Mirosław Grzegórzek

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

DOI 10.19195/1642-5782.14(24).5

Gen autoprezentacji a gatunek uczniowskiej wypowiedzi pisemnej

Świadomość społecznej oceny oraz pragnienie kontrolowania wrażenia, jakie wywołuje na innych, towarzyszą jednostce prawie przez całe życie (pomijając okres wczesnego dzieciństwa). Ich przejawem są zarówno zachowania autoprezentacyjne, jak i emocje oraz postawy wobec siebie i świata¹.

Pisanie siebie w szkole

Autoprezentacja jest zjawiskiem wielowymiarowym. Różne są jej motywy, funkcje, cele oraz taktyki czy strategie służące do ich realizacji; różna jest też jej skuteczność. Wśród podstawowych funkcji autoprezentacji na poziomie jednostki Mark Leary wymienia jej instrumentalny charakter w interakcjach międzyosobowych, wzmacnianie tożsamości oraz samooceny, a także jej rolę w regulowaniu emocji².

Autoprezentacja (czyli manipulowanie wrażeniem wywieranym na innych) to sposoby, za pomocą których ludzie próbują kontrolować wrażenie, jakie wywierają na innych. [...] Autoprezentacja jest ważnym sposobem wywierania wpływu, gdyż reakcje innych w dużej mierze zależą od tego, jaki wizerunek nas samych udało nam się im przekazać³.

¹ E. Stojanowska, *Wstęp*, [w:] *Możliwości i ograniczenia w kreowaniu własnej atrakcyjności interpersonalnej*, red. E. Stojanowska, Warszawa 2002, s. 5.

² M. Leary, *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, przeł. A. KacmAJOR, M. KacmAJOR, Gdańsk 2004, s. 54–58.

³ M. Leary, R.M. Kowalski, *Lęk społeczny*, przeł. E. Zaremba, Gdańsk 2001, s. 26. Por. M. Grzegórzek, *(Auto)prezentacja w codzienności szkolnej — szkic do portretu*, „Język Polski

Wizerunek ten budowany jest mniej lub bardziej świadomie, „gdyż obok świadomych kontrolowanych zachowań autoprezentacyjnych jednostka dokonuje autoprezentacji nawykowej zgodnej z wcześniejszymi doświadczeniami w podobnych sytuacjach”⁴. Informacje na swój temat możemy werbalizować bezpośrednio (w pierwszym planie). Pośrednio (w planie drugim) czynimy to w różnych formach ekspresji pozawerbalnej⁵. Poziom werbalny autoprezentacji, którego najnaturalniejszą formą jest opisywanie czy też charakteryzowanie siebie, daje poczucie większej kontroli prezentującej się osobie i minimalizuje nieświadomy i nieintencjonalny charakter zachowań niewerbalnych⁶. Kształt werbalny autoprezentacji uwarunkowany jest między innymi sytuacją komunikacyjną: mówioną (konfrontacja z rozmówcą w cztery oczy) lub pisaną, z metodologicznego punktu widzenia częściej uwzględnianą przez badaczy, którzy preferują pisemne materializacje autoprezentacji w formie autocharakterystyki.

Pierwiastek autocharakterystyki zawiera nie tylko samoopis, lecz także życiorys, CV, podanie, list motywacyjny, opis przeżyć wewnętrznych czy ogłoszenie, na przykład towarzyskie⁷ — formy wypowiedzi znane dobrze z gimnazjum. Patrząc na zagadnienie przez doświadczenia praktyki szkolnej, można dostrzec, że gen autoprezentacji⁸ zawierają też pamiętnik i dziennik, formy dobrze znane w „odsłonach” literackich, a ostatnio obligatoryjnie, za sprawą tak zwanej nowej podstawy programowej, ćwiczone już na poziomie klas starszych szkoły podstawowej⁹. Znajdziemy w nich też i elementy charakterystyki, i opisu przeżyć wewnętrznych¹⁰. Charakterystyka, wraz z rozprawką czy opowiadaniem,

w Szkole IV–VI” 2015/2016, nr 3, s. 44–55; E. Stojanowska, *Tożsamościowe funkcje autoprezentacji*, [w:] *Autoprezentacja dzieci i dorosłych. Temperamentalne tożsamościowe oraz środowiskowe uwarunkowania*, red. E. Stojanowska, Warszawa 2010, s. 11–13.

⁴ E. Stojanowska, *Tożsamościowe funkcje autoprezentacji...*, s. 11.

⁵ M. Leary, *op. cit.*, s. 36 n. O zbieżnościach między terminami „autoprezentacja pierwszoplanowa i drugoplanowa” a „charakterystyką bezpośrednią i pośrednią” zob. M. Grzegórzek, *(Auto)prezentacja w codzienności...*

⁶ „Cechą osobowości, która została nagruntowniej przebadana w związku z autoprezentacją, jest obserwacyjna samokontrola zachowania (*self-monitoring*)”, M. Leary, *op. cit.*, s. 76 n.

⁷ *Ibidem*, s. 30.

⁸ Objaśnienia wyróżnionej formuły znajdują się w dalszej części pracy. Tymczasem postawmy roboczo znak równości między genem autoprezentacji a pierwiastkiem autocharakterystyki.

⁹ M. Grzegórzek, *Pamiętnik i dziennik na osi czasu, (inaczej) historia na języku polskim*, „Język Polski w Szkole IV–VI” 2015/2016, nr 1, s. 60–73.

¹⁰ „Głównymi formami mówienia w szkole o człowieku są charakterystyka i opis przeżycia wewnętrznego. [...] Ale oprócz nich istnieją jeszcze inne, w szkole nie uwzględniane, choć powinny być przedmiotem poznania, rozważań i ćwiczeń. Należą do nich biografia i autobiografia, te mogą uczniowie poznać jako prozatorskie gatunki literackie, ale autobiografię mogą pisać, jako formę obszerniejszą od życiorysu własnego — urzędowej formy użytkowej. Poza tymi formami istnieje jeszcze anegdota, donos, plotka i oszczerstwo. Te mogą być przedmiotem lekcji, ukazującej ich funkcję i mechanizm powstawania oraz wyrabiającej przeświadczenie o naganności społecznej i moralnej donosu, plotki i oszczerstwa”. M. Nagajowa, *Nauka o języku dla nauki języka. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego*, Kielce 1994, s. 166.

zaliczana jest tradycyjnie do kanonu szkolnych gatunków pisarskich, stąd też związki i uwarunkowania między werbalnymi aspektami zjawiska autoprezentacji i tą polimorficzną formą pisarską jawią się jako najbardziej interesujący obiekt badań, które dostarczają konkluzji o charakterze dydaktycznym oraz konkretnych rozwiązań metodycznych szkolnej praktyce polonistycznej. Nie zmienia to jednak oczywistego faktu, że autoprezentacja może być werbalizowana w szkole na wiele jeszcze innych sposobów, będąc zawsze istotnym czynnikiem szkolnych wypowiedzi. Autoprezentacja to kategoria ponadgatunkowa, „żywiol” o różnym stopniu nasilenia w zależności od kształtu wypowiedzi, wynikającego z uwarunkowanych sytuacyjnie intencji nadawcy. Sytuacje te „różnią się stopniem obciążenia interpersonalnego, jakie nakładają na uczestników interakcji”¹¹, tym bardziej że szkolna interakcja rządzi się swoimi prawami¹².

O ile między szkolną autocharakterystyką (w formie klasycznej czy też życiorysu lub CV) a autoprezentacją można by nawet umownie postawić znak równości, o tyle nie zawsze podobną operację da się przeprowadzić w odniesieniu do pamiętnika czy dziennika. Czym innym jest tekst stworzony na użytek samoidentyfikacji publicznej (autoprezentacja przed jakimś audytorium), a czym innym traktowany jako przejaw samoidentyfikacji prywatnej („autoprezentacja prywatna”)¹³, tym bardziej że w szkole sprawę komplikuje jeszcze wielopoziomowość sytuacji komunikacyjnej (szczególnie widoczna podczas tworzenia przez ucznia danego gatunku). Odbiorcą finalnym — audytorium — zawsze będzie nauczyciel (a w wypadku tekstów zakładających publiczność — także zespół klasowy) bez względu na to, czy w realizowaną formę wpisana jest intymność...¹⁴ Do tego dochodzą czynniki osobowościowe (związane z koncepcją własnej osoby: pryncypialną albo pragmatyczną) i sytuacyjne, które sprawiają, iż jedni bardziej koncentrują się na tym, by jak najlepiej wypaść w oczach otoczenia, natomiast dla innych ważna jest komunikacja własnych przekonań i zgodność z tym, co podpowiada ja-prywatne, nie ja-publiczne¹⁵.

¹¹ M. Leary, R.M. Kowalski, *op. cit.*, s. 54.

¹² Por. P. Andrusiewicz, *Psychodydaktyczne badania nad szkolną interakcją*, [w:] *idem, Interakcje nauczyciel–uczniowie w kształceniu literackim*, Kraków 1996, s. 43–59.

¹³ Por. E. Stojanowska, *Opisywanie siebie w warunkach autoprezentacji oraz prywatnie. Style autoprezentacji*, Warszawa 1998, s. 8–10.

¹⁴ Więcej o sytuacji komunikacyjnej, w której funkcjonują teksty uczniowskie, pisze w swej pracy A. Rypel. Zob. A. Rypel, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz 2007, s. 81–88.

¹⁵ Por. E. Stojanowska, *Zainteresowanie jednostki społeczną oceną. Źródła i konsekwencje*, [w:] *Możliwości i ograniczenia w kreowaniu...*, s. 16; *eadem, Opisywanie siebie w warunkach...*, s. 15; M. Leary, *op. cit.*, s. 174–197.

Dominująca i recesywna natura genu autoprezentacji

Człowiek nie dysponuje nieograniczonymi możliwościami autokreacyjnymi. Ich granice wyznacza względna stałość (nawet przy obecnym poziomie chirurgii estetycznej) wyglądu zewnętrznego i cech psychofizycznych¹⁶. Czynnikiem poszerzającym paletę zachowań autoprezentacyjnych mogą stać się konkretne kompetencje komunikacyjne, kształtowane na lekcjach języka polskiego wszystkich poziomów edukacji między innymi w różnorodnych formach wypowiedzi pisemnej doskonalonych na lekcjach¹⁷. W wypowiedziach tych autoprezentacja może być niekiedy dominantą, a kiedy indziej efektem ubocznym tworzonych tekstów.

Z dużą dozą prawdopodobieństwa można przyjąć, że gen autoprezentacji pełni dominującą funkcję w niektórych gimnazjalnych gatunkach wypowiedzi. W zestawionych z nimi pamiętniku i dzienniku przyjmuje charakter recesywny, na co wpływ ma z pewnością introwersyjna swoistość diarystyki. Z drugiej strony, odbiorcą dziennika (pamiętnika) szkolnego jest zawsze ktoś, przed kim założy się maskę zgodną z tematem wypracowania i chęcią bycia postrzeganym w określony sposób, bo „kontrolując informacje docierające do otoczenia, autoprezentator stara się sprawić odpowiednie wrażenie (*impression*) na odbiorcy, aby skłonić go do pożądanego traktowania własnej osoby”¹⁸. Poza tym „sytuacja lekcyjna powoduje obniżenie stopnia naturalności zachowania językowego uczniów. [...] Ostatecznym celem aktywności językowej ucznia, który zdaje sobie z tego sprawę, jest uzyskanie możliwie najwyższej oceny [...]”¹⁹. Konsekwencją tego są zwykle: schematyzm, pisanie „pod belfra” — formalna pustka, szampa przemieszana z nudą. Uwagi te dotyczą jednak gatunków zakładających pewną swobodę w ich konstruowaniu (autocharakterystyka, opis przeżyć, pamiętnik, dziennik, ogłoszenie). Szablonowość budowy i formalizm stylu to przyrodzona cecha CV, życiorysu, podania czy listu motywacyjnego.

Czy jednak, pomijając intuicyjne podpowiedzi, można obiektywnie wyodrębnić jakąś klasę cech wspólnych, warunkujących twierdzenie o dominującej lub recesyw-

¹⁶ Por. E. Stojanowska, *Zainteresowanie jednostki społeczną...*, s. 16.

¹⁷ „Człowiek nabywa język i biegłość w nim nie tylko poprzez formalnie zorganizowaną naukę, ale — i to chyba przede wszystkim, jeśli chodzi o biegłość — poprzez kontakty z innymi. Rzecz jasna, że obycie językowe jest tym większe, im w większą liczbę możliwie różnorodnych kontaktów wchodzimy, innych bowiem zachowań wymaga język prywatny, [...] innych oficjalny [...], są zresztą różne stopnie oficjalności sytuacji mówienia. Stopień oficjalności sytuacji nie jest jednak jedynym czynnikiem mającym wpływ na sposób używania języka, pod uwagę wziąć trzeba przecież także cel kontaktu językowego, miejsce, temat komunikatu etc.”, M. Skarżyński, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu — uwagi nieprofesjonalisty*, [w:] *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkole średniej*, red. M. Skarżyński, Kielce 1993, s. 11.

¹⁸ A. Szmajke, *Skromnie czy asertywnie? Poziom osiągnięć szkolnych i styl autoprezentacji jako wyznaczniki ustosunkowania nauczycielek do uczniów*, „Przegląd Psychologiczny” 2002, nr 1, s. 124.

¹⁹ M. Skarżyński, *op. cit.*, s. 13.

Aspekty wzorca gatunkowego				
Nazwa gatunku	Aspekt poznawczy — samouświadomienie sytuacji prezentacji siebie	Aspekt pragmatyczny — świadoma selekcja informacji w celu wywarcia określonego wrażenia	Aspekt strukturalny — skonwencjonalizowana forma ²⁰	Aspekt stylistyczny — styl (w nim nasycenie środkami językowymi nazywającymi cechy osobowości, uczucia, wartościującymi ²¹)
autocharakterystyka	+	+	–	zależny od intencji P (+++)
opis przeżyć	+	+	–	zależny od intencji P (+++)
życiorys	+	+	+	sformalizowany U (++)
CV	+	+	+	sformalizowany U (++)
podanie	+	+	+	sformalizowany U (++)
list motywacyjny	+	+	+	sformalizowany U (++)
ogłoszenie	+	+	+	zależny od intencji P/U (++)
pamiętnik	+/-	+/-	+	zależny od intencji P/A (++)
dziennik	+/-	+/-	+	zależny od intencji P/A (++)

Źródło: opracowanie własne.

+ — obecność cechy P — styl potoczny A — styl artystyczny
– — niobecność cechy U — styl urzędowy (+++) — balans nasycenia stylu słownictwem autoprezentacyjnym

²⁰ Chodzi o formę tekstów tworzonych w szkole! Nie wnikamy tu w misterną odrębność i skomplikowaną systematykę dzienników (pamiętników) jako przykładów „literatury dokumentu osobistego”, a także motywów i funkcji realizowanych podczas ich tworzenia. Por. P. Rodak, *Dziennik pisarza: między codzienną praktyką piśmienną a literaturą*, „Pamiętnik Literacki” 2006, z. 4, s. 29–49; *idem*, *Dziennik osobisty i historia*, „Kultura i Społeczeństwo” 2008, nr 1, s. 91–109; M. Grzegórzek, *Pamiętnik i dziennik na osi...*, s. 60–73.

²¹ Por. M. Nagajowa, *op. cit.*, s. 165 n. (rozdz. 10. *Język wartości a mówienie o człowieku*); s. 185 n. (rozdz. 11. *Słownik nazw wartości i wartościujących ocen człowieka*).

nej pozycji genu autoprezentacji? W poszukiwaniu odpowiedzi na zadane pytanie pomocne może się okazać poniższe zestawienie szkolnych form zawierających, jak już wspomniano, w różnym nasileniu pierwiastek autocharakterystyki w kontekście możliwych aspektów wzorca gatunkowego tekstów szkolnych, wykorzystujące ustalenia badaczy tej problematyki²².

Punktem wyjścia rozważań nad wzorcem gatunkowym w perspektywie tworzenia tekstu (kompetencji tekstotwórczej) czynią oni następujące aspekty:

— pragmatyczny (intencjonalność, celowość (potencjał illokucyjny), miejsce gatunku w przestrzeni komunikacji międzyludzkiej, relacje między nadawcą i odbiorcą);

— poznawczy (świadome ujęcie i rozwinięcie tematu, aksjologia);

— strukturalny (szerzej — kompozycyjny: uwypuklony rozczłonkowaniem graficznym układ elementów tekstu i relacje między nimi);

— stylistyczny (językowe wykładniki (cechy) stylu skorelowane ściśle z tłem pragmatycznym i strukturą wzorca).

Dla gatunków z genem autoprezentacji (kolumna 1) poddawanych oglądowi ustalono następujące cechy dominujące w zakresie poszczególnych aspektów (kolumny 2–5):

— pragmatyczny — świadoma selekcja informacji w celu wywarcia określonego wrażenia;

— poznawczy — autoświadomość bycia w sytuacji prezentacji siebie;

— strukturalny — konwencjonalizacja formy (szczególnie w odniesieniu do rozczłonkowania graficznego i składników ramy tekstu);

— stylistyczny — nacechowanie stylu leksyką odniesioną do osoby: szeroko rozumianym słownictwem charakterologicznym, nazywającym emocje i wartościującym.

Znaki „+” i „–” potwierdzają obecność lub niewystępowanie cechy w danym zakresie. Dla dokładniejszego opisu aspektu stylistycznego wzorca zastosowano dodatkowe oznaczenia:

— litery P, A oraz U symbolizują odmiany funkcjonalne polszczyzny: potoczną, artystyczną i urzędową²³;

²² W zestawieniu tym wykorzystane zostały jako punkt odniesienia najnowsze propozycje klasyfikacji gatunków szkolnych J. Nocoń oraz narzędzia zaproponowane i wykorzystywane przez badaczy tekstu (nie tylko) szkolnego. Por. M. Wojtak, *Wyznaczniki gatunku wypowiedzi na przykładzie tekstów modlitewnych*, „Stylistyka” 8, 1999, s. 105–117; J. Nocoń, *Gatunki wypowiedzi na lekcjach języka polskiego*, „Zeszyty Szkolne. Edukacja humanistyczna” 2006, nr 1, s. 31, 35; A. Tabisz, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole 2006, s. 12, 66; A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska, *Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania*, „Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 4(140), 2013, s. 48. Dla pełni obrazu to, arbitralne ze względu na dobór kryteriów porównania, zestawienie nałożyć należałoby na funkcjonujące w obiegu literatury przedmiotu systematyzacje J. Bara (pośrednio J. Kulpy i W. Pasterniaka), J. Kijasa czy J. Nocoń.

²³ Zob. A. Wilkoń, *Typologia odmian współczesnej polszczyzny*, Katowice 1987, s. 57 n.; E. Malinowska, *Gatunki urzędowe*, [w:] *Systematyzacja pojęć w stylistyce. Materiały z konferencji z 24–26 IX 1991 r.*, red. S. Gajda, Opole 1992, s. 149–153.

— (+++) — oznacza balans nasycenia stylu „leksyką autoprezentacyjną”, gdzie (+) to niska frekwencja językowych wykładników autoprezentacji, natomiast (+++) to wysoka frekwencja językowych wykładników autoprezentacji.

Analiza danych zestawionych w tabeli pozwala dostrzec i wyodrębnić pewne prawidłowości rządzące zjawiskiem autoprezentacji w szkolnych wypowiedziach pisemnych:

1) w aspekcie poznawczym wszystkie gatunki generują immanentnie nadawczą samoświadomość sytuacji prezentacji siebie;

2) uwzględniając pragmatykę wypowiedzi, we wszystkich gatunkach mamy do czynienia z racjonalną autoselekcją informacji o sobie ze strony nadawcy, który pragnie wywrzeć na otoczeniu określone wrażenie;

3) forma tekstu jest silnie skonwencjonalizowana (nawet w autocharakterystyce — gatunku, na tle przejrzystych, schematycznych, formalnych gatunków tekstów urzędowych obecnych w zestawieniu, relatywnie „swobodnym” (pod względem chociażby struktury graficznej czy składników ramy — początku i końca), jednak realizującym pewien utarty schemat kompozycyjny w różnym układzie segmentów: przedstawienie postaci — wygląd zewnętrzny — wnętrze — ocena postaci);

4) w warstwie leksykalnej przeważa słownictwo charakterologiczne: nazwy cech osobowości, słownictwo wartościujące, często nazwy uczuć (w zależności od intencji nadawcy i stylu wpisanego w konkretną formę);

5) styl wypowiedzi cechuje zróżnicowanie: do odmiany potocznej, przez formalną, urzędową aż po artystyczną.

Ustalenia te pozwalają na precyzyjne zdefiniowanie genu autoprezentacji oraz opisanie relacji zachodzących między nim a gatunkami wypowiedzi szkolnej.

Genotyp gatunku autoprezentacyjnego w szkole — próba opisu zjawiska

Pojęcie gatunków mowy wprowadził do refleksji językowej Michaił Bachtin:

[to] względnie trwałe typy wypowiedzi, funkcjonujące na całym obszarze komunikacji językowej; są podstawowymi czynnikami określającymi porozumiewanie się, składają się na nie wypracowane już wzorce, ale najważniejszą rolę grają każdorazowo: podmiotowość i stosunek do drugiego człowieka, gatunki mowy swoją pełnię uzyskują bowiem w konkretnej sytuacji komunikowania. Ich wyróżniki ujawniają się w sferze zawartości tematycznej, stylu i kompozycji. Liczba gatunków mowy i ich zróżnicowania są praktycznie nieograniczone, gdyż zależą od zmiennych układów charakteryzujących procesy komunikacyjne. Rozmiary gatunków mowy są wysoce zróżnicowane: od złożonej z jednego słowa repliki do obszernego, nawet wielotomowego tekstu²⁴.

Gatunki literackie są więc wtórnymi gatunkami mowy, jednak w szkole pojęcie gatunku, na co zwraca uwagę Jolanta Nocoń, zwykle rezerwowano na teksty literackie, natomiast pozostałe teksty nazywa się formami wypowiedzi (choć nie

²⁴ M. Głowiński *et al.*, *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2000, s. 177.

zawsze konsekwentnie²⁵). Wspomniana autorka, podkreślając, iż pojęcie gatunku nie jest zarezerwowane dla literatury, lecz całego uniwersum mowy, oraz postulując ujednolicenie terminologii, definiuje gatunki wypowiedzi (zwane gatunkami mowy, gatunkami tekstów, wzorcami gatunkowymi tekstów) jako „skonwencjonalizowane sposoby językowych zachowań komunikacyjnych, które wykształciły się w procesie historycznym, a więc pewne modele (o charakterze normatywnym) budowy tekstów”²⁶.

Mówiąc natomiast o zmienności gatunkowej, Nocoń wymienia takie ich cechy, jak: przynależność do określonej kultury, ewolucyjna elastyczność (skłonność do mutacji), ekspansywność, efemeryczność, ścisły związek z czasem, w którym istnieją.

W terminologii biologicznej gen i genotyp mają wspólną etymologię: gr. γένος — ród, pochodzenie + τύπος — odbicie²⁷. W mojej ocenie trafnie i obrazowo zarazem określenia te opisują relacje między autoprezentacją a gatunkami wypowiedzi pisemnej w szkole.

Gen rozumiany jest tu jako cząstka, najmniejsza cecha przekazywana kolejnym upostaciowieniom, realizacjom gatunku. Genotyp rozumiem dwojako: wężziej — jako zespół cech składających się na dany gatunek, konstytuujących go, stanowiących o jego właściwościach; szerzej — jako zespół cech warunkujących istnienie korpusu czy kręgu („rodu”) tekstów w szkole, które można by nazwać gatunkami autoprezentacyjnymi.

W tym rozumieniu gen autoprezentacji to najmniejszy element tekstu, w którym przejawia się świadoma intencja kreowania określonego pożądanego obrazu własnej osoby przez nadawcę. Tym samym pierwiastek autoprezentacji pojawić może się w każdym gatunku wypowiedzi szkolnej.

Jeśli w danej wypowiedzi da się wyodrębnić zespół genów autoprezentacji, taką sytuację można nazwać genotypem autoprezentacyjnym:

— w znaczeniu węższym — na przykład w tekście mamy do czynienia z ekspozycją dodatnich (autoprezentacja faworyzująca) lub negatywnych (autoprezentacja deprecjonująca) cech nadawcy, określeń wartościujących, ze słownictwem nazywającym bezpośrednio uczucia, cechy osobowości; tekst jest samoopisem nadawcy z wyraźną kompozycją według schematu: przedstawienie postaci, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, usposobienia, ocena postaci; tekst zawiera ele-

²⁵ Por. J. Bar, *Formy wypowiedzi. Gatunki stylistyczne w programie języka polskiego szkoły podstawowej i średniej. Materiały pomocnicze dla nauczyciela do realizacji działu „Ćwiczenia w mówieniu i pisanii”*, Wrocław 1971; A. Rypel, *op. cit.*, s. 22–24 (*Teoria gatunków mowy*) i 81–88 (*Tekst szkolny jako przedmiot badań*); A. Wierzbicka, *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław 1983, s. 126–127; B. Witosz, *Lingwistyka a problem gatunków mowy*, „Socjolingwistyka” 14, 1994, s. 77–83.

²⁶ J. Nocoń, *op. cit.*, s. 29–30.

²⁷ *Genotyp*, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Genotyp> [dostęp: 12.10.2015].

menty opisu, opowiadania, argumentacji — jest postacią *genotypu autoprezentacyjnego*, konkretnie gatunku określanego jako autocharakterystyka;

— w znaczeniu szerszym — teksty nastawione są na zaprezentowanie nadawcy, da się zaobserwować świadomą selekcję informacji na temat nadawcy, mają skonwencjonalizowaną formę (kompozycja, układ graficzny), styl zależny od sytuacji komunikacyjnej (nasycenie słownictwem wartościującym, nazywającym cechy osobowości, uczucia); należą do *genotypu autoprezentacyjnego*.

Autoprezentacyjna kompetencja tekstotwórcza

Wielowymiarowość kompetencji komunikacyjnej implikuje różnorodne obszary działań edukacyjnych. Wśród nich niezwykle istotne znaczenie mają takie, które prowadzą do kształcenia i rozwijania kompetencji tekstowej, a w jej zakresie także kompetencji tekstotwórczej²⁸.

Jerzy Bartmiński twierdzi, iż kategoria wzorca gatunkowego (mimo iż nastrocza niemało trudności badaczom²⁹) jest kluczowa dla prawidłowego rozpoznania intencji nadawcy i tym samym odgrywa priorytetową rolę w interpretacji przekazu przez odbiorcę³⁰. Idąc śladem Bachtinowskiej myśli, Jolanta Nocoń, przywołując pracę Kordiana Bakuły, proponuje organizować kształcenie językowe wokół tekstu-wypowiedzi, nadając mu status podstawowej kategorii dydaktycznej.

Pojęcie tekstu najlepiej chyba wyraża istniejące i stosowane formy wypowiedzi w ćwiczeniach w mówieniu i pisanii, teksty literackie w kształceniu literackim i inne teksty kultury w kształceniu kulturalnym. Wreszcie pojęcie tekstu da się uogólnić jako najbardziej typowe zachowanie językowe, właściwie komunikacyjne, uczniów. Uczy się ich przede wszystkim produkowania i rozumienia tekstów. Dzięki temu dokonuje się kształcenie językowe, literackie i kulturalne. Z tych powodów w proponowanej przeze mnie wersji metodyki tekst stanowi podstawowe pojęcie i przedmiot. Także podstawowe narzędzie³¹.

Według Nocoń fundamentalnym zadaniem, przed którym staje nauczyciel, jest rozwijanie umiejętności tekstotwórczych uczniów, a nie rutynowa prezentacja nowych gatunków wypowiedzi na lekcji³². W zaproponowanej przez badaczkę podmiotowej perspektywie spojrzenia na gatunki wypowiedzi w szkole:

Gatunek tekstu nie jest abstrakcyjną strukturą [...], ale narzędziem realizacji różnorodnych zadań komunikacyjnych, służącym określonym celom i funkcjonującym w pewnym kontekście życiowym oraz zorganizowanym w specyficzny sposób. [...]

²⁸ E. Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2014, s. 122. W pracy tej czytelnik znaleźć może klarowny wykład na temat kompetencji tekstowej i tekstotwórczej jako płaszczyzn kompetencji komunikacyjnej.

²⁹ Zob. B. Witosz, *op. cit.*, s. 77–83.

³⁰ J. Bartmiński, *Tekstologia potrzebna od zaraz*, „Zeszyty Szkolne. Edukacja humanistyczna” 2006, nr 4, s. 48, 49.

³¹ K. Bakula, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997, s. 184–185.

³² J. Nocoń, *op. cit.*, s. 29, 33.

W podejściu podmiotowym wiedza o gatunkach nie jest wartością samą w sobie, staje się nią, o ile uczeń potrafi wykorzystać ją praktycznie, czyli zbudować wypowiedź. [...]

Ujęcie podmiotowe nie wyklucza uczenia o gatunku, koncentruje się jednak na kształceniu umiejętności nadawania przez uczniów ich własnym wypowiedziom określonego kształtu gatunkowego³³.

Tak rozumiana podmiotowość³⁴ implikuje inne jeszcze jej wymiary. Rozwijamy kompetencję komunikacyjną konkretnego ucznia — osoby, jednostki, istoty myślącej — człowieka mówiącego (*homo loquens*), a przecież „myślenie i język to zjawiska różne, lecz pozostające w ścisłym związku, w dialektycznej jedności. [...] Środki językowe stanowią formę istnienia myśli, które bez nich nie mogłyby istnieć [...]”³⁵.

Biegłość językowa człowieka przejawia się w postaci konkretnych tekstów, gatunków wypowiedzi³⁶, między innymi tych, które reprezentują g e n o t y p a u t o p r e z e n t a c y j n y. To właśnie na lekcji języka polskiego następuje transformacja pytania: jaki on jest (w odniesieniu do postaci literackiej czy rzeczywistej) w pytania: jaki ja jestem?, jacy są ludzie w moim otoczeniu?, jaki jest, jaki powinien być mój do nich stosunek?³⁷ „Pracując nad charakterystyką uczeń zdobywa wiedzę o człowieku (pośrednio poprzez literaturę) — czyli i (na zasadzie podświadomego transferu) o sobie (o sobie i o osobie)”³⁸.

Kompetencja tekstotwórcza jest czynnym aspektem kompetencji tekstowej³⁹. Element biegłości w tworzeniu danego gatunku wypowiedzi (opisywany terminami „umiejętność” i „sprawność”) termin „kompetencja” poszerza o elementy: świadomości gatunkowej i aspektu procesualnego⁴⁰. „Kompetencja tek-

³³ *Ibidem*, s. 32, 34, 32.

³⁴ Idea antropocentryzmu dydaktycznego (podmiotowości ucznia) wywiedziona z filozofii personalistycznej przybrała materialny kształt konkretnych rozwiązań dydaktycznych między innymi w pracach naukowców z Uniwersytetu Pedagogicznego — Z. Urygi oraz autorów koncepcji *To lubię!*. W nurt antropocentrycznej i personalistycznej edukacji literacko-kulturowej wpisują się już, według E. Cyniaka, prace K. Wóycickiego, W. Szyszkowskiego czy W. Pasterniaka. Także K. Bakula (który w swoim projekcie nowej metodyki również mocno akcentuje podmiotowość jako jedną z dziesięciu cech konstytuujących jedność zaproponowanego przezeń modelu kształcenia językowego) i A. Rypel zwracają uwagę na mocno zorientowane antropocentrycznie prace twórczyni serii „Kształcenie Językowe w Szkole” M. Dudzik. Nie można też pominąć cennego dla omawianego zagadnienia dorobku środowiska lubelskiego UMCS: H. Wiśniewskiej, B. Myrdzik czy M. Karwatońskiej.

³⁵ S. Gajda, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa-Wrocław, 1982, s. 27.

³⁶ Por. J. Nocoń, *op. cit.*, s. 33.

³⁷ Por. M. Nagajowa, *op. cit.*, s. 165.

³⁸ M. Grzegórzek, *(Auto)prezentacja w codzienności...*, s. 47.

³⁹ „Kompetencja tekstowa rozumiana jest jako »zdolność do produkowania i odbierania różnych typów zdarzeń komunikacyjnych«”. E. Nowak, *op. cit.*, s. 122. Autorka przytacza z kolei definicję A. Duszak z pracy *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998.

⁴⁰ Por. E. Nowak, *op. cit.*, s. 123–124.

stowórcza odnosi się nie tylko do samego stworzonego tekstu, ale i do procesu jego tworzenia, ma więc charakter dynamiczny⁴¹.

Na podstawie zarysowanych przez Ewę Nowak (za Anną Tabisz⁴²) ram badania i oceny kompetencji tekstotwórczych zaryzykować można hipotezę, iż uczeń ma kompetencję tekstotwórczą w materii gatunków wpisujących się w *genotyp autoprezentacyjny*, gdy jego teksty spełniają poniższe warunki:

- są samoświadomą prezentacją nadawcy (aspekt poznawczy),
- informacje na swój temat nadawca selekcjonuje w celu wywarcia pożądanego wrażenia (aspekt pragmatyczny),
- środki językowe podporządkowane są celom prezentacji określonego wizerunku nadawcy w danej sytuacji komunikacyjnej (aspekt językowo-stylistyczny),
- tekst jest jednostkową realizacją określonej struktury kompozycyjno-graficznej (aspekt strukturalny).

Umiejętność autoprezentacji jest jedną z najważniejszych tak zwanych umiejętności miękkich, wymienianą przez specjalistów wśród kompetencji kluczowych na rynku pracy⁴³.

Wiedzę o gatunkach przez różne formy dydaktyki społecznej, a zwłaszcza nauczanie szkolne, przekazuje się użytkownikom. W ten sposób wpływa się na ich świadomość (i samoświadomość) gatunkową, kształci nawyki i umiejętność rozpoznawania oraz użycia form gatunkowych⁴⁴.

Praca nad gatunkami szkolnymi realizującymi *genotyp autoprezentacyjny* jest istotna zarówno z punktu widzenia jednostki zanurzonej w społeczeństwie⁴⁵, jak i w perspektywie indywidualnej, personalnej (w aspekcie tożsamościowym, samooceny, samoświadomości, samorealizacji czy samokontroli). Tym samym działania z lekcyjną materią autoprezentacyjną modelowo wpisują się w nurt dydaktyki podmiotowej, zorientowanej antropocentrycznie.

⁴¹ *Ibidem*, s. 124.

⁴² *Ibidem*; A. Tabisz, *op. cit.*, s. 66. A. Tabisz zaznacza, iż wykorzystała w swej pracy model opisu gatunku zaproponowany po raz pierwszy przez M. Wojtak. Por. M. Wojtak, *op. cit.*, s. 105–117.

⁴³ Zob. *Umiejętności miękkie kluczem do sukcesu*, <http://www.bankier.pl/wiadomosc/Umiejtnosci-miekkie-kluczem-do-sukcesu-2703632.html> [dostęp: 17.10.2015]; *Knowledge@Work — kompetencje kluczowe w programach studiów*, <https://forumakademickie.pl/aktualnosci/2015/3/25/2603/knowledge-work-kompetencje-kluczowe-w-programach-studiow/> [dostęp: 11.08.2015].

⁴⁴ S. Gajda, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 256.

⁴⁵ „To, czy jesteśmy otoczeni grupą wspierających nas przyjaciół, czy jednostkami wyizolowanymi, zależy częściowo od tego, jaki obraz nas samych mają inni”. M. Leary, R.M. Kowalski, *op. cit.*, s. 26–27.

Bibliografia

- Bakuła K., „JA-NAJPIERW”. *Kształcenie językowe wobec kulturowej teorii języka. Przewidywane zmiany miejsc*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”* (Kraków, 23–24 października 1995), red. Z. Uryga, Kraków 1998.
- Bakuła K., *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997.
- Bar J., *Formy wypowiedzi. Gatunki stylistyczne w programie języka polskiego szkoły podstawowej i średniej. Materiały pomocnicze dla nauczyciela do realizacji działu „Ćwiczenia w mówieniu i pisanu”*, Wrocław 1971.
- Bar J., *Formy wypowiedzi w programie języka polskiego szkoły podstawowej i średniej (materiały pomocnicze dla studentów filologii polskiej WSP i WSN)*, Opole 1976.
- Cyniak E., *Antropocentryczna i personalistyczna edukacja literacko-kulturowa*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 2011, nr 1–2.
- Duszak A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998.
- Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisanu. *Skrypt dla studentów filologii polskiej*, oprac. J. Bar, Opole 1982.
- Gajda S., *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001.
- Grzegórzek M., *(Auto)prezentacja w codzienności szkolnej — szkic do portretu*, „Język Polski w Szkole IV–VI” 2015/2016, nr 3.
- Grzegórzek M., *Pamiętnik i dziennik na osi czasu, (inaczej) historia na języku polskim*, „Język Polski w Szkole IV–VI” 2015/2016, nr 1.
- Guzy A., Niesporek-Szamburska B., *Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania*, „Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 4(140), 2013.
- Jędrzychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., Mrazek H., Steczko I., *Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej*, Kraków 2001.
- Karwatowska M., *Kiedy językoznawcy używają terminu antropocentryzm? (Przegląd literatury)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”* (Kraków, 23–24 października 1995), red. Z. Uryga, Kraków 1998.
- Kijas J., *Ćwiczenia w mówieniu i pisanu*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski, Z. Libera, Warszawa 1968.
- Leary M., *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, przeł. A. Kacmąjor, M. Kacmąjor, Gdańsk 2004.
- Leary M., Kowalski R.M., *Lęk społeczny*, przeł. E. Zaremba, Gdańsk 2001.
- Malinowska E., *Gatunki urzędowe*, [w:] *Systematyzacja pojęć w stylistyce. Materiały z konferencji z 24–26 IX 1991 r.*, red. S. Gajda, Opole 1992.
- Możliwości i ograniczenia w kreowaniu własnej atrakcyjności interpersonalnej*, red. E. Stojanowska, Warszawa 2002.
- Nagajowa M., *Nauka o języku dla nauki języka. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego*, Kielce 1994.
- Nocoń J., *Gatunki wypowiedzi na lekcjach języka polskiego*, „Zeszyty Szkolne. Edukacja humanistyczna” 2006, nr 1.
- Nowak E., *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2014.

- Rypel A., *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz 2007.
- Skarżyński M., *Ćwiczenia w mówieniu i pisanu — uwagi nieprofesjonalisty*, [w:] *Ćwiczenia w mówieniu i pisanu w szkole średniej*, red. M. Skarżyński, Kielce 1993.
- Stojanowska E., *Opisywanie siebie w warunkach autoprezentacji oraz prywatnie. Style autoprezentacji*, Warszawa 1998.
- Stojanowska E., *Tożsamościowe funkcje autoprezentacji*, [w:] *Autoprezentacja dzieci i dorosłych. Temperamentalne tożsamościowe oraz środowiskowe uwarunkowania*, red. E. Stojanowska, Warszawa 2010.
- Stojanowska E., *Zainteresowanie jednostki społeczną oceną. Źródła i konsekwencje*, [w:] *Możliwości i ograniczenia w kreowaniu własnej atrakcyjności interpersonalnej*, red. E. Stojanowska, Warszawa 2002.
- Szmajke A., *Skromnie czy asertywnie? Poziom osiągnięć szkolnych i styl autoprezentacji jako wyznaczniki ustosunkowania nauczycielek do uczniów*, „Przegląd Psychologiczny” 2002, nr 1.
- Tabisz A., *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole 2006.
- Wierzbicka A., *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie*, red. T. Dobrzyńska i E. Janus, Wrocław 1983.
- Wilkoń A., *Typologia odmian współczesnej polszczyzny*, Katowice 1987.
- Wiśniewska H., *Antropocentryzm a kształcenie językowe*, [w:] *Z uczniem pośrodku: podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska, Kraków 1999.
- Witosz B., *Lingwistyka a problem gatunków mowy*, „Socjolingwistyka” 14, 1994.
- Wojtak M., *Wyznaczniki gatunku wypowiedzi na przykładzie tekstów modlitewnych*, „Stylistyka” 8, 1999.

Źródła internetowe

- Genotyp*, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Genotyp> [dostęp: 12.10.2015].
- Knowledge@Work — kompetencje kluczowe w programach studiów*, <https://forumakademickie.pl/aktualnosci/2015/3/25/2603/knowledgework-kompetencje-kluczowe-w-programach-studiow/> [dostęp: 11.08.2015].
- Umiejętności miękkie kluczem do sukcesu*, <http://www.bankier.pl/wiadomosc/Umiejtnosci-miekkie-kluczem-do-sukcesu-2703632.html> [dostęp: 17.10.2015].