

W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane...

Księga jubileuszowa dedykowana
Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej
w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO



W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane...

**Księga jubileuszowa dedykowana
Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej
w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej**

Prace Naukowe



Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 3668

50 lat
Uniwersytetu
Śląskiego
w Katowicach

W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane...

**Księga jubileuszowa dedykowana
Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej
w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej**

Redakcja naukowa

Anna Guzy, Danuta Krzyżyk,
Magdalena Ochwat, Małgorzata Wójcik-Dudek

Redaktor serii: Dydaktyka Języka i Literatury Polskiej
Ewa Jaskółowa

Recenzenci
Kazimierz Ożóg
Anna Węgrzyniak



W tajemnicy każdego człowieka istnieje wewnętrzny krajobraz: z nietkniętymi równinami, z wąwozami milczenia, z niedostępnymi górami, z ukrytymi ogrodami.

Antoine de Saint-Exupéry

Słowo wstępne

Było już wiele okazji, by wyrazić uznanie Pani Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej za Jej działalność naukowo-badawczą, aktywność organizacyjną, zaangażowanie w kształcenie studentów i doktorantów. Ta jednak jest szczególna – czterdziestolecie pracy naukowej Pani Profesor. Właśnie to wydarzenie stało się inspiracją dla przyjaciół, współpracowników i uczniów Profesor Bernadety Niesporek-Szamburskiej do przygotowania księgi jubileuszowej, przekazania Jubilatce szczerych gratulacji i złożenia Jej najlepszych życzeń.

Zebrane w tym tomie teksty są różnorodne zarówno pod względem tematycznym, jak i gatunkowym – są wśród nich rozprawy zakorzenione w różnych dziedzinach nauki, eseje, szkice, osobiste głosy skierowane do Jubilatki. Autorzy artykułów wykorzystują odmienne metodologie i narzędzia badawcze, a przedmiotem oglądu i interpretacji czynią różnego rodzaju teksty. Poruszane w dedykowanych Jubilatce artykułach tematy, podejmowane problemy, przywoływane obszary refleksji układają się w swoiste krajobrazy: literacko-kulturowy, językowy, inny niż wszystkie... I nie jest to przypadek. Krajobrazy towarzyszą bowiem opowieściom o ludziach i wydarzeniach, które były ich udziałem w wymiarze jednostkowym bądź zbiorowym. Jedne są nam bliskie, inne chcielibyśmy dopiero poznać. Krajobrazy są także źródłem przeżyć estetycznych, inspiracji, wzruszeń. Przywołują różne myśli, obrazy, wrażenia. Skłaniają też do namysłu, zadumy, wspomnień.

Artykuły zostały zebrane w trzech rozdziałach: *Krajobraz literacko-kulturowy*, *Krajobraz językowy*, *Krajobraz inny niż wszystkie*, po to, by z jednej strony ukazać bogactwo i różnorodność badań związanych z edukacją polonistyczną oraz z kształceniem nauczycieli, z drugiej – wskazać szerokie pole zainteresowań Pani Profesor Bernadety Niesporek-Szamburskiej, Jej naukowe poszukiwania, mijane w czasie podróży naukowo-badawczych

krajobrazy. W zaproponowany układ książki dobrze wpisuje się też osobowość Jubilatki – Jej krajobraz wewnętrzny.

Układ i treść książki mówią także dużo o miejscu i roli Profesor Bernadety Niesporek-Szamburskiej w środowisku akademickim i pozaakademickim. Po pierwsze, ma Pani Profesor wielu przyjaciół i współpracowników, którzy w różny sposób w jubileuszowym tomie wyrażają swoją dla Niej sympatię i swój podziw. Po wtóre, rozległe są zainteresowania badawcze Jubilatki i obszary Jej aktywności dydaktycznej, organizacyjnej, społecznej. Przyjaciele, współpracownicy i uczniowie zapełnili karty książki artykułami na tematy spenetrowane przez Jubilatkę w Jej dotychczasowej pracy naukowej, wokół których organizowała Ona badania i którym poświęciła liczne publikacje. Po trzecie, Pani Profesor jest takim naukowcem, dla którego ważne jest zarówno poszukiwanie wiedzy i dochodzenie do prawdy, jak i zastosowanie rezultatów badań w praktyce, zwłaszcza dydaktycznej oraz glottodydaktycznej.

Oddając w ręce Szanownej Jubilatki i Czytelników niniejszy tom, żywimy nadzieję, że spotka się on z życzliwym przyjęciem.

W imieniu redaktorek tomu
Danuta Krzyżyk

Czczymy dzisiaj Badaczkę o wielu talentach i przymiotach

Badaczka, Naukowiec, Nauczyciel akademicki – to określenia najpełniej oddające zawodowy status Profesor Bernadety Niesporek-Szamburskiej. Należy Ona do grona badaczy niebywale wnikliwych, systematycznych, konsekwentnych i niezwykle pracowitych, co potwierdza wykaz Jej publikacji naukowych i popularnonaukowych oraz podręczników do nauki języka polskiego jako obcego. O klasie naukowca świadczy zawsze dorobek, a ten w przypadku Profesor Niesporek-Szamburskiej jest po prostu imponujący. W centrum Jej prac badawczych znajduje się dziecko jako twórca i użytkownik języka, jako odbiorca tekstu mówionego oraz pisanego, a także jako uczeń nabywający kompetencje w zakresie języka polskiego. Pani Profesor (Beni, mojej serdecznej Koleżance z Katedry) przyświeca idea badań „z dzieckiem pośrodku”. Środek ten wyznaczają dwie książki pokazujące badania wyobrażeń dziecięcych w zakresie pór roku, tradycji kulturowych i stereotypu czarownicy.

Świat widziany oczami dziecka opisują psycholodzy i pedagodzy, próbują utrwalać go pisarze oraz interpretować literaturoznawcy, ale to, co robi Profesor Niesporek-Szamburska, ma wymiar wyjątkowy. Pokazuje Ona bowiem mechanizmy narodzin tego świata w języku, którym posługują się dzieci. Książka pt. *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci* (Katowice 2004) jest doskonałym studium zastosowania lingwistyki kognitywnej do opisu dziecięcych wyobrażeń Świętego Mikołaja, sposobu postrzegania wycinków rzeczywistości związanych z przemiennością pór roku oraz ze świętami Bożego Narodzenia. Językoznawczej metodologii opisu towarzyszy erudycyjny kontekst kulturowy. Głębokie studia nad legendą i tradycją związanymi ze Świętym Mikołajem streszczone zostały na kilku ledwie stronach książ-

ki, ale ja słyszałam o niuansach obrazowania tego Świętego, o różnicach w obchodzeniu jego święta i drodze, jaką przebył z kultury wschodniej do zachodniej, ilekroć razem odwiedzałyśmy miejsca, gdzie otaczano go kultem. Barwne opowieści o Mikołaju snuła Benia w Sofii, we Florencji, w Bari i w wielu jeszcze innych miastach Europy, gdy tylko znalazłyśmy się w zabytkowych kościołach, gdzie wśród malowideł i ołtarzy moja Koleżanka odkrywała postaci Świętego Mikołaja.

Pani Profesor, „oddając” w swojej książce głos dzieciom, pokazuje sposoby typizowania i stereotypizowania tego bohatera w ich wyobrażeniach. Zebrany materiał z dziecięcych wierszy, listów do Świętego Mikołaja oraz wypowiedzi obrazuje stopień przyległości tych wyobrażeń do wzorców wywiedzionych z opowieści i zachowań dorosłych.

Druga książka Bernadety Niesporek-Szamburskiej: *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (Katowice 2013) stała się w krótkim czasie bestsellerem. Zarówno badacze literatury dla dzieci, jak i nauczyciele oraz rodzice dosłownie rozchwytywali tę publikację. Jestem szczęśliwą posiadaczką jednego egzemplarza z autografem Autorki i po lekturze wiem, w czym tkwi ogromny jej sukces. Książka stanowi przykład doskonałego połączenia erudycji kulturowej z wiedzą i metodologią badań językoznawczych. Badaczka pokazuje najpierw kulturowy wzorzec czarownicy i jego odwzorowanie w literaturze (niekoniecznie tylko dla dzieci), by następnie skupić uwagę na sposobach wartościowania i konceptualizacji tej postaci w utworach przeznaczonych dla dziecięcego odbiorcy. Przechodzi zatem od kulturowego wzorca, wnikając w etymologię słowa *czarownica* i pochodnych *wiedźma* czy *baba-jaga*, przez sposób językowego obrazowania w literaturze dla dzieci, aż do omówienia konsekwencji wynikających z budowania przekazów przez dorosłych. Książka stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, co z tego obrazu przejmuje dziecko, jak werbalizuje swoje wyobrażenia oraz jak tę werbalizację ilustruje za pomocą własnych rysunków. Publikacja jest więc doskonałym studium, które – dzięki odwołaniu do badań empirycznych – pokazuje, skąd i w jaki sposób dzieci czerpią wyobrażenia o czarownicy, a także jak przyjmują oraz modyfikują stereotyp tej postaci. Dziecko zatem jako „nabywające” językowe kompetencje ciągle pozostaje w centrum zainteresowań naukowych Pani Profesor. Zrodziły się one w sposób niezwykle naturalny, z przyjemności obserwowania własnego syna, ze sposobu uczenia się i nabywania przez niego języka. Wielokrotnie w prywatnych, przyjacielskich rozmowach właśnie o takiej genezie pracy badawczej Jubilatki słyszałam. Naukowe fascynacje socjolingwistyką, do której przekonał Benię Jej Mistrz i Nauczyciel Profesor Władysław Lubaś, połączone z kognity-

wizmem poprowadziły Profesor Niesporek-Szamburską do utworów dla dzieci i tekstów przez nie tworzonych. Na tym polu badawczym osiągnęła Ona poziom wręcz mistrzowski. Dochodziła do niego, prowadząc badania nad językiem uczniów, pokazując uwarunkowania towarzyszące nabywaniu języka ogólnego w środowiskach gwarowych, tłumacząc metody nauczania języka polskiego.

W całej rozległej twórczości naukowej Profesor Niesporek-Szamburskiej można wyodrębnić kilka obszarów, które z sobą współistnieją. Trudno orzec, który z nich jest priorytetowy. Jeden z najwcześniej widocznych, w artykułach publikowanych od przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku, to obszar związany z badaniami języka dzieci i młodzieży. Stały się one empiryczną podstawą do przedstawiania metodycznych rozwiązań, prowadzących z jednej strony do doskonalenia języka uczniów, a z drugiej – do zainteresowania ich językiem jako zjawiskiem czy problemem. Niebagatelną rolę odgrywa w tych badaniach świadomość dwujęzyczności dzieci pochodzących ze śląskich rodzin. Środowisko gwarowe, często pierwsze w doświadczeniu językowym dziecka na Śląsku, Badaczka opisuje wnikliwie i pokazuje jako ważne w świadomym nabywaniu języka ogólnego. W pracach na ten temat widoczna jest troska o budowanie świadomości bilingwizmu u dzieci, które z tych środowisk pochodzą. „Inność” językową takich uczniów w klasie uznaje Profesor Niesporek-Szamburska za wartość, z której powinni skorzystać nie tylko nauczyciele, ale także uczniowie bez umiejętności gwarowych. Sporą grupę prac opublikowanych przez Jubilatkę stanowią teksty pokazujące przemiany w nauczaniu języka polskiego, w traktowaniu go jako narzędzia komunikacji. Jednocześnie w swoich artykułach podkreśla, że kształcenie językowe jest ważnym (czy wręcz najważniejszym) elementem przygotowania uczniów do odbioru tekstów literackich. W ten sposób propaguje funkcjonalne i operatywne nauczanie języka oraz budowanie jego świadomości.

Pamiętam, jak przed wielu laty, gdy właśnie takie myślenie o nauczaniu języka stanowiło wyjątek, odważyła się (wówczas jeszcze pani doktor) zaproponować lekcję o przepisie kulinarnym jako jednej z form wypowiedzi pisemnej. Dało się wówczas słyszeć wiele głosów krytyki ze strony konserwatywnie nastawionych dydaktyków języka polskiego. Była rozgoryczona, ale dziś widać, że to Ona miała rację, bo Jej propozycje, rozwiązania dydaktyczne mają szansę zainteresować uczniów. To przyjemność uczenia się, także języka i gramatyki, daje gwarancję sukcesu ucznia i nauczyciela. O tym w wielu swych publikacjach pisze Bernadeta Niesporek-Szamburska. I w tych Jej pracach widać wyraźnie, że stawia Ona ucznia/dziecko pośrodku swoich rozważań.

Wiele tekstów opublikowanych przez Jubilatkę w językach polskim i angielskim dotyczy literatury dla dzieci. Ogląda ją i komentuje Badaczka z perspektywy językoznawczej w kontekście dydaktyki polonistycznej. Wokół swoich zainteresowań potrafiła skupić wielu badaczy z całej Polski, czego świadectwem są publikacje zbierające artykuły na temat twórczości dla dzieci i literatury dziecięcej, których jest Bernadeta Niesporek-Szamburska współredaktorką. Są to między innymi: *Dziecko – język – tekst* (Katowice 2010); *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci w kręgach oddziaływań* (Katowice 2013); *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży* (Katowice 2014).

Ścisłe powiązany z poprzednimi jest kolejny obszar zainteresowań Profesor Niesporek-Szamburskiej – najogólniej można go nazwać glosodydaktyką. Nauczanie języka polskiego jako obcego to fascynacja, która ujawniła się najpełniej około 2004 roku, gdy pracowałyśmy wspólnie nad realizacją międzynarodowego grantu pokazującego ideę uczenia się i nauczania kilku języków należących do tej samej grupy. W naszym wypadku były to języki słowiańskie. W czasie spotkań w kręgu badaczy czeskich, słowackich, słoweńskich i bułgarskich, dyskusji oraz realizacji projektu Benia z wielką inwencją i pomysłowością komponowała schematy do scenek konwersacyjnych, a także objaśniała ich metodyczne podstawy. Nie wiem, czy na pewno można tak powiedzieć, ale pozwolę sobie na postawienie tezy, że praca przy unijnym projekcie ujawniła i rozwinęła takie Jej umiejętności, które w konsekwencji doprowadziły do napisania i wydania jednego z najciekawszych podręczników dla dzieci do nauki języka polskiego jako obcego. *Bawimy się w polski* to tytuł współredagowanego przez Nią podręcznika, który miał już trzy wydania i znany jest dzieciom oraz nauczycielom na obu półkulach. Cieszy się nieustannym powodzeniem, a Autorki (Bernadeta Niesporek-Szamburska i Aleksandra Achtelek) pokazywały metody pracy z tym podręcznikiem między innymi w Anglii, Irlandii, Stanach Zjednoczonych i w Kanadzie.

Nieprzeciętne umiejętności nauczycielskie, radość uczenia i łatwość zaskarbiania sympatii uczniów miałam okazję obserwować w czasie rozlicznych Beni i moich wyjazdów w ramach programu Erasmus. Obserwowałam Jej zajęcia ze studentami we Florencji, w Bari i Stambule, widziałam spotkania i słuchałam dyskusji z nauczycielami pod Londynem, brałam udział z dowcipem prowadzonych warsztatach językowych w Bukareszcie, Sofii i Bratysławie, obserwowałam w Rio de Janeiro oraz Kurytybie nieprawdopodobne osiągnięcia na zajęciach ze studentami, których potrafiła „uaktywnić” językowo w trakcie zaledwie kilku spotkań. Śmiało mogę powiedzieć, że Profesor Bernadeta Niesporek-Szamburska jest mistrzynią nauczania języka polskiego. Robi to z wiel-

ką swobodą, bawi się ze studentami i nic dziwnego, że zyskuje ich wielką sympatię.

Sylwetka naukowa Badaczki łączy się z sylwetką humanistki, nauczycielki, otwartej i przyjaźnie do ludzi nastawionej wychowawczynie młodych pokoleń polonistów oraz nauczycieli akademickich. Od kilku bowiem lat jest Profesor Niesporek-Szamburska wykładowczynią przygotowującą w ramach przedmiotu dydaktyka szkoły wyższej doktorantów różnych kierunków studiów do pełnienia funkcji nauczycieli akademickich. Pracę tę traktuje bardzo odpowiedzialnie, wychodząc z założenia, że sposób przygotowania dydaktycznego młodych naukowców będzie rzutował na ich relacje z kolejnymi rocznikami studentów i na efektywność nauczania.

Trudno na kilku stronach wstępnej prezentacji powiedzieć wszystko o niezwyklej Badaczce, której poświęcona jest pamiątkowa księga. Ten miły obyczaj akademicki dedykowania prac osobie o wybitnych zasługach naukowych i dydaktycznych wiąże się z następstwem pokoleń – młodzi pracownicy naukowo-dydaktyczni nierzadko honorują w ten sposób swych Mistrzów.

Beniu Droga, Szanowna Pani Profesor, stajesz w miejscu naszych Mistrzów, ponieważ sama stałaś się Mistrzynią wielu młodych polonistów, którzy opuścili mury Uniwersytetu Śląskiego z tytułem magistra i ze stopniem doktora. A ja podpisuję się pod tym tekstem z sympatią i przyjaźnią, podziwem i wielką serdecznością w nadziei, że pomysł naszych młodszych koleżanek z Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, by ofiarować Ci te teksty napisane z okazji Jubileuszu czterdziestu lat pracy naukowej i dydaktycznej, sprawi Ci po prostu radość.

Ewa Jaskółowa



Orawskie wspomnienia

Panią Profesor Bernadetę Niesporek-Szamburską po raz pierwszy spotkałem pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku (1978 rok) na naradzie przed koloniami organizowanymi dla dzieci pracowników Elektromontażu nr 2 w Katowicach.

Nie przypuszczałem, że czerwcowe spotkanie robocze zespołu wychowawców będzie wpisane w praktykę pedagogiczną przyszłej Pani Profesor Uniwersytetu Śląskiego i wzbogaci naukowy dorobek o rozdział: *Wakacyjno-kolonijna polonistyczna dydaktyka*.

Katowicki Elektromontaż nr 2 w 1972 roku podpisał ze słowackimi Zakładami Telewizyjnymi Tesla-Orava w Niżnej umowę o wymianie turnusów kolonijnych. Z Orawy do Katowic i Chorzowa przyjeżdżały dzieci na kolonie w mieście, natomiast dzieci pracowników śląskiego zakładu wyjeżdżały na zieloną, spokojną i wielce urokliwą Orawę na Słowacji. Wymiana ta przetrwała do 1988 roku. Przez ten czas pełniłem funkcję kierownika kolonii i zimowisk na Rohaczach. Lipiec spędzony z gromadą 150 dzieci na Słowacji do tej pory zaliczam do niezwykłych pedagogicznych przeżyć i sukcesów. Zrealizowaliśmy wtedy „pionierskie programy edukacji regionalnej i europejskiej”. Była to również bardzo bezpieczna kolonia. W tych latach tylko jeden złamany obojczyk dokumentował odpowiedzialną pracę wychowawców. Jeśli przypomnieć sobie zgrzebne czasy dawno minionej epoki, wyjazd na Orawę do „sprawnej ekonomicznie” Czechosłowacji, warto zauważyć, był niezwykle atrakcyjnym turnusem. Zawsze miałem ciekawą kolonijną kadrę i galerię wychowawców, którzy tworzyli sprawny kolektyw wakacyjnych pedagogów. Najczęściej byli to doświadczeni nauczyciele, potrafiący zapomnieć od 1 do 23 lipca, że są belframami.

W połowie czerwca 1978 roku odbyło się spotkanie w katowickim Elektromontażu przy ulicy Józefowskiej. I właśnie wtedy wśród daw-

ných współpracowników pojawiła się młodzież pedagogiczna. Była wśród nich Pani Bernadeta Niesporek. Szczupła, delikatna, uśmiechnięta blondynka z włosami związanymi w koński ogon. Sprawiała sympatyczne wrażenie. Nie znałem Jej wcześniej. Mieliśmy tylko wspólnych znajomych w życiu studenckim naszego Uniwersytetu i śląskiej polonistyki na Wita Stwosza w Katowicach. Podczas narady zastanawiałem się, jaki zespół kolonistów przydzielić tej „nowej wychowawczynie”. Stara kadra przypisana była już do swoich grup wiekowych. Dla Pani Bernadety pozostały dwie trudne pedagogicznie propozycje: najstarsza grupa chłopców lub najstarsza grupa dziewcząt (pogranicze podstawówki i liceum). Pamiętam z tej narady bardzo konkretne pytania Pani Niesporek na temat programu dydaktycznego, programu wychowawczego, wycieczek, które mają być zorganizowane, i pozornej bariery językowej, której może doświadczać młodzież. Wydaje mi się, że program ułożony przeze mnie oraz moja wizja wypoczynku kolonijnego, skupionego na aktywnej turystyce i odwołaniu się do literacko-harcerskich tradycji, zyskały aprobatę przyszłej Pani Profesor. Spędziła z nami trzy lata (1978, 1979 i 1980). Byłem bardzo zadowolony, że mam w gronie opiekunów młodą polonistkę, która będzie niezwykle pomocna w realizowaniu programu poznawania kultury transgranicznego obszaru polskiej i słowackiej Orawy. Wtedy zadecydowałem, że idealnie pasuje ze swoim dydaktycznym temperamentem do grupy najstarszych dziewcząt. Przez trzy lata była ich opiekunką i przewodnikiem.

Nasz turnus kolonijny wyjeżdżał zawsze 1 lipca z placu Andrzeja w Katowicach. Dzieciaki z wielkimi torbami lub walizkami jechali na kolonie do bratniej Czechosłowacji. Każdy zaopatrzony był w domowe przykazania, jakie „pamiątki” należy przywieźć z Orawy do kraju. Opiekunowie, w tym i nowa Pani Bernadeta, byli również przygotowani metodycznie. Jechali z misją zapewnienia bezpiecznego wypoczynku i czasu kolonijnego, który nie będzie dziurą intelektualną w rozwoju ich podopiecznych. Zawsze woziliśmy pomoce naukowe, książki, poradniki, przewodniki, plansze, mapy wzbogacające zajęcia. Dzięki Pani Bernadecie i Małgosi Skinder (naszej wspólnej znajomej z Uniwersytetu) wypożyczaliśmy stroje ludowe ze Studenckiego Zespołu Pieśni i Tańca „Katowice”. Służyły one w różnych sytuacjach do realizacji zajęć folklorystycznych i patriotycznych.

Podróż autokarem na Słowację wiodła przez Suchą Beskidzką i Zawoję do Jabłonki. Granicę zawsze przekraczaliśmy w Chyżnem. Debiutując jako kierownik kolonii, byłem już po II roku śląskiej polonistyki. Zaliczyłem język staro-cerkiewno-słowiański u Pani Doktor Olgi Woliń-

skiej i egzamin z gramatyki historycznej u Pani Profesor Ireny Bajerowej. Wiadomo było, z jakiego podręcznika uczyliśmy się do tego egzaminu. Był to podręcznik Zenona Klemensiewicza.

Zawsze, jadąc na Orawę, zatrzymywałem autokary na Krowiarkach. Tutaj, na przełęczy pod Babią Górą, robiłem krótki odpoczynek. Wykorzystywałem go do wakacyjnej edukacji polonistycznej moich podopiecznych. Na przełęczy Krowiarki podchodziliśmy do kamiennej płyty upamiętniającej tragiczną śmierć Profesora Zenona Klemensiewicza – 2 kwietnia 1969 roku. W tym miejscu koloniści pierwszy raz poznawali historię wydarzeń, jakie się tutaj rozegrały. Przybliżałem im postać Profesora, Jego zainteresowania naukowe i dorobek. Odwoływałem się do audycji telewizyjnych i opowieści o języku, nadawanych przez Telewizję Kraków. Ktoś z kolonistów zapalał znicz... Krowiarki i wspomnienie o Autorze *Gramatyki historycznej* na stałe wpisane zostały do programów moich późniejszych polonistycznych wędrówek górskich szlakiem Młodej Polski.

Z Krowiarek przez Zubrzycę i Jabłonkę docieraliśmy do Chyżnego. Przekraczanie granicy między zaprzyjaźnionymi bratnimi państwami socjalistycznymi było niezwykle przeżyciem. Pracownicy administracji paszportowej wymyślili, że o godzinie 12.00 przejdzie trzystu kolonistów jednocześnie z Czechosłowacji do Polski i z Polski do Czechosłowacji. Dwa rzędy dzieciaków z podniesionymi do góry legitymacjami uczniowskimi przekraczały granicę razem z wychowawcami, którzy trzymali listy swoich grup. Był to niezwykle widok. Pani Bernadeta dzielnie znosiła odprawę paszportowo-celną. Jej charakterystyczny uśmiech kwitował dziwną sytuację. Starła się dyscyplinować grupę. Po drugiej stronie granicy była już Orawa z malowniczym widokiem na Tatry Zachodnie i perspektywą trzech tygodni turystycznego turnusu. W powietrzu czuło się smak lentilek, czekolady „Studentskiej” i smacznych „dżusów”. Wychowawcy marzyli o „Złotym Bażancie”.

Siedzibą kolonii był wygodny budynek internatu przyzakładowej średniej szkoły zawodowej w Niżnej obok Zakładu Tesla, położony nad rzeką Orawą, wśród zieleni, na skraju osiedla, ekologicznego blokowiska, w którym mieszkali pracownicy największego producenta sprzętu telewizyjnego w Czechosłowacji. Nasza placówka przez dwadzieścia pięć lat wtopiła się w życie tego miasteczka. W lipcu byliśmy jego częścią. Pani Profesor miała okazję przez dwadzieścia dni pełnienia funkcji wychowawcy kolonijnego poznawać sposób funkcjonowania pogranicza polsko-słowackiego. Byliśmy zaprzyjaźnieni ze wszystkimi instytucjami w tym miasteczku. Pamiętam, jak Pani Bernadeta prze-komarzała się z kucharzami oraz pracownikami zakładowej kuchni,

wyjaśniając im niechęć polskich dzieci do gastronomicznego zjawiska zwanego knedliczkami.

Koloniści stanowili potężną siłę nabywczą w miejscowych sklepach. Opiekunka starszej grupy dziewcząt przeżywała przyspieszone studium przedsiębiorczości i tłumaczenia swoim podopiecznym historii oraz współczesnych realiów tej części Czechosłowacji. Wyjaśniała, dlaczego miejscowi tak mocno podkreślali: „ja jestem Słowakiem”. Język słowacki, którego używali, nie stanowił dla Pani Profesor bariery. Podczas wycieczek i zajęć terenowych była tłumaczem, ekspertem handlowym i doradcą, pomagała swoim podopiecznym znaleźć się w słowackiej rzeczywistości. Wielką zaletą i urodą tego kolonijnego czasu był fakt, że po kilku dniach polskie dzieci wraz z wychowawcami posługiwały się podstawowymi zwrotami z języka słowackiego. Znane ludowe i popularne piosenki czeskie i słowackie stawały się przebojami. Nad fonetycznymi wersjami poszczególnych wyśpiewywanych zwrotek czuwała Pani Bernadeta. Ogniska, spotkania z miejscową ludnością, wspólne programy, zawody sportowe, gry terenowe, nocne podchody budowały autentyczne związki przyjaźni, których nikt wcześniej nie zaplanował i nie zatwierdził w odpowiednim wydziale państwowego lub partyjnego urzędu. Stworzyliśmy wtedy podwaliny edukacji transgranicznej, europejskiej i regionalnej. Częstkę tych programów kreowała Pani Bernadeta.

Koloniści poznawali historię i współczesność tej bliskiej Polsce słowackiej Orawy. W pamięci pozostały również niezwykle spotkania. Naszym miejscowym przewodnikiem po zielonym szlaku w Rohaczach była przez wszystkie lata Pani Marta (z kręgu dawnych współpracowników Vaclava Havla). Jej przesłanie, które zawsze przytaczała w górach, pozostało w pamięci:

*Tatry nigdy ludzi nie dzieliły,
Tatry zawsze ludzi łączyły.*

Kolonia w Niżnej była też okazją do poznania miejsc symbolicznych i znaczących w historii samej Słowacji. Zwiedzaliśmy Bańską Bystrycę, Martin, Żylinę, Małą i Wielką Fatrę, Dolinę Vratną, Dolny Kubin i oczywiście Orawski Podzamek, wędrowaliśmy szlakami Rohaczy, obrzeżami Orawskiej Prihrady.

Cieszył mnie fakt, że Pani Bernadeta czuła się bardzo dobrze w tym środowisku i w tym towarzystwie. Był to obszar dostarczający niezwykle doświadczeń językowych, literackich, pedagogicznych i socjokulturowych. Te trzy lata to także obserwacje dojrzewania zjawisk i zdarzeń, które dały o sobie znać w sierpniu 1980 roku. Przez pryzmat kolonii

Orawskie wspomnienia

letniej oglądała pogranicze polsko-słowackie i zmieniający się krajobraz kulturowy tej części Europy.

Mam nadzieję, że dwa szkice (mojego dawnego ucznia Łukasza Niewiary), otwierające wspomnienia, przywołają ten sympatyczny orawski czas...

Czy pamięta Pani Profesor, jak razem z grupą śpiewała Pani kolonijny hit?

*Na Orawie dobrze
na Orawie zdrowo
na Orawie dobrze
na Orawie zdrowo
ale na Orawie
ale na Orawie
ej, śwarnych chłopców mało
[...]*

Andrzej Król



Jubileuszowy bukiet

Z okazji jubileuszu, Beniu, przyjmij od nas różę łososiową za to, że jesteś osobą niezwykle kreatywną; nigdy nie brakuje Ci pomysłów, czy to w aranżacji wnętrza w domu, czy w pracy.

Weź także tulipana za to, że jesteś chętna do współpracy, dzięki czemu często masz okazję cieszyć się z efektów pracy w parach czy w większym zespole.

Dodamy Ci wdzięczną gipsówkę, ponieważ rodzina jest dla Ciebie najważniejsza; nigdy nie zapominasz o jakiejś rocznicy czy miesięcznicy. Upominki umiesz tak wybrać, by obdarowanemu sprawić prawdziwą przyjemność.

Przyjmij także irysa za to, że zwracasz uwagę na stroje; umiesz dobrać dla siebie coś intrygującego i przyciągającego wzrok nie tylko panów.

Weź od nas chryzantemę. Pracę traktujesz jako wyzwanie; nie odmawiasz, gdy pojawia się jakaś nowa propozycja, co świadczy o szerokim polu naukowych poszukiwań.

Darujemy Ci także strelcję, ponieważ cenisz kreatywną działalność dzieci, studentów, doktorantów i pracowników naukowych. Chętnie realizujesz projekty, w których dzięki odpowiedniej atmosferze, ujawniają się najlepsze predyspozycje podopiecznych.

Ofiarujemy Ci stokrotkę, ponieważ potrafisz się przyjaźnić, co mogą potwierdzić ludzie w różnym wieku, przez Ciebie wyróżnieni uwagą i troską.

Dobrze czujesz się na łonie natury. Tam lubisz przebywać, choć czasu na ten luksus ostatnio Ci brakuje. Weź więc od nas obraz, na którym znajdziesz wszystko to, co lubisz – w pięknej, relaksującej kolorystyce.

Jubileuszowy bukiet

Darujemy Ci malwy, bo cieszyć umiesz się ze wszystkiego; uśmiech małego dziecka, popisy starszych latorośli, uczniowie na różnych etapach kształcenia przyciągają Twoją uwagę. Chętnie obserwujesz poczynania młodszych. Zawsze potrafisz zachęcić do tworzenia.

Dodamy Ci jeszcze wstążkę do jubileuszowego bukietu za to, że dzięki znajomości języka angielskiego otwierasz nas na literaturę fachową, ubogacasz nas.

Danuta Bula



UNIwersYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH

R E K T O R

Katowice, listopad 2017 r.

Omnes trahimur et ducimur ad cognitionis et scientiae

Szanowna Pani
Prof. dr hab. Bernadeta Niesporek-Szamburska
Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej
Wydział Filologiczny Uniwersytetu Śląskiego

Szanowna Pani Profesor,

z okazji tak niezwyklej – 40-lecia pracy naukowej i dydaktycznej – pragnę w imieniu własnym oraz całej społeczności Uniwersytetu Śląskiego złożyć Pani najserdeczniejsze gratulacje i przekazać wyrazy szacunku.

Należy Pani Profesor do grona osób określanych w świecie akademickim mianem „ludzi Uniwersytetu”. Składa się na to Pani działalność naukowa, dydaktyczna i organizacyjna, a także pasja i oddanie sprawom uczelni. Jest Pani wzorem dla młodszych Koleżanek i Kolegów, a przede wszystkim autorytetem. Wielce sobie cenimy dbałość Pani Profesor o jakość uniwersyteckiego kształcenia w UŚ, zwłaszcza przygotowanie do zawodu przyszłych nauczycieli, oraz organizację badań naukowych na najwyższym poziomie. Proszę przyjąć serdeczne podziękowania za dotychczasowe oddanie i służbę nauce oraz Uniwersytetowi.

W imieniu własnym, władz rektorskich Uniwersytetu Śląskiego oraz całej społeczności akademickiej naszej Uczelni życzę Pani Profesor wytrwałości i entuzjazmu w dążeniu do realizacji planów, dalszych osiągnięć, satysfakcji z dobrze pełnionej roli Uczzonego i Mistrza oraz wszelkiej pomyślności i dobra w życiu osobistym i zawodowym.

Z wyrazami szacunku

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

50
lat

Tabula gratulatoria

*Szanownej Pani Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej
z okazji czterdziestolecia pracy naukowej i dydaktycznej
serdeczne gratulacje i życzenia wszelkiej pomyślności
składają:*

*Aleksandra Achtelik – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Zofia Adamczykowa – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Karina Akopova-Krzaczyńska – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Elżbieta Awramiuk – Uniwersytet w Białymstoku
Alicja Baluch – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Wiesław Banyś – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Ewa Biłas-Pleszak – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Piotr Bogalecki – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Marta Bolińska – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Helena Borowiec – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Małgorzata Bortliczek – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Jerzy Bralczyk – Uniwersytet Warszawski
Olivia Brzeźniak – Centrum Literatury Dziecięcej w Oświęcimiu
Alina Budniak – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Zofia Budrewicz – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Danuta Bula – Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego w Warszawie
Romulad Cudak – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Anna Czabanowska-Wróbel – Uniwersytet Jagielloński
Emilia Czarnota – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Joanna Dembińska-Pawełec – Uniwersytet Śląski w Katowicach*

Tabula gratulatoria

Katarína Dudová – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Elżbieta Dutka – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Adam Dziadek – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Beata Galan – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Anna Gałęziowska-Krzysztofik – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Krystyna Gąsiorek-Polak – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Karolina Graboń – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Elżbieta Grabska-Moyle – Polska Szkoła im. Maksymiliana Marii Kolbego
w Luton-Dunstable
Iwona Gralewicz-Wolny – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Beata Gromadzka – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Katarzyna Grudzińska – Zespół Szkół Zawodowych Huty
im. Tadeusza Sendzimira w Krakowie
Przemysław Grzonka – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Anna Guzy – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wioletta Hajduk-Gawron – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Teresa Handke – III Liceum Ogólnokształcące
im. Stefana Batorego w Chorzowie
Krystyna Heska-Kwaśniewicz – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Adam Hibszer – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Renáta Hlavatá – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dominika Hofman-Kozłowska – Centrum Kształcenia Ustawicznego
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach
Diana Jagodzińska – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Alicja Jakubowska-Ożóg – Uniwersytet Rzeszowski
Anna Jankowska – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Grzegorz Jankowski – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Anna Janus-Sitarz – Uniwersytet Jagielloński
Ewa Jaskółowa – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Ewa Jarosz – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Krzysztof Jarosz – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Danuta Jastrzębska-Golonka – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy
Karolina Jedrych – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Marek Kaczmarzyk – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Zbigniew Kadłubek – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Aleksandra Kalisz – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Agnieszka Kania – Uniwersytet Jagielloński

Tabula gratulatoria

Jerzy Kaniewski – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Agnieszka Karczewska – Katolicki Uniwersytet Lubelski
Małgorzata Karwatowska – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Marta Kazienko-Szczerbak – Szkoła Podstawowa nr 14 w Mysłowicach
Aleksandra Kiernas – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Joanna Kisiel – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Marian Kisiel – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Małgorzata Kita – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Krystyna Kleszczowa – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Magdalena Knapik – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Urszula Kopeć – Uniwersytet Rzeszowski
Jadwiga Kowalikowa – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie
Krystyna Koziołek – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Ryszard Koziołek – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Danuta Krzyżyk – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Marta Kubarek – Zespół Szkół Omega im. Górnośląskich Noblistów
w Katowicach
Sylwia Kuraś – Szkoła Podstawowa nr 27 w Rudzie Śląskiej
Katarzyna Krason – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Andrzej Król – Akademicki Zespół Szkół Ogólnokształcących w Chorzowie
Grzegorz Leszczyński – Uniwersytet Warszawski
Grażyna Lewandowicz-Nosal – Biblioteka Narodowa w Warszawie
Krystyna Liszka – Wyższa Szkoła Bankowa w Chorzowie
Iwona Loewe – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Agnieszka Łakomy-Chłosta – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Danuta Łazarska – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Izabela Łuc – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Jolanta Ługowska – Uniwersytet Wrocławski
Marcin Maciołek – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Agnieszka Madeja – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Jadwiga Maksym-Kaczmarek – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Jagna Malejka – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Grażyna Maroszczuk – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Joanna Mateusiak – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wanda Matras-Mastalerz – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Elżbieta Mazur – Uniwersytet Rzeszowski
Jan Mazur – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie,
Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców

Tabula gratulatoria

Dorota Michułka – Uniwersytet Wrocławski
Władysław Miodunka – Uniwersytet Jagielloński
Małgorzata Mnich – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Iwona Morawska – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Barbara Morcinek-Abramczyk – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Beata Mytych-Forajter – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Ewelina Niemiec – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Jolanta Nocoń – Uniwersytet Opolski
Beata Nowacka – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Ewa Noworzyn-Pilch – III Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Batorego
w Chorzowie
Magdalena Ochwat – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Michał Ochwat – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Ewa Ogłóża – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Bożena Olszewska – Uniwersytet Opolski
Kazimierz Ożóg – Uniwersytet Rzeszowski
Olaf Pajęczkowski – Uniwersytet Opolski
Magdalena Paprotny – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Magdalena Pastuchowa – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Regina Pawłowska – Uniwersytet Gdański
Adam Pawłowski – Uniwersytet Wrocławski
Marek Pieniążek – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Marek Piętka – Uniwersytet Śląski w Katowicach,
Akademicki Zespół Szkół Ogólnokształcących w Chorzowie
Romualda Piętkowa – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Danuta Pluta-Wojciechowska – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Anna Podemska-Kałuża – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Waldemar Podkidacz – III Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Batorego
w Chorzowie
Małgorzata Pogódkowa – Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
Edward Polański – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Zofia Pomirska – Uniwersytet Gdański
Józef Porayski-Pomsta – Uniwersytet Warszawski
Karolina Pospiszil – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Piotr Pradela – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Dorota Praszatowicz – Uniwersytet Jagielloński
Barbara Pytlos – Uniwersytet Śląski w Katowicach

Tabula gratulatoria

Kamila Rogowicz – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Agnieszka Rypel – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Lucyna Sadzikowska – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Joanna Samsel-Opalla – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Tomasz Sapota – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Aneta Sattława – Wydawnictwo Sonia Draga
Anna Seretny – Uniwersytet Jagielloński
Nana Shengelia – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Maria Sienko – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Agnieszka Sikora – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Miroslawa Siuciak – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Bogusław Skowronek – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Aldona Skudrzyk – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Jolanta Skutnik – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Tadeusz Sławek – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Ewa Sławkowa – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Ewa Słomiana – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Małgorzata Smereczniak – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Agnieszka Sochal – Uniwersytet Warszawski
Krzysztof Sosna – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Paweł Sporek – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Roman Starz – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Tomasz Stępień – Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
Katarzyna Sujkowska-Sobisz – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Helena Synowiec – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Roman Szul – Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych
EUROREG
Marta Szymańska – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Magdalena Ślawka – Centrum Kształcenia Ustawicznego
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach
Anna Tabisz – Uniwersytet Opolski
Katarzyna Tałuc – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Agnieszka Tambor – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Jolanta Tambor – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Anna Tomczuk – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Maciej Tramer – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Alicja Ungeheuer-Gołąb – Uniwersytet Rzeszowski
Krzysztof Uniłowski – Uniwersytet Śląski w Katowicach

Tabula gratulatoria

Maria Waclawek – Univerza v Ljubljani
Ryszard Waksmund – Uniwersytet Wrocławski
Anna Węgrzyniak – Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
Katarzyna Węsierska – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Aleksander Wilkoń – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Teresa Wilkoń – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Halina Wiśniewska – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Jadwiga Witek – Centrum Informacji Naukowej i Biblioteka Akademicka
Bożena Witoszowa – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Małgorzata Wójcik-Dudek – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katarzyna Wyrwas – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Krystyna Zabawa – Akademia Ignatianum w Krakowie
Tadeusz Zgółka – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Halina Zgólkowa – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Ewa Zielińska – Miejska Biblioteka Publiczna w Tychach
*Aleksandra Zok-Smoła – Szkoła Podstawowa im. ks. Jerzego Popiełuszki
w Wojsce*
Marzena Żurawska – Uniwersytet Śląski w Katowicach
Urszula Żydek-Bednarczuk – Uniwersytet Śląski w Katowicach

Bibliografia prac Profesor Bernadety Niesporek-Szamburskiej za lata 1979–2016

1979

Ortografia i interpunkcja. W: Przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w klasie V powszechnej szkoły średniej. Red. E. POLAŃSKI. Katowice 1979, s. 108–150. [Współautor: E. POLAŃSKI].

1980

Ortografia i interpunkcja. W: Przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w klasie VI powszechnej szkoły średniej. Red. E. POLAŃSKI. Katowice 1980, s. 183–246. [Współautor: E. POLAŃSKI].

Teksty języka mówionego mieszkańców miast Górnego Śląska i Zagłębia. Tom 2. Część 2. Red. W. LUBAŚ. Katowice 1980, s. 51–62. [Nagranie i opracowanie tekstów].

1981

Raport z badań wdrożeniowych nad programem z języka polskiego w klasie V. W: Raport z badań nad nowymi programami klasy V szkoły podstawowej. Część 2. Red. A. BOGDAŃSKA-ZAREMBINA. Warszawa 1981, s. 1–124. [Współautorzy: J. BUDZIK, E. OGŁOZA, E. POLAŃSKI, H. SYNOWIEC, U. ŻYDEK-BEDNARCZUK].

Testy gramatyczno-ortograficzne dla klasy VIII. „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII” 1980/1981, z. 3, s. 110–117. [Współautor: J. BUDZIK].

1982

- Kierunki badań nad słownictwem dzieci i młodzieży*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 4. Red. J. KRAM i E. POLAŃSKI. Katowice 1982, s. 91–110. [Współautor: E. POLAŃSKI].
- Raport z badań wdrożeniowych nad programem z języka polskiego w klasie VI*. W: *Raport z badań nad nowymi programami klasy VI*. Część 2. Red. A. BOGDAŃSKA-ZAREMBINA. Warszawa 1982, s. 10–107. [Współautorzy: J. BUDZIK, E. OGŁOZA, E. POLAŃSKI, H. SYNOWIEC, U. ŻYDEK-BEDNARCZUK].
- Wymowa samogłosek nosowych w kilku wsiach w okolicy Łącka jako przykład procesów socjolingwistycznych*. W: „Socjolingwistyka”. Tom 4. Red. W. LUBAŚ. Warszawa–Kraków–Katowice 1982, s. 129–140.
- [Rec.] Henryk Kurczab: *Nauczanie integrujące w szkole ogólnokształcącej. Rzeszów 1979*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 4. Red. J. KRAM i E. POLAŃSKI. Katowice 1982, s. 227–231.
- [Rec.] Irena Styczek: *Logopedia*. Warszawa 1979. W: „Socjolingwistyka”. Tom 4. Red. W. LUBAŚ. Warszawa–Kraków–Katowice 1982, s. 219–221.

1983

- Nauczanie ortografii w klasie VI w integracji z pozostałymi działami nauki języka polskiego oraz innymi przedmiotami*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII” 1983/1984, z. 2, s. 45–54.

1985

- Nauczanie ortografii i interpunkcji w klasie VII*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII” 1985/1986, z. 3, s. 108–120.
- Ortografia i interpunkcja*. W: *Nauczanie języka polskiego w klasie 5*. Red. B. CHRZĄSTOWSKA, E. POLAŃSKI. Warszawa 1985, s. 116–140. [Współautor: E. POLAŃSKI].

1986

- „Niech się pani da karnąć”, czyli o błędach socjolingwistycznych i ich implikacjach dydaktycznych. W: *Schemat w kształceniu literackim i językowym*. Red. H. WIŚNIEWSKA. Lublin 1986, s. 186–192. [Współautorka: D. BULA].
- Ze stylistycznej problematyki nazewnictwa w „Trylogii” Henryka Sienkiewicza*. W: „Język Artystyczny”. Tom 4. Red. A. WILKOŃ. Katowice 1986, s. 105–125.

1987

- Kształcenie językowe jako przygotowanie do odbioru języka tekstu literackiego*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 7. Red. L. GIŁOWA i E. POLAŃSKI. Katowice 1987, s. 184–194. [Współautorka: D. BULA].

Wiersze dla dzieci jako komunikat w prasie (na przykładzie „Świerszczyka”).
W: „Język Artystyczny”. Tom 5. Red. A. WILKOŃ. Katowice 1987, s. 97–107.

1989

Propozycje badań nad funkcjonowaniem języka dzieci śląskich w różnych warunkowaniach sytuacyjnych. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 8. Red. L. GIŁOWA i E. POLAŃSKI. Katowice 1989, s. 103–110. [Współautorzy: F. BIZOŃ, D. BULA-MUSZYNA, B. CZĄSTKA, H. SYNOWIEC].

Statystyczna i semantyczna struktura słownictwa w wierszach dla dzieci.
W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 9. Red. L. GIŁOWA i E. POLAŃSKI. Katowice 1989, s. 165–182.

Z badań nad efektywnością kształcenia w szkole podstawowej (opis procesu dydaktycznego w zakresie nauki o języku). „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1989, nr 3–4, s. 28–36. [Współautorki: H. SYNOWIEC, K. ORŁOWA].

[Rec.] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego.* Red. J. Podracki. Warszawa 1984. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 8. Red. L. GIŁOWA i E. POLAŃSKI. Katowice 1989, s. 156–160.

1990

Język wierszy dla dzieci (na materiale „Świerszczyka”). Katowice 1990, ss. 112.

Funkcjonalne nauczanie gramatyki w praktyce szkolnej. „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII” 1990/1991, z. 2, s. 29–36. [Współautorki: H. SYNOWIEC, K. ORŁOWA].

Kształcenie językowe. W: *Badania nad jakością i zakresem treści kształcenia i wychowania zawartych w nowych programach wdrożonych do praktyki w szkołach podstawowych (klasy IV–VIII).* Część 1. Kraków 1990, s. 7–43. [Współautorzy: F. NOWAK, K. ORŁOWA, E. POLAŃSKI, H. SYNOWIEC, U. ŻYDEK-BEDNARCZUK].

Kształcenie językowe. W: *Badania nad jakością i zakresem treści kształcenia i wychowania zawartych w nowych programach wdrożonych do praktyki w szkołach podstawowych (klasy IV–VIII).* Część 2. Kraków 1990, s. 1–90. [Współautorzy: F. NOWAK, K. ORŁOWA, E. POLAŃSKI, H. SYNOWIEC, U. ŻYDEK-BEDNARCZUK].

Manifestowanie przynależności do grupy w komunikacji językowej na przykładzie rodziny i grupy rówieśniczej. W: *Język. Teoria – dydaktyka. Materiały IX Konferencji Młodych Językoznawców-Dydaktyków.* Red. M. PREYZNER. Kielce 1990, s. 36–42. [Współautorka: D. BULA].

1991

- O funkcjonalne nauczanie gramatyki (z badań nad procesem dydaktycznym w zakresie nauki o języku).* W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 11. Red. E. POŁAŃSKI. Katowice 1991, s. 51–64. [Współautorki: K. ORŁOWA, H. SYNOWIEC].

1993

- On Acquisition of Language Experience in a Speech Act: Communicative Competence.* In: *Crosslinguistic Workshop on the Acquisition of Slavic and Baltic Languages by Children.* Cracow 1993, s. 23–26. [Współautorka: D. BULA-MUCHA].

1994

- Komunikacja dzieci w języku pisanim (na przykładzie listów do św. Mikołaja).* W: *Kształcenie porozumiewania się. Materiały konferencji naukowej,* Opole 26–28. 09. 1994 r. Red. S. GAJDA, J. NOCOŃ. Opole 1994, s. 205–214.
- Sprawdziany językowe i ortograficzne w klasie I, II, III zsz.* W: *Sprawdziany polonistyczne w szkołach zawodowych.* Red. J. ADAMCZAK. Kielce 1994, s. 16–33, 52–62, 78–88. [Współautorki: D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC].

1995

- Sprawdziany językowe i ortograficzne w szkole średniej.* Kielce 1995, ss. 101. [Współautorki: D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC].
- O nabywaniu doświadczeń językowych. Kompetencja komunikacyjna.* W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 13. Red. E. POŁAŃSKI i Z. URYGA. Katowice 1995, s. 161–169. [Współautorka: D. BULA-MUCHA].

1996

- Sprawdziany językowe i ortograficzne dla I klasy liceum i technikum.* Kielce 1996, ss. 48. [Współautorki: D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC].
- Sprawdziany językowe i ortograficzne dla II klasy liceum i technikum.* Kielce 1996, ss. 36. [Współautorki: D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC].
- Sprawdziany językowe i ortograficzne dla klasy III liceum i technikum.* Kielce 1996, ss. 50. [Współautorki: D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC].
- Językowy wizerunek Świętego Mikołaja (na podstawie listów dzieci).* W: *Świadomość językowa – kompetencja – dydaktyka.* Red. E. SĘKOWSKA. Warszawa 1996, s. 91–106.
- On Acquiring Language Experiences in a Speech Act.* In: *Kontrastīvās valodniecības problēmas. Sērija A: Zinātniskie raksti.* Red. A. KUZNĒCOVS, G. PITKEVIČA. Daugavpils 1996, s. 77–84. [Współautorka: D. BULA-MUCHA].

- [Rec.] Zofia Agnieszka Kłakówna: *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI*. Kraków 1993. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 14. Red. E. POŁAŃSKI i Z. URYGA. Katowice–Kraków 1996, s. 146–149.
- [Rec.] Teodozja Rittel: *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków 1993. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 14. Red. E. POŁAŃSKI i Z. URYGA. Katowice–Kraków 1996, s. 138–141.

1997

- Językowy obraz świat rodzinnych (na przykładzie dziecięcego widzenia dnia św. Mikołaja)*. W: *Śląsk w badaniach językoznawczych: badanie pogranicza językowo-kulturowego polsko-czeskiego*. Tom 3: *Rodzina: język – tradycja – tożsamość*. Red. I. NOWAKOWSKA-KEMPNA. Katowice 1997, s. 54–66.
- O nazwach własnych we współczesnych przekładach literatury dla dzieci (na przykładzie polskich tłumaczeń „Piotrusia Pana” J.M. Barriego)*. W: *Język polski w kraju i za granicą*. Tom 1. Red. B. JANOWSKA i J. PORAYSKI-POMSTA. Warszawa 1997, s. 217–228.
- Przepis na „ciepło domowe” (o języku przepisów kulinarnych w literaturze dla młodzieży)*. W: *Dom w języku i w kulturze*. Red. G. SAWICKA. Szczecin 1997, s. 165–176.
- Współczesny przekład literacki dla dzieci – sztuka czy kicz?*. W: *Sztuka a świat dziecka*. Red. J. KIDA. Rzeszów 1997, s. 133–146.

1998

- O właściwą ocenę manifestowania przynależności do grupy w komunikacji językowej*. W: *Kultura – język – edukacja*. Tom 2. Red. R. MRÓZEK. Katowice 1998, s. 295–300. [Współautorka: D. BULA].

1999

- O nabywaniu doświadczeń językowych w sytuacjach szkolnych*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej*. Red. M.T. MICHAŁEWSKA. Katowice 1999, s. 147–150. [Współautorka: D. BULA].
- O właściwą rolę wypowiedzi oceniających*. „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 3, s. 32–35. [Współautorka: D. BULA].
- [Rec.] Jerzy Podracki: *Składnia polska. Książka dla nauczycieli, studentów i uczniów*. Warszawa 1997. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 15. Red. E. POŁAŃSKI. Katowice 1999, s. 174–177.
- [Rec.] *Dydaktyka 3. Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie. Seria Filologiczna*. Red. H. Kurczab. Rzeszów 1996. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 15. Red. E. POŁAŃSKI. Katowice 1999, s. 178–181.

2000

- O potrzebie uwzględniania niepolonistycznych elementów w recenzjach prac uczniowskich. „Język Polski w Gimnazjum” 1999/2000, z. 4, s. 78–85. [Współautorka: D. BULA].
- Próba dialogu nauczyciela z uczniem na przykładzie recenzji prac uczniowskich oraz opisów osiągnięć dzieci. W: *Język w przestrzeni edukacyjnej*. Red. R. MRÓZEK. Katowice 2000, s. 123–128. [Współautorka: D. BULA].

2001

- Kontakt językowy nauczyciel – uczeń (na podstawie recenzji). W: *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*. Red. H. KOŚĘTKA, Z. URYGA. Kraków 2001, s. 153–166. [Współautorka: D. BULA].
- [Rec.] *Dydaktyka 5 i Dydaktyka 6. Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie*. Red. H. Kurczab, J. Pastarska. Rzeszów 1998 i 1999. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 16. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2001, s. 157–161.
- [Rec.] W. Bednarkowa: „O! Słoń przed stopniami! Ostoń przed stopniami. O szkolnym ocenianiu. Kraków 2000. „Nowa Poliszczyzna” 2001, nr 4, s. 62–63.

2002

- Children's Communication in Written Language (in a Letter as an Example)*. In: *The IX International Congress for the Study of Child Language and the Symposium on Research in Child Language Disorders Abstracts*. Madison 2002, s. 157–159.
- Jesień – językowe obrazowanie w tekstach dzieci. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2002, s. 499–508.
- Profesor Władysław Lubaś. W: *Język w przestrzeni społecznej*. Red. S. GAJDA, K. RYMUT, U. ŻYDEK-BEDNARCZUK. Opole 2002, s. 15–19.
- Wpływ sytuacji motywacyjnej na efekty edukacji językowej dzieci (na przykładzie listu). W: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*. Tom 1: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Red. M.T. MICHALEWSKA, M. KISIEL. Katowice 2002, s. 155–163. [Współautorka: D. BULA].
- Zachowania językowe młodzieży – błędy w komunikacji czy celowa manifestacja?. W: *Język Trzeciego Tysiąclecia 2*. Tom 1: *Nowe oblicza komunikacji we współczesnej polszczyźnie*. Red. G. SZPIŁA. Kraków 2002, s. 133–139. [Współautorka: D. BULA].

2003

Zima – językowe obrazowanie w wierszach dzieci. W: *Śląskie studia lingwistyczne.* Red. K. KLESZCZOWA, J. SOBCZYKOWA. Katowice 2003, s. 104–114.

2004

Dziecko w świecie języka. Kraków 2004, ss. 272. [Współautorki: D. BULA, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC].

Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci. Katowice 2004, ss. 246.

Wartości edukacyjne popularnej literatury fantasy dla dzieci i młodzieży. „Postscriptum” 2004, nr 1, s. 26–34.

Wiosna – językowe obrazowanie w wierszowanych tekstach dzieci. W: *Język, kultura, nauczanie i wychowanie.* Red. J. KIDA. Rzeszów 2004, s. 330–337.

2005

Kultura popularna a edukacja językowa dzieci i młodzieży. W: *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji.* Red. B. MYRDIK, M. KARWATOWSKA. Lublin 2005, s. 317–325. [Współautorka: D. BULA].

O języku młodzieży w blogach internetowych. V: *Západoslovanské jazyky v 21. storočí. Zborník vedeckovýskumných prác.* Ed. P. OĐALOŠ. Banská Bystrica 2005, s. 8–16. [Współautorka: D. BULA].

O metaforze synestezyjnej w tekstach dzieci. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 18. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2005, s. 127–138.

Synaesthetic Metaphor in Children's Texts. In: *Crosslinguistic and Intercultural Aspects of Unimpaired and Impaired Language Acquisition: A Window on Universal and Language Particular Learning Mechanisms.* Berlin 2005, s. 279–281.

[Rec.] *Każdy ma swoje urodziny. O książce Toona Tellegena „Nie każdy umiał się przewrócić”.* „Guliwer” 2005, nr 4, s. 89–91.

[Rec.] *Przez chwilę... O wierszach Zofii Beszczyńskiej z tomu „Z górki na pa-zurki”.* „Guliwer” 2005, nr 4, s. 91–93.

2006

Igraszki słowem w wierszach dla dzieci: światy na opak – światy za słowami. W: *Żonglerzy słów w literaturze.* Red. M. KITA przy współud. M. CZEMPKI. Katowice 2006, s. 167–180.

O wymowie samogłosek nosowych w okolicach Łącka. „Almanach Łącki” 2006, nr 4, s. 50–59.

- Świat kultury popularnej – nowe wyzwanie dla polonisty.* W: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole.* Red. E. BAŃKOWSKA, A. MIKOŁAJCZUK. Warszawa 2006, s. 267–275.
- „Świerszczyk” ma sześćdziesiąt lat!.* „Guliwer” 2006, nr 1, s. 117–120.
- „W orszaku małego człowieka”, czyli obraz psa w tekstach dla dzieci.* „Guliwer” 2006, nr 3, s. 14–22.
- [Rec.] *„Literackie” koty. O powieści J. Dubois „A wszystko przez faraona”.* „Guliwer” 2006, nr 4, s. 101–104.
- [Rec.] *Nowe opowieści o zwierzętach.* „Guliwer” 2006, nr 3, s. 110–112.
- [Rec.] *O „Wierszykach wyssanych z palca” Beaty Białej.* „Guliwer” 2006, nr 4, s. 96–99.
- [Rec.] *Poetycki obraz świata Emilii Waśniowskiej.* „Guliwer” 2006, nr 4, s. 110–111.

2007

- Badania nad komunikatywnością i funkcjami podręczników do kształcenia językowego w zreformowanej szkole.* Komunikat. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język.* Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2007, s. 381–384.
- Implikatury w dyskursie szkolnym: od zachęty do wycofania.* *Komunikacja we współczesnej szkole.* V: *Kontinuitné a diskontinuitné otázky jazykovej komunikácie.* Zborník materiálov zo 6. medzinárodnej vedeckej konferencie o komunikácii. Ed. P. ODAŁOŠ. Banská Bystrica 2007, s. 165–172.
- Językowy obraz świata w twórczych tekstach dzieci – obrazowanie jesieni.* „Świat i Słowo” 2007, nr 1, s. 153–168.
- Komunikacja w dyskursie edukacyjnym – od zachęty do zniechęcenia młodego odbiorcy.* W: „Socjolingwistyka”. Tom 21. Red. W. LUBAŚ. Katowice–Kraków 2007, s. 101–108.
- Literatura fantasy w edukacji polonistycznej.* W: *Kultura, literatura i sztuka w edukacji językowej w świetle badań empirycznych.* Red. J. KIDA. Rzeszów 2007, s. 423–429. [Współautorka: D. BULA].
- Możliwości wykorzystania literatury „osobnej” wśród dzieci uczących się języka polskiego.* W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego.* Red. A. ACZTELİK i J. TAMBOR. Katowice 2007, s. 244–252.
- O umiejętnościach komunikacyjnych młodego pokolenia.* W: „Kształcenie Językowe”. Tom 6. Red. K. BAKUŁA. Wrocław 2007, s. 61–69. [Współautorka: D. BULA].
- O związkach edukacji polonistycznej z kulturą popularną (na przykładzie fantasy).* W: *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach.* Red. Z. URYGA, R. JEDLIŃSKI, M. SIENKO. Kraków 2007, s. 246–252.

Program multimedialny Slavic Network: *Językowa i kulturowa integracja*. www.slavic-net.us.edu.pl. 2007. [Współautorzy: R. CUDAK, E. JASKÓŁOWA, J. TAMBOR].

2008

Tworzyć teksty. I część cyklu: *O pracach domowych z języka polskiego prawie wszystko*. Kielce 2008, ss. 96. [Współautorka: A. KOŁODZIEJ].

Baśń. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży*. Tom 1. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ. Katowice 2008, s. 47–72.

Humor i zabawa językiem w poezji dla dzieci. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży*. Tom 1. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ. Katowice 2008, s. 302–324.

Inspiracje lekturowe w dyskursie edukacyjnym. W: „*Studia Pragmalingwistyczne*” 5: *Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej*. Red. J. PORAYSKI-POMSTA. Warszawa 2008, s. 26–40.

Inspiracje lekturowe w motywowaniu ucznia. „*Forum Nauczycieli*” 2008, nr 1, s. 14–23.

Praca domowa: „niewolnicza” czy twórcza (między lekturą a tekstem swobodnym). „*Język Polski w Szkole Podstawowej dla Klas IV–VI*” 2007/2008, nr 3, s. 13–26.

2009

Konteksty i uwarunkowania zadań domowych. II część cyklu: *O pracach domowych z języka polskiego prawie wszystko*. Kielce 2009, ss. 124. [Współautorka: A. KOŁODZIEJ].

Co skrywa transpozycja wrażeń zmysłowych w języku?. W: *Świat ukryty w słowach, czyli o znaczeniu gramatycznym, leksykalnym i etymologicznym*. Red. I. GENEROWICZ, E. KACZMARSKA, I. DOLIŃSKI. Warszawa 2009, s. 285–298.

Czasopisma dla dzieci i młodzieży. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży*. Tom 2. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ. Katowice 2009, s. 26–46.

Dziecięca konceptualizacja czasu w językowym obrazie pór roku. W: „*Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*”. Tom 20. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2009, s. 141–151.

Kiedy zadanie domowe staje się pracą twórczą (między pracą zadaną a tekstem swobodnym). W: *Jestem, więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*. Red. G. TOMASZEWSKA, B. KAPELA-BAGIŃSKA, Z. POMIRSKA. Gdańsk 2009, s. 24–35.

Komunikacja między dziećmi a dorosłymi (na przykładzie kilku inscenizacji lekcyjnych i pozalekcyjnych). W: *Skoro i tak gram... Edukacja kulturowa poprzez teatr*. Red. G. TOMASZEWSKA, D. SZCZUKOWSKI. Gdańsk 2009, s. 173–184. [Współautorka: A. KOŁODZIEJ].

- „*Mowa reklamowa*”, czyli o reklamie w języku dzieci i młodzieży. W: *Języki zachodniosłowiańskie w XXI wieku. Tom 3: Współczesne języki słowiańskie*. Red. O. WOLIŃSKA, M. SZYMCHAK-ROZLACH. Katowice 2009, s. 154–162. [Współautorka: D. BULA].
- O kompetencji komunikacyjnej nauczyciela. W: „*Socjolingwistyka*”. Tom 22–23. Red. W. LUBAŚ. Kraków 2009, s. 105–114. [Współautorka: D. BULA].
- Perspektywa językowego oglądu świata w twórczości dziecięcej. W: *Odkrywanie – wyjaśnianie rzeczywistości. Perspektywa artystyczna i edukacyjna*. Red. K. KRASOŃ, M. ŁĄCZYK. Katowice 2009, s. 159–176.
- Przekłady literatury dla dzieci i młodzieży – między przekazem wielokulturowym a zunifikowanym. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży. Tom 2*. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ. Katowice 2009, s. 46–71.
- Skrętacze, nonsensy, przeinaczenia, bzdury i bzdurki... – świat dziecka w literaturze i literatura w świecie dziecka. „*Zeszyty Szkolne. Edukacja Humanistyczna*” 2009, nr 2, s. 13–25.
- Wokół dziecka. Seria *Nauczyciele – Nauczycielom w opinii studentów polonistyki*. W: *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem. Z zagadnień pedagogiki współbycia. Studia, rozprawy i szkice – z okazji jubileuszu dziesięciolecia serii „Nauczyciele – Nauczycielom”*. Red. W. KORZENIOWSKA, A. MURZYN, U. SZUŚCIK. Kraków 2009, s. 80–85. [Współautorka: H. SYNOWIEC].
- Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla dzieci*. Wydanie I. Katowice 2009, ss. 110. [Współautorka: A. ACHTELIK].
- Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla dzieci. Zeszyt ćwiczeń*. Wydanie I. Katowice 2009, ss. 88. [Współautorka: A. ACHTELIK].
- Bawimy się w polski 1. Klucz do zadań z komentarzem dydaktycznym*. Wydanie I. Katowice 2009, ss. 38. [Współautorka: A. ACHTELIK].
- [Rec.] Danuta Krzyżyk: *Synonimia pojęć prawdziwościowych – teoria i nauczanie*. Katowice 2008. W: „*Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*”. Tom 20. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2009, s. 189–191.

2010

- O dialogu kultur w edukacji polonistycznej (na poziomie szkoły podstawowej). Kielce 2010, ss. 86. [Współautorka: A. KOŁODZIEJ].
- [Red.] *Dziecko – język – tekst*. Katowice 2010, ss. 395. [Współredaktorka: M. WÓJCIK-DUDEK].
- [Red.] *Dziecięce zabawy językiem a gry językowe w poezji dla dzieci*. W: *Dziecko – język – tekst*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK. Katowice 2010, s. 230–245.
- Język pierwszy dziecka – od nabywania do kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej dziecka*. W: „*Lingwistyka Stosowana*”. Tom 3. Red. S. GRUZA. Warszawa 2010, s. 99–112.

- Językowy opis pór roku w tekstach dzieci – wizerunek czy obraz?*. W: *Między twórczością a literaturą*. Red. A. GAŁĄŻKA. Katowice 2010, s. 7–21.
- Media elektroniczne a język ucznia*. W: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Red. U. KOPEĆ i Z. SIBIGA. Rzeszów 2010, s. 123–136.
- Oddziaływanie nowych mediów na zachowania językowe uczniów*. W: „*Studia Pragmalingwistyczne*”. Rok II. Red. J. PORAYSKI-POMSTA. Warszawa 2010, s. 170–186.
- Praca pisemna ucznia: poprawianie i recenzowanie*. „*Język Polski w Szkole Podstawowej w Klasach IV–VI*” 2009/2010, nr 4, s. 5–19. [Współautorka: D. BULA].
- „*Słowami też można dotykać*” – o zmyśle dotyku w języku. V: „*Slavica: Annales Instituti Philologiae Slavicae Universitatis Debreceniensis de Ludovico Kossuth Nominatae*”. Köt. 39–40. Szerk. L.K. NAGY. Debrecen 2010, s. 52–65.
- Uczyć przez zabawę – od nabywania języka ojczystego do nauki języka obcego*. W: *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*. Tom 2. Red. A. ACHTELIK, M. KITA i J. TAMBOR. Katowice 2010, s. 191–202.
- Wpływ mediów elektronicznych na język młodzieży szkolnej*. V: *Odkazy a výzvy modernej jazykovej komunikácie. Zborník príspevkov zo 7. medzinárodnej vedeckej konferencie o komunikácii konanej 23.–24. 9. 2009 v Banskej Bystrici*. Ed. J. KLINCKOVÁ. Banská Bystrica 2010, s. 334–348.
- Zabawy brzmieniem we współczesnych wierszach dziecięcych*. W: „*Język Artystyczny*”. Tom 14. Red. B. WITOSZ. Katowice 2010, s. 141–157.

2011

- Pisanie baśni – od motywacji do kształcenia kompetencji tekstotwórczej*. W: *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*. Red. B. MYRDIK, M. KARWATOWSKA. Lublin 2011, s. 341–354.
- Zabawy słowem we współczesnych wierszach dla dzieci*. W: „*Prace Językoznawcze. Instytut Filologii Polskiej UKSW*”. Tom 3: *Język pisarzy: problemy słownictwa*. Red. T. KOPRYSZ, A. KOZŁOWSKA. Warszawa 2011, s. 355–370.

2012

- [Red.] *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Katowice 2012, ss. 440.
- Dialog kultur, czyli o podręczniku dla dzieci do nauczania języka polskiego jako drugiego*. „*Postscriptum Polonistyczne*” 2012, nr 2, s. 199–218. [Współautorka: A. ACHTELIK].
- Dialogizacja w liście elektronicznym*. W: „*Socjolingwistyka*”. Tom 26. Red. W. LUBAŚ. Kraków 2012, s. 153–164. [Współautorka: D. BULA].

- Oswoić ze śmiercią – o jednej z ról literatury dziecięcej.* W: *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci.* Red. A. UNGEHEUER-GOŁĄB, M. CHROBAK. Rzeszów 2012, s. 73–90.
- O radości i strachu w konceptualizacjach dziecięcych.* W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 21. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2012, s. 62–75.
- Rozpoznać „Prerie”, czyli o międzykulturowym czytaniu wiersza Jerzego Harasymowicza.* Biblioteka „Postscriptum Polonistycznego” 2012, nr 1, s. 113–124.
- [Red.] *Uwagi o projekcie badawczym „Wiedza o języku polskim we współczesnej szkole”.* W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów.* Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA. Katowice 2012, s. 433–438.
- Wiedza o języku i komunikacja w szkole – z perspektywy nauczyciela polonisty.* W: *Z problematyki kształcenia językowego.* Tom 4. Red. E. AWRAMIUK. Białystok 2012, s. 41–62. [Współautorka: A. Guzy].
- Współczesny wiersz dla dzieci – nowy styl edukacji językowej.* W: „Język a Edukacja”. Tom 1: *Kształcenie językowe.* Red. J. NOCOŃ, B. SKOWRONEK. Opole 2012, s. 101–118.
- Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla dzieci.* Wydanie II. Katowice 2012, ss. 115. [Współautorka: A. ACHTELIK].
- Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla dzieci. Zeszyt ćwiczeń z kluczem.* Wydanie II. Katowice 2012, ss. 140. [Współautorka: A. ACHTELIK].
- [Rec.] Małgorzata Karwatowska: *Uczeń w świecie wartości.* Lublin 2010. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 21. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2012, s. 128–131.

2013

- Stereotyp „czarownicy” i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych.* Katowice 2013, ss. 224.
- [Red.] *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci w kręgach oddziaływań.* Katowice 2013, ss. 560. [Współredaktorka: M. WÓJCIK-DUDEK].
- [Red.] *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.* Tom 2. Kielce 2013, ss. 212. [Współredaktorka: A. Guzy].
- Czasopisma dziecięco-młodzieżowe w latach 1945–1989.* W: *Literatura dla dzieci i młodzieży (1945–1989).* Tom 3. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ, K. TAŁUĆ. Katowice 2013, s. 219–252. [Współautor: M. Rogoż].
- Dobre maniery, czyli o dydaktyzmie we współczesnej literaturze dziecięcej.* W: *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań.* Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK. Katowice 2013, s. 55–70.

- Jak dziecko poznaje język – od nabywania do kształcenia kompetencji językowej.* W: *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej.* Tom 2. Red. K. WĘSIERSKA, N. MOĆKO. Katowice 2013, s. 23–42.
- Konceptualizacja czasu w dziecięcym językowym obrazie pór roku.* In: *Omagiu profesorului Constantin Geambașu la 65 de ani.* Ed. A. OLTEANU. București 2013, s. 347–357.
- Od wiedzy do wyboru, czyli o strukturze i funkcjach podręcznika w nauczaniu języka polskiego jako obcego.* W: *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego.* Tom 3. Red. J. TAMBOR i A. ACHELNIK. Katowice 2013, s. 185–199.
- Relations between children's spatial thinking and their linguistic and communicative skills.* „L1-Educational Studies in Language and Literature” 2013, vol. 13–14, p. 1–28. <http://l1.publication-archive.com/publication-overview/1>. [Współautorka: A. Guzy].
- Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania.* W: „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonorum et Linguae Polonae Pertinentia IV” 2013, z. 140, s. 43–61. [Współautorka: A. Guzy].
- Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla dzieci.* Wydanie III. Katowice 2013, ss. 115. [Współautorka: A. ACHELNIK].
- Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla dzieci. Zeszyt ćwiczeń z kluczem.* Wydanie III. Katowice 2013, ss. 140. [Współautorka: A. ACHELNIK].
- [Rec.] Agnieszka Rypel: *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010.* Bydgoszcz 2012. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 22. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2013, s. 190–194.

2014

- [Red.] *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność).* Katowice 2014, ss. 494. [Współredaktorka: D. KRZYŻYK].
- [Red.] *Pedagogika szkolna.* Katowice 2014, ss. 286. [Współredaktorka: D. KRZYŻYK, przy współpr. A. ZOK-SMOŁY; wydanie elektroniczne].
- [Red.] *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży.* Katowice 2014, ss. 392. [Współredaktorka: M. WÓJCİK-DUDEK, przy współpr. A. ZOK-SMOŁY].
- „Bardzo dziwne bajki” Kornela Makuszyńskiego – co w nich dziwnego?. „Guliver” 2014, nr 3, s. 108–115.
- Kim jest, jaki(a) jest student(ka) polonistyki XXI wieku?.* W: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra.* Tom 1. Red. K. BIEDRZYCKI, W. BOBIŃSKI, A. JANUS-

- SITARZ, R. PRZYBYLSKA. Kraków 2014, s. 192–205. [Współautorka: E. JASKÓŁOWA].
- Komunikacja na lekcji a bariery interakcyjne*. V: *Polarity, paralely a prieniky jazykovej komunikácie*. Zborník príspevkov z 8. medzinárodnej vedeckej konferencie o komunikácii konanej 6.–7. 9. 2012 v Banskej Bystrici. Ed. V. PASTRAŠ. Banská Bystrica 2014, s. 293–310. [Współautorka: A. Guzy].
- Komunikacja w szkole*. W: *Pedagogika szkolna*. Red. D. KRZYŻYK, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA przy współpr. A. ZOK-SMOŁY. Katowice 2014, s. 132–161. [Wydanie elektroniczne].
- O metatekście w blogach pisanych przez młodzież gimnazjalną*. W: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej. Red. D. KRZYŻYK, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA. Katowice 2014, s. 363–376.
- Z perspektywy twórcy: profile czarownicy w literaturze dla dzieci*. V: *Obraz človeka v jazyku*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 11. septembra 2013 na Filozofickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Ed. J. VAŇKO. Nitra 2014, s. 299–318.
- Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla dzieci*. Wydanie III. Katowice 2014, ss. 115. [Współautorka: A. ACHELNIK].
- Bawimy się w polski 1. Zeszyt ćwiczeń i klucz do zadań z komentarzem dydaktycznym oraz transkryptami nagranych tekstów*. Wydanie III rozszerzone. Katowice 2014, ss. 140. [Współautorka: A. ACHELNIK].
- [Rec.] Karolina Kusek: „Pomiędzy tęczą a błotnym kamieniem” i „Gdy oniemieli wieszczę”. W: *Wiersze wybrane i nowe*. Red. Dariusz T. Lebiada. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 23. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2014, s. 207–212.

2015

- [Red.] *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*. Katowice 2015, ss. 568. [Współredaktorka: M. WÓJCIK-DUDEK].
- [Red.] *Szkoła bez barier. O trudnościach w nauczaniu i uczeniu się*. Katowice 2015, ss. 309. [Współredaktorki: A. GUZY, M. WÓJCIK-DUDEK].
- Dziecięca konceptualizacja niebiańskiego świata z „Ptakowca” Agnieszki Osieckiej*. W: *O tym, co Alicja odkryła po drugiej stronie lustra. W kręgu badań nad toposem dzieciństwa i literaturą dla dzieci i młodzieży*. Red. A. UNGEHEUER-GOŁĄB, M. CHROBAK, M. ROGOŹ. Kraków 2015, s. 384–395.
- Jak przeklinać..., czyli o emocjach w literaturze dla dzieci*. W: *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK. Katowice 2015, s. 439–450.

- Komunikacja na lekcji języka polskiego – między przemocą a współdziałaniem.* W: „Język a Edukacja”. Tom 4: *Wychowanie językowe*. Red. J. Nocoń, A. TABISZ. Opole 2015, s. 159–170.
- 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, s. 201–214.
- Sprawność w języku polskim dwujęzycznej młodzieży pochodzenia polskiego mieszkającej w Anglii.* „Postscriptum Polonistyczne” 2015, nr 2, s. 155–166.
- [Rec.] Małgorzata Karwatowska, Leszek Tymiak: *Światy uczniowskie: język – media – komunikacja*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Tom 24. Red. D. KRZYŻYK. Katowice 2015, s. 149–154.

2016

- [Red.] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*. Tomy 1 i 2. Katowice 2016, ss. 664 i 580. [Współredaktorki: E. JASKÓŁOWA, D. KRZYŻYK, M. WÓJCIK-DUDEK, przy współpr. D. JAGODZIŃSKIEJ i A. ZOK-SMOŁY].
- O „Upartym kotku” Iwana Biełyszewa z perspektywy dziecięcego odbiorcy.* W: *Par coeur. Twórczość dla dzieci i młodzieży raz jeszcze*. Red. I. GRALEWICZ-WOLNY, B. MYTYCH-FORAJTER. Katowice 2016, s. 145–155.
- Bawimy się w polski 1. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla dzieci.* Wydanie IV rozszerzone. Katowice 2016, ss. 115. [Współautorka: A. ACHELNIK].
- Bawimy się w polski 1. Zeszyt ćwiczeń i klucz do zadań z komentarzem dydaktycznym oraz transkryptami nagranych tekstów.* Wydanie IV rozszerzone. Katowice 2016, ss. 140. [Współautorka: A. ACHELNIK].

Zestawiła
Danuta Krzyżyk

Krajobraz literacko-kulturowy



O poezji lingwistycznej dla dzieci i dorosłych Od *Kaczki Tłumaczki* Wandy Chotomskiej do *Psa co się zaszczekał* Tymoteusza Karpowicza

Poezja jest z natury lingwistyczna, bo jej materiałem twórczym jest słowo. Ale ze względu na sposób jego użycia, czyli chwyt twórczy, ma ona wiele odcieni i odmian. Ryszard Waksmund w kanonicznej publikacji pt. *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów* dokonuje podziału wierszowanej literatury dla dzieci na cztery kategorie estetyczne: wiersze dla dzieci, wiersze dziecięce, lirykę dla dzieci oraz lirykę dziecięcą. W wydzielonych w ten sposób ramach porządkuje gatunki literackie, typowe dla niedorosłego odbiorcy. Mieszczą się w nich: wiersze dedykacyjne, programowe i autotematyczne, wiersze religijne, moralizatorskie, autodydaktyczne, patriotyczne, mitotwórcze, edukacyjne, abecadłowe, a także obrazki, portrety, anegdoty z małego świata dziecięcego, wiersze o lekturze, teksty użytkowe – powinszowania, wiersze do gier i zabaw, patatajki, kreacje dziecięce, w których dziecko jest twórcą, ideograficzne (obrazkowe), wiersze językowe oparte na folklorze słownym, onomatopeiczne, związane z wyobraźnią dziecka (wywracanki, zgadywanki, zapytanki, gdybanki), przysłówia, bajki i bajeczki, liryka pejzażu ojczystego, kwietnik dziecięcy, zwierzyniec dziecięcy, wiersze pastusze, sieroce, piosenki, kołysanki, rozbudzanki, kalendarz dziecka (pory roku), kolędnicze, wiersze związane z szarą godziną, kiedy dzieje się bajanie, submity dzieciństwa – symbole, projekcje, reminiscencje, liryka marzeń i imaginacji dziecięcych, refleksji i perswazji, poezja nonsensu – parodie oraz żarty¹.

¹ Zob. R. WAKSMUND: *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*. Wrocław 1984.

Poezję lingwistyczną realizują wiersze związane z zabawami językowymi, z dziecięcym folklorem słownym. Najwybitniejsi polscy twórcy tego typu poezji to: Julian Tuwim, Jan Brzechwa, Janina Porazińska, Wanda Chotomska, Antoni Marianowicz, Jerzy Ficowski, Ludwik Jerzy Kern, Józef Ratajczak, Joanna Kulmowa, Danuta Wawiłow, Joanna Papużyńska...

W literaturze polskiej poezja lingwistyczna zmanifestowała się około 1956 roku w twórczości Mirona Białoszewskiego i Tymoteusza Karpowicza, Zbigniewa Bieńkowskiego, Witolda Wirpszy, Edwarda Balcerzana i wielu innych. Stanowiła w tym czasie wyrazisty nurt twórczy, który charakteryzowały programowa nieufność wobec języka, negacja jego systemowości i przekonanie o niewydolności znaczeniowej komunikatu językowego. Jednocześnie poeci lingwiści poddawali poezję nieustannemu eksperymentowi, język czynili głównym tematem poezji, w przekonaniu że *w słowie jest wszystko, co znaczy cokolwiek* – jak pisał Bieńkowski w *Odzie do słownika*.

Jak wiadomo, dobra poezja dla dzieci (a taką są wiersze lingwistyczne proponujące pyszną zabawę językową dla maluchów) przygotowuje do odbioru literatury dla dorosłych, także tej trudnej – eksperymentalnej². Tak dzieje się przede wszystkim w porządku poezji lingwistycznej. Drogę tę ukazuje związek od *Kaczki Tłumaczki* Wandy Chotomskiej do wiersza M. Białoszewskiego *Ach gdyby, gdyby nawet piec zabrali*. W wierszu W. Chotomskiej, kontynuatorki poezji Tuwima i Brzechwy, pojawia się niejasny zapis językowy, który brzmi bardzo enigmatycznie: *kwąś kwakała w kwaskwinie*. W tłumaczeniu „z języka gęsiego na kaczy” znaczy to: *gęś gęgała w gęstwinie*. Sytuacja liryczna tego zabawnego wierszyka rozwija się w redakcji „Płomyczka”:

*Do redakcji „Płomyczka” przyszła Kaczka Tłumaczka
I przywiozła walizkę rękopisów na taczkach.
Pan redaktor się skłonił, musnął wąsy i baczki.
Najpierw zerknął na Kaczkę, później spojrzął na taczki
I uprzejmie zapytał: Pani książki tłumaczy z angielskiego na polski?
„Nie z gęsiego na kaczy”.
„Z gęsiego na kaczy? W głowie mi się nie mieści!
Czyżby gęsi i kaczki też pisały powieści?”*

² Od doktoratu zatytułowanego *Analiza pozawerbalna poezji*, wydanego w 1984 roku jako *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, zajmowałam się poezją dla dzieci jako propedeutyką odbioru poezji dorosłej. Artykuł jest kontynuacją tego badawczego i dydaktycznego wątku.

*„Oczywiście, że piszą, a ja właśnie tłumaczę
każde gęsie gegege na kwakwakwa kacze.
Proszę, oto jest próbka, niech pan w piśmie zamieści,
W tłumaczeniu na kaczy pewnej gęsiej powieści:
Kwaś kwakała w gęstwinie, tak się powieść zaczyna...
[...]*

Ten wyrazisty rys dziecięcej zabawy językowej wpisuje się w model poezji lingwistycznej, obecnej najpierw w dziecięcym folklorze, czyli zabawach słowem (gaworzeniu, wyliczankach), potem w wierszykach dla maluchów – *Lokomotywie* J. Tuwima, w której onomatopeja naśladuje ruch pociągu (*ruszyła maszyna po szynach ospale*). Także w utworach J. Brzechwy, na przykład w *Kaczce Dziwaczce*, również pojawiają się zabawne chwytły językowe oparte na dosłowności zwrotu metaforycznego: *Kupiła raz maczku paczkę, / By pisać list drobnym maczkiem...*

Z kolei w wierszu *Androny*, które – tak myślą dzieci – można pleść z łyka, przedstawione są obrazowe niedorzeczności skomentowane wyjaśniającą pointą. W lirycznej sytuacji wygląda to tak:

*Taki andron upleciony
Jest podobny do koszyka.
Po cichutku się wymyka,
Niespodzianie psa nastraszy,
Wrzuci stary gwóźdź do kaszy,
Wszystkie jabłka zerwie z drzewa,
Z garnków wodę powylewa,
W oknach szyby powybijają,
Wysmaruje miodem stryja,
Ciotkę weźmie na barana,
Sad posypie śniegiem w lecie...
Nie wierzycie?..
„Proszę pana,
Takie pan androny plecie!”.*

Dzieciom podobają się wiersze, których bohaterem jest język, ponieważ dotyczą one ich własnego doświadczenia w odkrywaniu tego narzędzia komunikacji. W zbiorze różnych modeli wierszy te lingwistyczne sytuują się „gdzieś pośrodku”. A oto historyczny ciąg zróżnicowanych modeli wierszy dla dzieci:

- dydaktyczne (od Jerzego Jachowicza do Ludwika J. Kerna), w którym najważniejsza jest pouczanka,
- liryczne (od Marii Konopnickiej do Joanny Kulmowej) apelujące do uczuć,

- stylizowane na ludowo (od Janiny Porazińskiej do Anny Kamieńskiej), w których na plan pierwszy wysuwają się rytmika tekstu i uproszczenie obrazu,
- dziecięce (od Kazimierzy Iłakowiczówny do Danuty Wawiłow), które zachowują perspektywę dziecka,
- lingwistyczne, a więc będące tematem tego wystąpienia (od Juliana Tuwima i Jana Brzechwy do Wandy Chotomskiej), w których bohaterem lirycznym jest język,
- dialogiczne (Juliana Przybosia), w których nieporadna, a raczej własna mowa dziecka nabiera cech autotelicznych, estetycznych,
- ludyczne (Antoniego Marianowicza), w których dominuje zabawa³.

Przejście od poezji lingwistycznej dla dzieci do poezji lingwistycznej dla dorosłych jest wyjątkowo proste. Należy jedynie pamiętać, że poezja lingwistyczna miała swoich wybitnych przedstawicieli – M. Białoszewskiego i T. Karpowicza, których wiersze mogli czytać uczniowie szkoły podstawowej (oczywiście, pod opieką nauczycieli polonistów). Poeci, wprowadzając w obszar poezji przedmioty oraz sytuacje z życia codziennego, zmierzali się z językiem. W takim ujęciu stał się on głównym bohaterem tekstów poetyckich. Tym samym słowo straciło charakter znaku, a stało się bełkotem lub gestem fonicznym.

I tak, w ramach eksperymentu metodycznego można zaproponować uczniom klasy IV na przykład wiersz Mirona Białoszewskiego *Ach gdyby, gdyby nawet piec zabrali...* (*Moja niewyczerpana oda do radości*):

*Mam piec
podobny do bramy triumfalnej!*

*Zabierają mi piec
podobny do bramy triumfalnej!*

*Oddajcie mi piec
podobny do bramy triumfalnej!!!*

Zabrali.

*Została po nim tylko
szara
naga
jama
szara naga jama.*

³ Zob. A. BALUCH: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Warszawa 1987.

*I to mi wystarczy:
szara naga jama
szara naga jama
sza – ra – na – ga – ja – ma
szaranagajama.*

Chwytem językowym jest tu zabawa z segmentacją słów *szara naga jama*, które wbrew podziałowi na zestroje akcentowe i niezgodnie z linią intonacyjną poeta dzieli na różne sposoby, by w efekcie dojść do „japońsko-podobnego” brzmienia zwrotu *szaranagajama*.

Wiersz o piecu M. Białoszewskiego jest bardziej czytelny dla dzieci, które pamiętają kaczkę tłumaczkę z jej przekładem „z gęsiego na kaczy”: *gęś gęgała w gestwinie – kwaś kwakała w kwaskwinie...*

Innym polskim poetą zaliczanym do grona lingwistów był Tymoteusz Karpowicz, autor niezwykłego wiersza *Pies co się zaszczekał*:

*pies zaszczekał się
na budę
od pyska
po ogon
szczekałby jeszcze
ale się skończył
liczył cztery łapy
na krzyż
wyświetla się teraz
w księżycu
to nie pies
to futerał
z którego wyjęto
szczekanie
łańcuch przy nim
brzmi
jak irrronia*

W rozpoznaniu tego tekstu nie pomoże motyw psa, często obecny w poezji dla dzieci. Bo nie o postać tu chodzi, która jest tylko obrazowym pretekstem do kombinacji językowej. Przebiega ona nie na poziomie brzmienia, jak w poprzednim tekście, lecz na poziomie frazeologiczno-semantycznym z odwołaniem do morfologii (nieprawidłowe, choć systemowo możliwe użycie czasownika zwrotnego *zaszczekać się*, kontaminacja ustalonych zwrotów itp.).

Już tytuł wiersza T. Karpowicza *Pies co się zaszczekał* wykorzystuje manipulację słowami, a raczej związkami frazeologicznymi i obrazami.

Pies może przecież szczekać, zaszczekać, ale nie może zaszczekać się. Ten zwrot podobny jest do określić: *zachtłysnąć się, zakrztusić się, zapracować się na śmierć, wykończyć się...* tym właśnie szczekaniem. Szczekaniem na budę, czyli na nic ważnego, bo mówi się przecież o czymś bezwartościowym: „psu na budę”. *Od pyska po ogon* znaczy „od stóp do głów” (czyli w całości). I tak, z tego zaszczekania się czy wyszczekania się pozostał tylko futerał (skóra?). A pies wyświetla się tylko w księżycu, do którego nadaremnie wył („wyć do księżyca”). Skoro więc z psa nic nie zostało (*tylko cztery łapy na krzyż*), niewiele go było... Nieprzydatny łańcuch leży na ziemi, nie brzęczy w rytm szarpiącego się na nim psa. Została tylko *irronia*, w której warczą głoski.

Wiersz T. Karpowicza napisany wierszem wolnym piętrzy, a dzięki temu wyróżnia, słowa w klauzuli. Związki tych słów budują obraz psa, którego istotą jest szczekanie, najczęściej w obronie dobytku swego pana (nie ma szczekania, nie ma psa). Pies niedopilnowany, głodny i opuszczony zaszczekał się na śmierć: z żywych dźwięków została po nim tylko łańcuchowa ironia, z rzeczy martwych – skóra jak futerał.

Od tego typu wstępnej analizy daleka jeszcze droga do uogólnień prowadzących do gier językowych czy w ogóle – gry z tradycją. Będzie ona możliwa dopiero na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej. Na razie dziecięcy czytelnik, aby dojść od poziomu prostego rozumienia wiersza do jego głębszej analizy, powinien mieć w pamięci inny wiersz utrzymany w konwencji tradycyjnego, mimetycznego obrazu i systemu wersyfikacyjnego. Po co? Aby móc porównać oba utwory i w tym palimpsestowym układzie dostrzec świadome manipulacje językowe powodujące rozbitcie obrazu, a tym samym prowadzące do „pękniętego” znaczenia metafory. Takie zjawisko łatwo wskazać w wierszu *Nic już z psa nie zostało*:

*Był sobie pies przyjaciel
Szczekał nocami przy budzie
Wszystko było jak trzeba
Przedmioty zwierzęta i ludzie*

*Szczekał i strzegł gospodarki
Choć czasem głodny zmęczony
Chwiał się na czterech łapach
Krótco spał w budzie skulony*

*Nocami wył do księżyca
Łańcuch go stale uwierał
A kiedy padł z wycieńczenia
Wyglądał jak pusty futerał*

Warsztatowy wiersz Alicji Baluch *Nic już z psa nie zostało* jest parafrazą, trawestacją – przebraniem tekstu T. Karpowicza w klasyczny kostium. Wiersz cechuje spójność logicznego obrazowania, uporządkowanie i regularność osiągnięte dzięki równej liczbie zestrojów akcentowych oraz dominacji wersów ósmiozgłoskowych. Jest to więc wiersz toniczny, mocno „sylibizowany” (co jest charakterystyczne dla polskiego wiersza tonicznego). Sytuacja liryczna zachęca czytelnika do rekonstrukcji tradycyjnych scenek z podwórka oraz ich konfrontacji z formą zaproponowaną przez T. Karpowicza. Takie zestawienie pozwala na dostrzeżenie destrukcji w wierszu lingwistycznym.

Porównanie obu tekstów (pierwszego – autorstwa poety, drugiego – badacza lub nauczyciela, tekstu traktowanego jako „ćwiczeniówka”) nie tylko ułatwia interpretację wiersza T. Karpowicza, lecz pozwala także zauważyć ewolucję tematu oraz formy, przyczynić się do akceptacji nowego modelu poezji, a tym samym do otwarcia na językowy eksperyment. Tego typu doświadczenie pozwala czytelnikowi, również dziecku, wybrać ulubiony tekst lub poetę. W kontakcie z poezją, nieważne, czy w ramach szkolnej edukacji czy domowej lektury, istotne są nie tylko wybór tekstów oraz kolejność ich czytania (od łatwiejszych do trudniejszych), ale przede wszystkim sposób interpretacji uwzględniającej znaczenie autorskiego chwytu językowego.

Frazeologia i paremiologia dla najmłodszych w wierszach Wandy Chotomskiej

Materiał paremiologiczny stanowi ten obszar naszego języka, w którym w skondensowanej formie zamykają się doświadczenie i mądrość wielu pokoleń Polaków, dzięki czemu tworzy się na płaszczyźnie języka międzypokoleniowa więź kulturowa. Analizując historię literatury polskiej, można by wskazać wielu twórców, którzy korzystali w różnej postaci i w różnorodnych celach z tych swoistych skamielin językowych, poczynając od Jana Kochanowskiego przez bajki Adama Mickiewicza aż po wielu moralistów czasów najnowszych, których dzieła przepełnione są rozlicznymi maksymami, aforyzmami i sentencjami, bądź to zakorzenionymi w tradycji, bądź tę tradycję tworzącymi.

W historii literatury dziecięcej przysłowia, porzekadła i obiegowe zwroty frazeologiczne zajmują szczególne miejsce. Najczęściej pełnią funkcję edukacyjno-wychowującą z uwagi na ich dydaktyczną jakość i nośność. W taki sposób już Stanisław Jachowicz korzystał z materiału paremiologicznego w swoich powiastkach i bajeczkach (na przykład: *Nie czyń drugiemu, co tobie niemiło* – Tadeuszek; *Stawiać dom na lodzie* – Adolf; *I ze wstydu spiełka raczka* – Piłka). W mistrzowski sposób posługiwał się przysłowiami Jan Brzechwa, z reguły w celach komizmotwórczych (*potrzebni są goście, / jak dziura w moście*), nierzadko udosławiając utarte zwroty (*pleść androny* i inne). Nie brak też paremiów w utworach wielu twórców współczesnej poezji dla dzieci, zwłaszcza w dorobku Juliana Tuwima, ale także Wandy Chotomskiej, Ludwika Jerzego Kerna, Tadeusza Ku-biaka, Antoniego Marianowicza, Jerzego Ficowskiego, Danuty Wawiłow czy wielu innych autorów. Sięganie po teksty paremiologiczne stanowi bowiem jedną z wypróbowanych i dość powszechnie stosowanych reguł tworzenia dowcipnych, a zarazem pouczających tekstów dla dzieci.

Zwłaszcza przysłowie często bywało i nadal bywa substratem wielu wierszyków dziecięcych. Wokół niego fabularyzowane są zabawne historyjki, które w głównej mierze służą wyjaśnieniu zatartego już przez czas lub też metaforycznego sensu, z reguły dla dziecka niejasnego semantycznie. Omawiając zasady funkcjonowania dziecka w języku, Stanisław Barańczak określił to zjawisko formułą „słowo równa się rzecz”¹. Formuła owa dotyczy trudności, jakie dzieci miewają w rozumieniu homonimów i zwrotów metaforycznych; zwłaszcza jeśli te pojawiają się w skostniałej, czyli zatartej semantycznie, formie. Toteż zabawne pomysły fabularne, polegające na udosławianiu przenośnych znaczeń przysłów lub utartych zwrotów i powiedzeń, z jakimi stykamy się w dziecięcej literaturze, apelują do sfery wyobraźni oraz myślenia dzieci, ułatwiają im opanowanie systemu językowego, stanowiąc zarazem źródło humoru. Funkcja ludyczna bowiem splata się w nich z funkcją dydaktyczną w jej postaci edukacyjnej bądź wychowawczej. A przede wszystkim służą wzbogacaniu doświadczenia językowego dzieci, ukazywaniu im bogactwa języka ojczystego oraz wyjaśnianiu jego niuansów i zawiłości.

Już teoretyk literatury dziecięcej Jerzy Cieślowski twierdził, że przysłowie jest jedną z niezwykle nośnych i sprawdzonych konstrukcji wiersza dla dzieci², a Ryszard Waksmund trafnie klasyfikował wiersz przysłowie na pograniczu ludycznej i dydaktycznej funkcji poezji dziecięcej³, co potwierdza twórczość wielu znakomitych autorów dziecięcych. Ze szczególnym upodobaniem oraz z niezwykłym talentem i wyobraźnią korzysta z tego materiału językowego wybitna poetka współczesna Wanda Chotomska, którą krytycy słusznie nazywają kontynuatorką najlepszych tradycji Tuwima i Brzechwy⁴. Sięga ona bowiem po wypróbowane przez swoich poprzedników tematy i koncepcje literackie, a nawet je parodiuje (na przykład *Wiersz o piwie i o lokomotywie*, który nawiązuje do wiersza Tuwima). Wydaje się, że nie tylko w sposobie budowania absurdalnych światów za pomocą wielu sprawdzonych, lecz także nowych środków komizmotwórczych oraz w zakresie form odświeżania znaczeń

¹ S. BARAŃCZAK: *Język dziecięcy a poezja dla dzieci*. W: *Poezja i dziecko*. Red. H. SKROBI-SZEWSKA. Poznań 1973. Autor wskazuje trzy zasady istnienia dziecka w języku: zasadę analogii, zasadę dezintegracji leksykalnej i słowotwórczej oraz zasadę „słowo równa się rzecz”, czyli trudności, jakie mają z rozumieniem homonimów.

² Zob. J. CIEŚLIKOWSKI: *Wiersz dziecięcy*. W: *Literatura osobna*. Red. R. WAKSMUND. Warszawa 1985, s. 114.

³ Zob. R. WAKSMUND: *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*. Wybór, układ i wstęp R. WAKSMUND. Wrocław 1987, s. 29.

⁴ Zob. *Nowy słownik literatury dla dzieci i młodzieży*. Red. K. KULICZKOWSKA, B. TYLICKA. Warszawa 1979, s. 106.

przysłów i przysłowiowych zwrotów językowych dorównuje poetka tym autorom, co spróbujemy wykazać na wybranych przykładach.

Poetka najczęściej bawi się zderzeniem znaczeń dosłownych i metaforycznych przysłów oraz zwrotów przysłowiowych i stałych związków frazeologicznych, ale także rozbija je, dekonwencjonalizuje i parafrazuje, nadając im nową jakość stylistyczną i artystyczną. Funkcja ta ujawnia się już w tytule jednego ze zbiorów poetyckich *Dla każdego coś śmiesznego*⁵, który jest parafrazą powiedzenia „dla każdego coś miłego”. I rzeczywiście – śmiech dominuje w zabawie poetyckiej, jaką proponuje dzieciom poetka. Reprezentatywne w tym względzie są liczne utwory zamieszczone w różnych tomikach poetyckich, w których W. Chotomska z niezwykłym kunsztem bawi się materiałem paremiologicznym, tworzy z powiedzeń i przysłów oś konstrukcyjną wierszy, inicjuje nimi lub puentuje fabułę, swobodnie przekształca, dezintegruje, a nawet tworzy własne *quasi*-przysłowia.

Przyjrzyjmy się wybranym przykładom, aby te działania poetyckie udokumentować. W zabawnym tomiku pt. *Dlaczego cięło ogonem miele?*⁶ zwraca uwagę – z przyjętej perspektywy badawczej – wiersz Makaron, w którym wykorzystany został frazeologizm „w gorącej wodzie kąpany”. Znaczenie dosłowne staje się tu osią konstrukcyjną utworu, ale zderzenie dosłowności z metaforycznością stanowi zarówno o funkcji ludycznej, jak i poznawczej tego tekstu. Makaron bowiem wrzuca się do wrzątku, a więc jest dosłownie „w gorącej wodzie kąpany”, ale jednocześnie jest bardzo niecierpliwy, dzięki czemu ujawnia się sens metaforyczny wymienionego zwrotu, który mały odbiorca poznaje w dowcipny sposób. Odwołajmy się do tekstu:

[...]
Wskoczył do rondla, a po minucie
już z tego rondla na stół chciał uciec.
Krzyczał, że jest już ugotowany,
że jak najprędzej chce być podany,
że już ma dosyć, że chce do gości,
że to czekanie strasznie go złości
[...]
Już ani chwili czekać nie mogę.
I – ryms! – jak długi spadł na podłogę.
[...]

⁵ W. CHOTOMSKA: *Dla każdego coś śmiesznego*. Warszawa 1971.

⁶ W. CHOTOMSKA: *Dlaczego cięło ogonem miele?*. Warszawa 1991.

Wykreowana sytuacja fabularna, nacechowana wszechobecnym antropomorfizmem (rondel i cedzak wchodzą w kontakt werbalny z makaronem), jest niezwykle dynamiczna, a nieustanna gra słów o znaczeniu dosłownym i przenośnym wywołuje efekty komiczne. Ponadto w zabawny sposób urealnia poetka nazwę „włoski makaron”: *tak właśnie krzyczał. I to po włosku*. Wprawdzie w wierszu pada zaledwie jedno włoskie słowo *finito* wykrzyczane przez niecierpliwy makaron, ale niewątpliwie bohater wiersza ma istic włoski temperament, nieustannie chce przyspieszać bieg zdarzeń, czyli – zgodnie z autorskim zamysłem i sensem przysłowia – jest „w gorącej wodzie kąpany”.

Przysłowie bywa też przez poetkę traktowane dosłownie, stanowiąc oś konstrukcyjną utworu, ale nie przestając być źródłem poetyckiej zabawy. Tak jest w dowcipnym, zamieszczonym w cytowanym wcześniej tomiku, wierszu *Koza*, który został zbudowany wokół potocznego określenia na niezaspokojony głód: „Kiszki mi marsza grają”. Bohaterce wiersza nieustannie „kiszki marsza grają”, gdyż zjadła płyty z marszami. Dopiero groteskowe wprost zalecenie lekarza, by jadła inne płyty (*Co dzień rano z apetytem / proszę zjadać inną płytę / [...] arie ze „Strasznego Dworu / twista, walca, menueta*), uzdrawia sytuację, uwalniając otoczenie od nieustannego słuchania marszów. W funkcji dosłownej wykorzystała poetka w innym wierszu potoczny zwrot „wziąć kogoś na barana”. To zabeczana owieczka w wierszu *Owca*⁷ prosi ojca barana, by ją wziął na barana. Na tę skonwencjonalizowaną sytuację nakłada się spiętrzenie znaczeń (*baran – wziąć na barana*), co musi wywołać śmiech nawet najmłodszych odbiorców, zwłaszcza że wykorzystany tu zwrot apeluje bezpośrednio do doświadczenia dzieci niejednokrotnie noszonych „na barana”.

Jednakże częściej poetka swobodnie rozbija, poszerza i dowcipnie parafrazuje zwroty przysłowiowe, naginając je niejako do potrzeb fabuły i tym samym multiplikując komizm swoich wierszy. Czytamy więc w przywołanym wcześniej tekście *Koza*: *i przepisał jej jak z nut / znakomitą dietę cud*. W księdze przysłów znajdujemy zapis: „gra, kłamie, gada jak z nut”⁸, ale zastosowany w nowym kontekście zwrot *pisze jak z nut* zawdzięczamy poetce. Zwrot ten rozbija i odświeża W. Chotomska wielokrotnie. W wierszu *Pan Luty*⁹, nawiązującym do popularnego przysłowia „kiedy luty, obuj buty”, każdy bucik to piosenka, ponieważ *Luty szyje*

⁷ W. CHOTOMSKA: *Owca*. W: EADEM: *Kaczki Praczk*. Warszawa 1968 (brak numeracji stron).

⁸ *Nowa księga przysłów i wyrażen przysłowiowych polskich*. T. 2. W oparciu o dzieło Samuela ADALBERGA oprac. zespół red. pod kier. J. KRZYŻANOWSKIEGO. Warszawa 1970, s. 59.

⁹ W. CHOTOMSKA: *Luty*. W: EADEM: *Dwunastu panów*. Warszawa 1960.

buty jak z nut. Podobnie rzecz się ma ze sparafrazowanym zwrotem „piąć jak z nut” z wiersza pt. *Koguty*¹⁰, którego użycie znakomicie motywuje sytuacja fabularna wiersza – koguty przychodzą bowiem do księgarza, aby kupić nuty, gdyż bohater zamierza zrobić karierę muzyczną. Wiersz zawiera nadto znacznie więcej przekształceń stałych związków frazeologicznych oraz odniesień do idiomów. Do przysłowiowego powiedzenia „za niskie progi na twoje nogi” niewątpliwie nawiązuje wers *grzęda w kurniku dla ciebie za niska*. W innym miejscu pojawia się poszerzony idiom *los się do niego wyraźnie uśmiechał*. Z kolei puenta tekstu, oparta na dosłownym rozumieniu zwrotu „stracić głowę”, ujawnia dopiero w pełni koncept poetycki, przekonany bowiem o karierze muzycznej, *Kogut stracił głowę! / Zanim się spostrzegł, zagrał główną rolę – / u dyrektora na stole w rosole*. Widać w tym tekście – świadome czy mimowolne – nawiązanie do wiersza Brzechwy pt. *Indyk*, w którym tytułowy bohater również traci głowę. Nie sposób też nie dostrzec tu dokładnych rymów typu: *koguty – nuty, rolę – stole – rosole*. W takich rymach szczególnie upodobanie mają młodsze dzieci wrażliwe na efekty brzmieniowe słów i muzykę języka. Poetka zaś składa je w dziecięcych wierszykach z niezwykłą, wręcz zadziwiającą lekkością, co jest miarą jej kunsztu poetyckiego¹¹.

Nadzwyczaj kunsztownie kreuje też W. Chotomska poetyckie światy, respektując dziecięce upodobania, potrzeby i mechanizmy odbioru. W nawiązaniu do „czytelniczych” doświadczeń najmłodszych dzieci, nabytych w trakcie lektury baśni, tworzy światy magiczne, zantropomorfizowane, wypełnione bohaterami subdziecięcymi, niezwykle dynamiczne, ukierunkowane na żywy kontakt z odbiorcą. Utwory poetki kształcą wyobraźnię, inteligencję, poczucie humoru. Wychowują estetycznie i językowo. Piętrzy w nich poetka swoiste ciągi asocjacyjne wokół utartych w języku zwrotów i powiedzeń, a nawet przezwisk, apelując do intelektu oraz poszerzając tym samym świadomość i wrażliwość językową dzieci. Tak jest na przykład w wierszu *Cymbały*¹². W opisie cymbałów jako instrumentu widoczna jest zabawa semantyką takich przysłowiowych zwrotów, jak: „nerwy ze stali” (stalowe struny), „nerwy jak napięte struny”. Ale chodzi tu także o dwuznaczność słowa *cymbały* – jako nazwy instrumentu oraz jako przezwiska, z którym dziecko mogło już się zetknąć wcześniej. Czytamy zatem:

¹⁰ W. CHOTOMSKA: *Koguty*. W: EADEM: *Kaczki Praczk...*

¹¹ Z niezwykłą lekkością korzysta poetka z rymów także w innych okolicznościach. Na przykład poproszona na spotkaniu autorskim o dedykację dla małej Marty, napisała bez zastanowienia: „Pannie Martusi podpisać musi Wanda Chotomska”.

¹² W. CHOTOMSKA: *Cymbały*. W: EADEM: *Wszystko gra*. Warszawa 1988, s. 53.

*Inne instrumenty
to by się dawno poobrażały,
gdyby mówiono o nich:
„ale z was cymbały!”.*

Podobnie wyzyskana została homonimiczność słowa *trąba* w wierszu pod takim właśnie tytułem. Instrument o tej nazwie zbyt głośno grał i doprowadził w puencie tego niezwykle dynamicznego i onomatopeicznego tekstu do powstania *strasznej trąby powietrznej*¹³.

Poetka w dowcipny sposób bawi się stałymi związkami frazeologicznymi, utartymi zwrotami językowymi lub homonimami. Stanowią one swoisty żywioł dziecięcej poezji Wandy Chotomskiej i pełnią wielorakie funkcje w budowaniu poetyckich światów. Są źródłem konceptów poetyckich i osią konstrukcyjną fabuły, z reguły o znaczących walorach komizmotwórczych¹⁴. W celu udowodnienia tezy o bogactwie materiału paremiologicznego w twórczości poetki odwołajmy się do wybranych tekstów, zamieszczonych w kilku zbiorach poetyckich, by wyłuskać z nich charakterystyczne przysłowia i zwroty przysłowiowe oraz dostrzec ich transformacje i funkcje.

W utworze *Plus i Minus*¹⁵ zwracają uwagę dwie frazy wykorzystane do charakterystyki Minusa. Ten abstrakcyjny bohater, zajmujący się odejmowaniem, *od ust sobie odejmował [...] w związku z czym – jak pies był chudy*. W innym wierszu fraza druga ulega przekształceniu, a mały odbiorca poznaje jej nową semantykę w zwrocie: *wiatr chudy był jak patyk (Księżyc i wiatr)*¹⁶. Powracają więc w wierszykach zarówno powiedzenia, jak i bohaterowie, których poetka sytuuje w coraz to innych okolicznościach, wzbogacając tym samym zarówno wyobraźnię małych odbiorców, jak i ich świadomość językową. Księżyc, czyli bohater kojarzony z nocną porą oraz „włóczy się po niebie, w innym wierszu nazywa sam siebie *nocnym Markiem*. Z racji usytuowania na niebie potrafi też dróżnikowi *srebrną gwiazdkę z nieba złowić*, czyli spełnić nieosiągalne marzenie dzieci, ale i dorosłych, zawarte w powiedzeniu „chcieć gwiazdy

¹³ Ibidem, s. 22–23.

¹⁴ Komizm w wierszach poetki omawia: L. SMÓŁKA: *Zjawisko komizmu w literaturze dziecięcej i jego pedagogiczne znaczenie (na podstawie wybranych utworów Wandy Chotomskiej)*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie. Filologia Polska” 1984, z. 16, s. 185–208.

¹⁵ W. CHOTOMSKA: *Plus i Minus*. Warszawa 1963 (brak numeracji stron).

¹⁶ W. CHOTOMSKA: *Księżyc i wiatr*. W: EADEM: *Siedem księżyców*. Warszawa 1970, s. 2–7.

z nieba"¹⁷ (*Księżyc i dróżnik*)¹⁸. W tomiku pt. *Kram z literami*¹⁹ zabawny jest między innymi obraz „O”, które w głowie miało pstro. W tym z pozoru niedorzecznym wierszu tkwi duży potencjał dydaktyczny, ponieważ zwiariowane „O”, wyczynia przedziwne rzeczy, a ustawiając się wokół różnych słów, zmienia ich znaczenie: (*kładka – okładka; górki – ogórki; ferma – oferma*). Tego typu zabawne pomysły fabularne uwrażliwiają dzieci na brzmienie i znaczenie słów, mogą więc inicjować rozmaite gry słowne.

W wielu tomikach poetki bohaterami są antropomorfizowane zwierzęta, co odpowiada upodobaniom i oczekiwaniom dzieci, szukającym w świecie niezwykłości i magii. Także w tych wierszach znajdziemy wiele fraz utrwalonych w języku potocznym. I tak, na przykład lis, który chciał u kuśnierza zmienić futro, doszedł do wniosku, że *skórka niewarta wyprawy*. Przerażony perspektywą utraty skóry, zawołał ze strachem: / – *Ratunku! / i uciekł w nieznanym kierunku (Lis)*²⁰. W wierszu pt. *Dlaczego cięłę ogonem miele?* tytułowe cięłę budzi z kolei wątpliwości zwierząt, czy przypadkiem nie *spadło z byka*, bo przecież – zgodnie z semantyką zwrotu²¹ – zachowuje się co najmniej dziwnie. Wokół przysłowia „Kochają się jak dwa gołąbki” zbudowany został wiersz *Dwa gołąbki*, w którym mamy do czynienia z trawestacją i poszerzeniem znaczenia powiedzenia: *Tak jak dwa gołąbki żyją, / choć się czasem kłócą trochę*²². W wierszu można także dostrzec trawestację odnotowanego w księdze przysłów przysłowia i „Gołąb do grochu grucha”²³ w następującej postaci: *przepadają wprost za grochem*. Interesująco jawi się badany problem w utworze pt. *Wiersz o Żurawiu i Rybach*²⁴. Nawiązuje w nim poetka do przysłowia „Ryby, raki i dzieci głosu nie mają”²⁵, które zostało tu zredukowane (do ryb), a następnie sparafrazowane. Pojawiają się w tym wierszu idiomy „stańć okoniem” i „przymrużyć oko” w znaczeniu dosłownym, ale i przenośnym –

¹⁷ Nowa księga przysłów i wyrażen przysłowiowych polskich. T. 1. W oparciu o dzieło Samuela ADALBERGA oprac. zespół red. pod kier. J. KRZYŻANOWSKIEGO. Warszawa 1969, s. 771.

¹⁸ W. CHOTOMSKA: *Księżyc i dróżnik*. W: EADEM: *Siedem księżyców...*

¹⁹ W. CHOTOMSKA: *Kram z literami*. Warszawa 1987 (brak numeracji stron).

²⁰ W. CHOTOMSKA: *Lis*. W: EADEM: *Kaczka Tłumaczka*. Warszawa 1968 (brak numeracji stron).

²¹ Powiedzenie: *Czyś z byka spadł?* – por. Nowa księga..., t. 2, s. 227.

²² W. CHOTOMSKA: *Dwa gołąbki*. W: EADEM: *Dla każdego...*, s. 38–39.

²³ Nowa księga..., t. 2, s. 359.

²⁴ W. CHOTOMSKA: *Wiersz o Żurawiu i Rybach*. W: EADEM: *Różowy balonik*. Warszawa 1983, s. 50–51.

²⁵ Nowa księga przysłów i wyrażen przysłowiowych polskich. T. 3. W oparciu o dzieło Samuela ADALBERGA oprac. zespół red. pod kier. J. KRZYŻANOWSKIEGO. Warszawa 1972, s. 111.

ryba bowiem przeciwstawia się Żurawiowi, czyli „staje okoniem”: *I tutaj z wody wyskoczył Okoń. / Stał okoniem, przymrużył oko. A z przymrużeniem oka zapytał rzeczowo: A pan pod wodą mógłby rozmawiać?.* W konsekwencji rozumowanie to doprowadzi do niewątpliwie logicznej, ale zarazem bezsensownej puenty wiersza: *Ryby dlatego rozmów nie wiodą, / bo bardzo trudno mówić pod wodą...*

Tego typu przykłady można by mnożyć. Odwołajmy się jeszcze do kilku utworów z tomiku pt. *Dwunastu panów*²⁶. Żartobliwy wiersz pt. *Trzydziestego lutego* cechuje gra słów o różnym znaczeniu: *jeż – jeżyć się – ostrzyć się na jeża*, które kierują uwagę dzieci na skomplikowane dla nich zagadnienie homonimiki, a jednocześnie oswiają z metaforycznym zwrotem potocznym, wyjaśniając jego sens. Kolejny tekst został zbudowany zgodnie z kalendarzowym zwrotem przysłowiowym „W marcu jak w garncu”. *Pan Marzec jest kucharzem, ma własną restaurację / wydaje w niej śniadania / obiady i kolacje.* Gotuje zaś nie tylko przysłowiowy „groch z kapustą”, ale jego kuchnia to swoista mieszanina składników naturalnych i „pogodowych”. Pojawiają się one na zasadzie podobieństwa i mogą poruszyć wyobraźnię dzieci, które zwykły w otaczającym świecie szukać analogii. A więc zamiast kaszy używa Marzec śnieżnych krup, gradu zamiast brakującej soli, wreszcie serwuje autentyczne lody i przyrządza kapuśniaczek (*pan Marzec rzewnie płacze / i robi dla odmiany / cieniutki kapuśniaczek*). Nazwa *kapuśniaczek* jest dwuznaczna, odnosi się nie tylko do zupy, lecz także do marcowej mżawki poetycko utkanej z łez bohatera. Do kalendarzowego przysłowia „Kwiecień plecień...” potraktowanego fragmentarycznie, w postaci znacznie skróconej, nawiązała poetka również w następnym wierszu. Jego bohater jest wielkim pleciugą wykonującym mnóstwo absurdalnych czynności, między innymi na zasadzie odwróconych skojarzeń językowych typu: *klucz zmajszuje z żurawi*. Operowanie dwuznacznością stanowi też podstawę żartu w wierszu *Pan Czerwiec*. Bohater jest łakomym lodziarzem, sam namiętnie zjada lody i w konsekwencji doprowadza do sytuacji zawartej w puencie wiersza wykorzystującej potoczne powiedzenie: *I odtąd nie staje / tu żaden przecho-dzień. / A Czerwiec pozostał / z lodami na lodzie*²⁷. Zabawna dwuznaczność widoczna w wierszach, polegająca na swoistej grze znaczeniem realnym i przenośnym celnie dobranych słów oraz rozszerzonych semantycznie lub trawestowanych zwrotów, apeluje zarówno do wyobraźni, jak i do intelektu maluchów, kształcąc zarazem ich myślenie i inteligencję, niezbędną do odczucia komizmu budowanych przez poetkę sytuacji.

²⁶ W. CHOTOMSKA: *Dwunastu panów...*

²⁷ Powiedzenie: *zostać na lodzie* – por. *Nowa księga...*, t. 2, s. 318.

Należy podkreślić, że W. Chotomska nie tylko aranżuje doskonałą zabawę wokół zakorzenionych w języku przysłów, obiegowych powiedzeń i idiomów, ale też sama je tworzy w nawiązaniu do fabuły (można by się zastanowić, czy wyłącznie na użytek dzieci?). Takie przysłowie, którego nie znajdziemy w żadnej księdze przysłów, a niewątpliwie ma moc przetrwania, pojawia się na przykład w wierszu pt. *Dwa bociany*²⁸. A brzmi następująco:

*A jak mówi przysłowie:
mokre nogi nikomu
nie wychodzą na zdrowie.*

Z kolei w *Balladzie o Kogucie*²⁹ pouczenie ma nieco inną postać i mogłoby zaistnieć zarówno jako morał, jak i przysłowie: *W jednej linijce cały morał streszczę: / nie piej za głośno, / bo cię zjedzą jeszcze*. Można by tę zasadę z powodzeniem odnieść do świata ludzi jako życiową przestrożę dla zadufanych w sobie, a zatem mogłaby funkcjonować jako swoisty aforyzm lub przysłowie. Tyleż komiczny, co w jakimś stopniu logiczny jest też poetycki koncept zawarty w tytule wiersza *Dlaczego cielę ogonem miele?*. To jest pytanie z rodzaju tych kłopotliwych, jakie natarczywie nasuwają się dzieciom w wieku około pięciu lat i na jakie dorośli nie zawsze potrafią udzielić odpowiedzi. W wierszu Chotomskiej odpowiedź jest prosta i zgodna z myśleniem dziecka: *robi muchom karuzelę*. Skojarzenie ruchu ogona cielęcia z ruchem karuzeli może być dla dziecka logiczne i przekonujące, nadto ma dodatkowy walor – jest śmieszne. I ten właśnie walor może przesądzać o tym, że tego typu powiedzenia mogłyby zaistnieć jako obiegowe żarty językowe i wejść do współczesnego języka potocznego.

Podsumujmy. Przywołane na użytek tego szkicu utwory dziecięce W. Chotomskiej zostały wprawdzie potraktowane wybiórczo, ale pozwalają sformułować pewne wnioski w zakresie przyjętego tematu. W swoich wierszach kierowanych do najmłodszych dzieci, a więc do tych, które powoli wchodzi w obszar języka ojczystego i borykają się nie tylko z homonimami, ale też z idiomami oraz ze zwrotami metaforycznymi, jakich pełno w naszej mowie, tworzy poetka bogatą przestrzeń edukacyjną i ludyczną. Skupia w utworach wiele przysłów, powiedzeń, zwrotów przysłowiowych i utrwalonych w języku fraz obiegowych, z których czyni oś konstrukcyjną fabuły, wykorzystuje je jako element inicjacji tekstu lub puentę. Traktuje dosłownie i metaforycznie, bawi się ich dwuznacz-

²⁸ W. CHOTOMSKA: *Dwa bociany*. W: EADEM: *Dla każdego...*, s. 28–29.

²⁹ W. CHOTOMSKA: *Ballada o Kogucie*. W: EADEM: *Różowy balonik...*, s. 44–45.

nością. Swobodnie dekomponuje utarte frazy, rozbija je, rozluźnia stosunki znaczeniowe, redukuje, poszerza i parafrazuje, często dla efektów komicznych. Wreszcie tworzy własne powiedzenia i *quasi-przysłowia*, które miałyby szansę wejść do naszej mowy.

Jak widać, poetka z ogromnym kunsztem bawi się w swoich dziecięcych wierszach materiałem paremiologicznym. Buduje światy nacechowane walorami magicznymi, pełne alogicznych wizji poetyckich i wyobrażeń, które próbuje uprawdopodobnić, chętnie operuje pure nonsensem oraz żartem sytuacyjnym i językowym. Stanowi on kanwę wielu jej utworów, odwołujących się do dziecięcej wyobraźni, w której nie ma logicznych ograniczeń. Dziecięce istnienie w świecie opiera się bowiem w znacznym stopniu na fantazjowaniu, skłonności do antropomorfizacji, na zmyślaniu i bzdurzeniu – jak by to określił Julian Tuwim³⁰. Toteż wykreowane przez poetkę światy prowadzą aż do granic absurdu, a żywioł zabawy jest wszechobecny. Za pośrednictwem sfabularyzowanych i dowcipnych historyjek z życia zwierząt, ożywionych przedmiotów, zjawisk atmosferycznych i bohaterów abstrakcyjnych apeluje W. Chotomska do myślenia, zmusza do wysiłku intelektualnego, bez którego nie sposób znaleźć klucza do zrozumienia zawikości naszej mowy, zwłaszcza w warstwie semantycznej. Język nasz bowiem zaskakuje utartymi zwrotami, bogactwem skojarzeń, homonimią i metaforyzacją. Toteż – respektując paradygmaty dziecięcej wyobraźni – poszerza poetka w niebanalny sposób świadomość i kompetencje językowe dzieci, uczy je odkodowywania znaczeń przysłów zakorzenionych w języku, rozumienia skostniałych zwrotów i stałych związków frazeologicznych. Sprzyja to opanowaniu systemu języka ojczystego i rozbudzeniu refleksji językowej dzieci. Z perspektywy teleologicznej funkcja ta może zaistnieć o tyle skuteczniej, że dzieci bawią dwuznaczność, zabawne asocjacje, zaskakujące puenty i żarty, jakich pełno w tej poezji, zaspokajającej dziecięce potrzeby zabawy, radości i śmiechu. Nadto należy pamiętać, że twórczość W. Chotomskiej w dużej mierze skierowana jest do odbiorcy przedpiśmiennego, czyli najwdzięczniejszego, który – zanim odrzuci lekturę na rzecz zabawy lub przekazów medialnych – spontanicznie poddaje się fantazji poetyckiej, żartom sytuacyjnym oraz magii słowa, zwłaszcza jeśli wierszyk porusza jego wyobraźnię i rozpala emocje. A taka jest właśnie twórczość tej znakomitej poetki³¹.

³⁰ Zob. J. TUWIM: *W oparach absurdu*. W: A. SŁONIMSKI, J. TUWIM: *W oparach absurdu*. Warszawa 1991, s. 13.

³¹ Założenia twórcze Wandy Chotomskiej na podstawie wywiadów z pisarką zamieszczonych w prasie omówił K. SUROWIEC: *Magiczna codzienność*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie. Filologia Polska” 1984, z. 16, s. 185–208.

Stereotypy obcości etnicznej (na przykładzie międzywojennej literatury dla dzieci i młodzieży)

Obcość jako stereotyp

Brzmiąca dziś jak ostrzeżenie Lippmanowska teza o łatwowierności, z jaką w nauce rozumienia wielokulturowego świata stosuje się stereotypowe kategoryzacje i generalizacje, stawia edukację humanistyczną w obliczu konieczności przemyślenia na nowo ich negatywnych skutków w sferze formacyjnej. To oczywiste, że szkoła jako środowisko wychowawcze jest na stereotypy „skazana”, przynajmniej „dopóki wykształcenie nie zaostrzy – zdaniem Waltera Lippmana – naszej świadomości”¹. Jako

¹ W. LIPPMAN: *Public Opinion*. New York 1922. Cyt. za: A. JASIŃSKA-KANIA: *Stereotyp i dystanse społeczne. Wprowadzenie*. W: *Bliscy i dalecy. Studia nad postawami wobec innych narodów i grup etnicznych*. T. 2. Red. A. JASIŃSKA-KANIA. Warszawa 1992, s. 6. Chociaż od tego czasu pojęcie stereotypu uległo modyfikacjom (Lippmanowski „obraz” zastąpiono umysłową „reprezentacją”), nie tracą na wartości psychologiczne mechanizmy przetwarzania informacji w kategoryzacje zjawisk społecznych, zwłaszcza ich trwałość na niepoddawanie się zmianom. W dalszych rozważaniach przyjmuję socjologiczne rozumienie stereotypu jako „struktury poznawczej zakodowanej w umyśle jako reprezentacji umysłowych kategorii społecznych”, których szczególną cechą jest jej upraszczający, „skrótowy” charakter. Funkcjonują one w taki sam sposób, jak prototypy (w odniesieniu do kategorii naturalnych); są więc warunkiem koniecznym ludzkiego działania. Określają społeczną tożsamość jednostki, związaną z procesami kategoryzacji świata na „my” i „oni”. Zob. I. KURCZ: *Zmiana stereotypów: jej mechanizmy i granice*. W: *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*. Red. M. KOFTA, A. JASIŃSKA-KANIA. Warszawa 2001, s. 4.

narzędzia poznania, ekonomizują procesy percepcji. Ich edukacyjna nieuchronność wiąże się z przetwarzaniem informacji społecznych, pozwalających „na efektywność poznawczą w sensie szybkości i automatyczności podejmowanych ocen, decyzji i działań w sferze stosunków międzyludzkich”². Stereotypy ograniczają przetwarzanie informacji do najbardziej charakterystycznych cech, co albo ułatwia selekcję nadmiaru informacji społecznych, albo przy braku pełnej wiedzy podsuwa „zastępczo” informacje uproszczone, sztywne, zgeneralizowane. Mogą więc fałszować obraz rzeczywistości społecznej.

Ponieważ źródłem stereotypów są procesy socjalizacyjne, za trafność stereotypizujących kategorizacji społecznych musi odpowiadać także szkolna edukacja. Jest to zadanie tym ważniejsze, że coraz powszechniejsze stają się różne formy manifestowania nienawiści wobec migrantów i uchodźców, a apele o ich powstrzymanie (na przykład Parlamentu Europejskiego) nie przynoszą rezultatu. Ponawianie pytań, jak działają stereotypy etniczne, tzn. jak porządkują, utrwalają i „aktywizują” aksjologię podmiotowego bycia wobec Innego, pozostaje w pełni zasadne. Bez intelektualnego wysiłku przezwyciężania siły stereotypów i bez systemowo zorganizowanej nauki szanowania różnicy kulturowej nie jest dziś możliwa nauka współdziałania w środowiskach wielokulturowych. Ryszard Kapuściński, zastanawiając się, jaki będzie świat XXI wieku i wskazując jego wielokulturowy charakter, prognozował, że nasilające się napięcia w tej dziedzinie staną się sprawą jego bezpieczeństwa i przyszłości:

[...] tego, jak rozwiążemy ten dylemat, że w zetknięciu z Innym, jak na to zwrócił uwagę Ortega y Gasset, **pierwszy kontakt jest zawsze nacechowany jakąś podświadomą nieufnością, niepewnością**. Nie wiadomo, co powoduje, że ten pierwszy kontakt tak właśnie wygląda. Być może polega to na tym, że my, przystępując do Innego, **mamy już w głowie zakodowane pewne stereotypy. Są one z reguły negatywne** i ich przełamanie wymaga dużego wysiłku intelektualnego³.

Czas, jaki upłynął od prognoz R. Kapuścińskiego, wyostrzył powagę oraz złożoność dylematów, wynikających z charakteru i szybkiego tempa przemian cywilizacyjno-kulturowych. Celnie je charakteryzował Wojciech Kalaga:

² I. KURCZ: *Zmiana stereotypów: jej mechanizmy i granice...*, s. 4.

³ R. KAPUŚCIŃSKI: *Słowo wstępne*. W: *Dziedzictwo Odyseusza. Podróż, obcość i tożsamość, identyfikacja, przestrzeń*. Red. A. CIEŚLA-KORYTOWSKA, O. PŁASZCZEWSKA. Kraków 2007, s. 13. Podkr. – Z.B.

Otwarcie granic – także rozumianych metaforycznie – zaowocowało usankcjonowaniem – podkreśla Wojciech Kalaga – czynnej obecności Innego. Miejsce kulturowej monoglosji zajęła wieloobecność i wielogłosowość. Własnej przestrzeni kulturowej domagają się mniejszości narodowe, społeczności etniczne i grupy nomadyczne; uchodźcy, emigranci i przybysze wymuszają swoją obecnością przekonstruowanie esencjalnej tożsamości na tożsamość formułowaną wobec Innego⁴.

Potrzeby dialogowego otwierania uczniów na różnicę kulturową (mniejszościowych grup etnicznych, narodowych oraz uchodźców i emigrantów) uzasadniają badacze pedagogiki międzykulturowej⁵, a wzory przeciwstawiania się negatywnym stereotypom społeczno-kulturowym opracowują nauczyciele⁶. Indywidualne inicjatywy bez zdecydowanego wsparcia polityki oświatowej i ukonkretnień w dokumentach programowych nie są jednak w stanie modyfikować formacyjnych zadań szkoły w tym obszarze. Nauka wzajemnego zbliżania i relacyjnego bycia razem przedstawicieli różnych kultur, pozbawiona jawnego czy ukrytego programu dominacji jednej z grup⁷, jest zadaniem tym trudniejszym, że na postawy młodego pokolenia wpływają zmiany cywilizacyjno-kulturowe, w tym procesy globalnej ekonomii.

Zadania formacyjne polonistyki szkolnej w przestrzeni edukacji międzykulturowej nie wymagają szerszych uzasadnień. Anna Janus-Sitarz, rozważając rolę literatury w kształtowaniu pożądanych postaw wobec odrębności kulturowej, podkreślała, że wykorzystanie tego narzędzia budowania tolerancji

⁴ W. KALAGA: *Wstęp*. W: *Dylematy wielokulturowości*. Red. W. KALAGA. Kraków 2004, s. 6.

⁵ Zob. m.in. J. NIKITOROWICZ: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005.

⁶ Zob. B. MALISZKIEWICZ: *Zróżnicowanie etniczne i kulturowe jako problem edukacji polonistycznej – pytania o sens, cele i sposoby działania*. W: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*. T. 2. Red. M. CZERMIŃSKA i inni. Kraków 2005, s. 210–218; M. KUJAWSKA, I. SKÓRZYŃSKA: *Szkolna edukacja historyczna jako przestrzeń nowego myślenia o stereotypach na pograniczu. Projekt przyszłości?*. W: *Stereotypy narodowościowe na pograniczu*. Red. W. BONUSIAK. Rzeszów 2002, s. 40–51; B. MYRDIK: *Wielokulturowa Europa jako wyzwanie edukacyjne*. W: *Eadem: Zrozumieć siebie i świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*. Lublin 2006, s. 409; *Edukacja literacka wobec dylematów wielokulturowości i inności*. W: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2014.

⁷ Zob. T. LEWOWICKI: *Edukacja wobec ładu globalnego*. Warszawa 2002, s. 26.

nie jest proste i budzi sporo kontrowersji. Nie wystarczy bowiem wprowadzić do kanonu lektur utworów, które – osławiając czytelnika z Innym – przewyżniają jego strach wobec „wrogiego obcego”. Trzeba jeszcze zastanowić się, co uczynić ze znakomitą literaturą, która jednak daleka jest od szacunku wobec odmienności, a przez swą arcydzielność grozi umacnianiem szkodliwych stereotypów⁸.

Badaczka uzasadnia to przykładami utworów tej miary, co *Kupiec wenecki* Williama Szekspira, powieści Marka Twaina, *Boska komedia* Dantego, *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza czy *Nie-Boska komedia* Zygmunta Krasińskiego. Proponuje, aby obroną przed utrwalaniem negatywnych stereotypów etnicznych była ich krytyczna lektura na lekcjach języka polskiego⁹.

O skali zapotrzebowania na krytyczną lekturę, osłabiającą powstawanie negatywnych stereotypów społeczno-kulturowych lub im przeciwdziałającą, orientuje wgląd w projekcje wyobrażeń, symbolizujących tożsamość narodową w różnych odmianach tematyczno-gatunkowych literatury z adresem dziecięco-młodzieżowym. Lektury z przeszłości, uczące identyfikacji ze wspólnotą narodową, chętnie wykorzystywały swojskość jako kategorię ideologiczną. Bez niej bowiem nie ma świadomości obcości; pojawia się dopiero „przez osławianie świata”. Lektury krytycznej wymaga dziś na pewno literatura międzywojenna dla młodego odbiorcy, która eksponowała doświadczanie polskości przez wzorce przeżywania więzi wspólnotowych i myślenia o świecie w kategoriach narodowych. Opierała je na etnocentryczności, kulturze oraz ideologii państwa narodowego. Wiele wartościowych artystycznie utworów tego czasu wpisywało się w teleologię wychowania narodowego i obywatelsko-państwowego przy użyciu stabilnych, negatywnych stereotypów etnicznych. Dostarczała czytelnikowi wiedzy o sobie samym jako członku wspólnoty i o wspólnocie jako organizacji, aby w przyszłości mógł uczestniczyć w życiu określonej grupy/wspólnoty społecznej, mającej nie tylko swoją organizację, ale i swoje granice.

Literackie projekcje poznania/rozumienia tego, co łączy członków wspólnoty i co ją oddziela od innych, budowano na opozycji swojskości

⁸ A. JANUS-SITARZ: *Edukacja literacka wobec dylematów wielokulturowości i inności*. W: *Edukacja polonistyczna wobec Innego...*, s. 24.

⁹ Zob. propozycje lektury krytycznej: A. JANUS-SITARZ: *Arcydzieła niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania*. W: *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy naukowej*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2009. Por. też artykuły z tomu *Edukacja polonistyczna wobec Innego...*; *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCICKI-DUDEK. Katowice 2014.

wobec obcych. Przybysze z zewnątrz najczęściej wnosili w narodową przestrzeń (terytorium, *christianitas* i język¹⁰) poczucie zagrożenia. Literackie stereotypy zwykle pokazywały różnice kulturowe niemożliwe do oswojenia. Opozycyjne rozróżnienia my – oni dotyczyły przede wszystkim niezasymilowanych etnicznie grup mieszkańców różnych regionów kraju. W skrajnych wypadkach inność ustanawiała granice między swoimi a obcymi, waloryzowane jako obcość radykalna, wyostrowana, wroga. Granice te były niemożliwe do przekroczenia z powodu różnic kulturowych (Żydzi, Romowie) oraz pamięci historycznej (Niemcy, bolszewicy, czasem także Żydzi). Takie projekcje obcości można nazwać – za twórcą fenomenologii obcego – nieasymilowalnością obcego¹¹. Ponieważ nie da się na nią twórczo odpowiedzieć, wyklucza poznawalność obcości. Niemiecki filozof twierdzi, że obcość jest właściwością relacjonalną (określaną w odniesieniu do czegoś innego). Obcość nieasymilowalna nie była po prostu czymś „innym”, powstawała „poprzez odgraniczenie od tego, co jest tym samym”¹².

Z obszernej literatury dla młodzieży okresu między wojnami kilka reprezentatywnych przykładów orientuje, jak obraz obcego łączył najczęściej negatywną atrybucję narodową (dystans lub brak akceptacji kultury mniejszości) z dominacją wyższości kulturowej własnej grupy etnicznej (czasami skrajnie ostentacyjną)¹³. Inny etnicznie był gorszy, a w radykalnych uzasadnieniach zasługiwał nawet na pogardę. Główną dystynkcję swoich i obcych budowały cechy kulturowe (zachowanie/wygląd, język, tradycje, religia) oraz wiedza historyczna (pamięć wspólnego losu). Razem ustanawiała granice nie do przekroczenia. W ten sposób waloryzowano w prozie dla młodzieży kulturową odmiennność Żydów, Romów oraz obcość jako wrogość (Niemców).

¹⁰ Zob. A. BOROWSKI: *Świadomość narodowa – świadomość europejska: sprzeczność czy współdziałanie?*. „Miscellanea Łódzkie” 1999, nr 1, s. 4.

¹¹ Zob. B. WANDELFELS: *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*. Przeł. J. SIDOREK. Warszawa 2002, s. 51.

¹² B. Wandelfels wprowadza też trzy inne sposoby rozumienia obcości: obcość miejsca, obcość własności i obcość gatunku. (Ibidem, s. 16). Zob. też S. CZERNIAK: *Założenia i historyczne aplikacje Bernharda Wandelfelsa fenomenologii obcego*. W: *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego...*, s. XV.

¹³ Zob. P.P. GRZYBOWSKI: *Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości. Koncepcja edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankońskiego*. Kraków 2007, s. 33.

Obcość z bliska sąsiadująca

Negatywny stereotyp Żyda nie korespondował, co charakterystyczne, z formułowanymi w popularyzowanych kompendiach edukacyjnych poglądami na rolę społeczności żydowskiej w życiu polityczno-gospodarczym oraz kulturowym kraju. W pierwszych latach XX wieku znacząco wzrosła ilość publikacji historycznych na ten temat. Powoli zmieniał się w nich – w porównaniu z ujęciami dominującymi w pracach pozytywistycznych – stosunek z jednoznacznie krytycznego, negatywnego na mniej jednostronny i krzywdzący. Odrzucano niemające potwierdzenia w źródłach historycznych skrajne wersje stereotypów obcości. Więcej miejsca poświęcano wewnętrznej strukturze społeczności żydowskiej, jej kulturze, odłamom religijnym, roli w dziejach gospodarczych Polski (prace Stanisława Kutrzeby, Wilhelma Feldmana, Heleny Radlińskiej [Orszy])¹⁴. Mimo to nie spowodowały one radykalnej zmiany w postrzeganiu tej mniejszości etnicznej; literacki obraz Żyda chętnie upowszechniał negatywny stereotyp.

Obcość kulturowa Żydów uniemożliwiała jakąkolwiek relacyjność. Funkcjonując na marginesach wspólnot lokalnych, demonstrowali egoistyczny spryt, wulgarność, szkoderstwo innym, a nawet prymitywizm kulturowy. Literackie obrazki z ich życia w prozie obyczajowej, przygodowej i podróżniczo-krajoznawczej w realiach prowincjonalnych miast i miasteczek (dzielnicy, ulicy, karczmy) eksponowały biedę i brzydotę, kontrastowaną socjalnie oraz estetycznie z życiem innych bohaterów. Zajmowali się handlem, rzemiosłem, drobnym przemysłem; na wsiach byli szynkarzami i dzierżawcami¹⁵. Pracowici i zaradni, Żydzi żyli w nędzy. Tylko incydentalnie sytuowano ich wśród ludzi zamożniejszych, wypoczywających w kurortach i uzdrowiskach, ale i wówczas ich wygląd, zachowanie i mało zrozumiały dla innych język kontrastowały z innymi postaciami. W powieści Heleny i Jerzego Rytardów Żyd swoim

¹⁴ Zob. S. KUTRZEB: *Historia ustroju Polski w zarysie*. T. 3. Lwów 1917; W. FELDMAN: *Dzieje polskiej myśli politycznej w epoce porzoborowej*. T. 1. Warszawa 1914; H. ORSZA: *Rozwój społeczny Polski*. Kraków 1910. Zob. J. PISULIŃSKA: *Żydzi w polskiej myśli historycznej doby porzoborowej (1795–1914). Syntezy, parasyntezy i podręczniki dziejów ojczystych*. Rzeszów 2004, s. 225–268.

¹⁵ Z. NOWAKOWSKI: *Puchar Krakowa*. Warszawa 1933, s. 5; H. i J. RYTARDOWIE: *Wilczur z Prohyby. Powieść*. Warszawa 1935, s. 150–152. Skupiali w swoich rękach handel rybami (J. CHRZĄSZCZEWSKA, J. WARKÓWNA: *Z biegiem Wisły. Obrazki i opowiadania o kraju*. Warszawa–Lublin–Łódź–Kraków 1913, s. 283).

niesportowym zachowaniem i dziwnym wyglądem wywołuje rozbawienie zakopiańskich narciarzy:

[...] *najoryginalniejszy narciarz, jakiego widziała* [Genia – Z.B.]. Był to Żyd w długim chałacie. Spod kapelusza wyłaziły mu starannie zakręcone pejsy, niby dwa korkociągi. W rękach miał kijki, lecz prawie nie podpierał się nimi, niosąc je jakby od parady. Pod lewą pachą trzymał parasol, zabrany widocznie w obawie jakichś kataklizmów meteorologicznych. Nie stęty, *pocieszny narciarz-Izraelita nie myślał wcale zjeżdżać*, ku zmartwieniu Geni, lecz podreptał wolniutko do mety i przystanął grzecznie z boku, przyglądając się tłumom rozbawionych i rozgadanych widzów¹⁶.

Z jeszcze większym dystansem kreślił zbiorowy „portret” Żydów galicyjskich Roman Pollak, rzecznik wychowania narodowego:

Całymi pokoleniami oblegają źródła. By czasu i tu drogiego nie tracić, rozprawiają po dwóch, po trzech o interesach, o świecie całym zapominając, zacierzwieni w debacie coraz gorętszej, zapalczywszej – albo na uboczu w cichości i tajemnicy ubijają jakąś sprawę. Chałaty, charakterystyczne kapelusze i szczegóły fryzury sprawiają czasem złudzenie, że to nie uzdrowisko, ale – czarna giełda.

Lepiej w takim czasie na kwaterze zostać, dziennik uzupełniać i korespondencję załatwiać, a wyjść później, kiedy ta czarna fala się przewali, rozplynie, uciszy i wreszcie zniknie w niższej i tańszej części uzdrowiska¹⁷.

W celu podkreślenia nieakceptowanej odmienności kulturowej pisarze sięgali po żart, ironię i niewyszukany humor sytuacyjny¹⁸. Wrzaskliwą gromadkę żydowskich kobiet, wracających z jarmarku na wozie, który ugrzązł w olbrzymiej kałuży, przedstawiła w konwencji zapewne „zabawnej” scenki Julia Jaworska:

Żydy, siedzące na wozie, lamentowały, podnosząc krzyk wtedy, kiedy przy nagłym szarpnięciu wóz pochylał się na bok. Żydek, ubrany z przesadną miejską elegancją, zeskoczył wprost w największą kałużę, jego towarzyszki jęknęły głośno, konie spłoszone gwarem szarpnęły, a że ciężaru ubyło, więc wóz nareszcie ruszył naprzód¹⁹.

¹⁶ J. i H. RYTARDOWIE: *Na białej grani*. Warszawa 1936, s. 193–194. Podkr. – Z.B.

¹⁷ R. POLLAK: *Wyprawa skautów śląskich w Tatry i na Spisz*. Lwów 1919, s. 133.

¹⁸ Zob. J. KILARSKI: *Na południowych rubieżach*. Wycieczka młodzieży poznańskiej od Łucka do Katowic. Poznań 1922, s. 160.

¹⁹ J. JAWORSKA: *Zatartym szlakiem*. (Powieść dla młodzieży). Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin [b.r.w.], s. 97–98.

Chociaż Żydzi wnoszą w życie miast i miasteczek Polski centralnej, prowincjonalnej czy kresowej cechy trwałego kolorytu lokalnego, rzadko wychodzą z anonimowego tłumu, aby odegrać epizodyczną, zwykle niechlubną rolę. Mają wówczas imię, nazwisko i określony wiek, jak syn komisarza bolszewickiego w *Zaklętym młynie* Zofii Sokołowskiej, czterastoletni Mojsie, który okazał się *okrutnym żydziakiem (!), rudym, piegowatym, z kaprawymi oczyma i nogami w pałąk, brzydkim jak małpa*²⁰. Kradnąc psa i topiąc go w przerebli, udowodnił swoje okrucieństwo.

Trudno nie zauważyć, że do stygmatyzowania odmienności jako nieasymilowalnej obcości „wystarczały” drobne różnice, tłumaczące zdystansowane spojrzenie narratora lub bohatera. W ten sposób obcość stała się właściwością przypisywaną, a nie ustanawianą w relacyjnych odniesieniach do swojskości. Nie można jej przewyżczać w dialogowym porozumieniu, tzn. w świadomym przyjmowaniu „przeświadczeń innej kultury”²¹. Doświadczenie siebie samego i doświadczenie obcego w prozie dla młodzieży wzajemnie się wykluczały. Przez tak zawężone spotkania z Innym czytelnik miał ugruntowywać poczucie swojskości. W tym upatrywano istotnych wychowawczo sensów beletrystyki społeczno-obyczajowej, podróżniczo-krajoznawczej czy historycznej. Miejsce aktywnej poznawalności obcego zajmowały kulturowe i społeczne stereotypy etniczne. Narzucały wiedzę o Innym – obcym, jego wartościowanie oraz projekcje postaw, budowanych na fundamencie ideologii narodowo-państwowej.

W literackich obrazach kontaktów z obcością z konieczności tolerowaną, choć z bliska sąsiadującą, wyodrębniają się prezentacje jej charakterystycznych usytuowań przestrzennych. Umiejscowienia czegoś nie da się bowiem – jeszcze raz sięgnijmy do Bernharda Wandelfelsa – oderwać od sposobu, w jaki ono istnieje (co autor nazywa topologią obcego). Obce „odnaleźć można tylko w skutkach bądź w przypomnieniu i nigdzie indziej poza tym”²². Niszczące zabytkowe kamienice na rynku Sandomierza (i w wielu innych polskich miastach) za sprawą niedbalstwa mieszkających w nich rodzin żydowskich bardzo rozlegle dokumentowała proza podróżniczo-krajoznawcza²³.

Ten aspekt problematyki dobitnie ilustrowały literackie obrazy miast i miasteczek kresowych, spośród których wyodrębniło się Wilno – Jerozolima litewska. Pisarze nie skrywali wielkiej niechęci i ostentacyjnie

²⁰ Z. SOKOŁOWSKA: *Zaklęty młyn*. Poznań 1926, s. 69.

²¹ B. WANDELFELS: *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego...*, s. 103.

²² Ibidem, s. 23.

²³ Szerzej piszę o tym problemie w *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży*. Kraków 2013, s. 213–267.

przedstawiali „kulturę niekulturalnych” Żydów, by zademonstrować wyższość własnej grupy etnicznej. Pokazując zamknięcie kulturowe społeczności żydowskiej, Helena Romer eksponuje wobec niej lekceważący stosunek. Ujawniają to z całą mocą deskrypcje placów, targowisk rupieci, bezskutecznie oczyszczanych i obsadzanych krzewami,

*beznadziejnie obłamywanymi przez bachory żydowskie, wylewające się z pobliskiego Ghetta, Niemieckiej, Rudnickiej itp. ulic. [...] Ohydne klitki żydowskie, jak grzyby, narosły na wewnętrznej ścianie, a cały gmach, należący do jakiegoś prijutu, na wpół opustoszały obecnie, zda się straszyc ponurością ścian [...]*²⁴.

Inne miasta żydowskie – także zaniedbane, brudne gwarne, jak podolski Zbaraż, Grzymałów czy miasteczka wołyńskie, z cuchnącymi wąskimi uliczkami, zagnojonymi rynsztokami, zgiełkiem żydowsko-rosyjskiego żargonu w Równem, Korcu, Ostrogu, Dubnie, Krzemieńcu, Poczaïowie – przedstawiała w reportażach Hanna Mortkowicz²⁵. Taki był też poleski Pińsk czy miasteczka Suwalszczyzny, Kurpiowszczyzny, Wielkopolski, Małopolski, Mazowsza. Zatracały „jaskrawy rumieniec odrębności”, a nie zyskiwały pogody. Mogły tylko być „bardziej szare i pospolite w swym zatroskaniu”, jak w wołyńskiej, wrzaskliwej Birży czy miasteczkach podkarpackich, „z nędzą pustych rynków i żydowskich kramów, a także niebogatyh targów i jarmarków”²⁶. Przykłady można by mnożyć.

W analizowanej prozie trudno znaleźć przykłady konstruktywnego przezwycięzania obcości kulturowej czy choćby prób zbliżenia do obcości z bliska sąsiadującej. Nie oznacza to, że proza międzywojenna nie podejmowała się kwestionowania negatywnych stereotypów etnicznych. Cenny i popularny *Przylądek Dobrej Nadziei* Zygmunta Nowakowskiego obnażał groźny psychologicznie mechanizm ich powstawania, gdy opierał się na podłożu dziecięcej wyobraźni²⁷ i był podtrzymywany przez nauczyciela oraz księdza katechetę. W opowieściach młodej służącej Żydzisą budzącymi strach wampirami:

²⁴ H. ROMER: *Wilno*. [Seria: Co To Jest Polska?]. Warszawa [b.r.w.], s. 29.

²⁵ H. MORTKOWICZ: *Na drogach Polski*. Warszawa 1934, s. 113–129.

²⁶ *Ibidem*, s. 113, 54.

²⁷ W refleksji socjologów definiujących stereotypy społeczne ten składnik mówi o statusie walencyjnym stereotypu jako formie świadomości zawierającej treści emocjonalno-wartościujące, niezależne od doświadczenia. Por. J. BŁUSZOWSKI: *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków. Studium socjologiczno-politologiczne*. Warszawa 2003, s. 9, 34–42.

[...] łapią dzieci katolickie i na ich krwi gotują. Z tej macy pod zębami tryska krew... Okropne historie! Mama mówi, że w tym nie ma ani słowa prawdy, ale Kasia **przysięga się na wszystkie świętości, bo sama widziała**, że na jej oczach dwóch starych Żydów w jupicach porwało małego chłopczyka (nawet był bardzo podobny do mnie) i uciekło z nim do jakiejś bramy na Grodzkiej. Zebrał się wielki tłum, powybijali szyby i dopiero policjanci musieli rozpędzać. Bo policja była przekupiona... I tego chłopca nigdy już nie znaleziono. Wzięli go na macę...²⁸.

Zderzając ten obraz z doświadczeniem głównego bohatera, pisarz dyskredytuje genezę negatywnych nastawień emocjonalno-wartościujących wobec Innego etnicznie. Trzeba jednak stwierdzić, że takich wartościowych utworów, jak powieści Zygmunta Nowakowskiego, Zofii Żurawskiej, Zofii Kossak, Haliny Górskiej czy opowiadanie Jarosława Iwaszkiewicza²⁹, nie powstało w latach międzywojennych wiele, nawet jeśli uwzględnić teksty artystycznie słabsze³⁰.

Jeśli przedstawione dotąd sposoby odwoływania się w prozie dla młodzieży do negatywnego stereotypu etnicznego uznać za wyraz zbiorowego światopoglądu, łatwo dostrzec dominację propagowania obcości niezasymilowanej i nieasymilowanej. Żydzi, bohaterowie scen zbiorowych, stanowili zwartą, jednorodną społecznie grupę handlarzy, karczmarzy, drobnych rzemieślników, domokrażców i lichwiarzy, których wyróżniały swoiste cechy zachowań kulturowych. Odróżniali się stylem życia, wyglądem, stosunkiem do społeczności, w których żyli, i do miejsc, w których mieszkali. Uosabiali skąpstwo, szachrajstwo, biedę, brzydotę, brak higieny *etc.* Wywoływali lęk i uzasadnioną niechęć do wchodzenia z nimi w więzi wspólnotowe. Trzeba też zauważyć, że wśród reprezentantów społeczności żydowskiej nie było inteligencji, zwłaszcza wielkomiejskiej (lekarzy czy adwokatów, przedstawicieli wolnych zawo-

²⁸ Z. NOWAKOWSKI: *Przylądek Dobrej Nadziei*. Kraków 1984, s. 137. Podkr. – Z.B. Szerzej analizuję ten przykład kwestionowania stereotypu w artykule *Wobec Innego. Funkcje stereotypu w wychowaniu literackim*. W: *Dialog kultur w edukacji*. Red. B. MYRZDZIŁ, M. KARWATOWSKA. Lublin 2009.

²⁹ J. IWASZKIEWICZ: *Nocleg w karczmie podolskiej*. W: J. BALICKI, S. MAYKOWSKI: *Będziem Polakami. Drugi rok nauki języka polskiego w szkole średniej ogólnokształcącej*. Lwów 1928. Ideowy punkt „kulminacyjny” opowiadania skupia się na zderzeniu stereotypowych wyobrażeń o życiu społeczności żydowskiej z rzeczywistością, oglądaną, a bardziej podglądaną przez przybyszy z zewnątrz. Od pierwszego kontaktu z Frejdą, jej mężem i ich wiejskim życiem w zajeździe narrator nie ukrywał zaskoczenia czystością, porządkiem, życzliwością, a przede wszystkim – gościnnością i chęcią bezinteresownej pomocy materialnej.

³⁰ Zob. R. KAWALEC: *Polowanie*. T. 1. Kraków 1919; A. SCHMUCK: *Z Pińska do Augustowa kajakiem*. Lwów 1937.

dów), osób zasłużonych dla historii i kultury kraju. Nie propagowano możliwych porozumień dialogowych czy choćby relacyjnych negocjacji, wykraczających poza transakcje kupna-sprzedaży. Proza chętnie zamykała Żydów w kamieniczkach i dzielnicach oraz szczelnie odgradziła ich od mieszkań Polaków. Jeśli bohaterowie żydowscy podejmowali próby wyjścia na otwartą przestrzeń, budzili nieufność, zdziwienie, złość, a w najlepszym razie narażali się na ironiczno-żartobliwe komentarze.

Tak często jak Żydzi, w przestrzeń polskiego domu nie wchodzili Cyganie. Zawsze jednak uosabiali zło. Obszarpani, chciwi na grosz i odróżniający się fizjonomią od miejscowej ludności, porywali dzieci, kradli co się dało. Byli włóczęgami i oszustami. Ich schematyczne „wizerunki” podtrzymywały stereotyp odmienności kulturowej jako nieasymilowalnej obcości. Źródłem powszechnej nieakceptacji odmienności kulturowej Romów były głównie nieprzewidywalność i nieuczciwość. Wszystkie te cechy celnie skumulowała powieść obyczajowa Marii Reuttówny, opowiadająca o dramatyzmie przeżyć małych bohaterów, skazanych na życie wśród Cyganów³¹. W *Wyprawie pod psem* Kornela Makuszyńskiego³² bohater „przypominający Cygana” jako jedyny konsekwentnie uosabiał zło moralne. Zakurzony, brudny, sprytny, oszust żądny zysku za każdą cenę, „ocygań” młodzież, płacąc fałszywymi pieniędzmi za psa (którego chłopcy z bólem serca zdecydowali się sprzedać, a następnie – odkupić). Cygan wymierza podróżnym karę za zbrodnię sprzedaży przyjaciela (sam przy okazji też zostanie oszukany przez psa).

Częstym sposobem piętnowania postaw bohaterów było porównanie ich do Cyganów. W *Dolinie wiatrów* Jerzy M. Rytard pokazał nieuchwytnych złodziei starych, rzadkich gatunków drzew z lasów podhalańskich³³. Z powieściowego tła Cyganie wychodzą w świat zdarzeń *W puszczy nad Salatrukiem* Józefa Bieniasza. Ekspresywne są obrazy okrucieństwa cygańskiej bandy wobec zwierzęcia – tytułowego Turula, głównego bohatera³⁴. Oskarżycielskie refleksje zwierzęcia o swoich oprawcach – kilkudziesięciu Cyganach – wniosły do utworu duży potencjał perswazyjności. Potwierdzały stereotyp Cygana żadnego pieniędzy i sławy za każdą cenę. Oskarżenia brzmiały tym mocniej, że formułowane były

³¹ Zob. M. REUTTÓWNA: *W cygańskim obozie. Powieść*. Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin 1917. Jedno z cygańskich dzieci scharakteryzowało siebie następująco: *Cygan wolny jak ptak, wszędzie jest, kędy mu się podoba i wszystko jego. I woda, i las, i łąki, i wszystko, co na ziemi jest, Cygan brać może*. Tę trafną autocharakterystykę narrator komentował ironicznie: *Cyganie brali wszystko, więc i chłopca zabrali*. Ibidem, s. 31.

³² K. MAKUSZYŃSKI: *Wyprawa pod psem*. Warszawa 1947.

³³ J.M. RYTARD: *Dolina wiatrów*. Kraków 1937, s. 93.

³⁴ J. BIENIASZ: *W puszczy nad Salatrukiem*. Kraków [b.r.w., po 1937].

z perspektywy doświadczeń podmiotowych: bólu i granic jego znoszenia w zaciekłym karaniu i tresurze Turula.

*Karano go coraz częściej, korzystając z jego bezsily. [...] Człowiek pa-
stwił się nad zwierzęciem, ucząc go dla siebie respektu, uległości i pokory.
[...] Nic tu nie znaczyła jego wola, niczym była owa harda siła, jaką żaden
inny zwierz w borze nie mógł się pochlubić. Unicestwiał ją podejściem
słaby, dwułapy stwór, obecnie pan jego życia i śmierci. Od jego dobrej lub
złej woli zależało pożywienie jako nagroda albo baty jako kara. Człowiek
był władcą, on był marnym niewolnikiem, obowiązany myśleć, chcieć
i czuć wyłącznie jego kategoriami³⁵.*

Negatywny stereotyp Cygana adaptowały przeznaczone dla młodziży powieści o Kresach. Pokazywał go Benedykt Hertz w *Wakacjach w puszczy*³⁶ oraz sygnałnie Ferdynand A. Ossendowski w *W polskiej dżungli* (stereotyp Cygana koniokrada). Cygan na dłużej zatrzymał się w świecie zdarzeń bajkowej podróży Pyzy Hanny Januszewskiej. Kiedy w drodze z Wilna do Grodna kukielka przybywa na odpoczynek w zatłoczonej karczmie, bawiący w niej Cygan³⁷ układa sprytny plan porwania. Chce ją wykorzystać (podobnie jak krasnali w baśni Konopnickiej) w swoich przedstawieniach na jarmarkach.

Podważanie negatywnego stereotypu Roma sporadycznie podejmowały lektury społeczno-obyczajowe. Wyróżniała się wśród nich powieść Haliny Górskiej *Chłopcy z ulic miasta*³⁸. Historie trudnego dzieciństwa Żydów, Rosjan, Ukraińców, Polaków i Cyganów w wielokulturowym i wieloetnicznym Lwowie negują negatywny stereotyp obcości kulturowej Innego. Pokazują, że kształtowanie się gotowości psychicznej do akceptacji inności to proces niełatwy, ale możliwy i konieczny. Łatwo rozpoznawalna w wyglądzie, sposobie mówienia „cudzoziemskość” dwunastoletniego chłopca nie budziła ani współczucia, ani zaufania innych dzieci, gotowych do *wspólnego zadziobania obcego przybysza*. Cygański uliczny grajek (*kanarek między wróblami*) w obronie swojego honoru i zranionej godności członka wspólnoty staje się takim „zadziobanym” przybyszem. Pisarka, znająca takie problemy z autopsji, przekonująco dowodziła potrzeby lekcji „serdecznych związków” międzykulturowych. Pokazała również, jak z pomocą pedagogów mądrze je zorganizować.

³⁵ Ibidem, s. 201–202.

³⁶ B. HERTZ: *Wakacje w puszczy*. Wilno 1923, s. 35.

³⁷ Zob. H. JANUSZEWSKA: *Jak polska Pyza wędrowała*. Warszawa 1938, s. 228–229.

³⁸ H. GÓRSKA: *Chłopcy z ulic miasta*. Warszawa 1934.

Swojskość przeciw obcości

Stereotyp wroga od zawsze międzywojenna proza beletrystyczna dla młodzieży pokazywała w pełnej zgodzie z porzekadłem popularnym już w czasach Rzeczypospolitej szlacheckiej³⁹, że *Jak świat światem, nigdy Niemiec nie był Polakowi bratem*. Używając argumentów historycznych o niezmienności postaw Niemca – wroga, demonstrowanych przez nich w różnych epokach, podtrzymywała i utrzymywała wrogość Niemców do Polaków⁴⁰. Emocjonalne przeżywanie zdarzeń z przeszłości w relacjach z sąsiadami służyło kształtowaniu postaw patriotycznych i solidarności narodowej⁴¹. Tę funkcję pełniły na przykład wszystkie wersje lekturowe legendy o Wandzie, która nie chciała Niemca. Motywacje wyboru śmierci królewskiej córki wiązały się z niechęcią do męża cudzoziemca, z ofiarą na rzecz zwycięstwa⁴² albo z zapobieżeniem przelewowi krwi⁴³. Stereotyp wroga od zawsze podtrzymywał obraz bezwzględного, okrutnego Niemca – prześladowcy, gotującego cierpienie i poniżenie Polakom⁴⁴. Przykładów jest tak wiele, że trudno poddać je syntetycznemu omówieniu.

Literatura dla czytelników dziecięcych rozwijała oraz utrzymywała dramatyczne obrazy agresji i okrucieństwa Niemców⁴⁵. *Złego Niemca, który tak długo grzeszył zuchwalstwem, okrucieństwem i pychą, aż przebrała się boża cierpliwość i kara dosięgła go zasłużona*⁴⁶, pokazał Juliusz German w baśnio-

³⁹ Zob. W. WRZESIŃSKI: *Niemiec w stereotypach polskich XIX i XX wieku*. W: *Narody i stereotypy*. Red. T. WALLAS. Kraków 1995, s. 184.

⁴⁰ „Niemiec, przede wszystkim jednak Prusak miał się jawić jako członek społeczności dużej, silnej (a zawsze dla interesów polskich groźnej), agresywnej, brutalnej, ekspansywnej, chciwej bogactw i wszelkich dóbr materialnych, a przy tym jako ktoś dążący do przewag politycznych, lekceważący prawa innych ludów do zachowania odrębności i realizacji własnych wartości, idei i interesów”. Ibidem, s. 185.

⁴¹ W latach dwudziestych treści programowe z tego i pokrewnych przedmiotów (geografia, nauka o Polsce współczesnej, język polski) eksponowały zagrożenia płynące ze strony Niemiec. Po reformie Jędrzejewiczowskiej ograniczono poziom uszczegółowienia historii politycznej oraz jej nacechowanie emocjonalne. Zob. K. SANÓJCA: *Obraz sąsiadów w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*. Wrocław 2003, s. 40–41, 49.

⁴² Zob. M. DYNOWSKA: *Ofiara Wandy*. W: S. TYNC, J. GOŁĄBEK, J. DUSZYŃSKA: *Wieś i miasto. Czytanka polska dla III klas szkół powszechnych wiejskich*. Lwów–Warszawa 1934, s. 12.

⁴³ Ibidem, s. 156.

⁴⁴ Por. ustalenia na podstawie literatury autobiograficznej z okresu II wojny światowej w: Z. BOKSZAŃSKI: *Stereotypy a kultura*. Wrocław 2001, s. 111–126.

⁴⁵ Por. A. KRASICKI: *Co kraj, to obyczaj*. Warszawa 1927; Z. ROGOSZÓWNA: *Jak to było w Krakowie*. Kraków 1919.

⁴⁶ J. GERMAN: *Jak Pan Bóg Niemca pokarał*. Lwów–Warszawa 1926, s. 3.

wej historii. **Radykalną obcość** (bycie przeciw sobie) zawierają dramatyczne obrazyki pustoszenia polskiej ziemi oraz bicia modlących się po polsku dzieci. Heroizm postaw dziecka wzmacniały środki perswazji, na przykład w reakcji dziewczynki dumnie odpychającej Niemca: *Obcy nam będziesz i daleki, / Jak długo istnieć będzie świat*.

Obcość absolutyzuje nie tylko opis Niemca okrutnika i orszaku czarownic (Chciwości, Zazdrości, Nienawiści), ale także płacz Matki Bożej nad jego zbrodniczym zuchwalstwem. Odwiecznemu wrogowi narodu polskiego, „choć zwyciężonemu, i w upadku nigdy dowierzać nie należy”. Mimo że w finale baśni pojawia się szansa na Boskie przebaczenie, pamięć urazów oraz krzywd narodu pozostanie na zawsze i karmić będzie kolejne młode pokolenia. Baśniowa historia, jaką opowiedział dzieciom German, to przykład „rozpaczliwie obronnego” stereotypu wroga, charakteryzującego tzw. nowoczesny nacjonalizm, współczesny innym nacjonalizmom europejskim u schyłku XIX i pierwszej połowy XX wieku⁴⁷. Do stereotypu Niemca chętnie nawiązywały legendy, podania z różnych regionów Polski. Korzystała z niego również beletrystyka historyczna i literatura podróżniczo-krajoznawcza⁴⁸.

Trudno znaleźć przykłady tekstów z omawianego czasu, w których Niemcy pokazani byłiby inaczej niż poza historią trudnych stosunków sąsiedzkich. W tym świetle nie sprawdzają się ustalenia Karola Sanojcy, że po podpisaniu w latach trzydziestych XX wieku traktatu o nieagresji z Niemcami zmienił się na „łagodniejszy sposób pokazywania Niemców”⁴⁹. Lektury spoza kanonu szkolnego takiej prawidłowości nie wykazują. W 1936 roku do stereotypu Niemca – wroga od zawsze – szeroko nawiązały utwory *Na drogach Polski* Hanny Mortkowicz oraz w *Puszczach polskich* Antoniego F. Ossendowskiego. W reporterskiej wędrówce, przedstawiającej między innymi jeziora Suwalszczyzny, Mortkowicz wykorzystała legendę o siei wigierskiej, w której kamedulski mnich podstępem pokonał diabła *ubranego po niemiecku, modą niedalekich Prus Wschodnich*⁵⁰. Pozwoliło to pisarce nawiązać do późniejszej historii tych ziem, już po eksmisji kamedułów (*w okolicy bardziej cywilizowane*, czyli na podwarszawskie Bielany). Powrót diabła ubranego po niemiecku, w mundur generalski, *z wielką armią szarych żołnierzy i z bateriami*

⁴⁷ Głosił idee „egoizmu narodowego”, antygermanizmu i antysemityzmu oraz kult swojskości. Zob. T. ŁEPKOWSKI: *Uparte trwanie polskości. Nostalgie. Trwanie. Nadzieje. Wartości*. Warszawa-Londyn 1989, s. 31.

⁴⁸ Por. ustalenia na podstawie literatury autobiograficznej z czasów II wojny światowej w: Z. BOKSZAŃSKI: *Stereotypy a kultura...*, s. 111–126.

⁴⁹ K. SANÓJCA: *Obraz sąsiadów w szkolnictwie...*, s. 75.

⁵⁰ H. MORTKOWICZ: *Na drogach Polski*. Warszawa 1934, s. 192.

armat symbolizował dzieje zniszczenia klasztoru kamedulskiego, losy wigierskiej siei, puszczy i ludzkich siedzib. Opowieść o okrucieństwie wobec polskich uczniów przedstawił na szerszym tle sytuacji społeczno-politycznej mieszkańców Mazur Aleksander Janowski⁵¹.

* * *

Polski dom niechętnie otwierał się na inne kultury, aby uczyć porównywania i akceptacji różnicy. W tekstach na przykład Marii Dąbrowskiej, Zofii Żurakowskiej, Juliusza Kadena-Bandrowskiego, Haliny Górskiej, Jarosława Iwaszkiewicza Innego się poznaje, rozumie i aprobejuje, nie niwelując różnorodności ani różnic społecznych oraz kulturowych. Literackie spotkania z Innym etnicznie kształtowały określony stosunek do odmienności jako zróżnicowań społecznych i kulturowych, aby stabilizować poczucie tożsamości wspólnotowej (narodowej i regionalnej) oraz formować pożądane interakcje międzywspólnotowe czytelników. Literackie obrazy takich spotkań opierały się na prostej opozycji swojskości i obcości. Postawy bohaterów literackich chętnie podporządkowywano stereotypowym wzorcom społeczno-kulturowym, które miały oparcie w tradycji narodowej, kodeksach moralnych, systemach religijnych przekazywanych w procesie socjalizacji z pokolenia na pokolenie. Dominowało doświadczenie swojskości, w której Inny, czyli obcy, był waloryzowany dystynktywnie jako trudny bądź niemożliwy do zaakceptowania w warunkach życia wspólnotowego.

Różne nurty literatury dla dzieci, a zwłaszcza dla młodzieży, pokazywały obcość w skrajnej wersji. Przykłady przynosiła nie tylko beletrystyka historyczna, społeczno-obyczajowa, przygodowa, podróżnicza, krajoznawcza, ale także proza dokumentalna (reporterskie relacje z podróży po kraju, przewodniki *etc.*). Nieufność wobec Innego etnicznie, która towarzyszyła budowaniu ledwie co odzyskanej niepodległości, była wówczas zrozumiała. W nauce rozpoznawania swojskości czy ostrzegania przed złowrogą obcością inne warianty odmienności zaznaczały się w niedostatecznym stopniu, zwłaszcza akceptacja różnorodności, indywidualizmu osobowego, oryginalności kulturowej. To słabość literatury, która chciała formować poczucie wspólnoty narodowej swoich czytelników, kontrastując ją ze schematyczną, z selektywną, mocno uproszczoną wiedzą o mniejszościach romskich, żydowskich czy niemieckich. Podejmowane dziś powroty do takich lektur niepotrzebnie utrzymywałyby negatywne stereotypy etniczne, jako że wymagają krytycznej lektury

⁵¹ Zob. A. JANOWSKI: *Samolotem nad Polską. Przygody lorda Ralfa. Powieść dla młodzieży*. Warszawa 1921, s. 29–30.

mechanizmów wykluczania oraz dyskryminacji mniejszości etnicznych. Choć dyskryminujące rozróżnianie jest naturalną cechą zachowań wspólnot (przez stulecia zapewniało im przetrwanie⁵²), natura tych różnic nie powinna wykluczać partnerstwa grup mniejszościowych w życiu publicznym kraju i możliwości artykulacji swojej tożsamości społecznej. Lektura krytyczna, ucząc reagowania na uprzedzenia i krzywdzące stereotypy oraz traktowania kultur mniejszościowych jako wartości pozytywnej, będzie dobrym początkiem drogi wiodącej do przewyciężania obcości etnicznej i rozwiązywania konfliktów na tym tle.

⁵² Zob. J. ZADENCKI: *Tożsamość partykularna, tożsamość globalna, biopolityka*. W: *Globalizacja i my. Tożsamość lokalna wobec trendów globalnych*. Red. R. PIEKARSKI, M. GRABAN. Kraków 2003, s. 110.

Emilii Kiereś odmiany czasu i drogi

Beni – wrażliwej na piękno słowa.

W naszej najnowszej literaturze dla czytelników w wieku przedszkolnym i szkolnym wiele jest wybitnych nazwisk i niebanalnych osobowości pisarskich. Trudno opisać w jednym tekście wszystkie. Wymienię przeto choćby: Zuzannę Orlińską, Magdalenę Kulus, Katarzynę Wasilkowską, Joannę Preisner, Jakuba Bogusza, ale można by wyliczyć wielu innych.

Wśród nich Emilia Kiereś jest zjawiskiem zdecydowanie osobnym. Szybko stała się rozpoznawalna po głębi przesłania i języku, wyjątkowo bogatym, pełnym, naznaczonym zawsze jakoś odrębnie: czy to stylizacją archaiczną, czy też przesłaniem aksjologicznym. Jej opowieści zawsze kończą się dobrze, ale też zawsze zaskakująco i niebanalnie.

W swoich książkach (poza *Srebrnym dzwoneczkiem* i *Łowami*) wpisuje fabułę w filozofię drogi i spotkania, często dotyka fenomenu czasu, a na przecięciu tych zjawisk sytuuje swych bohaterów i ich losy wpłątane w wielką historię. Często pokazuje życie jako wędrówkę; czy jest to droga w wielkiej przestrzeni, czy do wewnątrz człowieka, zawsze ubogaca bohatera i czytelnika. Ta droga zawsze też prowadzi do spotkania¹ drugiego człowieka, związania z nim własnego życia, a dzięki temu – lepszego zrozumienia siebie i celu własnego istnienia. Można te opowieści traktować jako przejmującą przypowieść o ludzkim losie; i tak to zrozumie czytelnik dorosły, młodego porwie wątek przygodowy, dzięki któremu przekazywana prawda moralna stanie się oczywista. Autorka pisze bogatą, piękną polszczyzną, lekko archaizowaną, momentami poetycką – nic więc dziwnego, że jej opowieść urzeka niezwykle ciekawym zarówno małych, jak i dużych czytelników.

¹ Zob. *Człowiek, dialog, spotkanie. Wykład prof. Tadeusza Gadacza*. <http://www.geremek.pl/index.php?id=377> [data dostępu: 15.11.2016].

Już w debiutanckim *Dzwoneczku* pojawiły się sytuacje zapowiadające ten kierunek rozwoju pisarki, ale dopiero *Brat* stanowi pełną realizację projektu.

Brat to piękna, głęboko symboliczna baśń (z elementami legendy) o poszukiwaniu sensu życia i wędrowce do siebie oraz drugiego człowieka, a pokonywanie czasu i przestrzeni prowadzi do dojrzałości emocjonalnej oraz do wielkiej i czystej miłości. Można by ją nazwać odwróconą przypowieścią o Kainie i Abla, odwróconą, bo zazdrość o sukces brata nie prowadzi do bratobójstwa, lecz do ofiary i przebaczenia, a wrażenie jest tym silniejsze, że narrator opowiada równoległe dzieje braci w dwóch kolejnych pokoleniach.

Osadzona w mitologii słowiańskiej, nie tylko przez imiona bohaterów: Nawojka, Derwan, Czabor, Dobiechna, Mir, Wir, ale także duchy leśne i domowe, jak Bożęta (najmniejsze Bożátko cały czas dzielnie maszeruje za bohaterami dyskretnie, z daleka obserwując ich losy) czy Rodzanice, od razu wpisuje się w klimat legend o początkach państwa polskiego z cyklu wielkopolskiego. To wrażenie pogłębiają cudowne zioła: rozmaryn, ruta, bylica i inne, wszystkie o cudownej mocy, a wszystko dzieje się w lesie, który jest raz żywy, dobry, opiekuńczy, innym razem – zakłęty martwy, cichy, zawsze stanowiąc znakomite tło toczących się wydarzeń.

Już od pierwszego akapitu wchodzimy w pełen niepokoju nastrójznaczony lękiem, niepewnością i narastającym napięciem, które udziela się czytelnikowi śledzącemu losy dwóch braci o znaczących imionach: Mir i Wir.

Wir postanowił odkryć tajemniczy dramat wpisany w życie swego ojca Derewana, którego podejrzewa o infamię, Mir zatroskany o brata, nad którym matka Nawojka zleciła mu pieczę, wyrusza za nim. Wędrowka trwa długo, a czas znaczony jest barwami świata zmiennymi o różnych porach roku. Opisy, choć zwarte, są bardzo malarskie i sugestywne:

Płonące złotem modrzewie przykryły już ziemię dywanem świetlistych igieł, babie lato przelatywało nad polaną i czepiało się drzew. Świeciło słońce, wiały wiatry, padały deszcze, a życie w chacie drwało szło naprzód².

Po kolorystyce otoczenia wędrujący Mir poznaje odmiany czasu, idzie odważnie, uważnie obserwując otoczenie i wsłuchując się w dźwięki i głosy. Istotną naukę przekazuje Mirowi Wiedźma, mówiąc:

² E. KIEREŚ: *Brat*. Łódź 2011, s. 37.

Wszystko zaś ma swój cel. Pamiętaj: idź prostą drogą, patrz uważnie, słuchaj uważnie, nie pomijaj znaków. Świat mówi. Tylko tak możesz odnaleźć właściwą drogę³.

Ta nauka jest wyraźna; dotyczy drogi, jaką ma iść nasz bohater – przez życie i do celu. Mir, którego imię oznacza umiłowanie pokoju, jest prawy, dzielny i wierny, będzie szedł prosto, czytając uważnie znaki przestrzeni i dzięki temu dojdzie do celu.

Czytelnik przeczuwa, że jeśli bracia pomyślnie przejdą próbę, zdejną anatemię ciążyącą na ojcu i sami odnajdą sens życia. Ta próba miłości, niezłomności, honoru i odpowiedzialności za drugiego człowieka wypadnie dla wszystkich bohaterów pomyślnie, choć przejdą wiele trudnych prób i pokus.

Mir i Wir wędrują odmiennymi drogami, sami bowiem są różni; nie jest to prosty kontrast, choć wyraźnie zaznacza się odmienność charakterów, wyrażona także imionami. Wir idzie, by być wolnym, by poznać tajemnicę rodzinną, by uciec z leśnego świata, w którym żyje, i choć wielki puchacz mówi mu: *Nie zmienisz losu, jaki ci jest pisany⁴*, chłopiec nie słucha niczych ostrzeżeń i daje się wciągnąć urokliwej Rusałce do wody. Tak czytelnik poznaje podwodny świat, którym włada Wodnik, a Wir zaczyna rozumieć, co stracił. Spod wody może go uwolnić tylko bliski krewny i Mir gotów jest oddać własne życie za brata, choć dzieli ich tafla wody uniemożliwiająca porozumienie. Ta scena uświadamia, jak trudne jest porozumienie z drugim człowiekiem. Jak często odgradzamy się od siebie niewidzialną „taflą wody”, jak trudno znaleźć słowa i gesty otwierające nas na bliskość z Innym.

Pod wodą Wir dojrzewa emocjonalnie – tak jak w każdej baśni, ten, kto pobłądził, musi przejść próbę, która go odmieni. Powracając na ziemię, odkrywa jej piękno i chłonie je wszystkimi zmysłami, odkrywa na nowo to, co wcześniej zdawało mu się zwyczajne:

W pierwszym odruchu cofnął się od wody, potem odetchnął głęboko. Powietrze! Świeża trawa! Mokra ziemia! Trzciny! Rumianek! Jak to wszystko pachnie!⁵.

Takich zwięzłych, choć bardzo sensualistycznych i sugestywnych, opisów jest więcej, oddziałują one na wszystkie zmysły i czytelnicy nierzadko odczuwają to samo, co protagoniści.

³ Ibidem, s. 49.

⁴ Ibidem, s. 78.

⁵ Ibidem, s. 152.

Mir idący, by pomagać bratu, spotyka życzliwego i tajemniczego pustelnika. Okazuje się, że to brat ojca pokutujący w lesie i wiedzący, że tylko pomoc bezinteresownie udzielona drugiemu człowiekowi pozwoli mu oczyścić się z dawnych win. To on jest banitą, a wina ciąży mu jak kamień młyński u szyi. Pokutując, zrozumiał, że na cudzej krzywdzie nie da się zbudować szczęścia. Zaczyna rozumieć niszczyielską siłę zazdrości, która niewinnego brata skazała na wygnanie. Teraz on odda życie, by ratować bratanka, i tak odkupi swoją winę. To przesłanie moralne jest największą siłą książki, w której brzmi czysto i prawdziwie, a pogłębiają je znakomite aforyzmy, będące prawdziwą ozdobą narracji.

* * *

Emilia Kiereś próbuje także oswoić dla młodego czytelnika czas⁶, pokazać jego tajemniczy wymiar, nieuchwytność oraz ludzką zależność od czasu, którego presji wszyscy doświadczamy. Niełatwo wyrazić istotę czasu, który jest, a zarazem go nie ma; jest konkretny i nieokreślony, tajemniczy i wewnętrznie sprzeczny, ponieważ inaczej odmierzają go zegar i kalendarz, a inaczej czyni to nasza świadomość.

Kwadrans to zbeletryzowany traktat filozoficzny o czasie, łączący elementy realizmu i baśniowości. Pisarka bardzo pięknie wprowadza czytelnika do warsztatu zegarmistrza, pokazuje niezwykle mechanizm zegara, by w końcu doprowadzić do spotkania z Zegarmistrzem Zegarmistrzów. A pracownia zegarmistrzowska zdaje się świątynią czasu. Przyczyną sprawczą wszystkiego, co się dzieje, jest miłość rodzeństwa: Ludwika i Jeremiego, i jak zwykle w książkach autorki *Kwadrans*a, to ona bezpiecznie przeprowadza bohaterów przez czas i przestrzeń. Już sam tytuł książki kieruje nas w stronę trwania oraz przemijania. Jeremi i Ludwika są dziećmi wdowy ciężko pracującej na utrzymanie jako nauczycielka. W dodatku Ludwika cierpi na poważną chorobę serca i jej życie jest zagrożone, więc siedemnastoletni Jeremi podejmuje pracę w zakładzie zegarmistrza, który był przyjacielem zmarłego ojca, by pomóc matce i zdobyć pieniądze na leczenie siostry. Ludwika myśli z dumą, że jej brat będzie „lekarzem zegarów”. A Jeremi od swego mentora usłyszał fascynującą opowieść o tym, że każdy człowiek ma własny zegar, nad którym pieczę sprawuje Zegarmistrz Zegarmistrzów – on bowiem decyduje o czasie naszego życia. To jest pierwszy plan czasowy, jakieś „sto lat temu”.

A oto akcja rozgrywająca się na planie drugim. W tej samej starej kamienicy mieszka wraz z rodzicami dziesięcioletni Filip, chłopiec z nad-

⁶ Zob. E. KLEIN: *Czas*. Katowice 1999.

wagę, mały samotnik, dociekliwy i inteligentny. W nowym mieszkaniu znajduje dziwny kluczyk, którego zagadkę koniecznie chce rozwiązać. Dom, w którym mieszka Filip, stoi naprzeciwko antykwariatu pełnego dawnych sprzętów i starych książek. Czytelnik rozpoznaje w nim dawny zakład zegarmistrzowski, ten sam, w którym niegdyś uczył się Jeremi. Teraz Filip, jak kiedyś Ludwika i Jeremi, ulega urokowi starych zegarów i antykwariatu. Tak splotą się przedziwnie dwie epoki: dzięki zegarom oraz młodym wszędobylskim dziewczynkom i chłopcom, którzy chcą rozwikłać zagadkę czasu. Wynoszą z tego doświadczenia jedno ważne przesłanie: nie wolno trwonić godzin, minut, nawet sekund, bo dane są nam tylko raz.

* * *

Ale rzeka też płynie, podobnie jak czas, a słowo *płynąć* odnosi się jednak do rzeki i czasu. Życie ludzkie wpisane w meandry *Rzeki* – temat już tyle razy poruszany w literaturze, w prozie Emilii Kiereś zaskakuje świeżością i głębią ujęcia.

Oto młody Kilian, syn Gedeona z Gór, wyrusza na poszukiwanie zaginionego ojca, który udał się na wojnę obronną. Kilian musi zdobyć Najwyższy Szczyt pasma górskiego i sądzi, że to jest jego najtrudniejsze zadanie, okaże się jednak, że będzie to dopiero początek prawdziwych trudów i skrajnych niebezpieczeństw. Chłopak posuwa się wzdłuż rzeki, która z biegiem nurtu potężnieje i zmienia się, a on sam też dojrzewa. Przestrzeń zaskakuje go licznymi niebezpieczeństwami, najgorsze jednak jest zło, którego nośnikami są ludzie. Niełatwo ich rozpoznać i w tym tkwi największe zagrożenie. Zmanipulowany i wykorzystany, Kilian nie pozna nawet największego wroga swego Ojca – Sambora. Własna słabość i naiwność zgotują mu niejedną przykrą niespodziankę.

Bogata symbolika rzeki przydaje narracji tajemniczości. Gdy Kilian dojrzy z Najwyższego Szczytu rzekę, poczuje nieznane wcześniej wzruszenie:

Serce biło mu szybko, aż mu brakło tchu. Jego wzrok pobiegł wzdłuż rzeki, która nikła w oddali, rozptylając się w jasne niebo.

– Dokąd płynie ta rzeka – zastanowił się. Co jest za horyzontem? Dlaczego nigdy dotąd nie miałem potrzeby tego wiedzieć?.

Nie zdaje sobie jeszcze sprawy, iż odchodząc od źródła, ale i od Matki, ku nizinom, przekracza granicę tego, co własne i bezpieczne, a wkra-

⁷ E. KIEREŚ: *Rzeka*. Łódź 2014, s. 19.

cza na drogę prowadzącą ku najcięższym doświadczeniom – i do wewnętrznej przemiany, i do dorosłości. Jednak Matka oraz początek staną się punktem odniesienia na całe życie.

Rzeka swe źródło ma w górach i zrazu płynie szybko, jest bystrym potokiem, potem się poszerza i uspokaja, robi się coraz szersza i przecina krajobraz, a na horyzoncie łączy się z niebem. Gdy wpada do morza, ztraca się w nim i ginie. Jej nurt czysty i przejrzysty ciemnieje, robi się mętny i złowrogi, wtedy Kilian z lękiem pyta samego siebie:

Żebyś ty wiedziało, źródelko, myślał, co się z tobą stanie po drodze! Wypływasz z gór jasne i czyste, a w końcu stajesz się taką ponurą, mętną rzeką. Gdybyś wiedziało, przestałobyś bić spod skał⁸.

Rzeka to metafora ludzkiego losu i Kilian to przeczuwa. Ten fragment kojarzy się z *Tryptykiem rzymskim* Jana Pawła II z fragmentem o strumieniu, z tą zdumiewającą prawdą, że jeśli chcesz dojść do źródła, musisz iść pod prąd.

Wrażliwy chłopiec dochodzi do tego odkrycia sam i jest to jeden z najbardziej przejmujących momentów w książce:

Z nami jest tak samo, pomyślał. Opuzczamy dom, idziemy przed siebie, przestajemy być beztroscy; rośniemy, odpływamy coraz dalej, wchłaniamy w siebie to, co napotykamy po drodze, zmieniamy się. Wpadamy w bezkresne morze, w które wpada tyle innych rzek, ślad może po nas zagać⁹.

Kilian jest wrażliwym, myślącym chłopcem, niczego nie robi bezrefleksyjnie, brak mu jedynie doświadczenia. Ale z przeżytych opresji, z przygód dobrych i złych wyciąga wnioski. Dlatego w końcu odnajdzie ojca i powróci do matki, ale zarazem znajdzie własne szczęście, które będzie miało na imię Łucja. Z nią połączy go takie uczucie, jakie przed laty połączyło jego rodziców. Teraz właśnie będzie szedł pod prąd, by dojść do źródła, a jak pamiętamy z *Tryptyku rzymskiego* Jana Pawła II, ta wędrówka też ma swoją skalę trudności.

Rzeka to opowieść o odkrywaniu siebie, o prowadzącej do własnej dojrzałości drodze, która wymaga wykonania ciężkiej pracy wewnętrznej. Zagubiony w świecie zła, młody człowiek może stracić zdolność rozpoznawania prawdy i dobra, gdy walcząc po stronie wroga podniesie w końcu miecz na własnego ojca. Wtedy jego przyjaciel i przewodnik – sokół, tłumaczy mu, że błąd popełniony nieświadomie nie jest zdra-

⁸ Ibidem, s. 89.

⁹ Ibidem, s. 138.

dą ani grzechem. Piękna ta sentencja, wpleciona w narrację, pogłębia ją, przydaje jej znaczeń. Nie jest to jednak moralizatorstwo, lecz konsekwencja czynów i myśli.

Rozlegny tok opowieści chwilami niespodziewanie staje się dynamiczny, zwłaszcza wtedy, gdy Kilianowi grożą niebezpieczeństwa. Wówczas bardzo przyspiesza rytm, a słowa oddające niepokój narastają ilościowo, tworząc nastrój. Klimat budują także opisy przyrody:

Jechali wśród szmaragdowych traw, potok szumiał i bulgotał żwawo i radośnie, góry, oświetlone zachodnim słońcem, stawały się coraz bardziej fioletowe. Od wody wiało chłodem, od ziemi zaś biło ciepło, wokół pachniało rozgrzanym lasem¹⁰.

Nie są one zbyt rozbudowane, raczej zwięzłe, ale bardzo sensualistyczne, a przede wszystkim malarskie i nasycone światłem. Ten sensualizm stanowi również cechę prozy Emilii Kiereś, a jest on tak przejmujący, że przeżycie zmysłowe protagonisty staje się niemal udziałem czytelnika.

Kilian pochodzi z rodu Sokołów, jego przewodnikiem jest sokół, ptak mądry, szybki i zwinny. Chłopak nosi koszulę wyhaftowaną w sokoły, która chroni go przed złem. Sokół symbolizuje majestat, wzniosłość i szlachetność; to ptak królewski, więc dobrze mu zaufać. Jego wrogiem jest kruk symbolizujący niepokój, śmierć i okrucieństwo. I na tym poziomie także będzie się toczyć walka dobra ze złem.

Ta proza jest gęsta od symboli: woda, ogień, sokół, mądra staruszka, kruk, słońce, jabłoń. Niby od dawna obecne w literaturze, tu zyskują świeżość, i barwą zadziwiają, i dynamiką, tworząc zaskakujące kontrasty oraz budując nowe znaczenia.

Kilian w końcu odnajdzie ojca, pomoże mu odzyskać pamięć i razem powrócą do domu, a po drodze w zagrodzie Wita spotka Łucję, swoją miłość, i to także określi jego drogę życiową. Gdy wraca do matki, jest dużo wyższy od niej, ale jej nie przewyższa, tylko do jego uczuć dołącza nowe: czułość. Jest już dorosły, gotowy do budowania własnego życia, zauważa jednak, że w oczach rodziców wciąż trwa ta sama miłość, którą pamięta od dzieciństwa. I tak trwa to, co jest stałe, a zmienia się to, co zmienne.

Rzeka ma wszystkie wyznaczniki gatunkowe klasycznej baśni. Jest walka dobra ze złem, są siły przyrody współdziałające z bohaterem, jest talizman (koszula chroniąca tego, który ją nosi), zwierzę wspomagające człowieka, bohater piękny i młody, z którym współgrają siły przy-

¹⁰ Ibidem, s. 183.

rody, i jego przeciwnik brzydkie i zły. Ale ten w końcu przegrywa. Bohaterowie noszą imiona znaczące, zaczerpnięte z różnych kultur. A jednak od tradycyjnej baśni różni ją sposób ujęcia tematu oraz głębsze zamyślenie nad ludzkim istnieniem. I właśnie tym *Rzeka* zbliża się do opowieści filozoficznej.

Rzeka stanowi zarazem parabolę ludzkiego losu i adresowana jest do wielu odbiorców, młody czytelnik śledzić będzie z zaciekawieniem akcję oraz perypetie protagonisty, dorośli zaduma się nad własnym życiem, zaczną szukać jego źródła.

* * *

Najnowszą książką Emilii Kiereś jest *Haczyk*, w której autorka powróciła do tematyki *Kwadransa* i czasu. I znów narracja prowadzona jest w dwóch nurtach temporalnych i pokazuje, jak przeszłość uzupełnia teraźniejszość, a nawet decyduje o kształcie przyszłości. W każdym z czasów są najmłodsi, starsi i najstarsi, zmieniają się oni w zależności od upływających lat, toteż możemy ich zachowanie obserwować w różnych epokach, dostrzegając, jak przekształca się nie tylko ich postać zewnętrzna, ale również psychika.

Jeden ciąg wydarzeń przypada na sierpniowe dni 1939 roku, już oznaczone nadchodzącą wojną, drugi – na letnie miesiące 2012 roku. Ale wszystko zaczyna się od bardzo nastrojowego obrazu skalnej pieczary w chmurach, pieczary, do której zmierzają ćmy. W tej pieczarze tajemnicze postaci, piękne, smukłe, o gotyckich dłoniach plotą barwny kilim, bez początku i bez końca, który w całości znany jest tylko Najwyższemu. Ludzkie losy, powikłane i duchowo antynomiczne, całe zanurzone są w tym kilimie, każda nitka to czyjeś życie. Niesamowity nastrój pogłębiają ćmy będące łącznikami między światem realnym a światem fantastycznym. Mają łagodne barwy, choć w mroku są pełne lśnienia, w dotyku zaś wydają się aksamitne.

* * *

Sierpień 1939 rok to młodość Huberta Szelewy, zafascynowanego fotografią i jej niezliczonymi możliwościami. Znalezione przypadkiem dziwne turkusowe szkieleto, które chłopiec będzie chciał zamocować w obiektywie ojcowskiej exakty, cennego aparatu fotograficznego, niepokoi go i zachwyca, a podobny nastrój udziela się też czytelnikowi. Inna fascynacja chłopca to piękny model Citroën Traction Avant (był to model zapowiadający rewolucję na rynku motoryzacyjnym), jeżdżący po Warszawie i stanowiący przedmiot młodzieńczych marzeń.

Hubert z upodobaniem przebywa w zakładzie zegarmistrzowskim wuja Jeremiego, gdyż urzeka go tajemnica zegarów gęsto obwieszających zakład. A Jeremiego – teraz już starszego pana – poznaliśmy w *Kwadransie*, gdy terminował u doświadczonego zegarmistrza. Hubert zaś jest synem chorej na serce Ludwiki. To wujowi chłopiec pokaże znaną turkusową soczewkę, która zmienia tajemniczo oglądane przedmioty, prosząc, by wykorzystując „pożyczoną” od ojca exakte, wypróbował działanie szkiełka, zbliżonego wielkością do obiektywu aparatu. To szkiełko zmienia obraz w exakcie, to, co widać na matówce, nie jest rzeczywistością, lecz projekcją innego czasu. Ewakuacja z Warszawy ostatniego sierpnia zamknie tę część opowieści, a Hubert wyjeżdżający z matką w nieznane zabierze z sobą wiele tajemnic i znaków zapytania.

* * *

Lato 2012 roku to okres pięknej przyjaźni Weroniki i Karola, nastolatków mieszkających w Warszawie, w starej, tajemniczej willi, oplecionej gęstym bluszczem, ozdobionej podniszczonymi płaskorzeźbami, w których uważny obserwator dostrzeże Mojry. Karol niedawno stracił ojca, a Weronika ma pełną rodzinę i dwoje rodzeństwa. Ich przyjaźń oparta jest na wzajemnym zaufaniu, wspólnym przeżywaniu przygody i dzieleniu codzienności. Weronika zazdrości Karolowi ciszy w mieszkaniu, on – gwaru i ciepła jej domu. Łączy ich też pasja fotograficzna, zagadki starych zdjęć z rodzinnych albumów fotograficznych i tych, które wywołują w ciemni urządzonej w piwnicy, gdzie w starej walizce, pamiętającej dawnych mieszkańców willi, znaleźli rolkę niewywołanego filmu.

Ważną rolę odgrywa też książka, stare wydanie *Don Kichota* Cervantesa, które trafia do Weroniki w ramach akcji *bookcrossing* („Szukamy domu”), gdy bibliotekarka pani Basia usuwa z księgozbioru najstarsze wydania:

To była naprawdę stara książka! Tekturowa sztywna okładka, osłonięta foliową biblioteczną obwolutą, miała wytarte, pogiete narożniki; na ilustracji widać było leżącego na ziemi chudego konia i koziołkującego w powietrzu jeszcze chudsze rycerza, a wszystko to na tle wiatraka.

Dziewczynka uśmiechnęła się do siebie rozbawiona. Uchyliła okładkę i zajrzała na stronę tytułową, tak jak ją nauczyła pani Basia. Data wydania: 1931. Jak dawno!¹¹

W tej książce znajdzie się koperta ze starymi fotografiami, wyblakłymi, pożółkłymi, najwyraźniej pochodzącymi z tej epoki, co książka.

¹¹ Ibidem, s. 28.

Później jeszcze Basia zauważy, że na książce jest dedykacja: *Najdroższemu Synkowi w dniu dziesiątych urodzin – Rodzice 25 czerwca 1937*, i tak otrzyma wskazówkę dotyczącą pochodzenia *Don Kichota*. Ta dedykacja obudzi w dziewczynce ciekawość. Zacznie się zastanawiać, kim był ten chłopiec.

Dzieci dotykają spraw nieznanych, zaledwie przeczuwanych, przekonane, że otacza je świat zjawisk, których nie rozumieją lub nie widzą, że dotykają czegoś niesamowitego, jak świat ze starych fotografii, oglądanych, lecz nierozumianych. Karol jest bardziej refleksyjny, wyciszony, Weronika – dociekliwa i dynamiczna. Może dlatego świetnie się uzupełniają i rozumieją.

Kim był ten chłopiec, do którego należała książka – myśli cały czas Weronika – miałby teraz 85 lat? Ta książka wzbudzi w dziewczynce zainteresowanie przeszłością, weźmie stare albumy fotograficzne i zobaczy przedwojenną Warszawę. W ten sposób trafi na trop prowadzący do zrozumienia zdjęć z biblioteki.

Ale to nie jedyna zagadka *Haczyka*, bo dzieci niepokoi też stary cytron, często zatrzymujący się przed ich willą, z którego ktoś najwyraźniej obserwuje dom i jego mieszkańców. Przez własną nieuwagę Weronika została nawet, na szczęście niegroźnie, potrącona przez ten samochód. Niepokoją je też ćmy towarzyszące im na każdym kroku, a przede wszystkim turkusowe szkiełko, które wpadło w ich ręce w dziwny sposób.

* * *

Tę pełną niepokoju, ale zarazem intrygującą akcję przerywa scena bardzo tajemnicza, choć trochę statyczna: oto znów widzimy trzy postaci pochylone nad kilimem wykonujące swoją „odwieczną pracę”. To znane nam już Parki tkające ludzki żywot. Nie dotykają ich „ludzkie lata”, a do nich latają tajemnicze ćmy, motyle nocy, opowiadając o tym, co robią ludzie. Jedna z postaci wprowadziła chaos w przeplot, ponieważ widząc, co się dzieje na ziemi (II wojna światowa), jak strasznie rwą się ludzkie nici, upuściła łzę, co spowodowało zerwanie przeplotu i wiele komplikacji. Scena ta pozornie oderwana od akcji i spowolniająca ją przynosi zarazem wyjaśnienie. Owe turkusowe szkiełko to właśnie łza jednej z postaci, łza wiążąca przeszłość i przyszłość, póki losy osób, które zetknęły się ze szkiełkiem, nie spletną się – wszystko jest zagrożone, ale gdy się przeplotą, wszystko wróci do dawnego ładu. Uratować ten przeplot może tylko tytułowy haczyk, cudownie wprowadzający potrzebny ład w splecione nici.

Tajemniczość i piękno owej „odsłony” doskonale podkreślają ilustracje, które wykonała sama autorka. Ćmy uchwycone w locie i tak natu-

ralne, że chciałoby się dotknąć ich aksamitnych skrzydełek, smukłość świec, chybotliwość ich płomienia, jak *lejtmotyw* rozsnute są w całej książce, tworząc z treści i formy całość nastrojową i doskonałą.

Z *Haczyka* płyną ważne przesłania znakomicie wkomponowane w treść książki, że warto być uważnym i

*wyciągać naukę z przeszłości, a przyszłość tworzyć w teraźniejszości [...].
Żyć wśród ludzi, którzy są przy nas. Także po to, żebyśmy mogli ich pa-
miętać, kiedy ich zabraknie*¹².

I że nie jesteśmy sami, a wszystko, czego dziś nie rozumiemy, w końcu się wyjaśnia i splata. Tak jak splotą się w końcu losy wszystkich bohaterów książki, połączone przemyślnie i pięknie piórem poznańskiej pisarki.

Omówione w tym tekście książki Emilii Kiereś łączą się z mitem początku. Pokazują młodemu człowiekowi sytuację protagonisty w świecie i wskazują, jak jego obecne położenie wiąże się z tym, co było kiedyś, a zarazem wpływa na to, co kiedyś będzie. Relacja z drugim człowiekiem wiedzie zawsze do nadziei – i to jest podstawowy kierunek drogi, którą autorka prowadzi swą narrację. Dreszczyk emocji i niepokoju, towarzyszący losom bohaterów, przydaje książkom atrakcyjności. Autorka sama ilustruje swoje książki i to sprawia, że stanowią one doskonałą, artystycznie przemyślaną w każdym szczególe całość ikonolingwistyczną, choć niektóre ilustracje chciałoby się wyjąć z książki, oprawić w ramę i powiesić na ścianie – zwłaszcza jasno świecące chybotliwym płomieniem trzy świece, rozjaśniające ciemne tło, oraz barwną ćmę lecącą w stronę najwyższego płomienia.

¹² Ibidem, s. 214.

Osioł w *Muzykantach z Bremy* i innych tekstach kultury

Baśń *Muzykanci z Bremy* została opublikowana w 1819 roku. Wilhelm Grimm słyszał podobną opowieść na dworze barona Augusta Franza von Haxthausen w Paderborn. Być może, wprowadzając nazwę portu, Grimmowie chcieli sprawić przyjemność burmistrzowi Johannowi Smidtwi, którego znali, i rozślawiać jego miasto. Na pewno wpisali się w nurt opowieści i przedstawień z muzykującymi zwierzętami, a także nawiązali do opłacanych przez miasto występów miejskich artystów muzykantów, którzy występowali na ulicach Bremy od połowy XIV wieku¹.

W baśni Grimmowie opowiadają o starych zwierzętach, bezużytecznych w gospodarstwach, więc skazanych na śmierć. Osioł wymyślił muzykowanie w Bremie i troszcząc się o kolejno spotkanych psa, kota oraz koguta, zachęcił ich do udziału w swoim projekcie².

Czytelnik od razu wprowadzony jest w fabułę i poznaje pierwszego bohatera. Trzykrotnie powtarza się schemat – spotkanie z kolejnym zwierzęciem, uciekinierem przed złym właścicielem lub złą właścicielką, przyjęcie propozycji osła i wspólna wędrówka w kierunku Bremy. Zwierzęta, dotarłszy we czwórkę do lasu, postanowiły w nim spędzić noc. Dwukrotnie następuje zwrot w akcji. Podróżnikom udaje się skutecznie wypędzić zbójców z leśnej chaty i zająć ich miejsce przy stole, a następnie przepędzić jednego ze zbójców wysłanego przez towarzyszy, aby sprawdzić, kto zatrzymał się w chacie.

¹ Zob. <http://www.bremen-tourism.de/origins-and-features> [data dostępu: 24.10.2016].

² Korzystam z wydania: J. i W. GRIMM: *Baśnie braci Grimm*. Przeł. E. PIECIUL-KARMIŃSKA. Ilustr. A. BORN. Poznań 2009, s. 228–235.

Philip Pullman, opowiadając *Muzykantów z Bremy*, pominął ważne zdanie osła do koguta o grożącej zwierzętom śmierci (*Coś lepszego niż śmierć znajdziesz wszędzie*), a imię nadał tylko jednemu z rozbójników (Lewak). Oceniał baśń w następujący sposób:

Biedne stare zwierzęta, które przestały być potrzebne i marzą, aby zostać muzykantami w Bremie, w końcu triumfują, i bardzo dobrze. Lubię tę bajkę z powodu jej prostoty i siły. Kiedy opowieść jest ukształtowana tak dobrze, że wydaje się, iż linia narracji nie może biec inaczej, a każde wydarzenie prowadzi do finału, można tylko z szacunkiem skłonić głowę przed narratorem³.

Pullman skupił więc uwagę na przejrzystej kompozycji utworu.

Historia krótkiej wędrówki upersonifikowanych zwierząt kryje w sobie dodatkowe symboliczne sensy, jak się wydaje, aktualne i obecnie. Grimmowie przekonują o zaletach zespołowego wysiłku skupionego na wybranych, ważnych celach. Upominają się o humanitarną postawę wobec starych zwierząt, które wiele lat pracowały dla człowieka (wątek ekologiczny). Pokazali, że dobre są pomysły i działania, nawet jeśli brakuje umiejętności. Zwierzętom udało się pokonać ludzi, bo to one działały wspólnie, rozbójnicy natomiast wysłali do zwierząt tylko jednego spośród siebie, okazując się niesolidarni, tchórzliwi i naiwni.

Wiele interesujących kwestii wiąże się z przekładem opowieści o zwierzętach uciekających przed szybką śmiercią. Tłumaczka i germanistka Eliza Pieciul-Karmińska odsłania swoją świadomość translatorską, analizując dawne i współczesne przekłady oraz podając jednocześnie przyjęte przez siebie rozwiązania, aby zbliżyć się w najwyższym stopniu do pierwowzoru. Zwraca na przykład uwagę na zdanie *Coś lepszego niż śmierć znajdziesz wszędzie*. Pisze o nadaniu bohaterom imion: Siwowłosa, Bierzgo, Myszołap, Krasnogłowy. Wyjaśnia także, jakie święto kryje się w „wypowiedzi” koguta:

Dzisiaj jest święto Przenajświętszej Paniienki, gdy wyprała ona koszulkę Dzieciątka Jezus i chciała ją wysuszyć⁴.

Muzykantów z Bremy można by też potraktować jako opowieść o dwu kategoriach wykluczonych – nie z własnej winy wypędzonych i chronią-

³ Ph. PULLMAN: *Baśnie braci Grimm dla dorosłych i młodzieży*. Przeł. T. Wyżński. Warszawa 2014, s. 183.

⁴ E. PIECIUL-KARMIŃSKA: *Polskie dzieje baśni braci Grimm*. „Przekładaniec” 2009/2010, nr 22–23, s. 80–96.

cych się przed widmem śmierci oraz trudniących się nielegalnym procederem, uciekających przed karą i więzieniem. Być może tkwią w *Muzykantach*... również myśli o mieście, w którym wszyscy mogą znaleźć pole do działania, także artystycznego, oraz o prowincji czy odludziu, gdzie pierwsza grupa wykluczonych może żyć bezpiecznie i spokojnie. Dla Jadwigi Wais jest to opowieść o gromadzie i wspólnocie, a także o przywróceniu godności istotom starym⁵, które „znajdują coś lepszego niż śmierć”, triumfując w pełnej humoru i zabawy scenie budowania piramidy, a potem w sytuacji, kiedy zbójca ulega projekcji i jest tak przerażony, że wyolbrzymia siłę zwierząt: „Teatr projekcji został odegrany brawurowo i perfekcyjnie”⁶.

Tekst dotyka również kwestii humanitarnego stosunku do zwierząt, których człowiek nie musi zabijać, aby mógł się ich pozbyć albo je zjeść. Miejsce, w jakim zwierzęta osiadły, przypomina współcześnie zakładane przystanie czy przytuliska lub farmy dla starych, schorowanych zwierząt.

W *Muzykantach z Bremy* są nawiązania do dźwięków wydawanych przez zwierzęta. Ich możliwości ryczenia, szczekania, miauczenia czy piania byłyby warunkiem stworzenia orkiestry, chociaż mowa także o instrumentach – lutni dla osła i bębnie dla psa. Najbardziej charakterystyczne dźwięki wydaje osioł.

Niedawno powstała kompozycja, w której między dźwiękami instrumentów pojawiły się nagrane głosy natury. Efektem dwuletniej współpracy kompozytora Richarda Blackforda oraz podróżnika, akustyka, nagrywającego dźwięki przyrodniczego otoczenia, Berniego Krausego jest *Symfonia Wielkiej Orkiestry Zwierząt*, która została wykonana po raz pierwszy w Cheltenham Town Hall 12 lipca 2014 roku. Z instrumentami współbrzmiały odgłosy: gibbonów, goryli, humbaków, rzekotek drzewnych, bobrów i strzyżyków⁷.

W galerii internetowej oraz w parku rzeźb w stanie Iowa można zobaczyć *Piramidę zwierzęcą* autorstwa Bruce’a Naumana (1989). Kompozycja składa się z siedemnastu zwierząt: na grzbietach pięciu karibu stoi

⁵ „Muzykanci to po prostu ludzie w granicznej sytuacji, gdy śmierć zagląda w oczy”. J. Wais: *Bracia Grimm i siostra śmierć*. Warszawa 2004, s. 122. Zob. W. SZULC: *Wypędzenia. Prześladowania. Samotność. Muzykoterapeutyczne walory bajki o „Czterech muzykantach z Bremy”*. <http://docplayer.pl/3926128-Wypędzenia-przesladowania-samotnosc-muzykoterapeutyczne-walory-bajki-o-czterech-muzykantach-z-bremy.html> [data dostępu: 16.12.2016]; J. MALESZYŃSKA: *Muzykanci z Bremy albo zwierzczołkoświat*. „Polonistyka. Innowacje” 2017, nr 5. file:///C:/Users/user/Downloads/7792-15394-1-SM%20(3).pdf [data dostępu: 29.08.2017].

⁶ Ibidem, s. 128.

⁷ Zob. <http://thegreatanimalorchestrasymphony.com/> [data dostępu: 3.11.2016].

osiem jeleni (nogi tak ułożone, jakby jelenie szykowały się do skoku), a na ich głowach balansują cztery lisy (po dwa, stojąc na głowach). Cechuje się humorem, ale też skłania do refleksji nad stosunkiem ludzi do świata natury⁸.

Należałoby przypomnieć także *Piramidę zwierząt* Katarzyny Kozyry z 1993 roku – konstrukcję czterech wypreparowanych zwierząt (konie, psa, kota i koguta) oraz film z rzeźni, gdzie zabito konia. Artystka w swojej kontrowersyjnej pracy dyplomowej nawiązała do obrazu czy obiektu z baśni Grimmów, czyniąc składnikami kompozycji martwe zwierzęta i nadając im w ten sposób wartości estetyczne. Kozyra pokazała jednocześnie śmierć i zabijanie zwierząt domowych w ogóle, a w szczególności śmierć tych czterech konkretnych zwierząt. Skłoniła widzów do zastanowienia się, czy zabijanie zwierząt jest konieczne oraz co podlega ocenie: praca – efekt końcowy, czy proces jej przygotowania⁹.

À propos piramidy Caroline Arnold proponuje piramidę wierszowaną na temat wybranego zwierzęcia – osiem wersów według wzoru: nazwa zwierzęcia; przymiotnik i nazwa; przymiotnik, nazwa koloru i nazwa zwierzęcia; przymiotnik, kolor, zwierzę, czasownik; przymiotnik, kolor, zwierzę, czasownik, przysłówki; przymiotnik, kolor, zwierzę, czasownik, przysłówki, gdzie zwierzę żyje; zwierzę wygląda jak...; gdybym ja był tym zwierzęciem, to... Oto przykład pracy napisanej według podanej instrukcji.

*Elephant.
Grumpy elephant.
Grumpy gray elephant.
Grumpy gray elephant trumpets.
Grumpy gray elephant trumpets loudly.
Grumpy gray elephant trumpets loudly across the African plain.
An elephant looks like a living garden hose when it squirts water from
its trunk.
If I were an elephant I would give myself a shower bath¹⁰.*

Na stronie Polskiego Stowarzyszenia Hodowców Osła znajduje się kilkanaście (19) tekstów o osle jako zwierzęciu (odróżniającym się od

⁸ Drewnianą zabawkę afrykańską tworzy piramida trzech zwierząt: słoń, na nim wielbłąd, a na nim żyrafa.

⁹ Zob. M. POPRZĘCKA: *Paralele*. W: *Pochwała malarstwa. Studia z historii i teorii sztuki*. Gdańsk 2000, s. 73–88 (porównanie *Dirce chrześcijańskiej* Henryka Siemiradzkiego z *Piramidą zwierząt* K. Kozyry).

¹⁰ <http://www.carolinearnoldbooks.com/images/pyramidpoemproject.pdf> [data dostępu: 27.12.2016].

koniu pod względem wyglądu, usposobienia, zachowań), jako bohaterze tekstów literackich (wszystkie rodzaje literackie, bajka, dramat Williama Szekspira, groteska George'a Orwella) i filmów (*Shreck*) oraz jako motyw sztuk plastycznych¹¹. Monika Poniatowska przytacza na przykład apokryficzne wyjaśnienie pochodzenia dwu przypominających krzyż ciemnych linii na grzbiecie osła (rany osiołka, który niósł Świętą Rodzinę, uleczone kroplami mleka karmiącej Jezusa Matki i znak błogosławieństwa, krzyż, który uczynił Święty Józef).

Osioł był przedstawiany wielokrotnie w najstarszych i najnowszych tekstach kultury – w Biblii, literaturze antycznej¹², bajkach Ezopa, w folklorze¹³, *Don Kichocie*, *Pinokiu*, *Srebrzynku i ja* (lub w innym tłumaczeniu *Srebroniu i ja*) Juana Ramóna Jiménez, w poezji ks. Jana Twardowskiego, filmach o Shreku. W tekście zamieszczam krótkie omówienia wybranych filmów i powieści dla dorosłych oraz z kręgu literatury dziecięcej i młodzieżowej.

Polecam dwa filmy, których bohaterami są nie tylko ludzie, ale i zwierzęta. W konwencji dokumentu utrzymany jest gruziński film obyczajowy *Osiołek Magdany* Tengiza Abuładzego i Rewaza Czcheidzego z 1956 roku. Natomiast żywot jednego osła, ciężko pracującego, a jednocześnie dręczonego przez ludzi przedstawił Robert Bresson w czarno-białym dramatycznym i poetyckim filmie *Au hazard, Balthazar – Na los szczęścia*, *Baltazarze* z 1966 roku. Losy osiołka od narodzin do śmierci pokazane są na tle górskiej francuskiej prowincji i jej najczęściej okrutnych mieszkańców, a przede wszystkim zestawione z historią przyjaznej mu dziewczyny Marii. Wzrusza końcowa scena śmierci postrzelonego zwierzęcia wśród stada owiec. W interpretacjach filmu wskazuje się związki sztuki filmowej reżysera z malarstwem. Napisał o tym między innymi Raymond Watkins, przypominając wypowiedź reżysera, że w kształcie oślego łba jest coś niezwykle plastycznego. Watkins przywołał malarstwo Jacksona Pollocka, zależność między świadomością zwierzęcia i artysty, oślich oczu i kamery (widzą, patrzą, rejestrują, ale nie interpretują

¹¹ Zob. artykuły Jarosława SEKUŁY i Moniki PONIATOWSKIEJ. <http://psho.pl/> [data dostępu: 4.11.2016].

¹² Zob. M. KARAMUCKA: „Nulla est gloria praeterire asellos”. *Wizerunek osła w kulturze i literaturze starożytnej Grecji i Rzymu*. „Symbolae Philologorum Posnaniensium Graecae et Latinae” 2011, nr 21/2, s. 95–108. https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/4247/1/Karamucka_Symbolae_Philologorum_Posnaniensium_XXI_2.pdf [data dostępu: 27.12.2016].

¹³ Zob. D. SZTYCH: *Zwierzęta gospodarskie w polskiej kulturze ludowej*. „Wiadomości Zootechniczne” 2008, nr 2, s. 39–47. <http://www.izoo.krakow.pl/czasopisma/wiadzoot/2008/2/6Sztych.pdf> [data dostępu: 27.12.2016].

widzianego) oraz związki filmu z fenomenologią: „Just as Balthazar lives on the borderland between human and object world, »Au hazard Balthazar« stands at the crossroads between cinema and painting”¹⁴. Baltazar, przechodząc z rąk do rąk kolejnych właścicieli, wydaje się akceptować każde zdarzenie: jest zadowolony, przestraszony, zmęczony, cierpi, obserwuje. Do portretu osła należy również charakterystyczny ryk zwierzęcia, nieprzyjemny, ale też pełen bólu i skargi, donośny, przejmujący. Możliwa jest także religijna interpretacja filmu Bressona; na przykład w początkowej scenie dzieci kropią łeb osła wodą, czyniąc znak krzyża. Los Baltazara budzi współczucie wrażliwego widza.

Joanna Bator, poetycko, nieco żartobliwie i przekonująco, nawiązując do tego, że osiołek często zastyga nieruchomo i sprawia wrażenie kontemplującego świat, do typów turystów, które wymienili Tzvetan Todorov i Zygmunt Bauman, dodała „podróżnika osiołkującego”. Zachęcała, aby nie fotografować i notować, lecz „zatrzymać się, dać się swobodnie ponieść rzece czasu”¹⁵.

Portret takiego osiołka – turysty i wędrowca, przedstawiła dzieciom przed laty Mieczysława Buczkówna, zachęcając do podróżowania, zdobywania oprócz wiedzy także doświadczeń, kształtowania otwartej i przyjaznej postawy wobec mieszkańców odwiedzanych miejsc, zainteresowania pejzażem i zwierzętami. To zabawna, pełna ciepłego humoru opowieść w pierwszej osobie o wielomiesięcznej wędrowce, jaką odbył tytułowy osiołek z Nesebaru do... Nesebaru przez kraje Europy (socjalistyczne) i Afryki. Jako wędrowiec na koniec świata, osiołek Joko zyskuje wciąż nowe wyjaśnienia, gdzie ów koniec mógłby być, od spotykanych zwierząt, rzeki i dzieci. Osiołek wędrował tak długo, aż się dowiedział, że ziemia jest okrągła (jak piłka, którą bawi się na końcu historii na plaży nad Morzem Czarnym).

Buczkówna ułożyła wierszowany tekst, z czterowersowymi strofami, rymowany (abab – jedna para rymów regularna, druga – nieregularna). Dostrzegamy różne typy komizmu, zwłaszcza w kreacji tytułowego „bohatera”, który wypowiada się jak małe dziecko, nieco naiwne, zdziwione światem, z ograniczoną wiedzą geograficzną i przyrodniczą.

Książeczkę pięknie i w typowy dla siebie sposób zilustrował Józef Wilkoń, wyraźnie bawiąc się wielokrotnym rysowaniem i malowaniem akwarelami osiołka (zabawnego i sympatycznego, niekiedy w ruchu)

¹⁴ R. WATKINS: *Portrait of a Donkey: Painterly Style in Robert Bresson's „Au hazard Balthazar”*. Por. interin.utp.br/index.php/vol11/article/download/139/124.pdf [data dostępu: 27.12.2016]. Zob. też „Film na Świecie” 1999, nr 400. O Bressonie – np. N. BROWNE: *Punkt widzenia opowieści. Retoryka „Na los szczęścia, Baltazarze”*. Przeł. T. KŁYS, s. 37–49.

¹⁵ J. BATOR: *Pochwała osiołkowania*. „Gazeta Wyborcza” z 14–15 sierpnia 2012, s. 19.

oraz egzotycznych zwierząt, drzew, ptaków (jest na przykład Wilkonio-
wy paw; są żurawie), osób (na przykład czarnoskórych mieszkańców
afrykańskich wiosek), budynków czy statków, pejzaży.

*Wielkie sale. Cicho, pusto.
Ledwo trzymam się na nogach,
Ślisko, jakbym wszedł na lustro.
To nie lustro, to podłoga!
A na ścianach – co za dziwy!
Kwiaty, liście, pomidory –
Każdy błyszczy jak prawdziwy.
Nic nie jadłem do tej pory.
Zbliżam się – liżnę, ale –
Jakiś inny mają smak!
Ugryźć ich nie można wcale,
Chciałbym zjeść, lecz nie wiem jak.
Liżę – a pod spodem płótno!
Stoję i namyślam się.
W białą plamę patrzę smutno.
– Jeść to dalej, jeść, czy nie? –¹⁶*

Alina Centkiewiczowa opowiedziała przed laty polskim dzieciom historię o osiołku i rodzinie z egzotycznej syryjskiej wioski. Pokazała przyjaźń dziecka i zwierzęcia, dziecięcą troskę o los osiołka, który okazał się wyjątkowo dzielny, kiedy uratował dziewczynkę Lailę podczas niebezpiecznego zdarzenia z szakalem. Opowiedziana historia przypominała z humorem, że osioł nie jest ani niezdarny, ani głupi, lecz wprost przeciwnie – jest pracowity, przywiązany do ludzi, odważny i silny oraz umie się odnaleźć w zatłoczonym mieście¹⁷.

W krótkiej, żartobliwej, baśniowej historyjce *Apolejka i jej osiołek* Maria Krüger opowiadała o tytułowej księżniczce, kominiarczyku i księciu, którzy zmieniali się pod wpływem zatrutej wody w ośła, a po zjedzeniu zaczarowanego jabłka powracali do ludzkiej postaci¹⁸.

Anna Kamińska uczyniła dwa osiołki bohaterami kilku rozdziałów *W Nieparyżu i gdzie indziej*¹⁹, włączając zwierzęta w wątek fabularny (niosą na grzbiecie pana Rysia i pana Michała, umożliwiając im ucieczkę z Od-

¹⁶ M. BUCZKÓWNA: *Osiołek Joko*. Kraków 1968, s. 23–24.

¹⁷ A. CENTKIEWICZOWA: *Mufti, osiołek Laili*. Ilustr. W. MAJCHRAK. Warszawa 1971.

¹⁸ M. KRÜGER: *Apolejka i jej osiołek*. Ilustr. Z. WITWICKI. Warszawa 1985. [1. wyd. – 1969].

¹⁹ A. KAMIŃSKA: *W Nieparyżu i gdzie indziej*. Ilustr. J. WILKOŃ. Warszawa 1967, rozdz. 30–37.

smucarni do Rozumowa *vel* do Dziury w Płocie). Do powieści wprowadziła realistyczne obserwacje wyglądu (*wyszczierzona zębata mordą* – s. 81; *paszczęka, łopatkowate zęby* – s. 81), ryku (*ośli szloch* – s. 81; *zaszlochał swoim oślim rykiem* – s. 89) i natury osłów. Podjęła polemikę ze stereotypowymi opiniami na temat osłów (*Wszystko złe – to osioł, niedobry uczeń, ktoś uparty i głupi* – s. 82) i chwaliła zwierzęta: *jest to dobre zwierzę, mocne, pracowite i posłuszne, tylko że posiada swój charakter [...] ma swoje własne racje. [...] Osioł ma swój honor* (s. 82–83); *Dalej, dzielny osiołku! Kochany Aspekcie! Jesteś mądry i dobry* (s. 83).

Panowie Michał i Rysio nadali osłom dziwne i uczone imiona – Aspekt oraz Precedens (*To są słowa, których używają przeważnie ci, co ich nie rozumieją. Ale za to brzmią bardzo śmiesznie*²⁰), ponieważ Kamińska przedmiotem kpiny uczyniła bezsensowne dysputy czy przemowy²¹ oraz pseudonaukowe badania²²:

*Na to w drzwiach piwiarni ukazali się pan Ryś i pan Michaś i ujrzeni, jak dostojna Akademia chyli tyse czoła przed ich rodzonymi osłami*²³.

Kłapouchy, bohater powieści Alana A. Milne'a²⁴, to bury, smutny osioł, chwilami zadumany, na ogół zmartwiony (na przykład tym, że będzie padać deszcz); samotnik, ale spragniony uwagi i towarzystwa (radość z prezentów urodzinowych, mimo że wybrakowane; zdolność do twórczego rozwiązania problemów; smutek, że inne przyjęcie nie jest dla niego organizowane); zdolny do życzliwości wobec przyjaciół (na przykład pomoc Maleństwu). Kłapouchy jest jako bohater osłem o wyglądzie zwierzęcia (choć gubi ogon) i ludzkich cechach depresyjno-melancholijnych, malkontenctwie, ale też o głębokiej potrzebie przyjaźni.

Osioł jest bohaterem niedługiej powieści *Portalek* z wyraźnymi cechami paraboli, powieści inicjacyjnej oraz pikarejskiej, z elementami fantastycznymi i magicznymi, a jednocześnie nasyczonej szczegółami

²⁰ Ibidem, s. 81.

²¹ Zob. ibidem. Przykładem tytułu takiej przemowy jest: *O szkodliwości smucenia się w aspekcie ekonomicznym, kulturalnym, psychologicznym, pedagogicznym oraz wszelkim innym; dysputy: – To precedens! To niebezpieczny precedens! – wołał zarządca Odszucarni. (Precedensem jest jajecznicza z siedmiu jaj, czyli z ich nieparzystej liczby)*. Ibidem, s. 79 i 90.

²² Polegają one na badaniu ogona osła za pomocą lupy (ryk osła jest zapisywany jak heksametr) i przekonaniu, że *Rozumne zwierzę nauczy nas języka dawno umarłych ludów*. Ibidem, s. 92–93.

²³ Ibidem, s. 93.

²⁴ Zob. A.A. MILNE: *Kubuś Puchatek*. Warszawa 2012.

pejzażu i przyrody francuskiej wioski w Prowansji²⁵. Zwierzęcy bohater sportretowany jest i jako reprezentant swojego gatunku, i jako pośrednik między człowiekiem, który chciał odwzorować raj w leśnym, skalistym zakątku, a księdzem proboszczem.

Powieść zawiera wiele odwołań do mitologii i do Biblii, a rozmaite motywy nacechowane są symbolicznie. Przykładowo: drzewo migdałowe (obiekt pożądania; zakaz jego niszczenia; ułamana gałąź na ołtarzu podczas Niedzieli Palmowej), cyprys, lutnia i niezwykle jej dźwięki; dziecięce kryjówki (pokój; czarny schowek; noc i las); zniszczenie wyspy, a także zniszczenie ogrodu; zabicie tubylców i lisa (obecność zła). Za kontekst plastyczny do *Portalka* mógłby posłużyć na przykład obraz Joana Miró *Vegetable Garden with Donkey* z 1918 roku²⁶.

W *Śnie nocy letniej* Szekspira Puk nakłada Podszewce głowę osła, dostrzegając pychę i głupotę rzemieślnika. Ponieważ Oberon skropił oczy Tytania magicznym płynem, wydawało się jej, ujrzawszy po przebudzeniu Podszewkę z osłim łbem, że widzi przed sobą pięknego człowieka, toteż wyznała mu swój podziw i zachwyt dla jego urody. Z kolei Podszewka, wróciwszy do własnej postaci, wie, że przeżył coś niewiarygodnego. W komedii Szekspira osioł jest więc i nie jest znakiem brzydoty czy głupoty Bottoma. Jego osli łeb, zwłaszcza jeśli jest przybrany wiankiem z kwiatów, może budzić również pozytywne emocje, nawet niekoniecznie wywołane działaniem czarów, emocje zabarwione życzliwym humorem. Osła głowa może być rekwizytem czy obiektem demaskującym brak obiektywnego, rozsądnego i mądrego oceniania. Bez kontekstu biblijnego trudno byłoby zrozumieć słowa Bottoma o ukrytych wewnątrz i na dnie sensach rzeczy, myśli lub marzeń.

Śniło mi się coś, ale co się śniło, tego ludzki pomyślnik nie wypowie. Musiałby człowiek być zupełnym osłem, żeby próbować ten sen wytłumaczyć. Zdawało mi się, że jestem – nie, nie mam siły, człowiek tego nie da rady powiedzieć. Zdawało mi się, że jestem – i zdawało mi się, że mam – nie, wszyscy by mnie mieli za pajaca, gdybym chciał powiedzieć, co mi się zdawało, że mam. Ludzkie oko nie słyszało, ludzkie ucho nie widziało, ludzka ręka nie da rady wziąć na ząb, język nie wymyśli, serce nie wykrztusi takiego snu jak mój! Namówię Kloca, żeby napisał o tym śnie pieśń dziadowską. Będzie się to nazywało „sen Podszewki”, bo materia snu stale tam będzie czymś podszyta, a pod tym czymś znowu czymś innym, z czego głębia taka, że dna w ogóle nie będzie; i zaśpiewam ją przed Księciem na sam

²⁵ Zob. H. Bosco: *Portalek*. Przeł. I. i J. Rogoziński. Warszawa 1976.

²⁶ Zob. np. <https://www.wikiart.org/en/joan-miro/the-vegetable-garden-with-donkey> [data dostępu: 27.12.2016].

*koniec sztuki, ten co przychodzi na końcu. Albo bynajmniej ewentualnie, żeby dodać jak najwięcej wdzięku, zaśpiewam ją w scenie pośmiertnej*²⁷.

W pierwszym rozdziale *Folwarku zwierzęcego* wśród innych zwierzęcych bohaterów występuje osioł o imieniu Benjamin:

*Był on najstarszym zwierzęciem w gospodarstwie i miał najcięższy charakter. Rzadko się odzywał, a gdy już coś powiedział, zwykle były to złośliwości: mawiał na przykład, że choć Bóg dał mu ogon, żeby oganiał się od much, on, Benjamin, wolalby, żeby nie było ani ogona, ani much. Tylko on jeden nigdy się nie śmiał. Gdy inne zwierzęta pytały go o powód, odpowiadał, że nie widzi nic godnego śmiechu. Niemniej choć nie przyznawał się do tego otwarcie, był bardzo przywiązany do Boxera [konia – E.O.]; niedzielię spędzali najczęściej na niewielkim splechietku łąki za sadem, stojąc obok siebie i skubiąc w milczeniu trawę*²⁸.

Charakteryzowany jest jako zwierzę o takich cechach, jak poważny stosunek do siebie i do życia, spokój, zdolność do głębokiej przyjaźni z kimś innym. Już po wygnaniu ludzi zachowywał się wciąż tak samo, pracował ile trzeba, nie przejawiał radości, a mówił tajemniczo *Ośle mają długie życie. Żadne z was nie widziało martwego ośla*²⁹. Był więc świadkiem różnych zdarzeń i potrafił zachować dystans do wszystkiego.

*Tylko stary Benjamin nie chciał cieszyć się wiatrakiem, rzucając jedynie dwuznaczne uwagi, że ośle mają długie życie*³⁰.

Benjamin okazał wielkie zaniepokojenie losem konia. Dostrzegł napis na furgonetce i przewidział, dokąd Boxera wywiozą ludzie. Po latach niewiele się zmienił, nieco tylko posiwiiał na pysku; ponadto od śmierci Boxera zrobił się jeszcze bardziej ponury i mało mówny³¹. Osioł jest więc w tej groteskowej powieści istotą długowieczną, stoicko spokojną, o wielkim sercu, nieufną wobec zachowań innych. Nawiasem mówiąc, wspólne działania zwierząt, obrona przed ludźmi, ich wygnanie, a potem związki kilku świń z ludźmi przypominają rozprawienie się z rozbójnikami przez czterech muzykantów i zapowiadają, jaki mógłby być ich dalszy los, jak długo mogłyby cieszyć się spokojnym życiem w środku lasu.

²⁷ W. SZEKSPIR: *Sen nocy letniej. Kupiec wenecki*. Przeł. S. BARAŃCZAK. Poznań 1992, s. 112–113 (akt IV, scena I).

²⁸ G. ORWELL: *Folwark zwierzęcy*. Przeł. B. ZBORSKI. Warszawa 2016, s. 23.

²⁹ Ibidem, s. 42.

³⁰ Ibidem, s. 72.

³¹ Ibidem, s. 112.

Hasło *osioł* w *Słowniku symboli* Władysława Kopalińskiego³² rozpoczyna się od wyliczenia wielu właściwości, zjawisk czy postaw, nacechowanych bądź pozytywnie, bądź negatywnie, które można połączyć z nazwą i symboliką zwierzęcia. Przykładowo, osioł symbolizuje zazdrość, lubieżność, niestałość, zdradę małżeńską, pychę, głupotę, ale przede wszystkim zdrowy rozsądek, pokorę, pracowitość, umiar, cierpliwość i wytrzymałość (*Osioł dźwiga swoje brzemie, ale nie brzemie nad siły – Don Kichot*). Autor słownika przypomina, że osioł był najstarszym zwierzęciem udomowionym (od ponad pięciu tysięcy lat), najpierw jucznym, potem wierzchowcem i siłą pociagową, zwierzęciem ubogich lub proroków (osłica Balaama, triumfalny wjazd Jezusa do Jerozolimy), ofiarnym i świętym. Kopaliński omawia też rozmaite związki frazeologiczne (na przykład *ośle uszy*, *ośla ławka*, *ośli most*, czyli *ezelbryk*), wskazuje słynne osły w tekstach kultury (literatura antyczna, Biblia; osiołek Buridana, spopularyzowany w Polsce przez Fredrę; osioł – mędrzec na tronie w herbie Bourges). Z kolei w *Słowniku mitów i tradycji kultury* Kopaliński przypomina *Metamorfozy albo Złotego osła* Lucjusza Apulejusza z Madaury (z II wieku naszej ery) oraz wyjaśnia kilka powiedzeń i zdarzeń z nawiązaniem do osła, na przykład *osioł nad osły*, *osioł przy lutni*, *ośla łączka* lub *spór o cień osła*³³.

Żartobliwą, groteskową wersję sporu o cień osła odnaleźć można w tekście Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego z 1950 roku, miniscence teatralnej:

*Teatrzyk Zielona Gęś
ma zaszczyt przedstawić
bajkę Ezopa „Osioł i jego cień”*

Podróżny:

(na Osle, za plecami Właściciela, od którego Osła wynajął jako środek lokomocji): Słońce w zenicie. Ani jednej chmurki. Ani jednego drzewa na horyzoncie. Gdzie tu, jak tu odpocząć? (zamyśla się) Wiem. (każe wstrzymać Osła jego Właścicielowi i układa się na spoczynek w cieniu Osła)

Właściciel:

Ach, ty spryciarzu, won natychmiast z tego cienia, ten cień jest dla mnie. Ja wynajęłam osła bez cienia. (usiłuje ułożyć się w cieniu Osła)

Podróżny:

Precz, łachudro, chałwiarzu! Jeśli ja wynajęłam osła od ciebie, to znaczy się ze wszystkimi możliwościami, czyli i z cieniem. Nie rusz się z miejsca. (nie rusza się z miejsca)

³² W. KOPALIŃSKI: *Słownik symboli*. Warszawa 1990, s. 289.

³³ W. KOPALIŃSKI: *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa 1987, s. 805–806, 1139.

Osioł:

(korzystając z zamieszania, rusza się z miejsca i – lekki – znika na horyzoncie)

Morał

CZASEM O BYLE CIENÍ

CZŁOWIEK MA ŻAL DO CZŁOWIEKA,

A ŻYCIE JAK OSIOŁ UCIEKA.

KURTYNA

Opis kilkunastu tekstów kultury powinien w moim zamyśle potwierdzać szkolną i edukacyjną przydatność pojęcia *czytanie* w odniesieniu do słów, obrazów czy nawet dźwięków oraz konieczność włączania obserwacji natury językowej do rozmowy o treściach literackich³⁴.

Literatura piękna i kultura (malarstwo, teatr, film, rzeźba) uwrażliwiają na urok i wyjątkowość, czasami cierpienie osłów, czyniąc zwierzęta bohaterami realistycznymi, a zarazem fantastycznymi w świecie przedstawionym z udziałem ludzi lub bez ich udziału, w przestrzeni naturalnego występowania lub miejscach nieokreślonych czy wyobrażonych. Stereotypy są przypominane, ale po to, aby z nimi polemizować; osły czy osiołki przedstawiane są w jak najbardziej pozytywnym świetle³⁵.

³⁴ Zob. też M. BŁASZCZYK: *Językowy obraz kota, konia, lisa, wilka, małpy i osła w polskiej frazeologii animalistycznej*. docplayer.pl/5896974-Marta-blaszczyk-jezykowy-obraz-kota-konia...; pdf [data dostępu: 27.12.2016].

³⁵ Zob. też inne opracowania z zakresu tzw. *animal studies*: J. ABRAMOWSKA: *Pisarze w zwierzyńcu*. Poznań 2010; *Zwierzęta i ich ludzie. Zmierzch antropocentrycznego paradygmatu*. Red. A. BARCZ i D. ŁAGODZKA. Warszawa 2015; *Czytanie menażerii. Zwierzęta w literaturze dziecięcej, młodzieżowej i fantastycznej*. Red. A. MIK, P. POKORA, M. SKOWERA. Warszawa 2016.

„Podśłuchiwanie rzeczywistości” – o trzech wierszach dziecięcych Joanny Mueller

„Do mnie więcej samo przychodzi (z podśłuchiwania rzeczywistości, z przypadkowych przejęzyczeń, z polepionych fraz i dźwięków), niż sobie to wypracowuję”¹.

Przytoczone zdanie, wypowiedziane przez Joannę Mueller podczas wywiadu, odpowiada części definicji słownikowej *poezji lingwistycznej*, która

żywi się przede wszystkim tym, co w języku zeszytniałe, zrutynizowane i bezwładne; podejmuje grę ze spetryfikowanymi formami mowy i szablonami stylistycznymi, w szerokim zakresie penetruje chaotyczność **mówionego języka potocznego**, próbuje imitować mechanizmy patologii językowej (**przejęzyczenia**, zakłócenia afatyczne itp.), dekonspiruje pustkę znaczeniową języków zdoktrynalizowanych².

Debiutująca w 2003 roku poetka wcześniej dała się poznać jako współautorka manifestu neolingwistycznego³, od którego dziś konsekwentnie

¹ J. ROSZAK: *Rozmowa z neolingwistką Joanną Mueller. Liryzm czy lingwizm?*. „Polityka” 21.11.2007. <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/236519,1,rozmowa-z-neo-lingwistka-joanna-mueller.read> [data dostępu: 12.12.2016].

² J. SŁAWIŃSKI: *Poezja lingwistyczna*. W: *Słownik terminów literackich*. Red. J. SŁAWIŃSKI. Wyd. 2, poszerzone i poprawione. Wrocław 1988, s. 372. Podkr. – K.Z. Na temat dziecięcej poezji lingwistycznej zob. A. SZOSTAK: *Nurt lingwistyczny we współczesnej polskiej poezji dziecięcej*. Zielona Góra 2000.

³ Zob. https://pl.wikisource.org/wiki/Manifest_Neolingwistyczny [data dostępu: 12.12.2016].

się odżegnuje i dystansuje, traktując go jako „szczeniacki wyglup”⁴. Lingwizm jednak, zwłaszcza spod znaku Tymoteusza Karpowicza, pozostaje bliski poetyce jej utworów i jej samej. Do końca 2016 roku J. Mueller wydała cztery tomiki poetyckie. Żaden z nich nie ma adresu dziecięcego. Jednak wiersze przeznaczone dla niedorosłego odbiorcy ukazały się najpierw w antologii *Sposoby na zaśnięcie we współczesnych wierszach i ilustracjach dla dzieci*, a później w poświęconym literaturze dziecięcej numerze „Nowej Dekady Krakowskiej”. Są to utwory: *O tym, jak smutny Wieloryb zaakceptował w sobie Niedoryba*⁵; *Bajka o bojakach*⁶ oraz *Zajęczanka o zajęciach, co prowadzą do zniknięcia*⁷.

Jerzy Cieślowski – jeden z pierwszych polskich badaczy poezji skierowanej do najmłodszych – twierdził, że „te najlepsze wiersze dla dzieci piszą współcześni prawdziwi poeci”⁸, mając na myśli tych, którzy swojej twórczości nie ograniczają do jednego odbiorcy, ale są „po prostu” dobrymi poetami. Przeciwno podziałowi na poezję dla dzieci i dla dorosłych protestuje dziś konsekwentnie Joanna Kulmowa, a przed nią inni twórcy, tacy jak Anna Kamieńska czy Józef Ratajczak. Od czasu do czasu ukazują się antologie, w których wydawca gromadzi wiersze „współczesnych prawdziwych poetów”, przeznaczone także do lektury dziecięcej. Przykładem jest antologia *Dlaczego zając? Wiersze krakowskich poetów o dzieciach i dla dzieci* z 2006 roku oraz wspomniany wcześniej zbiór *Sposoby na zaśnięcie...* z 2015 roku. W pierwszej książce znalazły się utwory między innymi Wisławy Szymborskiej, Marcina Świetlickiego, Adama Ziemiańskiego, Juliana Kornhausera, Adama Zagajewskiego, Bronisława Maja, w drugiej – Darka Foksa, Bogusława Kierca, Bohdana Zadury, Joanny Mueller. W XXI wieku można zaobserwować interesujący nurt prozy i poezji tworzonej dla dziecięcego odbiorcy przez autorów dotąd z nim niekojarzonych, między innymi przez Dorotę Masłowską, Manuellę Gretkowską, Zbigniewa Macheja, Sławomira Shutego, Justynę

⁴ J. MUELLER: *Czekam na kolejne piękne sensory*. Rozmawia B. KLIMOWICZ, 5.01.2016. <http://www.literackapolska.pl/rozmowy/rozmowa-z-joanna-mueller/> [data dostępu: 12.12.2016].

⁵ J. MUELLER: *O tym, jak smutny Wieloryb zaakceptował w sobie Niedoryba*. W: *Sposoby na zaśnięcie we współczesnych wierszach i ilustracjach dla dzieci*. Wrocław 2015, s. 49–55. Wszystkie cytaty z wiersza w tekście pochodzą z tego wydania.

⁶ J. MUELLER: *Bajka o Bojakach*. W: *Sposoby na zaśnięcie...*, s. 75–77. Wszystkie cytaty z wiersza w tekście pochodzą z tego wydania.

⁷ J. MUELLER: *Zajęczanka o zajęciach, co prowadzą do zniknięcia*. „Nowa Dekada Krakowska” 2016, nr 1–2, s. 98–99. Wszystkie cytaty z wiersza w tekście pochodzą z tego źródła.

⁸ J. CIEŚLIKOWSKI: *Wiersz dziecięcy*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży. Teoria i krytyka. Wybór tekstów*. Red. J.Z. BIAŁEK, M. GUŚPIEL. Kraków 1978, s. 30.

Bargielską, Sylwię Chutnik⁹. Analizowane wiersze wpisują się w ten nurt, choć poetka nie wydała dotąd całego tomiku dla dzieci. Istotny wydaje się fakt, że przedstawione wcześniej przykłady podważają sensowność tworzenia granic między dwoma światami – dziecięcym i dorosłym – przynajmniej w przeżyciu lekturowym. Zacierają też granice między tymi światami, tworząc wspólny świat przedstawiony ze wspólnymi problemami, emocjami, reakcjami na współczesność. Dzieci i dorośli żyją przecież w tych samych warunkach i realiach, dotyka ich ta sama rzeczywistość. W tym szkicu szukam odpowiedzi na pytania: jaki świat przedstawia w wybranych wierszach J. Mueller oraz w jaki sposób to czyni?

Tytuły

Tytuły trzech wierszy J. Mueller intrygują, wprowadzając zarówno dziecięcego adresata, jak i dziecięcą perspektywę oraz gatunki kojarzone z literaturą dziecięcą: bajkę i „zajęczankę”, stworzoną na wzór licznych *-anek*, znanych z folkloru dziecięcego oraz twórczości dla najmłodszych. Jak pisze Alicja Baluch,

W porządku ewolucyjnym, najprostsze teksty dla dzieci, tak zwane dziecięce „anki”, rozwijają się od kołysanki-śpiewanki przez patataje, zagadywanki, wywracanki, przekomarzanki i przedrzeźnianki, przepychanki i przytulanki do liryki dziecięcej¹⁰.

Wprowadzona do tytułu *zajęczanka* sugeruje „formę prostą” dziecięcego wiersza, zarazem jednak jej zabawowy i językowy charakter. Stanowi od razu zagadkę, odwołuje się do figury etymologicznej, częstej w poetyckim nurcie lingwistycznym: czy *zajęczanka* pochodzi od czasownika *zajęczyć* czy od rzeczownika *zając* (*zajęczanka* mogłaby być nieprawidłowo

⁹ Zob. E. OGŁOZA: *Opowieści i obrazy w serii „Małego Klubu Bunkra Sztuki”*. W: „*Stare i nowe*” w literaturze dla dzieci i młodzieży – małe formy narracyjne. Red. B. OLSZEWSKA, O. PAJĄCZKOWSKI. Opole 2017, s. 185–196. Autorka opisuje, wydaną w 2011 roku, serię utworów dziesięciu uznanych prozaików młodego pokolenia („cały parnas młodej polskiej literatury”, jak pisze w recenzji W. Albiński). <http://magazynszum.pl/krytyka/o-serii-bajek-klubu-malego-bunkra-sztuki> [data dostępu: 12.12.2016].

¹⁰ A. BALUCH: *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Kraków 2008, s. 39.

utworzoną formą panięską nazwiska lub żartobliwą nazwą młodego zajęczka płci żeńskiej). Następujący po nazwie gatunkowej przymiłek *o* zawęża jednak znaczenie do odczasownikowego. W następnym członie tytułu pojawia się kolejna komplikacja i możliwość spekulacji etymologicznych: powtórzony zostaje początek wyrazu, kierując myśl na inne możliwe „pokrewieństwo” znaczeniowe, tym razem ze słowem *zajęcia*. Rozwinięcie myśli, precyzujące, o jakie zajęcia chodzi, wprowadza do zagadki następne elementy: jakie zajęcia mogą prowadzić do zniknięcia?, do zniknięcia kogo, czego?. Aliteracja, zabawny neologizm i rym, zastosowane w tytule, sprawiają, że on sam urasta do miniwierszyka, formy prostej, domagającej się interpretacji, stanowiącej wyzwanie czytelnicze. Zarówno dla dziecka, jak i dorosłego sam tytuł zatem jest już zagadką. Znający konwencje literackie czytelnik kształtuje również na podstawie tytułu swoje oczekiwania wobec całego utworu. Według Piotra Michałowskiego,

Niezależnie od tego [...] czy znajdziemy [w tytule – K.Z.] nawiązanie głębokie, czy też uznamy, że wskazówka gatunkowa była nieuzasadniona lub myląca, zawsze powstaje jakiś impuls genologiczny, który choćby na chwilę ukierunkowuje lekturę tekstu¹¹.

W omawianym przypadku można oczekiwać formy prostej dziecięcego wiersza, opartej na językowej zabawie i zagadce, z humorem przedstawiającej sytuację trudną (związek *zajęczanki* z jęczeniem, jękiem, może dziecięcym marudzeniem?).

Nieco podobna jest struktura tytułu *Bajki o bojakach*: nazwa gatunkowa została uściślona w efekcie wskazania tematu czy bohaterów wiersza, podobnie występuje aliteracja oraz powtórzenia głosek w obu wyrazach (*b, j, k, k, a, a*; łatwo zauważyć, że wszystkie głoski tworzące pierwszy wyraz znalazły się w wyrazie drugim), również pojawia się neologizm, tym razem odnoszący się zapewne do bohaterów utworu. Na marginesie, trzeba zauważyć trudność ortograficzną: tytuł w zbiorze drukowany jest majuskułą, a zatem nie wiadomo, czy bojaki należy traktować jako nazwę gatunkową i pisać małą literą, czy też jako nazwę własną i zaczynać od wielkiej litery. Wątpliwość tę rozstrzyga dopiero sam wiersz, w którym kilkakrotnie słowo *bojak* występuje pisane w przyjęty w tym tekście sposób. Wracając do określenia genologicznego w tytule: czego czytelnik może się spodziewać po wierszu mającym w tytule słowo *bajka*?. Według definicji słownikowej, to

¹¹ P. MICHAŁOWSKI: *Głosy, formy, światy. Warianty poezji nowoczesnej*. Kraków 2008, s. 80.

opowieść prozą lub wierszem, podejmująca zagadnienia moralne, opisująca ludzkie postawy, przywary, ułomności, powszechnie spotykane sytuacje i prawidłowości życia społecznego [...]. Ze względu na walory dydaktyczne (jasno sprecyzowany morał, użyteczność prawd) oraz przystępność formy (niewielka objętość, obrazowość, rodzaj egzemplifikacji) utwory należące do tego gatunku występują od początku rozwoju literatury dziecięcej po współczesność¹².

W Polsce najbardziej popularnym zbiorem, ustalającym sposób rozumienia gatunku w odniesieniu do odbiorcy dziecięcego, były *Bajki i powiastki* Stanisława Jachowicza, wydane po raz pierwszy w 1824 roku. Stały się one wkrótce „swoistym wzorcem wiersza dla dzieci, dydaktycznym i z morałem”¹³, a także synonimem utworu skierowanego do najmłodszych. Joanna Mueller wpisuje się zatem i tym razem w bogatą tradycję. Bajkę utożsamia się zazwyczaj z bajką zwierzęcą, w której bohaterami są zwierzęta – alegorie ludzkich cech i zachowań. Można przypuszczać, że tytułowe bojaki należą do jakiegoś nowego gatunku zwierząt, któremu zostanie dopiero nadane alegoryczne znaczenie, zapewne związane ze strachem (sugeruje to bowiem ich nazwa). Warto zauważyć, przypominając znów ustalenia J. Cieślikowskiego, że

Szczególnie bogata jest literatura rymów dotycząca strachu. [...] Psycholog francuski Ribot pisał, że strach jest pierwszym przejawem życia emocjonalnego. W wielu wypadkach dla określenia strachu większą wartość posiadają warunki wewnętrzne niż rzeczywiste dane zewnętrzne. Typową formą imaginacyjnego strachu jest *pavor nocturnus* – strach przed ciemnością, ciszą i przed samotnością; powszechny u dzieci i być może archetypiczny¹⁴.

Badacz wylicza stworzenia, należące „do bogatej »fauny« istot fantastycznych, których jedyną racją istnienia było, aby straszyły. [...] Do tych należą przede wszystkim: bobo, czarownica, Baba Jaga, Gniotek, Dylon, Strala i kilka pomniejszych”¹⁵. Czy *bojaki* do nich należą, czy też raczej są istotami szczególnie strachliwymi? Niewątpliwie jednak *bajka* w tytule sugeruje prostotę formy i dydaktyzm.

¹² G. LESZCZYŃSKI: *Bajka*. W: *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Red. B. TYLICKA, G. LESZCZYŃSKI. Wrocław 2002, s. 24.

¹³ J. CIEŚLIKOWSKI: *Wstęp*. W: *Antologia poezji dziecięcej*. Wybrał i oprac. J. CIEŚLIKOWSKI. Wrocław 1980, s. X.

¹⁴ J. CIEŚLIKOWSKI: *Wielka zabawa*. Wrocław 1967, s. 98.

¹⁵ Ibidem, s. 99.

W ostatnim analizowanym tytule – *O tym, jak smutny Wieloryb zaakceptował w sobie Niedoryba* – nie ma wyrażonej *expressis verbis* kwalifikacji gatunkowej. Jednak formuła *o tym, jak...* jest częstą formułą tytułową bajek dla najmłodszych¹⁶. Alicja Baluch, pisząc o kolejności odkrywania świata przedstawionego w literaturze przez dziecko, wskazuje fakt, że najmłodszy odbiorca zwraca uwagę przede wszystkim na zdarzenie jako elementarną jednostkę fabuły. Dlatego tytuły utworów kierowanych do dzieci często podkreślają działanie się (*o tym, jak...*)¹⁷. W przypadku wiersza J. Mueller trudno jednak na podstawie tytułu przewidzieć fabułę opowieści. Zdarzenie ma tu charakter wewnętrzny, psychiczny. W dodatku użyty czasownik może w ogóle kwestionować dziecięcego adresata: słowo *zaakceptować*, a jeszcze bardziej wyrażenie *zaakceptować w sobie* zdecydowanie nie należą do słownika najmłodszych, co więcej – kłócą się z ewentualnym bajkowym charakterem opowieści, należą do świata nauki, psychologii, poradników dla dorosłych. Ale przecież Wieloryb jest znanym bohaterem utworów dla dzieci, a skojarzony z dziwnym Niedorybem (znów, jak poprzednio, neologizm w tytule) sugeruje świat bajek, pełen niezwykłych stworzeń. W tym przypadku trzeba jeszcze zwrócić uwagę na jeden element, dotychczas w analizie tytułów niebrany pod uwagę: ukształtowanie graficzne. Zapisany on został na stronie tytułowej w dymku, „wychodzącym” od namalowanego stworzenia o kształcie wieloryba¹⁸ w następujący sposób:

JOANNA
MUELLER

O
tym,
jak smutny

¹⁶ Zob. np. L. KRZEMIENIECKA: *O tym, jak się rzep do psiego ogona przyczepił*; M. MORTKA: *O tym, jak na Szepczący Las padł czar. Tappi*; Ł. OLSZACKI: *Bajka o tym, jak błędny rycerz nie uratował królewiny...*

¹⁷ Zob. A. BALUCH: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Wrocław 1994.

¹⁸ Wiersz, w tym także stronę tytułową, zilustrowała Marianna Sztyma (jej nazwisko również znajduje się w dymku, wypisane na dole małą czcionką). Ilustracja na stronie tytułowej przedstawia ciemnozielony kształt ryby/wieloryba z czerwonym ogonem. Na zielonym tle wymalowane są brązowe kształty wodorostów, glonów (?), niewątpliwie jakieś kształty roślinne, oraz czerwony – z białym akcentem – kształt rybki. Całość sprawia wrażenie kształtu wyciętego z barwnego, wzorzystego materiału. Tytuł umieszczony w dymku może sugerować, że wiersz stanowi także wypowiedź głównego bohatera: Wieloryba-Niedoryba.

Wieloryb
zaakceptował
w
SOBIE
Niedoryba

Takie ukształtowanie tytułu pozwala na czytanie go, po pierwsze, łącznie z imieniem i nazwiskiem poetki, dzięki czemu otrzymujemy informację o tym, kto opowiada, po drugie zaś – jak wiersz (podobnie jak rozpisany na dwa wersy pierwszy z analizowanych tytułów). Kolejny zatem raz czytelnik otrzymuje tytuł – wierszowaną zagadkę. W zdaniu wyróżnione graficznie (większą czcionką) zostały nazwy bohaterów (Wieloryb, Niedoryb) oraz zaimek *sobie* (dodatkowo napisany majuskułą tak jak nazwisko autorki, ale inną czcionką – większą i o szczególnym wyglądzie). Nazwisko poetki pojawiające się jako element tytułu¹⁹ może wskazywać pełną autorską akceptację treści wiersza, zaangażowanie emocjonalne i „osobistość”, podkreśloną wyróżnieniem zaimka osobowego. Ten zaimek odgrywa w tytule największą rolę, wybijając się na plan pierwszy. Czy może sugerować przeniesienie „akcji” do wnętrza bohatera? To, o czym będzie mowa, będzie działo się *w sobie*, w psychice? Wydaje się, że taka interpretacja jest uprawniona, choć nie jest pewne, na ile czytelna dla dziecięcego odbiorcy. Dla niego bajkowe wydarzenia powinny rozgrywać się także w świecie zewnętrznym, aby stać się zrozumiałe, a zarazem atrakcyjne. Ostatni tytuł zatem budzi największe wątpliwości i wydaje się bardziej zwodzić niż ukierunkowywać i naprowadzać na trop.

Wszystkie tytuły intrygują, budzą konkretne oczekiwania, podpowiadają style lektury i do lektury zachęcają.

Formy

Każdy z analizowanych wierszy został inaczej skonstruowany, choć wszystkie trzy mają budowę stroficzną. *Zajęczanka* składa się z dziewię-

¹⁹ Taki sposób wydrukowania tytułu wraz z nazwiskiem autorki przywodzi także na myśl gatunki dziennikarskie z formułą: X (imię i nazwisko dziennikarza) o Y (wydarzenie). Czytany w ten sposób tytuł kierowałby uwagę na autentyczność, czy wręcz reportażowość opowieści. Kazałby myśleć o realizmie raczej niż o fantastyce związanej z bajką.

ciu zwrotek, z których dwie są długie (ośmiowersowe). Po pierwszej dłuższej strofie następują cztery krótsze, obejmujące od trzech wersów (3.²⁰) przez cztery (4., 5.) po sześć (2.), po drugiej natomiast – trzy krótsze (7.: sześćo- i 8., 9.: czterowersowe). To najmniej regularny spośród omawianych utworów: wersy (także w obrębie zwrotek) różnią się liczbą sylab, zdarzają się rymy niedokładne, w dłuższych strofach są rymy wewnętrzne. Dzięki takiemu ukształtowaniu wersów został osiągnięty efekt kolokwialności, uwydatniony także w warstwie leksykalnej. W strofach pierwszej i szóstej (dłuższych) głos ma trzecioosobowy narrator, jedynie w dwu ostatnich wersach pierwszej zwrotki pojawiają się czasowniki w pierwszej osobie liczby pojedynczej (*mówię, dodam*). Można się domyślać, że „mówi” dorosły, bo formułuje zdania skomplikowane składniowo, z licznymi wtrąceniami i ze stałymi związkami frazeologicznymi, poddawany również innowacjom (na przykład *związać koniec z końcem* ulega innowacji wymieniającej: *związać z końcem początek*). Natomiast krótkie strofy to wyznania i wezwania pierwszoosobowego podmiotu dziecięcego, przedstawiającego się dobitnie i przeciwstawiającego się dorosłym:

(ONI – to znaczy rodzice,
do których szepczę i krzyczę
prośbę tę:
[...]
(a to dziecko
to ja)

Sytuacja komunikacyjna komplikuje się również w krótkich strofach, bo dziecięcy podmiot wprowadza w nie (przytaczając w mowie niezależnej) spodziewane riposty rodziców (strofy 4., 5.) oraz ich dłuższą wypowiedź, pozostającą jednak w sferze marzeń kilkulatka (strofy 8., 9., kończące wiersz). Te zdania, przypisane przez dziecko dorosłym, zostały wyróżnione w utworze kursywą.

Pierwsze wersy *Zajęczanki* przypominają *Tydzień* Jana Brzechwy: wewnętrznie rymowane wersy szesnastozgłoskowe ze średniówką po ósmym wersie u J. Mueller, w głośnej recytacji odpowiadają parzyście rymowanym ośmierzgłoskowcom J. Brzechwy; pojawia się motyw roboty, jej końca i początku (te same słowa w obu utworach) oraz wymienione zostają dni tygodnia (w *Zajęczance* brakuje soboty i poniedziałku). Wyraźne nawiązanie do mistrza polskiej poezji dziecięcej, współtwórcy jej

²⁰ Cyfry w nawiasach oznaczają kolejność zwrotek, np. (2) to druga zwrotka wiersza.

nurtu lingwistycznego²¹, pełni w wierszu J. Mueller kilka funkcji. Przede wszystkim odwołuje się do najlepszej tradycji zabawy słowem, pozornie nonsensownej, niosącej wszakże treści dydaktyczne. Zarazem jednak traktuje tę tradycję na własny sposób, dokonując znaczących przesunień. Brzechwa, aby nauczyć dziecko dni tygodnia, dokonuje ich personifikacji, tworzy z nich potomstwo taty Tygodnia: abstrakcję wyjaśnia za pomocą dostępnego dziecięcemu doświadczeniu konkretnemu. Joanna Mueller natomiast wymyśla bajkowe postaci, by pokazać rzeczywistość współczesnej rodziny, a przede wszystkim miejsce, jakie zajmuje w niej dziecko. Dydaktyzm jej wiersza skierowany jest głównie do dorosłego odbiorcy (co zostanie udowodnione w dalszej części artykułu) i dotyczy znacznie trudniejszej kwestii niż nauczanie się na pamięć kilku wyrazów, choć również posługuje się mnemotechniką, polegającą na powtarzaniu kluczowych słów. Nawiązanie do Brzechwy może mieć też inne, przewrotne znaczenie: w *Tygodniu* sytuacją wyjściową jest poszukiwanie dzieci przez tatę, w *Zajęczance* w pewnym sensie to dziecko poszukuje rodziców i ich zainteresowania. Znak czasu?

Z twórczością drugiego mistrza poezji lingwistycznej dla dzieci może się skojarzyć następny wiersz J. Mueller o Wielorybie. *Pan Maluśkiewicz i wieloryb* Juliana Tuwima to poemat, składający się z dwudziestu sześciu czterowersowych zwrotek. Poemat Mueller ma podobną formę (zaczyna się także od wersów ośmiozłóskowych), ale mieści się w piętnastu strofach. Można zaryzykować tezę, że stanowi współczesną odpowiedź na antropocentryczną i nienaukową wizję z połowy XX wieku, odpowiedź – dodajmy – inspirowaną nurtem ekologicznym i spod znaku *animal studies*. Tytułowy bohater opowieści Tuwima nawołuje: – *Cip, cip, wielorybku! / Gdzie ty jesteś, rybeńko?* Narrator wiersza Mueller ma już inną świadomość, choć punkt wyjścia utworu jest podobny:

Mówiono do Wieloryba,
że skoro się tak nazywa,
to przecież (ani chybi!)
reprezentuje gatunek rybi.

A on (słuchajcie uważnie!)
miał w sobie (mówię poważnie!)
duszę wielkiego ssaka.

²¹ Zob. A. Szóstak: *Nurt lingwistyczny we współczesnej polskiej poezji dziecięcej*. Zielona Góra 2000.

Dalej Wieloryb (zmiana stosunku narratora do zwierzęcia widoczna jest również w konsekwentnym zapisywaniu jego nazwy/imienia wielką literą) dochodzi do głosu, zdradzając swoje emocje i problemy z ludźmi. Autor *Lokomotywy* stworzył przygodową opowieść groteskowo-fantastyczną. Wiersz J. Mueller można uznać za poemat dydaktyczno-filozoficzny, z przesłaniem psychologicznym (problem samoakceptacji). Ma on logiczną, jasną konstrukcję: dwie początkowe zwrotki to przedstawienie problemu, cztery następne – przemówienie Wieloryba, kolejne cztery – przedstawienie niesłuszných sądów, powodujących cierpienie bohatera, wyjaśnienie rzeczywistego stanu rzeczy. Punktem kulminacyjnym są dwie strofy, opisujące decyzję zmiany i zmianę, po czym następuje szczęśliwe zakończenie i puenta (trzy ostatnie zwrotki). Przemówienie Wieloryba (zwrotki 3. do 6.) zbudowane jest według zasad retoryki i oparte na figurach retorycznych, poczynając od apostrofy przez synekdochę, aliteracje, różnego rodzaju powtórzenia (anafora, anadiploza), peryfrazy, nagromadzenia po zwroty retoryczne, takie jak wykrzyknienia (w trzech strofach na cztery) i pytania retoryczne (w pierwszej i ostatniej strofie przemówienia). Można nawet zaryzykować twierdzenie, że wers rozpoczynający ostatnią zwrotkę mowy stanowi aluzję literacką do... *Grobu Agamemnona* Juliusza Słowackiego: *Mówię do was smutny i ranny* (u autora *Kordiana*: *Mówię, bom smutny...*). Cały utwór J. Mueller jest skierowany na przekonanie odbiorcy. Od początku wyrazy *mówić* i *łuchać* odgrywają znaczącą rolę. A jednym ze znaczeń poematu jest stwierdzenie mocy słowa: tego, które rani, ale też słowa – nazwy, imienia, od których zależy w dużej mierze to, w jaki sposób postrzega się bohatera. Nic dziwnego, że Wieloryb zmienia „nazwisko” na Niedoryb. Ostatnia, podsumowująca, część wiersza jest zabawą z przedrostkiem *-niedo*, wprowadzonym z *nie dość*. Kończy go puenta:

*bo łatwiej siebie jest zaakceptować,
Gdy w tym, co wielkie, da się „niedo” schować.*

Bajka o bojakach ma znów całkiem inną budowę i już na pierwszy rzut oka układem graficznym różni się od poprzednio omawianych wierszy. Jest jednak coś, co łączy wszystkie trzy utwory, także formalnie, kompozycyjnie: wszystkie zaczynają się od prezentacji sytuacji trudnej, nawet groźnej, a kończą – rozładowaniem napięcia, szczęśliwie. Mówiąc o nowym nurcie swojej twórczości, poetka stwierdza w wywiadzie:

[...] podejrzewam, że język bezbronności dziecka zderzy się z uzbrojonym, wojennym idiolektem dorosłych. Mówię tak, bo kilka no-

wych wierszy lub ich fragmenty ułożyły mi się właśnie w takie napięcie bezbronność – uzbrojenie²².

We wszystkich trzech analizowanych wierszach można odnaleźć taką opozycję. Najwyraźniej widać ją jednak w *Bajce o bojakach* (co zresztą wykorzystwała ilustratorka Marta Ignerska w swojej „interpretacji graficznej”, przedstawiając „bojaka uzbrojonego” i „bojaka nieuzbrojonego”). Utwór składa się z trzech zwrotek i trzech „refrenów”, których każdy wers rozpoczyna się anaforycznie od opatrzonego wykrzyknikiem słowa *Bojak!*. Po nim następuje pauza i zdanie w drugiej osobie liczby pojedynczej²³ (jako pierwszy człon zdania złożonego). Forma *ty*, tak intensywnie obecna w całym wierszu, nadaje mu charakter dialogu. Do wszystkich trzech utworów pasuje formuła P. Michałowskiego – „zdialogizowany monolog wewnętrzny”²⁴. Osobą monologującą w *Bajce* jest najpierw dziecko, przemawiające w imieniu własnym i rówieśników: *malejemy, nie wiemy, nas gromi*. W trzeciej zwrotce jednak zaczyna przemawiać dorosły, zwracając się do młodego słuchacza na początku w liczbie pojedynczej, a na końcu – mnogiej (*A wy, dzieci*). Wiersz napisany jest trzynastozgłoskowcem, wszystkie zwrotki składają się z ośmiu wersów rymowanych parzyście²⁵ i każda kończy się wprowadzeniem refrenu za pomocą słów *o tak*.

Rytm, rymy, powtórzenia, refreny przyczyniają się do piosenkowego charakteru *Bajki*. Upodabnia to utwór Mueller do znanego wiersza Danuty Wawiłow *Szybko*. Poza tym oba utwory charakteryzują częste użycie zdań wykrzyknikowych, kompozycja oparta na anaforach, rozciągniętych na całe strofy, oraz opozycji między „głosem” dziecka a dorosłego, wymaganiami rodzica a marzeniami potomstwa. Puenta *Bajki* przypomina także zakończenie innego wiersza Wawiłow pt. *Pożałuj mnie*. W obu przypadkach następuje rozładowanie napięcia dzięki pełnym czułości słowom. Joanna Mueller posługuje się inną poetyką, ale u podstaw jej dziecięcych wierszy leży podobne postrzeganie świata oraz dziecięcego

²² J. ROSZAK: *Rozmowa z neolingwistką Joanną Mueller...*

²³ W ostatnim, dłuższym refrenie są dwa wyjątki od tej reguły: pierwszy – to zdanie w pierwszej osobie liczby mnogiej i raz w trzeciej osobie liczby pojedynczej.

²⁴ P. MICHAŁOWSKI: *Głosy, formy, światy...*, s. 97.

²⁵ Trzynastozgłoskowiec jest częstym formatem bajek Ignacego Krasickiego. Kilka najbardziej popularnych utworów tego typu mieści się w czterowierszach rymowanych parzyście. To zapewne za mało, żeby wnioskować o aluzji literackiej, ale kreowany przez J. Mueller wirtualny adresat wydaje się mieć wiele wspólnego z adresatem wpisanym w bajki oświeceniowego poety, takim, jakiego przedstawił on w ironicznym *Wstępie*: *Bajki wam niosę, posłuchajcie, dzieci*. Wskazany bezpośrednio adresat (dziecko) nie jest nim w istocie. Przywołana jednak w ten sposób relacja między dzieckiem a dorosłym (i rodzące się między nimi napięcie) jest bardzo istotna dla rozumienia utworów.

bohatera. W moim przekonaniu, do omawianych trzech wierszy można odnieść zdanie A. Baluch, charakteryzujące twórczość Wawiłow:

Autorka uczyniła w nich dziecko nie tylko bohaterem, ale i podmiotem lirycznym; wiersze te są pełne humoru, fantazji i wzruszenia, refleksji na miarę dziecka, a przede wszystkim zabawy w odkrywanie słów i ich głębszych znaczeń²⁶.

W *Bajce o bojakach* warto zauważyć jeszcze konstrukcję czasu i przestrzeni, przyczyniającą się do uniwersalizacji opowieści. W pierwszej zwrotce „akcja” obejmuje całe mieszkanie: *od żarówki po kieszeń*; w drugiej – całe osiedle: *od piwnic po strychy*; w trzeciej – już całe miasto. Czas także można określić jako „cały”: *od wstania po spanie* (1.), *od zimy po jesień* (2.). W ten sposób dobitnie została ukazana powszechność opisywanych sytuacji i niejako ich stałość czy monotonia codzienności, podkreślana jeszcze regularnością wiersza i powtarzalnością słów (*bojak* występuje szesnaście razy na początku każdego wersu refrenu i cztery razy w zwrotkach).

Formy wierszy, także ich wygląd w zapisie, służą podkreśleniu znaczeń i wymowy utworów.

Słowa

Nie sposób nie zauważyć, nie znając nawet twórczości Joanny Mueller, że jej trzy dziecięce wiersze wyrastają przede wszystkim z wyostrzonej świadomości słowa. Bawi się nim, ale także wskazuje na odpowiedzialność za nie, zwłaszcza odpowiedzialność dorosłych wobec dzieci. Za „projektem językowym”, jak to nazywa poetka, kryje się projekt etyczny. Próba zakwalifikowania tych utworów do któregoś z wyodrębnionych przez badaczy modeli kończy się niepowodzeniem. Joanna Mueller łatwo przekracza granice: jest to z pewnością właściwy Tuwimowi i Brzechwie model lingwistyczny, ale łatwo odnaleźć tu także elementy modelu dziecięcego, refleksyjnego czy kreacyjnego, a nawet – dydaktycznego²⁷. W klasyfikacji Ryszarda Waksmundy analizowane wiersze

²⁶ A. BALUCH: *Poezja dla dzieci*. W: *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Red. H. TYLICKA, G. LESZCZYŃSKI. Wrocław 2002, s. 304.

²⁷ Zob. ibidem, s. 303.

najlepiej mieszczą się w definicji wierszy dziecięcych, ale można by również dowodzić, że jest to liryka (zarówno dziecięca, jak i dla dzieci)²⁸. Co więcej, utwory te nie wzbudzą zdziwienia, jeśli zostaną zamieszczone w „dorosłym” tomiku. Ich adres bowiem, jak już kilkakrotnie wspominałam, jest szeroki.

Autorka *Bajki o bojakach* w wywiadzie dla „Polityki” na pytanie o wybór między lingwizmem a liryzmem odpowiada:

Dla mnie natomiast właśnie projekt językowy, lingwistyczny – jest równoznaczny z projektem egzystencjalnym, życiowym, a także lirycznym. Śmiesz mnie trochę ci wszyscy krzykacze, którzy mówią, że poezja to samo życie i nie powinna się bawić językiem: bo przecież to brzmi absurdalnie, poezja jest językiem, bez słów jej nie ma, a przecież układanie słów to nie tylko trud, walka ze sobą, wysiłek wyobraźni, ale przede wszystkim zabawa – nie wyobrażam sobie bycia poetą bez umiejętności ucieszenia się, zabawienia się swoim pisaniem, bez tej dziecięcej radości, która przekształca się z radości układania klocków w dzieciństwie – w radość układania „klocuszków mowy” w późniejszym życiu²⁹.

To świetny komentarz także do przedstawianych trzech wierszy dziecięcych. Kontynuując metaforę poetki, „klocuszki mowy” nie są w nich z jednego pudełka: są duże, łatwe do ułożenia dla najmłodszych, ale i malutkie, z których dopasowaniem nawet dorosły może mieć kłopot. Wśród prostych kolokwializmów (*matma, wynocha, łeb, drań, gęba*) znajdują się słowa rzadko używane (*łachmyta, hultaj*). Pełno tu także charakterystycznych dla nurtu lingwistycznego frazeologizmów: *dziób w ciup, ucierać nosa, zwieszać nos na kwintę, szmat czasu, strzelać focha* (*Bajka o bojakach*), *mieć w sobie duszę, okazać trochę szacunku, jeden z drugim, przelał się ocean goryczy* (w tym przypadku to innowacja wymieniania); *jak rzekł, tak uczynił; ni ssak to, ni ryba; pławić się w szczęściu* (*Wieloryb*), *świętek czy piątek, mieć na bułkę z masłem* (innowacja regulująca, polegająca na zmianie postaci słowotwórczej komponentu, w tym przypadku na zdrobnieniu), *choć nie ułomki, zgrywać bohaterów, czas zabijają* (*Zajęczanka*). Ta wyliczanka pokazuje, jak bogata jest frazeologia analizowanych wierszy, z jak różnych pól semantycznych oraz rejestrów stylistycznych pochodzi, jak swobodnie jest przekształcana na potrzeby utworów. To są wiersze „gęste”, niełatwe w szczegółach, choć łatwo zrozumiałe w całości przez

²⁸ Zob. R. WAKSMUND: *Wstęp*. W: *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*. Wrocław 1999.

²⁹ J. ROSZAK: *Rozmowa z neolingwistką Joanną Mueller...*

najmłodszych, wywołujące śmiech i zaniepokojenie goszczącymi w nich często wyrazami tajemniczymi dla dziecka.

W nieco starszych i dorosłych czytelnikach³⁰ wyliczenie nazw mieszkańców mórz i oceanów (*waleń, humpak, finwal, płetwal, kaszalot*) budzi natychmiastową chęć sięgnięcia do Internetu po wyjaśnienie. To jedna z realizacji dydaktycznej funkcji tej poezji. Niektóre wyrazy tłumaczone są od razu w wierszu, na przykład:

*bo wieloryby żywią się planktonem,
poprzez fiszbiny subtelnie cedzonym
(fiszbiny to takie żaluzjo-zasłony,
które Wieloryb zawiesił w gębie,
tam gdzie się u nas mieści przyzębie).*

Przy okazji można zaobserwować predylekcję poetki do stosowania zdań nawiasowych w różnych funkcjach: wyjaśniającej (jak w przytoczonym wierszu), wzmacniającej (*ani chybi!, mówię poważnie!*), fatyczej, służącej nawiązaniu kontaktu z odbiorcą (*słuchajcie uważnie!*), wreszcie dopowiadającej (*kiedy siebie dogoni i zacznie cię słuchać*). W *Zajęczance* w nawiasie zostały umieszczone fragmenty dialogu wyjaśniające stosowane w całym wierszu neologizmy.

Właśnie neologizmy są znakiem rozpoznawczym wierszy J. Mueller; co więcej, to one właśnie w każdym przypadku są głównymi **bohaterami** utworów. Stanowią niewątpliwie element humorystyczny, są wyrazem językowej zabawy. Jak pisze Bernadeta Niesporek-Szamburska (odwołując się do definicji Danuty Buttler),

Do językowych – w ścisłym sensie – będą należały te żarty, które wynikają z przekształcenia formy elementów językowych, czyli neologizmy (słowotwórcze i semantyczne), modyfikacje postaci wyrazów i związków frazeologicznych, wyzyskujące wieloznaczność wyrazów i homonimie³¹.

Joanna Mueller wykorzystuje dziecięcą skłonność do wyjmowania z kontekstu nieznanymi słów oraz łączenia ich z innymi³². Na podobnej

³⁰ Wiersze czytałam dzieciom czteroletnim, ośmioletnim, nastolatkom i studentom. Reakcje wszystkich słuchaczy były bardzo pozytywne, choć – co oczywiste – na co innego przede wszystkim zwracali uwagę.

³¹ B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Humor i zabawa językiem w poezji dla dzieci*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ. Katowice 2008, s. 304.

³² Pisze o tym J. Cieślowski, posługując się przykładem słowa *wytułacz*, wziętego z piosenki *Hej, żołnierze, wy tułacz*. Tego typów dziecięcych wynalazków językowych,

zasadzie jak *nudzimisie* – bohaterowie popularnej serii książek dla dzieci Rafała Klimczaka³³ – powstały ZARAZY i ZACHWILE z *Zajęczanki* (oryginalna pisownia w całości majuskułą) oraz tytułowe postaci z *Bajki o bojakach*. Dodatkowy efekt komiczny powstaje dzięki wykorzystaniu synonimiczności: słowo *zarazy* może oznaczać, według *Słownika języka polskiego*, „choroby zakaźne występujące masowo”, „groźne, trudne do zwalczenia zjawiska”, a także potocznie „wyzwisko lub przekleństwo”³⁴. Wszystkim tym są bohaterowie wiersza, czyli ZARAZY (wieloznaczność słowa została zresztą wykorzystana w drugiej długiej zwrotce), powstałe w istocie z zamienionej w rzeczownik partykuły *zaraz*, czyli *wkrótce*, *niebawem*, *za chwilę* (stąd siostrzane ZACHWILE). Są to wyrazy, używane w wierszu zarówno przez podmiot dziecięcy, jak i jego rodziców (ONI), słowa groźne, powodujące „znikanie” białych, biednych i „siebie niepewnych” maluchów. Trzy zwrotki, puentujące utwór, są rozpaczliwym wołaniem o zainteresowanie, o czas spędzony wspólnie. Można by powtórzyć sformułowania, których Joanna Orska użyła w recenzji z tomiku dziecięcego Piotra Sommera *Przed snem*: wiersze Joanny Mueller stanowią „próbę nawiązania ze światem dziecięcym jakiegoś istotnego dialogu”, co ułatwia fakt, że „w rzeczywistości po obu stronach granicy pomiędzy dziecięcością i dorosłością znajduje się to samo”³⁵. Dlatego ZARAZY i ZACHWILE groźne są zarówno w ustach małego, jak i dużego. To na tym ostatnim jednak spoczywa odpowiedzialność za wzajemne relacje³⁶:

Na konsoli za grą idzie gra...
Mamo, tato, póki jeszcze masz czas,
Póki jeszcze troszeczkę mnie znasz,

uznawanych przez dorosłych za dowcipy, można przytoczyć wiele. Źródłem nieporozumień bywają najczęściej pełne archaizmów pieśni religijne, czytania biblijne i modlitwy, które dorosły śpiewa i recytuje bezrefleksyjnie, zacierając właściwe akcentowanie, co utrudnia zrozumienie (np. *jakoimy z Ojczyzny nasz*). Zob. J. CIEŚLIKOWSKI: *Wielka zabawa*. Wrocław 1967, s. 199.

³³ Pierwszy tom serii (pt. *Nudzimisie*) ukazał się w 2011 roku. Do końca 2016 wydanych zostało kolejnych siedem książek. Zob. <http://www.nudzimisie.com.pl/seria/> [data dostępu: 12.12.2016].

³⁴ <http://sjp.pwn.pl/slowniki/zaraza.html> [data dostępu: 12.12.2016].

³⁵ J. ORSKA: *Wiersze niewychowawcze*. „Twórczość” 2009, nr 3, s. 106 i 110.

³⁶ Zadziwiająco podobny apel do rodziców został skierowany przez bohatera *Filipka i rodziny* M. Strękowskiej-Zaremby, rapera PoS Antoniego: *Ale do rodziców mamy niniejsze przesłanie: / Zauważcie nas, bo już pewnie się nie znamy, / lepiej się pośpieszcie, / zamiast błędzić ciągle w mieście, / [...] lepiej z nami posiedźcie, / zanim dorośniemy / i z domu czmychniemy*. M. STRĘKOWSKA-ZAREMBA: *Filipek i rodzina*. Warszawa 2010, s. 243.

*Szybko wołaj do dziecka
(a to dziecko
To ja):*

*Usiądź przy mnie, to ci bajkę opowiem,
Albo wyjdźmy na hulajnogę!
Zostaw książki, zeszyty,
Zmień ZACHWILE w ZACHWYTY!*

*Chwytaj dzień i go trzymaj za szelki,
W cymbergaja zagrajmy o żelki,
Moc atrakcji ty dzisiaj wybierasz –
Byle razem, bez ZARAZ, już TERAŻ!.*

ZARAZY i ZACHWILE to negatywni bohaterowie *Zajęczanki*, towarzyszący zarówno dzieciom, jak i dorosłym. Bojaki z *Bajki o bojakach* są „słowami straszakami” używanymi przede wszystkim przez rodziców. Tym razem nigdzie nie ma wytłumaczenia wprost, kim są te postaci bajkowe. Nietrudno domyślić się jednak, skąd wziął się ten neologizm. Mechanizm jest podobny. Refreny zostały oparte na schemacie: **bo jak** czegoś nie zrobisz/coś zrobisz, to...:

*Bojak! – nie zrobisz matmy, nie pójdziesz na rower,
Bojak! – będziesz niegrzeczna, to tata się dowie,
Bojak! – nie sprzątniesz klocków, nie dam ci kolacji,
Bojak! – będziesz tak krzyczał, to koniec atrakcji!.*

Ale trop, podpowiedziany przez tytuł, kojarzący bohatera z baniem się, ze strachem, także nie jest błędny: *bojak straszy dlatego, że bardzo się boi!*. Okazuje się, że strach towarzyszy nie tylko dziecięcemu podmiotowi, bojącemu się krzyków mamy i konsekwencji swojego zachowania. Boi się również mama i jej bojaki rodzą się z lęku o dziecko. Na szczęście, jest szansa, że sobie z tego zda sprawę i groźby zamienią się w zaproszenie do wspólnej zabawy oraz w wyznanie miłości. Mama zanuci „psotny refren”:

*Bojak! – wybrudzisz spodnie, wytarzam cię w błocie,
Bojak! – będziesz uciekać, to siądę na płocie,
Bojak! – się obrazisz, ja nie strzelę focha,
Bojak! – powiesz „wynocha” – i tak będę cię kochać!.*

W ten sposób również ta bajka łączy świat dziecka i dorosłego: „Bajki przed snem mają być przede wszystkim wspólne; opowiadanie

przed snem stanowi przecież moment swoistego emocjonalnego sojuszu pomiędzy dziecięcością i dorosłością³⁷. Taki sojusz proponują wiersze J. Mueller. Ich dydaktyzm jest także „obosieczny”: skierowany zarówno do dziecka, jak i do dorosłego, i to na wielu poziomach. Omawiane utwory uczą nowych słów, uwrażliwiają na ich wartość, pokazując, że mogą się stać zarówno „straszakami”, jak i „przytulakami”. A wszystko zależy od tego, kto ich używa, od jego świadomości i szacunku do słowa, a także do partnera dialogu. Wiersze poszerzają też wiedzę przyrodniczą, uświadamiają ekologicznie (znów na równi najmłodszych i starszych). Nie są jednak pozbawione liryzmu, o jakim mówi poetka w wywiadzie:

Takiego liryzmu, który wypływa z samej wolności języka – bo według mnie lingwizowanie polega na tym, by uczynić język wolnym, by nie pętać go więzami rozumu, dydaktyzmu, moralizatorstwa etc. A kiedy język poetycki jest wolny – jest też liryczny. Dla mnie to naprawdę bardzo proste!³⁸.

W ten sposób rozumiane, lingwistyczne wiersze dziecięce J. Mueller stanowią zaproszenie do zabawy bez względu na wiek³⁹. W stan podejrzenia zostaje postawiony język domowy, rodzinny. Dzięki poezji następuje „rozbrojenie” groźnych lub tylko nieznanymi, trudnymi słów, używanych przez dorosłych. Najmłodsi dostają szansę przyjrzenia się im z bliska, zrozumienia i zamienienia na „psoty”. Dorosli mogą popatrzeć na samych siebie i usłyszeć swoją mowę kierowaną do dziecka, mają też okazję powrotu do dziecięcego sposobu widzenia świata, także świata językowego. To niemała korzyść, osiągalna dzięki kilku chwilom, poświęconym wspólnej lekturze trzech wierszy.

³⁷ J. ORSKA: *Wiersze niewychowawcze...*, s. 107.

³⁸ J. ROSZAK: *Rozmowa z neolingwistką Joanną Mueller...*

³⁹ Gotowy scenariusz zabawy językowej podsuwają np. trzy ostatnie zwrotki *Wielorybka*, w których narrator bawi się w wymienianie słów z przedrostkiem *niedo-*. Proponuje pierwszą dziesiątkę. Reszta należy do słuchaczy/czytelników. Zabawna może być również próba wymyślania znaczeń dla pozbawionych przedrostka słów. Niektóre są oczywiste: *robiony*, *statecznie*. Ale co znaczy: *tykalski*, *strzegalność*, *stępnosć*? (rzecz jasna, tu należałoby oddzielnie potraktować partykułę *nie*; powstałyby wtedy wyrazy: *dotykalski*, *dostregalność*, *dostępnosć*; ale – jak zaznacza poetka w wywiadzie – w zabawie językowej nie obowiązują zasady; język staje się wolnym nieokiełznanym żywiołem).

Gry fikcja – rzeczywistość w cyklu *Pan Kleks* Jana Brzechwy

O książce *Akademia pana Kleksa* Jana Brzechwy napisano już niejedno, czy to z punktu widzenia nauczyciela, dydaktyka literatury, historyka literatury dziecięcej i młodzieżowej, czy też badacza twórczości Brzechwy. Pisano o baśniowości tej powieści, jej autotematyzmie, innowacyjności, absurdzie i nonsensie, łączono powstanie *Akademii...* z II wojną światową. Tę ostatnią interpretację w bardzo przekonujący i pogłębiony sposób rozwija Małgorzata Wójcik-Dudek w wydanej niedawno książce *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*¹. W swoich śmiałych analizach łączy świat przedstawiony tej powieści nie tylko z wojną jako taką, ale również z Holocaustem. Wójcik-Dudek zajmuje się jednak nie tylko *Akademią...*, lecz także nieco zapoznanymi już *Podróżami* oraz *Tryumfem pana Kleksa*. O ile druga powieść o przygodach Ambrożego Kleksa pozostaje jeszcze w świadomości odbiorcy dzięki filmowi zrealizowanemu przez Krzysztofa Gradowskiego (premiera w 1986 roku), o tyle *Tryumf...* wydaje się istotnie powieścią, której – jak napisała Wójcik-Dudek – nikt nie czyta.

Pamiętając o nowym odczytaniu całego cyklu powieściowego o Ambrożym Kleksie oraz starszych jego interpretacjach, chciałabym jednak i ja powrócić do niego na chwilę, zwłaszcza że temat ten znajduje się w kręgu moich zainteresowań badawczych. Dla mnie cały cykl *Pan Kleks* jest opowieścią o ścierających się dwóch żywiołach, dwóch punktach widzenia, a nawet dwóch gatunkach literackich – opowieści fantastyczno-

¹ M. WÓJCIK-DUDEK: *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice 2016.

naukowej i baśni, technologii oraz pisma. Pierwszy biegun tej opozycji reprezentuje sztuczny człowiek – Alojzy (Kukuryk, potem: Bąbel), drugi zaś – profesor Kleks i jego uczniowie. O androidzie Alojzym oraz o niepiśmiennych technokratach z Przylądka Aptekarskiego i Patentonii interpretowanych za pomocą teorii Neila Postmana z *Technopolu* ukazały się dwa moje artykuły². W tym tekście chciałabym powrócić do baśni, baśniowości i fantazji, a zwłaszcza do zdolności przemieszczania się narratora i bohaterów utworów między różnymi opowieściami. Skupię się w tym tekście na grze fikcja – rzeczywistość obecnej w całym cyklu pod wspólnym tytułem *Pan Kleks*.

Ciekawostką jest fakt, że sam Brzechwa miał zdolność płynnego, aczkolwiek jedynie mentalnego, przemieszczania się między światem rzeczywistym a światem bajkowym:

Pracował przy otwartych drzwiach i twierdził, że odgłosy zwykłej domowej krzątania nie tylko mu nie przeszkadzają, ale nawet pomagają. Miła mu była świadomość, że dokoła toczy się normalne życie i że wystarczy przekroczyć próg pokoju, aby z krainy fantazji wrócić do realnego świata. Świata tak pociągającego i pełnego niespodzianek.

– Ciekawe, jaka dziś mnie czeka niespodzianka? – zastanawiał się od rana³.

Przekraczając granice świata realnego i baśniowego, Jan Brzechwa wykreował pełen niespodzianek powieściowy świat *Pana Kleksa*. W obrębie świata przedstawionego bajka miesza się tu z rzeczywistością; co więcej – bajka nie ukrywa, że jest „tylko bajką”. W cyklu *Pan Kleks* autor

swobodnie operuje kategoriami fikcyjności i realności tego świata [...]. Z jednej więc strony czytelnik ma pełne złudzenie obecności w tym fantastycznym świecie, z drugiej – docierają do niego komunikaty o jego nieprawdziwym istnieniu⁴.

Gra fikcja – rzeczywistość rozpoczyna się już w rozdziale pierwszym *Akademii...*, którego tytuł: *Ta oraz inne bajki*, stanowi wyraźny komunikat

² Zob. K. JĘDRYCH: „Akademia Pana Kleksa” w XXI wieku. „Język Polski w Szkole IV–VI” 2010/2011, nr 2; EADEM: *Technopol w krainie wyobraźni. O „Podróżach Pana Kleksa” Jana Brzechwy*. W: „Filoteknos”. T. 5. Red. J. DESZCZ-TRYHUBCZAK, D. MICHUŁKA, R. WAKSMUND. Wrocław 2015.

³ J. BRZECZWA: *Coś z kuchni*. W: *Akademia pana Brzechwy. Wspomnienia o Janie Brzechwie*. Red. A. MARIANOWICZ. Warszawa 1984, s. 99.

⁴ A. SZÓSTAK: *Od modernizmu do lingwizmu. O przemianach w twórczości Brzechwy*. Kraków 2003, s. 243.

skierowany do czytelnika; historia, jaka za chwilę się rozpocznie, właśnie **ta** historia, jest bajką⁵. Świat, który będzie opisywany, oraz bohaterowie owej historii należą do świata fikcji literackiej. Dodatkowo budowa owej fikcji nie będzie oparta na zasadzie prawdopodobieństwa (jak zbudowana jest powieść realistyczna).

Zaznaczoną w tytule rozdziału fikcjonalność rozpoczynającej się historii rozbija jednak jej realistyczny początek. Zamiast typowego dla bajki „Dawno, dawno temu...” w *Akademii...* mamy budzący skojarzenia z powieściami Charlesa Dickensa wstęp:

Nazywam się Adam Niezgódka, mam dwanaście lat i już od pół roku jestem w Akademii pana Kleksa. W domu nic mi się nigdy nie udawało. Zawsze spóźniałem się do szkoły, nigdy nie zdążyłem odrobić lekcji i miałem gliniane ręce⁶.

Zaraz jednak sam narrator przypomina nam, iż znajdujemy się w bajce. Akademię pana Kleksa otacza mur, w którym mieszczą się furtki prowadzące do rozmaitych sąsiednich bajek, z którymi *pan Kleks jest w bardzo dobrych i zażytych stosunkach* (I, 9). Mimo że furtki zwykle pozostają zamknięte, uczniom pana Kleksa zdarza się w razie potrzeby odwiedzić inną bajkę. Najślawniejsza⁷ jest wyprawa Adasia Niezgódki po zapałki dla profesora Kleksa do bajki o Dziewczynce z zapałkami, podczas której chłopiec spotyka samego Hansa Christiana Andersena. Autor historii, widząc, iż Adasiowi żal jest zmarzniętej Dziewczynki, mówi:

Nie lituj się nad tą dziewczynką. Jest ona biedna i zziębnięta, ale tylko na niby. Przecież to bajka. Wszystko tu jest zmyślane i nieprawdziwe.

I, 9

⁵ Maciej Kawka interpretuje tytuł tego rozdziału jako metatekstową oraz odautor-ską wypowiedź, która oznacza: „Powiem wam teraz tę bajkę, która zaraz nastąpi, oraz usłyszycie ode mnie inne bajki”. M. KAWKA: *Metatekst i metajęzyk w „Panu Kleksie” Jana Brzechwy*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 1991, z. 138, s. 135.

⁶ J. BRZECZWA: *Pan Kleks. Akademia. Podróż. Tryumf*. Warszawa 1985, s. 7. Wszystkie cytaty podaję za tym wydaniem. Kolejne cytaty z powieści będę podawała w tekście, w nawiasie okrągłym, cyfrą rzymską oznaczając numer tomu (I – dla *Akademii*, II – dla *Podróży*, III – dla *Tryumfu*).

⁷ Poza tym bohaterowie wyprawiali się jeszcze do bajek: *Kot w butach* (po parę butów i kota), *O Łysej Górze* (po miotłę), *Śpiąca królewna i siedmiu braci* (aby zastąpić braci królewny), bajki o trzech wesołych krasnoludkach (po zielony płyn przywracający pamięć), *O Królewnie Żabce* (celem poszukiwania skarbów), *O słowiku i róży* (na naukę słowiczego śpiewu), *O rybaku i rybacze* (aby znaleźć nowy dom dla ryb i żab z wyschniętego stawu Akademii).

Raz jeszcze podkreślona została „samoświadomość” oraz fikcyjność bajki. Ponadto zauważmy, że autor ma możliwość fizycznego przebywania w napisanej przez siebie historii – Andersen przebywa w baśni *Dziewczynka z zapałkami*. Adaś Niezgódka, narrator *Akademii...*, również znajduje się w „bajce o Akademii”, jest ponadto nie tylko osobą opowiadającą, ale także uczestnikiem wydarzeń.

Uczniowie Ambrożego Kleksa lub postacie z innych bajek odwiedzają się nawzajem nie tylko wtedy, kiedy potrzebują jakiegoś przedmiotu lub pomocy. Gdy oko pana Kleksa wraca z księżycą, profesor zaprasza do siebie wszystkie sąsiednie bajki, by opowiedzieć im historię o księżycowych ludziach. Bohaterowie bajek przybywający do Akademii to, zgodnie ze słowami Adasia Niezgódki, postacie, które *dzisiaj można oglądać tylko w teatrze lub w kinie* (I, 75). Narrator chyba nieświadomie – kolejny już raz – potwierdza nierzeczywistość swoich przygód w szkole pana Kleksa.

Uczeń doktora Paj-Chi-Wo nie ogranicza się jedynie do pozostawiania w dobrych stosunkach z sąsiednimi bajkami ani do bycia bohaterem bajki o Akademii swego imienia. Niemal na początku opowiadania Adasia Niezgódki dowiadujemy się, że profesor ma własne bajki, które Adaś poznaje *dopiero znacznie później* (I, 11). Kleks pozostaje także w bardzo ścisłym związku z *Niezwykłą opowieścią Mateusza* – bajką o księciu przemienionym w ptaka, która miała własny, osobny początek oraz środek, natomiast skończyła się dopiero w bajce o Akademii. Pan Kleks bowiem nabył Mateusza na targu w Salamance, w ten sposób przenosząc księcia-ptaka z jego bajki do swojej. Co ciekawe, Ambroży Kleks niezupełnie wierzy w historię Mateusza, podważa jej prawdziwość, ale nie neguje własnego istnienia:

Z bajkami bywa rozmaicie [...]. Są tacy, którzy na przykład uważają, że ja też jestem zmyślony i że moja Akademia jest zmyślona, ale mnie się zdaje, że to nieprawda.

I, 22

O baśniowym (tak, baśniowym, nie bajkowym – chodzi tu bowiem o utwór literacki zapisany, nieistniejący w tradycji ustnej) charakterze pana Kleksa świadczą nie tylko jego „osobliwości” oraz szczególne, niemal nadprzyrodzone zdolności. Przypuszczenia co do jego pochodzenia włączają go w kulturę pisma, czy raczej – samego pisania. Adaś Niezgódka domniemywa, iż profesor powstał z *rozgniecionego atramentowego kleksa i dlatego tak się nazywa* (I, 31). Wraz z końcem opowieści okazuje się jednak, że nie z kleksa pan Kleks powstał, lecz z guzika od cudownej czapki bogdychanów, tej samej, która umożliwiła księciu Mateuszowi

wi przemianę w ptaka. Widzimy więc raz jeszcze, jak zazębiają się obie bajki. *Niezwykła opowieść Mateusza* niejako umożliwiła powstanie bajki o Akademii pana Kleksa, gdyż z zagubionego magicznego przedmiotu należącego do opowieści o księciu i królu wilków powstał główny bohater *Akademii*.... Ożywiony guzik zabiera szpaka do swojej opowieści.

Postacią, która łączy obie bajki, jest nie tylko Ambroży Kleks. Cudowną czapkę dostarczył Mateuszowi tajemniczy mędrzec – doktor Paj-Chi-Wo, ten sam, który był nauczycielem profesora Kleksa. Postać ta przewija się w całym cyklu jako autorytet Kleksa, niedościgniony mentor.

Czy jednak rzeczywiście pan Kleks był prawdziwym guzikiem od czapki bogdychanów? Słowa samego profesora temu przeczą: *Dawniej umiałem przybierać tylko postać przedmiotów martwych, jak guzik od czapki bogdychanów albo flaszka atramentu* (III, 265). Możemy więc przypuszczać, że autentyczny guzik to ten, który przebrany za listonosza Alojzy Bąbel doręcza Adasiowi Niezgódce w *Tryumfie*..., pan Kleks zaś wraz z końcem Akademii (i bajki o niej) przybiera postać owego guzika, by bajka o Mateuszu także mogła otrzymać swoje zakończenie.

Szpak przemienia się jednak nie w księcia, lecz w szpakowatego pana. Rozdział rozpoczynający *Akademię*... nosił tytuł *Ta oraz inne bajki*. Kończący – *Pożegnanie z bajką* – stanowi klamrę całej opowieści. To tutaj gra fikcja – rzeczywistość zostaje rozstrzygnięta na korzyść tej drugiej. Jeszcze w przedostatnim rozdziale pan Kleks mówi do swoich uczniów: *Domyślałem się, że takie właśnie będzie zakończenie naszej bajki* (I, 84), kiedy zaś świat Akademii – park, ogród, budynek szkoły – kurczą się i przeobrażają przed oczyma Adasia Niezgódki, pan Kleks mówi do swojego ucznia (i są to jego ostatnie słowa **w tej bajce**):

*Bądź zdrów, Adasiu, musimy się pożegnać. Jesteś miłym i dzielnym chłopcem. Życzę ci powodzenia w życiu. Kto wie, może **spotkamy się jeszcze w jakiejś innej bajce**.*

I, 87; podkr. – K.J.

Przeobrażenia świata przedstawionego *Akademii*... stanowią jedną z najlepszych – moim zdaniem – ilustracji metafory świata jako księgi. Adaś jest świadkiem zmian zachodzących w bajce; wszystko dzieje się w jego przytomności. Dopiero po jakimś czasie chłopiec, znużony, zasypia. Gdy otwiera oczy, spostrzega, iż przemiana, kurczenie się świata, się zakończyła. Chłopiec znajduje się w gabinecie pisarza.

Miejsca przywołane w bajce zyskują swoje odpowiedniki w świecie realnym i tylko z pozoru znaczą mniej niż wówczas, gdy były parkiem, budynkiem, furtkami w murze. Dzięki mocy twórczej wyobraźni pisarza zostały przeobrażone w miejsca baśniowe; stały się inspiracją

do opowiedzenia bajki o Akademii, a także o królu wilków. Furtki do bajek, znajdujące się w murze okalającym ogród, okazują się książkami; światy stają się księgami, a zarazem księgi są światami. Biblioteka daje do nich nawet większy dostęp, niż Adaś Niezgódka miał w Akademii, gdzie klucze do wszystkich opowieści dzierżył pan Kleks. Teraz chłopiec będzie mógł sam, w dowolnej chwili przenieść się (dzięki wyobraźni) do wybranej przez siebie historii, zatonać w lekturze⁸.

Co więcej, historia o Akademii pana Kleksa także „kurczy się” do rozmiarów książki. Nie wiadomo, czy bohater naprawdę uczestniczył w wydarzeniach, które opisywał, czy też to fantazja pozwoliła mu na przeżywanie przygód w niezwyklej szkole. Kto zatem jest autorem *Akademii pana Kleksa*? Naturalnie, świat ten wykreował pisarz, realnie istniejący, stojący jednak poza światem fikcji literackiej. Jan Brzechwa jednak świadomie igra z ustaleniami teorii literatury, mieszając rzeczywistość właśnie z fikcją literacką, a tę z kolei – ze zmyśleniem. Zmyślenie to wszak kłamstwo, czego o fikcji literackiej nie możemy powiedzieć (żaden świadomy odbiorca literatury nie nazwie książki „zbiorem kłamstw”, ale jednocześnie nie będzie twierdził, że wydarzenia w niej przedstawione wydarzyły się w określonym miejscu, w określonym czasie). Wracając do problemu autora – narratorem historii jest Adaś Niezgódka. Całą bajką rządzi jednak Ambroży Kleks, od którego kondycji fizycznej i psychicznej zależy też świat tejże opowieści (Akademia się zmniejsza, kiedy pan Kleks traci swoje zdolności). Czy wobec tego to on ją wymyślił? Gdyby nie rozdział *Pożegnanie z bajką*, w którym pojawia się nagle autor książki *Akademia pana Kleksa*, najprawdopodobniej *porte-parole* samego Brzechwy, moglibyśmy bronić tego stanowiska. Ujawniając się jednak w powieści, pisarz (ten istniejący w tekście, nie zaś Brzechwa) kładzie kres takim przypuszczeniom. Nie ma wątpliwości, że w *Akademii*... istnieje problem nadawcy. Natomiast metaforą: świat-księga oraz wszechświat-biblioteka,

⁸ Tak optymistycznie nie interpretuje zakończenia *Akademii*... Małgorzata Wójcik-Dudek. Badaczka pisze: „Demistyfikacja opowiedzianej baśni, odarcie jej z cudowności [...] wydają się okrutnym eksperymentem przeprowadzonym na czytelniku, spragnionym baśniowej niesamowitości. Trudno godzić się na taką lekturę, a jeszcze trudniej uczestniczyć w niej dziecku”. Mimo takiego stanowiska badaczka postanawia zakończenie odczytać, jak pisze, „mimo wszystko”, jako „próbę formy”, która wzięłaby w ryzyko opowieść niemającą do tej pory swej literackiej reprezentacji w „literaturze osobnej”. W innym zaś miejscu tak komentuje pojawienie się autora: „Mam wrażenie, że autor objawiający się w finale *Akademii*... załatwia jakieś porachunki nie tyle z historią, ile z baśnią. Okazuje się bowiem, że to baśń powinna zostać wyparta i wymazana jako rewanż za wyrządzoną dzieciom krzywdę. Pozwoliła ona bowiem uwierzyć im w istnienie sprawiedliwego świata, gdy tymczasem okazało się, że jego konstrukcja miała kruchość porcelany”. M. WÓJCIK-DUDEK: *W(y)czytać Zagładę...*, s. 48, 49, 85.

przywodzą na myśl opowiadanie *Biblioteka Babel* Jore Luisa Borgesa, które autor otwiera zdaniem:

*Wszechświat (który inni nazywają Biblioteką) składa się z nieokreślonej, i być może nieskończonej, liczby sześciobocznych galerii [...]. Z każdej galerii widać piętra niższe i wyższe: nieskończenie*⁹.

Biblioteka Borgesa jest jednocześnie chaosem i porządkiem. Mieści w sobie wszystkie istniejące książki. Dodajmy, iż *wystarczy, żeby jakaś książka była możliwa, aby istniała*¹⁰. Człowiek nie zdoła ogarnąć umysłem takiego wszechświata. Nie jest w stanie dotrzeć do wszystkich światów-ksiąg ani tym bardziej ich zrozumieć. Biblioteka Brzechwy jest inna. Skrojona została na miarę człowieka, a ściślej – na miarę dorastającego dziecka. Mieści w sobie wszystkie spisane bajki; umożliwia przeżywanie fantastycznych przygód bez wychodzenia z domu. Ta biblioteka na miarę dziecka przypomina z kolei rozważania Umberta Eco:

*[...] przyszedłem, żeby zająć się na przykład angielskim empiryzmem, zaczynam zaś tropić komentatorów Arystotelesa, myślę piętra, wchodzę do działu medycyny, który nie był moim celem [...]. W tym sensie biblioteka staje się przygodą*¹¹.

Przygody w innych światach-bajkach przeżywa pan Kleks wraz z Bajdotami w *Podróżach*. Opowieść zaczyna się – i jest kontynuowana – „w konwencji snutej przez bajora opowieści”¹² (ale opowiadający nie uczestniczy w opisywanych wydarzeniach; w tej części cyklu narrator jest trzecioosobowy i wszechwiedzący):

Działo się to w czasach, kiedy atrament był jeszcze zupełnie, ale to zupełnie biały, natomiast kreda była czarna. [...] Tak, tak, moi drodzy, sami chyba rozumiecie, że napisane w ten sposób litery były całkiem, ale to całkiem niewidoczne.

II, 91

Już na samym początku zaznaczona zostaje rola, jaką w całej opowieści odgrywać będzie pismo, a raczej – poszukiwanie narzędzia (czarnego atramentu), służącego jego skutecznemu utrwaleniu. Profesor Ambroży

⁹ J.L. BORGES: *Biblioteka Babel*. Przeł. A. SOBOL-JURCZYKOWSKI. W: J.L. BORGES: *Fikcje*. Warszawa 1972, s. 65.

¹⁰ Ibidem, s. 71.

¹¹ U. ECO: *O bibliotece*. Przeł. A. SZYMANOWSKI. Wrocław 1990, s. 23.

¹² A. SZÓSTAK: *Od modernizmu do lingwizmu...*, s. 255.

Kleks podejmuje się trudnego zadania, stając na czele atramentowej wyprawy. Przyczyna wyruszenia w podróż jest więc ściśle związana z piśmem, ze światem książki. Ponieważ *dla Bajdotów nie istniało nic piękniejszego i ciekawszego niż bajki* (II, 93), niemożność ich widocznego zapisania była ich największym zmartwieniem.

Gra fikcja – rzeczywistość, którą obserwowaliśmy w *Akademii...*, w *Podróżach...* znajduje swoją kontynuację. Już w podwodnej Abecji zburzona zostaje jedna z iluzji. Gdy członkowie bajdockiej wyprawy przybywają do tej krainy, ich oczom ukazuje się widok *zbliżony raczej do bajki niż rzeczywistości* (II, 103). Cudowną krainą rządzi prawdziwa królowna, młoda i piękna, która opowiada żeglarzom własną historię-bajkę, rozpoczynając się od słów: *Byłam żoną króla Palemona, władcy wesolej i słonecznej Palemonii. Pewnego dnia, podczas podróży okręt nasz zapadł się podobnie jak wasz*. Na skutek splotu różnych okoliczności królowna została królową Abetów i przyjęła imię Aba. Uroda Aby, którą oszałamia Bajdotów, okazuje się jednak złudzeniem. Władczyni w rzeczywistości jest *zgrzybiatą staruszką, podobną do odpychających czarownic z bajek* (II, 113).

Kolejnym państwem, jakie odwiedzają Bajdoci, jest Wyspa Wynałazców, o której pan Kleks myślał, że *to tylko bajka* (II, 113). Okazuje się jednak, że owa fantastycznonaukowa kraina istnieje, a jej mieszkańcy nie mają z bajkami nic wspólnego. Ludzie ją zamieszkujący mają, według Kleksa, stalowe sprężyny zamiast serc.

W kraju Parzybrocjan natomiast Bajdotom trafia się okazja usłyszenia kolejnej bajkowej historii – a w zasadzie legendy – tym razem związanej już nie z jedną osobą (jak w przypadku królowej Aby), lecz z całym narodem:

Imię sławnego uczonego Ambrożego Kleksa znane jest u nas tak samo, jak imię niezapomnianego założyciela Parzybrocji – Zupeusza Mruka, który był pradziadkiem obecnego Wielkiego Bajarza Bajdocji. Przed wielu, wielu laty dzielny ten żeglarz wylądował tu z grupą rozbitków, a my wszyscy jesteśmy ich potomkami. Zupeusz Mruk stworzył nasz język, stworzył nasze budownictwo i zaszczepił nam życiodajne brody [...].

II, 133

Pan Kleks podważa jednak prawdziwość opowieści przywódcy mieszkańców Parzybrocji. Większym zaufaniem obdarza bajki:

Podróże kształcą. Ale bajki kształcą w stopniu znacznie większym. Wszystko to, co mówił Nadmakaron, Wielki Bajarz wymyślił o wiele wcześniej, a doktor Paj-Chi-Wo opowiadał mi pięćdziesiąt lat temu.

II, 133

Dla Ambrożego Kleksa bajki są ważniejsze niż rzeczywistość. To bajka jest bowiem jego „środowiskiem naturalnym”, światem, w którym i dzięki któremu istnieje. Poszukiwanie czarnego atramentu przez człowieka o tak znaczącym nazwisku jest także poszukiwaniem własnej tożsamości. Wielki uczony, chcąc się wywiązać z zadania, jakiego się podjął, przeobraża się w finale *Podróży* w butlę atramentu i pozwala Wielkiemu Bajarzowi zapisać sobą historię podróży. Jak zauważa Wójcik-Dudek, nie jest to chwyt demaskujący fikcję i potwierdzający umowność opowieści. „Dzięki poświęceniu mistrza świat pozostał w ramach baśni”¹³. Ponownie nasuwają się pytania o status świata przedstawionego. Kto opowiedział bajkę o podróżach pana Kleksa? Czy wszystko jest tylko kolejną opowieścią Wielkiego Bajarza, władcy Bajdocji?

Zanim jednak profesor Kleks przemienia się w butlę inkaustu, narrator opowieści wspomina o tajemniczym (a w dodatku magicznym) tatuażu, który uczony ma na ciele:

Może był tam słownik wyrazów zwierzęcych? A może chińskie formułki mądrości doktora Paj-Chi-Wo? Nikt nie potrafiłby tego odgadnąć, tak jak nikt nie zdołałby zgłębić niezwykłego umysłu pana Kleksa.

II, 156

Anna Szóstak przypuszcza, że tatuaż ten zawiera „słownik do całej bajkowej rzeczywistości, do języka bajkowych ludów i zwierząt”¹⁴.

Ostatnią krainą, jaką odwiedza Ambroży Kleks, jest kraina jednocześnie najbardziej interesująca, choć – paradoksalnie – nieistniejąca. Nieistniejąca nawet w bajkowej rzeczywistości. To Nibycja, a jej mieszkańcy wywodzą się z bajki, *której nikt dotąd nie napisał* (II, 160). Przypomnijmy, że według Borgesa, *wystarczy, żeby jakaś książka była możliwa, aby istniała*¹⁵. Zatem Nibyci to potencjalnie istniejący bohaterowie jakichś historii. Mówią o sobie: *Właściwie jeszcze nie istniejemy. Dopiero w przyszłości jakiś bajkopisarz nas wymyśli* (II, 160).

Borges w *Bibliotece Babel* napisał jeszcze jedno, ważne dla tych rozważań, zdanie: *Pewność, że wszystko jest napisane, unicestwia nas lub czyni widmami*¹⁶. W przypadku świata pana Kleksa obserwujemy sytuację odwrotną. To bowiem, co niezapisane, jest widmowe; przerażające, a jednocześnie pociągające (kim staną się Nibyci, gdy ktoś już o nich napisze?). Niemniej profesor Kleks pragnie jak najszybciej wydostać się z kraju

¹³ M. WÓJCIK-DUDEK: *W(y)czytać Zagładę...*, s. 91.

¹⁴ A. SZÓSTAK: *Od modernizmu do lingwizmu...*, s. 258.

¹⁵ J.L. BORGES: *Biblioteka Babel...*, s. 71.

¹⁶ Ibidem, s. 72.

na niby. Jego przewodnik (pies) odprowadza go do granicy Nibycji z... No właśnie, z czym? Oto pan Kleks znajduje się *w starym, zapuszczonym parku. Osobliwa roślinność i rzadkie gatunki drzew robiły jednak wrażenie całkiem prawdziwych* (II, 164).

Zapuszczony park na granicy z Nibycją przypomina ten otaczający Akademię. Podobieństwo staje się jeszcze bardziej uderzające, gdy pan Kleks odkrywa, że w murze okalającym park znajdują się *niezliczone furtki okute żelaznymi listwami* (II, 164); na każdej z nich wisi tabliczka. Czyż to nie furtki prowadzące do sąsiednich bajek? Na niektórych z nich widnieją nazwy poznanych w trakcie *Podróży*... krain:

Bajdocja
Abecja
Patentonia
Wyspy Gramatyczne
Kraj Metalofagów
Parzybrocja
Przylądek Aptekarski
II, 164

Przemieszczanie się między bajkami to dla pana Kleksa – chciałoby się powiedzieć – fraszka, zwłaszcza że ma on magiczny kluczyk otwierający wszystkie drzwi. Nic więc dziwnego, że przemieniony najpierw w guzik wraca w *Podróżach*, a przeobrażony w butlę atramentu, jak gdyby nigdy nic staje się bohaterem *Tryumfu*... Każda książka, bajka, stanowi oddzielny świat, ale wszystkie razem funkcjonują w tym samym wszechświecie Biblioteki, gdzie wszystko istnieje dzięki pismu, także – dosłownie i w przenośni – pan Kleks.

W ostatniej części cyklu Ambroży Kleks wyrusza na poszukiwanie zaginionych w trakcie atramentowej wyprawy Bajdotów. Wszechwiedzący uczony już w momencie ich zaginięcia wiedział, do jakiego kraju dopłynęła tratwa marynarzy. Zanim pan Kleks powrócił do Bajdocji, by przemienić się w atrament, narrator *Podróży* zapowiedział: *Ale to już całkiem inna historia, którą być może napiszę w przyszłości albo nawet jeszcze później* (II, 159). Ujawniło się w tym miejscu nie tyle „ja mówiące”, ile „ja piszące”. Pan Kleks zaś stwierdza:

No tak... Oczywiście... Wszystko możemy przewidzieć, mój Ambroży... Bajdoci popłynęli na południowy zachód... Za jedenaście dni dopłyną do nieznanego kraju... Wiemy, że ten kraj istnieje... Oznaczaliśmy go swego czasu na naszej mapie nazwą Alamakota...

II, 159

Ponownie nasuwa się pytanie: kto wymyśla opowiedziane historie? Czyżby całym bajkowym światem rządził Ambroży Kleks, powstały z plamy atramentu? Wymyślane przez Kleksa historie mogą niejako „wciągać” realnie istniejące osoby; on potrafi sprawić, by fantazja stała się rzeczywistością. Tak dzieje się w przypadku Wyspy Sobowtórów, „świata równoległego, fantazji do kwadratu”¹⁷. Wyspę zamieszkują *zapasowe egzemplarze różnych znakomitych ludzi, prawdopodobnie na wypadek, gdyby dla któregoś z nich czas jego życia okazał się za krótki* (III, 196).

Na Wyspę Sobowtórów przenosi się poczciwy ogrodnik Anemon Lewkonik. Spotyka tam swego sobowtóra i zakochuje się w jego siostrze Multiflorze (oryginalny, rzeczywisty Lewkonik nie miał siostry). To właśnie ona wypowiada słowa obnażające fikcyjność nie tylko Wyspy, ale też innych przygód ucznia doktora Paj-Chi-Wo:

*Całą tę bajkę o naszej wyspie wymyślił pan Kleks. Nic innego nie robi, tylko stoi na jednej nodze i zmyśla różne nieprawdopodobne historie. Opowiada o krajach, które nie istnieją, o mechanicznych ludziach, o jakimś Alojzym Bąblu, którego ściga po całym świecie, o sobowtórach*¹⁸.

III, 198

Multiflora pragnie wyrwać się z *niewoli urojeń* (III, 199); ostatecznie okazuje się, że miała rację, przypisując bajkę o wyspie panu Kleksowi. W krytycznym momencie, kiedy nie-sobowtóróm grozi zniknięcie, jeśli nie powrócą do prawdziwego świata, uczony pojawia się i oznajmia: *To ja wymyśliłem wasze małżeństwo i przypuszczam, że oboje jesteście mi wdzięczni* (III, 200). Pan Lewkonik wraz z córkami wraca do rzeczywistości, a jego małżonka niestety gubi się gdzieś po drodze. W finale powieści łączy się jednak szczęśliwie ze swoją rodziną. Raz na zawsze opuszcza bajkę o Wyspie Sobowtórów.

Narratorem *Tryumfu...* jest znany czytelnikom – choć teraz już dorosły – Adaś Niezgódka. Podobnie jak narrator części drugiej, Adam prowadzi dialog z odbiorcą, co jakiś czas zwracając się wprost do niego, na przykład: *Muzyka ta była tak wspaniała, że chciałbym ją wam powtórzyć. Posłuchajcie [...] (III, 212)*. Powraca również – raz – wątek legendowy, kiedy pan Kleks przedstawia *dzieje kurzego jajka na przestrzeni wieków* (III, 188). Pojawia się także motyw autoironiczny, mrugnięcie okiem w stronę osób parających się pisaniem. Ojciec Adasia Niezgódki posiadał mianowicie obszerny księgozbiór, jednakże zbierał

¹⁷ A. Szóstak: *Od modernizmu do lingwizmu...*, s. 259.

¹⁸ W słuszność twierdzeń Multiflory powątpiewa jednak jej brat: *Nie wiem, Multifloro, czy słusznie przypisujesz pewne niezrozumiałe zjawiska fantazji pana Kleksa* (III, 199).

wyłącznie oprawy, usuwając z nich przy pomocy brzytwy zadrukowane stronicy. Za to wszystkie tytuły wyciśnięte na grzbietach umiał na pamięć. Treść książek wymyślał i pisał sobie sam, według własnego upodobania, a po skończonej pracy stosy zapisanych kartek wrzucał do pieca. Kiedy zaś później zachodziła potrzeba, pisał książkę na nowo, za każdym razem inaczej.

III, 171

Przyjemnością dla starszego pana Niezgódki staje się nie samo czytanie, lecz **pisanie** książek. Co więcej, jest to pisanie bardzo zrytualizowane, tworzenie bez końca. Ojciec Adasia tworzy wyłącznie dzieła otwarte; jego pisanie za każdym razem nowej wersji danego tytułu przypomina czytanie książek opisane przez Umberta Eco:

*[...] w istocie każde dzieło sztuki [...] jest z istoty swej otwarte na potencjalnie nieskończoną serię możliwych interpretacji, z których każda pozwala dziełu odżyć na nowo, wedle jakiejś perspektywy, jakiegoś gustu czy indywidualnego wykonania*¹⁹.

Owo „indywidualne wykonanie” jest w przypadku pana Niezgódki dosłowne. Kiedy syn wraz z przyszlą synową opowiadają mu o przygodach w Alamakocie, Alojzym i energii kleksycznej, postanawia on sięgnąć do książki pana Kleksa dotyczącej tejże: *Był to właściwie tylko grzbiet, ale nie ulegało wątpliwości, że ojciec zaraz po obiedzie napisze nową wersję tego dzieła i ponownie je przeczyta* (III, 277).

Sam Ambroży Kleks, którego dotąd znaliśmy jedynie jako twórcę bajek i fantastycznych krain, ujawnia się jako autor poważnych naukowych książek, których tytuły pozostają w ścisłym związku z ich autorem:

Kleksotomia, Kleksopedia, Kleksografia, Kleksonautyka, Kleksometria, Kleksologia, Kleksozofia, Kleksomatyka, Kleksoznawstwo, Kleksocemia, Zasady energii kleksycznej, Kleksyczna budowa materii, Kleksotronika, Kleksykologia, Kleksofonia i kleksowizja oraz inne.

III, 282

Bajka jednak – o dziwo – przegrywa w starciu z przygodami, jakie przeżywają bohaterowie. Najpierw zaginięni Bajdoci (teraz już mieszkańcy Alamakoty) oznajmniają: *[...] staliśmy się tutaj ludźmi czynu, nie potrafilibyśmy już żyć bajkami. Sprzykrzyło nam się nudne bajkopisarstwo* (III, 236). To po tych słowach pan Kleks wypowiada zdania: *Nie lekceważcie bajek.*

¹⁹ U. Eco: *Poetyka dzieła otwartego*. W: IDEM: *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Przeł. J. GAŁUSZKA. Warszawa 1973, s. 53–54.

Nie lekceważcie fantazji. Bez fantazji nie może powstać nic wielkiego (III, 236). Jednakże nawet sam Adam Niezgódka w pewnym momencie odczuwa zniechęcenie fikcyjnymi opowieściami:

Po spożyciu obfitego posiłku Bajdoci przystąpili swoim zwyczajem do opowiadania bajek. [...] Ale po przygodach w Alamakocie bajki te wydały nam się cłkliwe i mdłe, wobec czego woleliśmy wrócić do naszych zajęć.

III, 276–277

Ostatecznie zatem Adam Niezgódka opuszcza baśń, prawdziwe życie oferuje mu więcej wrażeń niż opowieść zmyślona. O tryumfie pana Kleksa oraz baśniowych opowieści świadczy jednak zakończenie cyklu. Mimo deklarowanej przez profesora wiary w technologię oraz zamiaru „zbąblizowania” świata Ambroży Kleks przemienia się w ptaka i odlatuje. Tak oto magiczna transformacja wygrywa z uporządkowanym, racjonalnym światem, a Brzechwa po raz kolejny drwi sobie z czytelnika oczekującego baśniowego „żyli długo i szczęśliwie”.

Małgorzata Wójcik-Dudek
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Edukacja i czarownice *Franciszka Anny Piwkowskiej* Studium przypadku

Czuję się jak córka czarownic. Tylko za stara jestem.
A czarownice chyba straciły swą moc...

Z e-maila

Czarownice... Kim były i kim są postaci, które mimo negatywnych konotacji zakorzeniły się w kulturze jako stały mitologem? Pozostały jako nieodłączny komponent bajki magicznej, literatury *fantasy*, a współcześnie „biorą udział” nawet w reklamie¹.

Tak brzmi jedno z pierwszych zdań *Stereotypu czarownicy i jego modyfikowania...*, ważnej książki dostojnej Jubilatki. Książki na tyle inspirującej, że pozwałam sobie na krótki komentarz, który choć nie ma językowego charakteru, to wynika z ustaleń poczynionych przez Badaczkę. We wspomnianej publikacji jak w soczewce skupiają się przecież obszary zainteresowań naukowych jej Autorki: językowy obraz świata, dydaktyka oraz literatura dla dzieci i młodzieży. Tym samym wydaje się, że w miarę udaną próbą wejścia w dialog z dyskursem naukowym reprezentowanym przez Bernadetę Niesporek-Szamburską byłby literacki ogląd tekstu należącego do współczesnej literatury czwartej, który przedstawiałby problem inicjacji czytelniczej jako moment magiczny.

Mam tu na myśli jedną z ważniejszych książek adresowanych do młodych czytelników, a może bardziej czytelniczek, nagrodzonej

¹ B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych*. Katowice 2013, s. 27.

w 2014 roku przez IBBY oraz wyróżnionej w 2015 roku Nagrodą Literacką miasta stołecznego Warszawy. *Franciszka* Anny Piwkowskiej, warszawskiej polonistki, znanej skądinąd ze *Śladu łyżwy* – znakomitej powieści inspirowanej biografią austriackiego poety Georga Trakla, doczekała się wielu entuzjastycznych recenzji. Warto przypomnieć choćby kilka z nich, gdyż chyba najlepiej wskażą te obszary powieści, które są szczególnie chętnie eksplorowane przez badaczy. Korzystając z ustaleń Ewy Ogłózy, która dokonała precyzyjnego rozpoznania i skatalogowania bibliografii przedmiotowej² dotyczącej *Franciszki*, należy wskazać recenzje między innymi Joanny Papużyńskiej, Joanny Olech, Macieja Skowery czy Krystyny Zabawy. Krytycy docenili przede wszystkim rozmach historii o trzech pokoleniach kobiet, uroczym staroświeckim klimacie narracji czy w końcu udaną kreację głównej bohaterki – odmienca. Na długiej liście pochwał można również znaleźć zarzuty. Najmocniej sformułował je Maciej Skowera, twierdząc, że książka A. Piwkowskiej ociera się o doskonałość, choć w jej osiągnięciu przeszkadza nagle pojawiająca się pretensjonalność opowieści³. Sama autorka bardzo osobiście traktuje swą powieść. W wywiadzie udzielonym Jerzemu Illgowi stwierdza:

[...] „*Franciszka*” przyszła do mnie trochę jak wiersz. Pojawiła się dziewczynka i domagała się, żebym napisała o niej opowieść. Jest to oczywiście w dużym stopniu proza autobiograficzna, bo mówi o trzynastolatce, która pisze swój pierwszy wiersz i odkrywa pierwsze poetki. Odkrywa, że w poezji jest magia i że doskonałym sposobem na kontaktowanie się ze światem, na tłumaczenie sobie rozmaitych spraw, a także na pocieszenie w trudnych chwilach jest właśnie poezja. To powieść dedykowana moim rodzicom [...] są tam moje uczennice [...] wiersz mojej uczennicy [...] jedna z moich ulubionych uczennic miała właśnie tak na imię [...] *Franciszka* jest takim szlachetnym odmieńcem. Soraya, jej czarnoskóra przyjaciółka, jest odmieńcem, odmieńcem jest Maciek, zakochany we *Franciszce*. O tym, w jaki sposób odkrywa się magię pierwszej przyjaźni i magię pierwszej miłości. *Franciszka* zadaje sobie to najważniejsze pytanie trzynastolatki: kim ostatecznie jestem? [...] w tej książce nie ma gotowych odpowiedzi, są pytania, które stawia *Franciszka*, różne pytania dla młodego czytelnika.

² Dzięki uprzejmości Ewy Ogłózy korzystam z Jej nieogłoszonego jeszcze drukiem, ale wygłoszonego na konferencji w Rzeszowie w 2015 roku tekstu, który nosi tytuł *Świat postaci „Franciszki” Anny Piwkowskiej*. (Szkic krytycznoliteracki). Artykuł zostanie opublikowany w tomie *Bohater literacki. Oczekiwania czytelnicze i tekstowe realizacje*. Bardzo dziękuję Badaczce za zgodę na wgląd do przygotowanego przez Nią materiału.

³ Zob. M. SKOWERA: *Koniec z Potterem, czas na Gombrowicza! O „Franciszce” Anny Piwkowskiej*. <http://kulturaliberalna.pl/2014/09/30/franciszka-anna-piwkowska-recenzja/> [data dostępu: 12.11.2016].

[...] *Sama Franciszka też nie jest jednoznacznie dobra, ma swoje grzechy na sumieniu i zastanawia się, ile w niej jest różnych Franciszek. [...] W swojej pracy spotykam wielu takich szlachetnych odmińców i ta odmienność jest bardzo różna*⁴.

Trudno nie zgodzić się z autorką przekonaną, że najważniejszym pytaniem, jakie stawia sobie jej główna bohaterka, jest pytanie o tożsamość. Centralne ułożenie pytania „Kim jestem?” w topografii powieści sprawia, że jest ona z pewnością książką o dojrzewaniu nie tylko dziewczyny, lecz także wewnętrznej czarownicy, opowieścią o sile poezji, która wyzwala potrzebę egzystencjalnej emancypacji. Nie można zapomnieć, że Franciszka – imię tytułowej bohaterki – pochodzi od germańskiego słowa *frank*, czyli *wolny*.

Bildungsroman „Dziewczęcie” dziewczynki?

Franciszka ma trzynaście lat i właśnie dowiaduje się, że jej matka musi zostać dłużej w szpitalu, a ona sama ma zamieszkać z nigdy niewidzianą babcią. Tak zaczyna się narracja inspirowana kanonicznymi, ale również współczesnymi tekstami adresowanymi do młodych dziewcząt. Sytuacja graniczna, czyli nagłe odejście matki, należy przecież do stałego repertuaru motywów baśni i literatury osobnej⁵. Wystarczy przypomnieć choćby postacie Ani z Zielonego Wzgórza czy bohaterki *Tajemniczego ogrodu*. Przywołanie tych literackich „zabytków” sprzed więcej niż stu lat wydaje się uzasadnione. Franciszka, mimo że jest współczesną warszawską uczennicą, to jednak głęboko tkwi w dawnej tradycji powieści dla dziewcząt i kobiet⁶. Bliżej jej przecież do Rebeki de Winter, kanadyjskiego rudzielca czy Scarlett O'Hary. Przynajmniej tak uważa. Jej podobieństwo do wzorców literackich zostaje szybko zweryfikowane:

⁴ Ibidem, s. 8–9.

⁵ Zob. M. JONCA: *Sierota w literaturze polskiej dla dzieci w XIX wieku*. Wrocław 1994.

⁶ Zob. M. GRABAN-POMIRSKA: *W tenisówkach i na obcasach*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. PAPUZIŃSKA, G. LESZCZYŃSKI. Warszawa 2002, s. 194–201.

Ale tego dnia, kiedy pogotowie zabrało mamę do szpitala, Franciszka czuła, że nie chce być ani Anią, ani Rebeką, ani Scarlett. Po prostu najbardziej ze wszystkiego na świecie nie chciała być Franciszką⁷.

Dziewczyna zostaje więc sama, a jej samotność potęgują nie tyle oddalenie od matki i niepewność przyszłości, ile przede wszystkim brak kanonu, który do tej pory stanowił o ładzie i harmonii świata Franciszki. Sentymentalne opowieści o doświadczanych przez życie dziewczętach nie przyniosły ukojenia, więc dotychczasowa biblioteka straciła swą moc. Należy ją zatem przemeblować lub po prostu zmienić księgozbiór.

Opowieść A. Piwkowskiej traktuje o podróży nie tylko w głąb siebie, ale również o wędrowce w poszukiwaniu Księgi, która stworzy lub odtworzy utracone sensory. Dlatego też nastoletnia Franciszka poszukuje głębokiej mądrości, a ta eksploracja sprawia z kolei, że dziewczyna, choć jeszcze przecież niedojrzała, wpisuje się w archetyp Dzikiej Kobiety, outsiderki, czarownicy, odmienca, Innej. Na razie sama musi znaleźć siłę, a dopiero później może pomagać innym w jej poszukiwaniu:

Czasami nazywa się ją kobietą, która mieszka na końcu czasu, lub kobietą, która mieszka na skraju świata. A *criatura* jest zawsze stwórczynią-czarownicą lub boginią śmierci albo młodą dziewczyną [...]. Jest jednocześnie matką i przyjacielem tych wszystkich, które zgubiły drogę, potrzebują wiedzy, mają zagadkę do rozwiązania, oraz wszystkich wędrujących i poszukujących czegoś po lasach i pustyniach⁸.

Samotność spowodowana chorobą matki sprawia, że Franciszka niejako zostaje zawieszona w czasie. W jakimś stopniu przypomina więc Kopciuszka, któremu kategorycznie odmówiono pójścia na bal, a jednocześnie nakazano przebieranie grochu. Mozolna praca ma w sobie coś z medytacji. Musi odbywać się w samotności i jest konieczna, aby dowiedzieć się czegoś o sobie⁹. I choć ta wiedza Kopciuszkowi jest niezbędna, by spotkać księcia, to jednak Franciszce przydaje się nie tylko po to, żeby zbliżyć się do Maćka, kolegi ze szkoły.

Zawieszenie w czasie okazuje się bowiem najbardziej efektywnym okresem w życiu nastolatki. Właśnie wtedy buduje relacje z nigdy niewi-

⁷ A. PIWKOWSKA: *Franciszka*. Ilustr. E. BOJAŃCZYK. Warszawa 2014, s. 9.

⁸ C. PINKOLA ESTÉS: *Biegnąca z wilkami. Archetyp Dzikiej Kobiety w mitach i legendach*. Przeł. A. CIOCH. Warszawa 2010, s. 17.

⁹ K. MILLER, T. CICHOCKA: *Kopciuszek – pantofelek w rozmiarze 42*. W: EADEM: *Bajki rozebrane*. Ilustr. A. KUNKA-KAWELCZYK. Łódź 2008, s. 25.

dzianą babką i na nowo poznaje literaturę. Symboliczny popielnik, będący metaforą medytacji Franciszki, oprócz tego, że przywołuje znaczenia z typowo matriarchalnego porządku, nawiązujące do topiki ognia, domu, opieki nad najbliższymi, to sugeruje jeszcze inne konotacje odnoszące się do odradzania i wiecznego trwania. Wydaje się, że to dobry trop, tym bardziej że w opowieści A. Piwkowskiej pojawia się *Spalony raj* – stały lejtmotyw historii o Franciszce.

Jest to obraz, który Natasza, matka Franciszki, zabiera z rodzinnego domu. Pożegnanie z tym miejscem ma burzliwy przebieg. Ewa, babka Franciszki, nie chce zgodzić się na związek swej córki ze starszym o dwadzieścia lat mężczyzną. Natasza, jakby tego było mało, ku rozpaczy Ewy porzuca studia aktorskie, aby zostać, podobnie jak ukochany, lekarzem. Zbuntowana córka opuszcza dom, zabierając jedyną pamiątkę po swej przeszłości. Jest nią obraz przedstawiający raj. Później podczas pożaru zostanie on poważnie uszkodzony i odtąd jego tytuł zostanie zmieniony na *Spalony raj*. Nazwa ma oczywiście przełożenie na życie Ewy i Nataszy. Obie samotnie wychowują dzieci, a dodatkowo duma Nataszy nie pozwala przez trzynaście lat na odnowienie kontaktu z matką.

Franciszka nie zna obrazu sprzed pożaru. Przez całe życie towarzyszy jej wersja malowidła nosząca ślady tragicznych wydarzeń. Ale to właśnie ono połączy trzy pokolenia kobiet: babkę, matkę oraz wnuczkę. A wszystko dzięki opowieści starej kobiety, którą jest pani Wilderowa, twórczyni *Raju*. Franciszka poznaje ją przypadkiem, a ta opowiada jej baśń *Najpiękniejsza róża świata* Hansa Christiana Andersena, pozwalającą na wyciągnięcie nieskomplikowanego, ale ważnego dla Franciszki wniosku, że miłość i dobro są na świecie najważniejsze. Artystka staje się nie tylko wspaniałą narratorką, ale przede wszystkim przypomina dobrą wróżkę, która nagle się pojawia, aby wyposażać bohaterkę w prawdę mającą wyzwalającą moc. Wydaje się, że obraz namalowany przez artystkę wróżkę jest bliski oniryzmowi czy konwencji surrealistycznej:

Na obrazie w cudownym tropikalnym ogrodzie naga rudowłosa kobieta obejmowała lwa. Obok niej biegały, albo leżały, wyciągnięte na trawie sarny i jelenie, małpy o smutnych oczach siedziały na ogromnych drzewach pomarańczy, które miały i kwiaty, i owoce. Wokół kwiatów uwijały się złote pszczoły. Przez ogród płynął krystaliczny, szmaragdowy strumień, na brzegu którego wygrzewał się wilk z barankiem. Ale najpiękniejsza na obrazie były róże. Obraz promieniował siłą i szczęściem¹⁰.

¹⁰ A. PIWKOWSKA: *Franciszka...*, s. 76–77.

Obraz przypomina – jeśli nie malarstwo naiwne kojarzące się z obrazami Henriego Rousseau, zwanego Celnikiem – na pewno prace, które mają wiele wspólnego z twórczością wyrastającą z potrzeby naprawy świata, przemodelowania osobowości. Być może jest efektem arteterapii. Obraz afirmuje życie, bo taki charakter ma przecież baśń J.Ch. Andersena i taka jest sama Ewa, *nomen omen* właścicielka *Raju*, która kiedyś jako piękna, młoda i utalentowana scenografka tworzyła podobne fantasmagoryczne światy na teatralnej scenie.

Pozostańmy na chwilę przy wizji ogrodu. W twórczości J.Ch. Andersena odnotowujemy co najmniej jedną realizację tego motywu. Chodzi oczywiście o *Królową Śniegu* i ten fragment baśni, w którym Gerda podczas wyprawy ratującej Kaja zatrzymuje się na dłużej w ogrodzie pewnej staruszki. Ten postój niepasujący do wartkiej akcji ma kapitalne znaczenie dla emocjonalnego rozwoju dziewczyny. Kwiaty bowiem opowiadają jej różne historie, między innymi objaśniające rolę kobiety i jej miejsce w kulturze patriarchalnej. Dziewczynka mimo nalegań staruszki porzuca bezpieczny ogród, aby się udać w niebezpieczną podróż na ratunek przyjacielowi. Alicja Baluch Andersenowską metaforę ogrodu interpretuje psychoanalitycznie. Według badaczki, opowieści kwiatów mają nakłonić Gerdę do pozostania bierną, natomiast ona sama porzuca bezpieczną, ale ograniczającą przestrzeń, aby przekonać się, że

taka droga do drugiego człowieka powinna się szczęśliwie zakończyć odnalezieniem także i siebie. [...] I dlatego ostateczne odnalezienie dotyczy Gerdy; to ona uwolniwszy się od „partnera”, zyskała rzeczywistą niezależność człowieka wewnątrznie wolnego, który nie może się zgubić w kimś innym. Tylko że to, co udało się małej dziewczynce – odnaleźć własną tożsamość, na pewno nie uda się po raz drugi – dorosłej kobiecie¹¹.

Ogród, inna wersja popielnika, zmusza więc nie tylko do ćwiczeń z cierpliwości, ale jednocześnie daje szansę na odrodzenie, którego nieodłącznym elementem jest wyzwolenie. Z pewnością nastąpi ono w życiu Franciszki, wszak obraz zniszczony przez pożar zostanie odrestaurowany i będzie zaświadczać o odzyskaniu straty. Zatem z rajy straconego stanie się rajem odzyskanym.

¹¹ A. BALUCH: *Od prostych form do arcydzieła*. W: EADEM: *Archetypy literatury dziecięcej*. Kraków 1993, s. 78. Nieco inaczej interpretuje Andersenowski ogród E. Ogłóza, włączając go tym samym w wątki miłosne obecne w baśniach autora *Dziewczynki z zapalkami*. Zob. E. OGŁOZA: *O dwu baśniach – „Królowa Śniegu” i „Cień”*. W: EADEM: *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*. Katowice 2014, s. 29–30.

Babka i matka

Do wspomnianej wcześniej dylogii, sygnowanej dwoma konstytuującymi życie wydarzeniami: utratą i odzyskaniem, należy dodać jeszcze trzeci element, a mianowicie poszukiwanie. Ten ciąg skojarzeń przypomina nieco Proustowskie eksperymenty z czasem. Nie bez przyczyny budowanie własnej tożsamości jest możliwe dzięki symbolicznej podróży w czasie, a konkretnie – dzięki kontaktowi z babką¹².

Nieobecność matki *Franciszki* sprawia, że w życiu dziewczyny mocniej zostaje zaznaczona obecność babki. Wątek matki nie dość, że jest najsłabiej zilustrowany, to jeszcze niedany wprost, lecz wprowadzany przez wspomnienia babki *Franciszki*. Matka w opowieści znajduje się na słabej pozycji. Interesujący wydaje się fakt, że pomimo osłabienia roli matki nie zostaje wzmocniona pozycja ojca¹³. Opiswane relacje dotyczą bowiem jedynie kobiet. Grażyna Lason-Kochańska zauważa, że

pozytywny wzorzec opowieści o matce i córce nie istnieje w literaturze dla dzieci i młodzieży co najmniej od bliżej nieokreślonych czasów powstania baśni o Kopciuszku. [...] Ponadto wiele utworów wydaje się potwierdzać obiegową prawdę, że aby dziewczyna mogła się rozwijać, matka musi umrzeć w rzeczywisty lub symboliczny sposób¹⁴.

Badaczki feministyczne dodają, że dziewczynka jedynie w rezultacie odsunięcia matki, jej porzucenia lub zamordowania może zyskać dostęp do kultury Ojca, symbolizującego męski i jedynie obowiązujący kod oficjalnej kultury¹⁵. W przypadku *Franciszki* odsunięcie matki ma nieco bar-

¹² To dość popularny chwyt, szczególnie często stosowany w książkach dziewczynskich Krystyny Siesickiej. Zob. Z. BRZUCHOWSKA: *Współczesna powieść dla dziewcząt, czyli baśniowe dziedzictwo*. W: *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej. Interpretacje – przekłady – adaptacje*. Red. L. LUDOROWSKI. Lublin 1998, s. 328.

¹³ Większość baśni dotyka, według Brunona Bettelheima, problemu utraty więzi z Matką i wejścia w pole Ojca, a także rywalizacji między kobietami o mężczyznę. Zob. G. LASOŃ-KOCHAŃSKA: *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży. Wzorce płciowe i kobiecy repertuar tematyczny*. Słupsk 2012; *Siostry i ich Kopciuszki*. Red. E. GRACZYK i M. GRABAN-POMIRSKA. Gdynia 2002.

¹⁴ G. LASOŃ-KOCHAŃSKA: *Gender w literaturze...*, s. 150.

¹⁵ Obcość kobiety w kulturze męskiej dominacji znakomicie obrazuje następujący cytat: „W kulturze Syren i Minotaurów kobiety zostają skazane na symboliczną bezdomność, brak reprezentacji albo dzielą los Antygony i zostają żywcem pogrzebane w męskiej kulturze, podobnie jak córkę Edypa żywcem pogrzebano w imię obcych jej

dziej wysublimowany charakter. Jest ona chora, a opiekę nad nastolatką przejmują babka.

To ważne, w jaki sposób określa ją wnuczka. Używanie wobec niej zgrubienia nie ma na celu ujawnienia negatywnego stosunku dziewczyny do nieznannej krewnej, ale przede wszystkim podkreśla rolę Ewy w życiu Franciszki. Rolą babki nie jest stworzenie ciepłego i bezpiecznego schronienia, lecz udzielenie pomocy wnuczce w przejściu trudnego w jej życiu okresu. Babka nie może stać się babcią, skoro dla swej córki Nataszy była matką, a nie mamą. Nigdy nie weszła w rolę strażniczki domowego ogniska; jej życie wypełniała praca do tego stopnia, że wraz z małą Nataszą całymi dniami przebywała w teatrze, przygotowując kolejną scenografię. Nie zdołała stworzyć przysłowiowej rodziny, a jedyną pamiątką po ojcu, jaka została Nataszy, to jej wschodnie, dość egzotyczne imię.

Postać Ewy przypominałaby Różę z *Cudzoziemki* Marii Kuncewiczowej, gdyby tylko babka Franciszki była mniej pogodzona ze swym losem. Trudno jednak młodej czytelniczce proponować historię o rozhisteryzowanej bohaterce, której nieprzepracowane zdarzenia z przeszłości zatrzymały całe życie. Ewa musi być więc silna, elegancka, spełniona zawodowo i zawodowo aktywna. Lubi luksus i choć pozwala na wiele swej wnuczce, to jednocześnie jest surowa i wymagająca. Nie stara się być babcią, ale babką, ponieważ gdy

pragniemy się rozwijać – wówczas wymieniamy wszechobecną wewnętrzną matkę, która tak dobrze służyła nam, kiedy byłyśmy małe, na inną, która zamieszkuje jeszcze głębiej, w dzikich obszarach psychiki; matkę, która jest zarazem naszą towarzyszką i mistrzynią. Jest to matka kochająca, ale sroga i wymagająca.

Większość z nas nie chce pozwolić zbyt dobrej matce umrzeć tylko dlatego, że nadszedł już czas po temu. I choć ta zbyt dobra matka ze swej strony najczęściej powstrzymuje najżywotniejsze energie przed ujawnieniem się i spełnieniem, przecież tak dobrze i przyjemnie z nią przebywać, tak ciepło, wygodnie i bezpiecznie, po co ją opuszczać?¹⁶

Babka Franciszki nie wpisuje się w stereotyp babci. Ma kruczoczarne włosy i paznokcie pomalowane na bordowo – jak zauważa dziewczyna – już o wpół do siódmej rano. Starannie pomalowane paznokcie, ta nie-

wartości". J. BATOR: *Feminizm, postmodernizm, psychoanaliza. Filozoficzne dylematy feministek „drugiej fali”*. Gdańsk 2001, s. 186.

¹⁶ C. PINKOLA ESTÉS: *Biegająca z wilkami...*, s. 94.

potrzebna „nadwyżka” w wyglądzie, tłumaczy bolesny dla Franciszki „brak”: w mieszkaniu babki lodówka jest pusta, kuchnię zastępuje jej aneks, a miękkie siedziska – niewygodne wysokie krzesła:

W tym domu się nie gotuje! Nie ma kuchenki gazowej, piekarnika i brudnych naczyń. Nie ma stołu z serwetą w zielono-granatową kratkę i czterech porządnym krzesł dla porządnym ludzi. [...] Tutaj były wysokie stolki, ciśnieniowy ekspres do kawy i jakieś kuchennopodobne urządzenie z kolorowymi światełkami. [...] Wiedziała, że coś takiego nazywa się aneksem kuchennym. Szczerze mówiąc, sama czuła się w tym domu jak aneks, dlatego chwilowo nie ruszała się spod śpiwora¹⁷.

Tymczasowość przestrzeni, jaką zajmuje babka, nie licuje ze stereotypem babci. Na próżno szukać w jej domu atmosfery swojskości wyrażonej przez „babciną” styl: kuchnię wypełnioną zapachami gotujących się potraw, tradycyjną topografię mieszkania bez nowoczesnych innowacji, które znoszą granice między sąsiadującymi pomieszczeniami. Niezakorzenienie babki zostało podkreślone ulotnością zapachu kawy, obecnością luksusowego ekspresu do kawy, niewygodnymi sprzętami, brakiem kuchni, śpiworem zamiast ciepłej pościeli. Jej dom przypomina raczej hotel, a nie przytulną chatkę babci. Kuchnia, ten jeszcze do niedawna niezdołany szaniec kobiecej władzy, został prawie zupełnie pominięty podczas projektowania mieszkania. Babka nie wpisuje się w model matki gastronomicznej, która broni swej pozycji, zniewalając i podporządkowując sobie resztę rodziny:

Dużym nakładem czasu i pracy okupuje matka swoją wyróżnioną pozycję, swą niezbędność dla rodziny. Im mniejsze jest poczucie jej własnej wartości i przekonanie o roli w rodzinie, tym bardziej nasila się jej terror gastronomiczny.

Rodzina mimo drobnych niewygód na ogół czerpie z tego korzyści, bo wprawdzie nie ma swobodnego, bezpośredniego dostępu do jedzenia, ale za to codziennie ma zapewniony obfity, ciepły posiłek¹⁸.

Babka ma do wykonania zupełnie inne zadanie. Nie podtrzymuje iluzji bezpiecznego świata i nadziei na stworzenie czegoś trwałego, co

¹⁷ M. PIWKOWSKA: *Franciszka...*, s. 18.

¹⁸ S. WALCZEWSKA: *Damy, rycerze, feministki. Dyskurs emancypacyjny w Polsce*. Kraków 2000, s. 165–169. Korzystam z przedruku fragmentu tekstu – EADEM: *Matriarchat domowy*. W: *Antropologia ciała. Zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. A. CHAŁUPNIK, J. JAWORSKA, J. KOWALSKA-LEDER i inni. Warszawa 2008, s. 90.

mogłoby się oprzeć przemijaniu i losowi. Jej wierność tymczasowości podyktowana jest życiowym doświadczeniem (utrata ukochanego, odejściem córki czy samotnością), które nakazuje się nie przyzwyczajać do miejsc i ludzi. W tym sensie babka daje świadectwo nieuchronności przeznaczenia i w tę wiedzę próbuje wyposażać swą wnuczkę. Jej stosunek do miejsca ma wiele wspólnego z oikologią, nauką o fenomenologii zamieszkiwania reprezentowaną przez Tadeusza Sławka¹⁹.

Badacz zainspirowany twórczością Henriego Davida Thoreau dokonuje przewartościowania fenomenologii mieszkania/domu. Według niego, tzw. tradycyjny dom otwarty jest w rzeczywistości domem zamkniętym, gdyż ogranicza zarówno ścianami, jak i „murem konwencji”²⁰. Aby prawdziwie otworzyć dom, należy go pozbawić ścian oraz „przepiwniczyć”, a to oznacza zaprosić gościa w najbardziej nawet zakłęte rewiry naszego świata. Przebywanie w takim miejscu na pewno nie będzie spełniało kryteriów salonowego *savoir-vivre*’u, lecz z pewnością okaże się autentyczniejsze. Babka zaprasza zatem swą wnuczkę do nowoczesnego, luksusowego, ale przede wszystkim przepiwniczonego mieszkania, które nie przypomina bezpiecznego ogrodu z *Królowej Śniegu*, ale w odróżnieniu do niego – nie ogranicza i nie wymaga od swego gościa bezwarunkowego posłuszeństwa.

Przepiwniczeniu prowadzącemu do dojrzałości podlega nie tylko przestrzeń, lecz także mowa. Jak pisze autor *Żagłowca...*, „Aby uratować mowę przed stoczeniem się do roli gadaniny, trzeba przeprowadzić jej prze-piwniczenie”²¹. Oznacza to, że język, którym do tej pory posługiwała się Franciszka, zostanie postawiony w stan podejrzenia. Od nieufności zatem rozpoczyna się droga ku budowaniu idiolektu, a wraz z nim – własnej tożsamości.

Moc pochodzi z języka

Przyłóżmy do Franciszki metaforę Lacanowskiego dziecka oraz teorii związanej ze stadiem lustra. Według autora *Écrits*, dziecko sprowadzone do sugestywnej sceny przyglądania się swemu odbiciu w lustrze, dokonując rozpoznania własnej tożsamości, radykalizuje swą autonomię,

¹⁹ Zob. T. SŁAWEK, A. KUNCE, Z. KADŁUBEK: *Oikologia. Nauka o domu*. Katowice 2013.

²⁰ T. SŁAWEK: *Przeciw swojskości. Piwnica i studnia*. W: IDEM: *Żagłowiec, czyli Przeciw swojskości*. Wybór Z. KADŁUBEK. Katowice 2006, s. 130.

²¹ Ibidem, s. 131.

dostrzegając inność wroga, z którym należy się zmierzyć. Innymi słowy, „Świat wyobraźni dziecka nie ma żadnej innej możliwości rozwiązania tego konfliktu niż ta, która sprowadza się do jednej prostej i okrutnej prawdy: albo Ja, albo on!”²². Jak pisze Paweł Dybel,

Perspektywę przezwyciężenia tego impasu otwiera dopiero pełne wkroczenie dziecka w język. Język bowiem to tradycja, to miejsce, w którym na przestrzeni tysiącleci trwania ludzkiej kultury zostały sformułowane zasady wymiany różnego typu obiektów, zawierania kompromisów i układów. To zatem miejsce, w którym człowiek wykracza poza dualistyczną narcystyczno-agresywną logikę świata własnej wyobraźni, ucząc się dystansu wobec siebie – wobec własnego lustrzanego Ja i innych²³.

Zabrzmie to dość banalnie, ale Franciszka właśnie dzięki językowi, a konkretnie – dzięki poezji, rozpocznie konstrukcję własnej tożsamości. O kontakt ze sztuką w domu dziewczynki nietrudno. Babka jest przecież artystką, a matka, choć zrezygnowała ze szkoły aktorskiej, to zachęca córkę do czytania:

*Franciszka bardzo kochała mamę, ale nigdy nie pomyślała, że jest jej za coś wdzięczna. Ale teraz, kiedy mamy przy niej nie było, stwierdziła, że jest strasznie wdzięczna za to, że mama podarowała jej dwa tomiki wierszy, że chodziły razem do teatru, jeździły nad morze, a mama pokazywała jej świat właśnie od takiej, jak to teraz nazywała Franciszka, poetyckiej strony. Bo paradoksalnie, chociaż poezja była czymś nieuchwytnym i bardzo, bardzo niekonkretnym, w trudnych chwilach przynosiła pocieszenie*²⁴.

Dziewczyna ma wrażenie, że poezja jest jednym wielkim zaczarowanym światem, gdzie wszystko się spotyka²⁵. Młoda czytelniczka porzuca nie tylko lektury dzieciństwa w stylu sentymentalnych opowieści o dojrzewających dziewczętach czy magię Harry’ego Pottera na rzecz poezji. Na początku jest zafascynowana wierszami Adama Asnyka czy Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego. Potem jednak zarzuca lekturę poezji mężczyzn, aby szukać swej tożsamości w lirykach kobiet, a później również we własnej twórczości.

²² P. DYBEL: *Urwane ścieżki. Przybyszewski – Freud – Lacan*. Kraków 2000. Cytuję, odwołując się do przedruku fragmentów książki: IDEM: *Stadium lustra*. W: *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. A. CHAŁUPNIK, W. DUDZIK, M. KOLANKIEWICZ. Red. L. KOLANKIEWICZ. Warszawa 2005, s. 723.

²³ Ibidem.

²⁴ A. PIWKOWSKA: *Franciszka...*, s. 88.

²⁵ Ibidem.

Franciszka wyzwała się z sentymentalno-cukierkowej konwencji poezji A. Asnyka i sama pisze wiersz. Jej debiut ma charakter szczególny. Odbywa się nocą, kiedy dziewczyna zostaje po raz pierwszy sama w domu. Tekst jest raczej prośbą i zaklęciem niż poezją:

*Nie chcę, żebyś umarła.
Kocham Cię tak bardzo,
że mogłabym dla Ciebie
przez całe życie pić tran.
Tylko nie chcę, żebyś umarła*²⁶.

Wiersz jest „ciemny”, mroczny, bo wyrasta z dramatycznych doświadczeń dziewczyny i wyraźnie stoi w opozycji do optymistycznych tekstów pozytywistycznego twórcy. Być może tej nocy we Franciszce rodzi się nie tylko potrzeba pisania, ale przede wszystkim mówienia własnym językiem. To pragnienie jest niełatwe do spełnienia nie tylko z prostego powodu, że Franciszka dysponuje przecież ograniczonym doświadczeniem lektury. Nade wszystko jest młodą kobietą, która musi w patriarchalnym świecie stworzyć swą własną opowieść.

Jej sytuację można porównać do pozycji kobiety piszącej, która ma w sobie coś z bricoleura – kolekcjonerki zmuszonej do wyrażania się w interdyscyplinarnym dyskursie, gdyż tylko taki jest w stanie oddać skomplikowaną sytuację kobiety czy sroki złodziejki – sugestywnej metafory służącej określeniu piszącej kobiety. Według Héléne Cixous, sroka złodziejka „kradnie słowa z języka, w którym dotąd nie było dla niej miejsca, i buduje z nich nowy, własny język”²⁷.

Franciszka, tworząc, nie zajmuje się fundamentalnym zagadnieniem roli chłopaka i miłości w swym życiu, choć jak przystało na powieść dla dziewcząt, w jej fabułę wpisane jest uczucie do kolegi ze szkoły, jak się potem okazuje – w pełni odwzajemnione. Jednak Maciek i uczucie muszą jeszcze poczekać, wszak Franciszka jest dopiero na początku swej drogi, która ma u celu ukonstytuowanie tożsamości dziewczyny. Dziewczyna sama dla siebie jest wielką zagadką, a obecności młodego mężczyzny nie traktuje jako szansy na odkrycie swej kobiecości²⁸. Ma

²⁶ Ibidem, s. 13.

²⁷ J. BATOR: *Feminizm, postmodernizm...*, s. 216. Zob. H. CIXOUS: *Śmiech Meduzy*. Przeł. A. NASIŁOWSKA. W: *Ciało i tekst. Feminizm w literaturoznawstwie. Antologia szkiców*. Red. A. NASIŁOWSKA. Warszawa 2001, s. 181.

²⁸ Myślę, że to stwierdzenie najlepiej zilustruje następujący fragment: „Cała kultura afirmuje męskość, kobiecość zaś stanowi jedynie męską projekcję. Stąd kobieta nie zna siebie, dopóki jakiś mężczyzna nie zwróci na nią uwagi, nie wyróżni z tłumu jej podobnych, nie powie, kim jest. Z tego powodu kobieta musi pozostać dla siebie samej

świadomość, że pracę nad definiowaniem siebie powinna wykonać samodzielnie.

Poezja Franciszki powstaje przy „popielniku”, wyrasta więc z osamotnienia i jest efektem medytacji. Według Anny Nasiłowskiej, istnieją dwa sposoby rozumienia feminizmu. Jeden z nich obejmuje stary dyskurs emancypacyjny zawierający oceny i postulaty, drugi – postuluje odnalezienie innego języka. Badaczka twierdzi, że pierwszy z nich wpisuje się w literaturę dla dziewcząt, natomiast drugi jest w niej nieobecny²⁹. Wydaje się, że powieść A. Piwkowskiej, przełamując ten impas, proponuje historię nastolatki podejmującej próbę odnalezienia własnego języka. Franciszka wie, że aby przemówić, musi dopuścić się aktu wywrotowego, w wyniku którego można „rozbić na kawałki podstawy obecnych instytucji, wysadzić w powietrze »prawo«, a od prawdy skręcać się ze śmiechu”³⁰. Dlatego pisze następujący wiersz:

*Jest mi tak czarno, ciemno, nocnie,
Dziadku, jesteście otoczeni!
Na szyi wieszam bezowocnie
Korale, grudki mojej ziemi.
Babko, podeszły lwy do ognia.
Nic nas nie zbawi, nie ocali.
Lecz może doczekamy do dnia,
Jeśli im oddam sznur koralu?*

*Rzucę za siebie: lwom i wilkom.
Przed siebie rzucę: ciszy, trawie.
Matko, zaczekaj! Matko, tylko
W ciemność nie odchodź. Śnij na jawie.*

*Czarne warkocze w darze złożę,
Tylko mnie ochroń, Ciemny Boże.
Czarne, kręcone, niespokojne
Warkocze zetnę, wydam wojnę*³¹.

Wiersz nie jest li tylko efektem nastoletniego buntu, ale znaczy o wiele więcej. Stanowi zapis budzenia się w młodej dziewczynie świadomej

zagadką, w przeciwnym razie rozpadłoby się kłamstwo, w którym przyszło jej żyć”. J. MIZIELIŃSKA: *(De)Konstrukcje kobiecości. Podmiot feminizmu a problem wykluczenia*. Gdańsk 2004, s. 44.

²⁹ Zob. A. NASIŁOWSKA: *Teksty feministyczne*. W: *Ciało i tekst...*, s. 9.

³⁰ H. CIXOUS: *Śmiech Meduzy...*, s. 181.

³¹ A. PIWKOWSKA: *Franciszka...*, s. 145.

kobiety. Nie dostrzega ona szansy na zaistnienie jako strażniczka domowego ogniska, wprost przeciwnie – żywioł ognia wzmacnia jej pozycję wojowniczką³², która choć się poświęca (a to przecież domena kobiet), to przecież stawia czoła niebezpieczeństwu. Franciszka nosi znamiona Dzikiej Kobiety, która wie, że jeśli

Kiedy coś zagraża życiu duchowemu, koniecznie i stanowczo trzeba powiedzieć „dość”. Jeśli kobieta tak postępuje, to drapieżca nie będzie długo ingerował w jej życie – teraz od razu wyczuwa ona niebezpieczeństwo i potrafi nakazać drapieżcy, by wracał tam, gdzie jego miejsce. Nie jest już naiwna. Nie jest już obiektem ataków³³.

Wiersz Franciszki zdobywa pierwsze miejsce podczas konkursu poetyckiego. Nieprzypadkowo scena, bo tak zostały nazwane kolejne rozdziały powieści A. Piwkowskiej, nosi tytuł *Scena XXVII, w której Franciszka czyta po raz pierwszy swój wiersz ze sceny i całkowicie traci niewinność*. Utrata niewinności przypisana zostaje oklaskom, jakimi dziewczynka została nagrodzona. Jeden z jurorów mówi: *Pamiętaj, Franciszko, że choć raz w życiu usłyszał takie oklaski, nigdy już nie będzie niewinny. Zawsze będziesz chciała usłyszeć je znowu*³⁴. Odtąd dziewczyna zostaje całkowicie zaprzędana poezji, dzięki której odnalazła swą drogę.

Przemiana dziewczyny ma jednak konkretne przełożenie na jej stosunek do otoczenia. Kobieta wojownicza staje w obronie słabszych i pokrzywdzonych. I choć Franciszce daleko do ideału, to ostatecznie daje świadectwo wartościom, które wyznaje. Oznacza to, że musi się zmierzyć z rasistowskimi atakami i stanąć w obronie nowej uczennicy – czarnoskórej Sorai. Oznacza to także, że konsekwencją wyboru jej drogi jest nonkonformizm wyrażający się w sugestywnym, ale mało wysublimowanym wyrażeniu: *mam to w...* Ta fraza stanie się mantrą powtarzaną przez obrończynię słabych i wykluczonych.

Ale aby zrozumieć, czym jest radość pisania, należy spotkać Wisławę Szymborską. Franciszka wybiera się na wieczór poetycki Noblistki, który ma się odbyć w Sali Kryształowej Zamku Królewskiego. Dziewczyna po raz pierwszy widzi poetkę, a otaczający ją sztafaż czyni ze spotkania

³² Według Simone de Beauvoir, „Ludzkość wyżej stawia nie tę płeć, która rodzi, lecz tę, która zabija”. S. DE BEAUVOIR: *Druga płeć*. T. 1. Przeł. G. MYCIELSKA. Kraków 1972, s. 110. Dziewczyna na przekór kulturze wpisuje się w porządek wojny.

³³ C. PINKOLA ESTÉS: *Biegająca z wilkami...*, s. 83.

³⁴ A. PIWKOWSKA: *Franciszka...*, s. 145.

szczególne wydarzenie³⁵. Wisława Szymborska czytała swe teksty, a Franciszka

siedziała jak zaczarowana i starała się nie uронić ani słowa. [...] Franciszka zdawała sobie sprawę, że uczestniczy w czymś niezwykłym, co zapamięta na całe życie i co, być może, będzie miało z kolei wpływ na jej własne życie. Mówiąc po prostu, Franciszka, słuchając wierszy Wisławy Szymborskiej, nabrała absolutnego przekonania, że na pewno będzie poetką³⁶.

Franciszka zaczyna tworzyć poetyckie katalogi. Wśród nich szczególną estymą cieszą się piszące kobiety. Dziewczyna interesuje się również ich biografiami, próbując dostrzec w nich zacząyn ich żarliwej twórczości. Czytanie, jakie prezentuje, jest odpowiedzią na formułę kobiecego pisanja. *Herstory*³⁷ ma więc rozluźnioną kompozycję, cechuje się fragmentarycznością, nielinearnością, ekspresywnością, dygresyjnością i somatycznością³⁸. Wszystkie te cechy znajdują swe odbicie w wolności często chimerycznej lektury, jakiej oddaje się dziewczyna. Franciszka, dokonując wyboru książek, buduje swą tożsamość. Według Jonathana Cullera,

Dla kobiety czytać jako kobieta to nie powtarzać jakąś tożsamość albo jakieś doświadczenie, które jest dane, ale odgrywać pewną rolę, którą ona konstruuje, odnosząc się do własnej tożsamości jako kobiety, która jest także pewną konstrukcją, a więc cała seria może ciągnąć się dalej: kobieta, która czyta jako kobieta, która czyta jako kobieta³⁹.

Katalog ukochanych autorek oprócz W. Szymborskiej tworzą również Safona, Anna Achmatowa, Halina Poświatowska czy Hildegarda z Bingen. Franciszka nie tylko czyta ich poezję, ale również interesuje

³⁵ Na marginesie warto dodać, że poetkę onieśmialały patetyczne wnętrza i nieco śmieszły złote świeczniki, które obowiązkowo muszą tworzyć wystrój „saloniku z poezją”. Niejednokrotnie, zwierając się, przyznawała, że tworzenie to ciężka praca, a nie poddawanie się natchnieniu, natomiast prawdziwym atrybutem pisarza jest stawiająca opór maszyna do pisania, a nie fotele pokryte czerwonym aksamitem czy złożone kandelabry. Zob. A. BIKONT, J. SZCZĘSNA: *Wyjście z katedry, czyli jak wspiąć się do początku wiersza*. W: EEADEM: *Pamiętkowe rupiecie. Biografia Wisławy Szymborskiej*. Kraków 2012, s. 183–202.

³⁶ A. PIWKOWSKA: *Franciszka...*, s. 64.

³⁷ Zob. A. BURZYŃSKA: *Feminizm*. W: A. BURZYŃSKA, M.P. MARKOWSKI: *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Kraków 2006, s. 401.

³⁸ E. KRASKOWSKA: *Kilka uwag na temat powieści kobiecej*. W: *Ciało i tekst...*, s. 238.

³⁹ J. CULLER: *On Deconstruction. Theory and Criticism after Structuralism*. Ithaca 1982, s. 64. Cyt. za: K. KŁOSIŃSKA: *Feministyczna krytyka literacka*. Katowice 2010, s. 512.

się biografiami poetek. Odkrywanie ich historii wzmacnia dziewczynę, a więc czytając poezję, Franciszka odnosi ją do własnych doświadczeń. Eksploracja Internetu w poszukiwaniu informacji na temat ulubionych poetek często dziewczynę zaskakuje. Wraz z tekstami bowiem poznaje opowieść o kobiecie jako kulturowym odmieniu wciąż od nowa podejmującym próbę zdefiniowania swej tożsamości. Franciszka staje się więc kolekcjonerką sensów, zdarzeń, ale także braków, kiedy wpisując do wyszukiwarki internetowej hasło „poetki w średniowieczu”, odkrywając, że takiej frazy nie odnaleziono. Dziewczyna, czytając poezję, układa historię *écriture féminine*. Taka lektura wyzwala, gdyż jej intencją nie jest li tylko przyjemność, lecz także akt przetrwania:

Re-wizja – akt spojrzenia wstecz, patrzenia świeżymi oczyma, wchodzenia do starego tekstu z perspektywy jakiegoś nowego kierunku krytycznego – jest dla kobiet czymś więcej niż rozdziałem w historii kultury: to jest jakiś akt przetrwania⁴⁰.

Przesadą byłoby twierdzenie, że lektura będąca udziałem Franciszki reprezentuje nowy kierunek krytyczny. Wydaje się, że znaczenie czytania nastolatki ma przede wszystkim charakter zdarzenia. Oznacza to, że czytanie działa i ma zdolność przekształcania świadomości czytelniczki, a więc może być uznane za performatyw. A to z kolei znaczy, że czytanie literatury może mieć konkretne przełożenie na otaczającą nas rzeczywistość. Zmiana świata rozpoczyna się przecież od zmiany naszej świadomości.

Czytanie ma zatem wiele wspólnego z triadą opisaną przez Monikę Jaworską-Witkowską i Lecha Witkowskiego⁴¹. Z mocy czytania dokonują się Przeżycie – Przebudzenie – Przemiana, które stanowią przecież niezbywalny warunek edukacji. Jej idealna realizacja zakładałaby, że kształcenie, podobnie jak czytanie, stanie się „wydarzeniem”, a więc czymś, co ma potencjał przekształcania i przemiany. Niebagatelną rolę w tak rozumianej edukacji odgrywa oczywiście nauczyciel, którego zadaniem jest prowokowanie edukacyjnych „dotknięć”⁴² zmuszających uczniów do nieprzyzwyczajania się, do porzucania ledwie zdobytej pewności i orientacji na korzyść naprawdę istotnych kwestii o egzystencjalnej ran-

⁴⁰ K. KŁOSIŃSKA: *Feministyczna krytyka...*, s. 473–474.

⁴¹ M. JAWORSKA-WITKOWSKA, L. WITKOWSKI: *Przeżycie – Przebudzenie – Przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*. Bydgoszcz 2007.

⁴² K. MALISZEWSKI: *Dotknięcie pedagogiczne – nauczyciel jako „wydarzenie”*. W: IDEM: *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*. Katowice 2015, s. 119.

dze. Według Krzysztofa Maliszewskiego, taki nauczyciel również staje się „wydarzeniem”. Jest pragnieniem uczniów, ponieważ

*Tylko takich [nauczycieli – M.W.D.] spośród nich, którzy się nie poddali, którzy promieniują wiedzą dla niej samej, kocha się niezmierną miłością, składa się im hołd, szybko reagując na ich słowa, bez ustanku dziękuje za ich nieustanne promieniowanie*⁴³.

Franciszka, aby poczuć uwalniające dotknięcie literatury, musiała się zmierzyć z traumatycznymi doświadczeniami, spotkać babkę, wysłuchać opowieści strażniczki róż, zachwycić się wielką poezją czytaną przez samą jej twórczynię. Dziewczyna musiała dać się oczarować. Biała magia potrzebna jest edukacji. Niech żyją (i uczą) czarownice.

⁴³ E. CANETTI: *Ocalony język. Historia pewnej młodości*. Przeł. M. PRZYBYŁOWSKI. Warszawa 1986, s. 359. Cyt. za: K. MALISZEWSKI: *Dotknięcie pedagogiczne...*, s. 119.

Portret matki w opowiadaniu *Po kamienistej drodze* Gustawa Morcinka

Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej z wdzięcznością...

*Po kamienistej drodze*¹ to wydane w 1955 roku niewielkich rozmiarów opowiadanie, które badacze twórczości Gustawa Morcinka potraktowali jako drugorzędne, choć odnosi się do centralnego motywu autobiograficznego² w pisarstwie śląskiego pisarza. To swoista *summa* wszystkich

¹ G. MORCINEK: *Po kamienistej drodze*. Warszawa 1955. Wszystkie cytaty w artykule podaję z tego wydania. Po cytacie zaznaczam w tekście – w nawiasie – numer strony opowiadania.

² Zob. M. CZERMIŃSKA: *Autobiografia i powieść, czyli pisarz i jego postacie*. Gdańsk 1987. Szerzej por.: J. JARZĘBSKI: *Kariera „autentyku”*. W: IDEM. *Powieść jako autokreacja*. Kraków 1984, s. 337–364; E. BALCERZAN: *Powracająca fala autobiografizmu*. W: IDEM: *Kręgi wtajemniczenia*. Czytelnik. Badacz. Tłumacz. Pisarz. Kraków 1982, s. 383–388; J. SMULSKI: *Autobiografizm jako postawa i jako strategia artystyczna. Na materiale współczesnej prozy polskiej*. „Pamiętnik Literacki” 1988, z. 4, s. 83–101; L. SZARUGA: *Paraliteratura*. „Puls” 1988, nr 37, s. 58–62; B. BAKUŁA: *Oblicza autotematyzmu. Autorefleksyjne tendencje w prozie polskiej po roku 1956*. Poznań 1991; H. MARKIEWICZ: „Troska i niewiedza”. „NaGłos” 1991, nr 3, s. 37–40; J. KANDZIORA: *Zmęczeni fabułą. Narracje osobiste w prozie po 1976 roku*. Wrocław 1993; P. CZAPLIŃSKI: *Ślady przelotu. O prozie polskiej 1976–1996*. Kraków 1997; B. OWCZAREK: *Poetyka powieści niefabularnej*. Warszawa 1999; M. CZERMIŃSKA: *Autobiograficzny trójkąt. Świadeństwo, wyznaczenie i wyzwanie*. Kraków 2000; H. GOSK, A. ZIENIEWICZ: *Autobiografizm – przemiany, formy, znaczenia*. Warszawa 2000; A. ZIENIEWICZ: *Obecność autora. Style rzeczywistości w sylwie współczesnej*. Warszawa 2001; J. CIEPLIŃSKA: *Montaż i rytuał, czyli o autokreacjach pisarskich*. Kraków 2003; B. GUTKOWSKA: *Odczytywanie śladów. W kręgu dwudziestowiecznego autobiografizmu*. Katowice 2005; A. ZIENIEWICZ: *Pakty i fikcje. Autobiografizm po końcu wielkich narracji (szkice)*. Warszawa 2011; M. CZERMIŃSKA: *Ruchome granice autobiograficzności*. „Opcje” 2012, nr 1, s. 24–29; A. GALANT: *Pakty z autobiografizmem*. „Pogranicza” 2012, nr 2, s. 49–54; J. WIERZEJSKA: *Retoryczna interpretacja autobiograficzna na przykładzie pisarstwa Andrzeja Bobkowskiego, Zygmunta Haupta i Leo Lipskiego*. Warszawa 2012.

literackich opowieści o matce. *Po kamienistej drodze* winno stać się dla kolejnych pokoleń czytelników świadectwem miłości i wyrazem wdzięczności, podziwu, a także szacunku dla matki. W opowiadaniu *Po kamienistej drodze* przedstawiona jest piękna relacja pomiędzy matką a synem. Mieści się ona w spojrzeniu rodzicielki, w jej zgarbionych plecach, spracowanych i zniszczonych dłoniach, w jej pokorze oraz milczeniu pełnym miłości i niemego błagania losu, by doczekać chwili, kiedy pierworodny sam zapewni sobie chleb. W przestrzeni wspomnień zbudowana została historia uwznioślonej cierpieniem, a także przepełnionej tklivością i oddaniem bohaterki oraz jej dziecka. Utwór ewokuje problematykę matczynej: bezwarunkowej, bezgranicznej, ale jakże „zwykłej”, miłości i jej sensu, jakości istnienia człowieka, funkcjonowania dobra i prostego piękna. Książka trochę wzoruje się na *Matce*³ Ignacego Maciejowskiego – „Sewera”, poświęconej matce Władysława Orkana, którym Morcinek był zafascynowany.

Bohaterką tego artykułu jest matka Otrembina, jednak – należy to podkreślić – syn Karlik jest stale obecny. To on, w znakomitej większości analizowanych tu aktów kreacji, stał się ich podmiotem. Od jego kompetencji kulturowej, nastawienia oraz podejmowanych strategii tekstowych i stylotwórczych (na przykład estetyzacji, emocjonalizacji, degradacji) zależeć będzie charakter przekazywanego czytelnikowi obrazu matki. Karlik to człowiek okazujący uczucia, świadomy wartości, tęskniący za ciepłem i bliskością, to osoba, która pamięta i wspomina. Uczestnicząc w kulturze tradycyjnej, zachowuje szacunek do symboli wiary katolickiej. Matka, jej duchowy wymiar oraz godność wysoko nacechowane aksjologicznie, jest szczególnym obiektem obserwacji. Jej postawa manifestuje się w dużym stopniu w gestach, stroju, uczuciach, scenerii. Postać matki jawi się w całej swej złożoności. Rodzicielka koi płacz dziecka, stara się je przytulać, liczne są egzemplifikacje bezgranicznego podporządkowania się potrzebom syna. Otrembina jest pierwszym pedagogiem Karliczka przygotowującym do życia, od najmłodszych lat wdrażając chłopca w tryb pracy, ucząc go samodzielności, zaradności życiowej, przekonując o konieczności pewnego rygoru. Matka dawała świadectwo, że w rodzinie istotne są harmonia, ład, szczerość, poczucie odpowiedzialności jej członków za swoje postępowanie.

³ Bohaterką *Matki Sewera* Ignacego Maciejowskiego jest góralka z Poręby Wielkiej, walcząca o godną edukację swoich synów – obaj kończą szkołę średnią, a młodszy zaczyna karierę pisarską. Pierwowzorem tytułowej bohaterki była Katarzyna Smaciarzowa (Smreczyńska), matka Władysława Orkana.

Matka – kobieta, dzięki której pojawiaamy się na świecie, kochająca bezwarunkowo⁴ i bezwarunkowo kochana – plasuje się wysoko w hierarchii pojęć aksjologicznych w polskim językowo-kulturowym obrazie świata. Rekonstrukcja językowo-kulturowa jej portretu stała się celem niniejszego artykułu, którego podstawą analityczną uczyniono opowiadanie Gustawa Morcinka *Po kamienistej drodze*. Tytułowa kamienista droga symbolizuje trudy życia matki. Odzwierciedla problemy i kłopoty, a kamień stanowi synonim nieszczęścia, uosabia lęki protagonistki. Przekaz, jaki pisarz kieruje do czytelnika, wydaje się jednoznaczny. Kamienista droga życia nie może być przeszkodą dla człowieka, który powinien pokonywać trudności czy przeciwności losu. I właśnie przykładem takiej postawy jest postać Otrembiny, dla której każdego dnia „kamień toczy się znowu”⁵. Mozolna, kamienista droga życia wymaga od bohaterki przezwyciężania samej siebie na wzór walki Syzyfa. Chwil zwątpienia doświadcza syn, matka zaś nie doświadcza ich nigdy. Nie jest zniecierpliwiona. W pragnieniu lepszego życia dla pierwotnego, motywowana bezgraniczną doń miłością, Otrembina decyduje się być wręcz żebraczką. Swym pisarstwem Gustaw Morcinek zbudował drogę prowadzącą do najgłębszych pokładów uczuciowości człowieka. Kreując postać matki Otrembiny, autor zaświadcza o heroicznym człowieczeństwie opartym na zwykłości.

Warto przypomnieć, że ten urodzony 25 sierpnia 1891 roku w Karwinie twórca jest nazywany pierwszym śląskim pisarzem o formacie ponadregionalnym⁶. I choć autor *Łyska z pokładu Idy* wydaje się pisarzem zapomnianym i zaniedbanym przez oficjalną historię literatury, to można dostrzec we współczesnych pracach poświęconych twórczości Morcinka wytyczanie nowych perspektyw badawczych, prowadzących do odkrycia autora *Zabłąkanych ptaków*, jakiego nie znamy: rzetelnego obserwatora rzeczywistości, dla którego heroizm moralny i wierność chrześcijańskim zasadom, w tym: poświęceniu dla dobra bliźniego, stały się probierzem człowieczych zachowań, i to nie tylko po nieludzkim czasie. Proza Morcinka odsyła czytelnika do istotnych kategorii uniwersalnych, konstytuujących świat przedstawiony autora *Zagubionych kluczy*. Są to

⁴ Miłość macierzyńska jest bezwarunkowa. Zdaniem Ericha Fromma, „Matka kocha nowo narodzone niemowlę, ponieważ jest to jej dziecko, a nie dlatego, że spełniło ono jakiś konkretny warunek czy sprostало jakimś szczególnym wymaganiom”. E. FROMM: *O sztuce miłości*. Przeł. A. BOGDAŃSKI. Warszawa 1992, s. 43.

⁵ A. CAMUS: *Eseje*. Wybór i przekł. J. GUZE. Wstęp J. KOSSAK. Warszawa 1971, s. 194.

⁶ Zob. J. MALICKI: *O życiu i twórczości Gustawa Morcinka. Słowo wstępne*. W: *W kręgu Gustawa Morcinka. Rozprawy, szkice, przyczynki, scenariusz filmowy*. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ, J. MALICKI. Katowice 1992, s. 15.

między innymi: wieczność, Bóg, antropomorfizacja natury, franciszkanizm, symbioza świata ludzi i przyrody, afirmacja ziemi ojczystej, górnicza religijność, rytuały i obrzędy cyklu dobowego i rocznego, przestrzeń dymiących hałd węgla, Beskidy, słońce.

Motyw matki zostanie uchwycony na szerokim tle środowiska, górniczej społeczności, ukazując zarazem zindywidualizowane podejście Morcinka do rodzicielki. *Po kamienistej drodze* to bowiem tekst o trudnym, właśnie „kamienistym” wymiarze ludzkiego istnienia, o doświadczaniu bólu, bezradności wobec losu oraz ograniczeniu w sytuacji biedy i przeciwności. To także piękne, autobiograficzne świadectwo miłości matki do syna. Narratorem wspomnieniowej wypowiedzi o matce jest osoba opisująca ją z pozycji dorosłego człowieka i związanej z tym najczęściej perspektywy sieroctwa, którą narzucają biologiczna śmierć rodzicielki, rozłączenie i po prostu nostalgia wywołana świadomością utraty dzieciństwa⁷.

We wstępie pisarz odnotował, że to właśnie postaci matki⁸ poświęcono jest opowiadanie:

*W sumie powstała bardzo prosta historia o jednej z najpiękniejszych matek. A ponieważ prawie wszystkie matki są najpiękniejsze, więc powstała książka o wszystkich matkach na świecie*⁹.

Z analizy całości opowiadania można wywnioskować, że w strukturze kognitywnej¹⁰ Morcinkowego obrazu matki znajdują się takie nadrzędne kategorie porządkujące dalszą rekonstrukcję, jak: czynności matki, części ciała matki, cechy matki, uczucia związane z matką, matka jako symbol i obiekt czynności¹¹.

⁷ O nostalgii zob. M. ZALESKI: *Formy pamięci. O przedstawianiu przeszłości w polskiej literaturze współczesnej*. Warszawa 1996.

⁸ W opowiadaniu Morcinek nie kreśli portretu rodziców, gdyż Karlik w wieku dziecięcym stracił w wypadku ojca. Bohater go nie pamięta. Snuje tylko przypuszczenia, że materialny byt rodziny byłby lepszy, a matka nie musiałaby tak ciężko pracować, gdyby ojciec żył.

⁹ G. MORCINEK: *Po kamienistej drodze...*, s. 7.

¹⁰ Zob. *Powiedzieć świat. Kognitywna analiza tekstów literackich*. Red. D. KORWIN-PIOTROWSKA. Kraków 2006; *Kognitywizm w poetyce i stylistyce*. Red. G. HABRAJSKA, J. ŚLÓRSKA. Kraków 2006; P. STOCKWELL: *Poetyka kognitywna*. Kraków 2006.

¹¹ Zob. J. BARTMIŃSKI: *Polski stereotyp „matki”*. „Postscriptum Polonistyczne” 2008, nr 1 (1), s. 33–53; K. SMYK: „Mój stary ojciec był z brązu, a matka z optatka i miodu”. *Rodzice w wierszach Jana Pocka*. W: „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2010, vol. 28, z. 1, s. 131–156; A. WIERZBICKA: *Język – umysł – kultura*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1999, s. 33–34; M. KARWATOWSKA: *Matka w ocenie dzieci i młodzieży*. W: *Sprawności językowe*. Red. J. OŹDŻYŃSKI, T. RITTEL. Kraków 1997, s. 234–252.

Matka rodzi¹² dziecko i nim się opiekuje. Morcinek opisuje ten akt miłości między innymi na przykładzie kąpieli syna:

– [...] jak matka kąpała małego Karlika w wanience, a przyszli ludzie i powiedzieli, że ojciec leży umarły na drodze [...]. To wtedy matka zaczęła tak bardzo płakać, że tego Karliczka łzami okąpała i umyła [...].

s. 14

Obraz tej opieki, ewokujący ewangeliczne treści o grzesznej kobiecie, która łzami obmyła stopy Pana Jezusa i włosami je wytarła, przeplata się z historią o rodzinnej tragedii. Śmierć ojca Karlika najbardziej dotyka Otrembinę, która w sposób dojmujący odczuwa nędzę, walczy o byt, doświadcza wraz z synem niedostatków, niewygody i upokorzenia.

Warto zwrócić uwagę na istotną przemianę, jaka się w niej dokonała:

Gdy ludzie przywieźli ojca Karlika do domu, przestała płakać. Coś się w niej załamało. Wyczuwała tylko ogromną krzywdę, krzywdę tak wielką, że nie sposób jej pojąć. Rozpłakała się ponownie, kiedy towarzysze zabierali trumnę z jego zwłokami. Potem już nigdy nie płakała.

s. 59

Matka skojarzona jest w opowiadaniu Morcinka z bólem, ze smutkiem, z cierpieniem i ze zmęczeniem: [...] gdyby żył ojciec, matka nie narzekałaby po nocach na ogromne zmęczenie i na darcie w kościach (s. 14). Jej egzystencja była – jak twarz i ręce – naznaczona nadludzkim wysiłkiem. Podczas pracy

jej usta zacinały się, wysokie czoło przekreślały poprzeczne zmarszczki, a dwie bruzdy, biegnące od nosa koło kącików ust, nadawały jej twarzy surowy wyraz, hardy jakiś, zawzięty.

s. 58

Skojarzenie życia z utrudzeniem wydaje się dziedziczne:

– Poczekajcie, mamo! – powiedział raz. – Gdy tylko urosnę, to pójdę do roboty, a wy będziecie siedzieli w izbie i odpoczywali,

s. 14

choć rodzicielka poświęca się, by jej syn wyrósł na wykształconego człowieka, któremu lżej będzie w dorosłym życiu:

¹² Od zawsze rodzenie dzieci nobilituje kobietę. Być może wynika to z faktu, że jeszcze w Biblii utrzymało się przekonanie, że płodność jest darem Boga. G. HABRAJSKA: *Obraz kobiety w Biblii*. W: „Język a Kultura”. T. 9: *Płeć w języku i kulturze*. Red. J. ANUSIEWICZ, K. HANDKE. Wrocław 1994, s. 50–52.

Muszę tak długo żyć i tak długo pracować, dopóki Karlik nie zarobi sobie już na własne utrzymanie [...] – Żeby ci mogła, Karliczku, wychować na porządnego człowieka!

s. 67–68

Potem już mogę umrzeć. [...] – Bo już doczekam się tej chwili, że mój synek będzie na własnym chlebie.

s. 143

Można zatem skonstatować, że matka Morcinka to matka smutna i utrudzona życiem. To ona właśnie – jednocześnie dając synowi *i wiarę w samego siebie, i wiarę w życie, i wiarę w ludzi* oraz będąc *jaśniejącą gwiazdą* (s. 5) – zaświadcza, że *kamienista droga nie może tworzyć dla nikogo zapory w dążeniu do zbożnego celu. Zwłaszcza dla matki* (s. 6). Jest to świadectwo dziecka i ocena człowieka dorosłego, który zebrał doświadczenia niełatwego życia i który w pełni rozumie i szanuje rodzicielkę, *Matka bowiem należy również do tych wielkich ludzi godnych spiżowego pomnika i złotych głosek w księdze historii* (s. 6). Pisarz wyraźnie nawiązuje do Horacjańskiej maksymy *Exegi monumentum aere perennius*.

Matczyzna miłość Otrembiny mimowolnie wpisuje się w życie dziecka i domaga się wyjścia poza egoizm. Pisarz na tle górniczego krajobrazu ukazuje czytelnikowi przeżycia kobiety prostej i dumnej, walczącej z przeciwnościami – twardej i dalekiej od użalania się nad sobą, a jednocześnie wrażliwej, delikatnej, zawstydzonej, niepewnej siebie. Wystarczy zacytować opis uroczystości zakończenia roku szkolnego:

Wszak to jej syn, Karlik, stoi wyróżniony przed tylu panami, przed tylu rodzicami innych uczniów, a wszyscy patrzą na nią i dziwią się może, że jej syn, syn tak prostej i ubogiej kobiety, zdołał uzyskać najlepsze świadectwo.

s. 127

Prawda psychologiczna, jaka przebija przez ten wręcz symboliczny opis wręczenia Karlikowi świadectwa z wyróżnieniem, jawi się w sposób niezwykle czytelny. Matka Karlika nie jest osobą kłiwą i sentymentalną, jej uczucia objawiają się w sposób prosty, zwyczajny, w trosce o najbliższą rodzinę. Bliskim trzeba zapewnić jedzenie i odzienie. Otrembina odrzuca bierność i wciela w życie wartości, które są dla niej ważne, dokonuje wyborów. Do godności ludzkiej wiedzie ją kamienista droga naznaczona buntem przeciwko niesprawiedliwości i złu świata¹³.

¹³ Fragment tekstu został opublikowany w *Kamień w literaturze, języku i kulturze*. T. 1. Red. M. ROSZCZYŃSKA, K. WĄDOLNY-TATAR. Kraków 2013, s. 294–304.

Obrazując utrudzoną i zmęczoną matkę, odwołuje się Morcinek do zjawisk bliskich codziennej górniczej religijności¹⁴ i kategorii sakralności:

Matka patrzy na ciasto w dzieży, szepce jakieś słowa. Uroczyste to widać słowa, bo je wymawia powoli, ostrożnie, z nabożeństwem.

s. 164

Pisarz przywołuje wartości tradycyjne i nie przetwarza ich, lecz plasuje w miejscu adekwatnym do ich rangi w systemie aksjologicznym. Matka wykonuje gest błogosławieństwa, czyli znak symboliczny, służący przekazywaniu mocy¹⁵ samego Boga. Kobieta kreśli znak krzyża, gdyż *Błogosławione są stare dłonie matczyne i błogosławiące do ostatniej godziny* (s. 165). Podobna jest do kapłana w najważniejszym momencie liturgii – podniesieniu. W aurze pszenicznego sakralnego złota¹⁶ matka, w której *dłoniach było ogromnie złote serce* (s. 7), przynosi do izby świeżo upieczony bochenek chleba:

Niesie na dłoniach bochenek chleba. Chleb pachnie. Matka przełamuje go. Obydwie połowy kładzie ostrożnie na stole. Zapach wzmacnia się. Poranne słońce wchodzi do pokoju przez gąszcz fuksji na oknie. Rozłamany chleb powleka złocistą patyną [...]. Chleb bywał czarny, lecz w dłoniach matczynych przemieniał się w najbielszy chleb pszeniczny, którym jej dziecko swój głód ciszyło. [...] Wzięła rozłamany chleb w dłonie i podeszła z nim do syna.

s. 164–165

Chleb ma związek z wielkim mitem agrarnym, którego obecność obserwujemy w całym pisarstwie Morcinka, a opisy chleba są tak sensu-alistyczne, że czytelnik niemal czuje jego smak i zapach. Tak opisywać mógł tylko ktoś, kto sam był głodny.

Interpretacja przytoczonego fragmentu tekstu nakłania do postawienia tezy, że bochenek chleba symbolizuje opłatek, który otacza się czcią jako świętość. Po przełamaniu bochenka matka podchodzi i dzie-

¹⁴ O górniczej religijności i kopalni tworzącej sferę *sacrum* zob. W: *W kręgu Gustawa Morcinka...*, s. 28; L. SADZIKOWSKA: *Między człowiekiem a Bogiem – inspiracje religijne w prozie Gustawa Morcinka*. W: *Chrześcijańskie dziedzictwo duchowe narodów słowiańskich*. Seria 3: *Literatura. Język. Kultura. Historia*. T. 1: *Chrześcijaństwo w literaturze i języku*. Red. Z. ABRA-MOWICZ, K. KOROTKICH. Białystok 2015, s. 161–181.

¹⁵ Zob. M. BROCKI: *Język ciała w ujęciu antropologicznym*. Wrocław 2001, s. 271–272.

¹⁶ Złoto to przede wszystkim kolor Boga i wszelkiej świętości. Złoto jest barwą przestrzeni *sacrum*.

li się nim z synem. Wielokrotnie w tekście podkreślona została biel chleba: [...] z *najbielszej mąki pszennej wypieczony, miodem zarobiony, sy-cący i błogostawiony* (s. 164–165). Kolor biały, obudowany w literaturze wielowartościową symboliką, służy tu wyeksponowaniu pierwiastka duchowego. W niektórych regionach Polski wigilijny opłatek spożywa się z miodem, który w kulturze jest produktem cennym, kwintesencją słodkości, a zarazem pokarmem bogów. Spożywanie go przez człowieka było jak przyjmowanie sakramentu¹⁷. Matka jakby szafarzy sakramentem, jest uczestniczką misterium, co uwypukla tylko i potwierdza jej sakralność. Zwrócić uwagę należy jeszcze na fakt, że takie uświęcenie postaci matki wiąże się z jej codziennymi, domowymi czynnościami. Matka, pracując ponad siły, żyje tylko i wyłącznie dla syna, nie zaś dla siebie, bez ustanku *mozoli się przy zdobywaniu owego chleba dla dziecka* (s. 97).

Niejako na marginesie dotychczasowych rozważań dodać wypada, że siła prozy Gustawa Morcinka polega na tym, że jest to rozbudowane studium duchowości ludzkiej. „Ciężkość”, „kamiennność” życia Otrembiny wypływają z jej bezgranicznej i pięknej miłości do syna. Nielekka egzystencja matki, jej walka z przeciwnościami losu, przeszkody, te kamienne trudności, które spotykają ją w życiu, spotęgowane są szlachetnymi uczuciami, jakie kierują bohaterką w każdej minucie jej życia. Praca nie jest postrzegana jako tylko wysiłek fizyczny, ale nade wszystko jako wysiłek duchowy, który ubogaca człowieka i może być źródłem radości:

– Dobry chlebiczek! – mruknął zadowolony, a potem wyszedł z nim na przedproże i obejrzał. Dolna skórka była z lekka omączona, górna zaś, wypukła, lśniła w słońcu soczystym, brązowym kolorem. W środku wgłębiał się krzyż, uczyniony kantem dłoni, kiedy chleb był jeszcze ciastem¹⁸.

Sferę *sacrum* łączy pisarz z ciężką i trudną pracą fizyczną. Nakładają się w opowiadaniu dwa pola semantyczne – jedno związane z chlebem z najbielszej mąki pszennej wypieczonym oraz drugie związane z wysiłkiem i wycieńczeniem. Wszystko wokół można zakwalifikować do kategorii brzydoty: [...] *szare dachy, ściany, okna, ulice. Ogromny szary smutek wypęłza stamtąd i rozlewa się po łąkach i polach. Jak brudna, cuchnąca woda* (s. 158), pełne hałd przestrzenie, stare wyrobiska: *Poza ogrodem zaś wystrzelały w górę czarne, wysokie, wiecznie dymiące kominy, wznosiły się*

¹⁷ Zob. D. FORSTNER: *Świat symboliki chrześcijańskiej*. Leksykon. Przeł. W. ZAKRZEWSKA, P. PACHCIAREK, R. TURZYŃSKI. Warszawa 2001, s. 358.

¹⁸ G. MORCINEK: *W zadymionem słońcu*. Warszawa 1934, s. 5.

szeregi zabudowań kopalni i piszczały maszyny (s. 9). Mimo zastosowanej przez pisarza metody ścisłości i obiektywizacji portretowania widoczna jest jednak skłonność do subiektywizacji obrazu matki, do wydobywania tego, co szczególnie dobre, piękne, godne pochwały. W opisach ubiorów i otoczenia dominuje kolorystyka szara, brudnoszara, a całość otacza aura nieprzyjemnych zapachów: stęchlizny, brudu, czadu. Morcinek nie przywiązuje do opisów odzieży matki dużej wagi, nie są to ubrania szczególnie oryginalne, nie są wyrazem indywidualnych preferencji, nie odzwierciedlają osobowości, ale określają miejsce człowieka w społeczeństwie. W rysunku postaci matki pisarz łączy zarówno cechy środowiskowe, jak i indywidualne. Na te pierwsze składają się zajęcia, wykonywane czynności: zbieranie i pranie bielizny u Zembola, ładowanie węgla do ogromnych tacek, kopanie „wołków” w ciężkiej glinie. Otrembina przeżywa biedę i upokorzenie, ciężko pracuje, sortując węgiel i kamienie, zbiera opał i szuka na hałdzie tzw. pisaka, węgla przerastanego cienkimi warstewkami łupku. W zimie ładuje węgiel do ogromnych tacek, po czym wywozi go do wagonów. Była to praca najmniej płatna i wykonywana przez kobiety oraz dziewczyny:

[...] matka spieszyła się wraz z innymi robotnicami, wrzucała szuflą węgle do tacek, ujmowała ciężar i pchała z wysiłkiem na chwiejny pomost drewniany, pod którym czekał próżny wagon. Trzeba było nie tylko sporo sił, ale i nie lada zručności, by taczki z węglem tak przewrócić, żeby nie runęły w głęboki wagon i nie pociągnęły jej ze sobą pod pomost.

s. 66–67

Matka, pracując ponad siły, żyje tylko i wyłącznie dla syna, nie zaś dla siebie. Myśli tylko o jednym: [...] *żeby też zawsze mojemu synkowi starczyło chleba* (s. 97).

O indywidualizacji postaci matki decyduje jej psychika, a nie cechy wyglądu czy ubioru:

W chwilach najwyższego znużenia, kiedy w oczach jeły wirować jasne kołyska, a nogi ugiwały się pod nią, przywodziła na myśl swojego Karlika. I wtedy jakby nowe siły w nią wstępowały.

s. 67

Nie pragnie niczego dla siebie, jest onieśmielona, trochę zagubiona, wierząca w lepszą przyszłość dla syna. Znużona Otrembina nieustannie ma zrodzoną z wyrzeczeń nadzieję, że jej syn wyrośnie na porządnego człowieka. Milcząca, uparta w dążeniu, by wykształcić Karliczka, jest piękna i silna miłością matczyną. Łzy matki:

*Teraz spod powiek wybłyśła ła jedna i druga. Trzepocą się na koniuszkach
rzęs. Spadła pierwsza. Matka cofnęła się. Wtedy druga ła spadła. Rozprzy-
sła się na cieście w dzieży,*

s. 164

i pot:

*Przez chwilę matka ocierała ramieniem pot z twarzy. Poprawiła siwe wło-
sy, wyprostowała obolały grzbiet i zanurzyła głowę w parze.*

s. 144

– zdobią ją i uszlachetniają jej postać. Wszystko to służy podkreśleniu najwyższej wartości matczynego trudu i osoby w ogóle. Można jednak zauważyć ważną antynomię: między prawdziwym pięknem wewnętrznym a pospolitością wyglądu zewnętrznego matki. To kobieta cicha, dobra, pełna litości, czuła, której pieśczośliwy dotyk o subtelnej delikatności niesie ukojenie synkowi.

Dotyk matczyny:

*W każdym najmniejszym geście matczynych dłoni mieściła się niedosiężna
głębina miłości. Czy wyciągnięte do kolebki, gdzie dzieciątko spało, czy
ujmujące wątle jego ciało, czy też gładzące rozwichrzoną czuprynę du-
żego już dziecka, czy też żegnające na drogę, kiedy jej dziecko wybierało się
w daleki świat – zawsze było w nich serce*

s. 165

– i jej twarz objawiają się jako zjawiska bardzo pozytywne:

*Ujrzał swą matkę, jej duże, niebieskie oczy, zwiędłe usta lekko uśmiech-
nięte i sterane dłonie, wyciągające się z pieśczołą do jego twarzy. Wyczuł
radosny skurcz serca.*

s. 136

Matka tuli syna, który uciszał się przy matce. Przytulał głowę do jej pier-
si. [...] Karlikowi było dobrze z matką i już nie bał się niczego (s. 13). Mat-
czyne utulenie kończy się uśmiechem dziecka i zapewnieniem spokoju
i radości. Prototypem szczęścia są dla Morcinka kolejne chwile kontaktu
z matką: radość Karlika witającego ją wracającą po całym dniu nadludz-
kiej pracy do domu, rozmowa, atmosfera ciasnej izby na poddaszu, wi-
dok chleba wypieczonego przez matkę. Zalicza się tu także matczyny
uśmiech, w którym odzwierciedla się cała jej uroda.

Piękno matki – jako najwyższa wartość estetyczna – objawia się
w uczuciu czystym, krystalicznym, bezinteresownym matki do dziec-
ka, rodzi postawę altruistyczną i kontemplacyjną. Wspomnieć należy, że

w wydaniu pierwszym *Wyrąbanego chodnika* obraz matki został pięknie sportretowany. Dobra kobieta jest piękna dzięki wewnętrznej jasności, którą podsyca codzienna modlitwa do Matki Boskiej o zdrowie syna. Matka górnika porównana jest do Matki Boga: obydwie cierpią i boją się o własnych synów.

Piękno matki staje się dla syna źródłem pozytywnych przeżyć, dostarczającym mu uczucia radości z faktu, że oto może coś podziwiać i cenić. Patrzenie na matkę ma w sobie coś z obserwacji czegoś wiecznego. Przypomnijmy znaną formułę: „[...] pięknu nic dodać ani ująć nie można”¹⁹. Upostaciowane w sztuce klasycznej piękno jako wieczny wzór, absolut, wymagało od perceptora jedynie adoracji:

Kiedy więc siedzę między dziećmi i między ich matkami na schodach pod obeliskiem, przypominam sobie swoją matkę, jej oczy, dłonie i serce. Oczy jej były szare i ogromnie mądre. Dłonie zaś były chropowate, spracowane, twarde w dotyku, lecz jak bardzo łagodne, ciche i radosne! [...] A jej serce! Nie, w ludzkiej mowie nie znajdziesz już na to określenia. Znalazł je chyba młody Michał Anioł, kiedy mając w sobie widok oczu swojej matki, widok jej dłoni, a w sercu swym jej serce, przystąpił do bryły białego marmuru, by wyrzeźbić z niej swą „Pietę”²⁰.

I tak też jest u Morcinka, jego pisanie o matce, pełne subtelności, piękna i czułości, odzwierciedla czystość uczucia dziecka do matki.

Literackiego portretu matki Morcinek nie pozbawia zmysłowego piękna, choć w opowiadaniu przedstawia kobietę nadmiernie, wręcz chorobliwie szczupłą, z bladą twarzą, „podsiniętymi” oczami, postać zgarbioną, pochyloną, zmęczoną pracą. Wszystko to jednak wzbudza w synu uczucia platoniczne, synowską troskę i miłość. Estetyka autora *Listów z mojego Rzymu* dopuszcza w przedstawieniu wizerunku matki ambiwalencję, swego rodzaju przeciwstawienie *sacrum* i *profanum*. Starość, zmęczenie i niemoc skonstrastowane są z miłością, z bezgranicznym oddaniem, ze szlachetnością.

Egzystencja matki, naznaczona wędrówką po *nieprzejrzanym szlaku kamienistej drogi*, ma w sobie sporo elementów świętości. To *bohaterska historia o bohaterskim człowieku* (s. 6). Otrembina jest egzemplifikacją altruizmu, poświęcenia i czułości.

Wydaje się, że Morcinek podjął skuteczną próbę „właściwego” odтворzenia wizerunku rodzicielki, bezgranicznie kochającej ofiarną miłością. Ukazana w opowiadaniu postać matki z charakterystycznym dla

¹⁹ Cyt. za: W. TATARKIEWICZ: *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa 1982, s. 203.

²⁰ G. MORCINEK: *Listy z mojego Rzymu*. Katowice 1947, s. 49.

Ślązaczek rysem hardości²¹, staje się w czytelniczym odbiorze obiektem realnym, który można – za pomocą słów pisarza – ogarnąć wzrokiem i rozpoznać jej cechy istotne, dostępne poznaniu. Opis jest naturalistycznym kopiowaniem rzeczywistości:

Patrzył wtedy w zdumieniu, jak matka pierze. Oto z balii bucha para gryzącymi kłębam, w ciasnej pralni snuje się przykry odór, wala się brudna bielizna ogromnymi stertami, matka zaś nurza twarz w tamtej parze, nachyla się nisko i dłońmi szybko, szybko przebiera w wodzie. Woda bulgoce i pieni się [...], mlaska głośno.

s. 62

Subiektywne odwzorowanie świata idzie w parze ze sztuką ewokowania nastroju. Czytający, dzięki metaforze emocjonalnej, z empatią i ze współczuciem kreuje w wyobraźni Otrembinę, której absolutna miłość nazwana może być – jak stwierdza Erich Fromm – miłością twórczą, gdyż charakteryzuje się ona koncentracją własnej aktywności na drugiej osobie. Owa koncentracja stanowi efekt procesu przeobrażania się w człowieka pragnienia, „by być kochanym”, w pragnienie „kochania samemu”²².

Trzeba zauważyć, że syn w interpretowanym opowiadaniu Morcinka jest nie tyle człowiekiem patrzącym, ile doznającym, który w równym stopniu widzi, czuje, słucha, dotyka. Doznania wizualne są więc często wspierane lub wypierane przez innego rodzaju odczucia, najczęściej wrażenia dotykowe, ale nie brak też skupienia uwagi na udziale zmysłu powonienia i wrażeń audytywnych: *Ten zapach chlebowy wzbudził w niej wiarę we własne siły i w Karlika* (s. 130); *Wówczas budził się Karlik i słuchał, jak matka przewraca się i narzeka, że ją kości bolą. Karlik słuchał i było mu ogromnie żal matki* (s. 63).

W oczach pisarza rodzicielstwo Otrembiny to nie tylko rodzenie, czyli dawanie życia, ale też dawanie serca – symbolu tego, co w człowieku najszlachetniejsze, najgłębsze i najwyższe – duszy²³. Morcinek stwierdza, że matki

Serce było czerwone i jarzące jak czerwona lampka oliwna zamknięta między palcami. W sercu zaś zamknięta miłość tak wielka i tak głęboka jak już nic innego na świecie.

s. 165

²¹ Zob. D. SIMONIDES: *Wprowadzenie do śląskiej kultury ludowej*. W: *Kultura ludowa śląskiej ludności rodzimej*. Red. D. SIMONIDES, P. KOWALSKI. Wrocław-Warszawa 1993.

²² E. FROMM: *O sztuce...*, s. 49–50.

²³ Zob. D. FORSTNER: *Świat symboliki chrześcijańskiej. Leksykon...*, s. 358.

Królewskiego koloru jest serce matki, a jako kolor bliski purpurze i szkarłatowi symbolizuje krew, ewokuje męczeńską krew Chrystusa²⁴. Trud matczyny nazwany jest w prozie autora *Listów spod morwy* męką. Zmęczona życiem matka to dawczyni życia i wielka nauczycielka kochania bliźniego. Karmi nie tylko miłością, ale i pięknem. Dzięki rodzicielce pociecha może zasmakować szczęścia. Matczyne gesty, pieszczoty, spojrzenia, uczucia, które wywołuje w dziecku, stają się metaforą tego, co bliskie, ciepłe, dobre, bezpieczne i piękne. Uśmiech urasta do rangi metafory szczęścia²⁵. Szczęśliwość w objęciach matki była prototypem każdego szczęścia. Nie do opisania jest siła szczęśliwości wszelkiej dziecka przy matce.

Morcinek opisuje konkretne doznania. Narrator odgrywa rolę ewokatora wrażeń, sugeruje, daje odczuć. Temu przywoływaniu służy rozmycie w świetle, w słońcu konturów i barw:

Słońce [...] oparło się na dłoniach matki. Wtedy dłonie ożyły, nabrały blasku [...], a pomarszczona skóra przemieniła w wypłowiały atlas. Cisza nastąpiła koło nich i świateczne zamyślenie.

s. 164

Dążenie do odcieleśnienia wizerunku dłoni zostaje osiągnięte w efekcie nasycenia obrazu światłem²⁶, promieniami słonecznymi, które go zmieniają. Życiodajne słońce pozwala doświadczyć ciepła i doznać poczucia wieczności w obliczu ziemskiego piękna. Staje się impulsem do przywołania, niosących zawsze serdeczność, matczynych dłoni. Matka wkłada w czynność wyrabiania ciasta na chleb uczucie, dlatego opromienia ono dookolny świat. Słońce, serce przypominające żarzący się kawałek węgla i ogień matczynej miłości wspólnie tworzą sakralną przestrzeń kapłanki domowego ogniska.

Jak pisze Krystyna Heska-Kwaśniewicz, „Rzecz znamienna, że bohaterowie Morcinka wszystko, co dobre w ich życiu, przeżywają także w blasku słonecznym, on odmienia ich życie”²⁷. W utworach Morcinka słońce okazuje się prawie zawsze wartością pozytywną. Nierzadko towarzyszy bohaterom opowiadania, najczęściej podnosi ich na duchu, jest atrybutem prawdy. W Świętego Franciszka *Hymnie słonecznym* stworze-

²⁴ Zob. ibidem, s. 117–121.

²⁵ Zob. P. SZAROTA: *Psychologia uśmiechu*. Gdańsk 2006, s. 39–41.

²⁶ Światło, zmieniając natężenie, sprawia również – co jest odkryciem impresjonistów – że w różnych chwilach ten sam kolor postrzegany jest inaczej.

²⁷ Morcinek do Dziewczyny ze Wschodniej Ballady. *Listy Gustawa Morcinka do Janiny Gardzielewskiej*. Oprac. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ. Katowice 1983, s. 26.

niem Boga jest brat Słońce, „lampa dnia”. To dzięki niemu Bóg rozświetla drogi innych stworzeń. Jego piękno i blask pozwalają mieć wyobrażenie o majestacie Najwyższego.

Pozytywna ocena światła pojawia się w wielu kulturach, w „kosmogonii większości ludów proces powstawania świata związany jest ze stawaniem się światła”²⁸. Słońce daje człowiekowi możliwość samopoznania, a także odkrycia prawdy. Podobnie według filozofii antycznej, proces poznania polega na oświeceniu przez światło²⁹.

W przywołanym opisie³⁰ uchwycona została gra słońca na dłoni kobiety, to moment, gdy cała postać – w szczególności stare i spracowane dłonie – zachowują ślady dawnej urody, młodości, piękna. Autor skonstatował we wstępie:

[...] ujrzałem jej dłonie w słońcu. Urzekły mnie i wtedy po raz pierwszy spostrzegłem, że to są najpiękniejsze dłonie na świecie. Nawet dłonie Madonny na obrazie (Sassoferatto) w galerii watykańskiej nie są tak piękne, jak piękne były spracowane dłonie mojej matki.

s. 6

Warto zwrócić uwagę na fakt, że postać matki jest przykładem jednego z możliwych wariantów literackich zapisów procesu przemijania urody kobiecej. Starość biologiczna, obumieranie życia, samotność rodzicielki również są tematem eksploatowanym przez Morcinka. W obrazie śląskiego pisarza starość nie jest pokazana jako coś odrażającego, odpychającego; to dotarcie do kresu wędrówki, *homo viator* może odpocząć, udać się na zasłużony odpoczynek, choć Otrembina wyznaje:

Nieraz myślałam i pragnęłam dożyć tej chwili, aż Karlik zarobi na swój chleb [...]. A teraz [...] wiem, że nie chciałoby mi się umierać.

s. 143

Najważniejszymi cielesnymi metonimiami są twarz³¹ i dłonie, pisarz zaś dokonuje swoistej atomizacji percypowanego obrazu matki. Spojrzanie narratora koncentruje się na kolejnych szczegółach, usamodzielnia

²⁸ M. LURKER: *Przełamanie symboli w mitach, kulturach i religiach*. Przeł. R. WOJNAKOWSKI. Kraków 1994, s. 122.

²⁹ Zob. ibidem, s. 123.

³⁰ Opis, co chyba jest wartością najdonioślejszą, uzmysławia, jak wielką rolę w procesie postrzegania odgrywa światło.

³¹ Twarz to metonimia człowieka i „absolut ciała”: R. BARTHES: *Twarz Greta Garbo*. W: IDEM: *Mit i znak. Eseje*. Wybór i wstęp J. BŁOŃSKI. Przeł. W. BŁOŃSKA, J. BŁOŃSKI, J. LALEWICZ, A. TATARKIEWICZ. Warszawa 1970, s. 64–66.

detal, którym stają się ręce, dłonie matki. Dłonie matki, spracowane, zniszczone – ten element został wybrany świadomie – tak, by stanowić mógł syntezę postaci, „streszczenie” wyglądu i esencję osobowości czy jej znak szczególny. Kobieta, matczyzna dłoń, która przykuwa wzrok syna, nie jest tu ukazana jako część ciała kobiety. *Pars pro toto* w percepcji prozy Morcinka, jakby wbrew zasadzie rządzącej tą figurą retoryczną, odrywa część od całości. Takie usamodzielnienie fragmentu obrazu możliwe jest dzięki swoistemu zrygoryzowaniu opisu. Postać jawi się w deskrypcji tak, jak postrzega ją w danej chwili narrator:

Obok siedzi matka na krześle. Widzi tylko jej dłonie. Patrzy na nie, jakby je pierwszy raz w życiu zauważył. Stare dłonie leżą na oparciu krzesła. Znużone, pomięte, spracowane za wszystkie czasy.

s. 164

Przedmiot (dłonie matki) jest doznawany wyłącznie za pomocą zmysłów, percepcja nie angażuje wiedzy o obiekcie, eliminuje jakiegokolwiek operacje myślowe. Sylwetka matki rysująca się w pozycji siedzącej, nieruchomo, pełniąc tu funkcję tła, a nie całości (ciała) – odznacza się brakiem substancjalności. Dłonie – przedmiot poddany szczegółowemu opisowi przez Morcinka, nie mają charakteru przypadkowego, mają znaczenie dla całościowego wizerunku pracującej ciężko matki:

Dłonie były popękane, schropowaciałe, częstokroć ze zdartym naskórkiem, często poranione do krwi, o wytłamanych paznokciach, o pomarszczonych skórze na koniuszkach palców, cuchnące mydlinami i brudną bielizną.

s. 58

Rzeczowy ton narracji, jakże daleki od estetycznych upiększeń charakterystycznych dla przedstawień sakralizujących, wcale nie ujmuje Otrembinie „wielkości” i ciepłej, matczynej urody. Portret matki – gospodyni, krzątającej się po domu z myślą o synu, wykonującej zleczone zajęcia z troską i przejęciem, zazwyczaj jednak opromienia jakiś „boski” blask. Chociaż kuchenne rekwizyty (balia, piec, węgiel, garnki) współtworzą klimat zwykłego domowego zajęcia, to stylistyka opowiadania przydaje matce cech niezwykłych, wręcz boskich.

Fragment rzeczywistości, na który skierowana jest uwaga obserwatora – syna, zostaje wyodrębniony w sposób wyraźny i jest dokładnie opisywany: *Karlik często oglądał jej dłonie. [...] Potem przewracał jej dłonie i wodził palcem po grubych nabrzmiałych żyłach, które spletały się w gęstą siatkę pod skórą.* (s. 58). Literacki opis dłoni matki umożliwia studium dłoni. Subiektywny punkt widzenia w opisie Morcinka sprowadza się

do zwrócenia uwagi na fakt, że to, jak wygląda opisywana postać matki, zależy od tego, kto, w jaki sposób i z jakim zaangażowaniem emocjonalnym na nią patrzy. Narrator ma wielki szacunek do matki. Mógłby on być wyrażony gestem ucałowania dłoni i ukłonem, co oddaje najgłębsze uwielbienie i cześć. Postawa podszyta jest głębokim zrozumieniem rodzicielki. Drugim uczuciem wobec niej jest czułość. Można by nawet powiedzieć, że roztkliwienie, jakie wywołuje matka, staje się pierwowzorem innych uniesień serca, których doznaje się w życiu. Uczuciem, jakie matka wzbudza, jest tęsknota wskazująca dziecku drogę do rodzicielki: [...] *pomyślał o matce i o tych ludziach, do których wraca* (s. 158). Tęsknota znalazła także wyraz w obrazie Karlika czekającego na powrót matki z pracy i niecierpliwie jej wyglądającego:

W domu czekał ją Karlik. Wyglądał oknem z poddasza, czy już ją widać na drodze. A kiedy ją dojrzał, wybiegał naprzeciwko.

s. 66

Tęskniący za matką Karliczek pragnie dostrzec jej twarz, uśmiech i oczy, które są swego rodzaju cechą charakterystyczną postaci matki:

Szare, chłodne oczy matki przemieniały się w błękit na drobną chwilę, zaciętość zniknęła z twarzy, twarz wypogadzała się, a usta uśmiechały [...].

s. 62.

Przymioty wydobywane w opisie twarzy matki – szczególnie oczy – poddawane są pozytywnej waloryzacji. Obszar aksjologiczny wypełniają w całym opowiadaniu cechy przyjemnościowe, choć nie brak sformułowania bardzo dobitnego: [...] *swąd jej sukien przyprowadził o ból głowy i wymioty* (s. 68).

Dodatnią wartość aksjologiczną niosą – w sposób okazjonalny – również wyrażenia, które nie mają w swym znaczeniu wbudowanego składnika oceny pozytywnej. To właśnie określenia oczu, które kiedy spoglądają na syna, błękitnieją, czyli jaśnieją, i przepełniają się miłością oraz radością, gdyż Otrembina się uspokaja. Epitet *błękitne* pojawiający się w kontekście oczu matki charakteryzuje w świecie Morcinka zjawiska bardzo wartościowe. Po powrocie syna matka odczuwa szczęście, a *Jej oczy są ogromnie błękitne. Jak u małego dziecka* (s. 164). Można zauważyć, że w przedstawianiu oczu dominują, co prawda, epitety kolorystyczne: *błękitne*, *szare*, ale ich paleta wcale nie jest bogata.

Główna siła ekspresji skoncentrowana została na oczach patrzących w dal, na oczach, w których odbija się tylko miłość matczyna. W rzeczywistości oczy matki wpatrzone są w niedostępną, niewidomą, sza-

ra przyszłość. To oczy, jak pisał Kazimierz Przerwa-Tetmajer, *wewnątrz zwrócone*³². Odzwierciedlają determinację i hardość kobiety. Musiała ona być odporna na presję świata zewnętrznego. Monochromatyczna szarość oczu symbolizuje monotonię, pospolitość. Podobnie jak u Otrembiny, *ogromnie błękitne i ogromnie dobre są oczy umiłowanej Matki Najświętszej Niepokalanej*³³. Pojawiający się błękit oczu to atrybut zarówno Madonny, jak i kobiety matki. Błękitne jest słowo Boże, którego szafarzem jest ojciec Kolbe³⁴. Być może błękit opisywanych oczu matki, kiedy spogląda na syna, można przenieść z eksponowanych w Luwrze malowideł, które Morcinek podziwiał.

W *Po kamienistej drodze* Gustawa Morcinka wyłania przede wszystkim portret duchowy matki. Utrwalona w opowiadaniu z niezwykłą wyrazistością sceneria jej codziennego życia, opisy trudów bytowania oraz adaptacji do trudnej rzeczywistości i walki o wykształcenie syna pozwalają skomponować wizerunek kobiety, dla której starania o wykształcenie syna, schludność, rzetelne wykonywanie pracy i dobre relacje z sąsiadami stają się wewnętrznym nakazem:

Wszyscy sąsiedzi i sąsiadki z szarego domu czynszowego patrzyli na nią z szacunkiem. Wszak każdemu ustępowała z drogi, każdemu starała się dobrze uczynić, nie wadziła nikomu, chętna była do posług, a synek jej, aczkolwiek włóczył się w wolnych chwilach, gdy ze szkoły wrócił, po drodze i koło stajni, jakoś nie bardzo ludziom dokuczał.

s. 68

Morcinek poszukuje takich sposobów przedstawiania, które w nagromadzeniu wyrazistych szczegółów ubóstwa, zimna, ponieważ w rysunku matki utrwalają to, co świadczy – mimo ekstremalnych warunków – o jej chęci zachowania godności. Narrator stara się być beznamietnym rejestratorem zjawisk, ale przepełniają go liryzm i tkliwość. Solidaryzuje się ze środowiskiem, które opisuje. Górniczy stan i ślaska mentalność rodzicielki, jako „kapłanki domowego ogniska”, zyskują w tym opowiadaniu szczególną nobilitację. Matka w Morcinkowym obrazie świata stanowi epicentrum miłości, dając świadectwo wewnętrznego bogactwa, godności i szlachetności.

Podsumowując konstrukcję obrazu matki w opowiadaniu Gustawa Morcinka, które miało być spłaceniem długu wdzięczności zaciągnięte-

³² K. PRZERWA-TETMAJER: *Poezje. Wydanie zbiorowe*. T. 2. Warszawa 1924, s. 282.

³³ G. MORCINEK: *Dziewczyna z Champs Elysées*. Katowice 1947, s. 18.

³⁴ G. MORCINEK: *Dwie korony. Rzecz o Ojcu Maksymilianie Maria Kolbem*. Niepokalanów 1948.

go wobec matki, warto podkreślić, że w tekście śląskiego pisarza ujawniają się prawie wszystkie cechy (poza karmieniem piersią) zasadnicze dla stereotypu matki zakodowanego w polszczyźnie. Są to: opieka nad dzieckiem, zapewnienie bezpieczeństwa, czułość i serdeczność, wyrozumiałość, zapracowanie, dobroć³⁵. Pojawiają się cechy, które opis uszczegóławiają: bliskość i ciepło jako podstawowe gesty matczyne, szczęście zaznane przy matce, silna sakralizacja matki i jej gestów, uczuć i duchowości, bo *Wystarczyło jedno jej pogłaskanie po głowie, a wszystko już było dobrze* (s. 5). Narrator dotyk matczynych zniszczonych pracą dłoni i proste pieśczęty wspomina z bezbrzeżną czułością i miłością. W *drobnej, prostej książeczce o matce* daje świadectwo ciepłych uczuć względem Otrembiny. Do czytelnika należy osąd, czy dzięki rekonstrukcji językowo-kulturowego obrazu rodzicielki w *Po kamienistej drodze* autor dług wdzięczności zaciągnięty wobec matki spłacił.

³⁵ Cechy przedstawione w polskim stereotypie matki przez J. BARTMIŃSKIEGO: *Polski stereotyp...*

Ukryć szwy Europy Co jest pod *Perugą* Mirona Białoszewskiego?

W nie tak dawnym, a jednak już klasycznym eseju Milan Kundera poszukiwał w drugiej połowie XX wieku trwałych fundamentów Europy i rozgoryczony pisał, że nawet

sztuka, która tworzyła styl epok i towarzyszyła Europie przez stulecia, porzuciła nas albo myśmy ją porzucili. A poezja, muzyka, architektura, filozofia? One również straciły zdolność jednoczenia Europy, przestały być podstawą jej jedności. Dla ludności europejskiej są to wydarzenia równie ważne jak dekolonizacja Afryki¹.

Tymczasem gorycz szybko stała się udziałem pokoleń przywróconych Europie, które teraz właśnie doświadczają erozji i pierwszych symptomów rozpadu wspólnoty europejskiej. Tym bardziej warto wsłuchiwać się w słowa pisarzy, zwłaszcza kiedy dobywają się z odległego czasu i na naszych oczach stają się spełnionymi prorocztwami. Jednym z takich nieoczekiwanych literackich diagnostów był Miron Białoszewski jako autor sztuk zebranych w *Teatr Osobny...* Białoszewski wraz z Ludmiłą Murawską, Lechem Stefańskim i Ludwikiem Heringiem stworzyli swoisty teatr domowy, w którym odbywały się inscenizacje sztuk Białoszewskiego i Heringa. Teatr działał przez osiem lat, począwszy od jesieni 1955 roku, a sztuki drukowane były w miesięczniku „Dialog”². W kontekście no-

¹ M. KUNDERA: *Zachód porwany albo tragedia Europy Środkowej*. „Zeszyty Literackie” 1984, nr 5, s. 27.

² Obok pionierskiej książki Gracji Kerényi oraz zbioru szkiców Anny Sobolewskiej (zob. G. KERÉNYI: *Odtańcowywanie poezji, czyli dzieje teatru Mirona Białoszewskiego*. Kraków 1973; A. SOBOLEWSKA: *Maksymalnie udana egzystencja. Szkice o życiu i twórczości Mirona Białoszewskiego*. Kraków 1973).

wych pytań o przyszłość Europy zajmuje mnie jednoaktówka pt. *Peruga, czyli Szwagier Europy*³.

W awangardowym uproszczeniu widocznym na fotografiach ze spektaklu⁴ oraz z didaskaliów widać, że scena zawiera kotarę „ze szparą do schodzenia na mebel do schodzenia i schodzenia na podłogę”⁵. Rozpoczyna się powitaniem Szwagra ze Szwagierką. On lata z latawcem, ona zleciała jak bomba z sufitu. Przyleciała w odwiedzin. Szwagierka jest „z Europy”, ale też „jest Europą”. Powitanie sztucznie żywiołowe, od początku grzęźnie w sztuczności, konwencjach, które nie przyjmują nawet formy rozbudowanych zdań, ale zamierający ciągle dialog opiera się na zdawkowych słowach. Nie ma porozumienia, brak tematu do rozmów. Na krótko wydaje się, że łączy ich strach przed wojną, kiedy pudła z perukami lecą im na głowy niczym bomby. A potem znów cisza i lęk przed ciszą, więc próbują rozmawiać o czymkolwiek: o muzyce, wspomnieniach, sztuce, ale za każdym razem kończy się to fiaskiem. Nastrój sztucznego entuzjazmu przeplata się z nudą i sennością. Oto krótkie streszczenie bardzo krótkiej, bo ośmiostronicowej sztuki, która wraz z pięcioma innymi jednoaktówkami Białoszewskiego ukazała się w trzecim numerze „Dialogu” z 1958 roku.

Sztuka Białoszewskiego, przez zdegradowany, lakoniczny język bohaterów, absurdalne sytuacje sceniczne oraz awangardowe kostiumy i scenografię, budzi naturalne skojarzenia z poetyką teatru absurdu, w pierwszej kolejności z *Łysą śpiewaczką* Eugène’a Ionesco (1949). Podobna jest tu refleksja nad językiem, który nie pozwala się porozumieć, nad wynikającym z tego poczuciem absurdu osamotnienia i egzystencjalnej pustki. Mimo tych związków brak sensu zarzucali sztuce Jerzy Jarocki⁶ i Artur Sandauer. Ten ostatni stwierdzał: „Muszę powiedzieć, że nie rozumiem *Perugi*, nie wiem, o co tam chodzi”⁷.

Dziś sensy i gry estetyczne zastosowane w *Perudze* nie budzą już takich kontrowersji, za to intrygują wizje geopolitycznego kryzysu. Wyrastają one z zauważonej wcześniej strategii sztuki, którą jest de-

łoszewskiego. Warszawa 1997. Najbardziej obszerną i wyczerpującą jak dotąd monografią twórczości teatralnej Białoszewskiego jest książka Jacka KOPCIŃSKIEGO: *Gramatyka i mistyka. Wprowadzenie w teatralną osobność Mirona Białoszewskiego*. Warszawa 1997.

³ M. BIAŁOSZEWSKI: *Peruga, czyli Szwagier Europy*. W: IDEM: *Teatr Osobny 1955–1963*. Warszawa 1988, s. 169–178.

⁴ <https://audiovis.nac.gov.pl/obraz/81232/h:409/> [data dostępu: 20.01.2017].

⁵ Ibidem, s. 171.

⁶ Rozmowy o dramacie. *Teatr Białoszewskiego*. (Dyskusja z udziałem Feddeckiego, Jarockiego, Lubacha, Sandauera, Skolimowskiego). „Dialog” 1959, nr 2, s. 108–115.

⁷ A. SANDAUER: *Teatr Osobny Mirona Białoszewskiego*. W: IDEM: *Pisma zebrane*. T. 1. Warszawa 1985, s. 395.

gradacja mitologicznej personifikacji Europy, co zauważyła już Grácii Kerényi⁸. Piękna córka fenickiego króla, kochanka Zeusa, u Białoszewskiego staje się groteskową Szwagierką – pretensjonalną personifikacją starego kontynentu, przybraną w rekwizyty nobliwej tradycji (peruka) i awangardowej nowoczesności. Pisał o tej kolażowej technice autora *Obrotów rzeczy* Kopciński, wskazując, że poeta korzystał z „różnorodnych pokładów tradycji, aluzyjnego zbliżania do siebie idei, tematów, wątków – zamykania ekstraktu cudzej myśli we własnym słowie”⁹. W aktualizującej lekturze ważniejszy wydaje mi się motyw wstydliwego przykrywania peruką łysej, pokrytej szwami głowy Szwagierki. Zniwelować różnic nie pomaga ukrywająca szwy peruka na głowie Europy. Peruki znane były już w starożytności, ale synonimem zamożności stały się za sprawą europejskiej mody, która w XVIII wieku podbiła także Polskę. W sztuce peruka okazuje się zaledwie rekwizytem, atrapą, która na chwilę tylko przysłania polityczną rzeczywistość pełną podziałów. I choć właśnie politycznie zostaje ustanowiona i narzucona, bo spada na bohaterów z góry, to każdy jej chwilowy brak jeszcze bardziej wyodrębnia obraz podzielonego terytorium (zwłaszcza łysą, pełną szwów głowę Szwagierki). Ukrywane szwy Europy to szczególnie istotny wątek dramatu. Białoszewski obnaża mit Europy jako wspólnej przestrzeni kulturowej, której mityczna bohaterka ma być patronką. Usiane szwami/podziałami ciało Szwagierki zdziera powłokę z wyobrażeń o kulturowej jedności, której dowodem ma być wspólne dziedzictwo sztuki i filozofii, stanowiące również źródło nadziei na odbudowanie słabnących więzi europejskich.

Szukającym bezradnie wspólnoty bohaterom wydaje się, że asemantryczna i ponadjęzykowa muzyka będzie, spośród rozmaitych odmian sztuki, najlepiej sprzyjać wspólnocie, ale zderzenie neapolitańskiego hitu *Wróc do Sorrento* z lwowskim klasykiem *Bal u weteranów* (*O północy się zjawili*), którymi próbują się porozumiewać Szwagier ze Szwagierką, kończy się całkowitym obnażeniem szwów i kolejną ciszą paraliżującą bohaterów. W bezlitosnym szyderstwie autora kultura Europy straciła estetyczną, moralną i metafizyczną moc jednoczenia ludzi. Pozostał z tego w powszechnym odczuciu *galimatias od Egiptu po kolaż i z powrotem – taka świetność*¹⁰. Beładny chaos kostiumu Szwagierki oraz tandetna scenografia pretensjonalnie naśladowująca awangardową rzeźbę i malarstwo ostatecznie zostają spuentowane retorycznym westchnieniem: – *a ile to*

⁸ „Postać męska, grana przez Białoszewskiego, jest konkretnym Szwagrem, a postać kobieca jest Europą upersonifikowaną”. G. KERÉNYI: *Odtąncowywanie poezji...*, s. 182.

⁹ J. KOPCIŃSKI: *Gramatyka i mistyka...*, s. 38.

¹⁰ M. BIAŁOSZEWSKI: *Peruga...*, s. 171.

kosztowało?, co wskazuje na ostatni i jedyny powszechnie uznawany system wartości, czyli ekonomię.

Skoro nie tradycja, to może nowoczesność europejskiej sztuki wyznacza przyszły rozwój? Nieśmiało i sennemu pytaniu Szwagierki *Kan-dyn-ski?* odpowiada symetryczne, trzykrotne *cha cha cha* kończące sztukę. To ostatnia próba wzniesienia się ponad różnicującą bohaterów rzeczywistość. Przywołanie europejskiego abstrakcjonisty jako potencjalnego patrona przyszłego, możliwego ładu europejskiego wywołuje w samej bohaterce odruch śmiechu, jak z końca *Transatlantyku* Witolda Gombrowicza.

Białoszewski mówi nam dziś znowu coś, co widzimy i wiemy – to mianowicie, że Europa się „zacięła”, krąży wokół swoich starych i nowoczesnych znaków i symboli, które jednak straciły siłę integrującą straszliwie podzielony wojną oraz polityką kontynent. Tym trudniej było zrozumieć w podzielonej zimną wojną Europie, o czym mówi Białoszewski w dziwacznym na pozór, zdegradowanym języku dialogów dwojga równie dziwacznych bohaterów. Sam tytuł jest niejasny. Skoro Szwagierka to Europa, to Szwagier powinien być mężem jej siostry lub bratem jej męża. Siostry mityczna Europa nie miała, a mąż jej Asterion miał, co prawda dwóch braci: Inachusa i Kefisosa, ale nie wydaje się, aby Białoszewski w jakikolwiek sposób wykorzystał te prototypy. Raczej pozostając w jego poetyce kolokwializacji, należałoby przywołać wyrażenie krewnego „przyszywanego”, a więc takiego, z którym łączą nas relacje nie krwi, lecz wspólnego życia, bliskiej znajomości, domowej przyjaźni. W krawieckiej metaforze sztuki Szwagier Europy to „szwagier przyszywany”, co logicznie i przekonująco podtrzymuje tę naczelną figurę symboliczną.

Peruga olśniewa dziś aktualnością diagnoz dotyczących współczesnej Europy. Toczą się tu dwa równoległe dyskursy: estetyki i polityki. Pierwszy jest jawny, drugi – ukryty pod peruką, która streszcza dzieje Europy. W nich właśnie możemy szukać uzasadnienia koloru zmienianych peruk (siwego, czarnego i rudego). Od średniowiecznego uniwersalizmu kościelnego przez totalitaryzm faszystowski do komunizmu. W przykrywaniu szwów Europy chodzi więc nie tylko o budowanie ponadnarodowych więzi, ale też o niebezpieczeństwo przemocy totalitaryzmu o różnych imionach. Białoszewski nie poprzestaje jednak na przedstawieniu manichejskiej wizji jedności Europy, zadaje pytanie o kwestię podstawową, o możliwość porozumienia. I choć zadał to pytanie w swojej sztuce sprzed sześćdziesięciu lat (!), wydaje się ono kluczowe w myśleniu o współczesnej Europie, która w tym czasie przeszła historię pełną zmian. Od powstania Unii przez upadek komunizmu, powstanie nowych państw po dzisiejszy kryzys zaufania do siebie i obcych.

Bohaterowie *Perugi* bezowocnie szukają wspólnego tematu do rozmowy. Ratunku nie przynosi im nawet sztuka. Wspomniany już Kundera, pytający o Europejczyków trzydzieści lat po Białoszewskim, pisze:

Sam przeprowadziłem mały sondaż, zadając spotykanym ludziom niewinne pytanie, jaki jest ich ulubiony malarz współczesny. I okazało się, że nikt nie miał ulubionego współczesnego malarza, a większość w ogóle nie знаła żadnego¹¹.

Sny o jedności Europy powracają także w języku, który w swoim założeniu ma służyć lepszemu komunikowaniu się. Od dominacji łaciny przez nowożytną modę na język francuski czynimy wysiłki, by globalnie posługiwać się angielskim. Zapomnieliśmy jednak o lekcji Ferdinanda de Saussure'a o wysiłku nadawania znaczenia słowom, które bez niego stają się martwymi znakami. Słowo pozbawione przylegającego do niego przedmiotu wiruje w obłąkanym tańcu znaczeń, przed którym nie ratuje nawet kontekst, bo i on jest językowy (czytaj: interpretowalny). Jeśli, jak w przypadku bohaterów *Perugi* słowa nie odsyłają do znanych uczestnikom rozmowy znaczeń, trzeba używać form gotowych, takich, które są pozakontekstowe i same w sobie nie niosą żadnego znaczenia. Odgrywają jednak bardzo ważną rolę: pozwalają podtrzymać kontakt. Białoszewski sprowadza więc dialogi bohaterów do czystej funkcji fatycznej:

Europa: Mimo wszystko

Szwagier: Aha

Europa: Chociażby

Szwagier: Mh

Europa: Jednakowoż

Szwagier: Tss

Europa: Pomimo

Szwagier: No tak

Europa: Gdzież tam

Szwagier: Aha

Europa: Skądżeby

Szwagier: Mh

Europa: Czemu

*Szwagier: Tss*¹².

Choć przez jakiś czas takie przedsięwzięcie tworzy iluzję kontaktu między bohaterami i napędza dialog, na dłuższą metę prowadzi do boles-

¹¹ M. KUNDERA: *Zachód porwany...*, s. 27.

¹² M. BIAŁOSZEWSKI: *Peruga...*, s. 169–178.

nego zerwania pseudorozmowy, która niczego nie komunikuje. Zerwanie ruchu od słowa do rzeczy prowadzi do atrofii kontaktu. Lęk przed ciszą (z której *wszy się rodzą*) i obnażeniem szwów na głowie Europy prowadzi parę bohaterów do bezradnego powtarzania onomatopei *cha* i gorączkowego tempa zmiany peruk. Raz po raz Europa zasypia. W ostatnim ocknięciu pozostaje łysa i wykonuje zaledwie gest sięgania po perukę.

Wspomniane już przywołanie Wasyla Kandinskiego w finale sztuki wiedzie nas do pytania o związek *Perugi* z przemianami w sztuce XX wieku. Odpowiednikami wyrazów używanych w funkcji fatycznej w historii sztuki są *ready mades*, przedmioty gotowe, tak bardzo zastygłe w swoich znaczeniach, że nie widzimy ich sensotwórczego potencjału. O ile jednak w sztuce taki eksperyment może prowadzić do odświeżenia znaczeń (na przykład pisuar, który staje się fontanną), o tyle w języku prowadzi do niemożności porozumienia i ostatecznie kończy wszelki dialog. Dziś jeszcze wyraźniej widzimy, że sztuka i polityka nie dostarczyły nam gotowych obiektów do kontynuowania wspólnej europejskiej budowli; wręcz przeciwnie, jeszcze mocniej oddalamy się od tego projektu ku izolującym się państwom narodowym. W rozmowie z Grzegorzem Jankowiczem Dubravka Ugrešić gorzko opisuje niemożliwą próbę przemieszczenia się poza kwalifikację narodową:

Pojęcie kultury europejskiej jest *używane* jak rodzaj kulturalnej waluty, rodzaj duchowego euro, jako język dyplomacji, a w związku z tym nadużywane i znieważane. Popularny slogan „kultura bez granic” nie rozwiązuje problemu. To prawda, że kultura podróżuje po Europie, ale zawsze wyposażona w narodowe flagi i paszporty. Artyści i pisarze przemieszczają się i współpracują ze sobą jako reprezentanci swych narodów. Dlatego być kobietą w dzisiejszej Europie zawsze oznacza być niemiecką kobietą, polską kobietą etc. Być pisarką w dzisiejszej Europie oznacza być pisarką austriacką czy francuską... Nie ma szans na zmianę tej sytuacji, ponieważ nie udało się zbudować nowych (innych niż narodowe) fundamentów wspólnoty. Jestem obywatelką holenderską. W Holandii określa się mnie mianem pisarki chorwackiej żyjącej w Holandii. Nie ma to dla mnie żadnego znaczenia: nie jestem ani jedną, ani drugą. Jak zatem mam zachowywać się jak europejska pisarka, skoro nie istnieje wspólna platforma kulturalna, skoro wszystko jest traktowane, wymieniane i konsumowane jako „produkt narodowy”?¹³.

¹³ G. JANKOWICZ: *Życie na poczekaniu. Rozmowy o literaturze i reszcie świata*. Wrocław 2016, s. 259–260.

Jak dziś odpowiedzieć na dojmującą, choć w absurdalny sposób przeprowadzoną, diagnozę Białoszewskiego? Tym bardziej, że przejętą przeze mnie – Europejkę niepewną przyszłości kontynentu. Niestety, nie działa, podobnie jak w omawianej sztuce, automatyzm kulturowy¹⁴, który sprawiał, że powtarzaliśmy w edukacji i w polityce kulturalnej truizmy o wspólnej tradycji śródziemnomorskiej i dziedzictwie judeo-chrześcijańskim. Wstrząśnięte wojną i Zagładą poczucie europejskiej jedności znowu wróciło wraz z końcem ZSRR i naszą odzyskaną suwerennością. W najlepszym historycznie momencie polskiego losu okazało się jednak, że jest to powierzchowna wspólnota, której szwów łączących państwa narodowe nawet nie chcemy zakrywać. Dla Tadeusza Sławka wyczerpywanie się możliwości tkwiących w tradycji kulturalnej i politycznej XX-wiecznej zjednoczonej Europy

oznacza położenie szczególnego nacisku na edukację, która będzie przeciwdziałać naturalnym skłonnościom właściwym dla wspólnoty pojmowanej generalnie jako przedmiot zarządzania administracyjnego. To edukacja mogłaby podjąć się zadania stworzenia języka, który mógłby być używany w komunikacji między jednostkami na temat tego, co stanowi właściwą treść istotnego, egzystencjalnego doświadczenia. Jednakże taki język ma niewiele wspólnego z dominującymi obecnie w demokracji językami: prawa, administracji, ekonomii i technologii¹⁵.

A przecież obietnica zjednoczonej Europy była inna, począwszy od ideałów oświeceniowych po fundamenty Unii Europejskiej:

Może pan być muzułmaninem, scjentologiem, zoroastrianinem, może pan – jak to coraz częściej obserwujemy – posiadać mnogie tożsamości, żyjąc wśród wielu różnych kultur. A dzięki łatwej i szybkiej komunikacji, tanim lotom, internetowi, telewizji satelitarnej i telefonom komórkowym może pan być jednocześnie w Hiszpanii i w Maroku, we Francji i w Algierii, w Wielkiej Brytanii i w Pakistanie. Dlatego mówimy coraz częściej o „Europejczykach z dywizem” (*hyphenated Europeans*). Tak jak istnieją Amerykanie włoskiego, polskiego czy wietnamskiego pochodzenia, tak musimy

¹⁴ Jak pisze Grácia Kerényi, gra aktorów eksponowała automatyzm ruchów ciała, podobnie jak dialogi realizowały automatyzm językowy: „[...] oboje ruszali się coraz szybciej, upodobnieni przez senność i milczenie jeszcze bardziej do automatów sprężynkowych”. G. KERÉNYI: *Odtańcowywanie poezji...*, s. 190.

¹⁵ T. SŁAWEK: *Supporting Europe*. In: *Europe. An Unfinishing Project*. Eds. M. BARDEL, G. JANKOWICZ. Kraków 2011, s. 148.

dzisiaj zaakceptować Europejczyków pakistańskiej czy nawet azjatyckiej proveniencji¹⁶.

Białoszewski nie mógł doświadczyć takiej Europy, a następnie jej kryzysu, ale i tak powątpiewał w skuteczność tego projektu. Gwarowy błąd artykulacji słowa *peruka* jest hołdem i wyrazem wierności Białoszewskiego językowemu światu, z którego się wywodzi i czerpie inspiracje, ale w znaczeniach artystycznych nabiera też dodatkowych znaczeń. Mimo scenicznego przeznaczenia utworu, zabawnej i sugestywnej, choć chałupniczym sposobem wykonywanej scenografii, którą możemy zobaczyć na archiwalnych fotografiach¹⁷, język jest najważniejszym elementem gry scenicznej. G wymawiane zamiast k stanowi wyraźną, odczuwalną, uwierającą i otwierającą różnicę, która zapowiada różnice fundamentalne: polityczne, religijne, ekonomiczne, kulturowe itd. Białoszewski ćwiczy nas w akceptacji tych różnic, jednocześnie uprzedzając, że ich niwelacja dokonuje się także w języku, w którym słowa upodabniają się do siebie, zapadają się w siebie tak, że tracimy zdolność odróżniania się i indywidualizacji dzięki mowie, która w utworach Białoszewskiego przypomina „raczej słowną zabawę, poetycki szyfr, kalambur, wyliczankę, ćwiczenie gramatyczne, algebraiczne równanie, tajemniczy rebus”¹⁸.

Dialog Szwagra i Szwagierki co rusz zaczyna się w lustrzanej mowie wzajemnych odbić monosylab, onomatopei, frazesów, wzajemnych powtórzeń swoich słów, które nie niosą znaczenia. Bezmyślne powiedzonko *Z ciszy wszy się rodzą*, które wyraża na początku niepokój przed kryzysem rozmowy i zapadającym milczeniem, przekształca się w samo: *z ciszy wszy*, co połączone tworzy imiesłów *zciszywszy*, po którego wypowiedzeniu oboje sennieją i zasypiają. Zanikająca energia mowy ilustruje w mikroskali wyczerpanie idei „wspólnoty i dialogu”, który po okresie pierwszego entuzjazmu wejścia do Europy lub przybycia Europy do nas przyniósł stagnację i rozczarowanie. Wspólny język (łacina, francuski, angielski) jest nieskutecznym, anachronicznym, historycznym i kulturowym rekwizytem – nie peruką, lecz *perugą*, która błędnie wymówiona obnaża swoją obcą lokalność podniesioną przez modę i kompleksy do rzekomej uniwersalności. Projekt oświecenia, dokończony czy nie, nie ujednolici Europy, to mówił nam Białoszewski sześćdziesiąt lat temu i dzisiaj wiemy to lepiej. Szwy na głowie Szwagierki nie dadzą się ukryć, trzeba je nie tylko zaakceptować, ale również przekształcić we

¹⁶ „Oni i tak przyjdą”. Z Timothy Gardonem Ashem rozmawia Michał Bardel. „Tygodnik Powszechny” 2011, nr 31, s. 22–23.

¹⁷ <https://audiovis.nac.gov.pl/obraz/81232/h:409/> [data dostępu: 13.01.2016].

¹⁸ J. KOPCIŃSKI: *Gramatyka i mistyka...*, s. 24.

wspólną wartość, a nie maskować. Zygmunt Bauman, pytając niedawno: co jest „centralnego” (czytaj: wspólnego) w Europie Centralnej, tak pisał o szwach i różnicach, wypowiadając mimowolnie komentarz do *Perugi*:

Europa uczyła się (i uczy się nadal) sztuki przekształcania zróżnicowania kulturowego z korzystnego ułatwienia w wartościową formę współżycia; sztuki, której nasza planeta potrzebuje bardziej niż jakiegokolwiek innej. To prawdziwa „metaszuka”, której posiadanie umożliwia rozwój i zachowanie całej reszty sposobów ratowania i podtrzymywania życia. W dobie powstającej diaspory, my, Europejczycy, stoimy dziś wobec perspektywy Europy jako przekształcającego się i poszerzającego „pasa ludności mieszanej”. W przeciwieństwie do poprzedniego kierunku wahadła obecny proces nie jest wspierany przez siły państw. Wręcz odwrotnie, próbują one jak tylko mogą spowolnić ten proces aż do jego zatrzymania. Jednakże możliwości, jakimi dysponują, są równie krótkotrwałe, co próby powstrzymywania szybkiej i niepohamowanej globalizacji międzyludzkich zależności. Aktywizujące odpowiedzi na „diasporyzację” społecznych układów są wolne, połowiczne, brak im wizji; przede wszystkim są zbyt nieliczne i rozproszone, jeśli mierzyć je niezbędną potrzebą naprawy, jakiej wymaga wizja Europy jako wspólnoty politycznej i kulturalnej¹⁹.

¹⁹ Z. BAUMAN: *What Is „Central” in Central Europe?*. In: *Europe. An Unfinishing Project...*, s. 26.

Jolanta Tambor, Romuald Cudak
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Dlaczego fantastyka naukowa? Inspiracje twórczością Stanisława Lema dla nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego

Zainteresowanie twórczością Stanisława Lema za granicą

Jeszcze kilkanaście lat temu odpowiedź na pytanie, dlaczego w nauczaniu polonistycznym cudzoziemców należy wykorzystywać twórczość Stanisława Lema, była odpowiedzią bardzo prostą, a nawet oczywistą. Stanisław Lem uchodził za granicą przez wiele dziesięcioleci za jednego z najbardziej znanych Polaków, a co najmniej polskich pisarzy – można by się nawet pokusić o stwierdzenie, że w niektórych okresach był najbardziej znanym polskim pisarzem czy w ogóle Polakiem. To jeden z nielicznych pisarzy polskich, który wprowadził polską literaturę w powszechny obieg światowy. Jego utwory tłumaczono na kilkadziesiąt języków, a liczba wydanych egzemplarzy jego dzieł w różnych językach sięga zapewne milionów¹. Lema tłumaczy się nadal, wielkie

¹ Książki Stanisława Lema zostały przetłumaczone na **41 języków** (albański, angielski, arabski, armeński, azerbejdżański, baskijski, białoruski, bułgarski, chiński, chorwacki, czeski, duński, estoński, fiński, flamandzki, francuski, grecki, gruziński, hebrajski, hiszpański, japoński, kataloński, koreański, litewski, łotewski, macedoński, mołdawski, niemiecki, norweski, portugalski, rosyjski, rumuński, serbołużycki, serbsko-chorwacki, słowacki, słoweński, szwedzki, turecki, ukraiński, węgierski, włoski), osiągając łącz-

zainteresowanie budzi w zagranicznych kręgach akademickich, można wskazać nowe tłumaczenia, nowe wydania jego utworów w ostatnich latach; między innymi w 2010 roku powieść *Solaris* ukazała się w przekładzie na język chiński autorstwa Zhao Ganga (profesora, kierownika Centrum Studiów Polskich Pekińskiego Uniwersytetu Języków Obcych), a w 2014 roku na rynku pojawiło się pierwsze pełne tłumaczenie *Solaris* na język angielski wykonane przez Billa Johnstona (również profesora, pracującego na Uniwersytecie Indiany w USA). Największą popularność dzieła Lema osiągnęły w ćwierćwieczu 1981–2004 – wtedy ukazało się ponad pięćset tłumaczeń utworów pisarza². Warto dodać, iż powieść Lema *Solaris* została dwukrotnie sfilmowana – w 1972 roku przez Andrieja Tarkowskiego i w 2002 roku przez Stevena Soderbergha. W ostatniej wersji wystąpił George Clooney, jeden z najpopularniejszych aktorów hollywoodzkich. Należy zaznaczyć, że owe ekranizacje powstały pomimo wyjątkowej niechęci pisarza do filmowania jego dzieł, o czym mówił między innymi w wywiadzie pomieszczonym w „Postscriptum”:

Wszystko to wpływa zniechęcająco na twórcę takiego, jak ja. Nie mam ochoty sprzedawać praw do ekranizacji moich książek. Zwykle odmawiam. Zaczęło się to jakiś czas temu fantastyczną historią zatytułowaną *Przekładaniec*, w której pewien kierowca wyścigowy w czasie katastrof samochodowych po kolei traci odnóża: części rąk i nóg. Zostaje następnie sprzetowany i pod koniec firma, której jest winny za te wszystkie protezy, skarży go i chce rozebrać na kawałki. Wajda zrobił z tego niezły półgodzinny filmik. Potem ktoś z Leningradu zwrócił się do mnie o pozwolenie ponownej realizacji z drobnymi wariacjami. „Dobrze – powiedziałem – zgadzam się”. Pisał później do mnie mój agent z Moskwy: „Widziałem w telewizji pański *Przekładaniec*. Kupa gołych dziewczyn się tam rusza”. „Na miłość boską, jakich gołych dziewczyn? Przecież tam nic takiego nie było!”. „Oni wstawili, żeby było ciekawiej”. Co mogłem zrobić? Przecież nie wypowiem wojny Rosji. Najbezpieczniej jest po prostu odmawiać. Ja odpowiadam za każde słowo, które napiszę, ale jak ktoś mi wstawia gołe dziewczęta tam, gdzie ja sobie tego nie życzę, to już nie mam na to żadnego wpływu. Jak się nie ma zamiaru ryzykować, to lepiej w ogóle nie zaczynać. Próbowałem różnych chytrych wybiegów. Na przykład, kiedy jeden Amerykanin chciał nabyć prawa do mojego utworu, powiedziałem mu: „Zgoda, ale

ny nakład ponad 30 milionów egzemplarzy. <http://solaris.lem.pl/faq> [data dostępu: 30.09.2016].

² Zob. *Literatura polska w przekładach 1981–2004*. Red. D. BILIKIEWICZ-BLANC, T. SZUBIAKIEWICZ, B. CAPIK przy współpr. A. KARŁOWICZA. Warszawa 2005.

w umowie umieścimy pewien paragraf. Cała produkcja ruszy tylko pod warunkiem, że przed rozpoczęciem otrzymam scenariusz i jeśli mi się nie będzie podobał, to pociągnę za rączkę hamulca bezpieczeństwa". „Proszę pana, to nas kosztuje miliony dolarów, a pan będzie hamował nasze twórcze zapędy? Tak nie może być". To znaczy ja muszę im oddać nie tylko tekst, ale i prawo do zmian. To mi się bardzo nie podobało. Niektórzy jednak mówią mi: „Proszę pana, przecież nie można ciągle stać w progu domu i pałką odganiać od siebie wszystkich reżyserów. Tak się nie robi. Trzeba od czasu do czasu wychodzić naprzeciw oczekiwaniom publiczności". Niedawno więc zawarłem umowę na filmową adaptację mojego tekstu. Zobaczymy, co z tego będzie. Może zarobię trochę grosza, ale czarno to widzę. Może nie będzie samych gołych dziewcząt, ale być może wytną tam takie historie, od których pociemnieje mi w oczach?³

Lem w odbiorze zagranicznym plasował się wysoko i – co istotne – w gronie pisarzy nieidentyfikowanych z popularną odmianą literatury. Li Yinan w rozprawie doktorskiej, zatytułowanej *Recepcja literatury polskiej w Chinach. Wybrane zagadnienia*, konstatowała: „Nazwiska współczesnych pisarzy, takich jak S. Lem, J. Korczak, W. Gombrowicz, R. Kapuściński, znajdują się w kręgu zainteresowań chińskich polonistów"⁴. Lemem interesował się cały świat, o Lemie wiedzieli wszyscy, także osoby, które nie były specjalnymi zwolennikami fantastyki naukowej. Wielu obcokrajowców uważa Lema po prostu za wielkiego pisarza polskiego, nieprzypisywanego do żadnej konkretnej odmiany literatury. Choć przyznać trzeba, że około dwadzieścia lat temu fanów twórczości Lema jako fantasty naukowego było o wiele więcej niż obecnie, bo wówczas trwała jeszcze fascynacja literaturą (i filmem) *science fiction*.

Podczas letnich szkół języka, literatury i kultury polskiej organizowanych w sierpniu w Cieszynie przez Uniwersytet Śląski od 1991 roku do roku 2005⁵ na propozycję spotkania ze Stanisławem Lemem entuzjastycznie odpowiadało kilkadziesiąt studentów. Wśród nich byli nie tylko zainteresowani fantastyką naukową, wielu z nich stanowili poloniści zagraniczni, dla których Lem był po prostu integralnym elementem kanonu literatury i kultury polskiej. Lem do swego krakowskiego domu zapraszał około dwudziestu pięciu studentów, zawsze przychodziło prawie dwa razy tyle – stali, siadali na podłodze, byle móc go wysłuchać. W ankietach,

³ S. LEM: *Dlaczego przestałem pisać science fiction?*. Oprac. i przygot. do druku J. MAŁEJKA. „Postscriptum” 2006, nr 1 (51), s. 37–38.

⁴ L. YINAN: *Recepcja literatury polskiej w Chinach. Wybrane zagadnienia*. Katowice 2015, s. 67. <http://www.sbc.org.pl/Content/191143/doktorat3595.pdf> [data dostępu: 30.12.2016].

⁵ Śmierć pisarza w marcu 2006 roku przerwała te fascynujące spotkania.

w odpowiedzi na pytania o najbardziej znanych Polaków, Lem lokował się obok Jana Pawła II, Andrzeja Wajdy, Marii Skłodowskiej-Curie, zdecydowanie wyprzedzając Henryka Sienkiewicza czy Czesława Miłosza.

Dziś już tak nie jest, choć zainteresowanie tłumaczy trwa. Nie jest tak – może między innymi z powodu zmienności mód. Syn pisarza Tomasz Lem zastanawia się nad tym w wywiadzie dla „Dziennika Polskiego”:

Zainteresowanie twórczością Lema faluje, ale nie potrafię powiedzieć, jakie stoją za tym mechanizmy. Książki powinny cieszyć się większym powodzeniem, kiedy w kinach pojawia się ekranizacja jednej z nich, ale dodatniej korelacji nie widać. Być może działają tu procesy stochastyczne, jak w pogodzie. Dlaczego Chińczycy chcą wydać *Cyberiade*? Dlaczego teraz i dlaczego akurat *Cyberiade*?⁶.

Dziś fantastyka naukowa zdecydowanie ustąpiła pola swej ciotecznej wnuczce: *fantasy*. To następcy Johna R.R. Tolkiena biją obecnie rekordy popularności. W Polsce najwybitniejszym przedstawicielem tego nurtu jest Andrzej Sapkowski. Jego światowa sława została zapewne spotęgowana sukcesem gry komputerowej stworzonej na podstawie sztandarowego dzieła autora – *Wiedźmin*. Gra ma trzy części, część pierwsza w ciągu niespełna czterech lat (2007–2011) sprzedała się w dwóch milionach egzemplarzy. Czy moda na Sapkowskiego przetrwa tak długo, jak moda na Lema? Tego nie wiemy, bo nowinki techniczne (tu mamy na myśli i gry komputerowe) zużywają się szybciej niż książki. Odchodzenie kolejnych pokoleń od czytania nie wróży zbyt wielkiego przyrostu młodych fanów fantastyki drukowanej.

Stanisław Lem o kontakcie

Twórczość Lema porusza z punktu widzenia każdego glottodydaktyka w szerokim rozumieniu: nauczyciela praktyka, lektora, językoznawcy, literaturo- czy wreszcie kulturoznawcy. To fakt niezwykle istotny dla nauczycieli języków obcych, języków rodzimych nauczanych jako obcych (drugich itp.) – fakt przekładalności kultur, adaptowania skryp-

⁶ T. LEM: *Nikt nie czyta dziś książek. Za to wszyscy je piszą*. „Dziennik Polski” 27.12. 2013. <http://www.dziennikpolski24.pl/artukul/3295576,tomasz-lem-nikt-nie-czyta-dzis-ksiazek-za-to-wszyscy-je-pisza,3,id,t,sa.html> [data dostępu: 30.12.2016].

tów kultury, uwewnętrzniania nabywanego obrazu świata. Twórczość Lema bowiem to nieustanne rozważanie problemu: czy mogą się z sobą porozumieć przedstawiciele odmiennych kultur?; czy można nauczyć się nie tylko obcych słów, ich odmiany i użycia w zdaniu, ale też wraz z nimi obrazu świata zaklętego w słowach, wykładnikach gramatycznych? itp. To fascynujące rozważania dla tych, którzy poznają obce (drugie) języki, a wraz z nimi obce (drugie) kultury. Lektura Lema dowodzi, że komunikacja interkulturowa wymaga nie tylko znajomości struktur językowych, ale też poznawania skryptów kultury i jej różnorodnych składników, intencji nadawczych, warunków kształtowania (się) języka, zachowań i odczuć. Komunikacja wymaga wiedzy na temat warunków, w jakich język się rozwija i funkcjonuje, na temat tradycji oraz historycznych i ideowych uwarunkowań. Wiele spośród utworów Stanisława Lema zalicza się do tzw. *science fiction* kontaktowej – to przede wszystkim *Solaris*, *Niezwyciężony*, *Fiasko*, *Pokój na Ziemi*, choć i w innych utworach często możliwość porozumienia z Obcym Lem porusza – stałe miejsce rozważania kontaktowe znajdują także w jego tekstach teoretycznych i filozoficznych.

Swoje poglądy na temat komplikacji kontaktowych zawarł w *Solaris* – tam znajdziemy Lemową wykładnię odmienności kulturowych, interkulturowości przekładających się na (nie)możność komunikacji:

Kontakt oznacza wymianę jakichś doświadczeń, pojęć, a przynajmniej rezultatów, jakichś stanów, ale jeżeli nie ma nic do wymieniania? Jeżeli stoń nie jest bardzo wielką bakterią, to ocean nie może być bardzo wielkim mózgiem. Z obu stron mogą, oczywiście, zachodzić pewne działania. W efekcie jednego patrzę teraz na ciebie i usiłuję ci wytłumaczyć, że jesteś mi droższa niż te dwanaście lat życia, które poświęciłem Solaris, i że chcę być z tobą dalej⁷.

Lem pyta o wymianę doświadczeń – możemy pytanie przekształcić: jak bardzo odmienne mogą być doświadczenia, by kontakt nadal był możliwy, czy skrajnie różne doświadczenia⁸ nie zablokują kontak-

⁷ S. LEM: *Solaris*. Kraków 1986, s. 181.

⁸ Owe doświadczenia warunkujące powstanie takiego, a nie innego systemu znaków nazywa Lem restrykcjami, objaśniając je przez porównanie (jak zazwyczaj zresztą) do istnienia kosmosu: *Ciała zachowują się tak, jakby na ich ruchy nałożone były pewne restrykcje. Powiadamy, za Einsteinem, że restrykcje na owe ruchy ciał nakłada metryka przestrzeni [...]. Analogicznie rozróżnia się w lingwistyce pomiędzy wypowiedziami („torami”) a językiem (jak gdyby „polem językowym”). Analogię można kontynuować. Jak pole grawitacyjne ogranicza ciała w ich ruchach, tak „pole językowe” ogranicza „tory” wypowiedzi. Podobnie też, jak każdy kinetyczny tor wyznaczany jest z jednej strony przez metrykę pola, a z drugiej przez warunki*

tu zupełnie. Wszak nie jesteśmy w stanie zdekodować obcego/nowego systemu, a właściwie nawet składowych systemu, czyli znaków, jeśli ze względu na zdecydowanie odmienne warunki powstania naszego systemu znaków (które rozpoznajemy jako znaki własnie) nie potrafimy ich dostrzec, gdyż w naszym świecie nie są one znakami. Lem wielokrotnie tego typu rozważania przekształcał w materię powieściową, w układy fabularne, w różny zresztą sposób tę niemożność odczytania Obcych pokazując – od całkowicie nierozpoznawalnych przykładów aktywności oceanu w *Solaris*:

Może twoje zjawienie się miało być torturą, może przysługą, a może tylko mikroskopowym badaniem. Wyrazem przyjaźni, podstępny cios, może sztych? Może wszystkim naraz albo – co wydaje mi się najprawdopodobniejsze – czymś całkiem innym...

– lub niewyodrębnialnych aktów komunikacji w *Fiasku*:

Może mieszkańcy Kwinty różnią się od ludzi anatomią i fizjologią w tak zasadniczy sposób, że obraz i mowę zastępują im inne, nieakustyczne, pozawizualne zmysły czy kody? Może taktylne? węchowe? związane percepcyjnie z ciążeniem? Może szum to przesył energii, a nie informacji? Może informacja biegnie falowodami w strumieniach niewykrywalnych astrofizycznie⁹;

– przez impulsy i szумы Kwintan, które dało się wyodrębnić, ale nie udało się przypisać im znaczeń w *Fiasku*:

Mogli mieć łączność tylko przewodową – ale do czego służył im ów szum, kosztujący gigawaty¹⁰;

– po właściwie (najprawdopodobniej) zidentyfikowane znakowe impulsy w *Niezwykłym, Fiasku* czy *Pokoju na Ziemi*, które jednak nie pozwoliły na takie uzgodnienie odpowiadającej im siatki pojęciowej, by doprowadzić do porozumienia:

Steergard pragnął bezpośredniego spotkania swego człowieka z przedstawicielami miejscowej władzy i nauki, jednakowoż albo sens tych pojęć był

brzeżne ciała [...], tak w kształtowaniu wypowiedzi uczestniczą warunki „pola językowego”, jako reguły składniowo-semantyczne, oraz „lokalne warunki brzeżne”, dane przez diachronię i synchronię wypowiadającego się osobnika. S. LEM: *Summa technologiae*. Kraków 1974, s. 225.

⁹ S. LEM: *Solaris...*, s. 181; IDEM: *Fiasko*. Kraków 1987, s. 193.

¹⁰ Ibidem.

*całkowicie wichrowaty między Kwintanami i ludźmi, albo i tu wszczała się zła wola. Tempe poleciał, nie wiedząc, kogo ma ujrzyć na kosmodromie*¹¹.

*Wiele kłopotów wynikało przy zgłębianiu owych terminów. Nazewnictwo ludzi i Kwintan pokrywało się tym gorzej, im wyższej sięgało abstrakcji. Takie hasła jak „władza”, „neutralność”, „stronność”, „gwarancja” nie ujednoliciły się czy to od siły wyższej, jako zasadniczej odmienności dziejów historycznych, czy od wpętającej w porozumienie premedytacji. Zresztą i premedytacja niekoniecznie równała się chęci zwodzenia i oszukiwania, jeżeli uwikłana w stuletnią wojnę Heparia nie była swobodna ani suwerenna w danej zgodzie i nie chciała lub nie mogła zdradzić tego „Hermesowi”. Bodaj i tu, jak sądziła większość załogi, kryła się wypadkowa zmagających na planecie od tylu pokoleń, że ukształtowały zarówno język, jak i sposób myślenia*¹².

Sytuacja oceanu Solaris świetnie nadaje się jako ilustracja do rozważań nad naturą sygnału i śladu (symptomu). Warto tu przytoczyć wstępne rozróżnienia sygnałów i symptomów dokonane przez Tadeusza Milewskiego:

Symptomy są niewyodrębnioną częścią kompleksu zjawisk, którego zasadnicza funkcja nie jest znakowa, lecz najczęściej biologiczna, funkcja znakowa zaś występuje tylko ubocznie. [...] Symptomy przez nikogo nie zostały nadane w celu poinformowania jakiegoś odbiorcy. Są one niecelowe. Są to po prostu zjawiska wywołane przez pewne przyczyny, które znakami są jedynie dla odbiorcy wiążącego je z pewną treścią¹³.

I sygnał, i symptom są znakami, jednak różni je obecność lub brak intencji nadawczej – to, co dla Chińczyka jest raczej zdecydowanie śladem, symptomem (plucie, odchrząkiwanie itp. wywołane pewną przyczyną: wyjątkową suchością powietrza), w naszej kulturze (zachodniej, polskiej) może być znakiem na przykład dezaprobaty, lekceważenia, oburzenia (kulturowe spluwanie przed kimś, kogo się ocenia jako zachowującego się moralnie niewłaściwie).

Lem pisze o przypadkach skrajnych, o obcych cywilizacjach, obcych istotach, obcych tworcach (prawdopodobnie rozumnych), które rozwijały się w skrajnie odmiennych warunkach fizycznych (zewnętrznych i wewnętrznych). Jednakże w mniej kategorycznej postaci te przemyślenia

¹¹ Ibidem, s. 358.

¹² Ibidem.

¹³ T. MILEWSKI: *Językoznawstwo*. Warszawa 1976, s. 13–14.

można odnieść do kontaktów między przedstawicielami ziemskich społeczności. Nawijając kontakt z obcą kulturą, używając w tym celu obcego kodu, trzeba zawsze brać pod uwagę odmienności obcej kultury przejawiające się tylko częściowo (i dla nierodzimego odbiorcy nieprecyzyjnie) w obcym języku. Relacje języka i kultury są wielopoziomowe, nie zawsze (a raczej nigdy lub niezwykle rzadko) ściśle odpowiednie, nakładające się. Relacje dwóch języków – z których jeden jako rodzimy, własny, pierwszy stanowi w miarę pełne odzwierciedlenie kultury, której jest składnikiem, a następny jako obcy, drugi, nabywany itp. jest interpretatorem ułomnej, z perspektywy tego użytkownika, kultury, owej obcej, którą ów język reprezentuje, jednak widzianej przez pryzmat kultury własnej i znanej w sposób niepełny, bo nigdy właściwie do końca niezinterioryzowanej – okazują się skomplikowane po wielokroć. Pełna dwujęzyczność i pełna dwukulturowość, rozumiana jako bezbłędne odczytanie wszystkich znaków obcej kultury i rozpoznanie symptomów, są właściwie nieosiągalne. Odmienności kultur i kodów ich przekazu są tylko częściowo wzajemnie przekładalne, bo nie zawsze słowa stanowią swe całkowite odpowiedniki w dwóch językach. Ważne jest tu definiowanie (polskie terminy *tożsamość* i *identyfikacja* mają tylko jeden angielski odpowiednik *identity*, więc nie da się poczucia na przykład etnicznego grupy i jednostki rozróżnić słowem, trzeba te różnice opisać), ale też po prostu desygnacja oparta na warunkach pozajęzykowych (brak polskiego odpowiednika dla rzeczownika *suburbia*, o czym pisała Eva Hoffman w książce *Zapomniane w tłumaczeniu*, czy zupełnie inny obraz podkładany pod rzeczownik *dom*, gdy wypowiada go Europejczyk, i inny, gdy wypowiada go Mongoł czy Kirgiz nadal mieszkający w jurcie) oraz wokółjęzykowych (polskie *cześć* wypowiedziane jako powitanie i pożegnanie, lecz raczej tylko w sytuacji jako takiej zażyłości między rozmówcami wobec niemieckiego *tschüss*, które jest wyłącznie pożegnaniem, ale z kolei możliwym nawet w sytuacjach półoficjalnych, kiedy zwracamy się do osób obcych, na przykład do ekspedientki w sklepie, obsługi restauracji, urzędnika)¹⁴.

¹⁴ Do tych rozważań należałoby jeszcze w ostatecznym rozrachunku dołączyć rozróżnienie między naukowym i językowym = potocznym obrazem świata. Bo jeśli nawet uznamy, iż z naukowego punktu widzenia wszyscy na całym świecie rozumiemy to samo pod pojęciem *ptak*, to mamy na myśli wyłącznie tych, którzy przeszli etap edukacji, na którym odpowiednią klasyfikację roślin i zwierząt poznali, byli w stanie ją zrozumieć i zaakceptować, wreszcie zapamiętać. A nie jest to oczywiste, skoro – jak pisze Romualda Piętkowa – „do przyjęcia jest zdanie: Z naukowego punktu widzenia pingwin jest ptakiem, bo w naszej świadomości pingwin – a też foka – funkcjonuje jako specyficzna mieszanka cech ryby, ptaka i ssaka. W innych językach i kulturach klasyfikacja świata zwierząt może być odmienna. I tak, w jednym z australijskich języków odpowiednik słowa ‘ptak’ obejmuje wszystkie zwierzęta latające (również nietoperze

Grzeczność w kontakcie międzykulturowym

Normy grzecznościowe, elementy etykiety dostarczają niezliczonych przykładów nieporozumień wynikających z odmienności uwarunkowań synchronicznych i diachronicznych, jak chciał je widzieć Lem, powstawania mowy/języka jako narzędzia kontaktu. Kontaktu wewnątrz własnej grupy. Narzędzie owo staramy się również wykorzystać w próbach (zresztą często nader udanych w rzeczywistości naszego globu) kontaktu z kulturowo Obcymi. Kontakt może być tym bardziej efektywny i zbliżać do porozumienia, im lepiej się przygotowujemy do jego podjęcia. Pierwszym etapem tego przygotowania musi być uświadomienie sobie możliwych różnic językowego postrzegania świata przez Obcych/Innych. Nakamura, jeden z bohaterów Lemowego *Fiaska*, mówił do pilota, wysłannika na planetę Kwintan:

*Doradzam pokorę. Nie ostrożność. Nie doradzam też ufności. Doradzam pokorę, czyli gotowość uznania, że wszystko, ale to wszystko, co pilot ujrzy, jest zupełnie inne, niż się wyda...*¹⁵.

Moglibyśmy nieco przekształcić te słowa: wszystko, cokolwiek usłyszymy w obcym języku – szczególnie w jego naturalnym środowisku – może znaczyć coś zupełnie innego, niż się wyda. Fakt, że ktoś nazwał kogoś *psem*, znaczy wszak co innego w kulturze polskiej, w której języku funkcjonuje frazeologizm porównawczy *wierny jak pies*, niż w kulturze muzułmańskiej, tureckiej, tatarskiej, gdzie pies jest traktowany wyłącznie jako zwierzę nieczyste (wedle legendy pies ugryzł wszak Mahometa) i nazywanie kogoś *psem* uchodzi za jedną z najpoważniejszych obelg¹⁶.

Wychowanie i istnienie w kulturze o honoryfikatywnym układzie wzajemnych zachowań językowo-kulturowych może prowadzić do zakłóceń komunikacyjnych w relacjach nauczyciel – uczeń. Kultura koreańska, a może należałoby powiedzieć: etykieta w kulturze koreańskiej,

i owady) [...]”. R. PIĘTKOWA: *Językowy obraz świata i stereotypy a nauczanie języka obcego*. W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Red. A. ACHTELIK, J. TAMBOR. Katowice 2007, s. 90.

¹⁵ S. LEM: *Fiasko...*, s. 362.

¹⁶ O obelgach, jakimi są (i co za nie groził!) rzucanie w kogoś butami i nazywanie *psem*, przekonał się iracki dziennikarz skazany za te czyny w 2009 roku na trzy lata więzienia. Zob. na ten temat M. ZAWADZKI: *Trzy lata więzienia za dwa fruwające buty*. Gaze-ta.pl, 13.03.2009. http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114881,6377153,Trzy_lata_wie_zienia_z_a_dwa_fruwajace_buty.html [data dostępu: 30.12.2016].

oparta jest na dystansie. Dystans z naszego – zachodniego, w tym polskiego – punktu widzenia oznacza coś niepozytywnego. *Inny słownik języka polskiego* notuje:

[...] 2. Dystans między jakimiś osobami, zjawiskami, procesami itp. to określone różnice między nimi w jakiejś hierarchii [...]. 3. Jeśli istnieje dystans między jakimiś ludźmi, to stosunki między nimi są oficjalne, a nie zażyłe [...]. 4. Jeśli trzymamy kogoś na dystans, to nie dopuszczamy do spoufalenia się tej osoby z nami, starając się zachować istniejące między nami różnice i podziały [...]. 5. Jeśli mamy dystans do jakichś spraw lub osób, to mamy bardzo ostrożny i pozbawiony emocji stosunek do nich¹⁷.

W przykładach użyć słowa *dystans* w relacjach ludzkich u Mirosława Bańki wyraźnie widać negatywną lub co najmniej niezbyt pozytywną ocenę, która tkwi u podłoża zdystansowanych zachowań: oficjalność, hierarchizację, chłód. We *Współczesnym słowniku języka polskiego* Bogusława Dunaja znajdziemy tę ocenę wyrażoną wprost: „[...] dystans – to oficjalny, chłodny stosunek do kogoś, rezerwa”¹⁸. Dystans zatem w polskiej kulturze nie jest dobrą, akceptowaną strategią grzecznościową, „ochładza” bowiem stosunki między ludźmi, a w polskiej grzeczności, co podkreśla Małgorzata Marcjanik, wymagane jest

w kontaktach z partnerem ciepło. Ciepło rozumiane jako nastawienie na kontakt osobisty – na szczerość rozmowy, na mówienie o sprawach osobistych (zwierzanie się), w tym narzekanie, które w Polsce jest jedną ze strategii konwersacyjnych¹⁹.

Z kolei w kulturze koreańskiej taką kategorię podstawową stanowi dystans, który tam jest wielopoziomowy. Dystans oznacza różne szczeble i stopnie wyrażania szacunku, ale i uczuć przyjacielskich, sympatii wobec rozmówcy czy też wobec przedmiotu/obiektu, którego wypowiedź dotyczy. To stosowanie honoryfikatywnych form dystansowych (które na język polski moglibyśmy przetłumaczyć jako wołacz: *matko, ojcie*) przez pełnoletnie dzieci wobec wcześniejszych „dzieciennych” (= pol. *mamo, tato*) świadczy o „bliskości poprzez dystans”. W kontaktach międzyludzkich funkcję elementów/czynników realizacji odpowiednich

¹⁷ *Inny słownik języka polskiego*. Red. M. BAŃKO. Warszawa 2000. Pierwsze znaczenie słownikowe dotyczy relacji czasowych i przestrzennych, dlatego nie zostało przytoczone.

¹⁸ *Słownik współczesnego języka polskiego*. Red. B. DUNAJ. Warszawa 1996.

¹⁹ M. MARCJANIK: *Grzeczność w komunikacji językowej*. Warszawa 2013, s. 25.

strategii konwersacyjnych pełnią między innymi wszelakie zwroty grzecznościowe, czyli zgodnie z nomenklaturą Romualda Huszczy „behawitywy oraz wyrażenia honoryfikatywne”, które

poza swą rolę etykietalną stanowią także swoiste symbole danej kultury, stąd też poza ich funkcją rytualną w obrębie ich znaczenia wyróżniają się zdecydowanie te składniki, które pełnią funkcję socjosemiotyczną, informując bowiem o nadawcy i jego świecie²⁰.

Wskazane zwroty i wyrażenia należą zatem do konkretnego kręgu kulturowego i dlatego – jak dalej pisze Huszcza,

wzajemna przekładalność behawitywów i wyrażen nacechowanych honoryfikatywnie jest zagadnieniem niezwykle trudnym zarówno z teoretycznego, jak praktycznego punktu widzenia [...]. Wyrażenia te są z zasady nieprzekładalne pod względem ściśle językowym, choć mogą mieć odpowiedniki sytuacyjne w językach o zbliżonej etykietce językowej. Znacznie częściej jednak mamy tu do czynienia z różnicami niż z podobieństwami, tak że nawet języki sobie bliskie „etykietalnie” wykazują duże różnice w tym zakresie. W tej sytuacji jest zrozumiałe, że między językami odległymi od siebie pod względem etykiety językowej istnieje wyraźna bariera uniemożliwiająca dokładny przekład z jednego języka na drugi²¹.

Można by zilustrować to koreańskim sposobem zwracania się do rodziców. Choćbyśmy uznali, że w języku polskim istnieją słowne, niby-literalne odpowiedniki koreańskich zwrotów adresatywnych: *mamo, tato/matko, ojcie*, zastosowanie ich w przekładzie nie będzie niosło odpowiedniej informacji o świecie przedstawionym. W polskim przekładzie formy: *matko, ojcie*, będą sprawiały wrażenie sztuczności, którą czytelnik może uznać za wynik niekompetencji tłumacza lub za obraz oficjalnych, niesympatycznych relacji w opisywanej w danym tekście rodzinie. Huszcza pisze, iż w zasadzie

jedynym sposobem wytłumaczenia jakiegoś behawitywu używanego w jednym języku za pomocą środków językowych drugiego języka jest przede wszystkim dokładny opis sytuacji użycia z opisem jego usytuowania na honoryfikatywnej skali wartości²².

²⁰ R. Huszcza: *Honoryfikatywność. Gramatyka. Pragmatyka. Typologia*. Warszawa 2006, s. 204.

²¹ Ibidem, s. 202.

²² Ibidem.

Jest to zalecenie dobre dla opisów językoznawczych, socjolingwistycznych, socjologicznych, ale nie dla tłumaczy literatury pięknej, nie dla tłumaczeń sytuacji naturalnych.

Skrajnie różnym przykładem jest język angielski z niezwykle zde-mokratyzowanym systemem adresatywnym, zredukowanym do jednej formy *you*. Tłumaczenie jej przez polskie *ty* w każdej sytuacji prowadzić może do silnego zaburzenia fortunności komunikacyjnej – choćby w sytuacjach, gdy akt komunikacji dokonuje się w społeczności akademickiej w Polsce między studentem a nieznanym profesorem.

Nieznajomość form grzecznościowych, form etykiety może prowadzić do kompletnego fiaska porozumienia, negocjacji...

I jeszcze raz Lem na zakończenie

Stanisław Lem pokazuje, że kontakt językowy nie zawsze jest równoznaczny z komunikacją. Lemowy kontakt nie zawsze prowadzi do komunikacji, w której intencja nadawcy jest taka sama, jak deszyfracja znaku przez odbiorcę, w której znak – zgodnie z terminami Johna Lyonsa – pełni funkcję jednocześnie komunikatywną, bo znaczący dla nadawcy, i informatywną, bo znaczący dla odbiorcy:

Przy pewnym dość powszechnie stosowanym uproszczeniu przyjmuje się, że to, co komunikuje nadawca (czyli informacja niejako wkładana w sygnał przez nadawcę na skutek wyboru jednej z istniejących możliwości), oraz informacja czerpana z sygnału przez odbiorcę (którą można sobie wyobrazić jako dokonany przez niego wybór jednej spośród tychże możliwości) są identyczne²³.

Taka identyczność wydaje się trudna do osiągnięcia w warunkach komunikacji członków nawet tej samej społeczności; nie ma bowiem dwóch takich samych osób, sposobów myślenia czy warunków socjalizacji itp. Jeśli dochodzi do kontaktu osób z dwóch różnych kręgów kulturowych, reprezentowanych zatem przez dwa różne języki, i dla jednego z interlokutorów język kontaktu nie jest językiem rodzimym, a kultura, którą ów język reprezentuje, nie jest kulturą rodzimą, to komunikacja w rozumieniu Lyonsa (absolutnie pełna i niezakłócona) jest

²³ J. LYONS: *Semantyka 1*. Przeł. A. WEINSBERG. Warszawa 1984, s. 36.

właściwie niemożliwa, a co najmniej w wielu momentach ograniczona. Pisał Edward Sapir:

Istoty ludzkie nie żyją wyłącznie w świecie obiektywnym ani też w świecie działalności społecznej w potocznym rozumieniu, ale w znacznym stopniu zdane są na łaskę tego języka, który stał się środkiem porozumiewania w ich społeczeństwie. [...] Nie ma takich dwóch języków, które byłyby na tyle do siebie podobne, aby można sądzić, że wyrażają taką samą rzeczywistość społeczną. Światy, w których żyją różne społeczeństwa, to światy odrębne, a nie po prostu ten sam świat, któremu przylepiono różne etykiety...²⁴.

„Kontaktowa” proza fantastycznonaukowa Stanisława Lema jest fabularnym rozwinięciem hipotezy relatywizmu językowego. Autor konsekwentnie udowadnia niemożność porozumienia między dwiema cywilizacjami o odmiennych uwarunkowaniach fizycznych, psychicznych, społecznych²⁵ i, co się z tym wiąże, językowych.

W *Solaris* sygnał komunikatywny z punktu widzenia nadawcy (jeśli był sygnałem!) i w jakimś sensie informatywny z punktu widzenia odbiorcy (bez względu na to, czy był sygnałem czy symptomem) nie doprowadził do porozumienia, czyli do komunikacji. Został odebrany i zinterpretowany, ale nie było możliwości, by tę interpretację skorygować wedle intencji nadawcy – jeśli takową miał.

Podobnie postawiony został problem w *Niezwykłym*:

Spory rozgorzały jedynie wokół problemu psychiczności czy apsychności chmury. Cybernetycy skłaniali się raczej ku uznaniu jej za system myślący, obdarzony zdolnością działania strategicznego. [...] Główny Cybernetyk, Kronoton, pytał, w jaki sposób według Laudy chmura, choć pozbawiona inteligencji, nauczyła się atakować ludzi.

– Ależ to proste – odparł biolog. [...] Nauczyły się [...] atakować tak samo, jak ziemski owad atakuje ofiarę. [...] To nie inteligencja, to instynkt...²⁶.

²⁴ Cyt. za: A. SCHAFF: *Wstęp do polskiego wydania*. W: B.L. WHORF: *Język, myśl i rzeczywistość*. Przeł. T. HOŁÓWKA. Warszawa 1982, s. 12.

²⁵ Problem ten w skali ogólniejszej rozważał Marian Jurkowski: „Warto jeszcze pamiętać o tym, że wysoko zorganizowana cywilizacja może rozporządzać mnóstwem elementów językowych odnoszących się do wielu nieznanych nam pojęć, rzeczy i zjawisk. Nie należy się także spodziewać ścisłej odpowiedniości między prawami przyrody i logiki”. M. JURKOWSKI: *Od wieży Babel do języka kosmitów. O językach sztucznych, uniwersalnych i międzynarodowych*. Białystok 1986, s. 141.

²⁶ S. LEM: *Niezwykły*. Kraków–Wrocław 1986, s. 348.

A więc nawet działanie celowe nie jest przekonujące, jeśli nie zostanie poparte porozumieniem, czyli rozszyfrowaniem intencji leżącej u podstaw znaku, będącego sygnałem.

Lem często zasady relatywizmu językowego wykląda wprost. Lemowe, niefabularyzowane interpretacje kontaktu opisywał Wojciech Orliński:

Na serio Lem wyraził swoje stanowisko wobec kontaktu w książce *Summa technologiae*, w której pisał: „Sądzę, że kosmicznej obecności Rozumu nie możemy zauważyć nie dlatego, że go nigdzie nie ma, ale ponieważ zachowuje się on odmiennie od naszych oczekiwań”. W końcu trudno sobie wyobrazić porozumienie „ślimaków i wiewiórek” – żyją one w zbyt odmiennych światach, chociaż na tej samej planecie²⁷.

A owo stanowisko „na serio” do złudzenia przypomina pewne fragmenty powieści i opowiadań wcześniej przytaczane. Niektórych literackich wypowiedzi Lema nie trzeba interpretować, można wręcz traktować pewne fragmenty powieści jak części książki popularnonaukowej. Zatem „kontaktowa” fantastyka naukowa i teoretyczne rozważania Stanisława Lema to cenna wskazówka dla wszystkich teoretyków i praktyków komunikacji interkulturowej.

Lem pisarz, Lem autor możliwości komunikacji międzycywilizacyjnej wieszczy fiasko. Ale uprawnione jest twierdzenie, że wrodzony optymizm Lema przejawiający się w jego stosunku do ludzi, a nie w głoszonych – chyba jednak przewrotnie – sądach i teoriach na temat świata, każe właśnie w tych tekstach dostrzegać dążenie i namawianie czytelników do komunikowania, do prób osiągnięcia komunikacyjnego interkulturowego porozumienia. Lem dopinguje do poznania, ale też przestrzega i ostrzega, każe (co włożył w usta jednego ze swych bohaterów) to czynić z pokorą – jeśli przyjmiemy za pewnik, że nasze nie jest jedyne, jedynie słuszne i jedynie właściwe, odpowiednie i poprawne, jeśli nauczymy się obserwować i wyciągać wnioski z obserwacji językowo-sytuacyjnych, mamy szansę na zbliżenie się do obcego języka i kultury tak bardzo, by obie strony aktu komunikacji czuły się prawie komfortowo. Tyle Lem, reszta... leży w gestii nauczyciela.

Lem uczy, by zawsze brać pod uwagę punkt widzenia, perspektywę, która nie musi nijak przystawać do naszej. Fragmenty utworów Lema można polecać uczniom, studentom, kursantom, ale mogłyby też stanowić (prawie) obowiązkową lekturę dla nauczycieli.

²⁷ W. ORLIŃSKI: *Co to są sepulki? Wszystko o Lemie*. Kraków 2007, s. 130.

O integrowaniu sztuk na przykładzie pracy z wierszem we wczesnej edukacji

Wprowadzenie

Włączenie literatury do procesu wychowawczego wynika z założenia, że „wychowanie jest naturalną metodą przywrócenia utraconej integracji”¹. Tekst literacki ma moc harmonizowania zachwianych wewnętrznych sił psychiki. Literatura rozumiana jako sztuka wpływa na rodzenie się ideałów, wyższych pragnień, myśli sublimowanych z instynktownych popędów.

W okresie dzieciństwa oddziaływanie literatury na odbiorcę powinno być wspierane proponowanymi dziecku aktywnościami artystycznymi, takimi jak: rysowanie i malowanie, śpiewanie, tańczenie, inscenizowanie. Wówczas najpełniej będzie realizowane wychowanie przez sztukę. Postrzeganie dziecka jako istoty twórczej o wielkich możliwościach kreacji pozwala widzieć w nim kogoś, kto w życiu będzie mógł się stać „wielkim kreatorem” – człowiekiem wolnym i aktywnym. Takie między innymi funkcje sprawdzają się w programach rozwoju sztuki. W optymistycznym Platońskim programie wielkiej kreacji zakłada się, że w sztuce ukryte są dobro i prawda, które prowadzą do piękna obiektywnego, jakie charakteryzuje człowieka doskonałego, osiągającego harmonię we własnym życiu i żyjącego w harmonii ze światem. Człowiek wychowy-

¹ H. READ: *Wychowanie przez sztukę*. Przeł. A. TROJANOWSKA-KACZMARSKA. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s. 201.

wany przez sztukę to także, jak pisał Friedrich Schiller, człowiek wolny, zmysłowy, rozumny i estetyczny, który potrafi unieść się „na skrzydłach wyobraźni” i osiąga harmonię dzięki „odczuwaniu piękna w wolności”². Program o nachyleniu pesymistycznym odkrywa sztukę jako ucieczkę. Ujawnia słabości człowieka i wskazuje mu, że drogą ratunku przed depresją może być „kompensowanie braków realnego życia w świecie wyobraźni”³. Współczesne otwarcie się pisarzy i wydawnictw na literaturę o funkcji terapeutycznej jest chyba w jakimś sensie respektowaniem tego pesymistycznego kierunku. Wreszcie trzecia możliwość to pojmowanie sztuki jako „swoistego ludzkiego działania” w myśl tezy, że życie dzieje się „tu i teraz”, a zadaniem człowieka jest integrowanie własnego życia ze sztuką⁴. Wszystkie wspomniane koncepcje, choć tworzone z myślą o egzystencji dorosłych, mogą się realizować w życiu dziecka. Mimo iż różnią się znacząco w swych założeniach, ostatecznie wskazują niezwykle wyrazistą rolę sztuki w życiu każdego członka ludzkiej społeczności. Dziecko – istota krucha, ale otwarta na to, co nowe, ciekawa i chętna do współodczuwania, przyjmuje wartości sztuki (w tym literatury) jak każdy inny bodziec. Słuchając utworów literackich, wybucha rubasznym śmiechem, wzrusza się do łez i drży z lęku. Literatura wczesnego dzieciństwa powinna więc towarzyszyć każdemu dziecku w procesie wzrastania. Mówi o tym kolejny, czwarty program wychowania przez sztukę, zgodnie z którym sztuka jest „podstawą wychowania i mechanizmem, który kieruje życiem”⁵. Jeśli jednostka jest kimś wyjątkowym, jak chciał Herbert Read, to wszelkie oddziaływania wychowawcze powinny być skoncentrowane na cechach ważnych dla rozwoju wychowanka. Pojawia się wówczas „uważność” jako cecha podstawowa w relacji między dorosłym a dzieckiem. Jeśli dorosły będzie „uważnie czytać” dziecko⁶, to wówczas zarówno cechy wrodzone, jak i te, które wywoływane są ze względu na potrzeby społeczne, będą rozwijać się harmonijnie w kierunku osobowości „pełnej”.

Stefan Szuman wspominał o konieczności „uprzystępniania, udostępniania i upowszechniania sztuki”⁷. Uprzystępnianie rozumiał jako

² F. SCHILLER: *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*. Przeł. I. KROŃSKA i J. PROKOPIUK. Warszawa 1972, s. 142.

³ I. WOJNAR: *Wstęp*. W: H. READ: *Wychowanie przez sztukę...*, s. XXVIII.

⁴ Ibidem.

⁵ H. READ: *Wychowanie przez sztukę...*, s. 6–7.

⁶ Termin *uważne czytanie* (*close reading*) odnosi się do szczególnego typu analizy literatury. Jego podstawową cechą jest koncentracja na walorach tekstu. Traktuję go tutaj jako metaforę, adaptując do procesu wychowania człowieka.

⁷ S. SZUMAN: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1962, s. 19–20.

aktywność wychowawczą, w której wychowawca pośredniczy między dziełem sztuki a odbiorcą, przy czym pośrednictwo to jest bezpośrednie i nie można go zastąpić niczym innym. Tym samym Szuman wyznaczał rolę „wychowawcy estetycznego”. Choć nie wypowiadał się jasno na temat związku wychowania estetycznego z istotą człowieczeństwa, jako znakomity humanista wyczuwał ów związek intuicyjnie, podobnie jak pedagogzy reformujący system wychowania na przełomie XIX i XX wieku i jak Janusz Korczak, dla którego dziecko było wartością.

Literatura kształtuje wrażliwość czytelnika. Pisałam na ten temat w książce o poezji dla najmłodszych⁸. Martha C. Nussbaum, etyczka, odnosi tę właściwość do opowieści epickich, pisze: „Sztuka narracyjna pozwala nam spojrzeć na życie innych ludzi w sposób odmienny od perspektywy przyjmowanej przez turystę – z zaangażowaniem i empatycznym rozumieniem”⁹. Jestem zdania, że od najwcześniejszych lat życia powinno się kształtować dziecięcą wyobraźnię, a za jej pośrednictwem wrażliwość. Utwory literatury, także ludowej, poznawane we wczesnym dzieciństwie dzięki bliskim osobom rozwijają wrażliwość młodego odbiorcy nie tylko na świat środków literackich, ale także na rzeczywistość pozaliteracką, ludzką. Dziecko, które zna losy bohatera, jego szczęśliwe i nieszczęśliwe przypadki, jest bardziej otwarte na los innych osób żyjących obok. W wychowaniu przez sztukę nie chodzi zatem tylko o przestrzeń sztuki, o poznanie i rozumienie jej walorów. W procesie oddziaływania na wychowanka przez sztukę celem ogólnym, dalekosiężnym jest jego postawa etyczna. Wychowanie estetyczne, szczególnie to, które sięga po literaturę, prowadzi bowiem w prosty sposób do wychowania moralnego. Dlatego tak ważne jest włączanie do obszaru dziecięcej aktywności właśnie w okresie wczesnej edukacji zintegrowanych z sobą rozmaitych form sztuki. Doskonałą po temu okazją są teksty literatury, poczynawszy od prostych rymowanek, a na liryce i baśni skończywszy. Jednym ze sposobów pracy z lekturą mogą być metody wykorzystujące przekład intersemiotyczny. Podczas wykonywania zadań dzieci mają szansę w pełni uaktywnić wyobraźnię. Często warsztaty prowadzone są w taki sposób, że ich uczestnicy nie wiedzą, jaki osiągną efekt w ostatecznym konstrukcie. To daje im możliwość ciągłego dookreślania kreacji.

Literacki rozwój młodego pokolenia powinno zapewniać pokolenie dorosłych opiekunów. Oni to dokonują wyboru tekstów dla dzieci młodszych z coraz bogatszego repertuaru literatury dla dzieci. Także oni

⁸ Zob. A. UNGEHEUER-GOŁĄB: *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*. Rzeszów 1999.

⁹ M.C. NUSSBAUM: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Przeł. A. MĘCZKOWSKA. Wrocław 2008.

pozwalają na dziecięce aktywności, często natury artystycznej, towarzyszące lekturze, niejednokrotnie wspierając je i inspirując. Okres inicjacji literackiej zapoczątkowany w rodzinie kontynuowany jest w przedszkolu i początkowych klasach szkoły podstawowej. Na każdym z tych etapów wymagane byłoby „uważne” postępowanie wychowawcze skupiające uwagę na dziecku, jego potrzebach, tęsknotach, marzeniach, oraz na wybieranej dla dziecka literaturze i sposobach jej przekazu.

Jak już pisałam, tekst literatury ma specjalne możliwości oddziaływania. Zdarza się, że sięga do najskrytszych myśli i uczuć odbiorcy. Kompensuje niedostatki codziennej egzystencji, ale dostarcza też inspiracji, otwiera na nowe sfery życia, wydobywa z obszarów podświadomych ukryte myśli i idee. Literatura zatem ze względu na możliwość oddziaływania na funkcje psychiczne odbiorcy niejako „zazębia się” z jego sferą psychiczną. Z jednej strony oddaje jej pewne swe walory, z drugiej – korzysta z możliwości, jakie stwarza proces odbioru, by urzeczywistnić, unaocznić sensy dzieła. Niezwykle ważną rolę w odbiorze sztuki odgrywają zmysły, ale percypowanie utworu nie zamyka się w sferze świadomości odbiorcy. Właśnie dlatego, że sięga procesów podświadomych, ma ono tak istotne znaczenie dla dalszego rozwoju wychowanka.

Przedstawię dwa przykłady pracy z tekstem poetyckim na poziomie wczesnej edukacji. Są to omówienia warsztatów, które realizowałam z dziećmi w wieku od sześciu do dziesięciu lat¹⁰.

Przykłady pracy z dziećmi z wykorzystaniem utworów lirycznych i integracji sztuk

Wielokrotnie podkreślałam w swych pracach, że istnieją środki literackie dostępne już małemu dziecku i można z nich korzystać na poziomie wychowania przedszkolnego. Dzięki nim dziecko odkrywa urodę tekstu, zanim jeszcze pojmie jego sens. Są to takie składniki utworu, jak: rytm, powtarzalność, obrazowość, melodia, refleksja¹¹. Ponieważ pu-

¹⁰ Warsztaty odbyły się w Oddziale dla Dzieci Filii nr 10 Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Rzeszowie.

¹¹ Zob. A. UNGEHEUER-GOŁĄB: *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka*. Rzeszów 2007.

blikowałam już szczegółowe opisy poszczególnych warsztatów¹², tutaj zajmę się powstałymi w wyniku pracy konstruktami oraz podsumowaniem wyników.

Przykład pierwszy dotyczy opracowania wiersza Janiny Porazińskiej pt. *A kiedy utniemy...*¹³. Utwór ten, podobnie jak większość tekstów poetki, inspirowany jest kulturą ludową i polskim folklorem. Porazińska wykorzystuje rytmizację typową dla polskich tańców. W pierwszej zwrotce nawiązuje do krakowiaka także w wyniku używania wyrażeń typowych dla tanecznej aktywności: *A kiedy utniemy krakowiaka z nogi, / pójdą wiechcie z butów, a drzazgi z podłogi*. Przywołuje oberek: *Kiedy wykręcimy w koło obereczka, / zastęka, zajęczy ta stara chateczka*, wskazując wirowy charakter tego tańca. W dalszej części przypomina o wieloletniej historii polskiej kultury tanecznej: *Nie będę stękała, jeno będę rada, / bo tu tańczowano od dziada pradziada*. Pisarka animizuje wiejską chatę, podkreślając w ten sposób jej znaczenie w życiu człowieka i nawiązując do dziecięcego postrzegania otoczenia. Pokazuje miejsce tańca w sposób estetyczny, a sam taniec podnosi do rangi jednej z najważniejszych aktywności w kulturze człowieka: *Radować się będę, będę weseliła, / będę nóżkom w tańcu okienkiem świeciła*. Wszystko to pozwala odczytywać utwór poetki jako tekst kultury o specjalnym znaczeniu dla młodego odbiorcy¹⁴. Włączenie wiersza Porazińskiej do obiegu czytelniczego współczesnego dziecka buduje podłoże dla rozumienia zjawisk literackich i kulturowych. Pozwala na kształtowanie umiejętności przyglądania się literaturze w sposób transtekstualny¹⁵.

Teksty, które mam na myśli, to nie tylko utwory literackie, ale w przypadku opisywanego tu zadania także plastyczne. Gérard Genette odnosi transtekstualność do zjawisk swoiście literackich. Wydaje się jednak, że na poziomie wczesnych doświadczeń kulturowych dostępnych dziecku ważne może być wykazywanie związków między tekstami różnych sztuk, szczególnie jeśli uwzględnimy proces integracji w edukacji małego dziecka. Rozwijający się czytelnik potrzebuje bowiem „znaków”, do których mógłby odnieść kolejne doświadczenia literackie i z którymi mógłby konfrontować kolejne poznawane „znaki”, w tym nie tylko

¹² Zob. ibidem.

¹³ J. PORAZIŃSKA: *A kiedy utniemy...* W: EADEM: *Psotki i śmieszki*. Ilustr. Z. RYCHLICKI. Warszawa 1972, s. 10.

¹⁴ Zob. A. UNGEHEUER-GOŁĄB: *Słowa-obrazy jako elementy kultury w wierszu „Nasze dzwierza” Janiny Porazińskiej*. W: *Konteksty kulturowe w szkolnej edukacji językowej w Polsce i za granicą*. Red. J. KIDA, L.R. WOVK. Rzeszów 2002.

¹⁵ Zob. G. GENETTE: *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia*. Przeł. T. STRÓŻEWSKI i A. MILECKI. Gdańsk 2014, s. 7–16.

literackie. Mówiąc o znaku literackim, mam na myśli utwór i wszelkie środki, jakie w nim występują, świadczące o jego kulturowości. Utwór literacki traktuję więc szeroko jako tekst kultury. Wiersze Porazińskiej mogłyby zatem współcześnie funkcjonować w obiegu literackim jako znaki kultury literackiej dla dzieci nawiązujące do polskiego folkloru. Ze względu na używanie gwarowych zwrotów i wyrażen archaicznych oraz przedstawianie świata, który często już nie istnieje w rzeczywistości, ważny staje się sposób, w jaki dorosły wprowadza tego typu wiersze do procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Jedną z możliwości jest wykorzystanie przekładu intersemiotycznego, który uruchamia kreatywne spostrzeganie środków artystycznych i sensów utworu przez dziecko. To właśnie było moim celem, gdy poleciłam dzieciom, aby oznaczyły poszczególne części wiersza wybranym intuicyjnie kolorem farby. Podczas słuchania recytacji utworu dzieci, pracując na kartkach formatu A4 podzielonych na cztery pola, miały za zadanie oznaczyć wybranym kolorem cztery prostokąty odpowiadające kolejnym zwrotkom tekstu. Potem należało wypełnić prostokąty wybraną barwą. W efekcie otrzymałam prace w postaci czterech kolorowych „okienek” – na każdej kartce po cztery (fot. 1).

Wybór barw zamyka się w kilku kolorach: żółtym, pomarańczowym, czerwonym, brązowym, zielonym, niebieskim. Najczęściej wybierane to: czerwień (28), żółć (21), błękit (19), zieleń (11). W kilku pracach wykorzystano brąz i oranż. Interesujące jest to, że niektóre dzieci oznaczały prostokąty wybraną barwą w podobnej kolejności. W rezultacie otrzymałam dwadzieścia osiem podobnych prac. Ponadto warto dodać, że na indywidualnych malowankach ani razu nie powtórzyła się żadna barwa. Oznacza to, że dzieci wyraźnie zauważały różnice między poszczególnymi zwrotekami wiersza oraz potrafiły odebrać ich nastrój. Wykonana praca zaskoczyła badanych. Dzieci uznały, że ich kartki są tak samo „kolorowe” jak wiersz i gdy się na nie patrzy, wywołują podobny nastrój jak podczas słuchania recytacji utworu literackiego. Jednostkowa praca dziecka oznaczała dla nas indywidualny odbiór tekstu literackiego przeniesiony w inny system znaków. „Obrazki” były więc z jednej strony wierszem, ale z drugiej – czymś nowym, co tylko przypominało uczniom poznany utwór. Ponownie wyrecytowałam dzieciom wiersz. Podczas słuchania przyglądały się swoim pracom. Zapytałam, czy podobają im się takie ilustracje do wiersza. Wszystkie zgodnie uznały, że są „fajne” i inne niż dotąd im znane. W rozmowie doszliśmy do wniosku, że aby „pokazać” wiersz, nie trzeba przedstawiać dosłownie jego treści, rysując chatę lub tańczące postaci, ponieważ barwy wybrane pod wpływem emocji płynących z utworu oddały to,

co w wierszu wydaje się najważniejsze – jego radosny nastrój, prostotę i ludyczny charakter.



Fot. 1. Praca indywidualna

Kolejnym etapem zajęć było połączenie wszystkich wykonanych prac w jedną. Nakleiliśmy więc kolorowe kartki na pas szarego papieru i otrzymaliśmy długą i szeroką kolorową szachownicę (fot. 2).



Fot. 2. Praca zbiorowa

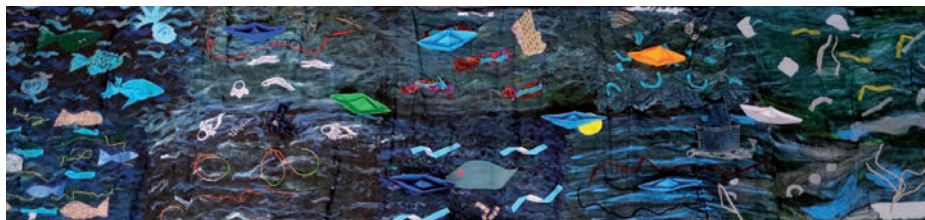
Następnie zastanawialiśmy się, czym właściwie jest nasze dzieło, dlaczego powstało w takiej formie i co nam przypomina.

Na koniec spotkania pokazałam dzieciom obraz pt. *Composition with Grids: Checkerboard Composition with Light Colors* (1919) Pietra Mondria-¹⁶. Chodziło mi o wywołanie w nich myślenia intertekstualnego. Podobieństwo formy, barw i kształtów między naszym malowidłem oraz

¹⁶ <https://utopiadystopiawwi.wordpress.com/de-stijl/piet-mondrian/composition-with-grids-checkerboard-composition-with-light-colors/> [data dostępu: 08.01.2017].

dziełem słynnego malarza natychmiast zwróciło uwagę dzieci. Pokazało możliwości, jakie daje oglądanie jednego znaku kultury przez pryzmat innego. Włączenie aktywności plastycznej do pracy z wierszem pomogło wyłonić środki literackie zawarte w tekście literackim, jak: rytm, powtarzalność, nastrój, kompozycja zwrotkowa. Charakterystyczne, wyraziste barwy odzwierciedlały prostotę i proveniencję folklorystyczną wiersza Porazińskiej. Gdy zapytałam badanych, czy obraz Mondrian pasuje do wiersza poetki, uznali, że nie całkiem. Wtedy mogliśmy porozmawiać o różnicach między naszym „rytmicznym” obrazem a dziełem artysty. Następnie oglądaliśmy inne obrazy Mondrian z okresu De Stijl (na przykład *Composition A* – 1923) i zastanawialiśmy się, czym się różnią.

Przykład drugi obejmował pracę z zestawem wierszy o tematyce wody autorstwa Joanny Papuzińskiej (*Usypianka znad rzeczki, Jezioro, Rozmowa*¹⁷). Zadaniem dzieci była próba przeniesienia własności literackich tekstów związanych z tematem wody na pracę plastyczną wykonaną wspólnie przez całą grupę. W celu wykonania zadania uczniowie wysłuchali wierszy poetki. Zaproponowana poezja dotyczy żywiołu wody jako metafory życia, płynności, ciągłości. Wybrane utwory mają charakter liryczny i w większości są pisane w konwencji kołysanki. Charakteryzują je więc spokojny nastrój, meliczność, rytm kołysankowy, niektóre wiersze zawierają zaśpiewy i metafory.



Fot. 3. Praca zbiorowa

Dzieci wykonywały wspólnie pracę plastyczną, która miała oddać podjęty temat wodnego żywiołu. Do malowania wykorzystałam flizelinę w ciemnym kolorze oraz farby w kolorze czerni, bieli i żółcienia oraz w różnych odcieniach błękitu, a ponadto ścinki tkanin, koronek, tasiemek. Wykonanie pracy poprzedziła rozmowa o wodzie nawiązująca do poznanych wierszy Papuzińskiej. Następnie dzieci malowały wodę, stosując technikę collage'u, za pomocą farb i ścinków tkanin. Uczniowie malowali na długim pasie flizeliny, siedząc przy stolikach,

¹⁷ J. PAPUZIŃSKA: *Śpiące wierszyki*. Ilustr. A. CIEŚLIKOWSKA. Warszawa 2005.

więc podczas malowania musieli starać się połączyć indywidualne kompozycje w całość, tak aby tkanina wyglądała jak rzeka lub fragment obszaru morskiego. Na zakończenie dzieci wykonały z kolorowego papieru łódki, które ustawiono na powstałej „wodnej” przestrzeni. „Rzeka” zajmowała bardzo dużo miejsca, była długa na pięć metrów, dlatego położyliśmy ją na podłodze i przyglądając się jej, przeczytaliśmy jeszcze raz utwory poetyckie, które wcześniej były inspiracją do działania (fot. 3).

Następnie rozmawialiśmy o powstałym konstrukcie. Okazało się, że dzieci były bardzo zadowolone ze swej pracy, proponowały, aby umieścić „rzekę” na ścianie wzdłuż korytarza, bo wygląda jak obraz. Konkluzja była jak najbardziej trafna, gdyż jednym z celów, jakie stawiałam temu zadaniu, było znalezienie powiązań między obrazowością, malarskością utworów literackich i sztukami plastycznymi. Na koniec pokazałam dzieciom obraz Paula Klee pt. *Fish Magic* (1925)¹⁸. Rozmawialiśmy o tym dziele i naszej pracy obrazującej wodę. Uczniowie zauważyli podobieństwo w otwartej kompozycji obydwu malowideł, w użytych barwach, elementach treści. Byli zadowoleni, że ich praca przypomina dzieło słynnego twórcy. Zauważono także środki artystyczne poznanych tekstów o wodzie, które uczestnicy „przenieśli” na pracę plastyczną, jak: obrazowość, meliczność widoczną w płynności pociągnięć pędzla, otwartą kompozycję, składniki treści (ryby, łodzie, fale) oraz barwy.

Podsumowanie

Przedstawione tu przykłady w dość prosty sposób integrują zjawiska sztuki literackiej z elementami sztuk plastycznych. W pierwszym przypadku realizacja warsztatu ujawniła i podkreśliła, że utwór literacki:

- może składać się z części i mieć budowę zwrotkową;
- może mieć charakter rytmiczny;
- ma nastrój, który może się zmieniać w poszczególnych częściach;
- może realizować funkcję ludyczną.

Ponadto zadanie uświadomiło dzieciom, że:

- środki artystyczne, jak rytm i nastrój, występują zarówno w literaturze, jak i w sztukach plastycznych;

¹⁸ *Fish Magic* (1925) Paul Klee. <https://www.wikiart.org/en/paul-klee/fish-magic-1925> [data dostępu: 08.01.2017].

- kompozycja utworu literackiego może zostać odzwierciedlona w postaci obrazowej;
- praca plastyczna o charakterze abstrakcyjnym ma treść, którą skrywają środki artystyczne.

W przypadku drugim zwrócono uwagę uczestników na to, że:

- utwór liryczny może przyjąć konwencję kołysanki;
- śpiewność i liryzm wiersza dają się przedstawić w postaci obrazu, na przykład wody;
- nastrój wiersza można zobrazować w pracy plastycznej, wykorzystując barwy i linie.

W obydwu przedsięwzięciach spełniły się też cele o charakterze wychowawczym. Dzieci bowiem musiały wykazać się umiejętnością współdziałania, poszanowania cudzych pomysłów i pracy. Oczywistym faktem było także kształcenie umiejętności manualnych.

W aspekcie długofalowych celów edukacyjnych wykazano harmonijne współlistnienie sztuki literackiej i plastycznej. Zwrócono uwagę dzieci na środki artystyczne dzieła literackiego i plastycznego oraz ich wzajemne przenikanie. Dokonano wprowadzenia wychowanków w recepcję sztuki współczesnej – abstrakcyjnej.

Zajmowanie się edukacją małego dziecka wymaga zaangażowania się także w jego edukację kulturalną. Irena Wojnar w kontekście H. Reada koncepcji wychowania przez sztukę pisała w 1976 roku:

Prawdziwa sztuka jest [...] zagrożona z jednej strony przez pseudowartości tak zwanej kultury masowej, z drugiej zaś przez ekscentryczne eksperymenty coraz dalej odbiegające od tego, co jest sztuką prawdziwą, określone przez Reada mianem nihilizmu. Narasta rozdzźwięk między twórcami wypowiadającymi się własnym, prywatnym językiem sztuki a społeczeństwem, które tej sztuki nie rozumie i które, w sposób naturalny, zajmuje się konsumpcją kulturalną na najniższym poziomie¹⁹.

Nasuwa się pytanie: czy w ciągu czterdziestu lat od czasu, kiedy słowa te zostały napisane, zmieniło się coś w wychowaniu kulturalnym i edukacji estetycznej polskiego dziecka, co pomogłoby organizować i rozwijać ludzką wrażliwość?. Wydaje się, że wręcz przeciwnie. Wzrosła alienacja jednostki, a w związku z rozwojem technik elektronicznych obniżył się poziom bezpośrednich interakcji między ludźmi. Swoisty, pogłębiony przez sztukę, dialog społeczny stracił swoje znaczenie. Twórczość poetycka, szczególnie liryczna, która zawsze była świadectwem

¹⁹ I. WOJNAR: *Wstęp*. W: H. READ: *Wychowanie przez sztukę...*, s. XVI–XVII.

najwyższego artyzmu, jest obecnie „towarem” prawie niepotrzebnym. Szansą na odwrócenie tych tendencji jest włączenie do systemu wczesnej edukacji dziecka (od urodzenia do 10. roku życia) zintegrowanych, prze-myślanych działań dydaktyczno-wychowawczych, które wprowadzałyby najmłodszych w świat szeroko pojętej kultury na zasadach dostępnych młodym odbiorcom. Wychowywany w ten sposób człowiek będzie miał szansę stać się „wielkim kreatorem” – człowiekiem wolnym, twórczym, harmonijnym. Będzie on też człowiekiem etycznym, bo wydaje się, że rozumienie głębokich sensów arcydzieł powstających dzięki rozwojowi kultury prowadzi do znalezienia sensu w kształcie *signifiance*²⁰.

²⁰ Nawiązuję do rozważań na temat intertekstualności w ujęciu G. GENETTE’A. Podaję za IDEM: *Palimpsesty...*, s. 8.

Aktywność ucznia motywowana szkolną lekturą

Aktywność twórcza, będąca dawniej marginesem szeroko rozumianej działalności społecznej, staje się dzisiaj zjawiskiem powszechnym, chociaż nie zawsze prawidłowo formułowanym, rozumianym, akceptowanym i respektowanym¹.

Koncepcja twórczości codziennej pozwala uznać za twórcze rozwiązanie zadania, każdy przejaw aktywności, która w minimalnym nawet stopniu zmienia zastaną sytuację wewnętrzną lub zewnętrzną².

Jednym z wyznaczników edukacji wspomagającej rozwój uczniów³ jest postulowana przez wielu badaczy potrzeba stosowania zróżnicowanych strategii, metod i form kształcenia, które sprzyjałyby ich wielostronnej aktywizacji połączonej z motywowaniem do samodzielności, refleksyjności i twórczych zachowań⁴. Aktywność uczniów może dotyczyć różnych sfer osobowości, to jest poznania sensorycznego, poznania myślowego, świata przeżyć, uczuć i emocji, oraz sfery wolicjonalnej związanej

¹ W. ANDRUKOWICZ: *Edukacja integralna*. Kraków 2001, s. 167.

² W. LIMONT: *Twórczość w aspekcie cyklu życia*. W: *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*. Wybór i oprac. E. DOMBROWSKA, A. NIEDŹWIECKA. Kraków 2003, s. 18. Zob. też A. CUDOWSKA: *O potrzebie twórczej edukacji w społeczeństwie zaawansowanej nowoczesności*. W: *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*. Red. A. CUDOWSKA. Białystok 2011.

³ Zob. J.S. BRUNER: *Kultura edukacji*. Przeł. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Kraków 2006.

⁴ Zob. Z. WŁODARSKI: *Zależność przebiegu i efektów uczenia się od aktywności podmiotu i aktualnie działających czynników sytuacyjnych*. W: IDEM: *Psychologia uczenia się*. T. 1. Warszawa 1998, s. 243–344.

z podejmowaniem określonych działań i form ekspresji. Tak rozumiane zagadnienie aktywizacji w procesach kształcenia (nie tylko polonistycznego) często bywa łączone i zestawiane w badaniach nad edukacją z pojęciem twórczości, kreatywności ucznia i nauczyciela, z progresywnymi i konstruktywnymi trendami rozwoju szkoły⁵. Nie wdając się w szersze omówienia tego problemu, można stwierdzić, iż aktywna postawa i zaangażowanie ucznia to jeden z najważniejszych celów, a zarazem wyznaczników dobrej edukacji. Rodzi się jednak w tym miejscu pytanie: czy każdą formę aktywności ucznia można traktować jednakowo, czy też konieczne są w tym względzie duża ostrożność, wyobraźnia i takt pedagogiczno-dydaktyczny nauczyciela?. Formułuję tę wątpliwość powodowana obserwacją szkolnych realiów, które niestety dostarczają bardzo licznych przykładów wypaczania sensu rozumienia i premiowania aktywności uczniów⁶. Chodzi tu o wcale nierzadkie przypadki wysokiego oceniania i akceptacji przez nauczycieli niemal każdego działania ucznia (werbalnego, pozawerbalnego, plastycznego itd.) jako świadectwa aktywności, nawet jeśli nie jest ono ani czasochłonne, ani pracochłonne, ani dobrze przemyślane, czy też polega wyłącznie na reprodukcji, odtworzeniu i powtarzalności efektów cudzej pracy. To, że tego rodzaju zachowania obnażają często niesamodzielność, brak krytycyzmu, ograniczone horyzonty poznawcze, a bywa, że łamanie etycznych zasad korzystania ze źródeł wiedzy, informacji (chodzi między innymi o plagiatowanie, przepisywanie, ściąganie), nie zawsze kończy się interwencją nauczyciela, bywa przemilczane albo odczytane jako przejaw być może nieudolnych, ale jednak podjętych przez ucznia starań. Wiele uzasadnionych wątpliwości związanych z omawianą problematyką wzbudza też szeroko dyskutowane zagadnienie „metod „aktywnych” (nazywanych też „metodami aktywizującymi”)⁷. Jak słusznie zauważa jedna z autorek,

⁵ Zob. np. *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*. Red. B. MYR-
DZIŁ, M. KARWATOWSKA. Lublin 2011.

⁶ Na przykład K.J. SZMIDT pisze: „Wszechobecna praktyka nagradzania wszelkich przejawów aktywności szkolnej dzieci, nawet za jawne kicze, której towarzyszy swoista konkursomania polskiej szkoły, powodują, iż tak ważna w wychowaniu zasada autotele-
liczności procesu tworzenia jest w stanie zagrożenia. [...] Rankingi i podium towarzyszą polskiemu dziecku już od przedszkola, a rodzice tylko wzmacniają tendencję, by każda forma aktywności dziecka była oceniana, najlepiej w najprostszej formie stopnia”. K.J. SZMIDT: *Mity na temat twórczości dzieci i próba ich dekonspiracji*. W: *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – wsparcie*. Red. K.J. SZMIDT, W. LIĞĘZA. Kraków 2009, s. 14. Zob. też L. TYMIAKIN: *Twórczość jako działanie służące autokreacji*. W: *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*. Red. B. MYR-
DZIŁ, M. KARWATOWSKA. Lublin 2011, s. 15–28.

⁷ Zob. B. OLSZEWSKA: *Wokół tzw. metod aktywnych*. „Warsztaty Polonistyczne” 2000, nr 2, s. 61–65; K. RAU, E. ZIĘTKIEWICZ: *Jak aktywizować uczniów? „Burza mózgów” i inne tech-*

Metody te [...] mają zasadniczo zmienić dotychczasową formułę nauczycielskiej pracy z uczniami: przewartościować aktywność uczącego na rzecz samodzielności i wzmożonego wysiłku uczącego się podmiotu. Cel jest zatem chlubny, ale... [...]

Ograniczając się jedynie do takich sposobów działania, wychowamy człowieka zaradnego, umiającego dyskutować i wchodzić w kontakt z różnymi interlokutorami, podejmować decyzje: planować, organizować i oceniać własną pracę. To bardzo dużo, ale nie wszystko. Na drodze takiego działania nie zawsze będzie można wykształcić świadomość literacką i kulturową ucznia, osiągnąć swoiste cele kształcące i sprawnościowe. Te właśnie cele mogą zostać poważnie ograniczone lub zagubione⁸.

W świetle tego, co powiedziano, warto postawić pytania: jakie formy aktywności motywowane szkolną lekturą można uznać za sprzyjające wielostronnemu i autentycznemu, a nie pozorowanemu rozwojowi ucznia?. Od czego zależą i czym się wyrażają ich funkcja, jakość, efekty? Czy każda forma aktywności ucznia „wywołana” szkolną lekturą zasługuje na uznanie? Co pomaga, a co utrudnia aktywizację ucznia w procesie kształcenia umiejętności lekturowych? Jakie mogą być konsekwencje dobrze przemyślanej aktywizacji i braku aktywizacji w edukacji? Odpowiadając na tak postawione pytania, ograniczę się tylko do wybranych kwestii, które z pewnością są kluczowe dla omawianej problematyki. Będę je formułować w nawiązaniu do wybranych publikacji⁹ dostarczających przykładów wychodzenia poza standardowe sposoby motywowania uczniów do aktywności inspirowanej omawianymi w szkole lekturami. Mówiąc o niestandardowych rozwiązaniach, mam na uwadze takie działania nauczycieli i postawy uczniów, które sprzyjają nawiązaniu udanych interakcji lekcyjnych, autentycznych refleksji i przeżyć wyrażanych w różnorodnych formach ekspresji, inspirowanych lekturą, a będących efektem ciekawych pomysłów, innowacyjnego myślenia o edukacji i jej roli w życiu ucznia. Wiąże się to z formułowanymi obecnie dzięki dynamicznie rozwijającym się badaniom neuronaukowym wnioskami na temat uwarunkowań i wyznaczników „skutecznego nauczania i uczenia

niki w edukacji. Poznań 2000; S. BORTNOWSKI: *Czy rewolucja w metodach nauczania?*. „Warsztaty Polonistyczne” 2000, nr 3, s. 49–59; B. KUBICZEK: *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*. Kraków 2006.

⁸ M. SIENKO: „Nowa fala” w polonistyce szkolnej. „Polonistyka” 2003, nr 4, s. 207–211.

⁹ Zob. *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*. Red. B. MYRDIK, M. KARWATOWSKA. Lublin 2011.

się”¹⁰. Jak przekonuje wielu specjalistów, dobrze zorganizowane uczenie (się) nie jest bierne, lecz jest aktywnym procesem, w trakcie którego dochodzi do zmian w mózgu uczącego się. Aby ten proces przebiegał efektywnie, niezbędne są przede wszystkim: prawidłowa budowa, rozwój, dojrzewanie i funkcjonowanie układu nerwowego (motywacja, uwaga, koncentracja, pamięć); odpowiednia ilość i jakość bodźców w otoczeniu; wysiłek intelektualny i emocjonalny uczącego się, dobre relacje interpersonalne; wiara w siebie i wysoka samoocena; dostosowywanie wymagań do możliwości percepcyjnych, oczekiwań i potrzeb edukacyjnych ucznia na danym etapie rozwoju¹¹. Przykładem rozwiązań dydaktycznych, które wydają się sprzyjać tak projektowanym uwarunkowaniom, są zadania domowe opisane w jednej z publikacji jako propozycje wielostronnego i holistycznego aktywizowania uczniów (na poziomie szkoły podstawowej) za pomocą wybranych lektur z kręgu literatury dla młodych czytelników. Zgodnie z przyjętymi przez autorki opisanymi projektów założeniami ich realizacji powinny przyświecać następujące cele:

- kształcenie zasad współżycia i pracy w grupie;
- kształtowanie aktywnych postaw wobec rzeczywistości;
- uczenie i przyjmowanie różnych ról społecznych w zależności od indywidualnych predyspozycji;
- inspirowanie, wspieranie i kształtowanie twórczych postaw uczniów;
- kształtowanie zamiłowań czytelniczych i gustów estetycznych, rozwijanie zainteresowań uczniów „kulturą wysoką”;
- wyrównywanie szans na sukces dzieci o różnych możliwościach intelektualnych (dzięki promowaniu działań twórczych)¹².

Tak ogólnie opisana koncepcja aktywizacji lekturowej uczniów uwzględnia poza tym wiele innych bardzo ciekawie pomyślanych strategii postępowania dydaktycznego, które są ukierunkowane na wielostronny rozwój ucznia, połączony z uczeniem (się) samodzielności, pomysłowości, uważnego czytania, docierania do informacji, a potem ich twórczego wykorzystania oraz wielu innych aktywności zaprogramo-

¹⁰ M. CHRIST: „Elastyczny umysł” w perspektywie diagnozy i wsparcia rozwoju zdolności kierunkowych studentów oraz uczniów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. „Chowanna” 2012, t. 2: *Problemy edukacji w społeczeństwie wiedzy*, s. 67–68.

¹¹ Zob. D. PERLMUTTER: *Aktywuj pełną moc mózgu. Cuda i neurobiologia*. Białystok 2012; D.J. SIEGEL: *Zintegrowany mózg – zintegrowane dziecko. 12 rewolucyjnych strategii kształtujących umysł twojego dziecka*. Poznań 2013; M. SPITZER: *Jak uczy się mózg*. Warszawa 2014.

¹² Zob. A. KOŁODZIEJ, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Tworzyć teksty. O pracach domowych z języka polskiego prawie wszystko*. Kielce 2008, s. 17. Zob. też: W. WANTUCH: *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*. Kraków 2005; B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Pisanie baśni – od motywacji do kształcenia kompetencji tekstotwórczej*. W: *Twórczość w szkole...*, s. 341–353.

wanych w treści zadań, poleceń, ćwiczeń itd. Zgodnie z przytaczaną koncepcją motywowania uczniów do aktywności lekturowej ważną rolę w tym procesie może odegrać między innymi:

- **Integracja różnych doświadczeń kulturowych i społecznych** związanych z poruszaną w lekturze problematyką. Chodzi tu o zachęcanie uczniów do podejmowania różnorodnych działań, które tematycznie, problemowo i aksjologicznie będą związane z treścią danej lektury, co znajdzie potwierdzenie w alternatywnych formach przygotowania się uczniów do jej omawiania w ramach pracy własnej (również koleżeńskej współpracy). I tak, proponuje się na przykład, by omawianie książki Ludwika Jerzego Kerna *Ferdynand Wspaniały* (w klasie IV) było okazją do pogłębienia wiedzy uczniów o psach (rzeczywistych, fantastycznych; filmowych, książkowych) dzięki przygotowaniu *Wystawy pod pse*m. Inne rekomendowane formy rozwijania zainteresowań lekturowych młodych czytelników i związanych z tym różnych form aktywności mogą dotyczyć na przykład: „ożywiania lektur” przez przebieganie się za ich bohaterów i wchodzenie w ich rolę podczas szkolnych/lekcyjnych przedstawień; przygotowanie reklam, prezentacji, montażu słowno-muzycznych, fotoreportaży oraz innych wytworów mających nie tylko popularyzować ciekawe lektury i czytelnictwo, ale przede wszystkim promować związaną z nimi aktywność uczniów, będącą efektem pracy odpowiedzialnych i twórczych nauczycieli.
- **Włączanie form motywujących do „stawania się” uważnymi/świadomymi czytelnikami** w efekcie uczenia się w toku lektury, zauważania jej atrybutów związanych z poruszaną tematyką, kreacją świata przedstawionego i jego bohaterami, ustalania miejsca i kolejności zdarzeń oraz dokonywania innych ustaleń potwierdzających znajomość lektury.
- **Motywowanie ucznia do twórczości własnej** inspirowanej czytaną lekturą, a będącej efektem stosowania przez nauczyciela między innymi techniki swobodnych tekstów. I tak, w ramach omawiania lektury *Harry Potter i kamień filozoficzny* proponuje się, by uczniowie: zredagowali przepis magicznej mikstury, wymyślili czarodziejskie zaklęcia, przygotowali regulamin ucznia Hogwartu, napisali poradnik dla początkującego czarodzieja, opracowali strategię reklamy i ofertę sprzedaży czarodziejskich różdżek czy napisali reportaż lub sprawozdanie z *Dnia Otwartego Hogwartu*.
- **Organizowanie sytuacji edukacyjnych stwarzających uczniom możliwość prezentowania własnych dokonań**, zdolności, talentów, jakie odnaleźli w sobie dzięki przeczytanyom książkom, obejrzanym filmom czy innej aktywności lekturowo-kulturowej. Wskazane jest, by pre-

zentację te zakładały elementy wartościowania, samooceny i autorefleksji, by uczyły dostrzegania oraz rozumienia „mocnych” i „słabszych” aspektów własnych osiągnięć (w tym postępów i trudności) w czytaniu, zapamiętywaniu, pisaniu, mówieniu, komunikowaniu i w prezentowaniu się. Chodzi o to, by uczeń miał szansę poprawy, by odczuwał potrzebę „pracy nad sobą” i by mógł to potwierdzić realizacją konkretnych zadań.

Warto podkreślić, że prezentowana tu w dużym skrócie koncepcja „uczenia przyjemności czytania, pisania...” (oraz innych form aktywności) oprócz tego, że wpisuje się w tradycję szkolnej polonistyki „z uczniem po środku”, nawiązuje do aktualnych trendów myślenia o skutecznej edukacji:

Skuteczna edukacja odbywa się na wszystkich poziomach mózgu i obejmuje wszystkie jego systemy. Ma miejsce na drodze fizycznego rozwoju połączonego z odpowiednim nauczaniem. Kiedy nauczanie dostosowane jest do rozwojowych możliwości dziecka, dochodzi do ukształtowania się otwartego i poszukującego umysłu. Umysł takiego dziecka jest zdolny do śmiałego badania świata i poszukiwania odpowiedzi na pytania i zagadki, które stawia życie¹³.

Przytoczoną myśl można też odnieść do wyższych etapów edukacji, na których proces motywowania uczniów do aktywności lekturowej pozostaje ważnym obszarem oddziaływań dydaktycznych. Znaczącą rolę mogą w tym odegrać podręczniki szkolne, które w części określonej jako obudowa metodyczna tekstów zawierają propozycje zadań dla ucznia. Wiele z nich jest świadectwem szukania przez autorów niebanalnych, problemowych i twórczych sposobów wprowadzania młodzieży (za pośrednictwem literatury oraz innych tekstów kultury) w krąg tradycji kulturowej, jej kontekstów i wartości. Jak przekonuje analiza wybranych przykładów, powinno się to odbywać przy znacznym udziale problemowego myślenia i wiązać z rozwojem kreatywności ucznia oraz innych zachowań (w tym działań tekstotwórczych) pozwalających nawiązywać dialog z tradycją odnajdowaną w przestrzeni tekstów dawnych i współczesnych. Zaprojektowany w wielu zadaniach dialogowy model lektury inspirowany założeniami hermeneutyki¹⁴ sprzyja motywowaniu uczniów

¹³ S. GODDARD BLYTHE: *Harmonijny rozwój dziecka*. Warszawa 2010. Cyt. za: M. CHRIST: „Elastyczny umysł”..., s. 68.

¹⁴ Zob. B. MYRDIK: *Zrozumieć siebie i świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*. Lublin 2006; EADEM: *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin 1999.

do aktywności lekturowej, będącej źródłem samopoznania, prowokującej do stawiania pytań, odkrywania wartości, wchodzenia w przestrzeń istotnych dla człowieka problemów i dylematów egzystencjalnych itd. Do tego typu rozwiązań z pewnością zaliczyć można:

- Zadania motywujące uczniów do refleksji historiozoficznych podejmowanych z perspektywy współczesnych doświadczeń społeczno-kulturowych po to, by nie tylko odkrywać stałość i zmienność zjawisk, ale przede wszystkim dostrzegać w tej przestrzeni ogólne (choć zmienne) prawidłowości rządzące światem, ludzkim życiem, wartościami, na przykład: „W wybranych mitach greckich wskaż sensy egzystencjalne – prawdy o ludzkim losie”; „Przedstaw koncepcję ludzkiego losu zawartą w cytowanej pieśni chóru (w tragedii *Król Edyp*) i porównaj ją ze znanymi ci refleksjami w Księdze Koheleta”¹⁵.
- Intertekstowe czytanie kultury i jej tekstów przez pryzmat lektury utworów (literackich, ikonicznych, muzycznych itd.) nawiązujących w różny sposób (na przykład jako reinterpretacje, transfiguracje, różnicowane stylizacje) do tych samych toposów, motywów, symboli, konwencji kulturowych, co sprzyja nie tylko poznawaniu ich różnicowania i oddziaływania, ale też uświadamia rangę kompetencji kulturowych w procesie budowania i rekonstruowania tożsamości, wchodzenia w interakcje z otaczającą rzeczywistością kulturową, na przykład: „Na czym polega reinterpretacja tradycji biblijnej w analizowanych na lekcjach utworach W. Szymborskiej (*Zona Lota*) i K. Zawistowskiej (*Herodiada*)?”¹⁶; „Wskaż we współczesnej kulturze przykłady gry z tradycyjnymi motywami. Zdecyduj, które z tych przykładów są parodią. Co jest w nich ośmieszone i na czym to ośmieszenie polega?” [zadanie związane z treścią rozdziału *Ideał i szaleństwo* poświęconego powieści *Don Kichot* – I.M.]¹⁷.
- Zachęcanie do wypowiedzi/dyskusji na tematy/problemy o znaczeniu uniwersalnym, cechujące się niejednoznacznością rozstrzygnięć, złożonością, poznawaniem realnych, właściwych człowiekowi dylematów, pytań, oczekiwań, dążeń, systemów wartości: „Jak ty odczytujesz utwory autorów renesansowych? Co twoim zdaniem jest przekonujące dla człowieka XXI wieku? Z którymi poglądami pragniesz podjąć polemikę?”¹⁸; „Przedyskutujcie w klasie, w jakim stopniu *Treny* Kochanow-

¹⁵ D. CHEMPEREK, A. KALBARCZYK: *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Starożytność – średniowiecze. Klasa 1. Cz. 1.* Warszawa 2012, s. 66, 186.

¹⁶ Ibidem, s. 96.

¹⁷ K. BIEDRZYCKI, E. JASKÓŁOWA, E. NOWAK: *Świat do przeczytania. Kultura – język – dialogi. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 1. Cz. 1.* Warszawa 2012, s. 175.

¹⁸ Ibidem, s. 185.

skiego opisują doświadczenie straty po śmierci bliskiej osoby w sposób uniwersalny, a w jakim – są tylko świadectwem minionej epoki”¹⁹.

- Silne eksponowanie w języku i komunikacji dydaktyczno-wychowawczej podmiotowości ucznia dzięki na przykład stosowaniu w zadaniach, poleceniach, innych komunikatach środków zwiększających perswazyjność wypowiedzi, podkreślających znaczenie indywidualnego zaangażowania (intelektualnego, emocjonalnego, behawioralnego) w konstruowaniu tożsamości osobowej, na przykład „Oceń zachowanie żony Lota. Co – **twoim zdaniem** – może ją usprawiedliwić? Sformułuj **własny komentarz** na temat kary, która dotknęła bohaterkę”²⁰ [podkr. – I.M.].
- Aranżowanie sytuacji problemowych wymagających zajęcia krytycznej postawy wobec odnajdowanych w przestrzeni kulturowej (w tym literackiej) znaków, symboli, przykładowych relacji międzyludzkich, modeli życia: „Która z analizowanych interpretacji mitu o Narcyzie wydaje ci się wartościowsza? Uwzględnij racje estetyczne, psychologiczne, społeczne?; Który model patriotyzmu (Horacego, Brodskiego, Norwida) wydaje ci się najbardziej współczesny? Uzasadnij swoje zdanie”²¹.
- Stosowanie zabiegów aktualizacyjnych w projektowaniu dialogu ucznia z kulturą (dawną i współczesną) oraz jej tekstami w celu „odnawiania”, rewidowania, rozszerzania znaczeń utrwalonych w tradycji motywów, obrazów, symboli, egzemplifikowania ich współczesnych realizacji. Tego typu zabiegi w perspektywie edukacyjnej opisywane są między innymi jako: *aktualizacja historyczna* związana z przywoływaniem przykładów literackich (lub innych) obrazujących stałą obecność przeszłości w teraźniejszości; *aktualizacja problemowo-syntetyczna* polegająca na zestawianiu tekstów współczesnych z dawnymi tekstami w celu odkrywania żywotności i uniwersalności niektórych problemów dotyczących ludzkiej egzystencji; *aktualizacja współczesna* mająca w założeniu zestawianie treści współczesnej literatury z aktualną rzeczywistością²².
- Włączanie w proces dydaktyczny przykładów związanych z kulturą popularną, ilustrujących charakterystyczne dla niej odwołania do tradycji w formie często kontrowersyjnych, intrygujących, niekonwencjonalnych zabiegów, chwytów, prowokacji. Przykładem może być opisane w jednym z projektów metodycznych omawianie *Ody do młodości*

¹⁹ Ibidem, s. 168.

²⁰ D. CHEMPEREK, A. KALBARCZYK: *Zrozumieć tekst...*, s. 94.

²¹ Ibidem, s. 170, 222.

²² E. PACZKOWSKA: *Literatura współczesna a tendencje aktualizacyjne w polonistyce szkolnej dwudziestolecia międzywojennego*. W: *Edukacja polonistyczna i literatura*. Red. W. SAWRYCKI, M. WRÓBLEWSKI. Toruń 2000, s. 163–174.

Adama Mickiewicza w zderzeniu z felietonowym „tłumaczeniem” tego utworu na język współczesny, jakiego dokonała Joanna Szczepkowska. Tego rodzaju zabieg odbrązowienia narodowego wieszczka przez dostrzeżenie w nim „rapera” XIX wieku można uznać za przykład wprowadzania w przestrzeń edukacyjną nowych sposobów zrywania z rutyną, ze schematem, z „brykowymi odczytaniem”. Sprzyja ponadto budowaniu poczucia przynależności do tradycji dzięki dostrzeganiu wspólnoty doświadczeń (aksjologicznych, pokoleniowych, ideowych), jaka niewątpliwie łączy młodych romantyków z aktualnymi czytelnikami *Ody... Mickiewicza*²³.

- Sprzyjanie rozwojowi autorefleksji, poszukującego i krytycznego myślenia, odkrywania pluralizmu znaczeń, interpretacji, rozumienia świata itd. dzięki włączaniu w proces realizacji programu edukacji kulturowo-lekturowej „zadań twórczych”, wymagających od dorastającej młodzieży „wykraczania poza standardowe umiejętności przedmiotowe”, oraz podejmowaniu prób wykazywania się kreatywnością, odkrywczością, oryginalnym myśleniem, zdolnością dzielenia się z innymi wiedzą, informacjami, umiejętnościami. Tego rodzaju sprawności są zaprogramowane w treści zadań, które wymagają od ucznia, na przykład wejścia w rolę autora eseju, komentującego treść złotej myśli: „Powiedz mi, co czytasz, a powiem ci, kim jesteś”; czytelnika i prezentera/recenzenta twórczości wybranego autora i napisania na ten temat tekstu do szkolnej gazetki; inicjatora i moderatora klasowych dyskusji/szkolnych debat na tematy kontrowersyjne, nurtujące czy z innych względów warte nagłośnienia, „ruchu myśli”, komentarzy²⁴.

Przytoczone przykłady zadań i projektowane w nich sytuacje dydaktyczne²⁵ można potraktować jako jedne z wielu zapewne możliwościłączenia w przestrzeni edukacyjnej tradycji oraz współczesnych realiów kulturowych, w jakich wzrasta młode pokolenie. Wydają się one sprzyjać kształceniu tak dziś potrzebnych kompetencji kulturowych i osobowościowych, jak: znajomość kluczowych znaków, symboli i kodów kultury

²³ Z.A. KŁAKÓWNA, P. KOŁODZIEJ: *To lubię!. Książka nauczyciela. Klasa II*. Kraków 2004, s. 394–396.

²⁴ Wiele ciekawych na to przykładów dostarcza koncepcja kształcenia polonistycznego opisana w programie B. CHRZĄSTOWSKIEJ: *Uczę się sam...* Poznań 2002, s. 14, 18. Program ten może być niezwykle cenną inspiracją dla autorów nowych programów języka polskiego, które powstaną w związku z zapowiedzią wdrażania (w 2017 roku) kolejnej reformy oświatowej.

²⁵ Zob. I. MORAWSKA: *Tożsamość i tradycja w dyskursie edukacyjnym*. W: *Tożsamości społeczno-kulturowe – kreacja i komunikacja*. T. 9. Red. M. WÓJCICKA, M. DZIEKANOWSKA. Lublin 2016, s. 41–58.

dawnej i współczesnej; krytyczne i kontekstowe myślenie; umiejętność werbalizowania własnego stanowiska na dany temat i sztuka argumentowania, wnioskowania; dostrzeganie niejednoznaczności i pluralizmu w sposobach wartościowania świata, tekstów kultury (reprezentujących różne konwencje i obiegi); dostrzeganie ciągłości i zmienności tradycji, twórcze w niej partycypowanie połączone z refleksyjnością i odpowiedzialnością itd. Tego rodzaju dyspozycje konsekwentnie rozwijane w toku szkolnej edukacji stosownie do etapu kształcenia wpisują się w ramy potrzeb rozwojowych i socjokulturowych współczesnych nastolatków, zwłaszcza że, jak słusznie podkreśla jeden z autorów,

Uczestnictwo w tradycji nie tylko buduje erudycję człowieka, lecz również otwiera przed nim bogactwo dziedzictwa kulturowego, z którego może on nieomal w nieograniczony sposób czerpać siły do budowania własnego miejsca w świecie. Udział w tradycji nie tyle czyni z niego światowca, człowieka salonów, obytego w świecie, ile uwrażliwia go na sprawy naprawdę ważne w ludzkim życiu. [...] udział w tradycji dokonuje się za sprawą aktywności zarówno teoretycznych, jak i praktycznych, i choć jedno i drugie w istotny sposób kształtują świadomość człowieka, to tylko te pierwsze sprawiają, że świadomość ta zaczyna być refleksyjna i staje się ważnym elementem tożsamości człowieka²⁶.

Mimo znaczącej rangi, jaką przypisuje się w realiach współczesności oddziaływaniom edukacyjnym na rzecz wspierania rozwoju aktywności i kreatywności młodego pokolenia (między innymi w ramach edukacji lekturowej), ciągle – zdaniem wielu badaczy – urzeczywistnianie tych dążeń pozostaje w sferze wzniosłe formułowanych idei, haseł, treści programowych i podręcznikowych, rzadko podejmowanych w szkole inicjatyw. Problem ten bardzo trafnie diagnozuje jedna z autorek:

Echa i efekty dyskusji nad kryteriami wyodrębniania i właściwościami współczesnego pokolenia młodzieży zdają się nie docierać do organizatorów sytuacji i procesów wychowania. Wprowadzie centralna administracja oświatowa angażuje się w opracowanie strategii i koncepcji pracy wychowawczej z młodzieżą, jednak codzienne wysiłki edukacyjne skupione są głównie na kształceniu. Głębokie zakorzenienie przekonań, że „do szkoły chodzi mózg” oraz że „do szkoły chodzą anioły – bezcielesne istoty obdarzone rozumem i wolą”, skutkuje takimi kryteriami oceniania pracy instytucji edu-

²⁶ R. GODOŃ: *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*. Warszawa 2012, s. 109.

cyjnych, jak wyniki testów, sprawdzianów, osiągnięć w olimpiadach itp. Zjawiska specyficzne dla pokolenia milenijnego, kryzysów cywilizacyjnych oraz przemian technologicznych z trudem przedzierają się przez „cooloodporne” stereotypy na temat młodości i młodzieży. W polu wychowawczej refleksji wciąż mało obecne są zjawiska, jakie wypełniają rzeczywistość społeczną, kulturową i ekonomiczną, oddziałujące na świadomość i zachowania młodzieży. Zakorzenie wychowawców we własnych doświadczeniach z młodości, a raczej sentymentalnych, lirycznych wspomnieniach z czasów szkolnych (uczelnianych), prowadzi nierzadko do niedostrzegania znaczenia nowych zjawisk albo do poszukiwania środków i metod ochrony młodzieży przed zgubnymi wpływami „nowinek” ze świata. Urealnienie obrazów młodości i młodzieży, zdjęcie woalu utkanego ze stereotypów i mitów na temat „dzisiejszej młodzieży” jest pierwszym krokiem w procesie wspierania młodych ludzi w realizowaniu ich projektów, aspiracji i dążeń²⁷.

Wnioski i refleksje

Opisane formy aktywności uczniów, zaprogramowane w strategiach dydaktycznych „wyzwalających moc szkolnych lektur”²⁸, stanowią wypadkową co najmniej kilku czynników. Jednym z nich jest kompetencyjność refleksyjnych, a zarazem twórczych nauczycieli (w tym autorów programów i podręczników), wolnych od szkolnej rutyny, potrafiących wychodzić poza utrwalone w tradycji i praktyce standardy postępowania dydaktycznego (zwłaszcza podporządkowane formule egzaminów końcowych, kojarzonej z tzw. uczeniem pod testy, pod maturę), doceniających rolę i potrzebę oddziaływania na te sfery osobowości ucznia, które w perspektywie wolnorynkowych nurtów rozwoju edukacji (w Polsce i w świecie) oraz pod presją popkultury, technicyzacji i komercjalizacji są często tłumione i marginalizowane. Chodzi tu zwłaszcza o kulturę przeżywania i wartościowania, dyskursywne myślenie, o autorefleksję

²⁷ M. CZEREPNIAK-WALCZAK: *Stereotypy młodzieży. Konieczność i możliwość odczarowania młodości*. W: *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*. T. 1. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPNIAK-WALCZAK. Gdańsk 2007, s. 201–202.

²⁸ Zob. L. JAZOWNIK: *Wyzwolić moc lektury. Aksjologiczno-dydaktyczny sens dzieła literackiego*. Zielona Góra 2004; S. BORTNOWSKI: *Czy literatura piękna przyda(je) się jeszcze wychowaniu? Z perspektywy dydaktyka literatury*. W: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*. T. 3. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPNIAK-WALCZAK. Gdańsk 2007.

oraz innego rodzaju kompetencje niezbędne do świadomego przekraczania ograniczeń, a tym samym poszerzania podmiotowych pól wolności i aktywności²⁹. Kolejnym wyznacznikiem „edukacji aktywizującej” są postawy uczniów kształconych i kształcących się w poczuciu odpowiedzialności za swój rozwój, rozumiejących sens i wartość angażowania się w proponowane im przez twórczych nauczycieli formy aktywności związane z lekturą, potrafiących przezwycięzać „słabości globalnych nastolatków”, młodych ludzi, dla których szkolne lektury (literackie, filmowe, ikoniczne itd.) stają się – dzięki ciekawie zaaranżowanym sytuacjom edukacyjnym – motywacją do twórczych refleksji, fascynujących przeżyć, intersemiotycznych działań, intrygujących dialogów z literaturą, ze sztuką dawną i współczesną oraz innych form aktywności, zapewniających wartościowy samorozwój i tworzenie więzi dzięki wspólnie realizowanym celom, zadaniom, projektom³⁰. Ważną rolę ma w tym do odegrania kultura szkoły tworzona przez konkretną społeczność, to jest nauczycieli, uczniów, rodziców oraz inne podmioty współdziałające na rzecz tworzenia wspólnoty ludzi uczących się i potrafiących czerpać z tego wzajemne korzyści, doceniających własną pracę, osiągnięcia, potrafiących nadawać temu szerszy wymiar, wprowadzając różne formy animacji kulturowej w szkole i poza szkołą (konkursy przedmiotowe i międzyprzedmiotowe, okolicznościowe spotkania, koła zainteresowań, wystawy, projekty, twórczość własna uczniów itd.). Tak projektowany i rozumiany proces kształcenia integralnego i aktywizującego³¹ – którego częścią jest edukacja kulturowo-literacka, w tym lekturowa – wpisuje się w ramy myślenia o aktywizowaniu i aktywności ucznia, które postulują autorzy wielu publikacji poświęconych tej problematyce:

Moc sprawcza, będąca cechą twórczej aktywności, coraz częściej bywa rozpatrywana w odniesieniu do autokreacji samego człowieka. Aktywność twórcza, dawniej zarezerwowana tylko dla nielicznych, staje się dziś jednym z zasadniczych postulatów współczesnej szkoły, demokratycznej w swoich założeniach i w praktyce, a *homo creator* jest wzorcem wychowawczym w wielu programach edukacji na świecie. [...] Bycie aktywnym oznacza gotowość do realizowania

²⁹ Zob. M. CZEREPNIAK-WALCZAK: *Kompetencje emancypacyjne – ich znaczenie w procesie przemian społecznych*. „Forum Oświatowe” 1994, nr 2, s. 115–125.

³⁰ M. MARZEC: *Indywidualizacja kształcenia uczniów zdolnych na poziomie ponadgimnazjalnym. Wybrane zagadnienia*. W: *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. T. 2. Red. A. GUZY, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA. Katowice 2013, s. 92–102.

³¹ Zob. W. ANDRUKOWICZ: *Edukacja integralna...*; A. CUDOWSKA: *O potrzebie twórczej edukacji w społeczeństwie zaawansowanej nowoczesności*. W: *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*. Red. A. CUDOWSKA. Białystok 2011, s. 143–148.

aktualizowanej wartości, traktowania życia w kategoriach zadania. [...] Aktywność twórcza ludzkiego umysłu kształtowana i rozwijana jest za pomocą języka, kodów kulturowych, tradycji itd., a więc w żywym związku z innymi, tymi dawnymi i współczesnymi. W procesie edukacyjnym młody człowiek powinien zatem nie tylko przyswoić sobie „zestaw narzędzi” wypracowanych przez kulturę, w tym kompetencji językowej i komunikacyjnej, ale także własną wizję świata i samego siebie³².

³² B. MYRDZIK, M. KARWATOWSKA: *Wstęp*. W: *Twórczość w szkole...*, s. 12.

Tytuły zbiorów opowiadań w konkursie „Misja – książka!” jako diagnoza zainteresowań uczniowskich

Obserwacja współczesnej młodzieży z pozycji nauczyciela gimnazjum pozwala na wyciąganie wniosków dotyczących jej zainteresowań. Smutna rzeczywistość jest taka, że uczniowie najczęściej nie interesują się niczym poza komputerami i innymi urządzeniami mobilnymi. Odnoszę wrażenie, że nawet wychodzenie ze znajomymi straciło na znaczeniu. W ten szary obraz wkradają się akcje, które budzą z letargu. Co prawda nadal docierają jedynie do najambitniejszej części społeczności szkolnej, jednak zdarza się, że dzięki nim możemy zauważyć chęć do kreatywnego działania w uczniach, których nie posądziłibyśmy o chęć podjęcia jakiegokolwiek działalności wykraczającej poza podstawowe obowiązki.

Mowa tu o konkursach ogłaszanych przez różnego rodzaju szkoły, placówki kulturalne, kuratoria, firmy prywatne czy wreszcie – Ministerstwo Edukacji Narodowej. Jak ważny jest to element we współczesnej edukacji, świadczy choćby fakt, że tylko w tomie drugim *Edukacji polonistycznej jako zobowiązania...*¹ aż pięć autorek odwołuje się do konkursów jako elementów wspierających rozwój czytelnictwa². Wskazują

¹ *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*. T. 2. Red. E. JASKÓŁOWA i inni. Katowice 2016.

² Zob. D. KARKUT: *Rodzice i nauczyciele zapraszają do świata książki — o rozwijaniu zainteresowań i postaw czytelniczych dzieci i młodzieży*; B. KAPELA-BAGIŃSKA: *(Wy)Grac na polskim! — gry dydaktyczne jako metody wspomagające proces edukacji na różnych etapach kształcenia*; M. BOLIŃSKA: *Metoda projektu w edukacji humanistycznej (Świętokrzyski System Wspierania Talentów — Fascynujący Świat Nauki)*; E. OGŁOZA: *Dzieło i twórca: Hans Christian Andersen*.

konkretne funkcje takich działań. Są to między innymi: przełamywanie barier niechęci do konkretnych tekstów, pomoc w rozwijaniu wyobraźni³, samodzielności uczniów oraz umiejętności pracy w grupie⁴, przygotowanie do samodzielnego funkcjonowania w świecie, poszerzenie możliwości poznawczych⁵. Ewa Ogłóza wspomina również o konkursach jako elemencie, który może stanowić podsumowanie metody projektowej. Jest to swoisty sposób na zaprezentowanie wyników poszukiwań i badań⁶.

Nie można wziąć udziału we wszystkich akcjach proponowanych przez poszczególne podmioty. Jako nauczyciele, w każdym tygodniu otrzymujemy przynajmniej kilka ofert. Każdy w swojej praktyce pedagogicznej stara się wybierać te, które przyniosą, jego zdaniem, uczniom najwięcej korzyści w postaci rozwijanych umiejętności, zdobywanej wiedzy czy osiągniętej satysfakcji. Jednocześnie oczekujemy, że konkursy są rzetelnie przygotowane, a tymczasem prędzej czy później trafiamy na konkurs, z którego chcielibyśmy jak najszybciej zrezygnować, czy to ze względu na brak obiektywizmu, czy ze względu na złą organizację, czy nieproporcjonalność nagrody do pracy, jaką uczeń włożył w przygotowanie się do konkursu⁷.

W niniejszym artykule skupię się na jednym wybranym przeze mnie konkursie pod nazwą „Misja – książka! Ogólnopolski turniej literacki dla szkół ponadpodstawowych edycja 2016/17”. Jest to akcja organizowana przez właścicieli systemu wydawniczego Ridero, bibliotekę cyfrową wolnelektury.pl oraz Fundację Nowoczesna Polska (właściciela wspomnianej biblioteki). Honorowym patronatem konkursu objęło Ministerstwo Edukacji Narodowej. Udział w nim mogą wziąć uczniowie

Polonistyczny projekt edukacyjny; A. JAKUBOWSKA-OŻÓG: Umiejętności interpretacyjne uczniów na przykładzie prac „olimpijskich” w szkole średniej – oczekiwania i wyniki. W: Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie...

³ Zob. D. KARKUT: *Rodzice i nauczyciele zapraszają...* W: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie...*, s. 63.

⁴ Zob. B. KAPELA-BAGIŃSKA: *(Wy)Grac na polskim!...*, s. 177–178.

⁵ Zob. A. JAKUBOWSKA-OŻÓG: *Umiejętności interpretacyjne uczniów...*, s. 563.

⁶ Zob. E. OGŁOZA: *Dzieło i twórca: Hans Christian Andersen...*, s. 476.

⁷ Nagroda nie jest elementem pierwszorzędny w przypadku konkursu, jednak jako pracownicy oczekujemy wynagrodzenia odzwierciedlającego nasz wysiłek i zaangażowanie w wykonywane działania. Jeśli zatem rację ma A. Jakubowska-Ożóg w zakresie przygotowania przez udział w konkursach ucznia do samodzielnego funkcjonowania w świecie, to uważam, że nagroda w postaci teczki na dokumenty i białego kubka za zajęcie czołowego miejsca w trudnym konkursie wojewódzkim jest dla niego znakiem, że organizatorzy go zlekceważyli. Gdyby choć ten kubek mógł stanowić jakiś rodzaj pamiątki...

gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych bez podziału na kategorie wiekowe. Zadaniem uczestników było zebranie zespołu (może on liczyć od trzech do dziesięciu osób), który samodzielnie przygotuje zbiór opowiadań. Samodzielność obejmuje wszystkie etapy wykonania książki – od wyboru tematu przez napisanie opowiadań do ich zilustrowania. Ostatnim etapem pracy jest umieszczenie książki w systemie wydawniczym Ridero i udostępnienie jej przez organizatorów na stronie internetowej⁸.

Zwycięzca rywalizacji zostanie wyłoniony dwustopniowo. Pierwszej selekcji dokonają internauci, oddając głosy na wybraną przez siebie książkę⁹. Ostateczną decyzję podejmie pięcioosobowe jury złożone ze znawców literatury i rynku wydawniczego. Będzie ono wybierać zwycięzcę spośród pięćdziesięciu prac z największą liczbą głosów. Ponadto każdy członek jury nagrodzi jedno, wybrane przez siebie opowiadanie. Najbardziej pożądaną nagrodą jest wydanie zbioru w formie drukowanej. Wizja posiadania napisanej przez siebie książki na półce okazała się tak atrakcyjna, że obecnie głosować można na około osiemset czterdzieści pozycji¹⁰.

W polu moich zainteresowań znalazły się tytuły zbiorów konkursowych. Jak zauważyły Urszula Kopeć i Karolina Mazur, uczniowie często nie zdają sobie sprawy z roli, jaką w tekście odgrywa tytuł¹¹. Badaczki odnosiły się do prac szóstoklasistów, natomiast analizowane przeze mnie tytuły wymyślili uczniowie szkół ponadpodstawowych, i to uczniowie wyróżniający się (skoro podjęli się udziału w konkursie), a ich prace zyskały akceptację opiekuna grupy, któremu organizatorzy wyznaczyli rolę korektora prac¹². Sprawia to, że specyfika analizowanego materiału jest inna. Nie ma tu możliwości, żeby autorzy pracy użyli słów zawar-

⁸ Wszystkie informacje dotyczące konkursu zostały zaczerpnięte ze strony organizatorów: <https://ridero.eu/pl/konkurs/> [data dostępu: 7.01.2016].

⁹ Jeden internauta może oddać jeden głos za pośrednictwem adresu e-mail albo serwisów społecznościowych Facebook lub Twitter.

¹⁰ Zob. <https://ridero.eu/pl/konkurs/votes/> [data dostępu: 7.01.2016]. Jest to adres strony, na której znajdują się wszystkie analizowane w dalszej części artykułu tytuły. Zweryfikowanie dokładnej liczby zgłoszonych zbiorów jest obciążone dużym ryzykiem błędu. Dzięki życzliwości organizatorów otrzymałam plik, w którym znajdowała się lista książek, ich tematów i szkół. Jednak lista ta nie pokrywa się w całości z publikacjami na stronie. Ponadto można odnaleźć dwa identyczne zbiory zgłoszone przez tę samą szkołę (ewentualna różnica dotyczy literówek lub okładek).

¹¹ Zob. U. KOPEĆ, K. MAZUR: *O tytułach opowiadań uczniowskich*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 23. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2014, s. 135–138.

¹² Niestety, nauczyciele nie popisali się w tej roli. Już same tytuły zawierają literówki i błędy językowe. Można zadać pytanie, czy przeprowadzono korektę tekstu.

tych w temacie¹³, bo jest on dowolny. Każdy zespół musiał samodzielnie wybrać temat spajający teksty wszystkich uczestników.

Na potrzeby przeprowadzonej analizy przyjął za Urszulą Kopeć i Karoliną Mazur¹⁴, że tytuł to pierwsza część całości tekstu, która zawsze pozostaje w związku z utworem, jest jego nazwą własną (funkcja nominatywna), nadającą mu indywidualny charakter¹⁵. Dodatkowo ma on wartość prognostyczną, rodzi oczekiwania czytelnika wobec utworu¹⁶. Urszula Żydek-Bednarczuk zauważa, że zajmuje on strategiczne miejsce w tekście: to właśnie na nim koncentruje się uwaga odbiorcy i to on staje się pierwszą wskazówką interpretacyjną¹⁷. Badaczka określa to zadanie jako funkcję pragmatyczną. Autorki tekstu *O tytułach opowiadań uczniowskich* zwracają ponadto uwagę na fakt, że nagłówek jest swoistą wizytówką tekstu i jego streszczeniem, ponieważ informuje, o czym będzie utwór¹⁸. Z punktu widzenia praktyka tę funkcję zdają się uczniowie rozumieć najlepiej. To spostrzeżenie ma swoje odzwierciedlenie w materiałach organizatorów konkursu, czego ilustrację stanowi tabela 1.

W tytułach zgłoszonych opowiadań można zauważyć wiele interesujących zjawisk. Analizie poddano osiemset czterdzieści jeden tytułów. Cztery z nich nie zostały wyrażone za pomocą słów: ...; 24.12; #4169E1; 4 z 7. W pierwszym z wymienionych autorzy ograniczyli się do wielokropka, który wprawia odbiorcę w zastanowienie. Jest to zapewne zabieg celowy, ponieważ tematem zbioru jest morderstwo. Już samo ograniczenie się do znaku interpunkcyjnego to zabieg niespotykany i zaskakujący. Uwaga czytelnika niewątpliwie zostaje przyciągnięta. Niecodziennym przykładem jest również tytuł: #4169E1, który przypomina szyfr lub pewnego rodzaju kod. Niestety, jego rozwiązania brak w zbiorze.

¹³ O takiej sytuacji można przeczytać nie tylko we wspomnianym już artykule U. Kopeć i K. Mazur, ale także w pracy: R. PAWŁOWSKA: *Struktura i funkcje nagłówków wypowiedzi uczniowskich*. W: *Kształcenie językowe w szkole*. T. 7. Red. M. DUDZIK. Wrocław 1993, s. 37–45.

¹⁴ U. KOPEĆ, K. MAZUR: *O tytułach opowiadań uczniowskich...*, s. 133–134.

¹⁵ Zob. W. PISAREK: *Tytuł utworu swoistą nazwą własną*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach. Prace Językoznawcze 3”. Red. I. BAJEROWA. Katowice 1966, nr 31, s. 69–81.

Zob. A. STOFF: *Funkcja tytułu w dziele literackim*. „Acta Universitatis Nicolain Copernici. Filologia Polska” 1975, t. 11, s. 3–17.

¹⁶ Zob. U. KOPEĆ, K. MAZUR: *O tytułach opowiadań uczniowskich...*, s. 133.

¹⁷ Zob. U. ŻYDEK-BEDNARCZUK: *Wstęp do lingwistyki tekstu*. Katowice 2005, s. 171. H. MARKIEWICZ: *Tytuły dzieł literackich*. W: IDEM: *Zabawy literackie dawne i nowe*. Kraków 2003, s. 21. Por. A. DUSZAK: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa 1998, s. 129.

¹⁸ Zob. U. KOPEĆ, K. MAZUR: *O tytułach opowiadań uczniowskich...*, s. 133. Por. R. PAWŁOWSKA: *Struktura i funkcje nagłówków wypowiedzi uczniowskich...*, s. 38.

Tabela 1

Zestawienie tytułów i tematyki wybranych zbiorów w konkursie „Misja – książka!”

Tytuł zbioru	Tematyka*
<i>Absurd</i>	absurd
<i>356 dni z życia nastolatki</i>	problemy nastolatki
<i>1944 naszymi oczami</i>	fikcyjne historie o tematyce dotyczącej powstania warszawskiego
<i>Naszym zdaniem świat powstał zupełnie inaczej...</i>	mit i opowieści tłumaczące powstanie świata
<i>Co ja tu robię?</i>	bycie nierozumianym przez innych, niezrozumienie
<i>Alchemia 5 zmysłów</i>	zmysłowa percepcja rzeczywistości
<i>Historie zamknięte w butelce</i>	list w butelce

* Autorzy zbiorów mieli za zadanie jak najkrócej określić tematykę spajającą opowiadania.

Zakładam, że tytuły, które uczniowie nadali swoim zbiorom, są odzwierciedleniem ich zainteresowań i pozostają atrakcyjne dla odbiorców. Idąc dalej, zapewne są to tytuły, które przyciągnęłyby uwagę samych autorów. Zdaję sobie sprawę z faktu, że nie zawsze muszą oni sobie uświadamiać, jakie błędy wkładły się do wymyślonych przez nich nagłówków, jednak długość tytułu, sposób jego skonstruowania oraz obszary tematyczne wiele mówią o zainteresowaniach młodych ludzi.

W tabeli 2. umieszczone zostały dane dotyczące długości tytułów wraz z przykładami.

Tabela 2

Długość tytułów nadawanych przez uczestników konkursu „Misja – książka!”

Długość tytułu	Liczba*	Liczba tytułów zbiorów uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz tytuły tych zbiorów	Liczba tytułów zbiorów uczniów gimnazjum oraz tytuły tych zbiorów
1	2	3	4
Jednowyrazowe	192	75	80
		– <i>Lustra</i> – <i>Układanka</i> – <i>Azyl</i> – <i>Wszędzie</i> – <i>Drogożskazy</i>	– <i>Wiadomość</i> – <i>Bezdennek</i> – <i>Skrzydła</i> – <i>Bestiariusz</i> – <i>Maski</i>

Krajobraz literacko-kulturowy

cd. tabeli 2

1	2	3	4
Dwuwyrazowe	287	90	133
		– <i>Mroczne opowieści</i> – <i>Kim jestem?</i> – <i>Władcy czasu</i> – <i>Czarno-białe romby</i> – <i>Kres milczenia</i>	– <i>Magia sportu</i> – <i>Ktoś czeka...</i> – <i>W górach...</i> – <i>Nocne spotkania</i> – <i>Skrzydlate chwile</i>
Trzywyrazowe	204	60	100
		– <i>W kalejdoskopie czasu</i> – <i>Mroczne Oblicza Człowieczeństwa</i> – <i>Trudne piękne życie</i> – <i>Trzy lekcje życia</i> – <i>Zanim nadejdzie świt</i>	– <i>Zostawmy to czasowi</i> – <i>Zapisani w gwiazdach</i> – <i>Ognisko na przełęczy</i> – <i>Detektywi i zbrodniarze</i> – <i>Tabletki na miłość</i>
Czterowyrazowe	86	28	36
		– <i>Dzieciństwo nie tak doskonałe</i> – <i>Poświęcenie dla drugiego człowieka</i> – <i>Władza strachu, strach władzy</i> – <i>Stąpając po kruchym lodzie</i> – <i>Mroczne legendy I LO</i>	– <i>Łódź a strachy polskie</i> – <i>Romantyzm aż do dna</i> – <i>Moce, smoki i roboty</i> – <i>Przyjaciel – razem damy radę!</i> – <i>Motyw drzemie w nas</i>
Zawierające więcej niż cztery słowa	68	24	36
		– <i>Zaświaty. Nie idź w stronę światła</i> – <i>Wspomnienia i smaki z dzieciństwa</i> – <i>Gorącego serca żaden lód nie skuje – 5 zimowych opowiadań**</i> – <i>Pałac pamięci. Mnemotechniczne konstrukcje i zakurzone labirynty</i> – <i>Kilka historii o tym, co w życiu najważniejsze</i>	– <i>ANTYUTOPIUM. Nie boję się śmierci, boję się jutra</i> – <i>Zgadnij kto... Zbiór opowiadań ze zbrodnią w tle</i> – <i>Na granicy snu i jawy</i> – <i>Nadnaturalne wydarzenia i inne przypadki</i> – <i>Świat, który istnieje tylko w mojej głowie</i>

* Zbiorcza liczba tytułów nie jest równa w tym wyliczeniu sumie tytułów nadanych zbiorom przez gimnazjalistów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych, ponieważ nie wszystkie grupy sprecyzowały swój poziom edukacji, podając jako nazwę szkoły jedynie zespół szkół.

** W przypadku tego i innych tytułów zachowano pisownię oryginalną.

Przedstawione zestawienie pokazuje, że najbardziej atrakcyjne wydają się tytuły dwu- i trzywyrazowe. Spostrzeżenie to znajduje swoje odzwierciedlenie w uwagach U. Kopeć i K. Mazur, które piszą: „[...] dobry tytuł jest krótki – powinien najlepiej ograniczać się do 2–3 słów”¹⁹. Wśród tytułów jednowyrazowych przeważają rzeczowniki odnoszące się zarówno do obiektów konkretnych (*Sznurki*), jak i abstrakcyjnych (*Przeznaczenie*; *Tabu*). Do wyjątkowych należą tytuły z przeczeniem typu: *Nie-bajki*; (*Nie szczęście?*), które wprowadzają element zainteresowania w rezultacie zastosowania niecodziennej pisowni podkreślającej dwuznaczność.

Nagłówki dwuwyrazowe to w większości połączenie rzeczownika z jego określeniem. Dzieje się tak w przypadku 80% tytułów dwuczłonowych, jakie nadają uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, i 82% nadanych przez gimnazjalistów. Dzięki zastosowaniu takiego typu tytułu została zachowana prostota, łatwość odbioru przy dokładniejszym, niż w przypadku nagłówków jednoelementowych, dookreśleniu tematyki zbioru.

W tytułach nieco dłuższych obserwujemy częstsze zastosowanie wyrażeń przymkowych (*Upoważnieni do szczęścia*; *Z różnych światów*). Nie brak takich, które zawierają konkretyzację (*Rewolucja. Proste zadanie*; *Cztery wizje końca*), nazwę własną (*Opowieści z Karasiem w treści*) lub więcej niż jedną frazę nominalną (*Władza strachu, strach władzy*; *Moje życie, moja sprawa*).

Do interesujących zjawisk należy zastosowanie w tytule języka obcego. Nie jest to wyłącznie język angielski, jakbyśmy się mogli spodziewać. Wśród trzydziestu siedmiu obco brzmiących tytułów aż w dwudziestu trzech przypadkach skorzystano z języka łacińskiego, greckiego lub hiszpańskiego. Są to zarówno sentencje pozostawione bez polskiego elementu (*Per aspera ad astra*; *Ecce Ignis*; *Dum spiro, spero*), jak i połączenie języka polskiego z obcym (*Opus Verbum. Wariacje fabularne w czterech odsłonach*; *Omnibus hominibus moriendum est, czyli każdy człowiek musi umrzeć*). W tytułach w języku angielskim występują przede wszystkim krótkie zwroty typu: *Angel Art*; *The Last Holidays*; *My Way, Error*²⁰. Autorzy zbioru o nazwie *Second Chance/Druga Szansa* nie odrzucają odbiorców nieposługujących się angielszczyzną i podają wprost tłumaczenie, nie siłując się na zgrabne skomponowanie go w całość. Pociuszający jest fakt, że w dobie coraz większego nadużywania form zaczerpniętych z języka angielskiego tytuły anglojęzyczne stanowią 1,5% analizowanego materiału. W tym kontekście mogę przywołać za Januszem Sławińskim²¹ konwen-

¹⁹ U. KOPEĆ, K. MAZUR: *O tytułach opowiadań uczniowskich...*, s. 138.

²⁰ Być może jest to nagłówek motywowany popularną w ostatnim czasie piosenką Natalii Nikiel zatytułowaną w ten sam sposób.

²¹ Zob. *Słownik terminów literackich*. Red. J. SŁAWIŃSKI. Warszawa 1976, s. 474.

cjonalność nadawanych tytułów związaną z panującą modą, zauważając jednak z radością, że nie jest to trend dominujący wśród młodzieży.

Młodzi ludzie, którzy są autorami analizowanych tekstów, od dawna są bombardowani silnymi bodźcami. Książki pozbawione atrakcyjnych, wyróżniających się elementów nie przyciągają ich uwagi. Zapewne taka jest geneza szesnastu tytułów zapisanych wersalikami²² (*FLESZ CZASOPRZESTRZENI*; *OPĘTANI CZYTANIEM*, *DELTA*). W komunikacji internetowej czy SMS-owej wielkie litery oznaczają krzyk. Być może zadaniem przywołanych nagłówków jest zwrócenie uwagi odbiorcy właśnie w ten sposób.

Zaintrygowaniu czytelników niewątpliwie służą tytuły, w których pojawia się gra wielkich i małych liter: *SENGroTYMENTALNOŚĆ*; *GRAMOFON Meandry Człowieczeństwa*. Mogą one okazać się idealnym sposobem na osiągnięcie celu w postaci zainteresowania odbiorcy lub wprost przeciwnie – wydać się dziwaczne i odpychające.

Dużą grupę stanowią tytuły zawierające informację o gatunku czy formie, do której ma się zaliczać dany zbiór. Są zatem: *Opowiadania*; *Opowiadania o elfach*; *Opowiadania z dreszczykiem*; *Codzienne męczarnie*, czyli *opowiadania o (nie)zwykłym życiu szkolnym*, dalej następuje cały ciąg opowieści: *Opowieści innej treści*; *Opowieści kłem pisane*; *Opowieści nie z tej szkoły*; *Opowieści Szwedzkiego Stołu*; *Opowieści świąteczne*; *Opowieści trojga*; *Opowieści z dreszczykiem*; *Opowieści z Jodłowego Lasu*; *Opowieści z Karasiem w treści*; *Opowieści z Krainy Słońca*; *Opowieści znad jeziora i EKOopowieści*, nie tylko z Krakowem związane; *Senne Opowieści*; *Nieznane Opowieści*; *Przekłete Opowieści*. W sumie aż dwadzieścia dwa zespoły odwołują się do opowieści w tytule swojego zbioru. Młodzi twórcy stosowali także dość płynną kategorię historii: *Alternatywne Historie Santiago*; *Historia mojego życia*; *Historie nie-miłosne*; *Historie zamknięte w butelce*; *Kilka historii o tym, co w życiu najważniejsze*; *Kryminalne historie*; *Obietnice*. *Trzy krótkie historie*; *RÓPS*, czyli *krótka historia sporów*; *Szkolne historie*; *Zaczarowany ołówek – magiczna historia*.

Kilka grup przywołało w tytule formę narzuconą formułą konkursu: *Ja żyję! Zbiór opowiadań o życiu po śmierci*; *Meandry życia: zbiór opowiadań*; *We śnie zaplątani – zbiór opowiadań*; *Zapętleni: zbiór opowiadań*; *Zbiór opowiadań*; *Zbiór opowiadań „Ciemność i Światłość”*; *Zbiór Opowiadań Argonu*; *Zgadnij kto... Zbiór opowiadań ze zbrodnią w tle*. Autorzy sięgnęli do gatunków takich jak: *dziennik* (*Dziennik Anki*; *Dziennik gimnazjalisty*; *Dziennik Wyzwoleńców*; *Dziennik z przymusu*; *coDziennik*; *Zapiski z dziennika de-*

²² Nie miałyby racji bytu hipoteza, że jest to zabieg mający powiązanie z układem graficznym okładki, ponieważ w trakcie jej projektowania można zmienić wielkość liter.

tektywa P.P.), pamiętnik (*Pamiętnik detektywa; Pamiętnik dzielony na trzy; Pamiętniki*), kronika (*Kronika; Kroniki Elderassich; Kroniki przyjaźni; Kroniki Strażników Początek; Kroniki świebodzińskie*), bajka (*EkoBajki dla dzieci; Nie-bajki; Niekoniecznie zwykła bajka*), legenda (*Mroczne legendy I LO*), kalendarz (*Kalendarz wartości nastolatka*), a nawet bestiariusz (*Bestiariusz; Bestiariusz słowiański. Miniatury*). Jak widać, uczniowie sięgają nie tylko po najprostszą formę, jaką zdaje się w tym zestawieniu opowiadanie. Daje to wskazówkę do pokazywania uczniom bardziej zróżnicowanego zestawu gatunków niż te, które przewidziane są w *Podstawie programowej*...²³.

Najistotniejszym zagadnieniem jest dla mnie tematyka zbiorów. Świadczy ona o zainteresowaniach uczniów. Jej poznanie pozwala nam, nauczycielom, na lepsze dopasowanie tematyki poruszanych zagadnień i zadawanych prac pisemnych. Jak niemal dwadzieścia lat temu zauważyły Halina Wiśniewska i Małgorzata Karwatowska, dojście na lekcjach do głosu „świata ucznia” sprzyja kreatywnej nauce, rozwijaniu jego uzdolnień²⁴. Zebrany zbiór tytułów pozwala dostrzec nie tylko różnorodność zagadnień frapujących młode pokolenie, ale również pewne zależności. Do konkursu przystąpiły szkoły publiczne, prywatne i społeczne z całej Polski, wśród nich są takie szkoły jak International School of Poznań (ISoP), a nawet mieszcząca się w Dublinie Polska Szkoła SEN. Mimo tak szerokiego grona odbiorców konkursu dwadzieścia jeden tytułów pojawiło się więcej niż raz. Są to²⁵: *Oblicza miłości* (4)²⁶; *Przeznaczenie* (3); *Inni* (3); *Dwa światy* (3); *24 godziny* (2)²⁷; *Almanach* (2); *Czas* (2); *Druga szansa* (2)²⁸; *Error* (2); *Głębia życia* (2); *Inna rzeczywistość* (2); *Kroniki Strażników. Początek* (2)²⁹; *Między Światami* (2); *Miłość niejedno ma imię* (2)³⁰; *Mosty* (2)³¹; *Mroczne opowieści* (2); *Sennik* (2); *Siedem grzechów głównych* (2); *Po drugiej stronie* (2); *Oblicza wojny* (2); *Na zakręcie* (2).

²³ Ilekroć w tekście pojawia się określenie *Podstawa programowa*, odnosi się ono do Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, obowiązującej w czasie tworzenia artykułu (styczeń 2017 roku).

²⁴ Zob. M. KARWATOWSKA, H. WIŚNIEWSKA: *O typowości tekstów uczniowskich*. W: *Tekst, analizy i interpretacje*. Red. J. BARTMIŃSKI, B. BONIECKA. Lublin 1998, s. 263.

²⁵ W nawiasie znajduje się liczba zbiorów zatytułowanych w ten sposób.

²⁶ W jednym z tytułów słowo *miłość* zapisano wielką literą.

²⁷ W jednym z tytułów użyto wersalików do zapisania słowa *godziny*.

²⁸ Trzecim powtórzeniem tego tytułu jest przywołany już zbiór *Second Chance/Druga Szansa*.

²⁹ Oba zbiory pod tym tytułem zgłosiła jedna szkoła. Zasady konkursu dopuszczają taką możliwość. Podobnie jest w odniesieniu do zbiorów pt. *Almanach*. W przywołanych przypadkach są to jednak zbiory wykonane przez dwie grupy.

³⁰ Tytuły mają inną interpunkcję. Jeden z nich kończy się wielokropkiem.

³¹ W spisie tytułów znajduje się również zbiór pt. *Most*.

W trakcie analizy nagłówków zaobserwowałam następujące kręgi tematyczne:

1. Miłość. Nagłówek, który pojawił się aż cztery razy na liście frekwencyjnej, wywołuje temat bardzo chętnie poruszany w pracach uczestników konkursu. Słowo *miłość* jest wyrażone wprost w czternastu tytułach (*Miłość bez granic; Miłość od pierwszego wrzasku*). W dwudziestu przypadkach autorzy podają, że jest ona tematem przewodnim (*Zaczarowana studnia; W kalejdoskopie czasu*).
2. Przyjaźń. Jest to tematyka związana z miłością. Autorzy prac konkursowych starają się rozważyć różne aspekty tego zjawiska (*Od przyjaźni do miłości; Przyjaciel – razem damy radę!*).
3. Czas. Zagadnienia temporalne są bardzo licznie reprezentowane w analizowanym materiale. Słowa *czas* użyto dwadzieścia dwa razy w nagłówkach (*Czas nieokiełznany; Nadszedł czas buntu; Kwestia czasu; Wrota czasu*) i w dwudziestu sześciu tekstach stanowi temat przewodni. Na tym jednak nie kończą się wyrażenia temporalne. Mamy również dokładne określenie czasu akcji w tytule (*3 DNI; 24 godziny*), umiejscowienie akcji na osi czasu (*1944 naszymi oczami*) czy określenia dotyczące czasu w szerszej perspektywie (*Era zagłady; Nasze jutro; A kiedy zgasła ostatnia gwiazda*). Ważne miejsce zajmują tytuły odnoszące się do przemijania (*Tunele przeszłości; Cztery pory życia; Między przeszłością a przyszłością; A kiedy zgasła ostatnia gwiazda...*). Przywołane przykłady pokazują żywe zainteresowanie ich autorów zagadnieniami związanymi z egzystencją w kontekście czasu, przemijania, etapów życia.
4. Grzech. Na podstawie tytułów możemy stwierdzić, że autorzy zbiorów *Siedem grzechów głównych; Grzechy główne; 9 Grzechów Lucyfera* zainteresowani są wpływem zła na życie ludzkie. Znajduje to odzwierciedlenie w napisanych przez uczestników konkursu tomach. Poruszona problematyka może być punktem wyjścia wielu inspirujących dyskusji, które dotyczą człowieczeństwa. Do tej grupy dołączyć można tytuły poruszające temat bycia człowiekiem, które nie wynika jedynie z naszej przynależności gatunkowej (*Dobro czyni człowiekiem*).
5. Kryminał/zagadka. *Podstawa programowa...* przewiduje omówienie opowiadania detektywistycznego na trzecim etapie edukacyjnym, jednak zainteresowanie tym tematem może zostać wykorzystane znacznie szerzej. W pięciu tytułach obserwujemy postać detektywa (*Detektyw Adam Paterka w akcji*), a oprócz tego pojawiają się tytuły typu: *Zabójstwo w bibliotece; W świecie zagadki; Deszcz zbrodni*. Poruszanie tej tematyki świadczy o fascynacji uczniów rozwiązywaniem łamigłówek, dochodzeniem do prawdy. Daje to duże możliwości w zakresie

rozwoju logicznego myślenia, łączenia przyczyn i skutków, dokładnej analizy tekstów. Dodatkową pomocą dla nauczyciela mogą być w tym zakresie niezwykle popularne w ostatnim czasie seriale oparte na poszukiwaniu sprawców przestępstw.

6. Bohater. 15% tytułów nawiązuje do bohaterów opowiadań. Są to zarówno rzeczownikowe nazwy osobowe (*Buntownik; Dziedzic Kielicha; Wybrańcy z Marimarum; Psychol Morderca*), nazwy własne (*Jeremi; Loretta; Lidia; Lia; Dżdżownic Błazej*), jak i określenia przymiotnikowe (*Niewidzialne; Nieśmiertelni; Ocaleni*). Charakterystyka, która pojawia się na niemal wszystkich etapach edukacyjnych, znajduje tu swoje uzasadnienie. Osobowość ludzka, uwikłanie bohatera w akcję to doskonały punkt wyjścia analizy tekstów, dyskusji i rozwoju kompetencji tekstotwórczych.
7. Miejsce akcji. W nagłówkach nawiązujących do miejsca akcji można wyróżnić dwie duże grupy – te, które odwołują się do konkretnego miejsca (*Jesienią w parku; Za czerwonymi drzwiami; Dookoła świata*), i te, które odsyłają do rzeczywistości przeżywanej, metaforycznej (*Tajemnica Przekłętego Boru; Po tamtej stronie; Nad horyzontem; Miasteczko Snów – Nów*). Odpowiednio pokierowani uczniowie mogą zbudować opis miejsca fascynującego, mającego realny wpływ na zachowanie bohaterów czy ich własne. Dostrzeżenie tej zależności może otworzyć uczniom nowe ścieżki interpretacyjne.
8. Mitologia. Dziedzictwo antyczne ciągle potrafi fascynować i stawać się inspiracją. Twórczość uczniów, którzy samodzielnie odnoszą się do tej tematyki, jest okazją do pogłębiania wiedzy o mitologii i jej wdrażania do rozmów na tematy ponadczasowe. W pracach uczniowskich znajdujemy między innymi takie przykłady: *Mojra; Lete; Fatum w trzech aktach; Labirynt mitów; Szata Dejaniry*.
9. Nawiązania do kultury. Uczestnicy konkursu „Misja – książka!” nawiązują do bardzo różnorodnych tekstów i zjawisk kulturowych. Pojawia się zatem *Apokalipsa Michała Cartera; Bukiet Ofelii czy Gang Czerwonego Kapturka*. Nie brak odniesień zarówno do tekstów z ostatnich lat (*Avengers: Przygoda Nowych Pokoleń*), utworów kontrowersyjnych (*Szatańskie wersety*), jak i do lektur szkolnych (*Alternatywne Historie Santiago*). Teksty kultury, które fascynują czy intrygują uczniów, powinny znaleźć należne im miejsce w edukacji szkolnej. Dzięki nim nie tylko „świat ucznia” zostanie uwzględniony, ale też „świat nauczyciela” może poszerzyć swoje granice.
10. Pytania o wartości egzystencjalne. Większość nagłówków nie zawiera żadnych znaków interpunkcyjnych, tym ważniejsza zdaje się grupa kilkunastu tytułów stawiających przed czytelnikiem pytania

o najważniejsze zagadnienia w życiu (*O co walczysz?; Kim jestem?; Co ja tu robię?; Chora? Po prostu inna...*). Wydaje się, że takie tematy są właściwe starszemu gronu odbiorców – uczniom szkół ponadgimnazjalnych, jednak to właśnie gimnazjaliści są autorami połowy nagłówków z tej grupy. Warto zatem zacząć rozmawiać o tak ważnych zagadnieniach już na trzecim etapie edukacyjnym.

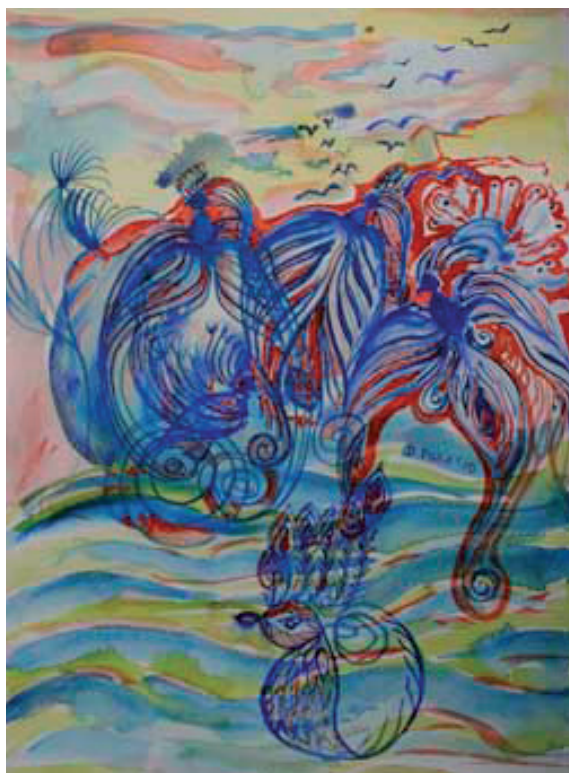
Kończąc analizę zgromadzonego materiału, pragnę zwrócić uwagę na jeszcze dwie kwestie. Pierwsza z nich to stosunkowo niewielka grupa tytułów, w których użyto związków frazeologicznych. Jest to zatem obszar, nad którym warto pracować na lekcjach języka polskiego. Drugie zagadnienie dotyczy spojrzenia na wydarzenia i emocje z różnych perspektyw. Tytuły: *Spójrz oczami A.; Oblicza wojny; Twarze wojny czy Pasja niejedno ma imię*, pokazują, że jest to zabieg interesujący dla młodych ludzi i mający szerokie zastosowanie. Jednocześnie ćwiczenia w opowiadaniu historii z różnych perspektyw mają duże znaczenie dla rozwoju kompetencji językowych uczniów.

Na uwagę zasługuje wyjątkowy w skali całego analizowanego materiału tytuł: *Jo się pytom, kaj je Bytom... czyli morderczych historii kilka z Bytomiem w tle*. Posłużenie się gwarą jest nie tylko dobrą wizytówką zbioru, ale też zapowiedzią klimatu, jakim tchnie zbiór, oraz świadectwem lokalnego patriotyzmu.

Przedstawione przykłady są zaledwie jednym ze źródeł, które mogą wspomóc nauczyciela języka polskiego w procesie nauczania. Specyfika przedmiotu pozwala na wykorzystanie różnorodnej tematyki do realizacji założonych celów. Odniesienie się do zainteresowań uczniów, którzy najczęściej należą do innego pokolenia, pozwoli na podniesienie efektywności podejmowanych działań. Dzięki temu nie tylko uczniowie będą się uczyć.

Pragnę jeszcze raz podkreślić korzystny wpływ udziału w konkursach na proces edukacyjny, rozwój samodzielności uczniów i na znaczenie realności zdobytych w szkole umiejętności. Zapewne jako nauczyciele możemy bardziej się zaangażować i nie pozwolić, by prace naszych uczniów zawierały błędy, ale być może jako młody pedagog powinienem dostrzec w postępowaniu innych nauczycieli jakąś wskazówkę, z której mogłabym skorzystać w swojej pracy.

Krajobraz językowy



O kulturze językowej Polaków z refleksją edukacyjną w tle

Uwadze badacza współczesnej polszczyzny – który opisuje ją jako narzędzie komunikacji oraz tworzywo nadawanych i odbieranych w jej ramach komunikatów – nie może ująć swoisty paradoks. Polega on na tym, iż z jednej strony wyraźnie widać zainteresowanie szerokich kręgów społecznych zagadnieniami poprawności językowej, a z drugiej – brak jest przełożenia tej godnej pochwały ciekawości poznawczej na codzienną praktykę. Na każdym niemal kroku uderzają swą wyrazistością przykłady wspomnianej rozbieżności. Pojawiają się one w sytuacjach komunikacyjnych zarówno oficjalnych, jak i nieoficjalnych. Powodują, iż oczekiwana w pierwszym wypadku odmiana staranna polszczyzny, zwana literacką, nabiera znamion potoczności, i to niskich lotów, w drugim zaś używana jak najbardziej zasadnie mowa codzienna obsuwa się niestety często w rejony takich zachowań językowych, w których dosadność przechodzi w nieakceptowalną wulgaryzację. W obu uczestnicy interakcji tworzą wypowiedzi, których charakter świadczy o tym, iż autorzy popadają w jawny konflikt z wszelkimi zaleceniami kultury języka i jej wielorakimi normami. Zaniechaniem i odstępstwem nacechowane są wszystkie płaszczyzny wymienianych przekazów informacji: brzmieniowa, leksykalna, składniowa, stylistyczna. Wśród ich nadawców oraz odbiorców znajdują się osoby reprezentujące różne przedziały wiekowe – od uczniów niższych klas szkoły podstawowej po seniorów – i wywodzące się z wszelkich środowisk społecznych, cechujące się zarówno niskim, jak i wysokim poziomem wykształcenia, wykonujące rozmaite zawody, w tym takie, od których przedstawiciele należałoby oczekiwać szczególnej dbałości o poprawność gramatyczną, a także estetykę oraz wymiar etyczny wypowiedzi.

Przyjrzyjmy się, jakie czynniki sprawcze generują zasygnalizowane zjawisko. Obserwacja dostarcza dowodów na to, iż w większości przypadków trudno byłoby widzieć główną przyczynę zachowań językowych, wchodzących w jawny konflikt z tradycyjnym wyobrażeniem o tym, jak powinien wysławiać się człowiek dobrze wychowany, w pierwotnej niewiedzy. W sytuacji, w której wszyscy dorośli obywatele krócej lub dłużej chodzili do szkoły, gdzie byli poddawani edukacji polonistycznej, a w jej obrębie tzw. kształceniu językowemu, najmłodszy zaś mają aktualnie status uczniów, trzeba źródło to raczej wykluczyć, a w każdym razie nie należy traktować go jako głównej przesłanki diagnozy. W wielu wypadkach wspomniane zachowania mają cechy działań w pełni świadomych, zwłaszcza gdy podejmują je posiadacze dyplomów ukończenia studiów wyższych, a nierzadko także stopni naukowych. Niekiedy można by ewentualnie mówić o nawykowym zaniechaniu przełączania kodów: nieoficjalnego na oficjalny. Trzeba jednak pamiętać, iż upowszechnienie się określonego stereotypu komunikacyjnego musiała poprzedzić faza jego świadomego wyboru jako rezultatu aktu aksjologicznego. To w jego ramach została podjęta decyzja o rezygnacji z kierowania się wskazówkami kultury języka na rzecz użycia takich środków wyrazu, jak wulgaryzmy w postaci pierwotnej i złagodzonej, przekleństwa, epitetu, zwroty łamiące zasady etykiety grzecznościowej. Zanim zrodziło się przeświadczenie, że to właśnie wymienione środki mają silniejszą moc oddziaływania niż argumentacja budowana zgodnie z zasadami tradycji retorycznej, najpierw nasunęło się przypuszczenie o możliwości osiągnięcia pożądanego efektu. A to znaczy, iż zachowania językowe mają charakter wtórny w stosunku do procesów myślowych, w wyniku których obserwacja i osobiste doświadczenie, poddane operacjom dedukcji oraz szukania związków przyczynowo-skutkowych, przybierają postać wniosków o funkcji regulacyjnej. Tak więc inspiracji do owych zachowań należy szukać w sferze, w której odbywa się przetwarzanie informacji na postawy oraz przekonania. I właśnie tę sferę, w której rodzi się świadomość językowa, trzeba uwzględnić, projektując działania dydaktyczne mające na celu przywrócenie kulturze języka należnej jej roli w komunikacji społecznej. Jeżeli reedukacja, o którą upominają się wszyscy miłośnicy pięknej i poprawnej polszczyzny, ma być skuteczna, nie może się ograniczyć do samego języka i jego użycia. Musi ona skupić się przede wszystkim na przebudowie świadomości językowej, a dopiero potem przenosić się na poziom jej implikacji oraz praktycznych konkretyzacji, gdzie sytuuje się kształcenie językowe *sensu stricto*.

Udzieliwszy przynajmniej częściowej odpowiedzi na pytanie, skąd bierze się rozbieżność pomiędzy deklarowanymi pośrednio postawami,

które można by przypisać miłośnikom polszczyzny pięknej i starannej, a praktyką, która degradowuje ją jako wartość samą sobie, lekceważąc nakały estetyki, etyki, a także „ekologii” językowej, wypada postawić pytanie następne, a mianowicie o szanse powodzenia wspomnianej „reedukacji”. Czy taka szansa istnieje? Czy raczej trzeba będzie się ograniczyć do zarejestrowania i opisanie zjawiska przewartościowania w obrębie komunikacji językowej stanowiącego rezultat tendencji, którą zasilają demokratyzacja społecznego współżycia oraz populizm. Z pewnością może owo zjawisko jako takie stanowić przedmiot badań interdyscyplinarnych, postrzegane jako jeden z przejawów tzw. ducha czasów. Ale czy jest ono odwracalne? Czy traktować je jako wykoślenie kulturowe, któremu trzeba przeciwdziałać przez nauczanie i wychowanie? A może po prostu odczekać, dopóki w sposób naturalny nie wyczerpie się jego żywotność i zgodnie z porządkiem następujących cyklicznie zmian mówienie piękne i poprawne stanie się modne i cenione? Czy da się sposobami edukacyjnymi wzmacniać pozycję obrońców kultury języka w obrębie hierarchii wartości, a osłabiać siłę oddziaływania tych, którzy lekceważąc normy poprawnościowe, dostarczają negatywnych wzorów posługiwania się językiem? Pedagogiczny optymizm skłania do udzielenia odpowiedzi twierdzącej. Co więcej, wyklucza on obojętność, zmusza do podejmowania działań w przekonaniu, że przynajmniej w jakiejś mierze okażą się one skuteczne.

Pierwsze z pozostających względem siebie w sprzeczności zjawisk, a mianowicie zainteresowanie poprawnością językową, sprzyja postulowanemu w poprzedniej części rozważań rozwijaniu świadomości językowej, uwrażliwia na błąd. Naturalnie, rodzi się z niego zapotrzebowanie na wiedzę językową. Jej zdobycie obiecuje poradnictwo, od którego oczekuje się również doraźnego rozstrzygnięcia rozmaitych szczegółowych wątpliwości, na przykład czy użycie w tworzonym czy też odbieranym tekście określonych słów, związków frazeologicznych i struktur składniowych nie narusza obowiązującej normy. Niezwykle ważną rolę odgrywają wszelkie formy poradnictwa: kąciki językowe w prasie, krótkie pogadanki radiowe, audycje układające się w długie cykle, których przykładem może być autorski program profesora Jana Miodka *Ojczyzna – polszczyzna*.

Drugie zjawisko, a mianowicie odrzucanie w praktyce zasad kultury języka, dopomina się, niezależnie od tego, czy będzie akceptowane, tolerowane, czy też krytykowane i potępiane, o to, aby zastanowić się nad nim bardziej szczegółowo. Na rozważenie zasługują takie między innymi kwestie:

- Czy współcześni, coraz lepiej wykształceni Polacy, odchodząc od oczekiwanego zgodnie z tradycją posługiwania się wariantem starannym

swego języka ojczystego na rzecz jego odmiany potocznej, świadomie odrzucają tradycyjny model tzw. człowieka kulturalnego, który stara się o to, by mówić poprawnie i pięknie, traktując uprzejmie swych komunikacyjnych partnerów i trzymając na wodzy swe emocje i nerwy?

- Jakiego typu motywami kierują się autorzy wypowiedzi, gdy decydują się na nasycanie ich negatywną ekspresją ujawniającą się w sięganiu po wulgaryzmy, obrzucaniu rozmówców wyzwiskami i inwektywami?
- Dlaczego wolą, obrażając partnerów, czynić z nich przeciwników, a nie sprzymierzeńców?
- Dlaczego odrzucają przypisywane ludziom dobrze wychowanym używanie w społecznym obcowaniu tzw. kodu rozwiniętego na rzecz kodu ograniczonego, narażając się na dyskwalifikującą ocenę ich zachowania za pośrednictwem takich degradujących określeń, jak *gbur*, *cham*, *prymityw*?
- Czy dążąc nie do przekonania oponenta do swych racji, lecz do jego pokonania i zniszczenia, zastąpiwszy zasady grzeczności językowej świadomym obrażaniem oraz okazywaniem lekceważenia i pogardy, czynią tak z niewiary w moc argumentów przemawiających do rozumu, czy też z obawy, że sami tego rodzaju retoryczną bronią nie dysponują w wystarczającym stopniu i nie potrafią się nią posługiwać?

Patrząc na wskazany w tytule artykułu przedmiot rozważań z potrójnej perspektywy, a mianowicie miłośnika polszczyzny, językoznawcy oraz nauczyciela, trzeba przez postawienie stosownych pytań skonkretyzować wymiar edukacyjny rozważań. Kwestia pierwsza wiąże się z oczekiwaniami, w jaki sposób i w jakim trybie winna reagować szkoła na zachowania językowe Polaków naruszające zarówno etykietę grzecznościową, jak i wszelkie inne normy, o których przestrzeganie upomina się kultura języka. Do reakcji jest bowiem zobowiązana jako instytucja z urzędu – ze względu na swe powinności. Każą one wykorzystywać jej wszystkie dostępne możliwości działania za pośrednictwem treści i metod nauczania. Ale czy jej inicjatywa bez społecznego wsparcia przyniesie pożądany skutek? Czy w ogóle ma szanse, aby takie wsparcie pozyskać? Czy zdoła doprowadzić do otrzymania wyraźnego i pilnego zamówienia na interwencję ze strony szeroko rozumianego środowiska? Zamówienie takie mogłaby uważać za równoznaczne z daniem przez „zleceniodawców” obietnicy włączenia się w proces reedukacji w charakterze zewnętrznych sprzymierzeńców oraz interesariuszy. Taka pośrednia deklaracja sprzyjałaby synergii wspólnych działań. Rezygnacja z interwencji dydaktycznych nie wchodzi oczywiście w rachubę. Oznaczałaby ona bowiem sprzeniewierzenie się swym obowiązkom. W odcho-

dzeniu od zaleceń kultury języka w społecznym obcowaniu szkoła musi widzieć przejaw komunikacyjnej i obyczajowej patologii, z którą trzeba walczyć na dwóch płaszczyznach. Pierwsza to całościowo potraktowana edukacja obejmująca wszystkie przedmioty nauczania i wszystkie jego szczeble. Druga to odpowiednio ukierunkowane kształcenie językowe, w którego ramach nacisk zostanie położony nie tylko na wzbogacanie określonej wiedzy i na rozwijanie umiejętności posługiwania się nią w praktyce, lecz przede wszystkim na kształtowanie świadomości językowej nacechowanej miłością ojczystej mowy, przekonaniem, iż stanowi ona sama w sobie bezcenną wartość, której należą się szacunek i ochrona. Tak pojmowana świadomość to nieodzowny składnik kompetencji językowo-komunikacyjnej uczniów. Powiedziano już, że szkoła potrzebuje wsparcia z zewnątrz: ze strony rodziców, dziennikarzy, gremiów i osób decydujących o polityce oświatowej w skali całego kraju, całego uniwersum mediów. Ale sama musi również zastanowić się nad adaptacją wypracowanych tradycyjnych metod i środków do współczesnych wyzwań, a także nad możliwościami wzbogacenia ich zasobu, zwłaszcza tymi narzędziami, jakich dostarcza – wykazujący nadal wielką dynamikę – rozwój informatyczny.

W ramach problematyzacji zagadnienia zasygnalizowanego w tytule artykułu należałoby również wskazać punkty ciężkości rozważań. Będą one wymagały uwzględnienia w fazie przekładania refleksji na konkretne działania. Ich wyznaczenie pozwoli jednocześnie na potrójne umocowanie kontynuowanego wywodu, a mianowicie zakotwiczenie go w wiedzy o języku, w dydaktyce językowej oraz w komunikacji społecznej. Sama zaś operacja wymaga umocowania w kontekstach, jakich dostarczają definicje wraz z ich implikacjami takich pojęć, jak: *język*, *edukacja* (językowa), *kultura języka*.

*Słownik współczesnego języka polskiego*¹ podaje w obrębie artykułu hasłowego *język*, iż jest to „narzędzie porozumiewania się danej grupy etnicznej służące do przekazywania myśli drogą bądź akustyczną (mówienie), bądź graficzną (pisanie) obejmujące całokształt wyrazów i form określonych regułami gramatycznymi”. Informację tę należałoby z myślą o szkole oraz programach realizowanego w niej kształcenia językowego uzupełnić zwróceniem uwagi na dwa obszary, o których mówił Ferdinand de Saussure, a mianowicie *langue* oraz *parole*, czyli system oraz jego aplikację w konkretnych użyciach.

Pozostając przy tym samym źródle, pod hasłem *edukacja* czytamy, iż jest to „proces zdobywania wiedzy, umiejętności najczęściej przewidzia-

¹ *Słownik współczesnego języka polskiego*. Red. B. DUNAJ. Warszawa 1996, s. 148.

nych programem, kształcenie, nauka, oświata, wychowanie”². Wśród różnych rodzajów edukacji (na przykład edukacja początkowa, edukacja specjalistyczna) znajduje się również edukacja językowa obejmująca naukę o języku oraz doskonalenie umiejętności posługiwania się nim jako narzędziem porozumiewania się, poznania oraz ekspresji.

W wypadku kultury języka słuszne będzie sięgnięcie do książki w całości jej poświęconej³. Andrzej Markowski pisze:

Najogólniej rzecz ujmując, można powiedzieć, że kultura języka jest to dbałość o język, wynikająca ze świadomości jego znaczenia w życiu społecznym, a przejawiająca się w rozmaitych działaniach, odnoszących się zarówno do samego języka, jak i do ludzi, którzy się nim posługują⁴.

Precyzując znaczenie terminu, określa jego pole semantyczne. Umieszcza w nim w pierwszej kolejności

umiejętność mówienia i pisania poprawnego i sprawnego, czyli zgodnego z przyjętymi w danej społeczności regułami (normami) językowymi i wzorcami stylistycznymi. [...] Kultura języka, rozumiana jako zespół wymienionych tu umiejętności, jest wartościowana dodatnio⁵.

Dalej przywołuje „rozumienie kultury języka jako synonimu (pozytywnej) postawy wobec języka osób, które się tym językiem posługują”⁶. Na kolejnych stronach A. Markowski zwraca także uwagę na inne zastosowania definiowanego pojęcia, takie jak:

- nazwa dyscypliny naukowej,
- nazwa przedmiotu wchodzącego w zakres programu studiów wyższych, przede wszystkim polonistycznych,
- synonim określenia – działalność kulturalnojęzykowa obejmująca poradnictwo, edukację, ustalanie norm poprawnościowych,
- dbałość o estetykę wypowiedzi,
- świadome i celowe posługiwanie się językiem we wszystkich sytuacjach komunikatywnych⁷.

² Ibidem, s. 227.

³ Zob. A. MARKOWSKI: *Kultura języka polskiego*. Warszawa 2012.

⁴ Ibidem, s. 14

⁵ Ibidem, s. 14–15.

⁶ Ibidem, s. 16.

⁷ Zob. ibidem, s. 17–18.

Jest ono uwarunkowane:

- niezbędną wiedzą o języku jako takim,
- trafnym rozpoznaniem intencji partnera interakcji i umiejętnością realizacji w wypowiedziach intencji własnej,
- pamiętanie o obowiązku uwzględniania aspektu etycznego komunikacji językowej,
- postrzeganie języka jako wartości wymagającej ochrony i kultywowania.

Listę punktów ciężkości wypada poszerzyć koniecznie o co najmniej cztery kategorie wynikające w sposób naturalny z wiążących się z sobą, a ściślej: nachodzących na siebie, treści definiowanych pojęć. Są to:

- komunikacja językowa; jej cele, składniki, interaktywny charakter wraz z rolami uczestników;
- wypowiedź i tekst jako rezultaty użycia języka wraz z ich funkcjami oraz cechami formalnymi;
- skuteczność komunikacyjna; warunki oraz przejawy jej osiągnięcia, przyczyny nieudanych interakcji;
- szkolne kształcenie językowe; jego cele postrzegane w kontekście potrzeb społecznych „obsługiwanych” przez język, koncepcje zakotwiczone w teorii lingwistycznej i dydaktycznej, treści nauczania.

Ze sformułowanego w tytule przedmiotu rozważań – uszczegółowionego za pośrednictwem postawionych dotychczas pytań – powstają dwa ośrodki tematyczne, wokół których tworzą się przestrzenie poznawcze, wymagające wypełnienia opisami, analizami, interpretacjami, ocenami, postulatami oraz propozycjami. Pierwszy wymaga skupienia się na przyczynach, dla których współcześni Polacy, mimo iż są w świetle statystyk coraz lepiej wykształceni, nie posługują się znanym przecież sobie tzw. dialektem kulturalnym w sytuacjach, w których należałoby się spodziewać jego użycia. Drugi każe badaczowi skoncentrować się na potrzebach, możliwościach i szansach edukacji w zakresie wpływania na zachowania językowe poddawanych jej osób.

Pytanie o przyczyny kieruje uwagę w stronę kilku zagadnień, a mianowicie:

- czynników sprawczych upowszechniania się w życiu społecznym języka nacechowanego negatywną ekspresją,
- środków służących jej wyrażaniu jako operatorów i wykładników,
- ich usytuowania na określonych poziomach zdarzenia komunikacyjnego: aktu mowy, dyskursu, ukształtowania językowego wypowiedzi,
- relacji pomiędzy wzorcami zachowań językowych zalecanych za pośrednictwem norm kultury języka przy uwzględnieniu ich socjolingwistyczno-komunikacyjnego aspektu a ich praktykowanymi „an-

tywzorcami” postrzeganyymi również z perspektywy pragmatycznej i socjologicznej.

Starając się udzielić odpowiedzi na postawione pytanie, można dojść do następującego wniosku: Dla wyboru wariantu języka, który wypada określić mianem tzw. kodu ograniczonego, jako środka porozumiewania się, da się teoretycznie podać kilka uzasadnień, a mianowicie: komunikacyjne, aksjologiczne, społeczno-kulturowe, ideologiczno-polityczne oraz edukacyjne. Materiał językowy dostarcza przy tym zarówno przykładów wyraźnie wskazujących na czynniki sprawcze podjętej i zrealizowanej decyzji, jak i takich, których motywację trudno będzie określić jednoznacznie. Ponadto – obok przypadków świadczących o jednorodnym uwarunkowaniu – nie zabraknie i takich, w których można będzie dopatrywać się synergetycznego działania kilku impulsów. Stąd też próbując dokonywać uogólnień dotyczących się genezy potraktowanych całościowo egzemplifikacji, należy zachować ostrożność, by nie popaść w błąd przedwczesnej generalizacji prowadzącej do nietrafnych diagnoz. Bezpieczniej i uczciwiej będzie więc mówić o prawdopodobieństwie.

W przypadku uzasadnień natury komunikacyjnej usprawiedliwiających przedkładanie dosadności nad poprawność językową, ekspresji nad logikę wypowiedzi, kodu tzw. ograniczonego nad kod rozwinięty zasadniczą, rozstrzygającą rolę ma wzgląd na skuteczność przekazywanych komunikatów. Jeżeli decyzji o wyborze tworzywa językowego oraz o sposobie jego organizacji będzie towarzyszyć przekonanie o istnieniu bezpośredniej zależności o charakterze przyczynowo-skutkowym pomiędzy szansą na osiągnięcie powodzenia interakcji i intensyfikacją funkcji perswazyjnej „obsługujących” ją wypowiedzi, może się zrodzić pokusa, aby – zamiast sięgnąć nie po mające moc przekonywania argumenty – wykorzystać ekspresywnie nacechowane słownictwo. Wtedy nadawca komunikatu zrezygnuje ze struktur składniowych tworzących ramę dla dowodów o własnej racji na rzecz rozkazów czy inwektyw, a wulgaryzmy, przekleństwa i wyzwiska uzna za operatory i nośniki mocy sprawczej przesyłanego komunikatu. Jeżeli jego odbiorca zamiast natychmiastowej reakcji, polegającej po prostu na przerwaniu interakcji, na znak sprzeciwu zdecyduje się na jej kontynuację, podejmując narzucony sobie styl dialogowania, jego inicjator umocni się w przekonaniu, iż opłaca się używać wymienionych środków. Będzie to czynił również w przyszłości. Antidotum na złą praktykę musi być brak jej akceptacji przyjmujący również wymiar pragmatyczny. Po prostu trzeba odrzucić rolę uczestnika komunikacji przez dezintegrację sytuacji, w jakiej ma się ona rozwijać, na przykład odmawiając odpowiedzi i opuszczając przestrzeń kontaktu. Tego rodzaju doraźne postępowanie

przyniesie skutek szybciej niż działania o charakterze dydaktycznym podejmowane w celu kształtowania świadomości językowej. Szkoda, iż w życiu publicznym rzadko mamy do czynienia z jawną niezgodą na narzucony model komunikacji, nastawionej na pokonanie, zniszczenie, zelżenie oponenta, okazaną na przykład przez przerwanie rozmowy, opuszczenie sali obrad, bojkotowanie programów radiowych i telewizyjnych, a także konkretnych cechujących się brakiem kultury językowej osób – niezależnie od tego, kim są. Wydaje się, że współcześni Polacy poczuli się w końcu zmęczeni słuchaniem i czytaniem wypowiedzi polityków, dziennikarzy czy tzw. celebrytów przynoszących wstyd ludziom przyzwoitym i kulturalnym. Nadeszła więc odpowiednia pora, aby potępić i odrzucić zachowania językowe, które wreszcie negatywnie oceniają, nie chcąc uczestniczyć w eskalacji brutalności, niegrzeczności i chamstwa.

Opisanym motywacjom komunikacyjnym, na poziomie intencji skutkującym brutalizacją i zepsuciem polszczyzny, rozbrzmiewającej w mediach, na sali sejmowej, na scenie teatralnej, w kwestiach aktorów filmowych, w budynkach szkolnych i innych pomieszczeniach, towarzyszy w charakterze czynnika przyzwalającego istotne przewartościowanie. Jest ono skutkiem preferowania przez nadawcę pragmatycznego aspektu przekazywanego komunikatu, a mianowicie doraźnej użyteczności i szybkiej skuteczności stawianych ponad etyką i estetyką wypowiedzi. Taki układ aksjologiczny dopuszcza odrzucenie konwencjonalnej etykiety grzecznościowej na rzecz na przykład obraźliwych aluzji i insynuacji. Jego przyjęcie to także odejście od rozumienia interakcji jako procesu porozumiewania się. Następuje jej reorientacja. Miano *porozumienie* przestaje jej odpowiadać. Jej celem bowiem przestaje być pozyskanie partnera na drodze zastosowanych środków perswazji jako swego stronnika, zwolennika własnych poglądów, lecz jest nim przekazanie mu informacji, że został uznany za wroga, którego należy pokonać i unicestwić za pomocą słów – uniemożliwiając mu faktycznie kontynuowanie dialogu, lub też zareagowanie również obraźliwą i agresywną repliką. Dialog jako forma „pertraktacji” przekształca się w pojedynkę polegający na okładaniu się słownymi ciosami. Charakteryzują go trzy cechy. Ma on wymiar nie tylko retoryczny, lecz także ideologiczny, a ponadto uczestniczą w nim nie tylko antagoniści. Pojawia się bowiem dodatkowo trzeci uczestnik towarzyszący bezpośrednio lub pośrednio słownej rozgrywce. Formalnie można by go nazwać odbiorcą towarzyszącym, najczęściej zbiorowym. Ale mimo usytuowania na drugim planie komunikacyjnym lub też poza nim bywa on nierzadko głównym adresatem przekazywanej mu intencji nadawcy. Role te od-

grywają osoby podobnie jak on myślące. Traktują one zapośredniczanie w środkach językowych i w formie gatunkowej wypowiedzi brutalności i nieustępliwości jako pozytywny sygnał dysponowania siłą. Koncyliacyjność zaś postrzegają jako oznakę słabości, dowód niepewności, czy głoszone racje są słuszne, wyżej cenią skuteczność wymierzanego ciosu werbalnego przy wykorzystaniu ekspresji słowa niż moc sprawczą – formułowanych za pośrednictwem wyrazów, ich struktur, składni, formy i stylu wypowiedzi – argumentów. Aprobują nasycanie zdarzenia komunikacyjnego przez jego inicjatora negatywnymi emocjami. Jemu zaś zależy nie tylko na dokuczeniu partnerowi i na narzuceniu mu w formie prowokacji własnego modelu kontaktu, którego przyjęcie go skompromituje. Nie mniej ważne od zniszczenia oponenta, przetrześnięcia na niego odpowiedzialności za posługiwanie się tzw. językiem nienawiści staje się właśnie zyskanie wspomnianej aprobaty i uznania ze strony pośrednio lub bezpośrednio asystującego interakcji zbiorowego odbiorcy. I to on, stanowiąc swoiste zaplecze ideowe nadawcy, jest adresatem zastosowanych zabiegów perswazyjnych, które winny służyć wzmacnianiu określonych przekonań oraz preferencji. Intencja ta bywa nierzadko tak wyrazista, że obserwator odnosi wrażenie, iż ma do czynienia z procesem „przekonywania przekonanych” oraz że to właśnie ów proces jest w zdarzeniu komunikacyjnym najważniejszy.

Oceniając przemiany aksjologiczne, które przejawiają się w odchodzeniu użytkowników polszczyzny od zasad kultury języka, a wśród nich od norm etycznych i estetycznych, wypada zamknąć część rozważań poświęconą sygnalizowanemu zjawisku gorzką refleksją. Zachowania językowe w sposób drastyczny przeczą deklaracjom o kierowaniu się w ramach społecznego obcowania antropocentryzmem i humanizmem. Rzekomo wyznawane poglądy nie przekładają się na działania językowe, jako że te godzą w godność i dobro człowieka. Przy tym sprawcy poniżania za pomocą słowa sami się również poniżają. Stąd spustoszenia w sferze moralności mają coraz powszechniejszy zasięg. Czy istnieje szansa powstrzymania procesu na przykład na drodze „reedukacji”? Tak, jeżeli ci, którzy w nim uczestniczą, nie dostrzegają w pełni jego istoty oraz skutków. Braki w obrębie świadomości, w tym świadomości językowej, można wyrównać dzięki zdobyciu określonej wiedzy oraz działaniom o charakterze pedagogicznym.

Uzasadnienie upowszechnienia się języka nacechowanego agresją i nienawiścią, intencją obrażania oraz dyskredytowania partnerów interakcji każe postawić następujące pytania:

- Czy istnieje obecnie społeczne zapotrzebowanie na jednostki tzw. dobrze wychowane?

- Czy współcześni Polacy chcą być społeczeństwem ludzi kulturalnych i czy kreując swój wizerunek, uwzględniają w nim wymieniony atrybut?
- Czy model człowieka kulturalnego został odrzucony, czy też dokonały się jego reinterpretacja i transformacja?
- Jaki jest nowy model osobowościowy Polaka ujawniający się w jego zachowaniach językowych?

Właściwie należałoby na ich podstawie zrekonstruować dwa modele, a mianowicie indywidualny i zbiorowy, wskazując te składniki, które można by uznać za wykładniki poddanej reinterpretacji kultury. Nie da się w sposób wiarygodny odpowiedzieć na sformułowane pytania bez szeroko zakrojonych badań. Dopiero ich wyniki pozwolą zarówno na ocenę zjawiska ujawniającego się za pośrednictwem języka interakcji, jak i na projektowanie sposobów wpływania na nie przez działania edukacyjne, obejmujące wszystkie obszary oraz aspekty nauczania i wychowania. Nie ulega wątpliwości, iż działania te, jeżeli mają być skuteczne, nie mogą się ograniczyć jedynie do kształcenia językowego. Zjawisko społeczno-kulturowe bowiem nie jest generowane na płaszczyźnie zachowań werbalnych. Ono się poprzez nie ujawnia. Takie jego usytuowanie nie przeczy wszakże faktowi, że pomiędzy skutkiem i przyczyną istnieje swoiste sprzężenie zwrotne. Dzięki wzajemnemu wpływaniu na siebie składników relacji można przez język wpływać również na sfery myślenia, odczuwania, wartościowania. W nim bowiem zapośredniczone są rezultaty aktywności poznawczej, emocjonalnej, aksjologicznej. A to już są sprawy bezpośrednio interesujące szkolną edukację.

Kolejne uzasadnienie interesującego nas zjawiska kieruje uwagę badacza ku motywom ideologiczno-politycznym odchodzenia w komunikacji społecznej od przestrzegania zasad kultury porozumiewania się wymagających stosowania się do konwencji etykiety grzecznościowej na rzecz brutalnego pragmatyzmu, w którym skuteczność gwarantują nie wyrażanie oponentowi szacunku i akceptowanie jego prawa do posiadania odmiennych poglądów, lecz okazywanie mu lekceważenia oraz pogardy. Spór z nim staje się bowiem walką, a on sam wrogiem, którego trzeba pokonać i zniszczyć. Opisowi zjawisk językowych musi towarzyszyć wyjaśnianie ich genezy oraz odkrywanie mechanizmu wymienionej transformacji. Na przykład niektórzy obserwatorzy polskiej sceny politycznej upatrują przyczyny nacechowania negatywną ekspresją języka (zjawisko to przenika również do mediów), jakim posługują się działające na niej osoby, a wśród nich między innymi parlamentarzyści i dziennikarze, w trwaniu uczestników prowadzonego współcześnie dyskursu przy jego konwencji, jaka ustaliła się w latach osiemdziesiątych ubiegłe-

go wieku. A rozwijał się on w czasach ostrej walki opozycji z ówczesną władzą. Atakowanie słowami wzmocnione ekspresywizmami oraz stosowanie wszystkich chwytów erystycznych znajdowały usprawiedliwienie w ostrym konflikcie ideologicznym, w buncie przeciwko systemowi, który łamał zasady demokracji i wolności, naruszał paradygmat uniwersalnych wartości, godził w interes społeczny i narodowy, degradował przez zniewolenie i kłamstwo godność wielokrotnie oszukiwanych jednostek oraz grup domagających się sprawiedliwości i prawdy. Determinacja w dążeniu do celu za każdą cenę, konsekwencja w realizacji programów i planów oraz radykalizacja działań prowadziły do zaakceptowania w ramach słownych konfrontacji zasady: cel uświęca środki. Spośród motywacji demonstrowania wrogości wyrażanej słownie nie można wykluczyć także chęci swoistej kontestacji. Zaprawieni w toczeniu ostrej, agresywnej potyczki słownej, niegdysiejsi polemisi władający językiem jako bronią ostrego rażenia – zwyciężyli. Ale nadal pozostają przy wypraktykowanym *modus operandi*, mimo że nie mają już pierwotnego antagonisty. Pozostał im natomiast nawyk toczenia wojny na słowa mającej niegdyś określone podłoże ideologiczne. Nie chcą widzieć, iż wiodą *de facto* spór wewnętrzny „swoich” ze „swoimi”. Przeoczyli fakt, że zmienili się przedmiot sporu, jego płaszczyzna oraz uczestnicy. Nie zauważyli, iż wypowiadają wspomnianą wojnę niedawnym sprzymierzeńcom, że pluralizm nie musi oznaczać wrogości, a wyznawcy różnych poglądów nie powinni się „zabijać”, że nie należy dopuszczać do takiej transformacji przekonań, w której żarliwość przekształci się w nietolerancję. Ale nowa sytuacja społeczno-polityczna wymaga zachowań językowych nawiązujących do dobrych tradycji retoryki jako sztuki poprawnego i pięknego, skutecznego komunikacyjnie, ale jednocześnie etycznego mówienia, nacechowanego szacunkiem do partnera. Dlatego znów szykuje się zadanie dla edukacji (nie tylko szkolnej) – otwiera się przestrzeń dla nauczania i wychowania, dla samokształcenia i samowychowania.

Jeszcze jedno uzasadnienie zakłada możliwość, iż wśród osób posługujących się zepsutą, nacechowaną agresją oraz nienawiścią polszczyzną, której skażenie złą ekspresją przejawia się na wielu płaszczyznach wypowiedzi, a mianowicie leksykalnej, składniowej, stylistycznej oraz funkcjonalnej, panuje niewiedza. Ich zachowania językowe wynikają z nieznamości norm poprawnościowych oraz naśladowania negatywnych wzorów, branych za przykłady zasługujące na naśladowanie. Dają je bowiem osoby uznane za autorytety. Poza czystą niewiedzą pierwotną, o której występowaniu można mówić raczej jedynie teoretycznie, trzeba także brać pod uwagę istnienie użyć bezrefleksyjnych, z jakimi mamy między innymi do czynienia w przypadku posługiwania się tzw.

wyrazami brzydkimi w charakterze epitetów i przekleństw, jako prze-rywnikami, czy też niedostrzegania wulgarnego zabarwienia tzw. eufemizmów. Wypada też pamiętać o takim czynniku, jak moda językowa.

Na tle przedstawionej ogólnej sytuacji społeczno-kulturowej musi dla siebie znaleźć miejsce szkoła. Zagadnienie to pojawiło się już w rozważaniach. Stwierdzono między innymi, iż ta instytucja, działając w określonym środowisku komunikacyjnym, potrzebuje pilnie z jego strony wsparcia podejmowanych działań dydaktycznych. Dlatego to właśnie ono rozumiane szeroko winno być objęte tego rodzaju działaniami równoległe z kształceniem językowym dzieci i młodzieży eksponującym zagadnienie kultury języka. Bez wątpienia otwiera się tutaj pole dla wszelkich wspomagających inicjatyw na rzecz popularyzacji polszczyzny pięknej i poprawnej oraz jej miłośnictwa. Dopóki bowiem będzie istnieć społeczne przyzwolenie na oficjalne manifestowanie grubiaństwa, uprawianie agresji, łamanie zasad etykiety grzecznościowej przez uznanie obrażania i poniżania partnerów za akceptowalne sposoby osiągania skuteczności komunikacyjnej, szkoła sama niewiele zdoła zdziałać. Tutaj konieczne jest zgodne, synergetyczne postępowanie, a nie stwarzanie pretekstów do przeciwstawiania sobie na płaszczyźnie pragmatycznej oraz aksjologicznej z jednej strony wskazówek i zaleceń dawanych uczniom przez nauczycieli, a z drugiej – codziennej praktyki językowej dorosłych, aspirujących nierzadko skutecznie do roli autorytetów: polityków, tzw. celebrytów, ale także rodziców, znajomych, sąsiadów. Wszelkie rady, zakazy i zachęty stracą swą potencjalną moc oddziaływania, jeżeli nie staną się powszechnie respektowane jako regulatory w zakresie zachowań językowych. Przyzwolenie i pobłażliwość dla wykroczeń przeciwko kulturze języka będą skutkować niepewnością „wykonawczą”, relatywizacją wartości, jakie zawiera, demoralizacją.

Ale i w obrębie samej szkolnej edukacji językowej można osiągnąć pewne pożądane efekty, pamiętając, iż nauczanie ma ze swej natury charakter wychowujący. Najwyraźniej ujawnia się on w kategorii efektów kształcenia zwanych kompetencjami społecznymi. W ich obrębie znajdują się obszary związane nie tylko ze znaczeniem czasowników *wiedzieć, umieć, potrafić* (funkcjonalnie zastosować). Mieszczą się w nich także postawy, a więc przekonania i motywacje, wpisujące się w pola semantyczne słów: *chcieć, wybierać, oceniać*. To właśnie tutaj winna się znaleźć – jako nieodzowny konkretyzujący wspomniane postawy i motywacje składnik – kultura języka. Jeżeli jej zabraknie, współczesnym użytkownikom polszczyzny grozi potraktowanie przejawiającego się w języku wyko-lejenia w zakresie pragmatyki, etyki i estetyki społecznego obcowania jako tzw. znaku czasu. Taka interpretacja kusi możliwością ograniczenia

się w stosunku do zachowań językowych do ich odnotowania, opisu i analizy, a nie obliguje do żadnych przedsięwzięć o charakterze terapeutycznym czy prewencyjnym. W przypadku lingwistów teoretyków zwalnia ich ona od odpowiedzialności za efekty wewnętrznej dynamiki rozwojowej języka.

Ale nauczyciele ze względu na przypadającą im rolę wychowawców tego rodzaju wygodnego i uspokajającego skrupuły dystansu nie mogą przyjąć, gdyż godziłoby się na przyłożenie ręki do umacniania się wśród ich podopiecznych grubiaństwa, agresji i ordynarności. Co mogą zrobić? Dysponują dwoma środkami, a mianowicie własnym przykładem oraz warsztatem metodycznym. W pierwszym przypadku nie wolno im bezrefleksyjnie odchodzić od polszczyzny o najwyższym standardzie poprawności na rzecz jej odmiany kolokwialnej. Takiej transgresji nie wymaga wzgląd ani na dydaktyczną zasadę przystępności, ani na pozytywną rolę skracania dystansu i neutralizacji oficjalności, które obiecują odniesienie sukcesu w porozumiewaniu się. Istnieją takie sytuacje, w których zaakcentowanie roli społecznej każe powstrzymać się od wymienionych zabiegów. Osobisty przykład to także natychmiastowa reakcja na niepożądane wypowiedzi uczniów, nie tylko za pośrednictwem negatywnego ich skomentowania i ocenienia, lecz także w efekcie kategorycznego przerwania interakcji. Jeżeli zaś chodzi o owe komentarze, to należałoby położyć w nich nacisk na fakt, który nie wszyscy sobie uświadamiają, a mianowicie że ktoś, kto obraża i poniża partnera, czyni tak samo wobec siebie – dobrowolnie się degradując. Warto tutaj sięgnąć do dorobku retoryki i erystyki.

Warsztat metodyczny każdego dydaktyka języka – praktyka, obejmuje zresztą liczne pozytywnie zweryfikowane metody i środki. Współczesne media podpowiadają ponadto, w jakim kierunku winny iść jego wzbogacanie i modernizacja. Z kolei efektywność operowania dydaktycznym instrumentarium zależy od znajomości zarówno ogólnych, jak i aktualnych przyczyn wykroczeń przeciwko kulturze języka. W pierwszym przypadku nauczyciel ma prawo oczekiwać pomocy od naukowców, w drugim – musi zdać się na własną umiejętność kojarzenia przyczyn i skutków. Od jego kreatywności zależy natomiast, jakie ćwiczenia i zadania zaproponuje swym wychowankom, trafnie przewidując skuteczność i efektywność swych pomysłów.

Danuta Krzyżyk, Helena Synowiec
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Żywo i obrazowo o trudnych wyrazach i formach gramatycznych (Joanny Krzyżanek *Księga językowych porad Lamelii Szczęśliwej*)

Znając zainteresowania badawcze Pani Profesor Bernadety Niesporek-Szamburskiej literaturą dziecięcą oraz doceniając Jej wkład w poszukiwania skutecznych form edukacji polonistycznej¹, chcemy w artykule dedykowanym Jubilatce przyjrzeć się niekonwencjonalnym sposobom zaznajamiania uczniów z problemami językowymi. Naszą uwagę zwrócił cykl książek autorstwa Joanny Krzyżanek o tej tematyce, opublikowany

¹ Por. m.in. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice 2004; EADEM: *Wartości edukacyjne popularnej literatury fantasty dla dzieci i młodzieży*. „Postscriptum” 2004, nr 1, s. 26–34; EADEM: *Igraszki słowem w wierszach dla dzieci: światy na opak – światy za słowami*. W: *Żonglerzy słów w literaturze*. Red. M. KITA. Katowice 2006, s. 167–180; B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Perspektywa językowego oglądu świata w twórczości dziecięcej*. W: *Odkrywanie – wyjaśnianie rzeczywistości. Perspektywa artystyczna i edukacyjna*. Red. K. KRASOŃ, M. ŁĄCZYK. Katowice 2009, s. 159–176; B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Dziecięce zabawy językiem a gry językowe w poezji dla dzieci*. W: *Dziecko – język – tekst*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK. Katowice 2010, s. 230–245; EADEM: *Współczesny wiersz dla dzieci – nowy styl edukacji językowej*. „Język a Edukacja”. T. 1: *Kształcenie językowe*. Red. J. NOCOŃ, B. SKOWRONEK. Opole 2012, s. 101–118; B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *O radości i strachu w konceptualizacjach dziecięcych*. W: *„Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”*. T. 21. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2012, s. 62–75; B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Stereotyp „czarownicy” i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych*. Katowice 2013; EADEM: *Dobre maniere, czyli o dydaktyzmie we współczesnej literaturze dziecięcej*. W: *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK. Katowice 2013, s. 55–70.

przez Wydawnictwo Świąty Wojciech w Poznaniu². Tytułowa bohaterka tego cyklu Lamelia Szczęśliwa³, emerytowana nauczycielka, w poszczególnych książkach przybliża dwojgu bohaterom dziecięcym – Gabrysi Gałce i Kajtkowi Kurkowi⁴, zagadnienia polskiej gramatyki, ortografii i poprawności językowej. Istotną rolę w przekazywaniu tych zagadnień odgrywają teksty fabularne – żywe i obrazowe, utrzymane w konwencji gawędy, oraz zharmonizowane z ich treścią ilustracje, wykonane przez Zenona Wiewiurkę (Marcina Cisła). Sprofilowanie tekstów narracyjnych w stronę językowo-normatywną wymagało od autorki nie tylko inwencji twórczej, ale także przygotowania językoznawczego, dobrej znajomości psychologii rozwojowej dziecka i zagadnień dydaktycznych języka ojczystego.

W tym artykule skoncentrujemy się na jednej z publikacji wymienionego cyklu *Księżde językowych porad Lamelii Szczęśliwej*⁵. Składa się na nią krótki wstęp zatytułowany *Na powitanie*; niewyodrębniona tytułem część wprowadzająca, w której narratorka Lamelia Szczęśliwa informuje między innymi o celu książki, dokonuje autocharakterystyki i przybliża okoliczności rozmów o języku: podobnie jak w *Księżde gramatyki...* i *Księżde ortografii...*, Lamelia podjęła się w okresie wakacyjnym na prośbę dzieci Gabrysi Gałki i Kajtka Kurka (choć „przymuszonych” przez rodziców) uczyć je języka polskiego, tj. zaznajamiać z poprawnymi formami językowymi i wyrazami. Dzieci zamieszkały w jej domowej bibliotece i przez siedemnaście kolejnych dni rozmawiały codziennie o innym problemie językowym, motywowane do tego opisanymi w tekstach fabularnych sytuacjami i wydarzeniami. Zasadniczą zatem część publikacji stanowią teksty narracyjne, opatrzone tytułami; obok każdego nagłówek jest umieszczony swoisty lid – zwięzła informacja o temacie rozmowy

² Por. J. KRZYŻANEK: *Księga gramatyki Lamelii Szczęśliwej*. Poznań 2011; EADEM: *Księga ortografii Lamelii Szczęśliwej*. Wyd. 1. Poznań 2009; Wyd. 2. Poznań 2013; EADEM: *Księga językowych porad Lamelii Szczęśliwej*. Poznań 2014. Ponadto J. Krzyżanek jest autorką publikacji o innej tematyce, przeznaczonych dla młodzieży: *Zdrowa kuchnia Lamelii Szczęśliwej* i *Księga spraw ważnych Lamelii Szczęśliwej*.

³ Połączenie imienia Lamelia z nazwiskiem Szczęśliwa tworzy zamierzony dysonans stylistyczny. Imię jest sztuczne, w swej strukturze nawiązuje do imienia Amelia (też: Melania). W nazwisku znaczącym natomiast wyraża się usposobienie bohaterki, która w autoprezentacji stwierdza, że jest kobietą szczęśliwą.

⁴ W wydaniu 1. *Księgi ortografii Lamelii Szczęśliwej* (2009) imiona głównych bohaterów były inne: Julia Patyczakówna i Janek Maślanka.

⁵ O *Księżde ortografii Lamelii Szczęśliwej* piszemy w artykule: D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Sposoby popularyzowania poprawnej pisowni na przykładzie „Księgi ortografii Lamelii Szczęśliwej”* Joanny Krzyżanek. W: *Stare i nowe w literaturze dla dzieci i młodzieży – małe formy narracyjne*. Red. B. OLSZEWSKA, O. PAJĄCZKOWSKI. Opole 2017, s. 279–300..

Lamelii z dziećmi, nawiązująca do treści tekstu, nieprecyzująca jednak poruszanej kwestii normatywnej. Szesnaście odrębnych opowieści kończy się relacją narratorki z jej ostatniego spotkania z Gabrysią i Kajtkiem, które miało na celu sprawdzenie ich osiągnięć. Książkę zamyka *Poradniczek* adresowany do dzieci i dorosłych⁶. Uwzględniono w nim te wyrazy i formy gramatyczne nastrożające trudności normatywnych, które pojawiały się wcześniej w tekstach narracyjnych, przytoczono też konteksty sytuacyjne ich użycia i zilustrowano barwnymi rysunkami. Do publikacji dołączone zostało zaproszenie do Szkoły Lamelii Szczęśliwej i materiał promujący inne książki Joanny Krzyżanek.

Przedmiotem naszych obserwacji uczynimy w tym artykule dobór przez Joannę Krzyżanek problemów poprawnościowych uwzględnionych w *Księdze językowych porad* oraz sposób, w jaki zostały one wplecione w teksty narracyjne i osadzone w różnych sytuacjach komunikacyjnych: jak autorka sygnalizuje trudności językowe (kłopotliwe formy, błędy, niezręczności), jak je wyjaśnia oraz im przeciwdziała i ułatwia zapamiętanie form poprawnych, przede wszystkim zaś – w jaki sposób autorka książki stara się zaciekawić odbiorców sprawami języka.

Z naszych analiz wynika, że już lektura wprowadzającej części książki może wzbudzić zainteresowanie czytelników jej treścią. W krótkim słowie *Na powitanie* tytułowa bohaterka książki Lamelia Szczęśliwa zapowiada cel *Księgi językowych porad*... – walkę z błędami językowymi. Wprowadzie narratorka wskazuje szerszy krąg odbiorców (zalicza do nich nie tylko uczniów, ale też osoby reprezentujące różne zawody i pełniące różne funkcje społeczne oraz wykonujące różne czynności)⁷, jednak konwencja gatunkowa i sposób narracji oraz objaśniania wątpliwości językowych dowodzą, że głównymi jej adresatami są dzieci.

Na dziecięcego adresata, z którym narratorka stara się nawiązać kontakt, wskazuje posługiwanie się antropomorfizacją: [błędy] *wkradają się do naszych domów i czują się tam jak ryba w wodzie [...]; można je spotkać na ulicy, na boisku, w tramwaju [...]*" (s. 3), a *Księga językowych porad*..., z którą odbiorcy mają zadzierzgnąć przyjazne więzi, może *mieszkać prawie wszędzie: w pokoju, kuchni [...], [...] po długiej rozłące robi się smutna [...], nie lubi [...] przeszywającego bólu, kiedy ktoś zagina jej rogi* (s. 3).

Lamelia Szczęśliwa, która w tekście pt. *Na powitanie* określiła siebie jako *miłośniczkę rozmów przy filiżance kakao*, wplata w dalszą część auto-

⁶ Wskazuje na to zwrot adresatywny *Drogie Dzieci i drodzy Dorosli!*. W części zawierającej teksty narracyjne tylko raz wyodrębniono przypis adresowany do rodziców, a dotyczący form rzeczownika: *lód – lody*.

⁷ Wylicza m.in. polityków, nauczycieli, hydraulików, kamieniarzy, właścicieli kamienia, posiadaczy psów, kosmonautów, ochroniarzy, por. s. 5 *Księgi językowych porad*...

charakterystyki (w niewyodrębnionym tytule wprowadzeniu) wątek swojego rozwoju językowego. Czytelnik dowiaduje się więc o odkrywaniu przez nią – przy współudziale dorosłych (babci, dziadków) i kolegów – czym jest język i jakie pełni funkcje. Obrazowym, żywym stylem w narracji pierwszoosobowej narratorka przekazuje sporą dawkę wiadomości o języku jako narzędziu anatomicznym i jego wielu funkcjach (między innymi służy do rozróżnienia smaków, produkowania dźwięków mowy, decyduje o jakości głosek)⁸.

Trafnym pomysłem dydaktycznojęzykowym autorki jest przytaczanie w retrospektywnym opowiadaniu Lamelii o latach dzieciństwa różnych związków frazeologicznych z komponentem *język* (wraz z kontekstami i sytuacjami ich użycia), pozwalających scharakteryzować zarówno bohaterkę (narratorkę), jak i grono jej rówieśników, na przykład *Pewnego dnia moja babcia powiedziała: „Lamelko potrafiłabyś utrzymać na języku spory kawałek gorącej marchewki, ale tajemnicy już nie”* (s. 14); *Miałam koleżankę, która mówiła, co jej ślina na język przyniosła. Dlatego często gadała głupstwa (mówiła dużo, ale bez sensu)* (s. 15); *Mój kolega z trzeciej klasy miał cięty język, czyli wyrażał się w złośliwy sposób. Na szczęście nie ostrzył go sobie na innych, tylko skupiał się na swoich słabościach – to znaczy żartował w ten złośliwy sposób jedynie na swój temat* (s. 14).

Wyjaśnienie przenośnego znaczenia frazeologizmów wsparto zabawnymi rysunkami, ilustrującymi dosłowne znaczenia połączeń wyrazowych, na przykład *mieć wspólny język*, *ugryźć się w język*, *ciągnąć mamę za język*. Frazeologizmy uwikłane w szerszy kontekst wykorzysta też narratorka do scharakteryzowania pary dziecięcych bohaterów: *Gabrysi Gałki i Kajtki Kurka, na przykład Kajtek ma coś na końcu języka [...]* (s. 22), *Gabrysia biega z wywieszonym językiem [...]* (s. 23).

Duże walory dydaktyczne mają także zamieszczone we wprowadzającej części książki zabawy językiem (tzw. łamańce językowe, uwielbiane w dzieciństwie przez Lamelię) – te zabawne teksty rodzice i nauczyciele mogą wykorzystać do ćwiczeń ortofonicznych, usprawniających aparat artykulacyjny dzieci.

Kilkunastostronicowe wprowadzenie do zasadniczej części *Księgi językowych porad...* odgrywa więc istotną rolę motywacyjną i poznawczą: uwrażliwia na wartość języka jako narzędzia porozumiewania się ludzi, jako środka wyrażania wiedzy o świecie. Autorka nie fetyszy-

⁸ Niewystarczająco wykształcony aparat artykulacyjny czteroletniej Lamelii nie pozwalał jej różnicować w wymowie głosek *c* i *cz*, *r* i *l*, dlatego – jak relacjonuje, „gdy prosiłam na urodziny o taczkę, dostałam tackę, a kiedy zobaczyłam tłustą kurę, zawołałam »Ale piękna kula«, i nie wiedziałam, dlaczego się obraziła i chciała mnie dziobnąć”. Por. ibidem, s. 12.

zuje błędów językowych, zaznacza, że błąd może się zdarzyć nie tylko uczniowi, lecz także osobom wykształconym. We wprowadzeniu do książki nauczycielka Lamelia wyznaczyła głównym bohaterom konkretne reguły postępowania: Kajtek i Gabrysia po posiłkach mają gimnastykować języki, przez cały dzień tropić błędy językowe, wieczorem szorować języki szczoteczką, a ponadto – pić lemoniadę pietruszkowo-jabłkową.

Główną część książki stanowi szesnaście wyodrębnionych nagłówkami (tytułami) opowieści, odpowiadających poszczególnym dniom przyswajania norm poprawnościowych przez dzieci. Tytuły nie informują jednak o tych problemach⁹. Komponentami leksykalnymi są przeważnie nazwy osobowe: imię (w formie oficjalnej lub zdrobniałej) i nazwisko bohatera/bohaterki, na przykład *Czesia Wasilewska*, *Klementyna Kokozsko*, *Malina Mrówka*, *Tosia Markotka*, *Mania* i *Mieczysław Maniuszkowie*. W dwóch opowieściach składnikami tytułów są nazwiska bohaterów – zestawione szeregowo i niepoprzedzone formą *pan*, *pani*, co utrudnia „rozszyfrowanie” tytułu i czyni go zagadkowym, zwłaszcza że nazwiska są apelatywne, na przykład *Sadełko* i *Wiórek*, a jedno brzmi obco – *Smoczek* i *Drodo*. W dwóch nagłówkach nazwisko zostało poprzedzone stopniem pokrewieństwa i nazwą zawodu, por. *Wujek Anatol*, *Szawc Julian*. Sporadycznie w funkcji tytułu występują: sama nazwa piastowanego stanowiska lub godności, na przykład *Kierownik sklepu*, *Królowie Wschodu* i *Zachodu*, pseudonim w połączeniu z rzeczownikiem pospolitym (*Pompon i kreski*), nazwa zespołu muzycznego *Czerwone Mrówki*.

Jeżeli w sformułowaniu tytułu autorka używa dwóch rzeczowników pospolitych, to dotyczą one tego samego pola znaczeniowego, na przykład *Ptaki i ikatpy*¹⁰, *Mleczarz i maselko*; jedynie raz składnikiem tytułu jest wyrażenie przydawkowe *Piegowate pięcioraczki*. Tytuły opowieści służą przede wszystkim pozyskiwaniu uwagi odbiorcy, zmotywowaniu go do zaznajomienia się z treścią tekstu, nie są natomiast nośnikiem informacji o poruszanych w tekstach kwestiach poprawnościowych. Kierują one uwagę czytelnika na postaci bohaterów, którzy – jak się okaże dopiero w trakcie lektury – albo są kompetentni językowo i uwrażliwiają innych na poprawne formy gramatyczne, albo są nieświadomi popełnianych błędów i konsekwencji nadużywania niektórych form, albo mają wątpliwości, jakiej formy należy użyć.

⁹ Nagłówkom tekstu wyznaczają tekstolodzy kilka funkcji: nazywanie tekstu, nadawanie mu pewnej autonomii oraz funkcję informacyjną, a ponadto – pozyskiwanie uwagi odbiorcy i zachęcanie go do lektury publikacji. Por. J. BARTMIŃSKI, S. NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA: *Tekstologia*. Warszawa 2009, s. 212–225.

¹⁰ Wyraz *ikatpy* to palindrom. *Ikatpy* są synonimem zbędnych zapożyczeń.

Problemy normatywne zostały zatem przez autorkę „wtopione” w fabułę opowieści. Umieszczone obok nagłówków lidy, o których wspomnieliśmy wcześniej, inicjowane formułą: *Tego dnia/W tym dniu rozmawialiśmy*, zapowiadają tematy rozmów Lamelii z dziećmi, ale dość ogólnie, a czasem nieściśle formułują problemy poprawnościowe: *Tego dnia rozmawialiśmy o pani Klementynie Kokoszko, cytatach i cudzysłowach*¹¹ (s. 82); [...] o *Julii, Janie, pięcioraczkach, adaptowaniu i adoptowaniu* (s. 103); *W tym dniu rozmawialiśmy o mleczarzu, mleczarzowej i maśle maślanym* (s. 76).

Formuły inicjalne poszczególnych opowieści utrzymane są w konwencji znanej już z *Księgi ortografii Lamelii Szczęśliwej*. Występują zatem wśród kilkunastu tekstów narracyjnych formuły temporalne, zdania egzystencjalne, formuły lokalizujące zdarzenia w przestrzeni oraz formuły zdarzeniowe¹². Przyjrzyjmy się przykładom. Formuły temporalne, uściślające czas zdarzeń, często pojawiają się w analizowanych tekstach: *Wielkanoc nadciągała wielkimi krokami, a do domu babci Maryli zaczęli zjeżdżać goście* (s. 34); *Była druga połowa grudnia. Na miasto spadł pierwszy śnieg* (s. 52); *Był rok 2014. Bartosz z mamą Moniką i tatą Mironem robili w kuchni przetwory z truskawek* (s. 107).

Rzadko pojawiają się natomiast stereotypowe formuły, typu: *dawno temu*, na przykład *Dawno, dawno temu żył sobie szewc imieniem Julian* (s. 88).

W konwencji baśni sytuują tekst zdania egzystencjalne: *był sobie...*, *była sobie...*, na przykład *Była sobie kiedyś Klara, która miała duży dom i ogród* [...] (s. 28); *Była sobie kiedyś rodzina Malinowskich* (s. 47).

Zdarzenia i bohaterów lokalizują w przestrzeni frazy z czasownikiem *mieszkać*, na przykład: *W murowanym domu otoczonym poletkiem marchewek [...] mieszkali Julia i Jan* (s. 100).

Najczęściej mamy przy tym do czynienia z deskrypcją nieokreśloną, której wykładnikiem jest zaimek *pewien*, por.: *W pewnym miasteczku, w którym wszystkie okna mają czerwone okiennice, mieszkała Lusja* [...] (s. 40); *W pewnym miasteczku, w którym dni ciepłe przeplatają się z gorącymi, mieszkała Klementyna Kokoszko* (s. 82).

Bywa, że zdarzenia są zlokalizowane w przestrzeni bliżej nieokreślonej, na przykład *Gdzieś daleko, ale dokładnie nie wiadomo gdzie, leżała wieś mlekiem i miodem płynąca* (s. 76), albo też w przestrzeni stopniowo, koncentrycznie przybliżanej i dookreślanej, niemal jak za pomocą kamery, por.:

¹¹ Wszystkie podkreślenia zapisane kursywą spacjowaną pochodzą od Joanny Krzyżanek, a podkreślenia kursywą półgrubą – od autorek artykułu.

¹² J. BARTMIŃSKI, S. NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA: *Tekstologia...*, s. 228.

Na środku pewnego kontynentu był kraj, na środku tego kraju było miasteczko, na środku tego miasteczka była ulica. A przy tej ulicy była szkoła, a w niej pracowała nauczycielka języka polskiego Czesia Wasilewska.

s. 58

W kilku opowieściach lokalizacja wydarzeń w przestrzeni zostaje pominięta, a narracja rozpoczyna się formułą zdarzeniową, na przykład *Maria i Mieczysław Moniuszkowie wprowadzili się do bardzo dużego i bardzo białego drewnianego domu [...]* (s. 118); *Pewnego letniego dnia elektryk Wicek Sadełko zwołał nadzwyczajne zebranie* (s. 64); *Pewnego dnia do władcy królestwa Wschodu [...] przyjechał król Zachodu [...]* (s. 70).

Niektóre opowieści rozpoczynają się przedstawieniem głównych bohaterów, na przykład *Malina Mrówka była krawcową i miała piękną pracownię na poddaszu* [tu następuje opis wnętrza pracowni] (s. 112). Prezentację poprzedza czasem pośrednia charakterystyka bohaterki, na przykład:

Podobno są na świecie dwa rodzaje dziewczynek. Jedne, które poproszone przez kogoś o to, by poszły do sklepu [...], natychmiast rzucają wszystko i już po minucie stoją do wyjścia [...]. I drugie, które gdy je ktoś poprosi [...], wołają: „Bardzo bym chciała, ale nie mogę!” Tosia Markotka należała do tych pierwszych [...].

s. 94

W przedstawiane dalej w tekstach wydarzenia i sytuacje wpisane są zachowania językowe bohaterów, w których ujawniają oni trudności w użyciu form wyrazowych.

Z analizy *Księgi językowych porad...* wynika, że dobierając materiał przykładowy nastręczający problemów normatywnych, autorka przeważnie uwzględniła te błędy i negatywne zjawiska językowe, które wykazują tendencję do upowszechniania się, choć wykraczają przeciw normie (nawet na jej poziomie użytkowym)¹³. Są wśród nich takie wyrazy, które sprawiają trudność użytkownikom języka z uwagi na nieznaną odmianę (na przykład *cudzyśłów*), na skojarzenia fonetyczne lub znaczeniowe z innymi leksemami (na przykład *adoptować*, *adaptować*), *wziąć* (mylnie wymawiane i zapisywane **wziąść* – pod wpływem analogii do *siąść*), formy tzw. dopełniacza częściowego (na przykład *zjeść lodą*), a także z uwagi na łączliwość semantyczno-składniową, na przykład czasowniki: *ubrać* (coś, kogoś), *ubrać się w coś* (w znaczeniu ‘założyć, włożyć coś’), *czekać za kimś* (na przykład *w kolejce*), *czekać na coś, na kogoś*, zwroty: *proszę*

¹³ Zob. A. MARKOWSKI: *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa 2005, s. 28–37.

pani, proszę panią (o coś). Ponadto autorka uwzględniła problemy składni liczebników złożonych w zestawieniu z rzeczownikiem *rok* (na przykład *rok 2000, rok 2014*). Spośród kłopotliwych form koniugacyjnych znalazły się w *Księdze językowych porad...* między innymi czasownik *ić* w liczbie pojedynczej czasu przeszłego rodzaju męskiego (**szłem, *przyszedłem, *poszedłem*) i czasowniki wielokrotne (*iterativa*) typu: *włączać, wyłączać (*włanczać, *wyłanczać)*.

Marginalnie zostały uwzględnione normatywne kwestie słowotwórcze¹⁴ – J. Krzyżanek ograniczyła się do derywatów utworzonych od wyrażen przyimkowych (*peleryna*) *przeciwdeszczowa, (okulary) przeciwśloneczne, (tabletki) przeciwalergiczne*. Niedoceniona została możliwość utrwalenia poprawności form nazwisk żeńskich (nazw żon) z przyrostkiem *-owa* i nazw małżeństw – w tekstach narracyjnych nazwiska żon występują niemal wyłącznie w formach oficjalnych (męskich) w połączeniu z rzeczownikiem *pani*, na przykład *pani Chudyk* (żona *Mateusza Chudyka*), *pani Słomka* (żona *Jędrka Słomki*). Nazwiska par małżeńskich (na przykład *Mleczkowie, Maniuszkowie*) pojawiają się w opowieściach, ale nie są przedmiotem uwagi. W kręgu zainteresowań poprawnościowych znalazły się – i słusznie – pleonazmy (na przykład *okres czasu, cofnąć się do tyłu*), łączliwość leksykalno-semantyczna wyrazów *liczba* i *ilość* oraz nadużywanie wyrazów zapożyczonych¹⁵. Autorka nie pominęła też w książce o charakterze poprawnościowym takich zjawisk, które wprawdzie nie wykraczają przeciw normie językowej, jednak osłabiają bądź zakłócają porozumiewanie się, na przykład wtręty językowe (nazwane przerywnikami), oraz indywidualne maniery stylistyczne uczestników dialogów, na przykład skłonność do nadużywania wyrazów zdrobniałych. Nie zawsze dobór przykładów jest fortunny, na przykład wtrętu językowego *tak* używa rozmówca w wypowiedzi o charakterze instruktażowym; w niektórych kontekstach owo *tak* może być sygnałem sposobu wykonania czynności wyrażanej za pomocą środków pozajęzykowych (na przykład gestu), por. *Teraz trzeba, TAK, poucinać wystające kawałki wełny* (s. 36); *Kawałkiem włóczki, TAK, trzeba związać środek, TAK, aby po delikatnym wycięciu krązków. TAK, powstał włóczkowy pompon* (s. 37).

¹⁴ O normatywnych zagadnieniach z zakresu słowotwórstwa zob. H. JADACKA: *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*. Warszawa 2008, s. 98–137.

¹⁵ Zastrzeżenia budzi dobór przykładów, wśród których są wyrazy charakterystyczne dla stylu oficjalnego, dziennikarskiego lub naukowego, np. *partycypować, implementacja, event, ewidentny, designer*. Odpowiedniki rodzime niektórych wyrazów nie są adekwatne znaczeniowo, np. *apartament – mieszkanie*, albo też są wyrazami pochodzenia obcego, zdomowionymi w polszczyźnie, np. *restauracja, inwestor*.

Zamieszczone w książce teksty są nasycone również innymi kłopotliwymi dla użytkowników polszczyzny formami gramatycznymi, które – choć nie zostały dostrzeżone w komentarzu poprawnościowym Lamelii ani w *Poradniczku* – zasługiwały na utrwalenie w języku młodych czytelników, na przykład poprawna forma mianownika i biernika rzeczownika *sweter* (bez alternacji *e* : *o* w temacie, por. częsty błąd **swetr*), formy dopełniacza liczby mnogiej rzeczowników *rynna*, *trampki* (*rynien*, *trampki*), bezokolicznika i czasu przeszłego czasownika *mleć*, *mełł*; formy deklinacji nazwisk męskich zakończonych na *-o*, *-a* (*Sadełko*, *Mleczo*, *Słomka*), formy wołacza imion, wyrażenie przymkowe z *wyjątkiem*.

Interesowało nas, jak wyrazy i formy z trudnością poprawnościową zostały „zanurzone” w narrację. Bohaterowie opowieści są uczestnikami i obserwatorami wielu sytuacji komunikacyjnych w różnych miejscach, w których toczy się akcja: w domu, szkole, sklepach, na stadionie podczas koncertu młodzieżowej kapeli, w księgarni – kawiarence, w lodziarniach, w zakładach usługowych (szewskim, krawieckim, elektrycznym). Sprawiające kłopoty poprawnościowe wyrazy i formy lub inne niepożądane zjawiska językowe występują albo we wplecionych w narrację dialogach, albo w dłuższym monologu jednego z bohaterów. „Nosicielami” błędów lub osobami mającymi wątpliwości językowe są nie tylko dzieci, ale nierzadko dorośli użytkownicy języka. Błędy są wynikiem ich nieświadomości językowej, złych nawyków, niezdawania sobie sprawy ze skutków, jakie mają dla porozumiewania się (na przykład dwuznaczność, nieporozumienia językowe, niezrozumienie treści wypowiedzi). Dopiero sytuacje, w jakich zaleźli się bohaterowie, uzmysławiają im, że użycie niewłaściwej formy prowadzi do zakłóceń (na przykład w fortunym załatwieniu sprawy) lub do efektów komicznych.

Błędne wypowiedzi uczestników opowieści są dostrzegane i korygowane przez osoby wrażliwe na poprawność językową; one też objaśniają inne wątpliwości językowe bohaterów. I tak, wysokie kompetencje językowe (i dydaktyczne) wykazuje nauczycielka Czesia Wasilewska, właścicielka księgarni Klementyna Kokoszko, a także przedstawiciele innych niehumanistycznych profesji: szewc, mleczarz, piekarz, elektrycy, kierownik sklepu odzieżowego, osoby z kręgu rodzinnego bohaterów (rodzice, dziadkowie) i politycznego (król) oraz istoty ze świata fikcyjnego (krasnoludek – pomocnik szewca). W kilku tekstach wskazówki poprawnościowe są formułowane nie jako reakcja na błędne formy zasłyszane w wypowiedziach bohaterów, lecz przeciwnie – by uprzedzić wystąpienie błędu, zapobiec mu. Na przykład w lodziarni pani Malinowska wyjaśnia synom repartycję konstrukcji *zjeść loda* i *zjeść lody*; pani Julia

(mama adoptowanych dziewczynek) objaśnia znaczenie paronimów: *adoptować – adaptować, adopcja – adaptacja*.

Sposoby objaśniania poprawności form językowych są przystępne i przejrzyste, egzemplifikowane wyrazistymi przykładami, choć – zauważmy – nie zawsze trafnymi (por. informacja, że pięknymi polskimi słowami są: *restauracja* i *inwestor*; s. 32). Nawiązują one do konkretnych sytuacji, opisanych w tekstach narracyjnych, a wskazówki (reguły) są zazwyczaj formułowane przez jednego z bohaterów opowieści, na przykład:

Jeśli wiemy, po co idziemy do sklepu, na przykład po mleko lub owsiane bułeczki, mówimy wtedy, że idziemy po zakupy. A jeśli idziemy do sklepu, by się rozejrzeć i może coś kupić, to wtedy powiemy, że idziemy na zakupy – wyjaśniła mama [...].

s. 114

Dla utrwalenia zakresu użycia tak objaśnionych form używa ich ponownie już nie bohaterka, lecz narratorka opowieści, a swoją wypowiedź rozpoczyna formułą: *x wie, że...* oraz *Jeśli x mówi..., to znaczy, że...*, por.:

Jeśli Pola mówi, że idzie do sklepu po zakupy, to znaczy, że wie, co chce kupić, na przykład ma ochotę na bardzo dużą kalarepę. Jeśli jej siostra oświadcza, że idzie na zakupy, to znaczy, że chce się rozejrzeć po sklepach, a jeśli coś jej „wpadnie w oko” (!), kupi to.

s. 116

Forma poprawna bywa zwykle zestawiona w opozycji do błędnej, na przykład:

Córki pani Maliny wiedzą, że w sklepie zawsze stoi się po coś. Dlatego jeśli chcą kupić bagietkę, mówią, że stoją po bagietkę, a nie za bagietką.

s. 116

Użycie błędnej konstrukcji narratorka opatruje żartobliwym komentarzem, odnoszącym się do zakłóceń logicznego sensu wypowiedzi spowodowanych błędem, por.:

Gdyby sprzedawczyni zachorowała, na drzwiach wisiłaby kartka z napisem: Zamknięte z powodu choroby sprzedawczyni, a tu jest napisane: Zamknięte z powodu choroby, to raczej oznacza, że sklep jest chory. Może przewody miały zwarcie lub pękła rura.

s. 115

Wyraziste są również konteksty użycia wyrazów *adoptować* i *adaptować*. Mama adoptowanych dziewczynek mówi w dialogu: *Mieliśmy adop-*

tować jedną córeczkę, a adoptowaliśmy tyle co palców u jednej ręki [...] (s. 103).
Narratorka dodaje:

Od dnia, kiedy Julia i Jan adoptowali – czyli przyjęli do swojej rodziny pięć małych dziewczynek – pan Jan bardzo często wygląda jak drzewo, na którym siedzi pięć małych gadulek-śmiechówek.

s. 104

Tata pięcioraczków natomiast informuje o zaadaptowaniu pokoju: *Zaadaptowaliśmy pokój obok sypialni dla potrzeb jednego malucha, a nie pięciu (s. 103).*

Te konteksty stanowią podstawę do podania przez panią Julię słownikowego (a przy tym komunikatywnego, dostosowanego do możliwości percepcyjnych uczniów) znaczenia wyrazów *adoptować*, *adaptować* z uwypukleniem różnic między nimi:

adoptować oznacza zupełnie coś innego niż adaptować [...]. Adoptować to przyjęcie do rodziny dziewczynkę lub chłopczyka, którzy nie urodzili się w tej rodzinie, i uznać je za swoje dziecko [...].

s. 104

Słowo adaptacja ma kilka znaczeń. Może to być przebudowa [...], na przykład stodołę można zamienić na teatr dla dzieci. Ale adaptacja to także przystosowanie książki do tego, by historię w niej opowiedzianą można było przedstawić na scenie [...].

s. 105

Dla wyjaśnienia różnic znaczeniowych między konstrukcjami, których nieznajomość może prowadzić do błędów polegających na wyborze nieodpowiedniej konstrukcji, autorka posługuje się w opowieściach różnymi strategiami dydaktycznymi i zabiegami stylistycznymi. Tytułowa bohaterka jednej z opowieści – Czesia Wasilewska, doświadczona nauczycielka, stosująca upogładawiające metody pracy z uczniami, chcąc skorygować uporczywy błąd w wypowiedziach uczniów, aranżuje zabawę: w rolę gąsiątek i gąsiora wchodzi dzieci i przypadkowo spotkany na korytarzu dyrektor szkoły. W tak upogładowiony sposób (poruszanie się gęsiego, elementy onomatopieczne – geganie) skłoniła dzieci do zapamiętania konstrukcji *czekać na kogoś* o innym zakresie używalności niż *czekać za kimś*:

Jeśli gęś gega, że czeka za Krysią, to znaczy, że owa dziewczynka stoi przed gąską [...]. Gdy Krysia oznajmia, że czeka na gąskę, to oznacza, że gąski obok niej jeszcze nie ma.

s. 62

W tekstach rzadko rozpatruje się przyczyny błędów gramatycznych, na przykład dlaczego poprawna jest forma *wziąć* (a nie **wziąć*) i konstrukcja *w dwa tysiące siódmym roku* (a nie: **w dwutysięcznym siódmym*). Dużą wagę przywiązuje się do utrwalenia tychże form i konstrukcji, wprowadzając je kilkakrotnie w narracji i dialogach – w bliskich doświadczeniom dzieci sytuacjach domowych: przygotowywanie przetworów i umieszczanie na wieczkach słoików naklejek z zaznaczonym miesiącem i rokiem; gra w *scrabble*, podczas której brak znajomości poprawnej formy wyrazu *wziąć* uniemożliwia ułożenie hasła.

Uczestnicy dialogu mniej kompetentni językowo akceptują rady poprawnościowe innych osób: *Dobrze mam – zgodził się chłopiec* (s. 107); [Wuj Anatol] *jednym szybkim ruchem usunął kostkę z literą ś, a potem grzecznie spytał: – Czy mogę wziąć kawałek ciasta z truskawkami?* (s. 109).

Rolę ekspertów językowych i „strażników” poprawności językowej wyznacza się w *Księdze językowych porad...* językoznawcom, choć bohaterowie opowieści rzadko powołują się na ich opinie.

Na pytanie o to, czy bakterie są policzalne, czy niepoliczalne, ojciec Lusi odpowiada, że teoretycznie tak, ale praktycznie nie (bo są bardzo małe) i jest ich bardzo dużo) oraz puentuje:

Dlatego profesorowie językoznawcy pozwalają mówić, że na biurku Lusi żyje bardzo duża ilość bakterii.

s. 45

W innej opowieści czytamy, że mieszkańcy wsi mlekiem i miodem płynącej nie popełniają już błędów, które językoznawcy (czyli specjaliści od języka) nazywają pleonazmem, tzn. nadmiarem¹⁶. Teksty narracyjne mają skłonić do poszukiwania możliwości walki z błędami. Konkretne próby działań profilaktycznych zostały ukazane w kilku opowieściach. I tak, bohaterowie wrażliwi na kulturę słowa, między innymi elektryk Witek Sadełko i jego koledzy, szewc Julian, Klementyna Kokoszko – właścicielka księgarni i kawiarni zarazem, mleczarz Mleczko, starają się przeciwdziałać nagminnie popełnianym błędom, sięgając po sankcje społeczne wobec osób, które nie respektują reguł poprawnościowych. Tak więc elektrycy z miasteczka z inicjatywy pana Sadełka postanawiają – na znak protestu językowego – nie przyjmować do naprawy sprzętu od

¹⁶ Nie jest to precyzyjne wyjaśnienie; pleonazm pochodzi z greckiego *pleonazmos* ‘nadmiar’, por.: „pleonazm jest niepoprawnym wyrażeniem lub zwrotem, w którym część podrzędna gramatycznie zawiera elementy treściowe występujące w wyrazie nadrzędnym”. *Słownik poprawnej polszczyzny* PWN. Oprac. L. DRABIK, E. SOBOL. Warszawa 2004, s. 1099.

osób, które zgłaszając awarię, używają form: **włanczać, *wylanczać*; szewc odmawia naprawienia butów (nawet samemu królowi Dropowi V), jeśli w wypowiedzi klienta usłyszy formę: **szłem, (*przyszłem, *poszłem)*; mleczarz nie sprzeda kostki *maślanego masła* panu Jędrkowi Słomce, a właścicielka księgarni-kawiarni przenosi ją do rowu, by skłonić czytelników do poprawnego używania formy *w cudzysłowie*. W tym celu w informacji o przeniesieniu lokalu wyeksponowała błędną formę *w rowiu*, por. *Dzisiaj kawa, koktajle i rogałe w rowiu na skraju miasteczka* (s. 85). W zamiarze bohaterki właśnie ten błąd miał spowodować odkrycie analogii form rzeczowników: *rów – cudzysłów, w rowie – w cudzysłowie*. W innej opowieści, znużony manierą językową żony do nadużywania zdrobnień mąż (zdun) ucieka się do fortelu: przy okazji remontu kuchni kupuje materiały w sklepie dla krasnoludków i z miniaturowych elementów wykonuje ciut mniejszy od kartonu mleka *piecyk, który ma niebieściutkie kafeleczki, drzwiczki z granatową rączusią* [...] (s. 120). Potem, parodiując sposób wypowiadania się żony, opisuje tenże piec i opowiada o jej przyszłych czynnościach wykonywanych w kuchni.

Humorystycznie, a czasem wręcz groteskowo, ukazane są sytuacje, w których uczestnicy wydarzeń – pod wpływem „sankcji” – zmieniają powoli swoje zachowania językowe i wyzbywają się błędów. Z pewnością opisy te oddziałają na emocje czytelników *Księgi językowych porad...* i przyczynią się do utrwalenia poprawnych form gramatycznych.

Autorka zresztą w wielu miejscach daje dzieciom „receptę” na zapamiętanie tychże form: opisuje, jak ułatwili sobie ich przyswojenie bohaterowie opowieści, pomysły ilustruje zabawnymi rysunkami. I tak, krasnoludek w utrzymanej w konwencji baśni narracji o szewcu Julianie wieczorem bawi się z tytułowym bohaterem w chowanego:

– Gdzie jesteś krasnoludku? – woła pan Julian [...]. **Wszedłem** do wielkiego buta – odpowiada wtedy krasnoludek [tu: rysunek]. **Wyszedłem** z wielkiego buta – mówi zaś, kiedy po godzinie wychodzi znudzony, bo szewc, zamiast go szukać, zasnął na kanapie.

s. 93

W innej opowieści (*Pompon i kreska*) znajdziemy przepis na wyzbycie się natręctwa językowego (zwrotu retardacyjnego *tak*), który bohaterowi Michałowi podsunęły jego kuzynki Miecia i Marysia.

Z kolei w opowieści *Kierownik sklepu święty mikołaj* podarował wszystkim przypominajki, czyli karteczki, dotyczące użycia konstrukcji: *ubierać sweter, ubierać się w sweter, wkładać sweter*.

W jeszcze innym opowiadaniu poprawność językową „promują” zawieszki, które jedna z bohaterek przygotowała w prezencie dla właści-

cielki sklepu: *Sklep zamknięty z powodu urlopu pracowników; Stoisko nieczynne z powodu choroby sprzedawcy, a także żartobliwą informację: U nas zawsze świeże jajka od podwórkowej kury* (s. 117).

Nauczycielka natomiast – chcąc utrwalić poprawną formę językową – zakłada koszulkę z nadrukiem *Proszę pani*, by przeciwdziałać nadużywanej przez dzieci błędnej formie **Proszę panią*.

Mniej trafny (sztuczny) jest natomiast pomysł na wyzbywanie się pleonazmów typu *masło maślane*, por.:

Pewnego dnia pan mleczarz z panią mleczarzową [...] postanowili robić maślane kremy z różnymi dodatkami. Potem wkładali je do słoików i opisywali, na przykład KREM MAŚLANY CYTRYNOWY [...]. A obok każdej nazwy umieszczali wyrażenia, w których jakieś słowo było niepotrzebne, bo jego treść zawierała się w pozostałych. A pan mleczarz i pani mleczarzowa to niepotrzebne słowo skreślali.

s. 80

Obok tekstu zamieszczono szesnastcie rysunków słoików z napisami typu: *pełny komplet, oliwa z oliwek, spadać w dół, wrócił z powrotem, z przekreślonymi zbędnymi wyrazami*. Można się zatem obawiać, że błędne połączenia – mimo skreśleń – utrwala się w pamięci uczniów.

Wychowawczą funkcję pełnią zakończenia opowieści, stanowiące – jak już wspomnieliśmy – puentę wydarzeń przedstawionych w narracji. Formułują ją uczestnicy tych wydarzeń; czasem dzielą się oni refleksją o poprawności form, a czasem narratorka informuje o tym, jak opisane sytuacje wpłynęły na zmianę językowego zachowania się bohaterów opowieści: *Miesiąc później w całym kraju nikt już nie mówił włączam i wylanczam* (s. 67); chłopiec, który nadużywał wtrętu językowego *tak*, postanowił stosować go jedynie w funkcji partykuły wtedy, gdy jest to uzasadnione: *Kiedy babcia spyta: Wnusię masz ochotę na duży kawałek czekoladowego ciasta?* (s. 37). Czasem narratorka dodaje humorystyczne i zaskakujące czytelnika zakończenie: po jakimś czasie osoba zawsze dbająca o poprawność językową (Klementyna Kokoszko)

zapomniała, która forma jest poprawna. Może jadła za mało kaszy jaglanej i migdałów, które dobrze działają na pamięć – snuje przypuszczenia narratorka i kończy opowieść optymistycznie: Na szczęście przypominała sobie o rowie i już wiedziała, że w cudzysłowie to forma, której ma użyć.

s. 85

Bywa, że tekst kończy się zabawnym dialogiem bohaterów, nawiązującym do manieri stylistycznej. Jednocześnie część finalna jest mniej-

scem na uwagi normatywne, wynikające z treści tekstu narracyjnego. Bohaterowie opowieści stają się „nosicielami norm poprawnościowych”, które – jak zaznaczałyśmy wcześniej – są wprowadzane formułą: *x wie, że, na przykład Wujek Anatol już wie, że należy mówić i pisać wziąć* (s. 111); *Nawet najmniejszy gość „Książeczki” [nazwa księgarni i kawiarni] wie, że cudzysłów to jeden ze znaków interpunkcyjnych, który wyróżnia cudze słowa* (s. 86). Przytaczane są konteksty sprzyjające utrwalaniu trudnych form i wyrazów. W ich zapamiętaniu pomagają elementy graficzne i ikoniczne (wyodrębnione na kolorowym tle lub kolorową czcionką słowa oraz żartobliwe rysunki).

W niektórych opowieściach pojawiają się głębsze refleksje o języku w związku z kryteriami poprawnościowymi. I tak, w kontekście nadużywania wyrazów obcych przez bohatera jednej z opowieści uczestniczka dialogu Klara uzasadnia potrzebę pielęgnowania języka ojczystego, tak jak pielęgnuje się żywe istoty, por.:

Od wielu lat troszczysz się, aby nie wyginął żaden ptasi gatunek. Walczysz nawet o kruszyny mniejsze od naparstków. Pilnujesz, by nie wyrzuciły ich z gniazd jakieś ikatpy nakręcane na kluczyk z przeraźliwie skrzypiącymi głosikami [...]. To dlaczego tak jak o ptaszki nie troszczysz się o polskie słowa? Dzisiaj wyrzuciłeś z mojego ogrodu kilka ładnych słów i zastąpiłeś je obcymi. Przecież o ojczysty język należy dbać tak samo jak o pisklęta – powiedziała Klara i w ogrodzie zapanowała cisza jak makiem zasiał.

s. 30

W zakończeniu tej samej opowieści inna z postaci, mieszkająca we Francji, podaje przykład troski Francuzów o swój język, przeciwdziałanie zapożyczeniom:

[...] Francuzi bardzo dbają o swój język. Udało im się wyraz „komputer” zastąpić wyrazem „ordineteuer” a zamiast „mejl” piszą „courriel”.

s. 33¹⁷

Puentą opowieści, a zarazem dobrym wstępem do dyskusji z czytelnikami książki nad kryterium oceny zapożyczeń jest dialog, którego uczestnicy żałują, że nie zastąpiono polskim odpowiednikiem *pocztem* wyrazu *mejl* oraz że nie udało się „wymyślić” polskiego odpowiednika dla słowa *weekend*.

Książka Joanny Krzyżanek nie tylko upowszechnia wzory poprawności językowej, ale spełnia także inne funkcje: przyczynia się do po-

¹⁷ Nadmienimy, że autorka nie podaje informacji o wymowie przywoływanym francuskich słów.

szerzania zasobu leksykalnego dzieci oraz rozwija ich wrażliwość stylistyczną i estetyczną. Tworzywo słownikowe tekstów narracyjnych, zdeterminowane tematyką opowieści oraz przedstawionymi w nich sytuacjami komunikacyjnymi, jest różnorodne. Autorka korzysta jednak przede wszystkim z leksyki odnoszącej się do człowieka, jego cech i codziennych czynności oraz środowiska – świata roślinnego i zwierzęcego. Rozbudowana leksykalnie jest grupa tematyczna nazw stopni pokrewieństwa (*mąż, żona, tata, mama, córki, syn, babcia, dziadek, wujek, narzeczona*) i nazw zawodów (dawnych i współczesnych), na przykład *zdun, parasolnik, mleczarz, piekarz, szklarz, szewc, krawiec, krawcowa, perkusista, gitarzyści, inwestor, ornitolog, zegarmistrz, deweloper, nauczycielka, aptekarz*) oraz funkcji (*profesor, król, kierownik sklepu, klienci, również święty mikołaj*¹⁸); także – nazwy pomieszczeń, na przykład *mleczarnia, lodziarnia, piekarnia, księgarnia, kawiarenka, pracownia krawiecka, pomponiarnia*.

Bogato reprezentowana jest leksyka kulinarna – nazwy produktów spożywczych, przetworów, potraw, słodczy, napojów (wśród nazw są zestawienia wielowyrazowe i wyrażenia z przydawkami przyimkowymi), na przykład *twaróg półtłusty, dojrzały ser (śmierdziuch), konfitura z mirabelek, pasztet z warzywek, jajka od podwórkowej kury, gotąbki z włoskiej kapusty nadziewane kaszą, kompot z rabarbaru, korzenne pierniczki, ptasie mleczko, sos miętowy*. Występują też nazwy czynności kulinarnych, na przykład *smazać, miksować, ucierać (jajka)*.

Tematyka niektórych tekstów sprzyja operowaniu przez autorkę słownictwem botanicznym i zoologicznym (nazwy ptaków, zwierząt, owadów). Uwagę zwraca zharmonizowana z tym słownictwem metaforyka, na przykład neologizm *pięciopiasie apartamenty* (na wzór: *pięciopokoje, pięciopokojowe mieszkanie*); też czasowniki onomatopieczne: *kozy mecząły, krowy muczały, mucić piosenki z krowami*.

W nielicznych opowieściach (Czesia Wasilewska, Klementyna Kokoszko) występuje terminologia z zakresu wiedzy o języku, na przykład *akapit, cudzysłów, cytaty, język, błąd językowy*, ale też nieuzasadniona innowacja literowe *perełki* (zamiast: *perełki literackie* 'cytaty, skrzydlate słowa').

Uwagę młodych czytelników zwróci zapewne warstwa onomastyczna tekstów, zwłaszcza antroponimy¹⁹. Bohaterowie opowieści obdarzeni są imionami i nazwiskami, sporadycznie pseudonimami (na przykład

¹⁸ Por. hasło ze słownika ortograficznego: **mikołaj** (przebrany człowiek) -ja; ci -je, -jów: święty mikołaj oraz **Mikołaj** (święty) -ja: Święty Mikołaj (skrót: św. Mikołaj). *Wielki słownik ortograficzny* PWN. Red. E. POŁAŃSKI. Warszawa 2016, s. 682.

¹⁹ O nazwach własnych w utworach dla dzieci piszą m.in.: M. CZAPLIKA-JEDLIKOWSKA: *Edukacyjne aspekty nazw własnych w literaturze dla dzieci*. Bydgoszcz 2007; M. DAWIDZIAK-KŁADOCZNA: *Mechanizmy kreacji onimów w literaturze dla dzieci (na przykładzie wybranych*

Pompon to pseudonim Michała, motywowany jego hobby – wykonywaniem kurczaków wielkanocnych z pomponów i zdobywaniem nagród w tej dziedzinie; *Klaps* oraz *Trufel* – to gitarzyści zespołu „Czerwone Mrówy”). Ponadto występuje określenie peryfrastyczne: *król Wschodu i Zachodu*.

Większość antroponimów pełni w opowieściach – oprócz funkcji nominatywno-identyfikacyjnej – także ludyczną i ekspresywną. Nacechowania stylistycznego nabierają odapelatywne nazwiska bohaterów (zwykle poprzedzone imionami), zestawione z nazwami wykonywanych przez nich zawodów lub pełnionych funkcji. Budzą one bowiem asocjacje znaczeniowe, dotyczące wyglądu zewnętrznego, cech charakteru, profesji, a więc są tzw. nazwiskami znaczącymi, por. piekarz pan *Bułka*, mleczarz *Marian Mleczko* i jego żona *Marianna Mleczko*, dyrektor domu dziecka *Krzysztof Gołąbek*, cukiernik *Jan Wiórek*, elektryk *Witek Sa-dełko*, właściciel sklepu *Mateusz Chudyk*, polityk *Franciszek Piernik*, profesor króla Wschodu *Edmund Stodki*. Sporadycznie występują w tekstach nazwy par małżeńskich: rodzina *Malinowskich*, rodzina *Mleczków* (też: państwo *Mleczkowie*), *Maria* i *Mieczysław Maniuszkowie* (ale *pani Słomka* i *pan Słomka*). Jak już wspomnieliśmy, nie uwzględniono odmězowskich nazwisk żon tworzonych za pomocą formantu *-owa*, *-ina* (w tekstach występują konstrukcje: *pani* + nazwisko męża, na przykład *pani Chudyk*, *pani Mleczko*).

Imiona z kolei świadczą o przynależności pokoleniowej i środowiskowej postaci. I tak, imiona osób dorosłych są poprzedzane nazwą stopnia pokrewieństwa lub zawodu (funkcji) i używane w formie oficjalnej (metrykalnej), na przykład *tato Miron*, *wujek Anatol*, *wujek Kornel*, *szezw Julian*, *król Drop I*, *królowa Elżbieta*, albo formą grzecznościową *pan*, *pani*, na przykład *pan Leon*, *pan Robert*, *pani Julia*. W narracji pojawia się zdrobniła forma imienia nauczycielki *Czesi Wasilewskiej*, świadcząca o skracaniu dystansu między nią a uczniami, jej kontaktowości i więzi emocjonalnej z dziećmi (potwierdzają to przedstawione w opowieści szkolne sytuacje).

Nie dziwi też w innej opowieści zdrobniła forma imienia *Mani Maniuszkowej*, gdyż jest uzasadniona skłonnością bohaterki do nadużywania zdrobnień.

Efekty komiczne wzbudzają – zestawione z odapelatywnym nazwiskiem bohaterów – podniosłe brzmiące „niedozdienne” imiona, na przykład *Malwina Mrówka*, *Klementyna Kokoszek*.

utworów). „Onomastica” 2015, t. 59, s. 341–354; I. Łuc: *Nazwy własne w literaturze dziecięco-młodzieżowej* Małgorzaty Musierowicz. Katowice 2007.

W odniesieniu do bohaterów dziecięcych funkcjonują w narracji i dialogach zdrobniałe i spieszczone derywaty imion, na przykład *Miecia*, *Gabrysia* (też: *Gabi*), *Kasia*, *Lusia*, *Krzyś*, *Antoś*, *Adaś*, *Michałek*, *Bartoszek*, (krasnoludek) *Kleoś*.

Imiona mają w opowieściach zwierzęta i owady, por. zoonimy: *Pućka* i *Mućka* (imiona krów), *kot Kleofas* i *kotka Katrysia*, *pani Mola* i jej córki *Latysia* i *Tysia* (imiona moli żyjących w bibliotece). Dzięki temu dochodzi do osławiania małych czytelników ze światem przedstawionym w tekstach.

Rzadko natomiast wprowadzane są nazwy miejscowe. Lokalizacja wydarzeń jest bowiem – jak już zaznaczałyśmy – niedookreślona. Raz autorka użyła nazwy *Krapkowice Wielkie*, raz – *Królestwo Wschodu*, kilkakrotnie występują nazwy obiektów – sklepów wielobranżowych „*Mydło i Powidło*”, „*To i Owo*”, piekarni „*U Bułki*”, prowadzonej przez Klementynę Kokoszko księgarni i kawiarenki w jednym o nazwie „*Książeczka*” (w witrynie właścicielka zamieszczała „*złote myśli*” z klasyki literackiej).

Autorka *Księgi językowych porad...* korzysta ze stylotwórczych możliwości frazeologii. Teksty narracyjne nasyczone są związkami frazeologicznymi zarówno potocznymi, jak i o charakterze oficjalnym, na przykład *przemoczony do suchej nitki*, *chodzić gęsiego*, *śmiać się do rozpuku*, *robić do kogoś maślane oczy*, *wskoczyć za kimś w ogień*, *ratować z narażeniem życia*, (filmy) *mrożące krew w żyłach*, *odmierzyć z aptekarską dokładnością*, (wieś) *mlekiem i miodem płynąca*. Obrazowość stylu podnoszą wyrażenia i zwroty porównawcze (na przykład *suchy jak pieprz*, *wpaść jak huragan*, *gnać jak struś pędziwiatr*), często zmodyfikowane, por. różnego typu innowacje (głównie wymieniałe i rozszerzające): *wesoła jak szczygiełek*, *tablica była czarna jak futerko kreta*, *tkaniny grube jak skóra słonia* i *cińkie jak skrzydełka motyla*, *[chustka] niebieska jak niezapominajka*.

Doraźnie tworzone porównania i przenośnie służą nie tylko uintensywnieniu właściwości opisywanych obiektów, ale zabarwiają tekst humorystycznie, na przykład tautologia: (mama) *kicha jak kichaczek*, oddziałują również na wyobraźnię dziecka, a nawiązując do jego doświadczeń językowych i obserwacji rzeczywistości – odświeżają znane mu frazeologizmy albo osadzają je w nowych zaskakujących kontekstach, por.:

[...] *wodospad tak zielony, że żaby na jego widok robiły się czerwone z zadrzoci.*

s. 71

W wielu tekstach spotykamy rozbudowane sekwencje porównawcze, przyjmujące formę zdań podrzędnie złożonych, na przykład *podłogę*

w lodziarni *pomalowano tak, że przypominała rozgniecione maliny z kapką śmietanki*, a *krzesła do złudzenia przypominały lodowe kule* (s. 47). Podnosi to zapewne plastyczność opisu i równocześnie uruchamia wyobraźnię odbiorcy.

Warto zauważyć, że komponenty związków frazeologicznych (zarówno stałych, jak i zmodyfikowanych), używanych w tekstach, są zharmonizowane semantycznie z tematami poszczególnych opowieści, z czasem i miejscem przedstawianych zdarzeń, z zawodem bohaterów, na przykład w tekście pt. *Mleczarz i maselko* nagromadzone zostały w bliskim sąsiedztwie wyrażenia ze składnikami z „nabiałowego” pola znaczeniowego: *ściany szerokich domów były w kolorze tłustej śmietanki, do szczęścia brakuje jej tylko ptasiego mleka, (masło) na gorącej kaszce zamienia się w maślane jeziora; mleczarz robi do żony maślane oczy* (s. 77); do sklepu pana Mleczki przychodził klient, który miał *trampki białe jak bita śmietana* (s. 78). Bohater opowiadania *Ptaki i ikatpy* opisany został jako człowiek *o gołęmbim sercu, ptasi opowiadacz, przyjaciel skrzydlatych, mający czuprynę przypominającą ptasie gniazdo*; występują też w tym opowiadaniu wyrażenia: *ptasia rodzina, ptasi koncert* i neologizmy *jedno-, dwu- i pięciopiasie gniazda*.

Z kolei w opowieści, której akcja rozgrywa się w sklepie w okresie przedświątecznym, guziki i buty błyszczą jak choinkowe bombki, a święty mikołaj obdarowuje krawca ostrymi jak brzytwa nożyczkami.

Za pomocą porównań i metafor używanych w tekstach zaktywizowane zostają też doświadczenia kulturowe (lekturowe) małych odbiorców, na przykład w dialogu z elektrykiem klient opisuje zdefektowany sprzęt: *Wszystkie moje urządzenia zachowują się tak, jakby były w zamku śpiącej królowej i nie chciały się obudzić* (s. 65). W innej opowieści skojarzenia ze znanym z utworów literackich obrazem zimowego krajobrazu wywołuje opis, w którym jako zabieg stylistyczny wykorzystano personifikację: *Dachy domów miały śniegowe czapy, na drogach mroźna zima rozłożyła grube szale* (s. 52).

W opowieściach popularyzujących poprawną polszczyznę, napisanych żywym, obrazowym stylem nie udało się uniknąć – zapewne wskutek nieuwagi autorki lub redaktorów publikacji – usterek stylistycznych i przykrego błędu ortograficznego *Święty Mikołaj* w kontekstach, w których to zestawienie wymagało zapisu małą literą, por. *przebiegał się za Świętego Mikołaja* (s. 52); [...] *wczoraj widziała, jak Święty Mikołaj przygotowywał dla panów prezenty. Pewnie dostarczy wam je dziś wieczorem* (s. 54); *Święty Mikołaj pod choinką krawca zostawił duży czerwony igielnik* (s. 56)²⁰.

²⁰ Zob. przypis 17.

Niefortunne stylistycznie jest używanie w bliskich odcinkach tekstu tego samego wyrazu, por. *Można je [błędy] spotkać na ulicy, na boisku [...], a nawet w auli, w której spotykają się profesorowie i studenci* (s. 3). Obserwujemy ponadto nagromadzenie w jednym wypowiedzeniu przydawek rozwijających, wyrażonych imiesłowami przymiotnikowymi czynnymi (prowadzi to czasem do niezamierzonych rymów), na przykład *żółte okulary wyglądające jak dwa słoneczka siedzące na grubym żółtym drucie* (s. 96).

Zdarza się, że – mimo iż autorka zwraca uwagę w tekstach na problem nadużywania zapożyczeń – sama posługuje się w nich słowami modnymi obcego pochodzenia (być może chcąc wzmocnić oficjalność wypowiedzi), na przykład *miął go [pomponowego kurczaka] prezentować przed komisją konkursową* (s. 34); *Lusiu! Za godzinę idziemy na koncert – zakomunikował [tata], nie kryjąc radości* (s. 40). Mali odbiorcy z pewnością nie są jeszcze wrażliwi na tego typu uchybienia, ale dorośli zapewne je zauważą.

Celowe nagromadzenie przez autorkę w krótkich odcinkach tekstu porównań i przenośni – dla uplastycznienia narracji i osiągnięcia komizmu – prowadzi do hiperbolizacji. Może ona być nużąca dla czytelnika, a nawet czasem razić niestosownością. Na przykład w przywołanej już przez nas opowieści ornitolog Kornel (nadużywający w swojej wypowiedzi wyrazów obcych) dostrzega, że jego goście *wyglądają, jak mewy, które połykają wysuszone, stare i niesmaczne dżdżownice, a nie jak pisklaki, z otwartymi dziobami, czekające, aż rodzice wrzucą im do gardła tłusciutką gąsienicę. Czyżby się nudzili?* (s. 30). Nie wiadomo, czy dzieci „odczytają” właściwie zamysł stylistyczny autorki: zde gustowanie słuchaczy niezrozumiałą wypowiedzią wujka Kornela opisane zostało w kategoriach doznań zmysłowych (spożywania pokarmu) z wyzyskaniem mało estetycznego porównania do ptasiego wyżywienia. Metaforyzacja obrazów może też prowokować błędy językowe. Przykładowo: Klementyna Kokoszka *najczęściej nurkowała w swych ukochanych Muminkach i miłym Kubusiu Puchatku* (s. 83). Wprawdzie nurkowanie może budzić skojarzenia z poławiaczami pereł (Klementyna wylawiała z książek *literowe pereły*), to jednak bardziej uzasadnione byłoby użycie frazeologizmu *zanurzać się (zatapiać się) w lekturze* i w ten sposób utwalić w zasobie słownym uczniów stałe połączenie wyrazowe. Niefortunne jest też rozbijanie stałych związków frazeologicznych lub osadzanie ich w niewłaściwych kontekstach, por. *literową perełkę napisała patykiem na piasku* (s. 84); *prośby odbijały się od nich jak piłeczki od ściany* (s. 84).

Wszystkie rozpatrywane w tekstach fabularnych kwestie językowe zostały zebrane na końcu książki w *Poradniczku* (mimo że w poprzedza-

jącej tę część opowieści narratorka przestrzegała przed nadużywaniem zdrobnień). Jego odbiorcami mają być dzieci i dorośli. W sformułowanych radach i przestroгах rzadko używa autorka form dyrektywnych typu: *musicie, powinniście*, występują natomiast konstrukcje subdyrektywne: *starajcie się unikać...*, *nie zapominajcie o...*, *możecie powiedzieć...*, lub apele: *pamiętajcie; przypominajcie, nie używajcie*; pojawia się też zaprzeczona konstrukcja dyrektywna z inkluzywnym *-my*: *nie powinniśmy*. Niektóre rady bywają uzasadniane względami komunikacyjnymi lub semantycznymi, na przykład: *Nie używajcie zbyt wielu przerywników, bo bardzo przeszkadzają tym, którzy was słuchają* (s. 129); *Nie zapominajcie o częstce przeciw w wyrazach [...] Jeśli o niej zapomnicie, wyrazy te będą oznaczać coś innego* (s. 139).

W *Poradniczku* sygnalizuje się wariantywność (dopuszczalność) dwóch form językowych uznawanych za poprawne, na przykład:

Możecie też powiedzieć, na przykład, włożyć – spodnie, skarpetki, sweter, płaszcz. Możecie też powiedzieć, że ubieracie się w swetry.

s. 132

Poprawne formy i konstrukcje językowe osadzone są w zarysowanej sytuacji porozumiewania się i w kontekście powiązanym z intencją wypowiedzi, na przykład: *Jeśli chcecie, aby Antek włączył sygnalizator świetlny, poproście: Antku, przyciśnij ten przycisk* (s. 134); *Gdy stoicie w sklepie, by kupić bagietkę, mówcie, że stoicie po bagietkę* (s. 142).

Lektura *Księgi językowych porad Lamelii Szczęśliwej* może być pożyteczna dla nauczycieli, rodziców oraz wychowawców – nie tylko dlatego, że dostarcza materiału do obserwacji i ćwiczeń poprawnościowych, ale też dlatego, że uczy, jak prowadzić z dziećmi dialog na tematy językowe, jak zainteresować je problemami poprawnościowymi. A to, że o języku ojczystym trzeba mówić żywo i ciekawie, pozostaje wciąż – zwłaszcza dla polonistów – aktualnym przesłaniem.

Dzięki Małgorzacie Musierowicz... O poprawności użycia niektórych przyimków

Pomimo licznych postulatów dotyczących odejścia od przekazywania w szkole wiedzy o języku na rzecz kształcenia umiejętności językowo-komunikacyjnych pozycja tzw. szkolnej gramatyki wydaje się wciąż niezachwiana. Zarówno obowiązująca *Podstawa programowa...*, jak i projekt podstawy programowej przygotowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej¹ kładą nacisk na systemowe podejście do szkolnego kształcenia językowego.

Jednym z działów nauki o języku, którego ranga uznana została za bezsprzeczną, jest nauka o częściach mowy. Aktualnie obowiązujący dokument programowy zakłada, że uczeń kończący naukę w szkole podstawowej „rozpoznaje w wypowiedziach podstawowe części mowy (rzeczownik, czasownik, przymiotnik, przysłówki, liczebnik, zaimek, przyimek, spójnik) i wskazuje różnice między nimi”², a także – po zakończeniu kształcenia na III etapie edukacji – „wprowadza do wypowiedzi partykuły, rozumiejąc ich rolę w modyfikowaniu znaczenia składników wypowiedzi [...], wykorzystuje wykrzyknik jako część mowy w celu wyrażenia emocji [...]”³. Zaproponowany w listopadzie 2016 roku projekt podstawy programowej przygotowanej dla ośmioklasowej szkoły podstawowej sprawia wrażenie nieco bardziej restrykcyjnego – zgodnie z zawartymi w nim zapisami już czwartoklasista (sic!) powinien posiadać

¹ *Podstawa programowa – język polski – szkoła podstawowa – klasy IV–VIII*. Zob. <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/jezyk-polski-ok.pdf> [data dostępu: 15.12.2016].

² *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 30. Zob. <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/232/Tom+2+J%C4%99zyk+pol+ski+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf> [data dostępu: 17.12.2016].

³ *Ibidem*, s. 39.

umiejętność rozpoznawania wszystkich dziesięciu, tradycyjnie wyodrębnianych w ramach szkolnej gramatyki, części mowy⁴.

Wskazywana w dokumentach regulujących pracę szkoły umiejętność rozpoznawania i klasyfikowania części mowy pozostaje niestety bez wpływu na umiejętność poprawnego ich używania, wiedza o języku bowiem nie przekłada się bezpośrednio na kompetencje jego użytkowników. Nie inaczej jest w wypadku wyrazów funkcyjnych⁵, zwanych też pomocniczymi wyrazami gramatycznymi, które w szkolnej praktyce językowej często są pomijane i deprecjonowane, głównie ze względu na brak samodzielnej funkcji w zdaniu. Tymczasem, jak zauważa Hanna Jadacka, ich używanie sprawia użytkownikom języka trudności, które „dotyczą [...] właściwego doboru, gwarantującego harmonijne połączenie składników kontekstu, a co za tym idzie – optymalne przekazywanie informacji”⁶.

Na uwagę zasługują błędy w zakresie poprawnego używania przyimków. Trudności związane z prawidłowym ich doбором znalazły także odzwierciedlenie w przeprowadzonym wśród gimnazjalistów badaniu⁷,

⁴ Zob. *Podstawa programowa – język polski...*, s. 4.

⁵ Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Macieja Grochowskiego, wyrazy funkcyjne to „ogólna nazwa zbioru klas jednostek słownikowych, określanych jako syntaktycznie niesamodzielne, czyli niezdolne do konstituowania konstrukcji, i semantycznie niesamodzielne (inaczej niepełnoznaczne, synsemantyczne). Przyjmuje się, że jednostkami funkcyjnymi są przyimki, zaimki, spójniki, partykuły, a także liczne inne wyrażenia, które z jednej strony odgrywają istotną rolę w procesie tworzenia zdania i tekstu, w procesie ich oceny przez mówiącego, a z drugiej nie mają bezpośredniego odniesienia do świata pozajęzykowego. Jednostki takie, nazywane również pomocniczymi, stawiane są w opozycji do jednostek podstawowych, samodzielnych semantycznie i syntaktycznie (autosemantycznych, pełnoznacznych, znaczących)”. M. GROCHOWSKI: *Pojęcie jednostki funkcyjnej. Z historii metodologii składni polskiej*. W: *Wyrażenia funkcyjne w perspektywie diachronicznej, synchronicznej i porównawczej*. Red. K. KLESZCZOWA, A. SZCZEPANEK. Katowice 2014, s. 13.

⁶ H. JADACKA: *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*. Warszawa 2006, s. 207.

⁷ Wyniki badań, będące przedmiotem artykułu, stanowią część testu dotyczącego wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie wyrazów funkcyjnych, który przeprowadziłam w 2015 roku w ramach badań realizowanych podczas pisania, pod kierunkiem Pani Profesor doktor habilitowanej Bernadety Niesporek-Szamburskiej, dysertacji doktorskiej pt. *Wyrazy funkcyjne w szkole*. Badaniem objęto 298 gimnazjalistów (173 dziewczynki i 125 chłopców) z uwzględnieniem zmiennej płci i zmiennej środowiskowej. Respondenci pochodzili z Rudy Śląskiej (województwo śląskie; 147 osób) i z Ozimka (województwo opolskie, 151 osób). Dla przeprowadzonych badań istotne znaczenie ma także fakt, że w każdym ze środowisk w trzyletnim cyklu realizowano inną serię podręczników do kształcenia językowego: w Ozimku była to *Gramatyka i stylistyka*, z kolei w Rudzie Śląskiej – *Słowa na czasie*. Wszyscy ankietowani gimnazjaliści zakoń-

w którym położono nacisk na poprawne stosowanie przyimków *dzięki* i z *powodu* oraz na umiejętność doboru poprawnej formy przyimka w wyrażeniach *z/za wyjątkiem* i *w/we czwartek*. Biorąc pod uwagę fakt, że aktualnie obowiązujący dokument programowy zakłada zakończenie systematycznego kursu tzw. szkolnej gramatyki na etapie szkoły gimnazjalnej⁸, można przewidywać, że poziom uświadamianej wiedzy, jaką ma w tym zakresie uczniów kończący edukację na III etapie, jest równy poziomowi wiedzy dorosłych użytkowników języka. O ile bowiem poziom wiedzy jasnej może systematycznie wzrastać również po zakończeniu nauki, o tyle małe jest prawdopodobieństwo, że wśród osób dorosłych nastąpi podniesienie poziomu wiedzy wyraźnej⁹ dotyczącej wyrazów funkcyjnych.

Zadanie, które polecono wykonać gimnazjalistom, przybrało postać zadania zamkniętego. Polegało ono na doborze przyimka w odniesieniu do kontekstu zdania lub wyborze poprawnych form użytych w zdaniach przyimków. Miało ono następującą treść:

Podkreśl formy poprawne.

Obiecałam mamie, że załatwię tę/tą sprawę w/we czwartek.

Spóźnili się dzięki/z powodu awarii samochodu.

Wszyscy za wyjątkiem/z wyjątkiem Kasi gratulowali mi wygranej.

Polecenie to miało zatem na celu sprawdzenie umiejętności stosowania przyimków *dzięki* oraz z *powodu*, a także używania poprawnych form przyimków opozycyjnych pod względem wokaliczności¹⁰: *w/we*. Ostatni z przykładów miał na celu zbadanie umiejętności stosowania przez uczniów poprawnej formy wyrażenia przyimkowego z *wyjątkiem*. Dobór przykładów wymagających użycia odpowiedniego przyimka lub odpowiedniej jego formy nie był przypadkowy – stanowił odzwierciedlenie wskazówek dotyczących ich stosowania notowanych w wydawnictwach poprawnościowych. Zagadnienia te są także przedmiotem zainteresowania użytkowników internetowych poradni językowych.

czyli systematyczny kurs fleksji i nauki o częściach mowy przed przeprowadzeniem badania.

⁸ Na IV etapie kształcenia, czyli w szkole ponadgimnazjalnej, nie przewiduje się zagadnień zakresu składni, fleksji, nauki o częściach mowy czy fonetyki. Por. *Podstawa programowa...*, s. 43–54.

⁹ Terminów: *wiedza implicytna* (jasna) i *wiedza eksplicytna* (wyraźna) używam w rozumieniu podanym przez Ireneusza Bobrowskiego. Por. I. BOBROWSKI: *Zaproszenie do językoznawstwa*. Kraków 1998, s. 13–14.

¹⁰ Wokaliczność przyimków nie jest ich kategorią fleksyjną – jej stosowanie nie ma charakteru gramatycznego. Por. M. BAŃKO: *Wykłady z polskiej fleksji*. Warszawa 2002, s. 114.

Pierwszą z kwestii spornych stanowi poprawne (w odniesieniu do kontekstu zdania) użycie przyimków *dzięki/z powodu*. Zgodnie z *Uniwersalnym słownikiem języka polskiego*, przyimek *dzięki* ma charakter książkowy, jest to „przyimek komunikujący, wraz z użytym po nim rzeczownikiem, o cechach, faktach lub osobach, które spowodowały, że dana sytuacja jest dla kogoś pomyślna”¹¹, nie może być zatem stosowany w odniesieniu do zdarzeń, które miały charakter niesprzyjający¹² (a z takim niewątpliwie mamy do czynienia w zdaniu: *Spóźnili się dzięki/z powodu awarii samochodu*). Użycie przyimków *dzięki komuś* oraz *z powodu kogoś*, a także *przez (kogoś)* wielokrotnie było źródłem niepokojów językowych użytkowników polszczyzny – świadectwo trudności w ich stosowaniu stanowią na przykład pytania zadawane w internetowych poradniach językowych¹³.

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 1., poprawne użycie przyimka *z powodu* w odniesieniu do niepomyślnej okoliczności – (awarii samochodu) nie sprawiło gimnazjalistom większych trudności. Poprawnej odpowiedzi udzieliło 270 respondentów, czyli 90,6% spośród poddanych testowi gimnazjalistów. Odsetek odpowiedzi błędnych był w tym wypadku znikomy – stanowiły one zaledwie 2,35% wszystkich odpowiedzi (7 wskazań). Z zadaniem tym minimalnie lepiej poradzili sobie gimnazjaliści z Rudy Śląskiej, którzy udzielili 91,39% (138 wskazań) poprawnych odpowiedzi. Ich rówieśnicy z Ozimka udzielili 132, a więc 89,80%, poprawne odpowiedzi. Kilkuprocentową rozbieżność odnotowano także w odniesieniu do zmiennej płci – wśród dziewczynek odsetek poprawnych odpowiedzi wyniósł 93,64% (162 wskazania), natomiast wśród chłopców – 86,40% (108 wskazań).

¹¹ *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1: A–J. Red. S. DUBISZ. Warszawa 2003, s. 773.

¹² Hanna Jadacka uważa, że „Wyraz ten, choćby ze względu na swój związek znaczeniowy z czasownikiem *dziękować*, jest użyty zgodnie z normą współczesnej polszczyzny tylko wtedy, gdy zapowiada on tzw. przyczynę pomyślną (np. *Dzięki jego wytrwałym staraniom i ofiarnej pracy firma zaczęła osiągać zyski*). Niepoprawne są więc takie jego użycia, w których jest on jedynie sygnałem przyczyny ogólnej, a tym bardziej – przyczyny niepomyślnej, jak np. w zdaniu: **Dzięki niedostarczeniu na czas kart do głosowania w niektórych miejscowościach, tamtejsze lokale wyborcze będą czynne dwie godziny dłużej*. Takie zastosowania składniowe są zupełnie niezgodne z pierwotnym odcieniem znaczeniowym tego przyimka [...]”. H. JADACKA: *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*. Warszawa 2006, s. 214. Por. także: A. MARKOWSKI: *Język polski. Poradnik Profesora Andrzeja Markowskiego*. Warszawa 2003, s. 301.

¹³ Por. np. <http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/b-dzieki-b-przez-i-poprzez;1142.html> [data dostępu: 11.09.2015].

Tabela 1

Umiejętność doboru właściwego przyimka: *dzięki/z powodu*

Badane przyimki	Miasto						Ogółem		
	Ozimek			Ruda Śląska					
	dz (87)	ch (60)	razem (147)	dz (86)	ch (65)	razem (151)	dz (173)	ch (125)	dz + ch (298)
Z powodu*	82	50	132	80	58	138	162	108	270
Dzięki	2	3	5	–	2	2	2	5	7
Brak odpowiedzi	3	7	10	6	5	11	9	12	21

* W celu oznaczenia odpowiedzi poprawnych w tabelach każdorazowo zastosowano wytłuszczoną czcionkę.

Przyczyn braku trudności w zakresie doboru odpowiedniego przyimka można upatrywać w obecności zadań odnoszących się do kwestii poprawnościowych w podręcznikach do kształcenia językowego, z których korzystali ankietowani gimnazjaliści. Zadanie zwracające uwagę uczniów na potencjalne trudności związane z dostosowaniem przyimków *dzięki/z powodu* do kontekstu zdania odnotowano między innymi w podręczniku *Gramatyka i stylistyka*:

Popraw błędy w podanych zdaniach. Jakiej części mowy użyto błędnie?

I. Przez ciebie rozwiązałem ten problem¹⁴.

Na uwagę zasługuje także podjęcie zagadnienia poprawnego użycia grupy przyimków *dzięki/z powodu/przez* w części poczytnego cyklu *Jezy-cjada* autorstwa Małgorzaty Musierowicz. Podczas jednego ze spotkań odbywających się w ramach kółka polonistycznego, którego najmłodszą uczestniczką jest Łusia, córka Idy Borejko-Pałys, głównej bohaterki *Idy Sierpniowej*, dochodzi do wymiany zdań o charakterze metajęzykowym:

Zajęcia odbywały się dwa razy w tygodniu, a zaczynali je zwykle od omówienia Ciekawostek Minionych Dni. We wrześniu wszyscy dostali specjalne zeszytiki, w których notować mieli napotkane błędy językowe, śmieszne lub niezrozumiałe wyrażenia, ciekawe związki frazeologiczne albo po prostu nieznane słowa. I o nich sobie potem rozmawiali. [...]

¹⁴ Z. CZARNIECKA-RODZIK: *Gramatyka i stylistyka. Gimnazjum. Język polski. Podręcznik 1*. Warszawa 2007, s. 60.

Dziś właśnie Ola zaczęła przedstawiać Ciekawostki.

– **Drużyna gospodarzy wypadła dość kiepsko, głównie dzięki słabej grze ataku** – przeczytała, dodając, tak jak się umówili, gdzie mia-
nowicie usłyszała to zdanie (w telewizyjnym programie sportowym).

– No, proszę! Smakowite! – ucieszył się pan polonista. – I co cię tu
zaniepokoiło?

– To słowo **dzięki**. Powinno być chyba z **powodu**.

– Oczywiście! To tak, jakbyś powiedziała: **nie poszłam do kina
dzięki chorobie**. Przyimek **dzięki** odnosi się do okoliczności sprzyja-
jących.

– A ja – wtrąciła swój przykład Łusia (bo na kółku wolno było gadać,
przerywać i uzupełniać wypowiedzi innych) – a ja powiedziałam niedaw-
no: **Przez niego pokochałam gramatykę**. A dziadzio mnie poprawił:
dzięki niemu¹⁵.

Ten wyekscerpowany w toku lektury fragment powieści dla młodzie-
ży mógłby po wcześniejszym przygotowaniu stać się przyczynkiem do
rozmowy na temat poprawności w zakresie doboru właściwych przy-
imków, doskonale też wpisuje się on w propagowany w podstawie pro-
gramowej nurt tekstocentryzmu¹⁶. Przywołany fragment tekstu (w tym
wypadku tekstu literackiego) z powodzeniem można wykorzystać do za-
projektowania sytuacji motywacyjno-problemowej na lekcji poświęconej
omawianej klasie wyrazów. Stanowiłby wówczas materiał językowy dla
omawianego w toku zajęć zagadnienia gramatycznego.

Podobny sposób wykorzystania przytoczonego fragmentu *Sprężyna*,
wskazujący na integralne potraktowanie kwestii językowo-komu-
nikacyjnych i literackich, zaproponowali autorzy przeznaczonej dla
uczniów szkół podstawowych serii podręczników *Słowa na start!*.
Opis przebiegu kółka polonistycznego został wprowadzie przywołany
w kontekście wyznaczonym przez omawiane zagadnienia literacko-
kulturowe (pojawia się w rozdziale *Szkolne sprawy*, który został przewi-
dziany do realizacji we wrześniu, a więc na początku roku szkolnego),
uwydatniono jednak potencjalną wartość fragmentu polegającą na sze-
rzeniu poprawności językowej, czego świadectwem jest zamieszczenie
pod tekstem ćwiczenia przeznaczonego do wykonania przez piątokla-
sistów:

Odszukaj w tekście fragment, w którym nauczyciel wyjaśnia zasa-
dy tworzenia poprawnych wypowiedzi wyrażen *dzięki komuś* i przez

¹⁵ M. MUSIEROWICZ: *Sprężyna*. Łódź 2014, s. 161.

¹⁶ Zob. J. BARTMIŃSKI: *Nauka o języku w podstawie programowej*. Por. Podstawa progra-
mowa..., s. 61–62.

kogoś. Ułóż w zeszycie po dwa zdania z każdym z tych sformułowań¹⁷.

Ćwiczenie to pełni w strukturze podręcznika funkcję transformacyjną¹⁸ – kształci i utrwala praktyczną umiejętność używania przyimków *dzięki komuś/przez kogoś*.

Swoistą trudnością w zdaniu wymagającym wyboru form poprawnych: *Obiecałam mamie, że załatwię tę/tą sprawę w/we czwartek*, był fakt, że za formę poprawną można by uznać zarówno *w czwartek*, jak i *we czwartek*. Współistnienie dwóch form poprawnych jest ściśle związane z istnieniem i położeniem jerów – ich układ w rzeczowniku miał bezpośredni wpływ na pozycję jeru – przekształconego później w samogłoskę – w przyimku¹⁹. Dobór odpowiedniego przyimka, mającego postać wokaliczną lub niewokaliczną, jest związany z regułą, która mówi, że *we* pojawia się regularnie przed rzeczownikami rozpoczynającymi się od spółgłosek *w* oraz *f*, po których następuje kolejna spółgłoska, a także przed zaimkiem *mnie*. Formy *w czwartek* i *we czwartek* mają charakter oboczny²⁰.

Jak wynika z danych liczbowych przedstawionych w tabeli 2., zdecydowana większość respondentów (190 wskazań, czyli 63,76%) opowiedziała się za poprawnością formy *w czwartek* – jest ona zapewne bliższa ich codziennej praktyce językowej, odzwierciedla także ogólne tendencje dotyczące użycia obydwu form²¹. Formę *we czwartek* za poprawną uznało 67 gimnazjalistów, czyli 22,48% ankietowanych. Wśród ankietowanych gimnazjalistów nie odnotowano natomiast prac, w których uznaliby oni za poprawne obydwie spośród zaproponowanych odpowiedzi, mimo że polecenie brzmiące: *Podkreśl formy poprawne* nie wykluczało takiej sytuacji. Należy też odnotować, że w dużej liczbie prac nie udzielono odpowiedzi – stanowiły one 14,76% ogółu (41 wskazań).

¹⁷ M. DERLUKIEWICZ: *Słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Cz. 1: *Kształcenie literackie i kulturowe*. Warszawa 2016, s. 29.

¹⁸ O funkcjach ćwiczeń zamieszczonych w podręcznikach do kształcenia językowego pisała Ewa Korzeniowska. Zob. E. KORZENIOWSKA: *Efektywność edukacji językowej w klasach IV–VIII szkoły podstawowej w polonistyczne funkcje podręcznika gramatyki*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 13. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 1995, s. 82–92.

¹⁹ K. DŁUGOSZ-KURCZABOWA: *Gramatyka historyczna języka polskiego. Podręcznik dla studentów polonistyki*. Warszawa 1998, s. 101.

²⁰ Zob. odpowiedź udzieloną przez Mirosława Bańkę w Poradni Językowej PWN: <http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/w-we;10062.html> [data dostępu: 11.09.2015].

²¹ Zob. <http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/znow-o-wokalicznych-formach-przyimkow;11879.html> [data dostępu: 11.09.2015].

Warto zwrócić uwagę na rozbieżność wyników w odniesieniu do form *w/we* z uwzględnieniem zmiennej środowiskowej. Wśród gimnazjalistów z Opolszczyzny częściej aniżeli w wypadku uczniów ze Śląska przemysłowego wskazywano na odpowiedź *w czwartek* (Ozimek – 72,79%, Ruda Śląska – 54,97%). Z kolei na Śląsku środkowym wyższy był odsetek osób, które za poprawną uznały odpowiedź *we czwartek* (Ruda Śląska – 29,8%, Ozimek – 14,97%). Taki rozkład wyników w obydwu środowiskach wskazuje na istnienie pewnych rozbieżności terytorialnych²², związanych ze stosowaniem obydwu przyimków – w gwarze śródkowośląskiej częściej niż w gwarze opolskiej stosuje się rozszerzenie artykułacyjne przyimków²³.

Tabela 2

Umiejętność doboru poprawnej formy *w/we*

Badane formy przyimków	Miasto						Ogółem		
	Ozimek			Ruda Śląska					
	dz (87)	ch (60)	razem (147)	dz (86)	ch (65)	razem (151)	dz (173)	ch (125)	dz + ch (298)
W	69	38	107	47	36	83	116	74	190
We	13	9	22	27	18	45	40	27	67
Brak odpowiedzi	5	13	18	12	11	23	17	24	41

Wyniki przeprowadzonego badania jednoznacznie wskazują, że celowe byłoby zwrócenie uwagi gimnazjalistów na kategorię wokaliczności przyimków, bez podawania jej nazwy, odnosząc się na przykład do użycia przyimka *w/we* przed nazwami dni tygodnia²⁴.

Ważny problem natury poprawnościowej stanowi także używanie odpowiedniej formy wyrażenia przyimkowego z *wyjątkiem*²⁵. W *Nowym*

²² O zróżnicowaniu dialektu śląskiego por. między innymi H. SYNOWIEC: *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej*. Katowice 2013, s. 89–90.

²³ Warto zauważyć, że polszczyzna regionalna częściej korzysta z rozszerzenia artykułacyjnego przyimków niż polszczyzna ogólna. W południowej Polsce używa się nawet wyrażenia *we wodzie*. Por. H. JADACKA: *Przyimek*. W: *Nowy słownik poprawnej polszczyzny* PWN. Red. A. MARKOWSKI. Warszawa 2003, s. 114. Por. także: I. KLEMENSIEWICZÓWNA: *Czy wolno nam mówić „we wodzie”, „ze sokiem”?*. „Język Polski” 1950, nr 30, s. 193–203.

²⁴ Zob. propozycję lekcji na ten temat opozycji form wokalicznych i niewokalicznych przyimków: A. ZOK-SMOŁA: *Trochę więcej o przyimku, czyli jak mówić o tradycji w języku ze zdolnymi gimnazjalistami*. W: *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. T. 2. Red. A. GUZY, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA. Kielce 2013, s. 112–119.

²⁵ Jest to półrusycyzm, pochodzący od rosyjskiego za *iskluczenijem*, czyli dosłownie – za *wyjęciem*. Por. <http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/za-zaliczeniem-raz-jeszcze/4665.html> [data dostępu: 12.09.2015].

słownika poprawnej polszczyzny PWN stwierdza się, iż forma ta jest jedyną dopuszczalną postacią tego wyrażenia przyimkowego, a formę *za wyjątkiem* należy uznać za błędną²⁶.

Niestety, jak wynika z zaprezentowanych w tabeli 3. danych, gimnazjaliści mieli spore trudności ze wskazaniem poprawnej formy przyimka z w wyrażeniu z *wyjątkiem*. Większość spośród nich, 52,01% (155 wskazań), udzieliła odpowiedzi błędnej, co może być wynikiem rozpowszechnienia formy niepoprawnej. Odpowiedzi trafnej udzieliło zaledwie 39,93% ankietowanych gimnazjalistów (119 wskazań).

Nieco większy udział odpowiedzi poprawnych odnotowano wśród uczniów z Rudy Śląskiej – stanowiły one 43,05% ogółu (65 wskazań), podczas gdy w Oзимku trafne wskazania odnotowano w 36,73% przypadków (54 wskazania). Regionalne zróżnicowanie wyników przeprowadzonego badania warto odnieść też do treści zawartych w realizowanych przez uczniów obydwu szkół podręcznikach. Pomimo że to właśnie w podręczniku *Gramatyka i stylistyka*, z którego korzystali gimnazjaliści z Opolszczyzny, pojawia się zadanie, mające na celu wyeliminowanie z języka uczniów niepoprawnej formy *za wyjątkiem*:

Popraw błędy w podanych zdaniach. Jakiej części mowy użyto błędnie?

A. W naszej klasie lubię wszystkich *za wyjątkiem* Honoraty²⁷,

to gimnazjaliści z tego właśnie regionu poradzi sobie z zadaniem gorzej niż respondenci z Rudy Śląskiej, w których podręczniku nie podjęto omawianej kwestii. Wyniki mogą prowadzić do konstatacji, iż albo błędny zapis w podręczniku wpłynął na utrwalenie błędu językowego (przy założeniu, że według uczniów podręcznik ma charakter normatywny), albo – co bardziej prawdopodobne – uchybienie jest bardzo silnie zakorzenione w języku Polaków.

Z zadaniem tym znacznie lepiej poradziły sobie dziewczynki – udzieliły 46,24% poprawnych odpowiedzi (80 wskazań), podczas gdy ich koledzy – tylko 31,2% (39 wskazań). Wśród chłopców odnotowano także większy w stosunku do dziewczynek odsetek prac, niezawierających rozwiązania omawianego przykładu (1,1% prac niezawierających odpowiedzi u chłopców, 0,58% – u dziewczynek).

²⁶ *Nowy słownik...*, s. 1206. Za jednoznacznie błędną konstrukcję tę uznaje także m.in. Maria Nalepińska. Por. M. NALEPIŃSKA: *Jak mówić i pisać poprawnie? Zbiorek porad językowych*. Warszawa 1982, s. 30.

²⁷ Z. CZARNIECKA-RODZIK: *Gramatyka i stylistyka...*, s. 60.

Tabela 3

Umiejętność doboru poprawnej formy z *wyjątkiem/za wyjątkiem*

Badane formy wyrażenia	Miasto						Ogółem		
	Ozimek			Ruda Śląska					
	dz (87)	ch (60)	razem (147)	dz (86)	ch (65)	razem (151)	dz (173)	ch (125)	dz + ch (298)
Z wyjątkiem	41	13	54	39	26	65	80	39	119
Za wyjątkiem	42	38	80	41	34	75	83	72	155
Brak odpowiedzi	4	9	13	6	5	11	10	14	24

Przyczyn popełnianego przez gimnazjalistów błędu związanego z użyciem poprawnej formy wyrażenia z *wyjątkiem* należałoby upatrywać w rozpowszechnieniu w języku Polaków, między innymi też środki masowego przekazu, błędnej formy *za wyjątkiem*²⁸. Panaceum na nagminne użycie niepoprawnej formy wyrażenia przyimkowego mogłoby być zatem – wobec niewystarczalności zamieszczania w podręcznikach formy poprawnej – wielokrotne, okazjonalne utrwalanie właściwej postaci wyrażenia z *wyjątkiem*.

Jak wynika z zaprezentowanych wyników badań, poziom umiejętności związanych z poprawnym użyciem sprawiających trudności przyimków jest wśród gimnazjalistów niewystarczający. Nie mają oni wprowadzić trudności z rozpoznaniem kontekstów użycia przyimków *dzięki/z powodu*, opowiadają się jednak za użyciem niepoprawnej formy *za wyjątkiem* (!). Z kolei niezwokalizowana forma przyimka w wyrażeniu *w czwartek* jest bliższa ich codziennej praktyce językowej niż *we czwartek*.

Odnosząc się do zawartych w początkowej części artykułu tez, warto byłoby zatem zwrócić uwagę na niewystarczające zorientowanie współczesnego kształcenia polonistycznego na kwestie związane z poprawnością językową. Wpisane zarówno w obowiązującą *Podstawę programową...*, jak i w aktualnie poddawany dyskusji projekt dokumentu treści sprzyjają raczej wyposażeniu uczniów w umiejętność mechanicznego rozpoznawania części mowy niż w umiejętność poprawnego ich użycia. Jedyną drogą prowadzącą do doskonalenia umiejętności rodzimych użytkowników języka są zarówno systematyczne, jak i okazjonalne ćwiczenia, które pozwolą na praktyczne wykorzystanie i w mowie, i w piśmie materiału językowego (wybranych form i konstrukcji).

²⁸ Por. autentyczne przykłady użycia w mowie i w piśmie błędnej formy *za wyjątkiem* zgromadzone w Korpusie języka polskiego na stronie PWN: <http://sjp.pwn.pl/korpus/zukaj/za%20wyj%C4%85tkiem.html> [data dostępu: 20.12.2016].

Siedem grzechów głównych przeciwko rozwijaniu sprawności mówienia w szkole

W pierwszej części artykułu przedstawiam ogólne wyniki badania umiejętności mówienia¹, które zostało przeprowadzone w ramach projektu Instytutu Badań Edukacyjnych, pod nazwą: *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*, z kolei w drugiej części podejmuję próbę wyjaśnienia uzyskanych wyników. Proponując pewne hipotezy, pomijam szerszy kulturowo-językowy kontekst komunikacji mający wpływ na powstanie nowych wzorców zachowań językowych, skupiam się natomiast na wybranych przyczynach wewnątrzszkolnych, uwarunkowanych cechami dyskursu szkolnego², który za Maciejem Kawką rozumiem jako pewien specyficzny typ komunikowania się nauczyciela z uczniami w celu kształtowania wspólnego porozumienia się i wspólnej przestrzeni komunikacyjnej:

Dyskurs dydaktyczny [...] to także ze względu na miejsce jego odbywania i uczestników specyficzny kod językowy obciążony funkcjami dydaktycznymi (edukacyjnymi), który ma realizować podczas lekcji pewien szczególnie rodzaj dialogu (rzadziej monologu), prowadzonego przez nauczyciela i uczniów³.

¹ Szczegółowe wyniki badania dotyczącego kompetencji mówienia uczniów zob. w A. TABISZ: *Czy szkoła uczy mówienia? O ustnych wypowiedziach gimnazjalistów*. „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 1, s. 54–69.

² Za Jolantą Nocoń przyjmuję, że *dyskurs dydaktyczny* jest zakresowo węższą kategorią niż *dyskurs edukacyjny*. Zob. J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole 2009, s. 18–24.

³ M. KAWKA: *Dyskurs szkolny. Zagadnienia językowe*. Kraków 1999, s. 28.

Sprawność mówienia gimnazjalistów – krótka prezentacja ogólnych wyników badania

Projekt *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*⁴ miało na celu wszechstronny opis nauczania języka polskiego w gimnazjum i znalezienie odpowiedzi na pytanie, na jakim poziomie uczniowie posiadli wiedzę i umiejętności określone w obowiązującej *Podstawie programowej...* (2008)⁵. W ramach przedsięwzięcia przeprowadziłam badanie, którego nadrzędnym celem było rozpoznanie, na jakim poziomie gimnazjaliści opanowali umiejętność tworzenia ustnej wypowiedzi monologicznej. Biorąc pod uwagę złożoność kategorii mówienia, na którą składają się takie aspekty, jak: merytoryczny, retoryczny, interakcyjny, kompozycyjny, stylowy, językowy, etykietałny, etyczny oraz niewerbalny⁶, szukałam odpowiedzi na pytania, czy uczniowie:

- mówią na temat i na ile ten temat potrafią rozwinąć?;
- potrafią budować wypowiedź spójną i uporządkowaną?;
- mają umiejętności retoryczne (argumentowanie i uzasadnianie wypowiedzi)?;
- znają specjalistyczną terminologię i stosują ją we własnej wypowiedzi?;
- stosują się do normy języka mówionego?;
- potrafią świadomie wykorzystywać środki pozawerbalne?;
- posługują się poprawnym językiem i stylem?.

W badaniu prowadzonym w sześciu szkołach metodą indywidualnych wywiadów pogłębionych brało udział sześćdziesięciu uczniów z I, II i III klasy gimnazjum (dwadzieścia osiem dziewcząt i trzydziestu dwóch chłopców), osiągających zarówno bardzo dobre, jak i słabe wyniki w nauce. Podczas rozmowy z moderatorem uczniowie otrzymali zadanie:

⁴ Projekt IBE prowadzony był we współpracy z kilkoma ośrodkami uniwersyteckimi w latach 2012–2015. W projekcie wzięli udział uczniowie (15 tysięcy gimnazjalistów); ich rodzice bądź opiekunowie; nauczyciele języka polskiego; nauczyciele bibliotekarze oraz dyrektorzy gimnazjów wytypowanych do badania.

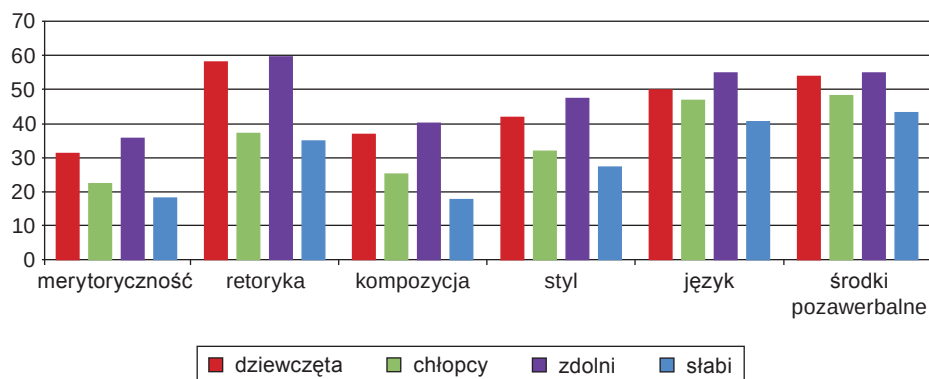
⁵ Więcej o badaniu i jego wynikach: <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/633-dydaktyka-literatury-i-jezyka-polskiego-w-gimnazjum-w-swietle-nowej-podstawy-programowej.html> [data dostępu: 04.2016].

⁶ Szerzej na temat poszczególnych aspektów mówienia i ich obecności w *Podstawie programowej...* z 2008 roku zob. w A. TABISZ: *Od protojęzyka do sprawności mówienia*. „Polonistyka” 2013, nr 10, s. 7–13.

Chciał(a)bym lepiej poznać twoje zainteresowania i upodobania związane z językiem polskim. Dlatego na początku poproszę cię o krótką wypowiedź, trwającą 3–5 minut, o ulubionej książce lub ulubionym filmie/przedstawieniu teatralnym, dziele sztuki (obrazie, rzeźbie, budynku)/muzyce (piosence)/grze komputerowej itp. Przedstaw wybrany tekst oraz powiedz, za co go lubisz.

Nagrana na dyktafon wypowiedź analizowana była z uwzględnieniem sześciu aspektów: merytorycznego, retorycznego (umiejętność argumentowania i uzasadniania), kompozycyjnego, stylowego, językowego i niewerbalnego⁷. Do opisu poziomu wykonania każdego z aspektów wykorzystano trzystopniową skalę, w której 2 punkty świadczyły o pełnym opanowaniu kompetencji ocenianej w danym aspekcie, 1 punkt oznaczał częściowe opanowanie kompetencji w danym aspekcie, a 0 – poziom wykonania świadczący o nieopanowaniu kompetencji w danym aspekcie.

Na wykresie 1. przedstawiono wyniki ogólne uwzględniające dane procentowe, które obrazują poziom wykonania każdego z aspektów, z podziałem na cztery grupy: dziewczęta, chłopcy, zdolni i słabi uczniowie⁸.



Wykres 1. Realizacja aspektów mówienia w poszczególnych grupach badanych

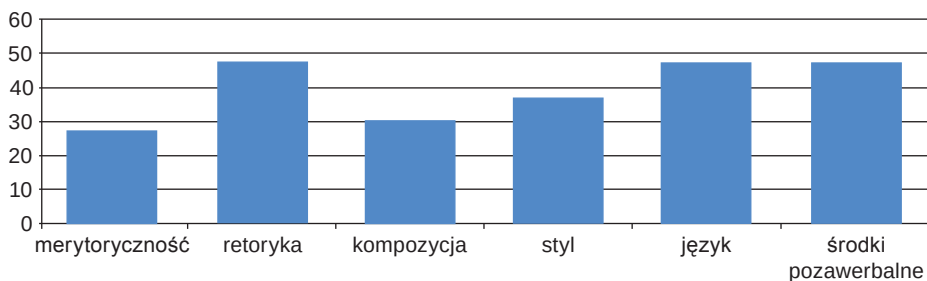
Źródło: badanie własne.

Z kolei wykres 2. ilustruje poziom opanowania poszczególnych elementów mówienia w całej grupie badanych.

⁷ W analizie pominięto trzy aspekty sprawności mówienia (interakcyjny, etykietalny i etyczny).

⁸ Wyższy poziom umiejętności tworzenia dłuższej wypowiedzi ustnej reprezentują dziewczęta, na co prawdopodobnie miała wpływ nierównomierność badanej próby (większość gimnazjalistek poloniści uznali za uczennice zdolne).

Krajobraz językowy



Wykres 2. Realizacja poszczególnych aspektów mówienia w całej grupie badanych
Źródło: badanie własne.

Przedstawione wyniki świadczą o częściowym opanowaniu umiejętności tworzenia spójnej ustnej wypowiedzi monologicznej⁹. Na podstawie uzyskanej średniej arytmetycznej w całej grupie badanych – z 12 możliwych do uzyskania punktów – obliczono, że na jednego ucznia przypada niewiele ponad 4. W badaniu stosunkowo dobrze wypadły trzy aspekty mówienia: retoryczny, językowy i niewerbalny, natomiast najtrudniejsza dla uczniów okazała się realizacja wymiarów merytorycznego i kompozycyjnego wypowiedzi. Oto przykładowy monolog zdolnej uczennicy¹⁰:

Na przykład teraz na święta dostałam taką trylogię / takie książki trzy / no i zaczęłam ją czytać / yyy to jest opowieść takiej dziewczyny i chłopaka / on jest jakby wilkiem tak / yyy to jest literatura fantastyczna / no i dziewczyna opowiada jak właśnie kiedyś była ugryziona przez wilki / teraz jej chłopak się zmienia / oni są razem / razem wszystko robią / chodzą po mieście / ona razem z nim mieszka //

Ogólnego wyniku badania nie można uznać za satysfakcjonujący ani gimnazjalistów, ani nauczycieli polonistów. Korzystając z opisu poziomów biegłości językowej zawartego w *Europejskim systemie opisu kształce-*

⁹ W ramach projektu IBE badania umiejętności tworzenia dłuższej ustnej wypowiedzi przeprowadzono także na Uniwersytecie Gdańskim. W omówieniu badań możemy przeczytać: „Cechą ogólną wszystkich wypowiedzi ustnych była ich wyjątkowa skrótość, ogólnikowość, nieumiejętność rozwinięcia zagadnienia tematycznego [...]. W 50 proc. poradzono sobie także z zaprezentowaniem wiedzy, pojęć, terminów związanych z zadaniem. Gorzej było z organizacją wypowiedzi [...], ale najgorzej z [...] inwencją, samodzielnością, zindywidualizowanym wyrażaniem związanych z zadaniem myśli, refleksji, przeżyć, emocji”. G. TOMASZEWSKA: *Potrzeba wielości. W: Jestem – więc mówię. Między niebytem a formami istnienia*. Red. G. TOMASZEWSKA, B. KAPELA-BAGIŃSKA, Z. POMIRSKA. Gdańsk 2014, s. 17.

¹⁰ Zapis wypowiedzi pozbawiony jest znaków interpunkcyjnych, jeden ukośnik oznacza krótką pauzę, dwa ukośniki długą pauzę.

nia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, można uznać, iż większość badanych uczniów reprezentuje poziom B1:

Potrafię łączyć wyrażenia w prosty sposób, by opisywać przeżycia i zdarzenia, a także swoje marzenia, nadzieje i ambicje. Potrafię krótko uzasadniać i objaśniać własne poglądy i plany. Potrafię relacjonować wydarzenia i opowiadać przebieg akcji książek czy filmów, opisując własne reakcje i wrażenia¹¹;

a mowa tu przecież o języku ojczystym i uczniach na trzecim etapie edukacyjnym po siedmiu, ośmiu czy dziewięciu latach systematycznej nauki i realizacji setek godzin języka polskiego w szkole.

Przyczyny niskiego poziomu opanowania umiejętności samodzielnego wypowiadania się mogą być rozmaite. Prawidłowy przebieg rozwoju mowy uwarunkowany jest wieloma czynnikami. Wśród nich istotne są czynniki wewnętrzne (osobiste): biologiczne i psychiczne, oraz czynniki zewnętrzne wynikające zarówno z warunków środowiskowych: rodzinnych, społecznych, edukacyjnych, jak i z ogólnej sytuacji kulturowo-komunikacyjnej¹². W artykule chciałabym się skupić na kilku wybranych „wewnątrzszkolnych” czynnikach edukacyjnych.

Proces nabywania sprawności mówienia przebiega dwutorowo. Jednym torem postępuje spontaniczna akwizycja mowy. Etap, podczas którego dochodzi do „skrzyżowania myślenia i mówienia”, myślenie więc staje się myśleniem opartym na słowie, a mowa staje się mową intelektualną. Po tym okresie „dziecko w wieku 4–6 lat jest językowo dorosłym człowiekiem. Poza nieistotnymi wyjątkami [...] włada ono systemem fonologicznym swego języka; daje sobie bez wysiłku radę z trzonem gramatycznym; używa podstawowego zasobu języka”¹³. Drugim zaś torem przebiega proces świadomego nabywania języka przez uczenie się, czyli stosowanie specjalnych zabiegów w celu opanowania określonych struktur językowych i nabycia kompetencji komunikacyjnych. W szkole sprawność mówienia nabywana i doskonalona jest w warunkach odezwanych od naturalnych sytuacji komunikacyjnych. Aby lekcja języka (w tym lekcja języka polskiego) sprzyjała rozwijaniu sprawności mówienia, istotny jest więc wybór właściwego modelu komunikacyjnego, strategii działania nauczyciela i uczniów oraz podporządkowany im odpowiedni dobór metod, technik czy zadań dydaktycznych.

¹¹ Zob. <http://www.ore.edu.pl/jezyki-obce/4343-europejskie-portfolio-jezykowe-epj> [data dostępu: 15.04.2016].

¹² Zob. A. TABISZ: *Od protojęzyka do sprawności mówienia...*, s. 8–9.

¹³ N. NAGAJOWA: *Kształcenie języka ucznia w szkole*. Warszawa 1985, s. 15.

Mimo iż w kolejnych dokumentach programowych (1999, 2008) rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uznano za kluczowe zadanie, to wydaje się, że nauczyciele wciąż tkwią w tradycyjnym myśleniu metodycznym, jeśli chodzi o mówienie w klasie szkolnej.

Grzech pierwszy – autorytarny model komunikacyjny

Preferowana na lekcjach z języka polskiego (zwłaszcza z kształcenia językowego) strategia zadaniowa ma wpływ na dość częste przyjmowanie przez nauczyciela autorytarnego (autorytatywnego) modelu komunikacji w klasie. Z modelu tego korzystają grupy o silnie zróżnicowanej hierarchii władzy (kierująca funkcja nauczyciela i podporządkowana funkcja uczniów)¹⁴ i prowadzi do komunikacji jednokierunkowej, w której nie ma miejsca na właściwy dialog. Ewa Lipińska takie ukierunkowanie na kontakt z uczniami nazywa „strategią władzy”¹⁵ Nauczyciel często rozkazuje, poleca, decyduje o kierunku myślenia i czynności ucznia. W modelu przeważa gwieździsta struktura komunikowania, a rola osoby mówiącej przypada przede wszystkim nauczycielowi. Najczęstszą aktywnością ucznia jest natomiast odpowiadanie na pytania o charakterze egzaminacyjnym.

W tego typu kontaktach nie ma miejsca na „metakomunikację” świadczącą o aktywnym, empatycznym słuchaniu uczniowskiej wypowiedzi. Nauczyciel nie zwraca uwagi na lęk, zdenerwowanie ucznia podczas wypowiadania się, przerywa mu, wyraża niezadowolenie, krytykuje, co uniemożliwia uczniowi doświadczanie ważności siebie i własnych przemyśleń, a wskutek czego ten milknie. Autorytarny model komunikowania się w klasie w niewielkim stopniu wpływa na rozwój sprawności mówienia ucznia, komunikacja w nim bowiem sprowadzana jest do „roli narzędnia przekazu i egzekwowania wiadomości szkolnych”¹⁶.

¹⁴ Zob. Z. DOŁĘGA: *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*. Katowice 2003, s. 50.

¹⁵ E. LIPIŃSKA: *Nauczyciel języka polskiego jako obcego*. W: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Red. E. LIPIŃSKA, A. SERETNY. Kraków 2006, s. 84.

¹⁶ D. KLUS-STĄSKA, M. NOWICKA: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk 2014, s. 98–100.

Grzech drugi – nadużywanie strategii asocjacyjnej

Autorytarny model komunikacji w klasie bardzo często decyduje o stosowaniu strategii asocjacyjnej; z badań IBE (zob. przypis 5.) wynika, iż wiele lekcji języka polskiego na III etapie edukacyjnym prowadzonych jest metodą wykładu czy pogadanki heurystycznej, stwarzającej „dziwaczny obiekt – stronę dialogu: ucznia zbiorowego. Nauczyciel bowiem traktuje w czasie pogadanki klasę jako całość, a odpowiedzi poszczególnych uczniów jako symptom stanu całej klasy”¹⁷. Metoda zakładająca otrzymanie odpowiedzi przewidzianej przez nauczyciela i traktowanej jako jedyna właściwa jest, zdaniem Doroty Klus-Stańskiej, przykładem modelu porozumiewania się nieobecnego w sytuacjach pozaszkolnych,

uczy więc sposobu mówienia, który nigdzie oprócz szkoły nie będzie wykorzystywany, prowadzi do zaniku mowności dziecka. Antyrozwojowy charakter pogadanki wiąże się też z odgórną selekcją i narzucaniem znaczeń oraz nadawaniem im charakteru reprodukcyjnego¹⁸.

Uczeń rzadko kiedy ma sposobność wyrażania własnych myśli, samodzielne dłuższego wypowiedzianie się na określony temat, argumentowania swojego stanowiska, dyskusowania itp., ponieważ podczas lekcji przeważa komunikacja jednostronna.

W sferze intelektualnej uczeń nie ma możliwości rozwijania samodzielnych strategii myślenia i dochodzenia do znaczeń w sytuacjach problemowych, ponieważ zadawanym w pogadance pytaniom brakuje tylko jednego elementu mającego się znaleźć w odpowiedzi, która nie wymaga skomplikowanych procesów poznawczych. Zawierają bowiem dostatecznie wiele danych, żeby na ich podstawie uczeń bez namysłu mógł wykryć brakujący element¹⁹. Ów brak namysłu skutkuje również tym, iż uczniowskie odpowiedzi są krótkie²⁰ (lub bardzo krótkie, biorąc pod uwagę częste stosowanie przez nauczycieli pytań o rozstrzygnięcie).

¹⁷ K. KRUSZEWSKI: *Metody nauczania*. W: IDEM: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2012, s. 186.

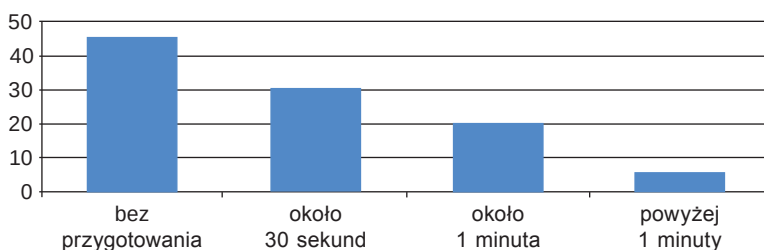
¹⁸ D. KLUS-STAŃSKA, M. NOWICKA: *Sensy i bezsensy...*, s. 104.

¹⁹ Zob. N. NAGAJOWA: *Kształcenie języka...*, s. 240.

²⁰ Ponad 60% badanych przeze mnie gimnazjalistów nie było w stanie wypowiedzieć się dłużej niż dwie minuty.

Grzech trzeci – natychmiastowość odpowiedzi

Pogadanka wydaje się jednym z głównych ograniczeń w rozwijaniu sprawności mówienia jeszcze z innego powodu – nie ułatwia uczniom zaplanowania treści wypowiedzi. Metoda nastawiona przede wszystkim na aktywność nauczyciela powoduje, że odpowiedzi uczniów są schematyczne, pozbawione kreatywności, a także natychmiastowe. W ogóle wydaje się, iż w polskiej szkole milczenie ucznia jest nie tyle oznaką namysłu, ile świadectwem jego niewiedzy. Uczeń, odpowiadając od razu, nie kształci nawyku rozważenia tego, co chce powiedzieć, nie widzi też potrzeby, by do dłuższej wypowiedzi odpowiednio się przygotować, ponieważ nie jest do tego przyzwyczajony. Może świadczyć o tym zachowanie gimnazjalistów, którzy brali udział w badaniu²¹. Każdy z nich po otrzymaniu zadania miał możliwość przygotowania wypowiedzi (sporządzenia krótkiego planu, notatki itp.), o czym zapewniał go moderator prowadzący rozmowę²², jednak blisko połowa nie skorzystała z tej sposobności (por. wykres 3).



Wykres 3. Czas przygotowywania się badanych do wypowiedzi

Źródło: badanie własne.

Oczekiwanie szybkiej odpowiedzi sprawia, że uczeń nie ma możliwości analitycznego podejścia do tematu wypowiedzi – od konceptualizacji wypowiedzi po jej głośną realizację. Umiejętność analizowania polecenia/pytania mogłaby wpłynąć zarówno na efektywność wypowiedzi pod kątem treści i kompozycji, jak i na jej efektywność.

²¹ Więcej na ten temat zob. w A. TABISZ: *Czy szkoła uczy mówienia?...*, s. 64–65.

²² Np. na propozycję moderatora: *Jeśli chcesz, dam ci kartkę i długopis, będziesz mógł sobie w punktach wypisać to, co chciałbyś odpowiedzieć. Zależy mi na tym, żeby to była pełna odpowiedź [...]. Czy chcesz kartkę i długopis, czy wolisz z pamięci? Mogę ci dać kartkę i długopis, uczeń odpowiadał: Z pamięci.*

Grzech czwarty – nieobecność autonomii na lekcjach języka polskiego

Jedną z konsekwencji autorytarnego modelu komunikacji na lekcji i powszechnie stosowanej pogadanki heurystycznej jest brak autonomii ucznia. Autonomia oznacza „umiejętność pracy bez nadzoru, umiejętność przenoszenia opanowanych umiejętności w nowe sytuacje oraz umiejętność odejścia od utartego, mechanicznie stosowanego wzoru wyuczonego zachowania”²³. Autonomia uczącego się decyduje o tym, że nie jest on odtwórcą działań zaprojektowanych przez nauczyciela, lecz aktywnym i refleksyjnym uczestnikiem procesu nauczania-uczenia się, „który przez swe działania, świadome i zamierzone, może wpłynąć na jego jakość i efektywność”²⁴, dzięki czemu staje się najważniejszym podmiotem nauczania.

Uczeń przyjmujący „gotową wiedzę”, posiadający jedynie umiejętności identyfikowania znaczeń nauczyciela, przestaje samodzielnie myśleć. Ponieważ schemat działania nauczyciel – uczeń jest zawsze taki sam, uczeń postępuje w sposób zrutynizowany, rezygnuje z inicjatywy i aktywnego podejścia do zadań, z różnorodnych sposobów uczenia się, nie radzi sobie z rozwiązywaniem problemów. Nierozwijanie postaw autonomicznych w procesie nauczania-uczenia się nie motywuje ucznia do uczenia się języka polskiego, skłania go do bierności, niesamodzielności oraz bezrefleksyjności również w stosunku do własnej sprawności mówienia.

Grzech piąty – model systemocentryczny na lekcjach języka polskiego

Wbrew założeniom Jerzego Bartmińskiego, współtwórcy podstawy programowej z 2008 roku, o integralnym traktowaniu w dydaktyce spraw języka, literatury, kultury i komunikacji, dość często – na co

²³ H. KOMOROWSKA: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa 2002, s. 167.

²⁴ A. SERETNY: *Autonomia uczącego się – wprowadzenie do zagadnienia*. W: *Z zagadnień dydaktyki...*, s. 99.

zwrócono uwagę w badaniach IBE²⁵ – treści przedmiotowe języka polskiego realizowane są na osobnych lekcjach – z kształcenia kulturowo-literackiego i z kształcenia językowego, sprowadzanego nierzadko do tzw. gramatyki. Podczas tych właśnie lekcji nauczyciele poloniści często stosują model systemocentryczny, w którym proces dydaktyczny organizowany jest wokół treści z zakresu nauki o języku („język dla języka”). Brak w nim powiązania z pozostałymi obszarami kształcenia językowego, co doprowadza do dezintegracji wewnątrzprzedmiotowej. Kształcenie koncentruje się na rozwijaniu jedynie kompetencji językowej (co najwyżej na poziomie zdania) i nie ma mowy o funkcjonalnym podejściu do gramatyki, oznaczającym uwzględnienie form gramatycznych w szerszym kontekście wypowiedzi, czy o wiązaniu zjawisk fleksyjnych, słowotwórczych, składniowych z intencją danego gatunku i stylu²⁶. Na pierwszym miejscu stawia się cele poznawcze, przy czym nabywana wiedza ma charakter terminologiczno-definicyjny i jest nieprzydatna z perspektywy praktycznej²⁷. W zadaniach, które realizują przede wszystkim cele teoretyczne, widoczne jest formalne oraz mało funkcjonalne podejście do zjawisk gramatycznych. Uczeń „rozwiązując” ćwiczenia gramatyczne, przeprowadza rozmaite operacje opisowo-analityczne, lecz nie potrafi korzystać z nich w doskonaleniu kompetencji lingwistycznej oraz kompetencji kulturowo-komunikacyjnej, w tym sprawności mówienia.

Grzech szósty – za mało zadań „na mówienie”

Nawet pobieżna lektura wybranych podręczników do nauczania języka polskiego w gimnazjum²⁸ (które stanowią jedno z podstawowych, choć, co trzeba podkreślić, nie jedynych narzędzi pracy nauczyciela) wskazuje, iż doskonalenie sprawności mówienia, jeżeli nie jest zaniedbywane, to przynajmniej nie jest traktowane priorytetowo. Z kolei analiza

²⁵ Zob. <http://eduentuzjasci.pl/badania...>

²⁶ Zob. J. BARTMIŃSKI: *Nauka o języku w podstawie programowej*. W: *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa 2009, s. 60. http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa_tom_2.pdf. [data dostępu: 04.2016].

²⁷ Zob. J. Nocoń: *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*. W: *Język a edukacja 3: Świadomość językowa*. Red. J. Nocoń, A. TABISZ. Opole 2014, s. 165.

²⁸ Celowo nie podaję tytułów serii podręczników.

zadań dydaktycznych prowadzi do wniosku, że mówienie bywa doskonałe w sposób dość przypadkowy i okazjonalny, zwłaszcza w podręcznikach do kształcenia językowego, w których wiedza językoznawcza „przeprofilowana” na potrzeby ucznia powinna łączyć się ściśle z kompetencjami kulturowo-komunikacyjnymi. Okazuje się, że zadań doskonalących sprawność mówienia nie jest zbyt wiele, a te, które są proponowane, często mają charakter zadań krótkiej odpowiedzi – ich wykonanie sprowadza się do zbudowania przez ucznia wypowiedzi zaledwie kilkuwyrazowej.

Również w rozdziałach poświęconych gatunkom wypowiedzi zadań doskonalących mówienie jest niewiele. Autorzy podręczników pomijają w tych częściach sfery komunikacyjne „obsługiwane” przez typowe gatunki mówione (poza dyskusją). Rzadko uwzględnia się to, że niektóre formy wypowiedzi mogą funkcjonować zarówno w odmianie pisanej, jak i ustnej (między innymi zaproszenie, opowiadanie, opis).

Bardzo mało jest zadań koncentrujących się na warstwie brzmieniowej języka czy, szerzej, na kulturze żywego słowa, a przecież „Największym atutem mówcy podczas wygłaszania mowy jest jego głos”²⁹. Brak poleceń dotyczących poprawnego i wyrazistego wymawiania, akcentowania, intonowania, przestankowania czy mówienia we właściwym tempie i z odpowiednim natężeniem może się przyczynić do tego, że uczeń nie będzie miał świadomości, iż mówienie z pasją, determinacją, ze swadą wpływa na słuchacza znacznie silniej niż słowo pisane. W żadnym też z analizowanych podręczników nie znalazłam zadań rozwijających płynność wypowiedzi, a więc cechę, na którą glottodydaktycy kładą znaczny nacisk podczas uczenia języka obcego³⁰.

Grzech siódmy – brak elicytacji (a może ekscytacji?)

Autorytarny model komunikacyjny, dość często stosowany na lekcjach, z pewnością nie służy stworzeniu odpowiedniej atmosfery, która obniży poczucie lęku ucznia przed swobodnym, płynnym wypo-

²⁹ M. KOROLKO: *Wygłaszanie mowy*. W: IDEM: *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*. Warszawa 1998, s. 135.

³⁰ Szerzej na ten temat zob. A. TABISZ: *Lekcje mówienia – o (nie)płynności uczniowskich wypowiedzi* [w druku].

wiadaniem się. Również proste pytania pogadanki heurystycznej oraz niewielka liczba zadań prowokujących samodzielne wypowiadanie się „zabijają” w uczniu inwencję i chęć mówienia, które są podstawowym warunkiem rozwijania tej sprawności. Zdaniem Hanny Komorowskiej, nauczyciel powinien zadbać na lekcji o tzw. elicytację, czyli odpowiednie bodźce zachęcające do wypowiadania się³¹. Interesującą „ofertę czynników” wpływających na rozwój sprawności mówienia proponuje Dorota Klus-Stańska. Badaczka uwzględnia w niej rozmaite aspekty mówienia:

- leksykalny – związany z bogactwem tematów;
- stylistyczny – inspirowany wielością form, sytuacji, sprzyjający indywidualizacji wypowiedzi;
- społeczny – gdy uczeń mówi do osób o różnej randze społecznej i pełni wobec nich zmienne role komunikacyjne;
- pragmatyczny – wynikający z wielości celów mówienia i różnorodności sytuacji oraz ze związków mówienia z działaniem i ze współpracą;
- kulturowy – odnoszący się do jak największej liczby odmiennych kontekstów tradycji, wartości i ujęć interpretacyjnych;
- osobisty – wynikający z różnego poziomu zaangażowania emocjonalnego i poznawczego³².

Proponowana lista czynników motywujących do wypowiadania się jest oczywiście otwarta. Można by jeszcze zaproponować aspekt mediacyjny – gdy uczeń operuje tekstem (mówionym i pisanym) i zawartą w nim informacją, czy aspekt strategiczny³³, uwzględniający trudności komunikacyjne, jakie pojawiają się w rozmowie. Wszystkie czynniki służą przezwyciężaniu „szkolnych blokad rozwoju mówienia”.

Mimo iż badanie zostało przeprowadzone w niewielkiej grupie gimnazjalistów, sądzę, że jego wyniki są reprezentatywne – nieumiejętność tworzenia przez uczniów dłuższej ustnej wypowiedzi monologicznej to problem znacznie szerszy i głębszy (potwierdzają to przeprowadzone przeze mnie badania blisko pięciuset ustnych wypowiedzi maturzystów). Uczeń osiągnie wysoki poziom sprawności wypowiadania się tylko wówczas, gdy będzie miał warunki do tego, by mógł mówić – a przede wszystkim – by chciał mówić na lekcjach, co wydaje się nielatte zarówno ze względu na „szkolne grzechy” popełniane w procesie

³¹ Zob. H. KOMOROWSKA: *Metodyka nauczania...*, s. 149.

³² Zob. D. KLUS-STAŃSKA: *Jak nie rozwijać mowności dzieci, czyli o tzw. pogadance szkolnej*. W: *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkanie z językiem polskim w klasach I–III*. Red. D. KLUS-STAŃSKA, M. DAGIEL. Olsztyn 1999, s. 27.

³³ Zob. H. KOMOROWSKA: *Metodyka nauczania...*, s. 10.

nauczania-uczenia się, jak i z powodu braku zgody na osobisty język ucznia oraz kult formalnej poprawności³⁴.

Za kształcenie kompetencji komunikacyjnej odpowiadają wszyscy nauczyciele, jednak największa odpowiedzialność spoczywa na polonistach. Czy kolejna reforma programowa sprawi, że dydaktyka języka ojczystego wyjdzie z zapaści? Czy będzie umiała skorzystać z najnowszego dorobku nauk o języku oraz osiągnięć dydaktyki języka „drugiego”? Czy dostarczy nowych modeli kształcenia, tak bardzo potrzebnych współczesnej szkole? Dyskusja nad nową podstawą programową (2017) trwa...

³⁴ Zob. D. KLUS-STĄŃSKA, M. NOWICKA: *Sensy i bezsensy...*, s. 110.

Co to znaczy uczyć funkcjonalnie? Próba odpowiedzi

Prezentowane rozważania celowo z całego obszaru refleksji nad edukacją polonistyczną wyłączają problematykę uczenia języka. To właśnie ta perspektywa będzie centralnym punktem dokonywanych obserwacji. Zanim jednak podjęte zostaną próby bardziej szczegółowych analiz, warto się zastanowić, co właściwie znaczy *funkcjonalnie* w kontekście działań edukacyjnych? Według słownika, *funkcjonalny* to taki, który dobrze spełnia swoją funkcję, jest użyteczny, praktyczny. Można by zatem powiedzieć, iż uczyć funkcjonalnie to uczyć tak, aby to, czego uczymy, dobrze spełniało swoją funkcję, było użyteczne, dało się praktycznie zastosować. Tak jest na przykład z tabliczką mnożenia, dodawaniem, odejmowaniem, czyli podstawowymi operacjami arytmetycznymi. Także w przypadku nauczania języka polskiego znajdujemy takie podstawowe umiejętności, których praktyczna użyteczność jest oczywista. Jednak im wyższy poziom edukacji, tym trudniejsze wskazywanie możliwości praktycznego zastosowania tego, co poznawane w szkole, jeśli pod uwagę weźmiemy codzienne potrzeby uczniów. Stąd wielokrotnie pokazywana już opozycja w widzeniu koncepcji nauczania charakterystycznych dla szkoły XIX- i XX-wiecznej, którą krótko można było przedstawić jako przeciwstawienie dwóch modeli: strukturalistycznego – opisywanie języka jako obiektywnie istniejącej struktury, i poststrukturalistycznego – traktowanie języka jako „dynamicznej właściwości umysłu, służącej rozwojowi i będącej przejawem świadomości indywidualnej i społecznej”¹. Warto tu przypomnieć także inną ważną cechę pozytywistycznej trady-

¹ W. MARTYNIUK: *Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego/dru-giego*. „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 1, s. 44.

cji edukacyjnej, a mianowicie przekonanie o przygotowawczym, przejściowym charakterze szkolnego nauczania, które nie jest autentyczne tu i teraz, ale dopiero przygotowuje do uczestnictwa w prawdziwym życiu w przyszłości. Uczniowie nie muszą więc widzieć przydatności tego, czego się uczą. Przydatność ta kiedyś objawi im się sama². Te pobieżne rozważania pozwalają postawić hipotezę, że w tradycyjnym ujęciu polska szkoła nie koncentruje się na uczeniu tego, co użyteczne, możliwe do wykorzystania zaraz po wyjściu ze szkoły, w oczywisty sposób, także dla ucznia, potrzebne.

Potwierdzenie tej hipotezy można znaleźć w wielu źródłach: dokumentach oświatowych, programach i podręcznikach szkolnych. Wskazują na to także badania prowadzone w tym obszarze edukacji. Skoncentruję się tylko na najważniejszym z nich – podstawie programowej, czyli dokumencie ministerialnym, który określa problematykę nauczania, a także jego pożądany kierunek. Jest punktem wyjścia tworzenia programów nauczania i skorelowanych z nimi podręczników. Zapisy wciąż obowiązującej *Podstawy programowej...*³ w szczególny sposób akcentują działania skoncentrowane na opisie języka. Dobrze to widać głównie w tej części dokumentu, który dotyczy klas IV–VI szkoły podstawowej. Autorzy podstawy zamieścili tu listę obligatoryjnych problemów, z którymi zapoznać ma się każdy uczeń, a także wskazali czynności, które powinien wykonać, na przykład: uczeń „rozdzieli i poprawnie zapisuje zdania oznajmujące, pytające i rozkazujące”; „przekształca zdania złożone w pojedyncze i odwrotnie, a także zdania w równoważniki zdań i odwrotnie – odpowiednio do przyjętego celu”; „stosuje poprawne formy gramatyczne wyrazów odmienne”; „poprawnie stopniuje przymiotniki i przysłówki i używa ich we właściwych kontekstach”. Wskazane kategorie omawiane być powinny w kontekście tworzenia różnych form wypowiedzi, związanych z życiem codziennym (na przykład: zaproszenie, ogłoszenie, sprawozdanie, list) oraz tekstami literackimi (na przykład dziennik pisany z perspektywy bohatera literackiego).

² Zob. także m.in.: A. KŁAKÓWNA: *Przymus i wolność*. Kraków 2003; M. SZYMAŃSKA: *Miedzy nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XIX i XX wieku*. Kraków 2016; R. KWAŚNICA: *Holistyczna szkoła całodniowa*. W: *Reforma kulturowa 2020–2030–2040*. <http://www.kig.pl/raport-reforma-kulturowa-2020-2030-2040.html> [data dostępu: 1.02.2017].

³ Wszystkie cytaty pochodzą z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 sierpnia 2012 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej”, poz. 977.

Akcentowanie w nauczaniu realizacji celu poznawczego związane z opisem struktur języka najbardziej widoczne jest jednak w kompozycji dokumentu, w której wyodrębniono element nazwany *świadomością językową*. W literaturze przedmiotu jest to kategoria traktowana bardzo szeroko, obejmująca rozwijanie wielu kompetencji akcentujących różne aspekty języka. Świadomość językowa (kompetencja językowa) to swoisty językowy kapitał, który w koncepcji reprodukcji⁴ pełni funkcję różnicującą wewnątrz społeczeństwa, wyznacza status społeczny rywalizujących z sobą jednostek. Jest to zatem kategoria nadrzędna. Jednocześnie – indywidualna (pozwala jednostce na wyrażanie, kreowanie siebie) i społeczna (pozwala na komunikacyjne interakcje w środowisku społecznym). Obejmuje swoim zasięgiem

sfunkcjonalizowaną wiedzę, umiejętności sprawnego posługiwania się wypowiedzią językową w ramach mówienia, słuchania, czytania i pisania oraz przygotowania do celowego wykorzystania obu efektów kształcenia językowego w komunikacji społecznej i w operacjach na tekście⁵.

Zawartość opatrzona wspomnianym tytułem okazuje się jednak zupełnie inna. Zgromadzono tu bowiem pojęcia z zakresu gramatyki opisowej. Zasadna wydaje się zatem tego typu propozycja, aby układ nazywać świadomością językoznawczą⁶. Wprowadzając treści z nauki o języku, autorzy podstawy używają sformułowań, które zacierają językoznawcze, związane z gromadzeniem wiedzy, cele. Chodzi tu o dopełnienia: „rozumie ich funkcje”, „odpowiednio do przyjętego celu” itd. Mylący może być także czasownik wprowadzający pojęcia z gramatyki opisowej – uczeń **rozpoznaje** – a więc nie definiuje. Takie odczytanie zapisów podstawy wydaje się jednak obce autorom podręczników dopuszczonych przecież do użytku szkolnego, w których można znaleźć niezliczoną ilość ramek z definicjami, kategoryzacjami i objaśnieniami.

⁴ P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. NEYMAN. Warszawa 2011. Por. także B. DYDUCH: *Poszukiwanie tożsamości w przestrzeniach werbalno-ikonicznych w sytuacji przymusu symbolicznego*. W: *„Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae”*, Pertinentia III, V. 94. Red. M. JĘDRYCHOWSKA, M. SZYMAŃSKA. Kraków 2011, 44–54.

⁵ J. KOWALIKOWA: *Świadomość językowa w aspekcie edukacyjnym*. W: *Język a edukacja*. T. 3: *Świadomość językowa*. Red. J. NOCOŃ, A. TABISZ. Opole 2014, s. 24–36.

⁶ Zob. K. BAKUŁA: *O świadomości językowej*. W: *„Kształcenie Językowe”*. T. 10. Red. K. BAKUŁA. Wrocław 2012, s. 17–18. Por. K. BAKUŁA: *Świadomość językowa – świadomość dydaktyczna*. W: *Język a edukacja*. T. 3..., s. 36–52.

Niektóre podręczniki dla szkoły podstawowej otwarcie odwołują się do struktury akademickich podręczników do gramatyki opisowej. I dzieje się tak mimo komentarzy (a może nawet wbrew nim) do *Podstawy programowej*, w których przeczytać możemy, iż ważnymi jej cechami są:

- wyróżniona pozycja języka polskiego w szkole;
- integralne traktowanie w dydaktyce spraw języka, literatury, kultury i komunikacji;
- równowaga między wiedzą o języku i umiejętnościami językowo-komunikacyjnymi;
- funkcjonalne podejście do gramatyki;
- tekstocentryzm;
- dowartościowanie potrzeby systematycznego rozwijania słownictwa ucznia (w poszczególnych systematycznie wzbogacanych polach semantycznych)⁷.

Jeden z punktów informuje o konieczności zachowania równowagi między wiedzą o języku i jego używaniem. Jednak nagromadzenie językoznawczej terminologii wywołuje wrażenie zachwiania tej równowagi. Powody takiej sytuacji ujawnia Jerzy Bartmiński w komentarzach do *Podstawy programowej*...

[...] pod naciskiem argumentów językoznawców zachowano w podstawie języka polskiego pewien elementarny zespół pojęć i terminów gramatycznych. Jednym z uznanych argumentów było to, że pojęcia te i terminy są potrzebne do budowania samoświadomości językowej i kulturowej, ważnej m.in. w trakcie nauki języków obcych⁸.

Po raz kolejny najważniejszy okazał się argument, którego od lat używają zwolennicy gramatyki opisowej i który wielokrotnie podważali jej przeciwnicy⁹. Nie zauważono też istotnych zmian w glottodydaktyce i praktyce nauczania języków obcych w polskiej szkole. Ta uległość wobec językoznawców, a także podkreślenie wagi wiedzy o języku (wyrażające się choćby w szczegółowym wyliczeniu zagadnień z gramatyki opisowej)¹⁰

⁷ Zob. J. BARTMIŃSKI: *Nauka o języku w podstawie programowej*. W: *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_2.pdf, s. 60 [data dostępu: 1.02.2017].

⁸ Ibidem.

⁹ Zob. J. KOWALIKOWA: *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*. W: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczycieli*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2004; M. SZYMAŃSKA: *Kształcenie językowe w dyskursie edukacyjnym po 1990*. W: *Język a edukacja*. T. 3..., s. 143–159.

¹⁰ Trzeba tu dodać, iż stwierdzenie, że jest to zestaw pojęć elementarnych, nie jest uprawnione. Na tym poziomie nauczania nigdy nie było ich więcej.

oraz rzadkie tylko łączenie zagadnień teoretycznych z praktyką znalazły wyraźne odbicie w kształcie podręczników szkolnych, które zajęły się tym, co zostało nazwane i wskazane wprost. Przykładem może być rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w szkole podstawowej.

W obecnie obowiązującej *Podstawie programowej...* dla klas IV–VI bardzo rzadko akcentowany jest komunikacyjny aspekt rozwijania języka, zupełnie zniknęły też zapisy, które pokazywały go w ujęciu właściwym socjolingwistyce. Nie pozostało to bez wpływu na zawartość podręczników, co potwierdziły stosowne badania¹¹. Ich wyniki jasno pokazują, iż bardzo często największą troską autorów jest przekazywanie i sprawdzanie wiedzy o języku jako systemie. Znajduje to odzwierciedlenie w działaniach, które są projektowane w podręcznikach, a najczęściej dotyczą opisywania i klasyfikowania elementów struktury. Niezwykle rzadko wiedza z zakresu gramatyki prezentowana bywa w ujęciu funkcjonalnym, akcentującym jej wartość w praktyce językowej. Potwierdzają to także badania przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych na poziomie gimnazjalnym¹².

Analiza *Podstawy programowej...* prowadzi do wniosku, że jeśli chodzi o rozwijanie kompetencji komunikacyjnej oraz funkcjonalne wprowadzanie wiedzy o języku, polska edukacja nie rozwija się w dobrym kierunku. W obowiązującym dokumencie widać też, moim zdaniem, pewne niezdecydowanie. Z jednej strony deklaruje się tam konieczność przygotowywania uczniów do komunikowania się z otaczającym światem (teraz i w przyszłości), a więc konieczność rozwijania umiejętności w tym zakresie, praktykowania, z drugiej – akcentuje się wiedzę o językowych strukturach. Na brak precyzji w tym zakresie zwraca uwagę Jolanta Nocoń:

Znamienne, że część poświęconą świadomości językowej zatytułowano „Nauka o języku w podstawie programowej”. Zrównano w ten sposób oba pojęcia: świadomość językową i naukę o języku. W opracowaniu pojawiają się ponadto bezpośrednie odwołania do gramatyki – mowa jest o „nauczaniu gramatyki” oraz o „podejściu

¹¹ Zob. M. SZYMAŃSKA: *Sociolinguistics in Selected Textbooks in Polish Primary School*. „Journal of Language and Cultural Education” 2016, vol. 4 (1), s. 85–100; EADEM: *Język jako narzędzie komunikacji w społeczeństwie. Perspektywa socjolingwistyczna w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły podstawowej*. W: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*. T. 1. Red. E. JASKÓŁOWA, D. KRZYŻYK, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK przy współpr. D. JAGODZIŃSKIEJ, A. ZOK-SMOŁY. Katowice 2016, s. 369–383.

¹² J. NOCOŃ: *Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum – lekcje gramatyki*. „Edukacja” 2015, nr 1. www.edukacja.ibe.edu.pl [data dostępu: 2.02.2017].

do gramatyki”, co przywodzi na myśl utożsamienie nauki o języku z tzw. szkolną gramatyką języka ojczystego¹³.

Wprawdzie sformułowania *nauka o języku* czy *nauczanie gramatyki* nie pojawiają się w tekście podstawy, lecz w komentarzu do niej; jednak, jak rozumiem, celem tego komentarza jest objaśnienie, jak należy rozumieć zapisy podstawy. Potwierdzeniem prawdziwości takiego odczytania intencji autorów dokumentu (jeśli chodzi o kwestie językowe) jest dopuszczanie do użytku szkolnego przez ministerialnych rzeczoznawców podręczników, które skoncentrowane są na wiedzy, co wyraźnie pokazały badania J. Nocoń (na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum). Stwierdza ona, iż w podręcznikach

dominuje niefunkcjonalny, systemocentryczny model nauki o języku z elementami modelu lingwocentrycznego [...], sfunkcjonalizowanych zadań z wymiaru wewnątrzjęzykowego jest tak samo niewiele jak działań na tekstach [...], a poziom komunikacji jest prawie nieobecny. Poza tym wiele zadań cechuje pozorna funkcjonalność, gdyż w rzeczywistości realizują one systemocentryczny model nauki o języku/języka¹⁴.

Warto także zwrócić uwagę, że obowiązująca *Podstawa programowa...* została napisana w języku wymagań, stwarza więc wrażenie kategoryczności: uczeń rozumie, interesuje się, dostrzega. Niekoniecznie koresponduje to z uczeniem się/nauczaniem jako procesem traktowanym indywidualnie w odniesieniu do ucznia – podmiotu. Taka konstrukcja wywołała słuszną, moim zdaniem, krytykę, iż podstawa utrwała i umacnia obecną już w edukacji tendencję do uczenia się „pod egzamin”, o czym w wyrazisty sposób pisze Piotr Kołodziej:

Uczeń (co osiągnie się z pewnością – jak wynika z zastosowanych przez autorów „podstawy” form czasowników...) ma umieć wykonywać dziesiątki działań („konfrontuje”, „identyfikuje”, „wskazuje”, „rozpoznaje”, „odbiera”), tylko nie wiadomo w jakim celu. A raczej wiadomo – by zdać egzamin. [...] Wbrew deklaracjom [...] autorów „podstawa” ostatecznie utrwała i tak już silne przekonanie, że jedynym prawdziwym i finalnym celem edukacji jest przeprowadzanie i zdawanie egzaminów...¹⁵.

¹³ Zob. ibidem.

¹⁴ J. Nocoń: *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*. W: *Język a edukacja*. T. 3..., s. 172–173.

¹⁵ Ibidem, s. 202.

Analiza *Podstawy programowej...*, programów i podręczników szkolnych, a także wieloletnia, stała obserwacja szkolnej codzienności prowadzą do wniosku, że nadal uprawnione są próby poszukiwania nowych koncepcji kształcenia w zakresie rozwijania języka. Koncepcji, które godziłyby jego używanie z opisem struktury i rzeczywiście, w praktyce zyskałyby akceptację nauczycieli. Kluczowym słowem wciąż pozostaje **funkcjonalność**.

Zanim zaprezentuję propozycję funkcjonalnego uczenia gramatyki, chciałabym jeszcze krótko przedstawić, jak rozumiem funkcjonalność i z czego to rozumienie wyprowadzam. U podstaw proponuję umieścić różne dziedziny językoznawstwa, dla których wspólne jest dążenie do „wyjaśniania faktów, zjawisk i procesów społecznych przez ustalanie funkcji, jaką one pełnią w kulturze danego społeczeństwa”¹⁶. W przypadku językoznawstwa „funkcjonalizm jest sposobem myślenia, spojrzeniem na język i jego związki z porządkiem świata”¹⁷. Łączy on zatem strukturę systemu języka i jego funkcję w interakcji społecznej. Ustalenia dokonane przez językoznawców okazały się inspirujące dla dydaktyki szkolnej. Podkreślenia wymagają szczególnie niektóre z nich. Chodziłoby tu przede wszystkim o zwrócenie uwagi na funkcje języka, co wymagałoby zmiany hierarchicznego układu zagadnień omawianych w szkole, przeniesienia akcentu z gramatyki na praktykowanie, używanie języka. Ważne byłoby także ściśle powiązanie obserwacji struktury języka z funkcją poszczególnych jego elementów. Nie jest to propozycja ani nowa, ani oryginalna. Takie próby podejmowano już w przeszłości, jednak trudno powiedzieć, że z powodzeniem¹⁸. Funkcjonalizacja uczenia języka ściśle wiąże się także z taką organizacją zajęć, aby działania koncentrowały się wokół praktykowania porozumiewania się za pomocą języka, pokazywania, do czego język służy i jak go wykorzystywać nie tylko do realizacji prywatnych celów. Język jest bowiem przejawem społecznego działania. Jak twierdzą pragmatycy, mówienie, porozumiewanie się to działanie właściwe. Konieczne jest także zwrócenie uwagi na kontekst, w jakim powstają wypowiedzi, bo tylko wówczas rzeczywiście możemy rozmawiać o ich znaczeniu. To kontekst pozwala na odczytanie znaczenia wypowiedzi zgodnie z intencją nadawcy. Pogląd taki bardzo kategorycznie wyraża Stanley Fish, twierdząc, iż tak jak uczestnicy komunikatu zawsze znajdują się w jakiejś sytuacji, tak zdanie nigdy nie jest poza kontekstem:

¹⁶ <http://sjp.pwn.pl/sjp/funkcjonalizm;2460387.html> [data dostępu: 20.01.2017].

¹⁷ M.-A. PAVEAU, G.-É. SARFATI: *Wielkie teorie językoznawcze. Od językoznawstwa historyczno-porównawczego do pragmatyki*. Przeł. I. PIECHNIK. Kraków 2009, s. 133.

¹⁸ Zob. np. M. NAGAJOWA: *Nauka o języku dla nauki języka*. Kielce 1994.

Zdanie nigdy nie jest rozumiane niezależnie od kontekstu, w którym jest postrzegane, i dlatego nie znamy go inaczej jak tylko w ustalonej formie już narzuconej przez kontekst. Ponieważ jednak zdanie może pojawić się więcej niż w jednym kontekście, jego ustalona forma nie będzie zawsze taka sama¹⁹.

Podobne stanowisko zajmują pragmatycy, wskazując możliwość innego odczytania każdego aktu mowy, jeśli pojawi się on w innym kontekście. W sytuacji szkolnej zatem chodziłoby o pokazywanie zależności między wypowiedzią i kontekstem, przy czym ważny jest zarówno mikrokontekst (komunikacja twarzą w twarz), jak i makrokontekst (odczytywanie szerszych, globalnych ról uczestników komunikacji). Wspomaganie uczniów w nabywaniu i rozwijaniu umiejętności w zakresie porozumiewania się obejmuje wiele różnych aspektów rozmieszczonych na różnych poziomach obserwacji i używania języka. Poziomy te przenikają się wzajemnie i są bardziej lub mniej aktualizowane w zależności od edukacyjnego kontekstu i potrzeb. Dlatego w sytuacji typowo szkolnej, częściej niż w codziennej praktyce językowej, pojawiał się będzie aspekt związany z obserwacją powstających struktur językowych. Ważne będzie wówczas podkreślanie relacji: środki językowe – intencja – skuteczność wypowiedzi – skutki wypowiedzi, ze szczególnym zwracaniem uwagi na pierwszy element tego ciągu. Poprawne użycie poznanych środków językowych, dokonywanie świadomego wyboru spośród dostępnego ich repertuaru ważne są także w procesie budowania wypowiedzi skutecznej, wspartej rozpoznaniem kontekstu (rzeczywistego i związanego z typem dyskursu), podobnie jak poznanie uczestników komunikacji (ich doświadczeń, kompetencji językowych, nastawienia, kulturowych przesądów). Jednocześnie zarówno w procesie nadawania, jak i odbierania komunikatów ważną rolę odgrywa świadomość roli gatunku, umiejętność jego rozpoznawania, oraz dobierania w celu osiągnięcia porozumienia. Wreszcie rzecz niezwykle trudna, szczególnie w sytuacji szkolnej unifikacji języka uczniów²⁰: dążenie do stylistycznego zróżnicowania wypowiedzi, a więc z jednej strony praca nad stylem indywidualnym, rozróżnianiem poszczególnych stylów języka polskiego i stosownym dobieraniem ich (z uwzględnieniem funkcji) do konkretnej wypowiedzi osadzonej w kontekście, ale z drugiej strony także budowanie świadomo-

¹⁹ S. FISH: *Zwykłe okoliczności, język dosłowny, bezpośrednie akty mowy, to, co normalne, potoczne, oczywiste, zrozumiałe samo przez się i inne szczególne przypadki*. W: IDEM: *Interpretacja, retoryka, polityka*. Red. A. SZAHAJ. Przeł. M. SMOCZYŃSKI. Kraków 2007, s. 47.

²⁰ Zob. m.in. D. KLUS-STĄŃSKA, M. NOWICKA: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk 2013.

ści zróżnicowania języka powiązanego na przykład z obszarem występowania (gwary, dialekty miejskie) czy przynależnością użytkowników (żargony, socjolekty). Krótko mówiąc, pielęgnowanie różnorodności, spojrzenie na język ucznia jako zbiór różnych odmian języka.

Aby pokazać, jak w praktyce można realizować funkcjonalne nauczanie języka, posłużę się dwoma przykładami. Jeden z nich ma na celu pokazanie, w jaki sposób można połączyć uczenie języka i literatury lub inaczej – wprowadzić celową obserwację języka w cykl lekcji związanych z omawianiem tekstu literackiego. Drugi przykład pokazuje sposób na funkcjonalne wprowadzenie przyimka.

Przykład I

Przedstawiony tu projekt lekcji przygotowany został w związku z czytaniem serii opowiadań o Mikołajku w klasie IV. Realizowany był w jednej z krakowskich szkół, z różnymi modyfikacjami przez cztery lata. Za każdym razem finalnym efektem pracy uczniów było przygotowanie książki – zbioru uczniowskich opowiadań, których bohaterem był Mikołajek i jego koledzy. Zanim jednak czwartoklasiści napisali swoje „mikołajki”, dokonywaliśmy uważnych obserwacji różnych elementów omawianej lektury. Kolejne lekcje organizowane były wokół następujących problemów:

- powtarzający się, wspólni dla całej serii bohaterowie; sposób ich przedstawienia; czym się wyróżniają, także w warstwie językowej; o czym trzeba koniecznie pamiętać, konstruując postać we własnym opowiadaniu; co pomoże rozpoznać bohatera, kiedy nie użyjemy jego imienia, itd.;
- konstrukcje składniowe charakterystyczne dla całej serii (tu głównie mowa zależna i niezależna);
- konstrukcja pojedynczego opowiadania, ze szczególnym zwróceniem uwagi na nieoczekiwane, pokazujące dziecięcą perspektywę oceny zdarzeń, zakończenie.

Opisując projekt, skoncentruję się na tych lekcjach, które poświęcone zostały obserwacji języka. Czwartoklasiści, mimo że nie zostali jeszcze szczegółowo i w sposób planowy zapoznani ze sposobami zapisu dialogu, mają naturalną skłonność do wprowadzania kwestii dialogowych do własnych tekstów. Niektórzy uczniowie próbują naśladować zauważone w czytanych książkach sposoby wprowadzania dialogu, inni eksperymentują, używając dwukropka, cudzysłowu, pisząc w osobnej linii, itd. Rzadko jednak cechuje ich w tych działaniach konsekwencja. Pokazuje to następujący fragment uczniowskiego tekstu:

Basia zrywa się od okna krzycząc mama. tata!

– Gdzie jest Jerzy? – pyta się mama.

*– Jest w swoim pokoju i składa makietę miast którą dostał od Mikołaja. –
odpowiada Basia.*

Wtem tata woła: Chodź tu Jerzy!²¹.

W przypadku zapisywania dialogów uczniowie mają kilka problemów. Pierwszy z nich to zaznaczenie dialogu, wyodrębnienie go w dłuższym tekście. Drugi dotyczy charakterystycznej i wcale niełatwej interpunkcji. Osobnym problemem jest wprowadzanie i budowanie komentarzy narratora, a także świadomość, jakie informacje taki komentarz może zawierać. Wiąże się z tym także częsty w uczniowskich tekstach błąd, który polega na nadużywaniu jednego tylko czasownika *powiedział* w odniesieniu się do czynności wykonywanej przez nadawcę.

Wszystkie te problemy stały się także przedmiotem obserwacji i działań na lekcjach dotyczących analizy języka tekstu. Uczniowie z łatwością potwierdzili, że w poznanych przez nich opowiadaniach pojawiają się dialogi, które bez trudu można zauważyć, ponieważ zaczynają się od pauzy. Uważne przeczytanie kilku wybranych fragmentów pokazało jednak, że często dowiadujemy się, co powiedzieli bohaterowie, choć takich pauz nie widzimy. Najpierw postanowiliśmy zająć się przykładami dialogów. Przygotowane ćwiczenia – przykłady dialogów, zostały tak dobrane oraz przekształcone, aby można było wykonywać w związku z nimi następujące działania:

- dzielenie tekstu ciągłego na kwestie dialogowe zapisywane od akapitu z zaznaczoną pauzą;
- układanie spójnych, logicznych, naprzemiennych wypowiedzi bohaterów (inicjacja – reakcja)²² – rozsypanka;
- dodawanie komentarzy narratora, zawierających informacje, kto jest nadawcą wypowiedzi i jak można nazwać czynność, którą wykonuje, mówiąc (*powiedział, odpowiedział, zapytał*);
- rozwijanie komentarza narratora o informacje na temat zachowania, emocji, uczuć, sposobu wypowiadania kwestii przez nadawcę;
- dokładne przyjrzenie się zasadom interpunkcyjnym związanym z zapisem dialogu (tu szczególnie zasady użycia kropki i wielkiej litery).

²¹ We wszystkich fragmentach pochodzących z tekstów uczniowskich zachowana została oryginalna pisownia.

²² Zob. J. WARCHAŁA: *Dialog potoczny a tekst*. Katowice 1991.

Niektóre z zaproponowanych działań (na przykład dopisywanie rozbudowanych komentarzy narratora) okazały się dla uczniów interesujące, a nawet zabawne. Czwartoklasiści wykazywali się dużą kreatywnością, a jednocześnie swoimi pomysłami inspirowali, ośmielali i zachęcali do większej otwartości tych, którzy początkowo byli bardziej ostrożni i niepewni. Wspólnie zastanawialiśmy się nad tym, czy wskazane w komentarzach uczucia, emocje, sposób mówienia pasują do wypowiedzanych kwestii. Czy wszystko można wykrzyknąć i wyszeptać, kiedy można się zdziwić, kiedy zdenerwować, a kiedy szyderczo zaśmiać. Znacznie trudniejsze były skrupulatne obserwacje przykładów, które miały doprowadzić uczniów do wniosków na temat zasad zapisu. Zastanawialiśmy się na przykład, jak zapisać komentarz narratora, gdy wypowiedź bohatera kończy wykrzyknik lub znak zapytania, a jak – gdy nie ma tam żadnego znaku. Kiedy po wypowiedzi bohatera stawiamy kropkę, a komentarz narratora zaczynamy wielką literą? Co zrobić, gdy komentarz narratora dzieli wypowiedź bohatera na części? Odpowiedzi na te i jeszcze inne pytania udało nam się znaleźć i w tamtym momencie były one dla uczniów zrozumiałe. Trzeba jednak mieć pełną świadomość, że wszystko to musi być powtórzone jeszcze wiele razy, zanim stanie się trwałym wyposażeniem młodych twórców.

Druga część językowych obserwacji dotyczyła sposobu relacjonowania cudzej wypowiedzi. W historiach o Mikołajku relacje te przybierają często wręcz tasiemcową formę, na przykład:

Zapytałem, czy mogę zabrać cukierki do szkoły, żebyśmy mieli na przerwie, ale mama powiedziała, że to śmieszne i że mam szybko wychodzić, jeżeli nie chcę się spóźnić, więc spytałem, dlaczego nie wolno mi zabrać cukierków do szkoły, kiedy moi koledzy przynoszą do szkoły masę rzeczy, a wtedy mama krzyknęła, że jak nie przestanę to się pogniewa²³.

Moi uczniowie także potrafią tworzyć tego typu konstrukcje, na przykład:

Tomek zapytał mnie czemu jestem taka wesoła a ja odpowiedziałam, że spadł śnieg i po śniadaniu wyjdę lepić batwana, ale Tomek odpowiedział, że wcale się nie cieszy, bo został zasypany cały ogród i bramka i że nie może grać w piłkę, na co zaproponowałam, że mogę mu pomóc w odgarnianiu śniegu.

²³ R. GOSCINNY, J.J. SEMPÉ: *Nowe przygody Mikołajka*. T. 2. Przeł. B. GRZEGORZEWSKA. Kraków 2007, s. 172.

Przygotowane ćwiczenia tym razem stwarzały okazję do następujących działań:

- przekształcania dialogów w relacje narratora (w tym przypadku był nim Mikołajek) tak, aby wykorzystać jak najwięcej słów z przygotowanego tekstu, tzn. wykorzystać także czasowniki dotyczące mówienia użyte w komentarzu narratora;
- stosowania prawidłowej interpunkcji w wypowiedzi w mowie zależnej, która jest tej interpunkcji pozbawiona;
- budowanie (wydzielanie) sensownych, ale jak najdłuższych wypowiedzi narratora;
- wykonywanym działaniom towarzyszyły obserwacje materii językowej, na przykład: za pomocą jakich spójników najczęściej łączy się zdania, które wprowadzają wypowiedzi bohaterów; jak rozpoznać, z ilu zdań składa się relacja narratora; co się dzieje z wypowiedzeniem, gdy zmienia się nadawca (podmiot) itd.

Dla żartu tylko powiedziałam uczniom, że kiedy rozmawialiśmy o zapisie dialogu, posługiwaliśmy się mową niezależną, a teraz ćwiczymy się w używaniu mowy zależnej. Szybko jednak dodałam, że na rozmowę o tym i zapamiętanie nazw mamy jeszcze czas. Teraz warto zapamiętać, że jest to sposób, aby przywołać czyjąś wypowiedź bez użycia dialogu. Zastanawialiśmy się jeszcze, który ze sposobów (mowa niezależna czy zależna) bardziej nam odpowiadał i tu zdania były podzielone, a uczniowie często przywoływali różne sytuacje, które mogłyby pomóc w wyborze sposobu.

Jak już wcześniej pisałam, wszystkie działania na tekście i wokół tekstu, szczególnie z perspektywy uczniów, prowadziły do napisania własnego opowiadania w taki sposób, aby było prawie nie do odróżnienia od oryginału. Czwartoklasiści mogli się przekonać sami, że to jest możliwe na lekcji, na której czytaliśmy teksty napisane przez ich rówieśników z poprzednich lat. Ramę sytuacyjną tworzyła zabawa w wydawnictwo, w której redaktor naczelna (nauczyciel) prezentuje redakcyjnemu kolegium (uczniowie) nadesłane zbiory opowiadań. Są one następnie oceniane i kwalifikowane (bądź nie) według przedyskutowanych wcześniej kryteriów. Co ważne, uczniowie początkowo nie wiedzą, że są to teksty uczniowskie. Pracę kończymy, redagując kryteria, jakie powinny spełniać uczniowskie opowiadania, ustalamy czas na pisanie, termin oddania tekstów, zasady ich przygotowania itd. Efekt zawsze jest taki sam – radość i duma.

Zaproponowany tu cykl lekcji powiązanych tekstem literackim wpisuje się w koncepcję tekstocentryczną²⁴ promowaną czy obowiązującą Pod-

²⁴ Zob. J. BARTMIŃSKI: *Nauka o języku...*, s. 61–62 [data dostępu: 1.02.2017].

stawę programową... Odwołuje się także do technik Celestyna Freineta²⁵, a na gruncie polskiej dydaktyki – do metod kształcenia sprawności językowej zaproponowanych przez Annę Dyduchową (szczególnie metody analizy i twórczego naśladowania wzorów)²⁶, które zostały praktycznie wykorzystane w serii podręczników *To lubię*, a także w *Sztuce pisania*.

Przykład II

Drugi przykład w znacznie większym stopniu odnosi się do wprowadzania uczniów w świat struktury języka przez poznawanie jego elementów. W tym przypadku przedmiotem obserwacji stał się przyimek i wyrażenie przyimkowe. W klasie IV trudno jest funkcjonalnie wprowadzać podstawowe części mowy, gdyż zostały już one poznane w młodszych klasach. W przypadku moich uczniów była to droga bardzo tradycyjna. Pytanie: do czego potrzebne są nam rzeczowniki? (tu można wstawić dowolną część mowy), nieodmiennie prowadzi do informacji, że rzeczowniki to nazwy ludzi, zwierząt, kwiatów..., które odpowiadają na pytanie *kto? co? (albo co to? kto to?)*²⁷. Przyjęta na wcześniejszym etapie edukacyjnym perspektywa wprowadzania wiadomości z gramatyki opisowej jest bardzo trudna do zmiany, choć mam wrażenie, że nie niemożliwa.

Pomysł na wprowadzenie wiadomości o przyimku zaczerpnięty został z podręcznika *To lubię* dla klasy IV²⁸. Wykorzystałam zaproponowany przez autorki kontekst, w którym przyimek pojawia się w sposób naturalny – opowiadanie o układzie pomieszczeń w domu. Ponieważ jednak nie pracuję z tym podręcznikiem, nie korzystałam z przygotowanego tam materiału. Zaplanowane działania przebiegały w sposób następujący:

- narysowanie planu domu (wspólny szkic);
- nazwanie wszystkich pomieszczeń (każdy z uczniów w dowolny sposób);
- budowanie wypowiedzi prezentującej rozmieszczenie pomieszczeń.

²⁵ Zob. C. FREINET: *Swobodny tekst*. W: *O szkołę ludową*. Przeł. A. LEWIN, H. SEMENOWICZ. Wrocław 1976.

²⁶ Zob. A. DYDUCHOWA: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków 1988.

²⁷ Por. opis procedury wprowadzania wiadomości na temat części mowy w klasach I–III: M. SZYMAŃSKA: *Trzecioklasista „wypasiony”, czyli o kształceniu kompetencji językoznawczej na pierwszym etapie edukacyjnym*. W: „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae*”, *Peritinentia* V, V. 161. Red. Z. BUDREWICZ. Kraków 2014, s. 142–151.

²⁸ H. MRAZEK, I. STECZKO: *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej – ćwiczenia językowe. Książka ucznia*. Warszawa–Kraków 1994, s. 29–32.

Z punktu widzenia lekcyjnych celów najważniejsze było ostatnie zadanie. Schemat pracy wyglądał następująco: jeden z uczniów otrzymywał laserowy wskaźnik, którym wędrował po wyświetlonym na tablicy planie domu pod dyktando innego ucznia. Pozostali uczniowie przyglądali się ćwiczeniu, a następnie oceniali jego przebieg. W wypowiedziach uczniów przyimki pojawiały się w sposób naturalny. Czasem trzeba było dokończyć małą korektę, na przykład wtedy, gdy *na prawo była sypialnia, a pod nią znajdowała się garderoba*, jednak uczniowie bardzo dobrze radzili sobie z użyciem przyimków, co, rzecz jasna, nie jest wcale zaskakujące. Procedurę powtórzyliśmy kilka razy (tylko kilka razy, jak stwierdzili uczniowie), a następnie zapisaliśmy do zeszytów krótki tekst – efekt uczniowskich propozycji. Powtarzanie ćwiczenia było konieczne nie tylko dlatego, że uczniowie się tego domagali, ale także dlatego, żeby dostarczyć im możliwie dużo dobrych przykładów. To one pozwoliły potem na dokonanie uogólnień. Na takie właśnie funkcjonowanie ludzkiego umysłu zwracają uwagę badacze mózgu. Badania prowadzone z udziałem ludzi i przy wykorzystaniu modeli sieci neuronowych potwierdziły przypuszczenia, że komórki mózgu „po właściwym treningu, z odpowiednimi przykładami, generują każdą zasadę, tzn. potrafią ją zastosować, umieją ją”²⁹. Szczególnie interesujące wydają się tu eksperymenty dotyczące uczenia się języka przez niemowlęta³⁰. Wynika z nich, iż nie ma bezpośredniego związku między poprawnym używaniem języka i znajomością zasad. Kiedy mówimy, nie posługujemy się żadnymi regułami. Oczywiście, w pewnym momencie rozwoju jesteśmy w stanie takie reguły sformułować, wyprowadzić z języka, którym się posługujemy, ale wcale nie jest to łatwe. Z punktu widzenia budowy mózgu najważniejsze okazują się przykłady, ich jakość, a przede wszystkim liczba, ponieważ mózg jest nastawiony na wyłapywanie ogólnych zasad. Zasady te buduje, przetwarzając przykłady. Pisał o tym także w latach sześćdziesiątych XX wieku Jerome S. Bruner:

Uchwyciwszy subtelność struktury zdania, dziecko bardzo szybko uczy się tworzyć wiele innych zdań opartych na tym samym modelu, aczkolwiek różnych w treści od zdania wyuczonego pierwotnie [...]. Jednak chociaż małe dzieci umieją stosować zasady struktury języka oczystego, nie potrafią z pewnością powiedzieć, jakie są te zasady³¹.

²⁹ M. SPITZER: *Jak uczy się mózg*. Przeł. M. GUZOWSKA-DĄBROWSKA. Warszawa 2007, s. 61.

³⁰ Szczegółowy opis eksperymentu por. ibidem, s. 62–64.

³¹ J.S. BRUNER: *Proces kształcenia*. Posłowie K. LECH. Przeł. J. RADZICKI. Warszawa 1965, s. 13. Por. także U. NEISSER: *Systemy polimorficzne. Nowe podejście do teorii poznania*. W: *Modele umysłu*. Red. Z. CHLEWIŃSKI. Przeł. K. KRYSIŃSKA. Warszawa 1999.

W tym miejscu moglibyśmy zakończyć pracę, jeśli chodziłoby nam wyłącznie o praktykowanie języka. Przed klasą był jednak jeszcze jeden cel – rozwijanie świadomości językoznawczej, nadbudowanie wspartej na praktyce refleksji na temat struktury języka, funkcji jego elementów. Rozmowa na temat tego, co pozwala nam przekazywać informacje na temat rozmieszczenia elementów w przestrzeni, informacje na temat relacji między elementami, wskazanie tych elementów w tekście i ich nazwanie (przy czym nazwę staraliśmy się wyprowadzić z etymologii), była już tylko formalnością. Uczniowie nie mieli żadnych problemów ze sformułowaniem wniosków. Oczywiście jest, że taka jedna lekcja nie spowoduje jeszcze, że wszystko zostanie zapamiętane. Przy każdej nadarzającej się okazji wracamy do tej i innych wiadomości na temat struktury języka. Wystarczy jednak, że zapominałskich zapytam, czy pamiętają lekcję, na której opowiadali, jak mógłby wyglądać ich dom w środku, a przyimki pojawiają się same. Wiadomości zostały osadzone w kontekście. Być może zadziałała tu także zasada, o której pisał Manfred Spitzer – tworzenie na lekcji wydarzenia³². Jeśli uczniowie zapamiętają kontekst, okoliczności związane z jakimiś faktami, łatwiej je później przywołają.

Postulat funkcjonalizacji wiedzy, pokazywania możliwości jej zastosowania, znaczenia dla praktyki językowej nie jest postulatem nowym. Pojawia się w edukacji od dawna. Dyskusja na temat relacji między praktyką a teorią w nauczaniu języka toczyła się bardzo intensywnie już na początku XIX wieku³³. To z tego okresu pochodzi (wykorzystane dużo później przez Marię Nagajową) stwierdzenie Zenona Klemensiewicza, że nauka o języku powinna służyć nauce języka. Postulat ten jest żywy także dziś. Ciągłe wydaje się jednak rozumiany opacznie. W skrajnych przypadkach podkreślanie części mowy traktowane jest jako praktykowanie języka. Dlatego uważam, że trzeba wracać do tego tematu i wciąż go upowszechniać. Jestem przekonana, że nie ma nauczycieli, którzy nie chcieliby uczyć funkcjonalnie, byłiby przeciwni tej idei. Są za to tacy, którzy nie do końca wierzą, że akcentowanie perspektywy użycia nie wyklucza pogłębiania refleksji teoretycznej, lecz wręcz przeciwnie, służy lepszemu przyswojeniu wiedzy, głębszemu jej zakorzenieniu w umyśle.

³² M. SPITZER: *Jak uczy się...*, s. 287–288.

³³ Zob. M. SZYMAŃSKA: *Miedzy nauką o języku...*

Radość uczenia się, czyli jak sprawić, by uczeń najmłodszy pokochał edukację polonistyczną i szanował język ojczysty

Wprowadzenie

Edukacja małego dziecka to wielka odpowiedzialność i ogromne wyzwanie dla nauczycieli przedszkoli, klas początkowych, rodziców, dziadków, wychowawców, katechetów i wszystkich dorosłych, w których świecie wzrasta i rozwija się najmłodszy uczeń. Nieustannie toczą się dyskusje, jak stymulować i wspomagać rozwój naszych dzieci, by wraz z rozpoczęciem edukacji w szkole nie zgasić ich ciekawości, otwartości, energii i entuzjazmu, by edukacja mogła toczyć się z „sukcesem w tle”, a dziecko przychodziło do szkoły chętnie, doświadczało radości i zadowolenia, uczyło się pokonywać przeszkody, wzrastało wśród wartości i stawało się powoli dojrzałym człowiekiem, Polakiem, Europejczykiem. Dokumenty oraz rozporządzenia ministerialne jasno wyznaczają cele i zadania edukacji wczesnoszkolnej, treści kształcenia i wymiar godzin przeznaczonych na edukację poszczególnych przedmiotów, które wchodzi w skład zintegrowanego kształcenia wczesnoszkolnego. Nauczyciele nieustannie rozwijają swoje merytoryczne i metodyczne kompetencje, rozszerzają kwalifikacje, szukają nowych rozwiązań, uatrakcyjnijają proces nauczania-uczenia się, korzystając przy tym z najnowszych osiągnięć pedagogiki, psychologii, technologii informacyjnych i nauk pokrewnych. To jednak wciąż działania niewystarczające, które nie chronią najmłodszych przed

porażką, zniechęceniem czy w skrajnym wypadku – zanegowaniem sensowności szkolnej edukacji. Coraz częściej zdarza się, że niezadowoleni „ze szkoły” rodzice decydują się na kształcenie swoich dzieci w placówkach niepublicznych, szkołach wyznaniowych lub wybierają tzw. nauczanie domowe. Jak w tym niezadowolonym ze szkolnej edukacji świecie zachować radość uczenia się, jak sprawić, by uczeń najmłodszy pokochał edukację polonistyczną i szanował język ojczysty? Pewną próbą odpowiedzi na to pytanie będzie niniejszy tekst.

Edukacja polonistyczna w kształceniu zintegrowanym

Edukacja polonistyczna w całej nauce szkolnej dzieci i młodzieży, ale szczególnie w klasach I-III, skupiona jest na rozwijaniu czterech najważniejszych umiejętności stanowiących fundament nie tylko nauki w szkole, ale przede wszystkim: komunikowania się, wartościowania, myślenia otwartego, poszukiwania informacji i korzystania z niej w praktyce. Czytanie, pisanie, mówienie i słuchanie to ciągle zaniedbywany aspekt szkolnego kształcenia. Biegłe opanowanie tych umiejętności, nazywane niejednokrotnie sprawnościami, warunkuje sukces w dalszym kształceniu, a także w nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich, poszukiwaniu dobrej pracy, orientacji we współczesnym świecie, umożliwia pełne uczestniczenie w szeroko rozumianej kulturze i sztuce.

Aby pełniej zobrazować zależność pomiędzy tymi elementami, posłużyć się modelem kompetencji bazowych i docelowych edukacji polonistycznej, zaczerpniętym z opracowanej pod redakcją Henryka Moroza koncepcji „Świat i ja”¹, która odnosząc rozwój językowy dziecka do Teodozji Rittel² teorii lingwistyki edukacyjnej, ukazuje stopniowość i rozwojowość zmieniających się kompetencji dziecięcych (por. schemat 1).

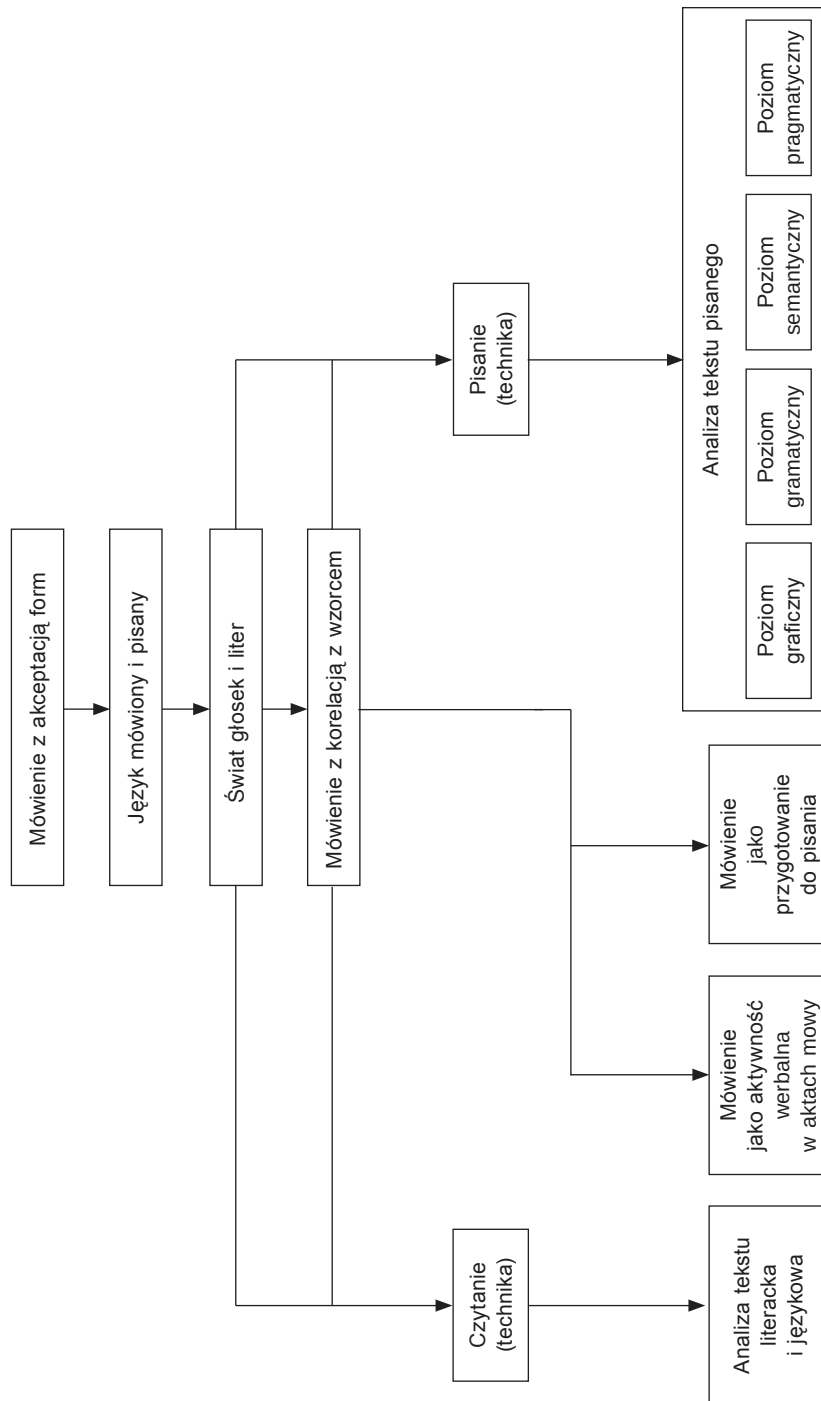
Model rozwoju języka zakłada, iż u progu edukacji szkolnej dziecko ma już na tyle ukształtowany system językowy, że może stać się on podstawą do kształcenia w ramach szkolnej edukacji polonistycznej. Doj-

¹ M. MNICH: *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków 2002, s. 65–70.

² Zob. T. RITTEL: *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*. Kraków 1994.

Schemat 1

Zależności między odniesieniami bazowymi i docelowymi w treściach edukacji polonistycznej



rzałość szkolna w aspekcie języka oznacza: zainteresowanie dziecka światem głosek i liter, umiejętność rozróżniania i klasyfikowania znaków i symboli, z czasem również ich różnicowania, kojarzenia znaków graficznych z dźwiękami i obrazkami, umiejętność wyróżniania braków w znakach i symbolach. Gotowość do czytania to nie tylko znajomość znaków, ale również odpowiedni zasób słów i pojęć, a także pozytywne nastawienie, czyli poznawcza motywacja do czytania. Dziecko powinno rozumieć znaczenie tej umiejętności w procesie porozumiewania się ludzi i być gotowe do podjęcia wysiłku, by ją opanować³. Nie mniej istotny jest też trening wychowawczy w rodzinie i przedszkolu oraz czytający dorośli, którzy czytają nie tylko dziecku, ale również sami oddają się lekturze, którzy książki otrzymują i książkami obdarowują bliskich i znajomych. Książka jako wartość, jako prezent oczekiwany, jako prezent poszukiwany będzie najlepszą zachętą, by po nią sięgnąć. Aby etap nabywania umiejętności czytania był dla dziecka radosną przygodą, warto zachęcać dorosłych, którzy opiekują się dzieckiem, do zabaw literkowych, a nauczycieli do jak najczęstszego sięgania po alfabet ruchomy, dający nieograniczone możliwości ćwiczeń analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej⁴. Temu celowi służyć mogą również suwaki sylabowe przybierające postać pociągu, windy, gąsienicy czy tarczy⁵, układanki typu PUS, czyli pomyśl, uzupełnij, sprawdź⁶, czy PALETA wydawnictwa Epi-deixis⁷. Czytanie rozumiane jako umiejętność dekodowania znaczeń,

³ Zob. *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Red. A. BRZEZIŃSKA. Warszawa 1987, s. 84.

⁴ Szerzej w: M. MNICH: *Rozwijanie ciekawości językowej dzieci najmłodszych*. W: *Sześciolatek: przedszkolak czy uczeń – dylematy w kształceniu i wychowaniu dzieci najmłodszych*. Red. I. POLEWCZYK. Gliwice 2011, s. 215–228.

⁵ Zob. I. FILIPIAK-KUDASIK: *Suwaki terapeutyczne. Windy*. Gdańsk 2008; EADEM: *Suwaki terapeutyczne. Tarcze*. Gdańsk 2008; EADEM: *Suwaki terapeutyczne. Pociągi*. Gdańsk 2009; EADEM: *Suwaki terapeutyczne. Gąsienice*. Gdańsk 2010.

⁶ System Edukacji PUS to system, który łączy naukę, zabawę i samokontrolę. Stanowi on skuteczną pomoc w edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Poszerza i utrwala wiedzę, rozwijając aktywność poznawczą dziecka w procesie samokształcenia. Uczy wytrwałości w dążeniu do celu. Służy do nauki, zabawy oraz terapii indywidualnej i grupowej, w przedszkolu, w szkole i w domu. Zabawa z PUS-ami polega na rozwiązywaniu zadań zawartych w książeczkach i jednoczesnym układaniu klocków w zestawie kontrolnym. Po zakończeniu zadania dziecko samo sprawdza, czy odpowiedź ułożona z klocków jest poprawna i zgodna z wzorem kontrolnym pokazanym w książeczce przy rozwiązywanym zadaniu. System PUS obejmuje ponad 100 książeczek o różnej tematyce, zawierających zadania i ćwiczenia o różnym poziomie trudności. <http://www.pus.pl/system-edukacji-pus/> [data dostępu: 23.03.2017].

⁷ System Edukacji PALETA łączy zabawę, naukę i samokontrolę. Stanowi skuteczną pomoc w edukacji dzieci w wieku od trzech do dziesięciu lat. Służy do zabawy indywi-

wymaga na pierwszym etapie kształcenia dziecka wielu kompetencji cząstkowych, które Anna Brzezińska określa jako: psychomotoryczne, słownikowo-pojęciowe i emocjonalno-motywacyjne⁸.

Wymagania podstawy programowej koniecznością czynią rozwijanie umiejętności czytania dzieci – nie tylko techniki czytania, czyli czynności prostej, ale także jako umiejętności „rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społeczeństwa”⁹. Organizowanie działań edukacyjnych zmierzających do opanowania sprawności czytania w zakresie umożliwiającym pełne funkcjonowanie w świecie znaków językowych wymaga od nauczyciela prowadzenia zajęć zindywidualizowanych, umożliwiających szczególnie w klasie I nabywanie umiejętności czytania zarówno przez dzieci poznających litery, jak i te, które opanowały technikę czytania, zanim rozpoczęły edukację w klasie I. Zróżnicowanie metod pracy z tekstem jest zatem niezbędne do utrzymania zainteresowania dzieci czytaniem.

Dzieci, które uczą się czytać, przez całą I klasę stopniowo poznają litery, codziennie modelują dźwiękowe struktury wyrazów, a także wykonują ćwiczenia doskonalące analizę i syntezę słuchową oraz wzrokową. Należy zadbać o urozmaicenie ćwiczeń, które nie mogą stać się nużącym obowiązkiem. Powinny one nieustannie być frapującą przygodą, zaproszeniem do wyprawy w świat głosek i liter, a tym samym stopniowo prowadzić do uświadomienia sobie, że mowa i pismo to dwa różne języki. Pakiety edukacyjne¹⁰ mogą towarzyszyć uczniom i nauczy-

dualnej i grupowej, motywując wszystkich – mniej i bardziej zdolnych – do zdobywania, poszerzania oraz utrwalania wiedzy. Praca z PALETĄ pobudza i rozwija dziecięce zdolności, uczy wytrwałości i samodzielności, wzmacnia koncentrację, pozwala przezwyciężać trudności, jakie mogą pojawiać się w procesie edukacji. Zabawa z PALETĄ polega na rozwiązywaniu zadań i jednoczesnym układaniu kolorowych klocków na drewnianej okrągłej podstawie przypominającej paletę kolorów. Po zakończeniu zadania dziecko odwraca tarczę z zadaniami na drugą stronę i sprawdza poprawność udzielonych odpowiedzi. <http://www.pus.pl/system-edukacji-paleta/> [data dostępu: 23.03.2017].

⁸ Zob. A. BRZEZIŃSKA: *Współczesne ujęcia gotowości szkolnej. O pomyślny start ucznia*. „Biuletyn Informacyjny PTD” 2002, nr 23, s. 38–48. Por. także: *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Red. A. BRZEZIŃSKA. Warszawa 1987.

⁹ MEN: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*. Warszawa 2012, s. 1. https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf [data dostępu: 23.03.2017].

¹⁰ Szerzej: M. MNICH: *Język ojczysty w nauce i zabawie w wybranych pakietach edukacyjnych do kształcenia zintegrowanego w klasach I–III w polskiej rzeczywistości edukacyjnej*. V: *Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry*. Eds. A. LIPTÁKOVÁ, M. KLIMOVÍČ. Prešov 2008, s. 414–427.

cielom w tej długiej drodze, ale są niewystarczające do zaspokojenia potrzeb poznawczych dzieci. Dobrym uzupełnieniem mogą być materiały opracowane przez Martę Bogdanowicz i nazywane metodą dobrego startu lub skrótowo – MDS. Tworzące koncepcję pomoce dydaktyczne: płyty, filmy, rekwizyty i karty pracy, stwarzają okazję do rozwijania szeroko rozumianych kompetencji językowych, pokazują, jak uczyć czytania z wykorzystaniem polisensorycznych kanałów odbioru. Szczególne miejsce w tej koncepcji zajmują ćwiczenia językowe, które łączone są najpierw z ćwiczeniami ruchowymi, później ruchowo-słuchowymi, a następnie ruchowo-słuchowo-wzrokowymi. W zależności od przygotowania nauczyciela mogą być stosowane również inne metody: glotto-dydaktyczna – fonetyczno-literowo-barwna Bronisława Ročławskiego, odimienna Ireny Majchrzak czy sylabowa Jagody Cieszyńskiej. Różnią się one drogą poznawania liter: od ćwiczeń fonetyczno-fonologicznych do ćwiczeń na materiale wzrokowym lub odwrotnie: od całościowego obrazu graficznego do pojedynczej litery z pominięciem ćwiczeń rozwijających świadomość fonologiczną.

W niemalże każdej I klasie oprócz dzieci poznających litery są również takie, które już płynnie czytają. Warto wykorzystać ich umiejętności do motywowania pierwszaków do podejmowania prób samodzielnego czytania. Jednym z rozwiązań jest zainicjowanie akcji: „Duży czyta małemu” (inicjatywa wydawnictwa Nowa Era). *Dużym* można nazwać dziecko, które już potrafi czytać i może czytać innym dzieciom, jeszcze doskonalącym czytanie. Zamieszczenie w elementarzach obok tekstów prostych, czystych fonetycznie, również takich, które obejmują wszystkie grafematy, pozwala na rozkoszowanie się pięknem literatury dla dzieci w pełnym wymiarze. Warto tu wymienić autorów lubianych i wielokrotnie nagradzanych: Wojciecha Widłaka, Rafała Witka, Grzegorza Kasdepkego, Małgorzatę Strzałkowską, Natalię Usenko, Roksanę Jędrzejewską-Wróbel i wielu innych twórców.

Poszukując wartościowych tekstów dla dzieci, należy wychodzić poza kanon bajek i baśni, które nie dla każdego małego odbiorcy są atrakcyjne. Uwagę ucznia można skierować w stronę tekstów popularnonaukowych, użytkowych, komiksów, słowników, leksykonów dla najmłodszych, a także czasopism dla dzieci, wśród których na wyróżnienie zasługuje „Świerszczyk”, najstarsze na świecie czasopismo dla dzieci wydawane w sposób ciągły, oraz „Mały Gość Niedzielny”. Czasopisma mogą i powinny być pomocą w organizacji spędzania czasu wolnego dorosłych z dziećmi już w wieku przedszkolnym. Jak zauważa Alina Budniak, „zawartość czasopism może być inspiracją do ciekawych zajęć z dziećmi; cykliczność ich ukazywania się i różnorodność propozycji sta-

nowią dobry czynnik motywujący do wysiłku i wielokrotnego powtarzania czynności przez dziecko”¹¹.

Myślę, że warto promować nie tylko wśród uczniów i nauczycieli, ale także wśród rodziców i dziadków wspólne czytanie polskich czasopism dla najmłodszych. Czas spędzony z dorosłymi w domu można przeznaczyć na rozwiązywanie zagadek i kwizów, udział w konkursach, czytanie i opowiadanie dowcipów, można również włączyć się we wspólne działania na rzecz potrzebujących. Spotkanie dorosłego z dzieckiem niech będzie czasem poznawania wartości ukrytych w fabułach tekstów i w rodzinnych opowieściach najstarszych członków rodziny. Kiedy wspominam swój czas dzieciństwa, w którym znaczącą rolę odegrali moi dziadkowie, wciąż podziwiam ich wielki szacunek dla polskiej literatury. Mój dziadek Stanisław znał na pamięć wiele obszernych fragmentów *Pana Tadeusza*, w wieku ponad dziewięćdziesięciu lat recytował bez najmniejszego potknięcia *Redutę Ordona* i *Powrót taty* z *Ballad i romansów* Adama Mickiewicza. Aż żal, że nie tylko polska szkoła, ale również uniwersytety coraz rzadziej zachęcają do pamięciowego utrwalania wielkich dzieł polskiej literatury narodowej. Może warto do tej dobrej tradycji wrócić i stawiać czoła opiniom tych, którzy są przeciwni pamięciowemu utrwalaniu tekstów. Doświadczenie wojny sprawiło, że społeczeństwo chciało przechować dziedzictwo polskiej kultury w każdy możliwy sposób, a umysły i serca Polaków były najlepszym skarbem dziedzictwa narodowego.

Wracając do tekstów literackich dla młodszych czytelników, należy podkreślić ważną rolę poezji dla dzieci, która sprzyja rozwijaniu myślenia metaforycznego najmłodszych. Dzięki kontaktowi z tekstami poetyckimi dziecko rozwija myślenie abstrakcyjne, doświadcza takich sytuacji, w których słowa znaczą wprost i nie wprost. Uczy się przenoszenia znaczeń, porównywania, doświadcza wielokrotnie zachwyty i radości, słuchając zabawnych tekstów wierszowanych lub czytając je. „W poezji [bowiem] nie chodzi o precyzyjne przedstawienie stanu rzeczy, lecz o tworzenie obrazów i powiązań myślowych w świadomości słuchacza”¹². Poszukując najbardziej adekwatnych metod kształcenia, warto poszukiwać takich, które „mogą pogłębić twórcze myślenie ucznia, pobudzić go do wieloaspektowego rozumienia metafor, związk-

¹¹ A. BUDNIAK: *Pedagogiczne aspekty wykorzystania czasopism w procesie wspierania rozwoju dzieci przedszkolnych*. Katowice 2009, s. 81.

¹² W. HEISENBERG: *Część i całość. Rozmowy o fizyce atomu*. Warszawa 1987, s. 62. Por. także K. KRASOŃ: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice 2005.

szając jednocześnie specyficzną wrażliwość na wieloznaczność tekstu”¹³. Według Bożeny Chrząstowskiej, warto w pracy z najmłodszymi pamiętać o trzech etapach kształcenia kompetencji odbiorczych: **zabawie**, w której dominuje nieuświadomiony odbiór intuicyjny, **czytaniu** – wdrażaniu do świadomego odbioru, dostrzegania zjawisk literackich, i **analizie** – kształceniu odbioru świadomego, a następnie stopniowym przechodzeniu od analizy do interpretacji¹⁴. Wśród metod analizy tekstu najbardziej odpowiednie wydają się intersemiotyczne formy przekładu, które w niebanalny sposób można wpieść w cały system kształcenia zintegrowanego. Barwa, wielkość, kształt, dźwięk, mimika, ruch, taniec są naturalną formą ekspresji małego dziecka i wykorzystanie ich jako sposobów na analizę oraz interpretację utworów literackich przynosi najmłodszym wiele radości.

W swojej pracy pedagogicznej spotkałam wielu uczniów, którzy z wielką ochotą oddają się czytaniu, nie pasują do statystyk wyliczających odsetek Polaków, którzy w ciągu roku nie przeczytali ani jednej książki. A zatem nie jest prawdą, że w dobie elektronicznych mediów czytanie stało się niemożliwe i świadczy o przywiązaniu do dawnych czasów. Edukacja czytelnicza najmłodszych zaczyna się w domu rodzinnym, kiedy troskliwi rodzice usypiają swoje pociechy wieczornym opowiadaniem lub czytaniem. Następnie edukację tę kontynuuje się w przedszkolu i na wszystkich etapach szkolnego kształcenia. To nauczyciele i wychowawcy, jak również wiele działań nie tylko szkolnych, ale też pozaszkolnych, decydować będą o umiłowaniu bądź zanegowaniu sensu czytania.

Literatura [sprzyja – M.M.] [...] rozwijaniu inteligencji, musi się odnosić jednoznacznie do wszystkich aspektów dziecięcej osobowości i niczego przy tym nie bagatelizować. [...] Winna traktować trudne dylematy dziecięce z całą powagą, a zarazem budzić w dziecku wiarę w siebie i w swoją przyszłość¹⁵.

Dziecko wchodzące w samodzielny dialog z utworem powinno mieć za sobą trening czytania pod czujnym okiem dorosłego, który pomoże dziecku poruszać się na granicy prawdy i fikcji, a także podpowie, jaką lekturę wybrać. Promowaniu kultury czytania bez wątpienia służyć ogólnie

¹³ K. KRASOŃ: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego...*, s. 63.

¹⁴ Zob. B. CHRZĄSTOWSKA: *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław 1979, s. 48.

¹⁵ B. BETTELHEIM: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. DANEK. Warszawa 2010, s. 42.

nopolskie akcje: *Narodowe czytanie* – akcja z inicjatywy prezydenta RP (lekturą wybraną na rok 2017 zostało *Wesele* Wyspiańskiego), akcja Fundacji ABCXXI *Cała Polska czyta dzieciom*, coraz bardziej popularna oprócz Nocy Muzeów – Noc Bibliotek, Ogólnopolskie Święto Wolnych Książek – inaczej zwane *Książka w podróż* albo *Krążąca książka*, a także organizowana pod patronatem Centrum Edukacji Obywatelskiej akcja *Poczytaj Mi, Przyjacielu*, Wielki Maraton Czytelniczy i wiele, wiele innych.

Wykorzystanie umiejętności pisania do tworzenia tekstu

Edukacja polonistyczna to nie tylko skomplikowany proces opanowania umiejętności czytania, analizy i interpretacji tekstu. To również uczenie się kodowania znaczeń za pomocą systemu umownych znaków, czyli nauka pisania. Podobnie jak proces czytania, również pisanie wymaga pewnej dojrzałości: umysłowej, emocjonalnej, społecznej i motorycznej dziecka. Powinno być poprzedzone licznymi ćwiczeniami rozwijającymi motorykę małą, które właściwie przygotowałyby umysł i rękę pierwszoklasisty do podjęcia prób samodzielnego kreślenia liter. Neurodydaktycy przychylają się do opinii, zgodnie z którą pisanie ręczne ma dobroczynny wpływ na mózg, choć na przykład w Finlandii rezygnuje się z kaligrafii na rzecz pisania na komputerze¹⁶. Na szczęście w polskich szkołach kaligrafia – szczególnie w klasie I – zajmuje ważne miejsce wśród kształconych umiejętności, a nabywanie techniki pisania odręcznego uważane jest za ważny trening umysłowy. O ile pierwszoklasista płynnie czytający nie jest w szkole podstawowej rzadkością, o tyle dziecko, które opanowało technikę pisania i zna wszystkie grafematy, to absolutnie wyjątek. Opanowanie umiejętności czytania najczęściej znacznie wyprzedza opanowanie umiejętności pisania, co niestety bardzo komplikuje harmonijny rozwój tej drugiej umiejętności.

Obserwując postępy najmłodszych uczniów w pisaniu, wielu nauczycieli zauważa, że z roku na rok początkowa sprawność manualna pierwszoklasistów jest coraz niższa, prawdziwą „szkolną tragedią” były dwa lata, kiedy naukę w klasie I rozpoczęły sześciolatki. Dla wielu uczniów

¹⁶ <http://www.spidersweb.pl/2014/11/finalIndia-nauka-pisania.html> [data dostępu: 23.03.2017].

konieczność pisania w liniaturze była wielkim wyzwaniem i wiązała się z serią niekończących się porażek. Obserwując zmagania uczniów z początkowym kreśleniem liter, jak również nauczycieli, którzy dostrzegali frustracje najmłodszych podczas podejmowania kolejnych nieudanych prób pisania, wspólnie ze studentami odbywającymi praktyki pedagogiczne przypatrywałam się, w jaki sposób nauczyciele starali się zmotywować dzieci do pisania oraz dać im informację zwrotną, że świetnie sobie radzą.

Podczas jednej lekcji w klasie I, na której dzieci poznawały literę g wielką i małą, po serii ćwiczeń wprowadzających: pisanu w powietrzu, na tackach z kaszą manną, lepieniu liter z plasteliny i pisanu mokrym palcem na tablicy, uczniowie rozpoczęli pisanie w liniaturze. Dzieciom ogromną trudność sprawiła nowo poznana litera i niewiele liter zostało nakreślonych zgodnie z wzorcem. Wówczas nauczycielka zaproponowała uczniom, aby wybrali jedną wielką literę i jedną małą literę, która najbardziej im się podoba i otoczyli ją serduszkami. Następnie przechodziła od ławki do ławki, przybijając każdemu dziecku „żółtą”, chwając i zapewniając, że z pewnością jutro nie jedna litera, lecz dwie litery będą wzorcowe. Radość na twarzach uczniów była nie do opisania, gdyż w jednej chwili porażkę udało się przekuć w niewielki sukces. Obecnie ci sami uczniowie piszą samodzielnie teksty, uczestniczą w konkursach międzyszkolnych, tworzą w Klubie Pracy Twórczej „Stryzek”, redagują szkolną gazetkę „Dobry Duszek”¹⁷ i podejmują wiele regionalnych, a nawet ogólnopolskich inicjatyw promujących kreatywne pisanie. Jest to możliwe, gdyż doświadczyli radości uczenia się pomimo napotkania początkowych trudności.

Mozolne kreślenie liter ma sens tylko wówczas, gdy opanowanie techniki pisania posłuży z czasem wykorzystaniu tej umiejętności do tworzenia tekstów. Aby doświadczyć radości pisania, nie wystarczy jednak znać kształty liter i sposoby ich łączenia, trzeba przede wszystkim doświadczyć czegoś, co będzie wymagało językowego wyrażenia. Istotna jest więc umiejętność znajdowania tematu wypowiedzi i formy zaprezentowania go. Dzieci najmłodsze najczęściej rozpoczynają pisanie od poszukiwania w kręgu tematów typowych. Nie jest to zresztą niczym dziwnym – jak zauważa Bernadeta Niesporek-Szamburska:

[...] z punktu widzenia psychologicznego bowiem ważne znaczenie ma punkt widzenia twórcy, który ma prawo uznać sprawy dobrze

¹⁷ Mowa o zajęciach w Szkole Podstawowej nr 13 w Siemianowicach Śląskich, która jest członkiem Rady Pracodawców i od 30 lat współpracuje z Wydziałem Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

znane za odkrywcze. Dziecięcy proces twórczy jest spontaniczny i słabo kontrolowany¹⁸.

Dzieci przeżywają różnorodne doświadczenia, związane niejednokrotnie z silnymi emocjami, które stają się iskierką motywującą do podjęcia twórczego wysiłku. W tych pierwszych próbach bardzo istotne znaczenie ma subtelne prowadzenie ucznia przez nauczyciela, który w obszarze semantyki i pragmatyki tekstu najczęściej zostawia uczniowi pełną swobodę, ale w płaszczyźnie gramatycznej – odpowiedzialnej za poprawność tworzonego tekstu – jego korekta jest bardzo potrzebna. Uczniowie najmłodszy nie zawsze radzą sobie z odpowiednim doбором słów, sporadycznie ich formy fleksyjne wymagają korekty, składnia tworzonych tekstów często bywa zaburzona pod względem szyku, a rozpoczynane spójnikami zdania wymagają powtórnego przededagowania. Naturalna w okresie przedszkolnym potrzeba tworzenia neologizmów dziecięcych najczęściej zanika, choć w zależności od zaproponowanego tematu wypowiedzi może powrócić i przyczynić się do jej wzbogacenia. Również organizacja tekstu w początkowej fazie tworzenia pierwszych wypowiedzi budzi wiele zastrzeżeń, gdyż dziecko nie ma jeszcze poczucia, że powinno uporządkować wypowiedź na piśmie względem tekstu wypowiadanego w mowie żywej¹⁹. Nie sposób pominąć również kłopotów z zapisem tekstu pod względem ortografii i interpunkcji.

Swoistość języka dziecka, wielość funkcji, jakie spełnia, jak również dziecięce widzenie świata poprzez język powinny być szanowane i wykorzystywane w praktyce szkolnej. Edukacja zwraca aktywność psychiczną dziecka w stronę wiedzy i nastawiona jest na absorbowanie, zbyt mało jest w niej miejsca na emitowanie, podczas gdy możliwa byłaby koegzystencja nauki i zabawy. Niejednokrotnie rozpoczęcie nauki w szkole kładzie kres obcowaniu z językiem dostarczającym miłych przeżyć²⁰.

Dlatego tak ważna jest akceptowalność pierwszych prób literackich dzieci w wieku wczesnoszkolnym, by nadmierna krytyka ze strony osób

¹⁸ B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Jesień – językowe obrazowanie w wierszowanych tekstach dzieci*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka polskiego i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2002, s. 500.

¹⁹ Zob. M. MNICH: *Sprawność językowa dzieci...*

²⁰ Ibidem, s. 233. Por. także J. KOWALIKOWA: *Kreatywność języka ucznia w szkolnej edukacji polonistycznej*. W: *Sprawności językowe*. Red. J. OŹDŻYŃSKI, T. RITTEL. Kraków 1997, s. 83–95.

dorosłych nie zgasiła naturalnej potrzeby wyrażania siebie. Dodatkową motywacją do pisania nie tylko w ramach zajęć szkolnych czy pozaszkolnych kółek literackich, lecz do pisania w zaciszu domowym mogą być konkursy literackie, a wśród nich ogólnopolski konkurs *Kacze pióro* organizowany przez Pałac Młodzieży w Katowicach, na który corocznie nadsyłane są setki utworów²¹. Takich konkursów o mniejszym lub większym zasięgu organizowanych jest wiele, a laureaci najczęściej bywają wyróżniani publikacjami w tomikach tekstów dziecięcych, warsztatami prowadzonymi przez twórców lub udziałem w spotkaniach salonów literackich.

Powrócę jednak na chwilę do trudności ortograficznych, które najczęściej ujawniają się w tekstach tworzonych przez uczniów najmłodszych, i dokonam skrótowego przeglądu sposobów zapobiegania powstawaniu problemów w zapisie – wskażę możliwości zastosowania różnorodnych metod.

Tradycyjne i innowacyjne metody nauczania ortografii dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Poszukując najskuteczniejszych metod nauczania ortografii dzieci w wieku wczesnoszkolnym, można najpierw sięgnąć do różnego typu systematycznie stosowanych ćwiczeń, gdyż metoda to właśnie świadomie stosowany sposób pracy, wielokrotnie powtarzany zestaw czynności nauczyciela i uczniów, który w konsekwencji ma doprowadzić do zaobserwowania założonych zmian²². Ćwiczenia te to początkowo: odwzorowywanie, następnie proste zadania polegające na przepisywaniu słów i zdań, z czasem pisanie z pamięci i ze słuchu, aż wreszcie pisanie samodzielne krótkich wielozdaniowych wypowiedzi.

Współcześnie rzadko utożsamia się metody z klasyfikacją rodzajów ćwiczeń ortograficznych. Częściej jako kryterium podziału stosuje się „tok metodycznego postępowania podczas opracowywania nowego ma-

²¹ Zob. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice 2004, s. 19.

²² Zob. W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1998, s. 168.

teriału ortograficznego”²³. Wówczas kryterium podziału staje się charakter myślenia indukcyjnego, dedukcyjnego lub przez analogię.

W klasie I najczęściej stosuje się **uczenie przez analogię**. Podanie wzorcowych przykładów i przeniesienie reguły na inne ortogramy przez porównania z grupą już znanych, podlegających tej samej regule ortograficznej, pozwala uczniom na poszerzenie zasobu poprawnie zapisywanych słów. Szczególnie ważne są w tej metodzie staranne gromadzenie nowego materiału językowego i jego obserwacja. Przykładem może być pisanie nazw własnych wielką literą. Uczniowie wychodzą od poprawnego zapisu swojego imienia i nazwiska, po czym przez analogię wielką literą zapisują imiona i nazwiska kolegów oraz koleżanek z klasy, wychowawczyni i innych znanych im osób.

Od gromadzenia materiału językowego rozpoczyna się również zajęcie oparte na **metodzie indukcji**. Metoda ta różni się jednak od metody analogii tym, że uczniowie sami dochodzą do wyprowadzenia reguły ortograficznej. Takich uogólnień należy jednak dokonywać ostrożnie, by uczniowie nie doszli do błędnych wniosków. Przykładem może być obserwacja par wyrazów: *lód* – *lody*, *mróz* – *mrozy*, *stół* – *stoły*, a następnie próba wyprowadzenia reguły: *ó* piszemy wtedy, gdy w innych formach tego samego wyrazu lub wyrazach pokrewnych wymienia się na *o*. Nauczyciel powinien czuwać nie tylko nad sposobem sformułowania uogólniającego wniosku, ale także nad gromadzonymi przykładami, gdyż nie zawsze dzieci najmłodsze intuicyjnie wyczuwają związek morfologiczny między porównywanymi wyrazami, podając i błędnie argumentując: *kura* pisze się przez *ó*, ponieważ wymienia się na *kogut*.

Rozwijanie sprawności ortograficznej uczniów najmłodszych może być oparte na wnioskowaniu dedukcyjnym, czyli **metodzie dedukcji**. Wówczas nauczyciel podaje regułę ortograficzną, dokładnie ją objaśnia, a następnie zachęca najmłodszych do wyszukiwania wyrazów motywowanych tą samą zasadą ortograficzną (porównywanie, analizowanie) i zapisania ich na tablicy, na przykład po spółgłoskach *b*, *p*, *d*, *t*, *g*, *k*, *ch*, *j*, *w* piszemy rz: *brzoza*, *sprzedawca*, *drzewo*, *trzeba*, *grzyb*, *krzew*, *chrzan*, *spójrzeć*, *wrzesień*. W dalszej kolejności uczniowie wyszukują inne słowa i odnoszą je do podanego przepisu ortograficznego.

Z pozoru bardziej złożone, lecz z powodzeniem wykorzystywane również z dziećmi najmłodszymi, są **metody programowane** i **metody algorytmiczne**. Programowanie może przybierać postać liniową (metoda Burrhusa Frederica Skinnera) lub rozgałęzioną (metoda Normana

²³ E. POLAŃSKI, F. JAKUBOWICZ, A. DYKA: *Ortografia i interpunkcja w nauczaniu początkowym. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*. Łódź 1996, s. 69.

A. Crowdera). W programowaniu najważniejsze jest, by opracowywany materiał odpowiednio podzielić na „mikroinformacje” i zadbać o to, aby przestrzegać zasady profilaktyki, czyli zapobiegania błędom. Postać liniowa programowania przybiera najczęściej formę tekstu z lukami, który poprzedzony jest ramką z poprawnie napisanymi wyrazami. Zadaniem uczniów jest uzupełnienie tekstu przez ciągle odwoływanie się do wyrazów w ramce. Choć stopień trudności tak przygotowanych ćwiczeń wydaje się niewielki, niestety nie wszyscy uczniowie bezbłędnie wykonują ćwiczenia w tej formie. Ramka i wzorzec są stałym bodźcem, który oddziałuje na analizator wzrokowy piszącego ucznia, wzmacnia jego pamięć wzrokową i motoryczną. Nieco bardziej złożoną postać ćwiczeń przybiera programowanie rozgałęzione. Zamiast zasady „małych kroczków” stosuje się podział na obszerniejsze fragmenty. Dopuszcza się także możliwość popełnienia błędów przez dziecko. W związku z tym wprowadza się ramki korektywne w celu umożliwienia uczniom samodzielnego sprawdzenia wykonanego zadania. Programowanie liniowe to najczęściej jedno zadanie, podczas gdy programowanie rozgałęzione obejmuje serię zadań zmierzających do całkowitego opanowania utrwalanej zasady. Wśród wariantów nauczania programowanego dopuszcza się również programowanie mieszane, które jednak stosunkowo rzadko bywa stosowane w pracy z uczniami w klasach I–III²⁴.

Innym sposobem utrwalania materiału ortograficznego jest algorytmizacja:

Od przepisu algorytmicznego wymaga się, aby czynności, które on określa, były możliwie proste, by miały skończoną liczbę kroków, prowadziły we wszystkich wypadkach do odpowiedniego wyniku i były zrozumiałe dla wykonujących. Nauczanie algorytmiczne ortografii może odbywać się dwutorowo: albo poprzez gotowe przepisy algorytmiczne, albo też przez układanie algorytmów przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela²⁵.

Należy algorytmizować tylko te reguły ortograficzne, od których nie ma (lub jest mała liczba) wyjątków. Algorytmizację można wykorzystywać samodzielnie, konstruując ortograficzne gry planszowe. Takie funkcjonalne przepracowanie i utrwalenie wybranych reguł daje najlepsze, a zarazem najtrwalsze efekty kształcenia. Jest tylko jeden warunek – biegłość i przekonanie nauczyciela o skuteczności stosowania tej metody pracy.

²⁴ Zob. F. DYKA: *Nauczanie programowane ortografii w edukacji wczesnoszkolnej*. Rzeszów 2004, s. 15–18.

²⁵ E. POLAŃSKI: *Badania nad ortografią uczniów*. Katowice 1973, s. 73.

Oprócz metod tradycyjnych w celu podniesienia efektywności nauczania ortografii nauczyciele coraz częściej sięgają do **metod mnemotechnicznych**, zwanych metodami szybkiego uczenia się. Opierają się one głównie na uruchomieniu wyobraźni, wizualizacji i skojarzeń. „Nasz mózg myśli obrazami, a każdy obraz może stać się swoistym »hakiem«, który przywołuje na myśl inny obraz mniej lub bardziej logicznie z nim powiązany”²⁶.

Metody mnemotechniczne wykorzystują zasady efektywnego uczenia się: pozytywne emocje związane ze skojarzeniami; obrazy dynamiczne i pełne ruchu; angażowanie różnych kanałów zmysłowych; żywą, barwną i szczegółową wyobraźnię, skojarzenia absurdalne, nonsensowne, abstrakcyjne, przesadne i zabawne; możliwość łączenia materiału w sekwencje, porządkowanie przez numerowanie albo od ogółu do szczegółu; erotyczne skojarzenia, jak również kontekst wynikający z odniesienia do własnego „ja”.

Metody mnemotechniczne można podzielić na **techniki wyobrażeniowe** oraz **techniki werbalne**. Do technik wyobrażeniowych zaliczamy: metodę rysunkowych ogniw ortograficznych, metodę graficznych ortogramów i metodę miejsca (lokacji). Z kolei najczęściej stosowane techniki werbalne to metoda słów kluczy, wierszyki i rymowanki oraz historyjki ortograficzne, przybierające postać bajek ortograficznych.

Metoda rysunkowych ogniw ortograficznych opracowana przez Małgorzatę Ganczarską to adaptacja metody algorytmicznej i metody haków na potrzeby edukacji zintegrowanej. Uczniowie tworzą rysunki ortograficzne, których zadaniem jest zwizualizowanie trudności ortograficznej. Następnie rysunki te stają się obrazowymi hakami pozwalającymi na rysowanie mnemonicznych komiksów. Narysowane historyjki mają na celu projekcję w wyobraźni takiej sytuacji, która przywołuje poprawny zapis ortograficzny. Autorka wybrała jako modelowe rysunki dla U – *uśmiech*, dla Ó – *ósemkę*, dla H – *huśtawkę*, dla CH – *chmurę*, dla Ż – *żmiję* i dla RZ – *rzekę*. Zapamiętanie nowego sprawiającego trudność ortograficzną zaprasza do stworzenia komiksu łączącego obraz hak z nowym ortogramem²⁷.

Zapamiętanie narysowanych słów haków nie stwarza dzieciom żadnych trudności, a tworzenie ciągów skojarzeń zaprasza do kreatywnych zabaw pełnych humoru i absurdalnych skojarzeń.

²⁶ J. GAJDA: *ABC mądrego rodzica. Skuteczna nauka ortografii*. Gliwice 2008, s. 31.

²⁷ Zob. M. GANCZARSKA: *Metoda rysunkowych ogniw ortograficznych. Wykorzystanie mnemotechniki w kształceniu zintegrowanym*. Opole 2004, s. 62–69.



Rysunek 1. Metoda rysunkowych ogniw ortograficznych

Źródło: Badania własne.

Prostym sposobem na zapamiętanie wyrazów z trudnościami są też **graficzne ortogramy**. Uczniowie rysują wówczas pojedyncze obrazki pomagające w skojarzeniu trudności z narysowanym słowem (por. rysunki 2–6).



Rysunek 2. Graficzny ortogram *filiżanka*

Źródło: Opracowała Patrycja Dziębowska.



Rysunek 3. Graficzny ortogram *strażak*

Źródło: Opracowała Patrycja Dziębowska.



Rysunek 4. Graficzny ortogram *chować*
Źródło: Opracowała Patrycja Dziębowska.



Rysunek 5. Graficzny ortogram *bandaż*
Źródło: Opracowała Patrycja Dziębowska.



Rysunek 6. Graficzny ortogram *północ*
Źródło: Opracowała Patrycja Dziębowska.

Rysowanie kolorowymi kredkami pozwala najmłodszym uczniom na poruszenie wyobraźni, postrzegane jest jako dobra zabawa i chwila relaksu, choć działania te nie są wolne od wyťažonej pracy umysłowej poprzedzającej rysowanie. Poszukiwanie najbardziej adekwatnego obrazu nie zawsze bywa zadaniem prostym.

Rzadziej stosowaną metodą jest **metoda miejsca**, zwana również rzymskim pokojem lub metodą lokacji. Charakteryzuje się zapamiętywaniem informacji przez kojarzenie ich z zakładkami. Rolę zakładek odgrywają tu nie słowa i nie liczby, lecz miejsca. Tymi miejscami mogą być poszczególne pomieszczenia w mieszkaniu, sprzęty mające stałe miejsce w klasie szkolnej, a także części ciała: głowa, szyja, tułów, ręce

czy nogi. Miejsca te przywołują w wyobraźni określone stałe trudności ortograficzne, toteż na przykład w przedpokoju umieszczać będziemy wyrazy z *ó*, a w kuchni z *ch*. Zamknięcie oczu powinno przywoływać w wyobraźni miejsce, a w nim słowa, które zostały tam zaczepione, na przykład w przedpokoju: *ogórek, król, wróżka*, natomiast w kuchni: *chomik, chleb* czy *chorągiewka*.

Zastosowanie mnemotechnicznych metod werbalnych wymaga przestrzegania tych samych zasad, które są postawą w metodach wizualnych, tylko tym razem tworzywem jest słowo. **Słowa kluczowe, haki, wieszaki** lub **zakładki słowne** to takie pojęcia, z którymi możemy łączyć w pamięci nieskończenie wiele informacji, przypinać na zasadzie skojarzeń i tworzyć trwałe połączenia. W kształceniu kompetencji ortograficznych uczniów takimi odniesieniami powinny być słowa, których pisownię dzieci już utrwaliły, dzięki czemu bez obawy o wystąpienie pomyłki mogą przywieszać inne ortogramy. Przykładowo, dla *CH* może to być słowo *choinka*, dla *H* – *hak*, dla *Ż* – *żaba*, dla *Rz* – *rzeka*, dla *Ó* – *ósemka* i dla *U* – *ulica*. Wykorzystanie słownych odniesień będzie polegało na tworzeniu krótkich zdań łączących nowy wyraz ze stałym hakiem. Przykładowo, chcąc zapamiętać pisownię wyrazu *chomik*, łączymy go z *choinką* i układamy słowne skojarzenie *Chomik podgryza choinkę*.

Lubiana przez najmłodsze dzieci kolejna metoda zapamiętywania trudnych w zapisie słów to **metoda wierszyków i rymowanek** oraz **rymonimów**. Wierszowane zasady: *-uje się nie kreskuje*, czy wierszyki mające na celu skojarzenie zapisu z kształtem: *mózg pisząc – myśl o głowie, jej kształt wszystko ci powie*, lub też zbudowane ze słów o tej samej pisowni – *żółta żaba żarła żur* – nawet po latach są szybko wydobywane z pamięci i nie wymagają dodatkowych powtórzeń.

Zaczepianie może zapraszać do tworzenia dłuższych ciągów skojarzeń i układania **bajek** lub **historyjek ortograficznych**. Wówczas w jedną opowieść wplata się kilka lub kilkanaście wyrazów o tej samej pisowni, dbając, by wyrazy z tą samą głoską, lecz odmiennym zapisem grafematowym nie znalazły się w tej samej opowieści, na przykład w opowiadaniu z *ż* nie może pojawić się ani jedno słowo z *rz* i odwrotnie.

Żartoczny żartowniś

*Mała zielona **żabka** żartowała, mówiąc: **Jeżeli** ktoś mnie pocałuje, zamieni się w pięknego księcia. Jednak **żaden** ochotnik się nie znalazł. Następnego dnia zielona żabka poznała pewnego **żartocznego żartownisia**. Zdecydował się na pocałunek, bo był bardzo samotny. **Żałował** tej decyzji, **ponieważ** nie zamienił się w księcia. **Rozżalony** wsiadł w **pożyczony** samochód i odjechał polną **dróżką** **wzdłuż** lasu.*

Sposób najszybszego i najtrwalszego zapamiętywania jest związany z indywidualnymi cechami osobowości każdego uczącego się. To typ modalności, indywidualny styl uczenia się i typ inteligencji decydować będą o tym, czy wizualne, czy też werbalne środki przekazu okażą się skuteczniejsze i przyniosą oczekiwane efekty edukacyjne. „Przy stosowaniu różnych metod i środków powinno się zachować umiar, w przeciwnym wypadku można spowodować rozproszenie uwagi uczniów chaotyczność ich procesów myślowych”²⁸. Nie należy również zapominać, że mnemotechniczne sposoby zapamiętywania nie powinny obejmować wyrazów motywowanych regułami orograficznymi, lecz jedynie te, których pisownię trzeba opanować pamięciowo, czyli przede wszystkim podlegające zasadzie historycznej.

Nadużywaniu mnemotechnik w szkolnej edukacji zdecydowanie przeciwna jest Edyta Gruszczyk-Kolczyńska. Odwołując się do wieloletniej praktyki pedagogicznej i przeprowadzanych badań, zauważa, że dzieci wielokrotnie znają rymowanki pozwalające im na szybkie przypomnienie sobie reguły ortograficznej, ale i tak nie przekłada się to na umiejętność jej wykorzystania w poprawnym zapisie trudnych wyrazów. Co więcej, wyuczenie dzieci sztuczek pamięciowych może się okazać wręcz szkodliwe w dalszej edukacji, gdyż dziecko będzie się do nich uciekać również w sytuacjach, które wymagają logicznego myślenia. Szczególnie małe dziecko potrzebuje rozsądnego dorosłego, który pokieruje jego procesami uwagi i nauczy świadomego oraz mądrego zapamiętywania²⁹.

Reasumując, warto korzystać z szerokiej gamy metod nauczania w kształceniu kompetencji ortograficznych uczniów, lecz należy zadbać o to, by atrakcyjność i rozrywkowy charakter nie przysłoniły prawdziwego celu uczenia się poprawnej pisowni. Pisanie bez błędów powinno być – podobnie jak biegłe czytanie – wyznacznikiem dojrzałości i dorosłości, a także wartością, o którą winni zabiegać wszyscy uczniowie. Czasami jednak trudno jest takie cele wyznaczyć dzieciom w sytuacji, gdy znani politycy i celebryci popełniają rażące błędy ortograficzne, a żadne sensacje media przypominają o tym w nieskończoność, starając się wykorzystać ten fakt w kampaniach politycznych. O ile Kubusia Puchatka i jego kłopoty z ortografią mogą zrozumieć nawet najmłodszy – Kubuś Puchatek ma przecież „mały rozumek” – o tyle trudno w taki sam sposób tłumaczyć błędy dorosłych. Poprawnym nawykom nie służy

²⁸ D. KRZYŻYK: *Uczeń w świecie ortografii*. W: D. BULA, D. KRZYŻYK, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, H. SYNOWIEC: *Dziecko w świecie języka*. Kraków 2004, s. 218.

²⁹ Zob. E. GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA: *O sposobach wspomagania dzieci w świadomym zapamiętywaniu informacji. Niektóre hipotezy i wyniki badań*. W: *Dziecko w świecie wiedzy, komunikacji i informacji*. Red. S. JUSZCZYK, I. POLEWCZYK. Toruń 2005, s. 76–77.

również zamierzone łamanie reguł ortograficznych polegające na pisaniu małymi literami imion i nazwisk twórców literatury dla dzieci, czasopism czy tytułów. O zgrozo, nie tylko problem małych i wielkich liter tu się ujawnia, nawet *że* przez *rz* pisane znaleźć w nich można.

Mówienie jako aktywność werbalna w aktach mowy a mówienie jako przygotowanie do pisania

W teorii lingwistyki edukacyjnej stopniowalność kompetencji językowej obejmuje rozwój języka zarówno w sferze języka pisanego, jak i mówionego. Przechodzenie od kompetencji przejściowej – rozwojowej, przez podstawową – przybliżoną, do kompetencji docelowej – planowanej, człowieka dorosłego wymaga nieustannej troski o doskonalenie języka. W okresie przedszkolnym dzieci mówią „z akceptacją form”. Oznacza to, iż ważniejsze od poprawności językowej są w tym okresie ich chęć mówienia oraz intencja, która temu mówieniu towarzyszy. Wraz z rozpoczęciem nauki w szkole rozpoczyna się celowe kształcenie sprawności językowej dziecka, a mówienie coraz częściej przybierać będzie formę skorelowaną ze wzorcem.

Wzorce językowe oddają więc językowy obraz szkoły. Zatem od nauczyciela zależy świadome stosowanie wzorów i rozumienie, iż kształcenie językowe w edukacji zintegrowanej wymaga szacunku wobec języka dziecka i umiejętności godzenia norm i ocen z rozwojem i doświadczaniem języka³⁰.

Organizowanie szkolnych sytuacji sprzyjających pobudzaniu nich – czym nieskrępowanej aktywności werbalnej może przybierać dwojaką postać: mówienia jako aktywności werbalnej w aktach mowy, kiedy to uczeń doskonali „mówienie dla mówienia”, albo mówienia jako przygotowania do pisania, bo wówczas dziecko uczy się porządkować swoją wypowiedź ustną, gdyż ma świadomość, że po chwili ta wypowiedź będzie zapisywana. Konieczność rozróżniania tych dwóch sytuacji użycia języka jest początkowo dla ucznia najmłodszego niezwykle trudna.

³⁰ E. ROSTAŃSKA: *Wzorce językowe w edukacji zintegrowanej*. W: *Integracja w edukacji, dydaktyka teorii i praktyki*. Red. J. JAKUBOWSKI, A. JAKUBOWICZ-BRYX. Bydgoszcz 2002, s. 375.

Czasami uczeń w młodszym wieku szkolnym staje w obliczu sytuacji, gdy dostrzega odmienność języka, którym posługuje się w środowisku rodzinnym – gwarowym, od obowiązującego w szkole języka wzorcowego: „Kiedy w lekcyjnej wypowiedzi ucznia wystąpi wyraz gwarowy czy potoczny, nauczyciel ocenia takie użycie słowa jako błędne i podaje wyraz z języka ogólnego jako jedynie poprawny”³¹. Nie zawsze jednak tej korekcie towarzyszy stosowne wyjaśnienie. Uczeń bowiem ma prawo używać gwarowych słów, tylko musi mieć świadomość, że są one akceptowane jedynie w mówieniu nieoficjalnym.

Na sprawność językową dzieci w wieku wczesnoszkolnym znaczący wpływ ma język ludzi dorosłych, należy zatem dołożyć wszelkich starań, aby język ów był w swej realizacji jak najbliższy poprawnościowej normie wzorcowej. Należy również zadbać o sprawność systemową, która winna stanowić podstawę kształcenia kompetencji komunikacyjnej dziecka w młodszym wieku szkolnym. Warto też korzystać z możliwości, jakie stwarza nauczanie w systemie zintegrowanym, mianowicie z możliwości łączenia kształcenia językowego z formami gier i zabaw o charakterze językowym, a spośród metod kształcenia sprawności językowej wybierać nie tylko metody, które akcentują swobodną ekspresję dziecka, ale przede wszystkim te, które oparte są na naśladowaniu poprawnych wzorów, ponieważ uczenie obserwacji materiału językowego powinno stanowić podstawę edukacji wczesnoszkolnej.

Zakończenie

Nauczyciel, organizując proces nauczania-uczenia się, powinien zwrócić szczególną uwagę na zaspokajanie potrzeby poznawczej uczniów, by dzieci doznawały satysfakcji, a nie stanów lękowych. Zadaniem każdego nauczyciela powinno być stworzenie uczniom warunków umożliwiających odkrycie siebie, nabranie poczucia własnej wartości, dojrzewanie społeczne, a przede wszystkim warunków pozwalających na przeżywanie radości własnego rozwoju.

Kilka razy dziennie (na przykład po kilkanaście sekund) warto poświęcić czas na wchłanianie dobra, co spowoduje, że w naturalny sposób uczeń zacznie odczuwać większą radość, spokój i siłę. Praktyka ta i sto-

³¹ D. BULA, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Komunikacja językowa dzieci*. W: *Dziecko w świecie języka...*, s. 44.

jąca za nią nauka nie mają jednak nic wspólnego z pozytywnym myśleniem, które w świetle badań nie oddziałuje na mózg. Działania te mają na celu przekształcanie ulotnych przeżyć w trwałe pozytywne zmiany sieci neuronalnej³². „Mózgi uczniów bez udziału świadomości wyłapują z otoczenia wszystko, co nowe, zaskakujące, intrygujące lub przydatne. Kierują się przy tym własnymi subiektywnymi kryteriami”³³. A zatem rolą nauczyciela jest nieustanne podtrzymywanie zainteresowania tym, co dzieje się w przestrzeni edukacyjnej ucznia.

W szkole potrzebny jest „duch pedagogiki” – jak trafnie określiła sztukę współbycia uczniów i nauczyciela Bronisława Dymara. To wspólne wzrastanie powinno być sprofilowane na stawanie się lepszym człowiekiem.

Realizacja tej idei wymaga, aby szkołę traktować jako przestrzeń tworzenia kultury w zakresie jej organizacji, sposobów uczenia się i nauczania oraz wzajemnych relacji dzieci, młodzieży i dorosłych, które powinny być nacechowane życzliwością, chęcią niesienia pomocy, umiejętnością współdziałania w rozwiązywaniu problemów z uczeniem się, nauczaniem, opieką, z życiem codziennym jednostek i wspólnoty³⁴.

Tak rozumiane wspólne wzrastanie wymaga szczególnej troski o kulturę języka, piękno i poprawność formułowanych wypowiedzi, gdyż właśnie one są wyznacznikiem nawiązywanych relacji międzyludzkich. Szkoła to miejsce dialogu mistrza z uczniem, dialogu, który pomaga w przekształceniu wiedzy i informacji w mądrość.

³² Zob. R. HANSON: *Szczęśliwy mózg. Wykorzystaj osiągnięcia neuropsychologii, by zmienić swoje życie*. Sopot 2017, s. 13–14.

³³ M. ŻYLIŃSKA: *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń 2013, s. 51.

³⁴ B. DYMARA: *Dziecko w świecie edukacji. Przykłady zajęć kompleksowych. Bliżej integracji osoby i pedagogiki współbycia*. Kraków 2009, s. 9.

Krystyna Gąsiorek-Polak
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Stymulowanie twórczej aktywności językowej dzieci dziewięcioletnich w zakresie metaforyzacji tekstu

Wprowadzenie

Artykuł jest efektem wieloletnich zainteresowań językiem dziecka, praktyki pedagogicznej ze studentami pracującymi pod moim kierunkiem i studiowania literatury związanej tematycznie z twórczością w szkole¹. Jego celem jest ukazanie różnych sposobów wyzwalania pomysłowości dzieci w wieku wczesnoszkolnym w zakresie umiejętności prezentowania twórczych przemyśleń.

Nauczyciele, nie tylko dzieci w młodszym wieku szkolnym, zdają sobie sprawę z tego, iż jakakolwiek twórczość, także dziecięca, zanika, jeśli nie jest odpowiednio i planowo stymulowana². Ważne okazuje się zatem organizowanie sprzyjających sytuacji dydaktycznych, aby

¹ Zob. np.: E. NĘCKA: *Psychologia twórczości*. Gdańsk 2005; R. STAWINOĞA: *Twórczość językowa dziecka w teorii i praktyce edukacyjnej*. Lublin 2007; *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – wsparcie*. Red. K.J. SZMIDT, W. LIĞĘZA. Kraków 2009; *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*. Red. B. MYRDZIK, M. KARWATOWSKA. Lublin 2011.

² Do dziś aktualne są również zdania, które kiedyś napisałam: „Językoznawcy i psycholingwiści doceniają wagę aktywności twórczej dziecka. Z jednej strony wiąże się ona z przyswajaniem informacji, z drugiej zaś ze zdolnością ich przekształcania i wytwarzania własnych, nowych wypowiedzi”. K. GĄSIOREK: *Twórcza aktywność językowa dzieci dziewięcioletnich (na przykładzie swobodnych tekstów)*. W: *Kultura – aktywność artystyczna dziecka*. Red. B. MUCHACKA, R. ŁAWROWSKA. Kraków 2008, s. 191.

dostosować wymagania stawiane dziecku do jego możliwości oraz tak motywować dziecko, by zechciało podjąć samodzielny wysiłek twórczy i przejawiało ożywione zainteresowanie takimi działaniami. Nabywanie umiejętności tworzenia przez uczniów z klas młodszych jest istotne przede wszystkim w zakresie rozwijania ich sprawności językowej. Nie straciły bowiem aktualności ustalenia Katarzyny Borawskiej sprzed ponad dekadę: „Kształcenie języka dzieci poprzez aktywność twórczą jest naturalnym sposobem przygotowania ich do roli aktywnych ludzi umiejących sprawnie komunikować własne potrzeby i porozumiewać się z otoczeniem w każdej sytuacji i w każdym środowisku”³.

Dziś nikt nie ma wątpliwości, iż twórczy potencjał dziecka jest ściśle powiązany z rozwojem jego myślenia. Bernadeta Niesporek-Szamburska, przywołując poglądy Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego, Ewy Guttmejer, scharakteryzowała stadia rozwojowe dziecka. Przypomniała, że na młodszy wiek szkolny (od około siódmego do jedenastego roku życia) przypada umysłowość synkretyczna, stadium operacji konkretnych, ściśle uzależnione od rzeczywistości. Cechuje je na przykład brak potrzeby dowodzenia własnych twierdzeń, obdarzanie rzeczy wolą i intencjami, prowadzące do uczestniczenia w wymyślonych wydarzeniach, do magii i animizmu, łączenie wszystkiego ze wszystkim⁴.

Metody stymulowania twórczej aktywności językowej dzieci są różnorodne⁵. Jedną z nich jest tzw. trening twórczości. Polega na stosowaniu różnych czynników stymulujących uczniów do tworzenia własnych tekstów. Mogą to być na przykład spotkania plenerowe, muzyka, malarstwo, literatura. Wszystkie służą, między innymi, afirmacji uroków osób, przyrody, otoczenia, skłaniają do „malowania słowami”, wpływają na innowacyjność własnych rozwiązań. Podstawą do rozbudzania twórczej aktywności może być także scenariusz twórczych zachowań⁶. Rolę stymulatora dziecięcej poetyckiej fantazji stanowi wówczas na przykład opowiadanie nauczyciela, w którym bohater jest dociekliwym obserwatorem, a także edukatorem i wyrazicielem szeroko rozumianego piękna. Wykazuje zdolności magiczne, potrafi wszystko wyczarować. Taka inspiracja pobudza dzieci do fantazjowania, wyobrażania sobie niemożliwego. Wtedy, pod czujnym okiem nauczyciela, albo się

³ K. BORAWSKA: *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*. Białystok 2004, s. 65.

⁴ Zob. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice 2004, s. 12–13.

⁵ M. BORTLICZEK: *Edukacja tekstem w kształceniu zintegrowanym*. W: *Uczeń w świecie języka i tekstów*. Red. J. NOCOŃ, E. ŁUCKA-ZAJĄC. Opole 2010, s. 312.

⁶ Zob. *ibidem*, s. 314.

wypowiadają ustnie, albo przelewają na papier swoje marzenia, pragnienia, fantazje.

Innym sposobem stymulowania aktywności, jej wywoływania i podtrzymywania, a pośrednio także odkrywania wartości słowa, jest budzenie wrażliwości dzieci i zapraszanie ich do samodzielnego tworzenia. Za inspirację posłużyć mogą codzienność, najbliższe otoczenie, starannie dobrane inne przykłady. Najciekawsze wydają się pomysły przedstawiania emocji i uczuć z polisensorycznej perspektywy oraz próba innego spojrzenia na przedmioty codziennego użytku. Nauczyciel odgrywa rolę przewodnika, zachęca dzieci do przekraczania progu metafor, słów i ich znaczeń. W procesie twórczym istotne jest pozostawienie dziecku możliwości wyboru. Wpłynie on zapewne na wzmocnienie poczucia wartości. Samodzielne dobieranie form i środków wyrazu umożliwi bowiem dziecku nieskrępowaną twórczość, zgodną z jego zainteresowaniami. Trzeba pamiętać o tym, że praca powinna mieć wówczas charakter zabawy i dostarczać dziecku przede wszystkim radości. Dobór odpowiednich ćwiczeń i zadań⁷ zależy od nauczyciela, ale zawsze powinny go determinować indywidualne potrzeby oraz możliwości uczniów.

Przykłady stymulowania twórczego myślenia dzieci w wieku wczesnoszkolnym⁸

Skoncentrowanie procesu edukacji na samym uczniu, a nie na przykład na realizacji programu nauczania, stwarza okazję do wieloaspektowego stymulowania twórczości dziecięcej. Dzieje się tak szczególnie wtedy, gdy dziecko już przejawia ożywione zainteresowanie językiem. Zaprzepaszczenie tej okazji bywa nieodwracalne. Czas projektowanych działań przypada na wymieniane w psychologii rozwojowej okresy sen-

⁷ K. GĄSIÓREK: *Sprawność językowa i propozycje jej kształcenia w klasach I–III szkoły podstawowej*. W: *Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. SYNOWIEC przy współudziale M. KUBAREK. Katowice 2013, s. 142–169.

⁸ Korzystam tu z materiału językowego zgromadzonego w aneksach prac magisterskich, przechowywanych w Archiwum Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej UP im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, wykonanych pod moim kierunkiem przez: Małgorzatę Joannę Porębę (2012) i Beatę Gadzałę (2013). Zob. także moje wcześniejsze publikacje, np. K. GĄSIÓREK: *Uczeń w wieku wczesnoszkolnym jako twórca języka*. W: *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*. Red. B. MYRDZIK, M. KARWATOWSKA. Lublin 2011, s. 295–306.

sytywne, czyli takie, w których dziecko ma niezwykłą szansę osiągnięcia kompetencji psychicznych lub fizycznych, jest zdolne do doświadczenia i doznawania różnych wrażeń oraz wyrażania ich w różnych formach językowych.

Przykład I – Widzenie tego, czego nie ma

Po zapowiedzi magicznej zabawy w widzenie tego, czego nie ma, uczniowie klasy III szkoły podstawowej mieli wypowiedzieć to, co sobie wyobrazili po usłyszeniu trzech kolejnych zdań. Zostały one wcześniej wypisane na tablicy z różnych tekstów podręcznika szkolnego⁹, z którym klasa pracowała na co dzień:

- 1) *wiatr wstrzymuje dech* (cz. 1, s. 142);
- 2) *słońce wesóło świeci* (cz. 2, s. 48);
- 3) *szaflę klepnijmy serdecznie w plecy* (cz. 2, s. 121).

Po wysłuchaniu polecenia dzieci dawały wyraz rozbawieniu i wesołości. Prowadząca zajęcia nie upominała ich, gdy dość głośno wzajemnie opowiadały kolegom, co ciekawego sobie wyobraziły. Następnie każde dziecko miało wybrać tylko jedno zdanie, przepisać je i napisać to, co wcześniej „zobaczyło” w swojej wyobraźni. Niektórzy uczniowie od razu przystąpili do pracy, byli bardzo zaangażowani, inni – nieco rozproszeni. Byli też tacy, którzy zgłaszali, że wszystko rozumieją, ale chwilowo zabrakło im słów. Zachęceni do przywołania z pamięci swoich wcześniejszych wyobrażeń, z powodzeniem wykonali zadanie.

Zebrany materiał okazał się ciekawy. Uczniowie z klasy III, odpowiednio zmotywowani, stali się autorami interesujących zdań (tekstów), często o charakterze metaforycznym.

W wypowiedziach dotyczących metafory 1) *wiatr wstrzymuje dech*, obok takich, w których powtórzono wybrane zdanie (na przykład: *U nas wiatr wstrzymuje dech, a w Grecji wielka trąba powietrzna burzy miasta i samoloty*), pojawiły się inne ciekawe konstrukcje. W niektórych przywołane zostały rzeczywiste sytuacje, często odległe znaczeniowo od rozwijanego zdania, na przykład *Wiatr rozwała wioskę; Krzewy latały w powietrzu; Tornado rozwała domy*. Dzieci w ten sposób albo podkreślały niszczycielską rolę wiatru, albo stwierdzały jego istnienie. Pojawiły się też przykłady personifikacji i animizacji: *Wiatr nie oddycha, ale lata*. Wskazano również fizyczne właściwości wiatru, takie jak ulotność, lekkość, gwałtowność: *Może by nas wiatr powiał do nieba*. W jednej wypowiedzi wstrzymanie tchu skojarzono ze śmiercią: *Wicher kojarzy mi się ze śmiercią*.

⁹ A. KORCZ: *Witaj szkoło! Podręcznik dla klasy III szkoły podstawowej*. Cz. 1. i 2. Warszawa 2011.

Większość dzieci jako temat swojej wypowiedzi wybrało metaforę 2) *słońce wesóło świeci*. Tu również w wielu tekstach powtórzono temat, ale używane też były inne zmodyfikowane konstrukcje, na przykład:

Na zielonej szkole zwykle słońce wesóło świeci; Na zielonej szkole było słońko; Słońce świeci na mój pokój; Słońce wesóło świeci, bo promyki się wydłużają; Słoneczko przygrzewało dzieciom; Słoneczko jest na niebie; Promienie słońca oślepiają; Długo się bawimy, bo słońce nam świeci.

W takich użyciach *słońce* kojarzono z latem lub sytuacjami typowymi dla tej pory roku: z wakacjami, wypoczynkiem, wycieczkami. Autorzy koncentrowali się na pojedynczych elementach rozwijanego zdania (*słońce, słońko, słoneczko, promienie słońca*) lub na działaniach (*słońce świeci, było słońko, słoneczko przygrzewało*). Często w tekstach stosowano personifikacje:

Gdy słońce otworzy oczy, to jest ciepło, a gdy zamknie, to jest zimno; Słońce patrzy na dzieci, które się opalają; Gdy słońce jest wesółe, to razem ze mną jeździ na rowerze.

Nadanie cech osobowych słońcu wprowadzało odbiorcę w świat fantazji, bajkowości, stanowiąc tym samym próbę przełamania sztywnych schematów językowych. W wielu tekstach wykorzystano porównania:

Słońce jest gorące jak żarówka; Słońce wesóło świeci jak żarówka; Słońce jest jak żarówka i gdy się spali, to jest zimno; Słońce jest jak żarówka, która walnęła o ziemię; Słońce jest jak żółta żarówka, która świeci w pokoju; Słońce to w lato jest taką letnią żarówką; Żarówka się nagrzewa jak słońce.

Wypowiedzi takie świadczą o umiejętności dostrzegania cech wspólnych słońca i żarówki: ciepła, jasności, energii.

Tylko dwoje uczniów wybrało do rozwinięcia metaforę 3) *szafę klepiemy serdecznie w plecy*. Jedna wypowiedź w całości okazała się „jak z bajki”:

Bardzo bardzo dawno temu żył pewny król Bartek I, co miał bardzo magiczną szafę. Co wieczór klepał tę szafę i zawsze rano dawała mu prezenty królewskie. Raz wyczarowała kolczyki ze złota, które przydały się na zaręczyny księżniczki Patrycji z Węgrem...,

lecz trudno znaleźć w niej wyjaśnienie rozwijanego zdania. W drugiej opisano rzeczywiste zdarzenie z szafą – meblem (*Do szafy wolno schować ubrania i zabawki*).

W sumie zajęcia przyniosły materiał, który okazał się z jednej strony ciekawą zabawą (zdaniem autorów: *Nie można tak naprawdę myśleć, że to się dzieje, bo to tylko taka słowna zabawa*), z drugiej – wpłynęły na rozwijanie wyobraźni dziecięcej i takie użycia języka, aby stał się oryginalny, własny, jedyny. Był to znaczący krok w kształtowaniu znaczenia pojęcia *metafora*.

Przykład II – Szukanie podobieństw między różnymi pojęciami

Dostrzeganie analogii prostej i złożonej, fantastycznej i symbolicznej jest umiejętnością kluczową w procesie tworzenia metafor. Temu celowi poświęcono inne zajęcia.

Ćwiczenie 1. skoncentrowane było na szukaniu najprostszych analogii i próbie określania cech wymyślonych przez uczniów przedmiotów. Na początku podali kilka wyrazów, które kojarzyły się im ze świętami Bożego Narodzenia. Na tablicy w kolumnie zapisano wszystkie propozycje: *choinka, bombka, bałwan, adwent, obrus, wigilia, karp*. Następnym zadaniem było podanie do każdego z zapisanych wyrazów (określanego) jednego określenia (wyrazu określającego). Wspólnie ustalono następujące pary: *choinka kolorowa, bombka błyszcząca, bałwan zimowy, adwent spokojny, obrus biały, wigilia rodzinna, karp ościsty*. Dalej, do każdej pary należało podać jeden przykład wyrazu (nazwy), który mógłby być określony w taki sam sposób, jak nazwa zapisana wcześniej. Należało też zwrócić uwagę na formę gramatyczną, tzn. zgodność rodzaju z wyrazem określonym. W rezultacie ustalono:

*choinka kolorowa – kolorowa dyskotekowa kula;
bombka błyszcząca – błyszcząca plama;
bałwan zimowy – zimowy krajobraz;
adwent spokojny – spokojny czas;
obrus biały – biały śnieg;
wigilia rodzinna – rodzinna wyprawa;
karp ościsty – ościsty przysmak.*

Wszystkie określenia uznane zostały za prawidłowe. Niektóre dzieci zauważyły, że nie można całych par wymieniać między sobą. Nauczyciel podpowiadał, pytając: *Czy kolorową choinkę można inaczej nazwać kolorową dyskotekową kulą? Czy bombka błyszcząca jest błyszczącą plamą?* itp. Uczniowie formułowali różnorodne wypowiedzi, przeczące i twierdzące, na przykład

Nie można zamienić [kolorowej choinki na kolorową dyskotekową kulę], ale ja powiem, że w kolorowej dyskotekowej kuli odbijała się moja kolorowa choinka i to będzie dobrze; Można nazwać błyszczącą bombkę

błyszczącą plamą, bo tak widać z daleka; Biały obrus nie jest białym śniegiem i biały śnieg nie jest nigdy białym obrusem; Biały obrus, taki jak śnieg, śmieje się głośno i krzyczy, jak go ktoś splami. Na stole staje się wtedy błyszczącą plamą; Ościsty karp ma zły humor. Dziś jego dzień, bo jest wigilia, ale martwi się, bo zaraz zostanie zjedzony. Będzie ościstym przysmakiem. Takie to już smutne życie karpia; Wigilia to rodzinna wyprawa, bo razem idziemy na pasterkę.

Obserwacja zgromadzonego słownictwa i wypowiedzi z jego użyciem pozwoliły dzieciom dostrzec istotne analogie i różnice. Stwierdziły one, że chociaż różne wyrazy określimy tak samo, to wcale nie oznacza, że zawsze można je stosować wymiennie. Duża swoboda będzie możliwa tylko wtedy, gdy wymyśli się jakiś fantastyczny tekst. Wtedy, zdaniem uczniów, taka *zamiana okaże się potrzebna i nie będzie wcale błędem*.

Wykonanie ćwiczenia 2. zmierzało do zrealizowania podobnych celów, jak w poprzednim zadaniu. Na początku każdy uczeń miał podać nazwę jednego dowolnego przedmiotu i zapisać ją na kartce. Kartki zostały zebrane, potasowane (jak karty do gry) i w sposób losowy przytwierdzono je w dwóch kolumnach na tablicy. W dniu zajęć w klasie było dwudziestu czterech uczniów, na tablicy pojawiło się więc dwanaście par przypadkowo dobranych wyrazów. Następnie należało znaleźć cechę wspólną (określenie) dla każdej pary. Nie było to wcale łatwe. Początkowo uczniowie sugerowali się znaczeniem pierwszego wyrazu, szukając dla niego typowego określenia, na przykład: *komputer – techniczny, elektroniczny, cyfrowy*, lecz określenia takie nie pasowały do wyrazu *chmura*, podobnie, na przykład *komiks – ciekawy, zajmujący, przygodowy*, ale *pierścioneł* trudno określić w taki sam sposób. Może mógłby taki być w bajkach albo baśniach. Trudność sprawiło więc zestawienie dwóch wyrazów pochodzących z zupełnie odmiennych grup tematycznych, na przykład: *komputer* – nazwa urządzenia elektronicznego, przedmiot fizyczny, *chmura* – nazwa zjawiska atmosferycznego. Uczniowie byli bardzo zaangażowani i zainteresowani wykonaniem tego zadania. Wytrwale szukali określenia, które pozwoliłoby ustalić jakąś cechę nadrzędną. Dla pary *komputer/chmura* uczennica zaproponowała: *realny/realna*, wyjaśniając: *Komputer jest realny, bo można być na żywo albo wirtualnie, czyli w Internecie. Jak komputer jest wyłączony, to jest realny. A chmura jest też realna, bo istnieje naprawdę. Przecież każdy widzi chmury na niebie*.

Pozostali uczniowie zaakceptowali takie rozwiązanie. Określenia do kolejnych par wyrazów także wyzwały chęć do zabawy słowami, okazywały się dobrym materiałem do tworzenia metafor, na przykład *liść (delikatny, leciutki)* i *samochód (ciężki, metalowy, głośny)*. Chłopiec zaproponował następujące wyjaśnienie:

Samochód służy do przewożenia osób i zwierząt, a na liściu mogą przenosić się pyłki, kurz i inne takie. Może liść to taki roślinny samochód?.

Argumentacja taka doprowadziła do przyjęcia dla pary *liść/samochód* określenia *transportujący*, zarówno bowiem *liść*, jak i *samochód* mogą pełnić funkcję *transportującą*. Podobną analogię uczniowie wykorzystali przy zestawieniu wyrazów *spinka* i *krawat*. Pierwszy został skojarzony ze *spinką do krawatu* – nie zaś ze *spinką do włosów*, jak chciała autorka wymyślająca przedmiot. Wszyscy uznali, że i *spinka*, i *krawat* mogą być *ozdobne*. Według podobnego schematu przebiegało ustalanie cech dla innych par. Rezultat pracy przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Rezultaty pracy

Nazwy przedmiotów		Cecha wspólna – element wspólny pary wyrazów
Komputer	chmura	realny/realna
Perkusja	syrena	grająca
Komiks	pierścioneł	kolorowy
Kolczyki	gwiazda	błyszczące/błyszcząca
Motylek	pióro	delikatne
Liść	samochód	transportujący
Bombka	koralik	okrągła/okrągły
Helikopter	ptak	latający
Anioł	słownik	skrzydlaty
Spinka	krawat	ozdobna/ozdobny
Słońce	kąpiel	gorące/gorąca
Motocykl	koń	mechaniczny

Za najbardziej niezwykle (*poetyckie, jak w wierszu*) uznano zestawienia:

kolczyki/gwiazda, motylek/pióro; liść/samochód; helikopter/ptak; anioł/słownik; słońce/kąpiel, motocykl/koń.

Dzieci ustaliły, że

helikopter to latający ptak, motylek jest jak delikatne pióro, anioł może być skrzydlatym słownikiem, motocykl to mechaniczny koń, kolczyki mogą być jak błyszcząca gwiazda; słońce to gorąca kąpiel.

Ćwiczenie w dostrzeganiu różnego typu analogii na przykładzie wyrazów wymyślonych przez uczniów i zestawionych w sposób przypadkowy w pary okazało się znaczącym etapem rozwijania myślenia metaforycznego. Uzmysłowiło dzieciom, że piękno języka ukryte jest w sposobie myślenia o poszczególnych wyrazach. Umożliwiło im też wyzwolenie się od schematycznego myślenia i utwierdziło w uczniach wiarę we własne możliwości w tworzeniu oryginalnych wypowiedzi. Niezwykle ważny (także dla prowadzącej zajęcia) był moment, w którym dzieci zauważyły, że taka zabawa językiem *jest bardzo mądra i ciekawa*.

Przykład III – Różne zabawy słowem i tekstem

Celem proponowanych zajęć ma się stać świadome, zamierzone działanie polegające na stosowaniu różnorodnych metaforycznych środków językowych.

Ćwiczenie 1. sprowadzało się do nadawania cech osób (istot żywych) różnym przedmiotom. Uczniowie otrzymali ilustracje przedmiotów kojarzonych ze świętami Bożego Narodzenia, na przykład *choinka, bombki, stroik, łańcuch na choinkę, karp, uszka w barszczu, bałwan*. Ich zadaniem było wyobrazić sobie i opowiedzieć o tym, jak *czują się* wybrane przedmioty i w jakim *są nastroju*. Dzieci chętnie podjęły zadanie, bawiły ich pomysły zarówno własne, jak i kolegów, na przykład:

Prezent powiedział: „Cieszę się, bo już niedługo dostanie mnie mama Wiktorii i też się ucieszy”. Ubrał się odświętnie w kolorowe kokardy i czekał na uroczystą chwilę, gdy go wręczą.

Bombka podskakuje i jest wesoła. Na choince ma dużo koleżanek. Bez przerwy rozmawia z nimi. Bardzo się lubią. Widzą się tylko raz w roku i mają super imprezę.

Stroik się chwalił: „Stroję się w strojne stroje, bo zbliżają się moje ulubione święta. Będę najpiękniejszy na stole”.

Łańcuch się cieszy, bo już niedługo będą święta.

Choinkowe światełka wesoło mrugają i pozdrawiają inne choinkowe ozdoby.

Jemiola smutno patrzy. Jest jej gorąco od żarówki, ale musi tak wisieć, bo to tradycja.

Uszka w barszczu wesoło pływają, pluskają się i chlapią na biały obrus, a on krzyczy, żeby przestały, bo nikt go nie dopierze.

Praca z ilustracją stanowiła udany punkt wyjścia dalszych działań dzieci. Stała się z jednej strony inspiracją do wyzwolenia twórczego

sposobu myślenia, z drugiej – wpłynęła na rozbudzenie fantazji dzieci. Przedmioty rzeczywiste (*bombka* – ozdoba na choinkę, *świąteczny stroik, światełka, uszka w barszczu* i inne) zostały umiejętnie ożywione i spersonifikowane. I nikt się temu nie dziwił.

Ćwiczenie 2. – napisanie krótkiego, fantastycznego tekstu na wymyślony temat w dowolnej formie – było zadaniem łatwym po udanym wprowadzeniu. Dzieci chętnie podejmują ćwiczenia, których istotą są zabawa słowem i swoiste eksperymenty słowne. Powstały prace wprawdzie niedojrzałe, lecz na pewno niepowtarzalne, oryginalne. Ich autorzy byli dumni ze swoich pomysłów, a dodatkowo ich rozbudowane teksty zostały bardzo dobrze ocenione przez kolegów. Porównajmy fragmenty:

Dawno temu gwiazdka choinkowa była samotna. Żyła w ciemnym, zakurczonym pudełku i było jej smutno. Ale ktoś wpadł na pomysł, że w każde święta będzie ją odwiedzać, odkurzać i wieszać na choince. Od tej pory gwiazdka jest szczęśliwa i cały rok czeka na ten moment [...].

Płatek śniegu zatańczył piękny taniec, zleciał z nieba na ziemię. Jest wesoły, ale i ulotny, bo zaraz zniknie [...].

Oplątek troszkę się boi, bo znów go połamią, a jest taki delikatny i kruchy. Cieszy się tylko z tego, że usłyszy wiele dobrych życzeń. Piotrek będzie grzeczny. Gabrysia codziennie będzie głośno czytała i mama będzie szczęśliwa.

Następnym etapem – po tej „zabawie bez granic” – była rozmowa o środkach językowych: metaforach, ożywieniach (animizacji), uosobieniach (personifikacji), porównaniach i innych, wykorzystanych przez dzieci w celu osiągnięcia zamierzeń, a więc ułożenia tekstu niezwykłego, magicznego, fantastycznego. W nauczaniu wczesnoszkolnym zbędne jest wprowadzanie wiedzy teoretycznoliterackiej, lecz za cenne trzeba uznać nabywanie doświadczenia językowego oraz możliwość jego praktycznego zastosowania są konieczne.

Przykład IV – Kreowanie niezwykłego bohatera

Na działania zmierzające do podjęcia pracy twórczej przez uczniów w zakresie wykreowania niezwykłego bohatera przewidziano trzy etapy. Pierwszy obejmował wybór i omówienie postaci literackich, które są najbliższe dziecku. Drugi – nadanie imion postaciom „własnym”, czyli tym, które dziecko wymyśliło, a następnie określenie ich cech (zewnętrznych i wewnętrznych). Trzeci – przedstawienie zdarzenia (historii), w którym wymyślona postać uczestniczyła, a więc była głównym bohaterem akcji

działającej się w świecie realnym lub fantastycznym. Przed realizacją takiego toku postępowania korzystne było to, że nauczyciel wcześniej sam rozważył sens myśli, którą sformułował przed wieloma latami Julian Krzyżanowski: „[...] postać literacka jest dzieckiem wyhodowanym przez dwie siostry: fikcję i konwencję”¹⁰. Oznacza to, że odbiorca tekstu, przystępując do lektury każdego utworu, musi z góry poczynić pewne założenia. Po pierwsze, powinien zdawać sobie sprawę z tego, że przedstawiony w dziele literackim bohater jest postacią wykreowaną, nawet jeśli autor nadał mu cechy osoby istniejącej w rzeczywistości. Po drugie, został on stworzony według pewnych praw i wzorców, którymi kierował się pisarz.

Praca z uczniami polegała na umożliwieniu im samodzielnego zaplanowania i zrealizowania działań. W ich efekcie powstały teksty (niepowtarzalne, ciekawe, prawdziwe lub niekoniecznie zgodne z prawdą, realne lub fantastyczne). Pomijamy tu etap pierwszy, czyli rozmowę na temat postaci literackich, które występują w utworach prozatorskich omawianych na lekcjach. Skupiamy się na wykonaniu etapu drugiego (wymyślenie imienia lub imion bohaterów oraz ich cech) i trzeciego (wymyślenie ciekawej historii, w której uczestniczył bohater).

Okazało się, że fantazja dzieci w wymyślaniu imion dla bohaterów tekstów nie zna granic. Obok nielicznych imion rzeczywistych, na przykład *Dominika*, *Gosia*, *Kinga*, *Ola*, *Kuba*, *Mateusz*, *Michał*, uczestnicy zajęć wymyślili bohaterów niezwykłych i takie też nadali im imiona. Na przykład: osoby lub inne nieziemskie istoty to: *Suzzan* – zaczarowana dziewczynka; *Profesorek*, który wymyślił maszynę sprawiającą, że dwie istoty mogły stać się jedną. To on wymyślił połączenie *SMOKA-DEMONA*; *Ewelina* – elf, jego żona i księżniczka *Ailwena*; *Kolorowy Zabójca*; *CoConaiD*; *Aina* – wróżka; *Zluter*; *Zły Mag*; mag *Godek*; magowie *Feron* i *Owery*; *Kosmiczny Skorpion*; *Kosmita*; *Pasiak* – stworek; *Ginga* atakujący królestwo Gondoru; *Skarpetkowy Duszek*. Wśród imion wykreowanych bohaterów mało było zdrobnień, czyli przeciwnie niż w utworach literackich pisanych dla dzieci. Nazwy *Profesorek*, *Pasiak*, *Duszek* są wprawdzie zbudowane jak deminutywa, lecz w tekstach dziecięcych nie pełnią takiej funkcji *Pasiak* i *Skarpetkowy Duszek* to nosiciele konkretnych cech, a *Profesorek* jest nazwą nieco ironizującą. Bohaterami tekstów były także różnie wabiące się zwierzęta, na przykład: psy – *Dżeki*; *Lampo*; *Łatek*; *Rambo*; *Reksio*; kot – *Bezimienny*; koza – *Długobroda*; lew – *Euzebiusz*; żaba – *Hipcio*; mówiące krowy. Dzieci nadały zwierzętom imiona powszechnie znane, utrwalone w języku albo (rzadziej) fantastyczne.

¹⁰ J. KRZYŻANOWSKI: *Nauka o literaturze*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1984, s. 238.

Niezwykłość wykreowanych bohaterów polegała również na tym, że byli wyposażeni w charakterystyczne akcesoria, na przykład: CoConaiD – magiczny topór; księżniczka Ailwena – czarodziejskie różdżki; Zły Mag – kolczatki. Wielu odznaczało się niezwykłym wyglądem, na przykład:

Pasiak jest cały z piór i jest biały, że prawie mu oczu nie widać; śmieszny tułów; trójkątny tułów; trzy nogi i śmieszne cztery ręce i jeszcze dwa palce u każdej ręki; przeźroczyste skrzydła; Skarpetkowy Duszek jest fioletowo-niebieski. Łapy ma ogromne, fioletowe. Na głowie osiem skarpet zamiast włosów. Na plecach nosi plecak z misiem, w którym nosi swoje ulubione rzeczy.

Niemal wszystkie wymyślone postaci odznaczały się nadprzyrodzonymi cechami, najczęściej czarodziejską mocą. Zwierzęta potrafiły mówić, myśleć i odczuwać, a więc wyróżniały je przymioty i czynności właściwe ludziom. Personifikacje okazały się bowiem najczęściej stosowanym środkiem wyrazu w dziecięcych zmyśleniach.

Najciekawszym materiałem, ilustrującym również sposób myślenia autorów, były historie z opisem zachowania wymyślonych bohaterów lub przeżywanych przez nich niezwykłych przygód. W ten sposób zrealizowany został trzeci etap pracy. Porównajmy fragmenty tekstów:

Godek był uwięziony w jaskini przez złego czarodzieja i jego sługi trolle. Nie było tak łatwo tam dojść. Szło się cały dzień i trzeba było zabić 604 trolle...

Owery był młodym czarodziejem, ale miał ogromny talent i wiele ciekawych pomysłów. Postanowił wypróbować swój czarodziejski eliksir, który niedawno wymyślił. Od tego czasu działy się różne dziwne rzeczy. Wszystkie dziewczynki, które poczęstował pysznym eliksirem, razem miały zapleciony jeden warkocz. Musiały siedzieć cicho i nie ruszać się, bo kiedy się poruszyły, ciągnęły się wszystkie za włosy. Strasznie to bolało, ale nikt nie mógł ich rozdzielić, Owery też, bo nie zapisał sobie, jak zrobić eliksir. Na szczęście stary mag Feron był w pobliżu i uratował dziewczynki. Owery musiał się jeszcze dużo uczyć.

Nazywam się CoConaiD. Mam stworka, który chodzi ze mną i nazywa się Pasiak. Pewnego dnia Pasiak popłynął na wyspę o nazwie SkoRpiOn i opowiedział mi, co tam przeżył...

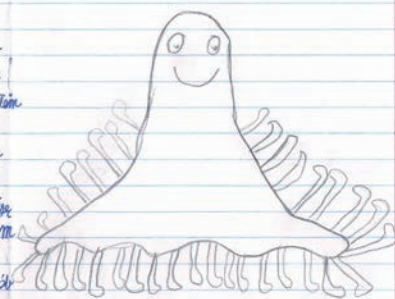
W pałacu króla Ewelina, który był elfem, i jego żony – królowej – odbywał się ślub ich córki – księżniczki Ailweny z synem Godryków. Nagle pałac zaatakowały zbrojne wojska króla Jelfego z sąsiedniego królestwa. To było straszne. Opiszę, co się działo...

Warto przytoczyć także całą pracę Bartka pt. *Skarpetkowy Duszek*. Autor został wyróżniony przez kolegów w klasie za oryginalny pomysł i wymyślenie interesującego bohatera. Chłopiec przepisał („na czysto”) swój tekst po lekcjach, w świetlicy. Bardzo mu na tym zależało. Uznał, że nie może na tablicy w klasie przypiąć tekstu z poprawkami i ze skreśleniami. Dodatkowo dołączył do tekstu rysunek przedstawiający Skarpetkowego Duszka.

„Skarpetkowy Duszek”
Chcę wam opowiedzieć o pierwszym stworzku, który zamieszkał w mojej łazience.
Od pewnego czasu zaczęły ginać moje skarpetki.
Po każdym praniu jedna, dwie lub trzy. Mama zaczęła się namnie gniewać, że przecież to nie była moja wina. Pewnego razu mama kazała mi poszukać skarpet, które znowu zniknęły. Wziąłem się do pracy i postanowiłem odzyskać malaka. Potrzeba, a tam siedzi duśnek, ma błyszczące i bardzo duże noży. A na nogach ma moje skarpetki a takie mamy i taty. Jak go złapałem to się do mnie wzmieszczał. Inolotem rozwiązałem czemu giną skarpetki. Kiedy się ma tyle noży, potrzebne jest dużo skarpetek. Postanowiłem narzucić go Skarpetkowy Duszek. Tylko jak porwiodzić mamie kto zabiera skarpetki. Postanowiłem nie mówić tego mamie. Tylko zastana-

wiałem się, co będzie gdy Skarpetkowy Duszek będzie miał skarpetki na wszystkich nogach, czy w domu zapanuje zimno? Między wczas, mama usłysze się okrzyki, co się dzieje. A ja polubiłem śmiesznego duśnika. Kiedy zabrakło potrzebnych skarpetek, zniknął. Było mi przykro, gdzieś czy znalazł sobie inny dom? Skarpetki przestały ginać, mama przestała krzyknąć, mamie udało się Skarpetkowego Duszka porwiodzić solwem innym miejscu, czy ktoś go nie wygnał.

Jeśli i wy też gina w tajemniczym sposób skarpetki, złapacie czy nie siedzi na wasza malaka duśnek, który ma bardzo duże noży.



Zakończenie

W pracy z dziećmi młodszymi niezwykle ważnym elementem jest umiejętne budzenie wyobraźni dzieci, wyzwalanie ich pomysłowości. Jeśli pozwoli się im działać samodzielnie, a nie według utartych schematów, wykreują rzeczywistość lub świat fikcji znacznie barwniejsze i ciekawsze, niż można by się spodziewać. Zobaczą na przykład w smutnym miejskim blokowisku, że *Budynki to cztery panie, które rozmawiają przez swoje okna*.

Projektując pracę, warto zwracać uwagę zarówno na wybór tematyki, jak i na stosowanie ciągle innych sposobów (metod) wyzwalania zaciekawienia dzieci. Nietypowe (nowe) zadania zachęcą je do aktywnego uczestniczenia w zajęciach, a także „popisywania się” i przed nauczycielem, i przed kolegami z klasy. Nie można przedłużać takich działań, bo wtedy nie wywołają oczekiwanej ciekawości, a dzieci instynktownie wyczują sztuczność. Powielanie przez uczącego tych samych metod pracy nie wpłynie na rozwój dziecka, lecz znudzi je, wywoła zniechęcenie, może również przyczynić się do infantylizowania zachowań językowych i jednocześnie wyzwolić różne negatywne zachowania (na przykład odpisywanie od kolegów lub nieudolne przeróbki starych prac).

Niezwykle cenne są zadania otwarte. Mobilizują dziecko do poszukiwania różnych niestereotypowych rozwiązań, zadawania pytania i samodzielnego formułowania na nie odpowiedzi, stają się swego rodzaju przygodą. Zaangażowana jest wtedy zarówno intelektualna, jak i emocjonalno-wolitywna sfera dziecka. Taka forma pracy znacząco wpływa na rozwijanie myślenia twórczego, a także wyzwala poczucie własnej wartości. Jeśli propozycję dziecka zaakceptują koledzy, nabiera ono pewności siebie i przekonania, że potrafi samo uporać się z napotkanymi trudnościami. Jednakże gdy jego pomysł zostanie odrzucony, bo lepszy okazał się efekt pracy kolegi, powinien to zauważyć nauczyciel i umiejętnie interweniować.

Zajęcia, w których uczniowie mają przedstawiać własne pomysły i wyobrażenia, puścić wodze fantazji, są wartościowe również z tego względu, że pozwalają nauczycielowi poznać dzieci pod wieloma względami: ich możliwości, zainteresowania, rozwój języka, zaangażowanie w pracę, współdziałanie z innymi, sposób wyrażania emocji i uczuć.

I na koniec przesłanie. Nauczyciel, projektując pracę zmierzającą do wywoływania twórczej aktywności (szczególnie językowej) dziecka w wieku wczesnoszkolnym, powinien mieć świadomość, że zajęcia takie muszą być adekwatne do fazy rozwojowej dziecka. Ma mieć również świadomość tego, że jego działania są ważnym etapem przygotowującym do bardziej dojrzałych dokonań twórczych dzieci.

Wariantywność aktualizacji wzorca gatunkowego jako problem edukacyjny (na przykładzie zaproszenia)

Wprowadzenie

W artykule podejmę jeden z ważniejszych, w moim przekonaniu, problemów edukacji polonistycznej, związany z rozwijaniem kompetencji tekstotwórczej w tej jej części, która obejmuje wyposażenie uczniów w wiedzę o wzorcach gatunkowych tekstów i umiejętność aktualizacji tych wzorców we własnych tekstach. Problem ten sprowadza się do zbyt-
niego schematyzmu¹ tekstów uczniowskich, będącego efektem nadmier-
nego kodyfikowania² uczonych w szkole gatunkowych modeli tekstów
i oczekiwania wiernego odtwarzania tych modeli przez uczniów, przy
tym odstępstwa od znormatywizowanego w procesie nauczania wzor-

¹ Schematyzm rozumiem tak jak Halina Wiśniewska (H. WIŚNIEWSKA: *Schematyzm działań dydaktycznych przyczyną niskiej sprawności pragmatycznej (na przykładzie opisów szkolnych)*. W: EADEM: *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka*. Red. M. KARWATOWSKA, L. TYMIAKIN. Lublin 2016 (1986), s. 279–289), czyli jako odtwarzanie sztywnego, szablonowego wzoru tekstu, co skutkuje nieautentycznością (nienaturalnością) tych tekstów oraz znacznym podobieństwem między tekstami autorstwa różnych uczniów.

² W szkole wzorzec gatunkowy funkcjonuje jako „zespół charakterystyk przypisywanych pewnym typom tekstów na gruncie nauki o tekstach oraz wiedzy potocznej”. S. GAJDA: *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1993, s. 246.

ca gatunkowego (można go traktować jako wzorzec kanoniczny), a więc wszelka wariantywność, traktowane są najczęściej jako błędy w realizacji³. Narzucanie schematu powoduje, że wypowiedziom/tekstom szkolnym przypisuje się: fikcyjność, sztuczność sytuacji komunikacyjnej, co wpływa na formułiczność wypowiedzania się i stereotypowość tekstowych realizacji⁴, normatywność w postaci instruktaży o cechach pożądanych tekstu-wytworu⁵ oraz matrycowość⁶. Efekty tak organizowanego procesu kształcenia są mierne⁷. Jak pisała Halina Wiśniewska,

W badaniach socjolingwistycznych podkreśla się, iż szkoła nie osiąga dobrych wyników w kształceniu sprawności językowej, między innymi dlatego, że panuje w niej stabilność ról społecznych i sytuacyjnych, co w efekcie powoduje, że [...] uczeń staje się „dwujęzyczny”, tzn. inaczej mówi w szkole do nauczyciela, a inaczej w sytuacjach pozaszkolnych⁸.

Stąd powracający od lat postulat stwarzania na lekcjach języka polskiego warunków do autentycznego wypowiedzania się i odejścia od redagowania tekstów „na niby”⁹.

Postulat ten wydaje się szczególnie istotny w przypadku gatunków tzw. użytkowych, zaspokajających różnorodne praktyczne potrzeby komunikacyjne ludzi. Są to gatunki wyjątkowo silnie narażone na stereotypizację, co grozi nadmiernym uschematyzowaniem aktualizacji ich wzorców gatunkowych w tekstach uczniowskich. Językoznawcy wyodrębniają nawet styl tekstów użytkowych – to

wiązka cech wspólnych [...] i traktowanych jako cechy prymarne: szablonowość związana ze standaryzacją i stereotypizacją tekstu, perswazyjność bądź apelatywność oraz bogactwo rejestrów stylistycznych. Różnice dotyczą hierarchii cech, doboru ich językowych wykładników, a także zasad organizacji poziomu rejestrów¹⁰.

³ Co widać m.in. w kryteriach oceny tych tekstów.

⁴ H. WIŚNIEWSKA, M. KARWATOWSKA: *O typowości tekstów uczniowskich*. W: H. WIŚNIEWSKA: *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka...*, s. 211–212.

⁵ Zob. *ibidem*, s. 213.

⁶ Zob. *ibidem*, s. 215.

⁷ Świadczą o tym także wyniki egzaminów kończących kolejne etapy edukacji – zob. raporty poegzaminacyjne na stronach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

⁸ H. WIŚNIEWSKA: *Schematyzm działań dydaktycznych...*, s. 279–280.

⁹ H. WIŚNIEWSKA, M. KARWATOWSKA: *O typowości tekstów...*, s. 211–216.

¹⁰ M. WOJTAK: *Pragmatyczne aspekty analiz stylistycznych tekstów użytkowych*. W: *Stylistyka a pragmatyka*. Red. B. WITOSZ. Katowice 2001, s. 39.

W artykule odnoszę się do niewielkiego wycinka ogólnopolskiego badania kompetencji tekstotwórczej gimnazjalistów¹¹. Interesować mnie będzie wariantywność uczniowskich aktualizacji wzorca gatunkowego jednego z gatunków użytkowych – zaproszenia. Chcę pokazać, jak kontekst komunikacyjny opisany w treści zadania może uwalniać uczniów-autorów z „gorsetu” kanonicznego wzorca gatunkowego w jego aspekcie pragmatycznym, strukturalnym i stylistycznym, tym samym stwarzając szansę na różnorodność realizacji tekstowych.

Zaproszenie jako gatunek tekstów użytkowych

Gatunek¹² to historycznie ukształtowany sposób komunikowania się, wzorzec organizacji tekstu¹³, to kategoria z poziomu idealizacji, a nie empirii¹⁴. Maria Wojtak ujmuje gatunek jako „zbiór konwencji, które podpowiadają członkom określonej wspólnoty komunikacyjnej, jaki kształt nadać konkretnym interakcjom”¹⁵, a wzorzec gatunkowy¹⁶ – jako „zbiór reguł dookreślających najważniejsze poziomy organizacji gatunkowego schematu, relacje między poziomami i sposoby funkcjonowania owych

¹¹ Na podstawie badania *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych i współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013 priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty.

¹² Gatunek należy do kategorii rozmytych, różnie ujmowanych w badaniach genologicznych. W tej części artykułu określam swoje rozumienie tego pojęcia. O komplikacjach związanych z definicją gatunku zob. B. Witosz: *Genologia lingwistyczna. Zarys problematyki*. Katowice 2005.

¹³ S. GAJDA: *Gatunkowe wzorce...*, s. 245.

¹⁴ B. WITOSZ: *Genologia lingwistyczna...*, s. 117.

¹⁵ M. WOJTAK: *Gatunki prasowe*. Lublin 2004, s. 16.

¹⁶ W szkolnych dokumentach programowych, np. w podstawie programowej z 2008 roku, nie pojawia się termin *gatunek wypowiedzi/mowy/tekstu*, lecz *formy gatunkowe*. Być może dlatego, że w tradycji dydaktyki polonistycznej utrwaliła się kategoria formy wypowiedzi na oznaczenie tych gatunków, które nie istnieją w postaci uczonej w szkole w pozaszkolnych aktach komunikacji społecznej. Zatem kategoria *formy gatunkowe* miałaby zakres szerszy i obejmowałaby zarówno szkolne formy wypowiedzi, jak i autentyczne gatunki. Ale to tylko przypuszczenia, bo terminu *formy gatunkowe* twórcy tej podstawy nigdzie nie wyjaśnili.

poziomów”¹⁷. Jak pisze Bożena Witosz, gatunek jest obiektem wielowymiarowym: „[...] kategorię gatunku buduje sieć parametrów wzajemnie się warunkujących, obejmujących plan kognitywny, funkcjonalny, sytuacyjno-interakcyjny, strukturalny, aksjologiczny oraz intertekstualny”¹⁸, to „zespół cech (w postaci schematu, wzorca) przypisywanych pewnym typom tekstów”¹⁹.

Z kolei Stanisław Gajda przyjmuje, że „Wzorzec gatunkowy można traktować jako projekcję typu wydarzeń komunikacyjnych – osadzonych w określonym kontekście kulturowym – na struktury tekstowe”²⁰.

Wzorce gatunkowe są składową kompetencji komunikacyjnej użytkowników określonego języka. W indywidualnych wypowiedziach zostają one poddane aktualizacji, przy czym dopuszczalne są innowacje, które mogą inicjować trwalsze zmiany w samym wzorcu²¹. Nawet jeśli wzorce te mają status normatywny²², czy wręcz skodyfikowany, gdy zostały opisane w postaci norm i dyspozycji (tak dzieje się w szkole), to nie są sztywne i stałe. Gatunek uznawany jest zatem za kategorię otwartą i dynamiczną, adaptującą się do współczesnych komunikacyjnych potrzeb i celów²³.

Dynamika przeobrażeń w obrębie gatunku powoduje, że może on istnieć w kilku wariantach. W koncepcji Wojtak są to: wzorzec kanoniczny, który decyduje o tożsamości gatunku, „ma przy tym zwykle spetryfikowaną ramę tekstową i określoną liczbę wypełniających ją segmentów o ustalonych relacjach”²⁴; wzorce alternacyjne, powstające w wyniku przeobrażenia wzorca kanonicznego²⁵; wzorce adaptacyjne, które nawiązują do innych wzorców gatunkowych, realizacje indywidualne jako klasa otwarta²⁶.

W przypadku wzorców alternacyjnych jedność gatunkową zapewniają dwa komponenty: strukturalny i pragmatyczny, choć struktura

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ B. WITOSZ: *Genologia lingwistyczna...*, s. 109.

¹⁹ Ibidem, s. 117.

²⁰ S. GAJDA: *Gatunkowe wzorce...*, s. 252.

²¹ Zob. ibidem, s. 246.

²² Wzorzec gatunkowy może mieć też charakter uzualny (zwyczajowy).

²³ Zob. ibidem, s. 255.

²⁴ M. WOJTAK: *Pragmatyczne aspekty analiz...*, s. 41–42.

²⁵ Możliwy repertuar modyfikacji to: redukcja segmentu/segmentów, substytucja, uzupełnienie o nowy segment oraz kontaminacja segmentów. Przy tym „normy gatunkowe ustalają zakres dopuszczalnych transformacji, można więc je [transformacje – J.N.] uznać za jeden z wyróżników gatunku”. Ibidem, s. 42.

²⁶ Zob. ibidem, s. 41–42.

jest poruszona, a potencjał illokucyjny zmodyfikowany. [...] Wypowiedziom opartym na wzorcach adaptacyjnych gatunkową jedność gwarantuje wyłącznie płaszczyzna pragmatyczna²⁷.

Przejdźmy do krótkiej charakterystyki wzorca gatunkowego zaproszenia. Ten typ tekstów użytkowych należy do autonomicznych aktów etykiety językowej²⁸, czyli do „językowych zachowań grzecznościowych, zwyczajowo przyporządkowanych określonym sytuacjom pragmatycznym”²⁹. Podlega zatem normom o charakterze obyczajowym, kulturowym.

Spośród parametrów dookreślających kształt modelowej dla tego gatunku sytuacji komunikacyjnej (aspekt pragmatyczny wzorca gatunkowego) należałoby wymienić przede wszystkim okazjonalność. Zaproszenie jest tekstem okolicznościowym, wypowiedianym lub wysyłanym z określonego powodu, choć, jak pisze Małgorzata Marcjanik,

Akty zaproszeń nadawane są albo w związku z podyktowaną przez obyczaj okazją, albo bez okazji – w ramach utrzymywanych przez partnerów stałych stosunków towarzyskich (obydwa typy okoliczności nie wykluczają się)³⁰.

Te okazje, mniej lub bardziej oficjalne, to między innymi przyjęcia, spotkania towarzyskie, publiczne imprezy związane z pracą zawodową, różnego typu uroczystości. Stąd też przyjmuje się, że akty zaproszeń „projektują pewne zdarzenia o zróżnicowanej strukturze dramaturgicznej, a nie pojedyncze, wspólnie tylko wykonywane czynności”³¹.

Podstawową funkcją komunikacyjną przypisaną zaproszeniu jest funkcja fatyczna³²: „Akty zaproszeń są aktami realizującymi fatyczną funkcję wypowiedzi w wymiarze wykraczającym poza moment mówienia, obejmującym mianowicie pewną perspektywę (różną w zależności od treści aktu) stosunków towarzyskich łączących partnerów interakcji”³³. Druga funkcja konstytutywna dla tego gatunku to funkcja informacyjna, czyli powiadomienie „o jakimś zdarzeniu, które ma się odbyć,

²⁷ Ibidem, s. 45.

²⁸ Zob. M. MARCJANIK: *Etykieta językowa*. W: *Współczesny język polski...*, s. 272.

²⁹ Ibidem, s. 271.

³⁰ M. MARCJANIK: *Polska grzeczność językowa*. Kielce 2000, s. 101.

³¹ Ibidem.

³² Funkcję fatyczną wyraża formuła: „Mówię, że chcę przebywać w jakimś miejscu razem z tobą (i robić coś razem z tobą) + mówię, że chcę coś dla ciebie zrobić, żeby było nam razem dobrze”. Ibidem.

³³ Ibidem.

przez podanie niezbędnych informacji lokalizacyjnych”³⁴. Możliwe są także fakultatywne typy illokucji (ich obecność konstytuuje wzorce alternacyjne), w tym przede wszystkim podporządkowane funkcji perswazyjnej, „mające na celu nie tylko powiadomienie odbiorcy o jakimś wydarzeniu, lecz nakłonienie go do wzięcia w nim udziału”³⁵.

Struktura zaproszenia (aspekt strukturalny wzorca gatunkowego) jest mocno skodyfikowana: „To wypowiedź posługująca się konkretnymi, względnie trwałymi formami konstruowania całości”³⁶. Na komponenty wzorca kanonicznego składają się: nadawca tekstu (kto zaprasza?), akt zapraszania (czasownik *zapraszać* lub jego stylistyczne warianty), adresat zaproszenia (kogo zaprasza?), okazja, cel zaproszenia (na co?), dane dotyczące uroczystości, na którą się zaprasza (gdzie?, kiedy?)³⁷. Komponenty fakultatywne to segmenty realizujące funkcję perswazyjną, werbalne i niewerbalne³⁸.

Aspekt stylowy wzorca gatunkowego obejmuje wyróżniki stylowe związane ze strukturą oraz z genezą użytych środków, o determinacji funkcjonalnej i sytuacyjnej, także językowe wykładniki cech stylowych³⁹. Dla stylu zaproszenia, podobnie jak dla innych gatunków użytkowych, niezwykle istotny jest przede wszystkim komponent pragmatyczny⁴⁰, w tym: stopień niecodzienności okazji (uroczystość, ceremonialność), stopień zażyłości nadawców i odbiorców oraz ich ranga względem siebie⁴¹. Z uwagi na cechy sytuacji komunikacyjnej styl zaproszeń charakteryzuje tzw. uprzejmy ton, oscylowanie w rejestrach typowych dla stylu wysokiego, nacechowanie uroczystością i ceremonialnością. Wykorzystanie środków językowych z innych makro- i mikrorejestrów motywowane jest czynnikami sytuacyjnymi.

Za niezwykle interesujące zjawisko w przeobrażeniach wzorca współczesnych zaproszeń Maria Krauz uznaje „możliwość kształtowania wielu jego wariantów oraz łączenie różnych gatunków”⁴². Najważniejsze ze zmian to: upowszechnienie się kontaktu pośredniego (uprzedmioto-

³⁴ M. KRAUZ: *Tekst zaproszenia: wzorzec gatunkowy i jego przeobrażenia*. W: *Gatunki mowy i ich ewolucja*. T. 2: *Tekst a gatunek*. Red. D. OSTASZEWSKA. Katowice 2004, s. 170.

³⁵ Ibidem, s. 172.

³⁶ Ibidem, s. 169.

³⁷ Zob. ibidem, s. 171.

³⁸ Zob. ibidem, s. 172. Badania Krauz wykazały dwa kierunki zmian w strukturze wzorca gatunkowego: dążność do skrótu (niewypełnianie wszystkich elementów wzorca) oraz nadmierne rozbudowanie tekstu. Ibidem, s. 175.

³⁹ Zob. M. WOJTAK: *Pragmatyczne aspekty analiz...*, s. 39.

⁴⁰ Zob. ibidem, s. 45.

⁴¹ Zob. M. MARCIANIK: *Polska grzeczność językowa...*, s. 102.

⁴² M. KRAUZ: *Tekst zaproszenia: wzorzec...*, s. 176.

wienie aktu zapraszania), pojawienie się adresata zbiorowego (szeroki krąg odbiorców), przekształcenia formuły zapraszającej (nadanie jej retoryczności aż do rozbudowanej oracji), upodobnienie do zawiadomienia, wielostylowość (uwarunkowana okazją oraz charakterem więzi między nadawcą i odbiorcą), łączenie z innymi gatunkami, różnorodność kodów niewerbalnych oraz indywidualizacja formy graficznej⁴³. Z kolei Marcjanik sytuuje wariantywność współczesnych zaproszeń na szerszym tle dwóch odmiennych tendencji kulturowych charakterystycznych dla wszystkich gatunków etykietalnych. Pierwsza z tych tendencji to wyraźna schematyzacja formalna językowych zachowań grzecznościowych zarówno w oficjalnych, jak i nieoficjalnych sytuacjach mówienia⁴⁴. Z kolei „W sytuacjach nieoficjalnych, zwłaszcza w interakcjach partnerów pozostających ze sobą w zażyłych stosunkach, obserwuje się uproszczenie form etykietalnych oraz – głównie wśród ludzi młodych – ich liczne modyfikacje, nieraz humorystyczne”⁴⁵. Tę drugą tendencję Marcjanik uznaje za „próby odświeżenia form grzecznościowych”⁴⁶ oraz „dążenie do nadania aktom etykiety znamion szczerości i wiarygodności intencji nadawcy (zachowania grzecznościowe odczuwane są na ogół jako nienaturalne, gdyż wymuszone przez konwencję)”⁴⁷.

Analiza zaproszeń uczniowskich

Zaproszenie to gatunek uczony w szkole już na etapie edukacji wczesnoszkolnej, stąd też należałoby oczekiwać, że gimnazjaliści, którzy stanowili grupę badawczą, powinni mieć wzorzec tego gatunku utrwalony w swojej kompetencji komunikacyjnej i swobodnie go odtwarzać, dostosowując do kontekstu komunikacyjnego opisanego w treści zadania, które przed nimi postawiono.

Wszyscy badani uczniowie wykonywali to samo zadanie w identycznych warunkach:

Julka urządza przyjęcie urodzinowe w ciekawym miejscu (wymyśl je). Napisz zaproszenie dla znajomych, które można by zamieścić na Facebooku. Pamiętaj, aby zachęcić do przyjścia na spotkanie.

⁴³ Zob. ibidem, s. 177–178.

⁴⁴ M. MARCJANIK: *Etykieta językowa...*, s. 276.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Ibidem, s. 277.

⁴⁷ Ibidem.

Opisany w treści zadania kontekst wykonawczy dawał uczniom możliwość swobodnego wyboru sposobu aktualizacji wzorca gatunkowego zaproszenia. Najmniej trafna wydawała się przy tym, przynajmniej jeśli chodzi o komponent strukturalny, realizacja oparta na wzorcu kanonicznym, a to ze względu na specyfikę komunikowania się w mediach społecznościowych. Ponieważ zaproszenie miało być zamieszczone na Facebooku, możliwa stała się alternacja polegająca na pominięciu dwóch spośród pięciu komponentów informacyjnych wzorca kanonicznego: o nadawcy-zapraszającym (kto?) i odbiorcy-zapraszanym (kogo?). Zyskiwały one status fakultatywny, gdyż są dane w komunikacie elektronicznym w innej postaci. Modyfikacje i odejście od schematu umożliwiały też układ nadawczo-odbiorczy i charakter sytuacji komunikacyjnej: adresatami zaproszenia mieli być rówieśnicy, a przyjęcie urodzinowe to uroczystość prywatna, co nadawało zdarzeniu komunikacyjnemu status nieoficjalnego z równorzędnym układem ról nadawczo-odbiorczych. To z kolei dopuszczało użycie polszczyzny nieoficjalnej, potocznej, w tym także slangu młodzieżowego. Ze względu na medium uczniowie mogli też, nie łamiąc przy tym konwencji gatunkowej, posłużyć się formami językowymi typowymi dla komunikacji elektronicznej. Ponadto już w treści zadania zasygnalizowano konieczność rozszerzenia komponentu pragmatycznego o funkcję perswazyjną.

Sposób sformułowania zadania umożliwiał zatem uczniom zredagowanie tekstu dalekiego od schematu znanego z lekcji, dopuszczał wybory, wymagając przy tym jednak zastanowienia się nad ich funkcjonalnością i stosownością. Przy tym żadne z opisanych uwarunkowań wykonawczych nie uniemożliwiało aktualizacji wzorca kanonicznego. Zaproszenie, nawet gdy ma charakter prywatny, jest tekstem nacechowanym etykietalnie, wymaga więc uwzględnienia kulturowych kanonów grzeczności wyrażonej językowo. Wzorzec kanoniczny zdaje się najlepiej do nich dostosowany, stąd jego uniwersalność niezależnie od cech sytuacji komunikacyjnej, w której konkretny tekst zostaje osadzony. Poza tym zaproszenia powstawały w piętrowym układzie nadawczo-odbiorczym, typowym dla dyskursu szkolnego, miały bowiem ukrytego drugiego adresata, znacznie ważniejszego niż osoby zapraszane – nauczyciela oceniającego tekst. Tym samym uczniowie mogli uznać, że oczekiwania oceniających najlepiej zaspokoї najbardziej modelowa realizacja.

Analizując pozyskane podczas badania teksty zaproszeń uczniowskich, skupiłam się na analizie jakościowej, pominęłam dane ilościowe (statystyczne). Za podstawowy cel analiz przyjąłam wieloaspektową charakterystykę gatunkowych wyróżników tekstów uczniowskich. Ana-

lizuję aktualizacje tekstowe i odnoszę je do zbioru konwencji, czyli wzorca gatunkowego. Uznaję, że na wybór wzorca wpływ miały czynniki sytuacyjne opisane w treści zadania.

Aspekt strukturalny

Opis wyników badania zacznę od komponentu strukturalno-informacyjnego i od tych realizacji, które odtwarzają w pełni restrykcje narzucone przez wzorzec kanoniczny zaproszenia, zawierają więc w swej treści wszystkie pięć informacji: kto? kogo? na co? kiedy? gdzie zaprasza?.

Przykład 1.⁴⁸

Zaproszenie

Mam zaszczyt zaprosić moich najbliższych znajomych na moje przyjęcie urodzinowe, które odbędzie się dnia 22.05.2013 r. o godzinie 16.30 w kręgielni „Grakula” mieszczącej się przy ulicy Piotrkowskiej 20. Czekają nas wiele atrakcji m.in. konkursy z nagrodami.

Serdecznie zapraszam

Julka

W tego typu aktualizacjach informacja o adresacie najczęściej pojawia się w postaci zaimków osobowych (na przykład *Was*). Może to oznaczać, że uczniowie, mimo sztywnego odwzorowania wzorca kanonicznego, uwzględniali jednak kontekst komunikacyjny – na koncie facebookowym nadawcy adresaci są zakodowani jako tzw. znajomi, toteż nie ma potrzeby ich identyfikacji przy użyciu nazw własnych. Zbędny jest także imienny podpis nadawcy w pozycji finalnej ramy tekstu. Albo zatem gimnazjaliści nie do końca byli świadomi, jaki wpływ na strukturę informacyjną zaproszenia ma medium elektroniczne, jak przekształca wzorzec gatunkowy⁴⁹, albo uznali, że ze względów grzecznościowych stosowne było zamieszczenie podpisu. W pierwszym przypadku przyczyną może być „wyuczalność” kanonicznych wzorców gatunkowych przyswajanych w szkole: „Wiedzę o gatunkach w ramach różnych form dydaktyki społecznej, a zwłaszcza nauczania szkolnego, przekazuje się

⁴⁸ W przykładach zachowano pisownię oryginalną.

⁴⁹ Informacja o nadawcy jest zakodowana w nazwie indywidualnego konta na Facebooku, nie ma więc konieczności jej powtarzania.

użytkownikom. W ten sposób wpływa się na ich świadomość (i samoświadomość) gatunkową, kształci nawyki oraz umiejętność rozpoznawania i użycia form gatunkowych⁵⁰.

Od uczniów zwykle wymaga się, pod rygorem obniżenia oceny, modelowych konkretyzacji, co powoduje, że tracą zdolność kreatywnego modyfikowania abstrakcyjnych wzorców w zależności od czynników kontekstowych. Natomiast celowe umieszczenie podpisu dowodziłoby wysokiej (samo)świadomości gatunkowej gimnazjalistów.

Drugi z zanotowanych wariantów strukturalno-informacyjnych zaproszeń na Facebooku ma charakter alternacyjny w wersji zredukowanej.

Przykład 2.

Zaproszenie

Organizuję swoje przyjęcie urodzinowe. Z tej okazji zapraszam Was do kregielni („DRAKULA” – w Manufakturze). Impreza odbędzie się 8 marca 2013 r. Początek o godzinie 11.30. Proszę, abyście potwierdzili swoje przyjęcie. Zapraszam serdecznie. Liczę na Was ! :)

W tekście zaproszenia została pominięta informacja o nadawcy (kto zaprasza?). Na podstawie analiz gotowych tekstów trudno jednak rozstrzygnąć, czy uczniowie świadomie nie podpisali swoich zaproszeń, czy o tym po prostu zapomnieli. To dylemat niezwykle istotny, gdyż skutkuje odmienną jakościowo oceną poziomu kompetencji komunikacyjnej uczniów.

Trzeci wariant strukturalno-informacyjny zaproszeń to realizacje z adaptacją, w których zaproszenie wplatano w ramę tekstową charakterystyczną dla listu (jako jego treść). Być może przyczyną jest skojarzenie z listem elektronicznym, którego nieunormowany jeszcze wzorec bywa przenoszony na różne formy korespondencji w środowisku cyfrowym.

Przykład 3.

Moi Drodzy!

Dnia 28 marca b.r. odbywa się moje party urodzinowe. Zaszalejemy w „Galerii Opolskiej”. Idziemy do kina na „Łowców czarownic” na godzinę 14.30, a następnie do Pizza hut. Wypad skończy się około 18.30 lub 19.00. Spotkajmy się przed kinem. Liczę na punktualność!

Julka

⁵⁰ S. GAJDA: *Gatunkowe wzorce...*, s. 246.

Na list wskazuje rama tekstu: zwrot do adresata (tu: grupa znajomych) w pozycji inicjalnej oraz podpis nadawcy w pozycji finalnej, natomiast część środkową (treść) zajmuje zaproszenie. W nagłówkach listowych pojawiały się nie tylko formy adresatywne (z różnych rejestrów, na przykład *Moi kochani!*, *Hej ludziska!*), ale także formuły powitalne (na przykład *Hej hej* :, *Siemka!*), którymi część użytkowników poczty elektronicznej rozpoczyna swoje e-maile (z najbardziej popularnym *Witam!*). Adaptacje listowe obejmowały również (choć rzadko) inne segmenty typowe dla struktury listu – informacje o miejscu i dacie napisania zaproszenia:

Przykład 4.

Nibylandia, 30.2.2012r.

Zaproszenie!

Moi kochani! Chciałabym zaprosić Was na moje 16 urodziny, które odbędą się 3.3.2012r. na godz. 16.00 do 20.00 w Nibylandi na ulicy Czekoladowej. Będą kregle, tort, muzyka i dużo zabawy. Jako gość specjalny pojawi się Jay-Z z Beyonce! :D Serdecznie zapraszam

Julka A.

Zdarzały się też podtekstowe dopiski typu P.S.:

Przykład 5.

Siemka!

Ludzie urządzam imprezę urodzinową!

Przyjęcie zaczyna się w piątek o 18.30 u mnie na działce (ul. Bukowska, nr działki – 129). Wszyscy mogą zostać na noc. Będzie mnóstwo jedzenia i picia.

Serdecznie zapraszam

Jula

P.S. Przynieście swoje piżamy.

Teksty w przykładach 5. i 6. to kontaminacje dwóch wzorców gatunkowych. Elementy naddane (zapożyczone ze wzorca gatunkowego listu) nie zakłócają przy tym funkcji pragmatycznej zaproszenia, można je zaakceptować jako fakultatywne ze względu na kontekst komunikacyjny.

Aspekt stylowy⁵¹

Zróznicowanie analizowanych zaproszeń na poziomie komponentu językowo-stylowego najbardziej widoczne jest na poziomie rejestrów języka. Zasadza się ono przede wszystkim na opozycji oficjalność *vs.* nieoficjalność.

W pierwszym przypadku gimnazjaliści posłużyli się wzorcową polszczyzną, mimo że nie przystawała ona do układu nadawczo-odbiorczego. Teksty zaproszeń pozbawione zostały leksyki z niższych rejestrów, przede wszystkim potocyzmów, kolokwializmów i wyrazów slangowych (zob. przykłady 1. i 2.).

Realizacje tego typu charakteryzują się znacznym stopniem sformalizowania oraz wyraźnym nacechowaniem piśmiennością, co widoczne jest między innymi w bardzo starannej składni. Zwykle standardowo pojawiają się nagłówkowy performatyw *Zaproszenie*, oficjalne zwroty adresatywne, takie jak *Droży znajomi!*, *Koledzy i koleżanki*, oraz konwencjonalizmy w rodzaju *Mam zaszczyt zaprosić*; *Serdecznie zapraszam* (czasami z niewielkimi jedynie modyfikacjami). Styl tych tekstów pozbawiony jest środków stylowo-językowych, które wskazywałyby na specyfikę adresata i medium elektronicznego, a także wykładników ujawniających osobowość autorów. To uniwersalne konkretyzacje tekstowe możliwe do zastosowania w bardzo różnych sytuacjach komunikacyjnych, zapewne wyuczone na lekcjach i odwzorowywane z niewielkimi jedynie modyfikacjami. Zaproszenia pisane w konwencji oficjalnej charakteryzują znaczny schematyzm struktury tekstowej oraz stylowa monotonia.

Kontrastowo odmienne są zaproszenia nacechowane nieoficjalnością:

Przykład 6.

Siemka!

Zapraszam wszystkich na moje urodziny.

Będą: muzyka, karaoke i dobra wyżerka.

Z góry thn.

Impreza odbędzie się 11 lutego o godz. 20.00

Dzięki

Uwzględnienie specyfiki adresata-rówieśnika osiąga się tu za pomocą środków językowych charakterystycznych dla slangu młodzieżowego

⁵¹ Ponieważ wariantywności stylu zaproszeń poświęciłam inne opracowanie (zob. J. Nocoń: *Wariantywność stylu tekstu w perspektywie edukacyjnej*, w druku), w tym miejscu streszczę krótko uzyskane wyniki.

i mówionej potocznej odmiany polszczyzny, w tym zwrotów adresatywnych (na przykład *Witajcie ziomy; Siema/Siemanko/Siemko!; Hej ludziska!*); oraz licznych potoczizmów (na przykład: *robię imprezę urodzinową; jest biba na moje urodziny; w mojej chacie robie mega imprezę; jest ktoś chętny wpaść na urodzinową domówkę do mnie?; wbijajcie o 20.00*). Trzecim rejestrem są środki, także niewerbalne, typowe dla komunikowania się drogą elektroniczną: emotikony (na przykład :) :D <3 :)* xP) oraz skróty z języka angielskiego (między innymi: z *góry thn; niech pisze na priv*).

Zaproszenia z tej grupy charakteryzują się cechami typowymi dla języka generacji młodych Polaków, między innymi: językowym luzem, ekspresją, rozluźnieniem norm, nowymi zwyczajami i normami językowego komunikowania się oraz instrumentalnym traktowaniem języka jako środka komunikacji⁵². Teksty te epatują atmosferą bliskości i prywatności oraz naturalnością.

Aspekt funkcjonalny

Postawiony w treści zadania warunek uwzględnienia w tekście zaproszenia elementu zachęającego adresata do udziału w przyjęciu urodzinowym również realizowano na różne sposoby, choć tutaj wariantywność była słabiej widoczna. Uczniowie gimnazjum wprawdzie ujawnili szeroki repertuar środków służących realizacji funkcji perswazyjnej, lecz trudno wyodrębnić różniące się pod tym względem warianty realizacyjne zaproszeń, gdyż prawie wszyscy autorzy wybierali te same strategie i środki stylowo-językowe.

Najczęściej perswazja pojawiała się w postaci dołączenia szczegółowych informacji o przyjęciu urodzinowym, w tym głównie programu imprezy – w tekst zaproszenia wplatane były wówczas wykazy planowanych zdarzeń, postrzeganych jako atrakcyjne dla rówieśników (na przykład pójście do kina na ciekawy film, wizyta w aquaparku/termach, zabawa w kręgielni/na lodowisku, wspólne pieczenie pizzy, fajerwerki), oraz innych atrakcji, kojarzących się z kulturowym scenariuszem obchodów rocznicy urodzin: jedzenie, napoje, zabawy towarzyskie, muzyka itp. Informacje tego typu rzadko przekazywano w formie konstatacji o charakterze zapewnień (na przykład: *Będzie tort, mnóstwo przekąsek*

⁵² M. KITA: *Komunikacja między generacjami w perspektywie stylowej*. „Stylistyka” 2006, nr 15, s. 302, 304.

i fajerwerki; Na przyjęciu będą super zabawy, zimne napoje i oczywiście gra w kręgle). Znacznie częściej sięgano po obietnice (*Gwarantuję/Obiecuję dobrą/świetną zabawę; Gwarantowana niesamowita zabawa; Będzie super zabawa; Będzie zabawnie/super; Na pewno nie będziecie się nudzić!; Nie będzie trzeba płacić ani złotówki!; Dla każdego, kto przyjdzie zostanie przygotowana niespodzianka; Przyjdźcie, będzie się działo!*). Atrakcyjność tego, co będzie działo się podczas przyjęcia urodzinowego, dodatkowo wzmacniano środkami językowymi, w tym głównie przymiotnikami waloryzującymi pozytywnie (na przykład *pyszny tort/poczęstunek*), często w postaci intensywów (na przykład *niezamowita zabawa*). Należy jednak podkreślić, że gimnazjaliści operują bardzo skromnym zasobem przymiotników wartościujących; to głównie: *dobry, fajny, super, świetny, wspaniały, pyszny*, czasami *niezapomniany* (ale to już rzadkość). Często w tej funkcji wykorzystywane były emotikony (xD; :), sporadycznie wyróżnienia typograficzne, na przykład wersaliki (*Wszystko stawiam... JA*) i bold (*Będą kręgle, tort, muzyka i dużo zabawy*). Zdarzały się też, choć rzadko, środki retoryczne, na przykład pytania retoryczne (*Taniec, muzyka, tort – czego więcej trzeba do zabawy?*).

Częste były natomiast imperatywne akty mowy, mające wpłynąć na samą obecność adresatów na imprezie urodzinowej. W tej funkcji dominowały przede wszystkim prośby (*Mam nadzieję, że przyjdiesz; Mam nadzieję, że nikogo tam nie zabraknie*), apele (*Przyjdźcie koniecznie; Nie może Was tam zabraknąć!*), czasami dość kateryczne nakazy (*Wszyscy obecność obowiązku!*), a także zachęty bezpośrednie (*Gorąco zachęcam do wzięcia udziału w imprezie*). Przekazy tego typu bywały mocno naemocjonalizowane, między innymi za pomocą licznych zdań wykrzyknikowych (na przykład *Liczę na Was!; Naprawdę warto się pojawić!*). Należałoby jeszcze wspomnieć o konwencjonalnych zwrotach, przede wszystkim, dominującym w tekstach gimnazjalistów *Serdecznie zapraszam*, któremu przypisać należy nie tylko funkcję fatyczną, ale także perswazyjną.

Zastosowane przez gimnazjalistów środki stylowo-językowe o funkcji perswazyjnej podporządkowane były dwóm strategiom. Pierwsza z nich sprowadzała się do budowania pozytywnej aury emocjonalnej wokół tego, co uczniowie w tym wieku uznają za DOBRĄ ZABAWĘ. Druga z kolei – na zapewnieniu komunikacyjnego i towarzyskiego sukcesu, co oznaczało konieczność skłonienia do obecności na przyjęciu urodzinowym jak największej liczby znajomych, do których zaproszenie zostało zaadresowane. Jeśli przyjrzeć się pod tym kątem tekstom zaproszeń, to bardziej przekonujące, zatem pragmatycznie skuteczniejsze, wydają się te realizacje tekstowe, które odbiegają od kanonicznego wzorca stylowego zaproszenia, a to ze względu na nieszablonowość zastosowanych

w nich środków i strategii perswazyjnych, ich nagromadzenie i różnorodność oraz zorientowanie na specyfikę adresata.

Wnioski i rekomendacje

Jak pisze Maria Krauz:

Ukształtowanie językowe zaproszenia (jego różnorodność) zależy od tematu wypowiedzi (okazja), relacji między nadawcą i odbiorcą [...], rodzaju komunikacji [...]. Cechuje je duży stopień konwencjonalizacji, czasem rytualność. Nie znaczy to jednak, że brak w nim miejsca na twórczą postawę autora, jednak normy językowe i wzorzec gatunkowy ograniczają swobodę piszącego⁵³.

Zrelacjonowane w artykule wyniki badania pokazują, że odejście od schematu znormalizowanego wzorca gatunkowego, nawet jeśli jest to podlegający daleko idącej konwencjonalizacji gatunek użytkowy, okazuje się w sytuacji edukacyjnej możliwe, jeżeli stawia się uczniowi zadania komunikacyjnie ukontekstowane, osadzone w sytuacji spełniającej warunek autentyczności. Wybór wzorca kanonicznego, jak to zrobili niektórzy badani gimnazjaliści, nie jest tu czymś nagannym. Istotne jest natomiast, by mogła to być świadoma decyzja ucznia, a nie jedyna możliwość. Uwolnienie z gorsetu schematyzmu tekstowego to jednocześnie większa odpowiedzialność za dokonane wybory stylowe. Nauczyciel nie może ich *a priori* kwestionować, należy do niego natomiast ocena, na ile były one trafne w ramach wyznaczonych przez treść zadania.

Na koniec należałoby przypomnieć nienowe odpowiedzi dotyczące działań dydaktycznych, które sprzyjają kształtowaniu kreatywności tekstotwórczej uczniów. Poza przyswojeniem wzorca kanonicznego uczniowie powinni poznać warianty realizacyjne uzależnione od różnych czynników: pragmatycznych, społecznych, sytuacyjnych. Szczególnie ważne we współczesnej przestrzeni kulturowo-komunikacyjnej jest sytuowanie tekstów, jakie tworzą uczniowie w dyskursie internetowym, gdyż jest to wyjątkowo ekspansywna przestrzeń komunikacyjna zawłaszczająca coraz większe obszary komunikacji społecznej. Sztuczności sytuacji szkolnych trzeba tym samym przeciwstawić naturalność rzeczywistych ak-

⁵³ M. KRAUZ: *Tekst zaproszenia: wzorzec...*, s. 171.

tów komunikacyjnych – w treści zadań dydaktycznych powinny zostać wpisane wszystkie czynniki wpływające na wybory stylowe: „Polecenie [...] musimy wpisać w sytuację komunikacyjną, tzn. zastanowić się, kto, do kogo i po co pisze. Ten sam temat może być opracowany za pomocą różnych środków językowo-stylistycznych”⁵⁴. Dotyczy to także tematyki tekstów uczniowskich, która, szczególnie w przypadku tekstów użytkowych, powinna uwzględniać zagadnienia bliskie uczniom, związane z ich doświadczeniem życiowym, praktyką mówienia i z autentycznymi sytuacjami⁵⁵. Dobrym ćwiczeniem są ponadto trawestacje tekstu⁵⁶, wzbogacone o refleksję nad zasadnością dokonanych przekształceń.

Należy jednak pamiętać, że wytrącanie ze schematu powinno być rozważne, gdyż łamanie konwencji nie zawsze jest fortunne.

⁵⁴ H. WIŚNIEWSKA: *Schematyzm działań dydaktycznych...*, s. 287.

⁵⁵ Zob. Z. SALONI: *Tzw. pisma użytkowe w wyższych klasach szkoły podstawowej i w liceum. Poradnik metodyczny*. Warszawa 1974, s. 8; H. WIŚNIEWSKA, M. KARWATOWSKA: *O typowości tekstów...*, s. 218.

⁵⁶ Zob. H. WIŚNIEWSKA: *Schematyzm działań dydaktycznych...*, s. 287.

O trudnościach w zapisywaniu przedrostków typu *super-, wice-, ekstra-, mini-, maksi-, mega-* z wyrazami pospolitymi i nazwami własnymi

Jedną z najtrudniejszych do przyswojenia przez uczniów reguł ortograficznych w okresie szkolnej edukacji, rzutującą w przyszłości na ich przyzwyczajenia pisowniowe w tym względzie, pozostaje kwestia oddawania w piśmie przedrostków obcych typu *super-, ekstra-, wice-, mini-, maksi-, mega-* z wyrazami pospolitymi (rzeczownikami, przymiotnikami, przysłówkami) i nazwami własnymi. Większość młodocianych użytkowników polszczyzny – jak wykazuje praktyka – nie przyswaja sobie w sposób wystarczający obowiązującej reguły, że „w języku polskim wszystkie przedrostki – rodzime i obce – zapisuje się łącznie z wyrazami pospolitymi”, i pisze rozdzielnie *super chłopak, super zabawa, super impreza, super gadżet, super film, super piosenka, super komórka* itp.; *ekstra wizyta, ekstra zespół, ekstra gol* itp.; *wice prezes, wice lider, wice przewodniczący; mini basket, mini choinka, mini kamera, mini parasol* itp., *maksi problem, maksi sprawa, maksi spódnica, maksi singiel* itp., *mega doładowanie, mega zasięg, mega wysiłek, mega talent, mega impreza* itp.

Przypomnijmy odpowiedni *passus* umieszczony w *Wielkim słowniku ortograficznym* PWN pod moją redakcją¹ (reguła [148]):

¹ *Wielki słownik ortograficzny* PWN. Red. E. POLAŃSKI. Warszawa 2016, s. 70–71.

33. Pisownia wyrazów z przedrostkami

[148] W języku polskim wszystkie przedrostki – rodzime i obce – pisze się łącznie z wyrazami pospolitymi, na przykład

<i>a-</i>	<i>anormalny, apolityczny, aspołeczny, ateizm;</i>
<i>anty-</i>	<i>antyfeminista, antynarkotyczny, antynikotynowy;</i>
<i>archi-</i>	<i>archidiakon, archikatedralny;</i>
<i>arcy-</i>	<i>arcybanalny, arcybiskupstwo, arcyksiążęcy, ale: arcy-Polak, zob. 47;</i>
<i>bez-</i>	<i>bezpłatnie, bezpretensjonalny, bezradność, bezsenność, beztrojska, bezzwłoczny;</i>
<i>beze-</i>	<i>bezecnie, bezecny;</i>
<i>do-</i>	<i>dobrnąć, docelowy, dogłębny, dokładka, dokształcić, dorzecze;</i>
<i>eks-</i>	<i>ekskierownicza, eksmaż, eksminister, eksprzewodniczący, ale: eks-Polak, zob. 47;</i>
<i>ekstra-</i>	<i>ekstraklasa, ekstranowoczesny;</i>
<i>hiper-</i>	<i>hiperdźwiękowy, hiperinflacja, hiperpoprawność;</i>
<i>infra-</i>	<i>infradźwiękowy, infrastruktura;</i>
<i>kontr-</i>	<i>kontrreformacyjny, kontrtytuł;</i>
<i>maksi-</i>	<i>maksispódnica, maksisukienka;</i>
<i>midi-</i>	<i>midiplaszczyk, midispódnica;</i>
<i>między-</i>	<i>międzyludzki, międzyzwiązkowy, międzyżebro;</i>
<i>mini-</i>	<i>miniparasol, minirecenzja, minirozmówki, minispódniczka;</i>
<i>na-</i>	<i>napisać, naprzeciw, naskórek, nastrojowy, nastawka;</i>
<i>nad-</i>	<i>nadgniły, nadodrzański, nadsztygar, nadużywać, nadżerka, nadżółtkły;</i>
<i>nade-</i>	<i>nadebrać, nadedrzeć, naderwać, naderżnąć;</i>
<i>o-</i>	<i>ochłodzenie, ochrypnąć, ochrzczone, okruszyna;</i>
<i>od-</i>	<i>odbiorca, odgrodzić, odpłatność, odpowiedzialny, odseparowany, odświętny;</i>
<i>ode-</i>	<i>odebrać, odedrzeć, odegrać, odetkać, odezwać się;</i>
<i>około-</i>	<i>okołobudżetowy, okołoksiężycowy, okołorównikowy, okołostonieczny, okołoziemski;</i>
<i>pan-</i>	<i>panamerykański, paneuropejski, panslawizm;</i>
<i>po-</i>	<i>pobernardyński, pobłądzenie, pobratymiec, pochwalić, pociąć, pogrobowiec, pokątnie;</i>
<i>pod-</i>	<i>podbramkowy, podchodzić, podchorąży, podchwytliwie;</i>
<i>pode-</i>	<i>podebrać, poderwać, podeschnięcie, podetrzeć;</i>

<i>ponad-</i>	<i>ponadczasowo, ponaddźwiękowy, ponadetatowy, ponadpaństwowy, ponadplanowo, ponadplemienny, ponadto, ponadtyśiącletni;</i>
<i>post-</i>	<i>postimpresjonizm, postkolonialny, postkomunistyczny, postpenitencjarny, ale: post-Jugosłowianin, zob. 47;</i>
<i>poza-</i>	<i>pozabiblijny, pozaksięgowy, pozakulisowy;</i>
<i>przeciw-</i>	<i>przeciwciało, przeciwdziałać, przeciwuczuleniu, przeciwwaga, przeciwważowy;</i>
<i>przed-</i>	<i>przedhistoryczny, przedmałżeński, przedmecz, przedzamecz, przedzawołowy, w przeddzień;</i>
<i>przede-</i>	<i>w przededniu;</i>
<i>przy-</i>	<i>przyrumienić, przysłówki, przyszywać, przyszywać, przyszywać, przyszywać;</i>
<i>pseudo-</i>	<i>pseudoartysta, pseudoarystokrata, pseudofilozoficzny, ale: pseudo-Rosjanin, Pseudo-Dionizy, zob. 47;</i>
<i>super-</i>	<i>superarbitr, superczyły, superforteca, ale: super-Europejczyk, zob. 47;</i>
<i>śród-</i>	<i>śródładowy, śródpiętro, śródkórnie, śródtytuł, śródziemnie;</i>
<i>u-</i>	<i>ukłuć, ukrwienie, ukwiecony, umniejszać, upiłowić, urwać, uśmiec;</i>
<i>ultra-</i>	<i>ultrafiolet, ultrakrótki, ultraradykalny, ale: ultra-Azjata, zob. 47;</i>
<i>w-</i>	<i>wciągnąć, wcierać, wgniecenie;</i>
<i>we-</i>	<i>wemknąć się, wepchnięcie, wewnętrznie, wewnętrzny, wezwąć;</i>
<i>wice-</i>	<i>wicekanclerz, wicekonsul, wicekrólestwo, wiceprezydent, wiceprzewodnicząca;</i>
<i>wokoło-</i>	<i>wokółmarsjański, wokółsłoneczny, wokółziemski;</i>
<i>wokół-</i>	<i>wokółksiężycowy, wokółziemski;</i>
<i>z-</i>	<i>zgasić, zgwałcić, znormalizowany, zwapnienie;</i>
<i>za-</i>	<i>zabłądzić, zabudować, zaczarowany, zaćmienie, zatraska, zatwierdzający, zażądać;</i>
<i>ze-</i>	<i>zeschły, zespolić, zeszlachetnić, ześlizg, zewsząd.</i>

Wprawdzie wśród przykładów nie wymienia się prefiksu *mega-* (z pewnością dlatego, że kiedyś nikt go w złożeniach nie używał), ale niewątpliwie musi on podlegać tym samym uregulowaniom słotwórczym i pisowniowym, co inne przedrostki². Wspomina się tam również o odmiennym zapisywaniu przedrostków *niby-*, *quasi-* z rzeczownikami,

² Zob. M. MALINOWSKI: *Mega*. <http://obcyjezykpolski.pl/wp-admin/post.php?post=12878&action=edit> [data dostępu: 31.12.2016].

przymiotnikami, przysłówkami i nazwami własnymi, czyli o wstawianiu w owych połączeniach wyrazowych po prefiksach *niby-*, *quasi-* łącznika, na przykład *niby-artysta*, *niby-człowiek*, *niby-goty*, *niby-ludowy*, *niby-orientalny*, *niby-romantycznie*, *niby-Amerykanin*, *niby-Francuz*; *quasi-deficyt*, *quasi-nauka*, *quasi-opiekun*, *quasi-Polak*, *quasi-umysłowy*³.

Istotnym dopiskiem pozostaje również *Uwaga 2*:

Należy odróżnić przedrostek *około* (= wokół czegoś, w pobliżu czegoś, dotyczący czegoś), pisany z drugim członem wyrazu zawsze łącznie, np. *okołorównikowy*, od partykuły *około* (= mniej więcej, w przybliżeniu), pisanej z następującym po niej przymiotnikiem lub przysłówkiem rozdzielnie, np. *około godzinny postój*, *około dwupółgodzinny wykład*, *ceny paliwa wzrosły około trzykrotnie*⁴.

Przywołując w części opisowej słowników treść reguły o łącznym zapisywaniu przedrostków rodzimych i obcych z wyrazami pospolitymi, w innym miejscu zwraca się uwagę na regułę 47. *Pisownia wyrazów typu pseudo-Polak, eks-Amerykanin*:

[183] [...] W wypadku połączenia przedrostków [rodzimych i obcych – E.P.] z nazwami własnymi: nazwiskami, nazwami członków narodów, nazwami państw itp., czyli wyrazami pisanymi wielką literą, po tych przedrostkach stosuje się łącznik, np. *arcy-Europejczyk*, *eks-Amerykanin* (= były Amerykanin), *post-Jugosłowianin*, *pseudo-Polak*, *super-Polak*, *ultra-Murzyn*⁵.

Niewątpliwie źródłem omawianych uchybień ortograficznych pozostaje za małe przyswojenie przez uczniów wiedzy na temat zapisywania przedrostków typu *super-*, *ekstra-*, *wice-*, *mini-*, *maksi-*, *mega-* z wyrazami pospolitymi i nazwami własnymi, a może także po części niewystarczające przywiązywanie przez część nauczycieli języka polskiego wagi do tego, by ową niekorzystną sytuację zmienić, nie zawsze również umiejących klarownie trudność dotyczącą zapisu prefiksów wyjaśnić,

³ *Wielki słownik ortograficzny PWN...*, s. 85: „52. Pisownia połączeń wyrazowych z członami *niby-*, *quasi-*, reguła [188]”. W *Uwadze 1* mówi się o członie *niby* w terminach przyrodniczych (że pisze się go łącznie, np. *nibybłona*, *nibyjagoda*, *nibyktos*, *nibyliść*, *nibynóżki*, *nibytorrebka*) oraz o członie *niby* w terminie astronomicznym *nibygwiazda* (że również zapisuje się go łącznie). W *Uwadze 2* dodaje się: „Należy odróżnić cząstkę *niby-*, pisaną z łącznikiem, wskazującą na pozory bycia kimś lub czymś innym, np. *niby-demokratyczny* (= pozornie demokratyczny) – od przyimka *niby* (pisanego rozłącznie), występującego w funkcji porównawczej: *miękki niby gąbka*, *postać niby nieznamoma*, *ale głos nieobcy*”.

⁴ *Ibidem*, s. 71.

⁵ *Ibidem*, s. 83.

a następnie ich poprawną pisownię egzekwować w dyktandach, testach ortograficznych czy wypracowaniach szkolnych. Ignorancja sporej części uczniów w omawianej kwestii bierze się prawdopodobnie i z tego, że wyrazy *super*, *ekstra*, *mini*, *maksi*, *wice*, *mega* i inne tego rodzaju występują niekiedy jako twory samodzielne w funkcji przymiotników lub przysłówków, a nawet wykrzykników wyrażających zachwyt⁶. Mniej sprawny językowo uczeń czy uczennica nie potrafią zatem rozróżnić tych dwóch zastosowań w polszczyźnie:

– przedrostków *super-*, *ekstra-*, *wice-*, *mini-*, *maksi-*, *mega-*,
– wyrazów *super*, *ekstra*, *wice*, *mini*, *maksi*, *mega* i innych tego typu,
i przeważnie decydują się na pisownię rozdzielną owych prefiksów w towarzystwie rzeczownika, przymiotnika czy przysłówka stojących po nim, na przykład *super impreza*, *super nowoczesny*; *ekstra impreza*, *ekstra gol*, *ekstra telefon*; *wice dyrektor*, *wice prezes*, *wice lider*; *mini show*, *mini doładowanie*; *maksi pożyczka*, *maksi singiel*, *maksi zasięg*; *mega awans*, *mega gwiazda*, *mega dysk*, *mega horror*. Tymczasem cała rzecz nie wydaje się zbyt trudna do opanowania na poziomie gimnazjum czy liceum: wystarczy, że nauczyciel poda kilka przykładów ilustrujących omawiane zagadnienie, na przykład:

Pisownia ŁĄCZNA:

*Kupiłem superkomórkę.
Dostałem ekstrapremię.*

Mamy nowego wicedyrektora szkoły.

Mój komputer ma dobry minidysk.

Pisownia ROZDZIELNA:

*To była naprawdę okazja super.
Wreszcie można to było nazwać
premią ekstra.*

*Były dyrektor został tym razem
jedyńie wice.*

*Zamówiłam w kawiarni ciastko
naprawdę mini⁷.*

⁶ Zob. *Wielki słownik poprawnej polszczyzny* PWN. Red. A. MARKOWSKI. Warszawa 2004, s. 1122, hasło: *super* 1: w użyciu przymiot., pot. 'nadzwyczajny w najlepszym gatunku', np. *Koncert był super. Mówię ci, stary, dziewczyna super!*; 2. w użyciu przysłów., pot. 'nadzwyczajnie, wyjątkowo dobrze', np. *Czuję się super, normalnie, odłotowo!*; hasło *super* 2, pot. 'wykrzyknik wyrażający zachwyt', np. *Paulinko, jak ci się podobał film? Super, a najlepsze te dalmatyńczyki. Jak impreza? – Super, balanga do rana. No, jak te kasety? – Super, same hity!* Także: *Słownik wyrazów obcych* PWN. Red. E. SOBOL. Warszawa 1997, s. 1053 (*impreza super*, *zachowałaś się jak? super*, ale nie: *super się zachowałaś*; wykrzyknik *super* występuje samodzielnie). W pozycji przed rzeczownikiem lub przymiotnikiem słowo *super* zawsze staje się przedrostkiem (*superzabawa*, *supernowoczesny*).

⁷ Słowa *mini* używa się również rzeczownikowo w znaczeniu 'spódnica lub płaszcz sięgające do połowy uda lub jeszcze krótsze', np. *Chodzić w mini. Ubrać się w midi. Rajstopy maksi. Nosić maksi*. Tak M. BAŃKO, M. KRAJEWSKA: *Słownik wyrazów kłopotliwych*. Warszawa 1994, s. 188.

<i>To był maksisingiel jak cała płyta długogrająca. Zaprosili nas ostatnio na megaimprezę.</i>	<i>Lubię czasem włożyć płaszcz mak- si⁸. Jaka to była impreza? Nie uwie- rzysz – mega⁹.</i>

Okazuje się, że nie tylko dzieci i młodzież uczące się w szkole miewają z owym rozróżnieniem pisowni olbrzymi kłopot, ale także osoby zatrudnione w działach reklamy i marketingu rozmaitych firm, banków czy urzędów. Bardzo często widuje się błędnie oddane w druku sformułowania w rodzaju:

- *super kredyt na wyciągnięcie ręki;*
- *super okazja, nie zastanawiaj się ani chwili;*
- *to super oferta dla Ciebie;*
- *atrakcyjne buty w super cenie;*
- *tapety – super jakość;*
- *to będzie ekstra muzyka;*
- *zapowiada się ekstra zabawa;*
- *czekam z niecierpliwością na ten ekstra wyjazd;*
- *mistrzostwa otworzył wice prezydent klubu;*
- *jestem od niedawna wice prezesem firmy;*
- *uwielbiam chodzić w mini spódniczkach;*
- *niekiedy, w razie potrzeby, wkładam maksi suknię wieczorową;*
- *jeżdżę do pracy maksi busem i jest tam w miarę wygodnie;*
- *zjadłem ostatnio maksi pizzę;*
- *zaliczyłem w wakacje mega wypad w Bieszczady;*
- *trafiłem wreszcie na mega zniżki artykułów AGD i RTV;*
- *rozwiązaniem problemów finansowych jest Max Pożyczka Mini Ratka (z reklamy Banku PKO)¹⁰.*

Przytoczona tu rozdzielna pisownia przedrostków z apelatywami staje się powoli w tekstach sporej części użytkowników polszczyzny pra-

⁸ Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN. Red. A. MARKOWSKI. Warszawa 2004, s. 508, w hasle *maksi* a. *maxi* (łac. *maximus* ‘największy, bardzo duży’) podaje przykład użycia: *Wyglądała zgrabnie w spódnicy maksi (maxi)*.

⁹ Jak nietrudno się domyślić, warunkiem pisowni rozdzielnej jest w takim wypadku umieszczenie wyrazów *super*, *ekstra*, *wice*, *mini*, *maksi*, *mega* zawsze po wyrazie określającym.

¹⁰ Wszystkie przykłady zostały wynotowane z tekstów prasowych, reklamowych i internetowych. Hasłem *Max Pożyczka Mini Ratka*, zawierającym dwa błędy ortograficzne (powinno być *Maksipożyczka Miniratka*) reklamował się PKO Bank Polski. www.e-banki.home.pl/artnewsdetails-16-220.htm [data dostępu: 31.12.2016].

wie że normą i niewiele wskazuje, by coś się miało w tym względzie zmienić. Piszący są przekonani co do tego, że mają do czynienia z połączeniami przymiotników (sic!) z rzeczownikami (jaki *kredyt?* *super*; jaka *okazja?* *super*; jaki *wyjazd?* *ekstra*, jakie *spódniczki?* *mini*, jaka *pizza?* *maksi*, jakie *zniżki cen?* *mega* itp.), a upewniają się w tym stanowisku zwłaszcza wtedy, kiedy dochodzi do styku prefiksów zakończonych literami, od których rozpoczynają się stojące po nich rzeczowniki, przymiotniki bądź przysłówki i tworzą się wówczas *nolens volens* albo geminaty, albo samogłoski podwojone, a tym samym powstają niezbyt udane graficznie (choć poprawne) twory w rodzaju: *superrolnik*, *superrower*, *superrada*, *superrobota*, *superrecenzja*, *superreakcja*, *superrealizm*, *superrakieta*, *superrealny*, *superradosny*; *ekstraartysta*, *ekstraatrakcyjny*, *ekstraambitny*, *ekstraambivalentny*; *wicedyktor*, *wiceenergetyk*, *wiceekspedycyjny*, *wiceelektronik* itp.; *miniimpresja*, *miniinauguracja*, *miniipad*; *maksiindukcja*, *maksiinfekcja*, *maksiinflacja*, *maksiinteres*; *megaagencja*, *megaauto*, *megaantyczny*, *megaautostrada*. Jakby tego było mało, wordowski *spell checker*, czyli komputerowa korekta ortograficzna, większość tych słów podkreśla wężykiem na czerwono, co – przyznaję – może być dla osób mniej wytrawnych w pisaniu mylące i dodatkowo utwierdzać je w przekonaniu, że pisze się owe połączenia inaczej, tzn. rozdzielnie.

Nieco niepotrzebnego zamieszania w kwestii zapisywania prefiksu *super*/-słowa *super* wprowadza nieoczekiwane uwaga zamieszczona w *Uniwersalnym słowniku poprawnej polszczyzny* PWN¹¹. W haśle *super* w użyciu przymiotnikowym ('nadzwyczajny, niezwykły') podano przykład zapisu rozdzielnego: *To była naprawdę super okazja*. Niestety, nie znajduje to żadnego uzasadnienia normatywnego, tak samo jak przykład podany wcześniej ('słowo używane dla podkreślenia intensywności jakiejś cechy'): *Super gorący zespół szybko rozgrzewa publiczność*. W obydwu wypadkach należało zapisać człon *super* łącznie: *To była naprawdę super-okazja* oraz *Supergorący zespół szybko rozgrzewa publiczność*. Tego samego zdania jest Mirosław Bańko:

Przykład *To była naprawdę super okazja* w USJP jest odosobniony: w haśle nie widać próby uzależnienia pisowni od znaczenia, raczej już od funkcji składniowej, gdyż przykład ilustruje przymiotnikowe użycie słowa *super*. Jestem zdania, że taki przymiotnik istnieje, ale powinien być używany predykatywnie, np. *Okazja była naprawdę super*, natomiast w pozycji przed rzeczownikiem *super* powinno

¹¹ *Uniwersalny słownik poprawnej polszczyzny* PWN. T. 3. Red. S. DUBISZ. Warszawa 2003, s. 1451.

funkcjonować jako quasi-przedrostek (ewentualnie pierwszy człon wyrazu złożonego), jak w setkach podobnych przykładów¹².

Warto w tym miejscu dodać, że wszelkie odstępstwa od tego ortograficznego nakazu, polegające na rozdzielnej pisowni obydwu członów, gdy wchodzi w grę nazwa własna (na przykład *Super Express* ‘nazwa ogólnopolskiego dziennika’ czy *Super Wiktor* ‘nagroda Akademii Filmowej’), albo pisowni łącznej z drugim wyrazem zaczynającym się od wielkiej litery (na przykład *SuperJedynki* ‘plebiscyt muzyczny’), są nieuzasadnione, choć zamieszcza się te nazwy w słowniku¹³ (zostały zarejestrowane w sądzie, a w poprawność językową nazw własnych językoznawcy nie ingerują nawet wtedy, gdy zawierają one uchybienia). Było prawdopodobnie tak, że ktoś, nie zważając na przytoczoną regułę ortograficzną, zaczął owe nazwy tak właśnie zapisywać, w takiej postaci graficznej zarejestrował, i... tak zostało. Tymczasem powinno się je zapisywać łącznie jako: *Superexpress* (jak *Teleexpress*), *Superwiktor* i *Superjedynki* albo wariantywnie z łącznikiem *Super-Express*, *Super-Wiktor*, *Super-Jedynki*.

Osobliwym przykładem (wręcz nagannym) nieprzestrzegania reguły o łącznym zapisie przedrostków *mini-* i *maksi-* z apelatywami pozostaje tytuł książki Profesora Leszka Kołakowskiego *Mini wykłady o maxi sprawach* wydanej pod koniec lat dziewięćdziesiątych przez krakowskie wydawnictwo Znak¹⁴. Trudno powiedzieć, dlaczego redaktorzy owej renomowanej oficyny postanowili sygnować ewidentną usterkę pisowniową w tytule tej ważnej pozycji wydawniczej¹⁵. Sam autor użył w *Słowie wstępnym* pisowni *mini-* z łącznikiem prawdopodobnie dlatego, że pamiętał, iż do połowy 1971 roku... tak się właśnie pisało, tzn. aprobowano pisownię złożen prefiksów z rzeczownikami, przymiotnikami i przysłówkami z dywizem¹⁶:

¹² <http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/super;13414.html> [data dostępu: 23.09.2016].

¹³ Tak: *Wielki słownik ortograficzny PWN...*, s. 1103.

¹⁴ Zob. 1. stronę okładki wydania książki z 1999 roku: Leszek KOŁAKOWSKI: *MINI WYKŁADY O MAXI SPRAWACH*. Seria druga.

¹⁵ Tego samego zdania jest J. MIODEK: *Rozmyślajcie nad mową!*. Warszawa 1999, s. 203: „Nakładem wydawnictwa Znak ukazała się niedawno fascynująca książka prof. Leszka Kołakowskiego zatytułowana *Mini wykłady o maxi sprawach* (taki tytuł mamy na okładce). W tejże książce i wielu gazetach ją prezentujących widzi się też zapis z łącznikiem *Mini-wykłady o maxi-sprawach*. Oba te graficzne warianty – i z pisownią rozdzielną, i z łącznikiem – są niepoprawne. Zgodny z regułą ortograficzną byłby tytuł *Miniwykłady o maksisprawach* – z łączną pisownią *miniwykłady, maksisprawy* (jak Państwo widzą, w drugim przykładzie zdecydowałem się na przystosowane do polszczyzny połączenie *ks* zamiast obcego *x*)”.

¹⁶ Podaje za: M. MALINOWSKI: *Ortografia polska od II połowy XVIII wieku do współczesności. Kodyfikacja, reformy, recepcja*; praca doktorska pod moim kierunkiem, obroniona

Pierwsze dziesięć z pomieszczonych tu mini-wykładów wygłaszałem na polskim ekranie telewizyjnym, gdzie ukazywałem się w towarzystwie Jerzego Markuszewskiego.

Wydaje mi się jednak, że jeśli nawet ów wybitny filozof upierał się przy dawnej pisowni, należało go przekonać, że tytuł książki powinien być zapisany jako *Miniwykłady o maksisprawach*, tzn. zgodnie z tym, co głosi jedna z ortograficznych reguł. Od biedy można było pozostać przy pisowni błędnej, ale tej z łącznikiem – *Mini-wykłady o maxi-sprawach* (lub o *maxi-sprawach*), zaznaczając w komentarzu od wydawcy, że „jest to ukłon w stronę przyzwyczajęń pisowniowych Autora”. Istniało jeszcze drugie wyjście, żeby uchronić się przed ortograficzną wpadką. Wystarczyło nazwać dzieło Leszka Kołakowskiego inaczej, na przykład *Wykłady mini o sprawach maxi (maxi)*, czyli człony *mini* i *maxi (maxi)* umieścić po leksemach rzeczownikowych. Tak samo hasło Banku PKO mogło brzmieć *Pożyczka maxi (maxi), rata mini*, co nikogo by wówczas nie raziło. W przeciwnym razie – jak już wspomniałem – należało napisać *Miniwykłady o maksisprawach (maxisprawach)* oraz *Maksipożyczka (maxipożyczka), minirata (z minirata)*.

Wiele niepotrzebnych nieporozumień wywołuje do dziś kwestia zapisywania złożów z przedrostkiem *wice-*. Nie wszyscy osobnicy zajmujący prestiżowe stanowiska w firmach i przedsiębiorstwach dają się przekonać, że na szyldzie na drzwiach w biurze czy na służbowej wizytówce powinno być napisane *Wiceprezes Tomasz W.*, a nie *Vice-Prezes Tomasz W.* czy *Wice-Prezes Tomasz W.* Jest to przykład hołdowania zwyczaju amerykańskiego – za oceanem rzeczywiście używa się sformułowań w rodzaju *Vice-President* lub *Vice President* (na przykład *Vice President of the United States; The profile of Vice President Joe Biden; Vice-President of the Commission; Hillary Clinton is the current vice president of the United States*¹⁷). Nie ulega wątpliwości, że ktoś, kto upiera się przy

12.01.2012 roku na Uniwersytecie Śląskim (niepublikowana): „W czerwcu 1971 roku Komisja Kultury Języka Komitetu Językoznawstwa PAN wprowadziła m.in. pisownię *minichoinka, minispódniczka* zamiast *mini-choinka, mini-spódniczka*, a także *bigbit* zamiast *big-beat*, *biznes* zamiast *business*, *heinemedina* zamiast *heine-medina*, *póldarmo* zamiast *pół darmo* i *Konstytucja 3 maja* zamiast *Konstytucja 3 Maja*”. Patrz także: M. MALINOWSKI: [...] *boby było lepiej*. Kraków 2002, s. 67.

¹⁷ Warto przypomnieć, że angielskie słowo *president* (także francuskie *président* czy niemieckie *Präsident*), a wraz z nim *vice-president* nie oznaczają wyłącznie ‘godności prezydenta’. Anglicy i Amerykanie używają tego określenia w szerszym znaczeniu, także wtedy, gdy mają na myśli ‘prezesa spółki’ (np. *company president*), ‘prezesa zarządu’ (*board president*) czy ‘rektora uniwersytetu’ (*university president*). Nam jednak absolutnie nie wolno tego bezmyślnie kalkować i ‘prezesa klubu sportowego’ nazywać *prezydentem*.

wersji *Vice-Prezes Tomasz W.*, chce sobie dodać jeszcze większej powagi, splendoru bądź uznania¹⁸. W mniemaniu ludzi zasiadających na wysokich stanowiskach napisanie z angielska przed imieniem i nazwiskiem *Vice-Prezes*, czyli wydzielenie członu *Prezes*, niesie za sobą być może ukrytą informację: „Niech wszyscy uważają, na razie jestem jedynie zastępcą bossa, ale w niedalekiej przyszłości mogę zająć jego fotel...”. Skomentował to kiedyś trafnie w odniesieniu do słowa *wiceminister* Mirosław Bańko w Poradni Językowej PWN:

Gdy ktoś podpisuje się słowem *wiceminister*, to widać, że ma tylko jeden tytuł, i to „pośledni” w porównaniu z *ministrem*. Gdy zaś podpisuje się słowami *vice-minister*, to ma dwa tytuły: pierwszy obcy i przez to budzący szacunek, a drugi – o stopień wyższy niż poprzednio!¹⁹.

Niekiedy spotyka się jeszcze zupełnie kuriozalną pisownię, tzn. *v-ce prezes* czy *v-ce dyrektor* (lub *V-ce Prezes*, *V-ce Dyrektor*), kiedy to do członu *vice* (łac. *vice*, od *vicis* ‘zmiana; los; miejsce, rola, zadanie’, w złożeniach ‘zastępca’) wstawia się zamiast litery *i* – łącznik. Czyżby na wzór *z-ca* (= zastępca)? Tylko że w wypadku słowa *zastępca* taka operacja (zastosowanie skrótu *z-ca*) znajduje jakieś uzasadnienie (choć poprawniej by było napisać *zast.*), ponieważ wyrzuca się aż pięć liter (*a, s, t, e, p*), jeśli zaś chodzi o *v-ce*, to brak uzasadnienia. Człon *wice-* pozostaje w złożeniach przedrostkiem słowotwórczym (spolszczeniem latynizmu *vice*), służącym do tworzenia nazw osób zajmujących stanowisko zastępcy firmy, przedsiębiorstwa czy urzędu, i z tego względu musi być z rzeczownikiem zapisany łącznie (*wicedyrektor*, *wiceprezes*, *wiceprezydent* itp.).

Co się tyczy przedrostka pochodzenia obcego *mega-* (gr. *mégas* ‘wielki, ogromny’), to należy skonstatować, że jest on stosunkowo nowy, a upodobali go sobie głównie ludzie młodzi, którzy sięgają po niego przy każdej okazji w syntagmach z rzeczownikami, przymiotnikami i przysłówkami²⁰. Błędą pisownię *mega impreza*, *mega zabawa*, *mega wypad*, *mega*

klubu. Podaję za: M. MALINOWSKI: *Wiceprezes*. <http://obcyjezykpolski.pl/wiceprezes/> [data dostępu: 31.12.2016].

¹⁸ Zwraca na to uwagę M. MALINOWSKI. Zob. ibidem.

¹⁹ <http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/wice;267.html> [data dostępu: 27.09.2016].

²⁰ W najnowszym wydaniu *Wielkiego słownika ortograficznego* pod moją redakcją, *Wielki słownik ortograficzny* PWN. Red. E. POLAŃSKI..., s. 668–669, znalazło się hasło *mega* (pot. ‘ogromny’) ndm, np. *wysitek mega*, oraz dwa nowe hasła (jako egzemplifikacja użycia słowa *mega*) – prefiksowo-przymiotnikowe złożenia *meganiebezpieczny* i *megaprzyjazny* (obydwa z kwalifikatorem: potoczny). Rzecz jasna, od dawna znajdują się tam hasła *megaewolucja*, *megacykl*, *megafon*, *megakaloria*, *megaplankton*, *megasam*, *megaspektakl* itp.

wypasiony (na przykład smartfon) itp. widuje się na co dzień, zaczynają ją upowszechniać sklepy i banki (*vide* bijące po oczach wszelkie *mega rabaty*, *mega promocje*, *mega obniżki* i *mega kredyty*²¹). Tymczasem i w tym wypadku (tak jak przy *super-*, *ekstra-*, *wice-*, *mini-*, *maksi-* itp.) należy się odwołać do reguły [148] zawartej w części opisowej *Wielkiego słownika ortograficznego* PWN, dotyczącej pisowni łącznej wyrazów pospolitych z przedrostkami rodzimymi i obcymi. A tak w ogóle, to posługiwanie się na co dzień słowem *mega* radzę ograniczyć do minimum. Swego czasu tak wyśmiał je na łamach krakowskiego wydania „Gazety Wyborczej” w *Zapiskach na biletach* Michał Olszewski²²:

Pewnie lada chwila *megamatka* spuści synalkowi *megaochrzan* za *megawtopę*. *Mega*. Krótki wyraz zmienia nie do poznania komunikat językowy, nadaje mu wielkości, siły, wigoru, *mega* coś zajmuje większą przestrzeń, *mega* jest lepsze niż *super* i *ekstra* razem wzięte. Pytanie tylko, co się stanie, kiedy *mega* nam się znudzi, spowszednieje i zacznie uwierać. Język żyje, świat przyspiesza, potrzeba jeszcze szybszych i jeszcze bardziej energetycznych słów. Co wtedy? Czy za kilka lat będziemy wchłaniać *gigazapiekaniki* w *teragalerii*? Czy będą nam się śnić *gigasny*? Czy ktoś pomysłowy użyje przedrostków *peta*, *eksa*, *zetta*, *jotta*?

Na koniec omawiania trudnej – jak się okazuje w praktyce, w uzusie – sprawy zapisywania złożień przedrostków rodzimych i obcych z rzeczownikami i przymiotnikami przyjrzymy się prefiksowi *eks-* (łac. *ex* ‘od, z czego’). Nie wszyscy wiedzą, że dopiero od roku 1997 obowiązuje w polszczyźnie pisownia przedrostka pochodzenia obcego *eks-* (oznaczającego ‘były, dawny’) bez łącznika, na przykład *eksmąż*, *eksmążonek*, *eksprezes*, *ekskrół*, *eksprezydent* (z nazwami własnymi oczywiście z łącznikiem, na przykład *eks-Francuz*, *eks-Jugosłowianin*). Wcześniej, zgodnie z *Uchwałami Komitetu Ortograficznego* z 1936 roku, należało pisać *eks-* zawsze z łącznikiem (*eks-cesarz*, *eks-jezuita*, *eks-mąż*, *eks-minister*, *eks-prezes*, *eks-poseł*, *eks-zapaśnik*, *eks-żołnierz* itp.²³). Takie rozstrzygnięcie normatyw-

²¹ *Mega obniżki w Ryanair! Loty do UK, Hiszpanii, Irlandii, Grecji, Włoch i Izraela od 78 PLN!* www.fly4free.pl/ [data dostępu: 31. 12. 2016]; *Mega obniżki cen e-papierosów!* www.jaslo4u.pl/ [data dostępu: 31.12.2016]; *Black Friday to mega promocje* nie tylko w sklepach stacjonarnych, ale również mnóstwo ich jest w Internecie, www.whatsup-gniezno.pl [data dostępu: 31.12.2016].

²² Cytuję za: M. MALINOWSKI: *Megarabaty*. <http://obcyjezykpolski.pl/wp-admin/post.php?post=12878&action=edit> [data dostępu: 31.12.2016].

²³ „Wreszcie zgodzono się na łącznik w połączeniach z *niby-* i *eks-*, np. *niby-człowiek*, *eks-król*, i przy logicznym przeciwstawieniu z *nie-*, np. są *ludzie* i *nie-ludzie*, to jest *nie-*

ne znalazło odbicie we wszystkich słownikach ortograficznych wydawanych po 1936 roku, a później – po II wojnie światowej²⁴. W *Słowniku ortograficznym języka polskiego* PWN pod redakcją Mieczysława Szymczaka widniała jeszcze uwaga:

Musimy jednak pamiętać, że chodzi tu tylko o takie złożenia, które powstały na gruncie języka polskiego. W żadnym wypadku nie wchodzi do tej grupy wyrazy zapożyczone w całości z języków obcych, choćby omawiana część była w naszej świadomości językowej wyraźnie odczuwana jako odrębny element, np. *ekshumacja*, *ekskomunika*, *eksmisja*, *ekspedycja*, *ekspert*, *eksploracja*, *eksplozja*, *ekspoznat*, *eksport*, *eksportacja*, *ekspozycja*, *ekspozytura*, *ekspresja*, *ekstradycja*, *ekstrakcja*²⁵.

Jak wyjaśnia z kolei Maciej Malinowski:

Pisownię z łącznikiem części *eks-* tłumaczono tym, że *eks-tradycja* ('była tradycja') na pewno nie jest *ekstradycją* ('wydanie jakiemuś państwu jego obywatela'), *eks-misja* ('była misja') to przecież nie to samo, co *eksmisja* (inaczej 'usunięcie z lokalu'), a *eks-port* ('dawny port') to nie *eksport* ('wysyłanie towarów za granicę'). Teraz uznano, że takie rozróżnienie pisowni jest zbyt trudne, bo kontekst zdania czy wypowiedzi od razu wyjaśnia, jakie znaczenie wyrazu z częścią *eks-* mamy na myśli²⁶.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że punkt o pisowni części *eks-* bez łącznika znalazł się wśród 14 poprawek do ortografii wprowadzonych w latach 1992–1998 przez Komisję Kultury Języka i zatwierdzonych przez Komitet Językoznawstwa Polskiej Akademii Nauk, a od 1997 roku także przez Radę Języka Polskiego, nowo powołaną do życia przez Prezydium Polskiej Akademii Nauk instytucję. Orzeczenia dotyczące współczesnej polskiej ortografii i korygujące zalecenia zawarte przez długie dziesiątki lat w *Słowniku ortograficznym języka polskiego* PWN pod redakcją Mieczysława Szymczaka znalazły się potem w *Aneksie Nowego słownika ortograficznego* PWN pod moją redakcją:

-Polak"; tak: M. MALINOWSKI: *Ortografia od połowy XVIII wieku do współczesności...*, s. 177 (zwróćmy przy okazji uwagę na pisownię *ludzie i nie-ludzie*).

²⁴ Zob. S. JODŁOWSKI, W. TASZYCKI: *Słownik ortograficzny i przepisy pisowni polskiej* (według Uchwały Komitetu Ortograficznego Polskiej Akademii Umiejętności z r. 1936). Wrocław 1955, s. 246–247, np. *eks-*: *eks-król*, *eks-starosta*, *eks-jezuita*, oraz *Słownik ortograficzny języka polskiego* PWN. Red. M. SZYMCHAK. Warszawa 1992, s. 308–309.

²⁵ *Słownik ortograficzny języka polskiego* PWN..., s. 115.

²⁶ Zob. M. MALINOWSKI: [...] *boby było lepiej...*, s. 37.

[Punkt] 9. Wprowadzono łączną pisownię wyrazów z przedrostkiem *eks-*, np. *eksmąż*, *eksminister*, zob. [148] oraz [183]. Mimo to w słowniku obok form typu *eksminister*, *eksmąż* podajemy formy do dziś będące w użyciu *eks-minister*, *eks-mąż*²⁷.

Okazuje się jednak, że wyeliminowanie łącznika ze złożień z przedrostkiem *eks-* dwadzieścia lat temu nie było jakimś zabiegiem nowym czy nowatorskim ze strony kodyfikatorów, jak by się w pierwszej chwili wydawało. Mało kto wie, że już w XIX stuleciu pisało się łącznie *eksjezuita*, *ekskanclerz*, *ekspijar*, co odnotowywał *Słownik języka polskiego* (tzw. słownik wileński) wydany staraniem Maurycego Orgelbranda²⁸, a niepełna po półwieczu *Słownik języka polskiego* (tzw. słownik warszawski) Jana Karłowicza, Adama Kryńskiego i Władysława Niedźwiedzkiego:

Eks- cząstka, dodawana na początku rzeczowników, rzadko przymiotników, znaczy *były*, *dawny*, np. *ekspijar*, *eksobywatel*, *ekswojskowy*, np. *Przy historycznym tym obiedzie honory czyniła atamanka młoda, eksmałżonka Czaplińskiego* (Jeż). *W pokoju eksredakcji „Dzwonu literackiego”* (Wilk.)²⁹.

Uwzględnili to następnie redaktorzy *Słownika ortograficznego*. Wskazówki *pisowni polskiej i wątpliwych form gramatycznych podług pisowni autorów „Słownika języka polskiego”* przygotowujący wydanie drugie przejrane i poprawione dla warszawskiego Wydawnictwa M. Arcta w 1916 roku: „*eks* = łć. *ex* – przedrostek, dodany do rzeczownika, oznacza tyle, co *były*; np. *ekswojskowy*, *eksjezuita*”³⁰.

Decyzja członków Komisji Kultury Języka i Komitetu Językoznawstwa PAN oraz Rady Języka Polskiego z 1996 roku była przywróceniem stanu rzeczy obowiązującego przed 156 laty (biorąc po uwagę odnoto-

²⁷ Zob. *Nowy słownik ortograficzny* PWN. Red. E. POLAŃSKI. Warszawa 1996, *Aneks*, s. CXXIX–CXXXI). W *Wielkim słowniku ortograficznym* PWN w wydaniu z 2006 roku (s. 172) widniała jeszcze pisownia z łącznikiem i bez łącznika (np. *eksstarosta* a. *eks-starosta*, patrz: jako równoprawne). Ale w najnowszych wydaniach słowników ortograficznych (np. w tym pod moją redakcją z 2016 roku) podaje się już wyłącznie pisownię łączną wyrazów pospolitych z cząstką *eks-* (np. *eksstarosta*, s. 382).

²⁸ *Słownik języka polskiego* wydany staraniem M. ORGELBRANDA. Cz. 1. Wilno 1861, s. 293: *eksjezuita* ‘były jezuita’, *ekskanclerz* ‘były kanclerz’, *ekspijar* ‘który był niegdyś w zakonie Pijarów’ (pozostawiam pisownię oryginalną).

²⁹ Tak: *Słownik języka polskiego*. T. 1. Red. J. KARŁOWICZ, A. KRYŃSKI i W. NIEDŹWIEDZKI. Warszawa 1900, s. 678.

³⁰ *Słownik ortograficzny*. Wskazówki *pisowni polskiej i wątpliwych form gramatycznych podług pisowni autorów „Słownika języka polskiego”*. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1916, s. 114.

wanie pisowni bez łącznika cząstki *eks-* w słowniku wileńskim). Kiedy w 1936 roku wprowadzono do złożzeń rzeczownikowych i przymiotnikowych z przedrostkiem *eks-* łącznik, nie wszystkim się to (po latach) spodobało. Stanisław Jodłowski tak o tym pisał:

Niepotrzebnie się utarł zwyczaj pisania przedrostka *eks-* z łącznikiem: *eks-cesarz*, *eks-król*, *eks-minister*, *eks-jezuita*, *eks-małżonek*, *eks-starosta* itp. Jest to ten sam typ semantyczno-słotwórczy, co: *wiceadmiral*, *wicedyrektor*, *wicehrabia*, *wicekanclerz*, *wicekonsul*, *wicekról*, *wicekurator*, *wicelider*, *wiceminister*, *wicemistrz* itd.

Analogiczny charakter mają też pisane bez łącznika wyrazy:

- *antybodziec*, *antybroń*, *antyciało*, *antyfaszysta*, *antyfeminista*, *antykomunizm*, *antyludowy*, *antynaukowy*, *antyspołeczny* itd.;
- *dysharmonia*, *dyshonor*, *dyslokacja*, *dyspersja*, *dyspozycja*, *dysproporcja* itp.;
- *kontrargument*, *kontratak*, *kontrpara*, *kontrplan*, *kontrpropozycja* itp.;
- *subarktyczny*, *subglacjalny*, *subkategoria*, *subkod*, *subkonto*, *subkontynent*, *subkultura* itp.

Przedstawione tu konstrukcje stanowią jeden ogólny typ semantyczno-słotwórczy i nie ma powodu do wyłączenia z niego wyrazów z przedrostkiem *eks-*. Jest to przedrostek pochodzenia przyimkowego (por. *ex alto*, *ex officio*, *ex oriente lux*), taki sam jak *anty-*, *kontr-*, *sub-* itd.

Wnioskuje zatem, że rzeczowniki z przedrostkiem *eks-* powinno się pisać bez łącznika, jak się zresztą pisze ogólnie przymiotniki typu: *ekscentryczny*, *eksterytorialny*; czasowniki typu: *ekshumować*, *ekskomunikować*, *eksmitować*, *ekspatriować*, *ekspediować* itp. oraz pochodzące od nich rzeczowniki odsłowne: *ekshumacja*, *ekskomunikacja*, *eksmisja*, *ekspatriacja*, *ekspedycja* itd.³¹

Krakowski lingwista nie doczekał zmiany decyzji kodyfikatorów co do zapisywania przedrostka *eks-* bez łącznika w złożeniach z rzeczownikami i przymiotnikami (zmarł w 1979 roku). Z pewnością jednak zespół kodyfikatorów, przygotowując ową poprawkę pod koniec lat dziewięćdziesiątych, wziął pod uwagę jego przemyślenia na ten temat (jak również kwestię niejednołitości pisowni przeczenia *nie* z imiesłowami odmiennymi – zapisujemy je dziś łącznie, o co i ja apelowałem).

³¹ Patrz: S. JODŁOWSKI: *Losy polskiej ortografii*. Warszawa 1979, s. 150–151.

Zakończenie

Przedstawione przez mnie zagadnienie zapisywania przedrostków typu *super-*, *wice-*, *ekstra-*, *mini-*, *maksi-*, *mega-* z wyrazami pospolitymi i nazwami własnymi aż nadto dobitnie pokazuje, jak często ustalenia kodyfikacyjne normy ortograficznej roz mijają się z praktyką pisowniową bardzo dużej części użytkowników polszczyzny, a szczególnie uczniów. Przykra to konstatacja, lecz niestety prawdziwa, ujawniająca, że znaczna część piszących nie zna reguły [148] zawartej w *Wielkim słowniku ortograficznym* PWN, a w rezultacie nie potrafi rozróżnić łącznej pisowni złożzeń typu *superzabawa*, *ekstrawyprawa*, *maksipizza*, *megawyjazd*, w których części *super-*, *ekstra-*, *maksi-*, *mega-* są prefiksami, od rozdzielnego zapisu wyrażen *zabawa super*, *wyprawa ekstra*, *pizza maksi*, *wyjazd mega*, w których człony stojące na drugim miejscu (po rzeczowniku) rzeczywiście pełnią funkcję przymiotników i dlatego zapisywane są rozdzielnie. Użytkownicy nie wiedzą również o tym, że niezgodne z regułami poprawnej polszczyzny jest mówienie i pisanie *super się bawiłam* czy *ekstra wyglądasz*, lecz wyłącznie *bawiłam się super* i *wyglądasz ekstra*, czyli że muszą to być zwroty z członami *super* i *ekstra* w funkcji przysłówków stojące po formach czasownikowych. Sprawa niepoprawnego zapisywania omówionych przedrostków zaszła tak daleko, że nie wiadomo, czy da się w tym względzie coś zmienić. Próbować jednak trzeba. Konieczne wydaje się poświęcanie temu zagadnieniu na lekcjach języka polskiego w szkołach o wiele więcej czasu, niż to się czyni obecnie.

Kilka uwag o problemach ortograficznych w zakresie zapisu mitologizmów frazeologicznych w szkolnych słownikach

Artykuł ma na celu zestawienie mitologizmów frazeologicznych, odnotowanych w szkolnych słownikach frazeologicznych, wobec których przyjęto zróżnicowane rozwiązania w zakresie zapisu wielką i małą literą przymiotników tworzonych od nazw własnych.

Warto przytoczyć dwie współczesne definicje językoznawcze terminu *mitologizm*. Danuta Krzyżyk definiuje *mitologizmy* jako „wyrazy i zwroty będące nawiązaniem do mitologicznych postaci (częściej) lub sytuacji (rzadziej), używane w znaczeniu przenośnym zarówno w języku potocznym, jak i w języku literackim”¹.

Magdalena Puda-Blokesz proponuje, by w ujęciu językoznawczym definiować *mitologizm* jako

utrwaloną i odtwarzalną jednostkę danego języka o dającym się ustalić pochodzeniu od nazw własnych, od realiów i od zdarzeń motywowanych treściami mitologicznymi, reprezentującą dowolną postać formalną (wyraz, połączenie wyrazowe) oraz dowolny status semantyczny².

¹ D. KRZYŻYK: *Biblizmy i mitologizmy we współczesnej polszczyźnie – teoria i dydaktyka*. „Język Polski w Liceum” 2008/2009, z. 3, s. 45.

² M. PUDA-BLOKESZ: *Mitologizmy frazeologiczne w wybranych źródłach leksykograficznych*. „Język Polski” 2008, nr 4–5, s. 330.

Ta sama badaczka w publikacji późniejszej przedstawia także zmodyfikowaną definicję:

[...] mitologizmem można nazwać utrwaloną i odtwarzalną jednostkę danego języka o dającym się ustalić pochodzeniu od nazw własnych, od realiów i od zdarzeń motywowanych treściami mitologicznymi, reprezentowaną przez wyraz lub połączenie wyrazowe i reprezentującą utrwalone w danym języku znaczenie³.

Mitologizmy frazeologiczne są natomiast definiowane jako

utrwalone i odtwarzalne jednostki danego języka o dającym się ustalić pochodzeniu od nazw własnych, od realiów i od zdarzeń motywowanych treściami mitologicznymi, złożone z minimum dwóch wyrazów (wielowyrazowe), mające znaczenie przenośne i spełniające kryteria tradycyjnie rozumianej frazeologiczności⁴.

Jak zauważa M. Puda-Blokesz, mitologizmy frazeologiczne (frazeologizmy mitologiczne)

należą do grupy *mitologizmów* (termin znacznie szerszy zakresowo) i do grupy *frazeologizmów* (czyli spetryfikowanych związków wyrazowych spełniających pewne kryteria, przede wszystkim: stałości składu, odtwarzalności formalnej i znaczeniowej, nieregularności znaczeniowej i metaforyczności – całkowitej lub częściowej leksykalizacji⁵.

Ważną kwestią, zwłaszcza w słownikach przeznaczonych dla uczniów (słownikach szkolnych), wydaje się poprawność zapisu związków frazeologicznych. Gabriela Dziamska-Lenart w artykule poświęconym biblizmom we współczesnych słownikach frazeologicznych języka polskiego zauważa, że publikacje te „nie są zgodne co do zapisu ortograficznego biblizmów zawierających nazwy własne i przymiotniki od nich two-

³ M. PUDA-BLOKESZ: *Mitologizmy frazeologiczne w języku polskim (na materiale leksykografii XX i XXI wieku)*. Kraków 2014, s. 54.

⁴ M. PUDA-BLOKESZ: *Mitologizmy frazeologiczne (nieobecne) we współczesnych opracowaniach frazeologicznych i paremiologicznych*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica VI” 2011, nr 107, s. 254. Por. także: EADEM: *Mitologizmy frazeologiczne języka polskiego*. W: EADEM: *Po nitce do kłębka. Mały słownik mitologizmów frazeologicznych języka polskiego*. Kraków 2015, s. 21–24.

⁵ M. PUDA-BLOKESZ: *Mitologizmy frazeologiczne w języku polskim...*, s. 73.

rzony”⁶. Problem ten odnosi się także do mitologizmów frazeologicznych. Dotyczy zarówno frazeologizmów zawierających w strukturze nazwy mitologiczne, zwłaszcza pseudozoonimy, por.: *wzrok (oczy) bazy-liszka / wzrok (oczy) Bazyliszka*; *powstać (odrodzić się) jak Feniks z popiołów / powstać (odrodzić się) jak feniks z popiołów*, jak i związków frazeologicznych z komponentem przymiotnikowym utworzonym od nazw własnych, por.: *Janusowe oblicze / janusowe oblicze*; *pięta Achillesowa / pięta achillesowa*; *Argusowe oko (oczy) / argusowe oko (oczy)*; *Prokrustowe łóżko / prokrustowe łóżko*.

Materiał frazeologiczny, opisywany w niniejszym artykule, został wyekscerpowany z siedmiu szkolnych słowników frazeologicznych wydanych po 2000 roku:

- B. Bodek, M. Buława, R. Brzozowska: *Praktyczny słownik frazeologiczny*. Red. I. Puchalska. Kraków 2004 (PSF).
- Z. Dominów, M. Dominów: *Szkolny słownik frazeologiczny*. Białystok 2005 (SDD).
- K. Głowińska: *Szkolny słownik frazeologiczny*. Warszawa 2009 (SG).
- A. Kubiak-Sokół, E. Sobol: *Szkolny słownik frazeologiczny* PWN. Warszawa 2007 (SPWN).
- P. Müldner-Nieckowski, Ł. Müldner-Nieckowski: *Nowy szkolny słownik frazeologiczny*. Warszawa 2004 (NS).
- E. Piotrowicz-Karmowska, M. Karmowski: *Szkolny słownik frazeologiczny*. Warszawa 2005 (SKK).
- W. Rzehak, M. Paw, M. Wawrzecki: *Słownik związków frazeologicznych*. Kraków 2005 (SZF).

Aż w sześciu spośród siedmiu ekscerpowanych słowników odnotowano frazeologizm *janusowe oblicze / Janusowe oblicze*: w SPWN, SDD i SKK znajdziemy zapis – *Janusowe oblicze*; w NS – *janusowe oblicze*, w słownikach SG i PSF natomiast dwa zapisy: *Janusowe oblicze / janusowe oblicze*. Warto zwrócić uwagę, iż w SPWN wszystkie jednostki frazeologiczne odnotowano od wielkiej litery, co utrudnia rozstrzygnięcie w zakresie wyboru małej lub wielkiej litery, jeśli wątpliwość dotyczy pierwszego komponentu frazeologizmu. Bardziej dociekliwy czytelnik może podjąć próbę dotarcia do poprawnego zapisu, analizując zamieszczone egzemplifikacje (jeżeli takowa znajduje się w danym haśle). W przypadku opisywanego frazeologizmu zamieszczony cytat, inaczej niż odnotowana jednostka frazeologiczna, wskazuje na zapis od małej litery:

⁶ G. DZIAMSKA-LENART: *Frazeologia biblijna w nowych słownikach frazeologicznych języka polskiego*. W: *Język religijny dawniej i dziś*. T. 3. Red. P. BORTKIEWICZ, S. MIKOŁAJCZAK, M. RYBKA. Poznań 2007, s. 210.

W niniejszym artykule nie interesuje nas jednak socjologiczna analiza inteligencji. Chciałem tylko podkreślić janusowe oblicze tej warstwy, która dostarczyła zarówno lojalistów, jak i bojowników niepodległościowym. J. Mieroszewski, Finał⁷.

W SKK natomiast odnotowano frazeologizm od wielkiej litery, co zostało także potwierdzone w przywołanych w haśle cytatach:

Globalizm i uniwersalizm mają Janusowe oblicze – z jednej strony umożliwiając wszystkim korzystanie z dorobku ludzkości, z drugiej niszczą odrębność i indywidualność narodową.

Naukowcy zwracają uwagę na Janusowe oblicze rewolucji technologicznej, która z jednej strony ułatwia ludziom życie, z drugiej zaś pociąga za sobą spadek zapotrzebowania na siłę roboczą i wzrost bezrobocia⁸.

W PSF w haśle: JANUSOWY znajdziemy zapis: *janusowe oblicze*, natomiast w haśle: OBLICZE: *Janusowe oblicze* (czegoś). W haśle: JANUSOWY nie odnotowano żadnego cytatu, natomiast w haśle: OBLICZE autorki zamieściły cytat potwierdzający zapis od wielkiej litery:

Sprawa reformy coraz wyraźniej ukazuje swoje Janusowe oblicze – trudno stwierdzić, że jest ona udana, jednak uznanie jej za jednoznaczne niepowodzenie również nie jest chyba uzasadnione⁹.

W NS także odnotowano cytat potwierdzający przyjęty zapis (od małej litery): *Księżę odsunął się od dworu, bo miał dość janusowego oblicza władcy¹⁰.*

Na problem ortograficzny związany z zapisem frazeologizmem *janusowe oblicze/Janusowe oblicze* zwracał uwagę w artykule z lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku Stanisław Bąba. Badacz wskazywał, iż nie rozstrzygnięto tej kwestii w żadnym ówczesnym słowniku ortograficznym, ponieważ nie odnotowano w nich tego związku frazeologicznego. Na podstawie analizy zapisu w słownikach języka polskiego i słownikach

⁷ SPWN, s. 192. W *Wielkim słowniku frazeologicznym PWN z przysłówiami*. Red. A. KŁOSIŃSKA, E. SOBOL, A. STANKIEWICZ. Warszawa 2005 odnotowano natomiast dwa cytaty. Poza cytatem przeniesionym do SPWN pojawia się także (jako pierwszy w haśle) cytat z zapisem frazeologizmu wielką literą, por. *Prywatność i kulturowość, dwa Janusowe oblicza Iwaszkiewiczowej poezji – w głównej mierze współtworzą jej niezwykłą jakość*. J. Kwiatkowski, *Magia* (zob. s. 298). Cytat zresztą wydaje się niezbyt trafnie dobrany, wskazuje bowiem na użycie związku frazeologicznego niezgodnie z jego definicją semantyczną.

⁸ SKK, s. 89.

⁹ PSF, s. 149.

¹⁰ NS, s. 399. Taki sam zapis z identycznym cytatem odnotowano także jako jedyną egzemplifikację tego frazeologizmu w *Wielkim słowniku frazeologicznym języka polskiego. Wyrażenia, frazy, zwroty*. Red. P. MÜLDNER-NIECKOWSKI. Warszawa 2004, s. 462.

frazeologicznych (z uwzględnieniem, co kluczowe dla rozstrzygnięcia, także cytowanych przykładów użycia) badacz sugerował poprawność zapisu od małej litery – *janusowe oblicze*, uznając że jest to

wyrażenie całkowicie sfrazeologizowane: oba składające się na nie wyrazy tracą swoją autonomię na rzecz całości semantycznej, którą tworzą nie tylko w kontekstach, lecz również w słownikach. Komponent przymiotnikowy nie jest zatem przymiotnikiem relacyjnym, lecz jakościowym¹¹.

Warto dodać, że późniejsze słowniki ortograficzne odnotowują frazeologizm *janusowe oblicze* z zapisem rekomendowanym przez S. Bąbę¹².

Frazeologizm *pięta Achillesowa/pięta achillesowa* zapisywany jest w większości szkolnych słowników frazeologicznych jako *pięta achillesowa (pięta Achillesa)* – SPWN, PSF, SZF, SKK, NS. W SG odnotowano wariantywne zapisy; por.: *pięta Achillesowa/pięta achillesowa* (a także: *pięta Achillesa*). Zapis małą literą: *pięta achillesowa*, potwierdzają wyekscerpowane z kilku słowników szkolnych cytacje:

U mnie masz dziś niedostatecznie. Sytuacja twoja wymaga natychmiastowej reakcji. Z matematyki leżysz na obu łopatkach, język angielski zawaliłaś, chemia i fizyka stanowią dwie twoje achillesowe pięty [...]. (M. Musierowicz, Szósta..., s. 67)¹³.

*Jej piętą achillesową jest nieumiejętność podejmowania decyzji, Matematyka jest piętą achillesową wielu uczniów*¹⁴.

*Jej achillesową piętą był wstręt do gotowania, ale trafiła na chłopca, który był kucharzem*¹⁵.

*Strasznie boję się tej klasówki – matematyka to moja pięta achillesowa*¹⁶.

Jednoznacznie kwestię tę rozstrzygają współczesne słowniki ortograficzne; zob. *achillesowy (jaki?): pięta achillesowa*¹⁷.

¹¹ S. BĄBA: *Komentarze frazeologiczne*. Red. P. FLICIŃSKI. Poznań 2012, s. 45. Zob. też: S. BĄBA: *Janusowe oblicze*. „Język Polski” 1995, nr 3, s. 234–236.

¹² Zob. hasło *janusowy*: *janusowe oblicze* (przen.) W: *Nowy słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji*. Red. E. POLAŃSKI. Warszawa 1996, s. 260. Zob. też hasło *janusowy*: *janusowe oblicze* (przen.). W: *Wielki słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji*. Red. E. POLAŃSKI. Warszawa 2016, s. 509.

¹³ PSF, s. 177.

¹⁴ SKK, s. 183.

¹⁵ NS, s. 29.

¹⁶ SZF, s. 5.

¹⁷ Zob. hasło *achillesowy*. W: *Nowy słownik ortograficzny...*, s. 2. Zob. także hasło *achillesowy*. W: *Wielki słownik ortograficzny...*, s. 177.

Wyrażenie *argusowe oko (oczy)/Argusowe oko (oczy)* odnotowano w czterech z siedmiu ekscerpowanych słowników: w SZF wyłącznie zapisy od wielkiej litery – *Argusowe oko* (też: *Argusowe oczy*), w SKK – *argusowe oczy*, w NS – *argusowe (oko, oczy)*, w SPWN jako *Argusowe oczy; argusowe oko*. W SZF także egzemplifikacja potwierdza zapis od wielkiej litery, zob.: *Na geografii nie da się odpisywać – nasza nauczycielka ma iście Argusowe oko*¹⁸. W SKK odnotowane cytaty potwierdzają natomiast zapis od małej litery: *Przed argusowymi oczami teściowej nie ukryło się nawet najdrobniejsze potknięcie młodej gospodyni. W pracy paraliżowały ją argusowe oczy szefa*¹⁹. W SPWN odnotowano: *Argusowe oczy, argusowe oko*. Wydaje się jednak, że wielka litera jest przypadkowa i wynika z niefortunnego rozwiązania edytorskiego. Zamieszczony w publikacji cytat potwierdza zapis od małej litery: *Lokal obskurny i całkowicie pozbawiony wdzięku. Stary Salis stoi przy kasie i pilnuje argusowym okiem gości i kelnerów. A. Jambor, Stenogramy*²⁰.

Związek frazeologiczny *prokrustowe łóżo/Prokrustowe łóżo* odnotowano w trzech z siedmiu ekscerpowanych słownikach szkolnych: w SPWN – *Prokrustowe łóżo*; w SDD i SKK – *prokrustowe łóżo*. W SDD nie odnotowano żadnych cytacji, natomiast w SKK odnajdujemy dwie egzemplifikacje, potwierdzające zapis frazeologizmu:

*Prokrustowe łóżo komunistycznej ideologii zwichnęło psychikę niejednego Polaka. Niektórzy eurosceptycy boją się naginania polskiej gospodarki do prokrustowego łóża unijnych wymagań*²¹.

W SPWN związek frazeologiczny zapisano od wielkiej litery – *Prokrustowe łóżo*, w tym przypadku jednak wydaje się, że nie wynika to z usterki edytorskiej (jak w przypadku poprzednio opisywanych frazeologizmów), ale z przeświadczenia o poprawności takiego zapisu. Potwierdza to zamieszczona cytacja:

*Jeśli tak się składa, że utopijny humanista obejmuje ster rządów, wkrótce zaczyna się przymierzanie denerwująco różnym wzrostem obywateli do Prokrustowego łóża jego ideału, co w większości wypadków kończy się albo ucinaniem głów, albo naciąganiem szyj, póki coś w nich nie trzaśnie. S. Barańczak, Poezja*²².

¹⁸ SZF, s. 9.

¹⁹ SKK, s. 11.

²⁰ SPWN, s. 4–5.

²¹ SKK, s. 196.

²² SPWN, s. 252.

Problem ortograficzny z zapisem tego frazeologizmu rozstrzygają współczesne słowniki ortograficzne; zob. *prokrustowy* – tylko w wyrażeniu: *prokrustowe łóżce*²³.

W tabeli 1. zilustrowany został zapis wybranych mitologizmów frazeologicznych w szkolnych słownikach frazeologicznych.

Problem w zakresie użycia małej lub wielkiej litery dotyczy także mitologizmów frazeologicznych, których komponentem jest nazwa własna, zwłaszcza będąca pseudozoonimem, na przykład *wzrok (oczy) bazyliuszka/wzrok (oczy) Bazyliuszka*; *powstać (odrodzić się) jak Feniks z popiołów/powstać (odrodzić się) jak feniks z popiołów*.

Frazeologizm *wzrok Bazyliuszka/wzrok bazyliuszka* został odnotowany w trzech ekscerpowanych szkolnych słownikach frazeologicznych: przykład w SG – *wzrok Bazyliuszka/bazyliuskowy wzrok*; w SPWN – *Wzrok, oczy bazyliuszka*; w NS – *wzrok (bazyliuszka, bazyliuskowy, bazyliuskowaty), spojrzenie (bazyliuszka, bazyliuskowe, bazyliuskowate)*. W SPWN frazeologizm ten pojawia się pod zapisanym od małej litery wyrazem hasłowym *bazyliuszek*. Zamieszona cytacja także potwierdza zapis małą literą: [...] *wpatrywał się w nią wzrokiem bazyliuszka* [...]. T. Raczek, *Pies*²⁴. Także w NS konsekwentnie pojawia się zapis od małej litery, potwierdzony cytatem w haśle: *SPOJRZENIE* i w haśle *WZROK* – *Kiedy to powiedziałam, rzucił na mnie spojrzenie bazyliuszka; zadrżałam ze strachu; Kiedy to powiedziałam, spojrzał na mnie wzrokiem bazyliuszka*²⁵ (por. tabela 2.).

Związek frazeologiczny *odradzać się (powstać) jak feniks z popiołów/odradzać się (powstać) jak Feniks z popiołów* odnotowano w trzech spośród siedmiu ekscerpowanych słowników. Autorzy każdej z publikacji przyjęli zróżnicowane rozwiązania co do zapisu. W SG odnotowano: *coś odradza się jak feniks z popiołów*; w SPWN: *Powstać, odrodzić się jak Feniks z popiołów*; natomiast w NS zaznaczono wariantywność zapisu: *coś (odradza się, powstaje, zmartwychwstaje) jak (Feniks, feniks) z popiołów*. W SPWN konsekwentnie stosuje się zapis wielką literą, także w odnotowanych cytacjach, zob.:

*Kiedy jednak ugaszono pożary, mimo wielu trudności i braków przystąpiono rychło do odbudowy [...]. Jak Feniks z popiołów powstało znowu europejskie miasto, jak kiedyś centrum handlu, przemysłu i nauki. J. Kowalczyk, Ochrona*²⁶.

²³ Zob. hasło *prokrustowy*. W: *Nowy słownik ortograficzny...*, s. 610. Zob. także *Wielki słownik ortograficzny...*, s. 934.

²⁴ SPWN, s. 9.

²⁵ NS, s. 626, 769.

²⁶ SPWN, s. 67.

Tabela 1
Zestawienie zapisu wybranych mitologizmów frazeologicznych w szkolnych słownikach frazeologicznych

Hasło	PSF	SDD	SG	SPWN	NS	SKK	SZF
Achilles	pięta Achillesa (achillesowa)	pięta Achillesa	pięta Achillesowa / pięta achillesowa / pięta Achillesa	Pięta achillesowa / pięta Achillesa	pięta Achillesa (achillesowa)	pięta Achillesa (achillesowa)	pięta Achillesa (achillesowa)
Argus	–	–	–	Argusowe oczy / argusowe oko	argusowe (oko, oczy)	argusowe oczy	Argusowe oko / Argusowe oczy
Janus	janusowe oblicze/ Janusowe oblicze (czegoś)	Janusowe oblicze	Janusowe oblicze/ janusowe oblicze	Janusowe oblicze	janusowe oblicze	Janusowe oblicze [czegoś]	–
Prokrust	–	prokrustowe łóże	–	Prokrustowe łóże	–	prokrustowe łóże	–

Tabela 2
Zestawienie zapisu wybranych mitologizmów frazeologicznych z komponentem pseudoozonimicznym w szkolnych słownikach frazeologicznych

Hasło	PSF	SDD	SG	SPWN	NS	SKK	SZF
Bazyliśzek/ba- zyliśzek	–	–	wzrok Bazyliśzka/ bazyliśkowy wzrok	Wzrok, oczy bazy- liszka	wzrok (bazyliśzka, bazyliśko- wy, bazyliśzkowaty) spojrzenie (bazyliśzka, bazy- liśzkowe, bazyliśzkowate)	–	–
Feniks/feniks	–	–	coś odradza się jak feniks z popiołów	Powstać, odrodzić się jak Feniks z po- piołów	coś (odradza się, powstaje, zmartwychwstaje) jak (Feniks, feniks) z popiołów	–	–

W NS odnotowano wariantywne zapisy – coś (*odradza się, powstaje, zmartwychwstaje*) jak (*Feniks, feniks*) z *popiołów*, jednak zamieszczona w haśle cytacja poświadcza zapis wielką literą: *Po wojnie Warszawa odradzała się jak Feniks z popiołów, choć świat już chciał ją wykreślić z mapy*²⁷.

W podsumowaniu należy zauważyć, że kwestia zapisu przywoływanych mitologizmów frazeologicznych przysparza trudności nie tylko przeciętnym użytkownikom polszczyzny, ale także autorom słowników frazeologicznych. Powinna być zatem uregulowana nadrzędnie. Obecnie bowiem nawet w słownikach frazeologicznych przyjęto zróżnicowane rozstrzygnięcia ortograficzne. Dotyczy to nie tylko różnych publikacji, lecz także odmiennych zapisów tego samego frazeologizmu w obrębie makrostruktury danego słownika. Jeśli natomiast w słowniku przyjmuje się wariantywność pisowni, o fakcie tym uczeń nie zawsze jest informowany w każdym miejscu słownika, gdzie odnotowano dany związek frazeologiczny. Bywa również tak, że rozwiązania edytorskie nie są wystarczająco przemyślane, w konsekwencji czego użycie wielkiej litery bywa często przypadkowe.

Warto zadbać o to, aby odnotowane w słowniku przykłady użycia frazeologizmu były dobrane właściwie, przede wszystkim, aby były zapisane tak samo jak odnotowana w słowniku postać związku frazeologicznego, a także by nie stanowiły jednostkowego, innowacyjnego użycia, na przykład przez autora dzieła literackiego. Jak zauważają badacze frazeologii, materiał literacki nie jest dobrym źródłem ustalania normatywnej postaci frazeologizmów:

[...] autentyczne konteksty wcale nie muszą stanowić ilustracji tego, co ustabilizowane w języku. W materiale literackim i publicystycznym dość często możemy natrafić na użycia innowacyjne, świadomie lub nieświadomie wykraczające poza normę frazeologiczną²⁸.

²⁷ NS, s. 191.

²⁸ A. PAJDZIŃSKA: *Studia frazeologiczne*. Łask 2006, s. 234–235.

O profilu uczennicy w stereotypie DZIEWCZYN

Jak twierdzi H. Rudolf Schaffer, „Spośród wielu instytucji, których wpływ na rozwój dziecka należy rozważyć, szkoła jest szczególnie ważnym środowiskiem”¹. Wynika to między innymi z faktu, że dzieci, spędzając w niej wiele czasu, stykają się z systemem społecznym większym niż rodzina, który ma formalne zasady organizacji, przekazuje nie tylko wiedzę, ale również normy społeczne, narzucając podopiecznym określone role i funkcje. Szkoła zatem w dużej mierze wpływa na kształtowanie tożsamości osób uczących się, a problematyka z nią związana od dawna budzi zainteresowanie licznej grupy badaczy z różnych dyscyplin. Wiele miejsca, zwłaszcza w tekstach autorów z kręgów feministycznych i feminizujących, poświęca się psychologiczno-socjologiczno-pedagogicznym badaniom uczniów i uczennic. Szkoła postrzegana jest jako agenda socjalizacji ról płciowych utrwalająca ich tradycyjny system².

¹ H.R. SCHAFER: *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Przeł. M. BIAŁECKA-PIKUL, K. SIKORA. Kraków 2006, s. 379.

² Por.: M. CHOMCZYŃSKA-MILISZKIEWICZ: *Szkoła jako agenda socjalizacji ról płciowych. Przegląd badań*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 1, s. 31–47; M. JANKOWSKA: *Świat ucznia – świat uczennicy. Socjalizacja szkolna a utrwalenie społecznych ról płciowych*. „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica” 2009, nr 34, s. 13–34. Badania psychologów dowodzą, że wciąż często występuje wśród uczennic wzór atrybucyjny osób bezradnych lub w mniejszym stopniu zaradnych, co wiąże się z „kulturowo i dziejowo wdrukowaną” (A. NAŁASKOWSKI: *Edukacja, która nie chce przeminąć*. Kraków 1999, s. 27) zaniżoną samooceną kobiet w ogóle – zwłaszcza w sferze intelektualnej (D. TURSKA: *Najlepszy uczeń a najlepsza uczennica – czyli dziewczęta wciąż mniej zaradne*. „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10, nr 1, s. 117–123; K. BŁUSZ: *Czy światem naprawdę rządzą mizogini?*. W: *Kontestacje pedagogiczne*. Red. B. ŚLIWERSKI. Kraków 1993, s. 228). Po dziewczętach kulturowo (stereotypowo) spodziewamy się uległości, towarzyskości i zależności (E. Mu-

Niniejszy tekst koncentruje się na roli (profilu) *uczennicy* w duchu badań nad językowo-kulturowym stereotypem *dziewczyny*³. Materiał badawczy pochodzi ze starszych i nowszych listów publikowanych w czasopismach młodzieżowych. Sam *stereotyp* za Jerzym Bartmińskim rozumiem szeroko – jako antropocentryczne, subiektywne (a więc uwzględniające określony *punkt widzenia* i takąż *perspektywę*), kulturowo uwarunkowane i odpowiednio wartościujące wyobrażenie czegoś lub kogoś⁴. Możliwe jest wyróżnienie profili (wariantów) powstających przez „uwypuklenie struktury podrzędnej w obszerniejszej jednostce”⁵, które – jak sądzę – mogą wiązać się z funkcjonowaniem denotatu w obrębie (stereo)typowych ról społecznych (w przypadku dziewczyny: uczennicy, koleżanki, partnerki itd.). Podstawą do rekonstrukcji stereotypowego wyobrażenia jest wydzielenie z badanego materiału językowego fragmentów wypowiedzi respondentów, które opisują dane cechy obiektu – ze względów stylistycznych na potrzeby pracy określanych jako *kon-*

szczyńska: *Warunki edukacji szkolnej dziewcząt i chłopców: różnice, ich przyczyny w edukacji*. W: *Płeć i rodzaj w edukacji*. Red. M. CHOMCZYŃSKA-RUBACHA. Łódź 2004, s. 46), w związku z tym nauczyciele przypisują im następujące cechy zachowania: posłuszeństwo, lęk przed naganą (karą), respekt przed uczącym, zdyscyplinowanie i kompromisowość (R. SZCZEPANIAK: *Nauczyciele wobec zachowań szkolnych uczniów i uczennic starszych klas szkoły podstawowej*. W: *Płeć i rodzaj...*, s. 103). Doskonałą uczennicę postrzega się jako spokojną, sumienną, uważną i obowiązkową (D. PANKOWSKA: *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk 2005, s. 102). Jej dobre wyniki w nauce są w przekonaniu nauczycieli i jej samej wynikiem nie tyle zdolności, ile wkładu pracy i wysiłku (D. TURSKA: *Najlepszy uczeń a najlepsza uczennica...*, s. 117).

³ Zapisu wersalikami używam do opisu pojęć, w tym językowo-kulturowych stereotypów (np. *dziewczyny*), kursywą zapisuję komponenty, w tym profile (np. *uczennicy*). Niniejszy artykuł stanowi przeredagowany i dostosowany do potrzeb samodzielnego tekstu niewielki wycinek badań z niepublikowanej do tej pory części rozprawy doktorskiej pt. *(Auto)stereotyp dziewczyny i chłopca na podstawie współczesnych wypowiedzi młodzieży* napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Bernadety Niesporek-Szamburskiej, której jeszcze raz dziękuję za poświęcony czas, opiekę i wsparcie. Stereotypowy obraz we wspomnianej pracy został podzielony na następujące kategorie semantyczne: 1. Nazwy, sposoby określania. 2. Wiek. 3. Opis: a) wygląd, b) cechy charakteru, zachowanie, postawy, c) zainteresowania, d) profile. Por. M. WACŁAWEK: *Czas na... stereotyp chłopaka i jego modyfikacje (na przykładzie wypowiedzi młodzieży)*. W: A. GUZY, D. JAGODZIŃSKA, M. WACŁAWEK, A. ZOK-SMOŁA. *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców*. Katowice 2015.

⁴ Zob. J. BARTMIŃSKI: *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu matki*. W: „*Język a Kultura*”. T. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Red. J. ANUSIEWICZ, J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1998, s. 64; J. BARTMIŃSKI: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2009, s. 78–79.

⁵ V. EVANS: *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*. Przeł. M. BUCHTA, M. CIERPISZ, J. PODHORODECKA, A. GICAŁA, J. WINIARSKA. Kraków 2009, s. 107.

kretyzacja (uszczegółowienie, jednostkowy przykład), *egzemplifikacja* czy *werbalizacja*, a następnie zsyntetyzowanie ich w formie *deskryptorów* mogących wiązać się w większe zbiory (wiązki) – *syndromy*. W rekonstrukcji nie ignorowałam cech wskazywanych w jednostkowych egzemplifikacjach, gdyż „nawet cechy podawane jednorazowo powiązane są ze sobą – i z cechami częstymi – siecią wzajemnych implikacji”⁶. Wiąże się to z uznawaniem zmienności stereotypów, a także dystansu do wyników badań własnych, choćby ze względu na obiektywne ograniczenia związane między innymi z liczebnością i z jakością materiału językowego oraz z czasem historycznym.

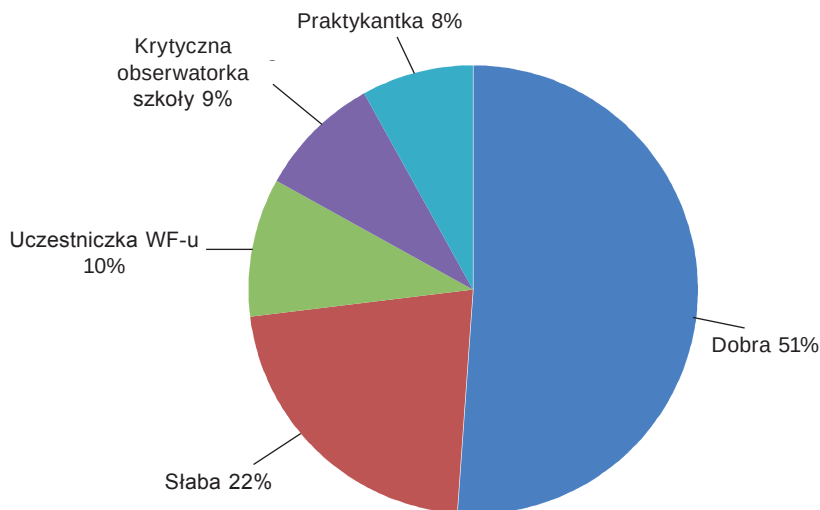
Wyjaśnienie wyboru pism (F, POL: VG i C, POP: B, T, P), ich charakterystykę oraz skrótowy opis działów objętych badaniem przedstawiam w innym tekście⁷. Pomimo ekscerpowania materiału między innymi z pism o profilu edukacyjnym, a także tego, że bywało, iż tematyka szkolna pojawiała się w tekstach czytelniczek (i czytelników), *explicite* odnotowałam mało przykładów wypowiedzi, które współtworzyły profil *uczennicy*. Łączna liczba zebranych konkretyzacji wydaje się jednak satysfakcjonująca – sto sześćdziesiąt pięć, i stanowi podstawę przeliczeń procentowych (100%). Starszy materiał językowy został dodatkowo poszerzony o fragmenty wypracowań cytowane przez psychologa Leona Niebrzydowskiego⁸ – dane te jednak bezpośrednio nie weszły w obliczenia procentowe.

⁶ J. BARTMIŃSKI, J. PANASIUK: *Stereotypy językowe*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2001, s. 377.

⁷ W tym miejscu ograniczę się do najbardziej niezbędnych informacji. Podstawę materiałową tworzą dane językowe wyekscerpowane z listów publikowanych w starszych (1979–1980) i nowszych (2009–2011) pismach. Pierwsze reprezentowane są przez „Filipinkę” (F) – pismo młodzieżowe z okresu PRL, mające profil społeczno-kulturalny i wychowawczy, skierowane do dziewcząt (choć czytane było również przez chłopców oraz dorosłe kobiety), cieszące się dużą popularnością, odpowiadające na potrzeby i oczekiwania grupy czytelniczej. Nowsze zaś to z jednej strony pisma od zagranicznych wydawców („Bravo” – B, „Popcorn” – P, „Twist” – T), funkcjonujące jako narodowe „mutacje” obcojęzycznego oryginału, zorientowane na promowanie komercyjnej popkultury, mające profil rozrywkowo-poradniczy; skrótowo określone jako POP; z drugiej – pisma polskiej spółki („Viktor Gimnazjalista” – VG, „Cogito” – C) o profilu edukacyjno-wychowawczo-poradniczym i kulturowo-społecznym; skrótowo nazwane przeze mnie jako POL. Łączna liczba zebranych numerów pism starszych (F) i nowszych (POP i POL) to sto dziewięćdziesiąt cztery, a łączna liczba listów to tysiąc dwieście dziewięćdziesiąt siedem (w większości autorstwa dziewcząt). Zob. M. WACLAWEK: *Czas na... stereotyp chłopaka...*, s. 225–239.

⁸ L. NIEBRZYDOWSKI: *O poznawaniu i ocenianiu samego siebie. Na przykładzie młodzieży dorastającej*. Warszawa 1976.

Krajobraz językowy



Wykres 1. Dziewczyna jako uczennica

Z uzyskanego materiału językowego wyłania się pewne wartościowane dodatnio lub ujemnie przełamanie stereotypowego obrazu: na typ *dobrej uczennicy* i typ *słabej uczennicy*, ze zdecydowaną przewagą tego pierwszego odsetka (*dobra uczennica*: 51%, *słaba uczennica*: 22%). Jednak wśród wypowiedzi waloryzowanych zwykle negatywnie (choć nieświadczących już o niskich wynikach w nauce) mieści się również wizerunek dziewczyny jako *krytycznej obserwatorki szkoły* (9%), a także *uczestniczki lekcji wychowania fizycznego* (10%). Oprócz tego zarejestrowałam wizerunek DZIEWCZYNY jako *praktykantki* (8%). Całościowy zrekonstruowany obraz, uwzględniający wskazane odsetki konkretyzacji, schematycznie przedstawia wykres 1.

Dobra uczennica

Zdecydowanie największy odsetek wypowiedzi zakwalifikowanych do profilu *uczennicy* opisuje ją jako osobę dobrze się uczącą. Konkretyzacje te współtworzy sieć deskryptorów (podpunkty a–e), łącznie stanowiąca 51% wszystkich egzemplifikacji w tym profilu. Co znamienne, werbalizacji na temat tego pozytywnie wartościowanego typu zabrakło w materiale pochodzącym z losowo wyekscerpowanych listów z czaso-

pism POP. Rozrywkowy profil wspomnianych pism nie skłaniał czytelniczek do pisania (i publikowania) listów o tej tematyce.

Zgodnie z rekonstruowanym obrazem *dobrej uczennicy* dziewczyna **(a) ma dobre oceny** (16%):

Uczę się bardzo dobrze, może nawet najlepiej w klasie [...]. Nie reprezentuję schematycznego typu prymuski – brzydkiej i zaniedbanej dziewczyny (F).

Na świadectwie dojrzałości miałam średnią ocen cztery i pół (F).

Lubię się uczyć i dostaję niezłe stopnie (VG).

Nigdy nie miałam problemów z nauką (C).

Mam prawie same szóstki (C).

Dodatkowo wśród listów młodszych czytelniczek (VG) oraz dawnych (F) wyekscerpowałam dane świadczące o tym, że uczennica **(b) szanuje nauczycieli** (6%):

Podziwiam tych, którzy mimo wszystko go [swój wolny czas] poświęcają. Podziwiam ich i szanuję, tak jak moją profesorkę emerytkę (F).

Mam świetnego nauczyciela od fizyki. [...] Uczniowie go szanują i nigdy nie słyszałam jakichś złych rzeczy na jego temat (VG).

Dobre oceny wiążą się z ambicją i **(c) chęcią kontynuowania nauki** (17%). Większość werbalizacji dotyczyła kształcenia na uczelni⁹:

Bardzo chciałabym [...] iść na dobre studia. [...] Tak bardzo chciałabym w życiu coś osiągnąć i udowodnić wszystkim, że potrafię być najlepsza (C).

Wybieram się na studia i też wierzę w swoje możliwości (F).

Chcę iść na studia. Nigdy nie ukrywałam, jak zdobycie wykształcenia jest dla mnie ważne (C).

⁹ Gimnazjalistki (VG) nie miały tak dużej potrzeby werbalizowania decyzji o dalszej nauce w szkole średniej, co zapewne wynikało z oczywistości tej sytuacji, mimo to zdarzały się jednostkowe egzemplifikacje typu: *czeka mnie wybór liceum; muszę wybrać profil do klasy licealnej*. W przypadku „Filipinkowych” czytelniczek kilkakrotnie odnotowałam informację o nauce w szkole pomaturalnej: *w przyszłym roku matura [...] po maturze wyjadę [...] chcę się uczyć w szkole pomaturalnej; Rozpoczęłam naukę w Medycznym Studium Zawodowym na Wydziale Pielęgniarstwa*.

Chciałabym dostać się do jak najlepszej uczelni (C).

Chciałam iść na studia. [...] chciałam studiować, i to określony kierunek – prawo (F).

Marzę o studiowaniu psychologii (C).

Zdecydowałam się na studia nauczycielskie (F).

Inne realia, możliwości i reguły dostępu na studia dawniej i dziś powodowały, że w listach „Filipinkowych” czytelniczek wyrażano również fakt, że plany kontynuacji nauki nie zawsze udawało się zrealizować:

Dwukrotnie już zdawałam na moją wymarzoną medycynę. Nie dostałam się, mimo że zdałam, z powodu braku miejsc.

Nie dostałyśmy się na studia. [...] Chcemy się uczyć, bo przecież po LO jesteśmy praktycznie bez zawodu; oblałam, ale żyję [...] nie każdy musi być magistrem.

Nauka i wymarzony zawód są (deklarowaną) pasją uczennicy, która jest mocno zdeterminowana, by osiągnąć swój cel (dostać się na studia, skończyć je i wykonywać wyuczony zawód). Obraz dziewczyny rysujący się na podstawie listów wyraźnie pokazuje, że młoda kobieta (również ta z końca okresu PRL) daleka jest od chęci szybkiego wypełnienia („tradycyjnych”) ról: *żony i matki*.

Osobną kwestią jest tzw. bycie „kujonem” – to jakby negatywny „odłamek” pozytywnie profilowanej *dobrej uczennicy*. Wynika to z nieprzychylnego stosunku innych uczennic i uczniów do prymusów, w związku z czym dobra uczennica **ma problemy (d)**, głównie z jej wykorzystywaniem przez innych uczniów (12%):

Denerwuje mnie to, że ktoś dostaje dobre oceny, choć nic nie zrobił (no, oprócz przepisania ode mnie), a ja muszę męczyć się nad tymi zadaniami. Mam już tego dość! (VG).

Zawsze mam idealnie odrobione lekcje i z tego faktu korzysta wiele koleżanek i kolegów. Chcę być lubiana, a nie wykorzystywana do odpisywania zadania lub ściągania na sprawdzianie (C).

Nagminnie [koleżanka] prosi mnie, żebym dała jej spisać pracę domową. [...] też na klasówkach [...]. Czuję się osaczona i wykorzystywana (C).

Dobra uczennica w sposób emocjonalny werbalizuje swój żal i bunt przeciw instrumentalnemu traktowaniu, niedocenianiu jej pracy i osoby. Boi się jednak odrzucenia przez grupę rówieśniczą: *Boję się, że jeśli odmówię, koledzy z klasy przestaną mnie lubić (VG); boję się odrzucenia i od-*

osobnienia (C). Prymuska zdaje sobie sprawę, że bywa nie lubiana, nie rozumiana i odrzucana, jak pisze jedna z dawniejszych czytelniczek: Według naszych koleżanek wyglądamy oczywiście podejrzanie. Uważają, że tracimy najpiękniejsze lata życia (F). Deprecjonująco, nie doceniając jej talentu i pracowitości, dobrą uczennicę nazywa się: kujonem, sztywniakiem lub mołem książkowym:

Próbowałam porozmawiać, ale oni nie widzą w tym problemu i uważają, że strzelam focha i że jestem kujon (VG).

Niestety, na początku byłam wyzywana od kujonów i sztywniaków (VG).

Nie spotkałam się z ani jednym artykułem, ani jedną wypowiedzią, ba z ani jednym ciepłym słowem o kujonach. O nich się zawsze pisze, mówi jak najgorzej, zawsze potępia, wyśmiewa (F).

Uczniowie śmieją się z kujona, ale też zazdroszczą mu ocen wypracowanych – ich zdaniem – często dzięki żmudnej (odtwórczej, a nawet bezmyślnej) pracy: *utrzymują się [na studiach] kujony [...]: ludzie straszliwie ograniczeni, denerwujący swoją tępotą, pozbawieni fantazji, twórczych aspiracji (F). „Kujon” jest wyłączony z pozaszkolnego życia młodych (nie chodzi na dyskoteki, zabawy itp.), bywa „lubiany” (czyli tolerowany, akceptowany), tylko w sytuacjach, gdy jest potrzebny, na przykład: by wytłumaczyć coś przed sprawdzianem czy dać odpisać zadanie domowe:*

Najbardziej boli mnie to, że w klasie jestem zauważana tylko wtedy, gdy trzeba ściągnąć lub coś wytłumaczyć. Wtedy i w szkole, i w domu mam peño koleżanek i kolegów (F).

Nie wiem nawet, czy ktoś koleguje się ze mną dlatego, bym mu pomogła na sprawdzianach, czy dlatego, że lubi mnie naprawdę (VG).

Nie oznacza to, że prymuska nie chce pomagać słabszym uczniom, buntuje się jednak przeciw interesowności kontaktów z nią:

Przecież, jeśli ktoś zwróci się do mnie wcześniej, to nigdy pomocy nie odmówię (F).

Owszem, jeśli ktoś prosi mnie o pomoc, chętnie pomagam i tłumaczę [...], ale nie daję bezmyślnie spisywać i ściągać (VG).

W tekstach wypracowań z lat siedemdziesiątych minionego wieku badanych przez L. Niebrzydowskiego dziewczęta również ukazują siebie w profilu *dobrej uczennicy* – podkreślają swoją pracowitość, upór, plany

studiowania, koleżeńską pomoc słabszym uczniom, ale też wspomniany brak akceptacji ze strony rówieśników:

Nigdy nie opuszczam lekcji i zawsze staram się mieć odrobione zadanie domowe. Robię to samodzielnie.

Chcę dostać się na uniwersytet.

Ponieważ jestem dobrą uczennicą, chętnie pomagam innym w odrabianiu lekcji.

Uczę się bardzo dobrze, jestem pracowita, dokładna, obowiązkowa, pragnę coś w życiu osiągnąć, ale koledzy i koleżanki z klasy uważają mnie za kujona, jest mi z tego powodu bardzo przykro¹⁰.

Słaba uczennica

Zdecydowanie mniejszy odsetek wyekscerpowanych egzemplifikacji dziewczęcych listów publikowanych w prasie młodzieżowej dotyczył negatywnie waloryzowanego typu – *słabej uczennicy* (22%). Taki wynik nie dziwi – to raczej wstydlivy temat i nie zawsze czytelniczki miały potrzebę pisania o tym w listach do redakcji, ponadto w przypadku gazet polskich mających profil dydaktyczny (VG, C) duże jest prawdopodobieństwo, że grupą odbiorczą były raczej nie najslabsze uczennice; te zaś, które należały do tego grona lub były czytelniczkami innych pism (POP), mogły nie mieć potrzeby pisania o sobie w roli uczennicy, między innymi dlatego, że szkoła nie musiała pozostawać w kręgu ich najbliższych zainteresowań.

Zasadniczo obraz *słabej uczennicy* współtworzą dwa główne deskryptory (zob. punkty a–b). W odróżnieniu od typu *dobrej uczennicy* jej opozycyjny odpowiednik został odnotowany w każdym z badanych źródeł. Tak profilowana dziewczyna ignoruje szkołę i obowiązki szkolne (w tym: nie odrabia zadań domowych, opuszcza lekcje, nie zależy jej na nauce, powtarza klasę), a przede wszystkim (a) **ma słabe oceny** (15%):

W szóstej klasie miałam świadectwo z paskiem, teraz, niestety, nie będę już miała, ponieważ mam bardzo kiepskie oceny (VG).

Wszyscy mówią, że mam złe oceny – to prawda (VG).

¹⁰ L. NIEBRZYDOWSKI: O poznawaniu i ocenianiu samego siebie..., s. 73–74.

W szkole zaczęły sypać się dwójki. [...] Tymczasem koniec roku się zbliżał, byłam zagrożona z kilku przedmiotów (F).

Z kartkówki dostałam imponującej wielkości jedynkę (C).

Mam słabe oceny, ale także plany na przyszłość. Mogę zmarnować sobie życie, jak nie zacznę się uczyć (C).

Pogorszenie ocen często wynika ze zmiany szkoły (głównie z podstawowej na gimnazjum), z innego sposobu kształcenia, z problemów z aklimatyzacją w nowej przestrzeni i wśród nowych ludzi (listy publikowane w VG), z wejścia w złe towarzystwo, z braku wiary we własne siły, a czasem ze zwykłego lenistwa.

Taki obraz wyłania się również z tekstów wypracowań z drugiej połowy lat siedemdziesiątych minionego wieku, przy czym gdy dziewczyna uważa się za dobrą uczennicę, akcentuje swoją pracowitość, gdy zaś za słabą – swoje lenistwo: *chętnie wynajduję różne powody, żeby tylko się nie uczyć. Chciałabym mieć dobre stopnie, ale nie chce mi się wziąć do pracy¹¹.*

Słabej uczennicy wyraźnie nie zależy na nauce, narzeka, (b) ma do szkoły negatywny stosunek (7%):

Do szkoły już nie poszłam, tylko na wagary (F).

Zawaliłam szkołę i teraz dopiero robię maturę w wieczorówce (F).

Nienawidzę chodzić do szkoły! (B).

Zupełnie zraziłam się do szkoły i najchętniej przeniosłabym się do innej (B).

Miesiąc temu nie chodziłam w ogóle do szkoły [...]. Psycholog po interpretacji tej sytuacji stwierdził, że mam fobię przed szkołą... (VG).

Gdy kończy się weekend i muszę wrócić do szkoły, czuję paniczny strach (C).

W listach z nowszych pism niechęć do szkoły wynika często z niedobrych relacji z innymi uczniami (rówieśnikami), z którymi dziewczyna ma kontakt właśnie w tym miejscu. Wyraźniej również ujawniają się problemy z aklimatyzacją w nowym środowisku, przystosowaniem się w wielu zakresach, co w kontekście trudnego samego w sobie okresu adolescencji może rodzić różne zagrożenia, między innymi (dawniej powszechnie nieznane) lęki społeczne, w tym skolionofobię.

¹¹ Ibidem, s. 57–59, 74, 81.

Uczestniczka WF-u

Bez względu na to, czy dziewczyna uważa się (i jest uważana przez innych) za dobrą czy za słabą uczennicę, w listach publikowanych w nowszej prasie (VG i POP) pojawiła się miniseria dotycząca jednego przedmiotu – wychowania fizycznego. Uczennica **chodzi na lekcje wychowania fizycznego, nie czuje się na nich komfortowo, zwykle ma problemy** (10%):

Na lekcjach WF-u tak bardzo wstydzę się ćwiczyć (B).

Nienawidzę zajęć z WF-u [...], ponieważ czuję się na nim niefortunnie, chodzi o wygląd (VG).

Mam problem z nauczycielką WF-u. Uwzięła się na same ćwiczenia gigantyczne (VG).

Powiedziałam: „Dzisiaj nie mogę ćwiczyć”. Liczyłam na to, że wuefista każe mi usiąść... On zaczął mnie wypytywać, czy powodem jest okres! [...] Jak on mógł zapytać o coś takiego przy całej klasie w obecności chłopaków? (VG).

Rekonstruowana na podstawie listów z prasy DZIEWCZYNA nie chce (lub nie lubi) ćwiczyć – głównie dlatego, że czuje się nieatrakcyjna, ma dolegliwości związane z menstruacją (wstydzi się o tym powiedzieć prowadzącemu, którym zwykle bywa mężczyzna i który nie zawsze potrafi odpowiednio zachować się w takiej sytuacji), uważa, że nauczyciel jest zbyt wymagający. Problemy emocjonalne i biologiczne (w tym fizjologiczne), jakie dziewczyna przeżywa w okresie dojrzewania, związane również z kulturowymi wymogami bycia piękną, mocno wpływają na jej sposób postrzegania siebie w przestrzeni szkolnej, w tym szczególnie na lekcjach wychowania fizycznego.

Krytyczna obserwatorka szkoły

Szkoła, będąc instytucją powszechnego kształcenia, stanowi system społeczny wpływający na postrzeganie świata i zachowanie swoich wychowanków. Jak podkreśla H. Rudolph Schaffer, „Każda szkoła ma swój etos, i to raczej on, a nie inne cechy charakterystyczne szkoły, oddzia-

tuje na dziecko, prowadząc do określonych skutków”¹². Do językowo-kulturowego profilu *uczennicy* należy zatem również osąd nad znaną dziewczynie placówką edukacyjną. Znamienne jest to, że taki obraz zasadniczo zarysował się jedynie w listach dawniejszych (F). Problematyka szkolna, przede wszystkim powszechna krytyka systemu nauczania, relacji uczeń – nauczyciel, często w tamtym czasie pojawiała się nie tylko na łamach badanego przeze mnie pisma¹³. Obraz *krytycznej obserwarki szkoły* wiąże się również z wcześniej przedstawionym opisem narzekania na miejsce, w którym się uczy – jednak podawane argumenty mają charakter nie tyle subiektywno-emocjonalny, ile racjonalny, wynikają z troski o wykształcenie i potrzebę szacunku dla ucznia.

Dziewczyna opisuje szkołę, ocenia ją (między innymi wymagane treści) i nauczycieli (ich przygotowanie do lekcji, a także do wykonywanego zawodu). Tego typu, często bardzo krytyczne, wypowiedzi stanowią 9% materiału językowego wyekscerpowanego na potrzeby tego artykułu:

*Szkoła ma być naszym drugim domem. Ma nas przygotować do samodzielnego życia. To przygotowanie do życia, oznacza, niestety, w praktyce „na-faszerowanie” nas znajomością historii, rachunku prawdopodobieństwa, budowy atomu. A przecież nikt się jeszcze nie najadł tranzystorem*¹⁴.

Pedagog, nawet najlepszy, nie może być człowiekiem zimnym, bezwzględny. Uczeń, nawet najgorszy, nie powinien czuć się w szkole niepotrzebny.

Marzę o legendarnych profesorach określanych mianem ludzi starej daty, którzy bezbłędnie nauczali swojego przedmiotu i kochali młodzież. Obecnie młodzi, a może dokładniej mówiąc, nowocześni nauczyciele, muszą zajmować się masą spraw [...]. Przede wszystkim zaś muszą wykonać ilościowy plan wystawionych ocen w dzienniku.

Wielu spośród moich nauczycieli i wychowawców nie lubi młodzieży, nie zna i nie chce znać jej problemów. [...] Wielu odwalalo swoje lekcje, czytając z podręczników odpowiedni fragment bez żadnego tłumaczenia i wyjaśnienia. [...] Mówi się, że zmalał prestiż zawodu nauczycielskiego. To prawda, ale nie młodzież go obniżyła, lecz sami nauczyciele, którzy pracę w szkole i uczniów traktują jako dopust Boży.

¹² H.R. SCHAFFER: *Rozwój społeczny...*, s. 406.

¹³ Zob. M. SIWKO: *Wzory osobowe w polskiej prasie młodzieżowej okresu przełomu (na przykładzie „Sztandaru Młodych” – 1979–1982 i „Filipinki” – 1988–1989)*. Koszalin 2001, s. 130.

¹⁴ W innym fragmencie tego listu ujawniono swego rodzaju seksizm w szkole: *W szkole podstawowej nauczono mnie piec jeden gatunek ciasta, gotować zupę pomidorową i smażyć naleśniki. I tego też uczono dziewczęta. Nikt nie dba o samotnych kawalerów. Nikt nie pomyślał o tym, że równouprawnienie, że kobiety pracują i mężowie też czasem muszą ugotować obiad.*

Czy przypuszczasz, że wśród nauczycieli akademickich nie ma niby-pedagogów? Ja też tak myślałam, i cóż – niestety – mrzonki [...]. Boli, że prowadzący ćwiczenia czy seminaria przychodzą na zajęcia nieprzygotowani lub przygotowani byle jak, że prowadzą zajęcia nieciekawie, niewolniczo przywiązani do uprzednio „wysmażonych” notatek, że streszczają podstawowe podręczniki ogólnodostępne i znane. [...] podstawowe „narzędzia” ich pracy to kreda i tablica (przy dzisiejszym rozwoju techniki!).

Wcale nie dziwimy się młodym nauczycielom, którzy chcieliby zmienić pracę. Przecież wszyscy wiemy, że w tym zawodzie nie jest ona lekka i rozmija się zupełnie ze studenckimi ideałami.

Wiele z sądów tu przedstawionych ma charakter uniwersalny lub przynajmniej nie straciło na aktualności. Ciekawe byłoby ich zderzenie z aktualnymi wypowiedziami młodych w kontekście obecnej kondycji szkolnictwa wyższego oraz kolejnej reformy edukacji.

Praktykantka

Analiza danych zebranych z dawniejszych tekstów (F) poszerza wizerunek uczennicy również o kolejny odłamek – *praktykantki*¹⁵ (8%), którą obowiązkowo była przed studiami lub w ich trakcie:

Zanim zaczęły się zajęcia, byłam oczywiście na praktyce.

Pragnę opisać wam moją wspaniałą pracę wakacyjną [...] w Instytucie Naukowym na Wydziale Weterynarii Akademii Rolniczej w Warszawie.

*Chciałabym podzielić się moimi wrażeniami z pobytu na studenckiej praktyce robotniczej*¹⁶.

¹⁵ Niewielką grupę wypowiedzi stanowiły również konkretyzacje opisujące to, że dziewczyna nie chce już być uczennicą lub chce (musi) pracować: *Skończyłam ze szkołą. Nie chcę i nie będę się dalej uczyła, przynajmniej przez najbliższe lata. [...] Wezmę świadectwo ukończenia szkoły średniej i piętnastego czerwca zacznę pracować.*

¹⁶ Warto odnotować również znajdujące się w dalszej części listu rozważania dziewczyny z końca PRL nad stosunkiem do tego, co państwowe, wspólne: [...] *na praktyce utraciłam te resztki przyzwoitości, jakie jeszcze we mnie tkwiły. Myślę tu o przyzwoitości obywatelskiej. Po prostu przestałam mieć wyrzuty sumienia z powodu wyniesionej poza zakład butelki [coca-coli, która tam była produkowana – M.W.]. Skoro inni wynoszą całe skrzynki... [...] praktyki [...] Dały mi do przemyślenia – czy warto być uczciwym tylko dla własnej satysfakcji moralnej. [...] Bo jak tak dalej będzie, to wkrótce uczciwość stanie się zwykłym frajerstwem.*

„Filipinkowa” dziewczyna lubi się dzielić informacjami na temat swojego doświadczenia zawodowego: praktyk społecznych, które wówczas, przed rozpoczęciem studiów dziennych, obowiązkowo musiała zaliczyć, czy ewentualnie pracy zawodowej, zarobkowej (gdy nie decydowała się na dalszą edukację).

Właściwie zabrakło informacji na temat dziewczyny w kontekście szkoły w **ujęciu heterostereotypowym** – w zebranych materiale nie-licznych chłopięcych listów tylko dwa można odnieść do rekonstrukcji *ucennicy*, co pokazuje, że ten profil dziewczyny z punktu widzenia chłopaka raczej nie jest najważniejszy. Mimo to uczennica bywa przez niego ceniona. Taka sytuacja może wynikać z egoizmu:

[...] moja dziewczyna nie chce iść do liceum, do którego ja składałam papiery. [...] powiedziała mi tylko, że w liceum muszę sam sobie radzić. Nie mam pojęcia, o co jej chodzi. [...] To prawda, że czasem ona coś za mnie robi, ale ja nie lubię pisać, a Magda ma łatwość. Teraz nagle okazuje się, że to jej przeszkadza, chociaż ani słowem wcześniej o tym nie mówiła (VG).

Dziewczyna (będąca partnerką, sympatią) może pomagać w nauce chłopakowi, a nawet być pod tym względem przezeń wykorzystywana. Takie zachowanie jest, zdaniem chłopaka, normalne. Inne aspekty profilu *ucennicy* nie zostały zasygnalizowane.

Proces stereotypizacji jest immanentną cechą języka naturalnego. Analiza materiału listowego w duchu językowego obrazu świata stanowi cenne źródło wiedzy o (auto)stereotypowym wizerunku młodych, odzwierciedlającym ich subiektywną percepcję rzeczywistości pozajęzykowej. Rekonstruowany wizerunek daje szerokie możliwości badawcze: odtworzenie życia uczuciowego, zainteresowań młodych, ich postrzegania siebie, w tym swojej fizyczności, cech charakteru, zachowań, pełnionych społecznie ról czy cenionych wartości. Mimo to – ze względu na źródło pochodzenia (listy są poddawane sprawdzeniu i ocenie przez zespół redakcyjny) – konieczny jest dystans badawczy¹⁷. W przypadku

¹⁷ Istnieje również niebezpieczeństwo preparowania tekstów „w celu uzyskania efektu dialogu z czytelnikiem” (*Słownik pojęć i tekstów kultury. Teoria słowa*. Red. E. Szczyńska. Warszawa 2002, s. 102) oraz w sytuacji korzystania z prasy o zasięgu międzynarodowym do tłumaczenia listów z zagranicznych wydań pism – wszystko to może przyczynić się do deformacji odtwarzanego językowo-kulturowego obrazu – w tym przypadku profilu polskiej *ucennicy*. Lektura listów i studia nad nimi wyraźnie skłaniają do tezy, że zagrożenie prawdziwości listów lub ich tłumaczenia mogło dotyczyć jedynie pism o zasięgu międzynarodowym (POP).

badań prasowych, również z publikowanych czytelnicznych listów, zarysowuje się „medialny”, a więc wykreowany, obraz. Analiza treści czasopism o polskiej proveniencji (F, POL) i listów tam publikowanych zdecydowanie skłania do przeświadczenia o dużej realności danych, a więc i rekonstruowanych na ich podstawie wizerunków (w przypadku profilu *uczennicy* konkretyzacje z POP stanowią jedynie 7% materiału).

Dane językowe na temat profilu *uczennicy* stanowiły mały wycinek całości badanego przeze mnie materiału, ale mimo to okazał się on wdzięcznym obiektem analizy, dając ciekawy, choć fragmentaryczny obraz. Wprawdzie dane listowe pochodziły z odmiennych okresów – przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych minionego wieku oraz z przełomu pierwszej dekady XXI wieku, które dzieli trzydzieści lat i ogromna różnica cywilizacyjno-kulturowa – zebrany materiał pokazuje wiele cech wspólnych rekonstruowanego profilu. Uwypukliły się bardziej ogólne (uniwersalne) cechy zachowania: dziewczyna może być dobrą uczennicą (ma dobre oceny, jest ambitna, szanuje nauczycieli, chce kontynuować naukę, ma także problemy typowe dla osoby dobrze uczącej się) lub słabą uczennicą (źle się uczy, ma negatywny stosunek do szkoły). Dodatkowo „nowsza” dziewczyna, uczestnicząc w wychowaniu fizycznym, werbalizuje niechęć do różnych sytuacji związanych z tymi lekcjami, a „dawniejsza” jest krytyczną obserwatorką rzeczywistości szkolnej i (przed studiami) praktykantką.

Odtworzony z listów prasowych wycinkowy obraz stanowi zachętę do dalszych pogłębionych badań, uwzględniających dane językowe zaczerpnięte z innych źródeł, choćby z blogów, uczniowskich wypracowań, ankiet czy dzieł literackich. Ponadto ze względu na planowane zmiany w oświacie (między innymi likwidację gimnazjów) dane pozyskane również z czasopism nowszych mają znamiona historyczności. Warto zatem zrobić szczegółowe badania porównawcze za kilka, a nawet kilkanaście lat.

Konceptualizowanie czasu jako przestrzeni w tekstach tworzonych przez uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych

Święty Augustyn w jedenastej księdze *Wyznań* w następujący sposób próbował odpowiedzieć na pytanie, czym jest czas:

Jeśli nikt mnie nie pyta, wiem. Jeśli pytającemu usiłuję wytłumaczyć, nie wiem. Z przekonaniem jednak mówię, że wiem, iż gdyby nic nie przemijało, nie byłoby czasu przeszłego. Gdyby nic nie przychodziło nowego, nie byłoby czasu przyszłego. Gdyby niczego nie było, nie byłoby teraźniejszości¹.

Obecnie rozważania na temat czasu podejmuje wiele nauk². Czas opisywany przez badaczy różnych dziedzin jawi się jako pojęcie niezwykle złożone. Wskazują oni bowiem, że jest zjawiskiem, które warunkuje

¹ Św. AUGUSTYN: *Wyznania. Księga XI*. Przeł. Z. KUBIAK. Kraków 1997, s. 298.

² Por. T. BANASZCZYK: *Czas jako kategoria społeczna. Wstępne rozważania socjologiczne o czasie*. Wrocław 1981; M. ELIADE: *Czas święty i mity*. W: IDEM: *Sacrum, mit, historia*. Przeł. A. TATARKIEWICZ. Warszawa 1970, s. 106–109; K.A. ZANIEWSKA: *Kultura czasu wolnego młodzieży akademickiej średniego miasta*. „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych”. T. 3. Gdynia 2012, s. 123–143; K. TUCHOLSKA: *Kompetencje temporalne jako wyznacznik dobrego funkcjonowania*. Lublin 2007; A.B. BURZYŃSKA, A. LIBURA: *Obraz czasu w języku potocznym i naukowym*. W: „Język a Kultura”. T. 13: *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. DĄBROWSKA, J. ANUSIEWICZ. Wrocław 2000, s. 132; W. HEISENBERG: *Fizyka a filozofia*. Przeł. S. AMSTERDAMSKI. Warszawa 1965; Z.E. ROSKAL: *Koncepcje przestrzeni w nauce i filozofii przyrody*. „Roczniki Filozoficzne” 2008, t. 61, nr 1; S.W. HAWKING: *Krótką historią czasu. Od wielkiego wybuchu do czarnych dziur*. Przeł. P. AMSTERDAMSKI. Warszawa 2009.

sposób postrzegania rzeczywistości, wobec czego odgrywa ważną rolę w doświadczeniu zarówno jednostki, jak i całych zbiorowości. Obserwacja symptomów jego upływu stanowi podstawę wielu dociekań natury filozoficznej i naukowej. Rozważania z nimi związane zainicjowały powstanie odrębnego działu nauki – chronozofii, która zajmuje się zagadnieniami temporalności³.

Niniejszy artykuł oparty jest na materiale zebrany podczas prowadzenia badań mających na celu ustalenie, w jaki sposób uczniowie klas IV, V i VI szkoły podstawowej oraz gimnazjum konceptualizują *czas*⁴. Materiał badawczy stanowią teksty uczniowskie, w których ankietowani próbowali wyjaśnić, czym jest omawiane pojęcie. Postawione pytanie wymuszało na uczniach przygotowanie tekstów opisująco-definiujących, które najczęściej przyjmowały formę definicji. Długość zebranych wypowiedzi była zróżnicowana i zawierała od jednego do kilku członów definiujących⁵. Korpus badanych tekstów werbalnych stanowi dziewięćset dwadzieścia siedem członów definiujących wyodrębnionych z trzystu czterdziestu pięciu prac⁶.

Przeprowadzone badania potwierdzają, że pojęcie *czas* jest dobrze znane dzieciom i młodzieży w wieku od dziesięciu do szesnastu lat. Świadczy o tym fakt, że zdecydowana większość ankietowanych (trzystu czterdziestu pięciu uczniów, co stanowi 92,74% badanej grupy) nie miała problemu z określeniem, czym on jest. Zaledwie dwadzieścioro siedmiu badanych,

³ Nauka ta łączy różnorodne teorie naukowe związane z *czasem*.

⁴ Badania prowadzono podczas zbierania materiału do dysertacji doktorskiej. Objęły one trzysta siedemdziesięcioro dwoje uczniów klas IV, V i VI szkół podstawowych oraz gimnazjum. Grupę tę stanowiło sto osiemdziesiąt siedem dziewcząt i stu osiemdziesięciu pięciu chłopców w wieku od dziesięciu do szesnastu lat. Badania przeprowadzono w ośmiu szkołach (czterech szkołach podstawowych i czterech gimnazjach), które znajdują się na terenie województwa śląskiego: w Szkole Podstawowej nr 37 im. ks. Jana Twardowskiego w Katowicach; Szkole Podstawowej nr 15 im. Jana Pawła II w Katowicach; Szkole Podstawowej nr 37 im. Karola Grzesika w Chorzowie; Szkole Podstawowej nr 1 z Oddziałami Integracyjnymi im. Janusza Korczaka w Rybniku; Gimnazjum nr 12 w Tychach; Gimnazjum nr 7 im. Adama Mickiewicza w Chorzowie; Gimnazjum nr 15 w Bytomiu oraz w Zespole Ogólnokształcących Szkół Społecznych w Bytomiu.

⁵ Członem definiującym określam tę część wypowiedzi uczniowskiej, która stanowić by mogła samodzielną definicję. Definicja natomiast w myśl teorii kognitywnej „za cel główny przyjmuje zdanie sprawy ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania”. Stanowi ona projekcję „przedmiotu mentalnego”, a nie odbicie rzeczywistości. J. BARTMIŃSKI: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2009, s. 42–43.

⁶ Niezależnie od etapu edukacji dziewczęta tworzą znacznie dłuższe teksty niż chłopcy.

w tym trzynastu uczniach szkoły podstawowej⁷, dziewięć uczennic oraz pięciu uczniów gimnazjum, nie udzieliło odpowiedzi na zadane pytanie (stanowi to około 7,26% całej badanej grupy).

Na podstawie zebranego materiału wyodrębniono pięć metafor kognitywnych: **przestrzeń**, **ruch**, **element nieokreślony**, **przedmiot** oraz **osobę** (por. tabelę 1.). Ponadto w definicjach dziecięcych wskazywano dodatkowo informacje: cechy czasu, jego atrybuty, działanie oraz wartościowanie.

Kategorią, która najwyraźniej zarysowała się w wypowiedziach uczniowskich, jest *czas* widziany jako przestrzeń lub substancja w określonej przestrzeni (czterysta osiem wskazań, co stanowi około 44,01% wszystkich wypowiedzi). Taka wizja zgodna jest z kognitywnymi modelami czasu⁸ i wydaje się jedną z najbardziej typowych metafor pozwalających na konceptualizację pojęć abstrakcyjnych⁹. Tej właśnie metaforze poświęcony zostanie niniejszy tekst.

Analiza zebranego materiału wykazała, że przestrzeń, którą przywołują uczniowie, może być ściśle ograniczona, stanowić swego rodzaju pojemnik, najczęściej wypełniony określoną substancją, lub nieograniczona – ogarniająca wszystko, bez początku i końca (por. tabelę 2.).

W obu wskazanych przypadkach przestrzeń ta jest czymś wypełnioną: wodą (dziewięćdziesiąt siedem wskazań), życiem człowieka (trzydzieści siedem wskazań), abstrakcyjnie pojmowanym czasem (siedemnaście wskazań), powietrzem (trzy wskazania) czy piaskiem (jedno wskazanie). Mamy w tym wypadku do czynienia z dychotomiczną konceptualizacją czasu, która opiera się na założeniu, że jest on połączeniem formy i materii. Jak piszą autorki artykułu *Obraz czasu w języku potocznym i naukowym*, takie ujmowanie omawianego pojęcia

znajduje uzasadnienie w dualistycznych koncepcjach postrzegania rzeczywistości, charakterystycznych dla kultury Zachodu. Traktowanie czasu jako swojego rodzaju „wypełniacza” dla nadanej mu formy ma swoje źródło w dających się kulturowo uzasadnić potrzebach określania otaczającego świata, przez dokonywanie pomiaru jego elementów¹⁰.

⁷ Warto podkreślić, że w grupie tej nie znalazła się żadna uczennica szkoły podstawowej.

⁸ Zob. G. LAKOFF, M. JOHNSON: *Metafory w naszym życiu*. Przeł. P. KRZESZOWSKI. Warszawa 1988, s. 86–94.

⁹ Zob. A. MIKOŁAJCZUK: *O metaforycznej konceptualizacji radości i szczęścia w języku polskim w kontekście porównawczym (wybrane zagadnienia)*. W: *Pojęcie, słowo, tekst*. Red. R. GRZEGORCZYKOWA, K. WASZAKOWA. Warszawa 2008; I. NOWAKOWSKA-KEMPNA: *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Prolegomena*. Warszawa 1995.

¹⁰ A.B. BURZYŃSKA, A. LIBURA: *Obraz czasu...*, s. 136.

Tabela 1
Metafory kognitywne czasu wyodrębnione w definicjach uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych

Metafory kognitywne	Wybrane przykłady	Szkoła podstawowa			Gimnazjum			Razem
		dz	ch	razem	dz	ch	razem	
Przestrzeń	wszystko, co nas otacza; wszystko dookoła; nieograniczona przestrzeń; istnieje razem z przestrzenią i razem tworzą czasoprzestrzeń; przestrzeń, która nigdy nie ginie; otacza nas	149	90	239	100	69	169	408
Ruch	czas leci szybko; minuty, które przemijają; coś, co miją; mijające minuty i godziny; rzecz, która się ciągle zmienia; to zauważalne zmiany w życiu wszystkich organizmów, które chodzą po ziemi; młoda osoba robi się dorosła; cały czas wszystko przez czas staje się inne, nowe; czas lekcji; spędzamy go w szkole; czas na zabawę; to, ile trwa mecz	74	53	127	94	78	172	299
Element nieokreślony	coś, na co nie mamy wpływu; coś, co możemy określić na podstawie zegarka; coś, co przemija; czas to czas; czas – czas letni i zimowy; są różne czasy w roku; czas pracy; nieokreślona godzina; coś nieokreślonego; wirtualne zjawisko; czasu nie da się zdefiniować; pojęcie, które każdy może rozumieć na swój sposób	29	33	62	47	34	81	143
Przedmiot	rzecz, kiedy jest cały czas; rzecz, która zawsze płynie; czas to rzecz, której nie widzi, ale każdy o nim wie; zegar; czas to kółko ze wskazówkami; machina czasu; z czasem kojarzy mi się rana (bo podobno „czas leczy rany”); to dla mnie największy w galaktyce zegar; czas to stoper	12	12	24	19	15	34	58
Osoba	jest władcą, któremu nikt nie jest w stanie się przeciwstawić; czas to dziecko i starzec; przedstawia nam porę wschodu i zachodu słońca; jakby mówi, kiedy mam iść spać	6	6	12	4	3	7	19
	Ogółem	270	194	464	264	199	463	927

Tabela 2

Czas jako przestrzeń w analizowanych tekstach dziecięcych

Podkategorie	Przykłady	Szkoła podstawowa			Gimnazjum			Razem
		dz	ch	razem	dz	ch	razem	
Przestrzeń ograniczona	czas – to np. pomiędzy lekcjami w szkole; długość między jednym wydarzeniem a drugim; długość między jednym a drugim wydarzeniem, momentem	141	79	220	90	60	150	370
Przestrzeń nieograniczona	SP (dz): nas zawsze otacza; coś, co nas „otacza”; jest nieograniczony; czas jest wszystkim; czas według mnie jest czymś wypełniającym przestrzeń; wszystko, co nas otacza; wszystko dookoła; nieograniczona przestrzeń SP (ch): istnieje razem z przestrzenią i razem tworzą czasoprzestrzeń; czas jest wszędzie; wszystko, co jest dookoła; coś nieograniczonego; otacza wszystko; jest wszędzie; wypełnia przestrzeń; znajduje się wszędzie; jest wszystkim; może być wszędzie; przestrzeń, której nic nie ogranicza G (dz): jest czymś, co wypełnia przestrzeń; przestrzeń; wszechświat; przestrzeń, która nas pochłania; wszystko, co jest wokół; nieokreślona przestrzeń; nieograniczona przestrzeń; jest wszędzie; otacza nas; jest wszystkim, co widzimy i [czego – M.K.] nie widzimy G (ch): czas jest wszędzie; czas jest obecny wszędzie; otchłani, która czasami pochłania wszystko; przestrzeń bliżej nieokreślona działająca w 11 równoległych wymiarach nachodzących na siebie i ulegających zakrzywieniu; przestrzeń, która nigdy nie ginie; otacza nas; czasoprzestrzeń; czas jest wszystkim	8	11	19	10	9	19	38
	Ogółem	149	90	239	100	69	169	408

Najczęściej opisywaną substancją znajdującą się we wskazywanej przestrzeni jest woda, na przykład: *czas płynie jak woda; płynie jak rzeka; czas to nieskończona rzeka*.

Odniesienie do wody jest jednym z najczęstszych w wypowiedziach potocznych, na przykład: *czas płynie; przecieka przez palce*, i poetyckich: *rzeka czasu*¹¹. Warto podkreślić, że wizja *czasu* jako płynącej wody nie jest przypadkowa. O wyborze tej substancji zadecydowały najprawdopodobniej jej cechy. Jest ona bowiem materią najbardziej płynną, przejrzystą i bezbarwną. Co jednak ważne, można obserwować jej ruch, który wydaje się nigdy nie kończyć. Podobne cechy można przypisać gazom, zwłaszcza powietrzu, które nie ma smaku, zapachu ani koloru. Choć jego gęstość jest niezauważalna poza warunkami laboratoryjnymi, na co dzień obserwujemy jego ruch (na przykład w postaci wiatru). Powoduje to, że te dwie substancje (woda i powietrze) są niezwykle podobne do abstrakcyjnie pojmowanego *czasu*¹².

Czas-materia to również życie człowieka lub fragment, konkretny okres jego życia, na przykład:

każdy posiada swój własny czas; całe nasze życie to jeden wielki płynący szybko czas; jest to „fragment” naszego życia; nasze życie ma swój czas; kojarzy mi się z życiem; życie spędzone w różny sposób; to uciekająca forma naszego życia; młodość i starość; to starość; kojarzy mi się ze starością; to nasze całe życie.

Ujęcie to wyraźnie wskazuje na perspektywę subiektywną, która zakłada jednocześnie, że nie istnieje życie poza *czasem*, ale i *czas* nie może istnieć poza życiem człowieka. Można odnieść to twierdzenie do filozofii Arystotelesa, który uważał, że aby móc mówić o *czasie*, musi istnieć umysł, który będzie go liczył czy po prostu dostrzegał¹³. Z perspektywy doczesności można również stwierdzić, że jedyny *czas*, który jest nam dane obserwować, to *czas* naszego życia¹⁴. W rozumieniu tym można niewątpliwie dopatrywać się metafory *czasu* jako substancji – życie to pewna jej ilość, którą należy wykorzystać, nim się skończy¹⁵.

¹¹ Wnioski te są zbieżne z wynikami badań prowadzonych przez A.B. Burzyńską i A. Liburę. Por. ibidem, s. 137.

¹² O wyborze tych dwóch stanów skupienia decydują ich cechy fizyczne, m.in. brak formy, smaku, zapachu.

¹³ Zob. M. HELLER: *Filozofia przyrody*. Warszawa 2004; W. TATARKIEWICZ: *Historia filozofii*. T. 1–3. Warszawa 2011.

¹⁴ Warto dodać, że opisywany przez dzieci *czas* określa tzw. *czas świecki*. W literaturze przedmiotu istnieje również zagadnienie *czasu sakralnego*, jednak w pracach uczniowskich nie odnaleziono żadnych odniesień do tak ujmowanego zagadnienia.

¹⁵ Zob. G. LAKOFF, M. JOHNSON: *Metafory w naszym życiu...*, s. 91.

Materię wypełniającą przestrzeń uczniowie określają również mianem czasu, na przykład: *jest to czas, który płynie w zegarku; czas według mnie jest czymś wypełniającym przestrzeń*.

Nie definiują oni w ten sposób samego pojęcia, jednak wskazują, że jest on konkretną materią, która wypełnia przestrzeń.

Warto zwrócić uwagę, że przytaczane przez uczniów rodzaje materii stanowią pojęcia abstrakcyjne (*czas, życie*) lub elementy konkretne o cechach zbliżonych do abstrakcyjnych, czyli nieuchwytność, przejrzystość itd. Wybierane substancje są najbardziej płynnymi, przejrzystymi i jednorodnymi elementami rzeczywistości (*woda i powietrze*)¹⁶. W ten sposób uwidacznia się tendencja do ujmowania pojęć abstrakcyjnych przez odniesienie ich do pojęć konkretnych, które wskazują najbardziej rozmytą, migotliwą materię, jaką uczniowie mają możliwość obserwować.

Przestrzeń, którą uczniowie najczęściej wymieniają w swoich wypowiedziach, jest w pewien sposób ograniczona, ma określone granice lub stanowi wycinek, fragment czy jednostkę, która *czas* określa – trzysta siedemdziesiąt wskazań (około 90,68% wszystkich odpowiedzi odwołujących się do omawianej metafory). Zdecydowanie częściej obraz taki przywołują uczniowie szkół podstawowych (dwieście dwadzieścia definicji, w tym sto czterdzieści jeden sformułowanych przez dziewczęta i siedemdziesiąt dziewięć podanych przez chłopców). W wypowiedziach gimnazjalistów uczennice przywołały taką wizję czasu dziewięćdziesiąt razy, a uczniowie – sześćdziesiąt (w sumie sto pięćdziesiąt wskazań). Zestawienie to wyraźnie pokazuje, że metafora czasu jako ograniczonej przestrzeni dominuje w wypowiedziach dziewcząt.

W analizowanych przykładach opisywana przestrzeń-pojemnik ma określone granice, kształt i podlega kwantyfikacji. Można ją odnieść do konkretnych elementów rzeczywistości, na przykład zegara (*czas upływa w zegarze; czas płynie w zegarku; czas dla mnie jest umieszczany w zegarze*), lub wskazać za pomocą określonych jednostek miary¹⁷, na przykład:

czas to chwila, w której zawsze coś się dzieje; chwile, w których spędzamy z rodziną, z koleżankami i w szkole; chwile, w których możemy się uczyć; okres, w którym dzieje się wiele wydarzeń i mają miejsce różne przygody;

¹⁶ Wyjątek stanowi piasek, który prawdopodobnie został wskazany ze względu na swoją sypkość, dodatkowo uwidaczniającą się w obrazie klepsydr. Por. *czas ucieka jak piasek przez palce*.

¹⁷ Obie wyodrębnione podkategorie odnoszą się do wizji czasu-pojemnika. Podziału na jednostki miary i inne pojemniki dokonano, aby podkreślić, że czas określany jako element mierzalny jest najczęściej przywoływanym obrazem w tej kategorii.

jest to jakiś okres, w którym określa się, ile nam zostało np. dni, miesiące, godzin, lat.

W obu wypadkach *czas* stanowi materię znajdującą się wewnątrz pojemnika, którym mogą być między innymi *zegar, świat, okres, chwila, minuta czy moment*.

W analizowanym materiale pojawiają się liczne przykłady przywoływające jednostki miary *czasu*, na przykład:

czas to minuty, godziny, sekundy; południe i wieczór; 1 min, 1 godz., 1 s; czas to sekundy; to minuty, sekundy, milisekundy, godziny, dni, tygodnie, miesiące, kwartały, rok i lata.

Uczniowie w swoich pracach uwzględniają zarówno konwencjonalne, jak i niekonwencjonalne (naturalne) jednostki miary *czasu*. W ich wypowiedziach odnaleźć można wykazy miar, stanowiące często uporządkowane¹⁸ systemy, które odnoszą się do układu SI¹⁹. Co ciekawe, podstawowa w tym układzie jednostka miary *czasu* (sekunda) i jej pochodne stanowią najczęściej podawane przez uczniów miary. Ich obecność w wypowiedziach gimnazjalistów oraz konkretne wskazania na możliwość mierzenia, dzielenia i liczenia *czasu* potwierdzają, że kwantyfikacja *czasu* stanowi dla nich ważne zagadnienie, na przykład:

czas jest podzielony na: milisekundy, sekundy, minuty, godziny; to utworzona przez ludzi taka jakby „jednostka”; czas można liczyć w latach, miesiącach, tygodniach i dniach; jednostka pomiaru; można go mierzyć zegarkiem; czas jest czymś w rodzaju [...] długości, bardzo dużo łączy go z matematyką.

Należy jednak zaznaczyć, że takie działania typowe są dla elementów przestrzennych, które mają określony kształt i rozmiar, tylko bowiem takie obiekty można podzielić czy zmierzyć. Ich odniesienie do abstrakcyjnego *czasu* świadczy o tym, że uczniowie traktują go jak wielkość fizyczną, która może podlegać kwantyfikacji. W tym wypadku nie zakłada się nieskończonej jego ciągłości, lecz pojedyncze elementy, chwile, momenty. W ujęciu tym wszystko stanowi akt jednostkowy, ulotny lub krótkotrwały. Można jednak zauważyć między nimi relacje metonimiczne²⁰.

¹⁸ Uczniowie wymieniają je w kolejności rosnącej lub malejącej.

¹⁹ Zob. K. TUCHOLSKA: *Kompetencje temporalne jako wyznacznik dobrego funkcjonowania*. Lublin 2007.

²⁰ Zob. A.B. BURZYŃSKA, A. LIBURA: *Obraz czasu...*

Przywołując konkretnie wymierzalne wielkości służące do pomiaru czasu, uczniowie wykorzystują wiedzę *stricte* naukową. Nie oznacza to, w ich świadomości, że sekunda jest równa dziewięciu miliardom stu dziewięćdziesięciu dwóm milionom sześciuset trzydziestu jednemu tysiącowi siedmiuset siedemdziesięciu okresom promieniowania związanego z przejściem między dwoma nadsubtelnymi poziomami stanu podstawowego atomu cezu Cs-133²¹, ale niewątpliwie uczniowie sytuują ją w układzie jednostek miar czasu i potrafią określić jej wielokrotności, czyli wyjaśnić, że minuta to sześćdziesiąt sekund, godzina – trzy tysiące sześćset sekund itd. W ten sposób wskazują na jej rodowód związany z ruchem obrotowym Ziemi.

Trzeba jednak zauważyć, że jednostki te są tak liczne w wypowiedziach uczniowskich przede wszystkim dlatego, że wykorzystuje się je w życiu codziennym. Każdego dnia bowiem uczniowie między innymi przychodzą do szkoły o określonej godzinie, przed wyjściem na podwórko ustalają z rodzicami, jak długo mogą na nim być, a na lekcjach wychowania fizycznego biegają *na czas*. We wszystkich opisywanych sytuacjach posługują się jednostkami konwencjonalnymi²².

Zdecydowanie rzadziej uczniowie operują niekonwencjonalnymi jednostkami miary. Podobnie jak ich konwencjonalne odpowiedniki, służą one do mierzenia czasu, jednak są mniej precyzyjne. W analizowanych tekstach odnaleźć można jednostki naturalne – dzień, noc, pory roku, na przykład: *czas, w którym jest ciemno i to mój ulubiony czas. To jest noc; określa czas zimy; kojarzy mi się z dniem i nocą; dzień*; oraz subiektywnie odczuwane przedziały czasu, w których dokonuje się jakaś czynność, życie człowieka lub jego fragment, na przykład: *okres, w którym określa się, ile zostało np. dni, miesiące, godzin, lat; chwile, w których zawsze coś się dzieje; moment, w którym jesteśmy*. W przytoczonych definicjach wyrażenie *w którym* wyraźnie wskazuje, że podana jednostka jest pojemnikiem (przestrzenią ograniczoną), ze znajdującą się wewnątrz niego materią utożsamianą z *czasem*. W podobnej funkcji użyty został przyimek *w*, który sytuuje *czas* lub jego upływ wewnątrz zegara, na przykład: *czas płynie w zegarku; czas dla mnie jest umieszczany w zegarze*.

Dzieci przywołują w definicjach traktujących czas metaforycznie – jako pojemnik – jego okrągły kształt, wskazywany bezpośrednio, na przykład *czas to koło; okrąg*, lub przez odniesienia do tarczy zegara, na przykład *czas*

²¹ Zob. K. TUCHOLSKA: *Kompetencje temporalne...*, s. 14.

²² Zob. B. WITOSZ: *Kategoria czasu w badaniach stylistycznych – uwagi teoretyczno-metodologiczne i postulaty badawcze*. „Stylistyka” 2007, t. 16, s. 12–14.

płyń w zegarku. Wizja ta dotyczy koncepcji spiralnego upływu czasu, która zakłada stałą powtarzalność zjawisk²³.

W analizowanym materiale odnaleźć można również przykłady akcentujące związek czasu z przestrzenią w żaden sposób nieograniczoną, w której wnętrzu znajdują się obiekty czy ludzie (38 wskazań, co stanowi 9,32% odpowiedzi w omawianej kategorii)²⁴, na przykład:

on [czas – M.K.] nas zawsze otacza; coś co, nas „otacza”; jest nieograniczony; przestrzeń bliżej nieokreślona działająca w 11 równoległych wymiarach nachodzących na siebie i ulegających zakrzywieniu; przestrzeń, która nigdy nie ginie; czas jest wszędzie; otchłań, która czasami pochłania wszystko.

W przytoczonych wypowiedziach uczniowie wyraźnie utożsamiają czas z bliżej nieokreśloną przestrzenią, stanowiącą wszystko to, co człowiekowi może być dostępne, co go otacza. W takim ujęciu to człowiek jest elementem ruchomym, który porusza się w przestrzeni wyznaczonej przez czas²⁵. Przestrzeń ta jest nieograniczona (na przykład: *jest nieograniczony; coś nieograniczonego; przestrzeń, której nic nie ogranicza*), jest wszędzie (na przykład, *czas jest wszędzie; jest wszędzie*), *znajduje się wszędzie* (na przykład *może być wszędzie*) i otacza człowieka (na przykład, *nas zawsze otacza; coś, co nas „otacza”; wszystko, co jest dookoła; otacza wszystko; jest wszystkim*).

W zebranych materiale spotykamy też takie definicje, które łączą czas z przestrzenią, tworząc czasoprzestrzeń, na przykład: *istnieje razem z przestrzenią i razem tworzą czasoprzestrzeń; czasoprzestrzeń*. Pojęcie to, zaczerpnięte z filozofii i fizyki²⁶, jest powszechnie używane w szeroko rozumianej kulturze popularnej. Istnieje bowiem wiele książek, filmów czy gier, które – wykorzystując motywy dotyczące wędrówek w czasie – odwołują się do tego pojęcia.

Przeprowadzona analiza dowodzi, że metafora czasu jako przestrzeni jest jednym z podstawowych sposobów konceptualizowania tego pojęcia przez dzieci²⁷ w obu badanych grupach wiekowych, częściej jednak przywołują ją dziewczęta.

²³ Zob. B.L. WHORF: *Język, myśl, rzeczywistość*. Przeł. T. HOŁÓWKA. Warszawa 1982; *Czas w języku i kulturze*. Red. J. ARABSKI, E. BORKOWSKA, A. ŁYDA. Katowice 2005; M. ELIADE: *Sacrum, mit, historia...*

²⁴ Po dziewiętnaście odwołań na każdym etapie.

²⁵ Zob. Y.F. TUANG: *Przestrzeń i miejsce*. Przeł. A. MORAWIŃSKA. Warszawa 1987.

²⁶ Zob. W. HEISENBERG: *Fizyka a filozofia...*; Z.E. ROSKAL: *Koncepcje przestrzeni...*; S.W. HAWKING: *Krótką historia czasu...*

²⁷ Dotyczy to uczniów szkoły podstawowej. Na etapie gimnazjalnym liczba odniesień do tej metafory jest nieznacznie niższa od liczby definicji zakładających, że czas utożsamia się z ruchem.

Uczniowie w swoich konceptualizacjach zaznaczają obszar przywoływanej przestrzeni, porządkują ją i wskazują substancję, która ją wypełnia. Takie postrzeganie czasu jest zgodne z jednym z kognitywnych jego modeli, w którym uznaje się go za pewną przestrzeń o ściśle wyznaczonych rozmiarach²⁸. Ujęcie to przedstawia czas jako swego rodzaju pojemnik lub substancję, która go wypełnia, nadając mu przy tym charakter dwumianu składającego się z formy i substancji²⁹. Uczniowie w swoich wypowiedziach podkreślają, że opisywaną przestrzeń wypełnia jednnorodna substancja: abstrakcyjnie pojmowany czas, powietrze, woda, piasek lub życie. Taka właśnie wizja uwydatnia się w uczniowskich definicjach traktujących czas jako pojemnik, w którym znajduje się, upływa czas (na przykład *czas upływa w zegarze, znajduje się w każdej chwili*).

Dodatkowo przez nadanie odpowiedniej formy bezkształtnej substancji, jaką jest czas, możliwa staje się jego kwantyfikacja, co pozwala na jego dzielenie, mierzenie i liczenie. Operacje te umożliwiają wyodrębnienie różnorodnych jednostek miary czasu, które związane są z naturalną obserwacją świata, subiektywnymi odczuciami jednostki czy zbiorowości lub układem jednostek miar. Tak dokonany podział jest analogiczny do podziału odnoszącego się do przestrzeni i pozwala traktować czas jak przedmiot fizyczny, czyli dającą się wymierzyć wielkość. W wypowiedziach uczniowskich odnaleźć można ponadto odniesienia do wiedzy z zakresu fizyki czy filozofii oraz do własnych doświadczeń, a także inspiracje szeroko rozumianą kulturą popularną.

²⁸ Zob. B.L. WHORF: *Język, myśl...*

²⁹ Zob. A.B. BURZYŃSKA, A. LIBURA: *Obraz czasu...*, s. 131–141.

Konceptualizacje *dobroci* i *dobrego człowieka* w wypowiedziach studentów polskich i ukraińskich

Celem artykułu jest próba konceptualizacji pojęcia *dobroć* oraz wyrażenia *dobry człowiek* w wypowiedziach studentów polskich i ukraińskich, a także wskazanie podobieństw i zasadniczych różnic w ich obrazowaniu.

Badania przeprowadzono w 2015 roku wśród pięćdziesięciu studentów filologii polskiej 2. stopnia Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz w 2016 roku wśród dwudziestu pięciu studentów z Ukrainy. Badani zostali poproszeni o zdefiniowanie wyrażenia *dobry człowiek* i pojęcia *dobro*. Respondenci ukraińscy to studenci 1. stopnia dziennikarstwa i filologii polskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz Państwowej Wyższej Szkoły Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu.

Zanim przejdziemy do rekonstrukcji językowego obrazu wskazanych pojęć, przywołajmy podstawowe definicje terminu *dobro* i wyrażenia *dobry człowiek* ze słowników języka polskiego i rosyjskiego oraz z polskiej literatury językoznawczej.

Z definicji zamieszczonych w *Słowniku języka polskiego* wynika, że *dobro* jest pojęciem szerszym od *dobroci* oraz że znaczenie drugiego z pojęć pokrywa się z jednym ze znaczeń słowa *dobro*. Zdaniem autorów *Słownika...*, *dobroć* to 'skłonność do czynienia dobrze; kierowanie się w postępowaniu życzliwością dla otoczenia; łagodność, życzliwość: Wielka, niezwykła, anielska, wrodzona dobroć. Dobroć serca'¹.

¹ *Słownik języka polskiego*. T. 1. Red. M. SZYMCAK. Warszawa 1978, s. 404–405.

Z kolei w *Słowniku współczesnego języka polskiego* czytamy, że *dobro* to między innymi:

- ‘wartości odbierane jako zgodne z kodeksem moralnym człowieka, a także uczynki dające dowód uznawania tych wartości’;
- ‘chęć pomagania innym, życzliwe nastawienie do świata, wrażliwość na czyjeś cierpienie; serdeczność, łagodność’².

Natomiast wyrażenie *dobry człowiek* zdefiniowane jest następująco:

- ‘mający życzliwy stosunek do otoczenia; także świadczący o posiadaniu takiej cechy; łagodny, wrażliwy, serdeczny’;
- ‘dający świadectwo przestrzegania zasad moralnych; prawy, szlachetny’³.

Z kolei w *Słowniku mowy ukraińskiej*⁴ zaznaczono między innymi, że *dobry człowiek*:

- ‘cechuje się pozytywnymi wartościami moralnymi; przeciwieństwo zła’ (Який відзначається позитивними моральними якостями (про людину); протилежне поганій);
- ‘zachowuje się odpowiednio, posłuszny/a, zdolny/a (o dzieciach i młodzieży); (Гарної поведінки, слухняний, здібний (про дітей, молодь). – A mnie tęczę moja córka przypomina. Dobra córeczka. Dokijeczka! (А мені веселка ця мою донечку нагадала. Хороша донечка. Докієчка!);
- ‘dobra dusza’ – wrażliwy, spokojny, szczerzy i dobry człowiek (Хороша душа – чуйна, спокійна, щира й добра людина).

Przytoczone definicje dowodzą, że zarówno w języku polskim, jak i w języku ukraińskim funkcjonują dwa istotne znaczenia wyrażenia *dobry człowiek*. Pierwsze dotyczy kodeksu moralnego, drugie zaś oznacza pewne cechy psychiczne człowieka, które określane są jako *dobroć*. W tym przypadku przymiotnik *dobry* ma znaczenie deskryptywno-aksjologiczne⁵. Dlatego mając na uwadze drugie znaczenie, w definicji wyrażenia *dobry człowiek* zaakcentujemy stosunek do innych ludzi. Nie będzie w niej chodziło o takie cechy człowieka, jak ‘uczciwość’, ‘pracowitość’ czy ‘sprawiedliwość’. Ważną rolę odgrywa bowiem motywacja podejmowanych czynów. Renata Grzegorzczukowa podkreśla, że człowiek *dobry* chce *dobra* drugiej osoby, stara się w miarę swoich możliwości działać w imię tego *dobra*. *Dobroć* ma w założeniu również element uczucia, opisywany często jako „odruch serca”, a więc wiąże się z miłością. Językoznawczyni

² *Słownik współczesnego języka polskiego*. T. 1. Red. B. DUNAJ. Warszawa 2001, s. 177.

³ *Ibidem*.

⁴ *Словник української мови*. <http://sum.in.ua/s/khoroshyj> [data dostępu: 3.01.2017].

⁵ Zob. rozważania R. GRZEGORCZYKOWEJ: *Jeszcze w sprawie rozumienia ‘dobra’ i ‘dobroci’*. W: *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2003, s. 261–271.

zauważa, że formy aktywności ludzi są uwarunkowane kulturą i religią. W analizowanych przez nas wypowiedziach wyraz *dobro* ma związek z tradycją judeochrześcijańską⁶.

Z kolei Jadwiga Puzyńska w swojej ostatniej publikacji książkowej podkreśla, że przymiotnik *dobry* jest synonimiczny wobec wyrażenia „a jest wartością pozytywną”. Według Puzyńskiej, *to, co dobre* (w ogólnym znaczeniu tego słowa), obejmuje wszelkie wartości – poznawcze, społeczne, moralne, także hedonistyczne, witalne oraz pragmatyczne⁷. Autorka akcentuje jednak, że ludzkie „dążenie do dobra/chcenie” musi podlegać kontroli rozumu, uwzględniać doświadczenie własne i doświadczenia należące do całej kultury, aby nie podlegało tylko instynktom i emocjom. Badaczka zaznacza, że jej eksplikacje „dotyczą wypowiedzi ludzkich na temat wartości ich znaczenia w sensie sygnifikacji, nie denotacji. Dotyczą one przy tym [...] wypowiedzi zwyczajnych ludzi, nie filozofów”⁸.

Zanim przejdziemy do rekonstrukcji pojęć w wypowiedziach studentów, warto jeszcze zwrócić uwagę na to, w jakich miejscach definicje słownikowe lokalizują dobro. I tak, w słownikach polskich jest mowa o *dobroci serca*, co oznacza, że to właśnie serce jest „miejscem” uczuć człowieka. Z kolei występujący w słowniku ukraińskim związek *dobra dusza* komunikuje, że „miejscem” uczuć jest dusza. Anna Wierzbicka⁹ podkreśla, że również w języku rosyjskim, który warto przywołać z uwagi na wspólne uwarunkowanie kulturowe i religijne (prawosławie) ludności rosyjskiej i ukraińskiej, dobre i złe uczucia mogą być zlokalizowane zarówno w sercu, jak i w duszy.

Do rekonstrukcji utrwalonego w języku studentów znaczenia pojęć posłużono się aparatem semantyki kognitywnej, ponieważ – jak zaznacza A. Wierzbicka – wszystkie kultury „mają pojęcia *dobry* i *zły*”, ale „nie w tym sensie, że to, co dobre i złe, jest takie samo we wszystkich kulturach”¹⁰. Dlatego uważa się, że semantyka kognitywna oraz związany z tą kategorią językowy obraz świata posłużą do ujawnienia subiektywizacji i określenia jej miejsca w strukturze eksplikacyjnej, a także do ukaza-

⁶ Zob. *ibidem*.

⁷ Zob. J. PUZYŃSKA: *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*. Kraków 2013, s. 96.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Zob. A. WIERZBICKA: *Język – umysł – kultura*. Warszawa 1999, s. 536–541. Językoznawczynie zauważa, że w języku rosyjskim wyraz *dusza* ma bardzo szerokie znaczenie. Odnosi się właściwie do wszystkich aspektów osobowości człowieka: uczuć, woli, myśli, wiedzy itd. Dlatego wyraz ten ma trzy znaczenia: religijne, psychologiczne i trzecie, będące połączeniem znaczeń pierwszego i drugiego.

¹⁰ *Ibidem*, s. 140.

nia tego, co jest charakterystyczne w sposobie językowego postrzegania pojęcia *dobroć* i wyrażenia *dobry człowiek* w wypowiedziach studentów polskich i ukraińskich. Przyjmuje się bowiem, że znaczenie znaku językowego zależy od świadomości językowej użytkowników, i dlatego rozpatruje się znaczenia pojęć w kategoriach interpretacji. Umożliwia to ukazanie postrzegania świata przez pryzmat języka i „wymaga uwzględnienia subiektów działających, a więc człowieka jako podmiotu językowej interpretacji”¹¹. Znaczenia analizowanych pojęć lub wyrażen uwzględniają więc skonwencjonalizowaną wiedzę jednostek, obejmując stereotypowe wzorce myślenia i działania, a także zawierają metafory poetyckie, występujące w tekstach badanej grupy. Konsekwencją przyjęcia takiej postawy jest wybór formuły definicji otwartej. Zadaniem takiej definicji jest pokazanie pojęciowych modeli nazw, w których występują zarówno cechy utrwalone w systemie pojęciowym, jak i konotacje słabsze. Pełny opis słowa to właśnie docieranie do cech ukrytych głębiej, znajdujących potwierdzenie w faktach językowych, ale ujawnionych dzięki introspekcji.

Semantyka, według kognitywistycznych koncepcji języka, obejmuje zarówno cechy jądrowe (dystynktywne), jak i charakteryzujące, traktowane jako konotacyjne, kontekstowe. Większość z tych cech, zwłaszcza jeśli są to pojęcia abstrakcyjne, jest ujęta metaforycznie. Zdaniem Georga Lakoffa i Marka Johnsona, metafora stanowi bardzo ważny składnik codziennego posługiwania się językiem oraz wpływa na nasze postrzeganie świata, sposób myślenia, a także działania. Istnienie metafor jest możliwe, ponieważ tkwią one w systemie pojęciowym użytkowników języka, a ludzie przeważnie myślą i postępują według utartych wzorów. Badanie języka pozwala wykryć te wzory. Lakoff i Johnson podkreślają, że system pojęciowy, jakim się posługujemy, ma w znacznej mierze naturę metafor, a „ich istotą [...] jest rozumienie i doświadczenie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy”¹². Myślenie metaforyczne stanowi ważny element języka, zwłaszcza w odniesieniu do tak trudnych konceptualizacyjnie pojęć, jakimi są nazwy typu *dobroć* czy *dobry człowiek*. Dlatego istotne będzie zbadanie, do jakich metafor odwołują się studenci polscy i ukraińscy, ponieważ użyte przenośnie są wyrazem ich doświadczenia.

Tomasz Krzeszowski zauważa, iż „każdy, kto mówi o rzeczach, których nie można zobaczyć ani dotknąć, ani usłyszeć itp., musi nieuchron-

¹¹ J. BARTMIŃSKI, R. TOKARSKI: *Definicje semantyczne czego i dla kogo?*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. BARTMIŃSKI, R. TOKARSKI. Lublin 1993, s. 48.

¹² G. LAKOFF, M. JOHNSON: *Metafory w naszym życiu*. Przeł. T.P. KRZESZOWSKI. Warszawa 1988, s. 26–28.

nie tak mówić, jakby rzeczy te można było zobaczyć lub ich dotknąć, lub je usłyszeć¹³. Oznacza to, iż większość definicji poetyckich nie określa przedmiotu wprost, przez wyliczenie istotnych jego cech, ale mówi o nim w kategoriach innego przedmiotu¹⁴.

Odpowiedzi respondentów świadczą o tym, że najczęściej wiążą oni *dobroć* z takimi wartościami, jak: *miłość*, *życzliwość* oraz *wrażliwość*¹⁵.
Por.:

Dobro to miłość, czyli ogromne i kochające serce (P¹⁶).

Kiedy myślę „dobroć”, to widzę człowieka życzliwego i uśmiechniętego (P).

Dobro, według mnie, to zdolność empatii, umiejętność pocieszania i dostrzegania potrzeb innych (P).

Dobroć to wrażliwość na potrzeby innych (P).

Dobro to szczerłość, pomoc, a przede wszystkim miłość (U).

Dobro to coś bardzo pięknego. Czyniąc je, zarabiamy sobie na życie w niebie (U).

Przejdźmy teraz do studenckich konceptualizacji. Wypowiedzi respondentów dowodzą, iż w znaczeniu pojęcia *dobroć* mieści się bardzo mocna konceptualizacja tekstowa związana ze *słońcem*:

Dobroć to słońce, które pozwala rozjaśnić życie drugiej osoby (P).

Dobro to słońce, ponieważ ogrzewa innych (P).

Dobroć, podobnie jak słońce, jest źródłem siły (P).

Dobro to słońce, ponieważ wyzwala chęć do życia (U).

Dobro to słońce, bo daje radość (U).

Słońce aktywizuje konotacje ciepła, blasku, doskonałości i piękna¹⁷. Jest dawcą życia, źródłem energii oraz życiowej mocy. Zastosowany

¹³ Ibidem, s. 7.

¹⁴ Por. rozważania A. PAJDZIŃSKIEJ: *Definicje poetyckie*. W: *O definicjach i definiowaniu...*, s. 229.

¹⁵ Warto zaznaczyć, że studenci traktują *dobroć* oraz *dobro* (moralne i psychologiczne) jako synonimy.

¹⁶ Skrót w nawiasach oznaczają: P – praca studenta z Polski; U – praca studenta z Ukrainy. W wypowiedziach studentów poprawiłam jedynie błędy ortograficzne oraz interpunkcyjne.

¹⁷ Zob. R. TOKARSKI: *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*. Lublin 1995, s. 116.

przez studentów sposób obrazowania *dobroci* służy podkreśleniu, że ma ona niesamowitą moc, gdyż daje energię do działania. Dobroć, jak słońce, ogrzewa człowieka, pomaga mu uwierzyć w siebie, odkryć, że jest wartościowy. Wyzwała też chęć podejmowania działań.

Dobroć konceptualizowana jest w wypowiedziach studentów również jako *ciepło*:

Dobroć innych pozwala człowiekowi ogrzać się i rozwinąć (P).

Dobro pozwala topić lód serca (P).

Dobro to ciepło, które przyciąga (U).

Dobroć i *ciepło* sprawiają, że człowiek pragnie przebywać w ich pobliżu, aby poczuć się lepiej. W opinii studentów *dobroć*, czyli bezinteresowna pomoc innych, sprawia, że ludzie mają szansę rozwijać się i dojrzewać. Dobroć jest wartością, której większość ludzi poszukuje.

Kolejnym sposobem obrazowania *dobroci* jest zestawianie tej wartości z *chlebem/pieczymem*:

Dobroć jest jak chleb, ponieważ potrzebujemy go codziennie (P).

Dobro to świeży chleb, pragniesz go smakować bez przerwy i nigdy ci się nie znudzi (P).

Dobro smakuje tak samo, jak świeże bułeczki (U).

Dobroć i *chleb* łączy to, że człowiek potrzebuje tych wartości niemal codziennie. Chleb to dla człowieka w naszej kulturze podstawowe źródło siły, środek podtrzymujący go przy życiu fizycznym. *Dobro* z kolei jest potrzebne człowiekowi, aby uwierzył, że jest wartościowy. Dobroć warunkuje więc prawidłowy rozwój duchowy człowieka.

W opinii respondentów *dobroć* to także *kolorowa tęcza*, która przydaje życiu barw. Oto jedna z wypowiedzi: *dobro to tęcza, która pojawia się po burzy i łączy ziemię z niebem (P)*. Symbolizuje ona zwycięstwo, odrodzenie, most miłości, pogodę ducha oraz jest znakiem przymierza człowieka z Bogiem¹⁸.

Studenci polscy konceptualizują *dobroć* jako *muzykę* (najczęściej spokojną):

Dobro to muzyka o niskich tonach, które wywołują uczucie spokoju (P).

Dobro jest jak spokojna i cicha muzyka (P).

¹⁸ Zob. W. KOPALIŃSKI: *Słownik symboli*. Warszawa 1999, s. 424–425. Również w języku ukraińskim *dobro* obrazowane jest jako tęcza. Por. definicję słownikową.

Według mnie, dobro to muzyka latynoska, kubańskie rytmy, ponieważ jest w nich sama radość (P).

Dobroć, zdaniem respondentów, podobnie jak spokojna, cicha albo radosna muzyka, przepełnia serce człowieka radością i sprawia, że nabiera on dystansu do siebie oraz do otaczającego świata.

Z kolei studenci ukraińscy obrazują *dobro* jako *ciszę* lub *harmonię*.

Dobro to przede wszystkim spokój i cisza, a nie krzyk (U).

Dobro to harmonia, która jest przyjemna dla człowieka (U).

Dobro to spokój, a nie krzyki i hałas (U).

Dobro to po prostu harmonia (U).

Dobro, w opinii respondentów, jest, w przeciwieństwie do zła, ciszą, spokojem oraz harmonią, co oznacza, że dobro to zgodne współżycie i współdziałanie.

Według kilku studentek, *dobro* konceptualizowane jest jako *dziecko*:

Dobro jest jak dziecko, które niczego nie udaje (P).

Małe dziecko jest szczere, zazwyczaj radosne i takie jest właśnie dobro (P).

Dobro jest jak dziecko, takie radosne i naturalne (U).

Nie jest także przypadkowe zestawienie *dziecka* i *dobroci*. *Dziecko*, zdaniem Władysława Kopalińskiego¹⁹, symbolizuje nieskażony stosunek do życia, niewinność oraz spontaniczność. Podobnie jest z *dobrocią*.

Dobroć, według większości respondentów zarówno polskich, jak i ukraińskich, ma kolor *biały*:

Dobro jest koloru białego, ponieważ oznacza czystość (P).

Dobro to kolor biały, który symbolizuje radość (P).

Biel, symbolizująca niewinność, jest kolorem dobra (P).

Dobro ma kolor biały, ponieważ niczym nie jest zabrudzone (U).

Dobro jest koloru białego, ponieważ jest czyste, bo bezinteresowne (U).

Biel konotuje radość i świąteczny nastrój, czystość, zwycięstwo oraz wieczną chwałę. Dlatego białe szaty nosili kapłani pogańscy, którzy składali w starożytnej Grecji i Rzymie ofiary bogom światłości. Obec-

¹⁹ Zob. ibidem, s. 80.

nie w liturgii katolickiej białe paramenty, będące symbolami czystości i chwały, przepisane są między innymi na święta poświęcone Bogu oraz Chrystusowi. Również w religii prawosławnej białe szaty zakłada się w czasie najważniejszych świąt²⁰.

Nieco mniej respondentów przypisuje *dobru* kolory *niebieski* oraz *jasnoniebieski* i *żółty*.

Procentowo więcej studentów ukraińskich konceptualizuje dobro jako *kolor żółty*, akcentując:

Jest on kolorem radości, życia, czyli dobra (U).

Kolor żółty to taki wesoły, dobry. To on wywołuje uśmiech na twarzy, tak samo, jak dobro (U).

Należy zauważyć, iż pozytywne konotacje *słońca* decydują o pozytywnych konotacjach barwy żółtej. Jest ona również kolorem dojrzałego zboża oraz złota. Symbolizuje światło, potęgę oraz chwałę²¹.

Zdaniem kilku respondentów, dobro ma *kolor czerwony*, ponieważ:

Jest to kolor symbolizujący czyn oraz miłość (P).

Dobro kojarzy mi się kolorem czerwonym, który oznacza serdeczność (U).

Według Ryszarda Tokarskiego, czerwień jest barwą najdoskonalszą, utożsamianą ze złotem oraz z ogniem, które są symbolami narodzin, wielkiego czynu, a także intensywnych uczuć. Należy jednak zauważyć, że kolor czerwony może też przywoływać konotacje zagrożenia, zniszczenia oraz choroby, czyli być utożsamianym z tym, co złe.

Najrzadziej w pracach studentów *dobru* przypisuje się *kolor zielony*. Zdaniem studentów, symbolizuje on nowe życie oraz budzi nadzieję:

Zieleń, podobnie jak dobro, uspokaja, wnosi radość oraz nadzieję (P).

Dobro ma kolor zielony, czyli kolor wiosennych liści. Jest on bardzo spokojny (U).

Przejdźmy teraz do konceptualizacji wyrażenia *dobry człowiek*. Słownictwo wyekscerpowane z wypowiedzi młodzieży polskiej dowodzi, że wyrażenie *dobry człowiek* otwiera miejsca walencyjne dla związków

²⁰ Prawosławny elementarz. www.parafia.sidcom.pl/parafia/azy/kolory.html [data dostępu: 3.01.2017].

²¹ Zob. D. FORSTNER: *Świat symboliki chrześcijańskiej*. Przeł. i oprac. W. ZAKRZEWSKA. Warszawa 1990, s. 123.

typu: *niesie/wnosi pomoc, radość, spokój; emanuje ciepłem, radością; jest życzliwy, serdeczny, wyrozumiały, miły; cieszy się szczęściem innych.*

Z kolei z prac respondentów ukraińskich wynika, że wyrażenie *dobry człowiek* otwiera także miejsca walencyjne dla następujących związków: *mówi prawdę; jest sprawiedliwy/pokorny; dotrzymuje słowa.*

Przywołane związki dowodzą, że wyrażenie *dobry człowiek* w języku młodzieży ukraińskiej zawiera więcej cech koniecznych. Na jego pełne znaczenie składają się nie tylko cechy psychologiczne, tak jak w wypowiedziach studentów polskich, ale także cechy moralne.

W opinii studentów polskich²² *dobry człowiek* ma *ogromne/wielkie serce*:

Mówimy, że dobry człowiek ma ogromne serce (P).

Dobrego człowieka poznamy po jego wielkim sercu (P).

Oznacza to zatem, że siedliskiem dobrych uczuć jest właśnie *serce*.

Z kolei z wypowiedzi studentów ukraińskich wynika, że siedliskiem *dobrych* jest także *dusza*, a może przede wszystkim *dusza*:

W oczach człowieka można zobaczyć jego duszę, czyli określić, jaki on jest (U).

O tym, czy człowiek jest dobry, decyduje jego serce i to, co ma na duszy (U).

Dobry człowiek ma dobrą duszę (U).

W opinii respondentów ukraińskich *dusza* jest *najważniejsza u człowieka*. Symbolizuje coś bezcennego. To tylko dzięki duszy mogą zachodzić/dziać się pewne procesy w człowieku²³.

Z kolei wyrażenie *dobry człowiek* konceptualizowane bywa najczęściej zarówno przez studentów polskich, jak i rosyjskich jako *podpora*, *filar*:

Dobry człowiek jest podporą w trudnych momentach życia (P).

Wspiera innych, a nie niszczy (P).

Taki człowiek jest wsparciem i podporą dla innych (P).

²² Szczegółowy obraz *dobrego człowieka* w wypowiedziach polskich studentów zrekonstruowano w artykule U. KOPEC: *Językowy obraz „dobrego człowieka” w wypowiedziach studentów*. „Polonistyka Dydaktyczna” 2015, z. 1, s. 101–108.

²³ W filozofii Kościoła prawosławnego mocno akcentuje się „uczucie równości istnień ludzkich wobec Boga, braterstwo w Chrystusie, związane z bezgraniczną wartością każdej duszy ludzkiej”. M. BIERDAJEW: *Rosyjska dusza, polska dusza*. Przeł. H. PARSZYNA, P. BOROŃ. „Echa Polesia” 2007, nr 4.

Dobry człowiek podtrzyma i da nadzieję, że wszystko będzie w porządku (U).

Dobry człowiek wspiera cię w trudnych sytuacjach (U).

W zestawieniu pojęć *dobry człowiek i podpora* czy *filar* znajduje zastosowanie taki aspekt, jak przeznaczenie filara. Jest to bowiem 'podpora dźwigająca ciężar'. Zdaniem studentów, dobry człowiek swymi czynami i słowami zapewnia innym poczucie bezpieczeństwa.

Dobrego człowieka konceptualizują także obie badane grupy jako *magnes*:

Dobroć innych sprawia, że chcemy przebywać w ich towarzystwie, coś nas „ciągnie” do takich osób (P).

Dobro to magnes, który przyciąga ludzi (P).

Dobry człowiek przyciąga do siebie innych. Przyciąga słowem, gestem, wyglądem (U).

Do człowieka dobrego coś przyciąga (U).

Innym rodzajem obrazowania pojęcia *dobry człowiek* w wypowiedziach obu badanych grup jest ukazanie go jako *pierwiastka chemicznego* (radonu), ponieważ *emanuje radością i niezwykłą energią* (łącznie dwadzieścia użyć). Przypomnijmy, że radon, początkowo nazywany emanacją, w czasie rozpadu emituje promieniowanie o dużej zdolności jonizującej.

Z kolei w wypowiedziach studentów polskich znajdujemy mocną konotację tekstową związaną z *leczeniem* (*lekarzem, lekarstwem*). Por.:

Dobry człowiek pochyla się nad cierpieniem innych (P).

Potrafi być lekarzem, podnieść człowieka na duchu (P).

Dobry człowiek jest lekiem, który może zdziałać cuda (P).

W ujęciu autorów cytowanych wypowiedzi *dobry człowiek* to *lekarz*, który z miłością pochyla się nad potrzebującym pomocy. Pomaga uśmierzyc ból. Dodaje sił do walki z przeciwnościami losu, może być antidotum na zło, problemy i kłopoty.

W pracach studentów polskich *dobry człowiek* obrazowany jest także jako *anioł* (*Anioł Stróż*²⁴):

²⁴ Przypomnijmy, że w tradycji chrześcijańskiej anioł to postać niewidzialna, wspomagająca człowieka w działaniu. Por. *Słownik teologii biblijnej*. Red. X. LEON-DUFOUR. Przeł. K. ROMANIUK. Poznań 1990, s. 540.

Dobry człowiek jest jak Anioł Stróż, który pomoże i o nic nie pyta (P).

To taki anioł uwięziony na ziemi, na zewnątrz świetlisty, ale w środku cierpiący, ponieważ jest bardzo wrażliwy na wszelkie krzywdy (P).

To anioł, który pomaga i znika, nie czekając na odwzajemnienie dobra (P).

Natomiast w wypowiedziach studentów z Ukrainy dobry człowiek jest bardzo często obrazowany jako *otwarty pojemnik*, z którego „wylewa się” *pozytywna energia i emocje*. Respondenci akcentują, że: *Dobry człowiek otwiera się na potrzeby innych/otwiera się na ludzi.*

W rozumieniu studentów dobry człowiek to ktoś bliski, życzliwy, serdeczny, ktoś, kto nie zamyka się na drugą osobę, ale dostrzega jej potrzeby i bezinteresownie pomaga.

Pojedyncze, ale ciekawe, poświadczenia mają takie metafory, jak:

Dobry człowiek to rzeźbiarz, ponieważ ma silną osobowość, wykonuje ciężką pracę związaną z kształtowaniem swojego charakteru. Ma również wpływ na kształtowanie innych osób (P).

Akumulator, ponieważ łąduje innych radością i energią (P).

Budowlaniec, gdyż buduje i dowartościowuje innych, a nie niszczy (P).

Nie niszczy drugiego, ale potrafi zapomnieć (U).

Człowiek z niewidzialnym plecakiem, z którego wydobywa „dobre słowa”, takie jak: proszę, dziękuję, przepraszam, może pomóc (P).

Dobrego człowieka można także zobrazować jako piekarza – dlatego że człowiek, który wypieka wyśmienite bułeczki, nie może być złym (U).

Reasumując, studenci zarówno polscy, jak i ukraińscy, definiując pojęcie *dobroć*, uruchamiają najczęściej modele kognitywne, którym można nadać postać: *dobroć to słońce oraz ciepło*, a także *pieczywo i dziecko*. *Dobroć/dobro* w wypowiedziach studentów polskich lokalizowane są *w sercu*, natomiast w tekstach respondentów z Ukrainy – *w duszy* oraz *w sercu*.

Z kolei *dobry człowiek* konceptualizowany jest jako *człowiek czynu* emanujący *radością i energią* oraz *filar* – wspierający innych. Oczywiście, żadne z przywołanych pojęć nie jest tożsame z definiowanymi. Poszczególne struktury metaforyczne pozwalają jednak podkreślić wybrane aspekty pojęć. Wypowiedzi studentów dowodzą, że użyte przez nich metafory mają swoje źródło w doświadczeniu fizycznym i kulturowym.

Krajobraz językowy

Obrazują złożoność świata oraz uświadamiają istnienie nowych, ale możliwych sposobów kategoryzacji pojęć oraz wyrażień. Przywołane metafory i związki potwierdzają, że widzenie świata jest zawsze czymś widzeniem, dokonywanym z określonej perspektywy. I tak, choćby w wypowiedziach studentów ukraińskich akcentowane są zarówno psychiczne, jak i moralne cechy dobrego człowieka.

Wyrażenia synonimiczne słowa *Bóg* w wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej

Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób uczniowie klas III, IV i VI szkoły podstawowej rozumieją wybraną nazwę wartości, jaką jest *Bóg*.

Próba przedstawienia dziecięcych konceptualizacji Boga jest fragmentem szerszych badań ankietowych, które dotyczą językowego obrazu świata wartości dzieci, badań przeprowadzonych na początku 2009 roku. Objęto nimi łącznie trzystu respondentów pochodzących z różnych środowisk¹.

Ankietowani uczniowie zostali poproszeni o napisanie, jakimi wyrazami można zastąpić nazwę *Bóg*. W analizie pominięto te wyrażenia synonimiczne, których użyto zaledwie dwu- lub jednokrotnie, uznając je za jednostkowe przykłady uczniowskich konceptualizacji wybranej nazwy wartości.

Głównym determinantem przyjętym podczas analizy zebranego materiału jest podział ankietowanych ze względu na wiek (klasę, do której uczęszczają badani), z uwzględnieniem ich płci oraz środowiska (miasta, z którego pochodzą respondenci).

Słownik języka polskiego podaje, że *synonim* to „wyraz bliskoznaczny, np. wrzawa, rozgwar, harmider”², a określenie *synonimiczny* oznacza

¹ Były to: duże miasto – Mysłowice, osiedle wielkomiejskie – Brzęczkowice, małe gminne miasteczko – Ozimek, i wieś – Pruchnik.

² *Mały słownik języka polskiego*. Red. S. SKORUPKA, H. AUDERSKA, Z. ŁEMPICKA. Warszawa 1968, s. 792.

„dotyczący synonimu; bliskoznaczny”³. Ogólnie mówiąc, „synonimia polega na symbolizowaniu jednego znaczenia za pomocą różnych form fonologicznych”⁴.

W odniesieniu do języka polskiego jako pierwszy próby zdefiniowania synonimu podjął się Adam Krasieński, autor *Słownika synonimów polskich*. Uważał on, że synonimy należy uznać za wyrazy bliskoznaczne, a więc takie, które na pierwszy rzut oka zdają się mieć „zupełnie tożsame znaczenie”⁵. Jak podaje Danuta Krzyżyk, współcześnie w opiniach lingwistów brak jednomyślnego stanowiska co do definicji synonimu – definicje badaczy oscylują wokół czterech grup znaczeniowych tego pojęcia, według których synonimia to:

- równoznaczność,
- tylko bliskoznaczność,
- głównie równoznaczność, ale i bliskoznaczność,
- równoznaczność i bliskoznaczność⁶.

Przyjmuję za wspomnianą językoznawczynią, że

[...] zjawisko synonimii obejmuje zarówno równoznaczność, jak i bliskoznaczność wyrazów. Synonimami mogą być wyłącznie wyrazy należące do tego samego języka etnicznego. Relacji synonimii podlegają wyrazy odmienne (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki), jak również nieodmienne (przysłówki, przyimki, spójniki, partykuły); wyrazy należące do tej samej rodziny wyrazów (synonimy współnordzenne), a także ze sobą niespokrewnione (synonimy różnordzenne). Synonimiczne względem siebie mogą być: dwa wyrazy, pojedynczy wyraz i konstrukcja wielowyrazowa (skupienie, frazeologizm), dwie konstrukcje wielowyrazowe⁷.

Jak zaznacza Ryszard Jedliński,

w przypadku czysto semantycznego definiowania synonimy określa się jako wyrazy mające to samo znaczenie leksykalne, ale różniące się odcieniami znaczeniowymi [...]. Za podstawę operacyjną, pozwalającą ustalać zjawisko synonimiczności, uznano kryterium wzajemnej zamienialności synonimów w tym samym kontekście,

³ Ibidem.

⁴ J.R. TAYLOR: *Gramatyka kognitywna*. Przeł. M. BUCHTA, Ł. WIRASZKA. Red. E. TABAKOWSKA. Kraków 2007, s. 567.

⁵ A. KRASIEŃSKI: *Słownik synonimów polskich*. Kraków 1885, s. 5.

⁶ D. KRZYŻYK: *Synonimia pojęć prawdziwościowych – teoria i nauczanie*. Katowice 2008, s. 47.

⁷ Ibidem, s. 69–70.

niepowodującej zauważalnej różnicy w znaczeniu przy możliwych różnicach stylistycznych⁸.

Wśród wypowiedzi ankietowanych ze wszystkich grup wiekowych część odpowiedzi to wypowiedzi wielokategorialne, w których odnajdziemy kilka określeń użytych jako synonimy wobec interesującego nas słowa, na przykład *Pan*, *Zbawca*, *Król* (chłopiec, klasa III, Ozimek), *Ojciec*, *dobro*, *pokój* (chłopiec, klasa III, Mysłowice), *Ojciec miłosierny*, *wybawiciel*, *pan*, *stworzyciel świata* (dziewczynka, klasa IV, Mysłowice), *Zbawiciel*, *Zbawca*, *Chrystus*, *Jezus*, *Pan*, *Król* (chłopiec, klasa III, Pruchnik) itd.⁹

Należy zauważyć, że wiele nazw nie należy do synonimów definowanych jako „wyrazy mające to samo znaczenie leksykalne, ale różniące się odcieniami znaczeniowymi”¹⁰. Czasem są to jedynie skojarzenia łączące z którąś z faset znaczenia pojęciowego, bardziej kolekcje czy ciągi konotacyjne niż synonimy. Do określeń skojarzonych należą na przykład *miłość* (Bóg jest miłością), *Bóg* (wiara, dobro, pokój, Kościół). Mnogość określeń podanych przez respondentów świadczy jednak o bogactwie dziecięcego słownika, jest dowodem pojemności znaczeniowej słowa *Bóg*, a jednocześnie – istnienia wielu zróżnicowanych w formie sposobów nazywania Boga i jego ról, użytych synonimicznie – w funkcji synonimicznej. I to znaczenie poddałam analizie.

Trzecioklasiści najczęściej utożsamiali Boga z rolą *ojca* (takiej odpowiedzi udzieliło dwudziestu ośmiu respondentów) oraz z *Jezusem* (dwadzieścia cztery wskazania). Respondenci często też nazywali interesującą nas wartość mianem *Stwórcy/Stworzyciela* (dwadzieścia dwa razy). Nieco rzadziej uczniowie określali Boga mianem *Chrystusa* (czternaście odpowiedzi), a także: *króla*, *pana* i *zbawcy/Zbawiciela* (po trzynastu wskazaniach). Dziesięciokrotnie użyto jako synonimicznego określenia *miłość*. Sześcioro trzecioklasistów użyło określeń: *dobro* oraz *Pan Bóg*¹¹. Kilkoro uczniów utożsamia także Boga z *Duchem Świętym* (cztery wskazania) oraz z *Kościółem* i *wiarą* (po trzy odpowiedzi). Jedynie troje dzieci nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie ankietowe (jeden chłopczyk i jedna dziewczynka z Ozimka oraz jedna dziewczynka z Mysłowic).

⁸ R. JEDLIŃSKI: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków 2000, s. 107.

⁹ Stosuję zapis przykładów wierny zapisom dziecięcym. Wynika stąd niekonsekwentne użycie wielkiej litery.

¹⁰ R. JEDLIŃSKI: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 107.

¹¹ Choć jest to właściwie definicja *idem per idem*, która nic nie wnosi do dziecięcego rozumienia analizowanego pojęcia, to jednak jest ona dodatkowym wartościowaniem pozytywnym, świadczy o aprobującym stosunku ankietowanych do wspomnianej wartości.

Reasumując, wśród określeń wymienionych przez trzecioklasistów aż trzynaście pojawiło się w uczniowskich odpowiedziach więcej niż dwukrotnie. Najbardziej typowe określenia to *Bóg* jako *ojciec*, nazwa – imię *Jezus*, rola *Stwórcy/Stworzyciela*, nieco rzadziej nazwa – imię *Chrystus*, określenia władzy: *pan*, *król*, i roli Boga jako zbawcy – *Zbawiciela*.

Użycie przez dzieci nazw – imion, takich jak: *Pan Bóg*, *Jezus*, *Chrystus* oraz *Duch Święty*, może świadczyć o odwołaniu się do pojęcia Boga w Trójcy Jedynej.

Zestawienie uczniowskich wskazań wraz z przykładowymi odpowiedziami dzieci zawiera tabela 1.

W odpowiedziach czwartoklasistów najczęściej podawany jako wyraz synonimiczny do pojęcia *Bóg* jest leksem *Stwórca/Stworzyciel* (trzydzieści dwa wskazania). Spora liczba respondentów (dwadzieścia dziewięć osób) określiła *Boga* mianem *ojca/taty*. W opinii części badanych słowo *Bóg* można także zastąpić takimi wyrazami, jak: *pan* (piętnaście wskazań), *Jezus* (dziewięć odpowiedzi), *zbawca/Zbawiciel* (osiem wypowiedzi) i *król* (siedem odpowiedzi). Nieco mniej respondentów utożsamia *Boga* z *Jezusem Chrystusem* (sześć odpowiedzi); część uczniów użyło określenia *Jahwe* (pięć odpowiedzi), a także: *miłość*, *rodzina* i *święty* (po cztery wskazania). Wśród dziecięcych odpowiedzi trzykrotnie zanotowano takie określenia interesującej nas wartości, jak: *Chrystus*, *dobroć* i *wszechmogący*.

W sumie wśród odpowiedzi czwartoklasistów można wyróżnić aż czternaście określeń *Boga* (które pojawiły się więcej niż dwukrotnie).

Najczęściej używanymi przez respondentów, najbardziej typowymi określeniami *Boga* są: rola *Stwórcy/Stworzyciela*, *Bóg* jako *ojciec/tata*, określenie władzy: *pan*, i nieco rzadziej wskazywane: nazwa – imię *Jezus*, oraz rola *Boga* jako *zbawcy/Zbawiciela*.

Podanie na określenie Boga *tata* – cieplejszego odcienia pojęcia *ojciec* – może świadczyć o uczuciowym stosunku ankietowanych do opisywanej wartości, skutkującym użyciem języka rodzinnego.

Aż sześćcioro czwartoklasistów nie udzieliło żadnej odpowiedzi (jedna dziewczynka i dwóch chłopców z Ozimka, jedna dziewczynka z Mysłowic, jeden chłopak z Brzęczkowic oraz jedna dziewczynka z Pruchnika).

Zestawienie odpowiedzi z omawianej grupy wiekowej zawiera tabela 2.

Szóstoklasiści, podobnie jak czwartoklasiści, najchętniej utożsamiają *Boga* ze *Stwórcą/Stworzycielem* (dwadzieścia osiem wskazań). Spora część respondentów wiąże też interesujące nas słowo z rolą *ojca* (dwadzieścia dwie odpowiedzi). Nieco mniej osób użyło takich określeń, jak: *pan* (trzynaście odpowiedzi) i *Jezus* (dwanaście wskazań). Rzadziej czwarto-

klasiści nazywali *Boga*: *Zbawicielem* (sześć odpowiedzi), *Kościółem* (pięć odpowiedzi), *Chrytusem* i *wszechmogącym* (po cztery wskazania), a także *wszechmocnym* (trzy odpowiedzi).

Łącznie w tej grupie wiekowej użyto (więcej niż dwukrotnie) dziewiciu określeń *Boga*. Najbardziej typowe z nich to: *Stwórca/Stworzyciel*, rola *ojca*, określenie władzy – *pan*, nazwa – imię *Jezus*.

Na uwagę zasługuje fakt, że najstarsi uczniowie wymienili najmniej określeń interesującej nas wartości w porównaniu z młodszymi kolegami (trzecioklasiści – trzynaście, czwartoklasiści – czternaście, szóstoklasiści – dziewięć). Przy czym należy zaznaczyć, że aż ośmioro ankietowanych szóstoklasistów nie wymieniło żadnych wyrazów synonimicznych (trzech chłopców z Ozimka, jeden chłopiec z Mysłowic oraz jeden chłopiec i trzy dziewczynki z Pruchnika). Ponadto dwóch chłopców z Mysłowic na pytanie dotyczące znajomości wyrazów, którymi można zastąpić słowo *Bóg*, odpowiedziało: *Nie znam*.

Tabela 3. zawiera zestawienie wyrażen synonimicznych podanych przez szóstoklasistów oraz przykładowe egzemplifikacje uczniowskich odpowiedzi.

Analizując odpowiedzi wszystkich ankietowanych uczniów, można zauważyć, że łącznie uznali oni za synonimiczne do słowa *Bóg* takie określenia, jak¹²: *Stwórca/Stworzyciel* (osiemdziesiąt dwie) – jest to określenie najczęściej wymieniane w klasach IV i VI, *ojciec/tata* (siedemdziesiąt dziewięć), *Jezus* (czterdzieści pięć), *pan* (czterdzieści jeden), *zbawca/Zbawiciel* (dwadzieścia siedem), *Chrystus* (dwadzieścia jeden), *król* (dwadzieścia), *miłość* (czternaście), *dobroć* (dziewięć), *Kościół* (osiem), *wszechmogący* (siedem), *Jezus Chrystus*, *pan Bóg* (po sześć), *Jahwe* (pięć), *Duch Święty*, *rodzina*, *święty* (po cztery), *wiara*, *wszechmocny* (po trzy). Pozostałe wymienione przez uczniów określenia pojawiły się zaledwie raz lub dwa razy, a były to takie wyrazy, jak: *miłosierny*, *władca*, *dobry*, *przyjaciół*, *życie*, *bogini*, *kochający*, *kochany*, *ktoś ważny*, *Mesjasz*, *niebo*, *osoba*, *pasterz*, *radość*, *sprawiedliwy*, *twórca*, *wielbiciel* (po dwa), oraz: *bożek*, *bóstwo*, *coś*, *czego nie widzimy*, *człowiek*, *dobre serce*, *duch*, *istota*, *Jehowa*, *mądrość*, *miłosierdzie*, *modlitwa*, *monstrancja*, *nadzieja*, *najwyższy*, *nieśmiertelny*, *obrońca*, *Odkupiciel*, *odpowiedzialny*, *Ojciec Święty*, *pocieszyciel*, *pobożny*, *pokój*, *potężny*, *serdeczny*, *sędzia*, *sędzia sprawiedliwy*, *Syn Boży*, *szczęście*, *uczony*, *uśmiech na twarzy*, *wszechwiedzący*, *wszechwładny*, *wychwalony*, *wyzwoliciel*, *zaufanie*, *życzliwość* (po jednym).

¹² Wyrazy użyte przez respondentów jako synonimy do *Boga* wymieniam, zaczynając od tych, które najczęściej pojawiały się w wypowiedziach ankietowanych, do tych użytych najrzadziej. W nawiasach zaznaczam liczbę wskazań.

Tabela 1

Wyrażenia użyte jako synonimy słowa *Bóg* – odpowiedzi trzecioklasistów

Ranga	Wyrazy synonimiczne do słowa <i>Bóg</i>	Liczba odpowiedzi										Przykłady uczniowskich wypowiedzi
		razem	III klasy z Ozimka		III klasy z Mysłowic		III klasy z Brzęczkowic		III klasy z Pruchnika			
			ch	dz	ch	dz	ch	dz	ch	dz		
1.	<i>Ojciec</i>	28	–	1	4	5	2	5	3	8	<i>Ojciec</i> (dz, Ozimek), <i>Ojciec, Jezus, Pan</i> (dz, Mysłowice), <i>Ojciec</i> (dz, Mysłowice), <i>Ojciec, Stwórca</i> (dz, Mysłowice), <i>Ojciec, dobro, pokój</i> (ch, Mysłowice), <i>Ojciec, zbawiciel</i> (ch, Mysłowice), <i>Chrystus, Ojciec, Pan Bóg, Jezus</i> (ch, Pruchnik)	
2.	<i>Jezus</i>	24	–	2	2	2	1	4	5	8	<i>Jezus</i> (dz, Ozimek), <i>Ojciec, Jezus, Pan</i> (dz, Mysłowice), <i>Stworzyciel, Jezus, Miłość</i> (dz, Mysłowice), <i>Jezus, Maryja, Kościół, modlitwa, wiara</i> (ch, Mysłowice)	
3.	<i>Stwórca/ Stworzyciel</i>	22	–	–	4	3	5	3	1	6	<i>Stworzyciel świata</i> (ch, Mysłowice), <i>Jezus, Miłość</i> (dz, Mysłowice), <i>Ojciec, Stwórca</i> (dz, Mysłowice), <i>Stwórca nieba i ziemi</i> (ch, Brzęczkowice), <i>Święty, Stworzyciel, Stwórca, Ojciec Niebieski</i> (dz, Mysłowice), <i>Stwórca nieba i ziemi, wszechmocny</i> (ch, Brzęczkowice), <i>Stwórca całego świata</i> (ch, Pruchnik)	
4.	<i>Chrystus</i>	14	–	–	1	–	–	–	5	8	<i>Zbawiciel, Chrystus</i> (ch, Mysłowice), <i>Król, pan, zbawca, Chrystus</i> (ch, Pruchnik), <i>Zbawiciel, Zbawca, Chrystus, Jezus, Pan, Król</i> (ch, Pruchnik), <i>Chrystus, Ojciec, Pan Bóg, Jezus</i> (ch, Pruchnik), <i>Jezus, Chrystus, Zbawiciel, Zbawca</i> (dz, Pruchnik)	
5.	<i>Król</i>	13	1	4	–	1	2	1	3	1	<i>Król nieba</i> (dz, Ozimek), <i>Dobry Król Świata</i> (dz, Ozimek), <i>Król świata i życia</i> (ch, Brzęczkowice), <i>Pan, Zbawca, Król</i> (ch, Ozimek), <i>Król, Władca, Nasz Pan</i> , (dz, Ozimek), <i>Król</i> (ch, Brzęczkowice)	

<i>Pan</i>	13	1	2	1	1	1	–	1	5	2	Nasz <i>Pan</i> (dz, Ozimek), <i>Pan</i> Nieba (dz, Ozimek), <i>Pan</i> , <i>Zbawca</i> , <i>Król</i> (ch, Ozimek), <i>Król</i> , <i>Władca</i> , <i>Nasz Pan</i> , (dz, Ozimek), <i>Ojciec</i> , <i>Jezus</i> , <i>Pan</i> (dz, Mysłowice), <i>Ojciec</i> , <i>najwyższy</i> , <i>pan</i> (dz, Brzęczkowie)
<i>Zbawca</i> <i>Zbawiciel</i>	13	1	–	2	1	1	–	–	4	5	<i>Pan</i> , <i>Zbawca</i> , <i>Król</i> (ch, Ozimek), <i>Zbawiciel</i> (dz, Mysłowice), <i>Zbawiciel</i> , <i>Chrystus</i> (ch, Mysłowice), <i>Pan</i> , <i>Zbawiciel</i> , <i>Król</i> , <i>Zbawca</i> , <i>Chrystus</i> , <i>Jezus</i> (dz, Pruchnik), <i>Pan</i> , <i>Zbawiciel</i> , <i>Król</i> , <i>Zbawca</i> , <i>Chrystus</i> , <i>Jezus</i> (dz, Pruchnik)
6. <i>miłość</i>	10	–	1	1	2	1	1	4	1	–	<i>Miłość</i> (dz, Ozimek), <i>Stworzyciel</i> , <i>Jezus</i> , <i>Miłość</i> (dz, Mysłowice), <i>Dobro</i> , <i>miłość</i> i <i>dobre serce</i> , <i>kościół</i> (ch, Mysłowice), <i>Miłość</i> , <i>dobro</i> , <i>życzliwość</i> (dz, Brzęczkowie), <i>Wiara</i> , <i>nadzieja</i> , <i>miłość</i> , <i>życie wieczne</i> (dz, Brzęczkowie)
7. <i>dobro</i>	6	–	–	2	–	1	1	1	2	–	<i>Dobro</i> , <i>miłość</i> i <i>dobre serce</i> , <i>kościół</i> (ch, Mysłowice), <i>Ojciec</i> , <i>dobro</i> , <i>pokój</i> (ch, Mysłowice), <i>Miłość</i> , <i>dobro</i> , <i>życzliwość</i> (dz, Brzęczkowie), <i>Możemy zastąpić słowami dobroć i miłość</i> (dz, Brzęczkowie)
<i>Pan Bóg</i>	6	–	1	–	–	–	–	–	2	3	<i>Pan Bóg</i> (dz, Ozimek), <i>Pan Bóg</i> , <i>Pan Jezus</i> (ch, Pruchnik), <i>Chrystus</i> , <i>Ojciec</i> , <i>Pan Bóg</i> , <i>Jezus</i> (ch, Pruchnik), <i>Zbawiciel</i> , <i>Stwórca</i> , <i>Pan Bóg</i> (dz, Pruchnik)
8. <i>Duch Święty</i>	4	–	–	–	–	–	–	–	1	3	<i>Ojciec</i> , <i>Chrystus</i> , <i>Jezus</i> , <i>duch święty</i> (ch, Pruchnik), <i>Stworzyciel</i> <i>nieba i ziemi</i> , <i>Pan Jezus</i> , <i>Duch Święty</i> , <i>Uczony</i> (dz, Pruchnik)
9. <i>Kościół</i>	3	–	–	2	–	–	–	1	–	–	<i>Jezus</i> , <i>Marija</i> , <i>Kościół</i> , <i>modlitwa</i> , <i>wiara</i> (ch, Mysłowice), <i>Dobro</i> , <i>miłość</i> i <i>dobre serce</i> , <i>kościół</i> (ch, Mysłowice), <i>Kościół</i> , <i>wiara</i> (ch, Brzęczkowie)
<i>wiara</i>	3	–	–	1	–	–	–	2	–	–	<i>Jezus</i> , <i>Marija</i> , <i>Kościół</i> , <i>modlitwa</i> , <i>wiara</i> (ch, Mysłowice), <i>Kościół</i> , <i>wiara</i> (ch, Brzęczkowie), <i>Wiara</i> , <i>nadzieja</i> , <i>miłość</i> , <i>życie wieczne</i> (dz, Brzęczkowie)
Ogółem	159	3	11	20	15	12	22	32	44		

Tabela 2

Wyrażenia użyte jako synonimy słowa *Bóg* – odpowiedzi czwartoklasistów

Ranga	Wyrazy synonimiczne do słowa <i>Bóg</i>	Liczba odpowiedzi										Przykłady uczniowskich wypowiedzi
		IV klasy z Ozimka razem	IV klasy z Mysłowic		IV klasy z Brzęczkowic		IV klasy z Pruchnika					
			ch	dz	ch	dz	ch	dz				
1.	<i>Stwórca/ Stworzyciel</i>	32	1	2	3	14	2	4	2	4	Ojciec, Stworzyciel (dz, Ozimek), Stworzyciel świata (dz, Ozimek), Stworzyciel świata, stworzyciel ludzi (ch, Ozimek), Stworzyciel (ch, Mysłowice), Stwórca (ch, Mysłowice), Stworzyciel, miłośniemy, kochany, odpowiedzialny za ludzi (dz, Mysłowice), Stworzyciel nieba i ziemi (ch, Brzęczkowice), Stwórca, pan (ch, Brzęczkowice), Sędzia dobry i sprawiedliwy, miłośniemy stwórca (ch, Pruchnik)	
2.	<i>ojciec/tata</i>	29	1	7	2	8	3	4	–	4	Ojciec (dz, Ozimek), Nasz ojciec (dz, Ozimek), To ojciec, kochać, całować, dobroć, rodzina (dz, Ozimek), Ojciec miłośniemy, pan (dz, Mysłowice), Ojciec nas wszystkich (dz, Mysłowice), Tata, ojciec, stworzyciel (ch, Mysłowice), Ojciec, tata, rodzina (dz, Mysłowice), Tata (ch, Brzęczkowice), Ojciec, pan (dz, Brzęczkowice), Nasz kochany ojciec (dz, Pruchnik)	
3.	<i>Pan</i>	15	1	–	–	2	1	5	1	5	Pan (ch, Ozimek), Ojciec miłośniemy, wybawiciel, pan, stworzyciel świata (dz, Mysłowice), Pan, twórca (ch, Pruchnik), Jest wychwalony: Jahwe, król, Pan, Stwórca sprawiedliwy (dz, Pruchnik)	
4.	<i>Jezus</i>	9	–	–	2	–	1	–	4	2	Jezus (ch, Mysłowice), To Jezus, Chrystus, zbawiciel (ch, Pruchnik)	
5.	<i>zbawca/ zbawiciel</i>	8	–	–	–	–	–	–	1	7	To Jezus, Chrystus, zbawiciel (ch, Pruchnik), Jezus Chrystus, pan, zbawca, zbawiciel (dz, Pruchnik)	

6.	<i>Król</i>	7	-	-	-	1	-	-	1	5	Król, ojciec (dz, Mysłowice), Król (dz, Pruchnik), Król całego świata (dz, Pruchnik), Pan, Stworzyciel nieba i ziemi, Król, zbawiciel, odkupiciel (dz, Pruchnik)
7.	<i>Jezus Chrystus</i>	6	-	-	-	-	-	-	4	2	Król (!), stwórca (!), Jezus chrystus (!), obrońca, wyzwoliciel (ch, Pruchnik), Jezus Chrystus (ch, Pruchnik), Jezus Chrystus, pan, zbawca, zbawiciel (dz, Pruchnik)
8.	<i>Jahwe</i>	5	-	-	-	-	-	-	-	5	Jahwe (dz, Pruchnik), Jachwe (!), zbawiciel (dz, Pruchnik), Bóg Jahwe (darując mówili tak do Boga) (dz, Pruchnik), Bóg Jahwe (!), Bóg jedyny (dz, Pruchnik)
9.	<i>miłość</i>	4	-	-	-	2	-	-	2	-	Miłość i dobro (dz, Mysłowice), Dobro, zaufanie, bezgraniczna miłość, wiara (dz, Mysłowice), Miłość (ch, Pruchnik)
	<i>rodzina</i>	4	-	2	-	2	-	-	-	-	To ojciec, kochać, całować, dobroć, rodzina (dz, Ozimek), Rodzina, ojciec, kochać (dz, Ozimek) Ojciec, tata, rodzina (dz, Mysłowice)
	<i>święty</i>	4	-	-	-	2	-	-	2	-	Święty, boży (dz, Mysłowice), Kochający, święty (ch, Pruchnik), kochający i miłosierny, sprawiedliwy, święty (ch, Pruchnik)
10.	<i>Chrystus</i>	3	-	-	-	-	-	-	1	2	Pan, Jezus, Chrystus, Duch Święty, Król, Zbawca (dz, Pruchnik), Pan, Jezus, Chrystus, Duch Święty, Zbawca, Zbawiciel (ch, Pruchnik)
	<i>dobroć</i>	3	-	1	-	2	-	-	-	-	To ojciec, kochać, całować, dobroć, rodzina (dz, Ozimek)
	<i>wszchemogący</i>	3	-	-	-	-	2	1	-	-	Wszchemogący (ch, Brzęczkowice), Pan, wszechmogący (dz, Brzęczkowice)
	Ogółem	131	3	12	7	32	9	14	18	36	

Tabela 3

Wyrażenia użyte jako synonimy słowa *Bóg* – odpowiedzi szóstoklasistów

Ranga	Wyrazy synonimiczne do słowa <i>Bóg</i>	Liczba odpowiedzi										Przykłady uczniowskich wypowiedzi
		razem	VI klasy z Ozimka		VI klasy z Mysłowic		VI klasy z Brzęczkowic		VI klasy z Pruchnika			
			ch	dz	ch	dz	ch	dz	ch	dz		
1.	<i>Stwórca/ Stworzytel</i>	28	7	–	3	2	3	4	5	4	<i>Stwórca, wszechmogący (ch, Ozimek), Stwórca, wszechwładny (ch, Ozimek), Stworzytel, wyławca (ch, Ozimek), Stworzytel świata (dz, Mysłowice), Ojciec, Stworzytel, Pan Świata (dz, Mysłowice), Stworzytel, Ojciec Niebieski (dz, Brzęczkowice), Stwórca (ch, Brzęczkowice), Stwórca, Pan (dz, Brzęczkowice), Ojciec, stwórca (ch, Pruchnik), Stwórca, król, ktoś ważny (dz, Pruchnik), Stworzytel, ojciec, pan (dz, Pruchnik)</i>	
2.	<i>Ojciec</i>	22	4	1	2	3	2	5	3	2	<i>Ojciec, stworzytel (ch, Ozimek), Ojciec (ch, Ozimek), Drogi ojciec (ch, Mysłowice), Stworzytel, Pan Wszechmogący, Ojciec, Pasterz (dz, Brzęczkowice), Ojciec, przyjaciel, Dobry, Pasterz, Pan, Ojciec Niebieski, Król Niebios, Stwórca (dz, Brzęczkowice)</i>	
3.	<i>Pan</i>	13	1	2	–	2	1	4	1	2	<i>Ojciec, Pan (dz, Ozimek), Pan władzy świata (ch, Ozimek), Ojciec kościoła, Pan świata, Stworzytel (dz, Mysłowice), Jahwe, Pan (dz, Brzęczkowice), Pan. Stwórca. Ojciec (ch, Pruchnik)</i>	
4.	<i>Jezus</i>	12	1	2	4	2	–	–	–	3	<i>Jezus, Wielki Pan (dz, Ozimek), Jezus (dz, Ozimek), Jezus (ch, Mysłowice), Pan Jezus (ch, Pruchnik), Chrystus, władca, Pan, Jezus (dz, Pruchnik)</i>	
5.	<i>Zbawiciel</i>	6	–	–	–	2	1	–	2	1	<i>Zbawiciel (dz, Mysłowice), Zbawiciel, dobry człowiek (dz, Mysłowice), Stworzytel świata, zbawiciel (ch, Brzęczkowice)</i>	

6.	Kościół	5	2	-	1	-	-	-	-	2	Słowo Bóg można zastąpić słowami: Kościół, kapłan (ch, Ozimek), Kościół (ch, Ozimek), Kościół, wiara (dz, Pruchnik)
7.	Chrystus	4	-	-	-	-	-	-	1	3	Chrystus, zbawiciel (ch, Pruchnik), Stworzyciel świata, Chrystus, Jezus (dz, Pruchnik), Święty który się nimi opiekuje, inaczej Chrystus, Jezus (dz, Pruchnik)
	wszechmogący	4	1	-	2	-	-	1	-	-	Stwórca, wszechmogący (ch, Ozimek), Wszechmogący, ważna osoba (ch, Mysłowice)
8.	wszechmocny	3	-	-	1	-	-	2	-	-	Ważna osoba, wszechmocny (ch, Mysłowice), Wszechmocny (dz, Brzęczkowice), Ojciec, wszechmocny (dz, Brzęczkowice)
	Ogółem	97	16	5	13	11	7	16	12	17	

Tabela 4

Wyrażenia użyte jako synonimy słowa *Bóg* – odpowiedzi wszystkich ankietowanych z uwzględnieniem determinantu płci oraz z zaznaczeniem podziału na wiek

Ranga	Wyrazy synonimiczne do słowa <i>Bóg</i>	Liczba odpowiedzi					
		razem	płeć		wiek (klasa)		
			ch	dz	III klasa	IV klasa	VI klasa
1.	<i>Stwórca/Stworzyciel</i>	82	36	46	22	32	28
2.	<i>ojciec/tata</i>	79	26	53	28	29	22
3.	<i>Jezus</i>	45	20	25	24	9	12
4.	<i>Pan</i>	41	13	28	13	15	13
5.	<i>Zbawca/Zbawiciel</i>	27	11	16	13	8	6
6.	<i>Chrystus</i>	21	8	13	14	3	4
7.	<i>Król</i>	20	7	13	13	7	–
8.	<i>Miłość</i>	14	5	9	10	4	–
9.	<i>dobro/(ć)</i>	9	5	4	6	3	–
10.	<i>Kościół</i>	8	5	3	3	–	5
11.	<i>wszechmogący</i>	7	5	2	–	3	4
12.	<i>Jezus Chrystus</i>	6	4	2	–	6	–
	<i>Pan Bóg</i>	6	2	4	6	–	–
13.	<i>Jahwe</i>	5	–	5	–	5	–
14.	<i>Duch Święty</i>	4	1	3	4	–	–
	<i>Rodzina</i>	4	–	4	–	4	–
	<i>Święty</i>	4	2	2	–	4	–
15.	<i>Wiara</i>	3	1	2	3	–	–
	<i>wszechmocny</i>	3	1	2	–	–	3
Ogółem		388	152	236	159	132	97

Tabela 4. stanowi podsumowanie najczęściej podawanych przez dzieci określeń synonimicznych. Uwzględniono w nich determinant płci, a także podział ze względu na wiek ankietowanych.

Należy jeszcze przypomnieć, że wśród odpowiedzi ankietowanych odnotowano dużą liczbę wypowiedzi wielokategoryjnych, w których

uczniowie podają po kilka określeń *Boga*. Tworzą one wówczas kolekcję określeń synonimicznych.

Nazwania *Boga* często występują w otoczeniu wielu określeń. Wśród podanych przez uczniów w charakterze wyrazów synonimicznych do słowa *Bóg* możemy wyróżnić¹³:

1. Wyrazy opisujące atrybuty to, jaki – w wyobrażeniach dzieci – jest *Bóg*: *dobry, jedyny, kochający, kochany, miłosierny, miły, najwyższy, nasz, nieśmiertelny, odpowiedzialny, pobożny, potężny, serdeczny, sprawiedliwy, święty, uczony, wielki, ważny, wszechmocny, wszechmogący, wszechwiedzący, wszechwładny, wychwalony*.
2. Określenia precyzujące, często w postaci przydawki, związane z polem semantycznym sfery boskiej i kosmicznej¹⁴: *Stwórca/Stworzyciel* (*Stworzyciel ludzi, Stworzyciel nieba i ziemi, Stworzyciel świata, Stwórca całego świata, Stwórca nieba i ziemi*), *ojciec*¹⁵ (*nasz ojciec, ojciec miłosierny, ojciec niebieski, ojciec światłości*), *Jezus, pan* (*nasz pan, pan nieba, pan świata, wielki pan*), *zbawca/Zbawiciel, Chrystus, król* (*król całego świata, król nieba, król niebios, król świata i życia*), *wszechmogący, Jezus Chrystus, pan Bóg, Jahwe, Duch Święty, święty, wszechmocny, niebo, pasterz, twórca, wybawca, wybawiciel, duch, najwyższy, nieśmiertelny, Odkupiciel, pocieszyciel, sędzia, sędzia sprawiedliwy, Syn Boży, wszechwiedzący, wszechwładny, wychwalony*.

Na podstawie przytoczonych określeń można wysnuć wniosek, iż *Bóg* został ukazany w kilku rolach:

- jako *Stworzyciel*, czy też *Stwórca*, a więc ten, któremu zawdzięczamy stworzenie świata i nas samych,
 - jako *ojciec* – czyli troskliwy i miłosierny opiekun wszystkich ludzi,
 - jako *Jezus, Chrystus* (sporadycznie: *Syn Boży*), a więc męczennik, który umarł za grzechy ludzi,
 - jako *pan* i *król* – a zatem ktoś ważny, kto sprawuje władzę nad ludźmi i nad światem, jest przecież – jak piszą ankietowani – *wszechmogący, wszechmocny, wszechwiedzący i wszechwładny* – nie ma zatem dla Niego rzeczy niemożliwych,
 - jako *zbawca/Zbawiciel*, a więc ten, kto wybawi ludzi od cierpienia i męki.
3. Wyrazy znajdujące odniesienie w praktykach religijnych: *kapłan, Kościół, modlitwa, monstancja, wiara*.

¹³ Zob. R. JEDLIŃSKI: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 108.

¹⁴ Podaję począwszy od tych, które wymieniano najczęściej.

¹⁵ Niewykluczone, że część określeń *ojciec* (a na pewno wszystkie wyrazy *tata*) powinniśmy łączyć nie ze sferą *sacrum*, lecz *profanum*, z językiem rodzinnym – niektóre z tych odpowiedzi trudno jednak poddać jednoznacznej weryfikacji.

4. Nazwy wartości: *dobro/dobroć, mądrość, miłosierdzie, miłość, nadzieja, pokój, radość, rodzina, szczęście, zaufanie, życie, życzliwość*.

Porównując zebrane wyniki ze słownikową definicją *Boga*¹⁶, możemy zauważyć, iż to dzieci podają więcej (i to znacznie więcej) określeń interesującego nas pojęcia. Świadczyłoby to o dużej świadomości dziecięcej dotyczącej wartości transcendentnej.

¹⁶ Por. *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1. Red. S. DUBISZ. Warszawa 2006, s. 309–311.

Diana Jagodzińska
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Precyzyjny nie znaczy zrozumiany – o czytaniu aktów prawnych

Czego człowiek nie rozumie, tym nie włada.

Johann W. Goethe

Tekst prawny angażuje w proces komunikowania prawodawców, podmioty stosujące prawo oraz obywateli. Pierwsi ze wspomnianych są nadawcami prawnych komunikatów, ostatni – docelowymi nadawcami, organy państwowe natomiast pośredniczą w tym kontakcie, określając konsekwencje prawne stanów faktycznych. Wobec języka aktów prawnych zastrzeżenia i zarzuty zgłaszają wszystkie wskazane grupy, toteż uprawnione wydaje się stwierdzenie, że polskie prawo nie jest zrozumiałe.

Przekonanie o niejasności tekstów prawnych jest tak powszechne i często powtarzane, że może być uznane za fakt. Uzasadnieniem traktowania tej tezy jako pewnika są również potwierdzające ten pogląd wypowiedzi samych prawników. Zgadza się z nią choćby prezes Stowarzyszenia Sędziów Sądów Polskich IUSTITIA Maciej Strączyński, który ocenia praktykę używania języka prawniczego następująco:

[...] nader często jest używany w taki sposób, że należałoby go nazwać "jenzykiem". Odmienności, jakie się w nim pojawiają, mają rozmaity charakter i kilka różnych źródeł. Sprawiają, że język prawniczy staje się [...] niezrozumiały dla osób, które na co dzień się nim nie posługują, oraz nadmiernie uduchowiony [...]¹.

¹ M. STRĄCZYŃSKI: *Język prawniczy – przyczyny i charakterystyka błędów i niezrozumiałości sformułowań*. W: *Oblicza polszczyzny*. Red. A. MARKOWSKI, R. PAWELEC. Warszawa 2012, s. 288.

Przyznaje on zatem wprost, iż problem z odczytywaniem przepisów to nie skutek specyficznej materii czy formy unormowań, lecz w znacznej mierze ubóstwa językowego prawników oraz wpadania w zawodową rutynę, która prowadzi do „mechanicznego powielania zwrotów zasłyszanych od innych prawników, »dziedziczonych« przez aplikantów po patronach, uważanych za niezbędne zgodnie z zasadą »bo tak się pisze«”². Konstatacja ta w oczywisty sposób przenosi odpowiedzialność za niezrozumiałe prawo i teksty okołoprawne, odnoszące się do aktów normatywnych, na podmioty zaangażowane w proces ich tworzenia – ustawodawcę i jurystów. Stoi również w sprzeczności z ponoszeniem przez obywateli konsekwencji za niezgodne z intencją nadawców odkodowanie przepisów prawa.

Kto, do kogo i w jaki sposób mówi? Swoistość tekstów prawnych a odbiór norm

Istotny wpływ na odbiór przepisów prawnych ma kwalifikacja języka aktów normatywnych oraz tekstów je komentujących. W oczywisty bowiem sposób implikuje ona docelowego odbiorcę prawnych komunikatów. Chociaż zgodnie z treścią art. 83 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej³ adresatem norm prawnych jest enigmatycznie zdefiniowany *każdy obywatel*, to w literaturze przedmiotu uważa się, iż jest nim raczej profesjonalista, którego zawód wymaga znajomości obowiązujących norm⁴.

Zwolenniczką takiego stwierdzenia jest między innymi Hanna Jadacka, która uznaje akty prawne za teksty specjalistyczne i wskazuje, że brak merytorycznej wiedzy staje się przyczyną nierozumienia norm prawnych przez nieprofesjonalistów⁵. Opinię tę podziela Tomasz Borkowski, który specyfikę języka przepisów upatruje w fakcie, że „język

² Ibidem, s. 290.

³ Konstytucja z dnia 2 kwietnia 1997 r. Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483.

⁴ Nie odróżniam tu aktów prawnych od wypowiedzi nawiązujących do nich, zakładając, iż do kontaktu z normami prawa dochodzi bardzo często nie w efekcie sięgania do tekstu prawnego, lecz do tekstów okołoprawnych – komentarzy, wyjaśnień czy publikacji popularnonaukowych. Niezrozumiałość języka, którym się posługują owe metateksty, potęguje bowiem wrażenie niejasności samych tekstów prawnych.

⁵ Zob. H. JADACKA: *Kultura języka w pracy legislatora*. „Biuletyn Rady Legislacyjnej Urzędu Rady Ministrów” 1995, nr 3, s. 205.

prawny jest językiem wiedzy specjalistycznej zakodowanej przede wszystkim w terminach będących nazwami (znakami) danych pojęć instytucji prawnych”⁶.

Zgadza się z takim ujęciem również Andrzej Malinowski, który język prawny, z uwagi na słowa i wyrażenia niespotykane w języku powszechnym, nazywa technolektem⁷. Akceptacja twierdzenia, że język prawa jest kodem specjalistycznym, sprawia, że docelową grupą odbiorców aktów normatywnych muszą stać się prawnicy. Przepisy jednak cechują się szerokim zasięgiem używalności społecznej, znacznie wykraczającym poza tę grupę zawodową. Ponadto, mimo stosowania zwrotów i terminów profesjonalnych, teksty przepisów prawnych zachowują wszystkie właściwości gramatyczne i leksykalno-fonologiczne języka ogólnego, co nie pozwala jednoznacznie podzielić poglądu o specjalistycznym przeznaczeniu tych tekstów i w ten sposób usprawiedliwić związanych z nimi lekturowych trudności.

Z takim wy tłumaczeniem niejasności tekstów prawnych i problemów w ich odbiorze nie zgadza się choćby Joanna Grzelak, stwierdzając, że „adresatami większości norm prawnych są jednak nie tylko prawnicy i sędziowie, ale i ci, których to prawo dotyczy”⁸. Osądem tym wpisuje się w nurt opinii przypisujących normodawcom całkowitą odpowiedzialność za językową formę przepisów oraz tekstów z nimi związanych, nawiązując do przytoczonego we wstępie artykułu poglądu Strączyńskiego. Z punktem widzenia Grzelak skorelowana jest również funkcjonująca w obrocie prawnym zasada *ignorantia iuris nocet*, zgodnie z którą konsekwencjami nieznajomości prawa obarcza się szeroko rozumianego odbiorcę. Skoro zaś skutki nieznajomości przepisów mają być nałożone na każdego obywatela, to właśnie jego możliwości percepcyjne oraz kompetencje językowe powinny być uwzględniane w tworzeniu prawa.

Jeszcze inaczej do zagadnienia podchodzi Tomasz Gizbert-Studnicki, który w języku prawnym dostrzega odmianę wyznaczoną sytuacyjnie. Zdaniem badacza, „poszczególne właściwości językowe tekstów prawnych wyznaczane są przez cechy sytuacji społecznych, w których teksty prawne funkcjonują jako narzędzia komunikacji językowej”⁹.

⁶ T. BORKOWSKI: *Terminologia prawna w ujęciu terminograficznym*. „Komunikacja Specjalistyczna” 2011, nr 4, s. 225.

⁷ Zob. A. MALINOWSKI: *Polski język prawny. Wybrane zagadnienia*. Warszawa 2006, s. 22.

⁸ J. GRZELAK: *Skutki niskiej kompetencji komunikacyjnej prawodawcy*. „Kwartalnik Językoznawczy” 2002, nr 2, s. 17.

⁹ Zob. T. GIZBERT-STUDNICKI: *Język prawny z perspektywy socjolingwistycznej*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace z Nauk Politycznych” 1986, z. 26, s. 42.

Przyjęcie takiego założenia prowadziłoby jednak do konkluzji, że trudności w odkodowaniu norm nie są determinowane specyfiką języka prawa czy stylistyką tekstów normotwórczych, ale typowymi zachowaniami komunikacyjnymi danego społeczeństwa w określonej rzeczywistości. Wówczas nie byłoby powodów, aby komplikacji towarzyszących odczytywaniu przepisów prawnych upatrywać w izolacji od uniwersalnych rozważań na temat nieprecyzyjności aktów mowy. Problemy z odkodowaniem przepisów wynikałyby bowiem z wieloznaczności języka ogólnego, cechy niezależnej od tego, z jakim tekstem mamy do czynienia.

Czego nie ma w ustawie, tego nie ma w prawie Wymóg precyzyjnego formułowania przepisów

W systemie prawa pozytywnego, w którym funkcjonujemy, akt prawny jest jedynym źródłem obowiązujących obywateli nakazów i zakazów postępowania. Jeżeli więc norma postępowania nie zostanie ujęta w ustawie, nie obowiązuje¹⁰. Z uwagi zaś na możliwość znaczącej ingerencji przepisów prawa w życie jednostki język prawny, za pomocą którego sformułowane są przepisy, powinien być zrozumiały. W powszechnym rozumieniu oznacza to, iż tekst musi zostać skonstruowany jako „taki, który nie wymaga wyjaśnienia, a więc jasny, wyraźny”¹¹. Cechy te powinien mieć w ocenie przeciętnego użytkownika języka. Właśnie świadomość i możliwości językowe odbiorcy należy przyjąć za punkt odniesienia w ocenie spełnienia wymogu klarowności wypowiedzi.

Postulat precyzji aktów prawnych formułują wprost *Zasady techniki prawodawczej*¹². W treści § 6 tego uregulowania ujęty został nakaz takiego redagowania przepisów ustawy, aby dokładnie i w sposób zrozumiały dla adresatów zawartych w nich norm wyrażały intencje prawodawcy.

¹⁰ A. STĘPKOWSKI: *Kochaj i rób, co chcesz. Rzecz o etyce, prawie, miłości własnej i o państwie prawa*. „Pro Fide Rege et Lege” 2008, nr 1, s. 54.

¹¹ *Wielki słownik języka polskiego PAN*. Red. P. ŻMIGRODZKI. Kraków 2015 [online]. <http://www.wsjp.pl> [data dostępu: 27.12.2016].

¹² Załącznik do Rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 20.06.2002 r. Dz.U. 2002, nr 100, poz. 908.

W kolejnych paragrafach podano również następujące wytyczne:

§ 7. Zdania w ustawie redaguje się zgodnie z powszechnie przyjętymi regułami składni języka polskiego, unikając zdań wielokrotnie złożonych.

§ 8. ust. 1. W ustawie należy posługiwać się poprawnymi wyrażeniami językowymi (określeniami) w ich podstawowym i powszechnie przyjętym znaczeniu.

§ 8. ust. 2. W ustawie należy unikać posługiwania się:

- 1) określeniami specjalistycznymi (profesjonalizmami), jeżeli mają odpowiedniki w języku powszechnym;
- 2) określeniami lub zapożyczeniami obcojęzycznymi, chyba że nie mają dokładnego odpowiednika w języku polskim;
- 3) nowo tworzonymi pojęciami lub strukturami językowymi (neologizmami), chyba że w dotychczasowym słownictwie polskim brak jest odpowiedniego określenia¹³.

Przytoczone zalecenia są więc jednoznaczne. Nie obligują wprowadzić prawodawcy do precyzji, ale nikt nie ma wątpliwości, że przepisy powinny być precyzyjne. Z czego więc wynika to przeświadczenie?

W metodyce legislacyjnej precyzja aktów prawnych omawiana jest bardzo często i szczegółowo. Z przywoływanego wcześniej § 6 *Zasad techniki prawodawczej* w doktrynie wyprowadza się trzy zasady redagowania przepisów prawnych: precyzji tekstu prawnego, jego komunikatywności dla adresatów oraz adekwatności¹⁴. W wyliczeniu tym precyzja rozumiana jest jako takie wyrażenie przepisu, z którego jednoznacznie wynika, czego, komu i w jakiej sytuacji się zakazuje, co się nakazuje lub dozwala. Ma ją dopełniać zasada komunikatywności, gwarantująca zrozumiałość tekstu prawnego dla przeciętnego adresata. Obie te zasady: precyzjności i komunikatywności, łączą się zaś z adekwatnością przepisów prawa, czyli z takim ukształtowaniem ich tekstu, by dokładnie oddawał zamiar ustawodawcy¹⁵.

W orzecnictwie Trybunału Konstytucyjnego podstaw zasady precyzyjnego formułowania norm prawnych upatruje się w art. 2 Konstytucji, który zawiera dyrektywę demokratycznego państwa prawnego. To w nawiązaniu do niej stanowienie przepisów niejasnych i wieloznacznych, które nie pozwalają obywatelowi przewidzieć konsekwencji prawnych swoich zachowań, uznaje się za naruszenie ustawy zasadniczej. Wy-

¹³ Ibidem.

¹⁴ Zob. G. WIERCZYŃSKI: *Redagowanie i ogłaszanie aktów normatywnych. Komentarz*. Warszawa 2010, s. 81–89.

¹⁵ Postanowienie z dnia 11.04. 2013 r. Sygn. akt Ts 304/12.

móg jasności przepisu nie jest tylko instrukcją bez pokrycia, lecz realnie obowiązującym prawodawcę nakazem. Jego realizacja bowiem także podlega kontroli, mogącej skutkować orzeczeniem niekonstytucyjności aktu prawnego¹⁶. Zdaniem Trybunału Konstytucyjnego, ustawodawca, niejasno formułując tekst przepisów, pozostawia organom mającym je stosować nadmierną swobodę przy ustalaniu zakresu ograniczeń wolności i praw jednostki. Z tego względu przekroczenie pewnego poziomu niejasności aktów prawnych, które skutkuje dowolnością interpretacji albo brakiem możliwości ich poprawnego odczytania, jest przesłanką stwierdzenia niezgodności z Konstytucją¹⁷. Samo obowiązywanie regulacji przemawia więc za uznaniem, że nie zawiera ona formuł, które są wieloznaczne w takim stopniu, iż uchybiają rudymmentarnym kanonom techniki prawodawczej.

Czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał Czytanie prawa w szkole

W kontekście przytoczonych zaleceń należałoby się zastanowić nad tym, jaką rolę w odkodowaniu przepisu prawnego odgrywa odbiorca – przeciętny obywatel, który nie zawsze ma wzorcowe kompetencje językowe. Interpretatorzy *Zasad techniki prawodawczej*, a także doktryna, badacze języka i jurslingwiści za sytuacje, w których prawo nie okazuje się jednoznaczne, obwiniają autorów ustaw. Nie można jednak przypisać im winy za trudności z odczytaniem tekstów prawnych wynikające z nieświadomości obywateli. Trafnie ujmuje tę kwestię Jadacka, konkludując, iż „teksty ustaw chcieliby rozumieć wszyscy, a winą za ewentualne kłopoty percepcyjne obarczać wyłącznie autorów”¹⁸. Tymczasem umiejętność dekodowania przepisów prawnych zależy między innymi od stopnia zaangażowania ich odbiorców w kulturę prawną. Za taką uznajemy stosunek danego społeczeństwa do obowiązującego prawa, czy też – jak twierdzi Krzysztof Pałeczki – „ogół prawnych działań symbolicznych danej zbiorowości w określonym czasie”¹⁹. Kultura prawna

¹⁶ Wyrok z dnia 30.11. 2001 r. Sygn. akt K 33/00.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ H. JADACKA: *Kultura języka w pracy legislatora...*, s. 205.

¹⁹ K. PAŁECKI: *O użyteczności pojęcia kultura prawna*. „Państwo i Prawo” 1974, z. 2, s. 73–74.

nie zamyka się więc w aktach prawnych ustanawianych w danym kraju, ale obejmuje również całokształt występujących w społeczeństwie przekonań i postaw wobec uregulowań. Prawo staje się wówczas zjawiskiem kulturowym, w którym uczestniczy każdy obywatel przez sam fakt bycia członkiem społeczeństwa.

Takiej tezie wydaje się hołdować polski ustawodawca, który wykształcenie u ucznia umiejętności czytania przepisów prawnych i identyfikacji z porządkiem prawnym w naszym kraju uznał za filary współczesnej edukacji obywatelskiej, prowadzonej w ramach wiedzy o społeczeństwie²⁰. W podstawie programowej przygotowanej dla tego przedmiotu wśród celów kształcenia w zakresie podstawowym na czwartym etapie edukacyjnym uwzględniono następujące wymagania ogólne wobec ucznia:

[...] uczeń znajduje i wykorzystuje informacje na temat sposobu, w jaki prawo reguluje życie obywateli; [...] rozpoznaje prawne aspekty codziennych problemów życiowych i szuka ich rozwiązań; [...] wyjaśnia podstawowe prawa człowieka, rozpoznaje przypadki ich naruszania i wie, jak można je chronić²¹.

Wyznaczniki doprecyzowano następnie w wymaganiach szczegółowych. Treści nauczania związane z zagadnieniem prawa i sądów prowadzą do osiągnięcia przez ucznia następujących kompetencji:

Uczeń: 1) wyjaśnia, co to jest prawo i czym różnią się normy prawne od norm religijnych, moralnych i obyczajowych; 2) wymienia podstawowe zasady prawa (prawo nie działa wstecz, domniemanie niewinności, nie ma winy bez prawa, nieznajomość prawa szkodzi) i wyjaśnia konsekwencje ich łamania; 3) wymienia źródła prawa; znajduje wskazany akt prawny i interpretuje proste przepisy prawne²².

Odczytanie i podstawowa wykładnia wynikających z prawa norm, które regulują życie społeczne, zostały zatem wpisane w proces nauczania szkolnego. Można więc zakładać, iż uczeń kończący szkołę po-

²⁰ Zob. *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 4: *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 14. https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_4.pdf [data dostępu: 27.12.2016]. Por. A. PACEWICZ, A. WAŚKIEWICZ: *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu wiedza i społeczeństwo*. W: *Podstawa programowa z komentarzami...*, s. 113–114. https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_4.pdf [data dostępu: 27.12.2016].

²¹ *Podstawa programowa z komentarzami...*, s. 93.

²² *Ibidem*, s. 94.

nadgimnazjalną nabył umiejętność skutecznego obcowania z aktami prawnymi. *Prawo, prawa człowieka i przeciwdziałanie dyskryminacji* zostają bowiem wskazane jako jeden z głównych nurtów edukacji obywatelskiej wiedzy o społeczeństwie, w zakresie którego przedmiot ten

oswaja uczniów z zasadami i przepisami, uczy szacunku dla państwa prawa oraz stosowania się do jego wymogów. Służy temu praktyczna edukacja prawna, zdobywanie umiejętności wyszukiwania i rozumienia przepisów oraz podstawowych procedur w urzędach, sądach i innych instytucjach życia publicznego²³.

Wskazane wymagania skorelowano z treściami nauczania języka polskiego, w ramach którego na czwartym etapie edukacyjnym uczeń również zdobywa szeroką kompetencję czytelniczą, rozumianą jako „umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa”²⁴, dzięki czemu „rozumie teksty o skomplikowanej budowie; dostrzega sensy zawarte w strukturze głębokiej tekstu; rozpoznaje funkcje tekstu i środki językowe służące ich realizacji”²⁵. Harmonijne połączenie w szkole ponadgimnazjalnej treści tych dwóch dyscyplin – wiedzy o społeczeństwie i języka polskiego – będzie sprzyjać kompleksowemu wyposażeniu ucznia w narzędzia kształcące umiejętność czytania i rozumienia sensu czytanego tekstu, w tym tekstu prawnego. Niemniej kluczowe wydaje się tu nie tyle zaznajomienie ucznia z podstawowymi zasadami i terminami prawnymi, ile rozwijanie podstaw skutecznej pracy z tekstem w ogóle. Poprawne dekodowanie wypowiedzi stanowi wszak kompetencję niezbędną do funkcjonowania we współczesnym świecie. Jak stwierdza Danuta Krzyżyk,

Jedną z podstawowych sprawności, w jaką szkoła wyposaża ucznia, powinna być umiejętność czytania – część składowa ogólnego wykształcenia, która obejmuje percepcję i rozumienie czytanego tekstu. Czytanie ze zrozumieniem jest jednym z podstawowych narzędzi samokształcenia, ciągłego rozwijania własnej osobowości, które ułatwia uczenie się, czyni pracę umysłową bardziej świadomą i po-

²³ A. PACEWICZ, A. WAŚKIEWICZ: *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu wiedza i społeczeństwo...*, s. 114.

²⁴ *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 19. <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/232/Tom+2+J%C4%99zyk+polski+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf> [data dostępu: 27.12.2016].

²⁵ *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2..., s. 43.

zwala człowiekowi jednocześnie poznawać świat nauki i kultury, otaczając go rzeczywistość²⁶.

Niestety, wyniki badania umiejętności czytania ze zrozumieniem, przeprowadzone w 2006 roku przez Międzynarodowy Program Oceny Umiejętności Uczniów i Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, wskazywały, że blisko 40% Polaków nie rozumie tekstu, który czyta, a kolejne 30% czytane treści rozumie, ale wyłącznie w niewielkim stopniu²⁷. Większość spośród trzytysięcznej grupy badawczej nie potrafiła skutecznie odczytać rozkładu jazdy pociągów ani mapki pogody. Co trzecia z zapytanych osób nie umiała zaś dostrzec związku między dwoma wykresami.

Znajomość obowiązującego prawa pozwala w pełni zrozumieć mechanizmy rzeczywistości zdeterminowanej regulacjami normatywnymi. Jak bowiem twierdzi Łukasz Bojarski z Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka,

człowiek, który nie ma podstawowej wiedzy prawniczej, nie rozumie rzeczywistości, która go otacza, i nie jest w stanie poradzić sobie w różnych sytuacjach, bowiem żyjemy w dobie wszechobecności prawa²⁸.

Z tego względu popularyzowanie nawyku sięgania do prawa i kształcenie umiejętności jego odczytywania są niezwykle istotnymi działaniami w dobrze pojętym interesie społecznym. W dzisiejszych czasach, kiedy zdobycie informacji nie stanowi problemu, ważniejsze wydaje się wyposażenie obywateli w kompetencję odczytywania norm ze źródeł prawa. Odkodowanie prawa nie jest jednak możliwe w sytuacji, w której zanika sama biegłość w poprawnym odczytywaniu wszelkich komunikatów. Być może problemem nie jest odczytanie treści przepisu prawnego, lecz w ogóle czytanie ze zrozumieniem jakiegokolwiek tekstu. Wówczas słuszną drogą byłoby nie tyle szerzenie świadomości

²⁶ D. KRZYŻYK: *Czytanie ze zrozumieniem. Część pierwsza: Teoretyczne podstawy testu czytania ze zrozumieniem*. W: *Przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z języka polskiego (materiały konferencyjne)*, s. 51. <http://www.oke.jaworzno.pl/matura/down.php?f=biuletyn.pdf> [data dostępu: 27.12.2016].

²⁷ Zob. J. TAŃSKA: *Kraj wtórnych analfabetów*. „Przegląd” 2015 [online]. <http://media.wp.pl/kat,1022939,title,Kraj-wtornych-nalfabetow,wid,8239483,wiadomosc.html> [data dostępu: 27.12.2016].

²⁸ Cyt za: A. JARASZEK: *Uczniowie szkół średnich będą uczyć się prawa*. „Gazeta Prawna” [online] z 2.04.2010. <http://prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/410859,uczniowie-szkol-srednich-beda-uczyc-sie-prawa.html> [data dostępu: 27.12.2016].

prawnej, ile krzewienie umiejętności czytania ze zrozumieniem oraz poprawności językowej zarówno wśród prawodawców i prawników, jak i obywateli. Polszczyzna, w której będą formułowane przepisy, stanie się wówczas punktem wspólnym używanego powszechnie języka ogólnego i języka specjalistycznego, do którego dostęp zapewni nawet ograniczona znajomość podstawowych pojęć z dziedziny prawa.

Ocena funkcji językowych i komunikacyjnych prawej półkuli mózgu u pacjenta ze schizofrenią Studium przypadku

Wprowadzenie

Emocje¹, rozumienie metafor², a zatem funkcje, za które odpowiada prawa półkula mózgu, to tematy bliskie Jubilatce, dlatego też mam nadzieję, że to krótkie studium ukazujące funkcjonowanie obszarów mózgu za nie odpowiedzialnych u pacjenta ze schizofrenią będzie dla Pani Profesor interesujące.

Do połowy XX wieku w neuropsychologii dominują prace nad rolą lewej półkuli mózgu. Wyjątkiem są publikacje Arthura Wigan, który stwierdził, że „każda półkula jest odrębną doskonałą całością zdolną do niezależnego myślenia i posiadającą niezależną wolę”³. Dopiero druga połowa XX wieku zaowocowała przyrostem prac i badań nad prawą

¹ Por. przykładowo: B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Jak przeklinać...*, czyli o emocjach w literaturze dla dzieci. W: *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK przy współpracy A. ZOK-SMOŁY. Katowice 2015, s. 439–449.

² Por. przykładowo: B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *O metaforze synestezyjnej w tekstach dzieci*. W: *„Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”*. T. 18. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2005, s. 119–126.

³ E. ŁOJEK: *Bateria Testów do Badania Funkcji Językowych i Komunikacyjnych Prawej Półkuli Mózgu*. Warszawa 2007, s. 9.

półkulą, która jest, zdaniem badaczy, odpowiedzialna za przetwarzanie bodźców przestrzennych, muzycznych oraz emocjonalnych. Ma również wpływ na procesy uwagowe. U chorych z uszkodzeniem zlokalizowanym w prawym płacie ciemieniowym często diagnozuje się apraksję konstrukcyjną⁴. Badania wskazują również na dominację prawej półkuli w zakresie pragmatyki⁵. Widoczna jest znaczna rola prawej półkuli w zdolnościach orientacji topograficznej. Uszkodzenia prawego płata skroniowego skutkują często trudnością pacjentów w orientacji w najbliższym otoczeniu, mogą powodować agnozę środowiskową⁶.

Wspomniany wzrost zainteresowania rolą prawej półkuli przyniósł wiele badań nad jej znaczeniem w procesach językowych. Funkcje językowe prawej półkuli obejmować mogą: procesy leksykalno-semantyczne, przetwarzanie złożonego materiału językowego, jak również prozodycznych aspektów mowy. W tabeli 1. zaprezentowane zostały procesy językowe, w których kluczową rolę odgrywa prawa półkula mózgu.

Tabela 1

Procesy językowe prawej półkuli mózgu

Proces językowy	Charakterystyka
Procesy leksykalno-semantyczne	rozumienie niestereotypowych znaczeń słów i związków między słowami
	przetwarzanie znaczeń słów z określonej kategorii
Przetwarzanie złożonego materiału językowego	rozumienie i tworzenie dyskursu, wyciąganie wniosków, integracja informacji, korzystanie z kontekstu, rozumienie informacji wieloznacznych, metaforycznych oraz zabarwionych emocjonalnie
Prozodia/Aprozodia	prozodia emocjonalna (także elementy suprasegmentalne: melodia, akcent, rytm)
	kontrola prozodii wspólnie z lewą półkulą

Opracowanie własne na podstawie: M. PAŁCHALSKA: *Neuropsychologia kliniczna...*

Niniejszy artykuł stanowi próbę ukazania poziomu funkcji językowych prawej półkuli mózgu (mierzonych za pomocą baterii RHLB-PL) u pacjenta z diagnozą schizofrenii.

Na samym początku dokonano krótkiej charakterystyki samego zaburzenia z uwzględnieniem specyfiki procesów językowych mu towa-

⁴ Zob. M. PAŁCHALSKA: *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu*. Lublin 2007.

⁵ Zob. ibidem, s. 122.

⁶ Zob. E. ŁOJEK: *Bateria Testów do Badania...*, s. 11.

rzyszających. Kolejno opisano studium przypadku pacjenta ze schizofrenią paranoidalną (obecnie bez objawów wytwórczych), które pozwala na bliższe przeanalizowanie umiejętności rozumienia przez niego humoru, metafor, jak również prozodycznych i emocjonalnych aspektów mowy.

Zaburzenia językowe w schizofrenii

Pojęcie *schizofrenia* wprowadził na początku XX wieku Eugen Bleuler. Nazwa nawiązywała do greckiego *schizo* (*rozszczepiam, rozłupuje, rozdzielam*) oraz *fren* (*przepona, serce, umysł, wola*)⁷, zatem schizofrenia to pewnego rodzaju rozszczenie umysłu⁸. Za początkowe jej objawy osiowe uznano autyzm oraz rozszczenie funkcji psychicznych. Współcześnie również wśród kryteriów diagnostycznych wyróżnić można dwie grupy: związane z objawami pozytywnymi (objawy wytworzone i produkty tych przeżyć, czyli halucynacje, urojenia, formalne zaburzenia procesów myślenia i mowy, zaburzenia zachowania i psychomotoryki) oraz z objawami negatywnymi (osłabienie i obniżenie sprawności, deficyty)⁹. Zgodnie z klasyfikacją ICD-10 schizofrenia znajduje się w grupie oznaczonej kodem F20¹⁰. Wśród ogólnych kryteriów diagnostycznych wyróżnia się:

1. Występowanie przynajmniej jednego z objawów:
 - echo myśli, nasylanie i zabieranie myśli;
 - urojenia oddziaływania, wpływu, owładnięcia, wyraźnie odnoszące się do ruchów ciała lub kończyn (albo do określonych myśli, działań czy odczuć, spostrzeżenia urojeniowe);
 - głosy omamowe komentujące na bieżąco zachowanie pacjenta lub dyskutujące o nim między sobą bądź innego typu głosy omamowe pochodzące z jakiejś części ciała;
 - utrwalone urojenia innego rodzaju, których treść jest niedostosowana kulturowo i niemożliwa do zaistnienia.

⁷ Zob. A. KĘPIŃSKI: *Schizofrenia*. Kraków 2003.

⁸ Zob. A. BILIKIEWICZ: *Psychozy schizofreniczne*. W: *Psychiatria*. Red. A. BILIKIEWICZ. Warszawa 2001.

⁹ Zob. H. SĘK: *Psychologia schizofrenii*. W: *Psychologia kliniczna*. Red. H. SĘK, L. CIERPIAŁKOWSKA. Warszawa 2016, s. 323.

¹⁰ Zob. *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne*. Warszawa 1998.

2. Stwierdzenie co najmniej dwóch spośród następujących przejawów:
- utrwalone omamy z zakresu jakiegokolwiek zmysłu, jeżeli występują każdego dnia w ciągu co najmniej miesiąca i towarzyszą im urojenia bez wyraźnej treści afektywnej lub utrwalone myśli nadwartościowe;
 - neologizmy, przerwy bądź wstawki w toku myślenia, prowadzące do rozkojarzenia lub niedostosowania wypowiedzi;
 - zachowania katatoniczne, tj. pobudzenie, zastyganie lub giętkość woskowa, „negatywizm”, mutyzm, osłupienie;
 - objawy negatywne, czyli apatia, zubożenie wypowiedzi oraz spłylenie lub niespójność reakcji emocjonalnych¹¹.

Badacze zgodnie przyznają, że początek choroby przypada na wczesną dorosłość¹².

W praktyce klinicznej jednym z podstawowych kryteriów rozpoznawania schizofrenii są formalne zaburzenia myślenia oraz zaburzenia językowe. Dlatego też pomiar i refleksja nad patologią języka w przebiegu schizofrenii stają się zadaniem niezwykle ważnym. Uznaje się, że zaburzenia językowe mogą stanowić cenną wskazówkę w zdiagnozowaniu choroby u danej jednostki – stanowią syndrom schizofrenii¹³.

W zakresie zaburzeń językowych w schizofrenii wyróżnia się dwa rodzaje objawów. Pozytywne, wśród których zaobserwować można rozkojarzenie, roztargnienie, dziwaczność, zbaczanie z tematu czy drobiazgowość. Wśród objawów negatywnych wyróżnia się natomiast alogię – ubóstwo mowy i treści wypowiedzi¹⁴. Uznaje się, że deficyty językowe osób przewlekle chorujących na schizofrenię związane są z zaburzeniami pamięci krótkotrwałej i operacyjnej, jak również z pogorszeniem się ich procesów myślowych oraz fluencji słownej. Warto zaznaczyć, że większe trudności językowe występują u pacjentów, którzy mają za sobą więcej epizodów, częstsze hospitalizacje i dłużej chorują. Dla tego typu osób charakterystyczne są trudności w budowaniu złożonych wypowiedzi (szczególnie uwzględniających językowy kontekst) oraz echolalia¹⁵.

¹¹ Zob. ibidem.

¹² Zob. H. SĘK: *Psychologia schizofrenii...*

¹³ Zob. A. CZEŚNIKIEWICZ: *Przewodnik po zaburzeniach językowych w schizofrenii*. Warszawa 2004; A. CZERNIKIEWICZ: *Zaburzenia językowe jako syndrom schizofrenii*. „Neuropsychiatria i Neuropsychologia” 2008, vol. 3, s. 141–146.

¹⁴ Zob. J. WASZKIEWICZ, J. WCIÓRKA, M. ANCEWSKA, A. CHROSTEK, P. ŚWITAJ: *Zaburzenia językowe a inne wybrane funkcje poznawcze u osób chorujących na zaburzenia schizofreniczne*. „Psychiatria Polska” 2012, t. 46, nr 4, s. 553–570.

¹⁵ Zob. A. CZEŚNIKIEWICZ: *Językowy wymiar przewlekłej schizofrenii*. Lublin 1998.

Dobrze opisane są lingwistyczne aspekty wypowiedzi pacjentów¹⁶ czy styl mówienia typowy dla schizofrenii¹⁷. Monika Obrębska pojęcie *style mówienia* wyprowadza na podstawie Idy Kurcz modelu wiedzy językowej, jak sama pisze, „łącząc je [mówienie – A.G.] z kompetencją językową i reprezentatywną funkcją języka, która pozwala na przedstawianie w mowie, czyli reprezentację świata zewnętrznego oraz świata wewnętrznych przeżyć i procesów psychicznych jednostki”¹⁸. M. Obrębska badała wiele aspektów mowy osób chorujących na schizofrenię, między innymi: mechanizmy tworzenia pojęć i przetwarzania informacji, poziom ich spójności i złożoności.

Powstało kilka opracowań analizujących dyskurs w schizofrenii¹⁹.

Istotne dla omawiania funkcjonowania językowego pacjentów z diagnozą schizofrenii jest pojęcie *schizofazja*, czyli rozszczepienie mowy. W mowie chorujących na schizofrenię brakuje logicznego związku między fragmentami wypowiedzi, mogą pojawiać się pozbawione sensu dźwięki, głoski, słowa czy zdania.

Nancy Andreasen wyróżnia czynniki i fenomeny schizofatyczne, w tym:

- Czynniki „niespójność” obejmujący: zbaczanie wypowiedzi, nielogiczność, ubóstwo treści, uskokowość, utratę celu oraz przybliżenia słowne.
- Czynniki „rozkojarzenie”, do którego zalicza: rozkojarzenie, neologizmy oraz dźwięczenie.
- Czynniki „fenomeny dodatkowe” obejmujący: natłok mowy, odnośnienie do siebie, drobiazgowość, persewercje, roztargnienia i mowę sztuczną.
- Czynniki „zubożenie wypowiedzi”, w którego skład wchodzi: ubóstwo mowy, blokowanie oraz echolalia²⁰.

¹⁶ Więcej na ten temat: A. CZEŚNIKIEWICZ: *Przewodnik po zaburzeniach językowych w schizofrenii*. Warszawa 2004.

¹⁷ Zob. M. OBRĘBSKA: *Styl mówienia w schizofrenii*. Poznań 2013.

¹⁸ Ibidem, s. 10.

¹⁹ Dyskurs (za Idą Kurcz) można rozumieć jako: przynajmniej dwie wypowiedzi mające początek i koniec. Towarzyszą mu składniki niewerbalne, tj. mimika, gesty, symptomy emocji (śmiech, prozodia itp.). Por. I. KURCZ: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa 2000. Więcej na ten temat: R. TOMASZUK-WIECZOREK, D. LARYSZ: *Zaburzenia dyskursu w schizofrenii*. cejsh.icm.edu.pl/.../08_TomaszUK-Wieczorek_Larysz_60-72_.pdf [data dostępu: 6.01.2017].

²⁰ Za: A. CZERNIKIEWICZ: *Schizofazja – w kierunku językowego modelu schizofrenii*. „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 1998, nr 7, s. 138.

Szczegółowej analizy mowy osób ze schizofrenią podjął się Andrzej Czernikiewicz, a później Tomasz Woźniak²¹, ponadto Stanisław Grabias opisuje dysfunkcje pamięci operacyjnej, strategii myślenia i rozumienia, nazywania i fluencji słownej, pamięci słuchowej długotrwałej, które łączą się w patologię językową w schizofrenii²².

Do oceny języka, myślenia i komunikacji stosuje się skalę TLC opracowaną przez Nancy Adreassen, przełożoną przez A. Czernikiewicza na język polski²³. Obejmuje ona ocenę takich fenomenów, jak: echolalia, odnoszenie do siebie, sztuczność mowy, ubóstwo mowy, treści, natłok mowy, nielogiczność, persewacje²⁴. Z badań wynika, że u chorych najczęściej obserwuje się ubóstwo treści, zaburzenia wypowiedzi oraz mowę sztuczną²⁵.

Nieco mniej uwagi poświęca się w literaturze przedmiotu pozalingwistycznym aspektom wypowiedzi. Stanowią one jednak cenne źródło informacji, dzięki którym możemy zmodyfikować leczenie pacjentów lub jeszcze precyzyjniej oszacować poziom ich poznawczego funkcjonowania oraz dokonywać diagnozy różnicowej.

Tabela 2

**Zaburzenia językowe u osób z pierwszym epizodem psychozy
i przewlekle chorujących²⁶**

Wybrane dysfunkcje językowe i komunikacyjne	Pierwszy epizod psychotyczny	Stan przewlekły
Ubóstwo mowy	występuje	wzrasta
Ubóstwo treści	występuje	wzrasta
Echolalia	występuje	wzrasta
Blokowanie/otamowanie	występuje	występuje
Trudności w zakresie prozodycznych aspektów wypowiedzi	występują	stopniowo narastają
Problemy z rozumieniem metafor	występują	stopniowo narastają
Zaburzenia w zakresie dyskursu	występują	utrzymują się

²¹ Zob. T. WOŹNIAK: *Zaburzenia języka w schizofrenii*. Lublin 2000.

²² Zob. S. GRABIAS: *Zaburzenia mowy*. Lublin 2001, s. 367.

²³ Zob. T. WOŹNIAK: *Standard postępowania logopedycznego w schizofazji*. „Logopedia” 2008, t. 37, s. 314–315.

²⁴ Zob. ibidem.

²⁵ Zob. ibidem, s. 315.

²⁶ Za: N. ŻURNER-SZYMAŃSKA, A. PAWEŁCZYK, J. RABE-JABŁOŃSKA: *Trudności językowe i komunikacyjne w zaburzeniach psychotycznych i zaburzeniach nastroju – przegląd badań*. „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 2013, nr 13 (3), s. 194

Informacje dotyczące funkcjonowania mowy i języka, w tym uwzględnienie funkcji językowych prawej półkuli, pozwalają również różnicować osoby z pierwszym epizodem oraz chorujące przewlekłe (por. tabelę 2.).

Test RHLB-PL – opis narzędzia

Do oceny funkcjonowania językowego prawej półkuli mózgu w diagnozie opisywanego pacjenta posłużył test psychologiczny RHLB-PL. Jego polska wersja oparta została na The Right Hemisphere Language Battery autorstwa Karen Bryan. Składa się z jedenastu podtestów (Test Wnioskowania, Test Leksykalno-Semantyczny, Test Humoru, Test Komentarzy, Test Metafor Rysunkowych, Test Metafor Pisanych, Test Wyjaśnień Metafor Rysunkowych, Test Wyjaśnień Metafor Pisanych, Test Prozodii Emocjonalnej, Test Prozodii Językowej, Analiza Dyskursu). Na potrzeby kliniczne prowadzono standaryzację narzędzia od 1995 do 2005 roku, przebadano sześćset sześćdziesiąt osób (w tym dwustu pięćdziesięciu sześciu pacjentów z dysfunkcjami prawostronnymi OUN). Właściwości psychometryczne testu są zadowalające. Rzetelność całej baterii jest wysoka jedynie w wypadku chorych z uszkodzeniami prawej półkuli (0,871), natomiast najwyższą rzetelność mają Test Humoru oraz Test Komentarzy.

Autorzy polskiej wersji narzędzia proponują jego stosowanie do:

- diagnozy różnicowej osób z uszkodzeniami prawo- i lewostronnymi,
- diagnozy zaburzeń o odmiennych etiologiach i lokalizacjach,
- diagnozy otępienia lekkiego lub średniego stopnia,
- diagnozy pozytywnej i negatywnej,
- badań zaburzeń myślenia metaforycznego czy przetwarzania informacji u osób z chorobami psychiatrycznymi (schizofrenia, ADHD, PTSD²⁷).

Bateria RHLB-PL nie była dotąd stosowana do badań pacjentów psychiatrycznych, lecz wydaje się, „iż właściwie użytkowana przez specjalistę [...] mogłaby stanowić wartościowe narzędzie diagnostyczne także w odniesieniu do tej populacji chorych”²⁸.

²⁷ ADHD – z ang. *attention deficit hyperactivity disorder* (zespół nadpobudliwości z deficytem uwagi), PTSD – z ang. *posttraumatic stress disorder*, zaburzenie będące formą reakcji na skrajnie stresujące wydarzenie.

²⁸ E. ŁOJEK: *Bateria Testów do Badania...*, s. 157.

Od wydania podręcznika do opisywanego testu minęło prawie dziesięć lat i badacze podjęli już próby stosowania RHLB-PL u pacjentów psychiatrycznych. Widzą bowiem możliwość zastosowania narzędzia do oceny funkcjonowania emocjonalnego i społecznego w diagnostyce pacjentów ze schizofrenią²⁹.

Studium przypadku

Badanym jest mężczyzna w wieku dwudziestu ośmiu lat z diagnozą schizofrenii paranoidalnej. Jest kawalerem, ma średnie wykształcenie. Pierwszy epizod choroby wystąpił u niego w wieku dwudziestu dwu lat. Podczas badania był zorientowany odnośnie do miejsca, czasu oraz własnej osoby, nie wypowiadał spontanicznie treści o charakterze urojeniowym. Nie sprawiał wrażenia halucynującego. Był w logicznym kontakcie, adekwatnie reagował na polecenia testowe. Badanie trwało łącznie sześćdziesiąt minut (z kilkuminutową przerwą na prośbę pacjenta), odbywało się w gabinecie psychologa. U badanego nie dokonano oceny analizy dyskursu. Był on zmęczony postępowaniem diagnostycznym i chciał je jak najszybciej skończyć. Podczas testowania mężczyzna nie zadawał dodatkowych pytań, nie ujawniał emocji, a jego barwa głosu była monotonna. Kontakt wzrokowy miał charakter „tępego spojrzenia”, nieobecności emocjonalnej drugiej osoby. Diagnozowany uważnie słuchał poleceń do poszczególnych podtestów i był zmotywowany do wykonywania testu.

Celem postępowania było określenie dysfunkcji językowych prawej półkuli – dysfunkcji mierzonej za pomocą baterii testów RHLB-PL. Szczegółowe wyniki w poszczególnych skalach testu prezentowane są w tabeli 3. oraz na wykresie 1.

Badany uzyskał najwyższe wyniki (10. sten) w zakresie testów: wnioskowania, leksykalno-semantycznego oraz metafor pisanych. Potrafi zatem wyciągać właściwe wnioski na podstawie przeczytanych treści, rozumie usłyszane słowa, jak również znane metafory.

²⁹ Zob. M. TALAROWSKA, A. FLORKOWSKI, A. ORZECZOWSKA, K. ZBORALSKI, J. LECHAŃSKA, P. GAŁECKI: *Zastosowanie baterii RHLB do oceny funkcji językowych i komunikacyjnych pacjentów psychiatrycznych – opis przypadku*. „Psychiatria Polska” 2012, t. 46, nr 6, s. 1089–1098.

Tabela 3

Wyniki skal podstawowych baterii RHLB-PL u badanego

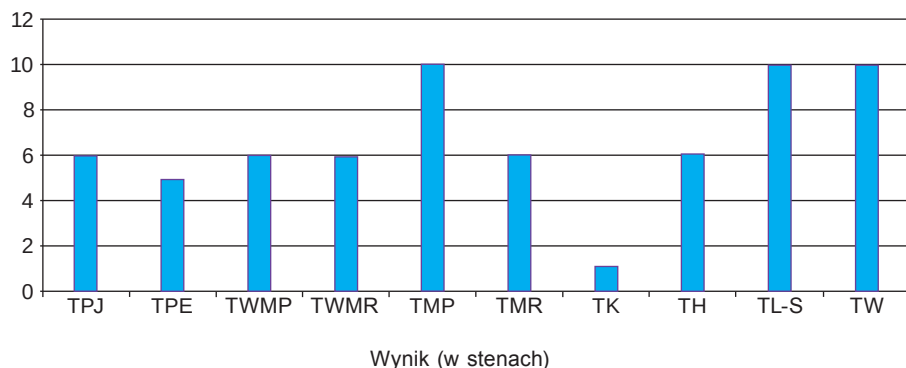
Nazwa i opis testu	Wynik surowy	Sten*
Test Wnioskowania (TW) – rozumienie przytoczonych fragmenców oraz wyciągnięcie logicznych wniosków opartych na informacjach ukrytych w tekście, skonfrontowane z wiedzą ogólną**	17	10.
Test Leksykalno-Semantyczny (TL-S) – rozumienie usłyszanych słów oraz wskazanie graficznych desygnatów tych słów. W wykonywanym teście oprócz wiedzy leksykalno-semantycznej na temat słów biorą udział słuch fonematyczny oraz analiza wzrokowo-przestrzenna	13	10.
Test Humoru (TH) – rozumienie złożonego materiału językowego oraz umiejętność wychwycenia humoru ukrytego w tekście i naturalne zachowanie się w danym kontekście sytuacyjnym***	8	6.
Test Komentarzy (TK) – ocena spontanicznego czynienia komentarzy i uwag	10	1.
Test Metafor Rysunkowych (TMR) – rozumienie ogólnie znanych metafor oraz informacji opartych na analizie wzrokowo-przestrzennej	7	6.
Test Metafor Pisanych (TMP) – rozumienie ogólnie znanych metafor oraz myślenie abstrakcyjne oparte na przetwarzaniu złożonego materiału językowego	10	10.
Test Wyjaśnień Metafor Rysunkowych (TWMR) – rozumienie metafor oraz słowne wyrażanie ich znaczenia zgodnie z własną wiedzą	9	6.
Test Wyjaśnień Metafor Pisanych (TWMP) – rozumienie metafor oraz słowne wyrażanie ich znaczenia	8	6.
Test Prozodii Emocjonalnej (TPE) – badanie zdolności rozumienia intonacji emocjonalnej (radość, smutek, złość) zdań bezsensownie wypowiedzianych	11	5.
Test Prozodii Językowej (TPJ) – badanie zdolności rozumienia trybu (pytanie, twierdzenie, rozkaz) zdań bezsensownie wypowiedzianych	11	6.
Analiza Dyskursu (AD) – badanie zdolności interakcji z innymi oraz zdolność prowadzenia konwersacji	–	–

* W 10-punktowej skali stenowej wyniki: 1–2 = bardzo niskie, 3–4 = niskie, 5–6 = średnie, 7–8 = wysokie, 9–10 = bardzo wysokie.

** Pacjent udziela odpowiedzi na podstawie wcześniej przeczytanego fragmentu tekstu. Podczas zadania nie ma limitu czasowego.

*** Badany ma wybrać właściwe zakończenie dowcipu. Ma trzy opcje do wyboru: jedna nie jest związana z treścią dowcipu, druga jest związana, ale nie jest śmieszna, trzecia jest poprawna. Podczas zadania nie ma limitu czasowego.

Krajobraz językowy



Wykres 1. Wyniki stenowe skal baterii RHLB-PL u badanego

Najniższe wyniki uzyskał w teście komentarzy (1. sten), co potwierdza, że pacjent nie odczuwa potrzeby spontanicznych wypowiedzi, a także niższe wyniki w zakresie prozodii emocjonalnej, co potwierdza, że ma on osłabioną zdolność rozumienia intonacji emocjonalnej. Nie potrafi także na podstawie wypowiedzi uznać, czy osoba mówiąca wyrażała radość, złość czy smutek. Największe trudności sprawiało osobie badanej poprawne zidentyfikowanie radości, najmniej trudności przysparzał mu natomiast smutek. Najwięcej błędnych odpowiedzi związanych było z myleniem złości z radością, a zatem dwóch skrajnych emocji. W tabeli 4. zaprezentowano wyniki czynnikowe testu RHLB-PL.

Tabela 4

Wyniki czynnikowe baterii RHLB-PL u badanego

Nazwa czynnika	Wynik punktowy	Sten*
Językowy. Przetwarzanie informacji językowych	22	7.
Percepcyjno-logiczny. Przetwarzanie informacji wzrokowo-przestrzennych	16	7.
Poznawczy. Przetwarzanie informacji językowych w kontekście wiedzy o świecie.	22	7.
Samokontrola zachowania	1	1.

* W 10-punktowej skali stenowej wyniki: 1-2 = bardzo niskie, 3-4 = niskie, 5-6 = średnie, 7-8 = wysokie, 9-10 = bardzo wysokie.

Wyniki czynnikowe potwierdzają, że badany na wysokim poziomie funkcjonuje w zakresie przetwarzania informacji językowych oraz wzrokowo-przestrzennych. Tylko w nieznacznym stopniu osłabiony jest u niego czynnik poznawczy. Bardzo niski wynik uzyskał natomiast

w zakresie samokontroli zachowania. Oznacza to, że nie umie on zachować spontaniczności w rozmowie i reaguje w niej nieadekwatnie.

Omówienie i wnioski

Test RHLB-PL pozwolił na dogłębną analizę wielu funkcji językowo-komunikacyjnych pacjenta. Diagnozowany ma prawidłową zdolność rozumienia czytanych oraz usłyszanych fragmentów tekstu, umiejętność rozumienia materiału wzrokowo-przestrzennego czy rozumienia i przetwarzania złożonego materiału językowego. Niskie wyniki uzyskał w zakresie umiejętności uchwycenia humoru ukrytego w tekście. Żaden z prezentowanych w teście dowcipów nie wywołał w nim reakcji śmiechu, a nawet uśmiechu.

W specyficzny sposób rozumiał również niektóre metafory. Mimo ogólnego wysokiego wyniku w podtestach sprawdzających tę umiejętność często podawał dosłowne znaczenie metafory, na przykład *mieć czyste ręce – dbać o higienę*, czy *mieć buzię jak malina – mieć buzię jak owoc*. Ciekawym doświadczeniem podczas badania testem RHLB-PL w zakresie znajomości metafor rysunkowych³⁰ jest to, że bardzo często osoba badana chce wybrać odpowiedź dosłowną (co więcej, często ją wskazuje, ale w ostatniej chwili wycofuje się i podaje inną odpowiedź). Test RHLB-PL zawiera znane i popularne metafory, a nawet tych pacjenci ze schizofrenią nie identyfikują poprawnie (czynią to najczęściej w sposób dosłowny).

Badany często miał kłopoty z interpretacją intonacji emocjonalnej³¹ oraz trybu wypowiedzi³². Szczególnie te dwie ostatnie trudności mogą sprawiać, że ma on kłopoty ze zrozumieniem intencji rozmówcy czy odczytaniem jego emocji.

³⁰ Pacjent wybiera obrazek z ilustracją właściwej metafory. Ma do wyboru kilka możliwości: odpowiedź dosłowną, metaforyczną, fragmentaryczną lub błędną. (Autorka z uwagi na prawa autorskie narzędzia nie może podać przykładów metafor z narzędzia testowego).

³¹ Badanemu odtwarzane są wypowiedzi osoby, która wyraża: złość, radość i gniew. Wypowiada ona zdania złożone z „syłab bez sensu”.

³² Badanemu odtwarzane jest nagranie materiału językowego – zdań złożonych z syłab „bez sensu”, typu *Kalusuli pichemke*, czytanych jako zdania twierdzące, pytania oraz rozkaz.

W zaburzeniach psychotycznych występują trudności z prozodycznymi aspektami mowy. Pacjenci mają problemy z intonacją głosu, integrowaniem poszczególnych informacji, z rozumieniem żartu czy sarkazmu. Uznaje się, że odpowiadają za to obszary prawej półkuli mózgu, zwłaszcza obszar wokół bruzdy Sylwiusza. Dodatkowo uszkodzenia w obszarze Broki utrudniają pacjentom identyfikację sygnałów płynących z otoczenia³³. Ponadto „u chorych na schizofrenię stwierdzono zmiany w obszarze pierwotnej kory słuchowej o charakterze strukturalnym i funkcjonalnym, które mogą powodować dysfunkcję w zakresie prozodycznych aspektów wypowiedzi”³⁴.

W przypadku chorych na schizofrenię elementy pozajęzykowe nie są spójne z elementami językowymi, co sprawia, że komunikacja tych ludzi z otoczeniem jest zaburzona. Dzięki omówieniu wyników badań testowych (czyli na przykład prezentowanego testu RHLB-PL) możemy uzmysłowić osobie badanej, jakie trudności w zakresie funkcji językowych prawej półkuli przejawia, a następnie wyjaśnić, z jakimi elementami komunikacji może mieć trudności. Pozwoli jej to na lepsze zrozumienie swojej choroby, a tym samym siebie oraz innych. Test pozwala również omówić mocne strony osoby. Badany świetnie wypadł w teście (uzyskując maksymalny wynik) wnioskowania, leksykalno-semantycznym oraz metafor pisanym.

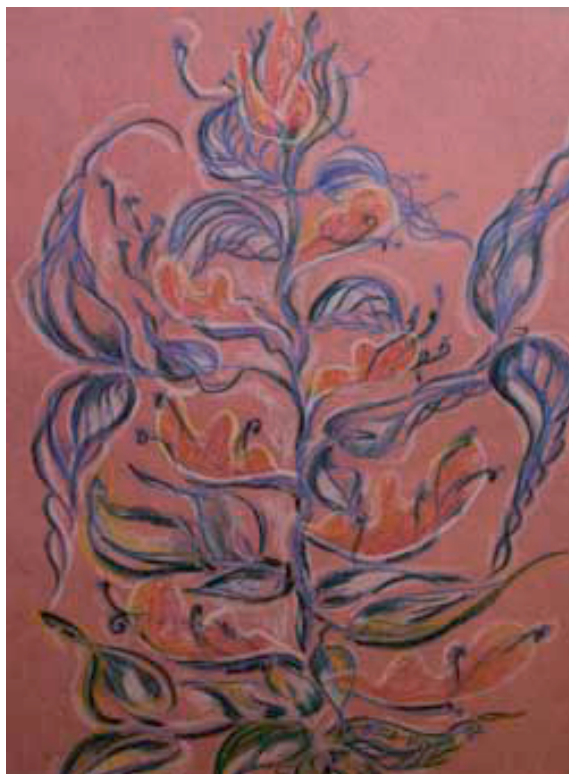
Analiza funkcji językowych prawej półkuli może być cenną wskazówką diagnostyczną podczas różnicowania zaburzeń afektywnych (na przykład depresji psychotycznej) oraz psychotycznych.

Pacjent, którego studium przypadku zostało zaprezentowane, podczas rozmowy, na której omówiono z nim wyniki testu, przyznał, że dzięki przekazanim informacjom łatwiej mu będzie zrozumieć niektóre sytuacje komunikacyjne. Jak sam podkreślał, miał on trudności w zakresie spontanicznego wyrażania emocji, nie rozumiał też emocji innych osób. Oczywiście, jego wiedza na ten temat nie sprawi, że problem ów zniknie. Może się jednak przyczynić do oswojenia się z objawami choroby, jak również pomóc precyzyjnie informować otoczenie o trudnościach komunikacyjnych i ich przyczynach.

³³ Zob. N. ŻURNER-SZYMAŃSKA, A. PAWEŁCZYK, J. RABE-JABŁOŃSKA: *Trudności językowe i komunikacyjne...*, s. 193.

³⁴ Ibidem.

Krajobraz inny niż wszystkie



Barbara Pytlos
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Udział bibliotek publicznych w edukacji polonistycznej (na przykładzie Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Gustawa Daniłowskiego w Sosnowcu)

Wokół współczesnej szkoły, także kształtu nauczania w niej języka polskiego, toczy się od kilkunastu lat żywa dyskusja. Powodowana jest szybkim rozwojem technologii informacyjnych¹. Anna Pilch, biorąc w niej udział, pisze, że istotne jest to, by w podejściu do tekstów i kodów kulturowych stosować szersze perspektywy i dostrzegać ich złożony (polisemiczny) charakter². Badaczka zauważa, iż widoczną cechą współczesnej polonistycznej rzeczywistości winny być pluralizm i synkretyzm, czyli umiejętne łączenie tradycji z nowoczesnością³. Problemy, na które A. Pilch zwraca uwagę, dotyczą faktu, że dyskusja o współczesnej szkole skupia się głównie na refleksji odnośnie do dwóch stanowisk w dyskursie o szkole: tradycji i nowoczesności⁴. Oba stanowiska mają punkty zarówno styczne, jak i wzajemnie się wykluczające. A. Pilch, poszukując jakiegoś wspólnego mianownika w postrzeganiu tekstów kultury, stwierdza, że umiejętność ich czytania – tekstu poezji oraz tekstu obrazu malarskiego – we wspólnej przestrzeni werbalnej i wizualnej może taki mianownik stanowić. Jej propozycja skupia się też wokół pa-

¹ Zob. *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2010.

² Zob. *ibidem*, s. 65–66.

³ Zob. *ibidem*, s. 66.

⁴ Zob. *ibidem*.

mięciowego opanowania tekstów poetyckich. Chodzi przecież o to, aby ucznia przekonać, jakim skarbem jest polska kultura⁵.

W dysputach o kształcie szkolnego nauczania sporo miejsca poświęca się traktowaniu ucznia. Jest to drugi ważki czynnik wpływający na efektywność edukacji polonistycznej. Bierze się przy tym pod uwagę fakt, że szkoła – jako instytucja edukacyjna – może powodować różnorodne lęki i być przyczyną stresu. Oba te czynniki mogą na uczniów, a także nauczycieli oddziaływać nie tylko pozytywnie, ale i negatywnie.

Badania dotyczące szkoły bez barier, stresu i lęków wśród uczniów prowadzi Jubilatka Bernadeta Niesporek-Szamburska⁶. Analizuje Ona wnikliwie wpływy różnego rodzaju stresorów na osiągnięcia uczniów⁷. Jednym z ważnych stresorów są relacje między uczniami⁸. Kończąc szkic B. Niesporek-Szamburska zauważa:

Jak widać, trudne sytuacje zdarzające się w szkole bardzo negatywnie działają na psychikę uczniów i często wyrażają się w ich zachowaniu oraz w języku, zarówno w twórczości dotyczącej nazw związanych ze szkołą, jak i w ich wypowiedziach. Zjawiska te zależą niewątpliwie od klimatu, jaki panuje w społeczności szkolnej. Szkoła otwarta na ucznia to szkoła, w której uczniowie nie czują lęku, towarzyszy im jedynie *eustres*, a sam nauczyciel ma szansę zostania opiekunem, którego uczniowie nie będą się bali, ale przyjdą do niego po poradę. A ich opis życia szkolnego oraz tworzone nazwy będą w większym stopniu nasycone zadowoleniem i wartościami pozytywnymi⁹.

Z kolei Dorota Amborska-Głowacka w artykule *Podmiotowość w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla edukacji polonistycznej* wymienia niektóre warunki, jakie powinna spełniać szkoła, aby zyskać miano otwartej¹⁰. W ich spełnieniu najważniejsze są sposoby komunikowania. Komunikowanie winno się odbywać według określonych strategii¹¹. Autorka wiąże problem z ukierunkowaniem go na wartości:

⁵ Zob. *ibidem*, s. 67.

⁶ Zob. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *O szkole, stresie i 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, s. 201–213.

⁷ Zob. *ibidem*, s. 210–211.

⁸ Zob. *ibidem*, s. 212.

⁹ Zob. *ibidem*.

¹⁰ Zob. D. AMBORSKA-GŁOWACKA: *Podmiotowość w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla edukacji polonistycznej*. W: *Szkoła bez barier...*, s. 15–27.

¹¹ Zob. *ibidem*, s. 22–25.

W toku szkolnej edukacji polonistycznej rozwijanie i dookreślanie podmiotowości, rozumianej w odniesieniu do społeczeństwa jako system wewnętrznych przepisów, dokonuje się w kontekście wartościowania. Nauczyciel polonista staje się świadkiem rozwoju ucznia w różnych dziedzinach sztuki, która wyzwala w coraz bardziej złożonych przestrzeniach komunikacji nowe rozumienie wartości. Bardzo istotnym celem edukacji – we wszystkich przestrzeniach, w jakich komunikuje się podmiot – jest doprowadzenie do tego, aby uczeń rozumiał wartości, umiał odróżnić je od antywartości, a dalej, by respektował i akceptował wartości. W efekcie trudno sprawić, by zamierzenia te stały się podstawą instytucjonalnego oddziaływania. [...] Eksponowane w ramach edukacji polonistycznej sposoby i formy odczytania wartości zakorzenionych w tradycji humanistycznej – z konieczności okrojone i odarte z aury świeżości – dalekie są od oczekiwań wielu uczniów. Próba relatywizacji, dotycząca wartości powszechnie uznawanych, może skutkować dysfunkcjonalnością edukacji i oderwaniem jej od rzeczywistych pragnień i dążeń podmiotu, a także wpłynąć na osłabienie więzi między uczestnikami procesu dydaktycznego¹².

Podkreślić trzeba, że w publikacji *Szkoła bez barier. O trudnościach w nauczaniu i uczeniu* się zwrócono uwagę na wiele problemów z którymi boryka się współczesna edukacja polonistyczna. Także na fakt, że szkoła jako instytucja edukacyjna i kulturalna nie działa w przestrzeni komunikacyjnej sama. Wspierają ją inne instytucje kultury, z których wymienić przykładowo można choćby teatr czy też biblioteki, zwłaszcza biblioteki publiczne. W edukacji polonistycznej odgrywają one rolę niebagatelną i są zapewne także solidnym wsparciem dla szkoły, ponieważ biorą udział w kształceniu nieformalnym lub – jak niektórzy badacze twierdzą – nieoficjalnym¹³. Biblioteki publiczne w specyficzny sposób uczestniczą w procesie dydaktycznym: nie wywołują w korzystających z ich dobrodziejstw stresu i lęków, a proponowane przez nie oferty edukacyjne mogą być przyjmowane bez żadnego przymusu. Nieformalny lub nieoficjalny udział bibliotek publicznych w edukacji polonistycznej zaprezentuję w niniejszym szkicu na przykładzie Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Gustawa Daniłowskiego w Sosnowcu. Warto zaznaczyć, iż ze względu na objętość tekstu temat zostanie tylko zasygnalizowany, a nie szczegółowo omówiony.

¹² Ibidem, s. 24.

¹³ Zob. *Inspirator obywatelski. Przewodnik nieformalny po edukacji obywatelskiej w bibliotekach publicznych i nie tylko*. Red. G. MAKOWSKI, F. PAZDERSKI. Warszawa 2011, s. 10–11.

Małgorzata Kisilowska zajmująca się edukacyjną działalnością publicznych bibliotek w artykule *Biblioteki publiczne a „kultura iwentu” i kulturowa wszystkożerność* opisuje wyzwania, jakie współcześnie stoją przed bibliotekami publicznymi. Wskazuje ich znaczenie w przestrzeni publicznej¹⁴, a mianowicie: z jednej strony to, że działalność bibliotek obecnie wpisuje się w trend nadążania za wszystkimi, ulotnymi i zmiennymi (co wcale nie musi oznaczać negatywnymi), potrzebami użytkowników, a także próbuje dostosować się do ich sposobu życia. Nie powinno i nie może to przysłaniać realizacji ich misji¹⁵. A z drugiej strony należy bronić bibliotek jako swoistej przestrzeni publicznej, wyjątkowego „wspólnego dobra, z którego każdy może korzystać według potrzeby i umiejętności”¹⁶. M. Kisilowska, powołując się na postrzeganie problemu poza Polską (Naoemi Klein), przypomina, że współcześnie otwartość bibliotek publicznych rozumieć trzeba jako dostęp do miejsc realizacji wartości, takich jak wiedza, przestrzeń publiczna, oraz dzielenie się nimi w przeciwieństwie do nadmiernego gromadzenia informacji i komercji¹⁷. W podsumowaniu autorka stwierdza:

Wychowanie do książki jako zadanie bibliotek nie jest przecież niczym nowym – w literaturze przedmiotu, zwłaszcza w kontekście pedagogiki (przedwojennej) czy promocji (współcześnie) bibliotecznej, od zawsze mówiło się o konieczności wprowadzania czytelników w świat lektury. Podnoszenie kompetencji i wrażliwości estetycznej jest więc zadaniem właściwie bez końca dla bibliotekarzy. Być może jednak dziś zaczynać trzeba nie wprost, żeby czasami bardzo różnymi drogami czytelnika do książki – do tekstu – doprowadzić¹⁸.

Miejska Biblioteka Publiczna im. Gustawa Daniłowskiego w Sosnowcu ma dość długą tradycję wypracowywania kontaktów z czytelnikami. Powstała bowiem w okresie II Rzeczypospolitej: 25 listopada 1927 roku. Otwartość na użytkownika w tej książnicy budowano latami. Jej oferta także teraz adresowana jest do szerokiego kręgu publiczności czytającej (dzieci, młodzież, rodziny, seniorzy). Bibliotekarze tam pracujący podejmują liczne inicjatywy i realizują wiele projektów, które przyczyniać się

¹⁴ Zob. M. KISIŁOWSKA: *Biblioteki publiczne a „kultura iwentu” i kulturowa wszystkożerność*. W: *Megabiblioteki. Wybrane tendencje w bibliotekarstwie publicznym*. Red. D. PIĘTRYKIEWICZ, E.B. ZYBERT. Warszawa 2015, s. 63–79.

¹⁵ Zob. *ibidem*, s. 76.

¹⁶ Zob. *ibidem*.

¹⁷ Zob. *ibidem*.

¹⁸ Zob. *ibidem*, s. 77.

będą do aktywizacji kulturalnej, edukacyjnej oraz intelektualnej społeczności w tym regionie. Inicjatywą, która w oczywisty sposób wspomaga edukację polonistyczną, są organizowane w księżnicy od 2005 roku Sosnowieckie Dni Literatury. Ich pomysłodawczynią jest dyrektor Biblioteki Elwira Kabat-Georgijewa. A jak wynika z rozmów z kierowniczką biblioteki Dorotą Szatan, uczestniczy w nich liczne grono użytkowników. Podczas trwania Dni mają oni możliwość spotkania się z pisarzami, poetami, ludźmi kultury. Przebieg Sosnowieckich Dni Literatury oraz ich wkład w edukację kulturową można prześledzić na podstawie wybranych sprawozdań bibliotecznych. Owych spotkań z literaturą było już dwanaście (2005–2016).

Pierwsze Sosnowieckie Dni Literatury w 2005 roku traktować można jako pewnego rodzaju test dla użytkowników. W jakimś sensie sprawdzano zapotrzebowanie na tego typu kontakty i korzyści z nich płynące. Do udziału w imprezie zapraszano szerokie czytelnicze grono, w tym szczególnie młodzież. Starano się o upowszechnienie informacji o nich. Biblioteka przygotowywała informatory i wszyscy odwiedzający księżnicę mogli je otrzymać. Uczestnictwo w imprezie nie było niczym ograniczane. Organizowano ją na przełomie maja i czerwca. Kończyła się na ogół w pierwszej dekadzie czerwca. Nietrudno zauważyć, że już sama nazwa tej imprezy wskazuje, jak silnie wpisuje się ona we wspieranie szkolnej edukacji polonistycznej i edukacji regionalnej¹⁹.

Kolejne Sosnowieckie Dni Literatury zorganizowano w 2006 roku i trwały tylko dwa dni. Wzięło w nich udział około siedmiuset osób. Czytelnicy mieli okazję spotkać się z Marcinem Wolskim, Wojciechem Kuczukiem, Tomaszem Raczkim, a w listopadzie tegoż roku – ze Zdzisławem T. Łączkowskim²⁰.

Inicjatywę pani dyrektor akceptowali użytkownicy, skoro Sosnowieckie Dni Literatury przygotowane przez Miejską Bibliotekę Publiczną im. Gustawa Daniłowskiego w Sosnowcu w maju 2007 roku trwały trzy dni. Uczestniczyło w nich około trzystu osób. Czytelnicy mogli się spotkać z Krzysztofem Vargą, Sławomirem Shutym, Jerzym Sosnowskim, Ryszardem Krynickim, Eustachym Rylskim, Jackiem Cyganem²¹. W roku 2007 odbyło się jeszcze siedem dodatkowych spotkań z pisarzami, w których udział wzięło prawie osiemset osób. Warto odnoto-

¹⁹ Informacje podaję na podstawie rozmowy z kierowniczką biblioteki Dorotą Szatan, gdyż brakuje sprawozdania.

²⁰ Zob. *Sprawozdanie z działalności Miejskiej Biblioteki Publicznej im. G. Daniłowskiego w Sosnowcu z roku 2006*. Sporządziła D. SZATAN. Sosnowiec 2006, s. 1.

²¹ Zob. *Sprawozdanie z działalności Miejskiej Biblioteki Publicznej im. G. Daniłowskiego w Sosnowcu z roku 2007*. Sporządziła D. SZATAN. Sosnowiec 2007, s. 1.

wać, że na spotkanie z Andrzejem Stasiukiem przyszło stu dziesięciu czytelników, z Olgą Tokarczuk – stu ośmiu, a ze Stefanem Chwinem – osiemdziesięciu trzech.

Jak wynika ze sprawozdania, w oddzielnym cyklu edukacyjnym biblioteka zaprasza użytkowników na rozmowy z pisarzami z Zagłębia, organizowane pod nazwą: Spotkania z Pisarzami Zagłębiowskimi. Jest to ważny aspekt włączenia biblioteki w edukację regionalną. W roku 2007 w sosnowieckiej księgarni gościli Jerzy Przeździecki i Stanisław Krawczyk.

Czwarte z kolei Sosnowieckie Dni Literatury przygotowane przez Miejską Bibliotekę Publiczną im. Gustawa Daniłowskiego w Sosnowcu w roku 2008 rozpoczęły się 8 maja i trwały do 10 czerwca, a organizowano je we współpracy z Instytutem Nauk o Literaturze Polskiej im. Ireneusza Opackiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, z Okularnikami – Fundacją Agnieszki Osieckiej w Warszawie, Mużą Art Cafe w Sosnowcu, Empikiem – z Centrum Handlowo-Rozrywkowym Plaza w Sosnowcu. Patronat medialny należał do portalu internetowego – Sosnowiec.info.pl. Całość imprezy realizowano w ramach programu operacyjnego *Promocja czytelnictwa* Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego²².

Od 8 maja do 10 czerwca czterysta sześćdziesiąt dwie osoby miały możliwość poznać twórczość autorów: Huberta Klimko-Dobrzanieckiego, ks. Tadeusza Isakowicza-Zaleskiego, Wojciecha Brzoski, Ewy Lipskiej, Mariusza Sieniewicza, Tomasza Różyckiego. A w kwietniu tegoż roku miało miejsce spotkanie z Jackiem Dehnelem, we wrześniu z – Joanną Siedlecką, w listopadzie – ze Stanisławem Jędryką. W sumie spotkania zgromadziły publiczność czytającą w liczbie pięciuset dziewięćdziesięciu osób²³.

Przeglądając sprawozdania biblioteczne, nietrudno dostrzec, że biblioteka wyraźnie wpisuje się w kulturalne życie miasta, promuje polskie życie literackie, a nauczycielom polonistom i młodzieżowemu czytelnikowi służy pomocą w wychowaniu do wartości, jakie niesie z sobą literatura. Bogaty pod względem literackich spotkań w bibliotece był rok 2009, gdy trwały piąte Sosnowieckie Dni Literatury. Czytelnicy mieli okazję spotkać się z Kazimierzem Orłosiem, Barbarą Gruszką-Zych, Marianem Kisielim, Wiesławem Myśliwskim, Jerzym Suchankiem, z Bronisławem Wildsteinem²⁴. Skorzystało z tego czterysta dwadzieścia osiem

²² Zob. *Sprawozdanie z działalności Miejskiej Biblioteki Publicznej im. G. Daniłowskiego w Sosnowcu z roku 2008*. Sporządziła D. SZATAN. Sosnowiec 2008, s. 1; *Informator Miejskiej Biblioteki Publicznej im. G. Daniłowskiego w Sosnowcu*. Sosnowiec 2008, s. 2.

²³ Zob. *ibidem*, s. 1.

²⁴ Zob. *Sprawozdanie z działalności Miejskiej Biblioteki Publicznej im. G. Daniłowskiego w Sosnowcu z roku 2009*. Sporządziła D. SZATAN. Sosnowiec 2009, s. 1.

osób. W sumie jednak w spotkaniach ze współczesnymi literatami uczestniczyło osiemset siedemdziesiąt siedem osób, ponieważ w styczniu 2009 roku biblioteka gościła Kirę Gałczyńską, a w kwietniu – Małgorzatę Szejnert i Andrzeja Filipiuka, we wrześniu – Aleksandrę Namysło, w listopadzie – Marcina Świetlickiego²⁵. Przeglądając sprawozdania, można zauważyć, że Sosnowieckie Dni Literatury ulegały ciągłym zmianom, trwały coraz dłużej, a ponadto od 2009 roku w ich ramach zaczęto prowadzić warsztaty krytycznoliterackie, podczas których ważne miejsce zajmowały problemy dziennikarstwa oraz krytyki literackiej²⁶.

Interesująco w pamięci czytelników zapisały się siódme Sosnowieckie Dni Literatury w roku 2011, do których przygotowania przyczynili się Wydział Filologiczny Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Pracownia Życia Literackiego na Górnym Śląsku i w Zagłębiu Dąbrowskim przy Instytucie Nauk o Literaturze Polskiej im. Ireneusza Opackiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Stowarzyszenie Pisarzy Polskich – Oddział w Krakowie, Ewa i Stanisław Kulisiowie, kawiarnia Jama Michalika, Instytut Mikołowski im. Rafała Wojaczka w Mikołowie, Miejski Klub „Maczki” w Sosnowcu, a patronat medialny nad nimi objęły między innymi: Polskie Radio Katowice, portal internetowy silesiakultura.pl oraz regionalne czasopisma („Wiadomości Zagłębia”, „Nowe Zagłębie”, magazyn studencki „Spinacz”)²⁷. Spotkania literackie trwały od 8 maja do 3 czerwca 2011 roku. Czytelnicy spotkali się z: Adamem Zagajewskim, Danutą Opacką-Walasek, Andrzejem Franaszkiem, Grażyną Bąkiewicz, Małgorzatą Strykowską-Zarembą, Mariuszem Czubajkiem, Mikołajem Łozińskim, Krzysztofem Szewczykiem, Andrzejem Stasiukiem, Barbarą Gawryluk i z innymi twórcami²⁸. Uczestniczyło w spotkaniach około sześciuset pięćdziesięciu osób. Warto dodać, że pracownicy naukowci Uniwersytetu Śląskiego podczas Sosnowieckich Dni Literatury prowadzili wykłady na temat literatury współczesnej, i nie tylko.

Ze względu na to, że w 2011 roku obchodzono setną rocznicę urodzin Czesława Miłosza, wiele spotkań poświęcono nobliście, o czym świadczą: Gala Poetycka w pałacu Dietla w Sosnowcu 3 czerwca 2011 roku, nazwana *Wykonywać Święto Wiosny. Poeci Krakowa Czesławowi Miłoszowi*, z udziałem następujących twórców: Józefa Barana, Leszka Długosza, Eligiusza Dymowskiego, Leszka Elektorowicza, Elżbiety Wojnarowskiej,

²⁵ Zob. ibidem.

²⁶ Zob. ibidem.

²⁷ Zob. VII Sosnowieckie Dni Literatury. Informator. Sosnowiec 2011, s. 2. Brakuje sprawozdań za rok 2010.

²⁸ Zob. ibidem, s. 3–4.

Michała Zabłockiego, Zofii Zarębianki, Adama Ziemiańskiego²⁹. Ponadto w trakcie trwania Dni czytelnicy w ramach Salonu Literackiego spotkali się między innymi z Grażyną Bąkiewicz, Mikołajem Łozińskim, Markiem Przybyłą, a w ramach Akademii Literatury wykłady prowadzili badacze literatury – profesorowie Włodzimierz Wójcik, Marian Kisiel, Krzysztof Kłosiński. Podczas warsztatów literackich własnymi doświadczeniami się dzielili: Feliks Netz, Maciej Szczawiński, Maciej Melecki. Zainteresowaniem cieszyła się impreza *Czas na debiut*, podczas której swą twórczość prezentowała Joanna Starczewska-Segieta³⁰. Jak można się przekonać, przeglądając sprawozdania, Sosnowieckie Dni Literatury w miejskiej przestrzeni stały się wydarzeniem ważnym, kształtującym życie kulturalne nie tylko miasta, ale i regionu. Zaslugi Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Gustawa Daniłowskiego w Sosnowcu w promocji współczesnej literatury i czytelnictwa są nie do przecenienia; oczywiście, z pożytkiem dla edukacji polonistycznej.

Ósme z kolei Sosnowieckie Dni Literatury w 2012 roku też wzbogacano wykładami pracowników naukowych Uniwersytetu Śląskiego w ramach Akademii Literatury. I tak, czterysta osób wysłuchało wystąpień Jana Piotrowiaka o problemach poezji Władysława Sebyły, Aleksandra Wilkonia o obrazie Polski i polskiej kultury w literaturze, Danuty Opackiej-Walasek o poezji Wisławy Szymborskiej. Ewa Ogłóza wygłosiła wykład *Filozofia i sztuka w opowieściach dla dzieci Tiny Oziewicz*, a Jan Malicki mówił o twórczości Macieja Maleńczuka. Guido Lauro Parisi natomiast przypominał *Boską komedię*.

Z kolei Krzysztof Kłosiński wykładem *Po co komu humanista?* w roku 2012 rozpoczął Sosnowieckie Dni Literatury³¹, które trwały od 8 maja do 6 czerwca tegoż roku. W tym czasie siedmiuset sześćdziesięciu użytkowników biblioteki miało możliwość spotkać się z Tadeuszem Nyczkiem, Marianem Kisielem, Justyną Bargielską, Michałem Witkowskim, Sebastianem Reńcą, Jackiem Cyganem, Martą Fox, Joanną Bator, Beatą Ostrowicką, Zygmuntem Miłoszewskim, Renatą Piątkowską, z Tadeuszem Sobolewskim³². Wydarzeniami wyjątkowymi podczas Dni były: wystawa Sławomira Mrożka *Tango z samym sobą*, projekcja filmu *Mrozek i Baltazar*, wykład inauguracyjny Tadeusza Nyczka *Mrozek: mity i fakty*, benefis Profesora Włodzimierza Wójcika w osiemdziesiątą rocznicę urodzin, a także promocja książek Mirona Białoszewskiego *Tajny dziennik*

²⁹ Zob. *ibidem*, s. 3.

³⁰ Zob. *ibidem*, s. 3–4.

³¹ Zob. *Sosnowieckie Dni Literatury. Informator*. Sosnowiec 2012, s. 4.

³² Zob. *Sprawozdanie z działalności Miejskiej Biblioteki Publicznej im. G. Daniłowskiego w Sosnowcu za rok 2012*. Sporządziła D. SZATAN. Sosnowiec 2012, s. 1.

i Tadeusza Sobolewskiego *Człowiek Miron*. Własną twórczość w ramach imprezy *Czas na debiut* prezentowała Ena Kielska, a warsztaty literackie prowadzili: Maciej Melecki, Feliks Netz, Krzysztof Siwczyk³³. Wczytując się w sprawozdania z działalności biblioteki, można bez problemu wysnuć wniosek, że w spotkaniach o literaturze podczas Sosnowieckich Dni Literatury uczestniczą młodzi użytkownicy książki, studenci dziennikarstwa i polonistyki.

Tak też było podczas dziewiątych Sosnowieckich Dni Literatury, trwających od 7 maja do 5 czerwca 2013 roku, które Miejska Biblioteka Publiczna im. Gustawa Daniłowskiego w Sosnowcu organizowała, tak jak poprzednie, przy współpracy Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Imprezą inauguracyjną Dni była wystawa *Kafka vs. Schulz: miejsca wspólne, miejsca własne*, prezentacja multimedialna, panel dyskusyjny na temat *Pisarze o Schulzu* z udziałem Marcina Barana, Irka Grina i Wojciecha Bonowicza, a także przegląd filmów krótkometrażowych: *Kafka vs. Schulz: fascynacje, inspiracje, obsesje*³⁴. W ramach Salonu Literackiego z twórcami: Marcinem Brykczyńskim, Andrzejem Grabowskim, Jarosławem Mikołajewskim, Mają Grzegorzewską, Szczepanem Twardochem, Anną Janko, Marcinem Świetlickim, Jackiem Dehnelem, Eustachym Rylskim, Pawłem Wakułą, Barbarą Gawryluk, Karolem Bajorowiczem, spotkało się sześćset siedemnaście osób. Własną twórczość prezentował Adrian Wiczak, a w Akademii Literatury wystąpili Krzysztof Kłosiński, Magdalena Boczkowska i Danuta Opacka-Walasek³⁵. Warsztaty literackie prowadzili: Sławomir Matusz, Bartłomiej Majzel, Feliks Netz³⁶. Nie zabrakło także imprezy muzycznej, czyli koncertu zespołu Brzoska i Gawroński, na zakończenie Sosnowieckich Dni Literatury³⁷. W ten sposób działalność biblioteki wpisuje się w różne aspekty życia kulturalnego miasta i regionu. Jest otwarta na wielość zjawisk kultury.

Rok 2014 był rokiem jubileuszowym, ponieważ Sosnowieckie Dni Literatury organizowano po raz dziesiąty. W kulturalnym kalendarzu biblioteki i miasta zagościły one na stałe. Znane też były w kraju. Każdy rok przynosił niewielkie innowacje. Dni Literatury miały miejsce od 6 maja do 4 czerwca 2014 roku. Wydział Filologiczny współpracował przy

³³ Zob. *ibidem*; *Sosnowieckie Dni Literatury. Informator...*, s. 3–4.

³⁴ Zob. *Sosnowieckie Dni Literatury. Informator. Sosnowiec 2013*, s. 3.

³⁵ Zob. *Sprawozdanie z działalności Miejskiej Biblioteki Publicznej im. G. Daniłowskiego w Sosnowcu za rok 2013*. Sporządziła D. SZATAN. Sosnowiec 2013, s. 1; *Sosnowieckie dni Literatury. Informator...*, s. 3–4.

³⁶ Zob. *ibidem*.

³⁷ Zob. *ibidem*.

ich organizacji. Ich rozpoczęcie powiązano z przybliżeniem twórczości poetów Skamandra (wystawa, konferencja, pokaz filmów dokumentalnych). Nowością był poetycki *hyde park* pod hasłem *Poezjo, na ulicę*³⁸. 9 maja o godzinie 15.00 na placu Stulecia w Sosnowcu (tzw. Patelnia) aktorzy Teatru Zagłębia recytowali wiersze przy wcale niemałej publiczności. A ponadto czytelnicy mogli uczestniczyć w spotkaniach z Wojciechem Kassem, Łukaszem Orbitowskim, Angeliką Kuźniak, Marianem Kisielim, Arturem Liskowackim, Michałem Wrońskim, Olgą Tokarczuk, z Ignacym Karpowiczem³⁹. W sprawozdaniu nie podano liczby uczestników. Sosnowieckie Dni Literatury zakończyły się finałem konkursu czytelniczego pod hasłem *Bibliożerca roku*. Swoją twórczość prezentowała Marta Palarz, a warsztaty literackie prowadzili: Paweł Sarna, Jacek Golonka, Monika Wiszniewska, Justyna Budzik⁴⁰.

W roku 2015 Sosnowieckie Dni Literatury odbywały się w dniach od 5 maja do 5 czerwca. Do współpracy oprócz Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego włączyły się jeszcze inne instytucje, a mianowicie: Centrum Informacji Miejskiej w Sosnowcu, Biblioteka Śląska w Katowicach, kwartalnik literacko-artystyczny „FA-art”. Dni oczywiście miały także odpowiedni patronat medialny. Zainaugurowano je wystawą na temat: *Niepoprawny Istnieniowiec! Poeta! Leśmian!*. Następnie najmłodszych czytelników zaproszono na widowisko literacko-muzyczne: *Leśmian dzieciom – baśnie z Dalekiego Wschodu*, wszystkich użytkowników zaproszono na poetycki *hyde park*, a w ramach Akademii Literatury wykład *Zachwyć się Leśmianem* wygłosiła Danuta Opacka-Walasek. Czytelnicy spotkali się z twórcami: Bartłomiejem Majzelem, Romualdem Pawlakiem, Roksaną Jędrzejewską-Wróbel, Marianem Kisielim, Katarzyną Bondą, Markiem Krajewskim, Małgorzatą Szejnert, Lilianą Fabisińską, Jackiem Durskim, Michałem Zawadką, Markiem Bińczykiem, Marcinem Pałaszem i innymi. Oczywiście, było też rozstrzygnięcie konkursu czytelniczego *Bibliożerca roku*. Własną twórczość przedstawiała także Małgorzata Zając, a warsztaty literackie prowadził Konrad C. Kęder, redaktor naczelny kwartalnika „FA-art”⁴¹.

Przeglądając *Informatory Miejskiej Biblioteki Publicznej im. G. Daniłowskiego w Sosnowcu*, wydawane z okazji Sosnowieckich Dni Literatury, dochodzi się do wniosku, że ciągle poszerzała się liczba instytucji

³⁸ Zob. *Sprawozdanie z działalności Miejskiej Biblioteki Publicznej im. G. Daniłowskiego w Sosnowcu za rok 2014*. Sporządziła D. SZATAN. Sosnowiec 2014, s. 1; *Sosnowieckie Dni Literatury. Informator*. Sosnowiec 2014, s. 3–4.

³⁹ Zob. *ibidem*.

⁴⁰ Zob. *ibidem*.

⁴¹ Zob. *Sosnowieckie Dni Literatury. Informator*. Sosnowiec 2015, s. 3–4.

współpracujących przy ich organizacji, czego dowodem są Sosnowieckie Dni Literatury w roku 2016, które odbyły się w dniach od 10 maja do 3 czerwca. Wtedy to do współpracy w ich przygotowaniu, oprócz wymienionych wcześniej instytucji, przystąpiły: Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach, Galeria Plakatu w Krakowie, Hotel Centrum w Sosnowcu. Patronowała im twórczość Williama Szekspira, bo w 2016 roku przypadała czterechsetna rocznica jego śmierci (1616). Wielkiemu dramaturgowi poświęcono więc wystawę, wykłady, widowisko literacko-muzyczne dla dzieci, *happening* – *Jestem Romeo, bądź moją Julią!*. Ponadto użytkownicy Biblioteki mogli poznać Martę Fox, Manuellę Gretkowską, Barbarę Ciwoniuk, Katarzynę Ryrych i innych pisarzy⁴². Zainteresowaniem cieszyła się wystawa: *Szekspir w polskim plakacie teatralnym* ze zbiorów Galerii Plakatu w Krakowie⁴³.

Kończąc refleksje, warto zapytać: czy biblioteki publiczne wspierają edukację polonistyczną? Trudno zaprzeczyć. Mają ku temu odpowiednio zorganizowany warsztat pracy. A przede wszystkim, jak dowodzą badania, dostrzegają możliwość pełnienia zadań kulturalnych i edukacyjnych. O tym, że je podejmują⁴⁴, świadczy działalność Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Gustawa Daniłowskiego w Sosnowcu.

⁴² Zob. *Sosnowieckie Dni Literatury. Informator*. Sosnowiec 2016, s. 1

⁴³ Zob. *ibidem*, s. 3.

⁴⁴ M. KISIŁOWSKA: *Biblioteki publiczne a „kultura iwentu”...*, s. 68.

Magazyn dla dzieci „Świerszczyk” w projektowaniu zajęć zintegrowanych w klasach początkowych

Historia i współczesność „Świerszczyka”

„Świerszczyk” – najstarsze czasopismo dla dzieci – w 2015 roku obchodził siedemdziesiątą rocznicę swojego powstania. Długa historia pisma, jego stała obecność na rynku wydawniczym, mimo dziejowych przemian, zasługuje na uwagę, a umiejętność sprostania gustom małych czytelników tak wielu pokoleń wywołuje podziw. Co sprawia, iż w dobie nowoczesnych mediów, „społeczeństwa z informatyzowanego” (*informational society*)¹ dzieci sięgają po znane sobie czasopismo? Jakimi środkami stara się przemawiać i co proponuje swoim odbiorcom? Jak można wykorzystać jego zawartość w procesie edukacji?

Jak podaje Bernadeta Niesporek-Szamburska², w styczniu 1945 roku w Łodzi podjęto inicjatywę utworzenia kolorowego pisma dla dzieci młodszych. Pismo to otrzymało tytuł „Świerszczyk” zaproponowany przez Ewę Szelburg-Zarembinę.

Komitet redakcyjny pisma stanowili: Wanda Grodzieńska – redaktor naczelny, Ewa Szelburg-Zarembina – kierownik literacki,

¹ T. GOBAN-KLAS: *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa–Kraków 1999, s. 307.

² B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: „Świerszczyk” ma sześćdziesiąt lat!. „Guliwer” 2006, nr 1, s. 117–119.

Jan Marcin Szancer – kierownik artystyczny. Wydawcą pisma była Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, a drukowała je Drukarnia Narodowa w Krakowie³.

„Świerszczyk” przeznaczony był dla dzieci od sześciu do ośmiu lat zaczynających samodzielnie czytać, zawierał więc „krótkie formy literackie, prozatorskie i wierszowane, na tematy związane z życiem dziecka lub aktualnymi sprawami społecznymi”⁴.

Czasopismo od początku publikowało teksty wybitnych twórców literatury dla dzieci, takich jak: Lucyna Krzemieniecka, Jan Brzechwa, Wanda Chotomska, Czesław Janczarski, Tadeusz Kubiak, Wiera Badalska, Helena Bechlerowa, Stanisław Grochowiak, Mira Jaworczakowa, Anna Kamińska, Ludwik Jerzy Kern, Maria Kownacka, Tadeusz Kubiak, Joanna Kulmowa, Irena Landau, Hanna Łochocka, Ewa Nowacka, Józef Ratajczak, Maria Terlikowska, Marta Tomaszewska, Danuta Wawiłow i wielu innych. Redakcja wielką wagę przykładła także do szaty graficznej, dlatego pismo charakteryzowało się zróżnicowanymi rodzajowo ilustracjami o wysokim poziomie artystycznym, wykonywanymi przez takich grafików, jak między innymi: Bohdan Butenko, Jerzy Flisak, Wanda i Bogusław Orlińscy, Zbigniew Rychlicki, Ewa Salamon, Olga Siemaszkowa, Jan Marcin Szancer, Józef Wilkoń, Zdzisław Witwicki.

Zamieszczane w „Świerszczyku” łatwe teksty, złożone dużą czcionką, zachęcały zarówno dzieci, jak i dorosłych (uczących się czytać właśnie na tekstach pisma) do korzystania z niego. Tak jak cała ówczesna prasa, „Świerszczyk” podlegał kontroli państwa – „otrzymywał wytyczne, o czym pisać należy, a co milczeniem pominąć”⁵. Czasopismo początkowo zastępowało brakujące podręczniki szkolne, później pełniło funkcję komplementarną – uzupełniało edukację szkolną, wprowadzając teksty o urozmaiconej tematyce, ilustracje do ćwiczeń w mówieniu, historyjki obrazkowe, zagadki i rebusy⁶.

W 1951 roku „Świerszczyk” został połączony z innym periodykiem dla tej samej grupy wiekowej – „Iskierki”, i pod tytułem „Świerszczyk – Iskierki” pismo przetrwało do 1956 roku, po czym powrócono do pierwotnej nazwy.

³ S. FRYCIE: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*. T. 2. Warszawa 1982, s. 178.

⁴ Ibidem, s. 180.

⁵ *Wytrwały „Świerszczyk”*. „Guliwer” 1995, nr 5, s. 47.

⁶ B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: „Świerszczyk” ma sześćdziesiąt lat!..., s. 118.

Z biegiem czasu pismo stawało się coraz bardziej popularne. [...] Redakcja współpracowała ściśle z pedagogami i wychowawcami, [...] słuchała uważnie ich uwag, w miarę możliwości starając się stosować do nich⁷.

Analiza zawartości „Świerszczyka” z najwcześniejszych lat jego istnienia wykazuje, że

w tym okresie pismo widziało swój naczelny cel wychowawczy w stworzeniu dla pokolenia wojennych dzieci możliwości relaksu psychicznego (sam tytuł pisma miał kojarzyć się ze spokojem i ciepłem rodzinnego domu⁸), w odreagowywaniu wojennych nerwic, przywróceniu autentycznego dzieciństwa wraz z jego typowymi rekwizytami sytuacyjnymi, takimi jak: zabawa w gronie rodzinnym, bez troski „śmiej się z niczego”, penetrowanie świata fantazji. Pismo stało się [...] „oknem wystawowym” literatury dziecięcej, skupiając wokół siebie twórców wszystkich kierunków i szkół. Dominowały w nim treści rozrywkowo-dydaktyczne, baśni i bajeczka, poezja operująca żartem słownym, historyjka obrazkowa i rymowana proza, łatwe opowiadanie współczesne o optymistycznym wydźwięku, ukazujące likwidację śladów wojny w otoczeniu i psychice dziecka⁹.

Stopniowo zawartość pisma była wzbogacana: drukowano gry dydaktyczno-rozrywkowe, wprowadzano wiadomości przyrodnicze, dział literacki, wzory robótek ręcznych, a także dział korespondencji z czytelnikami, zamieszczano różnorodne formy dziennikarskie i popularnonaukowe¹⁰. Do lat dziewięćdziesiątych XX wieku mimo kłopotów, z jakimi często borykała się redakcja (mniejsze przydziały papieru, opóźniony druk, cenzura), „Świerszczyk” ukazywał się regularnie.

Znaczące zmiany w funkcjonowaniu rynku czasopism, jakie nastąpiły w latach 1990–1991 (likwidacja RSW „Prasa-Książka-Ruch”, zniesienie cenzury i systemu kontroli prasy, upadek wielu wydawnictw), odcisnęły swoje piętno także na prasie dla dzieci. „Świerszczyk” – jak podaje redakcja pisma na stronie internetowej – „przeżył prawdziwą rewolucję! Z literackiego tygodnika zmienił się wtedy w magazyn dla dzieci pełen

⁷ Wytrwały „Świerszczyk”..., s. 47.

⁸ Zob. S. FRYCIE: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970...*, s. 180.

⁹ J. PAPUZIŃSKA: *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa 1988, s. 139.

¹⁰ ZOB. I. KONOPNICKA: *Czasopisma dziecięce w kształceniu wczesnoszkolnym*. Opole 2006, s. 47.

wywiadów, reportaży i reklam”¹¹. Wzbogacono szatę graficzną dwutygodnika w kolorowe ilustracje, a zawartość periodyku – w nowe tematy, dostosowując się do wymogów ostrej konkurencji na rynku prasowym. Adresatami pisma są dzieci, w wieku od sześciu do dziewięciu lat, tak więc teksty literackie

są krótkie, o mało rozbudowanej fabule, niewielu bohaterach. Opowiadania, wiersze i historyjki urozmaicone są ilustracjami J. Flisaka i B. Butenki. „Świerszczyk” zamieszcza wzmianki o rocznicach, ważnych świętach narodowych, nawiązuje do tych wydarzeń w tekstach literackich¹².

Od 2005 roku wydawcą „Świerszczyka” jest wydawnictwo edukacyjne Nowa Era, co wpłynęło na cele i zawartość pisma, akcentując jego znaczenie w kształceniu:

[...] wspomaganie pracy z tekstem, budowanie struktur poznawczych, rozwijanie zasobu słownictwa i poprawności składniowej, wdrażanie systemu hierarchii wartości to tylko niektóre zalety rubryk znajdujących się w czasopiśmie¹³.

Redaktorem naczelnym periodyku od 2008 roku jest Małgorzata Węgrzecka. „Świerszczyk” na rynku periodyków dziecięcych do dziś radzi sobie doskonale, pokonując konkurencję wielu innych czasopism.

Działy i zawartość pisma

Ukazujący się co dwa tygodnie numer czasopisma liczy trzydzieści dwie strony, a w jego zawartości można wyróżnić stałe działy. Na potrzeby niniejszego opracowania wybrano do analizy roczniki 2015 i 2016. Okładka każdego numeru, z wyraźnie wyodrębnioną winietą tytułową (zawierającą tytuł, podtytuł, częstotliwość ukazywania się czasopisma, numerację bieżącą i ciągłą, adres strony internetowej), przedstawia główny temat zeszytu w postaci barwnej ilustracji i krótkiego hasła, dzięki któremu czytelnik może odkryć zawartość.

¹¹ Zob. www.swierszczyk.pl/historia.html [data dostępu: 20.12.2016].

¹² I. KONOPNICKA: *Czasopisma dziecięce...*, s. 87.

¹³ www.swierszczyk.pl/historia.html [data dostępu: 20.12.2016].

Wewnętrzna strona okładki przedstawia kilkuelementową (od trzech do pięciu części) historyjkę obrazkową, zatytułowaną *Czarownica Irenka*, autorstwa Agnieszki Żelewskiej. Nawiązujące zwykle do wiodącej tematyki, zabawne i pomysłowe przygody tytułowej bohaterki wprowadzają czytelnika w dobry humor, a barwne ilustracje zachęcają do opowiadania wydarzeń, dzięki czemu dziecko ćwiczy umiejętność ustalania przyczyn i skutków, wypowiedzania się na różne tematy, zgodnie z przebiegiem akcji. Trzecia strona czasopisma zawiera krótki, zwykle rymowany wiersz, ściśle powiązany z wiodącym tematem numeru, także bogato ilustrowany. Autorami tekstów w omawianych latach byli: Eliza Piotrowska, Tomasz Plebański, Marcin Brykczyński, Rafał Witek, Dorota Gellner, Natalia Usenko, Ewa Zachara, Zbigniew Dmیتroca, Małgorzata Chrobak, Jakub Lepiorz, Marcin Przewoźniak, Alicja Krzanik, a ilustracje wykonali między innymi: Daniel de Latour, Maciej Trzepałka, Katarzyna Nowowiejska, Elżbieta Jarząbek, Anita Graboś.

Kolejne dwie strony każdego numeru „Świerszczyka” zajmuje dział *Litery znam, więc czytam sam*, w którym publikowane teksty autorstwa Małgorzaty Strzałkowskiej przystosowane są do możliwości początkujących czytelników – nie zawierają dwuznaków czy ó, ż, q ani ę. Trudniejsze wyrazy w tekście zostały zastąpione małymi ilustracjami, co rozwija spostrzegawczość dziecka i przygotowuje do zrozumienia, że symbol (litera) ma swoje znaczenie. Wszystkie teksty uzupełniono pięknymi ilustracjami, wykonanymi techniką kolażu z zastosowaniem różnych materiałów, autorstwa Beaty Zdęby.

Z pamiętnika pewnego Świerszczyka to ilustrowane opowiadanie autorstwa Melanii Kapelusza o bliskich dzieciom wydarzeniach, którego bohaterem jest tytułowy świerszcz Bajetan Hops. Jak podaje redakcja pisma, „we wrześniu 2008 roku, po raz pierwszy w historii czasopisma, »Świerszczyk« zamieścił na łamach swój pamiętnik. Ujawnił też w końcu Świerszczykowe imię i nazwisko”¹⁴. Zamieszczone teksty, opatrzone ilustracjami Marcina Bruchnalskiego, dotyczą relacji z rówieśnikami, wydarzeń szkolnych czy świąt, wskazują sposoby rozwiązywania problemów, a także wartości, jakimi należy kierować się w życiu. Każda strona opowiadania zawiera też polecenia związane z treścią: zachętę do wyjaśnienia użytych pojęć i określeń, wykonania prac plastycznych czy ćwiczeń ruchowych, improwizowanych ruchów, do formułowania planów działania czy przeliczania liter i wyrazów według określonego kryterium.

¹⁴ www.swierszczyk.pl/historia.html [data dostępu: 20.12.2016].

Różnego rodzaju zabawy logiczne: labirynty, rebusy, zagadki rysunkowe, wybieranki obrazkowe, uzupełnianki literowe i sylabowe, eliminatki, płataninki i szyfry, krzyżówki obrazkowe¹⁵, zamieszczane są na stronach 10 i 11 każdego zeszytu „Świerszczyka” w rubryce *Ćwiczenia z myślenia*. Ich pomysłodawczynią jest Alicja Biedronka, a tematyka – powiązana z omawianym w numerze pisma zagadnieniem, podobnie jak zadania Małgorzaty Strzałkowskiej, publikowane w rubryce *Kto zagadki ładnie zgadnie, tego nuda nie dopadnie* (lub w późniejszych wydaniach z 2016 roku *Krzyżówkowo* – s. 26–27), czy bajeczki matematyczne, szyfrogramy i domalunki Natalii Usenko w dziale *Kopnięte królestwo* (s. 16–17). Różnorodne rodzaje zadań, a także barwna, zróżnicowana szata graficzna (autorstwa Agnieszki Antoniewicz, Piotra Nagina i Ewy Poklewskiej-Koziełło) rozrywek umysłowych budzą ciekawość, przyciągają uwagę, motywują do wysiłku, a ich rozwiązanie (którego poprawność dziecko może sprawdzić u dołu strony) sprawia przyjemność i satysfakcję, umacnia wiarę we własne możliwości. Zagadki obrazkowe, polegające na poszukiwaniu wskazanych elementów na rysunku, autorstwa Magdaleny Wosik (w rubryce *Ukryte obrazki*, s. 14), oraz zagadki literowe i słowne Grzegorza Wasowskiego (*Zagadkomat* na stronie 15 każdego numeru) uzupełniają propozycje rozrywek i zadań umysłowych publikowanych na kartach „Świerszczyka”. Dzięki tym działom pisma dzieci doskonałą operacje umysłowe (czyli porównywanie, syntezę, analizę, wnioskowanie, uogólnianie, ustalanie przyczyn i skutków), rozwijają słownictwo oraz kształcą umiejętność liczenia, spostrzegawczość, umiejętność czytania ze zrozumieniem i właściwego interpretowania treści, logicznego myślenia, a także poznają wartościowy sposób spędzania wolnego czasu.

Kolejne strony czasopisma z rubryką *Chcę wiedzieć więcej...* w przystępnej formie omawiają podejmowane w konkretnym numerze pisma tematy. Są to proste teksty popularnonaukowe, czasem opowiadania, które zapoznają czytelników z nowym słownictwem, wyjaśniają związki frazeologiczne i pojęcia wieloznaczne lub przedstawiają interesujące odbiorców wiadomości. W latach 2015–2016 pojawiły się na przykład informacje o obowiązujących w życiu społecznym zasadach zachowania (o uczciwości, netykcie, prawach dziecka itp.) i utrzymaniu zdrowia (zdrowych smakołykach, chodzeniu do dentysty), a także o tradycjach i zwyczajach świątecznych, o symbolach narodowych, informacje o aktualnych wydarzeniach (o wyborach, olimpiadach, akcji Sprzątanie Świata), sposobach spędzania wolnego czasu (o bibliotekach, powodach po-

¹⁵ Zob. G. KAPICA: *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*. Warszawa 1990.

dróżowania, sposobach na zimę, jesiennych zabawach w domu), a także ciekawostki przyrodnicze, geograficzne czy techniczne. Autorkami tekstów są Katarzyna Sowuła i Karolina Haka-Makowiecka, a dział uzupełniają piękne ilustracje Anity Andrzejewskiej i Andrzeja Pilichowskiego-Ragny.

Przygody Kotka Mamrotka, bohatera komiksu autorstwa Piotra Olśzówki (tekst) i Kacpra Dudka (ilustracje), zamieszczane są na stronach 18 i 19 każdego zeszytu dwutygodnika. Zabawna historyjka, której kolejne części dla ułatwienia czytania zostały ponumerowane, podaje rozwiązanie jakiegoś problemu, podsuwa pomysł czy zawiera motto. Nawiązaniem do tematyki komiksu są zadania do wykonania, zamieszczone w dolnej części strony, które zwykle dotyczą sprawdzenia wiedzy dziecka, umiejętności czytania ze zrozumieniem, wykonania prostej pracy plastycznej (kolorowanie, rysowanie) czy zadania (polegającego na wyjaśnianiu pojęć, układaniu słów z liter, prostych obliczeniach matematycznych). Opowiadanie przygód Mamrotka rozwija umiejętność budowania zdań, zachowania kolejności wydarzeń czy opanowywania nowego słownictwa.

Przeznaczony dla wprawniejszych czytelników, dłuższy tekst jest drukowany na stronach 20–24 w rubryce *Wielkie czytanie*. Redakcja pisma, charakteryzując ten dział, zaznacza: „[...] bogato ilustrowana historia kształtuje wrażliwość estetyczną i zachęca do analizy porównawczej – ilustracja a tekst”¹⁶. Opowiadania (realistyczne albo fantastyczne) pomieszczane w tej części „Świerszczyka” dotyczą bliskich dzieciom spraw: zachowań w różnych sytuacjach, dokonywania wyborów oraz ich konsekwencji, relacji z innymi itp., mają zachęcać do czytania, zapoznają także z fragmentami książek dla dzieci – tym samym zachęcają do sięgania po nie. Autorami tekstów są znani polscy twórcy literatury dla najmłodszych odbiorców: Grzegorz Kasdepke, Maciej Jagodziński, Zofia Staniszevska, Zofia Stanecka, Joanna Plesnar, Magdalena Kiełbowicz, Wojciech Widłak, Roksana Jędrzejewska-Wróbel, Paweł Beręsewicz, Justyna Bednarek, a wykonawcy ilustracji to: Piotr Rychel, Tomasz Kozłowski, Anna Gensler, Agnieszka Antoniewicz, Marianna Oklejak, Małgorzata Nowak, Anita Graboś, Elżbieta Wasiuczyńska, Jaga Słowińska, Katarzyna Warpas, Jolanta Richter-Magnuszewska, Bogna Pniewska, Anita Andrzejewska i Andrzej Pilichowski-Ragno, Piotr Nagin, Joanna Rusinek, Emilia Dziubak, Daniel de Latour, Iwona Cała. Znajdująca się na 25 stronie periodyku rubryka *Prawda czy fałsz?*, autorstwa Małgorzaty Węgrzeckiej, zawiera trzy pytania do wcześniej publikowanego tekstu, sprawdzające

¹⁶ www.swierszczyk.pl/historia.html [data dostępu: 20.12.2016].

stopień zrozumienia i zapamiętania treści, ćwiczące umiejętność wyszukiwania odpowiedzi w tekście. Podane wypowiedzi zawsze zawierają uzasadnienie oraz krótkie, dodatkowe informacje, najczęściej o charakterze popularnonaukowym, rozwijające wiedzę dziecka.

Magdalena Król w dziale *Kolorowe zabawy* proponuje ciekawe i różnorodne prace plastyczno-techniczne. Najczęściej projekty nawiązują do tematyki numeru, a sposób ich przedstawienia ma przygotować dziecko do czytania ze zrozumieniem instrukcji wykonania (podanej w wersji ilustrowanej i słownej) oraz stosownego do niej działania. Umiejętność rysowania zgodnie z prostą instrukcją dzieci mogą doskonalić także dzięki propozycjom Magdaleny Wosik zamieszczanym w rubryce *Ale draka! Rysuję zwierzaka!*. Kształtowanie praktycznych umiejętności, wykorzystanie różnorodnych materiałów, ćwiczenie posługiwania się różnymi narzędziami, pobudzanie pomysłowości i wyobraźni, rozwijanie sprawności manualnej i koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz wskazywanie sposobów spędzania wolnego czasu i możliwości rozwijania talentów artystycznych to najważniejsze zadania obu działów.

Zarówno zabawny komiks *Zając Kicaj*, jak i *Uśmiech numeru* zawierający żarty rysunkowe i tekstowe, ilustrowane przez Macieja Trzepałkę, mają za zadanie rozwijać zdolność rozumienia aluzji, zabawnych sytuacji, dwuznaczności i żartów, wprowadzić w dobry nastrój, gdyż – jak podaje Redakcja „Świerszczyka” – zadaniem wszystkich działów pisma jest „trening poczucia humoru, [...] poprawa pracy mózgu przez przyśpieszenie obiegu krwi i dostarczenie organizmowi większej dawki tlenu, gimnastyka mięśni twarzy, ramion i brzucha”¹⁷.

Dbłość o wysoki poziom i różnorodność gatunkową drukowanych tekstów, atrakcyjna szata graficzna, znani, sympatyczni bohaterowie pisma, podejmowana tematyka, włączanie czytelników do aktywnego działania w trakcie wykonywania prac plastycznych czy rozwiązywania zadań logicznych to niewątpliwe walory periodyku „Świerszczyk”. Systematyczny kontakt odbiorców z drukowaną wersją czasopisma, ukazującą się w odstępach dwutygodniowych, wspiera także możliwość korzystania z materiałów dostępnych na internetowej stronie „Świerszczyka” i na portalu społecznościowym Facebook. Czytelnicy mogą poznać historię pisma, fragmenty archiwalne wcześniejszych numerów, zawartość poszczególnych działów, sylwetki autorów i grafików publikujących na jego łamach, nawiązać korespondencję, a także wziąć udział w konkursach.

¹⁷ Ibidem.

Bardzo wartościowym pomysłem redakcji jest także „Magazyn dla Rodziców ŚWIERSZCZYK” –

internetowy przewodnik po meandrach wychowania. Propozycja dla wszystkich tych, którzy pragną wychowywać swoje dzieci w dobrym kontakcie emocjonalnym, lepiej i skuteczniej. Doświadczeni psychologowie dziecięcy i pedagodzy odpowiadają na szereg bardzo ważnych pytań, m.in. jak nakłonić dziecko do współpracy; jakie zabawy pomagają w nauce; jak poskromić kogoś, kto jest niegrzeczny; jak mądrze chwalić dziecko i, co najważniejsze, jak mówić, aby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły¹⁸.

Dział ten zamieszcza zwarte, napisane prosto, lecz w fachowy sposób porady, pogrupowane wokół tematów: „Dom”, „Szkoła” i „Czas wolny/rozwój”. Każda z kategorii umożliwia zapoznanie się z teoretycznym, ze zwięzłym, z eksponującym w punktach najważniejsze elementy, wyjaśnieniem problemu oraz z propozycjami działań ułatwiających jego rozwiązanie. Rodzice mogą więc poznać sposoby wprowadzania i znaczenie dyscypliny, rozwijania poczucia wartości u dziecka czy radzenia sobie z problemami wychowawczymi (na przykład narzekanie, kłótnie, napady złości), znaleźć porady dotyczące trudności dziecka w nauce szkolnej (na przykład niechęć do szkoły, adaptacja szkolna, motywacja do nauki, relacje z rówieśnikami) czy rozwijania możliwości dziecka i organizowania zajęć w czasie wolnym (na przykład znaczenie aktywności fizycznej, różnorodnych zabaw, czytelnictwa, podróży). Uzupełnieniem tych porad jest „Szkoła dla rodziców”, proponująca „lekcje”, które zawierają przystępne informacje teoretyczne oraz ćwiczenia, zadania do samodzielnego wykonania, rozwijające kompetencje wychowawcze. Nad programem szkoły czuwają eksperci Ośrodka Rozwoju Edukacji, a przedstawiane informacje zawsze dotyczą praktycznych rozwiązań, możliwych do wykorzystania przez rodziców na co dzień. Proponowane tematy to między innymi „Jak zachęcić dziecko do współpracy?”, „Jak mądrze chwalić dziecko?” czy „Jak określać granice?”.

¹⁸ Ibidem.

Wykorzystanie czasopisma „Świerszczyk” w organizacji zajęć zintegrowanych w klasach początkowych

Wprowadzenie kształcenia zintegrowanego w ramach edukacji wczesnoszkolnej miało za zadanie ukazanie uczniom całościowego obrazu otaczającego świata, bez podziału na omawiającą wiedzę w sposób fragmentaryczny przedmioty kształcenia¹⁹. Zdaniem Mirosława Sielatyckiego, efektem takiego ujęcia treści ma być:

- przekazywanie uczniom spójnej wizji świata,
- odejście od encyklopedyzmu w nauczaniu, [...]
- lepsze przygotowanie uczniów do życia poprzez położenie nacisku w nauczaniu na osiąganie poprzez nich podstawowych kompetencji, a nie jak dotychczas głównie wiedzy,
- współpraca nauczycieli w szkole prowadząca do spójności szkolnych programów nauczania i wychowania,
- integrowanie szkoły ze środowiskiem lokalnym, co powoduje lepsze zaspokojenie lokalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży²⁰.

Ryszard Więckowski wskazuje główne założenia organizacji edukacji wczesnoszkolnej:

- edukacja wczesnoszkolna jest swoistą całością, co oznacza, że wszystkie rodzaje zajęć mają dla rozwoju dziecka jednakowo ważne znaczenie;
- w organizowaniu różnych rodzajów aktywności (polonistycznej, matematycznej, środowiskowej, plastycznej, muzycznej, technicznej i zdrowotnej) należy zachować określone i racjonalne proporcje czasowe, bez preferowania którejkolwiek z wymienionych [...] aktywności;
- plan nauczania, zawierający rejestr przedmiotów i wymiar czasu przeznaczony na ich opracowanie, powinien mieć charakter orientacyjny, tzn. powinien określać ogólny budżet czasu przewidziany na wielokierunkową aktywność dziecka w danym dniu,

¹⁹ Zob. E. MISIORNA: *Kształcenie zintegrowane u progu reformy*. W: *Zintegrowana edukacja w klasach I–III*. Red. E. MISIORNA, E. ZIĘTKIEWICZ. Poznań 1999, s. 8.

²⁰ M. SIELATYCKI: *Metodyka nauczania zintegrowanego. Program „Nowa Szkoła”. Materiały dla trenerów. Pakiet: Integracja międzyprzedmiotowa*. Warszawa 1998, s. 6–7.

tygodniu itp. Nauczyciel, kierując się ogólnym budżetem czasu oraz potrzebami i zainteresowaniami dzieci, inspirowuje i stymuluje różne rodzaje aktywności z zachowaniem odpowiednich proporcji czasowych²¹.

Zdaniem R. Więckowskiego, integracja we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej ma charakter treściowo-organizacyjny; elementem treściowym jest proces kształcenia języka dziecka, niezbędnego do wyrażania i opisywania różnorodnych spostrzeżeń oraz postrzeganych treści. Integracja organizacyjna natomiast polega na przemiennym organizowaniu różnych form aktywności dzieci²². Mirosław Sielatycki wskazuje różne typy integracji:

- integrację wokół problemów, gdy punktem wyjścia jest problem istotny dla procesu kształcenia, a nie przedmiot nauczania;
- integrację treści – najczęściej stosowaną – polegającą na zsynchronizowaniu czasowym i przyczynowo-skutkowym treści ujętych w różnych przedmiotach kształcenia wokół określonego tematu;
- integrację wokół kompetencji kluczowych, rozwijanych w trakcie różnorodnych działań ucznia – w ramach aktywności szkolnej (lekcyjnej i pozalekcyjnej) oraz pozaszkolnej (własne zainteresowania, prace domowe itp.)²³.

Biorąc pod uwagę fakt, że zajęcia kształcenia zintegrowanego w klasach początkowych realizuje jeden nauczyciel wychowawca, w praktyce szkolnej możliwe jest uwzględnienie wszystkich wymienionych rodzajów integracji. Integracja jest jednak ustaloną, systematycznie realizowaną ideą, przenikającą wszystkie działania edukacyjne nauczyciela starającego się kształtować całościowy obraz świata u dzieci oraz wszechstronnie rozwijać osobowość uczniów. Z kolei korelacja w nauczaniu, polegająca na łączeniu z sobą treści merytorycznych należących do różnych przedmiotów nauczania, może być działaniem doraźnym, sporadycznym, zależnym od pomysłu i chęci podejmujących ją nauczycieli²⁴, ale ułatwiającym transfer wiedzy między przedmiotami, rozwój myślenia naukowego i poznanie możliwości zastosowania opanowanych wiadomości²⁵.

²¹ R. WIĘCKOWSKI: *Kontrowersje wokół integracji edukacji wczesnoszkolnej*. „Życie Szkoły” 1995, nr 4, s. 202–203.

²² Zob. E. MISIORNA: *Kształcenie zintegrowane u progu reformy...*, s. 8.

²³ Zob. M. SIELATYCKI: *Metodyka nauczania zintegrowanego...*, s. 8–9.

²⁴ Zob. W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996, s. 133.

²⁵ Zob. ibidem.

Elżbieta Misiorna²⁶ wskazuje, że integracja w edukacji to propozycja pracy zorientowanej na dziecko jako podmiot i indywidualność, propozycja, w której dziecko postrzegane jest jako niepowtarzalna całość, rozwijająca się według własnego tempa oraz indywidualnych możliwości, mająca własne potrzeby rozwojowe, zdolności, zainteresowania i indywidualne doświadczenia. Każdemu dziecku umożliwia się nabywanie kompetencji zgodnie z jego temperamentem i zainteresowaniami dzięki odpowiednio dobieranym zadaniom²⁷. Kształcenie zintegrowane to koncepcja, w której

nabywanie kompetencji dokonuje się poprzez aktywne działanie, uczenie się wszystkimi zmysłami, czyli doświadczanie „tu i teraz”, [...] od doświadczania do refleksji, czyli od wiedzy samodzielnie zdobywanej do przyjmowania wiedzy gotowej wprost od nauczyciela lub pośrednio z książek czy innych źródeł informacji. [...] jedną z „zasad” takiej edukacji jest nie przeszkadzać rozwojowi dziecka, a wspomagać i wspierać jego rozwój, „prowokując”, zachęcając dziecko do działania²⁸.

Kształcenie zintegrowane polega na stwarzaniu dziecku maksymalnie sprzyjających warunków do ujawniania swego potencjału rozwojowego, i to w różnych sferach aktywności.

Wprowadzona podstawa programowa zakłada, iż kształcenie na I etapie edukacyjnym ma mieć charakter zintegrowany, a warunkiem osiągnięcia celów jest wielokierunkowa aktywność uczniów²⁹. Integracja dokonuje się w samym dziecku, w toku dynamicznego poznawania otaczającej rzeczywistości w efekcie doświadczeń, przeżyć i aktywności dziecka, skoncentrowanych wokół zintegrowanych propozycji edukacyjnych i aktualnych wydarzeń.

Tematyka zajęć zintegrowanych może być z powodzeniem oparta na propozycjach treści ujętych w czasopiśmie „Świerszczyk”. Przeglądając zestawienie tematów poszczególnych numerów z lat 2015–2016, można zauważyć, iż dostosowane są do wydarzeń w otoczeniu dziecka. Oprócz tematów związanych z upływem roku kalendarzowego, na przykład początek roku i wytyczanie planów („Świerszczyk” 2015, nr 1), a także z omówieniem zmian, jakie może przynieść Nowy Rok („Świerszczyk”

²⁶ Zob. E. MISIORNA: *Kształcenie zintegrowane u progu reformy...*, s. 17–18.

²⁷ Zob. *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Red. H. SOWIŃSKA. Poznań 1996, s. 12.

²⁸ E. MISIORNA: *Kształcenie zintegrowane u progu reformy...*, s. 18.

²⁹ Rozporządzenie MEN z 14.02.2017 r., s. 23.

2016, nr 1), Święta Wielkanocne („Świerszczyk” 2015, nr 5 i 2016, nr 6), wakacje („Świerszczyk” 2015, nr 13 i 14, 2015, nr 15 i 16, 2016, nr 12, 13 i 14), rozpoczęcie roku szkolnego (na przykład numer 2015, nr 17) czy wizyta świętego mikołaja („Świerszczyk” 2015, nr 23 i 2016, nr 23) i Gwiazdka (ostatni numer każdego rocznika), redakcja starała się uwzględniać bieżące wydarzenia: wybory parlamentarne („Świerszczyk” 2015, nr 19), igrzyska olimpijskie („Świerszczyk” 2016, nr 15 i 16) czy związane ze świętami państwowymi symbole narodowe (2016, nr 9) i rozumienie pojęcia *ojczyzna* (2015, nr 21). Wiodącą tematyką pisma dotyczyła także zmiany pór roku – omawiano na przykład budzenie się wiosny (2016, nr 7 „Świerszczyka”), prymaaprilisowe żarty (2015, nr 7), planowanie wakacji (2015, nr 12); proponowano zabawy na jesienne wieczory (2016, nr 19) czy przedstawiano uroki zimy (2016, nr 3).

Wartościową propozycją dla nauczycieli chcących wykorzystać dwutygodnik „Świerszczyk” w przygotowaniu atrakcyjnych, a jednocześnie aktualnych zajęć są zeszyty poświęcone netykietce (w związku z obchodami Dnia Bezpiecznego Internetu – 2015, nr 4), gustom literackim (w związku z obchodami Dnia Książki dla Dzieci – 2015, nr 8), walorom bibliotek (2015, nr 10 – obchody Międzynarodowego Dnia Bibliotekarza i Bibliotek) czy tematom związanym z akcją Sprzątanie Świata (trzeci weekend września – „Świerszczyk” nr 18 obu omawianych roczników), zapoznaniu z prawami dziecka (2015, nr 11) czy przygotowaniu zdrowych smakołyków (2016, nr 11) – zeszyty związane z obchodami Dnia Dziecka. Niektóre z egzemplarzy „Świerszczyka” przybliżały wartości: radość (2015, nr 7), przyjaźń (2016, nr 20) i uczciwość (w tym w korzystaniu z materiałów dostępnych w sieci – 2015, nr 3), oraz wyjaśniały znaczenie wyobraźni (2015, nr 2), pozytywnej motywacji (2015, nr 5) czy kultury (2016, nr 5). Sporadycznie pojawiały się także informacje dotyczące środowiska (*Kosmiczny numer* – 2016, nr 10; żywności ekologicznej – 2016, nr 17) oraz edukacji technicznej (*Papier* – 2016, nr 22; *Domy* – 2016, nr 21). Problematyki tej jednak nie zamieszczano regularnie, co może utrudniać projektowanie zajęć zintegrowanych na ten temat.

Analizując możliwości wykorzystania zawartości czasopisma „Świerszczyk” w planowaniu zajęć zintegrowanych, należy podkreślić, że zróżnicowanie pomieszczonych na kartach pisma propozycji stwarza dogodne warunki stymulowania aktywności dzieci w różnych aspektach, co stanowi warunek prawidłowo organizowanych i prowadzonych zajęć z dziećmi w młodszym wieku szkolnym.

Aktywność poznawcza dziecka jest rozwijana w trakcie zapoznawania się z urozmaiconą tematyką zeszytów pisma, wskazującą interesujące zagadnienia z dziedzin bliskich dziecku, takich jak: relacje z rówieśni-

kami, szkoła, przyroda, świat społeczny. Aktywność językową rozwijają różnorodne teksty literackie. I tak, utwory poetyckie, proste teksty pisanego prozą do samodzielnego czytania przez dzieci, ilustrowane cykliczne opowiadania o Bajetanie Hopsie czy dłuższe teksty, często będące fragmentami książek dla dzieci – wszystkie ilustrowane z wykorzystaniem zróżnicowanych technik plastycznych – oraz komiksy mają za zadanie rozwijać wrażliwość estetyczną dziecka, umożliwić kształtowanie umiejętności uważnego słuchania tekstów czytanych przez nauczyciela, uczniów i inne osoby, rozwijać sprawności cichego i głośnego czytania ze zrozumieniem, doskonalić umiejętności wyodrębniania w tekście wskazanych elementów (na przykład postaci, kolejności zdarzeń, elementów fikcyjnych i realistycznych, niezrozumiałych określeń), twórczego korzystania z tekstu w komponowaniu własnych wypowiedzi, a także pomagać w rozwijaniu słownictwa czy przygotowaniu do samokształcenia, zachęcać do sięgania po literaturę dla dzieci, wskazywać sposoby spędzania wolnego czasu³⁰.

Historyjki obrazkowe doskonałą umiejętność ustalania kolejności wydarzeń, wnioskowania czy określania związków przyczynowo-skutkowych, a podczas słownego opowiadania przebiegu zdarzeń rozwijają płynność wypowiedzi, słownictwo, artykulację oraz intonację, często – dzięki podejmowanej problematyce – stymulują aktywność twórczą czy społeczną. Aktywność matematyczną dzieci pobudzają przede wszystkim zadania logiczne, czytanie i rozwiązywanie zadań tekstowych (*Bajeczki matematyczne*), praktyczne zastosowanie matematyki w sytuacjach życiowych³¹.

Podczas rozwiązywania zagadek umysłowych dzieci mogą rozwijać umiejętność klasyfikowania, porównywania i przeliczania elementów, ustalania ich położenia względem siebie, rozpoznawania figur geometrycznych itp. i choć opanowanie techniki rachunkowej nie jest akcentowane w zadaniach drukowanych na kartach „Świerszczyka”, to niewątpliwie nauczyciel może korelować treść zadań arytmetycznych z tematyką zeszytu. Aktywność twórczą i artystyczną, percepcję i ekspresję rozwijają *Kolorowe zabawy* oraz *Ale draka! Rysuję zwierzaka!*, a także pomysłowe i dopracowane, niezwykle różnorodne ilustracje wewnątrz numeru. Jak się wydaje, korzystając z treści dwutygodnika „Świerszczyk”, z powodzeniem można integrować cele i treści edukacji polonistycznej, społecznej (w zakresie rozumienia środowiska społecznego, orientacji w czasie

³⁰ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z dnia 14 lutego 2017 roku. Załącznik 2, s. 24–25.

³¹ Zob. ibidem, s. 27–28.

historycznym), plastycznej, a także korelować zagadnienia edukacji matematycznej, niekiedy przyrodniczej.

Niestety, bardzo rzadko na kartach pisma gości tematyka przyrodnicza (dotycząca rozumienia środowiska przyrodniczego, funkcji życiowych człowieka i ochrony zdrowia), geograficzna czy techniczna, brak także (ze względu na formułę przekazu) stymulacji muzycznej i ruchowej, które – przy prawidłowym planowaniu zajęć zintegrowanych – nauczyciel koniecznie winien uzupełnić.

Praca z czasopismem na zajęciach zintegrowanych umożliwia korzystanie z „dwóch źródeł informacji: ze środowiska zewnętrznego (świat zewnętrzny) oraz z własnych przeżyć dziecka (świat wewnętrzny)”³². Bogactwo tematyki periodyku sprawia, że nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej z powodzeniem może organizować zajęcia, w których nadzoruje i wspomaga rozwój dzieci, kierując ich uwagę na konkretne działania lub proponując sytuacje „otwarte”, pozostawiające dzieciom maksimum możliwości wyboru oraz inicjatywy, które nieczęsto zdarzają się w praktyce edukacyjnej.

³² R. WIĘCKOWSKI: *Kontrowersje wokół integracji edukacji wczesnoszkolnej...*, s. 393.

O istotną rolę seniorów w wychowaniu dzieci

Życie w czasach rozwiniętej konsumpcji i dominacji mediów powoduje, że rozwój emocjonalny dziecka jest zagrożony z wielu powodów:

- Rodziny, w których dziecko przychodzi na świat, coraz częściej są dysfunkcyjne. Sporo dzieci żyje w rodzinach rozbitych albo są wychowywane przez „nieobecnych rodziców”, którzy dają dziecku wszystko oprócz własnego czasu i swej uwagi. Tylko dobra, zdrowa rodzina niesie poczucie bezpieczeństwa.
- Od najmłodszych lat dzieci spędzają wiele godzin przed telewizorem czy komputerem. Nadmiar bodźców oddziałujących na dziecko wprowadza w jego psychikę emocjonalne rozbieżności, często huśtawkę nastrojów i niepokój.
- Zbyt często dziecko nie ma w domu jasno określonych granic i sposobów działania. Nie wie, za co może je spotkać nagroda, a kiedy trzeba będzie ponieść przykre konsekwencje swoich czynów. Taka sytuacja wprowadza w życie dziecka wiele niepokojów i emocjonalnego zamętu.
- Często dziecko nie ma żadnych obowiązków w domu, a więc nie ma przestrzeni, w której może się sprawdzić, poczuć się odpowiedzialne i wartościowe. To również nie prowadzi do dojrzałości emocjonalnej¹.

Biorąc pod uwagę zacytowane uwagi Karoliny Klusek, warto zastanowić się nad pierwszym zagadnieniem. W sytuacji „nieobecnych rodziców” mogą pomóc dziadkowie, którzy towarzyszyć będą dzieciom na co dzień. W każdym razie podopieczni doceniać mogą pracę dziadków lub innych zaprzyjaźnionych opiekunów, ale mogą też być zbuntowani, ponieważ nawet najlepsi opiekunowie nie są rodzicami. W rodzinach

¹ K. KLUSEK: *Emocjonalne rozbieżności*. „Wychowawca” 2015, nr 1 (264), s. 11.

dysfunkcyjnych, których jest coraz więcej, dzieci mogą być zaniepokojone i niepewne. Jak pisze Urszula Tokarska², dzięki zajęciom dla seniorów na temat pedagogizacji – dziadkowie i babcie podnoszą kulturę pedagogiczną i umiejętności wychowawcze.

K. Kłusek, omawiając emocjonalne rozbieżności, podkreśla, że potrzebne są granice i określone sposoby działania. Przyglądając się zachowaniom dzieci pozostawianych pod opieką dziadków i babć, można zauważyć inne postępowanie podopiecznych niż w obecności rodziców.

Analizując kolejne wybrane przez badaczkę przyczyny trudności w osiągnięciu dojrzałości emocjonalnej, warto dłużej zastanowić się nad brakiem obowiązków w domu. Obserwowani przeze mnie uczniowie szkół muzycznych mają zajęte popołudnia do późnego wieczora i po powrocie muszą dobrze zorganizować sobie prace domowe z dwóch szkół. Tacy uczniowie biorą udział w różnego rodzaju popisach, egzaminach, do których muszą się samodzielnie przygotować, biorąc pod uwagę sugestie nauczycieli muzyki.

W dzisiejszych czasach coraz więcej dzieci ma zajęcia pozaszkolne; artystyczne i sportowe, które mogą pomóc im we właściwym zorganizowaniu. Zdarza się jednak, że stają się „ucieczką” od życia rodzinnego, kiedy dorośli są „nieobecni”.

Seniorzy w rodzinie

Według U. Tokarskiej, rola dziadka polega na zapewnieniu wyrozumiałości i tolerancji, gdyż

Dziadek: wprowadza wnuczkę w drzewo genealogiczne rodziny (jej historie i korzenie), kształtuje postawy patriotyczne, służy doświadczeniem i radą, przekazuje symbole narodowe i religijne; opowiada o wydarzeniach historycznych, których był świadkiem, wprowadza w tradycję, zwyczaje i obrzędy świąteczne, w kulturę ludową, folklor, przysłowia ludowe, język, w świat baśni i mitologii, wprowadza w zagadnienia choroby i śmierci. Natomiast rola babci polega na zapewnieniu; miłości i opieki, wyrozumiałości, ciepła i serdeczności. Babcia łączy pokolenia, wciąga wnuczkę w orbitę kontaktów z ciociami i wujkami; (uspolecznienie)³.

² Zob. U. TOKARSKA: *Rola dziadków w wychowaniu wnuczków*. „Wychowawca” 2015, nr 1 (264), s. 12–13.

³ Ibidem, s. 13.

Uczniowie klas IV–VI o babciach i dziadkach

Aby można było mówić o roli dzisiejszych seniorów w życiu wnucząt, poprosiłam uczniów o napisanie tekstu swobodnego na temat dziadków i babć. W klasie IV wspominanie bliskich i sytuacji z nimi związanych łączy się z lekcjami historii i ze zbudowaniem drzewa genealogicznego rodziny. Można te teksty napisać także z okazji Wszystkich Świętych oraz w styczniu na Dzień Babci i Dzień Dziadka.

Dzieciom z klasy IV teksty nie sprawiły kłopotu; w poszczególnych klasach zostały przeczytane fragmenty *Superdziadka* Ireny Landau. Można także zaproponować polonście lub wychowawcy jedno z *Piegowatych opowiadań* Renaty Piątkowskiej pod tytułem *Babcia*⁴. Obydwa teksty literackie podobają się uczniom ze względu na łagodzący napięcie humor. Warto też spróbować porozmawiać najpierw na zadany temat w parach lub w małej pięcioosobowej grupie. Temat zajęć może być taki, jaki sformułowała nauczycielka w klasie IV: *Jaka jest moja babcia, dziadek? Miłe chwile razem*⁵; w klasie V: *Ja i mój dziadek, babcia – wspomnienia, refleksje, przeżycia*⁶; w klasie VI: *Co dają mi kontakty z dziadkiem, babcią?*

Zaproponowane ćwiczenia mają ważne przesłanie: ukazać silne więzi rodzinne.

Pisząc tekst własny, uczeń będzie się wypowiadał we własnym imieniu, o co upomina się Dorota Klus-Stańska⁷. Prace uczniowskie zostały ozdobione rysunkami w kolorze, co zaskoczyło obie panie nauczycielki. Ale w tym wieku jest to naturalne; dzieci najpierw rysują, malują, potem wprowadzają słowo, tekst. Następny etap stanowi skonstruowanie samego dłuższego tekstu, zbudowanego logicznie, przekazującego ważną dla nadawcy intencję⁸.

Uczeń klasy IV, zachęcany do tworzenia tekstu własnego, przenosi swe przyzwyczajenia z klas młodszych. Jeśli nauczyciel proponuje uczniom napisanie własnej wypowiedzi, to większość z nich dba o for-

⁴ R. PIĄTKOWSKA: *Piegowate opowiadania*. Warszawa 2010, s. 9–13.

⁵ Barbara Reclaw, historyk i wychowawca w Szkole Podstawowej nr 18 im. Jana Pawła II w Gliwicach.

⁶ Katarzyna Muszyńska, polonista i wychowawca w Szkole Podstawowej nr 18 im. Jana Pawła II w Gliwicach.

⁷ Zob. D. KLUS-STAŃSKA: *Narracje w szkole*. W: *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. TRZEBIATOWSKI. Gdańsk 2002, s. 189–220.

⁸ W tym artykule znajdują się informacje o kształcie plastycznym prac, ale zasadnicze rozważania dotyczyć będą języka wypowiedzi uczniowskich. Szerzej o pracach plastyczno-literackich zob. D. BULA, G. OZAIST: *Ciekawość siebie, świata, Innego w twórczości ucznia klasy IV*. „Język Polski w Szkole IV–VI” 2012/2013, nr 1, s. 13–36.

mę graficzną pracy, stosuje barwne ilustracje, koloruje litery, rysuje ozdobne szlaczki, i to bez zachęty ze strony prowadzącego zajęcia. Można powiedzieć, że tekst tworzony przez takiego ucznia stanowi całość plastyczno-słowną czy plastyczno-literacką, ponieważ w zależności od umiejętności i preferencji większy udział w tej pracy ma słowo lub obraz. Warto dodać, że istotne są tu także doświadczenia czytelnicze uczniów w poznawaniu podobnych tekstów kultury pisanych i wzbogacanych ilustracjami. Warto wszakże zaznaczyć, że dzieci są odbiorcami kultury obrazkowej i mają za sobą doświadczenia odbioru wielu filmów; w tym animowanych i reklam, w których narzuca się obraz jako dominujący nośnik przekazywanych treści.

Spośród prac zebranych w jednej z klas IV jedna zwróciła moją uwagę. Chłopiec napisał: *Z siostrą i z dziadkiem chodziliśmy na spacer. Pamiętam zdarzenie przy fontannie*. W tym miejscu czytelnik spodziewa się opisu zdarzenia, a Łukasz K. rysuje na całą niemal stronę kolorową fontannę i tak zamyka swoje działanie. W tej sytuacji warto porozmawiać z chłopcem o tym, co jemu jest dobrze znane, ale niewiadome dla czytelnika, nauczyciela. Zastąpienie opisu rysunkiem może być łatwiejsze dla ucznia, który w pierwszych miesiącach nauki w klasie IV ma nawyki tworzenia z etapu nauczania zintegrowanego.

Oto omówienie prac uczniów klas IV.

Niemal w każdym zadaniu pojawiają się słowa: *Bardzo kocham moją babcię/dziadka*. Wyrazy *babcia* i *dziadek* są ozdobione sercami zamiast kropek. Dzieci wypowiadają się konkretnie, więc opisują formy wspólnego spędzania wolnego czasu:

Zawsze jak u niej jestem, to robi pyszną herbatę malinową, a jak jestem u babci na noc, to mi na dobranoc śpiewa.

Kajetan S.

Moja babcia zawsze idzie ze mną na różne koncerty, przyjęcia, bardzo lubi grać w karty, uwielbia pieski. W parku Chopina byłam z babcią i kolegą. Odbывwały się tam fajne zabawy. Był koncert Gangu Marcela. Wtedy przygotowano pieski do zaadoptowania i wtedy zaadoptowałyśmy pieska. Zwał się Mat. A gry były w trybie twister, warcaby, malowanie twarzy, dojenie sztucznej krowy i łowienie ryb. Ten dzień uważam za najpiękniejszy ze wszystkich.

Marta M.

Moja babcia była kochana, bo czytała mi bajki, jak byłam mała. Chodziłyśmy do parku na huśtawki i potem na cmentarz do dziadka, który umarł, gdy miał 66 lat.

Weronika S.

Chodziliśmy na plac zabaw. Lubię przysmaki babci. Z dziadkiem oglądam widoki z balkonu, czasem bajki albo filmy. Babcia ma fajnego pieska, który ma na imię Oksi. Babcia i dziadek są bardzo kochani, bardzo pomagają w trudnych chwilach; bardzo ich kocham.

Wiktoria C.

Robi pyszną kolację. Lubię też się z nią powyglądać. Chociaż jest przyszywana, bardzo ją kocham.

Ania M.

Ja lubię z dziadkiem zbierać grzyby.

Kacper K.

Ja z mym dziadkiem i babcią idziemy na działkę; zrywamy chwasty i różne owoce i warzywa, a potem idziemy na lody i do domu. Gotujemy różne kompoty.

Martyna B.

Dorosły czytelnik przytoczone fragmenty traktuje z niedowierzaniem. Dzieci doceniają wszystko, co jest im ofiarowane; wspólne prace domowe, zajęcia w ogródku, zwykłe zdaje się oglądanie widoków z balkonu aż po wyjątkowy dzień, kiedy bierze się do siebie psa, kolejnego członka rodziny⁹.

W pracach uczniów klasy IV znalazła się następująca charakterystyka babci: *Moja babcia jest miła, chętnie pomoże, jest wrażliwa, kochana* (tu dziecko namalowało duże serce), *zawsze idzie ze mną na różne koncerty, przyjęcia, bardzo lubi grać w karty, uwielbia pieski*. Marta M., autorka, wyraźnie podkreśla zalety babci i sugeruje wspólne cechy. Babcia i wnuczka mogą cieszyć się ze wspólnego przebywania; babcia uczy Martę obcowania z innymi ludźmi, oferuje jej pomoc i zachęca do czynienia dobra zwierzętom. Można założyć, że opieka nad psem nauczy dziewczynkę odpowiedzialności, ale zapewni też radość z bliskości. (Trzeba także wiedzieć, czy dzieci mają dziadków i babcię. Jeśli seniorzy w rodzinie już nie żyją, warto wcześniej poprosić, by rodzice dzieci opowiedzieli dziecku o dziadku i babci, jak ich pamiętają).

Wypowiedzi uczniów klasy V są obszerniejsze, sprawniej zbudowane, zawierają więcej informacji. Ani jedna praca nie została ozdobiona na sposób czwartoklasisty. Wyraźnie widać rozwój uczniów, którzy mają za sobą znacznie więcej prób pisarskich. W wieku dziecięcym nawet miesiąc prób i rozwiązywania zadań daje się łatwo zauważyć.

⁹ Osobnym problemem jest brak umiejętności pisania, z jakim boryka się romski chłopiec Santino. Nauczycielka poprosiła po zajęciach o wyjaśnienie, co chłopiec chciał zapisać, i napisała to na kartce Santina. Uczeń chciał przekazać innym radość, jaką przeżył, gdy dziadek uczył go łowić ryby.

W większości prac piątoklasistów znaleźć można informacje o tym, że dziadkowie mieszkają blisko, za ścianą albo w pobliżu, co ma istotne znaczenie dla tworzenia się więzi międzypokoleniowych¹⁰. Oto przykłady:

Moja babcia mieszka za ścianą z dziadkiem. Moi drudzy dziadkowie mieszkają na osiedlu. Z moimi dziadkami mam większe relacje niż z rodzicami. Rodzice nas wychowują, a dziadkowie rozpieszczają.

Dominik D.

Moja babcia z dziadkiem chodzili ze mną na podwórko; mieszkają obok mnie. Bardzo lubię do nich przychodzić.

Kuba W.

Do dziadków chodzę prawie codziennie, mieszkają bardzo blisko mnie. Chodzę do nich, kiedy tylko mam czas i kiedy tylko chcę.

Wiktoria G.

Można założyć, że zebrane deklaracje są dowodem odchodzenia od „tworzenia rodzin nuklearnych (rodzice plus dzieci) na rzecz rodzin wielopokoleniowych, gdzie wnuczki i rodzice wspólnie z dziadkami mieszkają niekiedy w jednym domu lub w pobliżu, utrzymując bardzo bliskie więzi rodzinne”¹¹.

W wielu pracach można natrafić na informacje o wspólnym spędzaniu czasu. Babcie wspomniane są jako dobre kucharki, pomoc w odrabianiu zajęć domowych, partnerki do gry w chińczyka, uczestniczki wspólnych wypraw na grzyby i wycieczek w góry. Dziadkowie często są wymieniani jako pomoc w odrabianiu trudnej matematyki, osoby mające zdolności techniczne, wykazujące się umiejętnością naprawiania różnych usterek („złota rączka”) oraz potrafiące zainteresować chłopców pracami polowymi na wsi. Oglądanie albumów starych zdjęć i znaczków praktykuje się w domu obojga dziadków.

Niemal w każdym zadaniu jest mowa o tym, że kiedy dziewczynom bywa smutno, babcia umie je pocieszyć. Nastawienie na zapewnienie dobrej atmosfery, na pomoc w trudnych chwilach charakteryzują i babcie, i dziadków. Bardzo często uczniowie piszą, że ich dziadkowie są najlepsi na świecie i nie zamieniliby ich na kogoś innego.

Oto pogłębiona analiza relacji wnuczka – ucznia klasy VI – z dziadkiem:

¹⁰ Na osiemnaście prac w klasie V, aż dwanaście jest świadectwem takiej bliskości.

¹¹ U. TOKARSKA: *Rola dziadków...*, s. 13.

Osobą, która była dla mnie ważna, był mój dziadek; spędzałem z nim ogromną ilość czasu. Mówił mi: pielęgnuj swoje marzenia, trzymaj się swoich ideałów. Maszeruj śmiało według muzyki, którą tylko ty słyszysz. Wielkie biografie powstają z ruchu do przodu, a nie z oglądania się do tyłu.

Karol S.

Filip T., inny równolatek, pisze:

Można powiedzieć, że babcia i dziadek to „chodzące encyklopedie”.

Omawiane prace plastyczno-literackie w klasie IV i literackie w klasie V i VI bardzo dużo mówią o ich autorach i bohaterach. Na następnych etapach kształcenia jedynie z rzadka udaje się zachęcić uczniów do takiej pracy. Zawsze przy tym pada sugestia, by teksty nie były ujawniane w klasie. Oto przykład zadania Mateusza Rydzewskiego, gimnazjalisty z klasy II:

Mój Dziadek

Wielu z państwa zapewne ma swoich dziadków, babcię, prababcię, pradziadków. Ja też mam dziadka i babcię. Niby wydaje się, że dziadek i babcia to są ludzie starej daty i niewiele wiedzą o życiu, a to nieprawda.

Akurat były wakacje, połowa lica, siedziałem ze swoim dziadkiem na schodach przed domem i w pewnym momencie dziadek zobaczył ptaki pośród drzew i powiedział do mnie:

– Patrz, wnusiu; teraz jeszcze latają i ćwierkają, ale już jak przyjdzie zima, to tych ptaszków nie będzie.

Ja pamiętam, byłem wtedy kompletnie zdziwiony, powtarzałem sobie w myśli: „ciekawe, skąd on to wie”. Po chwili namysłu zapytałem swojego dziadka:

– Dziadku, ale skąd ty to wiesz?

– A wiesz, wnuczku, trochę już w życiu przeżyłem i za czasów swojej młodości, kiedy byłem mniej więcej w twoim wieku, to z kolegami obserwowaliśmy, kiedy te ptaki odlatują. Wtedy nie było tego, co teraz jest; tych Xbox tych Play Stadion [sic!] tylko wtedy człowiek chodził po dworze i szukał zajęcia.

– Naprawdę to jeszcze nie było nawet Fify na Xbox One?

– Nie było.

Byłem bardzo zdziwiony. Przypomniało mi się wtedy, jak mama mi zwróciła uwagę na to, że za dużo czasu spędzam przed komputerem, a za mało na dworze, ale ja machnąłem na to ręką. Kiedy już moje zdziwienie trochę zmalało, powiedziałem do dziadka:

– Dziadku, od dzisiaj będę mniej grał na tych komputerach, bo to jest strata czasu.

Sam się zastanawiałem, dlaczego tak powiedziałem, ale po chwili namysłu zrozumiałem, że to jest jednak prawda. Dziadek spojrzął na mnie i odpowiedział:

– No nareszcie dobra decyzja! Chodź, pokażę ci, gdzie swoje gniazdo mają jaskółki.

Ten dzień utkwił mi w pamięci. Wtedy zrozumiałem, że dziadek może mnie sporo nauczyć.

Uczeń gimnazjalny bardzo trafnie dostosował formę pracy do tematu. Przekonuje czytelników do swojej postawy względem seniorów. Sam dzięki kontaktom z własnym dziadkiem dowiedział się czegoś o świecie przyrody i o życiu w dawnych latach. Podobną wymowę ma tekst Mai Dłużak z III klasy gimnazjum:

Czy dziadkowie to przeżytek?

W obecnej sytuacji, w obliczu zalewu informacji oraz mediów społecznościowych, w których młodzi ludzie szukają poklasku, uwagi, często akceptacji, dziadkowie są bardziej niż kiedykolwiek potrzebni. I to obie strony potrzebują się nawzajem. Bo dziadkowie są tymi osobami, które wesprą radą i wysłuchają, gdy inni nie chcą. Są naszą rodziną, więc mamy w sobie ich część, jesteśmy do nich podobni, więc znajdziemy wspólny język. Żyją długo, mają większe doświadczenie życiowe, więc często to właśnie ich rady są najtrafniejsze.

Oni zaś potrzebują nas, młodzieży, byśmy pomogli im odnaleźć się w teraźniejszości. Mówi się, że osoby starsze nie rozumieją postępu technologicznego, nie akceptują go. Ale czy kiedykolwiek próbowaliśmy im to wytłumaczyć? Kiedy ludzie czegoś nie rozumieją, często żyją w obawie przed tym, co skutkuje brakiem akceptacji danego zjawiska czy rzeczy. Jeśli w szkole nauczyciel/ka nie nauczył(a)by nas czytania, to czy rozumielibyśmy je teraz? Odczytywalibyśmy informacje w gazetach? Nie. Bo ktoś musiał nas tego nauczyć.

Dlatego nie zostawiajmy naszych babć i dziadków samotnych. Odwiedzajmy ich czasem. Dla nich, dla siebie. Bo jesteśmy dla siebie ważni i potrzebujemy siebie nawzajem w otaczającym nas świecie.

Słuszne są wnioski gimnazjalistki na temat przydatności współbycia dzieci, nastolatków i seniorów. W społeczeństwie ponowoczesnym powszechnie panuje relatywizm przejawiający się w zanikaniu obiektywnych oraz uznanych kryteriów wartościowania i oceniania rzeczywistości: „Człowiek ponowoczesny to taki, który nie tylko ucieka od refleksji nad swoim życiem, lecz także unika odpowiedzialności, a raczej trudności i zbyt długoterminowych zobowiązań”¹².

¹² M. BOGUNIA-BOROWSKA: *Infantyilizacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantyilizacja dorosłych*. W: *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*. Red. M. BOGUNIA-BOROWSKA. Kraków 2006, s. 16.

Dorosły jako opiekun dzieci zdaje sobie sprawę z trudności towarzyszących wychowaniu w czasach ponowoczesnych. Nie bez znaczenia jest także fakt, że to, co oczywiste dla dziecka, na przykład w technice i technologii, nie musi być zrozumiałe dla dorosłych. Dochodzi do odwrócenia dotychczasowego porządku, w którym pokolenia młodsze uczyły się od starszych. Rewolucja naukowo-techniczna, oświatowa i demograficzna, upowszechnienie środków masowego przekazu, szybkie tempo życia, orientacja na „nowość” i „młodość” spowodowały, że doświadczenie osób starszych przestało być cenne. Ludziom starszym trudno nadażyć za „nowością”. Utracili swój prestiż, niektóre role (na przykład nosiciela wiedzy), co przyczyniło się do zachwiania ich pozycji w społeczeństwie.

Brunon Synek zwraca uwagę na zanikanie szacunku dla wieku, rosnącą obojętność, a nawet niechęć wobec ludzi starszych oraz tzw. gerontofobię (zjawisko psychologiczne, przejawiające się w negatywnych wyobrażeniach o starości, połączonych z lękiem przed starością i byciem osobą starszą)¹³. Franciszek Kasprzak uważa, że

ludziom starszym potrzebna jest akceptacja otoczenia i konieczność aktywnego uczestniczenia w życiu, we wszystkich jego dziedzinach – od społecznej po religijną. Dlatego konieczne jest otwarcie na potrzeby, wiedzę i umiejętności osób starszych, zrozumienie specyfiki procesu starzenia się oraz pokonanie lęku przed starością¹⁴.

Proponowanie w szkole pisania tekstów własnych, swobodnych o dziadkach i babciach ma wiele zalet. Z jednej strony dziecko znajdzie akceptację w klasie szkolnej, gdy nauczyciel omówi prace po ich przeczytaniu i pomoże uczniowi zniwelować błędy oraz usterki. Teksty te są zwykle zajmujące, bo oparte na konkretnych sytuacjach życiowych. Dziecko nauczy się wsłuchiwać się w cudzy tekst, kiedy po poprawkach zostanie zaprezentowany. Umocniony uczeń klasy drugiego etapu kształcenia może pochwalić się w rodzinie taką pracą lekcyjną, co spodoba się dziadkom i innym członkom rodziny. Po pewnym czasie nauczyciel zbierze te prace w segregatorze, by udostępnić je zwiedzającym podczas dni otwartych szkoły i w bibliotece. Wspólne działanie z innymi członkami rodziny da uczniowi przeświadczenie, że jest zauważany, będzie więc mógł służyć radą innym członkom rodziny. Seniorzy w rodzinie znajdą swoje miejsce niemal automatycznie.

¹³ R. SYNAK: *Ludzie starzy w warunkach transformacji ustrojowej*. Gdańsk 2000.

¹⁴ F. KASPRZAK: *Stosunek do ludzi starszych w Polsce i Europie Zachodniej*. <http://niedziela.pl/arttykul/80810/nd/Stosunek-do-ludzi-starszych-w-Polsce-i-w> [data dostępu: 14.11.2016].

Małgorzata Karwatowska, Izabela Puchala
UMCS w Lublinie

Przyjaźń jako wartość budująca więzi (na przykładzie tekstów piosenek hiphopowych)

Przyjaźń jest zgodnością we wszystkich boskich i ludzkich sprawach, życzliwością i miłością... Tego samego chcieć i tego samego nie chcieć. Z tego składa się prawdziwa przyjaźń.

Cycon

Między przyjaciółmi istnienie jest wielokrotnie; każdy żyje nie tylko własnym życiem, lecz ma udział w życiu swych przyjaciół.

Ignace Lepp

Przyjaźń to bardzo specyficzny związek dwóch osób, bo jak słusznie zauważają Leon Niebrzydowski i Eugeniusz Płaszczynski,

w przeciwieństwie do innych związków międzyosobowych, przyjaźń nie rozpoczyna się żadną umową lub decyzją ani też nie wynika z żadnych intencji, gdyż jest związkiem w pełni spontanicznym i dobrowolnym. Żadne zapowiedzi ani też żadne deklaracje nie powodują i nie decydują o tym, że między określonymi ludźmi mają pojawić się więzi przyjacielskie¹.

Przyjaciele, tworzący diadę, inwestują w siebie nawzajem, podejmując różne działania na rzecz partnera.

¹ L. NIEBRZYDOWSKI, E. PŁASZCZYŃSKI: *Przyjaźń i otwartość w stosunkach międzyludzkich. Studium psychologiczne*. Warszawa 1989, s. 33.

To uczucie zwrotne², wymagające co najmniej dwóch osób, jest niezwykle ważną wartością w życiu każdego człowieka także dlatego, że wiąże się z nim inne cenne wartości, takie jak: braterstwo, bliskość, lojalność, prawda, solidarność, szczerłość, zaufanie, zrozumienie³.

Według Jadwigi Puzyniny, przyjaźń ma charakter etyczno-społeczny, wymaga bowiem wzajemnego szacunku przejawiającego się w poszanowaniu autonomii przyjaciela i szczerości wobec niego⁴.

Z kolei Anna Wierzbicka dostrzega w przyjaźni nie tylko wartość etyczną, ale niejako intelektualno-etyczną, stąd zaproponowana przez nią eksplikacja:

X chce, żeby Y wiedział, co się w nim, w X, dzieje, i Y chce, żeby X wiedział, co się dzieje w nim, w Y. Ponadto Y rzeczywiście chce wiedzieć, co się dzieje w X (a więc naprawdę interesuje się X, chce wiedzieć o nim, a nie tylko odsłonić mu siebie), X zaś naprawdę interesuje się tym, co się dzieje w Y⁵.

Zdaniem Zofii Zaron, przyjaźń jest „zespoleniem w jedno dwóch intelektów, jego zespoleniem na płaszczyźnie »ducha«, na płaszczyźnie umysłu”⁶.

Słowniki języka polskiego⁷ proponują niezwykle lakoniczne definicje *przyjaźni*, nie wymieniają wszystkich cech semantycznych tej kategorii. Najczęściej objaśniają ją jako ‘więź’ lub ‘bliskie, serdeczne stosunki oparte na sympatii, zaufaniu, wzajemnej pomocy’⁸.

² Jean Paul tak to ujął: „Każdy przyjaciel jest dla drugiego słońcem i zarazem słonecznikiem, przyciąga do siebie i za nim podąża”. Cyt. za: *Przyjaźń. Wzajemny dar*. Zebrał i oprac. H. WALLHOF. Przeł. E. CZUMAKOW, ks. S. JEŻ. Warszawa 2003, s. 26.

³ I. NOWAKOWSKA-KEMPNA (*Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Prolegomena*. Warszawa 1995, s. 191–241) słusznie zauważa, że obcowanie z przyjaciółmi staje się wręcz źródłem szczęścia.

⁴ Zob. rozważania na ten temat: J. PUZYNIŃ: *Ważne polskie słowa. Przyjaźń*. W: EADEM: *Słowo – wartość – kultura*. Lublin 1997. Zdaniem badaczki, niezwykle ważnymi cechami prototypowej przyjaźni są poczucie odpowiedzialności za przyjaciela, poświęcenie w imię troski o jego dobro, niesienie mu pomocy w każdej okoliczności.

⁵ A. WIERZBICKA: *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*. Warszawa 1971, s. 83.

⁶ Z. ZARON: *Wybrane pojęcia etyczne w analizie semantycznej*. (Kochaj bliźniego swego). Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1985, s. 46.

⁷ Zob. np. *Słownik języka polskiego*. T. 1–11. Red. W. DOROSZEWSKI. Warszawa 1958–1969; *Słownik języka polskiego*. T. 1–3. Red. M. SZYMCAK. Warszawa 1981–1983; *Inny słownik języka polskiego*. T. 1–2. Red. M. BAŃKO. Warszawa 2000; *Słownik współczesnego języka polskiego*. T. 1–2. Red. B. DUNAŁ. Warszawa 2001.

⁸ Szczegółowe analizy materiału słownikowego dotyczące wyrazu *przyjaciel* i rzeczownika *przyjaźń* prezentuje D. KONDRATCZYK-PRZYBYLSKA: *O „przyjacielu” w dawnej*

Przyjaźń to bardzo ważna wartość, ale młody człowiek nie zawsze wie, co jest dla niego dobre, nie zawsze potrafi odróżnić prawdę od fałszu, dlatego należy z nim pracować tak, by zrozumiał, co jest naprawdę cenne, pożądane. Później zaś trzeba dostarczyć mu wiedzy na temat danej wartości, aby mógł urzeczywistnić ją w swoim życiu. Proces wychowania nie może istnieć bez wartości⁹, ponieważ stanowią one względnie trwałe składniki osobowości każdego człowieka¹⁰. Uczeń powinien zostać wyposażony w uwewnętrzniony system wartości¹¹, który stanie się dla niego drogowskazem wyznaczającym właściwe funkcjonowanie w świecie¹², dopiero bowiem znajomość uznanych wartości i wzorców kulturowych pozwoli mu się włączyć do uczestnictwa w życiu społecznym i będzie skutecznie zapobiegać kształtowaniu niewłaściwych postaw społeczno-moralnych¹³.

i współczesnej polszczyźnie. W: Dać wyraz uczuciom. Analizy na podstawie tekstów kultury i wypowiedzi młodzieży. Red. U. KOPEĆ, M. BĄK. Rzeszów 2015, s. 24–35.

⁹ A. RÓG i M. ORZECOWSKA (*Wychowanie do wartości. „Edukacja i Dialog”* 2004, nr 5, s. 5) dowodzą: „System wartości człowieka kształtuje się stopniowo, w miarę jego rozwoju i dorastania. Na każdym etapie życia uświadamiamy sobie kolejno, co jest dla nas ważne i według jakich reguł chcemy dalej żyć. Niekiedy problemem, zwłaszcza dla młodego człowieka w okresie dojrzewania, jest zagubienie w wartościach, brak ich właściwej hierarchii oraz ciągłe poszukiwanie i niejednokrotnie odnajdowanie antywartości, które nie są społecznie akceptowane, gdyż występują przeciwko ogólnie przyjętym normom. Właśnie we współczesnym świecie, gdzie stykają się ze sobą i kłócą odmienne światopoglądy i idee, szczególnie istotne jest, by już najmłodszym dzieciom wskazywać właściwy system wartości, który pozwoli im przeżyć satysfakcjonujące życie i ułatwi funkcjonowanie w społeczeństwie”.

¹⁰ Zob. Z. SKORNY: *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław 1980.

¹¹ Proces socjalizacji pierwotnej polega m.in. na tym, że młody człowiek internalizuje świat wartości rodziny, w której się wychowuje. Dopiero socjalizacja wtórna wprowadza podmioty pozarodzinne (por. M. REWERA: *Autorytet w świadomości młodzieży licealnej. Studium porównawcze na podstawie badań uczniów I Liceum Ogólnokształcącego Collegium Gostomianum w Sandomierzu i Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego w Chobrzanach*. Stalowa Wola 2008, s. 136). Należy jednak pamiętać, że „z faktu, iż wielu ludzi bez pomocy szkoły czy też innych etatowych edukatorów personalnych żyje godnie, według wartości przejmowanych od rodziny, środowiska, z literatury, pieśni i różnych odmian sztuki – nie wynika wcale, że przejmowanie i pielęgnowanie, »myślenie według wartości«, dokonuje się spontanicznie w zakresie uniwersalnym, że może być »dane« w formie pigułki”. B. DYMARA: *Poszukiwanie ładu umysłu i serca, życie według wartości*. W: *Edukacja jutra*. Red. F. BEREŹNICKI, K. DENEK. Szczecin 2005, s. 94.

¹² Zob. M. KARWATOWSKA: *Uczeń w świecie wartości*. Lublin 2010.

¹³ Zob. K. SOCHA-KOŁODZIEJ: *Świat wartości młodzieży a potrzeby edukacyjne*. W: *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*. Red. J. ŻEBROWSKI. Warszawa 1994, s. 78.

Podstawy programowe do kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych oraz gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z 23 grudnia 2008 roku zalecają mówienie o przyjaźni na kolejnych etapach edukacyjnych. I tak, na drugim szczeblu kształcenia „Uczeń odczytuje wartości pozytywne i ich przeciwieństwa wpisane w teksty kultury (np. przyjaźń – wrogość...)”, na trzecim zaś „omawia na podstawie poznanych dzieł literackich i innych tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, np. miłość, przyjaźń [...]”. Podstawy programowe wyraźnie sugerują zatem, że zdobywanie wiedzy na temat wartości (w tym przypadku przyjaźni) może następować w trakcie analizy i interpretacji zarówno utworów literackich, jak i innych tekstów kultury.

Biorąc taką możliwość pod uwagę, a także uwzględniając fakt, że współcześni młodzi ludzie są silnie zanurzeni w popkulturze¹⁴, funkcjonują od początku życia w świecie „nieprzewidywalnym, ambiwalentnym, trudnym do zrozumienia, wieloznacznym, niekonsekwentnym, złożonym”¹⁵, określanym przez badaczy, jako płynna nowoczesność, kultura *instant*, McŚwiat czy globalna wioska¹⁶, postanowiłyśmy poddać analizom teksty piosenek hiphopowych¹⁷. Muzyka bowiem stanowi „dominujący nurt popkultury, z którą obcuje młodzież”¹⁸.

Zanim odpowiemy na pytanie, czego na temat przyjaźni mogą dowiedzieć się z nich adolescenty, winne jesteśmy kilka wyjaśnień.

¹⁴ Zob. np. Z. BAUMAN: *Kultura do spożycia na miejscu*. Z. Zygmunt Baumanem rozmawia Wojciech J. Burszta. W: *Bauman o popkulturze*. Red. M. HALAWA, P. WRÓBEL. Warszawa 2008, s. 310. Następstwami tego faktu są m.in. przyjmowanie za wzory postępowania idoli, celebrytów oraz czerpanie wiedzy o otaczającej rzeczywistości nie z doświadczenia, lecz głównie z przekazów medialnych. Wypada dodać i to, że kultura popularna – schlebająca gustom mniej wyrafinowanym – jest jednak znacznie starsza niż jej forma elitarna. Por. M. KARWATOWSKA, L. TYMIAKIN: *Hip-hopowe zniekształcenie ustabilizowanych w polszczyźnie połączeń wyrazowych*. W: *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*. Red. M. KITA. Katowice 2008, s. 229–243.

¹⁵ L. MYŚKA: *Obraz ponowoczesnego świata z perspektywy współczesnej młodzieży*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2014, nr 2 (6), s. 154.

¹⁶ Zob. ibidem. M. McLuhan: *The Gutenberg Galaxy*. Toronto 1962; R.B. BENJAMIN: *Dżihad contra McŚwiat*. Przeł. H. JANKOWSKA. Warszawa 1997; Z. BAUMAN: *Płynna nowoczesność*. Przeł. T. KUNZ. Kraków 2006; Z. MEŁOSIK: *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków 2010.

¹⁷ W artykule wykorzystujemy teksty zespołów takich, jak: WBU, WPU, Wiele CT, PWG, Hemp Gru, Molesta Ewenement, Grammatik, PTP, Płomień 81, Fabuła, oraz piosenki raperów: Kaczora, Chady’ego, Majorra, Zeusa, Rahima, Mediuma, Palucha, Onara, Te-Trisa, Borixona, Pei, Bezczela, Tuszu Na Rękach, Pezeta, Sokoła, Młodego M.

¹⁸ M. BERNASIEWICZ: *Młodzież i popkultura. Dyskursy światopoglądowe, recepcja i opór*. Katowice 2009, s. 9.

Po pierwsze, mamy świadomość, że osoby starsze, często zresztą nie-słusznie, zarzucają tym piosenkom niepoważność, niedojrzałość, zbytnią wulgarność¹⁹, inność²⁰. Sądzymy jednak, że teksty hiphopowe są atrakcyjne dla młodego człowieka, ponieważ pozwalają mu na uzewnętrznienie swoich uczuć, opinii i lęków, dają szansę wyrażenia własnego stosunku do zastanej rzeczywistości. Odwoływanie się do nich w procesie dydaktycznym pozwoli nauczycielowi nie tylko lepiej poznać uczniów, ale również znaleźć z nimi wspólny język.

Po drugie, by uczeń chętnie i z zaangażowaniem brał udział w lekcji, nauczyciel powinien przekonać go do działania, a jak słusznie pisze Bernadeta Niesporek-Szamburska, do tego „niezbędny jest odpowiedni dobór atrakcyjnych materiałów, tematów, które »włączają« uwagę podopiecznych, zmotywują ich [...]”²¹. Uważamy, iż rozmowa o przyjaźni opierająca się na tekstach hiphopowych stanie się doskonałą motywacją do pracy²².

Po trzecie, zdecydowałyśmy się na te melorecytowane teksty (często mało oryginalne, a niejednokrotnie niespójne wewnętrznie) przede wszystkim dlatego, że obecnie subkulturę hiphopową, która narodziła się pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych, uznaje się za dominującą w większości krajów²³. W Polsce powstała już

¹⁹ Współcześnie także w literaturze wysokiej „określenia obsceniczne, ordynarne i wulgarne stały się chętnie wykorzystywanymi środkami wyrazu i pojawiają się równie często jak chociażby rzeczowniki pospolite”. M. KARWATOWSKA, B. JAROSZ: „Literatura wyczerpania”? (Anty)Wzory w polskiej prozie najnowszej. W: *Wartości w języku i kulturze*. T. 8. Red. J. ADAMOWSKI, M. WÓJCICKA. Lublin 2015, s. 89–107. Zadaniem współczesnego nauczyciela jest próba zmierzenia się z tą sytuacją.

²⁰ Zjawiska inne, odmienne, różniące od tych, które stanowią punkt odniesienia, wielu ludzi traktuje jako gorsze. Wynika to z faktu utożsamiania pojęć *inny* i *obcy*. Zob. np.: J. BARTMIŃSKI: *Opozycja swój/obcy a problem językowego obrazu świata*. „Etnolingwistyka” 2007, nr 19, s. 35–59; M. KARWATOWSKA: *INNY w rozumieniu lubelskich studentów*. W: *Szkice o dojrzałości, kulturze i szkole*. Red. M. KARWATOWSKA, L. TYMIAKIN. Lublin 2016, s. 55–64.

²¹ B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Pisanie baśni – od motywacji do kształcenia kompetencji tekstotwórczej*. W: *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*. Red. B. MYR-DZIK, M. KARWATOWSKA. Lublin 2011, s. 341. Na temat wpływu sytuacji motywacyjnej na kształcenie twórczych postaw uczniów wobec języka piszą m.in. D. BULA, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Komunikacja językowa dzieci*. W: B. BULA, D. KRZYŻYK, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, H. SYNOWIEC: *Dziecko w świecie języka*. Kraków 2004, s. 13–56.

²² Według ustaleń neurodydaktyków, mózg ucznia odbiera bodźce motywacyjne wedle schematu: znane – nieznanne, potrzebne – niepotrzebne. Zob. np. M. ŻYLIŃSKA: *Neurodydaktyka języków obcych. Nauczanie języków obcych w świetle badań nad mózgiem*. „Języki Obce w Szkole” 2009/2010, nr 6, s. 5–18.

²³ Zob. W. MOCH: *Hip-hop. Kultura miasta*. Bydgoszcz 2008, s. 20. O coraz większej popularności hip-hopu pisze także M. Miszczyński: *Hip-hop w Polsce: od blokowisk do kultury popularnej*. Red. M. Miszczyński. Warszawa 2014, s. 8.

dziesięć lat później za sprawą globalizacji oraz zachodzących wówczas przemian polityczno-ekonomicznych i społeczno-kulturowych. Niektórzy badacze określają hip-hop jako „filozofię mas”²⁴, inni zaś, pisząc o jego specyfice, dowodzą, że

istotą hip-hopu jest uniwersalność i wolność wypowiedzi. Pozwala on na realizowanie siebie – zarówno w sztuce ulicy (graffiti), tańcu (breakdance), jak i muzyce (mc-ing, dj-ing), co stwarza duże możliwości i pewien sposób na wypełnienie wolnego czasu. [...] Powstaje swoista funkcjonalna moda, dzięki której kultura młodzieżowa tak szybko nie upadnie. To fenomen, jakiego nie było od lat w dziedzinie muzyki i nie tylko²⁵.

Po czwarte wreszcie, badania dowiodły, że młodzi ludzie często sięgają po piosenki hiphopowe, które są „podstawą do budowania lepszego świata, [...] pozytywnie nastrojają [...] do życia i są im przydatne w wielu chwilach zwątpienia”²⁶. Pomijanie przez nauczycieli tych tekstów kultury może być odbierane jako ignorowanie młodzieży²⁷, ich rozterek, przemyśleń, odczuć czy zainteresowań.

Spróbujmy teraz popatrzeć, jak o przyjaźni piszą hiphopowcy.

Okazuje się, że uczucie to ma dla nich ogromne, wręcz fundamentalne znaczenie, czego najlepszym potwierdzeniem są słowa: *nigdy nie przestanę o tym nawijać*²⁸, *bo wiem, jaką wartość ma dla mnie przyjaźń* (WPU, *Siła przyjaźni*); *po pierwsze, przyjaźń, bo bez niej nijak byłoby w życiu* (Kaczor, *Przyjaźń, duma, godność*); *prawdziwa przyjaźń jest cenniejsza od wszystkiego* (Wiele CT, *Prawdziwa przyjaźń*); *nie ma nic lepszego, wiercie* (PWG, *Prawdziwa przyjaźń*); *jest parę ważnych spraw, których nie wolno pominąć: primo to przyjaźń* (Chada, *Podnoszę się*). Ważne miejsce przyjaźni w tym środowisku wynika, prawdopodobnie, także z wieku osób do niego należących, a więc ludzi młodych, mających na ogół od 15 do 25 lat²⁹, którzy

²⁴ R. PAWLAK: *Polska kultura hip-hopowa*. Poznań 2004, s. 38.

²⁵ J. RYCHŁA: *Ucieczka, bunt, twórczość. Subkultura hip-hopowa w poszukiwaniu autentycznego stylu życia*. Kraków 2005, s. 31.

²⁶ P. KACA: *Hip-hop jako narzędzie resocjalizacji młodzieży*. Gdynia 2014, s. 78.

²⁷ Zob. Z. MEŁOSIK: *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej*. W: *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*. Red. W. SKRZYDLEWSKI, S. DYLAŁ. Poznań–Rzeszów 2012, s. 18.

²⁸ *Nawijać ‘mówić za pomocą tekstu hiphopowego’*. Za: W. MOCH: *Hip-hop. Kultura miasta...*, s. 365.

²⁹ Zob. R. MAJEWSKI: *Hip hop, czyli czy rewolucja jest blisko?*. „Kultura Współczesna. Teoria – Interpretacje – Praktyka” 2004, nr 3 (41), s. 181.

– jak wykazały liczne badania – najbardziej cenią wartości afiliacyjno-allocentryczne³⁰.

Przyjaźń w utworach hiphopowych rozumiana jest zgodnie ze znaczeniem słownikowym, a więc jako więź: *wieź szczerą, wieź dana nam od Boga, wieź z człowiekiem*. Tylko z tych trzech wyrażenń odczytać można znaczenia, jakie tej wartości nadają raperzy³¹. Staje się ona dla nich nie tylko relacją łączącą, jednoczącą, zespalającą ludzi z sobą³², nastawioną na ich współtrwanie³³, ale też zostaje sprowadzona niemal do sfery *sacrum* – okazuje się bowiem darem, który człowiek otrzymał od Boga. Pisanie o przyjaźni w takim podniosłym, wręcz patetycznym stylu podkreśla wyjątkowość tego uczucia.

Według hiphopowców, warunkiem niezbędnym zaistnienia przyjaźni, poza szczerością³⁴, stają się również inne wartości, takie jak:

- bezinteresowność, na przykład: *nie pozwólmy dać się ogłupić, przyjaźń to coś, czego nie da się kupić [...] pieniądz od zawsze był wrogiem przyjaźni* (Molesta Ewenement, *Na wszelki wypadek*); *siłą przyjaźni nigdy nie będzie kieszeń* (WPU, *Siła przyjaźni*); (fałszywi przyjaciele) *z kasą, nie z chwilą łączą przyjaźni nic* (Majorr, *Fałszywi przyjaciele*);
- bliskość, oddanie, na przykład: (przyjaźń) *to niepisana umowa, podpisana sercem* (WPU, *Siła przyjaźni*); *przyjaźń z serca* (WPU, *Siła przyjaźni*)³⁵;
- pragnienie niesienia pomocy, na przykład: *kto ci pomoże, jeśli nie twój brat?* (Zeus, *Mój brat*); (przyjaciel) *stanie zawsze za tobą w walce* (WPU, *Siła przyjaźni*); *każdy z nas ma te chwile, gdy się do ciebie mo-*

³⁰ Zob. np. M.J. SZYMAŃSKI: *Młodość wobec wartości*. Warszawa 2000; H. ŚWIDA-ZIEMBA: *Obraz świata i bycia w świecie. Z badań młodzieży licealnej*. Warszawa 2000; M. KARWATOWSKA: *Autorytety w opiniach młodzieży*. Lublin 2012.

³¹ *Raper 'twórca, wykonawca rapu'*. Za: W. MOCH: *Hip-hop. Kultura miasta...*, s. 382.

³² Zob. U. KOPEĆ: *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń – miłość – nienawiść)*. Rzeszów 2008, s. 69.

³³ Zob. np. E. POLAŃSKI: *Wiązanie kształcenia językowego z literackim na przykładzie opisu i opowiadania*. W: *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*. Red. Z. URYGA, R. JEDLIŃSKI, M. SIENKO. Kraków 2007, s. 24.

³⁴ Twórcy piosenek hiphopowych są świadomi, że relacja ta „staje się pozorną, jeżeli któryś z partnerów zafałszowuje świadomie swój obraz, obraz swoich poglądów, przeżyć, wizji świata, także ocen partnera”. J. PUZYŃNINA: *O przyjaźni i przyjacielu*. W: *Językoznawstwo synchroniczne i diachroniczne*. Red. J. SAMBOR, J. LINDE-USIEKIEWICZ, R. HUSZCZA. Warszawa 1993, s. 360. O tym, że nie da się oddzielić przyjaźni od szczerości, pisał także J. PIEPER: *O przyjaźni. O wrogości. Wypisy z ksiąg filozoficznych*. Wybrał T. GADACZ. Kraków 1995, s. 16.

³⁵ O miłości przyjaciół pisze Z. ZARON: *Wybrane pojęcia etyczne w analizie semantycznej...*, s. 45.

*dli, Boże, razem z przyjaciółmi, pomóż (Grammatik, Każdy ma chwile);
jestem tu, ziomuś, i możesz na mnie liczyć, jak każdy z bloków, który
pomógł nie na niby [...] dziękuję ci za wiarę, byłeś przy mnie na dnie,
więc wyciągnę cię na wierzch (Medium, Przyjacielu)*³⁶.

Przyjaźń dla tych młodych ludzi to więc silnie wbudowana we wspólnotę, co obrazowo ujęli Rebecca Adams i Graham Allan: „Przyjaźnie międzyludzkie to gobeliny zawierające wątki o rodzinie, miłości, pracy, wątki przeżyć codziennych uzupełnione narracjami z życia społecznego i osobistego uczestników relacji”³⁷. O ile jednak przyjaźń zbudować trudno, o tyle bardzo łatwo ją zniszczyć: *Przyjaźń to nie żart, chociaż jest jak domek z kart / Trudno ją zbudować, łatwo zburzyć, to nie żart / Jeden niewłaściwy ruch i wszystko w gruzach legnie* (PWG, *Prawdziwa przyjaźń*). Przywołany wyimek dowodzi, że raperzy traktują przyjaźń jak proces, który wymaga czasu i nakłada na obie strony interakcji różnego rodzaju zobowiązania.

Ważne miejsce w analizowanych tekstach zajmują przyjaciele, co nie dziwi, ponieważ w związkach tego rodzaju „przeważa troska oraz zainteresowanie drugą osobą i treścią jej życia”³⁸, na przykład:

*Przy bracie nauczyłem się wartościować przyjaźnie na nowo
Przy rapie siedzieliśmy nieraz, głowiliśmy się nad wszystkim
I czy słońce grzało czy padało na teb, zawsze mogłem tu wylać myśli
Ty widziałeś, jak wznosiłem się, ty widziałeś, jak leciałem w dół
Kiedy tamci zostawili mnie, ty zostałeś przy mnie tu
[...]*

Zeus, Mój brat

albo:

*Przyjacielem ten, kto cię nigdy nie oszuka,
Ten, któremu ufasz, tak jak swojej matce,
Ten, który stanie zawsze z Tobą w walce [...]*

³⁶ Według raperów, co potwierdzają teksty ich utworów, wszyscy ludzie powinni sobie wzajemnie pomagać, np.: *każdemu trzeba pomóc* (Kuba Knap, *Ze mną*); *trzeba sobie pomagać trudności przezwyciężać* (WPU, *Siła przyjaźni*).

³⁷ R.G. ADAMS, G. ALLAN: *Placing Friendship in Context*. Cambridge 1998, s. 23. Cyt. za: M. SZCZEPAŃSKA: *Przyjaźń jako specyficzna forma więzi międzyludzkich – ujęcie kontekstualne*. W: *Znajomość. Koleżeństwo. Przyjaźń. Dynamizm ewoluowania więzi emocjonalnej*. Red. A. ŻYWCZOK. Warszawa 2014, s. 234.

³⁸ M. SZCZEPAŃSKA: *Przyjaźń jako specyficzna forma więzi międzyludzkich – ujęcie kontekstualne...*, s. 232.

*Przyjacielem ten, kto na tobie nigdy nie zarobi,
Kurwa, nigdy nie pozwoli zrobić ci krzywdy
[...]*

WPU, *Siła przyjaźni*

Przyjaciele są dla hiphopowców najważniejszym dobrem, stają się na tyle istotni, że nazywani są stopniami pokrewieństwa rodzinnego, stąd wypowiedzi typu: *choć ma całkiem inną matkę, to mój brat*, *parę lat już mówimy tak do siebie* (Zeus, *Mój brat*); *szczęście mego brata jest dla mnie szczęściem* [...] *jesteśmy sobie braćmi*, *to siła tej przyjaźni* (WPU, *Siła przyjaźni*).

Jak słusznie zauważa Iwona Nowakowska-Kempna, w przyjaźni „naślepuje [...] uznanie drugiego człowieka – PRZYJACIELA za WARTOŚĆ taką, dla której warto poświęcać wiele, nawet własne życie”³⁹. Potwierdzenie tej konstatacji odnajdujemy w analizowanych tekstach: *mój człowiek, Wojtek, pozwól, że Cię skrócę do „W.”, pamiętam, jak dzieliliśmy tę jedną bluzę na dwóch* (Te-Tris, *Teraz patrz*); *oddam za ciebie życie, jeśli trzeba będzie, ziom* (Ganja Mafia, *Mój ziomek*).

Z uwagi na to, że dla raperów wartość fundamentalną mają tworzone przez nich utwory, często ofiarowują je swoim przyjaciołom. Przykłady odnaleźć można nie tylko w dedykacjach wypowiedzianych podczas koncertów przed rozpoczęciem piosenki, gdy w tle słychać muzykę (na przykład: *to dla moich przyjaciół!; dla wszystkich bliskich z osiedla*), i w tych, które zostały zamieszczone na okładkach płyt (*Dla przyjaciół, to dzięki Wam powstał ten krążek*⁴⁰; *Dziękuję Bogu, rodzinie, Karolinie, przyjaciołom i wszystkim tym, którzy wsparli Chodnikowego Wilka*), ale i w zwrotkach oraz refrenach (*to dla moich bliskich, przyjaciół – O.S.T.R., Dla wszystkich co wierzą; to leci dla dusz moich bratnich – Kaz Bałagane, Na żywo*).

Świadomość twórców piosenek dotycząca tego, że lepiej pielęgnować związek z jednym oddanym partnerem niż mieć wielu kolegów lub przebywać w otoczeniu osób nieszczerych, potwierdzają cytaty: *jakość, nie na ilość przeliczaj przyjaciół swych* (Majorr, *Fałszywi przyjaciele*); *u mnie z ludźmi, jak z rapem – nie ilość, tylko jakość* (Paluch, *Bez strachu*). Opozycja *jakość – ilość*⁴¹ świadczy o dojrzałości raperów, o refleksji nad odpowiedzialnością za budowanie relacji przyjacielskich.

³⁹ I. NOWAKOWSKA-KEMPNA: *Konceptualizacja uczuć w języku polskim...*, s. 193.

⁴⁰ *Krążek* 'płyta'. Leksem wyjaśniony został na podstawie kontekstu, w jakim się pojawił.

⁴¹ Raperzy przekonują, że ważniejsza jest dla nich jakość niż ilość także w odniesieniu do nagrywanych utworów czy płyt, tzn. wolą nagrać jedną piosenkę na wysokim poziomie niż kilka gorszych.

Twórcy piosenek hiphopowych często odnoszą się do zauważonej już przez Arystotelesa⁴² obecności przyjaciół zarówno w dobrych, jak i złych chwilach. Szczególnie w nieszczęściu przyjaciele stają się ratunkiem i prawdziwą ostoją⁴³:

Dzięki wspólnemu działaniu i wspólnemu pokonywaniu przeszkód, a także dzieleniu wspólnym doświadczeniem, partnerzy nawzajem się inspirują i pobudzają do jeszcze bardziej intensywnego działania⁴⁴.

Solidarne przeciwdziałanie kłopotom, udzielanie sobie wsparcia to bardzo ważne walory interakcji przyjacielskich:

było lepiej, było gorzej, razem przeszliśmy długą drogę (Onar, Dorosłem do rapu); kiedy tamci zostawili, ty zostałeś przy mnie tu, kiedy miałem dość, to i przyjaciela, i teraz, mogę tego pewien być, kiedy będę w dole, będziesz tu i ty (Zeus, Mój brat).

Wyrażenie slangowe *wspólna rozkmina*⁴⁵ potwierdza nie tylko wzajemną dobrowolną zależność między partnerami, ale i intensywność tej relacji, w której wszystkie problemy rozwiązuje się razem. W budowaniu więzi z drugą osobą istotne są rozmowy, nawet jeżeli niekiedy wymagają one wytrwałości, na przykład: *liczą się dobra wola i cierpliwe dialogi* (Wiele CT, *Prawdziwa przyjaźń*). Wszystko to prowadzi do konstatacji, że uczucie, o którym piszą w swoich utworach raperzy, można z całą pewnością określić mianem prawdziwej przyjaźni, a nie „przyjaźni rekreacyjnej”⁴⁶.

Subkultura hiphopowa nierozzerwalnie związana jest z przestrzenią miejską, określaną przez badaczy jako *mała ojczyzna*⁴⁷. Osoby do niej należące najczęściej spędzają czas wolny na ulicach, podwórkach, boiskach,

⁴² Wspomniany filozof twierdził, że obecność przyjaciela jest „niezbędna nie tylko wtedy, gdy los nie sprzyja, lecz również wtedy, gdy się wie”⁴³. Cyt za: M. SMOLAK: *Przyjaźń w świetle etyki Arystotelesa*. Kraków 2013, s. 7.

⁴³ Zob. ARYSTOTELES: *Etyka Nikomachejska*. Przeł. D. GROMSKA. Warszawa 2007, 1160a, s. 246–247.

⁴⁴ L. NIEBRZYDOWSKI, E. PŁASZCZYŃSKI: *Przyjaźń i otwartość w stosunkach międzyludzkich...*, s. 38.

⁴⁵ *Rozkmina* ‘problem do rozwiązania; rozwiązanie problemu, sposób przyszłego działania, plan’. Za: <http://www.miejski.pl/slowo-Lipa> [data dostępu: 17.08.2016].

⁴⁶ D. ANDERSON: *Losing Friends*. London 2011, s. 39.

⁴⁷ Zob. np.: W. MOCH: *Hip-hop. Kultura miasta...*; M. ŻMUDA: *Pasaże tekstowe w polskim hip-hopie. Analiza opisów przestrzeni miejskiej w wybranych tekstach rapowych*. „Konteksty Kultury” 2014, z. 2, s. 143–156.

ławkach pod blokiem, w bramach czy parkach⁴⁸, stąd wyrażenie *przyjaźń z ulicy* odnoszące się do ludzi, którzy nawiązali bliską znajomość (najczęściej jeszcze w okresie dzieciństwa) właśnie podczas wspólnego przebywania na ulicy. Raperzy taki rodzaj uczucia uznają wręcz za idealny i najbardziej trwały zarazem:

przyjaźń z ulicy, o niej nigdy nie zapomnę [...] możesz liczyć na mnie, kiedy jest potrzeba, ja pamiętam te czasy, kiedy była lipa⁴⁹, kiedy nie szanowałem swego zdrowia, czy życia, ty pomogłeś mi wstać wtedy, nauczyłem się wtedy, co to jest ulica.

WPU, Siła przyjaźni

Renata Pawlak dowodzi, że to właśnie w „takie miejscówki wpisana jest [...] ich historia, rozmaite wspomnienia, przygody, imprezy; chwile wypełnione radością, ale też zabarwione goryczą. Jest to zawsze miejsce zdobywania cennych doświadczeń, zawiązywania przyjaźni”⁵⁰.

Oprócz tzw. „wspólnego miejsca na ziemi” przyjaciół łączy pasja, zainteresowania, bo, jak dowodzą badania, najczęściej przejawiamy tendencję do zaprzyjaźniania się z ludźmi, którzy są do nas podobni⁵¹. W omawianej subkulturze głównymi czynnościami osób do niej należących są: rapowanie, branie udziału w koncertach, wyjeżdżanie na kilkudniowe festiwale poświęcone temu gatunkowi muzycznemu⁵². A zatem muzyka i wszystko to, co się z nią łączy, staje się spoiwem przyjaźni:

połączyła nas pasja: nagrywanie i pisanie wierszy, to był nasz wspólny cel (WPU, Siła przyjaźni); połączył nas rap, jeden cel, pięć stylów [sic!], połączył nas rap, sprawił, że jesteśmy silni, zjednoczył nas rap, daliśmy mu wszystko, pięć zaciśniętych w górze pięści, ziomek, tak wyszło [...].

⁴⁸ Wpływa to na niesłuszne utożsamianie ich z blockersami (*blockers* ‘mieszkaniec blokowiska, młody człowiek wywodzący się z biednego lub niezamożnego środowiska, niewidzący przed sobą perspektyw życiowych lub rzeczywiście ich pozbawiony, skłonny z tego powodu do agresji i konfliktów z prawem’. W. Moch: *Hip-hop. Kultura...*, s. 310). B. Chaciński twierdzi, że *blockers* to „najbardziej nieszczęśliwe pojęcie, jakie przydarzyło się w kulturze hiphopowej”. B. CHACIŃSKI: *Totalny słownik najmłodszej polszczyzny*. Kraków 2007, s. 108.

⁴⁹ *Lipa* ‘kiepska, nieciekawa sytuacja’. <http://www.miejski.pl/slowo-Lipa> [data dostępu: 17.08.2016].

⁵⁰ R. PAWLAK: *Polska kultura hip-hopowa*. Poznań 2014, s. 106.

⁵¹ Por. M. SZCZEPAŃSKA: *Przyjaźń jako specyficzna forma więzi międzyludzkich – ujęcie kontekstualne*, s. 235. O tym, że jednym z determinantów przyjaźni jest podobieństwo, piszą także m.in. R. VASTA, M.M. HAITH, S.A. MILLER: *Psychologia dziecka*. Przeł. M. BABIUCH i inni. Warszawa 1995.

⁵² Np. odbywające się co roku: Hip-hop Kemp, Polish Hip-hop TV Festival, Mazury Hip-hop Festiwal.

Połączyła nas muzyka, to słysząc w całym mieście, zjednoczył nas rap we wspólnym manifestie (PTP, Połączył nas rap); twoja gitara grała, z nią nie spał cały blok, to było nasze życie, dzień w dzień, rok w rok (Borixon ft. Dziki Chór, Mój przyjacielu).

Przy okazji mówienia o zainteresowaniach raperzy używają również wyrażeń: *wspólny cel, wspólny manifest*, które świadczą o jedności przyjaciół, ich działaniu zespołowym, podobnych marzeniach i aspiracjach. Zdaniem Urszuli Kopec, właśnie zbieżne cele, poglądy warunkowane są podobieństwem duchowym przyjaciół⁵³.

Analizowane piosenki jednoznacznie pokazują, że przyjaźń pod wieloma względami jest podobna do miłości. W obu tych uczuciach niezwykle ważne stają się bowiem: bliskość, zaufanie, szczerość, wierność, szacunek, wzajemna troska. O ile jednak przyjaźń traktowana jest wyłącznie jako wartość należąca do sfery duchowej, na przykład: *jesteś dla mnie bratnią duszą? Nie ma opcji, że upadnę* (Peja, S.L.U.M.S.); *kocham moich przyjaciół i pójdę w ogień za nimi, do końca swoich dni z tymi samymi, swoimi* (Bezczel, *Kocham rzeczy, których nienawidzę*), o tyle miłość wiązana jest przede wszystkim z cielesnością, erotyką, na przykład: *ona i ja połączeni wyobraźnią i językiem ciał, kiedy wszystkie światła gasną, aż do rana, gdy się jasno robi znów* (Tusz Na Rękach, *Ona*); *chciałbym powiedzieć jej jak bardzo ją kocham [...]. Chcę jej powiedzieć, że dla mnie jest najlepsza i rzucić wszystko z blatu stołu i się pieprzyć* (Pezet, *Widzę jej obraz*).

Choć raperzy pragną przyjaźni prawdziwej, szczerzej, ich codzienne doświadczenia, baczna obserwacja rzeczywistości dowodzą, że relacja ta nie zawsze musi mieć wymiar pozytywny. Konsekwencją tego faktu jest zaznaczająca się w piosenkach hip-hopowych bardzo wyraźna dychotomia *przyjaźń prawdziwa – przyjaźń fałszywa*. Ta pierwsza, o czym pisałyśmy już wcześniej, jest podarunkiem od Stwórcy, tę drugą *pewien diabeł [...] przemycił* (Majorr, *Fałszywi przyjaciele*). Diabeł będący personifikacją zła najlepiej oddaje nienawiść wobec nieszczerości tego uczucia i obłudy człowieka udającego sympatię:

*Fałszywe rzeczy nie mają wartości – jak mawia stare miasto
Fałszywa maska opada z czasem – jak makijaż Margaret Astor
Prawdziwa przyjaźń trafia się dwa razy na sto
Gdzie nie spojrzeć widać ludzi podłych
Krzyczą „nie sprzedam ziomala!”, a za plecami mówią, że może się ich
pocałować w odbył
To się stało jakimś chorym hobby*

⁵³ Zob. U. KOPEC: *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów...*, s. 83.

*Patrzę na kogoś i myślę, gdzie jest ta przyjaźni nitka
Kiedyś przyjaciele, a dzisiaj mur między nami grubszy niż Big Pan
Szansa na polepszenie stosunków nikła
Nie chcę patrzeć na fałszywego ryja
To, co liczy się naprawdę – to przyjaźń.*

PWG, *Prawdziwa przyjaźń*

Opozycja *dobro* – *zło* dotyczy zatem nie tylko samego uczucia, jakim jest przyjaźń, ale również osób, które ją tworzą. Prawdziwa przyjaźń to szczerzy, oddani, zaufani przyjaciele, fałszywa zaś to

*ludzie dwulicowi, oszuści: dobrze pamiętam wszystkie nieszczerze twarze,
fałszywych ludzi, ukrytych pod kamuflażem, kłamstwo z nimi idzie w pa-
rze, obłuda, nie ufaj takim [...] to, co denerwuje – dwulicowość, ja ją widzę,
ja ją czuję, bo niejeden raz się przejechałem na osobie zaufanej*

Plomien 81, *Dwulicowi ludzie*

*[...] gdy chwile dobre masz, to każdy klaszcze w łapki, gdy masz te gorsze,
to sam musisz wyjść z pułapki, wtedy jest milion powodów, by nie spo-
tkać się z tobą [...] to przyjaźń na niby, licz sam na siebie, kalkulator jest
zdradliwy*

Majorr, *Fałszywi przyjaciele*

O pogardzie wobec osób zakłamanych, obłudnych, mówiących co innego w zależności od okoliczności i rozmówcy, świadczą liczne epitety, którymi są one określane: *chwast, dwulicowiec, fałszywa mordal/fałszywy ryj, hipokryta, jebany błazen, ludzie o dwóch twarzach, maska, piesek, pseudokolega, szuja, wróg, zero*.

Wypada także nadmienić, że w analizowanych tekstach dość często pojawiają się wulgaryzmy, przekleństwa, inwektywy, a więc takie jednostki leksykalne, za pomocą których nadawca łamie tabu językowe. Maciej Grochowski, konstruując eksplikację wulgaryzmu:

X mówi wulgarnie (w sposób wulgarny):
'X mówi pewne słowa z tego powodu, że
myśląc o tym, o czym mówi, czuje coś
w stosunku do tego, o czym mówi;
X mówi takie słowa, których ludzie nie powinni mówić,
bo sądzą, że mówiąc je, zachowują się źle'⁵⁴,

dowodzi, że mówiący, używając języka obscenicznego, traktuje zastosowane słowa jako wyraz nagromadzonych emocji. Tak jest w przypadku

⁵⁴ Zob. M. GROCHOWSKI: *Przekleństwo i wulgaryzm jako kwalifikatory pragmatyczne jednostek leksykalnych*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Filologia Polska” 1991, nr 36, s. 10.

raperów, którzy, stosując wyrazy nieprzyzwoite, ordynarne, wyrażają negatywne uczucia, jakie żywią wobec nieszczerości pseudoprzyjaciół.

W wielu piosenkach raperzy zestawiają współczesność z przeszłością, ale to ów dawny świat prezentują jako lepszy, epokę, w której ludzie cenili prawdziwe wartości, na przykład: *kiedyś przyjaźń była więcej warta niż te miliardy, kiedyś przyjaciel dzwonił nie tylko wtedy, gdy coś chciał* (Onar, *Dorosłem do rapu*), *bo w dzisiejszych czasach pełno dwulicowych ludzi* (Fenomen, *Dwulicowi ludzi*). Widoczne w subkulturze hiphopowej odrzucanie wielu aspektów współczesnego życia ma związek z narodzinami tej grupy. Wyrosła ona bowiem właśnie z buntu przeciwko teraźniejszości. Wyraz protestu wobec transformacji ustrojowej, reagowanie na doświadczaną rzeczywistość, która nie jest taka, jakiej oczekują ci młodzi ludzie, wpływają na odczuwanie przez nich wyraźnego dyskomfortu psychicznego. W tym mocno krytykowanym współczesnym świecie bliskość przyjaciela stanowi formę izolacji, ucieczki, ma zastąpić to, czego nie daje społeczeństwo.

Z przywołaną sytuacją wiąże się również skłonność raperów do przekazywania słuchaczom cennych rad, na przykład: *nie bądź zakłamanym, bo przyjaźni nie odczujesz* (Wiele CT, *Prawdziwa przyjaźń*); *bądź bliskim dla bliskich* (Sokół ft. Pono, *Bliski dla bliskich*). Wskazówki te wynikają z chęci „naprawienia” świata. Hiphopowcy, mimo optymistycznego podejścia do życia nierzadko łączonego z zabawą i alkoholem, nie przyjmują jednak biernej postawy wobec rzeczywistości, w której żyją. Interesują się polityką, sprawami społecznymi, sprzeciwiają się między innymi „korupcji, złej polityce rządu, marginalizacji problemów społeczeństwa”⁵⁵. Ponadto pragną, aby ludzie podchodzili do siebie z szacunkiem, czego najlepszym dowodem słowa: *czysty szacunek więz z człowiekiem trzyma, to dzięki niemu istnieje rap rodzina* (Hemp Gru, *Droga*); *spoko, ja nie szukam tu fanów i przyjaciół, wystarczy tych, co mam, wiesz? tu o szacunek chodzi* (WBU, *Tak to wygląda*).

Rangę przyjaźni w życiu tych młodych ludzi potwierdzają zestawienia słów, które można interpretować jako hasła dla nich wręcz sztandarowe⁵⁶: *wiara – przyjaźń – ulica*; *szacunek – honor – przyjaźń*; *przyjaźń – duma – godność*.

W swoich piosenkach raperzy wykorzystują również funkcjonujące w polszczyźnie ogólnej frazeologizmy i zmodyfikowane przysłowia o przyjaźni i przyjacielu, na przykład: *fałszywa przyjaźń, prawdziwa przyjaźń, przyjaźń do grobowej deski, przyjaźni nic, przyjaźń szczerą, siła przyjaź-*

⁵⁵ S. Lis: *Hip-hop w Polsce. Ogólna charakterystyka subkultury*. Tarnobrzeg 2014, s. 224.

⁵⁶ Zob. W. PISAREK: *Polskie słowa sztandarowe i ich publiczność*. Kraków 2002.

ni, w obliczu biedy poznasz, kto jest twoim przyjacielem, prawdziwy przyjaciel w ogień za tobą pójdzie.

Okazuje się, że dla twórców piosenek hiphopowych niezwykle silna jest potrzeba afiliacji⁵⁷. Nawiązywanie i podtrzymywanie pozytywnych kontaktów daje im bowiem, jak sami piszą, *siłę, energię i nadludzką motywację* (Paluch, *Za wszystko*).

* * *

Mamy nadzieję, że udało nam się pokazać, iż piosenki hiphopowe mogą dostarczyć wielu cennych inspiracji dydaktyczno-wychowawczych. We współczesnym świecie, w którym zagubione zostały wartości moralne, estetyczne, religijne, a najważniejsze stają się wartości hedonistyczne i ekonomiczne, rozmowy o przyjaźni są nie tylko potrzebne, ale wręcz konieczne. Dorastająca młodzież czerpie z takiej dobrowolnej zależności wiele dobra⁵⁸. Rozumieją to autorzy piosenek hiphopowych, w których przyjaźń podlega niemal nabożnej idealizacji⁵⁹. Daje bowiem partnerom: akceptację, bliskość, lojalność, szacunek, wzajemną pomoc, szczerość, zaufanie, zrozumienie, radość z siebie nawzajem. Raperzy dostrzegają różnicę między przyjaźnią a miłością, którą bardzo trafnie określił Clive Staples Lewis, pisząc, że „przyjaciele siedzą obok siebie i wpatrują się we wspólny cel. Kochankowie siedzą naprzeciwko siebie mając wzrok

⁵⁷ D.A. de CATANZARO (*Motywacje i emocje w ujęciu ewolucyjnym, fizjologicznym, rozwojowym i społecznym*. Przeł. A. WOJCIECHOWSKI. Poznań 1999, s. 362) słusznie utrzymuje, że wzajemne stosunki osób niespokrewnionych z sobą, a tacy są wszak przyjaciele, różnią się pod względem jakościowym od relacji między rodzeństwem.

⁵⁸ O randze tej wartości świadczą m.in. badania przeprowadzone przez J. CZAPIŃSKIEGO i T. PANKA (*Diagnoza społeczna 2000. Raport z badań*. Warszawa 2000, s. 27), którzy piszą: „Przez całą dekadę lat 90. Polak mógł się pochwalić 7–8 przyjaciółmi, dziś ma ich zaledwie pięciu. Jeszcze w 1997 roku wymieniano pięciu przyjaciół, teraz najczęściej mamy ich dwóch. Rośnie odsetek osób, które nie mają żadnego przyjaciela (z 3,3% w 1997 roku do 6,2% obecnie), a zmniejsza się grono tych, którzy pochwalic się mogą więcej niż pięcioma przyjaciółmi (z 47% w 1997 roku do 27% obecnie) [...]. Coś niedobrego porobiło się między nami. Nie tylko tracimy bliskich, ale także coraz mniej jesteśmy zadowoleni z tych, których jeszcze mamy. Paradoks polega na tym, że wraz z utratą przyjaciół ich znaczenie dla dobrostanu psychicznego rośnie. W tym roku przyjaciele wysunęli się na pierwsze miejsce wśród wyników decydujących o stanie naszego ducha, detronizując pieniądze, wykształcenie, młodość i inne zasoby indywidualne”.

⁵⁹ W piosenkach rockowych przyjaźń także prezentowana jest jako wartość niezwykle ważna, bezcenna, wręcz idealna. Por. J. KRAWCZYK: *Ukryty wymiar świata wartości w tekstach rockowych*. W: *Wartości w edukacji polonistycznej – szanse i zagrożenia*. Red. J. BUJAK-LECHOWICZ. Piotrków Trybunalski 2010, s. 146.

utkwiony w sobie”⁶⁰. W ich życiu, i w życiu wszystkich innych młodych ludzi, to jednak przyjaźń ma priorytetowe znaczenie, bo

*Prawdziwa przyjaźń jest cenniejsza od wszystkiego
Od miłości, nienawiści i uczucia płomiennego
Spytasz, dlaczego? Ona nigdy nie umiera
Wszystko wokół się wypala, ty masz dalej przyjaciela.*

PWG, *Prawdziwa przyjaźń*

⁶⁰ C.S. LEWIS: *The Four Loves*. New York 1960, s. 91. Cyt. za: E. GRIFFIN: *Język przyjaźni*. Przeł. Z. Kościuk. Warszawa 1994, s. 229.

Kaleka, niepełnosprawny, inny, a taki sam **Modele postrzegania niepełnosprawności w podręcznikach języka polskiego**

Wprowadzenie

Postawy wobec osób niepełnosprawnych dziedziczone są z pokolenia na pokolenie. Odzwierciedlają wierzenia ludowe, mity, a także swoiste interpretacje przesłań religijnych oraz przekonań dotyczących zasad funkcjonowania jednostki w społeczeństwie. Swój długi żywot zawdzięczają ciągłości kulturowej – utrwalone w rozmaitych tekstach kultury, a współcześnie kształtowane i przekazywane przez media – przyczyniają się do petryfikacji i rozpowszechniania stereotypów, które stanowią bazę pojęciową i mentalną służącą do konstruowania obrazu osoby niepełnosprawnej – Szaleńca, Odmieńca, Naznaczonego, czyli ogólnie rzecz biorąc, Innego. Tym bardziej dalekiego, im bardziej zniekształcone i odbiegające od ogólnie akceptowanej normy są jego ciało lub/i umysł. Charakterystycznymi cechami tych stereotypów są ich historyczna zmienność i wysoki stopień relatywizmu, uzależniony od wielu czynników, między innymi od stopnia rozwoju cywilizacyjnego oraz kulturowego danej społeczności, ale także od indywidualnych predyspozycji i wrażliwości poszczególnych jej członków. Niezależnie od wspomnianych czynników niemal wszystkie stereotypy niepełnosprawnych łączy symboliczne umniejszenie ich roli społecznej. Najczęściej ta uciskana kulturowo grupa znajduje się również w gorszej sytuacji materialnej i jest w dużym stopniu bezradna. Dostęp do zmieniających się z upływem czasu „środ-

ków komunikacji, jaki mają pełnosprawni, skutecznie utrwała dominację światopoglądu i wartości pełnosprawnej »normalności«¹.

Szkoła, która w epoce rewolucji przemysłowej stała się w Europie instytucją powszechną i obowiązkową, ma także swój udział w utrwalaniu bądź zmienianiu stereotypów związanych z niepełnosprawnością. Obejmuje swoim wpływem kolejne pokolenia młodych ludzi i przyczynia się do kształtowania ich stosunku do rozmaitych zjawisk społecznych. Na rozwój poglądów uczniów mają wpływ także środowisko rodzinne oraz szersza wspólnota, w której funkcjonują (na przykład sąsiedzi, rówieśnicy), a obecnie również media². Zadaniem współczesnej szkoły jest jednak nie tylko ukazywanie pożądanych postaw wobec niepełnosprawności, ale także podjęcie pogłębionej dyskusji nad różnorodnymi przejawami społecznych reakcji na odmienność fizyczną czy intelektualną, na które to refleksje w pozaszkolnym środowisku ucznia nie ma na ogół miejsca. Istotne jest więc, aby również w podręcznikach języka polskiego problem niepełnosprawności znalazł stałe miejsce, tym bardziej że rozwój medycyny, ale też będące skutkiem zmian cywilizacyjnych przeobrażenia, jakie zachodzą w środowisku naturalnym człowieka, powodują, że we współczesnych społeczeństwach zwiększa się odsetek ludzi o różnych typach niepełnosprawności, związanych również ze stale rosnącą długowiecznością³.

O tym, jak ważny powinien być ten wątek w kształceniu polonistycznym, świadczą wypowiedzi samych niepełnosprawnych, którzy tak postrzegają swoją obecną sytuację oraz niejednoznaczne postawy osób pełnosprawnych:

Nasza niepełnosprawność przeraża ludzi. Nie chcą myśleć, że coś takiego mogłoby się im przydarzyć. Tak więc zostaliśmy wyłączeni

¹ C. BARNES, G. MERCER: *Niepełnosprawność*. Przeł. P. MORAWSKI. Warszawa 2008, s. 106.

² Zob. M. STRUCK-PEREGOŃCZYK: *Wizerunek osób niepełnosprawnych w środkach masowego przekazu – zarys zjawiska*. „Kwartalnik Internetowy. Komunikacja Społeczna” 2013, nr 4 (8). www.komunikacjaspoleczna.edu.pl [data dostępu: 17.10.2016].

³ „Jak wynika z danych opublikowanych przez Główny Urząd Statystyczny, zebranych podczas Narodowych Spisów Powszechnych Ludności, liczba osób niepełnosprawnych stale się powiększa. Egzemplifikacją tego stwierdzenia są dane wskazujące, że na 1000 osób w 1978 r. przypadało 71 tych z naruszoną sprawnością, w 1988 r. – 99 osób, zaś w 2002 r. były to 143 osoby z niepełnosprawnością. Analizy statystyczne pokazują, że w polskim społeczeństwie ok. 5,5 miliona osób zmaga się z problemami wynikającymi z naruszonej sprawności. Stanowi to 14% populacji, a więc co 7 osoba w Polsce zakwalifikowana jest jako niepełnosprawna”. K. WAŁĘCKA-MATYJA: *Psychologiczne i społeczno-kulturowe determinanty postaw wobec osób niepełnosprawnych oraz ich rodzin. W: Doświadczenie choroby i niepełnosprawności*. Red. E. ZASĘPA. Warszawa 2013, s. 24.

z naszego wspólnego człowieczeństwa, traktują nas jako z gruntu innych czy obcych. Ustanawiając wyraźne bariery między nami i sobą, pełnosprawni ukrywają swoje lęki i zakłopotanie, czynią nas przedmiotem współczucia, poprawiając sobie nastrój swoją uprzejmością i wielkodusznością wobec nas⁴.

Lekcje języka polskiego, które z natury rzeczy promują idee humanistyczne, stanowią doskonałą okazję do tego, aby poruszać kwestie związane z postawami wobec osób niepełnosprawnych oraz ich rodzin – „postawy te wyznaczają miejsce zajmowane przez osoby niepełnosprawne w społeczeństwie, zaś humanistycznym podejściem do tej grupy osób mierzy się poziom społecznego funkcjonowania danego społeczeństwa”⁵.

Postawy wobec niepełnosprawności – zarys problemu

Istnieje wiele definicji postaw sformułowanych w psychologii i socjologii⁶. W artykule tym będziemy się odwoływać do godzącej rozmaite podejścia definicji Stanisława Nowaka, według którego: „Postawą człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec niego”⁷. Jak zauważa Monika Gazdulska, tak definiowana postawa

podkreśla skłonności człowieka do zachowania się w określony sposób wobec przedmiotów, osób, grup społecznych, problemów, a jednocześnie odnosi się do specyficznej ich oceny. [...] Dotyczyć może wielu aspektów, które kształtują stosunek do tych jednostek, a jednocześnie wyznaczają relacje człowiek – człowiek. Kształtując świat społeczny jednostek, grup i całych społeczeństw, postawy mają fundamentalne znaczenie dla życia codziennego człowieka.

⁴ J. MORRIS: *Pride Against Prejudice: Transforming Attitudes to Disability*. London 1991, s. 192. Cyt. za: C. BARNES, G. MERCER: *Niepełnosprawność...*, s. 111.

⁵ K. WAŁĘCKA-MATYJA: *Psychologiczne i społeczno-kulturowe determinanty postaw...*, s. 24.

⁶ Zob. M. MARODY: *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*. Warszawa 1976.

⁷ S. NOWAK: *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*. W: *Teorie postaw*. Red. S. NOWAK. Warszawa 1973, s. 23.

Determinują w dużym stopniu nasze reakcje na bodźce społeczne, uczucia, myśli oraz postępowanie wobec innych osób i grup⁸.

Przekonania dotyczące osób niepełnosprawnych zmieniały się w ciągu wieków. W dziejach myśli o wychowaniu zwykle wyróżnia się trzy okresy charakteryzujące postawy i stosunek społeczeństw wobec osób niepełnosprawnych:

- okres wrogości,
- okres strachu przed osobami niepełnosprawnymi, a jednocześnie litości i działań charytatywnych,
- okres szczegółowych badań nad różnymi rodzajami niepełnosprawności oraz prób integracji niepełnosprawnych z ich otoczeniem społecznym⁹.

Podział ten ma charakter umowny, decydują o nim tendencje przeważające w danym okresie. Jednocześnie zawsze widoczne były postawy znacznie odbiegające od przedstawionego modelu. Prawdą jest, że kultury antyczne i plemienne ceniły przede wszystkim zdrowie oraz sprawność fizyczną umożliwiające przetrwanie i prokreację. Słabe bądź chore jednostki porzucano w lasach, zrzucano ze skał, topiono w rzekach, pozostawiano na śmietniskach lub na mrozie¹⁰. Jednocześnie te same kultury chętnie postrzegały różnego rodzaju szaleńców jako osoby mające szczególne powiązania z bogami czy duchami przodków i mogące dzięki temu przewidywać przyszłość lub rzucać czy zdejmować klątwy.

W kulturach tych obserwujemy również utrzymującą się aż po początki XX wieku fascynację swego rodzaju „widowiskami odmienności”, na których skupiano ludzi „ułomnych”, „dziwnych”, „odmiennych”. Niepełnosprawność wykorzystywana była jako źródło rozrywki, która bynajmniej nie miała wyłącznie plebejskiego charakteru. W starożytnej Grecji i Rzymie

dom, w którym nie było paru karłów, niemot, głupków, eunuchów czy garbusów, których głównym zadaniem zdawało się [...] uleganie poniżeniom i bolesnym upokorzeniom, by zapewnić rozrywkę w czasie obiadów czy innych uczt, był postrzegany za nienadążający za modą¹¹.

⁸ M. GAZDULSKA: *Postawy społeczeństwa wobec osób z niepełnosprawnościami w ujęciu historycznym i współczesnym*. „Seminare” 2008, nr 25, s. 281. Por. także G. BOHNER, M. WANK: *Postawy i zmiany postaw*. Gdańsk 2004, s. 282.

⁹ Zob. ibidem.

¹⁰ Zob. O LIPOWSKI: *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1981, s. 50.

¹¹ R. GARLAND: *The Eye of the Beholder: Deformity and Disability in the Graeco-Roman World*. London 1995, s. 46. Cyt. za: C. BARNES, G. MERCER: *Niepełnosprawność...*, s. 109.

Publiczne pokazy zdeformowanych ciał kontynuowano w średniowieczu, a zwyczaj ten przetrwał aż do czasów niemal nam współczesnych. Jeszcze w XVIII wieku na wielu dworach europejskich (w tym polskich) utrzymywano tzw. „ludzkie menażerie”, czyli całe grupy niepełnosprawnych (ludzi niskiej postury, niedorozwiniętych i rozmaicie zniekształconych) jako błaznów do zabawiania gości. Trzeba przy tym pamiętać, że wielu z nich (zwłaszcza karły) robiło niejednokrotnie wielką karierę, tak jak na przykład polski szlachcic, karzeł Józef Boruwłaski czy karły żyjące na dworach królewskich i książęcych w barokowej Hiszpanii¹². Do XVIII wieku utrzymał się także zwyczaj publicznego pokazywania pacjentów „domów wariatów” oraz odpłatnego demonstrowania przez chłopów swoich nowo narodzonych, zniekształconych dzieci. Na początku XIX wieku takie przedstawienia rozwinęły się w „pokazy osobliwości”, które odbywały się w całej Europie i obu Amerykach.

Okres strachu i litości badacze sytuują zwykle w średniowieczu. Zarówno obawy, jak i odruchy miłosierdzia miały swoje źródło w Biblii – Stary Testament wskazywał grzech jako przyczynę wszystkich chorób i zniekształceń doskonałego dzieła Bożego, natomiast Nowy Testament i nauczanie apostołów pouczały o konieczności obdarzania miłością każdego człowieka jako stworzenia Bożego. W związku z tym, iż chrześcijaństwo nawoływało do miłości bliźniego i wiązało zbawienie z wymogiem spełniania dobrych uczynków, zaczęły się organizować zręby opieki społecznej. Zakładano przytulki i schroniska nazywane zakładami charytatywnymi. Do nich z upływem czasu zaczęto również przyjmować upośledzonych umysłowo i chorych psychicznie. Trzymało się jednak w tym zakresie podstawowego założenia, że osobom tym nie należy dawać więcej, aniżeli dał im sam Bóg. Niestety, w tym okresie Kościół nie podejmował ważnych kwestii dotyczących potrzeb osób z niepełnosprawnościami, ich leczenia, wychowania czy przygotowania do życia społecznego¹³.

Przepojony lękiem i odrazą sposób postrzegania niepełnosprawnych nie skończył się w średniowieczu. W trzeciej fazie, określanej jako okres szczególnych badań nad niepełnosprawnością oraz prób integracji, osoby chore nadal bardzo silnie odczuwały swoje wykluczenie. Jednym z najbardziej drastycznych przykładów takiego prawnie sankcjonowanego wykluczenia jest tzw. *Ugly Laws* (prawo o brzydocie), które funkcjonowało

¹² Zob. A. GRZEŚKOWIAK-KRAWICZ: *Zabaweczka. Józef Boruwłaski, fenomen natury, szlachcic, pamiętnikarz*. Gdańsk 2004.

¹³ Zob. E. BEDNARZ: *Prawo do życia, opieki i kształcenia osób niepełnosprawnych jako zadania Kościoła na przestrzeni wieków*. http://www.radiopielgrzym.pl/downloads/pdf/Prawo_do_zycia_ElzbietyBednarz.pdf [data dostępu: 15.10.2016].

w USA od lat sześćdziesiątych XIX do lat siedemdziesiątych XX wieku. Nakładało ono społeczne ograniczenia na osoby, których wygląd fizyczny był rażący lub mógł wystraszyć „normalnych” ludzi. Zabraniało publicznego pojawiania się osób, które były „chore, okaleczone lub w inny sposób zdeformowane tak, że mogły stanowić mało przyjemny czy odrażający widok”¹⁴. To również w XX wieku wprowadzono w III Rzeszy i na okupowanych przez nią terenach masową eutanazję niepełnosprawnych.

Współcześnie stosunek do niepełnosprawności także nie jest jednoznaczny. W literaturze przedmiotu wymienia się wiele determinant, które obecnie wpływają na kształtowanie postaw wobec osób niepełnosprawnych. W głównej mierze wynikają one z faktu, że osoby pełnosprawne, obcując z ludźmi, których widok i zachowanie burzą ich dobrze uporządkowany obraz ciała, doświadczają braku komfortu psychicznego. Jego najczęstszymi przyczynami są:

- trudności osób niepełnosprawnych w wykonywaniu codziennych czynności;
- doświadczanie niechęci estetyczno-seksualnej;
- odczuwanie napięcia i skrępowania w obcowaniu z niepełnosprawnymi;
- nietypowość przewlekłe chorych;
- przypisywanie niepełnosprawnym negatywnych cech osobowości;
- percypowanie niemożności nawiązania kontaktu emocjonalnego z osobą niepełnosprawną;
- doświadczanie lęku przed nabyciem kalectwa, przed zranieniem lub dziedzicznością;
- odczuwanie cierpienia wywołanego empatią do chorego;
- poczucie obawy przed ciężarem, za jaki uważa się odpowiedzialność związaną z obcowaniem z osobą niepełnosprawną;
- obawa doświadczania izolacji społecznej, spowodowanej kontaktem z niepełnosprawnym;
- poczucie winy wobec chorego wywołane tym, że samemu jest się zdrowym¹⁵.

Jak zatem na tym tle jawią się postawy prezentowane w podręcznikach języka polskiego? Jak ich autorzy wykorzystują możliwość świadomego wpływania na postrzeganie niepełnosprawności i jak ustosunkowują się do niezamierzonych działań socjalizacyjnych, które nie zawsze gwarantują, że przekazywane wzorce są właściwe?

¹⁴ C. BARNES, G. MERCER: *Niepełnosprawność...*, s. 109.

¹⁵ Zob. K. WAŁĘCKA-MATYJA: *Psychologiczne i społeczno-kulturowe determinanty postaw wobec osób niepełnosprawnych...*, s. 33.

Modele przedstawiania niepełnosprawności w podręcznikach języka polskiego

Przyjęcie określonej postawy wobec niepełnosprawności wpływa na ukształtowanie się pewnych modeli postrzegania oraz wartościowania osób dotkniętych rozmaitymi dysfunkcjami i chorobami. Można przyjąć, że termin *model* ma szerszy zakres niż zdefiniowana wcześniej *postawa* oraz *stereotyp*¹⁶, obejmuje bowiem zarówno kulturowo utrwalony sposób postrzegania osób niepełnosprawnych, jak i konsekwencje wynikające z przyjętego stereotypu, uwidaczniające się w konkretnych postawach osób pełnosprawnych wobec członków społeczności dotkniętych rozmaitymi dysfunkcjami. Przedstawione próby jednoznacznego określenia stosunku do niepełnosprawnych w kolejnych fazach rozwoju poszczególnych społeczności sugerują, że podobne trudności można napotkać, przypisując do jednego modelu wszystkie podręczniki wydane w tym samym czasie. Z tego powodu za nadrzędną kategorię porządkującą przyjmiemy model przedstawiania niepełnosprawności, a nie okres historyczny, w którym opublikowano daną książkę szkolną, może się bowiem zdarzyć tak, iż ten sam model będzie reprezentowany w podręcznikach funkcjonujących w odmiennych warunkach historycznych lub że w tym samym czasie różne podręczniki będą propagować odmienne postawy.

Ze względu na ograniczone ramy tego artykułu za materiał egzemplifikacyjny posłużą wybrane podręczniki języka polskiego dla szkoły podstawowej (powszechnej) z okresu międzywojennego oraz podręczniki, z których korzystano w okresie PRL, a także te, które wydawano po przemianie ustrojowej w 1989 roku, aż po aktualnie obowiązujące. Przez

¹⁶ Ze względu na to, że przyjęta w tym artykule definicja *postawy* sformułowana została w naukach społecznych (przede wszystkim psychologii), sposób rozumienia *stereotypu* również pochodzi z tego obszaru badawczego. Przyjmujemy zatem, że stereotypy to cechy przypisywane grupie społecznej, które w trakcie codziennych interakcji są często użyteczne i w wielu sytuacjach odgrywają ważną rolę, ponieważ dostarczają wskazówek, jak należy kształtować swoje relacje z innymi ludźmi. W kontaktach międzygrupowych stereotypy stają się najbardziej widoczne wtedy, gdy są negatywne, nadmiernie uogólnione lub fałszywe i w rezultacie wpływają destrukcyjnie na losy poszczególnych jednostek lub społeczności. W przypadku stereotypów mających legitymizację w tradycji, historii, literaturze i innych dziedzinach sztuki ich szkodliwy bądź nieprzystający do rzeczywistych warunków społecznych charakter na ogół jest fałszywie oceniany lub nawet nie dostrzegany i pomijany. Zob. W.G. STEPHEN, C.W. STEPHEN: *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*. Przeł. M. KACMAJÓR. Gdańsk 1999, s. 15.

długi czas w polskiej szkole do użytku szkolnego akceptowano tylko jeden podręcznik języka polskiego, od lat dziewięćdziesiątych XX wieku na rynku pojawiło się wiele serii książek szkolnych dla tych samych etapów kształcenia. Z tego powodu w artykule ograniczono się tylko do arbitralnie wybranych podręczników z lat 1990–2014¹⁷.

Za podstawę wyznaczania modeli postrzegania niepełnosprawności posłużą ustalenia Collina Barnesa, który w raporcie *Wizerunki niepełnosprawności i media*¹⁸ przygotowanym na zlecenie Brytyjskiej Rady Organizacji Osób Niepełnosprawnych wyróżnił najczęściej pojawiające się w mediach modele ukazywania niepełnosprawnych:

- godni pożałowania,
- dotknięci przemocą,
- przerażający i źli,
- dziwolągi i osobliwości,
- superbohaterzy (superkalecy),
- obiekty drwin,
- wrodzy samym sobie,
- ciężar dla społeczeństwa,
- nienormalni seksualnie,
- niezdolni do pełnego udziału w życiu społecznym, i najrzadziej
- normalni ludzie.

W podręcznikach języka polskiego nie znajdziemy reprezentacji wszystkich tych modeli. Nie ma w nich odniesień do postrzegania osób niepełnosprawnych jako przerażających i złych, dziwolągów i osobliwości oraz nienormalnych seksualnie. Ze względów dydaktycznych w niektórych tekstach pokazywane są natomiast dwa modele – jeden z nich obrazuje, jak jest, a drugi, jak powinno być.

Oto modele, jakie można wyodrębnić w analizowanych tekstach.

Przemoc i drwina

Niepełnosprawni ukazywani są w nim jako osoby wzbudzające śmiech swą nieporadnością, niemądre i niezaradne. Ten sposób przed-

¹⁷ Szerzej o kwestii periodyzacji okresów, z których pochodzą analizowane podręczniki, oraz o typach książek szkolnych do nauczania języka polskiego zob. A. RYPEL: *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*. Bydgoszcz 2012, s. 109–113.

¹⁸ C. BARNES: *Wizerunki niepełnosprawności i media – badanie sposobów przedstawiania osób niepełnosprawnych w środkach przekazu*. Przeł. M. DASTYCH. Warszawa 1997.

stawiania jest w podręcznikach stosunkowo rzadki, zdarza się przede wszystkim w najstarszych z nich. Doskonałym przykładem może być anonimowy wiersz *Kulawy i ślepy*, zamieszczony w przeznaczonej do użytku szkolnego antologii *Posiew*, wydanej w 1918 roku. W wierszu tym niepełnosprawność połączona jest z brakiem rozsądku obu bohaterów, którzy stają się figurami nierozwagi w podejmowaniu decyzji:

*Na koniec, przestrzeżony, gdy nie mijał dołu,
I ślepy i kulawy zginęli pospołu.
I ten winien, co kijem bezpieczeństwo mierzył,
I ten, co bezpieczeństwo głupiemu powierzył¹⁹.*

W późniejszym podręczniku z 1982 roku w czytance *Rozbita szyba* Irena Jurgielewiczowa przedstawia przykład drwin z niepełnosprawności: *Jak jego matka jest kaleka, to dużo zarobić nie może [...]. Albo to nieprawda, że ona kuleje? Chodzi jak kaczką! – śmieje się Paweł – kuśtyk, kuśtyk...*²⁰. Dydaktyzm tekstu nakazuje jednak taką postawę napiętnować, choć bez uzasadnienia niewłaściwości zachowania jednego z chłopców: *Stuchaj no – głos Jacka jest cichy, ale stanowczy – ty sobie zapamiętaj raz na zawsze, o mamie Ryśka ani jednego słowa!*²¹.

W kolejnych podręcznikach model ten właściwie zanika. Nie znaczy to jednak, że problem bezkarnego nękania niepełnosprawnych został w polskim społeczeństwie definitywnie rozwiązany. Niepełnosprawne dzieci doświadczają takiego zachowania niejednokrotnie nawet w szkołach z oddziałami integracyjnymi. Pomijanie tej kwestii zniekształca obraz realnych stosunków społecznych i nie pozwala na kształtowanie właściwych postaw. Uniemożliwia ukazanie osób niepełnosprawnych nie tylko jako bezbronnych ofiar, których trzeba bronić, ponieważ same sobie nie poradzą, ale również (a może przede wszystkim) jako ludzi, którzy mają taką samą wrażliwość, a także takie samo poczucie godności osobistej oraz prawo do szacunku jak zdrowi i niczym się pod tym względem od nich nie różnią.

¹⁹ „Posiew”. *Książka do czytania dla szkół elementarnych*. Warszawa 1918, s. 190. W cytacie zachowano oryginalną pisownię.

²⁰ M. NAGAJOWA: „Język i świat”. *Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz ćwiczeń w mówieniu i pisanu dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Warszawa 1982, s. 31–32.

²¹ Ibidem.

Współczucie

Model ten, najczęstszy w mediach²², w podręcznikach pojawia się również stosunkowo często. Prezentowani w nim niepełnosprawni to osoby przeżywające niczym niezasłużoną osobistą tragedię, spowodowaną chorobą, wypadkiem czy zmianami genetycznymi. Jako niewinne ofiary, wzbudzają współczucie, pożałowanie, litość, a ukazywanie ich cierpień najczęściej ma cel utylitarny – służy społecznemu marketingowi. Ma skłonić zdrowych członków społeczeństwa do udziału w akcjach charytatywnych lub do zaangażowania się w różne formy wolontariatu.

W niektórych, zwłaszcza wcześniejszych, podręcznikach wzbudzanie współczucia służy przede wszystkim przeciwdziałaniu przemocy i wykluczeniu niepełnosprawnych, tak jak na przykład we fragmencie powieści *Serce* Edmunda de Amicisa, w którym narrator charakteryzuje swoich szkolnych kolegów:

*Dalej siedział paniczek, Karol Nobis, bardzo zarozumiały, między dwoma chłopcami, których niezmiennie lubię. Jeden, syn kowala, mizerak chorowity, nosi kamizelkę, która mu spada do kolan, zawsze jest czegoś przestraszony i nigdy się nie śmieje, a drugi rudy, z ręką uschniętą, co ją na temblaku trzyma. [...] Lubię też Nelli, biednego garbuska, wątłego i bladego na twarzy*²³.

W innych podręcznikach znaleźć można przykłady pokazywania niepełnosprawnych jako przedmiotów (niekoniecznie podmiotów) dobroczynnych działań osób pełnosprawnych. W podręczniku z serii „*To lubię!*”... zamieszczono opublikowany w „*Polityce*” artykuł Barbary Pietkiewicz *Dusza pod rękami*:

Podczas otwarcia Olimpiady, jak na taką imprezę przystało, odbywa się prezentacja zawodników, których jest 1200 z Polski i z ośmiu innych krajów.

Idą w dresach, trzymają się za ręce – downy, porażenia mózgowie, autyzmy, niedowłady, epilepsje. Stopień średni i ciężki. Lekkich upośledzeń mózgu nie ma – z nimi los obszedł się łaskawiej, im łatwiej w innych miejscach równać się ze zdrowymi [...].

²² Zob. W. OTTO: *Wizerunki niepełnosprawności w polskim filmie – zmarnowane szanse czy szansa na normalność?*. W: *Istnieć w kulturze. Między teorią a praktyką edukacyjną*. Red. M. ŚWIĘCICKA, D. JASTRZĘBSKA-GOLONKA, A. RYPEL. Bydgoszcz 2010.

²³ M. NAGAJOWA: „*Słowo za słowem*”. *Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy IV szkoły podstawowej*. Warszawa 1994, s. 9–10.

[Kamil] Jeszcze przed dwoma laty był dzikim zwierzęciem kąpiącym, szarpiącym, szamotającym się z udręczoną matką. Jeśli czegoś w układzie zapomni, może popatrzeć, co robi jeden z 34 wolontariuszy, studentów AWF, uczniów i harcerzy, którzy ćwiczą razem z nimi – wysocy, piękni, młodzi, zdrowi, ofiarni.

Pracują tu rzesze entuzjastów – rodziców dzieci, nauczycieli, trenerów, wychowawców. Żeby być entuzjastą, trzeba nadludzkiej cierpliwości. Jeśli się jej nie ma, ucieka się do zdrowych²⁴.

Zacytowany fragment tekstu jest typowy dla przekazów medialnych promujących ideę pomagania niepełnosprawnym. W celu wzmocnienia współczucia zastosowano w nim kontrast piękno – skaza. Upośledzeni uczestnicy paraolimpiady przedstawieni są obok pięknych, radosnych, zdrowych ludzi z uśmiechem niosących pomoc. Bohaterami stają się więc ci „jawnie atrakcyjni”, ponieważ dysponując zdrowymi, sprawnymi ciałami i umysłami, mogliby robić tyle innych rzeczy, a jednak poświęcają swój czas dla tych, którzy jeszcze nie tak dawno temu byli (a może jeszcze są) szarpiącymi się *dzikimi zwierzętami* i dla których okiełznania konieczne są całe *rzesze entuzjastów* wykazujących się *nadludzką cierpliwością*. Taki sposób przedstawiania problemu może negatywnie wpływać na porozumienie społeczne, pogłębiać strach i uzasadniać instynktowną niechęć zdrowych do chorych. Sami niepełnosprawni, czemu niejednokrotnie dają wyraz na swoich portalach internetowych, odczuwają podobną formę marketingu społecznego jako upokorzenie, ponieważ sprowadza ich do roli istot całkiem niesamodzielnych, które całe społeczeństwo powinno utrzymywać ze swoich datków, organizować im zajęcia oraz rozrywki²⁵, a nawet spełniać marzenia, czemu towarzyszą najczęściej doniesienia medialne, w dobrym świetle stawiające przede wszystkim darczyńców²⁶.

Bardzo rzadko w podręcznikach znaleźć można teksty choćby marginalnie obnażające postawy ludzi, którzy jedynie deklarują chęć pomocy niepełnosprawnym. Ich deklaracje służą wyłącznie kreowaniu własnego pozytywnego wizerunku, na przykład:

²⁴ M. JĘDRYCHOWSKA, Z.A. KŁAKÓWNA: „*To lubię!*”. Podręcznik do języka polskiego dla klasy V. *Teksty i zadania. Książka ucznia*. Kraków 1996, s. 212.

²⁵ Zob. np. portal Niepełnosprawni. www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/1978 [data dostępu: 20.10.2016].

²⁶ Por. tekst *Policja spełniła marzenia chorego chłopca oraz zadania do niego*. W: A. KLIMOWICZ: *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy IV*. Warszawa 2013, s. 127.

– Mam na imię Joasia [...] jestem z Pszczyny. W przyszłości chciałabym pomagać biednym ludziom i osobom niepełnosprawnym.

– To cudownie! – woła prowadząca, a ktoś wśród publiczności zaczyna klaskać. Po chwili wtóruje mu cała reszta, ale w świetle lamp pojawia się już kolejny, ambitny szóstoklasista²⁷.

Spółeczny ciężar

Model ten odwołuje się do jednego z najbardziej zakorzenionych w świadomości ludzi zdrowych przekonania, że opieka nad osobą niepełnosprawną wymaga nadludzkiego poświęcenia, izoluje od świata nie tylko samych chorych, ale także ich rodziny męczeńsko spełniające swoje niełatwe obowiązki. Niektóre z podręczników nie podejmują tej trudnej kwestii wprost, niemniej jednak pojawia się ona (najprawdopodobniej niezamierzenie) w tekstach o wyraźnie optymistycznym wydźwięku. Jako przykład posłużyć może przedrukowany w podręczniku z serii „*To lubię!*”... artykuł prasowy zatytułowany *Powtórnie urodzone*. Przedstawiono w nim funkcjonowanie jednej z pierwszych krakowskich klas integracyjnych. Podtytuł *Dzięki rodzicom i wychowawcom dzieci niepełnosprawne nie siedzą zamknięte w domu* świadczy o przełamaniu stereotypu, według którego niepełnosprawni bardzo rzadko postrzegani są jako integralna część społeczeństwa. Uczęszczanie do szkoły masowej wraz ze zdrowymi dziećmi przewyższa barierę zmarginalizowania tej grupy. Jednak napisany w dobrej wierze artykuł podtrzymuje przekonanie o tym, że niepełnosprawni wymagają nieustannej opieki bliskich, którzy podporządkowują im całe swoje życie. Pogrubioną czcionką wyróżniono w tekście fragment:

*Od dwóch lat mamy też chodzą do szkoły. Kiedy trzeba, dadzą dziecku pić, poprawią na stołku, wyprowadzą do toalety. W czasie lekcji rodzice siedzą na portierni, robią wszystkim herbatę i pomagają w czym się tylko da*²⁸.

Symptomatyczny jest także fakt, że kontakty dzieci zdrowych z ich niepełnosprawnymi kolegami ukazano w artykule w sposób, który sugeruje, że podstawą tych kontaktów jest wyłącznie podjęcie opieki jednych nad drugimi:

²⁷ E. HORWATH, A. ŻEGLEŃ: „*Słowa z uśmiechem*”. *Literatura i kultura. Podręcznik do szkoły podstawowej, klasa V*. Warszawa 2013, s. 18.

²⁸ Z.A. KŁAKÓWNA, B. DYDUCH, M. JĘDRYCHOWSKA: „*To lubię!*”..., s. 102.

– Nie ruszaj się, muszę ci zawiązać sznurówki – mówi mała Ania do zniecierpliwionej Paulinki. Obok w ławce siedzi Marzenka, którą karmi szkolna koleżanka. Do zakończenia przerwy pozostały jeszcze trzy minuty. W prawie pustej sali siedzi na wózku inwalidzkim dziewięcioletni Michał. Jego przyjaciel poszedł zastrugać mu otówek²⁹.

Relacje dzieci niepełnosprawnych ze zdrowymi rówieśnikami przypominają relacje dziecko – rodzic. Autorka artykułu nie pokazała uczniów rozmawiających z sobą, bawiących się, żartujących, sprzeczących się, a więc nawiązujących typowe dla ich wieku relacje społeczne. W zamian za to mamy obraz pustej sali, w której odizolowanym od reszty klasy niepełnosprawnym asystują wyłącznie ich dziecięcy, być może dyżurni, opiekunowie.

Wprost o sile i żywotności postrzegania niepełnosprawności jako ciężaru traktuje zamieszczony w podręczniku *Teraz polski!...* fragment książki Katarzyny Ryrych *Wyspa mojej siostry*. Przedstawia on sytuację wdowca wychowującego dwie córki. Niepełnosprawność jednej z nich staje się przeszkodą w powtórным ożenku ojca – niedoszła żona nie chciała „poświęcać życia” dla chorego dziecka³⁰. W tym samym podręczniku znalazł się także podejmujący podobną tematykę tekst Ewy Stadtmüller. Autorka ukazuje w nim trudną decyzję, przed którą staje rodzina zastępcza – biologiczne dzieci starają się zrozumieć, dlaczego ich rodzice zdecydowali się przyjąć do swojego domu rodzeństwo, w tym dziecko z porażeniem mózgowym:

– Ma na imię Piotruś i jest bardzo dzielnym i pogodnym chłopcem. Monika i Gabrysia bardzo go kochają. Kłopot w tym, że w żadnej rodzinie nie ma miejsca dla całej trójki.
„Chyba raczej dla kaleki, przemknęło mi przez głowę”³¹.

Przeciw sobie

W modelu tym „zmaganie się z niepełnosprawnością przybiera niekiedy formę walki bohatera ze swoimi słabościami. Gdy kończy się porażką, kondycja psychiczna człowieka momentalnie się osłabia i staje się on jedynym i najgorszym wrogiem samego siebie”³². Pełen cierpienia

²⁹ Ibidem.

³⁰ A. KLIMOWICZ: *Teraz polski!...*, s. 26.

³¹ Ibidem, s. 234.

³² W. OTTO. *Wizerunki niepełnosprawności...*, s. 468.

i żalu, swoje frustracje wyładowuje na sobie samym i na skutek tego często popada w depresję, która nierzadko prowadzi do samobójstwa. W podręcznikach języka polskiego model ten przedstawia na przykład opowiadanie Barbary Kosmowskiej *Święty Mikołaj z trzepaka* zamieszczone w podręczniku *Okno na świat...* Bohater opowiadania – niepełnosprawny chłopiec – czeka na kolejną operację. Dotychczasowe zabiegi nie przyniosły skutku, chłopiec nie może poruszać się samodzielnie. Siostra tak opisuje jego stan kolegom:

*Nie chodzi o jego nogi, tylko o myślenie. On się niczym nie cieszy. [...] A najgorsze, że Emil przestał w ogóle wierzyć w Świętego Mikołaja. Powiedział, że go nie ma, skoro o nim zapomniał i osobiście nie przyszedł. [...] On nie da się już przekonać. I nie chce ćwiczyć. Leży na łóżku i słucha jakiejś okropnej płyty... Coś się w nim skurczyło. Albo pękło*³³.

Inny przykład depresji młodego, niepełnosprawnego bohatera pochodzi z fragmentu książki Hectora Malota *Bez rodziny*, zamieszczonego w podręczniku *Przygoda z czytaniem...*³⁴. Chłopiec częściowo sparaliżowany w wyniku poważnego zapalenia stawu biodrowego traci wolę życia, popada w depresję i nie podejmuje żadnych wysiłków, aby przezwyciężyć swoje słabości, nawet w tym zakresie, na który pozwala mu jego niepełnosprawność – nie uczy się, nie czyta, niczym się nie interesuje.

Jak widać, w podręcznikach nie przedstawia się tak drastycznych przypadków, które kończyłyby się odebraniem sobie życia przez osobę niepełnosprawną. Dziecięcych bohaterów ratuje przyjaźń okazana przez przyjaciół – rówieśników, którzy w porę zauważają niebezpieczeństwo i pomagają choremu w odzyskaniu równowagi psychicznej. Pokazywanie takiego modelu w gruncie rzeczy nie służy zrozumieniu osobistych problemów ludzi niepełnosprawnych, a zwłaszcza źródeł ich lęków, poczucia bezradności, obaw przed przyszłością. Pomocni ludzie wyciągają rękę, dają chwilę radości i wytchnienia (w pierwszym z przywołanych tu opowiadań mobilizują mieszkańców bloku do zorganizowania Emilowi Świąt Bożego Narodzenia w lipcu), ale nie są w stanie zmienić tego, co w istocie jest przyczyną frustracji. To przecież nie z powodu braku sympatii i wskutek samotności bohaterowie przywołani w podręcznikowych tekstach są nieszczęśliwi, otaczają ich wszak kochający rodzice

³³ E. WOJTYCZ, W. HERMAN: „Okno na świat”. Podręcznik do języka polskiego. Klasa V. Kielce 2011, s. 82.

³⁴ E. BAKSA, P. ZBRÓG: „Przygoda z czytaniem”. Wypisy z literatury dla klasy V. Kielce 2001, s. 86–87.

i przyjaciele. Przyczyną ich depresji jest nieuleczalna choroba i wszystkie ograniczenia, jakie niesie.

Heroiczny kaleka

Ten model ukazywania osób z różnymi dysfunkcjami fizycznymi jest w podręcznikach prezentowany zdecydowanie najczęściej. Przedstawia się w nim osoby wybitnie uzdolnione artystycznie lub sportowo, które osiągnęły ogromny sukces, stały się sławne i poważane. Do tego celu wykorzystuje się przede wszystkim Jana Mele, niepełnosprawnego zdobywcę obu biegunów, który stał się ikoną „superkaleki” nie tylko w podręcznikach dla szkół podstawowych, ale również w książkach szkolnych dla gimnazjalistów, a sporadycznie także licealistów³⁵. Jako bohaterowie przedstawiani są też paraolimpijczycy³⁶, a zwłaszcza uprawiająca tenis stołowy, młoda mistrzyni Natalia Partyka³⁷.

Nie ujmując zasłużonego podziwu i uznania dla osiągnięć niepełnosprawnych sportowców, trzeba jednak zwrócić uwagę na fakt, że (podobnie jak pełnosprawni sportowcy odnoszący spektakularne sukcesy) stanowią oni zdecydowaną mniejszość, tymczasem duża liczba tekstów o nich sprawia, że wypacza się społeczny odbiór funkcjonowania ludzi dotkniętych kalectwem czy upośledzeniem. Wojciech Otto, analizując wizerunek heroicznego kaleki w polskim filmie, konstatuje:

W przypadku środowiska niepełnosprawnych zbyt częste i jednostronne prezentowanie tego typu bohaterów zniekształca obraz całości. Po pierwsze, dochodzi do swego rodzaju parabolizacji wyczynów osób niepełnosprawnych, po drugie – buduje się grunt pod opinie, że „skoro są tacy genialni”, nie trzeba im pomagać, po trzecie w końcu – wykształca się pewien schemat myślenia o niepełnosprawnych, że zainteresują osoby zdrowe tylko wtedy, jeśli będą wyrastać ponad przeciętność³⁸.

³⁵ Zob. np. *Odczuwać szczęście, wieszając polską flagę*. W: M. SKŁADANEK: „Odkrywamy świat na nowo”. *Kształcenie kulturowo-literackie dla klasy IV*. Gdynia 2012, s. 97; *Każdy ma swój biegun...* W: Z.A. KŁAKÓWNA, I. STECZKO, K. WIATR: „*Nowe To lubię!*”. *Kształcenie kulturowo-literackie*. Kraków 2007, s. 57–58.

³⁶ Zob. np. *Zwyciężyć siebie*. W: A. ŁUCZAK, A. MURDZEK. „*Miedzy nami*”. *Język polski. Podręcznik dla klasy IV szkoły podstawowej*. Gdańsk 2001, s. 275–276.

³⁷ Zob. np. *Życie pokaże*. W: E. HORWATH, A. ŻEGLĘŃ: „*Słowa z uśmiechem*”..., s. 116–117.

³⁸ W. OTTO: *Wizerunki niepełnosprawnych w polskim filmie...*, s. 466.

„Inni, a tacy sami”

Najbardziej interesujące, a zarazem najwartościowsze są podejmowane w poszczególnych podręcznikach próby zgłębiania Inności, przełamywania stereotypów i ukazywania niepełnosprawnych po prostu jako ludzi z ich troskami, przyjemnościami, kulturą oraz ze specyficzną komunikacją. Jeden z najciekawszych tego typu tekstów znalazł się w wydanym w 1976 roku podręczniku *„W codziennej pracy”*...³⁹. Jego autorką jest Helena Boguszevska, pisarka i działaczka społeczna zaangażowana w pracę z dziećmi niewidomymi i niesłyszącymi. Fragment wybrany z jej książki *Dzieci znikąd* nosi znamieny tytuł *Inni, a tacy sami*. Autorka wskazuje w nim bezzasadność stereotypów wynikających z niewiedzy (na przykład: *Wyobraź sobie, że ktoś spytał ociemniałego, czy on w ogóle kiedykolwiek sypia? Bo przecież dla niego nie ma dnia ani nocy... Jak ktoś jest inny niż wszyscy, to wszyscy najczęściej nic o nim nie wiedzą ani nie chcą wiedzieć...*), pokazuje niewidzące i niesłyszące dzieci, które zachowują się tak samo jak ich zdrowi rówieśnicy, na przykład:

*Po drodze mijają niewidomych chłopców, wesółych, rozgadanych, z hałasem zbiegających po schodach jak wszyscy chłopcy na świecie... [...] A teraz wchodzi do najzwyczajniejszej klasy, gdzie najzwyczajniejsze dzieci siedzą dookoła stołu. [...] Jakubek nie zwraca na nikogo uwagi, tylko, wiodąc palcami po wypukło kropkowanych, grubych kartach olbrzymiej książki, czyta półgłosem, jak Nel, wychylając głowę z namiotu, zapytuje, czy Saba już wrócił [...]. Dziewczynka i chłopiec, siedząc na podłodze w kącie pokoju, budują coś z wielkich, ciężkich klocków i co chwila pytają wszystkich, czy ładnie, a nawet sprowadzają z sieni pod rękę pana woźnego, żeby zobaczył, co wybudowali. Dwaj mali chłopcy robią „dmuchawce” z zapisanych, wydartych z zeszytu kartek i nadymają je jak małe poduszki, spierając się przy tym, czy lepiej jest przebić dziurkę w papierze czymś ostrym, czy po prostu przegryźć zębami*⁴⁰.

W podobny sposób przedstawieni są niesłyszący wychowankowie warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych. Książka miała swoje pierwsze wydanie w 1934 roku i od tego czasu zmieniło się wiele metod nauczania i środków dydaktycznych. Te anachronizmy nie ujmują jednak niczego z walorów poznawczych tego tekstu. Jego największą zaletą jest pokazanie codziennego życia niepełnosprawnych dzieci, tego,

³⁹ M. NAGAJOWA: *„W codziennej pracy”*. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy V. Warszawa 1976, s. 233–236.

⁴⁰ Ibidem, s. 232.

jak się porozumiewają, bawią, jak uczą się pisać, czytać i liczyć oraz jak radzą sobie z pokonywaniem rozmaitych barier, przygotowując się do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie. We współczesnych podręcznikach znaleźć można niestety wiele tekstów i zadań świadczących wprawdzie o dobrej woli autorów, ale też o ich ignorancji (na przykład utożsamianie pantomimy z językiem migowym⁴¹).

Warto zauważyć, że niewidomi reprezentują w omawianych podręcznikach drugą (po niepełnosprawnych ruchowo) grupę najczęściej przedstawianych osób z dysfunkcjami⁴². Zdecydowanie najmniejszą reprezentację mają czytanki, których bohaterami są osoby upośledzone intelektualnie, chore psychicznie czy cierpiące na rozmaite zaburzenia rozwojowe. W analizowanych podręcznikach znalazły się tylko dwa takie teksty – pozytywnym bohaterem jednego z nich jest chłopiec upośledzony w stopniu lekkim⁴³, drugi zaś prezentuje trudny problem autyzmu, przedstawiony nie tylko z punktu widzenia rodziców, starszej siostry oraz osób postronnych, ale także samego dziecka autystycznego⁴⁴.

Podsumowanie

Artykuł prezentuje zaledwie wstępne rozpoznanie problemu. Wskazuje najczęstsze tendencje zauważalne w kształtowaniu postaw wobec niepełnosprawności i skłania do następujących wniosków:

- Poszczególne modele ukazywania niepełnosprawności nie zmieniają się w czasie w sposób liniowy, występują w podręcznikach z różnych okresów, co oznacza, że edukacja polonistyczna nigdy nie proponowała (i nadal nie proponuje) spójnego modelu postaw wobec niepełnosprawnych.

⁴¹ Zob. A. ŁUCZAK, A. MURDZEK: „*Między nami*”..., s. 9–10.

⁴² Zob. np. J. KIERST: *Radość*. W: M. NAGAJOWA: „*Polska mowa*”. *Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy czwartej szkoły podstawowej*. Warszawa 1981, s. 166–167; J. KORCZAKOWSKA: *Elza*. W: A. ŁUCZAK, A. MURDZEK: „*Między nami*”..., s. 30; O. MASIUK: *Tydzień Konstancji*. W: E. HORWATH, A. ŻEGLIŃ: „*Słowa z uśmiechem*”..., s. 33–35.

⁴³ Zob. D. DONOHUE: *Nie ma miejsca w gospodzie*. W: M. NAGAJOWA: „*Polska mowa*”..., s. 135–137.

⁴⁴ Zob. R. JĘDRZEJEWSKA-WRÓBEL: *Kosmita*. W: HORWATH, A. ŻEGLIŃ: „*Słowa z uśmiechem*”..., s. 38–41.

- W najnowszych podręcznikach zwiększa się liczba tekstów traktujących o problemie niepełnosprawności, ale często *bona fide* prezentują one postawy, których jednak nie akceptują w pełni sami niepełnosprawni. Przedstawiają podejście, które jest najwłaściwsze według ludzi zdrowych, nie biorąc pod uwagę opinii i odczuć osób najbardziej zainteresowanych problemem. W ten sposób nieświadomie podtrzymują symboliczną dominację pełnosprawnych.
- Liczba i jakość tekstów podejmujących problematykę odmienności zależą w dużej mierze od osobistej wrażliwości autorów poszczególnych podręczników. Jedni z nich koncentrują się bardziej na odmienności kulturowej, inni – społecznej, a jeszcze inni – na odmiennym funkcjonowaniu osób z różnorodnymi dysfunkcjami. Brakuje zatem wyważenia proporcji w ukazywaniu wizerunków Innego.

Ze względu na ważkość zasygnalizowanego w artykule problemu warto byłoby przeprowadzić zakrojone na szeroką skalę badanie tekstów szkolnych (zamieszczanych nie tylko w podręcznikach języka polskiego), aby sprawdzić, jakie modele postaw wobec niepełnosprawnych promowało się i promuje w szkole oraz jak przyczyniają się one do kształtowania się społecznego obrazu niepełnosprawnych.

Edukacyjne *panta rhei*

Rewolucje nie czekają na ustawy. Wyłaniają się
z działań ludzi, od dołu.

Sir Ken Robinson

Kształcenie dzieci i młodzieży we współczesnym świecie jest ogromnym wyzwaniem. Zwłaszcza dziś, kiedy nasza rzeczywistość tak gwałtownie i radykalnie się zmienia. Co więcej, proces ten dzięki rozwojowi najnowszych technologii nie traci na sile. Nowoczesne urządzenia, które pojawiają się na rynku, sprawiają, że wiedza staje się dobrem ogólnie i wszędzie dostępnym. Ten zalew informacji pozostawia często ucznia zupełnie bezradnego. Tradycyjny model edukacji nie przygotowuje młodych ludzi do samodzielnego i krytycznego funkcjonowania w społeczeństwie ery wiedzy. Dziś w ławkach siedzą cyfrowi tubylcy, po drugiej stronie zaś, według terminologii Marka Prenskiego¹, stoją cyfrowi imigranci. Uczeń wychowany w epoce Internetu wymaga zupełnie innego podejścia, zastosowania nowych, niekonwencjonalnych metod nauczania, które staną się atrakcyjną alternatywą dla dekoncentrującej multimedialnej rzeczywistości².

Tymczasem polska szkoła w zdecydowanej większości opiera się na tradycyjnym modelu nauczania – na metodzie podawczej, skoncentrowanej na osobie nauczyciela jako „dystrybutora” wiedzy. Zgodnie z tym

¹ W opublikowanym w 2001 roku artykule *Digital Natives, Digital Immigrants* użył on po raz pierwszy terminów *cyfrowi tubylcy* i *cyfrowi imigranci* na oznaczenie i zwrócenie uwagi na dwa odmienne sposoby funkcjonowania we współczesnej zsięciowanej rzeczywistości.

² Szerzej omawiał ten problem Sir Ken ROBINSON podczas wystąpienia na TED: *Changing Education Paradigms*. http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms [data dostępu: 10.05.2017].

modelem uczeń nabywa zestaw umiejętności radzenia sobie we wcześniej poznanych i przećwiczonych sytuacjach, każe mu się myśleć schematami przewidzianymi w kluczu jedynie słusznych odpowiedzi.

Formalna edukacja, na którą składają się podstawa programowa, ocenianie oraz proces nauczania, koncentruje się zasadniczo na podstawie i ocenianiu. Nauczanie postrzegane jako sposób wprowadzania standardów zmienia szkołę w manufakturę, której taśmy, jak w piosence Pink Floyd, pełne są „szytych na miarę” młodych ludzi, pozbawionych umiejętności krytycznego myślenia. Współczesny nauczyciel próbuje zatem za wszelką cenę zachęcić uczniów do tego, by opanowali kolejne partie materiału z podstawy programowej. Oczekuje, że podczas zajęć będą siedzieć cicho i spokojnie, że dobrze napiszą klasówkę, zdadzą egzamin, poprawnie odpowiedzą na stawiane pytania. Czuje się zwykle rozczarowany lub rozżłoszczony, kiedy coś na lekcji pójdzie nie tak, jak zaplanował. Jest bowiem zobowiązany do zrealizowania planu danej jednostki lekcyjnej, do przeprowadzenia odgórnie narzuconej ewaluacji oraz przygotowania swoich uczniów do zdania egzaminów. Skupienie uwagi na kryteriach, wynikach, miernikach i rankingach powoduje, że traci się z oczu to, co najważniejsze: ucznia i jego indywidualne potrzeby. Priorytety są więc ustawione całkowicie na opak.

„Dobra zmiana”, którą tak szumnie obecnie się forsuje, jedynie utwierdza obecny stan rzeczy, inaczej tylko rozkłada akcenty. Rezygnuje się wprawdzie z testowania i sprawdzania, ale czyni się to na rzecz jawnej indoktrynacji, kontroli treści nauczania nacechowanych światopoglądowo. Historia zatoczyła koło. Dialog zostaje zastąpiony dyscypliną. „Dobrze zmieniona” szkoła to szkoła, która kładzie nacisk na aspekt wychowawczy w obszarze obowiązków natury społecznej, moralnej i obywatelskiej. To szkoła, która jednoznacznie wskazuje bohatera i zdrajcę, która odwołuje się do narodu, patriotyzmu, ojczyzny jako narzędzi służących kształtowaniu powszechnie akceptowalnej obywatelskiej postawy³. Nowoczesność, otwartość, wielokulturowość zostają zastąpione bezrefleksyjnym uwielbieniem tego, co własne, swojskie i niestety często anachroniczne oraz niezrozumiałe dla młodego człowieka⁴. Współczesną edukację czeka bolesny powrót do tego, co kiedyś już było.

³ Szerzej na temat skutków nowej reformy edukacji zob. W. PASZYŃSKI: *Skutki „dobrej zmiany” w edukacji*. <http://www.instytutobywatelski.pl/25771/komentarze/nauka-i-praca/skutki-dobrej-zmiany-w-edukacji> [data dostępu: 10.05.2017].

⁴ „Niestety, z tysięcy doskonałych, mądrych, skłaniających do myślenia książek wybrano niestrawne ramoty i ideologiczne gnioty, poszatowane fragmenty dzieł zupełnie nieprzystających do wieku dzieci” – pisze Katarzyna BURDA na łamach „Newsweeka”. <http://www.newsweek.pl/opinie/lektury-szkolne-nowa-podstawa-programowa-i-re>

Zmiany w edukacji są konieczne. Wymuszają je postęp cywilizacyjny i gospodarczy, zmieniające się warunki życia, a co za tym idzie – potrzeby edukacyjne młodych ludzi. Współczesna szkoła winna otworzyć się na nowoczesność, uczynić ją narzędziem, przygotowującym ucznia do świadomego i mądrego współuczestnictwa w świecie, w którym umiejętność nieszablonowego działania, twórczego myślenia to wartości cenniejsze niż wyżej.

Reforma jest potrzebna, ale ta, obecnie proponowana, to raczej ręczny hamulec niż pedał gazu. Cała nadzieja tkwi w świadomym swej roli, uważnym i mądrym nauczycielu, który pozwoli swym wychowankom na samodzielność. Warunkiem dobrej edukacji jest bowiem przyzwolenie na intelektualną wolność, swobodę poszukiwań, radość tworzenia⁵. Prawdziwa rewolucja nie powinna zatem ograniczać się do zmian systemowych. Chodzi raczej o to, by zaktywizować ucznia, wyrwać go z roli

forma-edukacji,artykuly,401677,1.html [data dostępu: 10.05.2017]. No cóż, sporo w tym prawdy. Uczniowie od IV klasy szkoły podstawowej zmagają się będą z trzynastozgłoskowcem Mickiewicza, archaizmami Sienkiewicza, w gimnazjum zaś – z dziecięcą prostotą Nelli, małej reporterki. Przeciwno nowej reformie edukacji opowiedziały się liczne środowiska, w tym szczególnie dobitnie środowisko akademickie, w liście otwartym do minister Anny Zalewskiej. Zob. <http://www.newsweek.pl/polska/reforma-edukacji-wg-pis-polonisci-krytykuja-zmiany,artykuly,398196,1.html>; <http://wyborcza.pl/1,75398,20790099,polonisci-przeciw-zmianom-w-edukacji-apeluja-do-annej-zalewskiej.html> [data dostępu: 10.05.2017].

⁵ Oddolną siłą, o której pisał Ken Robinson w książce *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, są nauczyciele pasjonaci. To oni dzięki nowoczesnym technologiom, portalom społecznościowym organizują się w swoiste grupy wsparcia, „pomysłodajnie”. Ich celem jest wdrożenie ucznia we współczesność. Wyposażenie go w zestaw kompetencji, pozwalających na swobodne, pozbawione kompleksów poruszanie się w świecie ery „globalnej wioski”. Najbardziej reprezentatywną grupę i najprężniej działającą stanowi grupa Superbelfrzy RP. Skupieni w niej nauczyciele, prócz licznych publikacji zamieszczonych na stronie internetowej (<http://www.superbelfrzy.edu.pl/>), organizują regularne szkolenia *online* (webinaria) oraz konferencje (*Inspiracje*). Sieć internetowa to dziś kopalnia inspiracji. Grupy facebookowe, blogi nauczycielskie, strony internetowe (na przykład edunews.pl) to miejsca, w których dokonuje się prawdziwa dobra zmiana na marginesie politycznych debat, bez formalnego głętu, bezustawowo. W sukurs praktykom idą teoretycy, badacze, naukowcy. Rynek publikacji edukacyjnych staje się coraz bogatszy. Na liście najpopularniejszych nauczycielskich niezbędników znajdują się następujące publikacje: K. ROBINSON, L. ARONICA: *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*. Przeł. A. BAJ. Kraków 2015; J. HATTIE: *Widoczne uczenie się nauczycieli. Jak maksymalizować siłę działania na uczenie się*. Przeł. Z. JANOWSKA. Warszawa 2015; D.H. PINK: *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*. Przeł. A. WOJTASZCZYK. Warszawa 2012; G. DRYDEN, J. VOS: *Rewolucja w uczeniu*. Przeł. B. JÓZWIĄK. Poznań 2003.

biernego „odbiorcy” wiedzy⁶. W szkole obowiązywać powinna zatem norma: mniej zasad, reguł, encyklopedyzmu, więcej działania.

Wszechobecna dziś technologia cyfrowa przyczyniła się nie tylko do zmiany naszego trybu życia, ale również odmieniła mózgi młodych ludzi, które ulegają ewolucji z prędkością dotychczas nieznaną. Poddany licznym bodźcom, współczesny nastolatek koduje i przetwarza informacje w sposób odmienny niż jego poprzednicy. Ta prawidłowość w naturalny sposób przekłada się na liczne problemy, z jakimi mierzy się współczesna edukacja. Mózgi dzisiejszych uczniów, ich ustrukturyzowanie w zasadniczy sposób różnią się od tych nauczycielskich⁷. Tym samym możliwości prawidłowej komunikacji na linii nauczyciel – uczeń jest znacznie ograniczona. To, co pierwsi uznają za oczywiste i ważne, dla tych drugich może być kłopotliwe i anachroniczne. Problematyczny jest fakt, że obecny system edukacji został stworzony przez osoby, które dorastały w czasach, gdy świat jeszcze nie znał telefonu komórkowego ani Internetu. Nic dziwnego więc, że młodzi z upodobaniem, uparcie kontestują system edukacji, traktując szkołę jako miejsce z przebrzmiałej epoki, nudne i jałowe. Szkoła, która zamyka się na nowoczesność, ignoruje postęp technologiczny, widząc w nim jedynie zagrożenie autorytetu nauczyciela i konkurencję dla niego, nie jest w stanie przygotować ucznia na wyzwania przyszłości. Zamknie go we wczorajszym świecie, znużonego i sfrustrowanego.

Jaka zatem rola w nowocześnie rozumianej edukacji przypada nauczycielowi? Czym zastąpić krede, tablicę, metody podawcze? Kluczową

⁶ Jedynie 10% z tego, co czytamy, i 20% tego, co słyszymy, składa się na naszą wiedzę. Prawdziwie uczymy się jedynie wtedy, gdy mówimy i działamy (90%). G. DRYDEN, J. Vos: *Revolucja w uczeniu...*, s. 100.

⁷ Przywołany w pracy Marzeny Żylińskiej Manfred Spitzer twierdził, że mózg ucznia to miejsce pracy nauczyciela. Obecnie coraz częściej mówi się o niezwykle istotnym wpływie pracy mózgu na proces efektywnego uczenia się oraz nauczania dzieci i młodzieży. Pojęcia *neurodydaktyka* i *neurobiologia* stają się niebawem popularne. Termin *neurodydaktyka* pojawił się w połowie lat osiemdziesiątych XX wieku, a jego autorem jest Gerard Preiss. Neurodydaktyka zajmuje się stymulacją neuronów podczas procesu przyswajania wiedzy oraz zastosowaniem takich technik i metod, które w pełni wykorzystują potencjał mózgu. Znany biolog i neurodydaktyk Marek Kaczmarzyk mówi, że to „dyscyplina zajmująca się zastosowaniem wiedzy z zakresu neurobiologii w doskonaleniu procesu dydaktycznego [...]”. M. KACZMARZYK: *Neurodydaktyka – wybrane aspekty praktyczne* [data dostępu: 10.05.2017]. Marzena Żylińska zaś definiuje neurodydaktykę w kontekście funkcji, jakie pełni. Badaczka pisze: „Celem neurodydaktyki jest dostarczenie nauczycielom, studentom, jak również rodzicom wiedzy na temat przebiegu procesów uczenia się i zapamiętywania”. M. ŻYLIŃSKA: *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*. Toruń 2013, s. 16. Bez dokładnej wiedzy na temat zasad funkcjonowania mózgu trudno dobrze nauczać.

rolą nauczyciela jest pomoc w uczeniu się. W zdigitalizowanej rzeczywistości owa pomoc powinna w głównej mierze opierać się na kształtowaniu w uczniach umiejętności wyszukiwania i selekcji informacji, ich twórczej „obróbki”. Oczywiście, proces edukacyjny nie może się sprowadzać wyłącznie do uczniowskiego odkrywania i wyrażania siebie, do zabawy nowoczesnymi technologiami. Chodzi raczej o to, by właściwie wyważyć proporcje. Nauczyciel dysponuje bogatym repertuarem środków i metod od (czasami koniecznej) metody podawczej⁸ po zajęcia i projekty badawcze prowadzone w grupach. Twórcza praca wymaga „tworzywa” w postaci faktów, pojęć, wiedzy dotyczącej konkretnej dziedziny wiedzy. Kluczowe jest w tej sytuacji zachowanie równowagi.

Zastosowanie nowoczesnych technologii w procesie dydaktycznym wymaga dużej ostrożności i uwagi, nie może stać się celem edukacji, lecz jedynie środkiem do zdobywania i właściwej selekcji informacji. Szkoły, które podejmą trud nauczania w duchu nowoczesności, mają szansę na stworzenie niezbędnej do kreatywnego działania przestrzeni wolności i swobody. Obecny system edukacyjny nałożył na oświatę sztywny, biurokratyczny gorset standardów i wymagań programowych. Nauka przestała być atrakcyjna sama w sobie, a wykładnią jej użyteczności jest liczba punktów procentowych na teście. Taka sytuacja musi ulec zmianie.

Za bezsporny należy przyjąć fakt, że współczesna młodzież, „cyfrowi tubylcy” uczą się inaczej, ich mózgi pracują w odmienny niż „cyfrowych imigrantów” sposób. Śmiertelnym zagrożeniem mózgu nastolatka jest nuda. Bezmyślne przyswajanie wiedzy, odtwórcze korzystanie z niej, mechaniczna reprodukcja podanych informacji, które niemal każdy uczeń nosi w kieszeni, sprawiają, że czterdziestopięciominutowa lekcja szkolna staje się dla nastolatka nie lada wyzwaniem. Od lat obserwujemy dość niepokojącą prawidłowość: szkoła zabija w dziecku naturalną ciekawość świata, radość płynącą z uczenia się. Zniechęceni, sfrustrowani i znużeni uczniowie w gimnazjum czy nawet w szkole podstawowej to efekt niczym niezmałconej wiary w transmisyjny sposób nauczania i sztywnych ram systemowych, które nie pozwalają uczniowi na samodzielne eksplorowanie świata.

⁸ Metodę podawczą z powodzeniem można zastąpić coraz popularniejszą metodą „odwróconej lekcji”, która polega na samodzielnym opracowaniu merytorycznej części zajęć lekcyjnych przez ucznia w domu. Doskonale sprawdza się tutaj aplikacja <http://ed.ted.com/>. Przy użyciu tego narzędzia uczeń otrzymuje od nauczyciela gotową lekcję (część merytoryczną, ćwiczenia i materiały dodatkowe) do samodzielnej analizy. Dzięki temu działania nauczyciela podczas tradycyjnej lekcji w klasie mogą oprzeć się na gotowym materiale, który uczniowie przepracowali w domu.

Szkoła przyjazna uczniowskiemu mózgowi powinna zadbać o jego właściwą stymulację. Metody aktywizujące, o których tak często mówię się na kursach, warsztatach i szkoleniach, w tym użycie nowoczesnych technologii, wydają się w obecnej, po Baumanowsku „płynnej rzeczywistości”⁹, edukacyjnym *must use*¹⁰.

Jako nauczyciel polonista bez wykształcenia informatycznego z bardzo przeciętną znajomością obsługi komputera, pracuję wraz z uczniami (często z ich nieocenioną pomocą)¹¹, wprowadzając nowoczesne techniki informacyjne. W myśl hasła *Bring Your Own Device* uczniowie mają podczas lekcji do dyspozycji własne urządzenia mobilne (tablety, smartfony, laptopy). Techniki TIK wykorzystywałam również podczas lekcji podsumowującej informacje dotyczące epoki. Wszyscy moi uczniowie mają konta Google, dzięki czemu pozostajemy w stałym kontakcie. Dzień wcześniej wysłałam uczniom zaproszenia do współtworzenia wirtualnej mapy myśli (mindmup.com – aplikacja Google). Podczas lekcji korzystaliśmy z tej aplikacji, tworząc wspólną mapę wiadomości.

Zajęcia mogą odbywać się również w pracowni komputerowej.

Przebieg lekcji:

1. Klasa zostaje podzielona na cztery grupy. Każda z grup otrzymuje kod QR, który kryje polecenia dla grup. Uczniowie przy użyciu tabletów lub smartfonów skanują kody.
2. Uczniowie logują się na swoich kontach Google i przyjmują zaproszenie do współtworzenia mapy. Każda z grup odpowiedzialna jest za jedną część mapy myśli.

⁹ Pojęcie utworzone przez socjologa i filozofa Zygmunta Baumana jako kategoria opisująca współczesność. Bauman definiuje rzeczywistość przez pryzmat jej niestałości, niepewności i poczucia zagrożenia jednostki wobec świata podlegającego ciągłym przekształceniom. Rdzeniem płynnej rzeczywistości jest brak zakotwiczenia jednostki oraz nieobecność sztywnych, dających poczucie bezpieczeństwa granic. Zmienność, względność, pluralizm to kategorie, na których ufundowany jest świat współczesnych wartości. Z. BAUMAN: *Płynna nowoczesność*. Kraków 2006.

¹⁰ Najnowszym i błyskawicznie rozwijającym się obecnie trendem aktywizującym ucznia jest *sketchnoting* (myślenie graficzne). To nowy sposób prowadzenia notatek, opierający się głównie na symbolicznych rysunkach, to mieszanka pisma ręcznego, rysunków, ręcznej typografii, kształtów, elementów wizualnych, takich jak strzałki, pudełka, linie. Zob. <https://www.klaudiatolman.pl/>; <http://agatabaj.pl/>; <https://www.facebook.com/JadzkaRysuje/> [data dostępu: 10.05.2017].

¹¹ Uczniowska biegłość w arkanach technologicznych jest nieocenionym wsparciem dla nauczyciela – „cyfrowego imigranta”. Uczeń w takiej sytuacji staje się fachowcem. To wspaniale wpływa również na budowanie relacji nauczyciel – uczeń. Sytuacja nauczycielskiej bezradności (której absolutnie nie należy się bać) wzmacnia w młodym człowieku poczucie własnej wartości, a jednocześnie pokazuje autentyczne zaangażowanie i zainteresowanie nauczyciela światem młodych podopiecznych.

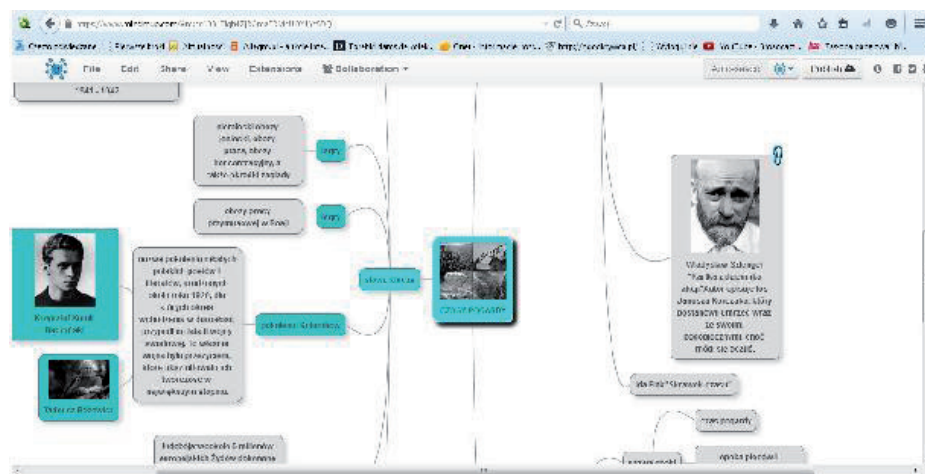
Oto przykładowe polecenia:

- Grupa 1. gromadzi i definiuje słowa kluczowe charakterystyczne dla epoki.
- Grupa 2. gromadzi informacje dotyczące ważnych dla omawianej epoki zagadnień.
- Grupa 3. gromadzi informacje dotyczące literatury – prozy.
- Grupa 4. gromadzi informacje dotyczące literatury – liryki.

Uczniowie mogą korzystać z zasobów Internetu (na uczniowskie konta Google wysłałam wykaz stron, z których będą mogli skorzystać).

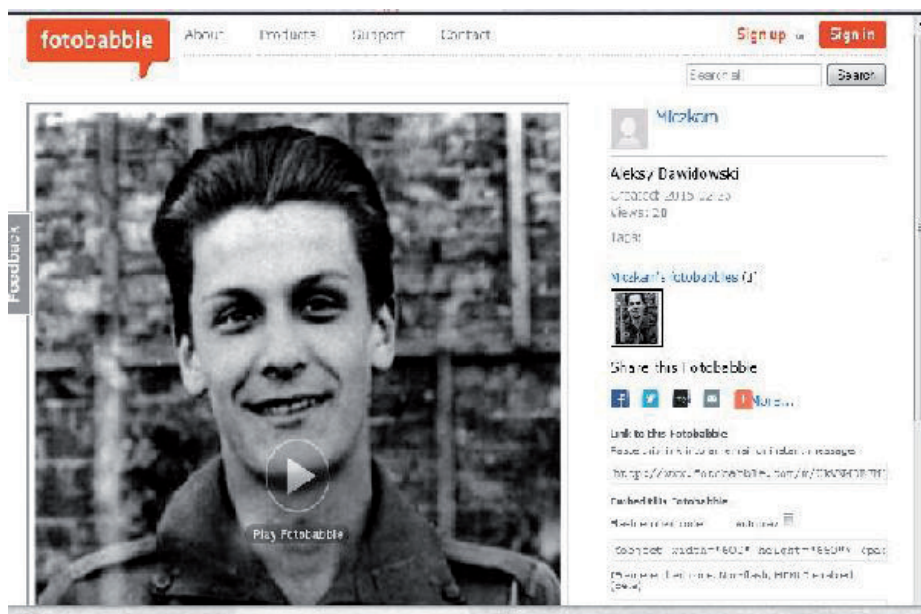
Pracę wszystkich grup uczniowie mogą na bieżąco śledzić na monitorach swoich urządzeń oraz na rzutniku. Efektem pracy wszystkich grup jest mapa, która zbiera i porządkuje informacje dotyczące epoki (fot. 1).

Każda z grup prezentuje efekty swojej pracy. Omawia te zagadnienia, za których przygotowanie była odpowiedzialna.



Fot. 1. Mapa porządkująca informacje dotyczące literatury wojennej
Źródło: https://www.mindmap.com/#m:cg10B_Tiqh4ZjRGmaERMcu10Y1YtSDQ.

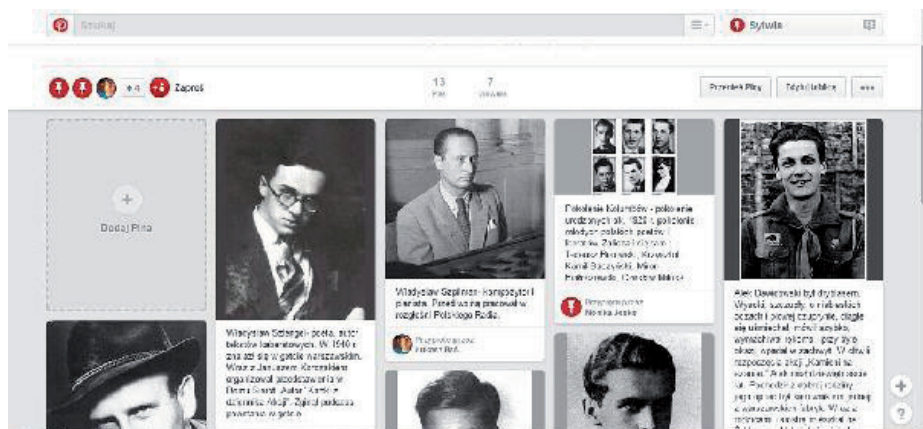
- 3. Uczniowie logują się na stronie fotobabble.com. Zadaniem każdej z grup jest stworzenie „mówiącej fotografii”. Uczniowie wybierają bohatera literackiego, którego uważają za wyjątkowego, następnie wybierają fotografię i dzięki aplikacji nagrywają swoje krótkie charakterystyki bohaterów oraz uzasadnienia dokonanych wyborów (fot. 2). Po zakończeniu pracy w grupach uczniowie prezentują bohaterów na forum klasy.



Fot. 2. Mówiące fotografie

Źródło: <http://pl.padlet.com/sylwiakuras77/5b4pfh2v2zf/wish/51067678>.

- Ostatnim zadaniem jest stworzenie „chmury wyrazów” związanych z czasami wojny i okupacji. Swoje chmury uczniowie udostępniają nauczycielowi na koncie Google. Poszczególne grupy omawiają swoje „chmury” na forum klasy.
- W podsumowaniu lekcji wszyscy uczniowie biorą udział w opracowanym przez nauczyciela quizie na stronie kahoot.it. Quiz został przygotowany na podstawie informacji mających związek z omawianą epoką. Uczniowie podczas zabawy mogą sprawdzić swoją wiedzę (fot. 3).



Fot. 3. Element quizu

Źródło: <http://www.fotobabble.com/m/M29aODhpRVhVV0U9>.

Wszystkie materiały, które uczniowie wypracowali podczas lekcji, zostają umieszczone na klasowym blogu (<http://klasa3bg9.blogspot.com/2014/12/start-bloga.html>). W ramach zadania domowego uczniów zaprasza się do wpinania pinezek do przygotowanej specjalnie dla nich wirtualnej tablicy na stronie pinterest.com (<https://www.pinterest.com/sylwiakura/literatura-wojny-i-okupacji/>).

Internet w dzisiejszych czasach stwarza nieograniczone możliwości. Dzięki aplikacjom edukacyjnym i pocście Google mogą pracować z uczniami *online*: wypełniamy białe tablice, przeprowadzamy wideo-konferencje, wpinamy pinezki na wirtualne tablice, nawiązujemy relacje, na które często w klasie nie ma czasu. Metody TIK w szkole stosują okazjonalnie, najczęściej podczas lekcji wprowadzających lub podsumowujących daną partię materiału.

Z nowoczesnych technologii z powodzeniem można również korzystać w pracy z młodszymi dziećmi, na poziomie szkoły podstawowej czy nawet edukacji wczesnoszkolnej¹². Ważne jest, by wdrażać w nie uczniów ostrożnie i z rozwagą, pamiętając, że na wczesnym etapie edukacji nic nie zastąpi realnego kontaktu nauczyciela z uczniem, a kartka, długopis i uczniowska ręka to niezastępowalny tercet.

¹² Nauczyciele nauczania początkowego bardzo chętnie sięgają po tę formę pracy z dziećmi i co więcej, odnoszą w tej domenie sukcesy. W ubiegłorocznej edycji Global Teacher Prize na liście pięćdziesięciu nauczycieli nominowanych do „nauczycielskiego Nobla” znalazła się Jolanta Okuniewska, nauczycielka w Szkole Podstawowej nr 13 w Olsztynie. Zob. <http://tableciaki.blogspot.com/> [data dostępu: 17.05.2017].

Ken Robinson w książce *Kreatywne szkoły, oddolna rewolucja, która zmienia edukację* napisał:

[...] edukacja to żywy proces, który można porównać z rolnictwem. Ogrodnicy wiedzą, że to nie oni sprawiają, że rośliny rosną. [...] Rośliny rosną same. Zadaniem ogrodnika jest stwarzanie jak najlepszych warunków do tego procesu. Tak samo jest z nauczaniem. Dobrzy nauczyciele stwarzają warunki do uczenia się [...] ¹³.

Dobrzy nauczyciele, najlepsi nauczyciele rozumieją, że znajomość swojej dziedziny nie wystarczy. Ich podstawowym zadaniem nie jest uczenie przedmiotu, lecz uczenie uczniów. Muszą ich zaangażować, zainspirować i wzbudzić w nich entuzjazm, zapewnić takie warunki, w których będą chcieli się uczyć.

Niewiele zawodów zatem wymaga tak zróżnicowanych kompetencji jak praca nauczyciela. Prócz wiedzy fachowej, typowej dla nauczanego przedmiotu, niezbędne są wewnętrzne zaangażowanie, pozytywna energia, zdolność adekwatnego i spontanicznego reagowania na nowe sytuacje, odporność na stres, w końcu, a może przede wszystkim kompetencje kierownicze.

Dziś, kiedy wszystko wokół zmienia się w tempie, za którym trudno często nam nadążyć, gdy współczesna szkoła, nauczyciele, uczniowie i rodzice z niepokojem oczekują zmian, jedno pozostaje pewne: działanie i współdziałanie nauczycieli oraz uczniów powinny przebiegać zgodnie z zasadą: w tym, co konieczne, istotne – jedność, w tym, co nieistotne – wolność, swoboda, a we wszystkim – miłość i szacunek.

¹³ Zob. K. ROBINSON, L. ARONICA: *Kreatywne szkoły...*, s. 138.

Magdalena Ochwat, Przemysław Grzonka
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Jak zmieniać edukację akademicką, czyli o wspieraniu rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli*

*Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej z wdzięcznością
za troskę o kształcenie przyszłych nauczycieli...*

Ostatnie lata w polskim szkolnictwie wyższym przyniosły wiele zmian ze względu na implementację systemu bolońskiego¹, Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji², punktów ECTS oraz procedur, których wspólnym mianownikiem są: jakość, mobilność, innowacyjność oraz współpraca z interesariuszami uczelni. Szkoły wyższe mogą spodziewać się również nowych zadań i kolejnych wyzwań w związku z projektem nowej ustawy, mającej zastąpić dotychczasowe, kilkakrotnie już nowelizowane *Prawo o szkolnictwie wyższym*³. Założenia do niej od kilku miesięcy przygotowują trzy niezależne zespoły wyłonione w konkursie „Ustawa 2.0”, jaki zorganizowało Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Zespoły te reprezentują różne środowiska akademickie i są afiliowane przy: Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, SWPS Uniwersytecie Humanistycznospołecznym w War-

* W trakcie opracowywania założeń do Ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* – styczeń 2017 rok.

¹ Proces boloński zapoczątkowany został w maju 1998 roku przez przedstawicieli: Włoch, Niemiec, Francji i Wielkiej Brytanii.

² Obecnie Krajowe Ramy Kwalifikacji zostały zastąpione Polską Ramą Kwalifikacji.

³ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365 z późn. zm. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365> [data dostępu: 02.01.2017].

szawie oraz przy Instytucie Allerhanda w Krakowie. Projekt założeń do ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* Marka Kwieka i Zespołu (UAM), jedyny opublikowany i szerzej dostępny podczas pisania tego tekstu, zakłada między innymi podział na: uniwersytety badawcze, naukowo-dydaktyczne i dydaktyczne, z czego misja dydaktyczna miałaby koncentrować się przede wszystkim w uczelniach dydaktycznych⁴. Mimo że nie wiadomo jeszcze, czy taki podział zostanie wprowadzony, z pewnością proponowana struktura byłaby rewolucyjną zmianą całego systemu szkolnictwa wyższego w Polsce – zarówno dla studentów, jak i dla nauczycieli akademickich.

Analizując przeobrażenia w krajowym systemie szkolnictwa na poziomie wyższym, trudno oprzeć się wrażeniu, że to właśnie do obszaru kształcenia odnosi się największa liczba nowych przepisów, norm i rozwiązań, które zmierzają – jeśli chodzi o sytuację w Polsce – do jeszcze większej autonomii uczelni w zakresie określania nowych programów kształcenia, makrokierunków czy studiów międzyobszarowych. Wydaje się również, że tradycyjne formy i metody kształcenia studentów stały się niewystarczające i że wzrasta zapotrzebowanie na innowacje w warsztacie dydaktycznym oraz na doradztwo, takie jak: *tutoring*, *coaching* czy *superwizja*⁵. W ostatnich latach dostrzeżono także potrzebę doskonalenia kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich oraz wprowadzono obowiązkowe zajęcia przygotowujące doktorantów do pełnienia roli nauczyciela, aby móc sprostać coraz

⁴ Pragniemy zaznaczyć, że naszym celem nie jest promowanie konkretnego rozwiązania na poziomie systemowym, lecz jedynie przywołanie wybranych głosów, które pomogą lepiej zrozumieć i podkreślić wagę procesu kształcenia. Por. M. KWIEK, D. ANTONOWICZ, J. BRDULAK, M. HULICKA, T. JĘDRZEJSKI, R. KOWALSKI, E. KULCZYCKI, K. SZADKOWSKI, A. SZOT, J. WOLSZCZAK-DERLACZ: *Projekt założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym*. Poznań 2016.

⁵ *Tutoring* – „to spotkanie z inspirującą osobą, która może być dla nas przewodnikiem. Tutoring to stawianie wyzwań intelektualnych, przyjazna praca nad rozwojem charakteru, radość ze wspólnego odkrywania nowych obszarów wiedzy, nowych umiejętności i postaw”. Zob. więcej: *Tutoring – nauczyciel i uczeń zupełnie inaczej. Rozmowa z Piotrem Czekierdą*. „Edukacja Pomorska” 2012, nr 53 (4), s. 45. *Coaching* – „w odróżnieniu od relacji nauczyciel – uczeń, w której to nauczyciel ma wyższą rangę od ucznia, w relacji coachingowej ta relacja jest równorzędna. [...] W zaawansowanym stadium coachingu odpowiedzialność za wyniki procesu bierze na siebie uczeń, rola coacha skupia się głównie na wspieraniu. Coach to osoba, która pomaga, wspiera, stawia wyzwania przed uczniem. Relacje kształtują się na zasadzie drogi dwukierunkowej”. Ł. BRZEZIŃSKI: *Coaching – możliwość wykorzystania w edukacji*. „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 2, s. 168–169. *Superwizja* – „to narzędzie rozwoju, które pomaga znajdować dobre rozwiązania dla problemów, na jakie natrafiamy w swojej pracy z ludźmi”. <http://ies.org.pl/dla-nauczycieli/> [data dostępu: 5.01.2017].

większym oczekiwaniom studentów, którzy należą przecież do nowej generacji młodych, zwanej za Donem Tapscottem *Net Generation*⁶ – Pokoleniem sieci.

Na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach już od kilku lat tematem teorii i praktyki dydaktyki, w tym także akademickiej, zajmuje się Pani Profesor Bernadeta Niesporek-Szamburska, która pełni funkcję Pełnomocnika Rektora UŚ ds. Kształcenia Nauczycieli. Autorzy artykułu mają przyjemność i zaszczyt współpracować z Panią Profesor w ramach Zespołu ds. Kształcenia Nauczycieli, także podczas organizacji Otwartych Spotkań Dydaktycznych dla nauczycieli akademickich, które prowadzi Centrum Kształcenia Ustawicznego (CKU UŚ), i w innych obszarach, których nie są w stanie wymienić, gdyż znacznie przekroczyłoby to ramy artykułu. Z okazji tak zacnego jubileuszu – czterdziestu lat pracy zawodowej – chcieliśmy zadedykować Pani Profesor niniejszy tekst, wskazując jednocześnie na mniej znany obszar zainteresowań Pani Profesor Bernadety Niesporek-Szamburskiej w Jej bogatej działalności naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej na rzecz śląskiej *Alma Mater*. Działalność ta wpisuje się w najlepsze europejskie tradycje uniwersyteckie. Pani Profesor – *Ad multos annos!*

Kto ty jesteś? Nauczyciel akademicki!

Wymogi stawiane nauczycielom akademickim oraz ich przygotowaniu do kształcenia studentów w Polsce uregulowane są przede wszystkim w przepisach Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie*

⁶ Zob. D. TAPSCOTT: *Grown up Digital: How the Net Generation Is Changing Your World*. New York, Chicago, San Francisco, Lisbon, London, Madrid, Mexico City, Milan, New Delhi, San Juan, Seoul, Singapore, Sydney, Toronto 2008. „Chances are you know a young person aged 11–31. You may be a parent, aunt, teacher, or manager. You’ve seen these young people multitasking five activities at once. You see the way they interact with the various media — say, watching movies on two-inch screens. They use their mobile phones differently. You talk on the phone and check your e-mail; to them, e-mail is old-school. They use the phone to text incessantly, surf the Web, find directions, take pictures and make videos, and collaborate. They seem to be on Facebook every chance they get, including at work. Instant messaging or Skype is always running in the background. And what’s with those video games? How can someone play World of Warcraft for five hours straight?”. Ibidem, s. 9.

wyższym⁷. Są one jednak zapisane w sposób bardzo ogólny. Ustawodawca wyróżnia cztery grupy nauczycieli akademickich⁸:

- pracownicy naukowo-dydaktyczni;
- pracownicy dydaktyczni;
- pracownicy naukowci;
- dyplomowani bibliotekarze oraz dyplomowani pracownicy dokumentacji i informacji naukowej.

Jedynie członkowie dwóch pierwszych grup mają obowiązki związane z prowadzeniem dydaktyki. Są oni obowiązani „kształcić i wychowywać studentów, w tym nadzorować opracowywanie przez studentów prac zaliczeniowych, semestralnych, dyplomowych, pod względem merytorycznym i metodycznym”⁹. Dodatkowo nakłada się obowiązek kształcenia kadry naukowej¹⁰ na nauczycieli akademickich mających tytuł naukowy profesora lub stopień naukowy doktora habilitowanego. Budzi to zatem retoryczne pytanie: dlaczego członkowie dwóch pozostałych grup zostali sklasyfikowani jako „nauczyciele”?

W dalszych artykułach ustawodawca określa jedynie czas pracy nauczyciela akademickiego, z uwzględnieniem rocznego wymiaru godzin dydaktycznych¹¹, oraz stawia wymóg, by senat uczelni określił

zasady ustalania zakresu obowiązków nauczycieli akademickich, rodzaje zajęć dydaktycznych objętych zakresem tych obowiązków, w tym wymiar zadań dydaktycznych dla poszczególnych stanowisk, oraz zasady obliczania godzin dydaktycznych¹².

Szczegółowy zakres i wymiar obowiązków nauczyciela akademickiego powinny zostać ustalone indywidualnie przez kierownika jednostki organizacyjnej określonej w statucie¹³. Wykonywanie obowiązków dydaktycznych podlega, oczywiście, także ocenie¹⁴. Ustawodawca doprecyzował jednak tylko jej minimalną częstotliwość (co najmniej raz na cztery lata). Ustalenie kryteriów i trybu jej dokonywania pozostawiono zaś senatowi uczelni, z zastrzeżeniem że musi ona uwzględniać ocenę, jakiej dokonują co najmniej raz w roku akademickim studenci i doktoranci,

⁷ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (w Dziale III, rozdziale I, w art. 108–116).

⁸ Zob. ibidem, art. 108.

⁹ Zob. ibidem, art. 111 ust 1 pkt 1 i ust. 4 pkt 1.

¹⁰ Ibidem, art. 111 ust. 3.

¹¹ Ibidem, art. 130 ust. 1, 3, 4 i 8.

¹² Ibidem, art. 130 ust. 2.

¹³ Zob. ibidem, art. 130 ust. 5.

¹⁴ Zob. ibidem, art. 132.

a dotyczącą wypełniania obowiązków dydaktycznych przez danego nauczyciela akademickiego.

Aby zostać zatrudnionym jako nauczyciel akademicki na uczelni, wystarczy mieć tytuł zawodowy magistra¹⁵. Awans pracownika uzależniony jest od jego rozwoju naukowego i zdobywania kolejnych stopni naukowych¹⁶. Przepisy nie przewidują natomiast żadnych formalnych wymogów w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego ani też konieczności realizacji praktyk dydaktycznych przed przystąpieniem do samodzielnego prowadzenia zajęć. Różni się to znacząco od wymogów wobec nauczycieli pracujących w szkolnictwie na poziomach niższych niż przewidziane dla szkolnictwa wyższego poziomu 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji¹⁷. Wobec tej grupy nauczycieli wymagania zostały szczegółowo określone w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela¹⁸.

Jedynie w odniesieniu do doktorantów wprowadzono obowiązek zrealizowania w ramach studiów doktoranckich

zajęć fakultatywnych rozwijających umiejętności dydaktyczne, których wymiar odpowiada co najmniej 5 punktom ECTS, przygotowujących doktoranta kształcącego się na studiach doktoranckich w uczelni do wykonywania zawodu nauczyciela akademickiego¹⁹,

¹⁵ Zob. ibidem, art. 109 ust. 1 pkt 1 oraz art. 114.

¹⁶ Zob. ibidem, art. 114.

¹⁷ Poszczególne poziomy Polskiej Ramy Kwalifikacji określone są w art. 8 ustawy z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji. Dz.U. 2016, poz. 64 z późn. zm. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20160000064> [data dostępu: 2.01.2017].

¹⁸ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. 2012, poz. 131. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131> [data dostępu: 2.01.2017]. Przewiduje ono m.in. w ramach dwóch modułów: przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym i w zakresie dydaktycznym – łącznie 270 godzin zajęć i 150 godzin praktyk oraz 25 punktów ECTS (łącznie 625–750 godzin pracy studenta) w trakcie co najmniej trzech semestrów.

¹⁹ W § 1 pkt 1 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 lipca 2013 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych Dz.U. 2013, poz. 841. Obwieszczenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 stycznia 2015 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych Dz.U. 2015, poz. 172. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150000172> [data dostępu: 2.01.2017].

a w przypadku studiów doktoranckich realizowanych na uczelni – również obowiązek wypełnienia praktyk mających formę prowadzenia zajęć dydaktycznych lub uczestniczenia w ich prowadzeniu w wymiarze od dziesięciu do dziewięćdziesięciu godzin zajęć rocznie²⁰. Warto jednak zauważyć, że po pierwsze, pięć punktów ECTS jest równoważne wymiarowi od stu dwudziestu pięciu do stu pięćdziesięciu godzin pracy doktoranta²¹ (obejmującej pracę na zajęciach oraz tzw. pracę własną poza nimi), a więc jest to liczba istotnie niższa niż liczba, jakiej wymaga się od nauczycieli w szkołach. Po drugie, rozporządzenie to przewiduje, iż łączna liczba godzin z zajęć fakultatywnych²² ma być nie mniejsza niż piętnaście. Wyłącznie zatem od uczelni prowadzącej studia doktoranckie zależy, czy doktorant w ich trakcie zostanie odpowiednio przygotowany do prowadzenia dydaktyki, czy też będzie miał jedynie kilka godzin zajęć dydaktycznych temu poświęconych, a resztę materiału będzie musiał opanować we własnym zakresie.

Kolejną istotną kwestią są wymogi stawiane uczelniom przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w zakresie warunków prowadzenia studiów²³. Poza koniecznością zatrudnienia w odpowiedniej jednostce

Nauczyciel akademicki może być zaliczony do minimum kadrowego określonego kierunku studiów:

- 1) profilu ogólnoakademickiego – jeżeli posiada zapewniający realizację programu studiów dorobek naukowy lub artystyczny w obszarze wiedzy odpowiadającym obszarowi kształcenia, wskazanemu dla tego kierunku studiów, w zakresie jednej z dyscyplin naukowych lub artystycznych, do których odnoszą się efekty kształcenia określone dla tego kierunku;
- 2) profilu praktycznego – jeżeli spełnia wymagania określone w pkt. 1 lub posiada doświadczenie zawodowe zdobyte poza

²⁰ Zob. ibidem, § 6.

²¹ 1 punkt ECTS stanowi równowartość 25–30 godzin pracy studenta. Zob. *Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów ECTS Przewodnik dla użytkowników*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Warszawa 2009, s. 10. http://czytelnia.frse.org.pl/media/ects-guide_pl.pdf [data dostępu: 4.01.2017].

²² Obejmujących poza zajęciami z zakresu dydaktyki również „zajęcia fakultatywne rozwijające umiejętności zawodowe, których wymiar odpowiada co najmniej 5 punktom ECTS, przygotowują doktoranta do pracy o charakterze badawczym lub badawczo-rozwojowym”. Zob. więcej: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych.

²³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów. Dz.U. 2016, poz. 1596. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20160001596> [data dostępu: 2.01.2017].

uczelnia, związane z umiejętnościami wskazanymi w opisie efektów kształcenia dla tego kierunku²⁴.

Minister wymaga więc, aby nauczyciel akademicki był ekspertem w zakresie dyscypliny naukowej, z którą związany jest kierunek studiów, ale nie przewiduje żadnych wymogów odnośnie do samej umiejętności uczenia. Biorąc zatem pod uwagę wspomniane uwarunkowania prawne, zatrudnianie na stanowiskach naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych osób, które nie mają żadnego poświadczonego przygotowania pedagogicznego, jest w Polsce w pełni legalne i staje się powszechną regułą. Kwestie wymogów stawianych nauczycielom akademickim w ich pracy dydaktycznej oraz sposobu oceniania realizacji tych zadań regulują natomiast przede wszystkim tradycja akademicka i wewnętrzne akty prawne poszczególnych szkół wyższych. W tej sytuacji nasuwa się refleksja: jak zapewniać nauczycielom akademickim należyte przygotowanie pedagogiczne nie tylko wówczas, gdy rozpoczynają oni pracę, ale również przez cały czas jej trwania? W przypadku bardziej doświadczonej kadry dochodzą dodatkowo kwestie związane ze zmianami technologicznymi i społecznymi, jakie zaszły w Polsce, zwłaszcza po 1989 roku. Metody dydaktyczne, które znakomicie sprawdzały się kilkanaście lub kilkadziesiąt lat temu, obecnie coraz częściej zawodzą²⁵. Wynika to między innymi z faktu, że dzisiejsi studenci reprezentują pokolenie, dla którego multimedia i Internet są trwałym, a zarazem nieodzownym elementem życia codziennego²⁶. Konieczne jest więc stałe doskonalenie kompetencji dydaktycznych. Jak to jednak robić i w jaki sposób stymulować rozwój nauczycieli akademickich?

Anna Sajdak, autorka ważnego opracowania poświęconego teorii paradygmatów dydaktyki uniwersyteckiej²⁷, w tekście *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*²⁸ proponuje katalog pytań, które pozwolą od-

²⁴ Ibidem, § 11 ust. 1.

²⁵ Zob. E. WILK: Rozgarnięci ogarnięci. Rozmowa z Martą Byrską, współautorką badań Millward Brown dla Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, o tym, jak żyją, myślą i czują obecni gimnazjaliści i licealiści. „Polityka” 2015, nr 49 (3038), s. 30–33.

²⁶ Zob. M. KORNACKA: Portale internetowe jako narzędzie kształtujące tożsamość regionalną mieszkańców – na przykładzie Śląska Cieszyńskiego. W: Media a środowisko społeczne. Dylematy teorii i praktyki. Red. S. MICHALCZYK, D. KRAWCZYK. Gliwice–Katowice 2014, s. 240–242.

²⁷ Zob. A. SAJDAK: *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków 2013.

²⁸ A. SAJDAK: *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*. „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2015, nr 3 (5), s. 7–27.

czytać potrzeby pracowników uczelni. Wśród wielu stawia takie, jak: kto powinien być adresatem działań ukierunkowanych na wsparcie rozwoju kompetencji dydaktycznych (czy młoda kadra, czy adiunkci, czy samodzielni pracownicy)?. W jakiej formie powinno ono być prowadzone (czy w formach zamkniętych, otwartych, czy może jednorazowych kursów lub modułowych)? Czy wsparcie powinno być udzielane indywidualnie w postaci doradztwa czy zbiorowo dla wybranej grupy nauczycieli akademickich? Pomocne w odpowiedzi na zasygnalizowane kwestie będą również dobre praktyki realizowane na uczelniach zarówno w Polsce, jak i za granicą, które w niniejszym tekście chcemy po części także przedstawić.

Uczyć czy badać? Oto jest (pozorne) pytanie!

Podając temat dydaktyki akademickiej, trudno nie zauważyć braku równowagi w generalnym podejściu akademików do badań naukowych i kształcenia studentów. Obserwujemy wyraźne preferowanie nauki kosztem dydaktyki, choć oba elementy należą do podstawowej misji szkolnictwa wyższego. Uniwersytety w naszym kraju funkcjonują zgodnie z modelem humboldtowskim, który zakłada ścisłe połączenie między badaniami (nauką) i nauczaniem oraz wspólnotę nauczających i uczących się. Hasłowo mówi się o jedności nauki i nauczania (*Einheit von Lehre und Wissenschaft*)²⁹, jako że działalność naukowa jest podstawą dydaktyki akademickiej³⁰ i tym różni się ona od dydaktyki szkolnej.

²⁹ Zob. K. SAUERLAND: *Idea uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta?*. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2006, nr 2/28, s. 89–96.

³⁰ W okresie reformy uniwersytetów ukształtowały się trzy główne typy powinności nauczyciela akademickiego: *model francuski* (utożsamia uniwersytet ze szkołą wyższą; jego celem jest kształcenie wąskoprofilowe, a nie prowadzenie badań naukowych), *model angielski* (zachowuje średniowieczną strukturę college'ów, zreformowany przez Johna Henry'ego Newmana, promujący kształcenie szerokoprofilowe, ale pomijający obowiązek prowadzenia badań naukowych), *model niemiecki* (zreformowany przez niemieckiego ministra oświaty Wilhelma von Humboldta, konstytuowany wedle zasady jedności i wolności nauki oraz kształcenia; badania nie mogą być prowadzone w akademiach nauk, gdzie uprawia się tylko naukę, lecz muszą być przeniesione na uczelnie). Proces boloński jest skrzyżowaniem modelu francuskiego z modelem Humboldtowskim. Studia licencjackie (I stopnia) przypominają ów francuski model

Czesław Grabarczyk w materiałach do dyskusji w czasie seminarium nauczycieli akademickich tak charakteryzował kształcenie akademickie:

Połączenie nauczania z pracą badawczą jest podstawową zasadą akademickiego kształcenia. Takie połączenie jest słuszne i pożyteczne dlatego, że badacz z zasady jest najlepszym i jedynym nauczycielem, który potrafi zapoznać studentów z rzeczywistym procesem odkrywczym, a więc z tym, co jest duchem wiedzy, a nie martwymi rezultatami, których można nauczyć się na pamięć z odpowiedniego podręcznika [...]. Tylko ten, kto sam prowadzi twórcze badania naukowe, może skutecznie kształcić, a nie tylko uczyć. Inni podają tylko zespół uporządkowanych faktów. Uczelnia akademicka prowadzi kształcenie wyższego rzędu, w odróżnieniu od szkoły średniej³¹.

Stwierdzenie to jest bardzo ważne, gdyż odróżnia dydaktykę szkolną od dydaktyki akademickiej, która musi być połączona z nauką. Poziom kształcenia w uczelniach zależy bowiem od jakości kwalifikacji naukowych. Akademicy – jak się jednak wydaje – kładą generalnie większy nacisk na badania naukowe niż na kształcenie, jako że właśnie badania są warunkiem ich awansu, zapewniają większy prestiż w środowisku, a często i dodatkowe środki finansowe. Pomimo faktu, że uczelnie opierają się na dwóch filarach – naukowym i dydaktycznym, niezbędne jest zachowanie równowagi, balansu w określaniu osiągnięć naukowych, a także docenianie roli nauczania, zwłaszcza w kontekście postępu kariery akademickiej. „Dobre kształcenie akademickie”, często połączone z ewaluacją swojej pracy, poprawą kompetencji dydaktycznych i ciągłym doskonaleniem się w tym obszarze, jest nadal rzadkością. A przecież nauczanie wszystkich przedmiotów powinno cechować stałe poszukiwanie: nowych metod, programów kształcenia, skuteczniejszego dotarcia do osobowości studenta, sposobów rozbudzania wyobraźni, czynienia pracy studenta interesującą i atrakcyjną³².

swoją jednokierunkowością, a studia magisterskie (II stopnia) przypominają w dużej mierze model humboldtowski. A. SAJDAK: *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych...*, s. 11; K. SAUERLAND: *Idea uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta?...*, s. 96.

³¹ C. GRABARCZYK: *Rozwój kwalifikacji naukowych nauczycieli akademickich nauk technicznych*. Kraków 2012, s. 17–18. Por. https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEWjjrf6DybLRAhWCXSwKHQ6WCL8QFggoMAI&url=http%3A%2F%2Fchfnpn.pl%2Ffiles%2F%3Fid_plik%3D420&usg=AFQjCNHpqT2AW2jVSW2M_rEx8RdnL20j_A&sig2=_X30ebNAb85criWUIIE6iQ&bvm=bv.142059868,d.bGg&cad=rja i wydanie książkowe.

³² Zob. *ibidem*, s. 19.

Brak równowagi pomiędzy kształceniem a nauką to nie tylko polskie doświadczenie. Fakt ten podkreślał także Jan Folkert Deinum z University of Groningen w Holandii w wystąpieniu pt. *Quality of Teaching in Higher Education. TeachEx project suggestions* w czasie II Konferencji *Ars Docendi...* odbywającej się na Uniwersytecie Jagiellońskim³³. Z przedstawionej przez mówcę prezentacji wynika, iż w holenderskim systemie szkolnictwa wyższego przez lata obserwowano takie samo zjawisko. Premiowano przede wszystkim zaangażowanie w pracę naukową, które brane było pod uwagę zarówno przy ocenie nauczycieli akademickich, jak i w trakcie postępowania awansowego, pracę dydaktyczną natomiast traktowano po macoszemu, a jej jakość interesowała tylko studentów. W Holandii podjęto działania mające na celu zmianę tej sytuacji. Przyniosły one pozytywne skutki, o czym będzie mowa dalej. To pokazuje, że w Polsce również możliwe są przeobrażenia, które spowodują poprawę balansu pomiędzy dydaktyką i nauką.

Unijna grupa wysokiego szczebla do spraw modernizacji szkolnictwa wyższego przygotowała szesnaście zaleceń obejmujących wprowadzenie obowiązkowych i poświadczonych certyfikatem szkoleń dla pracowników dydaktycznych, które dotyczą poprawy jakości nauczania i uczenia się w szkołach wyższych. Autorzy raportu przypominają, że nauczanie jest nie mniej ważne niż badania naukowe. W związku z tym rekomendują:

[...] Zalecenie 2

Każda placówka powinna opracować i realizować strategię wspierania i stałej poprawy jakości nauczania i uczenia się, przeznaczyć na te cele niezbędne zasoby ludzkie i finansowe oraz włączyć ten priorytet do swojej ogólnej misji, stawiając nauczanie na równi z badaniami naukowymi.

[...]

Zalecenie 4

Do 2020 r. wszystkie osoby nauczające w placówkach szkolnictwa wyższego powinny odbyć certyfikowane przeszkolenie pedagogiczne. Doskonalenie zawodowe w dziedzinie nauczania powinno stać się obowiązkowe dla nauczycieli w szkolnictwie wyższym.

Zalecenie 5

Przy podejmowaniu decyzji o naborze, zmianie zaszerzegowania i awansie nauczycieli akademickich należy uwzględniać, pośród innych czynników, ocenę kompetencji pedagogicznych.

³³ II Konferencja *Ars Docendi. Rozwijanie Kompetencji Dydaktycznych Nauczycieli Akademickich i Doktorantów* (Kraków, 26 września 2016 roku).

Zalecenie 6

Szefowie placówek szkolnictwa wyższego i właściwych instytucji powinni doceniać i nagradzać (np. przyznając stypendia lub nagrody) nauczycieli szkolnictwa wyższego, którzy wnoszą istotny wkład w poprawę jakości nauczania i uczenia się, czy to w ramach swojej praktyki zawodowej, czy też poprzez badania nad tymi procesami.

[...]

Zalecenie 11

Placówki szkolnictwa wyższego, przy pomocy władz publicznych i UE, powinny wspierać swoich nauczycieli w zdobywaniu umiejętności w zakresie nauczania on-line i innych form nauczania i uczenia się, które pojawiły się w epoce cyfrowej, oraz wykorzystywać możliwości nowych technologii do poprawy jakości nauczania i uczenia się [...] ³⁴.

Z najważniejszego, w naszej opinii, zalecenia nr 4 klarownie wynika, że do roku 2020 wszyscy nauczyciele akademicki powinni odbyć certyfikowane przeszkolenie pedagogiczne, a w przyszłości doskonalenie zawodowe powinno być obligatoryjne. Nauczyciele akademicki muszą być przygotowani do innowacyjnego i ustawicznego kształcenia, interdyscyplinarnego, holistycznego, zindywidualizowanego oraz ukierunkowanego na studenta korzystającego z najnowszych technologii ³⁵. Jakość nauczania w naszych systemach szkolnictwa wyższego ma kluczowe znaczenie w zapewnieniu słuchaczom właściwego zestawu umiejętności w perspektywie ich rozwoju osobistego i zawodowego. Poza dbaniem o jakość, którą rozumiemy jako zapewnianie wszystkim absolwentom osiągnięcia określonego minimalnego poziomu wyjściowego, musimy stale dbać o podnoszenie poziomu prowadzonej dydaktyki. Zasadnicze zmiany programowe, wprowadzenie systemu Ram Kwalifikacji i związane z tym poszerzenie autonomii programowej uczelni, systemy zapewniania jakości kształcenia, ale również niż demograficzny powinny doprowadzić do umieszczenia studenta w centrum procesu dydaktycznego. Sprowadza się to do tego, że nauczyciel akademicki powinien zaszczepiać w nim ciekawość, zdziwienie, krytyczne myślenie. Bardziej pokazywać, jak się uczyć, a mniej uczyć go wiedzy, którą każdy może

³⁴ *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, 2013. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/modernisation_en.pdf [data dostępu: 1.01.2017].

³⁵ Zob. *Classroom of the Future 3.0.IDA-NIE showcase demonstrates new learning possibilities enabled by technology*. <https://www.flickr.com/photos/idasingapore/sets/72157629210037000> [data dostępu: 3.01.2017].

szybko znaleźć, na przykład w Internecie, wykorzystując nowe technologie i nowe sposoby kształcenia, takie jak: blogi, filmy, gry.

Dobre praktyki, czyli jak robią to inni

Akademickie Kwalifikacje Nauczycielskie (BKO)³⁶ to holenderski system przygotowywania nauczycieli akademickich do pracy dydaktycznej. Powstały jako oddolna inicjatywa uniwersytecka, którą następnie przeniesiono na poziom ogólnokrajowy, choć bez wprowadzania normy prawnej. 23 stycznia 2008 roku rektorzy wszystkich czternastu holenderskich uniwersytetów zawarli porozumienie³⁷ o wzajemnym uznawaniu BKO nadanych przez uczelnie – sygnatariuszy, do którego następnie dołączyły cztery inne holenderskie instytucje edukacyjne oraz belgijski Uniwersytet w Antwerpii³⁸. Od tego czasu wszyscy nowi pracownicy prowadzący zajęcia dydaktyczne mają obowiązek w ciągu pierwszych trzech lat uzyskać certyfikat potwierdzający posiadanie BKO³⁹. Opracowane zostały zestawy efektów kształcenia⁴⁰, obejmujące między innymi umiejętność pracy na poziomie właściwym kształceniu akademickiemu, tworzenia programów (sylabusów) zajęć, przygotowywania i prowadzenia zajęć, weryfikowania efektów kształcenia i wspierania rozwoju studentów oraz stały rozwój własnych kompetencji dydaktycznych. Każdy z uniwersytetów prowadzi specjalny kurs dla nauczycieli akademickich, w którym mogą wziąć udział również osoby z zewnątrz. Obejmuje on maksymalnie do dwustu pięćdziesięciu godzin dydaktycznych. Uczestnicy na początku kursu dokonują szeroko zakrojonej samooceny swoich kompetencji. Na jej podstawie program szczegółowy jest personalizowany w celu jak najlepszego dopasowywania do potrzeb każdego kursanta. Następnie kursanci otrzymują wsparcie również ze strony indywi-

³⁶ Hol. Basiskwalificatie Onderwijs (BKO), ang. University Teaching Qualification (UTQ).

³⁷ Zob. <http://www.rug.nl/society-business/centre-for-information-technology/education/teacher-development/bkoregistratie/bkoovereenkomst.pdf> [data dostępu: 5.01.2017].

³⁸ Zob. http://www.vsnu.nl/en_GB/teacher-quality.html [data dostępu: 5.01.2017].

³⁹ Wymóg ten jest niezależny od formy zatrudnienia – dotyczy również osób zatrudnionych w niepełnym wymiarze czasu pracy lub w ramach odpowiednika polskich umów cywilnoprawnych.

⁴⁰ Zob. <http://media.leidenuniv.nl/legacy/bko-final-attainment-objectives.pdf>; <https://www.utwente.nl/en/ces/celt/utq/competences-2016.pdf> [data dostępu: 5.01.2017].

dualnie przydzielonego mentora. Weryfikacja efektów kształcenia kursu przeprowadzana jest z uwzględnieniem *portfolio* uczestnika zawierającym informacje o zdobytych kompetencjach dydaktycznych⁴¹.

Rozwiązanie to szybko zyskało dużą popularność. W 2007 roku (przed zawarciem porozumienia) Akademickie Kwalifikacje Nauczycielskie (BKO) miało około dziewięciuset nauczycieli akademickich w Holandii, a w 2012 roku liczba ta wzrosła do ponad czterech i pół tysiąca⁴². Sprzyjał temu fakt, że władze wielu holenderskich uczelni mocno promowały zdobywanie BKO nie tylko przez nowo zatrudnionych nauczycieli (jest to ich obowiązek), ale i przez już pracujących wykładowców⁴³. W 2012 roku zawarto również porozumienie między uniwersytetami publicznymi a ministerstwem odpowiedzialnym za szkolnictwo wyższe. Porozumienie to przewiduje, że jednym ze wskaźników wpływających na wysokość dotacji ze środków publicznych będzie procent kadry posiadającej BKO⁴⁴. Niektóre uniwersytety rozwijają ten system nadal, wprowadzając kolejne, bardziej zaawansowane stopnie BKO, których zdobycie jest konieczne do awansów na wyższe stanowiska lub do ubiegania się o pełnienie funkcji kierowniczych.

Rama Standardów Zawodowych dla Nauczania i Wspierania Kształcenia w Szkolnictwie Wyższym (UKPSF)⁴⁵ to wprowadzony w 2011 roku zbiór ogólnokrajowych standardów przygotowania dydaktycznego, jakie powinni spełniać nauczyciele akademicy w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej. Został on opracowany przez Akademię Szkolnictwa Wyższego (HEA)⁴⁶ – brytyjską narodową, niezależną organizację *non profit*, której misją jest doskonalenie efektów kształcenia dzięki podnoszeniu znaczenia i jakości nauczania dydaktyki akademickiej⁴⁷. UKPSF ukazuje zróżnicowanie zakresów nauczania i wspierania kształcenia w trzech podstawowych wymiarach:

– działania dydaktyczne podejmowane przez nauczycieli akademickich,

⁴¹ Zob. https://www.utwente.nl/en/ces/celt/utq/utq_folder_newteachers.pdf [data dostępu: 5.01.2017].

⁴² Zob. http://www.vsnul.nl/en_GB/teacher-quality.html [data dostępu: 5.01.2017].

⁴³ Np. władze Uniwersytetu w Groningen przyjęły za cel strategiczny, że do 2015 roku 80% zatrudnionych nauczycieli akademickich uzyska BKO.

⁴⁴ <http://icedonline.net/iced-members-area/the-preparation-of-university-teachers-internationally/> [data dostępu: 6.01.2017].

⁴⁵ Ang. UK Professional Standard Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education (UKPSF).

⁴⁶ Ang. Higher Education Academy (HEA).

⁴⁷ Zob. <https://www.heacademy.ac.uk/about-us> [data dostępu: 6.01.2017].

- wiedza potrzebna do realizacji tych działań na odpowiednim poziomie,
- etos nauczyciela akademickiego⁴⁸.

UKPSF ma cztery poziomy zawansowania⁴⁹. Ich osiągnięcie umożliwia zdobycie odpowiedniego statusu członkostwa w HEA:

- członka stowarzyszonego (AFHEA),
- członka (FHEA),
- starszego członka (SFHEA),
- głównego członka (PFHEA)⁵⁰.

Ma to istotne znaczenie prestiżowe o zasięgu międzynarodowym, świadczy o statusie nauczyciela akademickiego, a zarazem ułatwia znalezienie zatrudnienia lub awans⁵¹. O wadze członkostwa świadczy fakt, że Akademia Szkolnictwa Wyższego, która powstała w 2003 roku⁵², liczy już ponad siedemdziesiąt pięć tysięcy członków różnych kategorii⁵³. Bycie członkiem HEA jest również jednym z warunków umożliwiających zdobycie nominacji do prestiżowej brytyjskiej nagrody National Teaching Fellowship (NTF)⁵⁴, którą wyróżnia się najlepszych dydaktyków.

Jednostką, która ma największe doświadczenie na niwie krajowej w obszarze kształcenia nauczycieli akademickich, jest Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej „Ars Docendi” na Uniwersytecie Jagiellońskim⁵⁵. Celem jego działania – od 2014 roku – jest doskonalenie kompetencji dydaktycznych oraz wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich i doktorantów. Do zadań Centrum należy prowadzenie warsztatów służących doskonaleniu umiejętności dydaktycznych nauczycieli i doktorantów oraz wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich. Ponadto współpraca z uczelniami zagranicz-

⁴⁸ Zob. <https://www.heacademy.ac.uk/ukpsf> [data dostępu: 6.01.2017].

⁴⁹ *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*, 2011, s. 4–7. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/ukpsf_2011_english.pdf [data dostępu: 6.01.2017].

⁵⁰ Zob. <https://www.heacademy.ac.uk/recognition-accreditation/hea-fellowships> [data dostępu: 6.01.2017].

⁵¹ Zob. <https://www.heacademy.ac.uk/recognition-accreditation/fellowships/benefits-hea-fellowship> [data dostępu: 6.01.2017].

⁵² Zob. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://hefce.ac.uk/learning/heacademy/intro.asp> [data dostępu: 6.01.2017].

⁵³ Zob. <https://www.heacademy.ac.uk/recognition-accreditation/hea-fellowships>, *Opus citatum* [data dostępu: 6.01.2017].

⁵⁴ Zob. <https://www.heacademy.ac.uk/you/national-teaching-fellowship-scheme-ntfs> [data dostępu: 6.01.2017].

⁵⁵ Informacje pochodzą ze strony Centrum Doskonalenia Dydaktyki Akademickiej: <http://www.arsdocendi.uj.edu.pl/> [data dostępu: 2.01.2017].

nymi w zakresie rozwijania kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich oraz prowadzenie i inspirowanie badań naukowych z zakresu dydaktyki akademickiej, a także organizacja konferencji dotycząca tego obszaru. Nad programem warsztatów oraz inną aktywnością Centrum czuwają Dyrektor Centrum, Rada Programowa i Prorektor UJ do spraw Dydaktyki. Aktualnie Centrum „Ars Docendi” uczestniczy w trzech projektach międzynarodowych: PHExcel, FUSE, TeachEx⁵⁶.

Wśród prowadzonych na szeroką skalę warsztatów w propozycjach Centrum znalazły się między innymi: sztuka prezentowania w naukach humanistycznych i społecznych oraz w naukach przyrodniczych i ścisłych, *based learning*, praktyczne wykorzystanie platformy zdalnego nauczania PEGAZ, relacje mistrz – uczeń: *mentoring – coaching – tutoring*, rady, jak dobrze zaprojektować kurs (nauki humanistyczne i społeczne), rozwiązywanie problemów etycznych w pracy nauczyciela akademickiego, sztuka pisania testów, metody aktywizujące (nauki humanistyczne i przyrodnicze), kompetencje międzykulturowe nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia ze studentami międzynarodowymi czy ocena postępu studentów w nabywaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji personalno-społecznych⁵⁷.

Oprócz warsztatów i szkoleń Centrum dba również o nagradzanie wybitnych dydaktyków w dwóch obszarach – dydaktyki akademickiej i dydaktyki szkolnej. Nagroda Pro Arte Docendi przyznawana jest za wysoką jakość pracy dydaktycznej, doskonałe relacje i wyniki pracy ze studentami, za indywidualną pracę z wyróżniającymi się wychowankami oraz kołami naukowymi, a także za wprowadzanie nowatorskich rozwiązań w zakresie kształcenia – innowacyjnych metod i środków.

Nagroda Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego im. Hugona Kołłątaja przyznawana jest zaś za wkład w popularyzację wiedzy w środowiskach szkolnych, za współpracę ze szkołami na rzecz rozbudzania aspiracji edukacyjnych wśród młodzieży i ludzi dorosłych. Również za autorstwo podręczników metodycznych o dużym znaczeniu oraz za innowacyjność w zakresie pomocy naukowych. To ważne wyróżnienie, rzadko spotykane, premiuje współpracę z edukacją na poziomie niższym, zakłada otwarcie się uczelni na otoczenie społeczne i pracę na rzecz innych. Szczególnie uniwersytety, ze względu na swoją społeczną odpowiedzialność, muszą nieustannie rozszerzać sferę własnego oddziaływania, wy-

⁵⁶ Zob. <http://www.eurashe.eu/projects/phexcel/>; <http://www.fuse.ni.ac.rs/>; <http://www.teachex.eu/> [data dostępu: 02.01.2017].

⁵⁷ Pełna oferta warsztatów znajduje się na: <http://www.arsdocendi.uj.edu.pl/warsztaty/oferta> [data dostępu: 02.01.2017].

chodzić poza swoje mury, budować wielorakie i zróżnicowane powiązania z instytucjami, organizacjami edukacyjnymi⁵⁸.

Wśród wielu możliwości, jakie daje pracownikom UJ Centrum „Ars Docendi”, istnieje jeszcze Rektorski Fundusz Rozwoju Dydaktyki „Ars Docendi”, który ma za zadanie współfinansować nowatorskie projekty dydaktyczne, w tym w szczególności: interdyscyplinarne programy kształcenia prowadzone w całości w językach obcych, wspólne dyplomy magisterskie z innymi uczelniami, programy kształcenia szeroko wykorzystujące najnowsze narzędzia dydaktyczne, w tym technologie komunikacyjne i informacyjne. Ze środków Funduszu dofinansowywane są najczęściej zakupy aparatury i narzędzi wspomagających proces dydaktyczny (na przykład wyposażenie sal wykładowych), ponadto przygotowanie i druk podręczników, skryptów akademickich służących rozwojowi dydaktyki, a także przygotowanie elektronicznych kursów nauczania na odległość i prowadzenie pilotażowych kursów internetowych. Ze środków Funduszu nie można jednak finansować remontów pomieszczeń, zatrudniać pracowników, drukować publikacji wymaganych w postępowaniu w sprawie nadania stopnia naukowego. Dofinansowanie, w drodze konkursu, nie może być wyższe niż 70% kosztów projektu. Dodamy tylko, jako drobne uzupełnienie, że wnioski składane są w postaci formularza *online* z jasnymi instrukcjami i przejrzystymi tabelami, łatwymi pod względem uzupełniania danych.

Innymi ciekawymi inicjatywami UJ pod hasłem *Ars Docendi*, są jeszcze: czwartkowe seminaria dydaktyczne, obserwacje zajęć mistrzowskich, wzajemne obserwacje zajęć⁵⁹.

Laboratorium Inicjatyw Dydaktycznych (LID)⁶⁰ to cykl warsztatów, jakie prowadzą wykładowcy Uniwersytetu Gdańskiego dla wykładowców tejże uczelni, podczas których prowadzący prezentują nowatorskie idee, dobre praktyki lub niekonwencjonalne metody. Wśród tematów proponowanych nauczycielom w 2017 roku znajdują się między innymi: relacja mistrz – uczeń... (rzecz o tutoring na uniwersytetach);

⁵⁸ Uniwersytet Śląski w Katowicach od wielu lat wspiera uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Uczelnia prowadzi wiele ciekawych akcji skierowanych do młodzieży, w tym: Śląską Noc Naukowców, Osobliwości Świata Fizyki i Święto Liczby Pi, a także Latający Uniwersytet, dzięki któremu uczelnia obecna jest z wykładami również w małych miejscowościach. Tylko w roku 2016 UŚ podpisał dwadzieścia jeden umów ze szkołami, głównie z ponadgimnazjalnymi.

⁵⁹ Z dokumentu: *Strategia rozwoju dydaktyki dla Uniwersytetu Jagiellońskiego. Doświadczenia 2002–2005*.

⁶⁰ Informacje pochodzą ze strony Laboratorium Inicjatyw Dydaktycznych (LID). http://jakoskształcenia.ug.edu.pl/fundusz_inicjatyw_dydaktycznych/laboratorium_inicjatyw_dydaktycznych [data dostępu: 02.01.2017].

1000 spraw naraz – o wyznaczaniu celów i porządkowaniu różnych aktywności za pomocą metod coachingowych; gamifikacja jako sposób na zwiększenie motywacji do nauki; aktywizacja studentów podczas zajęć jako wyzwanie dydaktyki akademickiej XXI wieku; neurodydaktyka w praktyce akademickiej; problem *based learning* (PBL) i techniki zarządzania projektami w kontekście otoczenia biznesowo-społecznego; techniki pamięciowe: tablica, marker, laptop, smartfon i projektor – czyli jak zwiększyć aktywność i zaangażowanie studentów w czasie zajęć; jak pracować i uczyć metodą *case study*?; w poszukiwaniu kompromisu pomiędzy tradycyjnym a cyfrowym uniwersytetem: jak wykorzystać *m-learning* w sali wykładowej?⁶¹

LID to jeden z elementów systemu wspierania i rozwijania dydaktyki na Uniwersytecie Gdańskim. Pozostałe, podobnie jak na UJ, to Fundusz Innowacji Dydaktycznych oraz Nagroda za Podejmowanie Inicjatyw Dydaktycznych. Laboratorium, podobnie jak *Ars Docendi*, pozwala systemowo odpowiedzieć na potrzeby nauczyciela akademickiego: wzbogacić jego warsztat dydaktyczny, następnie pomaga zdobyć środki na realizację ambitnych projektów dydaktycznych po to, by mógł cieszyć się statusem lidera dydaktyki i otrzymywać nagrody.

Na Uniwersytecie Śląskim, również dzięki zaangażowaniu Pani Profesor Bernadety Niesporek-Szamburskiej, przy Centrum Kształcenia Ustawicznego UŚ od listopada 2016 roku odbywają się Otwarte Spotkania Dydaktyczne, skierowane do nauczycieli akademickich i doktorantów.

Chcemy, aby efektem naszych działań było powstanie interdyscyplinarnej wspólnoty skupionej wokół rozwoju dydaktyki. Na spotkania wykładowe i warsztatowe zapraszamy osoby pracujące lub uczące się w Uniwersytecie Śląskim⁶²

– powiedzieli na pierwszym spotkaniu Dominika Hofman-Kozłowska i Jacek Francikowski, którzy są koordynatorami projektu. Wśród propozycji warsztatów na kolejny rok akademicki znalazły się: narzędzia cyfrowe do interakcji z grupą, wyszukiwanie otwartych zasobów edukacyjnych i narzędzi cyfrowych w edukacji, metody „odwróconej klasy” na uniwersytecie. Wykłady natomiast poświęcone będą: etykietce akade-

⁶¹ Pełna lista zajęć: http://jakoscksztalcenia.ug.edu.pl/sites/default/files/_nodes/strona-djk/61964/files/laboratorium_inicjatyw_dydaktycznych_-_informacja_o_warsztatach_-_druga_.pdf [data dostępu: 2.01.2017].

⁶² Wypowiedź podczas otwarcia spotkań dydaktycznych, jakie odbyły się 21.11.2016 roku w CINIB-ie.

mickiej, trójkątowi dydaktycznemu, neurodydaktyce w praktyce akademickiej oraz edukacji spersonalizowanej. W rezultacie spotkań powstała również grupa w serwisie społecznościowym Facebook, do której przyłączyło się 88 członków.



Otwarte Spotkania Dydaktyczne, Uniwersytet Śląski.
Warsztaty z wykorzystania narzędzi cyfrowych w interakcji z grupą
(Fot. Katarzyna Anders)

Co dalej?

Niektóre kraje i regiony opracowują lub wdrożyły już politykę mającą na celu poprawę standardów nauczania w szkolnictwie wyższym. Przede wszystkim, choć nie wyłącznie, wymagają one od nowo zatrudnionych pracowników ukończenia szkoleń z zakresu dydaktyki akademickiej. Czasami jest to wymóg prawny⁶³. Norwegia wprowadziła taką konieczność – nauczyciele uniwersyteccy muszą mieć kwalifikacje do nauczania. Również w Danii nałożono taki obowiązek na wszystkich adiunktów, a w Finlandii w przypadku politechnik wymagane jest zaangażowanie w badania pedagogiczne. W Szwajcarii krajowe ramy nakładają na nauczycieli akademickich obowiązek przeszkolenia, a dotyczy to uniwersytetów nauk stosowanych (*universities of applied sciences*). Przykładem dobrych praktyk jest również Sri Lanka, która od 1997 roku wprowadziła wymóg, by nowo zatrudnieni wykładowcy uniwersyteccy mieli kwalifikacje nauczania, akredytowane przez narodową komisję – University Grants Commissio. Nawet Etiopia, jako dość odległa ilustracja dobrych praktyk w tej dziedzinie, może się pochwalić, od 1994 roku, polityką kształcenia, która wymaga od nauczycieli na wszystkich poziomach (od szkoły do uniwersytetu) posiadania kwalifikacji dydaktycznych.

W innych przypadkach strategie krajowe lub regionalne w tym zakresie nie są prawnie uregulowane. W Japonii University Establishment Standards for Graduate Schools wymaga od szkół wyższych prowadzenia szkoleń, chociaż dokument nie ma mocy prawnej. W szkoleniach muszą brać udział wszyscy pracownicy akademicy zaangażowani w kształcenie nauczycieli. W Tajlandii kształcenie nauczycieli w szkolnictwie wyższym nie jest obowiązkowe, ale istnieją krajowe standardy kursów. W Australii opracowano Higher Education Standards Framework (tzw. standardy progowe). W Niemczech natomiast ustawa ramowa dla uniwersytetów Framework Law for Universities wymaga, aby kompetencje pedagogiczne były oceniane w procesie mianowania profesorów. Poszczególne landy implementują ustawę ramową zgodnie z własną polityką, co powoduje różnice we wdrożonych rozwiązaniach szczegółowych.

Niektóre badania wykazały, że strategie kształcenia nauczycieli akademickich krajowe lub regionalne, jeśli nie zostały narzucone prawem, niekoniecznie były realizowane. Ponadto uniwersytety w wielu pań-

⁶³ Dane na temat standardów nauczania na poziomie wyższym pochodzą z: *The Preparation of University Teachers Internationally International Consortium for Educational Development. Draft for Consideration*, Council 2014. <http://icedonline.net/iced-members-area/the-preparation-of-university-teachers-internationally/> [data dostępu: 7.01.2017].

stwach wdrożyły własne zasady kształcenia nauczycieli (czasami przed wdrożeniem polityki krajowej, regionalnej czy sektorowej w tym obszarze lub w przypadku jej braku). W niektórych krajach tylko pewne „typy” uniwersytetów lub wydziałów (na przykład wydziały medyczne i uniwersytety nauk stosowanych w Niemczech) czynią kwalifikacje nauczania obowiązkowe.

Jak wygląda to w Polsce? Założenia do ustawy, które przygotował zespół Marka Kwieka – jak czytamy w przedmowie – mają dwa filary: pierwszy z nich – stanowi doskonałość naukowa, drugi natomiast – silne wsparcie państwa. Nie znajdujemy tu poważnego zaakcentowania procesu kształcenia i wychowania studentów, a także przygotowania do niego nauczycieli. Priorytetem nie jest kształcenie studentów, które było nim w czasie boomu edukacyjnego w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, lecz istotność i widzialność nauki w świecie. Projekt radykalnie wzmacnia naukę w Polsce, co jest pożądane przez środowisko akademickie. Szkoda tylko, że Zespół Kwieka więcej uwagi nie poświęcił kształceniu i kształceniu się nauczycieli akademickich, czyli jakości kształcenia. Jedynym wytłumaczeniem – ale czy usprawiedliwieniem? – jest zastrzeżenie autorów, iż skupiają się w tych założeniach przede wszystkim na uczelniach badawczych, choć przecież tzw. uczelnia badawcza czy wręcz uniwersytet badawczy, który nie kształciłby studentów, przestałby być uniwersyte-tem, a stałby się instytucją zbliżoną do Polskiej Akademii Nauk.

Dla Kwieka docelowo system powinien ewoluować w kierunku wyodrębnienia trzech typów uczelni, podobnie do trzech typów misji (badawcza, dydaktyczna, misja otwarcia na potrzeby społeczne i gospodarcze). Podstawą takiego wydzielenia jest – według autorów – szkodliwa fikcja istnienia wielofunkcyjnych instytucji w systemie, w którym nie ma wystarczających środków na realizację wszystkich funkcji.

Uczelnie dydaktyczne będą przygotowywać studentów do wejścia na regionalny rynek pracy. Uczelniami badawczo-dydaktycznymi będą przeciętne uniwersytety, z dobrymi studentami, kadrami uprawiającą dobrą naukę, ale niekoniecznie naukę na poziomie światowym. I będą też uczelnie badawcze, przypuszczalnie kilkanaście, może dwadzieścia. Tam znaczenie będzie miał światowy poziom prowadzonych badań⁶⁴.

Część kadry na uczelniach badawczych będzie się realizować w dydaktyce prowadzonej na wysokim poziomie.

⁶⁴ <http://ustawa20.amu.edu.pl/marek-kwiek-dla-serwisu-pap-nauka-polsce/> [data dostępu: 3.01.2017].

Co oznaczałby więc uniwersytet XXI wieku, skoro winniibyśmy mieć dla tych trzech różnych typów uniwersytetów trzy różne algorytmy i trzy różne ustroje uczelni? Jak będzie wyglądało awansowanie i de-gradowanie uniwersytetów z jednej kategorii do drugiej? Dzielenie uniwersytetów na trzy kategorie, z których tylko pierwszy i drugi typ (uniwersytety badawcze, w tym flagowe, i naukowo-dydaktyczne) byłyby uniwersytetami w rozumieniu humboldtowskim, a trzeci typ stanowiłyby właściwie uczelnie mające status wyższej szkoły zawodowej? Jaka miałaby być zatem różnica między wyższymi szkołami zawodowymi a uczelniami dydaktycznymi? Co to jest w ogóle „uczelnia dydaktyczna”? Zasadniczo, w aktualnych przepisach prawa, nie ma precyzyjnej definicji „uczelni”, jest natomiast precyzyjna definicja, czym są uniwersytety, uniwersytety przymiotnikowe oraz akademie. O których zatem typach uczelni mowa?

Czy taka rewolucyjna zmiana jest konieczna, by zrealizować oczywiste cele naukowe i kształceniowe na poziomie akademickim? Czy nie można przeprowadzić skutecznej reformy w ramach istniejącej struktury, z warunkiem koniecznym, ale rzeczywistym, nie zaś „papierowym”, przestrzegania przewidzianych ustawą wymagań i z określonym działaniem algorytmu? Dałoby to możliwość płynnego – w zależności od osiąganych wyników naukowych i dydaktycznych – przyznawania na określony czas kategorii na przykład uczelni badawczej lub odbierania możliwości używania nazwy *uniwersytet* czy *akademia* uczelniom, które najgorzej spełniałyby przewidziane wymagania.

Abstrahując jednak od propozycji założeń do nowej ustawy, w każdej sytuacji kształcenie akademickie jest integralną częścią uniwersytetów, chociaż – w zależności od misji danej uczelni – inaczej realizowaną. Dyskusje na temat przyszłego kształtu uniwersytetu toczą się już zresztą od dłuższego czasu⁶⁵, przynajmniej w ramach aktualnej koncepcji, rozwijającej idee Wilhelma von Humboldta czy Johna Henry’ego Newmana.

Kształcenie kształcących i rozwijanie ich umiejętności tak, by potrafili nie tylko przekazywać wiedzę studentom, ale by ich jednocześnie inspirowali do stawiania kolejnych pytań i szukania możliwych wariantów odpowiedzi na nie, rozwijając przy tym umiejętności krytycznego myślenia i kreatywnego rozwiązywania problemów, było i jest nieustającym wyzwaniem czasów minionych i obecnych. Dziś w społeczeństwie informacyjnym, kiedy dostęp do nagromadzonych i udostępnionych danych jest praktycznie nieograniczony, zaczyna być wyraźniej odczu-

⁶⁵ Zob. np. R. BARNETT: *Imagining the University*. London 2013; G. HALL: *The Uberfication of the University. Forerunners. (Ideas First)*. Minneapolis 2016.

walna potrzeba kontaktu z przewodnikiem, mistrzem, nauczycielem, couchem, tutorem po to, by przekuwać informację w wiedzę, a tę – w mądrość. Starsze pokolenia były wyposażane w wiedzę w bibliotekach akademickich czy na uniwersytetach, gdzie wiadomości były deponowane. Współczesny student, ze smartfonem w ręku, jest w stanie odpowiedzieć na prawie każde pytanie. Gromadzenie informacji przez nauczycieli akademickich nie odgrywa już więc fundamentalnej roli, jest nią dziś selekcjonowanie, przetwarzanie, podawanie i kompresja danych, tzn. przekuwanie wiadomości w wiedzę, a tę ponownie w mądrość, czyli kształcenie światłych obywateli, po to, by, jak Thomas Stearns Eliot, nie pytać: *Where is the Life we have lost in living? Where is the wisdom we have lost in knowledge? Where is the knowledge we have lost in information?*.

Kultura polska w nauczaniu obcokrajowców O kulturowych konotacjach polskiej gościnności, czyli co cudzoziemiec winien wiedzieć

W pracach kierowanych do osób przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela języka polskiego jako obcego (jpjo) często podkreśla się, że wykładowca powinien mieć szeroką wiedzę na temat odmienności kulturowych, by tym samym, szczególnie gdy pracuje z grupami zróżnicowanymi kulturowo i etnicznie, móc realnie wciełać strategię wytyczone przez metody komunikacji międzykulturowej. Trudno jednak wymagać, by nauczyciel jpjo wiedział wszystko na temat innych kultur. Byłoby dobrze, aby sprawnie umiał wyodrębnić polskie wzory kulturowe, miał świadomość mechanizmów kulturowych, według których funkcjonują Polacy, oraz mógł wytłumaczyć trwałe elementy myślenia i działania przedstawicieli polskiej społeczności w linii synchronicznej i diachronicznej. Wtedy bowiem cudzoziemiec, który otrzyma wiedzę na temat polskich realiów kulturowych, a w szczególności wzorców obowiązujących w obszarze rytuałów społecznych, sam zdoła wskazać różnice pomiędzy kulturą własną a kulturą społeczności, której język poznaje. Dzięki temu stanie przed wyborem, czy tylko płynnie posługiwać się językiem polskim, czy też dodatkowo stosować polskie wzory kulturowe, by tym samym odnieść pełny sukces komunikacyjny. Zapewne część czytelników podziela tezę, że najlepiej uczącym się jpjo po prostu na zasadzie podręcznika dobrego zachowania podać obowiązujące w polskiej kulturze zasady dotyczące na przykład strategii bycia gościem, form skutecznej komunikacji w urzędzie czy na uczelni, poruszania się w obszarze tematów tabuizowanych i innych.

Doświadczenie wskazuje, że osoby uczące się języka obcego w sytuacji, gdy otrzymują konkretną informację o obowiązującym wzorze kulturowym – odmiennym aniżeli ten, który funkcjonuje w ich kulturze – nie chcą go stosować bezrefleksyjnie. Rodzą się wtedy liczne pytania, mające na celu ugruntowanie uczącego się w przekonaniu, że otrzymana informacja jest prawdziwa i że nie można na przykład przełożyć na codzienne funkcjonowanie w kulturze polskiej „uniwersalnych” kodów, dajmy na to, protokołu dyplomatycznego. Ponadto często można zaobserwować u osób uczących się postawę zrodzoną z przekonania, że w trakcie kontaktów reprezentantów różnych kultur winna być przestrzegana zasada wzajemnej tolerancji, wyczulenia i zrozumienia odmienności, co z kolei miałyby się przyczynić do kształtowania przestrzeni wzajemnego poszanowania i zrozumienia. Bywa to jednak częstokroć tylko postawa życzeniowa, ponieważ generalnie zwycięża postawa stanowiąca wyraz przekonania, że przestrzeń (miejsce kontaktu) kieruje uwagę na wzory, które w niej winny być odczytane jako dominujące i konieczne do przestrzegania. Wymienić tu można choćby rozwiązania prawne (na przykład we Francji nie wolno kobietom muzułmańskim zakładać burek), ale można też przywołać toczone w Polsce pertraktacje, czy na uniwersytecie katolickim winno się zdjąć w sali wykładowej krzyż, jeśli zajęcia będzie prowadził przedstawiciel kultury judaistycznej. Przykłady moglibyśmy mnożyć. Wszystkie jednak potwierdzają to, że każda jednostka jest przywiązana do rodzimych schematów zachowań – schematów – opartych na swoistym kodzie aksjologicznym, dlatego ucząc się języka obcego, nie może czynić tego w izolacji od treści kulturowych. Te z kolei winny zostać przekazane w szerszym kontekście, pozwalającym na zrozumienie ich osadzenia w hierarchii poznawanej kultury, co w konsekwencji sygnalizuje, iż naruszenie jakiejś zasady może skutkować tylko urażeniem rozmówcy bądź też przerodzić się w zatarg lub ogromny konflikt.

Wydaje się, że ciekawe możliwości w procesie glottodydaktycznym otwiera uwzględnienie osiągnięć antropologii kulturowej, którą interesuje nie kultura w ujęciu uniwersalnym, lecz ta, która posługuje się pojęciem wielości kultur uwarunkowanych historycznie i przestrzennie. Tym samym, mówiąc o ludziach będących reprezentantami różnych kultur, automatycznie kładziemy nacisk na różnice, na niepowtarzalność i różnorodność, w których kryje się pewne bogactwo. Proces glottodydaktyczny zawieszony zostaje wtedy na linii *swój – obcy*¹. Na tę płaszczyznę

¹ Nie uciekamy wtedy przed różnicowaniem, podkreślaniem odmienności. Nie traktujemy różnicy jako czegoś negatywnego, lecz wręcz przeciwnie – dostrzegamy w niej wartość.

powinno zostać skierowane myślenie zarówno nauczyciela, jak i studenta uczącego się języka i kultury polskiej. Patrzenie bowiem z perspektywy kultury własnej ułatwia uchwycenie różnic. Czyli, aby mówić o obcej kulturze tak jak antropolog, student musi używać „własnej kultury do studiowania innych kultur i kultury ludzkiej w ogólności”².

Niejednokrotnie, ucząc języka polskiego jako obcego, stajemy w obliczu konieczności odtworzenia przed cudzoziemcem autostereotypu Polaka. Wiedza na temat tego, co Polacy myślą o sobie, jaki obraz wyobrażeniowy na swój temat mają, pozwala z jednej strony wyposażać cudzoziemca w odpowiednią strategię komunikacyjną, z drugiej zaś – stać się dla nauczyciela pretekstem do przybliżenia słuchaczom elementarnej wiedzy na temat polskiej kultury w ujęciu kontekstualnym. Obcokrajowiec odkrywa bowiem „treści samoświadomości członków zbiorowości”³. Orientuje się, jakie cechy przedstawiciele zbiorowości uważają za pozytywne, a jakie za negatywne, oraz zderza stereotypowe postrzeganie własnej grupy z „obcymi”.

Należy pamiętać, że kultura polska jest tzw. kulturą wysokiego kontekstu. Tym samym, by obcokrajowiec mógł poprawnie funkcjonować w procesie kulturowego „kontekstowania”, musi mieć rozbudowaną wiedzę z zakresu wartości obowiązujących w naszej kulturze. Ponadto wiedzę tę powinien mu w dużym stopniu przybliżyć nauczyciel, ponieważ uczeń nie zawsze jest w stanie samodzielnie poprawnie odczytać fakty kulturowe. W kulturach wysokiego kontekstu w większości nie mówi się *ekspresis verbis*, nadawca komunikatu

oczekuje raczej, że [...] interlokutor wie, co on ma na myśli [...]. W rezultacie będzie krążył wokół sedna sprawy, przytaczając po kolei wszystkie jej elementy, prócz tego najważniejszego. Jego właściwe umiejscowienie – określenie myśli przewodniej – jest bowiem rolą jego rozmówcy. Zastąpienie go w tej roli jest poczytywane za nietakt i naruszenie jego indywidualności⁴.

Dlatego tak ważna w przybliżaniu i tłumaczeniu wzorów obowiązujących w kulturze polskiej jest rola nauczyciela – pośrednika kulturowego. Przydatna nauczycielowi jppo okazuje się umiejętność wskazania ciągłości kulturowej, co wzmocni i wskaże ważność danego obszaru

² R. WAGNER: *Wynalezienie kultury*. W: *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*. Red. M. KEMPNY, E. NOWICKA. Warszawa 2003, s. 60.

³ Z. BOKSZAŃSKI: *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa 2005, s. 49.

⁴ E. HALL: *Poza kulturą*. Przeł. E. GOŹDZIAK. Przedm. i red. nauk. J. BURSZA. Warszawa 2001, s. 116.

komunikacji kulturowej w oczach zarówno prowadzącego zajęcia, jak i ich odbiorcy. Naturalnie, nie można zapominać, że w ostatnich latach ukazało się sporo publikacji, których autorzy podkreślają znaczenie kontekstu kulturowego w nauczaniu jpjo. Powstają katalogi kompetencji kulturowych, w które nauczyciel ma wyposażać swojego ucznia. Trzeba jednak zaznaczyć, że najczęściej autorzy takich tekstów nie rozwijają szerzej przygotowanego przez siebie katalogu, zakładając niejako, że odbiorca samodzielnie będzie potrafił podane kategorie rozwinąć, a następnie zilustrować je licznymi przykładami. Praca ze słuchaczami studiów podyplomowych dowodzi jednak, że często nie potrafią oni samodzielnie treści tych rozwinąć.

Podjęmę próbę omówienia wybranych kwestii zawartych w katalogu nazwanym „rytuały społeczne”, w którego poczet wliczane są takie profile kultury, jak gościnność, rytuały związane z jedzeniem i piciem, tematy tabu. Na użytek tego tekstu rozpocznę od propozycji omówienia polskiej gościnności w kontekście pracy z cudzoziemcami. Oczywiście, pamiętamy, że nauczyciel zawsze na omawiany na zajęciach temat powinien wiedzieć więcej aniżeli uczeń. Badania wykazują, że Polacy za główną cechę naszego społeczeństwa uznają gościnność. Adam Pisarek w pracy poświęconej polskiej gościnności pisze, że „gościnność rozumiana jako serdeczność i bezinteresowna życzliwość okazywana przybyszom jest w kulturze polskiej uznawana za jedną z najbardziej wartościowych postaw wobec drugiego człowieka”⁵. Dowodzi także, że słowo *niegościnność* rozumiane jest jako wrogość, brak życzliwości, zamknięcie na drugiego⁶.

Często na zajęciach z jpjo pojawiają się teksty podejmujące motyw polskiej gościnności. Nauczyciele wskazują ją jako jedną z kluczowych wartości pozwalających zrozumieć polską tożsamość. Jednakże najczęściej nie pogłębiają tej tematyki. Dobrze, by w tym obszarze pojawiły się liczne egzemplifikacje oraz wskazania, że polska gościnność jest wyznaczona przestrzenią, ograniczona czasowo oraz obwarowana licznymi nakazami i zakazami obowiązującymi zarówno gospodarza, jak i gościa. Pomoże to zapewne cudzoziemcom na pogłębienie rozumienia zachowań Polaków w tym obszarze, ustrzeże od popełniania gaf kulturowych. Warto także podkreślić, że w naszej kulturze gościnność była (i jest) oznaką honoru, a rytualizacja zachowań, jakie jej towarzyszyły, wiązała się ze skomplikowaną grą pozwalającą dwóm stronom,

⁵ A. PISAREK: *Gościnność polska. O kulturowych konkretyzacjach idei*. Katowice 2016, s. 8.

⁶ Zob. *ibidem*, s. 30.

wchodzącym w relację: gospodarzowi i gościowi, budować społeczną twarz i wzmacniać swój prestiż. Ponadto sytuacja goszczenia i bycia goszczonym pozwalała interlokutorom wykazać się znajomością zasad kurtuazji, zdradzała (i zdradza) ich pochodzenie. Po stronie gospodarza i gościa leży wiele zachowań i gestów, które należy wykonać. Ta swoista teatralizacja zachowań za każdym razem gwarantuje sukces komunikacyjny oraz, co najważniejsze, zachowanie i przedłużenie więzi pomiędzy członkami społeczności. Dodatkowo, gdy gości się kulturowo obcego, wówczas rytuały te pozwalają na podkreślenie otwartości na Innego.

Najczęściej, kiedy chcemy obcokrajowcom zwrócić uwagę na kulturową wartość gościnności, odwołujemy się do przysłów i utartych zwrotów. Wtedy wymieniamy powiedzenia „Gość w dom, Bóg w dom”, „Nigdzie gościnność taka, jak u Polaka” lub „Czym chata bogata, tym rada”. Frazy te pozwalają pokazać obcemu odbiorcy, że w kulturze polskiej następuje sakralizacja gościa – staje się on najważniejszą wartością. Przybycie gościa nakłada na gospodarza także konieczność specjalnych postaw, których celem jest podkreślenie szacunku, jakim obdarzamy osobę wchodzącą w nasze progi. Oczywiście, możemy, tłumacząc cudzoziemcom tę kwestię, odwołać się do rekonstrukcji mitu polskiej gościnności, wskazując, że już w pierwszej polskiej kronice znajduje się obraz uczty u Piasta, w trakcie której mityczny władca z największą atencją wpuszcza do swego domostwa obcych kulturowo przybyszów oraz ich gości. W tymże tekście również pojawia się obraz uczty gnieźnieńskiej, podczas której Bolesław Chrobry rozdaje gościom srebrne i złote naczynia oraz podejmuje ich przy suto zastawionym stole. Możemy także odwoływać się do obrazów szlacheckiej gościnności i tu przywoływać rytualne zachowania w postaci upijania gości tylko dlatego, by zostali na dłużej, wykręcania kół przy powozach, wznoszenie toastów, które miały honorować poszczególnych członków biesiady, na końcu obdarowywanie poszczególnych osób kosztownymi precjozami. Można także przywołać bocianie gniazdo umiejscowione na dachu szlacheckiego dworku, w którym służący miał wypatrywać gości, by z jednej strony nawoływać podróżnych, aby zawitali do domu pana, z drugiej zaś – informować domowników, by założyli odświętne stroje i z odpowiednimi honorami przyjęli podróżnych. Warto też wspomnieć o wielkich ucztach i balach, podczas których stoły uginały się od jedzenia, a gospodarze prześcigali się w atrakcjach dostarczanych gościom. Przybywającego należało przyjąć na odpowiednim poziomie, dostatnio ugościć, ale także oddawać mu cześć, sławić jego imię, wychwalać, okazywać mu szacunek. Wreszcie gospodarz miał obowiązek sprawować opiekę nad przybyszem. Całość tworzy przejrzystą układankę, pozwala zrekonstruować linię diachro-

niczną polskiej gościnności, a jednocześnie odkrywać przed cudzoziemcem trwałe schematy myślenia i działania obowiązujące w naszej kulturze. Współcześnie gościnność Polacy wymieniają jako główną cechę narodową.

Warto także dodać, że gościnność nie tylko polska społeczność uznaje za cechę ją charakteryzującą. W zasadzie dla wszystkich społeczności słowiańskich jest to wartość nie mniej ważna. Dobrze, jeśli obcokrajowcom zwróci się uwagę, że model polskiej gościnności *de facto* pozwala gospodarzowi budować odpowiedni wizerunek społeczny. Otóż goszczący dzięki przyjęciu i ugoszczeniu obcego buduje w jego oczach swój obraz jako osoby dysponującej naddatkiem finansowym, dzięki czemu może dzielić się dobrami z innymi, osoby otwartej na drugich. A zatem gościnność pozwala pośrednio sławić własne imię. Dodatkowo, jeśli to, co podane, jest smaczne, gospodyni buduje swój obraz jako kobiety zaradnej, wykształconej kulinarnie, dobrej żony. A zatem udzielenie schronienia, posilenie obcego, oddanie mu uwagi służą także budowaniu własnej twarzy publicznej dobrego gospodarza. Po stronie gościa leży natomiast chwalenie domu, posiłku, dostarczanie nowych informacji i umiłanie rozmową czasu gospodarzom. Również gość nie powinien się pojawić w obcym domu bez drobnego daru. Dzięki drobnemu upominkowi daje wyraz swojej hojności, a także wyraża szacunek wobec gospodarzy. Wskazuje na fakt, że wizyta jest dla niego czasem odświętnym, że się do niej starannie przygotował. Złamanie przez jedną stronę obowiązujących zasad może prowadzić do konfliktu lub skutkować rozluźnieniem bądź zerwaniem relacji.

Nie przywołujemy cudzoziemcom jednak innego, jakże istotnego dla zrozumienia polskiej gościnności przysłowia: „Ryba i gość po trzech dniach śmierdzi” czy powiedzenia „Gość nie w porę gorszy od Tatarzyna”⁷. Zgrabnie zatem w dydaktycznym dyskursie pomijamy aspekt czasowości, skupiając się tylko na przestrzeni i teatralizacji licznych gestów, które towarzyszą podejmowaniu gościa. Naturalnie, osoba, która nadwyręza naszą gościnność, staje się niemiłym gościem, intruzem, przybłądą. Zjawisko to obecne było także w kulturze szlacheckiej, gdy zbyt długo przebywającego gościa zmieniano w rezydenta⁸, dokonując gestu adopcji szlacheckiej. Problem jednak nie zniknął wraz z upływem czasu. Warto także cudzoziemcom wskazać, jakie techniki stosujemy, gdy chcemy, by wizyta w naszym domu się zakończyła. Nie ma bowiem w naszej

⁷ *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*. Oprac. A. KŁOSIŃSKA, E. SOBOL, A. STANKIEWICZ. Warszawa 2005, s. 125.

⁸ Zob. E. KOSOWSKA: *Negocjacje i kompromisy. Antropologia polskości Henryka Sienkiewicza*. Katowice 2002, s. 105–106.

kulturze żadnych znaków związanych na przykład z serwowaniem jedzenia, które byłyby sygnałem o zakończeniu biesiady. Chińczycy podają miskę ryżu na koniec przyjęcia, Włosi – owoce i *espresso*. Przykłady moglibyśmy mnożyć. W polskiej kulturze ważna staje się narracja dotycząca licznych obowiązków związanych z nadchodzącym dniem. Ma to zasugerować gościom, że czas wizyty został przekroczony. Gdy jednak gość chce nas opuścić, znów pojawia się nakaz zachęcenia go do pozostania. Reprezentant polskiej kultury jest zorientowany, że to tylko kurtuazyjna zasada i należy za moment już skutecznie ponowić próbę opuszczenia gospodarzy. Nie zawsze jednak cudzoziemiec poprawnie odczytuje ten tekst kultury. Niejednokrotnie przyjmuje zachętę w sposób dosłowny i kontynuuje biesiadowanie. Brak znajomości tych szyfrów kultury prowadzi do licznych nieporozumień, przekroczenia ram temporalnych gościnności i wpisania się w przysłowie: „Gość jest najpierw jak złoto, potem – jak srebro, w końcu ciąży jak żelazo”.

Nie wspominamy także w dydaktycznej sytuacji o zasadzie *do ut des* związanej z gościnnością. Polak niejako automatycznie oczekuje, że jeśli kogoś ugościł, w rytualnie ustalonym czasie zostanie zaproszony z re-wizytą. Co ważne, powinno do niej dojść w analogicznej przestrzeni. Jeśli zatem gościł kogoś w domu, to spodziewa się, że też do domu zostanie zaproszony. Kiedy ktoś chce go ugościć w przestrzeni publicznej, odczytać to może niekoniecznie jako afront, ale podejrzliwie przygląda się relacji łączącej go z daną osobą. Dom w przeświadczeniu Polaka jest bowiem traktowany jako schronienie (bastion), a wpuszczenie kogoś do niego świadczy o pełnej otwartości wobec zaproszonego.

Na przykładzie polskiej gościnności wykazaliśmy, że dla cudzoziemca kultura polska (jak każda obca) stanowi swoisty szyfr, którego niejednokrotnie sam nie jest w stanie rozwikłać. Ważną rolę odgrywa tu dobrze wyedukowany, świadomy kultury, z której się wywodzi, nauczyciel. Jego rola polega na uświadomieniu, że najważniejszy jest proces wzajemnego rozumienia paradygmatów kulturowych, z których pochodzą uczący się i nosiciel języka polskiego. Ten

proces rozumienia opiera się na dążeniu do stworzenia intelektualnej więzi pomiędzy nimi, rozumienia obejmującego obydwie kultury. Idea *powiązania* jest tu ważna, ponieważ jest bardziej odpowiednia do opisywania sytuacji pogodzenia dwóch równorzędnych, całościowych systemów czy punktów widzenia niż pojęcia takie jak *analiza* czy *badanie* z pretensjami do absolutnej obiektywności⁹.

⁹ R. WAGNER: *Wynalezienie kultury...*, s. 60.

Nauczyciel staje się swoistym pomostem między kulturą, której jest nosicielem, i kulturą, do której należy słuchacz. Pomiedzy studentem i nauczycielem panuje stan równowagi. Obaj bowiem mają wiedzę na temat własnej kultury i czerpią wiedzę z doświadczenia kontaktu, są obecni w każdej z dwóch kultur. Tak więc płaszczyzna swój – obcy tylko pozornie dzieli. W szerszej perspektywie umożliwia głębokie poznanie kultury polskiej w ujęciu komparatystycznym. Przygotowując zatem przyszłych wykładowców jpjo, uzmysławiamy im wagę przekazywania oraz tłumaczenia treści kulturowych cudzoziemcom, ponieważ „okazuje się, że dużo łatwiej jest wybaczyć błędne użycie zaimków niż, na przykład, formy adresatywnej, która definiuje relacje społeczne, role pełnione w tym właśnie spotkaniu, status społeczny i ekonomiczny itp., wyraża szacunek, uprzejmość, sarkazm”¹⁰. Zatem uświadomienie uczestnikom procesu glottodydaktycznego różnic kulturowych oraz ich uwarunkowań jest najważniejszym etapem formowania kompetencji interkulturowej.

¹⁰ A. LUBECKA: *Nauczyciel ekspertem w dziedzinie kultury?*. „Języki Obce w Szkole” 1994, nr 5, s. 387.

Spis treści

Słowo wstępne	7
Czczymy dzisiaj Badaczkę o wielu talentach i przymiotach... (<i>Ewa Jaskółowa</i>)	9
Orawskie wspomnienia (<i>Andrzej Król</i>)	15
Jubileuszowy bukiet (<i>Danuta Bula</i>)	21
List gratulacyjny od JM Rektora Uniwersytetu Śląskiego	23
Tabuła gratulatoria	25
Bibliografia prac Profesor Bernadety Niesporek-Szamburskiej za lata 1979–2016	31

Krajobraz literacko-kulturowy

Alicja Baluch	
O poezji lingwistycznej dla dzieci i dorosłych. Od <i>Kaczki Tłumaczki</i> Wandy Chotomskiej do <i>Psa co się zaszczeKał</i> Tymoteusza Karpowicza	49
Zofia Adamczykowa	
Frazeologia i paremiologia dla najmłodszych w wierszach Wandy Chotomskiej	57
Zofia Budrewicz	
Stereotypy obcości etnicznej (na przykładzie międzywojennej literatury dla dzieci i młodzieży)	67
Krystyna Heska-Kwaśniewicz	
Emilii Kiereś odmiany czasu i drogi	83

Spis treści

Ewa Ogłóza	
Osioł w <i>Muzykantach</i> z <i>Bremy</i> i innych tekstach kultury	95
Krystyna Zabawa	
„Podśłuchiwanie rzeczywistości” – o trzech wierszach dziecięcych Joanny Mueller	107
Karolina Jędrych	
Gry fikcja – rzeczywistość w cyklu <i>Pan Kleks</i> Jana Brzechwy.	125
Małgorzata Wójcik-Dudek	
Edukacja i czarownice. <i>Franciszka</i> Anny Piwkowskiej. Studium przypadku	139
Lucyna Sadzikowska	
Portret matki w opowiadaniu <i>Po kamienistej drodze</i> Gustawa Morcinka .	157
Krystyna Koziołek	
Ukryć szwy Europy. Co jest pod <i>Perugą</i> Mirona Białoszewskiego? . . .	175
Jolanta Tambor, Romuald Cudak	
Dlaczego fantastyka naukowa? Inspiracje twórczością Stanisława Lema dla nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego	185
Alicja Ungeheuer-Gołąb	
O integrowaniu sztuk na przykładzie pracy z wierszem we wczesnej edukacji	199
Iwona Morawska	
Aktywność ucznia motywowana szkolną lekturą	211
Ewelina Niemiec	
Tytuły zbiorów opowiadań w konkursie „Misja – książka!” jako diagnoza zainteresowań uczniowskich	225

Krajobraz językowy

Jadwiga Kowalikowa	
O kulturze językowej Polaków z refleksją edukacyjną w tle	239
Danuta Krzyżyk, Helena Synowiec	
Żywo i obrazowo o trudnych wyrazach i formach gramatycznych (Joanny Krzyżanek <i>Księga językowych porad Lamelii Szczęśliwej</i>)	253
Aleksandra Zok-Smoła	
<i>Dzięki Małgorzacie Musierowicz...</i> O poprawności użycia niektórych przymków	275

Spis treści

Anna Tabisz	
Siedem grzechów głównych przeciwko rozwijaniu sprawności mówienia w szkole	285
Marta Szymańska	
Co to znaczy uczyć funkcjonalnie? Próba odpowiedzi	299
Małgorzata Mnich	
Radość uczenia się, czyli jak sprawić, by uczeń najmłodszy pokochał edukację polonistyczną i szanował język ojczysty	315
Krystyna Gąsiorek-Polak	
Stymulowanie twórczej aktywności językowej dzieci dziewięcioletnich w zakresie metaforyzacji tekstu	337
Jolanta Nocoń	
Wariantywność aktualizacji wzorca gatunkowego jako problem edukacyjny (na przykładzie zaproszenia)	351
Edward Polański	
O trudnościach w zapisywaniu przedrostków typu <i>super-, wice-, ekstra-, mini-, maksi-, mega-</i> z wyrazami pospolitymi i nazwami własnymi	367
Emilia Czarnota	
Kilka uwag o problemach ortograficznych w zakresie zapisu mitologizmów frazeologicznych w szkolnych słownikach	383
Maria Waclawek	
O profilu <i>uczennicy</i> w stereotypie DZIEWCZYNY	393
Marta Kubarek	
Konceptualizowanie <i>czasu</i> jako przestrzeni w tekstach tworzonych przez uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych	407
Urszula Kopeć	
Konceptualizacje <i>dobroci</i> i <i>dobrego człowieka</i> w wypowiedziach studentów polskich i ukraińskich	419
Marta Kazienko-Szczerbak	
Wyrażenia synonimiczne słowa <i>Bóg</i> w wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej	431
Diana Jagodzińska	
<i>Precyzyjny</i> nie znaczy <i>rozumiany</i> – o czytaniu aktów prawnych	445
Anna Guzy	
Ocena funkcji językowych i komunikacyjnych prawej półkuli mózgu u pacjenta ze schizofrenią. Studium przypadku	455

Krajobraz inny niż wszystkie

Barbara Pytlos	
Udział bibliotek publicznych w edukacji polonistycznej (na przykładzie Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Gustawa Daniłowskiego w Sosnowcu)	469
Alina Budniak	
Magazyn dla dzieci „Świerszczyk” w projektowaniu zajęć zintegrowanych w klasach początkowych	481
Danuta Bula	
O istotną rolę seniorów w wychowaniu dzieci	497
Małgorzata Karwatowska, Izabela Puchala	
Przyjaźń jako wartość budująca więzi (na przykładzie tekstów piosenek hiphopowych)	507
Agnieszka Rypel	
<i>Kaleka, niepełnosprawny, inny, a taki sam. Modele postrzegania niepełnosprawności w podręcznikach języka polskiego</i>	<i>523</i>
Sylwia Kuraś	
Edukacyjne <i>panta rhei</i>	541
Magdalena Ochwat, Przemysław Grzonka	
Jak zmieniać edukację akademicką, czyli o wspieraniu rozwoju kompetencji dydaktycznych nauczycieli	551
Aleksandra Achtełik	
Kultura polska w nauczaniu obcokrajowców. O kulturowych konotacjach polskiej gościnności, czyli co cudzoziemiec winien wiedzieć . . .	573

Na okładce i stronach działowych obrazy autorstwa Danuty Buli
ze zbiorów prywatnych

Redaktor Małgorzata Poglódek
Projektant okładki Magdalena Starzyk
Redaktor techniczny Barbara Arenhövel
Korektor Marzena Marczyk
Łamanie Alicja Załęcka

Copyright © 2018 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-3354-0
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-3355-7
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 36,75. Ark. wyd. 38,0. Papier
Sora Mat Plus 90 g, vol. 1.2. Cena 66 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław



ISSN 0208-6336
Cena 66 zł (+ VAT)

ISBN 978-83-226-3354-0



9 788322 633540

Więcej o książce

