

Kształcenie Językowe

Tom 19 (29)

Acta Universitatis Wratislaviensis
No 4061

Kształcenie Językowe

Tom 19 (29)

Pod redakcją
Kordiana Bakuły

Wrocław 2021
Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego

Rada Redakcyjna

Ewa Krauss (Uniwersytet Friedricha Schillera w Jenie), Ała Krawczuk (Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki), Małgorzata Misiak (Uniwersytet Wrocławski), Karla Ondraškova (Uniwersytet im. Masaryka w Brnie), Petra Stankovska (Uniwersytet Lublański), Marek Tomaszewski (Towarzystwo Historyczno-Literackie w Paryżu), Viktorija Ušinskienė (Uniwersytet Wileński)

Recenzenci

Mieczysław Balowski (Uniwersytet Opolski), Marian Bugajski (Uniwersytet Zielonogórski), Ivana Dobrotová (Uniwersytet im. Pałackiego w Ołomuńcu), Alicja Jakubowska-Ożóg (Uniwersytet Rzeszowski), Marina Kotova (Państwowy Uniwersytet w Sankt Petersburgu), Krzysztof Kusal (Uniwersytet Wrocławski), Małgorzata Misiak (Uniwersytet Wrocławski), Bernadeta Niesporek-Szamburska (Uniwersytet Śląski), Agnieszka Rypel (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), Małgorzata Święcicka (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), Leszek Tymiak (UMCS w Lublinie), Waldemar Żarski (Uniwersytet Wrocławski)

Redaktor naczelny

Kordian Bakula (Uniwersytet Wrocławski)

Sekretarz redakcji

Eryk Cichocki (Uniwersytet Wrocławski)

Redaktor tematyczny

Małgorzata Misiak (Uniwersytet Wrocławski)

Redaktor językowy

Anna Majewska-Tworek (Uniwersytet Wrocławski)

Książka ukazała się w wyniku współpracy wydawniczej
Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego
i Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego Sp. z o.o.

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego Sp. z o.o., Wrocław 2021

ISSN 0239-6661 (AUWr)

ISSN 1642-5782 (KJ)

Publikacja przygotowana w Wydawnictwie Uniwersytetu Wrocławskiego Sp. z o.o.

50-137 Wrocław, pl. Uniwersytecki 15

tel. 71 3752885, e-mail: marketing@uwur.com.pl

Spis treści

Od redaktora	7
Część I. Artykuły	
Jakub Z. Lichański, Czy protreptyk wart jest przywrócenia w edukacji szkolnej?	11
Krzysztof Kaszewski, Argument a przykład w rozprawce	19
Jakub Płowens, Tekst prasowy jako bodziec do interakcji na lekcji języka obcego	33
Helena Balcerek, Nauczanie (o) składni a kompetencja językowo-komunikacyjna uczniów z ASD	47
Sandra Caban, Ocena kompetencji komunikacyjnej dziecka z zespołem Aspergera (OKKA) — własne narzędzie diagnostyczne	61
Monika Czaińska, <i>Verba dicendi</i> w dialogach jako przejaw stereotypizacji w postrzeganiu mamy i taty w serii książek „o Basi” Zofii Staneckiej i Marianny Oklejak	67
Joanna Pieczonka, Edukacja wczesnoszkolna <i>versus</i> język łaciński — podręczniki	85
Jan Zdunik, Nauczyć umierania. Tanatopedagogika na lekcjach języka polskiego w liceum na przykładzie literatury najnowszej	101
Część II. Recenzje	
Kordian Bakuła, [rec.] Irena Bogoczova, <i>Language Policy in the Czech Republic in the Context of the Situation in Slavic-Speaking Territories</i> , Uniwersytet Ostrawski, Ostrava 2021	119
Dominika Izdebska-Długosz, [rec.] Марія Зелінська, <i>Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови західних областей України</i> , POSWIT, Drohobycz 2018	124
Ewa Krauss, [rec.] <i>Sprachbildung und Sprachkontakt im deutsch-polnischen Kontext</i> , red. Britta Hufeisen, Dagmar Knorr, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder, Aldona Sopata, Tomasz Wicherkiewicz, współpr. Barbara Stolarczyk, Peter Lang Verlag, Berlin 2018, F.A.L., t. 62	130
Natalia Miksiewicz, Szkolne zmagania z plcią, [rec.] Karolina Kwak, <i>Czy Kopciuszek musi być dziewczyną? Edukacja polonistyczna bez schematów rodzajowych</i> , Wydawnictwo Universitas, Kraków 2019, Edukacja Nauczycielska Polonisty	135
Indeks nazw osobowych	139
Indeks nazw rzeczowych	143
Table of contents	147
Abstracts	149

Od redaktora

[https://doi.org/10.19195/1642-5782.19\(29\).1](https://doi.org/10.19195/1642-5782.19(29).1)

Niniejszy 19 tom „Kształcenia Językowego” zaczyna się artykułem, którego autor Jakub Z. Lichański (UW) zmierza do przywrócenia edukacji szkolnej starożytnego gatunku dydaktycznego zwanego protreptykiem — wspomagającego, przynajmniej w założeniu, zdolność myślenia krytycznego i dialogicznego potrzebną współczesnej demokracji i biznesowi. Punktem wyjścia są prace amerykańskie o nauczaniu i retoryce zachęcające do moralnego doskonalenia się. Patruje im, jak nieraz w dydaktyce, retoryce i filozofii, Platon. Jednym z przejawów porządnego i krytycznego myślenia jest argumentowanie, do którego przyucza między innymi żywa u nas rozprawka, a w jej ramach odróżnianie argumentu od przykładu przeprowadzone na wielu ćwiczeniach w instruktywnym artykule Krzysztofa Kaszewskiego (UW). Nie mniej przydatne dydaktycznie są ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w języku obcym na materiale prasowym ukazane przez Jakuba Płowensa (UAM).

O nauczanie składni i szerzej — gramatyki — nieraz już spierano się w dydaktyce języka polskiego. Nie jest łatwe, tym bardziej gdy uczeń choruje na autyzm, dlatego artykuł Heleny Balcerek (UW) na ten temat niewątpliwie będzie pożyteczny. Tak jak i kolejny — o uczniach z zespołem Aspergera i możliwościach oceny ich kompetencji komunikacyjnej, do czego posłuży autorski kwestionariusz Sandry Caban (UO).

Stereotypy nauczania, myślenia... Przypadłość stereotypizacji dotyka także świata przedstawionego w literaturze dla młodych, bohaterów, ich sposobów mówienia, w tym tak ważnych postaci w życiu jak ojciec i matka, o czym pisze Monika Czaińska (UO).

Coraz mniej wiemy o pochodzeniu łacińskim lub greckim wielu słów używanych na co dzień. Inną świadomość mieli i mają uczniowie, którzy uczą się lub uczyli tych języków tak istotnych w literaturze i kulturze europejskiej. Niewątpliwie wzbogacą tę świadomość nowe podręczniki do nauczania łaciny w klasach 1–3, których merytoryczne i metodyczne zalety i wady opisuje Joanna Pieczonka (UWr).

Dawne podręczniki *ars moriendi* pisano po łacinie, dziś mało kto je czyta, choćby dlatego, że nie uczy się tego języka powszechnie w Polsce. Literackie opisy śmierci stają się materiałem lekcji. Czy można nauczyć umierania? Odpowiedź w pracy Jana Zdunika (UW).

Na drugą cześć tomu składają się cztery recenzje, każda dotyczy dzieła napisanego w innym języku: czeskim, ukraińskim, niemieckim i polskim.

Książka Ireny Bogoczovej *Language Policy in the Czech Republic in the Context of the Situation in Slavic-Speaking Territories* (2021) przynosi wiedzę o stanie języków na terenie Słowiańszczyzny, zwłaszcza czeskiego, polityce językowej, sporach między odmianami, normami, dążeniami purystycznymi z natury elitarnymi a demokratycznymi. Brakuje tych zagadnień w kształceniu językowym polskim. Recenzował Kordian Bakula (UWr).

Książka Marii Zielińskiej *Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови західних областей України* (2018), o której pisze Dominika Izdebska-Długosz (UJ), stanowi poważną próbę wyjaśnienia wpływu odchyień od normy ogólnopolskiej (literackiej) na kompetencję komunikacyjną młodych mieszkańców zachodniej Ukrainy deklarujących polskie pochodzenie — na obszernym materiale około 30 tysięcy wypowiedzi i tekstów.

Z kolei zbiór *Sprachbildung und Sprachkontakt im deutsch-polnischen Kontext* (2018), recenzowany przez Ewę Krauss (Uniwersytet w Jenie), mieści się w nurcie lingwistyki badającej kontakty między różnymi językami, dotyczy spraw wielojęzyczności i językowej migracji na terenach pogranicznych dziejącej się tu i teraz, zmiennej i niełatwej.

Wreszcie recenzja Natalii Miksiewicz (UWr) o pracy Karoliny Kwak *Czy Kopciuszek musi być dziewczyną? Edukacja polonistyczna bez schematów rodzajowych*, w której wyrażono wprost przeświadczenie, że odpowiedź „nie musi” zależy głównie od nauczyciela języka polskiego lub wychowawcy. Na lekcji zapewne tak, ale poza lekcją wpływ na dzieci i młodzież mają inne czynniki. Książka zahacza również o badania nazw płci (zwane niefortunnie lingwistyką płci), co zbliża ją do kształcenia językowego i „Kształcenia Językowego”.

————— C z ę ś ć I —————
A r t y k u ł y

Jakub Z. Lichański

ORCID: 0000-0002-1943-5069

Uniwersytet Warszawski

[https://doi.org/10.19195/1642-5782.19\(29\).2](https://doi.org/10.19195/1642-5782.19(29).2)

Czy protreptyk wart jest przywrócenia w edukacji szkolnej?

Interesującym zjawiskiem we współczesnej dydaktyce są próby przywracania w niej pewnych metod znanych i stosowanych od czasów antycznych¹. Co zaskakujące, próby te obejmują nie tylko szkolnictwo wyższe czy średnie, ale także na przykład szkoły biznesu! Wiązać to można z oczywistą i dość powszechną metodą, która kładzie duży nacisk na rozwój między innymi krytycznego myślenia², a także samodzielne rozwiązywanie problemów przez uczniów bądź studentów w toku na przykład dyskusji. Kwestie, które przedstawię, wiążą się z propozycją odnowienia jednej z najbardziej znanych w dawnej dydaktyce metod, a mianowicie — protreptyku.

Niniejsze rozważania wypada zacząć od przypomnienia, czym jest protreptyk³. Mówiąc najkrócej, to klasyczna metoda rozwiązywania problemów, szczególnie etycznych bądź moralnych, a zatem z zakresu aksjologii, mogąca być

¹ Ostatnio kwestie te interesująco omówił między innymi Richard Andrews; por. *idem*, *Znaczenie retoryki i argumentacji w szkolnictwie angielskim*, przeł. J.Z. Lichański, [w:] *Retoryka w edukacji: problemy argumentacji*, red. J.Z. Lichański, „Forum Artis Rhetoricae” 63, 2021, nr 1, s. 9–26.

² Prac na ten temat jest sporo, także w internecie; zob. m.in. I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w edukacji*, Łódź 2020; T. Kalbarczyk, *Nauka krytycznego myślenia*, „Analiza i Egzystencja” 25, 2014, s. 7–17.

³ Por. *Protreptyk* (gr. *Protreptikos* = zachęcający), [w:] M. Głowiński, J. Sławiński, T. Kostkiewiczowa, *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1998, s. 441: gatunek dydaktyczny zawierający zachętę do doskonalenia się moralnego i rozwijania zdolności intelektualnych, zwłaszcza zaś wskazówki dotyczące studiowania filozofii: Platon, Arystoteles, Cyceon, Seneka, Laktancjusz; także J.P. Wils, *Protreptik*, [w:] *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, t. 7, red. G. Kalivoda, F.H. Robling, T. Zinsmaier, S. Fröhlich, Tübingen 2005, szp. 376–380.

swoistym przełomem w dydaktyce⁴. Ponieważ nie jest raczej obecnie, poza wydziałami filozofii bądź filologii klasycznej, wykorzystywana w dydaktyce, a już na pewno w dydaktyce szkolnej, kilka słów przypomnienia.

Jak pisze Mason Marshall w studium *Reading Plato's Dialogues to Enhance Learning and Inquiry. Exploring Socrates' Use of Protreptic for Student Engagement* (Czytanie dialogów Platona w celu usprawnienia uczenia się i dociekań. Odkrywanie sokratejskiego protreptyku w celu wykorzystania go do wyrobienia w uczniach umiejętności samodzielnych badań)⁵:

Dotłowne znaczenie tego słowa to „zwrócenie lub skierowanie (kogoś) do/ku określonego(mu) celu(owi)”⁶; w starożytności protreptyk był, najogólniej mówiąc, tylko wysiłkiem zmierzającym do zmiany zachowania osoby lub aktem zmiany tego zachowania. Ale istniało coś takiego jak filozoficzny protreptyk — nawracanie kogoś lub próba nawrócenia go na filozoficzny sposób życia — i to jest rodzaj protreptyki, która inspiruje moje użycie tego terminu. Użyję terminu „protreptyczny”, aby odnieść się do próby doprowadzenia kogoś do pewnego rodzaju dochodzenia, co oznacza przede wszystkim próbę doprowadzenia do fundamentalnej przemiany serca, aby bardziej niż cegokolwiek innego pragnęli prawdy. Szukajcie jej w przemyślanej wymianie zdań z innymi ludźmi, którzy są na tyle uczciwi, że podążają wszędzie tam, gdzie prowadzą dowody⁷.

Pozornie uwaga Marshalla odnosi się do kwestii związanych ze studiowaniem dialogów Platona; nic bardziej mylnego! Oto analiza takich dzieł greckiego filozofa, jak *Eutyfron*, *Kriton*, *Menon*, *Państwo*, pozwala mu na opisanie techniki „działania” protreptyku. Ale właściwie czy jest potrzebna jakaś nowa metoda w edukacji? Jak pisze dalej we wstępie do wspomianej książki Marshall:

[Jest oczywiste, że] demokracja przeżywa kryzys, kiedy obywatele są biednymi myślicielami. Myśl jest również niezbędna nie tylko dla demokratycznych obywateli, ale przede wszystkim dla ludzi, przynajmniej ze względu na jej zdolność do wywoływania zachwyту, podnoszenia umysłu i uwalniania nas od dogmatyzmu i uprzedzeń. Nawet jeśli nie dostarcza wiedzy, może pomóc nam znaleźć drogę do najbardziej rozsądnych i odpowiedzialnych decyzji, jakie możemy podjąć. A świat potrzebuje ludzi, którzy dobrze podejmują decyzje. Potrzebujemy rodziców, małżonków, prawników,

⁴ Stosowana między innymi w Kopenhaskiej Szkole Biznesu i Filozofii Przywództwa (Copenhagen Business School of the Philosophy of Leadership); por. <https://www.cbs.dk/en/research/departments-and-centres/department-of-management-politics-and-philosophy/center-art-and-leadership/research> (dostęp: 10.06.2021); także O.F. Kirkeby, *Protreptik: filosofisk coaching i ledelse*, https://books.google.pl/books?id=FZ3i_ZQ7Ce0C&pg=PA7&hl=pl&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false (dostęp: 10.06.2021); *idem*, *Phronesis as the Sense of the Event*, „International Journal of Action Research” 5, 2009, nr 1, s. 68–113.

⁵ Na kwestie te zwracał uwagę w Polsce między innymi wspomniany Tomasz Kalbarczyk; por. *idem*, *op. cit.*, s. 10–11: „Kształtowaniu myślenia krytycznego służy bardziej porządek problemowy niż chronologiczny wykładu, podobnie wybór najważniejszych, przełomowych momentów w dziejach filozofii — wraz z ich bardziej szczegółowym omówieniem i próbą oceny — bardziej się przysłuży sprawie niż ambicja przedstawienia pełnego kanonu dokonanych filozofów”. Por. *idem*, *Wolność a edukacja. Filozofia wychowania we współczesnym liberalizmie*, Lublin 2012, zwł. s. 67–71.

⁶ W oryginale *turning or converting (someone) to a specific end*, co można rozumieć tak, jak zaproponowałem, bądź: zmienić kierunek lub skierować itd.

⁷ M. Marshall, *Introduction*, [w:] *idem*, *Reading Plato's Dialogues to Enhance Learning and Inquiry. Exploring Socrates' Use of Protreptic for Student Engagement*, New York 2021.

pracowników socjalnych, lekarzy itd., którzy potrafią przeanalizować problem w zdecydowany i poinformowany sposób oraz dostroić się do tego, co dobre i słuszne. Konsekwencją tego jest to, że potrzebujemy prawdziwej debaty na temat głównych kwestii dotyczących tego, jak żyć — debaty, która jest prawdziwa o tyle, o ile jest łaskawa, optymistyczna i produktywna zarówno pomimo szczerości i wigoru, jak i dzięki temu, że jej część ma na celu odnalezienie prawdy nawet za cenę utraty twarzy lub utraty pozycji politycznej. Idea takiej debaty i idea protreptyki są tak samo aktualne jak zawsze, chociaż być może oba są dziedzictwem starożytnej Grecji. Filozofowie i inni, którzy podjęli projekt, który proponuję, studiowaliby Sokratesa, Platona, aby dowiedzieć się czegoś o protreptyce⁸. Pytali, jakie strategie stosuje w rozmowach z innymi ludźmi (na przykład, w jaki sposób może grać na emocjach innych ludzi); oceniliby, które strategie są najlepszymi strategiami, jakie można zastosować w okolicznościach, w których się znajduje; a jeśli istnieją lepsze strategie niż Sokrates, polegaliby na Platonie w analizie tego, czym one są. W trakcie tego procesu po prostu przypuszczaliby pewne rzeczy, na przykład następujące: Sokrates próbuje ulepszyć innych ludzi.

Problem wskazany przez Marshalla może nieco zaskakiwać, bowiem z Sokratesem łączymy tradycyjnie inne metody nauczania. Są to majeutyka oraz metoda elenktyczna⁹; w ten sposób gubiliśmy ważny trop dydaktyczny, ale i poznańczy. Oto problem — powiada za Sokratesem Marshall — nie tkwi w tym, czy mamy jakąś wcześniejszą wiedzę na jakiś temat, tylko ukrytą i przy pomocy metody majeutycznej „rodzimy” ją. Daleko istotniejsza jest protreptyka, bowiem ona „prowadzi nas” do celu, jaki sobie postawiliśmy. Pozwala dobrze zrozumieć proces dochodzenia do prawdy. Tu konieczny jest przykład: w dialogu *Eutyfron* toczy się ważna dyskusja, która dotyczy rozważań na temat sprawiedliwości i pobożności (= zbożności)¹⁰:

SOKRATES: A czy i wszystko, co sprawiedliwe, jest też i zbożne, czy też tylko wszystko, co zbożne, to sprawiedliwe; a sprawiedliwe nie wszystko zbożne, tylko jedno sprawiedliwe będzie zbożne, a drugie jakieś inne?

EUTRYFRON: Nie nadążam, Sokratesie, za słowami.

⁸ Por. J.E. Hessler, *Socrates Protreptic and Epicurus. Heading trough Philosophy*, [w:] *Socrates and the Socratic Dialogue*, Leiden-Boston 2017, s. 665–681. W naszej tradycji kwestie te omawiał Władysław Witwicki w komentarzu między innymi do dialogu *Eutyfron*; por. Platon, *Eutyfron. Obrona Sokratesa. Kriton*, przeł. i oprac. W. Witwicki, Warszawa 1958, s. 53–67. Także <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/platon-eutyfron.html> (dostęp: 1.06.2021). Wcześniej na kwestie te zwrócił uwagę między innymi Egidius Schmalzriedt, *Platon. Der Schrittsteller und die Wahrheit*, München 1969, gdzie na s. 81–107 jest przeprowadzona bardzo podobna analiza *Eutyfrona*.

⁹ Por. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1. *Filozofia starożytna i średniowieczna*, Warszawa 1958, s. 94–97: „metoda elenktyczna”, „metoda maieutyczna”; także S. Blackburn, *Oksfordzki słownik filozoficzny*, red. J. Woleński, Warszawa 1997, s. 105: *elenchus*. Metoda elenktyczna polega na badaniu argumentów w dyskusji; metoda majeutyczna — na wydobywaniu w jej toku wiedzy nieświadomionej przez rozmówców. W obu wypadkach istotnym składnikiem jest „ umiejętne zadawanie pytań”.

¹⁰ W polskim tłumaczeniu W. Witwickiego jest używany termin „zbożność”; pozostawiam go, ponieważ w polskiej tradycji jest on używany. W wydaniu polskim por. s. 42–44. Warto zestawić ten fragment z przypowieścią z Ewangelii św. Łukasza, 18.1–8 o niesprawiedliwym sędzim (*ibidem*, 11e–12d 2–2).

SOKRATES: A młodszyś ode mnie z pewnością nie o mniej, niżes mądrzejszy. Tylko, jak mówię, takeś zmiękł z tego bogactwa mądrości. Ale przecież napij się trochę, mój drogi. Przecież to i nietrudno zrozumieć to, co mówię. Ja mówię po prostu coś przeciwnego, niż wyśpiewał poeta, który powiada¹¹:

*Zeusa zaś stwórcy wszechrzeczy, co wszystko spłodził na ziemi,
Nie chcesz wymienić, bo wszędzie, gdzie strach jest, tam i wstyd będzie.*

Otóż ja się tym różnię od poety, powiedzieć ci czym?

Eutyfron: Naturalnie.

Sokrates: Mnie się zdaje, że **gdzie jest strach, tam wcale nie musi być wstyd. Uważam, że niejedyn boi się i choroby, i ubóstwa, i wielu innych takich rzeczy; boi się, ale nie wstydzi się zupełnie tego, czego się boi.** Nie wydaje się tak i tobie?

EUTYFRON: Naturalnie.

SOKRATES: Ale gdzie jest wstyd, tam i strach będzie. Bo czy znajdzie się taki, który by się wstydził jakiegoś czynu i musiał się zań rumienić, a nie bałby się i nie drżałby równocześnie o rozgłos nieprawości?

EUTYFRON: Więc boi się.

SOKRATES: Więc to nie jest prawne powiedzenie: „gdzie jest strach, tam i wstyd będzie”, ale: gdzie wstyd jest, tam i strach będzie, a nie gdzie strach, tam wszędzie zaraz wstyd. Bo strach, uważam, sięga dalej niż wstyd. **Wstyd jest pewną częścią strachu. Podobnie jak liczba nieparzysta jest częścią liczby tak, że nie wszędzie, gdzie tylko liczba, tam i liczba nieparzysta, tylko gdzie jest liczba nieparzysta, tam też jest liczba.** No cóż, nadażasz teraz jakoś przecież?

EUTYFRON: Naturalnie.

SOKRATES: **Otóż ja i tam w poprzednich słowach pytałem o coś podobnego. Czy gdzie sprawiedliwość, tam i zbożność, czy też gdzie zbożność, tam i sprawiedliwość, ale gdzie sprawiedliwość, tam nie wszędzie zbożność. Bo to, co zbożne, stanowi częstkę tego, co sprawiedliwe.** Tak powiemy, czy inaczej ci się wydaje?

EUTYFRON: Nie; właśnie tak samo. Zdaje mi się, że to poprawnie powiedziane [wyr. — J.Z.L.].

Przyjrzyjmy się bliżej temu fragmentowi (szczególnie miejscom podkreślonym): problem, jaki mają rozwiązać rozmówcy, dotyka kwestii szalenie ważkiej. Chodzi o zależność pomiędzy dwoma terminami sprawiedliwość i pobożność (= zbożność; można oczywiście w trakcie zajęć przyjąć i inne terminy!)¹². Rozmówcy starają się rozważyć, jaka jest wzajemna relacja pomiędzy nimi, który z nich jest nadrzędny, a który — zależny. Ale także na czym polega owa zależność.

¹¹ Jest to fragment zaginionego eposu *Cypria* przypisywanego półlegendarnemu poecie Stasinusowi z Cypru, opisującego w 11 księgach wydarzenia poprzedzające wojnę trojańską; por. <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/platon-eutyfron.html> (dostęp: 1.06.2021).

¹² Można wziąć pod uwagę na przykład dominację i wolność; por. R. McKerrow, *Critical Rhetoric: Theory and Praxis*, „Communication Monographs” 56, 1989, nr 2, s. 91–111; także D.L. Cloud, *Critical Rhetoric. The Critique of Domination and The Critique of Freedom: A Gramscian Perspective — Commentary*, „International Journal of Communication” 14, 2020, s. 831–849.

Jak powiada w swojej analizie Władysław Witwicki (niejako uprzedzając rozważania Marshalla)¹³:

[c]hcąc rozstrzygnąć teraz, czy jakiś czyn jest zbożny, czy nie, potrzeba sobie naprzód zdać sprawę z tego, czy jest sprawiedliwy; jeśli nie, to nie ma mowy o jego zbożności. [...] Platon ogranicza się tylko do zacieśnienia pojęcia tego, co zbożne, w zakresie sprawiedliwości.

W swej analizie Marshall w sposób dokładniejszy analizuje zależność terminów i pokazuje, w jaki sposób przebiega dyskusja. Kwestie pozornie marginalne, jak na przykład rozważania na temat wstydu, strachu, a następnie arytmetyki, pokazują, jak „układają się” zakresy znaczeniowe określonych terminów. Można je — tak czyni amerykański badacz — przedstawić z wykorzystaniem diagramów Venna¹⁴, albo też całość postępowania przyrównać do metodyki, która jest zbliżona do opisaney w teorii retoryki. Mam na myśli naukę o status, czyli technikę ustalania zakresu problemu/przedmiotu, który chcemy zbadać, aby go następnie przedstawić w naszym tekście/mowie¹⁵. Stwierdzamy zatem, że istnieją przedmioty naszego sporu (sprawiedliwość i pobożność (= zbożność)); następnie analizujemy kwestie, takie jak: czym są oraz jakie są sprawiedliwość i pobożność. Aby to wyjaśnić, Platon wprowadza następujące rozważania: a jak przedstawiają się te kwestie, gdy przeanalizujemy zakresy (znaczeniowe) takich terminów, jak wstyd, strach czy też liczba i liczba nieparzysta. W ten sposób filozof pokazuje, że jakiś termin, na przykład sprawiedliwość, jest ogólniejszy niż pojęcie pobożności.

Można zatem postawić tezę, że protreptyk stosuje metodę łączącą naukę o status z postępowaniem stosowanym przy konstrukcji i analizie sylogizmów z jednoczesnym uzasadnianiem kolejnych przesłanek (epicheiremat). W cytowanym przykładzie Sokrates sięga po takie terminy, jak strach, wstyd, przykład z arytmetyki, i służą one tylko do uzasadniania poprawności ograniczania zakresów znaczeniowych, jakie zachodzą pomiędzy głównymi terminami — sprawiedliwość i pobożność (= zbożność).

Powiedzmy zatem, że — do pewnego stopnia — rozumowania, jakie prezentują Sokrates i Eutyfron, są odmianą rozumowań *per analogiam*. Nie sądzę, aby było to w pełni trafne spostrzeżenie; chodzi bowiem o kwestię, który z terminów ma szerszy zakres, a nie o jakieś podobieństwo pomiędzy przywołanymi pojęciami. Okazuje się, że sprawiedliwość ma zakres najszerszy; pojęcie pobożności (= zbożności) jest jej podporządkowane.

¹³ Por. W. Witwicki, *Objaśnienia tłumacza*, [w:] Platon, *op. cit.*, s. 61–62; M. Marshall, *op. cit.* (rozdz. 2).

¹⁴ Diagramy Venna to schemat, który służy ilustrowaniu zależności między zbiorami lub zakresami terminów; por. *Logika formalna. Zarys encyklopedyczny z zastosowaniem do informatyki i lingwistyki*, red. W. Marciszewski, Warszawa 1987, s. 34.

¹⁵ Por. J. Martin, *Antike Rhetorik. Technik und Methode*, München 1974, s. 28–52.

Opisana metoda wygląda na skomplikowaną; tymczasem opiera się na przestrzeganiu poprawności rozumienia zakresów znaczeniowych terminów¹⁶. W praktyce zapewne trzeba byłoby sięgnąć do słowników, podać więcej przykładów itd. Niemniej jednak metoda tu przedstawiona ma jeszcze jedną zaletę: angażuje uczestników dialogu do wysiłku myślenia i analizowania znaczeń pojęć, których się używa, czyli — wprowadza element myślenia krytycznego.

Przy niezbyt uważnej lekturze książki Marshalla może pojawić się pytanie, dlaczego tak wiele w niej odwołań do kwestii dydaktycznych. Otóż jest tak, ponieważ dzisiejsza dydaktyka przypomina wciąż bardzo dawną metodę uczenia: lektura i analiza wzoru, z reguły tekstu literackiego, według którego piszemy następnie nowe opracowanie. Metoda ta zostaje poddana krytyce nie tylko w pracy Marshalla, ale między innymi w studium Richarda Andrewsa, który pisze wręcz¹⁷:

Progymnasmata to ćwiczenia podręcznikowe oparte na prostym modelu pedagogicznym: zasada, przykład, naśladownictwo. Mówiąc dokładniej: podejście to polegało na nakreśleniu zasady „działania” retorycznego, następnie podawano przykład, a uczeń miał naśladować ten przykład. Taka sztywna, formalna pedagogika ograniczona była do przekazywania wzorów i musiała stać się nużąca jako praktyka dla studentów (i uczniów); ale także unicestwiała dynamiczną, dopasowaną do celu naturę samej retoryki w jej redukcji z żywej praktyki społecznej do zbioru zasad i przepisów.

Zaproponowane przez Marshalla podejście radykalnie odrzuca ten wzór na rzecz właśnie pełnego zaangażowania i uczącego, i uczonego w proces odkrywania, dochodzenia do poznania przedmiotu wspólnego badania. Jak sądzę, położenie nacisku na wspólnotę badania jest niezwykle ważną zmianą metodyczną, jaką proponuje Marshall.

Książka Marshalla, i przypomniana w niej metoda dydaktyczna, jest zatem niezwykle ważnym głosem w obecnej dyskusji na temat konieczności dokonania zmian w dość skostniałej technice dydaktycznej¹⁸. Właśnie protreptyka może stać się tym nowym narzędziem, które pozwoli na rozwój intelektualny uczniów, a sam proces dydaktyczny uczyni daleko bardziej atrakcyjnym¹⁹. Jak powiada Ole Fogh Kirkeby²⁰:

Określając epistemologiczne ramy komunikacji, z **silnym naciskiem na dialog**, sens wydarzenia musi być warunkiem *sine qua non* badań nad działaniem [można to odnieść szerzej, także do... lekcji — J.Z.L.]. W tym kontekście *fronesis* oznaczałaby zdolność do przyjmowania i tworzenia w odniesieniu do istoty [określającej odrębność] drugiej osoby. W badaniach nad działaniem **doktryna fronesis, która przyjmuje**, że każda osoba jest unikalną istotą, musi zarówno kierować, jak i uzasadniać ten typ badań [wyr. — J.Z.L.].

¹⁶ Na „poprawność rozumienia” muszą zgodzić się wszyscy uczestnicy dyskusji/debaty; inaczej cała rozmowa traci sens.

¹⁷ R. Andrews, *op. cit.*, s. 11.

¹⁸ Sądzę, że książka ta powinna być koniecznie przetłumaczona na język polski.

¹⁹ Świadczyć o tym może między innymi podręcznik służący do nauczania coachingu; por. O.F. Kirkeby, *Protreptik...* — jest przekład angielski tej książki.

²⁰ O.F. Kirkeby, *Phronesis...*, s. 70.

Tym bardziej można przyjąć, że właśnie protreptyk, który opiera się na dialogu, jest prawie idealnym narzędziem dydaktycznym. Co więcej, niejako „przy okazji” zastosowanie go ułatwi coś, co sprawia w dydaktyce sporo kłopotu, a mianowicie — proces uczenia krytycznego myślenia, i lepiej przygotowuje uczniów, a także studentów do życia w społeczeństwie demokratycznym²¹.

Bibliografia

- Andrews R., *Znaczenie retoryki i argumentacji w szkolnictwie angielskim*, przeł. J.Z. Lichański, [w:] *Retoryka w edukacji: problemy argumentacji*, red. J.Z. Lichański, „Forum Artis Rhetoricae” 63, 2021, nr 1.
- Blackburn S., *Oksfordzki słownik filozoficzny*, red. J. Woleński, Warszawa 1997.
- Bruner J.S., *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, przeł. Z. Fonferko, Warszawa 1971.
- Callard A., *Everyone Desires the Good. Socrates' Protreptic Theory of Desire*, „Review of Metaphysics” 70, 2017, nr 4.
- Cloud D.L., *Critical Rhetoric. The Critique of Domination and The Critique of Freedom: A Gramscian Perspective — Commentary*, „International Journal of Communication” 14, 2020.
- Czaja-Chudyba I., *Myślenie krytyczne w edukacji*, Łódź 2020.
- Głowiński M., Sławiński J., Kostkiewiczowa T., *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1998.
- Hessler J.E., *Socrates Protreptic and Epicurus. Heading through Philosophy*, [w:] *Socrates and the Socratic Dialogue*, Leiden-Boston 2017.
- Kalbarczyk T., *Wolność a edukacja. Filozofia wychowania we współczesnym liberalizmie*, Lublin 2012.
- Kalbarczyk T., *Nauka krytycznego myślenia*, „Analiza i Egzystencja” 25, 2014.
- Kirkeby O.F., *Protreptik: filosofisk coaching i ledelse*, https://books.google.pl/books?id=FZ3i_ZQ7Ce0C&pg=PA7&hl=pl&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false.
- Kirkeby O.F., *Phronesis as the Sense of the Event*, „International Journal of Action Research” 5, 2009, nr 1.
- Logika formalna*, [w:] *Logika formalna. Zarys encyklopedyczny z zastosowaniem do informatyki i lingwistyki*, red. W. Marciszewski, Warszawa 1987.
- Marshall M., *Reading Plato's Dialogues to Enhance Learning and Inquiry. Exploring Socrates' Use of Protreptic for Student Engagement*, New York 2021, „Routledge International Studies in the Philosophy of Education”.
- Martin J., *Antike Rhetorik. Technik und Methode*, München 1974.
- McKerrow R., *Critical Rhetoric: Theory and Praxis*, „Communication Monographs” 56, 1989, nr 2.
- Platon, *Eutyfron. Obrona Sokratesa. Kriton*, przeł., oprac. W. Witwicki, Warszawa 1958.
- Schmalzriedt E., *Platon. Der Schriftsteller und die Wahrheit*, München 1969.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1–3, Warszawa 1958.
- Wils J.P., *Protreptik*, [w:] *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, t. 7, red. G. Kalivoda, F.H. Roßling, T. Zinsmaier, S. Fröhlich, Tübingen 2005.

²¹ O kwestii tej wspominał już J. Dewey („Wiedza zdobyta samodzielnie jest szczególnie cenna — jest »prawdziwą własnością dziecka«”), a przypomniał między innymi J.S. Bruner w swym opracowaniu *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, przeł. Z. Fonferko, Warszawa 1971, s. 161; por. T. Kalbarczyk, *Nauka...*, s. 12.

Krzysztof Kaszewski

ORCID: 0000-0002-8789-2405

Uniwersytet Warszawski

[https://doi.org/10.19195/1642-5782.19\(29\).3](https://doi.org/10.19195/1642-5782.19(29).3)

Argument a przykład w rozprawce

W obecnie obowiązującej podstawie programowej¹ sporo uwagi poświęca się wypowiedziom argumentacyjnym, a jednym z zagadnień szczegółowych z tym związanych jest odróżnianie argumentu od przykładu. Obecność tego zapisu to, z jednej strony, reakcja na rzeczywistość szkolną (uczniowskie skłonności widoczne w pracach pisemnych), z drugiej — nowość skłaniająca do refleksji metodycznej. W artykule omawiam oczekiwania dotyczące argumentacji w pracach uczniów sformułowane w podstawie programowej i wymaganiach egzaminacyjnych (zwłaszcza na egzaminie maturalnym od 2023 roku), wskazuję potencjalne korzyści i wady proponowanego rozwiązania oraz przedstawiam propozycje działań dydaktycznych mających pomóc uczniom budować rzeteln(iejsz)ą argumentację w swoich wypowiedziach².

1. Argument a przykład w uczniowskiej rozprawce — oczekiwania

Według słowników języka polskiego argument to „fakt, który przytaczamy, aby uzasadnić lub obalić jakąś tezę, albo środek, którego używamy w dyskusji lub

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r. poz. 356, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000356> (dostęp: 11.06.2021).

² Tezy niniejszego artykułu były przedmiotem dyskusji w czasie seminarium naukowego „Argument a przykład w szkolnej rozprawce”, zorganizowanego przez Pracownię Badań Edukacji Polonistycznej i Medialnej na Wydziale Polonistyki UW (Warszawa, 20 maja 2021 roku). Wszystkim uczestniczkom i uczestnikom tego spotkania serdecznie dziękuję za wypowiedzi, polemiki i inspiracje.

sporze, aby przekonać lub nakłonić kogoś do czegoś”³ bądź „fakt lub przekonanie służące do uzasadnienia jakichś racji lub decyzji”⁴. Z kolei przykład to „rzecz, osoba, sytuacja itp., którą przytaczamy, aby zilustrować jakąś myśl lub uzasadnić jakieś stwierdzenie”⁵ bądź „akt mogący służyć za ilustrację, dowód, poparcie czegoś, jakiegoś twierdzenia”⁶.

Powyższe rozróżnienie zostało uwypuklone w obowiązującej obecnie podstawie programowej nauczania języka polskiego: w części *Tworzenie wypowiedzi* dla klas 7–8 szkoły podstawowej znalazł się zapis: „[Uczeń] odróżnia przykład od argumentu”. Oczekuje się więc, że w uczniowskiej rozprawce argumentem będzie ogólne stwierdzenie uzasadniające lub obalające tezę lub przyjęte stanowisko, zrozumiałe i sensowne uniwersalnie, czyli (jeszcze) bez odniesienia do konkretnych osób, postaci, sytuacji itp., przykład zaś będzie taki argument ilustrować, ukonkretniać, wzbogacać, rozwijać, uzupełniać, doprecyzowywać. Mogą nim być różnego rodzaju konkretne dane, na przykład treść dzieła kultury, elementy wiedzy o świecie, doświadczenia życiowe. Jego rolą jest ukazać, że to, co stwierdza ogólnie argument, przekłada się na fakty lub zdarzenia fikcyjne (przedstawione w dziełach kultury).

Projektowaną w podstawie programowej relację między argumentem a przykładem w rozprawce ukazują przypadki⁷ 1 i 2.

Przypadek 1

Temat: Rozum czy uczucia — czym bardziej powinniśmy kierować się w życiu?

Teza: Uczucia

Argument: Uczucia pozwalają stworzyć więź z drugim człowiekiem

Przykład: Odwołanie się do dzieła ukazującego miłość czy przyjaźń, na przykład *Małego Księcia*

Przypadek 2

Temat: Czy cierpienie ma sens?

Teza: Prawda

Argument: Cierpienie może zbliżyć człowieka do Boga

Przykład: Zwięzłe przedstawienie treści dzieła pokazującego, jak ktoś cierpiący się nawrócił — na przykład dzieje św. Aleksego

W przypadkach 1 i 2 najpierw pojawia się argument, czyli ogólne stwierdzenie popierające postawioną wcześniej tezę. Do tak sformułowanej generalizacji, spójnej z tematem i tezą, autonomicznej (choć jednocześnie ogólnikowej), dokła-

³ *Inny słownik języka polskiego*, t. 1, red. M. Bańko, Warszawa 2001–2002, s. 41.

⁴ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa 2004.

⁵ *Inny słownik...*, t. 2, s. 366.

⁶ *Uniwersalny słownik...*

⁷ Przywoływane tematy rozprawkowe nazywam przypadkami, a nie przykładami, by uniknąć zamieszania (wieloznaczność) i monotonii.

da się wybrane ukonkretnienie — przykłady odwołujące się do treści poszczególnych dzieł kultury. Co bardzo ważne, nic nie stoi na przeszkodzie, by jeden argument został zilustrowany za pomocą dwóch czy trzech przykładów.

Na odróżnianie argumentu od przykładu zwraca się też uwagę w kryteriach oceniania na egzaminie maturalnym. Czytamy między innymi, że bogata lub zadowolająca argumentacja poparta jest przykładami⁸ oraz że „utwór literacki nie jest wykorzystany funkcjonalnie, jeżeli zdający wyłącznie streszcza ten utwór lub wybrane jego wątki, ale nie wyciąga żadnego wniosku, nie formułuje żadnej refleksji związanej ze streszczonym utworem”⁹. Wspomniane tu wnioski oraz refleksja to stwierdzenia w rodzaju argumentu, zaś streszczenie jest bliskie przykładowi.

2. Odróżnianie argumentu od przykładu — co zyskujemy?

Zwrócenie uwagi na odróżnianie argumentu i przykładu może przynieść korzyści dwojakiego rodzaju. Z jednej strony, pomaga (wy)eliminować typowe błędy w pracach uczniowskich, z drugiej — pozwala ćwiczyć kilka ważnych umiejętności przydatnych nie tylko podczas pisania wypowiedzi argumentacyjnej.

Jednym z podstawowych błędów w uczniowskich rozprawkach jest sprowadzanie argumentacji do opisu treści przywołanych dzieł, czasami z elementami interpretacji, ale bez jasno sformułowanej myśli ogólnej potwierdzającej tezę postawioną na wstępie rozważań. Ilustrują to poniższe przypadki 3 i 4.

Przypadek 3

Temat: Czy cierpienie ma sens?

Teza: Prawda

Wybrany akapit argumentacyjny: Moim pierwszym argumentem jest film *Trzy metry na ziemię* [...] Film opowiada o tym, że pewien chłopak poznaje dziewczynę, na początku ich związku wszystko się układa, obydwójce są szczęśliwi i się kochają, lecz pod koniec ich relacja zaczyna się rozwalać i się rozstają i obydwójce cierpią. W kolejnej części chłopak poznaje nową dziewczynę, a dzięki temu cierpieniu, które odczuwał, jego związek z nową dziewczyną się udał, bo chłopak wiedział, czego nie robić w związku.

Przypadek 4

Temat: Rozum czy uczucia — czym bardziej powinniśmy kierować się w życiu?

Teza: Uczucia

⁸ *INFORMATOR o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2022/2023*, Warszawa 2021, s. 17.

⁹ *Ibidem*, s. 33.

Wybrany akapit argumentacyjny: Ostatnim argumentem jest książka pod tytułem *Oskar i pani Róża*. Oskar, dziewięcioletni chłopak, umiera na białaczkę, zostaje mu kilka dni. Bohater książki zamknął się w sobie, nie chciał umierać. Gdy poznał panią Różę, która z wielką miłością opiekowała się chłopcem, świat stał się dla niego inny, przez dziesięć dni, które były jego ostatnimi dniami, on przeżył całe życie.

Przypadki 3 i 4 to sytuacje, w których pojawiają się przykłady, ale nie zostają użyte. W przypadku 3 należało sformułować argument brzmiący na przykład „Cierpienie pozwala nam nauczyć się ważnych rzeczy”, w 4 zaś zabrakło wprowadzającego lub kończącego akapit stwierdzenia w rodzaju „Uczucia nadają sens życiu” czy „Uczucia mogą zmienić czyjeś życie”. Jeśli takiego elementu nie ma, brak pewności, czy uczeń rozumie sens i przesłanie utworu, czy też tylko zapamiętał (mniej lub bardziej dokładnie) treść dzieła i uważa, że wystarczająco pasuje ona do tematu. Ponadto gdy uczeń ogranicza się do streszczenia dzieła kultury spoza kanonu lektur, odbiorcy nieznanemu przywołanego utworu może być trudno dostrzec związek przykładu z tezą i tematem, a przez to — ocenić trafność „argumentu”.

Warto zatem, by uczniowie zrozumieli, że argument to nie tylko coś innego niż przykład, ale także coś od niego istotniejszego. Praca zawierająca trafne argumenty pozbawione przykładów będzie dość ogólnikowa, ale zrozumiała, przejrzysta i spójna, natomiast tekst jedynie z opisami przykładów może być dla odbiorcy nieprzekonujący, szczególnie jeśli nie zna on przywołanych dzieł. Jeśli zaś je zna, to i tak ocena sensowności wyводу wymaga większego wysiłku niż wtedy, gdy argumenty komunikuje się wprost. Idealnie oczywiście jest wtedy, gdy występują oba elementy, trafne i zharmonizowane, a każdy z nich jest rozwinięty¹⁰.

Świadomość, że argument to coś innego niż przykład, zapobiega też typowym błędom o charakterze rzeczowo-językowym:

— Ostatnim argumentem mówiącym o tym, że cierpienie ma sens, jest film *Chłopiec w pasiastej piżamie*.

— Moim drugim argumentem będzie sytuacja z książki *Kamienie na szaniec*.

— Moim pierwszym argumentem będzie bohater filmu...

— Pierwszym argumentem popierającym powyższą tezę będzie przykład z literatury na podstawie książki pod tytułem *Żywi*.

Mamy tu do czynienia z błędami, z jednej strony, rzeczowymi (ukazują brak wiedzy o relacji argument–przykład), z drugiej — językowymi, ponieważ naruszają łączliwość słowa argument. Zdania byłyby natomiast pod każdym względem poprawne, gdyby pojawiło się w nich określenie przykład. Pojawianiu się takich błędów sprzyja nawykowe, bezrefleksyjne stosowanie szablonów metatekstowych, zwłaszcza wyliczających („Moim pierwszym, drugim itp. argumentem będzie...”), do czego uczniowie niejednokrotnie są zachęcani (lub nawet zobowiązani) na początku pracy nad rozprawką¹¹.

¹⁰ M. Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1998, s. 90.

¹¹ O (nad)używaniu szablonów metatekstowych w rozprawce zob. K. Kaszewski, *Do czego służy zakończenie rozprawki?*, [w:] *Język a Edukacja 5. Uczenie języka ojczystego w czasach pono-*

Przyczyny powyższych problemów są złożone. Po pierwsze, uczeń może mieć jeszcze niedostatecznie wykształconą umiejętność generalizacji, myślenia indukcyjnego. Jest to operacja abstrakcyjna, według Piageta, osiągalna od około 12 roku życia (stadium operacji formalnych)¹². Po drugie, trudności mogą wynikać z powierzchownego lub chybionego zrozumienia tematu albo też jego nieprzyjaznego sformułowania (do tego zagadnienia jeszcze wrócę w częściach trzeciej i czwartej). Po trzecie, powodem kłopotów może być (zbyt) mała wiedza ucznia, który nie potrafi napisać niczego na temat, nie mówiąc już o zdyscyplinowanym uformowaniu wyводу. Po czwarte, w pomocach edukacyjnych nie zwraca się uwagi na różnicę między argumentem a przykładem (określenia argument i przykład stosuje się wymiennie)¹³ i mało mówi o pożądanej budowie wewnętrznej akapitu argumentacyjnego. Po piąte, problemom może sprzyjać podawczy, pamięciowy, encyklopedyczny sposób nauczania i oceniania prac — w praktyce szkolnej bywa, że wykazanie się znajomością treści utworu literackiego uznaje się za wystarczające.

Odróżnianie argumentu od przykładu pozwala też na doskonalenie ważnych umiejętności uniwersalnych. Po pierwsze, dwóch podstawowych sposobów myślenia i wnioskowania — indukcyjnego (kiedy na podstawie szeregu przykładów szczegółowych formułujemy myśl ogólną) i dedukcyjnego (kiedy do ogólnej myśli dobieramy konkretne jej praktyczne realizacje). Po drugie, doskonalą warsztat między innymi w zakresie zbierania i porządkowania informacji, rozróżniania faktów i subiektywnych ocen oraz umiejętnego wykorzystania jednego i drugiego¹⁴; wzmacnia się kompetencje dotyczące jasnego formułowania myśli, sądów; ćwiczy dyscyplinę myślenia i prezentacji jego efektów. Po trzecie rozwija się zdolność interpretacji dzieł kultury i wykorzystania ich treści w praktyce, nie zaś mechanicznego odtwarzania.

3. Odróżnianie argumentu od przykładu — co tracimy?

Podstawowym problemem, jaki przynosi podejście zapisane w podstawie programowej, jest pewne oddalenie się rozprawkowej argumentacji od systemu pojęciowego i zasad klasycznej retoryki, inaczej bowiem rozumie ona pojęcie argumentu i relację argument–przykład. Argumentem w retoryce jest układ „prezłanki + wniosek”, czyli coś obszerniejszego niż w proponowanym podejściu szkolnym. Ponadto retoryce jest obce postulowane w edukacji szkolnej wyraźne przeciwstawienie argumentu i przykładu, te pojęcia są (lub mogą być) znacznie

wczesnych, red. A. Tabisz, Opole 2017; *idem*, *Wstęp do rozprawki — oczekiwania a rzeczywistość*, „Kształcenie Językowe” 15 (25), 2017.

¹² R.R. Hock, *40 prac badawczych, które zmieniły oblicze psychologii*, przeł. E. Wojtych, Gdańsk 2003, s. 172.

¹³ Por. np. Z. Pomianowska, M. Zagłubińska, *Jak pisać rozprawkę, opowiadanie, charakterystykę...*, Kraków 2021, s. 85.

¹⁴ E. Bańkowska, *Rozprawka — przygoda człowieka myślącego*, [w:] *Na językoznawczych ścieżkach. Prace ofiarowane Profesorowi Jerzemu Podrackiemu*, red. A. Mikołajczuk, R. Pawelec, Warszawa 2007, s. 41.

sobie bliższe: przykład jest uznawany za typ argumentu (określany jako rzeczowy), nie zaś jego ilustrację, uzupełnienie czy rozwinięcie¹⁵.

Nakładanie się różnych systemów terminologicznych oraz odmiennych rozumień kluczowych pojęć najpewniej powodowałoby chaos i mieszało uczniom w głowach, dlatego podczas pracy nad szkolną wypowiedzią argumentacyjną najrozsądniejsza może okazać się rezygnacja z odwołań do tradycji retorycznej. Lepiej mówić po prostu o dobrej (lub odpowiedniej czy oczekiwanej) argumentacji w rozprawce, a retorykę (po)łączyć z innymi formami wypowiedzi, na przykład przemówieniem. Zachęca do takiego podejścia także to, że w rozprawce chodzi w istocie głównie o uzasadnienie własnych sądów i ukazanie wiedzy ucznia, w niewielkim zaś stopniu — o przekonywanie do czegoś związanego z tematem¹⁶.

Powyższe rozwiązanie sprawia jednak z kolei, że w rozprawce zaczyna funkcjonować swoisty sposób argumentacji, charakterystyczny tylko dla niej, co potęguje sztuczność tej formy wypowiedzi. I bez tego rozprawka jest postrzegana jako nienaturalna i nieprzydatna życiowo (gatunek tworzony tylko w szkole); nie lubią jej i uczniowie, i niektórzy nauczyciele, co niewątpliwie utrudnia pracę i pogarsza uzyskiwane efekty.

Drugi kłopot polega na tym, że dążenie do wyraźnego różnicowania argumentów oraz przykładów oznacza w praktyce zachętę (czy nawet wyraźne zalecenie), by stosować jeden typ argumentu, w retoryce określany jako rzeczowy. Schematu „argument ogólny + przykład szczegółowy” nie można bowiem użyć w przypadku argumentów logicznych (opierają się one na wnioskowaniu z przesłanek w postaci uniwersalnej wiedzy językowej i wiedzy o świecie, a nie z indywidualnych przypadków), nie jest też zbyt naturalny przy argumentach emocjonalnych. Zmniejszamy więc w ten sposób potencjalną różnorodność argumentacyjną uczniowskich wypowiedzi, a jeśli chcemy jednak ją zachować, to skazujemy się na — być może karkołomne — objaśnianie, do jakiego typu argumentów uczeń powinien dobrać przykład, a do jakich nie (musi). Różnorodnych argumentów nie da się też oceniać według tych samych kryteriów.

Trzeci problem z realizacją zalecenia podstawy programowej wiąże się z tym, że nie każdy temat uznawany za rozprawkowy daje się zrealizować za pomocą postulowanego schematu argumentacyjnego. Niełatwo wskazać precyzyjnie kategorie tematów, dlatego posłużę się przykładami. Dla tematu *Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że w każdym jest coś, co zasługuje na podziw innych?*, który pojawił się na próbnym egzaminie ósmoklasisty w 2021 r., dość trudno podać typowe argumenty „ogólne”, nie można bowiem za takie uznać wymienianie kolejnych

¹⁵ Por. *argumentum ab exemplo* w K. Szymanek, *Sztuka argumentacji. Nowy słownik terminologiczny*, Warszawa 2021.

¹⁶ Proponowane w podstawie programowej ujęcie skłania natomiast do tego, by rozprawkę silniej (niż z retoryką) wiązać z wywodem naukowym, począwszy od etymologii nazwy (‘mała rozprawka’), aż do nastawienia na argumentację rzeczową na podstawie materiału empirycznego (nie jest to jednak też dowodzenie w sensie naukowym).

cech charakteru, zachowań itp., za jakie podziwia się ludzi. Takie konkrety to bowiem przykłady — argumentami byłyby, gdyby temat brzmiał na przykład *Ludzi można podziwiać za wiele rzeczy*. Podobne wątpliwości można mieć w odniesieniu do tematu maturalnego w 2020 r. brzmiącego: *Jak wprowadzenie elementów fantastycznych do utworu wpływa na przesłanie tego utworu? Rozważ problem i uzasadnij swoje zdanie, odwołując się do podanych fragmentów „Wesela”, do całego dramatu Stanisława Wyspiańskiego oraz do wybranego tekstu kultury*. Zastosowane pytanie otwarte (jak? — o sposób, funkcję) zachęca do dość konkretnej odpowiedzi i ukazania od razu szeregu przykładów, z pominięciem poziomu argumentów „ogólnych”.

4. Jak pracować nad rozprawką argumentacją?

W dalszej części artykułu przedstawiam kilka pomysłów prostych działań i ćwiczeń, które można realizować zarówno w klasach 7–8, jak też w szkole ponadpodstawowej. Mogą one pomóc uczniom formułować argumenty, dobierać do nich przykłady oraz odróżniać jedno od drugiego. Choć argumentacja jest sednem rozprawki i podobnych wypowiedzi, ćwiczenia pomagające nad nią pracować rzadko pojawiają się w różnego typu pomocach, a jeśli już są, to przybierają postać najogólniejszą z możliwych, w rodzaju „Sformułuj kilka argumentów do tezy/tematu...”.

4.1. Dobór i sformułowanie tematu

Jak już wskazywałem w części trzeciej, niezmiernie istotną sprawą jest dobór tematu rozprawki i jego językowe ukształtowanie. Kategoria tematów rozprawkowych jest obszerna i wewnętrznie zróżnicowana¹⁷, mieszczą się w niej zarówno te sprzyjające odróżnianiu argumentów od przykładów, jak i te, przy których będzie to dla ucznia trudniejsze lub nie będzie istotne (a może czasem niemożliwe?).

Aby wykształcić u uczniów omawianą umiejętność, warto podsuwać im tematy, przy których łatwo można formułować ogólne argumenty. Na przykład w przypadku tematu *Rozum czy uczucia — czym bardziej powinniśmy kierować się w życiu?* uczeń stawiający tezę, iż bardziej powinniśmy się kierować uczuciami, jest w stanie sformułować argumenty w rodzaju „Uczucia pomagają budować relacje z innymi ludźmi” czy „Uczucia pozwalają działać szybko” bez odwoływania się do konkretnych przykładów i dzieł, choć oczywiście można (i warto) projektować jedno i drugie jednocześnie, tyle że ze świadomością, co jest czym i jaką pełni funkcję.

¹⁷ Zróżnicowanie tematów rozprawkowych, wskazanie ich rozmaitych „parametrów” i podziałów to kolejne ważne zagadnienie czekające na metodyczne opracowanie.

Druga sprawa związana z formułowaniem tematu to treść części operacyjnej. Można w niej podkreślić konieczność odróżnienia argumentu od przykładu, choćby poprzez polecenie w rodzaju: *Przedstaw swoje stanowisko, podaj co najmniej trzy argumenty i zilustruj je przykładami z literatury i filmów*. Z tej podpowiedzi skorzystają oczywiście tylko ci uczniowie, którzy uważnie i ze zrozumieniem przeczytają temat, więc warto i nad tym wcześniej pracować. Sformułowania typu „odwołując się do wybranej lektury szkolnej” nie pomagają wprost uczniowi w odróżnieniu argumentu od przykładu.

Temat dobry do ćwiczeń argumentacyjno-przykładowych to zatem taki, do którego uczniowi nietrudno podać argumenty „ogólne”, niekoniecznie odwołując się od razu do konkretnych utworów.

4.2. Sposób postawienia tezy przy temacie otwartym

Temat otwarty jest tu rozumiany tak, że dopuszcza wiele różnych odpowiedzi, czyli pozwala postawić jedną z wielu możliwych tez. W przypadku takiego typu tematu na budowanie argumentacji „argument–przykład” bardzo mocno wpływa sposób postawienia tezy, zwłaszcza pod względem jej ogólności–szczegółowości.

Najprościej mówiąc, teza nie może być zbyt szczegółowa, ponieważ wtedy rozwinięcie sprowadzi się do ukazania serii przykładów bezpośrednio ją potwierdzających, zabraknie zaś tego, co w rozprawce ma być argumentami. Dla przykładu: w przypadku tematu *Czym dla człowieka jest dom?* dość szczegółowa teza typu „Dom to dla człowieka miejsce, gdzie jesteśmy bezpieczni” sprawi, że łatwo będzie podać przykłady ją ilustrujące, natomiast trudniej — ogólne argumenty. W przypadku postawienia tezy ogólniejszej: „Dom to dla człowieka najważniejsze miejsce na świecie”, dobrać argumenty będzie łatwiej, wystarczy odpowiedzieć na pytanie, dlaczego dom to dla człowieka najważniejsze miejsce (por. część 4.6). Dopiero do możliwych odpowiedzi na to pytanie (ponieważ czuje się tam bezpiecznie, ponieważ są tam najbliżsi ludzie, ponieważ ukształtował naszą tożsamość itd.) dobiera się przykłady: ilustrujące, ukonkretniające, wzbogacające, rozwijające, doprecyzowujące.

W przypadku niektórych tematów teza musiałaby być więc na tyle ogólna, żeby dało się do niej dobrać bardziej szczegółowe argumenty, a dopiero do nich — przykłady¹⁸. Praktyka szkolna pokazuje jednak, że im ogólniejsza teza, tym częściej spotyka się ze sprzeciwem nauczyciela (choć nie ma żadnego kryterium

¹⁸ Inna sytuacja występuje w przypadku takich tematów otwartych, w których wybrana odpowiedź i teza opierają się na konkretnym elemencie: *Jakie polskie dzieło powinien przeczytać każdy Europejczyk? czy też Najpiękniejsze miejsce w Polsce*. Tutaj nie da się modyfikować stopnia ogólności tezy. Stosunkowo łatwo dodać argumenty, trudniej może niekiedy dobrać do nich przykłady — skoro ciągle będzie mowa o jednym obiekcie, będą to raczej rozwinięcia, dodatkowe informacje, dane liczbowe itp.

pozwalającego obiektywnie mierzyć i na tej podstawie ewentualnie krytykować stopień ogólności tezy), więc uczniowi pozostaje szukać jeszcze innych rozwiązań. Może to być teza w postaci wyliczenia (zapowiedzi) argumentów (na przykład dla przywołanego wcześniej tematu „Dom kształtuje człowieka pod względem charakteru, wyznawanych wartości oraz sposobu bycia”, choć też nie jest to wyjście całkiem bezpieczne — wszak prototypowa teza to coś bardziej syntetycznego niż lista argumentów).

4.3. Dobieranie przykładów do argumentu

Ćwiczenie polega na tym, że dla danej tezy formułujemy argument (stwierdzenie uniwersalne) i wspólnie dobieramy do niego co najmniej dwa przykłady z dzieł kultury. Takie działania ukazują przypadki 5 i 6.

Przypadek 5

Temat: Czy cierpienie ma sens?

Teza: Prawda

Argument: Cierpienie może zbliżyć człowieka do Boga

Przykład 1. Dzieje św. Aleksego — *Legenda o świętym Aleksym*

Przykład 2. Dzieje Hioba — Biblia
itd.

Przypadek 6

Temat: Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że cel uświęca środki?

Teza: Nieprawda

Argument: Koszty pewnych postępów mogą przewyższać korzyści

Przykład 1. Zabójstwo siostry ostatecznie kosztuje Balladynę życie

Przykład 2. Makbet zdobywa władzę, ale potem cierpi i ostatecznie ginie
itd.

Taka operacja pokazuje lub pozwala przypomnieć, że dwa różne przykłady to nie dwa argumenty, lecz ukonkretnienie, zilustrowanie jednego argumentu. Ćwiczymy tu myślenie dedukcyjne — do ogólnej zasady dobieramy przypadki szczególne. Pozwalamy też dostrzec, że do jednego argumentu można dobrać wiele przykładów, ale nie odwrotnie — na podstawie jednego przykładu raczej nie da się zbudować kilku różnych argumentów pasujących do postawionej tezy.

4.4. Formułowanie argumentu na podstawie serii przykładów

Inny możliwy typ ćwiczenia polega na tym, że na podstawie co najmniej dwóch przykładów formułujemy argument (czyli: generalizację) do określonej tezy. Taką operację przedstawiają przypadki 7 i 8.

Przypadek 7**Temat:** Baśnie, mity, legendy nigdy się nie starzeją**Teza:** Prawda**Przykład 1.** Seria książek (i filmów) o Percym Jacksonie**Przykład 2.** Gry komputerowe z serii *God of War***Przykład 3.** Film *Shrek* itd.**Argument** (= generalizacja pasująca do każdego przykładu z osobna oraz do wszystkich łącznie): Baśnie, mity, legendy wciąż są wykorzystywane w nowo powstających dziełach kultury, lub: Na podstawie baśni, mitów i legend ciągle powstają nowe dzieła kultury**Przypadek 8****Temat:** Baśnie, mity, legendy nigdy się nie starzeją**Teza:** Nieprawda**Przykład 1.** Współcześnie wiemy, dlaczego zmieniają się pory roku, więc nikt już nie wierzy w to, że zależą one od zachowań bohaterek mitu greckiego — Demeter i Kory**Przykład 2.** Językoznawcy wyjaśniają, skąd wzięła się nazwa Warszawa, więc nie wierzy się już w legendę o Warsie i Sawie**Argument** (= generalizacja): Mity i legendy się zestarzały, ponieważ nie objaśniają już działania świata (dzisiaj robi to nauka)

To ćwiczenie zapewne będzie dla uczniów trudniejsze od poprzedniego, wymaga bowiem umiejętności abstrakcyjnego uogólniania. Operację można wykonywać jako ćwiczenie warsztatowe przed pisaniem rozprawki, ale także na przykład w ramach omówienia i poprawy pracy klasowej czy domowej — w sytuacji, gdy uczniowie przywołali trafne przykłady, lecz poprzestali na ich opisie, nie formułując argumentów.

4.5. Tworzenie par argument–przykład

Kolejne ćwiczenie może polegać na odpowiednim połączeniu podanych argumentów i przykładów — uczniowie pracują na przykład na zbiorze trzech argumentów i trzech przykładów z dzieł wszystkim znanych (kanon szkolny i/lub popularne wśród uczniów w danym okresie dzieła spoza listy lektur). Ukazuje to przypadek 9.

Przypadek 9**Temat:** Baśnie, mity, legendy nigdy się nie starzeją**Teza:** Nieprawda

Argument	Przykład
A. Mity i legendy się zestarzały, ponieważ nie objaśniają już działania świata (dzisiaj robi to nauka)	1. W wielu baśniach braci Grimm pojawia się okrucieństwo, a mężczyźni są pokazywani jako ważniejsi od kobiet
B. Mity się zestarzały, ponieważ nie wiążą się już z wiarą, religią	2. Starożytni Grecy czcili bogów ukazanych w mitach, składali im ofiary
C. Niektóre baśnie się zestarzały, ponieważ pokazują świat w sposób dziś już nieakceptowany	3. Współcześnie wiemy, że zmiana pór roku wiąże się z krążeniem Ziemi wokół Słońca, więc nikt już nie wierzy w to, że wynika to z zachowań bohaterek mitu greckiego — Demeter i Kory

Po stworzeniu odpowiednich par można jeszcze poszukać kolejnych przykładów do użytych argumentów, a także zastanowić się nad tym, w jakiej kolejności najlepiej przedstawić powstałe akapity argumentacyjne.

4.6. Formułowanie argumentów za pomocą pytania „dlaczego?”

To prosta operacja, jednak bardzo przydatna z uwagi na to, że uwypukla potrzebę związku argumentów z dowodzoną tezą. Nie każdy temat dopuszcza takie ćwiczenie, jednak jest ono możliwe zwykle wtedy, gdy temat rozprawki:

a) jest gotowym twierdzeniem, dla którego trzeba stworzyć uzasadnienie, na przykład „Czytanie książek jest pożyteczne”;

b) wymaga postawienia tezy poprzez odpowiedź „tak” lub „nie” na pytanie, na przykład „Czy cierpienie ma sens?”, a zwłaszcza gdy jest to pytanie pozorne, na które (prawie) wszyscy odpowiedzą jednakowo, na przykład „Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że błędzić jest rzeczą ludzką?”;

c) wymaga wyboru jednej z dwóch (trzech, czterech) możliwości zawartych w temacie, na przykład „Rozum czy uczucia — czym bardziej powinniśmy kierować się w życiu?”;

d) jest otwarty (jest wiele możliwych odpowiedzi), a teza opiera się na wskazanym konkretnym obiekcie, na przykład „Jakie polskie dzieło kultury powinien znać każdy Europejczyk?”.

Działanie pytania „dlaczego?” pokazuje przypadek 10.

Przypadek 10

Temat: Błędzić jest rzeczą ludzką (= Ludzie popełniają błędy)

Teza: Prawda

Argumenty: Odpowiedzi na pytanie „**Dlaczego** ludzie popełniają błędy?”

Argument 1. Czasem działamy pod wpływem silnych emocji

Przykłady: Romeo i Julia, Jacek Soplica itd.

Argument 2. Czasem lekceważymy zagrożenie

Przykłady: Pandora, Seth z *Baśnioboru* i wszyscy inni lekkomyślni, zbyt pewni siebie lub głupi bohaterowie dzieł kultury

Argument 3. Mamy ograniczoną wiedzę, nie wszystko można przewidzieć

Przykłady: Serial *Dom z papieru* (reż. Jesús Colmenar i in.) i inne dzieła ukazujące, jak misterny plan zawodzi wobec przypadkowych, nieprzewidywanych zdarzeń; *Dekalog 1* (reż. Krzysztof Kieślowski) itd.

Zastosowanie metody „dlaczego?” wobec tematu 10 pozwala uniknąć typowego błędu polegającego na wypełnieniu rozwinięcia opisami ludzi czy postaci fikcyjnych, którzy popełnili jakiś błąd: przywołanie biblijnego syna marnotrawnego, Edypa, Romea i Julii, latarnika Skawińskiego, Balladyny, Ikara itp. W temacie chodzi bowiem o związek popełniania błędów z określonymi cechami natury człowieka, czyli przynależącymi wszystkim ludziom; nie wystarczy podać kilku przykładów postaci literackich czy filmowych, które popełniły jakiś błąd, ponieważ w ten sposób powstanie szereg przykładów, ale ani jeden argument. Dopiero sformułowanie argumentów podających przyczyny popełniania błędów jest realizacją postulowanego schematu „argument ogólny + przykład szczegółowy”.

4.7. Wskazywanie argumentu w akapicie argumentacyjnym

W dostrzeganiu pożądanej budowy akapitu argumentacyjnego mogą pomóc ćwiczenia analityczne gotowych rozprawek, zarówno przykładowych (wzorcowych), jak i własnych (swoich lub innych uczniów), celem ich (u)doskonalenia — na przykład w ramach omówienia wyników pracy domowej czy klasowej. Dostrzeganie (braku) nadrzędnej, najogólniejszej myśli akapitu pomaga doskonalić umiejętność analizy tekstu, wiąże się też z refleksją nad pożądaną kompozycją akapitu argumentacyjnego.

Poprawnie zbudowany akapit argumentacyjny w rozprawce zawiera argument i co najmniej jeden przykład. Można wskazać minimum trzy warianty kompozycyjne różniące się stopniem trudności. Najbardziej przejrzysty i najłatwiejszy dla ucznia układ to taki, w którym akapit rozpoczyna się od argumentu (myśli najbardziej ogólnej), a który następnie zostaje zilustrowany konkretną sytuacją. Jest to układ dedukcyjny odzwierciedlający myślenie od ogółu do szczegółu.

Drugi podstawowy wariant to opisanie na początku sytuacji (przedstawienie przykładu), a na końcu akapitu sformułowanie argumentu jako wniosku. Jest to układ indukcyjny, realizujący tok myślenia od szczegółu do ogółu — jak się zdaje — nieco trudniejszy od poprzedniego. Taką sytuację przedstawia przypadek 11.

Przypadek 11

Temat: Czy cierpienie ma sens?

Teza: Prawda

Akapit argumentacyjny: Drugim argumentem opartym na filmie pod tytułem *Trzy metry nad niebem* potwierdzą, że cierpienie ma sens. Dziewczyna

zakochana po uszy w nieodpowiednim chłopaku cierpi, mimo to nadal się z nim spotyka i myśli, że będzie dobrze. Kiedy jej cierpienie dobiega końca, zdaje sobie sprawę, że przez ten okres dużo się nauczyła. Poznała, jakie naprawdę jest życie, i ile bólu potrafi zadać. Cierpienie nauczyło ją pokory i dystansu.

Argument może też pojawić się w środku przykładu, być zrośnięty z opisem treści przywołanego dzieła kultury, jednak taka kompozycja wymaga najwyższej dyscypliny ze strony ucznia, by argument realnie wybrzmiał. Jest też trudniej dla odbiorcy niż wtedy, gdy argument zostaje wyeksponowany w strategicznej pozycji tekstowej (początek lub koniec akapitu), naturalnie skupiającej uwagę. Można więc, zwłaszcza w przypadku słabszych uczniów, ten typ kompozycji zarezerwować dla innych form wypowiedzi, na przykład zmierzających w stronę eseju.

5. Podsumowanie

Postulowana argumentacja w rozprawce, zwłaszcza egzaminacyjnej, jawi się jako specyficzna, inna niż w klasycznej retoryce czy formach wypowiedzi takich jak przemówienie czy zaproszenie. Schemat „argument ogólny + przykład szczegółowy” nie jest idealny i jedynie słuszny, ponadto nie zawsze daje się zastosować, choćby z uwagi na różnorodność typów tematów, z jakimi przyjdzie się uczniom zetknąć. Zdecydowanie warto jednak z niego korzystać (częściej niż czasami), ponieważ może przynieść sporo korzyści: rozwija fundamentalną umiejętność abstrakcyjnej generalizacji, uczy zarówno myślenia indukcyjnego, jak i dedukcyjnego. Aby uczniowie poradzili sobie z tym zadaniem, potrzebują jednak pomocy — przede wszystkim odpowiednio sformułowanych tematów, ćwiczeń w ich analizowaniu, wspólnego dobierania argumentów do tezy, a przykładów — do argumentów. Nieświadomość różnicy między argumentem a przykładem nie zawsze rozprawce (za)szkodzi, ale nigdy nie prowadzi do czegoś dobrego.

Bibliografia

- Bańkowska E., *Rozprawka — przygoda człowieka myślącego*, [w:] *Na językoznawczych ścieżkach. Prace ofiarowane Profesorowi Jerzemu Podrackiemu*, red. A. Mikołajczuk, R. Pawelec, Warszawa 2007.
- Hock R.R., *40 prac badawczych, które zmieniły oblicze psychologii*, przeł. E. Wojtych, Gdańsk 2003.
- Inny słownik języka polskiego*, t. 1–2, red. M. Bańko, Warszawa 2001–2002.
- INFORMATOR o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2022/2023*, Warszawa 2021, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_polski_PP.pdf.
- Kaszewski K., *Do czego służy zakończenie rozprawki?*, [w:] *Język a Edukacja 5. Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*, red. A. Tabisz, Opole 2017.

Kaszewski K., *Wstęp do rozprawki — oczekiwania a rzeczywistość*, „Kształcenie Językowe” 15 (25), 2017.

Korolko M., *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1998.

Pomianowska Z., Zagnińska M., *Jak pisać rozprawkę, opowiadanie, charakterystykę...*, Kraków 2021.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r. poz. 356, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000356>.

Szymanek K., *Sztuka argumentacji. Nowy słownik terminologiczny*, Warszawa 2021.

Uniwersalny słownik języka polskiego, red. S. Dubisz, Warszawa 2004.

Jakub Płowens

ORCID: 0000-0002-6234-9588
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

[https://doi.org/10.19195/1642-5782.19\(29\).4](https://doi.org/10.19195/1642-5782.19(29).4)

Tekst prasowy jako bodziec do interakcji na lekcji języka obcego

1. Wstęp

Pobudzanie sprawności mówienia za pomocą różnych tekstów nie jest czymś nowym w glottodydaktyce¹, ale specyfika komunikacyjna tekstu prasowego (w tym opracowaniu rozumianego jako każdy tekst dziennikarski przynależący do odpowiedniego gatunku prasowego), czyli sposób prezentacji rzeczywistości, sprzyja takiemu rozwinięciu interakcji, w rezultacie którego znaczenia zawarte w tekście mogą być negocjowane przez uczących się. Mogą oni bowiem, na bazie swoich doświadczeń i wiedzy związanej z przedstawionym przez dziennikarza tematem, zajmować odmienne stanowisko, wprowadzać nowe wątki do dyskusji. Istotne jest, że tekst prasowy ma potencjał, by zainicjować interakcję związaną, z jednej strony, z przedstawieniem rzeczywistego świata, z drugiej zaś — stanowi cenną bazę leksykalną pozwalającą na wzbogacanie dyskusji o fragmenty autentycznego języka.

W artykule wykorzystano fragmenty polskich tekstów prasowych, mimo to proponowane strategie pracy są w gruncie rzeczy uniwersalne, niezależnie od nauczanego języka. Inną rzeczą pozostaje jego trudność oraz kwestia poziomu uczących się; są to jednak problemy odnoszące się do umiejętnego doboru materiału dydaktycznego.

¹ Zob. np. D. Nunan, *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*, London 1995; A. Dąbrowska, M. Pasięka, *Metody pracy z tekstem w nauczaniu języka a polskiego jako obcego*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wrocław 2005; A. Rabiej, *Teksty użytkowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2010, nr 17; Ch. Johns, *Literature, Spoken Language and Speaking Skills in Second Language Learning*, Cambridge 2019.

2. Mówienie i interakcja

Interakcja na lekcji języka obcego może przybierać różne formy, niemniej jednak jej efektem będzie nie tylko pewna ilość wypowiedzi ustnych ucznia bądź całej grupy, lecz także wzajemnie zrozumienie wyprodukowanych komunikatów. Można stwierdzić, że udana interakcja na lekcji to taka, gdy uczniowie rozumieją się, a świadczy o tym na przykład adekwatne dostosowywanie wypowiedzi na kolejnych etapach rozmowy, czyli mówienie na temat (ciągłość tematyczna) oraz reagowanie (odpowiednie) na pytania lub wypowiedzi innych uczestników rozmowy. Dotyczy to zarówno dłuższych, złożonych dyskusji, jak i prostych reakcji dialogowych typu pytanie i odpowiedź. Niezależnie od długości, skomplikowania dialogów oraz poziomu znajomości języka mówienie w języku obcym jest sprawnością wymagającą zaangażowania za każdym razem poważnego potencjału poznawczego nadawcy². Uczeń musi najpierw stworzyć reprezentację mentalną wypowiedzi, a następnie ją zwerbalizować, zwracając w dodatku uwagę na jej warstwę dźwiękową, co wymaga między innymi znajomości wymowy. Co więcej, zakłada się, że uczeń, mówiąc w języku obcym, posługuje się swego rodzaju interjęzykiem (*interlanguage*), który przypomina cechy języka rodzimego mówcy, ale nie jest identyczny³.

Jak wspomniano, mówienie w wielu sytuacjach komunikacyjnych jest reakcją na zadane uprzednio pytanie, a zatem następstwem jego zrozumienia. Z kolei za prawidłowe odczytanie sensu pytania odpowiada sprawność słuchania. To wszystko składa się na złożoność interakcji, w której sprawność mówienia jest tylko jednym z nieodłącznych elementów. Interakcja może łączyć jednocześnie kilka sprawności językowych, a — jak sugeruje Stephen Krashen⁴ — „nabywamy biegłości w mówieniu nie przez praktykę w konwersacji, lecz przez rozumienie wypowiedzi, przez słuchanie i czytanie”. Z tej między innymi przyczyny nauczanie mówienia staje się dla wielu nauczycieli trudnym zadaniem⁵. Także uczniowie dość powszechnie tak postrzegają mówienie. Przyczyny tego są różne: brak wystarczających umiejętności językowych, niepełna znajomość słownictwa w danym obszarze tematycznym, jak również blokada przed mówieniem. Ostatnie zjawisko, dość częste na lekcjach, nawiązuje do zagadnienia niepewności językowej (*language anxiety*)⁶, która w skrajnych wypadkach znacznie utrudnia uczenie się języka obcego.

² Zob. A. Burns, *Research and the teaching of speaking in the second language classroom*, [w:] E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, t. 3, New York 2017, s. 245–246; A. Fromkin, N.B. Ratner, *Wytwarzanie mowy*, [w:] *Psycholingwistyka*, przeł. J. Bobryk, red. J.B. Gleason, N.B. Ratner, Gdańsk 2005.

³ Zob. E. Tarone, *Speaking in a second language*, [w:] *The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, red. E. Hinkel, Mahwah, London 2005, s. 485–486.

⁴ S. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford 1982, s. 60 (przeł. J.P.).

⁵ A. Burns, *op. cit.*, s. 242.

⁶ E.K. Horwitz, M.B. Horwitz, J. Cope, *Foreign Language Classroom Anxiety*, „The Modern Language Journal” 70, 1986, nr 2.

Obecnie wiadomo, że poza ogólnymi możliwościami intelektualnymi ucznia procesy motywacyjne, pewne aspekty sytuacyjne związane z samopoczuciem, nastawienie do uczenia się konkretnego języka lub formy jego nauczania czy nawet relacja między uczniem a nauczycielem wpływają na efektywność edukacji i niewątpliwie mogą przekładać się na sprawność mówienia.

Ponadto mówienie jest formą prezentacji swoich umiejętności językowych przed nauczycielem oraz innymi uczącymi się, z czym wiąże się ryzyko ewentualnej oceny. Niektórzy nauczyciele zapewne spotkali się z różnymi formami wzajemnego krytykowania poziomu tej sprawności wśród uczniów. Takie zachowania są łatwą drogą do niepowodzenia. Zadaniem nauczyciela w tej sytuacji jest łagodzenie skutków występowania naturalnej u wielu uczących się bariery przed mówieniem w języku obcym, między innymi przez stworzenie warunków na lekcji, które będą motywowały do wypowiedzania się. Luiza Ciepielewska⁷ wskazuje, że jednym z czynników wpływających na motywację jest materiał służący do nauczania. Jak zostanie pokazane w dalszej części artykułu, odpowiednio dobrany tekst prasowy zwiększa szansę na przeprowadzenie ciekawej lekcji, ale przede wszystkim umożliwia zaistnienie komunikacji ustnej.

3. Jak wykorzystać tekst prasowy w rozwijaniu interakcji?

Rola tekstu w nowocześnie realizowanym procesie dydaktycznym nie sprowadza się do ilustrowania zagadnień gramatycznych ani systematyzowania leksyki — ma on w głównej mierze rozwijać sprawność czytania ze zrozumieniem. Poza tym czytanie tekstu można przyrównać do rozmowy autora z czytelnikiem⁸. Podobnie myślał już Michaił Bachtin⁹, pisząc o rozumieniu współodpowiadającym, które jakkolwiek w trakcie lektury jest z natury rzeczy utajone (rozumienie współodpowiadające milczące), to jednak może oddziaływać na późniejsze zachowania (reakcje językowe). Ta idea będzie przyświecać proponowanej tutaj koncepcji pracy z tekstem prasowym, który jako autentyczny materiał dydaktyczny ma stanowić punkt wyjścia do nauczania sprawności mówienia opartego na interakcji.

Hanna Komorowska¹⁰ w dobrze znanym nauczycielom języków obcych podręczniku zaznacza, że jednym z podstawowych warunków w nauczaniu tej sprawności jest „zapewnienie bodźca, który zachęci uczniów do wypowiedzi, czyli tzw. elicytacja”. Kontakt ze słowem pisanym ma zatem niejako sprowokować do mówienia. Autentyczny tekst prasowy wymienia się jako jeden z ma-

⁷ L. Ciepielewska, *Zu ausgewählten unterrichtsbeeinflussenden Faktoren*, „Scripta Neophilologica Posnaniensia” 4, 2004.

⁸ Por. M. Gaszyńska-Magiera, *Teksty prasowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Tekst w mediach*, red. K. Michalewski, Łódź 2002, s. 212.

⁹ M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, przeł. D. Ulicka, Warszawa 1986, s. 359–360.

¹⁰ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005, s. 197.

teriałów dydaktycznych, który inicjuje komunikację werbalną na lekcji¹¹. Takie podejście zakłada dodatkowo możliwość włączenia w wypowiedzi ucznia treści przejętych z tekstu; chodzi o struktury gramatyczne, leksykę, ale jednocześnie warstwę pozajęzykową odnoszącą się do świata przedstawionego w tekście. Trzeba pamiętać, że teksty prasowe mają duży potencjał ukazywania rzeczywistości pozajęzykowej. Realia cywilizacyjne i kulturowe transmitowane przez teksty prasowe odwzorowują tak zwany językowy obraz świata oraz są rozpoznawane przez wspólnotę komunikacyjną, albowiem posługuje się ona konkretnym językiem, utrwalając w nim wiedzę czy też codzienne doświadczenia¹². W ten sposób tekst prasowy sprzyja poszerzaniu wiedzy ucznia, a jednocześnie zachęca do wyrażania opinii, w tym polemiki. Przejście od lektury do dyskusji, która stanowi niejako ustne przetworzenie przez uczniów tekstu dziennikarskiego, wpisuje się w działania komunikacyjne zakładane w podejściu zadaniowym¹³. Partnerzy interakcji, rozmawiając o tekście prasowym, tworzą kolejne wypowiedzi, w których mogą pojawić się między innymi komentarz (w tym ocena, odniesienie do własnych doświadczeń), odpowiedzi na pytania (jeśli takie zostały uwzględnione w zadaniu lub jeśli występują jako naturalny element dialogu). Na uwagę zasługuje przy tej okazji kwestia specyfiki języka mówionego. Wypowiedzi ustne uczniów mogą zawierać różne typy błędów, co w niektórych przypadkach wymaga interwencji nauczyciela, który powinien zachęcać do autokorekty, na przykład zadając pytanie: „Jak można to powiedzieć inaczej?”. Warto, by nauczyciel proponował uczniom stosowanie w komunikacji werbalnej leksyki pochodzącej z tekstu prasowego (zwłaszcza w formie wyrażen i zwrotów). Wręczenie uczniom karteczek z wynotowanym słownictwem lub krótkie ćwiczenie (na przykład uzupełnianie wybranym słownictwem zdań z lukami) tuż przed rozpoczęciem rozmowy zapewne zwiększy szansę na posłużenie się nową leksyką.

Wobec tego wybór tekstu i określenie technik pracy podczas lekcji powinny pozwolić nauczycielowi tak zaplanować, a następnie poprowadzić lekcję, aby wręcz naturalnym następstwem lektury była rozmowa. Najpierw należy jednak zapoznać się z pewnymi właściwościami tekstów prasowych, dzięki którym wybór stanie się łatwiejszym zadaniem, a w dalszej kolejności przemyśleć strategię wykorzystania tekstu na lekcji — chodzi o przygotowanie zadań, które wprowadzą ucznia w tematykę, ułatwią zrozumienie, a w końcu — zmobilizują do mówienia.

¹¹ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005, s. 181.

¹² Por. np. J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, „Język a Kultura” 2000, nr 13, s. 25.

¹³ ESOKJ, *Europejski system opisu kształcenia językowego — uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, Warszawa 2003.

3.1. Cechy tekstów prasowych w kontekście nauczania sprawności mówienia i interakcji

Żeby samodzielnie planować pracę z tekstem prasowym i wykorzystać jego potencjał do budowania przyszłej interakcji, potrzebna jest przynajmniej ogólna wiedza na temat cech tekstów prasowych. Umiejętność ich dostrzegania pozwala, z jednej strony, zrozumieć swego rodzaju komunikacyjną funkcjonalność przekazu, czyli mieć świadomość, na przykład dlaczego autor napisał taki, a nie inny tekst, w jakim celu użył wybranych środków językowych oraz co chciał przez to osiągnąć — jaki efekt wywołać u czytelnika. Z drugiej — te same cechy w odniesieniu do nauczania języka obcego niejako nakierowują nauczyciela, na co powinien zwrócić uwagę uczniom, które elementy tekstu będą dla nich ciekawe, z jakiegoś powodu istotne, trudne; co z tego stanie się początkiem konwersacji — które elementy będą wywoływały reakcje uczniów, a które mogłyby się znaleźć w przyszłych wypowiedziach. Nie należy zakładać, że praca z tekstem dziennikarskim przypomina tę z innymi formami wypowiedzi pisemnej, na przykład przygotowanymi na potrzeby podręcznika kursowego. Po pierwsze, tekst prasowy jest wytworem autentycznym z konkretną strategią komunikacyjną, która sprawia, że jego przetwarzanie wymaga dostrzeżenia przez ucznia różnych, nieraz niepodanych wprost, relacji intertekstualnych, czyli odnoszących się do szeroko pojętej rzeczywistości pozajęzykowej (niekoniecznie ujętej w konkretnym tekście), w której funkcjonują rozmaite postawy, stereotypy, kody kulturowe, ale też wiedza z różnych obszarów. Tekst prymarnie dydaktyczny z reguły zawiera niewielką ilość takich odniesień. Co więcej, teksty prasowe w zależności od gatunku dziennikarskiego pod wieloma względami różnią się od siebie.

Dzieli się one na grupę tekstów informacyjnych i publicystycznych, wśród których istnieją konkretne gatunki¹⁴. Do pierwszych zalicza się między innymi wzmiankę, notatkę, zapowiedź, sprawozdanie, raport, biogram, reportaż, przegląd prasy oraz wywiad, uznawany niekiedy za gatunek pograniczny. Wśród drugich wymienia się między innymi artykuł publicystyczny, artykuł wstępny, felieton, komentarz, recenzję, esej i reportaż. Każda grupa wraz z przynależnymi jej gatunkami ma określony cel komunikacyjny¹⁵. Jak sama nazwa wskazuje, teksty informacyjne przekazują informacje; publicystyczne zaś — upraszczając — służą komentowaniu i wyrażaniu opinii względem opisywanej rzeczywistości, mogą odwoływać się do emocji odbiorców, jak również mieć na celu wywołanie określonych emocji¹⁶. Podział ten daje już pewne wyobrażenie o tym, jakie treści i w jaki sposób będą przedstawiane.

¹⁴ Zob. M. Wojtak, *Gatunki prasowe*, Lublin 2004.

¹⁵ Por. np. A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 213; H.H. Lüger, *Pressesprache*, Tübingen 1995, s. 45–46.

¹⁶ Por. H.H. Lüger, *op. cit.*, s. 66 n.

Przykładowo nauczyciel, wybierając gatunek informacyjny, będzie pracował z uczniami na obiektywnym opisie faktów. Gdy zaś zdecyduje się na publicystykę, zaproponuje pracę z opiniami, wartościowaniem i nierzadko emocjami. Poza tym od gatunków informacyjnych należy oczekiwać raczej prostszego słownictwa i mniej złożonych konstrukcji gramatycznych; będą one też na ogół krótsze. Należałoby się spodziewać, że uczniowie, wchodząc w interakcję po lekturze tekstu informacyjnego, będą koncentrować się bardziej na analizie wydarzeń, odpowiadaniu na pytania w rodzaju: kto?, kiedy?, jak?, gdzie?, dlaczego?, natomiast interakcja uczniów po przeczytaniu felietonu czy reportażu będzie od nich wymagać na przykład wyrażenia opinii, odniesienia się do własnych przeżyć, podjęcia polemiki. Wypowiedzi w obu przypadkach będą się niewątpliwie różnić.

Teksty dziennikarskie, niezależnie od gatunku, mają podobną budowę: rozpoczynają się tytułem (nagłówkiem), potem przeważnie (nieobligatoryjnie) następuje krótkie wprowadzenie wyłuszczoną czcionką, czyli lid lub główka, a później właściwy tekst, nazywany korpusem. Tytuł i lid nawiązują do treści korpusu — dziennikarze bardzo często podkreślają w nich ważne treści, które znajdują swoje objaśnienie w tekście. Robią to, by wzbudzić zainteresowanie czytelników i zachęcić ich do lektury. Co więcej, szczególnie tytuły nie zawsze jednoznacznie zapowiadają, o czym będzie dany tekst. Trudno na przykład po samym tylko nagłówku *Ptaki, horror trwa*¹⁷ wnioskować, czego dotyczy tekst. Co ciekawe, tytuł może wywołać skojarzenia ze słynnym filmem Alfreda Hitchcocka. Dopiero lektura lidu zapowiada temat tekstu publicystycznego: „Co roku myśliwi zabijają około 200 tys. ptaków. Wyłącznie dla własnej rozrywki. Żadnych innych powodów polowania na ptaki nie ma”. Łatwo zauważyć, że w lidzie została sformułowana subiektywna ocena, co jest dość typowym wyznacznikiem gatunku. Abstrahując od tego, że tytuł nieraz nie naprowadza na tematykę, jest on interesującym obiektem do ćwiczeń komunikacyjnych, również z racji rozmaitych zabiegów stylistycznych, na przykład modyfikacji utartych powiedzeń: „Człowiek — najlepszy przyjaciel psa”¹⁸, „Hulaj noga, piekła nie ma”¹⁹ itp.

Przykładowe wskazówki do pracy z tytułami są zawarte w dalszej części. Wracając natomiast do gatunków, trzeba jeszcze uwzględnić niektóre cechy mające znaczenie w dydaktyce języków obcych. Są to między innymi:

- zróżnicowanie tematyczne i nagromadzenie informacji (jak często pojawiają się odniesienia do wiedzy pozajęzykowej);
- zróżnicowanie stylistyczne wraz z warstwą pragmatyczną (będą to na przykład językowe sposoby wyrażania intencji, emocji i wartościowania);
- stopień trudności słownictwa (czy występują słowa rzadkie, specjalistyczne, archaiczne itp.);
- stopień złożoności składniowej (jakie występują konstrukcje gramatyczne).

¹⁷ „Polityka” 2019, nr 49.

¹⁸ „Zwierciadło” 2019, nr 10.

¹⁹ „Polityka” 2019, nr 17–18.

Nie jest to na pewno kompletna lista, niemniej jednak od występowania tych cech w konkretnych tekstach prasowych będzie zależeć na przykład ich ogólny stopień trudności, a co za tym idzie — wysiłek ucznia konieczny do poprawnego zrozumienia przekazu.

Chcąc uczynić dowolny tekst prasowy podstawą interakcji na lekcji, trzeba dobrze przemyśleć strategię pracy. Im większe natężenie wymienionych cech gatunkowych, tym więcej starań należy dołożyć, by właściwie przygotować uczniów — najpierw do czytania ze zrozumieniem, a potem do rozmowy po lekturze. Krótkie teksty informacyjne sprawdzą się w grupach nawet o niższym poziomie zaawansowania, z kolei publicystyczne nadają się dla bardziej zaawansowanych uczniów i prawdopodobnie stworzą więcej okazji do dyskusji, ponieważ zazwyczaj poruszają istotne problemy społeczne, zawierają komentarze autora, mają strukturę argumentacyjną, przybierają niejednokrotnie formę narracji odwołującej się do emocji. Ważną cechą przekazu prasowego w aspekcie glottodydaktycznym jest zróżnicowanie struktur leksykalnych; zwłaszcza związki frazeologiczne o różnym stopniu łączliwości stanowią materiał do tworzenia wypowiedzi. Uczeń, czytając różne gatunki prasowe, poznaje wiele słów, których często nie znajdzie w podręczniku kursowym; uczy się synonimów, sposobów łączenia wyrazów, a mając okazję do praktycznego użycia nowych form leksykalnych w mówieniu, poszerza swoje zasoby aktywnego słownictwa. Jak zostanie pokazane dalej, cechy gatunków prasowych znajdują swoje zastosowanie w zadaniach aktywujących komunikację werbalną.

3.2. Dobór tekstu prasowego a planowanie interakcji na lekcji

Teksty prasowe ilustrują autentyczne użycie języka. Nauczyciel, wybierając materiał na lekcję, podczas której przewiduje aktywność w mówieniu, nie musi proponować uczniom całego tekstu. Może on zostać skrócony, chociaż postuluje się stosowanie przede wszystkim tekstów prymarnych, bez wprowadzania w nich zmian²⁰. Ma to swoje uzasadnienie szczególnie wtedy, gdy skrócenie lub zbytnia adaptacja zmienia intencje autora lub nie oddaje w pełni sensu oryginału. Dla rozwoju sprawności mówienia autentyczność nie jest warunkiem koniecznym, warto jednak nie upraszczać słownictwa, jeśli w odczuciu nauczyciela grupa uczniów reprezentuje stosowny poziom. Za skracaniem lub nawet wyborem pojedynczych akapitów przemawia ograniczony czas lekcji. Ponadto z myślą o przyszłej interakcji wystarczy niekiedy ukazanie uczniom fragmentu lub wycinków kilku różnych tekstów o zbliżonej problematyce, a żeby jak najmniej czasu zabrała lektura, a uczniowie mogli skoncentrować się na sprawności mówienia.

Kwestia zaawansowania języka grupy docelowej jest kluczowa przy wyborze, ponieważ zbyt trudny tekst przez brak rozumienia w czasie lektury powoduje tylko

²⁰ A. Dunin-Dudkowska, A. Trębska-Kerntopf, *Teksty prymarne, adaptowane i sekundarne w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie średnim — problemy i postulaty*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 1998, nr 10.

niepotrzebną frustrację i z pewnością nie uda się w oparciu o taki materiał zainicjować mówienia. Nauczyciel znający grupę nie tylko wie, jaki jest jej poziom, lecz także zna jej potrzeby, temperament uczniów, ich zainteresowania oraz ogólną motywację do wypowiadania się. To wszystko ostatecznie ułatwi dokonanie wyboru.

Gatunek prasowy stanowi ze względu na określony cel komunikacyjny pewną odpowiedź dla nauczyciela. Co innego komunikuje krótka notatka prasowa, a zupełnie inną formę wypowiedzi reprezentuje felieton. Wywiad jako rozmowa między dziennikarzem a gościem może stać się dla pewnej grupy uczniów wartościowym materiałem do przeprowadzenia pogadanki.

Wybór tekstu prasowego powinien zawsze łączyć się z jego staranną analizą pod kątem słownictwa i stylu, złożoności gramatycznej, obecności informacji kulturowych. Trudne lub po prostu nowe słowa oraz środki stylistyczne najlepiej wprowadzić za pomocą ćwiczeń przed lekturą. Następnie nauczyciel może zaproponować wykorzystanie wybranego słownictwa w wypowiedziach. Szeroko pojęty przekaz kulturowy w tekstach prasowych dostarcza uczniom nowych wiadomości o obszarze cywilizacyjnym danego języka obcego, dodatkowo pozwala na zajęcie stanowiska wobec opisywanych zjawisk, poglądów innych ludzi itp. Chociaż znalezienie odpowiedniego tematu tekstu jest sprawą oczywistą, to jednak istotne będzie zaproponowanie uczniom czegoś możliwie ciekawego i aktualnego. Przekazy prasowe tracą na aktualności, co nie znaczy, że każdy starszy tekst będzie pozbawiony walorów dydaktycznych — istnieją takie, zwłaszcza z kręgu publicystyki, które poruszają problemy uniwersalne i wciąż nadające się do omawiania. Z kolei zestawienie kilku krótkich gatunków informacyjnych opublikowanych w różnych okresach, ale poświęconych podobnej tematyce jest dobrym pomysłem na dyskusję o wydarzeniach z przeszłości. Mogą to być na przykład notatki prasowe informujące o sukcesach sportowych. Warto dodać, że materiał może pochodzić z gazet codziennych, tygodników, miesięczników tak w wersji papierowej, jak i elektronicznej.

Wydaje się, że wybór tekstu prasowego, który ma spowodować interakcję, jest motywowany trzema kryteriami, które wzajemnie się uzupełniają: językowym, treściowym i glottodydaktycznym. W kryterium językowym mieszczą się takie czynniki, jak gatunek, styl, zróżnicowanie słownictwa i gramatyki. Kryterium treściowe obejmuje temat oraz przekazywaną wiedzę o świecie. Wreszcie kryterium glottodydaktyczne determinują między innymi długość, trudność, stopień autentyczności oraz aktualność.

3.3. Metody pracy z tekstem rozwijające interakcję

Założenia podejścia zadaniowego w nauczaniu języka obcego²¹ przewidują, że jego celem jest efektywna komunikacja, która integruje wszystkie sprawności

²¹ Por. np. J.C. Richards, T.S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge 2002, s. 172; I. Janowska, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011, s. 33–34.

językowe — nauczyciel sięga jak najczęściej po autentyczne materiały, a jego rolą staje się nauczanie w duchu interkulturowości. Podejście zadaniowe odpowiada przyjętemu w tym artykule sposobowi myślenia o nauczaniu sprawności mówienia poprzez lekturę tekstu dziennikarskiego. Taka zapośredniczona interakcja oznacza, że uczniowie przechodzą od czytania do mówienia, bazując przy tym na materiale językowym i wiedzy z lektury. Uczeń, rozmawiając o tym, co przeczytał, nabywa z czasem umiejętność rozpoznawania, jak teksty prasowe opisują rzeczywistość pozajęzykową — jakie mechanizmy językowe temu służą oraz jak wykorzystać je w komunikacji. Ten proces wiąże się z budowaniem świadomości językowej²². Oprócz tego uczeń, włączając do swoich wypowiedzi nowe struktury gramatyczno-leksykalne z autentycznego tekstu prasowego, przybliża uczenie się języka do naturalnych warunków akwizycji.

Praca ukierunkowana na zainicjowanie mówienia zaczyna się od lektury, chociaż w przypadku trudniejszych tekstów warto wcześniej przygotować ćwiczenia wprowadzające, mające na celu ułatwienie zrozumienia treści. Krótkie teksty, niewykraczające poza poziom uczniów, mogą od razu posłużyć jako bodziec do komunikacji. Wówczas celem wszelkich ćwiczeń jest zachęcenie ucznia do wypowiedzi. Takie ćwiczenia wymagają zawsze odniesienia do treści i obejmują pracę między innymi z a) nagłówkami, b) nagłówkami i liniami lub fragmentami korpusu, c) całym tekstem lub jego fragmentami. Należy podkreślić, że przedstawiony wybór ćwiczeń jest tylko jednym z wielu możliwych. Nauczyciel może wprowadzać modyfikacje, tak by jak najlepiej zrealizować ostateczny cel, którym ma być zaistnienie interakcji; powinien jednak pamiętać o tym, iż konwersacja rządzi się innymi regułami niż sprawność czytania ze zrozumieniem. Stąd tak istotne jest stworzenie uczniom (stosownie do ich możliwości językowych) warunków do dyskusji, wymieniania się opiniami, przedstawiania swoich własnych poglądów itp.

a) Ćwiczenie z nagłówkami

Tytuły, podtytuły i śródtytuły to krótkie komunikaty, bardzo często skonstruowane tak, by zwrócić uwagę czytelnika. Same więc stanowią bodziec do dalszej lektury, a w nauczaniu języka obcego — do rozmowy. Efekt oddziaływania nagłówków wynika z różnych zabiegów stylistycznych. W ćwiczeniu chodzi o wypowiedzenie się na temat nagłówków.

Proszę omówić w klasie podane tytuły. O czym mogą być teksty o takich tytułach?

1. *Kandydaci na ostatniej prostej*²³.
2. *Święta po polsku*²⁴.

²² Zob. np. B. Tomlinson, *Using Literature in Text-Driven Materials to Help Develop Spoken Language Awareness*, [w:] *Literature, Spoken Language and Speaking Skills in Second Language Learning*, red. Ch. Jones, New York 2019.

²³ „Gazeta Wyborcza” 24.06.2020.

²⁴ „Newsweek” 2019, nr 48.

3. *Zajadanie problemu*²⁵.
4. *Klimat, wielkie odliczanie*²⁶.
5. *Siła sugestii*²⁷.
6. *Polskie korki*²⁸.

Interakcja po tym pytaniu powinna doprowadzić do zebrania różnych pomysłów oraz wymiany poglądów. Dodatkowo nauczyciel może zapytać: „Który z tych tekstów chciałby/chciałaby pan/i przeczytać i dlaczego?”, co daje sposobność do kontynuowania rozmowy.

Ćwiczenie, przy odpowiednim doborze nagłówków, nadaje się na każdy poziom nauczania. Jest to dość prosty sposób zapoznania uczących się z autentycznym językiem (z prasy) i jednocześnie wywołania dyskusji. Na końcu dobrze jest podać tematykę tekstów. W trakcie wypowiedzi nauczyciel może zadawać dodatkowe pytania, na przykład „Dlaczego tak myślisz? Skąd masz takie skojarzenie?” (tytuły mogą poruszać wyobraźnię). Trzeba pamiętać, że tego rodzaju ćwiczenie dostarcza bardzo niewiele materiału leksykalnego, wobec czego przebieg dyskusji zależeć będzie w głównej mierze od umiejętności uczniów. Wartością ćwiczenia jest poznawanie przez uczniów sposobu, w jaki zestawianie wyrazów w nagłówkach wywołuje określone skojarzenie. Słowo „kandydat” w pierwszym nagłówku kojarzy się z ubieganiem się o stanowisko lub z rekrutacją na przykład do szkoły, w sporcie niekiedy — z perspektywą zwycięstwa (do podium, do tytułu mistrzowskiego itp.). Wyrażenie „ostatnia prosta” w świecie sportu oznacza końcowy etap na przykład wyścigu. Natomiast w omawianym tytule chodzi o ostatnie dni przed wyborami prezydenckimi w Polsce. Taki tytuł poza interesującym zestawieniem wyrazów przynosi jeszcze informację o realiach, aktualnych wydarzeniach, co jest ważnym elementem kształcenia kulturowego. Asocjacje, które powstaną po przeczytaniu ostatniego z tytułów, mogą być spowodowane przypadkowym podobieństwem brzmieniowym do wyrazu „korek”. Należy tutaj poczynić pewne wyjaśnienia. Tekst prasowy opisuje zjawisko korepetycji w Polsce, których potoczna nazwa, będąca zresztą derywatem ujemnym wyrazu „korepetycje”, to właśnie „korki”. Uczniowie mogą jednak znać inne wyrażenia z tym wyrazem, takie jak „korek do butelki” czy też „korek do zlewu, wanny, brodzika”, „korek na drodze”, „bezpiecznik” (w instalacjach elektrycznych). Nauczyciel musi wyjaśnić, że pojęcia te nie są tożsame. Zapobiegnie to utrwaleniu błędnych skojarzeń. Poza tym opisany przykład stanowi ciekawy problem do omówienia z uczniami na zajęciach.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ „Polityka” 2019, nr 49.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ „Newsweek” 2019, nr 42.

b) Ćwiczenie z nagłówkami i lidem (lub fragmentem korpusu)

W tym ćwiczeniu uczniowie najpierw łączą nagłówki z lidami lub fragmentami korpusów, do których nawiązują tytuły, a dopiero później pojawia się etap związany z reakcją werbalną.

Proszę dopasować tytuł do fragmentu tekstu.

1. *Doładować świat*²⁹.

2. *Outsiderka na wojnie*³⁰.

3. *Terapeutyczny labirynt*³¹.

4. *Gdy spotkasz mieniaka, nie ruszaj się!*³²

A. Droga Olgi Tokarczuk do Nobla to historia pisarki, która po osiągnięciu sukcesu postanowiła wyjść poza swoją strefę komfortu i walczyć, by świat był lepszy.

B. Są tak piękne, jakby przybyły wprost z tropików, ale to nasze rodzime motyle. Jedne z najpiękniejszych w Polsce. Każdy ma szansę spotkać je w naszych lasach już od czerwca. Jeśli tylko zechcą się pokazać, bo z tym bywa różnie.

C. Psychoterapia jest dobra i może pomóc. Musisz tylko uważać, do kogo trafisz. W Polsce wciąż nie ma ustawowej definicji zawodu psychoterapeuty, a w samym środowisku toczy się spór o obowiązujące go reguły.

D. Opracowanie ogniwi litowo-jonowych było technologiczną rewolucją. Te raz jednak czas na kolejne pomysły, jak dodać energii naszym urządzeniom.

Odpowiednio sformułowane pytania lub polecenia do pracy zachęcają do dialogu.

Proszę porozmawiać w klasie, jakich wydarzeń/problemów dotyczą teksty. Co może Pani/Pan o tym powiedzieć? Jakie jest Pani/Pana zdanie na ten temat?

To ćwiczenie w porównaniu z poprzednim dostarcza więcej materiału językowego do przyszłej rozmowy. Zanim uczniowie dopasują nagłówki do lidów bądź korpusów, mogą zostać poproszeni przez nauczyciela — tak samo jak w poprzednim ćwiczeniu — o próbę wyjaśnienia, co zapowiadają poszczególne tytuły, dzięki czemu ma szansę zaistnieć interesująca dyskusja. Szczególnie gdy uczniowie posiadają już pewną wiedzę z wybranych tematów. W zależności od potrzeb w wariantach tego ćwiczenia mogłyby też pojawić się dłuższe fragmenty albo poruszające ten sam obszar tematyczny, co znacznie systematyzuje słownictwo. Aktywność werbalna będzie w dużym stopniu zależeć od pytań po lekturze. Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z tego, że pytania nie mają na celu sprawdzenia, czy uczeń na przykład znajduje w tekście określone informacje, ponieważ nie chodzi tutaj o testowanie

²⁹ *Ibidem.*

³⁰ *Ibidem.*

³¹ „Tygodnik Powszechny” 2018, nr 50.

³² „Gazeta Wyborcza” 24.06.2020.

czytania ze zrozumieniem, lecz uruchomienie zachowań interakcyjnych w grupie uczniów. Pytania muszą więc spełniać funkcję stymulującą, nie zaś testującą rozumienie. Niemniej jednak nauczyciel może poprosić, by w wypowiedziach pojawiły się konkretne zwroty czy nawet pojedyncze słowa, na przykład „wyjść poza strefę komfortu”, „psychoterapia”. Przy dłuższych tekstach takich jednostek leksykalnych będzie znacznie więcej. Sugestia nauczyciela, że uczniowie mogą podczas rozmowy (dyskusji) spoglądać do tekstu, zwiększy szansę użycia niektórych słów. Pytania nawiązujące do materiału tekstowego mogą wykraczać poza jego zakres, na przykład „Co wiesz o Oldze Tokarczuk?”, „Dlaczego ludzie chodzą na psychoterapię?”. Oprócz dyskusji potencjalnym rezultatem tego ćwiczenia, zwłaszcza gdy uczniowie mają do dyspozycji dłuższy tekst, jest włączenie do wypowiedzi nowych jednostek leksykalnych oraz — dzięki odpowiedniemu pokierowaniu rozmową — zajęcie stanowiska dotyczącego konkretnego problemu. Wartością płynącą z wykorzystania odpowiednio dobranych tekstów dziennikarskich jest przekaz realioznawczy; fragmenty o Oldze Tokarczuk i polskim motyłu dają uczącym się okazję do zdobycia nowej wiedzy o kraju. Pod względem językowym to ćwiczenie warto wprowadzać w grupach od poziomu A2, ponieważ występują tutaj wszystkie polskie przypadki, tryb rozkazujący, przykłady stopniowania, a nadto trudniejsze słownictwo.

c) Ćwiczenie z całym tekstem

Założenia metodyczne tego ćwiczenia pokrywają się po części z poprzednim ćwiczeniem. Nie przewiduje ono jednak dodatkowych czynności, jak łączenie tytułu z korpusem, ponieważ głównym celem powinna być koncentracja na jednym nierozdzielny komunikacie prasowym.

Proszę przeczytać tekst.

Będzie bonus za frekwencję

Władze Łodzi zachęcają mieszkańców do udziału w wyborach prezydenckich. Jeśli 28 czerwca frekwencja w tym mieście przekroczy 60 proc., za darmo lub symboliczną złotówkę udostępnione będą liczne atrakcje. Podczas „weekendu darmowych atrakcji” będzie można skorzystać z oferty ogrodu botanicznego, muzeów, zoo i aquaparku. Bezpłatne będą też przejazdy MPK.

Nie wiadomo jeszcze, w który weekend zostaną wprowadzone zniżki. Decyzja ma być ogłoszona po wyborach prezydenckich³³.

Proszę porozmawiać.

Co pani/pan sądzi o pomysle władz miasta, by zachęcić mieszkańców do pójścia na wybory? Jak to wygląda w pani/pana kraju?

Tutaj można stawiać dodatkowe pytania mające rozwinąć konwersację, na przykład „Czy trzeba/warto/powinno się chodzić na wybory?”.

W ćwiczeniu wykorzystano notatkę prasową, która należy do najprostszych gatunków informacyjnych. Zaproponowany został aktualny temat dotyczący wy-

³³ „Gazeta Wyborcza” 24.06.2020.

darzeń w kraju. Taki materiał prawdopodobnie wzbudzi zainteresowanie uczniów. Przy wprowadzeniu kilku słów i omówieniu niektórych kwestii gramatycznych notatka nadaje się nawet dla grup, które intensywnie pracują na poziomie A1. Pracę można zacząć od pokazania nagłówka i postawienia pytania: „O czym będzie tekst o takim tytule?”. Słowo „bonus” niekoniecznie będzie znane wszystkim uczącym się, a jest kluczem do zrozumienia korpusu — nazywa korzyści, które mają być następstwem wysokiej frekwencji. Praca z całym tekstem umożliwia dokładniejsze przedyskutowanie wybranego tematu. W grupach na wyższych poziomach zaawansowania (od B1) warto sięgać po trudniejsze gatunki publicystyczne, na przykład felieton.

4. Podsumowanie

W rozważaniach starano się pokazać, że teksty prasowe stanowią wartościowy materiał dydaktyczny, stymulujący interakcję werbalną na lekcji. Takie ich zastosowanie przyczynia się do jednoczesnego kształtowania dwóch sprawności językowych: czytania ze zrozumieniem i mówienia w formie interakcji między uczniami. Korzyści dla uczniów podejmujących aktywność werbalną na lekcji dzięki lekturze różnych gatunków dziennikarskich to, z jednej strony, większe prawdopodobieństwo przyswojenia nowych form leksykalnych osadzonych w różnych kontekstach oraz poszerzenie własnego leksykonu, zrozumienie pewnych (gatunkowych) funkcji komunikacyjnych, co może z czasem wpływać na urozmaicenie form wypowiedzi ustnych i pisemnych, uczenie się w praktycznym użyciu struktur gramatycznych, zwłaszcza jeśli nauczyciel steruje interakcją tak, by uczniowie stosowali w wypowiedziach wybrane formy. Z drugiej strony, teksty prasowe są bogatym źródłem wiedzy o kraju i kulturze obszaru języka docelowego, skłaniają przy tym do rozmowy na temat podobieństw i różnic kulturowych, pozwalają na wyrażenie opinii uczniów na temat wielu wydarzeń i zjawisk w danym kraju.

Rola nauczyciela sprowadza się przede wszystkim do starannego wyboru. Na podstawie obserwacji poziomu swoich uczniów musi on uwzględnić gatunek, ocenić trudność wybranego tekstu, jego wartość dydaktyczną (tematykę, nagromadzenie słownictwa, aspekty kulturowe przekazu), podjąć decyzję dotyczącą typów ćwiczeń i ewentualnego skrócenia. Istotnym zadaniem nauczyciela jest kierowanie komunikacją ustną na lekcji, zadawanie pytań, które będą motywować do wypowiedzi, negocjowania wybranych treści, ukazywania różnych (nawet przeciwnych) poglądów, interpretacji, wniosków.

Nie ulega wątpliwości, że dobrze dobrany tekst prasowy, wraz z zestawem ćwiczeń oraz aktywną i wspierającą postawą nauczyciela, nie tylko zmotywuje uczących się do podejmowania interakcji w języku obcym, ale też przyczyni się do polepszenia tej ważnej sprawności.

Bibliografia

- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, „Język a Kultura” 2000, nr 13.
- Bachtin M., *Estetyka twórczości słownej*, przeł. D. Ulicka, Warszawa 1986.
- Burns A., *Research and the teaching of speaking in the second language classroom*, [w:] E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, t. 3, New York 2017.
- Ciepielewska L., *Zu ausgewählten unterrichtsbeeinflussenden Faktoren*, „Scripta Neophilologica Posnaniensia” 4, 2004.
- Dąbrowska A., Pasieka M., *Metody pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jak o obcego*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wrocław 2005.
- Dunin-Dudkowska A., Trębska-Kerntopf A., *Teksty prymarne, adaptowane i sekundarne w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie średnim — problemy i postulaty*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 1998, nr 10.
- Duszak A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998.
- ESOKJ, *Europejski system opisu kształcenia językowego — uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, Warszawa 2003.
- Fromkin A., Ratner N.B., *Wytwarzanie mowy*, [w:] *Psycholingwistyka*, przeł. J. Bobryk, red. J.B. Gleason, N.B. Ratner, Gdańsk 2005.
- Gaszyńska-Magiera M., *Teksty prasowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Tekst w mediach*, red. K. Michalewski, Łódź 2002.
- Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J., *Foreign Language Classroom Anxiety*, „The Modern Language Journal” 70, 1986, nr 2.
- Janowska I., *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011.
- Johnes Ch., *Literature, Spoken Language and Speaking Skills in Second Language Learning*, Cambridge 2019.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.
- Krashen S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford 1982.
- Literature, Spoken Language and Speaking Skills in Second Language Learning*, red. Ch. Jones, New York 2019.
- Lüger H.H., *Pressesprache*, Tübingen 1995.
- Nunan D., *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*, London 1995.
- Seretny A., Lipińska E., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.
- Rabiej A., *Teksty użytkowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2010, nr 17.
- Richards J.C., Rodgers T.S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge 2002.
- Tarone E., *Speaking in a second language*, [w:] *The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, red. E. Hinkel, Mahwah, London 2005.
- Tomlinson B., *Using Literature in Text-Driven Materials to Help Develop Spoken Language Awareness*, [w:] *Literature, Spoken Language and Speaking Skills in Second Language Learning*, red. Ch. Jones, New York 2019.
- Wojtak M., *Gatunki prasowe*, Lublin 2004.

Helena Balcerek

ORCID: 0000-0003-2030-2797

Uniwersytet Warszawski

[https://doi.org/10.19195/1642-5782.19\(29\).5](https://doi.org/10.19195/1642-5782.19(29).5)

Nauczanie (o) składni a kompetencja językowo-komunikacyjna uczniów z ASD

Rozważania dotyczące kształcenia językowego od lat oscylują wokół problemów różnicujących nauczanie o języku (teoretyczno-systemowe) i nauczanie języka (kompetencyjne). Już od lat dziewięćdziesiątych XX wieku sugerowana przez środowisko dydaktyków¹ konieczność przemodelowania sposobu organizacji procesu kształcenia językowego, czyli zastąpienie modelu defunkcjonalnego, deskryptywno-paradygmatycznego, funkcjonalnym uczeniem o języku i języka, wydaje się w dalszym ciągu nie mieć pełnego zastosowania w praktyce szkolnej. Świadczą o tym ciągle reformy programowe kształcenia i idące za nimi zmiany w programach, podręcznikach, modelach dydaktyki, wzorcach dobrych praktyk, standardach egzaminacyjnych „wymuszające nieustanne przemyślanie na nowo zarówno podstaw teoretycznych kształcenia językowego, jak i praktycznych wdrożeń opracowanych czy tylko zmodernizowanych podejść i koncepcji”, jak pisze Jolanta Nocoń².

Niniejszy artykuł ma charakter interdyscyplinarnych rozważań łączących problem **funkcjonalnego kształcenia kompetencji językowo-komunikacyjnej** (na-

¹ Opisujący już na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku w publikacjach metodycznych na przykład B. Niesporek-Szamburskiej, K. Orłowej, H. Synowiec, M. Nagajowej model funkcjonalnej nauki o języku opiera się na charakterystycznych rolach, jakie przypisuje się kształceniu językowemu głównie na drugim etapie edukacji, ponieważ na tym poziomie cele z obszaru kształcenia językowego realizowane są w największym stopniu i stanowią fundament do dalszej edukacji polonistycznej. Zob. B. Niesporek-Szamburska, K. Orłowa, H. Synowiec, *O funkcjonalne nauczanie gramatyki (z badań nad procesem dydaktycznym w zakresie nauki o języku)*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 11, 1991; oraz M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa 1995.

² J. Nocoń, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty — koncepcje — dylematy*, Opole 2018, s. 38.

uka o języku czy/i nauka języka) na poziomie szkoły podstawowej z problemem **nauczania uczniów z diagnozą ASD** (indywidualizacja i dostosowanie form oraz metod kształcenia). Celem jest zwrócenie uwagi na nauczanie gramatyki szkolnej na przykładzie składni, kojarzonej raczej z nauką o języku niż języka.

Nauka języka czy/i nauka o języku we współczesnej szkole podstawowej

W dzisiejszej lingwodydaktyce zajmującej się teorią i praktyką edukacji językowej ukształtowały się podejścia wspierające przemodelowanie organizacji procesu kształcenia językowego. Należą do nich między innymi³:

- podejście funkcjonalne przeciwstawione systemowo-normatywnemu;
- podejście komunikacyjne (obok funkcjonalizmu);
- podejście podmiotowe.

Zdaniem J. Nocoń **podejście funkcjonalne** nauki o języku dla nauki języka

zakłada zastąpienie w procesie edukacji szkolnej tradycyjnej, sformalizowanej gramatyki opisowej, która umożliwia wyłącznie przyswojenie przez ucznia abstrakcyjnej wiedzy o budowie systemu językowego i nie wspiera innych zadań kształcenia językowego, gramatyką sfunkcjonalizowaną, tj. taką wiedzą o języku, która zyskałaby wymiar narzędzia przydatnego do percypowania świata i twórczego w nim funkcjonowania⁴.

Spójna, całościowa koncepcja opisująca model funkcjonalnej nauki o języku (wspomaganej refleksją nad językiem) opisana przez Jadwigę Kowalikową i Helenę Synowiec zakłada:

1. funkcjonalność wewnątrzsystemową (poznawanie właściwości i możliwości języka jako tworzywa tekstu, funkcje w obrębie systemu);
2. funkcjonalność tekstową (funkcje w konkretnych użyciach);
3. funkcjonalność integracyjną (język jako klucz do interpretacji każdego tekstu — także literackiego);
4. funkcjonalność kreatywną (twórczy autorski wymiar wszystkich działań językowych);
5. funkcjonalność pragmatyczną (realizacja różnych form wypowiedzi);
6. funkcjonalność retoryczną (aspekt estetyczny i etyczny użycia języka w tekstach);
7. funkcjonalność kognitywną (język jako filtr poznawczy);
8. funkcjonalność komunikacyjną (swoisty nadwymiar obejmujący wszystkie pozostałe wymiary)⁵.

³ Za: *ibidem*, s. 49–117.

⁴ *Ibidem*, s. 72.

⁵ J. Kowalikowa, H. Synowiec, *Miejsce nauki o języku w kształceniu językowym uczniów*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005, s. 49–54.

Za szczególnie obiecujące dla edukacji językowo-komunikacyjnej w języku ojczystym uznaje się podejście zadaniowe, zgodne z koncepcją *Europejskiego systemu opisu jakości kształcenia* (ESOJK)⁶. Lingwodydaktyczne **podejście komunikacyjne** przyjmuje, że „uczenie języka polega na rozwijaniu językowych kompetencji komunikacyjnych, czyli kompetencji pozwalających uczestnikowi życia społecznego działać za pomocą środków językowych”⁷, na wykorzystaniu werbalnego lub/i niewerbalnego zachowania do osiągnięcia celów. Podstawowy model tak rozumianej kompetencji komunikacyjnej składa się z motywacji, wiedzy deklaratywnej i proceduralnej oraz umiejętności⁸. Niezwykle istotna dla lingwodydaktycznego podejścia komunikacyjnego okazała się również socjolingwistyczna koncepcja Stanisława Grabiasa, w której na sprawność (kompetencję) komunikacyjną składają się językowa sprawność systemowa, językowa sprawność społeczna, językowa sprawność sytuacyjna i językowa sprawność pragmatyczna⁹.

Zarówno podejście funkcjonalne, przeciwstawione systemowo-normatywnemu, jak i komunikacyjne koncentrują się na **podmiotowym charakterze szkolnego kształcenia językowego**, który stawia w pozycji nadrzędnej ucznia (podmiot, a nie przedmiot kształcenia wpisany w pozycji dominującej w modelu systemowo-normatywnym), jego możliwości poznawcze i potrzeby edukacyjne¹⁰. W dzisiejszej szkole podejście podmiotowe kształcenia (nie tylko językowego!) łączone jest (a przynajmniej powinno być) z promowaną i podkreślaną w dokumentach oświatowych indywidualizacją nauczania. Kordian Bakula podkreśla: „W tym wszystkim ważny jest język, który służy ekspresji JA, porozumiewaniu się z TY, poznawaniu SIEBIE, JEGO, ŚWIATA”¹¹. Spojrzenie na kształcenie językowe z perspektywy ucznia pozwala nauczycielowi dostrzec nie tylko sposób pojmowania języka przez uczącego się, poziom zrozumienia treści kształcenia, trudności i problemy, ale przede wszystkim dostosować formy i metody nauczania do jego indywidualnych możliwości i potrzeb. W konsekwencji doprowadzi do takiego określenia celów kształcenia, które będą realne do osiągnięcia i przełożą się na kompetencje językowo-komunikacyjne, pozwalające skutecznie porozumiewać się z innymi w różnych sytuacjach komunikacyjnych (nie tylko na lekcjach języka polskiego). Podmiotowe podejście wymaga sprofilowania procesu dydaktycznego na „człowieka żyjącego między ludźmi [...]; znaczenie wytwarzane i przekazywane przez język (bardziej wypowiedź niż system)”¹².

⁶ Zob. J. Nocoń, *op. cit.*, s. 32.

⁷ Cyt. za: *ibidem*, s. 58.

⁸ Zob. *ibidem*, s. 59.

⁹ Zob. S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1997, s. 316–322.

¹⁰ Zob. J. Nocoń, *op. cit.*, s. 50–51.

¹¹ K. Bakula, „JA — NAJPIERW”. *Kształcenie językowe wobec kulturowej teorii języka. Przewidywane zmiany miejsc*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 155.

¹² Cyt. za: J. Nocoń, *op. cit.*, s. 52.

W podstawie programowej z 2017 roku kształcenie językowe, rozumiane jako całościowy kształt celów i treści kształcenia zorientowanych na wiedzę o języku/językową i sprawność językową /kompetencję językowo-komunikacyjną na II etapie edukacji (wymagania ogólne) i treści nauczania (wymagania szczegółowe) przedmiotu język polski, zostało ujęte w dwóch obszarach, to jest — (II) kształcenia językowego, gdzie zasadniczą część stanowi gramatyka języka polskiego, i (III) tworzenia wypowiedzi obok kształcenia literackiego i kulturowego, i samokształcenia¹³. Można zatem wnioskować, że kształcenie językowe nie ma związku z kompetencją komunikacyjną — umiejętnością tworzenia wypowiedzi mówionych i pisanych. Wywołało to swoisty regres w dydaktyce polonistycznej i powrót dyskusji: nauka języka czy/i nauka o języku we współczesnej szkole podstawowej? Jolanta Nocoń ocenia taki zapis w podstawie programowej bardzo krytycznie:

Po raz pierwszy w historii dydaktyki przedmiotowej kształcenie językowe zostało oddzielone od tworzenia wypowiedzi — autorzy podstawy programowej z 2017 roku nie ujawnili jednak, jaka idea im przyświecała, gdy podejmowali tę decyzję [...]. Niejasnościom dotyczącym koncepcji wpisanej w podstawę programową towarzyszy brak konsekwencji, np. w wymaganiach ogólnych dla II obszaru zapisano konieczność kształcenia umiejętności mówienia i pisanego, a dla obszaru III — rozwijanie umiejętności wypowiadania się. Oba sformułowania nie są rozłączne, a wręcz synonimiczne¹⁴.

Podobnie wypowiada się Bernadeta Niesporek-Szamburska:

Twórcy nowej *Podstawy...* werbalnie i hasłowo uznają zasady funkcjonalnego podejścia jako projektu całościowego, postulują wszak „integralne traktowanie zagadnień języka i komunikacji, literatury i kultury”. Pozostawienie jednak teorii w hasłowej deklaracji, nieobjaśnienie rozumienia funkcjonalności w przełożeniu na język dydaktyki, a przede wszystkim niewyraźność koncepcji kształcenia języka, a właściwie — jej brak, świadczy o niezrozumieniu idei funkcjonalizmu oraz funkcjonalnego konstruowania z dziećmi (przez dzieci) wiedzy o języku. Nauczyciel polonista musi poradzić sobie z problemem braków w planie ramowym: to on dokonuje ostatecznej adaptacji dokumentu do konkretnych sytuacji lekcyjnych i pozalekcyjnych¹⁵.

Całościowy obraz sytuacji kształcenia językowego w przestrzeni szkolnej pogarsza jeszcze realizacja (i tak trudnych do zrozumienia) zapisów z podstawy programowej w praktyce lekcyjnej. Niestety wielu nauczycieli nie uwzględnia najnowszych koncepcji lingwodydaktycznych i realizuje model nauczania systemowo-normatywny, skupiając się tym samym na przekazaniu teoretycznej wiedzy o języku. Rozdysonowanie kształcenia językowego w podstawie programowej z 2017 na przeróżne punkty i podpunkty, w których dominuje gramatyka szkolna, przekłada się także na dominującą pozycję realizacji tych treści w praktyce szkolnej, nierzadko

¹³ Zob. podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2017 r. poz. 356).

¹⁴ J. Nocoń, *op. cit.*, s. 40, przyp. 42–43.

¹⁵ B. Niesporek-Szamburska, *Rozumienie „funkcjonalnego podejścia do nauki o języku” w planie ramowym (podstawie) oraz w jego realizacji*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Partinentia” 10, 2019, s. 237.

całkowicie pozbawionej funkcjonalnego, podmiotowego podejścia. Pomimo że współczesne teorie lingwodydaktyczne oraz zapisy w dokumentach oświatowych¹⁶ obligują wszystkich nauczycieli do funkcjonalizmu, podmiotowości i indywidualnego podejścia w procesie nauczania, wielu z nich niestety nie uwzględnia ich w swojej codziennej pracy¹⁷.

Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z ASD

Dla współczesnej edukacji szkolnej niezwykle istotne znaczenie ma fakt, że kontekst lingwodydaktyczny, w jakim przebiega pierwotna socjalizacja językowa młodego pokolenia, ulega istotnym zmianom¹⁸. Wśród zmian społeczno-kulturowych zachodzi wyrównywanie szans edukacyjnych i uwzględnienie w procesie kształcenia specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z dysfunkcjami i zaburzeniami rozwoju¹⁹. Powinno to wpływać na jeszcze głębszą interpretację trzech ukierunkowanych podmiotowo koncepcji lingwodydaktycznych. W takiej sytuacji funkcjonalność kształcenia językowego (szczególnie gramatyki „szkolnej”) powinna

¹⁶ Mam tutaj na myśli przede wszystkim Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2017 r. poz. 356); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 1591).

¹⁷ Opisane spostrzeżenia formułuję na podstawie obserwacji pedagogicznych i hospitacji lekcji prowadzonych w ramach czynnej pracy nauczyciela polonisty w warszawskich szkołach podstawowych od 2010 roku oraz dyskusji prowadzonych na konferencjach dydaktycznych od roku 2015, a także dydaktycznych publikacji naukowych.

¹⁸ Zob. J. Nocoń, *op. cit.*, s. 11–48.

¹⁹ Na podstawie ustawy z 1991 roku o systemie oświaty ówczesne Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu wprowadzało od stycznia 2004 roku dodatkowe rozporządzenia w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie dzieci i młodzieży, polegające na wyrównywaniu ich szans edukacyjnych z edukacją dzieci rozwijających się prawidłowo. Założenia te ze zmianami funkcjonują do dziś. Zostały wpisane także w treść obowiązującej podstawy programowej z 2017 roku. Zob. preambuła Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach (Dz.U. z 2014 r. poz. 392); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. z 2014 r. poz. 414); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 lutego 2015 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. poz. 357); podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2017 r. poz. 356).

być wiązana z umiejętnością przełożenia wiedzy gramatycznej na praktykę językową ucznia, czyli jego kompetencję kulturowo-komunikacyjną, w tym tekstotwórczą²⁰. Niestety tak nie jest.

Podejście podmiotowe, funkcjonalne i komunikacyjne w kształceniu językowym szczególnie istotne jest w nauczaniu uczniów z zaburzeniami w spektrum autyzmu, których obecność w szkołach podstawowych stale wzrasta²¹. Pojęcie „zaburzeń w spektrum autyzmu” definiowane jest w najnowszym *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* z 2013 roku: Autism Spectrum Disorder (ASD) to spektrum zaburzeń w uniwersalnym rozmiarze, którego nie da się jednocześnie zdefiniować, ponieważ charakter występujących symptomów jest bardzo zróżnicowany i opiera się na dwóch kryteriach:

- stałych deficytach w zakresie komunikacji społecznej i społecznej interakcji;
- ograniczonych i powtarzających się wzorcach zachowania, zainteresowań lub aktywności²².

Kryteria diagnostyczne w DSM-5 łączą w sobie charakterystyczne trudności w ramach interakcji społecznych oraz komunikacji społecznej. Te pierwsze rozumiane są jako zachowania niewerbalne, a druga obejmuje zachowania zarówno werbalne, jak i niewerbalną umiejętność prowadzenia rozmowy (specyficzne zaburzenia syntaktyczno-semantyczne oraz zaburzenia semantyczno-pragmatyczne)²³. Uczniowie z zaburzeniami w spektrum autyzmu są bardzo różnorodną grupą edukacyjną, zarówno pod względem funkcjonowania społecznego, komunikacyjnego, jak i intelektualnego. Niektóre dzieci autystyczne nie opanowują mowy i prezentują wyższy stopień niepełnosprawności intelektualnej oraz duże deficyty w rozwoju społecznym. Inne mogą być całkiem komunikatywne, czasami wręcz gadatliwe, nierzadko wykazują objawy przywiązania do osób znaczących (rodziców) przy jednoczesnych trudnościach w nawiązywaniu prawidłowych relacji z rówieśnikami oraz licznych schematyzmach w zachowaniu. Każdy przypadek ucznia z ASD może ujawniać inne zachowania i trudności, stąd w pedagogice powszechne jest behawioralne podejście do poznania i oceny ucznia z ASD²⁴.

²⁰ Zob. A. Tabisz, *Miejsce „szkolnej gramatyki” w kształceniu sprawności tekstotwórczych*, [w:] *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2012, s. 59.

²¹ Wniosek na podstawie dokumentacji Mokotowskiego Wydziału Oświaty oraz własnych obserwacji prowadzonych w ramach pracy zawodowej nauczyciela języka polskiego w dwóch mokotowskich szkołach podstawowych w Warszawie w latach 2010–2019.

²² Zob. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. DSM-5*, Arlington 2013, s. 50: „Autism Spectrum Disorder, Diagnostic Criteria 299.00 (F84.0): A. Persistent deficits in social communication and social interaction across multiple contexts, as manifested by the following; B. Restricted, repetitive patterns of behavior, interests, or activities, as manifested by at least two of the following”.

²³ Zob. T. Grandin, R. Panek, *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*, przeł. K. Mazurek, Kraków 2017, s. 148.

²⁴ Zob. M.L. Sundberg, *VB-MAPP. Ocena osiągnięcia kamieni milowych rozwoju i planowanie terapii. Program do oceny umiejętności językowych i społecznych dzieci z autyzmem i innymi zaburzeniami rozwoju — PODRĘCZNIK*, przeł. K. Chojnowska, M. Sierocka-Rogała, Warszawa 2015.

W metodyce polonistycznej przez wiele lat termin zaburzeń autystycznych nie pojawiał się wcale. Fakt ten może dziwić ze względu na to, że w przeważającej liczbie przypadków osób z orzeczonym zaburzeniem tego typu podstawowym problemem jest komunikacja językowa. Zaburzona jest nie tylko sfera rozwoju języka, ale także, a może przede wszystkim, komunikacja społeczna, odbieranie, przetwarzanie, rozumienie i tworzenie tekstu lub wypowiedzi, co przecież stanowi nadrzędny cel edukacji polonistycznej. Kształcone w tym zakresie umiejętności są wykorzystywane w wielu sferach życia i funkcjonowania ucznia lub osoby dorosłej w społeczeństwie i kulturze.

Zaprezentowane w literaturze opisy badań²⁵ implikują kilka symptomów zaburzenia, które należałoby uwzględnić w procesie kształcenia językowego uczniów z ASD²⁶:

1. Zaburzenia rozwoju mowy.
2. Utrudniony odbiór komunikatów werbalnych na poziomie przetwarzania dźwięków. Ze względu na zaburzenia integracji sensorycznej reakcja na dźwięki może być zbyt silna z towarzyszącym bólem lub widoczny będzie całkowity jej brak. Obserwuje się także obniżony poziom pamięci słuchowej i rozmywanie dźwięków mowy w zbyt długich komunikatach.
3. Problemy artykulacyjne. Najczęściej są wynikiem towarzyszącego zaburzenia integracji sensorycznej słabemu lub silnemu napięciu mięśniowemu, czego skutkiem jest nieprawidłowa praca aparatu mowy.
4. Brak rozumienia, zapamiętywania, przyswajania odbieranych wypowiedzi, nazywane ślepotą znaczeniową²⁷. Słyszane słowa nie mają żadnego znaczenia, mogą być bezwiednie powtarzane, ale z punktu widzenia semantycznego nie mają wymiaru komunikatu, nie posiadają żadnej treści. Dodatkowo utrudnione jest odczytywanie sygnałów społecznych i języka ciała (komunikatów pozawerbalnych), dlatego niezrozumiałe są metafory, komunikaty dotyczące kontekstów kulturowych lub niewyrażające treści bezpośrednio. Brak intencjonalności w odbieranych przez uczniów komunikatach, mgliste, bardzo ogólne znaczenie wypowiedzi, niewnoszące konkretnych dla ucznia treści, sugerują wniosek bezsensowności komunikowania się. A brak znaczeń wspólnych dla obu stron komunikacji językowej w konsekwencji ogranicza potrzebę kontaktów społecznych.
5. Trudności w stosowaniu w mowie czynnej różnego typu wypowiedzeń, budowaniu zdań pojedynczych i złożonych. Brak umiejętności tworzenia samodzielnych pełnych komunikatów, wypowiedzenia podane przez nauczyciela

²⁵ Powołuję się na: T. Grandin, R. Panek, *op. cit.*; M. Mountstephen, *Jak wykryć zaburzenia rozwojowe u dzieci i co dalej? Praktyczne rozwiązania do pracy z dziećmi w domu i w szkole*, przeł. J. Jedlińska, Warszawa 2011; M. Sundberg, *op. cit.*; E. Pisula, *Autyzm u dzieci. Diagnostyka, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa 2001.

²⁶ Więcej na ten temat piszę w artykule: H. Balcerk, *Wiedza o języku a problemy komunikacyjne uczniów z ASD*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematem a kreatywnością*, red. M. Trysińska, K. Maciejak, Warszawa 2019, s. 363–377.

²⁷ T. Grandin, R. Panek, *op. cit.*, s. 125.

odtworzane są biernie. Komunikacja polega na posługiwaniu się pojedynczymi wyrazami. W potrzebie nawiązania kontaktu pojawiają się ogromne frustracje wywołane nieskuteczną formą komunikowania się, brakiem zrozumienia przez odbiorcę oraz ograniczeniem narzędzi i umiejętności językowych niezbędnych do skutecznej komunikacji.

6. Specyficzne konstruowanie własnych wniosków i sądów. Charakterystyczne dla ASD wyobcowanie, zaburzenia rozwoju społecznego i emocjonalnego wywołują subiektywizację obserwacji i egocentryczne konstruowanie wniosków: „To, co ja myślę, jest jedyne i słuszne. To, co ty mówisz, jest nieprawdziwe”. Wypowiedź podparta jest subiektywnymi doświadczeniami, a to, co obce, jest odrzucane. Teorie niefunkcjonalne dla uczniów z ASD są ignorowane. Sztywne myślenie nie pozwala zrozumieć zachowań językowych w sytuacji niejednoznacznej, nie funkcjonują odniesienia kontekstowe. Poznawane pojęcia semantycznie i syntaktycznie rozumiane są przez pryzmat definicji słownikowych, ustalonych reguł i zasad językowych ujętych w opublikowanych dokumentach. Uczeń posługuje się opanowanymi wzorami — myślenie wzorcami²⁸ — jeśli jakaś teoria, schemat są funkcjonalne dla niego, nie ma czego oceniać i sądzić.

7. Brak umiejętności tworzenia pytań i prośb. Zaburzenia przetwarzania informacji powodują, że wiedza dotycząca poznanych słów — definicja systemowa, dźwięk, cechy gramatyczne — nie oznacza, że uczeń potrafi posługiwać się nim w celach komunikacyjnych. Podstawą są zdania oznajmujące, problem pojawia się w konstruowaniu spontanicznych funkcjonalnych pytań i prośb wywołujących określoną potrzebną reakcję odbiorcy — myślenie słowami, faktami²⁹.

8. Problemy w redagowaniu wypowiedzi pisemnych, także w sferze sprawności graficzno-motorycznej.

Ze względu na zróżnicowanie symptomów oraz poziomu ich nasilenia, a także specyfiki zaburzenia u danego ucznia, w celu zniwelowania występujących problemów istotne jest realizowanie w praktyce szkolnej podejścia podmiotowego, funkcjonalnego i komunikacyjnego w kształceniu językowym, skupionego na „sprawnym komunikowaniu się w języku polskim”, a także dbałości „o wyposażenie uczniów w wiadomości i umiejętności umożliwiające komunikowanie się w języku polskim w sposób poprawny i rozumiały”³⁰.

Nauczanie (o) składni

Szczególne miejsce w szkolnym nauczaniu o języku, tradycyjnie ujmowanej gramatyce, rozumianej „po szkolnemu” jako całość wiedzy o języku w odniesieniu do systemu językowego, zajmuje składnia. Jerzy Podracki wyjaśnia, że:

²⁸ *Ibidem*, s. 189.

²⁹ *Ibidem*, s. 186.

³⁰ Podstawa programowa..., zał. nr 2, s. 12.

Termin składnia bywa stosowany w dwóch różnych znaczeniach: 1) przedmiotowo — na oznaczenie odpowiedniego podsystemu języka (jest to funkcja wyrazu w zdaniu; układ zdania, jego budowa); 2) metajęzykowo — jako nazwa działu nauki o języku jest definiowana bardzo różnie — zależnie od autora, przyjętej metodologii, stopnia szczegółowości określenia itp. [...]. Oto jeden z takich opisów definicyjnych:

„Dział gramatyki zajmujący się budową wypowiedzeń. Tradycyjnie do składni zaliczano badanie takich zjawisk, jak funkcje wyrazów w zdaniu (funkcja podmiotu, orzeczenia, dopełnienia i przydawki itd.), stosunki zależnościowe między wyrazami w zdaniu (składnia zgody, rządu, przynależności), szyk wyrazów. Składnię przeciwstawiano morfologii jako nauce o budowie wyrazów”.

Składnia szkolna pozostaje w zasadzie w tym właśnie nurcie teoretycznym. Można ją nazywać szkolną, ponieważ taki model opisu syntaktycznego wykorzystywany jest w szkole podstawowej. Nazywana jest też składnią tradycyjną, gdyż metodologia ta oparta jest na dorobku europejskiej i polskiej myśli gramatycznej³¹.

Składnia to dział o tyle szczególny, że już od wielu lat uważana jest za najistotniejszą w dydaktyce języka, a sposób jej nauczania wielokrotnie poddawano krytyce³². Wiedza na jej temat najczęściej zostaje wyłożona przez nauczyciela lub „wyczytana” z podręcznika czy zeszytu ćwiczeń dedykowanego kształceniu językowemu i ma charakter wiedzy jawnej. Wiadomości te często nie są zintegrowane z innymi działami gramatyki. Dodatkowo autorzy nierzadko przedstawiają uczniom i nauczycielom podstawowe pojęcia językoznawcze w sposób niesystemowy, niespójny i nieuporządkowany³³.

Kolejnym krokiem jest sprawdzenie, najczęściej w formie rozwiązywania gotowych ćwiczeń z tegoż samego podręcznika lub zeszytu ćwiczeń, w jakim stopniu uczeń nabył tę wiedzę. Ma ona charakter odtwórczy, zwerbalizowany, metajęzykowy, definicyjno-deskryptywny, terminologiczny. Dostępne na rynku wydawniczym przeanalizowane przez Justynę Pomierską zeszyty ćwiczeń o układzie:

najpierw teoria, w postaci zwięzłego zapisu wiedzy z gramatyki, prawideł w ramce, potem sprawdzenie, ile się z tego w ramce zapamiętało na podstawie kilku poleceń (wykropkowanych luk), krzyżówek, rebusów i innych zabaw językowych, szkodzą szkolnej nauce o języku. Nie mają związku z koncepcją komunikacyjną nauczania gramatyki, ani też z systemową wiedzą o języku, mimo że układ treści niezmiennie odwołuje się do czterech podstawowych działów gramatyki³⁴.

Bardzo rzadko uwzględniają również dostosowanie formy i treści do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z ASD. J. Pomierska dodaje:

Drugie zło [zeszytu — H.B.] ćwiczeń to wielość, absorbowanie ucznia w takim stopniu, że nie ma już czasu na wykorzystanie zeszytu [przedmiotowego — H.B.]; [...]. Brakuje pracy nad notatką z lekcji nauki o języku, która zawierałaby jeden wyrazisty przykład czy wniosek będący efektem pracy

³¹ J. Podracki, *Składnia*, [w:] *Nauka o języku dla polonistów*, red. S. Dubisz, Warszawa 1994, s. 240–241.

³² E. Awramiuk, *O walorach kształcących składni*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego*, t. 2. *Składnia — teoria a praktyka szkolna i akademicka*, red. H. Sędziak, Białystok 2002, s. 230.

³³ Zob. J. Podracki, K. Kozłowska, *Części zdania w dydaktyce szkolnej. Czy i w jakim stopniu niezbędne?*, [w:] *Wiedza o języku...*, s. 273.

³⁴ J. Pomierska, *Jak pomóc uczniowi w zrozumieniu pojęć z nauki o języku?*, [w:] *Wiedza o języku...*, s. 93–94.

badawczej ucznia, a wszystko zostałyby skomponowane samodzielnie lub przy pomocy nauczyciela na stronie formatu A5, w sposób pobudzający uwagę i pamięć uczącego się³⁵.

Uczeń poznaje składnię na poziomie (para)naukowej abstrakcji i w oderwaniu od sytuacji użycia. W efekcie staje się znawcą gramatyki, zyskuje wiedzę między innymi o tym, z jakich jednostek i konstrukcji zbudowane są wypowiedzenia, potrafi te jednostki rozpoznać i opisać, zna reguły gramatyczne i wzorce paradygmatyczne³⁶ oraz potrafi przedstawić to graficznie na wykresie. Niestety nie przekłada się to na funkcjonalne wykorzystanie wiedzy w budowaniu własnych wypowiedzi, nawet jeśli zgodnie z zapisami z podstawy programowej pojawią się pytania o to, jakie funkcje mogą pełnić poznane jednostki językowe w wypowiedziach, a środki językowe — w tekstach.

Bernadeta Niesporek-Szamburska pisze:

Analiza dokumentu ramowego wskazuje, iż w treściach *Kształcenia językowego* i *Tworzenia wypowiedzi* kilkanaście razy powtarzana jest też wiązana z funkcjonalnością funkcja w rozmaitych kontekstach, która ma być przez uczniów: „rozwijana”, „określana”, „dostrzegana”, „rozumiana”, „rozpoznawana”, „wskazywana”. [...] autorzy Podstawy używają nazwy funkcji w zróżnicowanym znaczeniu: czasem jej rozumienie zdaje się sięgać do funkcji semantycznej, skierowanej ku materii tekstowej i rzeczywistości pozatekstowej (np. funkcje słownictwa w treściach części zatytułowanej *Zróżnicowanie języka*, funkcje wypowiedzeń klasyfikowanych semantycznie), jednak w treściach części 1. *Kształcenia językowego*, *Gramatyki języka polskiego* pojęcie funkcji sprowadza się najczęściej do dodatkowej wiedzy językowej — składniowej (np. do pełnienia roli członów zdania przez poszczególne części mowy). Czasem trudno też domyślić się, o który sens chodzi, gdy np. operacyjność celu przypisuje uczniowi opanowanie określania funkcji wyrazów poza zdaniem³⁷.

Mimo że na potrzeby szkoły wiedza naukowa o składni zostaje znacznie okrojona i uproszczona, nie zmienia to faktu, że uczeń z ASD samodzielnie nie przełożył teorii na praktykę komunikacyjną. Bez pomocy nauczyciela, wskazówek świadczących o funkcjonalności naukowej wiedzy o składni, nawet najlepszy uczeń-znawca z ASD nie stanie się badaczem językoznawcą³⁸. Trudno się nie zgodzić z sądem, że bezrefleksyjne opanowanie gramatyki nie wystarczy do sprawnego posługiwania się językiem i to nie tylko w edukacji uczniów z ASD³⁹. Bierna znajomość systemu sprawdzana pytaniami i poleceniami typu: „Co to jest podmiot?”, „Co to jest orzeczenie?”, „Na jakie pytania odpowiada przydawka?”, „Co określają w zdaniu dopełnienia?”, „Wypisz imiesłowowe równoważniki zdań”, „Podaj rodzaje zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie”, „Zaznacz na wykresie grupę podmiotu i grupę orzeczenia” itp., nie zniweluje trudności i problemów komunikacyjnych uczniów z ASD. Wytrącenie uruchamianych przez ćwiczenia czynności z kontekstu komunikacyjnego implikuje jedynie zaprezentowanie

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Zob. J. Nocoń, *Strategie nabywania wiedzy o języku przez ucznia (na przykładzie zadań podręcznikowych)*, [w:] *Wiedza o języku...*, s. 32.

³⁷ B. Niesporek-Szamburska, *op. cit.*, s. 231–232.

³⁸ Por. J. Nocoń, *Strategie...*, s. 32.

³⁹ Zob. J. Podracki, K. Kozłowska, *op. cit.*, s. 272.

posiadanej przez ucznia wiedzy teoretycznej o języku oraz zasobu słownictwa. Należy także pamiętać o tym, że aparat pojęciowy składni tradycyjnej wiąże się z innymi składnikami szkolnej wiedzy językoznawczej: fleksją, kulturą i poprawnością języka oraz z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu⁴⁰ w jak najmniej „usztuczonych” sytuacjach komunikacyjnych. Pomocne byłoby zapewne wskazanie przez nauczyciela pewnego schematu, wzoru na zasadzie algorytmu składniowego, sprawdzającego się w rzeczywistej sytuacji komunikacyjnej, funkcjonalnego dla ucznia myślącego wzorcami⁴¹.

Dostosowanie metod i form kształcenia językowego skupione na osiągnięciu celów nie tylko edukacyjnych, ale i terapeutycznych wymaga od nauczycieli nowego, refleksyjnego funkcjonalnego nauczania składni służącego „kształceniu umiejętności porozumiewania się (słuchania, czytania, mówienia i pisania) w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, w tym także z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się”⁴² oraz osobom/uczniom posiadającym zaburzenia w sferze komunikowania się (miedzy innymi z ASD). Lekcje (o) składni szkolnej nie mogą ograniczać się do kodowania przez uczniów treści systemowych, pojęć, terminów czy analizy gramatycznej wypowiedzi i rysowania wykresów pozbawionych logicznego, funkcjonalnego uzasadnienia. Zaburzenia w spektrum autyzmu wymuszają zmiany dotychczasowego modelu kształcenia na rzecz nauczania składni jako narzędzia (algorytmu składniowego) do poprawnego systemowo i pragmatycznie tworzenia wypowiedzi przez uczniów z ASD. Czy nie lepiej, zamiast usilnie „wyuczać” uczniów z zaburzeniami sprawności graficzno-motorycznej rysowania wykresów wypowiedzi, wykorzystać symptomy schematyczności i myślenia wzorcowego w analizie logicznej wypowiedzi i opisie funkcji i zależności w komunikacji w naturalnych sytuacjach? A dzięki predyspozycjom logicznego myślenia i odtwarzania analogii stworzyć matematyczne schematy (wzory z wykorzystaniem pojęć teoretycznych) zdań składniowych jako „algorytmu” budowania poprawnych komunikatów. Motywacją do uczenia się składni i rozwijania kompetencji językowo-komunikacyjnej powinno być przede wszystkim wymierne dla uczniów z ASD niwelowanie ich podstawowych (już opisanych) trudności i problemów w komunikacji werbalnej.

Na zakończenie

Współczesne lingwodydaktyczne podejścia o **podmiotowym charakterze szkolnego kształcenia językowego**, a także zapis w podstawie programowej z 2017 roku obligują nauczycieli do:

⁴⁰ J. Podracki, *op. cit.*, s. 241.

⁴¹ Przykłady takich schematów/wzorów podaję w: H. Balcerek, *op. cit.*, s. 374–375.

⁴² Podstawa programowa..., zał. nr 2, s. 59.

Uczniom z niepełnosprawnościami, w tym uczniom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, nauczanie dostosowuje się do ich możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się. Wybór form indywidualizacji nauczania powinien wynikać z rozpoznania potencjału każdego ucznia. Jeśli nauczyciel pozwoli uczniowi na osiąganie sukcesów na miarę jego możliwości, wówczas ma on szansę na rozwój ogólny i edukacyjny. Zatem nauczyciel powinien tak dobierać zadania, aby, z jednej strony, nie przerastały one możliwości ucznia (uniemożliwiały osiągnięcie sukcesu), a z drugiej — nie powodowały obniżenia motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami⁴³.

Nowa rzeczywistość szkolna i nowe potrzeby uczniów wymagają nowego spojrzenia albo przynajmniej głębszej interpretacji proponowanych przez lingwodydaktyków rozwiązań. W dalszym ciągu tylko niewielu polonistów układa swoje programy czy też dostosowuje te obecne do potrzeb i możliwości uczniów z ASD. Spora większość korzysta z opracowań przypisanych do serii podręczników. A te mimo coraz nowszych wydań i atrakcyjniejszej formy (strony graficznej) nie proponują nowych koncepcji realizacji treści kształcenia językowego. Wielu nauczycieli od lat nie zmienia swoich metod nauczania gramatyki, choć inne cele stawia się dziś edukacji i zmienił się podmiot kształcenia. Tymczasem dzieci z ASD ze względu na całościowe jakościowe zaburzenia w komunikowaniu się uczą się języka trudniej i wolniej niż dzieci rozwijające się prawidłowo. Zaburzenie rozwoju polega na tym, że nie posiadają wrodzonej kompetencji językowej i predyspozycji do zachowań werbalnych. Tym bardziej potrzebują sfunkcjonalizowanej wiedzy językowej, która automatycznie znosi podział na komponent teoretyczny i komponent praktyczny w kształceniu językowym na poziomie szkoły podstawowej. Wydaje się, że wkład programowy nie jest właściwy — w podstawie, programach nauczania, podręcznikach, wreszcie praktyce szkolnej — skoro poziom sprawności językowej uczniów staje się przedmiotem troski coraz szerszego grona językoznawców, dydaktyków języka, specjalistów neuro- i psycholingwistyki, a także wielu nauczycieli⁴⁴. Z analizy wymagań z obszaru kształcenia językowego w podstawie programowej szkoły podstawowej dokonanej przez J. Nocoń wynika, że:

uczeń powinien mieć wiedzę pojęciową i funkcjonalną o języku [...], umieć przeprowadzić analizę języka na różnych poziomach jego struktury oraz używać języka poprawnie w mowie i piśmie [...]. Na pierwszy plan powraca zatem gramatyczno-normatywne podejście do kształcenia językowego z elementami, przynajmniej na pierwszy rzut oka, podejścia funkcjonalnego. W podstawie programowej z 2017 r. podejście komunikacyjne zostało zepchnięte na plan dalszy i raczej śladowo jest obecne w zapisach tych wymagań szczegółowych, które odwołują się do celu, intencji, sytuacji komunikacyjnej⁴⁵.

Należałoby poddać głębokiej refleksji obecne współcześnie w dyskursie szkolnym podejście gramatyczno-normatywne czy systemowo-normatywne, skoro wywołuje tyle krytycznych komentarzy i dyskusji wobec nauczania uczniów roz-

⁴³ *Ibidem*, s. 13.

⁴⁴ Por. *Wstęp*, [w:] *Wiedza o języku...*, s. 9.

⁴⁵ J. Nocoń, *Znawca języka czy człowiek komunikujący się? O strukturze kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia klas IV–VI szkoły podstawowej wpisanej w podstawę programową z 2017 roku*, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Partinentia*” 10, 2019, s. 252.

wijających się prawidłowo. Jeżeli w owej refleksji uwzględnia się podmiotowość i indywidualizację nauczania — specjalne potrzeby i możliwości edukacyjne uczniów z ASD — wylania się konieczność przemodelowania sposobu organizacji procesu kształcenia językowego. Nowy model uwzględniałby **podejście funkcjonalne** nauki o języku dla nauki języka, **podejście komunikacyjne** ESOJK, socjolingwistyczną koncepcję S. Grabiasa, teorie neurodydaktyczne i psycholingwistyczne dotyczące **zaburzeń w spektrum autyzmu**, i wreszcie koncentrowałby się na **podmiotowym charakterze szkolnego kształcenia językowego**. Reprezentacja praktyczna takiego modelu zaczynałaby się od rozpoznania umiejętności werbalnych, niewerbalnych i społecznych oraz barier językowych ucznia z ASD, a wynikające z diagnozy dane służyłyby dostosowaniu treści, celów edukacyjnych i terapeutycznych, metod i form kształcenia oraz rozwijaniu kompetencji językowo-komunikacyjnej.

Bibliografia

- Awramiuk E., *O walorach kształcących składni*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego*, t. 2. *Składnia — teoria a praktyka szkolna i akademicka*, red. H. Sędziak, Białystok 2002.
- Bakuła K., „JA — NAJPIERW”. *Kształcenie językowe wobec kulturowej teorii języka. Przewidywane zmiany miejsc*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.
- Balcerek H., *Wiedza o języku a problemy komunikacyjne uczniów z ASD*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematem a kreatywnością*, red. M. Trysińska, K. Maciejak, Warszawa 2019.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. DSM-5*, Arlington 2013.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1997.
- Grandin T., Panek R., *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*, przeł. K. Mazurek, Kraków 2017.
- Kowalikowa J., Synowiec H., *Miejsce nauki o języku w kształceniu językowym uczniów*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005.
- Mountstephen M., *Jak wykryć zaburzenia rozwojowe u dzieci i co dalej? Praktyczne rozwiązania do pracy z dziećmi w domu i w szkole*, przeł. J. Jedlińska, Warszawa 2011.
- Nagajowa M., *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa 1995.
- Niesporek-Szamburska B., *Rozumienie „funkcjonalnego podejścia do nauki o języku” w planie ramowym (podstawie) oraz w jego realizacji*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Partinentia” 10, 2019.
- Niesporek-Szamburska B., Orłowa K., Synowiec H., *O funkcjonalne nauczanie gramatyki (z badań nad procesem dydaktycznym w zakresie nauki o języku)*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 11, 1991.
- Nocoń J., *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty — koncepcje — dylematy*, Opole 2018.
- Nocoń J., *Strategie nabywania wiedzy o języku przez ucznia (na przykładzie zadań podręcznikowych)*, [w:] *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2012.
- Nocoń J., *Znawca języka czy człowiek komunikujący się? O strukturze kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia klas IV–VI szkoły podstawowej wpisanej w podstawę programową z 2017 roku*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Partinentia” 10, 2019.

- Pisula E., *Autyzm u dzieci. Diagnostyka, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa 2001.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2017 r. poz. 356).
- Podracki J., *Składnia*, [w:] *Nauka o języku dla polonistów*, red. S. Dubisz, Warszawa 1994.
- Podracki J., Kozłowska K., *Części zdania w dydaktyce szkolnej. Czy i w jakim stopniu niezbędne?*, [w:] *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2012.
- Pomierska J., *Jak pomóc uczniowi w zrozumieniu pojęć z nauki o języku?*, [w:] *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2012.
- Preambuła ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 1591).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach (Dz.U. z 2014 r. poz. 392).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. z 2014 r. poz. 414).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 lutego 2015 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. poz. 357).
- Sundberg M.L., *VB-MAPP. Ocena osiągnięcia kamieni milowych rozwoju i planowanie terapii. Program do oceny umiejętności językowych i społecznych dzieci z autyzmem i innymi zaburzeniami rozwoju — Podręcznik*, przeł. K. Chojnowska, M. Sierocka-Rogała, Warszawa 2015.
- Tabisz A., *Miejsce „szkolnej gramatyki” w kształceniu sprawności tekstotwórczych*, [w:] *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2012.

Sandra Caban

ORCID: 0000-0002-5212-3630

Uniwersytet Opolski

[https://doi.org/10.19195/1642-5782.19\(29\).6](https://doi.org/10.19195/1642-5782.19(29).6)

Ocena kompetencji komunikacyjnej dziecka z zespołem Aspergera (OKKA) — własne narzędzie diagnostyczne

Kompetencja komunikacyjna obejmuje nie tylko wiedzę, ale przede wszystkim umiejętność wykonania językowego, czyli zdolność do używania języka w społeczeństwie. Autorki skali do badania kompetencji komunikacyjnej wśród dzieci, Maria Ligęza i Marta Białecka-Pikul, nazwały owe zdolności i wyjaśniły, na czym polegają:

— kompetencja lingwistyczna umożliwiająca rozumienie i budowanie zdań poprawnych pod względem gramatycznym;

— umiejętność poznawcza, która odpowiada za tworzenie oraz modyfikowanie wiedzy o świecie otaczającym człowieka;

— zdolność socjolingwistyczna polegająca na stosowaniu językowych i niejęzykowych norm narzuconych przez określoną grupę społeczną;

— zdolność interakcyjna obejmująca wiedzę oraz umiejętność stosowania werbalnych i niewerbalnych reguł dotyczących interakcji z drugim człowiekiem (na przykład zwrotów rozpoczynających i kończących rozmowę);

— zdolności funkcjonalno-regulacyjne, funkcjonalno-informacyjne, funkcjonalno-heurystyczne, funkcjonalno-ekspresywne mające na celu różnicowanie sposobu mówienia w zależności od potrzeb ludzi biorących udział w rozmowie¹.

Powyższe zdolności wyodrębnione przez autorki skali do badania kompetencji komunikacyjnej nawiązują do językowych sprawności komunikacyjnych opisanych przez Stanisława Grabiasa i odpowiadają za efektywne porozumiewanie się. Zdolność socjolingwistyczna odpowiada sprawności społecznej, ponieważ

¹ M. Kielar-Turska, M. Białecka-Pikul, *Dziecko i komunikacja: lingwistyczny, społeczny i poznawczy aspekt badań*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1, 1993, nr 3.

ich wspólną cechą jest umiejętność dostosowania się w rozmowie do warunków stworzonych przez społeczeństwo. Zdolność interakcyjna podobnie do sprawności sytuacyjnej wymaga od uczestnika rozmowy elastyczności w posługiwaniu się językiem i dostosowania go do otoczenia. Z kolei zdolności funkcjonalne i sprawność pragmatyczna zmierzają do osiągnięcia celu wypowiedzi.

W artykule przedstawię własne narzędzie do diagnozy poziomu kompetencji komunikacyjnej dziecka z zespołem Aspergera (OKKA) w wieku wczesnoszkolnym. W opublikowanym przez mnie raporcie z badań udowodniłam, że można kształcić najdotkliwsze wśród wszystkich symptomów zespołu Aspergera zakłócenia w komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Aby zaplanować skuteczną terapię i pomóc choremu dziecku rozwijać swój potencjał komunikacyjny, należy wcześniej zbadać, jaki jest jego poziom. Narzędzie diagnostyczne pozwoli wskazać, która z językowych sprawności komunikacyjnych realizowana jest w najmniejszym stopniu. W dotychczasowej pracy logopedycznej nie odnalazłam jednolitego testu, który pozwoliłby mi ocenić, na jakim etapie jest pacjent — co potrafi, a czego nie.

Krok po kroku przedstawię działania badającego, którym może być nie tylko logopeda, ale również nauczyciel lub rodzic pragnący pomóc dziecku rozwijać jego zdolności porozumiewawcze.

Krok 1. Wywiad z rodzicami

Rodzice są najlepszym źródłem, z którego możemy czerpać wiedzę na temat młodego pacjenta, dlatego ważne jest, aby nawiązać z nimi relację opartą na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Wywiad jest pierwszym etapem diagnozy i służy zgromadzeniu istotnych danych o dziecku. Warto wysłuchać, co niepokoi opiekunów, oraz zapytać, czy prowadzono wcześniej terapię logopedyczną, aby nie powiełać czynności terapeutycznych, które nie przyniosły sukcesu. Rozmowa z rodzicami pozwoli na obserwację środowiska, w jakim wychowuje się dziecko, oraz na ich relację. Można również zaczerpnąć wiedzę od nauczyciela wychowawcy.

Krok 2. Miejsce diagnozy

Nie można postawić diagnozy po pierwszym spotkaniu z pacjentem. Prawidłowa ocena kompetencji komunikacyjnej dziecka z zespołem Aspergera wymaga nawiązania z nim dobrego kontaktu, co może nastąpić po tygodniu lub miesiącu regularnych spotkań z logopedą. Ważne jest, aby zapewnić odpowiednie miejsce, gdzie będą odbywały się zajęcia — to może być gabinet terapeutyczny, sala w szkole, ale również dom, w którym wychowuje się dziecko. W wywiadzie z rodzicami należy ustalić, która z opcji będzie najlepsza.

Nieprawdą jest, że rodzice powinni uczestniczyć w pierwszym spotkaniu lub w ogóle w cotygodniowych zajęciach — doświadczenie podpowiada mi, iż zależy to od indywidualnych potrzeb pacjenta, ponieważ zdarza się, że obecność matki lub ojca go onieśmiela. Należy mieć na uwadze, że dziecko z zespołem Aspergera może nie polubić terapeuty i wtedy warto go zmienić. Podmiotowe podejście do diagnozy, czyli dobór odpowiedniego miejsca i uczestników, pozwala na zapewnienie przyjaznej atmosfery w czasie zajęć.

Krok 3. Aparat mowy

Ocena budowy i sprawności narządów mownych jest bardzo ważnym krokiem w diagnozie i planowaniu terapii. Nieprawidłowo funkcjonujący aparat mowy uniemożliwia tworzenie dźwięków, a co za tym idzie — zdań poprawnych pod względem gramatycznym (kompetencja lingwistyczna, językowa sprawność systemowa). Poniżej wskażę narządy oraz sposób ich badania. Za wzór posłużył mi *Przewodnik metodyczny do korzystania z Karty badania mowy i Kwestionariusza obrazkowego* Iwony Michałak-Widery.

Tabela 1. Badanie aparatu mowy

Narząd mowny	Propozycja badania
Język	Uniesienie języka jak najwyżej w kierunku nosa, opuszczenie jak najniżej w kierunku brody oraz skierowanie do lewego i prawego kąca ust.
Węzidełko podjęzykowe	Uniesienie języka za górne zęby oraz opuszczenie w kierunku brody (ćwiczenie należy wykonywać przy otwartej jamie ustnej).
Wargi	Ułożenie ust w „dzióbek”/całus oraz przejście do uśmiechu.
Podniebienie twarde	Należy sprawdzić palcem przy szeroko otwartej jamie ustnej, czy nie ma zbyt mocnego wgłębienia ² .
Podniebienie miękkie	Należy naocznie sprawdzić, czy podniebienie miękkie jest ruchome oraz czy nie są przerosnięte migdałki ³ .
Żuchwa	Szerokie otwarcie jamy ustnej oraz sprawdzenie szeptem realizacji głoski [a] ⁴ .
Zgryz	Należy naocznie zaobserwować zgryz i wykluczyć wady ⁵ .
Uzębienie	Należy naocznie zaobserwować stan uzębienia ⁶ .
Oddychanie ⁷	Należy naocznie zaobserwować, czy sposób oddychania jest prawidłowy ⁸ .

Źródło: opracowanie własne.

² Zbyt mocne wysklepienie może sugerować podniebienie gotyckie.

³ Podniebienie miękkie zapobiega przedostaniu się pokarmu do części nosowej gardła. Przerosnięte migdałki mogą powodować nieprawidłowy rozwój twarzoczaszki, wady zgryzu oraz skłonność do zapalenia gardła i ucha.

⁴ Bezgłośnie opuszczenie żuchwy na około dwa centymetry sugeruje prawidłowo funkcjonującą żuchwę.

⁵ Zgryz krzyżowy, boczne przemieszczenie żuchwy, zgryz przewieszony, przodozgryz, przodożuchwie, tyłozgryz, tyłożuchwie, zgryz otwarty, zgryz głęboki.

⁶ Znaczna próchnica i diastema mogą powodować wady wymowy.

⁷ Mimo iż oddychanie nie jest narządem mowy, lecz procesem wymiany gazowej, dokonującej się z ich udziałem narządów mowy, umieściłam je w tabeli 1 świadomie, w celu uporządkowania czynności w trakcie badania.

⁸ Dziecko nie powinno mieć otwartych ust, kiedy nie mówi. Podczas wdechu nie powinny unosić się ramiona.

Wskazane ćwiczenia warto dziecku zademonstrować. W przypadku wątpliwości lub niewiedzy należy zasięgnąć porady laryngologa, stomatologa czy ortodonta.

Krok 4. Zabawa i naśladownictwo

Diagnoza poziomu językowej sprawności sytuacyjnej, społecznej i pragmatycznej powinna odbywać się w sytuacji naturalnej, czyli takiej, która zapewni pacjentowi swobodę mówienia. Nie zachęcam do korzystania z gotowych materiałów obrazkowych i proszenia o nazwanie przedmiotów na nich widocznych. Proponuję zabawę, na przykład w sklep.

Tabela 2. Badanie językowej sprawności sytuacyjnej

Obiekt badania	Ćwiczenia diagnozujące
Zabawa	Układamy na kocu zabawki — produkty spożywcze, kasę fiskalną, pieniądze.
Naśladownictwo	1. Podawanie produktów. 2. Stukanie w kasę fiskalną. 3. Wymiana pieniędzy.

Źródło: opracowanie własne.

Dziecko powinno zainteresować się wyłożonymi na koc przedmiotami i wziąć udział w zabawie — choć być może nie w trakcie pierwszego spotkania. Podczas zabawy należy obserwować, czy dziecko naśladuje poszczególne czynności.

Krok 5. Zachowanie społeczne

Podczas pierwszego kontaktu i późniejszej zabawy logopeda powinien zwrócić uwagę, czy pacjent dostosowuje swoje zachowanie do poznanego terapeuty.

Tabela 3. Badanie językowej sprawności społecznej

Obiekt badania	Ćwiczenia diagnozujące
Zachowanie społeczne	1. Patrzenie terapeutę w twarz. 2. Podążanie wzrokiem za terapeutą. 3. Zainteresowanie tym, co robi terapeuta. 4. Stosowanie się do reguł (usiądź, podaj itp.). 5. Umiejętność przywitania się i pożegnania.

Źródło: opracowanie własne.

Krok 6. Rozumienie i użycie języka

Aby sprawdzić, na jakim poziomie funkcjonuje językowa sprawność pragmatyczna, trzeba zaobserwować, czy pacjent rozumie, co się do niego mówi, i czy potrafi wykorzystać język do osiągnięcia celu.

Tabela 4. Badanie językowej sprawności pragmatycznej

Obiekt badania	Ćwiczenia diagnozujące
Rozumienie języka	1. Reagowanie na własne imię. 2. Podawanie zabawki na polecenie.
Użycie języka	1. Podejmowanie dialogu w zabawie. 2. Odpowiadanie na pytania terapeuty. 3. Wydawanie poleceń.

Źródło: opracowanie własne.

Krok 7. Spostrzeganie wzrokowe, słuchowe i sprawność manualna

Zdarza się, że za kłopoty w rozwoju kompetencji komunikacyjnej odpowiedzialny jest nieprawidłowo funkcjonujący wzrok lub słuch.

Tabela 5. Spostrzeganie wzrokowe, słuchowe i sprawność manualna

Obiekt badania	Ćwiczenia diagnozujące
Percepcja wzrokowa	1. Podawanie odpowiednich produktów. 2. Wkładanie i wyjmowanie z kasy pieniędzy z odpowiednią cyfrą.
Słuch fonetyczny	1. Oceniamy zakres słownictwa. 2. Zwracamy uwagę na melodię i rytm wypowiedzi ⁹ .
Słuch fonemowy	1. Zwracamy uwagę, czy dziecko różnicuje wyrazy podobnie brzmiące (np. bułka – półka).
Sprawność manualna	1. Odkręcanie zakrętki. 2. Wrzucanie do worka artykułów spożywczych.

Źródło: opracowanie własne.

Obiekty badania w krokach od czwartego do siódmego wybrałam, sugerując się publikacją Jagody Cieszyńskiej, która prowadzi badania nad metodami diagnozowania dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej¹⁰.

Zabawa z pacjentem będzie doskonałą okazją do zaobserwowania, w jaki sposób realizuje on poszczególne głoski w nagłosie, śródgłosie i wygłosie.

Wszystkie braki w wykonaniu powyższych ćwiczeń diagnozujących warto nanieść na karcie do oceny kompetencji komunikacyjnej dziecka z zespołem Aspergera (aneks) i zaplanować odpowiednią terapię. Moje wcześniejsze badanie oraz doświadczenie z pracy w gabinecie logopedycznym i w szkole, wskazują, że największy deficyt dostrzega się w rozwoju językowej sprawności społecznej.

⁹ Melodia nie powinna być monotonna, lecz przyjemna dla słuchacza.

¹⁰ J. Cieszyńska, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda krakowska*, Kraków 2010, s. 104–115.

Aneks

KARTA DO OCENY KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ DZIECKA Z ZESPOŁEM ASPERGERA (OKKA)	
Wywiad z rodzicami:	
Aparat mowy:	Notatki:
Język	
Wędzidełko podjęzykowe	
Wargi	
Podniebienie twarde	
Podniebienie miękkie	
Żuchwa	
Zgryz	
Uzębienie	
Oddychanie	
Obiekt badania:	Notatki:
Zabawa	
Naśladownictwo	
Zachowanie społeczne	
Rozumienie języka	
Użycie języka	
Percepcja wzrokowa	
Słuch fonetyczny	
Słuch fonemowy	
Sprawność manualna	
Nieprawidłowo realizowane głoski:	Notatki:
Nagłos	
Śródgłos	

Bibliografia

- Caban S., *Kształcenie kompetencji komunikacyjnej dziecka z zespołem Aspergera — raport z badań*, „Kształcenie Językowe” 17 (27), 2019.
- Cieszyńska J., *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda krakowska*, Kraków 2010.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1997.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., *Dziecko i komunikacja: lingwistyczny, społeczny i poznawczy aspekt badań*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1, 1993, nr 3.
- Michalak-Widera I., *Logopedyczny test dla dzieci i młodzieży*, Katowice 2009.

Monika Czaińska

ORCID: 0000-0002-1651-5813

Uniwersytet Opolski

[https://doi.org/10.19195/1642-5782.19\(29\).7](https://doi.org/10.19195/1642-5782.19(29).7)

Verba dicendi w dialogach jako przejaw stereotypizacji w postrzeganiu mamy i taty w serii książek „o Basi” Zofii Staneckiej i Marianny Oklejak

1. Stereotypy i stereotypizacja w książkach dla małych dzieci

O stereotypach wiele się mówi i wiele się słyszy, na stałe weszły do naszego życia, nie tylko w nim funkcjonują jako żywe pojęcia dotyczące każdego człowieka, ale są także przedmiotem naukowych analiz, opisów, porównań czy prób zdefiniowania ich granic:

Stereotyp jest to funkcjonujący w świadomości społecznej skrótowy, uproszczony i zabarwiony wartościująco obraz rzeczywistości odnoszący się do rzeczy, osób, grup społecznych, instytucji itp., często oparty na niepełnej lub fałszywej wiedzy o świecie, utrwalony jednak przez tradycje i nieulegający zmianom¹.

Istniejące w świadomości ludzi stereotypy otwierają przestrzeń do wystąpienia zjawiska stereotypizacji, a więc nakładania pewnych określonych struktur interpretacyjnych na ludzi, grupy, zjawiska czy rzeczy. Stereotypizowanie danej grupy to inaczej postrzeganie jednostek przez pryzmat utrwalonych na jej temat sądów czy przywoływanie cech ustalonych jako kategoryzujące i wyróżniające daną grupę².

¹ *Słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 2005, s. 960.

² M.B. Brewer, *Kiedy stereotypy powodują stereotypizację: wpływ stereotypów na spostrzeganie osób*, przeł. M. Majchrzak, A. Kacmajor, M. Kacmajor, A. Nowak, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia*, red. C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, Gdańsk 1999, s. 208.

Proces stereotypizacji warunkowany jest spełnieniem pewnych wymogów, to znaczy — „musi istnieć zestaw przekonań lub umysłowa reprezentacja jakiejś kategorii społecznej i, po drugie, spostrzegana jednostka musi zostać skwalifikowana (świadomie bądź nie) jako członek danej kategorii”³. Stereotyp to kategoria poznawcza, natomiast stereotypizacja jest „spostreganiem”, czyli procesem przypisywania określonego zestawu cech ustalonych jako identyfikujące dany obiekt, klasę czy grupę. Przypisywanie znaczeń odbywa się w oparciu o zakodowane w umyśle interpretatora swoiste cechy dystynktywne, na przykład kobieta zazwyczaj jest wrażliwa i empatyczna.

Stereotypy są elementem każdej rzeczywistości językowej, stąd także ich obecność w książkach dla dzieci. Literaturę dla młodego odbiorcy zwykle się nazywa „literaturą czwartą” lub „literaturą osobną”, co zwraca uwagę na pełnione przez nią specyficzne funkcje: poznawczą, wychowawczą, dydaktyczną, ludyczną⁴. Owa odmienność i nieswoistość literatury dla dzieci wynika z faktu obcowania z młodym odbiorcą, dla którego właściwe są niedostatecznie rozwinięte mechanizmy odbioru i interpretacji świata, co powoduje dostosowywanie treści do słabo wykształconych jeszcze zdolności odbioru (zarówno poprzez użycie prostszego języka, łatwiejszych zwrotów, celniejszego obrazowania wyrażonego wprost, jak i kreację bohatera dziecięcego, ukazywanie sytuacji rodzinnej itp.).

Sposoby kreowania rzeczywistości w książkach dla małych dzieci są konstruowane według określonych schematów mających pomóc młodemu odbiorcy w percepcji treści. Stąd zarówno językowe kreacje świata przedstawionego, jak i stereotypowe ujęcia rzeczywistości należącej do tego świata stanowią integralną cechę książek dla dzieci. Łatwość, z jaką przychodzi młodemu odbiorcy przyjąć coś, co jest mu znane, staje się często wyznacznikiem takiego, a nie innego ukazania treści w książce. Obrazowanie słowem odbywa się więc w oparciu o wykorzystanie znanych schematów komunikacyjnych, obrazowo ujętych modeli rodziny⁵ itd. Punktem odniesienia jest przeważnie rodzina, środowisko, w którym dziecko żyje, zarówno w sensie indywidualnym, jak i globalnym, problemy, jakie spotykają dzieci w danym wieku. Wszystkie te czynniki sprawiają, że ukazywanie rzeczywistości dokonuje się zawsze w oparciu o zastaną sytuację, czyli taką, która stanowi wspólne pole „przyswojonej” wiedzy zarówno dla nadawcy, jak i odbiorcy — autora książki i dziecka.

Trudno nie dostrzegać faktu, że stereotypy w książkach dla dzieci tworzą obraz rzeczywistości, który swoją spójność zawdzięcza właśnie odniesieniom do tego, co dzieciom znane, z czym spotykają się na co dzień. Inną kwestią pozostają skutki zbyt daleko idącej stereotypizacji zmierzającej w stronę tworzenia

³ *Ibidem*.

⁴ Zob. Z. Adamczykowa, *Literatura dla dzieci. Funkcje, kategorie, gatunki*, Warszawa 2001.

⁵ Nie wyłączając przy tym warstwy wizualnej, która stanowi uzupełnienie treści, obraz jest ważnym medium pośredniczącym na linii dziecko–książka, które wspomaga odbiór treści.

negatywnych stereotypów, uprzedzeń czy nawet dyskryminacji⁶ osób poprzez takie ujęcie rzeczywistości i projektowanie obrazu świata w umyśle młodych odbiorców, które może wypaczać rzeczywisty ogląd.

Badając stereotypy w książkach dla najmłodszych odbiorców, trzeba wziąć pod uwagę ich funkcje, a przede wszystkim te z nich, które mogą mieć wpływ na postrzeganie świata przez dzieci. Wymienić należy:

1. funkcje przystosowawcze stereotypów — pomagają zorientować się w świecie społecznym, w relacjach, grupach i ich cechach. W przypadku dzieci jest to o tyle ważne, że klasyfikuje poznane elementy rzeczywistości i pomaga w ich uporządkowanej percepcji, zgodnie ze schematem, w jakim zostały im one przedstawione;
2. zapewnienie poczucia bezpieczeństwa — dzieciom łatwiej znaleźć analogie do sytuacji, elementów już im znanych. Rodzaj komfortu poznawczego zapewniają znajome elementy rzeczywistości;
3. zapewnienie przewidywalności zachowań — na podstawie już zdobytej wiedzy dziecko potrafi przewidzieć niektóre zachowania członków grupy, do której należy: rodziny, przedszkola, grupy rówieśniczej, jeżeli wiąże nieświadomie to zachowanie z danym stereotypem⁷.

Przedmiotem artykułu jest próba odtworzenia stereotypu matki i ojca kreowanego w literaturze dla dzieci poprzez analizę wybranej grupy czasowników mówienia *verba dicendi*⁸. Przyjęto hipotezę, iż ta grupa czasowników ma wpływ na stereotypizację obrazu matki i ojca.

Analizą została objęta seria książek „o Basi” autorstwa Zofii Staneckiej i Marianny Oklejak. Jej bohaterką jest mała dziewczynka, która mieszka wraz z rodzicami i dwójką młodszych braci w bliżej nieokreślonym mieście. Chodzi do przedszkola i przeżywa różne przygody jak większość jej rówieśniczek. Analizie poddano 28 z serii 35 książek.

Jeżeli chodzi o zastosowanie czasowników odsyłających do osoby wypowiadającej daną kwestię, to można powiedzieć, że w książkach dla młodszych czytelników stanowią one dominantę formalną utworu z racji tego, że pomagają zorientować się dzieciom, kto w danym momencie wypowiedział zdanie i z jaką intencją, co ułatwia odbiór treści⁹.

Po wstępnej i częściowej analizie użytych czasowników dojść można do kilku wniosków. W analizowanym materiale pojawiło się w sumie 529 czasowników *verba dicendi*. Trzeba mieć jednak świadomość, że analiza samych czasowników

⁶ Więcej o możliwych skutkach stereotypów w książce *Stereotypy i uprzedzenia*, t. 1, red. Z. Chlewiński, I. Kurcz, Warszawa 1992.

⁷ Więcej zob. *ibidem*, s. 18–19.

⁸ *Verba dicendi* — opis mówienia, referowanie tego, co zostało powiedziane za pomocą czasowników. W sytuacji kiedy przywołujemy czyjąś wypowiedź, odwołujemy się do rzeczywistości wyrażonej za pomocą języka.

⁹ W konfrontacji z dialogiem w książkach dla dzieci starszych, ale i dorosłych odbiorców odchodzi się od częstego wprowadzania tych czasowników zaburzających nierzadko płynność tekstu i tworzących pozór schematyczności.

nie jest całościowym podejściem do badanego zagadnienia. By dokładnie zbadać czasowniki użyte w dialogach, trzeba by uwzględnić szerszy kontekst, sytuacje, w jakich padają, czy relacje, jakie łączą interlokutorów. Dzieje się tak dlatego, gdyż role mamy i taty są często stereotypizowane. Trzeba wziąć pod uwagę również znajomość przypadkowości użycia konkretnego czasownika.

Krystyna Kleszczowa definiuje *verba dicendi* jako „konstyтуanty zdań opisujących werbalną komunikację”¹⁰. W *Encyklopedii wiedzy o języku polskim verba dicendi* jest opisywane jako czasowniki oznaczające spostrzeganie, myślenie, mówienie¹¹. Biorąc pod uwagę umiejscowienie badanych czasowników w teorii aktów mowy Johna L. Austina¹², można uznać je za illokucyjne aspekty mowy z racji tego, że wyrażają pewną intencjonalność osoby mówiącej — od neutralnych czasowników: „zaznaczył”, „powiedział”, „zaczął”, po przekazujące emocje nadawcy: „zadudnił”, „krzyknął”, „zagrzmiał”. „Każdy czasownik mający zdolność wiązania mowy niezależnej oraz odbierającego tekst jest zarazem elementem sygnalizującym siłę illokucyjną, choćby to było jedynie komunikowanie komuś czegoś”¹³. Dzieje się tak na zasadzie utrwalonych sądów o językowych wyrażeniach i związane jest z przypisywaniem określonej siły illokucyjnej danemu czasownikowi, która stanowi o ujmowaniu pewnych zachowań językowych w określony sposób. Jest to także związane z wyrażaniem emocji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, na przykład czasowniki „krzyknął” i „powiedział” leżą po przeciwstawnych stronach wspólnego pola semantycznego związanego z wyrażaniem czegoś („krzyknąć” to „powiedzieć” coś w czasie wzburzenia) i ewokują inne skojarzenia właśnie poprzez przywoływanie określonych emocji.

Magdalena Trysińska zauważa, że „istotnym czynnikiem pozwalającym określić siłę illokucyjną danego aktu mowy jest wreszcie kontekst interpersonalny — typ relacji łączący nadawcę i odbiorcę oraz pełnione przez nich role społeczne”¹⁴. Rola społeczna jest tutaj rozumiana jako „zdefiniowany i społecznie określony, spójny wewnętrznie zespół przepisów i oczekiwań dotyczących pożądanego zachowania jednostek w konkretnych sytuacjach, związany z ich pozycjami społecznymi, a także zbiór podstawowych przywilejów, obowiązków i praw, które są społecznie przypisane do pozycji w grupie”¹⁵. Społeczne oczekiwania wobec danej osoby czy przypisywanie jej określonych cech są podyktowane właśnie

¹⁰ K. Kleszczowa, *Verba dicendi w historii języka polskiego. Zmiany znaczeń*, Katowice 1989, s. 17.

¹¹ *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, red. S. Urbańczyk, Wrocław 1978, s. 369.

¹² Rozpatrywanie aktów mowy w kontekście roli społecznej, w ramach której są realizowane, nie stanowi przedmiotu tego artykułu. Nie da się jednak nie wspomnieć o tej kwestii, gdyż każdy użyty czasownik jest częścią jakiegoś aktu mowy. Więcej zob. J.L. Austin, *Mówienie i poznanie*, przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1993.

¹³ K. Kleszczowa, *op. cit.*, s. 29.

¹⁴ M. Trysińska, *Akty mowy jako klucz do interpretacji postaw rodzicielskich*, Warszawa 2015, s. 69.

¹⁵ *Słownik socjologiczny*, red. K. Olechnicki, P. Załęcki, Toruń 1997, s. 179.

wpisaniem w rolę społeczną, jaką odgrywa. Interpretacja aktów mowy odbywa się także z uwzględnieniem ramy interpretacyjnej (ściśle ustrukturyzowana scena z życia: dom, posiłki, rodzice, zabawa itp.)¹⁶, czyli siatki pojęć, jak i obrazów, które uruchamiane są w wyobraźni odbiorcy, gdy czyta na przykład o mamie, która prosi o coś dziecko. Każdy użytkownik języka intuicyjnie przywołuje adekwatne skojarzenia, które budują wyobrażony obraz sytuacji i uruchamiają określony zestaw pojęć potrzebny do zinterpretowania tej sytuacji.

W analizowanym materiale, biorąc pod uwagę specyfikę książek dla dzieci, nadrzędną rolę społeczną kobiety jest rola mamy, która predestynuje ją do bycia określoną społecznie i kulturowo jednostką niejako wpisaną w utrwalony schemat zachowania, a większość jej emocji, intencji i aktów mowy realizuje się w kontakcie z dzieckiem. Nie są to oczywiście jedynie akty mowy, ale rola mamy wymaga, aby duża część jej czasu poświęcona została dzieciom i rodzinie, co ma bezpośrednie odbicie w treści książek. Kontekst sytuacji rodzinnej i domowej wymaga określonych typów aktów mowy: groźby, prośby, rozkazu itp.¹⁷

Kolejnym ważnym elementem brany pod uwagę w analizie aktów jest pojęcie kontekstualizacji. Jednostką tekstową poddaną analizie jest wypowiedzenie, które „nie jest tożsame z aktem mowy — aktem mowy się staje w procesie kontekstualizacji”¹⁸. Właśnie kontekst sytuacyjny niejednokrotnie decyduje o bardziej precyzyjnym zaklasyfikowaniu danej wypowiedzi do konkretnego aktu mowy. Współtworzące komunikację gesty, wyrażenia pieśczołliwe czy zaakcentowanie swojego wzburzenia poprzez dodatkowe zwroty językowe świadczą niejednokrotnie o odczytaniu danego komunikatu w określony sposób¹⁹. Sytuacja, która staje się przedmiotem wymiany zdań, a więc jest powodem zaistnienia danego aktu mowy, wpływa na to, w jaki sposób zostanie on odczytany — inaczej mówi się w sytuacji konfliktowej, inaczej chwalać dziecko. Uruchamiana jest w świadomości odbiorcy pewna scena — wizualizacja zdarzenia. Kiedy widzi się matkę krzyczącą na dziecko, to jedno słowo potrafi uruchomić cały zestaw pojęć powiązanych nie tyle semantycznie, co właśnie przez wyobrażenie.

¹⁶ Pojęcie ramy interpretacyjnej wprowadzone przez Charlesa Fillmore’a jako określenie sceny zostaje przywołane w umyśle użytkownika języka na skutek konieczności zinterpretowania jakiegoś pojęcia. Por. R. Tokarski, *Pola znaczeniowe i ramy interpretacyjne — dwa spojrzenia na język*, Lublin 2006.

¹⁷ O rodzajach aktów mowy zob. J.L. Austin, *op. cit.*

¹⁸ A. Awdziejew, *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*, Kraków 1987, cyt. za: M. Trysińska, *op. cit.*, s. 66.

¹⁹ A. Wierzbicka pisała, że potrzebne są dodatkowe wskaźniki pozwalające rozumieć akt mowy, na przykład jako groźbę. Samo powiedzenie „chodź” może być rozumiane zarówno jako rozkaz, prośba czy radzenie komuś, aby przyszedł. O dokładnym odczytaniu charakteru wypowiedzi często świadczy między innymi intonacja, czyli ton głosu, z jakim wypowiada się daną kwestię; por. A. Wierzbicka, *Akty mowy*, [w:] *Semiotyka i struktura tekstu*, red. M.R. Mayenowa, Wrocław 1973, s. 205.

Aby dokładniej prześledzić typ aktów komunikacji realizowanych w analizowanej serii książek, trzeba wziąć pod uwagę zarówno relacje łączące uczestników aktu komunikacji, jak i kontekst, czyli sytuację, w jakiej się znajdują. Komunikacja rodziców z dziećmi odbywa się właśnie w takim ściśle określonym typie komunikacji:

Komunikację w rodzinie wyróżnia to, że dokonuje się ona na tle szczególnie intensywnie zachodzących wspomnianych interakcji osobowych, ze względu na dużą częstotliwość, trwałość i swoistość kontaktów między członkami rodziny. Ten stan rzeczy uwarunkowany jest dwoma czynnikami: 1) wspólnym zamieszkiwaniem i codziennym współżyciem; 2) istnieniem więzi emocjonalnej między członkami rodziny, która sprzyja zdolności odczytywania komunikatów niewerbalnych, spontanicznych, przekazywanych przez gesty, mimikę, pantomimikę, trudniej (niż werbalne) podlegających kontroli²⁰.

Pewien specyficzny typ komunikacji jest charakterystyczny właśnie dla środowiska rodzinnego, które w ramach utrwalania relacji między członkami wypracowało pewien kod porozumiewania się, nie tylko werbalny, ale także pozawerbalny.

Różnorodność i zmienność zastosowania określeń *verba dicendi* budzi duże zainteresowanie, zwłaszcza wzięwszy pod uwagę dostosowywanie ich użycia do roli na przykład matki i ojca. To daje obraz tego, jak bardzo zakorzenione w strukturze języka, a tym samym w świadomości użytkowników, jest przypisywanie określonych wyrażen do funkcji, jaką pełni dana osoba, często na zasadzie stereotypowego myślenia.

2. *Verba dicendi* w dialogach w serii książek „o Basi” — sprawozdanie z badań

Zebrane w tabelach czasowniki stanowią większość pojawiających się w przeanalizowanych książkach serii. Są takie, które nie zostały uwzględnione w analizie ze względu na brak możliwości przyporządkowania do jakiejś kategorii bądź jednostkowość występowania, na przykład „zwrócić się”, „wtrącić”, „skomentować”, „ostrzec”, „upewnić się” itd.

Czasowniki *verba dicendi* będące przedmiotem analizy zostały pogrupowane według kategorii, w które się wpisują. Pierwszą stanowią związane z samym aktem mówienia czy informowaniem. Jest to najliczniejsza grupa, znalazło się w niej dziewięć czasowników użytych 254 razy na w sumie 529 wśród wszystkich 29 wyróżnionych czasowników, co stanowi 48%, między innymi „powiedzieć”, „oświadczyć”, „oznajmić”. W drugiej grupie znalazły się czasowniki związane z oczekiwaniem na reakcje odbiorcy, na przykład „spytać”, „zawołać”, „prosić”, w sumie 93 (niecałe 18%). Kolejna grupa to czasowniki związane z okazywaniem emocji, na przykład „krzyknąć”, „uśmiechnąć się” — 52 (prawie 10%). W następnej zaś

²⁰ B. Harwas-Napierała, *Komunikacja w rodzinie ujmowanej jako system w relacji rodzice-dzieci*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 17, 2006, s. 221–222.

pojawiły się czasowniki związane z rolą mamy i taty jako nauczycieli, na przykład „objasnić”, „tłumaczyć” — tutaj pojawiło się 27 czasowników (około 5%). W przedostatniej grupie znalazły się czasowniki kojarzące się z władzą rodzicielską, na przykład „zarządzić”, „zaprotestować”, w sumie 38 określeń (około 7%). Ostatnia grupa ujmuje czasowniki związane z osobliwościami płci, na przykład „szepać”, „mruknąć”, „westchnąć”, „dziwić się” — 65 wyrażen (trochę ponad 12%). W sumie zanotowano 296 (56%) wypowiedzi dialogowych matki oraz 233 (44%) ojca, co świadczy o tym, że mama trochę częściej zabierała głos.

Tabela 1. Czasowniki związane z aktem mówienia/informowaniem

Czasownik	Liczba i procent użyć			
	Matka		Ojciec	
	Liczba	%	Liczba	%
powiedzieć, odpowiedzieć	115	73,7	85	86,7
ciągnąć	10	6,4	1	1,0
dodać	9	5,7	2	2,1
oświadczyć	6	3,9	4	4,1
oznajmić	5	3,2	1	1,0
przyznać	5	3,2	0	0,0
zacząć	4	2,6	1	1,0
potwierdzić	2	1,3	4	4,1
Razem	156	100,0	98	100,0

Źródło: opracowanie własne.

W tej grupie wydzielono czasowniki związane z samym aktem mówienia. Najczęściej używanym czasownikiem jest „powiedział/powiedziała”, co nie świadczy o bezpośrednim nawiązaniu do płci, nie określa charakteru wypowiedzi, ale właśnie ze względu na swoją neutralność staje się uniwersalnym słowem, którym można wprowadzić każdą wypowiedź bez ujawniania intencji i emocji²¹. Dla porównania — czasownik „powiedzieć” w wypowiedzi mamy pojawił się 115 razy (około 74%), natomiast w wypowiedzi taty — 85 razy (około 87%). Wypowiedzi mamy częściej zostały opatrzone czasownikiem „powiedzieć”, ale biorąc pod uwagę stosunek procentowy, użycie tego czasownika przez tatę na tle wszystkich jego wypowiedzi jest większe. Jego uniwersalność polega na tym, że nie określa on emocji, charakteru wypowiedzi czy intencji nadawcy. Zarówno mama, jak

²¹ Choć, jak zauważa Bożenna Bojar, czasowników opisujących proces nadawania informacji jest bardzo dużo, to „mówić” i „powiedzieć” bez dodatkowych określeń występują stosunkowo rzadko. „Przyczyną tego jest chyba ich niezwykle mała pojemność informacyjna oraz znaczne rozszerzenie się ich podstawowego znaczenia” (B. Bojar, *Polskie czasowniki dotyczące procesów informacyjnych*, [w:] *Studia językoznawcze. Streszczenia prac doktorskich III. Semantyka i składnia*, red. J. Siatkowski, Wrocław 1978, s. 25).

i tata mogą coś po prostu „powiedzieć”. Jednak przewaga użytych czasowników w wypowiedziach mamy, w tym także czasownika „powiedzieć”, może być świadectwem częstszego jej kontaktu z dziećmi, które formułują większą ilość przekazów słownych.

Inne czasowniki, które znalazły się w tej grupie, to: „oznajmić”, „oświadczyć”, „ciągnąć”, „dodać”, „przyznać”, „potwierdzić” i „zacząć”. Czasownik „ciągnąć” pojawił się głównie w wypowiedzi mamy — aż 10 razy (6,4%), natomiast u taty — tylko raz (1%). Słowo to oznacza kontynuować czynność mówienia. Kobiety mają skłonność do formułowania dłuższych wywodów, tłumaczenia i obrazowego wyjaśniania różnych zagadnień. Określenie to jest także używane w sytuacji, kiedy mama szuka odpowiednich słów, aby coś wytłumaczyć dzieciom, i aby to przyniosło zamierzony efekt. Na przykład: „Żle jest jednak — **ciągnęła** Mama — jeżeli przez takie chcenie zaczyna się kłamać” (*Basia i telefon*, s. 14). Mama chce być dobrze rozumiana przez dzieci, więc stosuje odpowiednio długi wywód. Podobnie z czasownikiem „dodać” — w wypowiedzi mamy pojawił się dziewięć razy (5,7%), a u taty — tylko dwa (około 2%), co może także świadczyć o kobiecym stylu komunikacyjnym pełnym dookreśleń i dopowiedzeń²².

Czasownik „zacząć” wyraża pewne przygotowanie do rozpoczęcia właściwego formułowania wypowiedzi. To także specyfika kobiecej komunikacji, która jest uznawana za bardziej przemyślaną i rozbudowaną. Mama dzieli swoją wypowiedź na pewne części, aby było łatwiej zrozumieć dzieciom to, co do nich mówi. Tata z kolei częściej coś „potwierdza” jako ten, u którego szuka się aprobaty. Może być to świadectwem traktowania go jako autorytetu, którego zdanie się liczy, a także ukrytej dominacji mężczyzn.

Mama także częściej niż tata coś „oznajmia” (pięć razy — 3,2%, w porównaniu do jednego — 1%) czy „oświadcza” (sześć razy — 3,8%, w porównaniu do czterech — około 4%), co może być dowodem na pierwszeństwo kobiet w podejmowaniu decyzji i pewnego rodzaju gotowość do planowania życia rodziny: „Musimy zrobić remont — **oznajmiła** mama przy kolacji” (*Basia i remont*, s. 2). Tacie także zdarza się coś oświadczać: „W piątek po przyjściu z pracy Tata **oznajmił**: — Szykujcie kalosze, koszyki i noże. W weekend jedziemy do lasu” (*Basia i wyprawa do lasu*, s. 2). Są to czasowniki mniej ekspresyjne niż na przykład „zarządzać” (o czym w dalszej części).

Czasownik „oświadczyć” oznacza wydać decyzję, zarządzić i poinformować innych o swoim postanowieniu, jest przejawem sprawowania władzy rodzicielskiej i kontroli nad tym, co się dzieje w domu. Zarówno mama, jak i tata „oświadczają” różne rzeczy: „W takim razie czas na piknik — **oświadczyła** Mama” (*Basia i wyprawa do lasu*, s. 14); „Nie do domu, tylko do leśniczówki. Na obiad i nocleg — **oświadczył** Tata. — A rano... znowu na grzyby!” (*Basia i wyprawa do lasu*, s. 17), „— Mam dość! — **oświadczył**. — Idziemy na pizzę” (*Basia i plac zabaw*, s. 21).

²² Por. M. Kornaszewska-Polak, *Style komunikowania się kobiet i mężczyzn a sytuacje trudne*, Warszawa 2013.

Czasownik „przyznać”, czyli zgodzić się, pojawił się tylko w wypowiedzi mamy pięć razy (3,2%), co może sugerować pewną ugodowość, zwłaszcza w sytuacji, kiedy chce uniknąć konfliktu lub zbędnej wymiany zdań. Jest też efektem wychowawczej postawy, gdyż uczy dzieci, że czasem trzeba się z kimś zgodzić, gdy ten ktoś ma rację. Nawet kiedy są to dzieci, co mama wyraża właśnie poprzez takie przytaknięcia.

Tabela 2. Czasowniki związane z oczekiwaniem na reakcję odbiorcy

Czasownik	Liczba i procent użyć			
	Matka		Ojciec	
	Liczba	%	Liczba	%
spytać	22	58	40	72,7
zawołać	8	21	12	21,8
prosić	8	21	3	5,5
Razem	38	100	55	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Ta grupa czasowników odnosi się do perlokucyjnego aspektu aktów mowy, czyli takiego, który ma wywołać zamierzony skutek u odbiorcy. W analizowanej serii rodzice często proszą o coś dzieci, wołają je czy zadają im pytania. Każdy z tych czasowników ma wywołać określoną reakcję u odbiorcy, są więc nastawione na bezpośredni kontakt. Wśród wyróżnionych uwagę przyciąga czasownik „spytać” odnoszący się do sprawczości działania informacji. „Wymiana informacji pomiędzy uczestnikami procesu komunikacyjnego polega najczęściej na zadawaniu pytań i udzielaniu na nie odpowiedzi”, jak pisze B. Bojar²³. Założenie, że zadanie pytania spowoduje reakcję interlokutora w postaci odpowiedzi, pozwala traktować ten czasownik jako akt perlokucyjny. Choć nie zawsze można z góry założyć, że na zadane pytanie uzyska się odpowiedź (nie wystąpi więc aspekt sprawczości), to biorąc pod uwagę specyfikę książek dla dzieci i ukazaną w nich postawę dziecka, można przypuszczać, że ta odpowiedź jednak padnie z racji poczucia obowiązku. Czasownik „spytać” w wypowiedzi taty pojawił się 40 razy (niecałe 73%), natomiast u mamy — 22 razy (58%). Jest to jedyny czasownik, gdzie występuje tak znacząca dysproporcja między wypowiedziami mamy i taty. Trudno stwierdzić, z czego może ona wynikać, niemniej jednak świadczy o pewnego rodzaju skłonności taty do pytania o wiele rzeczy czy chęci wyjaśnienia kwestii budzących wątpliwości. Może być to świadectwem jego rzadszego kontaktu z dziećmi w porównaniu do mamy, która jest lepiej poinformowana o wielu sprawach.

²³ B. Bojar, *op. cit.*, s. 37.

Mama zdecydowanie częściej niż tata o coś „prosi”, bo aż osiem razy (21%), kiedy tata tylko trzy (5,5%). Może wynikać to z osobowości mamy, która ma tendencje do angażowania dzieci w różne domowe obowiązki, albo proszenia o spokój: „Nie krzycz, bo wszystkie zwierzęta uciekną — **poprosiła** Mama” (*Basia i wyprawa do lasu*, s. 14). Semantycznie „prosić” można by zakwalifikować do illokucji, jednak w analizowanych przykładach zazwyczaj rodzice proszą o konkretną rzecz, na przykład o spokój, stąd bardziej zasadne jest zakwalifikowanie tego czasownika do grupy perlokucji. „Prosić” wpisuje się w grupę czasowników charakteryzujących funkcję apelową informacji, których użycie jest podyktowane statusem społecznym nadawcy takiego komunikatu, a wypełnienie polecenia apelu — traktowane jako spełnienie zamierzenia komunikacyjnego.

Z kolei czasownik „zawołać” pojawił się częściej w wypowiedzi taty — aż 12 razy (około 22%), natomiast w wypowiedzi mamy — osiem (21%). Tata częściej wykorzystuje siłę i możliwości swojego głosu, aby przywołać dzieci czy zwrócić ich uwagę.

Tabela 3. Czasowniki związane z okazywaniem emocji

Czasownik	Liczba i procent użyć			
	Matka		Ojciec	
	Liczba	%	Liczba	%
uśmiechać się	17	56,7	7,0	31,8
krzyczeć	7	23,3	5,0	22,7
roześmiać się	4	13,3	9,0	41,0
zachichotać	2	6,7	1,0	4,5
Razem	30	100,0	22,0	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Ta grupa czasowników dotyczy okazywania emocji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. „Zachichotać”, „uśmiechać”, „roześmiać się” nie są czasownikami mówienia w rozumieniu definicyjnym, jednak występując w dialogach, stanowią niejako ich ekwiwalent, opisując dodatkowe reakcje nadawców komunikatów mówienia²⁴. „Zadaniem mowy niezależnej jest podanie informacji nie tylko z dokładnością co do treści, lecz także z dokładnością co do kształtu (dosłowne przytoczenie zachowujące charakterystyczne cechy sygnału będące indywidualnymi cechami wnoszącymi przez nadawcę)”²⁵. „Zachichotać”, „roześmiać się”, „uśmiechać się” to czasowniki informowania o naddanych cechach komunikatu;

²⁴ „Bardzo często czasowniki mówiące o nadawaniu informacji charakteryzują równocześnie stan uczuciowy nadawcy, który może się przejawiać zarówno w warstwie informacyjnej, jak i w warstwie fizycznej tekstu (np. intonacja, barwa głosu)” (*ibidem*, s. 35). Czasownik „zachichotać” może być tego przykładem.

²⁵ *Ibidem*, s. 26–27.

mówią o zabarwieniu emocjonalnym (śmiechu) w trakcie wypowiedzi. W domyśle można założyć, że śmiech był reakcją uzupełniającą komunikat słowny, występującą po nim albo niemal równolegle. Stąd traktowanie tej grupy także jako czasowników mówienia, choć zasadne byłoby nazwanie ich czasownikami wyrażania, a nie mówienia wyrażonego wprost. Bożenna Bojar zauważa, że czasem użycie czasowników, takich jak „bąknąć”, „bluzgać”, „paplać”, jest podyktowane dodatkowym uzupełnieniem treści podstawowego czasownika „powiedzieć” poprzez „skojarzenia pewnych często pojawiających się cech fizycznych tekstu mówionego z określonymi sytuacjami komunikacyjnymi lub treściami komunikowania”²⁶. Śmiech jest właśnie tego typu sytuacją komunikacyjną — komunikatem (niekoniecznie językowym) werbalnym bądź pozawerbalnym stanowiącym uzupełnienie typowego *verba dicendi*.

Gdy ktoś się „uśmiecha”, najczęściej jest to wynikiem zadowolenia, sympatii, radości (wyłączając przypadki na przykład ironicznego uśmiechania się). Krzyczy się zazwyczaj w sytuacji wzburzenia w celu wyładowania emocji. Badana grupa czasowników pokazuje, że przeważają emocje pozytywne i to zarówno w wypowiedziach mamy, jak i taty (po około 77%), co świadczy o przyjaznej atmosferze w domu Basi i dobrych relacjach rodzic–dziecko.

W analizowanym materiale mama „krzyknęła” siedem razy (około 23%), tata — pięć (około 23%), z czego wynika, że mamie zdarza się to częściej (biorąc pod uwagę ilość powtórzeń). Oczywiście może być to przypadkowy wynik albo świadectwo zmiany stereotypu pojmowania taty jako bardziej surowego i takiego, któremu częściej zdarza się krzyknąć, bo wykorzystuje swoją dominację w rodzinie. Mamie także się to zdarza. Można wziąć też pod uwagę fakt, że to nadal jednak kobiety częściej zostają z dziećmi w domu, a zmęczone i przepracowane tracą kontrolę nad emocjami, przez co częściej zdarza im się podnieść głos: „Przestańcie! — **krzyknęła** Mama. — Ostatnio ciągle się kłóćcie. To jest nie do zniesienia” (*Basia i dentysta*, s. 6).

Czasownik „uśmiechać się” zdecydowanie częściej przypisuje się mamie, bo aż 17 razy (około 57%), natomiast tacie — siedem (około 32%). Okazuje się, że „uśmiechanie się” jako okazywanie pozytywnych emocji jest domeną mamy: „Poczytam sobie — **uśmiechnęła** się Mama i wyszła z pokoju, chrupiąc marchewkę” (*Basia i gotowanie*, s. 5). Ojcowie mają inne sposoby wyrażania uczuć: dają poczucie bezpieczeństwa, służą pomocą w wielu czynnościach.

Z kolei czasownik „roześmiać się” stanowi dość osobliwy przypadek, bo właśnie tacie zdarza się to częściej (dziewięć razy — 41%), niż mamie (tylko cztery razy — około 13%). Roześmianie się jest spontaniczną reakcją w danym momencie. To bardziej efekt poczucia humoru niż związku z okazywaniem uczuć. Mamę trudniej jest rozśmieszyć, bo jest zazwyczaj pokazywana jako ta twardo stąpająca po ziemi. Kiedy na przykład zauważa bałagan w pokoju dzieci powstały

²⁶ *Ibidem*, s. 27.

po budowaniu domków z kartonów — nie bawi jej to, bo od razu widzi konieczność sprzątnięcia, która najpewniej przypadnie jej w udziale. Tatę natomiast takie zachowania potrafią rozśmieszyć. Są jednak sytuacje, kiedy mamę także uda się rozbawić i wtedy potrafi „zachichotać”, co jest bardziej charakterystyczne dla kobiet niż mężczyzn (mama dwa razy — około 7%, tata tylko raz — około 4,5%).

Tabela 4. Czasowniki związane ze stanami emocjonalnymi

Czasownik	Liczba i procent użyć			
	Matka		Ojciec	
	Liczba	%	Liczba	%
westchnąć	16	39,0	5	20,8
szeptać	8	19,5	5	20,8
dziwić się	9	22,0	4	16,7
mruknać	5	12,2	6	25,0
wysapać	3	7,3	4	16,7
Razem	41	100,0	24	100,0

Źródło: opracowanie własne.

W tej grupie znalazły się czasowniki odnoszące się do pewnych osobliwości związanych z płcią, wyrażające na przykład zdziwienie, zmęczenie czy niezadowolony, a więc związane z pewnymi stanami emocjonalnymi.

Czasownik „szeptać” częściej pojawił się w wypowiedzi mamy — osiem razy, natomiast u taty — pięć. Oznacza mówienie półgłosem, aby nie każdy to słyszał. Sytuacje, w których się szepcze, owiane są pewną dozą tajemniczości czy poufałości. Mama częściej pozwala sobie na to, aby „szeptać”, dlatego że potrafi być bardziej subtelna i zniżyć głos w sytuacjach, które tego wymagają. Zgodnie jest to ze stereotypem kobiety postrzeganej jako istota delikatna.

„Mruknać” jako wyraz niezadowolenia czy nawet irytacji pojawił się zarówno w wypowiedziach mamy — pięć razy, jak i taty — sześć razy. Oznacza powiedzieć coś od niechcienia, półgłosem. Rodzicom często zdarza się taka forma reakcji, kiedy na przykład są już zmęczeni sytuacją w domu.

Czasownik „westchnąć” pokazuje dużą dysproporcję między wypowiedziami rodziców — u mamy pojawił się aż 16 razy, natomiast u taty — tylko pięć. Jest to reakcja bardziej pasująca do kobiety. Westchnienie jako pewna oznaka bezsilności jest stanem, na który tata nieczęsto może sobie pozwolić, bo jest to raczej domena mamy: „Bycie konsekwentną w poniedziałkowy ranek to rzecz, która czasem po prostu mnie przerasta — **westchnęła** Mama” (*Basia i słodycze*, s. 8).

Czasownik „dziwić się” częściej wystąpił w reakcjach mamy — dziewięć razy, natomiast u taty — cztery. Zdziwienie jest efektem niezrozumienia jakiejś sytuacji czy wypowiedzi. Mama pozwala sobie na to, prowokując często dzieci do wyjaśnień.

„Wysapać” oznacza powiedzieć coś z trudem, na przykład na skutek zmęczenia. Jest oznaką bezsilności i wpisuje się w obraz współczesnych rodziców przytłoczonych nadmiarem obowiązków zawodowych, domowych i rodzinnych. Na taką reakcję pozwalają sobie zarówno mama (trzy razy), jak i tata (cztery razy).

Tabela 5. Czasowniki związane z rolą matki i ojca jako nauczycieli (autorytetu poznawczego)

Czasownik	Liczba i procent użyć			
	Matka		Ojciec	
	Liczba	%	Liczba	%
tłumaczyć, objaśniać, wyjaśniać	11	69	6	54,5
poprawiać	5	31	0	0,0
sprostować	0	0	3	27,3
pouczać	0	0	2	18,2
Razem	16	100	11	100,0

Źródło: opracowanie własne.

W tej grupie czasowników znalazły się *verba dicendi* odwołujące się do jednej z ważniejszych funkcji rodziców, czyli tłumaczenia, objaśniania świata. Są oni pierwszymi nauczycielami i wyjaśniają dzieciom to, czego jeszcze nie rozumieją. Stają się wzorami do naśladowania i korzystając ze swojego autorytetu oraz faktu, że dzieci (do pewnego wieku) wierzą we wszystko, co im się powie, przekazują określoną wiedzę.

Czasowniki: „tłumaczyć”, „objaśniać” i „wyjaśniać”, semantycznie oznaczają to samo, zostały więc zakwalifikowane do jednej grupy. Odnoszą się do rozjaśniania dzieciom rzeczy niejasnych, wymagających wytłumaczenia. W wypowiedzi mamy takie czasowniki pojawiły się 11 razy (69%), w wypowiedzi taty — sześć (niecałe 55%). Mama częściej niż tata coś dzieciom „tłumaczy”, wykazując się przy tym niemalą cierpliwością: „To nazwy grzybów — **wyjaśniła** Mama. — Można je marynować albo smażyć na maśle” (*Basia i wyprawa do lasu*, s. 3), czy w innym miejscu: „Basiu — **tłumaczyła** Mama — gratis nie oznacza, że ta rzecz nic nie kosztuje. To tylko taka próba naciągnięcia ludzi, żeby kupowali niepotrzebne im rzeczy” (*Basia i pieniądze*, s. 7). Widać, że mama spełnia się w roli nauczycielki i tłumaczy to, co stanowi jakąkolwiek trudność dla dzieci. Przekrój tematów, na jakich się zna, też jest dość szeroki. Mama spędza dużo czasu z dziećmi, więc to jej często w udziale przypada odpowiedź na nurtujące dzieci pytania. Tata natomiast jest bardziej zadaniowy — zamiast objaśniać i tłumaczyć, woli pokazywać.

Czasownik „poprawiać” wystąpił tylko w wypowiedzi mamy — pięć razy (31%). Oznacza korygowanie błędów, jakie pojawiają się w procesie poznawania świata przez dziecko: „Nie robale, tylko owady — **poprawiła** go Mama” (*Basia i wyprawa do lasu*, s. 9). Poprawienie jest wynikiem troski o rzetelne poznanie świata

przez dzieci. Dla taty często nie ma znaczenia aż tak duża poprawność i precyzja w nazywaniu; to kobiety są bardziej drobiazgowe i zwracają uwagę na szczegóły.

W wypowiedzi taty pojawia się z kolei czasownik „sprostował” (trzy razy — około 27%). Wydaje się bardziej dosadnym określeniem niż „poprawiać”. Jeżeli już tacie zdarzy się coś korygować czy doprecyzowywać, to właśnie zostaje to nazwane „sprostowaniem”. Widać pewne nacechowanie w takim doborze określeń i odmienność w nazywaniu z pozoru tożsamyh czynności — zarówno „poprawiać”, jak i „sprostować” należą semantycznie do tej samej klasy leksemów. Zostały celowo tak użyte, żeby uwydatnić pewne cechy swoich nosicieli. Ten drugi przydaje niejako pewnej godności tacie: „Nie zakazy, tylko zasady — **sprostował** Tata” (*Basia i wolność*, s. 9).

Domeną taty zdaje się też „pouczenie”, które w jego wypowiedzi pojawiło się dwa razy (około 18%), natomiast u mamy — ani razu. Poucza ten, kto czuje się do tego upoważniony. Tata pełni funkcję nauczyciela i mentora: „Do samego środka włożyliśmy korę brzożową — **pouczał** dzieci — bo ona zawsze się pali, nawet jak jest wilgotna” (*Basia i biwak*, s. 20).

Tabela 6. Czasowniki związane z władzą rodzicielską

Czasownik	Liczba i procent użyć			
	Matka		Ojciec	
	Liczba	%	Liczba	%
przerwać	6	40,0	6	26,1
zaproponować	4	26,7	6	26,1
zaprotestować	2	13,3	5	21,7
zarządzić	0	0,0	5	21,7
zawyrokować	3	20,0	1	4,4
Razem	15	100,0	23	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Ta grupa czasowników odnosi się do tego aspektu rodzicielstwa, który jest związany z posiadaniem pewnego rodzaju władzy nad dziećmi, sprawowaniem kontroli, możliwością wpływania na zachowania czy zarządzania działaniami. Illokucyjna i perlokucyjna siła tej grupy *verbum dicendi* opiera się na oczekiwaniu na konkretną reakcję. W sytuacji, kiedy tata na przykład „zarządza” jakieś działanie, oczekuje bezwzględного podporządkowania się jego decyzji, czy kiedy „przerwa” lub „protestuje”, liczy na spełnienie jego woli. Właśnie ten pierwszy czasownik jest przykładem pewnego rodzaju dominacji i sprawowania pieczy nad planami rodziny czy zarządzania ich czasem. W wypowiedzi mamy nie pojawił się ani razu, natomiast u taty — pięć razy (niecałe 22%).

Czasownik „zawyrokować” odnosi się również do wyrażenia swojej wizji czy opinii na jakiś temat w bardziej dosadny sposób. Jest to jednak mniej

ostentacyjne wyrażenie niż „zarządzać”. Wyrokuje się zazwyczaj na jakiś temat, korzystając ze społecznie ugruntowanej pozycji, mając przekonanie o swojej racji. Jest to podyktowane siłą i pewnością nadawcy wyroku i założeniem aprobaty ze strony odbiorców. Nie wydaje wyroków ten, kto nie czuje się pewny tego, co mówi. Mama częściej niż tata „wyrokuje”, bo trzy razy (20%), tata natomiast tylko raz (około 4%).

„Proponować” jest czasownikiem związanym z oferowaniem możliwości wyboru czynności, aktywności czy czegokolwiek innego. W analizowanym materiale to tata częściej coś „proponuje” — sześć razy (około 26%), natomiast mama — cztery (około 27%), choć wynik procentowy tego nie odzwierciedla. Może być świadectwem tego, że to tata jednak odpowiada za możliwość organizowania rodzinie czasu wolnego poza codziennym schematem. Kiedy chce uatrakcyjnić dzieciom czas, wymyśla różne możliwości spędzenia wolnego czasu.

Tata też częściej „protestuje”, bo aż pięć razy (około 22%), zgłaszając sprzeciw wobec zastanych sytuacji. W wypowiedzi mamy reakcje wyrażające protest pojawiają się tylko dwa razy (około 30%). Sprzeciw taty może być podyktowany niezgodą na to, co wydaje się sprzeczne z jego wolą albo może doprowadzić do jakiejś niebezpiecznej sytuacji: „Lepiej nie — **zaprotestował** Tata. — Herbatę zrobię ja, a ty, Janku, przygotuj w tym czasie garnek do sosu i oliwę” (*Basia i gotowanie*, s. 15).

Czasownik „przerwać” pojawił się z taką samą częstotliwością w wypowiedzi mamy i taty — po sześć razy, z tym że udział procentowy czasownika „przerwać” do wszystkich użytych z tej grupy w wypowiedzi mamy stanowi 40%, a taty — około 26%. Czasownik ten odnosi się do sytuacji, kiedy rodzice chcą zatrzymać rozmowę albo jakieś działanie swoich dzieci, nie widząc sensu jego kontynuowania, i tym samym zwrócić ich uwagę na rzeczy ważne: „Dość tego — **przerwał** im Tata. — Ty, Basiu, mogłabyś powiedzieć Jankowi spokojnie, jak bardzo ci zależy na tym, żeby cię poczęstował. [...] Bicie nie jest dobrym sposobem rozwiązywania problemów” (*Basia i plac zabaw*, s. 19).

Podsumowanie

Po przeanalizowaniu materiału pod kątem użycia czasowników *verba dicendi* można dojść do kilku wniosków. Po pierwsze, przedstawione wyniki dotyczą niewielkiego materiału, jednak ujawniają pewne tendencje. Stereotypowe pojmowanie mamy i taty, jak i odgrywanych przez nich ról, zostało zachowane. Trudno przytoczyć wszystkie użyte czasowniki, ale te będące przedmiotem analizy zwracają uwagę tym, jak bardzo nawiązują do cech kobiet i mężczyzn. Określone czasowniki pojawiają się częściej w wypowiedziach tej osoby, do której „stereotypowo” lepiej pasują, na przykład mama „szepnęła”, a tata „zarządził” czy „zawyrokował”. Po drugie, częstość i różnorodność czasowników w wypowiedziach mamy i taty pokazują, jak odmiennie można nazwać reakcje w dialogach.

Badana grupa czasowników wpisuje się w obszar tematyczny związany z rodziną i sytuacjami rodzinnymi: „Rodzina to grupa ludzi zjednoczonych pewną formą regularnej interakcji lub wzajemnej zależności. Wszyscy członkowie rodziny oddziałują wzajemnie na siebie wewnątrz tej samej wspólnoty, tworząc rozmaite układy stosunków rodzinnych”²⁷. Interakcje między jej członkami są więc często nadrzędnym i uprawomocnionym celem użycia takich, a nie innych czasowników w obrębie aktu komunikacji. Tym samym role mamy i taty obligują do używania określonych zwrotów, aktów mowy i wyrażeń.

Matka to przede wszystkim kobieta, ale wydobycie cech typowej kobiety nie zawsze jest zgodne z cechami typowej matki. Jednak część z tych, które uznawane są za bardziej kobiece, wpływa na postrzeganie kobiety w roli matki. *Słownik ludowych stereotypów językowych* podaje następujące cechy matki: czuła — zawsze obecna przy dziecku, czułość przejawia we wszystkim, co wyraża troskę, smutek, żal; szczodra — zawsze chce dać wszystko, co ma dla swoich dzieci; roztropna — na wszystko zawsze ma jakiś ratunek²⁸. Jerzy Bartmiński na podstawie stworzonych ankiet zbadał, które cechy kojarzone są z matką. Wyniki, jakie uzyskał, wskazują na pewną generalizację: większość osób wskazywała podobne przymioty, na przykład kochająca, opiekuńcza, wyrozumiała, dobra, troskliwa, czuła, uczuciowa, ciepła²⁹. Jeżeli chodzi o ocenę matki z punktu widzenia jej pozycji w społeczeństwie, to wymienione zostały cechy: pomagająca, ucząca dzieci, karząca. Z kolei zespół cech związanych z sytuacjami codziennymi został wyrażony w określeniach, takich jak rządzi domem, rozkazuje, jest zapracowana³⁰. Z badań wyłonił się obraz matki, z jednej strony, uśmiechniętej, zatroskanej, która poświęca czas dzieciom, rozmawia z nimi w odpowiedni sposób, tłumacząc i objaśniając z cierpliwością wiele rzeczy, a z drugiej — potrafiącej jednak podnieść głos, krzyknąć, zawyrokować i coś oświadczyć.

Model ojca jako głowy rodziny najczęściej wynika z zakorzenionego głęboko w umysłach ludzi patriarchy. System ten stawia ojca niejako na czele, uznając tym samym za cechy dominujące takie, które pozwolą mu z definicji pełnić rolę opiekuna rodziny. Powyższa analiza potwierdza taki model taty, który potrafi zarządzać, wydawać decyzje, pouczać swoje dzieci czy zaprotestować, kiedy coś wydaje się niezgodne z jego wolą. Na przestrzeni czasu model ten był stopniowo modyfikowany, to znaczy — przestał być tak ściśle dominującym, a stał się jedną z możliwości wyboru roli pełnionej przez mężczyznę w rodzinie. Wpływ na to miały między innymi ruchy feministyczne, walka o równouprawnienie czy lansowana przez ostatnie lata idea partnerstwa w związkach. Przeprowadzona w artykule analiza czasowników mówienia zdaje się potwierdzać fakt, że ojciec jest

²⁷ J. Rembowski, *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa 1986, s. 13.

²⁸ *Słownik ludowych stereotypów językowych*, oprac. J. Adamowski et al., Wrocław 1980, s. 177.

²⁹ Więcej zob. *Polski stereotyp matki*, [w:] J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2012, s. 157.

³⁰ *Ibidem*, s. 165–166.

czynnym uczestnikiem życia rodzinnego i bierze udział w wychowaniu dzieci. Wchodzi w interakcje z dziećmi, pyta o różne rzeczy, proponuje wspólne wyjścia, potrafi się roześmiać i wpływać na życie swojej rodziny.

Specyfika ról płciowych warunkowana jest często przez przynależność do określonej płci stereotypowe role: „Stereotypy płci kształtują się na podstawie wiedzy o rolach społecznych pełnionych przez kobiety i mężczyzn. Role te wyznaczają zachowania członków grup, a ich obserwacja określa wyobrażenia na temat typowych atrybutów tych osób”³¹. Cechy typowego mężczyzny i typowej kobiety wpływają na takie, a nie inne postrzeganie ich w roli matki i ojca. Typowa kobieta odznacza się uległością, delikatnością, skłonnością do poświęceń, wrażliwością, natomiast typowego mężczyznę cechują pewność siebie, skłonność do ryzyka, niezależność, agresywność, kompetencja i racjonalność³².

Takie rozpoznanie powoduje nakładanie kategorii stereotypizacji na wszystkie pełnione role. Eugenia Mandal zauważa, że cechy charakterystyczne dla płci najczęściej ujmowane są w przeciwstawnym, dychotomicznym sposobie, w kategoriach „wszystko albo nic” — wszyscy mężczyźni są silni, wszystkie kobiety są słabe³³. To pokazuje, jak małą zdolnością do zmiany odznaczają się stereotypy i jakim brakiem refleksyjności zdominowani są ludzie przyjmujący stereotypy w większości w takim kształcie, w jakim zostają im przedstawione, nie próbując nawet weryfikować niektórych ze swoich poglądów, niezdolni do ponownej refleksji, zmiany sposobu myślenia czy reinterpretacji świata. Pewien zakodowany w umyśle obraz rzeczywistości staje się często niezmienny³⁴.

Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Jerzego Bartmińskiego, który za stereotyp uznaje „subiektywnie determinowane wyobrażenie przedmiotu obejmujące zarówno cechy opisowe, jak i wartościujące obraz, oraz będące rezultatem interpretacji rzeczywistości w ramach społecznych modeli poznawczych”³⁵, można dojść do wniosku, że opis rzeczywistości w książkach dla małych dzieci jest tworzony w oparciu o takie właśnie modele, czyli zastane struktury, z którymi dzieci są zaznajamiane poprzez obcowanie z treścią książki. Trudno oczekiwać, że stereotypowe zachowania czy cechy nie będą miały aż tak silnego odbicia w książkach, gdyż są elementem rzeczywistości, a zatem zarówno ją definiują, jak i współtworzą. Trudno nie przypisywać mamie roli opiekunki zatroskanej

³¹ J. Miluska, *Stereotypy i uprzedzenia jako determinanty jakości życia*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 55, 1993, z. 2, s. 145.

³² Więcej zob. E. Mandal, S. Bem, *Androgynia psychiczna a tożsamość płciowa*, przeł. J. Radzicki, [w:] P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, Warszawa 1994.

³³ E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice 2000, s. 14.

³⁴ Zob. I. Kurcz, *Zmienność i nieuchronność stereotypów: studium na temat roli stereotypów w reprezentacji umysłowej świata społecznego*, Warszawa 1994; E. Mandal, S. Bem, *op. cit.*

³⁵ J. Bartmiński, *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem — na przykładzie stereotypu matki*, [w:] *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, t. 12, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław 1998, s. 65.

o los dzieci, a tacie odmawiać roli bycia głową rodziny, kiedy właśnie takie role najczęściej odgrywają. A to pociąga za sobą konsekwencje posługiwania się stereotypami jako tymi wyznacznikami rzeczywistości, które są znane i determinują opisywanie rzeczywistości przez pryzmat tego, jak jest widziana oczami użytkowników języka, co udało się wybiórczo pokazać na zebranym materiale.

Bibliografia

- Adamczykowa Z., *Literatura dla dzieci. Funkcje, kategorie, gatunki*, Warszawa 2001.
- Austin J.L., *Mówienie i poznawanie*, przeł. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1993.
- Awdziejew A., *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*, Kraków 1987.
- Bartmiński J., *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem — na przykładzie stereotypu matki*, [w:] *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, t. 12, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław 1998.
- Bartmiński J., *Polski stereotyp matki*, [w:] *idem, Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2012.
- Bojar B., *Polskie czasowniki dotyczące procesów informacyjnych*, [w:] *Studia językoznawcze. Streszczenia prac doktorskich III. Semantyka i składnia*, red. J. Siatkowski, Wrocław 1978.
- Brewer M.B., *Kiedy stereotypy powodują stereotypizację: wpływ stereotypów na spostrzeganie osób*, przeł. M. Majchrzak, A. Kacmajor, M. Kacmajor, A. Nowak, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia*, red. C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, Gdańsk 1999.
- Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, red. S. Urbańczyk, Wrocław 1978.
- Harwas-Napierała B., *Komunikacja w rodzinie ujmowanej jako system w relacji rodzice–dzieci*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 17, 2006.
- Kleszczowa K., *Verba dicendi w historii języka polskiego. Zmiany znaczeń*, Katowice 1989.
- Kornaszewska-Polak M., *Style komunikowania się kobiet i mężczyzn a sytuacje trudne*, Warszawa 2013.
- Kurcz I., *Zmienność i nieuchronność stereotypów: studium na temat roli stereotypów w reprezentacji umysłowej świata społecznego*, Warszawa 1994.
- Mandal E., *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice 2000.
- Mandal E., Bem S., *Androgynia psychiczna a tożsamość płciowa*, przeł. J. Radzicki, [w:] P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, Warszawa 1994.
- Miluska J., *Stereotypy i uprzedzenia jako determinanty jakości życia*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 55, 1993, z. 2.
- Rembowski J., *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa 1986.
- Słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 2005.
- Słownik ludowych stereotypów językowych*, oprac. J. Adamowski, Wrocław 1980.
- Słownik socjologiczny*, red. K. Olechnicki, P. Załęcki, Toruń 1997.
- Stereotypy i uprzedzenia*, t. 1, red. Z. Chlewiński, I. Kurcz, Warszawa 1992.
- Tokarski R., *Pola znaczeniowe i ramy interpretacyjne — dwa spojrzenia na język*, Lublin 2006.
- Trysińska M., *Akty mowy jako klucz do interpretacji postaw rodzicielskich*, Warszawa 2015.
- Wierzbicka A., *Akty mowy*, [w:] *Semiotyka i struktura tekstu*, red. M.R. Mayenowa, Wrocław 1973.

Joanna Pieczonka

ORCID: 0000-0001-8682-3195

Uniwersytet Wrocławski

[https://doi.org/10.19195/1642-5782.19\(29\).8](https://doi.org/10.19195/1642-5782.19(29).8)

Edukacja wczesnoszkolna *versus* język łaciński — podręczniki

Sytuacja języka łacińskiego w szkołach nie rysuje się od wielu lat zbyt optymistycznie, należy powiedzieć, że wręcz obserwuje się postępującą „delatynizację polskiego szkolnictwa”¹. Podstawy programowe publikowane w latach 2012, 2017, 2018 (zob. odpowiednie rozporządzenia MEN w bibliografii) nie pozwalały temu językowi zaistnieć w szkołach ponadpodstawowych jako przedmiotowi regularnie nauczaniem. Łacina mogła bowiem być prowadzona tylko w zakresie rozszerzonym i rywalizowała o miejsce w planie zajęć ucznia z innymi bardziej popularnymi przedmiotami. W praktyce więc oznaczało to duży spadek liczby uczniów decydujących się na naukę tego języka². Sytuację nieco poprawiło rozporządzenie MEN z 2020 roku³ pozwalające na nauczanie łaciny jako przedmiotu do wyboru już w klasie pierwszej szkoły ponadpodstawowej w zakresie podstawowym lub rozszerzonym. Generalnie jednak język ten był w poprzednich dekadach zawsze przedmiotem licealnym lub uniwersyteckim, choć i tu powoli bywa wycofywany z programów nauczania na wielu kierunkach studiów (na przykład na medycynie czy filologiach).

Wbrew tym trendom w szkolnictwie ukazują się na rynku wydawniczym w ostatnich latach publikacje popularyzujące naukę języka łacińskiego oraz pod-

¹ Por. <http://ptf-spp.blogspot.com/2016/11/nauczanie-jezyka-acinskiego-w-polsce.html> (dostęp: 27.05.2021); por. G. Czetwertyńska, *Komu potrzebna jest łacina w szkole?*, „Języki Obce w Szkole” 3, 2014.

² Por. <http://ptf.edu.pl/nauczanie-laciny-stan-prawny/> (dostęp: 27.05.2021); por. R. Toczko, *Polska w Europie — łacina w szkole*, „Języki Obce w Szkole” 3, 2014, s. 67–69.

³ Rozporządzenie MEN z dnia 24 czerwca 2020 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2020 r. poz. 1248).

kreślające jego wartość dla kultury europejskiej i polskiej⁴. Niedawno pojawiły się również niezwykle ciekawe i nowoczesne polskie podręczniki do łaciny, jak *Homo Romanus*⁵ czy *Cognoscite*⁶, zbliżone swym layoutem do książek wykorzystywanych w nauczaniu języków nowożytnych. Wśród tych nowinek wydawniczych znalazły się również podręczniki do nauczania łaciny na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Pozytywnie to zaskakujące, bo próbujące włączyć łacinę do początkowego kształcenia dzieci w klasach 1–3. Niniejszy artykuł ma na celu omówienie tych publikacji pod względem merytorycznym i metodycznym, sprawdzenie, czy nauczanie języka łacińskiego na tym etapie edukacji jest w ogóle możliwe i celowe (wobec braku podstawy programowej), oraz wskazanie, która z książek wydaje się najlepiej spełniać oczekiwania młodych uczniów.

Wśród tych podręczników znajdują się (w kolejności chronologicznej) publikacje Lecha Kwiecińskiego (*Dar Rzymianina, czyli lingua Latina, krok pierwszy, gradus primus*, Wydawnictwo Rea, Warszawa 2006), Beaty Gaj (*Linguam Latinam cognosco. Podręcznik do łaciny dla dzieci (etap wczesnoszkolny)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2016) czy Joanny Knot-Szczepanik (*Romanūli. Łacina dla dzieci z Kornelią i Kwintusem*, Wydawnictwo Draco, Kraków 2018).

Pierwsza z wymienionych książek została przez autora pomyślana jako „wprowadzenie dziecka w świat języków obcych”⁷ i jej lektura powinna poprzedzać naukę innych języków europejskich. Celem publikacji jest bowiem budowanie świadomości, że łacina nadal żyje w wielu współczesnych wyrazach i ułatwia tym samym przyswajanie obcego słownictwa. Jeśli chodzi o jej użyteczność w nauczaniu początkowym, należy przyznać, że jest przeznaczona do „rodzinnej lektury domowej”⁸. Autor zdaje sobie więc sprawę z tego, że raczej nie znajdzie ona zastosowania w szkołach podstawowych, a prędzej może być wykorzystana przez rodziców w nauczaniu własnych dzieci. Ta niewielka książeczka (37 stron) została więc tak skonstruowana, by każdy rodzic mógł sobie sam poradzić z całym materiałem. Publikacja zresztą nie ma zbyt skomplikowanego układu i jest zasadniczo łacińsko-polskim słownikiem obrazkowym, uzupełnionym o płytę CD zawierającą wymowę wyrazów zaprezentowanych w książce. Była ona pomyślana jako część większego kursu, co sugeruje podtytuł — „krok pierwszy, *gradus primus*”, jednak, o ile mi wiadomo, kolejne części dotychczas nie ukazały się.

⁴ Por. np. A.W. Mikołajczak, *Łacina w kulturze polskiej*, Wrocław 1998; W. Stroh, *Łacina umarła. Niech żyje łacina. Mała historia wielkiego języka*, Poznań 2013; M. Hermann, *O łacinie tylko dobrze. De lingua Latina nil nisi bene*, Kraków 2014; B. Strycharczyk, *Do czego dzisiaj potrzebna jest łacina?*, „Języki Obce w Szkole” 3, 2014.

⁵ J. Ryba, E. Wolanin, A. Kłęczar, *Homo Romanus. Podręcznik do języka łacińskiego i kultury antycznej*, cz. 1, Kraków 2017; *idem*, *Homo Romanus. Podręcznik do języka łacińskiego i kultury antycznej*, cz. 2, Kraków 2018.

⁶ J. Ryba, A. Kłęczar, *Cognoscite*, Kraków 2020.

⁷ Por. <https://www.gandalf.com.pl/b/dar-rzymianina-czyli-lingua-latina-krok/> (dostęp: 27.05.2021).

⁸ *Ibidem*.

Podręcznik zaczyna się krótką legendarną opowieścią o początkach Rzymu i pochodzeniu alfabetu (przy okazji należy tu zaznaczyć, że stwierdzenie autora, iż alfabet łaciński wywodzi się od Etrusków, nie jest do końca słuszne, ponieważ Rzymianie przejęli alfabet zachodniogrecki albo za pośrednictwem Etrusków, albo wręcz bezpośrednio od Greków, ale z wpływami etruskimi)⁹. Kolejne strony obejmują słownictwo związane z jakimś odrębnym tematem, na przykład części twarzy, ubrania, zwierzęta domowe. Razem podręcznik oferuje 32 takie działy tematyczne na kolejno numerowanych po łacinie i po polsku stronach (dzięki czemu możliwa jest też nauka liczebników). Zasadniczo słowa umieszczane są obok obrazków, co ułatwia naukę i identyfikację tych wyrazów. Słówka podane są w nominatiwie; tylko w przypadku nazw części ciała cytowana bywa liczba pojedyncza i mnoga, jak *digitus, digiti* („palec/palce”); *genu, genua* („kolano/kolana”). U dołu każdej strony widnieje przysłowie lub sentencja, zazwyczaj nawiązująca do tematu, któremu jest poświęcony dział. Książka może służyć więc do nauki prostych słówek i niektórych powiedzeń. Zestawienie sporządzone przez autora właściwie nie obejmuje innych części mowy niż rzeczownik i liczebnik. Tylko na ostatnich trzech stronach książki pojawiają się elementy konwersacji w języku łacińskim — pytania o godzinę, pozdrowienia i podstawowe zwroty.

Książka od strony graficznej z pewnością może zachęcać dzieci do nauki, ponieważ jest pięknie ilustrowana, a zagadnienia prezentują postacie wyglądające jak z kreskówek, ale stylizowane na Rzymian.

Do podręcznika dołączona jest wkładka przedstawiająca rzeczowniki i liczebniki łacińskie, zaprezentowane w części głównej, wraz z ich nowożytnymi odpowiednikami w języku angielskim, niemieckim, francuskim, włoskim i hiszpańskim. Można tu z pewnością zaobserwować podobieństwa pomiędzy wyrazami, choć, oczywiście, nie w każdym przypadku we wszystkich językach jednocześnie — na przykład łaciński wyraz *arbor* ma swe kontynuanty w językach romańskich, ale w germańskich już nie (ang. *tree*¹⁰, niem. *der Baum*¹¹). Czasami różnice dotyczą tylko jednego języka, jak w przypadku rzeczownika „masło”, łac. *buturum*, który brzmi podobnie w pozostałych językach poza hiszpańskim (*la mantequilla* — zdrobnienie od *manteca*, „tłuszcz”)¹². Tak na marginesie warto zauważyć, że słowo to nie jest oryginalnie łacińskie, a greckie (*τὸ βούτυρον*) i oznacza „wołowy ser”. Podobnie zapożyczeniami są wyrazy: *alphabetum* („alfabet”, wyraz zapożyczony z greki: *ὁ ἀλφάβητος*¹³, co zresztą sam autor zaznacza

⁹ G. Rowe, *Epigraphical Cultures of the Classical Mediterranean: Greek, Latin, and Beyond*, [w:] *A Companion to Ancient History*, red. A. Erskine, Malden 2009, s. 27, 31; J. Clackson, *A Companion to the Latin Language*, Malden 2011, s. 223.

¹⁰ Pochodzi od indoeuropejskiego **deru/*doru-* (*The Oxford Dictionary of English Etymology*, red. C.T. Onions, New York 1966, s. 939).

¹¹ Pochodzi od indoeuropejskiego ***b^hou(h₂)-mo-* (D. Wodtko, B. Irslinger, C. Schneider, *Nomina im Indogermanischen Lexicon*, Heidelberg 2008, s. 48).

¹² Według hiszpańskiego słownika etymologicznego — wyraz o niepewnej etymologii (G.G. De Silva, *Elsevier's Concise Spanish Etymological Dictionary*, Amsterdam 1985, s. 334).

¹³ W języku łacińskim po raz pierwszy wyraz użyty prawdopodobnie przez Tertulliana *adv.*

na s. II), *oryza* („ryż”, *OLD* — wyraz azjatycki zapożyczony za pośrednictwem greki: ἡ ὀρυζᾶ), *saccharum* („cukier trzcinowy”, *OLD* — *sacc(h)aron* z sanskrytu: *śárkarā*), *gunna* („suknia/spódnica”, por. ang. *gown*, wyraz zapożyczony za pośrednictwem bizantyjskiej greki¹⁴, ἡ γούνα, z jakiegoś innego języka, może bałkańskiego)¹⁵. Nikt jednak nie oczekuje, że autor podręcznika dla dzieci będzie tu wyjaśniał tak skomplikowane zagadnienia, jak etymologia podanych słów, zwłaszcza że przebiega ona czasami w różnych kierunkach. Podobieństwa mogą wynikać: 1) z kontynuacji wyrazów łacińskich w językach romańskich i dalszych zapożyczeń (na przykład podawane przez autora nazwy miesięcy)¹⁶; 2) ze wspólnego źródłosłowa w języku praindoeuropejskim (na przykład liczebniki)¹⁷; lub 3) ze wspomnianych zapożyczeń do języka łacińskiego z innych języków nowożytnych. Celem autora było jedynie pokazanie podobieństw pomiędzy językami i uzasadnienie twierdzenia, że znajomość łaciny ułatwia naukę innych języków — co z pewnością jest prawdą. Podręcznik prezentuje ponadto nie tylko słownictwo łaciny klasycznej, ale też późniejsze (między innymi nazwy kontynentów *America* i *Australia* oraz państw na s. XI, ponadto nazwy niektórych warzyw, znanych dopiero po odkryciu Ameryki, jak *pomum terrestre* — ziemniak, *lycopersicum esculentum* — pomidor, nazwy niektórych owoców). Nie jest to jednak zarzut względem materiału tu przedstawionego, ponieważ założeniem było zapewne zaprezentowanie i nazwanie po łacinie elementów świata znanego współcześnie małym dzieciom.

Książka została bardzo dobrze przygotowana i zawiera niewiele błędów oraz literówek, które podaję poniżej z sugestią ich poprawienia w razie drugiego wydania: we wkladce brak przy rzeczowniku niemieckim *Alphabet* rodzajnika *das*; na s. IV zamiast *carissimus* powinna być forma *carissimos*; wśród nazw kolorów widnieje *virid* zamiast *viridis*; Portugalia to po łacinie *Lusitania*, a nie *Lustitania*; miska posiada, według *OLD*, rodzaj męski *catinus* (ew. nijaki), a nie żeński, jak podano na s. XX; na s. XXX pytanie „O której godzinie?” należy poprawić na „O której godzinie?”; na s. XXXII poprawki wymaga zwrot *Medicus mihi opus est*, gdyż *opus est* łączy się z Dat. osoby i Abl. potrzebnej rzeczy, czyli powinien brzmieć: *Medico mihi opus est* (por. np. Cic. *Att.* I, 20, 7: *Graecis iis libris mihi vehementer opus est*)¹⁸. Pomimo tych drobnych błędów *Dar Rzymianina* jest godnym polecenia słownikiem obrazkowym języka łacińskiego.

omnes haereses 5, 1 (*Non defuerunt post hos Marcus quidam et Colarbasus, novam haeresin ex Graecorum alphabeto componentes*).

¹⁴ *The Oxford...*, s. 408.

¹⁵ E. Klein, *A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language*, Amsterdam 1971, s. 319.

¹⁶ J. Ryba, E. Wolanin, A. Kłęczar, *op. cit.*, cz. 2, s. LXXXVII–LXXXIX.

¹⁷ R.S.P. Beekes, *Comparative Indo-European Linguistics. An Introduction*, Amsterdam 2011, s. 237–240.

¹⁸ Z. Samolewicz, *Składnia łacińska*, Kraków 2006, s. 71.

W roku 2016 ukazała się w wersji drukowanej i elektronicznej książka do wstępnej nauki łaciny autorstwa Beaty Gaj. Podręcznik ten powstał w związku z zajęciami prowadzonymi przez autorkę w roku szkolnym 2014/2015 „w pewnej polskiej publicznej szkole podstawowej” (s. 6). Jak sugeruje podtytuł, publikacja ta jest przeznaczona dla dzieci na wczesnoszkolnym etapie edukacji. Założenia podręcznika zostały przedstawione na samym początku, w ramach trzech wprowadzeń. W pierwszym z nich autorka uzasadnia potrzebę nauczania łaciny już w pierwszych klasach szkoły podstawowej, powołując się na przykład Wielkiej Brytanii. W kraju tym dano możliwość uczenia się języka łacińskiego na etapie wczesnoszkolnym ze względu na to, że „uczy on podstaw logiki i pomaga w nauce innych języków” (s. 6). Dalej autorka wyjaśnia, jaki jest cel książki oraz obrane metody — chodzi o „naukę podstaw łaciny oraz wspomaganie procesu nauczania dzieci na etapie wczesnoszkolnym” (s. 6). Deklarowaną metodą ma być nauka przez gry i zabawy, również ruchowe, i formy teatralne. Tu należy dodać, że pewne uwagi metodyczne dla nauczycieli znajdują się także pod koniec podręcznika (na s. 103); trudno określić, dlaczego nie zostały one włączone do wspomnianego wprowadzenia. W drugiej części wstępu wyjaśnione zostały symbole obrazkowe wykorzystane w podręczniku dla oznaczenia różnego typu zadań — mające ułatwić uczniowi rozpoznawanie poleceń sformułowanych po łacinie. Ostatnia część przedmowy skierowana jest już do uczniów i zawiera zachętę do nauki łaciny. Autorka dopinguje dzieci, mówiąc: „Pamiętajcie, że nawet Harry Potter znał łacinę”.

Po tych wprowadzeniach następuje właściwa treść książki — składa się ona zasadniczo z dziesięciu lekcji-sekcji. Każda z nich ma tytuł łaciński i polski, po którym następuje sentencja nawiązująca do tematu danej lekcji. Książka rozpoczyna się prezentacją alfabetu, sposobów artykulacji (co ciekawe, oferuje dwa do wyboru — wymowę klasyczną, czyli restytuowaną, oraz kościelną, czyli tradycyjną) oraz omawia zasady akcentowania — podręcznik zaznacza samogłoski krótkie i długie w drugiej sylabie od końca. Zastanawiająca jest jednak reguła, że samogłoska pozbawiona znaku również powinna być akcentowana — autorka podaje przykłady, z których wynika, że oznacza samogłoski krótkie z natury i z pozycji, natomiast nie zaznacza długich w żadnym z przypadków. Gdyby ta zasada była stosowana konsekwentnie w całym podręczniku, to rzeczywiście można by uznać, że brak znaku wskazuje na samogłoskę długą, a samogłoski krótkie są zawsze oznaczane znakiem diakrytycznym. Jednak już w tekście następującym po tym omówieniu znajdujemy wyrazy *Iulia*, *quomodo*, *gratias*, *ambulo* bez stosownych oznaczeń samogłosek krótkich. W odmianie czasownika *legere* (s. 21) również nie został wskazany iloczasy w formach *legimus* czy *legitis*. Odmiana rzeczownika *fabula* w sekcji trzeciej ma iloczasy, w sekcji czwartej — już nie. Podobne uwagi dotyczą również pozostałych czytanek, gdzie iloczasy podane są wybiórczo (lub nie ma ich w ogóle — por. np. s. 38), a nawet zestawień nowych wyrazów (np. na s. 33–35 podano łacińskie nazwy zwierząt zupełnie bez iloczasów!) i słowniczków.

Lekcje proponowane przez podręcznik nie są poświęcone jednemu zagadnieniu gramatycznemu ani kulturowemu — każda z sekcji jest dość złożona tematycznie i często brakuje w niej jakiejś dominanty. Pojawiają się tu zarówno zestawienia wyrazów podobne do proponowanych przez L. Kwiecińskiego (na przykład nazwy zwierząt, części twarzy i ciała, członków rodziny, jedzenia, warzyw, owoców, ubrań, dni tygodnia, planet, kolorów), jak i elementy nawiązujące do starożytności, jak chociażby mity.

Wspomniane powiązanie różnorodnych elementów w niektórych lekcjach wypada niekiedy dość niejasno i może być dla nauczyciela nieco problematyczne. Wprawdzie gramatyka jest realizowana konsekwentnie, ale w ramach jednej lekcji dzieci zapoznają się z tak odmiennymi wątkami kulturowymi, że trudno je ze sobą połączyć w całość. Dla przykładu: w lekcji drugiej po omówieniu czasownika następuje krótkie nawiązanie do historii początków świata i elementów go kreujących; potem nagle pojawia się odmiana czasownika „być” i trzydziestodwudziesty tekst ilustrujący, jak można przedstawiać się w języku łacińskim z wykorzystaniem czasownika *esse*. Poniżej na tej samej stronie znajduje się również nawiązanie do historii o Herkulesie, a potem łaciński tekst o tym bohaterze; lekcję tę kończy scenka teatralna z udziałem sześciu gwiazd, po czym zostaje zaprezentowany Układ Słoneczny (s. 28). Dopiero po głębszej analizie da się zauważyć, że 1) elementem łączącym te zagadnienia miało być słowo „gwiazda” dająca początek naszemu światu, będąca częścią naszego układu planetarnego, a w przenośni oznaczająca kogoś sławnego i podziwianego; 2) istotną rolę odgrywa w lekcji sentencja *Per aspera ad astra*; 3) omówione tu sposoby przedstawiania się zostają wykorzystane w scenie o gwiazdach. Powiązania te jednak nie są zbyt oczywiste i prowadzący zajęcia musi się dość mocno natrudzić, żeby stworzyć z tej różnorodności tematów jakąś całość przystępną dla dzieci. Podobnie z niewiadomych przyczyn w sekcji szóstej, obejmującej słownictwo związane z jedzeniem, nagle pojawia się opis obchodzenia walentynek w starożytności, niepowiązany z lekcją. W sekcji ósmej znalazła się natomiast, ni stąd, ni zowąd, wzmianka o *prima aprilis*. Ze względu na to, że podręcznik może być realizowany przez uczniów w różnym tempie, chyba lepszym rozwiązaniem byłoby umieszczenie tego typu ciekawostek w jakimś dodatku na końcu podręcznika niż wplatanie ich w przypadkowych miejscach. Autorka wprawdzie deklaruje, że jedna sekcja przewidziana została na jeden miesiąc nauki w szkole (to mogłoby tłumaczyć wzmiankę o walentynkach w lekcji szóstej), ale mimo to w lekcji czwartej nie znajdujemy spodziewanego tematu o Bożym Narodzeniu, a kolędy zamieszczono dopiero w dodatku na końcu książki. Z kolei do pewnego pomieszczenia kulturowego doszło w tekście o Cererze i Prozerpinie (s. 88–89). Do niezbyt zgrabnego łacińskiego tekstu wpleciono kilka niespecjalnie pasujących starożytnych sentencji, ponadto utwór śpiewany zazwyczaj na urodziny czy jubileusze (*Plurimos annos*), a także (o zgrozo!) tekst przetłumaczonej na łacinę piosenki disco polo *Jesteś szalona* (przekład tego utworu znajduje się również na s. 152 i zwany jest „pieśnią bie-

siazną”). Taki kulturowy tygiel może być dla młodych uczniów mylący, ponieważ zawiera elementy anachroniczne, niepasujące do mitu. Ponadto zaprezentowana tu mnogość zagadnień, połączonych trochę na siłę, wydaje się niezrozumiała.

W odniesieniu do metodyki nauczania należy stwierdzić, że książka zawiera trochę elementów łaciny konwersacyjnej (na przykład nauka wymawiania i akcentowania po łacinie przebiega na podstawie prostych dialogów, s. 16–17) — jednak w przeważającej większości cały kurs zgodny jest ze znaną metodą gramatyczno-tłumaczeniową polegającą w dużej mierze na nauce tabelki z odmianami (na przykład już w lekcji drugiej zostaje wprowadzona cała fleksja czasownika w *praesens* wraz z terminami gramatycznymi: koniugacja i tryb). Sekcja trzecia przedstawia deklinację pierwszą w liczbie pojedynczej wraz z terminologią dotyczącą przypadków. Uczeń dowiaduje się, że język łaciński posiada sześć przypadków, natomiast język polski — siedem, o czym „nauczy się kiedyś na lekcji języka polskiego” (s. 30). I tu właśnie objawia się pewna niezgodność z programem nauczania języka polskiego — według podstawy programowej dziecko poznaje przypadki dopiero w klasie 4, a nie na etapie nauczania wczesnoszkolnego, czyli klas 1–3. Również w lekcji trzeciej uczeń dowiaduje się, że łacina ma pięć deklinacji, choć nie znajdzie tu wyjaśnienia tego pojęcia; podobnie jest z koniugacjami w późniejszych lekcjach — są to z pewnością wiadomości niedostosowane do deklarowanego wieku uczniów. Nieadekwatne do nauczania wczesnoszkolnego wydaje się także wprowadzenie imiesłowów, *participium praesentis activi*, a nawet *participium futuri passivi* wraz z dość trudną konstrukcją *coniugatio periphrastica passiva*, której poświęcono jeden krótki akapit. Nauka imiesłowów przypada z pewnością na późniejszy etap nauczania języka polskiego niż klasy 1–3 podstawówki. Ponadto trzeba dodać, że składnia *CPP* zostaje przedstawiona dopiero na stronie 67 rzeczonego podręcznika, choć pojawia się już wcześniej w czytance o Herkulesie (s. 25). Taka niekonsekwencja we wprowadzaniu materiału gramatycznego wyklucza możliwość nauczania dzieci przez kogoś innego niż nauczyciel języka łacińskiego. Rodzic może się w tym materiale zagubić, nawet jeśli pod tekstami łacińskimi znajdzie umieszczone polskie przekłady. Utrudnia to więc możliwość wykorzystywania książki w nauczaniu domowym.

Podręcznik zawiera ilustracje, co powinno stanowić pewną zachętę dla dzieci, jednak mimo to nie wydaje się pod względem graficznym tak ciekawy jak podręczniki do nauki języków nowożytnych. Jego zaletą jest to, że proponuje wiele ćwiczeń urozmaicających naukę wczesnoszkolną (na przykład kolorowanie obrazków, rysowanie), ale jednocześnie wymaga od dzieci umiejętności dość płynnego czytania i pisania. Pewnymi atrakcjami oferowanymi w tej publikacji są karty pracy, „karty *memoriae*”, wycinanki, gry planszowe oraz dyplom ukończenia kursu. Po lekcji piątej zamieszczono arkusz sprawdzianowy, a test końcowy znajduje się dopiero po słowniczkach. Sekcja dziesiąta, nazwana „pełną przyjemnością”, zawiera fragment opowieści o Harrym Potterze po łacinie, zagadkę w postaci labiryntu Ariadny, grę nawiązującą do 12 prac Herkulesa i krzyżówkę. Na koń-

cu książki znajdują się dwa dodatki: mitologiczny i literacko-kulturowy. W tym drugim suplemencie zamieszczono różnorakie teksty: o Ezopie i jego bajkach, zwyczajach Rzymian, Kubusiu Puchatku, ale też teksty utworów muzycznych (biesiadnych), kolęd i modlitw. Taka różnorodność tematyczna w jednym appendiksie stwarza wrażenie bałaganu i wygląda, jakby zamieszczono tu wszystko to, co nie zmieściło się wcześniej.

Autorka podręcznika planowała przedstawić go podczas trzeciej konferencji dydaktycznej *Optimi magistri*, która odbyła się 6 października 2018 roku we Wrocławiu. Do prezentacji jednak nie doszło, a w zamian został odczytany list autorki, z którego wynikało, że w przygotowaniu znajduje się drugie, poprawione wydanie podręcznika oraz planowane są kolejne dwa tomy, które miałyby uzupełnić kurs łaciny tak, aby mógł trwać łącznie trzy, cztery lata. Do czasu powstania niniejszej publikacji nie ukazała się jednak żadna z deklarowanych wtedy książek i nadal w sprzedaży znajduje się podręcznik w pierwotnej wersji. Niestety, zawiera on dość dużo braków i błędów, których nie pozwala mi przemilczeć filologicznej skrupulatności. Przedstawiam je kolejno poniżej.

Uwaga na stronie 11 mówiąca, że samogłoski UI nie stanowią w łacinie dyftongu, jest wprawdzie słuszna, ale niepełna, ponieważ lepiej byłoby chyba stwierdzić, że inne zestawienia samogłosek poza podanymi na tej stronie dyftongami zachowują się podobnie, czyli na przykład EA, EO czy UA również nie tworzą dyftongu. Na stronie 28 łacińska nazwa planety powinna brzmieć *Saturnus*, a nie Saturn. Na stronie 31 odmieniany jest rzeczownik „bocian”, który w języku łacińskim powinien mieć formę *ciconia*, a nie *circonia*; błąd ten powtarzany jest także dalej (s. 32–33, 36). Rzeczownik *corpus* jest rodzaju nijakiego, natomiast na stronie 43 ma przymiotnik męski *humanus* zamiast *humanum*. Nazwa *Vratislavia* powinna zostać zapisana raczej jako *Wratislavia* (s. 49). Na stronie 64 w opowiadaniu *De casa dulci* w zdaniu *Liberi callidi...* powinno być poprawione *participium* — dopasowane do rzeczownika *liberi* i brzmieć *ferentes*, a nie *ferens*. W odmianie rzeczownika *avia* w liczbie mnogiej w datiwie i ablatiwie powinno być podwójne *i* — *aviis*, a nie *avis* (s. 73, 142). W opowiadaniu *Quattuor tempora anni* w zdaniu *Ferias aestivas...* należy poprawić: 1) końcówki fleksyjne w wyrażeniu *mare lacisque* na *mari lacibusque*, skoro mają wskazywać na miejsce wykonywania czynności; 2) rzeczownik *nix* powinien mieć przymiotnik żeński *alba*, a nie *albus* (por. *OLD*); 3) rzeczownik *hiems* ma w nominatiwie formę właśnie taką (bądź *hiemps*), a nie *hiemes*. Na stronie 88 w tekście należy skorygować formę *reliquens* na *relinquens* oraz *amiciscum* na *cum amicis*, ponieważ przyimek ten łączy się jako enklityka z zaimkami, natomiast z rzeczownikami raczej nie. Błędy zdarzają się też w podręczniku w tekście polskim. Na stronie 32 literówka: „pokramem” zamiast „pokarmem”. W czytance na stronie 91 widnieje fraza „używać komputer”, która jest niepoprawna, ponieważ czasownik używać wymaga dopełniacza „komputera”, a nie biernika¹⁹. Błędy te muszą zostać poprawione w drugim wydaniu książki

¹⁹ Por. <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/uzywac;6715.html> (dostęp: 29.05.2021).

ki, ponieważ publikacja w obecnej wersji nie może być wykorzystywana podczas lekcji bez korekt ze strony nauczyciela — filologa klasycznego.

Najnowszy podręcznik do nauki języka łacińskiego na etapie wczesnoszkolnym to *Romanūli...* autorstwa Joanny Knot-Szczepanik. Publikacja ta jest reklamowana na stronie wydawnictwa Draco „jako pierwsza na rynku polskim książka do nauki łaciny dla dzieci w wieku 6–9 lat”²⁰. Jak wynika z niniejszego artykułu, nie jest to jednak informacja prawdziwa, ponieważ książka Beaty Gaj ukazała się wcześniej i była prekursorska na tym polu. W odniesieniu do podręcznika *Romanūli* można natomiast rzec, że jest to 1) pierwszy podręcznik naprawdę skorelowany z podstawą programową edukacji wczesnoszkolnej; 2) książka o szacie graficznej atrakcyjnej dla dzieci; 3) najbardziej nowoczesna publikacja na rynku polskim ułatwiająca naukę metodą bezpośrednią. Już na pierwszy rzut oka widać zatem, że publikacja ta różni się od poprzednich. Autorka ma doświadczenie w nauczaniu łaciny wśród małych dzieci i na co dzień uczy tego języka nie tylko w liceum, ale także w szkole podstawowej, w klasach 1–3 w Nowym Sączu. Dzięki temu książka jest dobrze przemyślana i dostosowana do grupy docelowej, opiera się na tematyce i sposobach przekazywania wiedzy właściwych dla edukacji wczesnoszkolnej. Oferuje ćwiczenia z pisania literek, czytania (które ułatwia duży krój pisma), liczenia w zakresie 1–10 oraz znajomości godzin na zegarze zwykłym i elektronicznym. Generalnie jednak założeniem publikacji jest, że dziecko te umiejętności już posiada lub ewentualnie je ćwiczy i utrwala. Niektóre zadania są podobne do tych, które zamieszczane są w elementarzach czy podręcznikach nauczania zintegrowanego w klasach zerowych i 1–3 szkoły podstawowej — uczniowie na przykład łączą kropki, a potem mają za zadanie odczytać napis, kolorują rysunek zgodnie ze schematem, rysują odpowiednią liczbę jabłek w koszykach, łączą obrazek z podpisem, wypełniają krzyżówkę.

W słowie wstępnym skierowanym do rodziców autorka przekonuje, że warto uczyć dziecko, wykorzystując jego ciekawość świata. Podkreśla, że nauka łaciny ułatwia dostrzeżenie korelacji leksykalnych pomiędzy tym językiem i innymi nowożytnymi, czy też stanowi przyczynek do nauki gramatyki wspomnianych języków. Celem autorki jest jednak przede wszystkim pokazanie, że można uczyć języka łacińskiego „przez zabawę, w ciekawy i atrakcyjny sposób” (s. 4). Książka z pewnością spełnia te zadania — po pierwsze, „umożliwia stopniowe wprowadzenie dzieci w świat grecko-rzymskiego antyku, a także poznanie podstawowych zwrotów i słownictwa łacińskiego z bliskiego otoczenia dziecka”²¹; po drugie, uprzyjemnia tę naukę za pomocą kolorowych obrazków, zabaw i piosenek, dobrze znanych dzieciom z języka polskiego czy angielskiego.

Książka podzielona jest na pięć modułów poświęconych odrębnym tematom — na przykład natura, liczby, świat wokół nas, które obejmują po pięć lekcji wraz z podsumowaniem (*repetitio*). Podręcznik zamykają zbiór wyrażen i fraz (*the-*

²⁰ Por. <https://wydawnictwodracopl/romanuli> (dostęp: 27.05.2021).

²¹ *Ibidem*.

saurus phrasium) oraz słowniczek łacińsko-polski (*vocabularium*) zawierający wyrazy pojawiające się w poszczególnych lekcjach w układzie alfabetycznym.

Wiele lekcji poświęconych zostało podobnym zagadnieniom, jak w książce Lecha Kwiecińskiego, na przykład kolorom, częściom ciała ludzkiego i twarzy, ubraniom, częściom domu, członkom rodziny, owocom, warzywom, zwierzętom domowym i dzikim, liczbom, sposobom określania czasu, porom roku. Podręcznik *Romanŭli* jednak prezentuje tę leksykę szerzej, na przykład nazwy kolorów wprowadza od razu w trzech rodzajach, gdy *Dar Rzymianina* podaje jedynie rodzaj męski, ponadto rzeczowniki prezentuje w późniejszych lekcjach również w liczbie mnogiej (w książce Kwiecińskiego w liczbie mnogiej podane zostały jedynie wybrane części ciała). Ostatnia lekcja w podręczniku poświęcona jest świętom Bożego Narodzenia, co stanowi świetne uzupełnienie książki; szkoda jednak, że nie przeznaczono podobnej lekcji na święta wielkanocne. W tym miejscu należy jeszcze dodać, że publikacja oferuje znacznie więcej niż samo słownictwo związane z daną tematyką. Już od pierwszej lekcji uczeń ma szansę zapoznać się z prostymi dialogami w języku łacińskim, a zatem książka proponuje niejako uczenie dziecka metodą konwersacji. Podręcznik umożliwia więc naukę języka łacińskiego, opierając się na podobnym systemie jak nauczanie języków nowożytnych i zbliża się do metody immersji językowej²². Konsekwencją takiej ścieżki edukacyjnej jest wybór słownictwa obejmującego nie tylko wyrazy pochodzące z łaciny starożytnej, ale też i powstałe dużo później, nazywane współczesną rzeczywistością. W tej mierze podręcznik *Romanŭli* nie odbiega zatem od *Daru Rzymianina*. Względem przyjętej metodyki można by mieć tylko jeden zarzut — nauczanie języka łacińskiego niemalże jako języka żywego wydaje się wymagać znajomości przekładu w dwie strony, to jest — z łaciny na polski i odwrotnie. Szkoda więc, że podręcznik nie uwzględni na końcu również słownika polsko-łacińskiego, który przydatny byłby w sytuacji, gdyby osobą prowadzącą zajęcia był nie nauczyciel — filolog klasyczny, a rodzic. Podręcznik Beaty Gaj ma tu wyjątkowo przewagę, ponieważ oferuje również i ów słownik. Mimo to książka *Romanŭli* napisana jest w taki sposób, że może być wykorzystywana z powodzeniem nie tylko w szkole, ale i w nauczaniu domowym. Kolejność wprowadzania materiału gramatycznego została zaplanowana na tyle dobrze, że za sprawą tylko samej intuicji powinien sobie z nim poradzić nawet rodzic bez wykształcenia klasycznego. Najpierw omawiany jest rzeczownik w liczbie pojedynczej, potem rodzaje rzeczowników, następnie rodzaje przymiotników i rzeczowniki w liczbie mnogiej w różnych rodzajach, ostatecznie zaimek na trzy rodzaje. Podobnie w rozsądny sposób rozbu-

²² Por. K. Ochman, *Nauczanie łaciny. Immersja czy gramatyka?*, „Języki Obce w Szkole” 3, 2014, *idem*, *...a grammaticorum insidiis cavere... Przemówienie Jakuba Faccioliatego „O tym, że języka łacińskiego nie należy się uczyć z podręczników gramatycznych”* (1713), zwł. s. 43–44, https://www.academia.edu/41901245/_ARTICLE_a_grammaticorum_insidiis_cavere_Przem%C3%B3wienie_Jakuba_Faccioliatego_O_tym_%C5%BCe_j%C4%99zyka_%C5%82aci%C5%84skiego_nie_nale%C5%BCy_si%C4%99_uczy%C4%87_z_podr%C4%99cznik%C3%B3w_gramatycznych_1713 (dostęp: 27.05.2021).

dowywane jest w kolejnych lekcjach zdanie łacińskie — początkowo obejmuje tylko rzeczownik i czasownik w funkcji podmiotu i orzeczenia, potem włączony zostaje przymiotnik jako przydawka, kolejne rzeczowniki i zaimki jako dopełnienia bliższe i dalsze, przydawki rzeczowne oraz różne okoliczniki. Książka wprowadza zagadnienia gramatyczne, nie zawsze je nazywając (jak na przykład tryb rozkazujący w liczbie pojedynczej i mnogiej w lekcji trzeciej), ale w zasadzie na tym etapie edukacji zupełnie nie jest to potrzebne. Dziecko uczy się używać coraz bardziej rozbudowanych zdań, mimo że nie zna terminologii gramatycznej.

Polecenia w ćwiczeniach najczęściej podane zostają w języku łacińskim i polskim, dzięki czemu są zrozumiałe nie tylko dla dorosłego pomagającego w nauczaniu, ale mogą być także zapamiętane w toku nauki przez dziecko. Każda jednostka lekcyjna zakończona jest w podobny sposób — znajdujemy tu piosenkę lub opowiadanie (o starożytnych realiach lub micie) oraz sentencję związaną z głównym tematem danej lekcji. Szczególnie atrakcyjne dla dzieci mogą być zaproponowane w podręczniku, wspomniane już wcześniej, łacińskie wersje znanych piosenek, takich jak *Stary Donald farmę miał...* czy *Stary niedźwiedź mocno śpi...* Drobnym zarzut, jaki można sformułować względem tych utworów, jest taki, że czasami teksty ułożone są w sposób nakazujący wymawiać wyrazy łacińskie niezgodnie z ich naturalnym akcentem wyrazowym, na przykład *Ursus vetus his dormit* (s. 118). Jest to jedyny przypadek, w którym podręcznikowi zdarza się odejść od akcentu, w pozostałych miejscach książka zawsze podaje prozodię wyrazów, dzięki czemu możliwe jest prawidłowe akcentowanie i czytanie tekstów. Ilozas wskazany jest nawet w tytule publikacji. Jedyne, czego w podręczniku brakuje, to reguły akcentowania w języku łacińskim, które powinny znaleźć się wśród zasad wymowy na stronie 10. Ich brak oznacza, że nauczyciel czy rodzic pomagający dziecku w nauce musi te zasady poznać z innych źródeł, jeżeli nie miał wcześniej styczności z łaciną.

Podręcznik został zaprezentowany przez autorkę podczas czwartej konferencji dydaktycznej *Optimi magistri*, która odbyła się w Poznaniu 15 grudnia 2018 roku. Autorka zapowiadała wtedy, że na stronie wydawnictwa pojawią się również scenariusze lekcji i klucze do zadań, które będą mogły służyć jako pomoc w nauczaniu domowym, gdy rodzic sam pracuje z dzieckiem. Dodatkowo mają zostać udostępnione nagrania samych podkładów muzycznych do śpiewania karaoke i nadruki na koszulki z bohaterami podręcznika — Kwintusem i Kornelią. Na razie materiałów tych na stronie wydawnictwa nie ma, ale znajdują się tam inne pomoce dydaktyczne w postaci nagrań oraz naklejek, które można wydrukować samodzielnie i wręczać uczniom w ramach zachęty bądź pochwały. Nagrodą dla dziecka może być również dyplom znajdujący się na końcu podręcznika.

Korektę podręcznika przeprowadził Marcin Loch²³, znany filolog klasyczny i propagator metody komunikacyjnej (lub tak zwanej metody łaciny żywej)

²³ M. Loch, *Żywa łacina — między prawdą a mitem. Zarys historii zagadnienia*, „Language and Literary Studies of Warsaw” 3, 2013, lingwistyka.edu.pl/roczniki-lsw (dostęp: 29.05.2021);

w nauczaniu języka łacińskiego, co zagwarantowało świetny poziom językowy temu wydaniu i pozwoliło uniknąć błędów gramatycznych czy nawet literówek. Wymienione przeze mnie poniżej sugestie korekt to zatem jedynie drobiazgi i niewielkie uwagi do ewentualnego przemyślenia, na przykład wyraz *Equus* niepotrzebnie zapisano wielką literą na stronie 10; może dla zasady czytania *au* wybrałabym inny przykład niż *autem* — „zaś”, skoro książka przeznaczona jest dla dzieci sześć-, dziewięcioletnich. W lekcji dotyczącej przeciwieństw podano trudne pojęcia, takie jak antonimy, homonimy, synonimy (s. 46) — zastanawiam się, czy rzeczywiście są one potrzebne; w sumie wystarczyłaby wzmianka, że cytowane w lekcji przymiotniki wskazują na przeciwieństwa. Wątpliwość wzbudzają też zdania zaprezentowane na stronach 52–53, gdzie przedstawiono przymyki łacińskie wskazujące na stosunki przestrzenne przedmiotów względem siebie. Nie mam nic do zarzucenia poprawności zamieszczonych tu zdań łacińskich, ale chodzi o ich logikę. Można tu przeczytać zdania, których znaczenie wydaje się dość dyskusyjne, jak na przykład *Tibialia inter stellas sunt* („Rajstopy są pomiędzy krzesłami”); *Petatus supra mensam est* („Kapelusz jest nad stołem”). Lepiej chyba byłoby ułożyć zdanie: *Mensa inter sellas est* („Stół jest pomiędzy krzesłami”). Na stronie 115 postać mówi, że jest godzina 3.15 (*Est hora tertia et quadrans*), natomiast zegar przedstawia godzinę 3.10. Na stronie 124 widnieje wzmianka o *ablative temporis* — warto byłoby wspomnieć, że sformułowania z poprzedniej lekcji dotyczące pór roku (s. 120) również są w tym przypadku (*vere, aestate, autumnno, hieme*). Po lekturze podręcznika można odczuwać brak omówienia drugiej osoby *singularis* i *pluralis* — na stronie 126 znajduje się podsumowanie dotyczące czasownika, ale tych form osobowych finalnie w książce nie ma. Mimo to podręcznik wydaje się doskonale przemyślaną i przygotowaną pomocą dydaktyczną, pomocną w początkowej nauce łaciny.

Pozostaje mieć nadzieję, że zaprezentowane książki świadczą o dokonującym się pewnym przełomie w myśleniu o języku łacińskim, że powraca powoli pomysł nauczania go od wczesnych lat szkolnych ze względu na potencjał, który daje ta edukacja. Łacina pozwala na „kształtowanie humanistycznej wrażliwości uczniów i przekazanie im wiedzy na temat języka łacińskiego i kultury starożytnej Grecji i Rzymu”²⁴, ponadto, jak przekonuje znany autor kryminałów i filolog klasyczny Marek Krajewski, „łacina uczy logiki, myślenia i kultury. Dzięki niej otwierają się przed młodymi różne, często niespodziewane drogi rozwoju”²⁵. W szczególności język łaciński może ułatwić uczniom naukę innych języków

idem, Latine loquor! — czyli żywa łacina jako metoda dydaktyczna, „Symbolae Philologorum Poznaniensium Graecae et Latinae” 25, 2015.

²⁴ Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r. poz. 467).

²⁵ P. Żebrowska, *Uczmy dzieci łaciny! Jest ważna nawet w XXI w.*, 2019, <https://holistic.news/uczmy-dzieci-laciny-przyda-sie-nawet-w-xxi-w/> (dostęp: 27.05.2021).

europejskich, co podkreślają nawet autorzy najnowszego rozporządzenia MEN²⁶ pozwalającego na naukę łaciny w wymiarze podstawowym w szkołach ponadpodstawowych. Żadne przepisy nie wprowadzają jednak tego języka do podstawy programowej na etapie wczesnoszkolnym, więc nauczanie łaciny w klasach 1–3 szkoły podstawowej jest wynikiem indywidualnych preferencji bardzo nielicznych szkół i zdarza się nadal niezwykle rzadko. Tym niemniej opublikowane podręczniki do nauki języka łacińskiego będą przydatne właśnie w placówkach wprowadzających łacinę do edukacji wczesnoszkolnej na zasadzie eksperymentu edukacyjnego. Nie wszystkie omówione powyżej książki sprawdzą się jednak w nauczaniu łaciny w trybie domowym, zwłaszcza gdy prowadzącym zajęcia miałby być rodzic bez wykształcenia klasycznego. Pierwsza z publikacji jest w zasadzie jedynie słownikiem obrazkowym, więc nie pozwoli na poznanie niczego więcej niż słownictwa, choć będzie ciekawą i łatwą lekturą dla dziecka. Książeczka ta może stanowić uzupełnienie dla pozostałych dwóch podręczników, które zresztą cytują w ramach swoich lekcji to samo słownictwo.

Jeśli chodzi o nauczanie dzieci w domu, podręcznik Beaty Gaj będzie bardzo trudnym narzędziem w rękach rodzica niefilologa, ponieważ jest prowadzony mało intuicyjnie, wymaga wstępnej znajomości języka i zawiera wiele błędów. Najlepszą książką do nauki łaciny w warunkach domowych wydaje się podręcznik Joanny Knot-Szczepanik, który prezentuje materiał w sposób przystępny dla rodzica i dziecka, oparty na metodzie rozwijania prostych sytuacji komunikacyjnych, podobnie do nauki współczesnych języków obcych. Ponadto należy podkreślić, że edukacja wczesnoszkolna powinna obejmować zajęcia z edukacji polonistycznej, języka nowożytnego, edukacji muzycznej, plastycznej, społecznej, przyrodniczej, matematycznej. Podręcznik *Romanūli* wspomaga dzieci w realizacji wszystkich tych wymienionych zadań: wspiera w nauce czytania i pisania oraz rysunku, ćwiczeniu pamięci (również muzycznej) poprzez naukę tekstów piosenek, ułatwia naukę języków obcych poprzez poszerzanie słownictwa i poznawanie pewnych struktur gramatycznych, pozwala ćwiczyć sprawność rachunkową i powtórzyć pojęcia liczbowe. Podręcznik zawiera zarówno część edukacyjną, jak i rekreacyjną umożliwiającą integrację dzieci w procesie nauczania; rozbudza ciekawość poznawczą w uczniach i motywuje do nauki, przez co zdaje się umożliwiać budowanie pozytywnego stosunku do nauki języka łacińskiego, a to może zapropentować w przyszłej edukacji dzieci.

Podręcznik *Linguam Latinam cognosco* również próbuje zrealizować wszystkie te zadania, choć w mniejszej mierze pozwala na rozwój matematyczny i muzyczny (w zasadzie nie wiadomo, czy chór w scenkach teatralnych ma śpiewać czy recytować i jaką melodię zastosować do proponowanych tekstów). Ponadto książka wykracza materiałem gramatycznym poza podstawę programową nauczania polonistycznego. O słabym jej dostosowaniu do potrzeb edukacyjnych dzieci

²⁶ Por. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/lacina-kultura-antyczna> (dostęp: 27.05.2021).

w klasach 1–3 szkoły podstawowej decyduje jednak w największej mierze wykorzystanie starych metod nauczania gramatyczno-tłumaczeniowego, które nakazują prowadzić przedmiot poprzez nudne, z punktu widzenia dzieci, tabelki, trudne do zapamiętania paradygmaty odmian, skomplikowane reguły fleksji i składni. Wszelkie obrazki, gry i scenki w małym stopniu osładzają proponowaną tu mało atrakcyjną naukę łaciny.

W chwili obecnej zatem najlepszym podręcznikiem do nauki języka łacińskiego na etapie edukacji wczesnoszkolnej wydaje się książka *Romanūli* proponująca nauczanie poprzez zastosowanie metod bezpośrednich. Trudno jednak orzec, jaką popularność zdobędzie ta publikacja poza wąskim gronem pasjonatów wobec generalnej nieobecności języka łacińskiego w szkołach podstawowych.

Bibliografia

- Beekes R.S.P., *Comparative Indo-European Linguistics. An Introduction*, Amsterdam 2011 (<https://doi.org/10.1075/z.172>).
- Clackson J., *A Companion to the Latin Language*, Malden 2011 (<https://doi.org/10.1002/9781444343397>).
- Czetwertyńska G., *Komu potrzebna jest łacina w szkole?*, „Języki Obce w Szkole” 3, 2014, s. 47–53.
- De Silva G.G., *Elsevier’s Concise Spanish Etymological Dictionary*, Amsterdam 1985.
- Gaj B., *Linguae Latinam cognosco. Podręcznik do łaciny dla dzieci (etap wczesnoszkolny)*, Warszawa 2016.
- Greek-English Lexicon*, red. H.G. Liddell, R. Scott, H.S. Jones, Oxford 1969.
- Hermann M., *O łacinie tylko dobrze. De lingua Latina nil nisi bene*, Kraków 2014.
- Klein E., *A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language*, Amsterdam 1971.
- Knot-Szczepanik J., *Romanūli. Łacina dla dzieci z Kornelią i Kwintusem*, Kraków 2018.
- Kwieciński L., *Dar Rzymianina, czyli lingua Latina, krok pierwszy, gradus primus*, Warszawa 2006.
- Loch M., *Żywa łacina — między prawdą a mitem. Zarys historii zagadnienia*, „Language and Literary Studies of Warsaw” 3, 2013, s. 153–170, lingwistyka.edu.pl/roczniki-lsw.
- Loch M., *Latine loquor! — czyli żywa łacina jako metoda dydaktyczna*, „Symbolae Philologorum Posnaniensium Graecae et Latinae” 25, 2015, s. 137–151 (<https://doi.org/10.14746/sp-pgl.2015.XXV.2.9>).
- Mikołajczak A.W., *Łacina w kulturze polskiej*, Wrocław 1998.
- Ochman K., *Nauczanie łaciny. Immersja czy gramatyka?*, „Języki Obce w Szkole” 3, 2014, s. 54–58.
- Rowe G., *Epigraphical Cultures of the Classical Mediterranean: Greek, Latin, and Beyond*, [w:] *A Companion to Ancient History*, red. A. Erskine, Malden 2009.
- Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2012 r. poz. 204).
- Rozporządzenie MEN z dnia 28 marca 2017 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. z 2017 r. poz. 703).
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r. poz. 467).
- Rozporządzenie MEN z dnia 24 czerwca 2020 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2020 r. poz. 1248).

- Ryba J., Klęczar A., *Cognoscite*, Kraków 2020.
- Ryba J., Wolanin E., Klęczar A., *Homo Romanus. Podręcznik do języka łacińskiego i kultury antycznej*, cz. 1, Kraków 2017.
- Ryba J., Wolanin E., Klęczar A., *Homo Romanus. Podręcznik do języka łacińskiego i kultury antycznej*, cz. 2, Kraków 2018.
- Samolewicz Z., *Składnia łacińska*, Kraków 2006.
- Stroh W., *Łacina umarła. Niech żyje łacina. Mała historia wielkiego języka*, Poznań 2013.
- Strycharczyk B., *Do czego dzisiaj potrzebna jest łacina?*, „Języki Obce w Szkole” 3, 2014, s. 62–65.
- Toczko R., *Polska w Europie — łacina w szkole*, „Języki Obce w Szkole” 3, 2014, s. 66–71.
- The Oxford Dictionary of English Etymology*, red. C.T. Onions, New York 1966.
- The Oxford Latin Dictionary*, red. P.G.W. Glare, Oxford 1996.
- Wodtko D., Irslinger B., Schneider C., *Nomina im Indogermanischen Lexicon*, Heidelberg 2008.

Źródła internetowe

- Gajda H., *Gorlice. Joanna polknęła łacinę, jak pelikan rybkę. Teraz napisała podręcznik dla dzieci. Pierwszy taki w Polsce. Warto go mieć!*, <https://gazetakrakowska.pl/gorlice-joanna-polknela-lacine-jak-pelikan-rybke-teraz-napisala-podrecznik-dla-dzieci-pierwszy-taki-w-polsce-warto-go-miec/ar/13756144>.
- <http://ptf.edu.pl/nauczanie-laciny-stan-prawny/>.
- <http://ptf-spp.blogspot.com/2016/11/nauczanie-jezyka-acinskiego-w-polsce.html>.
- <https://ksiegarnia.pwn.pl/Dar-Rzymianina-czyli-Lingua-Latina-CD,68712184,p.html>.
- <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/uzywac;6715.html>.
- <https://www.gandalf.com.pl/b/dar-rzymianina-czyli-lingua-latina-krok/>.
- <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/lacina-kultura-antyczna>.
- https://www.youtube.com/watch?v=_o8uc8HNAak.
- https://www.youtube.com/watch?v=qUU9P_L-pno.
- <https://www.youtube.com/watch?v=T3LMzRqWMZQ>.
- <https://wydawnictwodraco.pl/romanuli>.
- Ochman K., *...a grammaticorum insidiis cavere... Przemówienie Jakuba Faccioliatego „O tym, że język łaciński nie należy się uczyć z podręczników gramatycznych” (1713)*, https://www.academia.edu/41901245/_ARTICLE_a_grammaticorum_insidiis_cavere_Przem%C3%B3wienie_Jakuba_Faccioliatego_O_tym_%C5%BCe_j%C4%99zyka_%C5%82a-ci%C5%84skiego_nie_nale%C5%BCy_si%C4%99_uczy%C4%87_z_podr%C4%99cznik%C3%B3w_gramatycznych_1713.
- Żebrowska P., *Uczmy dzieci łaciny! Jest ważna nawet w XXI w.*, 2019, <https://holistic.news/uczmy-dzieci-laciny-przyda-sie-nawet-w-xxi-w/>.

Jan Zdunik

ORCID: 0000-0003-2438-2405

Uniwersytet Warszawski

[https://doi.org/10.19195/1642-5782.19\(29\).9](https://doi.org/10.19195/1642-5782.19(29).9)

Nauczyć umierania. Tanatopedagogika na lekcjach języka polskiego w liceum na przykładzie literatury najnowszej

Według Zygmunta Freuda życiem człowieka rządzą dwa popędy: Eros i Tanatos. Jeden z nich odpowiada za popędy życiodajne i zachowawcze, drugi zaś odnosi się do pragnień niszczących, destruktywnych¹. Nie omawiając zbyt dokładnie tej koncepcji wiedeńskiego myśliciela, wspomnieć trzeba, że człowiek w swoim trwaniu żyje w napięciu między represjami i zakazami wynikającymi z zachowawczej siły Erosa, a wypieranymi przeciwnymi pragnieniami Tanatosa². Zdecydowanie łatwiej opowiadać chyba uczniom o miłości przedstawianej wielokrotnie w różnych wariacjach w literaturze, także tej omawianej w szkole³. Śmierć — chociaż stanowi poza narodzinami jedyne uniwersalne doświadczenie każdego człowieka — często jest w praktyce szkolnej pomijana, przemilczana jako temat refleksji edukacyjnej⁴. Wydaje się, że ta unikowa strategia może być

¹ Por. P. Dybel, *Dialog i represja. Antynomie psychoanalizy Zygmunta Freuda*, Warszawa 1995; *idem*, *Freuda sen o kulturze*, Warszawa 1996, s. 168–172.

² Por. *ibidem*.

³ Por. R. Jedliński, *Między miłosierdziem a globalizacją. Aksjologiczne przestrzenie edukacji polonistycznej*, Kraków 2010; *idem*, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000; U. Kopeć, *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń — miłość — nienawiść)*, Rzeszów 2008; *eadem*, *Nauczyć wyrażania miłości. Problemy teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązane. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek, Katowice 2016; *Życie bez miłości jest (nie)możliwe. Aspekty nie tylko językowo-literackie*, red. A. Kucharska-Babula, M. Bąk, U. Kopeć, Rzeszów 2019.

⁴ Por. D. Incontri, F. Santana-Santos, *Edukacja do życia i śmierci od szkoły podstawowej po uniwersytet*, przeł. E. Budajczak, [w:] *Ars moriendi, ars vivendi, ars educandi*, red. Z. Rudnicki, Poznań 2012, s. 461–462.

jeszcze bardziej widoczna w dzisiejszych czasach, gdy ludzkość dotknięta została pandemią koronawirusa. Doświadczenie śmierci — wcześniej może dalekie w perspektywie czasowej młodzieży — stało się niestety dużo bliższe, nierzadko zaś także boleśnie osobiste. Trwająca przecież wciąż epidemia spowodowała znaczne pogorszenie funkcjonowania psychicznego tak nastolatków, jak i dorosłych, co widoczne jest w postaci zaburzeń psychicznych o charakterze lękowym czy afektywnym⁵. Trudno na lekcjach — szczególnie języka polskiego — o umieraniu nie mówić, gdy codziennie w komunikatach rządowych informowani jesteśmy o liczbie Polaków zmarłych z powodu COVID-19.

Celem kształcenia językowego i literackiego w szkole nie może być bowiem wyłącznie nauczanie teoretycznej wiedzy o literaturze czy języku, ale także konfrontowanie, poprzez interpretację dzieł literackich, z ważnymi doświadczeniami, także tymi najtrudniejszymi, granicznymi⁶. Jak konstatuje Dariusz Szczukowski, „doświadczenie lektury powinno więc być przede wszystkim zetknięciem z czymś niepokojącym, dającym do myślenia, prowadzącym do rozmowy, którą poprzez obcowanie z tekstem literackim toczyliśmy ze sobą”⁷. Lektura staje się w takim wypadku przestrzenią rozwoju osobowości, kształtowania się tożsamości młodego człowieka⁸. Rozwój jednostki nie może być oczywiście holistyczny, jeśli w trakcie inspirowanej lekturą szkolnej refleksji nie porusza się tematyki eschatologicznej czy tanatologicznej. Przedmiot „język polski”, co najmniej teoretycznie, zgodnie z zapisami podstawy programowej, powinien być miejscem prowadzenia namysłu nad śmiercią i umieraniem⁹. Jednak treści takie pojawiają się stosunkowo rzadko, choć wedle wskazań uczniów właśnie lekcje literatury są dobrą przestrzenią na tego rodzaju rozmowy¹⁰.

Założenia tego artykułu mają zatem charakter dwojaki: literaturoznawczy i pedagogiczny, a właściwie: tanatopedagogiczny. Po pierwsze, celem niniejszego szkicu jest dokonana na użytek kształcenia literackiego na poziomie licealnym interpretacja dwóch tekstów literatury najnowszej: *Rzeczy, których nie wyrzuciłem* Marcina Wichy i *Bezmatek* Miry Marcinów. Oba utwory zostały bardzo dobrze przyjęte przez krytyków i otrzymały prestiżowe nagrody literackie: książka Wicha — nagrodę Nike (2018), natomiast utwór Marcinów — Paszport Polityki (2021).

Po drugie zaś, omówione teksty wpisane zostaną w program literackiego programu tanatopedagogiki. Nie chodzi bowiem tylko o to, aby teksty literackie,

⁵ Por. M. Woźniak-Prus, M. Gambin, A. Cudo, *Nastolatkwie wobec pandemii*, https://covid.psych.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/50/2021/03/Raport_nastolatkwie_wobec_pandemii.pdf (dostęp: 4.06.2021); J. Heitzman, *Wpływ pandemii COVID-19 na zdrowie psychiczne*, „Psychiatria Polska” 54, 2020, nr 2; A. Wojtczuk, *Pandemia koronawirusa — zmiana w świecie. Zagrożenie dla zdrowia psychicznego i szanse rozwojowe*, „Student Niepełnosprawny” 13, 2020, nr 20.

⁶ Por. K. Koziołek, *Czas lektury*, Katowice 2017, s. 33–48.

⁷ D. Szczukowski, *Praktykowanie lektury*, Gdańsk 2019, s. 32.

⁸ K. Koziołek, *op. cit.*, s. 136–143.

⁹ Por. E. Sielicka, *Edukacja tanatologiczna w szkole*, Szczecin 2017, s. 118–122.

¹⁰ Por. *ibidem*, s. 150–151, 221–223.

poświęcone tematyce śmierci, analizować i interpretować na lekcjach języka polskiego, lecz także sprawiać, by stawały się one narzędziem, dzięki któremu uczniowie będą mogli podjąć własną dojrzałą refleksję na tematy ostateczne.

Tanatopedagogika literacka w liceum — kilka refleksji teoretycznych

Trudno opowiadać — co najmniej pozornie — o śmierci nastolatkom. Kilkunastoletni młodzi ludzie przede wszystkim tworzą kolejne plany na przyszłość i starają się je realizować. Śmierć wydaje się daleką przyszłością, nieobecną w perspektywie czasowej licealisty. Nie oznacza to jednak, że uczniowie — nawet ci dużo młodszy — nie rozumieją procesu umierania swoich najbliższych. Jak pokazuje Elisabeth Kübler-Ross, jedna z najważniejszych badaczek tanatologii, nawet kilkuletnie dzieci mają świadomość tego, co dzieje się z ich umierającym rodzicem czy rodzeństwem i nie powinno się ukrywać czy zbytnio infantylizować tego faktu¹¹. Nieodwracalność śmierci i jej ostateczność są w stanie zrozumieć już pięcioletnie dzieci¹². Jak wskazują pedagogiczne analizy, z jednej strony, zaleca się, aby dziecko traktować poważnie, podmiotowo, z drugiej zaś: uniemożliwia mu się uczestnictwo w procesie odchodzenia, chociaż sama śmierć obecna jest niezwykle często w kulturze masowej¹³.

Doświadczenia tanatyczne — związane ze śmiercią osoby znaczącej dla jednostki — były udziałem większości gimnazjalistów i licealistów¹⁴. Tematyka tanatologiczna nie jest zatem uczniom obca czy niemożliwa do poznawczego zrozumienia. Dlaczego zatem tak rzadko pojawia się w ramach działań edukacyjnych? Być może pewnym wyjaśnieniem jest kwestia lęku przed śmiercią.

Lęk ten — by powrócić do początku niniejszego szkicu — można także opisać w kategoriach psychoanalitycznych jako walkę między pragnieniem życia a niemożliwą do pokonania śmiertelnością każdego z nas¹⁵. Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem psychotanatologów twierdzących, że odczucie to jest immanentną i niewyzywalną cechą każdego człowieka¹⁶. To oczywiście pojęcie nieostre, trudne do zdefiniowania i opisanie (jak zresztą wiele zmiennych psychologicznych istniejących nie tyle obiektywnie, co tylko na poziomie konkretnych

¹¹ Por. E. Kübler-Ross, *Życiodajna śmierć. O życiu, śmierci i życiu po śmierci*, przeł. E. Stahre-Godycka, Poznań 1996, s. 7–31.

¹² J. Binnebesel, *Percepcja lęku przed śmiercią w kontekście Tanatopedagogicznej Relacyjnej Terapii Zastępczej*, Toruń 2017, s. 68–70; J. Sztobryn-Bochomulska, *Tanatos w literaturze dziecięcej i jego pedagogiczny wymiar*, Łódź 2020, s. 72–86.

¹³ J. Sztobryn-Bochomulska, *op. cit.*

¹⁴ E. Sielicka, *op. cit.*, s. 178–180.

¹⁵ Por. A. Widera-Wysoczańska, *Rozmowy o przemijaniu. Hermeneutyczna analiza psychologiczna doświadczeń człowieka*, Wrocław 2000, s. 18–20.

¹⁶ *Ibidem*, s. 38.

zachowań czy odczuć). Zasadniczo wyróżnia się trzy aspekty lęku przed śmiercią: lęk przed śmiercią własną, lęk przed śmiercią osoby bliskiej oraz lęk przed samym procesem umierania¹⁷. Oczywiście człowiek stara się na różny sposób ten lęk opanowywać. Może to czynić poprzez stosowanie rozmaitych mechanizmów obronnych. Najbardziej znane z nich polegają na separowaniu się od zjawiska śmierci, unikaniu myślenia o przemijaniu czy symbolicznym używaniu eufemizmów do opisywania umierania¹⁸. Jak dowodzi teoria opanowania trwogi, lęk przed śmiercią można opanować poprzez identyfikację z normami światopoglądowymi i wysoką samoocenę¹⁹. Pewne mechanizmy radzenia sobie z lękiem tanatycznym wypracowała współczesna kultura — poczucie nieśmiertelności może dać zdominowanie dzisiejszego społeczeństwa przez „obsesję seksu”, potrzeba bliskości zrealizowana zostaje poprzez funkcjonowanie w społeczeństwach kolektywistycznych, a egzystencjalną pustkę mogą wypełnić gromadzone dobra materialne²⁰. Przede wszystkim jednak w dzisiejszych społecznościach śmierć została zepchnięta na margines wspólnotowego doświadczenia. Przestała też istnieć jako fakt społeczny, a zmieniła się w kwestię medyczną, profesjonalną²¹. Usunięta ze społecznej codzienności stała się „wyklęta”, zdziaczała — jest czymś wstydliwym, nieporuszanym w rozmowach, nieobecnym w mediach czy kulturze masowej²². Opisane przed chwilą zjawiska kulturowe wskazują, jak ważne i doniosłe jest zadanie współczesnej tanatopedagogiki.

Czym właściwie jest tanatopedagogika? To stosunkowo młoda interdyscyplinarna subdyscyplina nauk pedagogicznych. Mówiąc metaforycznie, tanatopedagogika to „wychowanie do (współ)cierpienia, (współ)chorowania i (współ)umierania”²³. Ponieważ samo umieranie jest procesem skomplikowanym i złożonym, to tanatopedagogika, jako gałąź pedagogiki, również czerpie z osiągnięć wielu dziedzin, jednak wielokierunkowe rozważania łączy zawsze pojęcie godności osoby ludzkiej²⁴. Warto posłużyć się definicją Józefa Binnebesela, jednego z najważniejszych znawców tematyki tanatopedagogicznej w Polsce: „Tak więc tanatopedagogika jest nauką o wychowaniu ze świadomością śmiertelności wpisaną

¹⁷ Por. J. Mesjasz, *Kłątwa czy dar przemijania? Studium z tanatopsychologii*, Warszawa 2010, s. 66–67.

¹⁸ Por. W. Łukaszewski, *Udręka życia. Jak ludzie radzą sobie z lękiem przed śmiercią*, Sopot 2010, s. 38–42.

¹⁹ *Ibidem*, s. 53–57.

²⁰ Por. J. Mesjasz, *op. cit.*, s. 40–46; A. Widera-Wysoczańska, *op. cit.*, s. 39–42.

²¹ Por. M. Ogryzko-Wiewiórowska, *Desocjalizacja umierania. Aspekty socjologiczne kresu życia*, [w:] *Śmierć i wiara w życie pośmiertne w świetle nauk przyrodniczych i humanistycznych*, red. M. Machinek, Olsztyn 2003.

²² J. Sztobryn-Bochomulska, *op. cit.*, s. 39–46.

²³ P. Grzybowski, *Praktyczne cele i aspekty kształcenia tanatologicznego pedagogów i nauczycieli*, [w:] *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, red. J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak, Gdańsk 2009, s. 8.

²⁴ Por. G. Godawa, *Funkcjonowania rodziny dziecka objętego domową opieką hospicyjną. Studium tanatopedagogiczne*, Toruń 2016, s. 19–22.

w naturę bytu ludzkiego, opartą na fundamentalnej zasadzie poszanowania godności każdej istoty ludzkiej oraz nienaruszalności i apriorycznej wartości każdego życia ludzkiego”²⁵. Historycznie, w znaczeniu wąskim, tanatopedagogika odnosi się do pomocy osobom przeżywającym bezpośrednio doświadczenie śmierci — stąd jej bliskie relacje z opieką hospicyjną czy medycyną paliatywną²⁶. Wydaje się jednak, że rolą działalności tanatopedagogicznej w wymiarze praktycznym nie jest tylko interwencja kryzysowa w ostatnich chwilach życia dziecka czy rodzica, ale całościowe i ustawiczne wspieranie rozwoju osobowości jednostki poprzez uświadamianie i zwiększanie indywidualnego rozumienia jej własnej śmiertelności; tylko wtedy, żyjąc w perspektywie nieuchronności końca życia, można osiągnąć pełną i prawdziwą egzystencję²⁷.

W takim właśnie — szerszym kontekście — będę wykorzystywał pojęcie tanatopedagogiki w niniejszym artykule. Moim podstawowym celem badawczym będzie odpowiedź na pytanie, jakie wartości tanatopedagogiczne — z perspektywy polonistyki szkolnej — da się odnaleźć w wymienionych powyżej lekturach, które można omówić jako teksty dodatkowe w liceum.

W literaturze skierowanej do młodego odbiorcy w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat można zaobserwować znaczące zmiany w podejściu do tematu odchodzenia — stanowisko mentorskie, pedagogiczne zostało zastąpione raczej personalnym, osobistym i podmiotowym towarzyszeniem w zagłębianiu się niedorosłego człowieka w tematykę eschatologiczną²⁸. Poprzez odpowiedni język, utrzymywanie kontaktu z młodym czytelnikiem, wprowadzanie elementów humoru czy prostotę i szczerotę przekazu współczesna literatura młodzieżowa oswaja i spokojnie wprowadza w rozważania o sprawach ostatecznych²⁹. Niektóre z utworów mogą także pełnić funkcję terapeutyczną — umożliwiać pogodzenie się dziecka ze stratą bliskiej osoby i poradzenie sobie z traumatycznym doświadczeniem³⁰. Analizę treści tanatologicznych we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży oraz wskazanie możliwości ich wykorzystania w perspektywie tanatopedagogiki ukażała w swej interdyscyplinarnej publikacji Justyna Sztobryn-Bochomulska³¹.

Jednak w niniejszej pracy omówione zostaną utwory, które nie dotyczą bezpośrednio śmierci bohatera niedorosłego. Z jednej strony, umożliwić to może

²⁵ J. Binnebesel, *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*, Toruń 2013, s. 251.

²⁶ Por. J. Sztobryn-Bochomulska, *op. cit.*, s. 58–72.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Por. A.M. Czernow, *Przemiany motywu śmierci dziecka w literaturze dla niedorosłych*, [w:] *Śmierć w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, red. K. Slany, Warszawa 2018.

²⁹ Por. B. Niesporek-Szamburska, *Oswajanie przemijania — śmierć we współczesnej literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży*, t. 5, red. K. Tałuć, Katowice 2017.

³⁰ Por. A. Józefowicz, *Oswajanie z przemijaniem — temat śmierci we współczesnej literaturze dla dzieci. Terapeutyczne walory wybranych powieści*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 15, 2016, nr 3.

³¹ J. Sztobryn-Bochomulska, *op. cit.*

uniwersalizację prowadzonych na lekcji rozważań, z drugiej zaś — trzeba pamiętać, że literatura o tematyce tanatologicznej, skierowana do dzieci i młodzieży, może okazać się zbyt prosta dla młodego dorosłego w liceum. Wydaje się jednak, że dzięki zastosowaniu odpowiednich strategii dydaktycznych utwory Wichy i Marcinów mogą być równie wartościowym materiałem pozwalającym na wprowadzenie do kształcenia literackiego w liceum elementów tanatopedagogiki. Cel będzie taki sam jak w przypadku podobnych utworów skierowanych do czytelnika niedorosłego: towarzyszenie we wspólnej refleksji nad skończonością ludzkiej egzystencji. W ten sposób refleksja wokół tematów ostatecznych prowadzona na lekcjach języka polskiego wpisywać się może w szeroko pojęte kształcenie humanistyczne pomagające w głębszym zrozumieniu własnego człowieczeństwa³².

Dlatego proponowany model lektury nie ma na celu strukturalistycznej analizy dzieła literackiego czy jego dekonstrukcji, lecz raczej opiera się na stworzeniu warunków do swobodnego dialogu z zawartą w literaturze mądrością; takie odczytanie wywodzące się z hermeneutycznej tradycji lektury pozwala także skupić się na kwestiach aksjologicznych poruszanych w książkach³³. W jego centrum będzie przede wszystkim chęć zrozumienia egzystencji poprzez interpretację dzieła literackiego. Aby do tego mogło dojść, chciałbym w dokonywanej lekturze obu tekstów postarać się odpowiedzieć na trzy pytania: 1) jaki jest obraz śmierci i odchodzenia we współczesnej prozie polskiej; 2) jak można powiązać go z doświadczeniem uczniów; 3) jakie metody dydaktyczne można wykorzystać, by opowiadać o tematyce tanatologicznej w szkole, wprowadzając elementy tanatopedagogiki.

Szczerze i bez patosu.

Rzeczy, których nie wyrzuciłem Marcina Wichy

Książka Marcina Wichy *Rzeczy, których nie wyrzuciłem* może zaskakiwać, dziwić, a nawet — szokować. O doświadczeniu traumatycznym, niezwykle intymnym — śmierci matki — Wicha opowiada w sposób prosty, bezpretensjonalny, pozbawiony jakiegokolwiek patosu. Punktem wyjścia do egzystencjalnej refleksji w utworze są rzeczy, które pozostały narratorowi tekstu po jego zmarłej niedawno matce. Przemijanie wydaje się z początku tylko pobocznym tematem tego specyficznego eseju. W otwarciu tekstu przeczytać można następującą odautorską uwagę: „To jest historia o rzeczach. I jeszcze o gadaniu. Czyli — o słowach i przedmiotach. Jest to także książka o mojej matce i z tego powodu nie będzie zbyt wesoła”³⁴. Żadnej śmierci, odchodzenia, funeralnej symboliki, żałobnych

³² Por. A. Zamarian, *Edukacja ku dojrzałej recepcji fenomenu śmierci. Humanistyczny wymiar edukacji tanatologicznej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, nr 4 (13).

³³ Por. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 84–87.

³⁴ M. Wicha, *Rzeczy, których nie wyrzuciłem*, Kraków 2017, s. 5 (dalej: RKW, po przecinku numer strony).

zdań. Wicha wprowadza czytelnika w temat śmierci oraz jego własnej relacji z matką niejako przy okazji, snując opowieści o jej mieszkaniu, książkach czy gromadzonych kompulsywnie przedmiotach. Gdzieś obok pojawiają się refleksje o trudnej rodzinnej historii, żydowskiej tożsamości, skrywanych przez pokolenia tajemnicach... Tworząc ten specyficzny portret kobiety, Wicha stara się jednocześnie matkę — a chyba także trochę siebie — zrozumieć. Spróbować zrekonstruować tożsamość.

Nie jest przy tym opowieść sakralizująca matkę bohatera — narrator zdaje sobie sprawę z jej wad, trudnego charakteru, licznych przywar. Doskonale widać to w humorystycznym fragmencie wspomnień, gdy opisywana jest jej zdolność do kłócenia się i robienia awantur:

Najlepsze awantury urządzali we dwoje. Matka emocjonalna. Zaangażowana, na granicy historii. Ojciec zdystansowany. Razem osiągnęli mistrzostwo. Matka w ataku. Ojciec ubezpieczał tyły. Na pozór niezaangażowany w rozgrywaną się scenę, gotów wskoczyć do akcji i służyć pomocą, imitując drugą, niby bezstronną opinię. (RKW, 105)

Ten brak patosu sprawia, że wspomnieniowa opowieść Wichy ujmuje swoją prawdziwością oraz szczerością. Pozostawione rzeczy, tkwiące w likwidowanym mieszkaniu rodziców, są być może w istocie figurami nowoczesnej żałoby, pozostałościami po zmarłych, które pozwalają ukoić ból po stracie i dać nadzieję na wieczność, gdy nie ma jej już w zlaicyzowanym społeczeństwie. To specyficzne *exegi monumentum* Wichy zamyka w lapidarnej formule: „Nie znikniemy bez śladu. A nawet jak znikniemy, to zostaną nasze rzeczy, zakurzone barykady” (RKW, 12). Następująca w kulturze ponowoczesnej „prywatyzacja śmierci” sprawia, że przeżywanie żałoby — także w literackich świadectwach — staje się kwestią intymną, osobistą, pozbawioną publicznego i religijnego wymiaru³⁵. Może ono odbywać się w ramach porządkowania przedmiotów, a tak naprawdę: porządkowania pamięci. Wspomnieniowe strategie Wichy dalekie są jednak od mityzujących opowieści rodem z dwudziestolecia międzywojennego czy rozliczeniowych konfesji, niczym w *Całym życiu Sabiny* Heleny Boguszewskiej (warto zauważyć podobieństwo między książką Wichy i powieścią Boguszewskiej — oba utwory łączą tematykę przemijania z „pamięcią rzeczy”). Pamięć — choćby ta tkwiąca w przedmiotach, anegdotach, ironicznych historyjkach — pozostaje w czymś życiu. I chociaż w przenikliwym eseju Łukasz Najder konstatuje:

Rzeczy, których nie wyrzuciłem to znakomita, przejmująca książka o tym, że po wszystkim nie zostaje nazbyt wiele, choć może się wydawać, że bliskość, wspólne doświadczenia, ta sama krew i mieszkanie wypełnione przedmiotami gwarantują jakąś solidną formę trwania po śmierci. Nic bardziej mylnego. Są pojedyncze rzeczy, ulubiona książka i błyski w zupełnym mroku, które bierzemy za pamięć³⁶,

³⁵ Por. O. Derewiecka, *Oswajanie śmierci w literaturze współczesnej na podstawie „Umarł mi. Notatnik żałoby” Ingi Iwasiów*, „Studia Slavica” 24, 2020, nr 2.

³⁶ Ł. Najder, *Nie wszystko o mojej matce*, „Dwutygodnik”, <https://www.dwutygodnik.com/arttykul/7191-nie-wszystko-o-mojej-matce.html> (dostęp: 12.06.2021).

to wydaje się, że już sama pisarska praca *Wichy* świadczy o tym, że jakaś pamięć — ulotna, niedoskonała, lecz szczerza i przejmująca — jest możliwa.

To opowieść nie tylko o pamięci i o tym, co pozostaje, lecz także o umieraniu — przerażającym, niehumanitarnym, anonimowym. Językowa ironia, przenikliwa złośliwość są być może mechanizmem obronnym bohatera, który zmaga się z traumą:

— Wie pani — zaczynam — ja też jestem zwolennikiem eutanazji...

(Brak reakcji).

— ...ale czy musimy zaczynać od mojej matki?

(Brak reakcji). (RKW, 160)

Nie drgnęła jej powieka, kiedy chciała odesłać chorą, jednak krępuje się powiedzieć: „pana matka umiera”. Ojczyzna-polszczyzna. W kraju zdrobnień można żywego człowieka potraktować jak truchło, ale koniecznie trzeba dodać „mama”, „mamusia”. (RKW, 161)

Mimo szpitalnego zinstytucjonalizowanego odchodzenia matka narratora umiera w spokoju, w swoim domu i przy dźwiękach powtarzanego niczym mantra zaklęcia: „Wszyscy cię kochają” (RKW, 178).

To też chyba jakaś nadzieja.

Refleksja tanatopedagogiczna (I)

Jakie znaczenia tanatopedagogiczne może mieć dla dzisiejszego licealisty omówiona powyżej lektura? Przede wszystkim doświadczenie okołotanatologicznego przeżycia jest autentyczne — refleksje o niewyrzuconych książkach, pozostawionych notatkach, zapomnianych rupieciach i tkwiącym jeszcze w powietrzu połączeniu wifi bliższe są z pewnością dzisiejszemu dojrzewającemu człowiekowi niż renesansowe figury śmierci w *Trenach* Jana Kochanowskiego. Można też zauważyć, że przedstawiane w lekturach szkolnych obrazy śmierci są zasadniczo nadzwyczajne (albo co najmniej: niezwykłe) — umiera małe dziecko (Urszulka), rycerski bohater (Roland), poświęcająca się społeczeństwu nauczycielka (*Silaczka*). W życiu jednak częściej niż ze śmiercią dramatyczną, niespodziewaną spotkamy się z odchodzeniem naturalnym — umrą na początku nasi starzy dziadkowie, a potem rodzice. Dlatego też ukazany w książce *Wichy* obraz śmierci i żałoby jest bardziej naturalny, życiowo prawdopodobny. Warto zatem zaprojektować lekcję polskiego poświęconą *Rzeczom...* jako intymne spotkanie mówiące o tym, co nas czeka, co nieuchronne i nieodwołalne...

Jeśli nauczyciel ma dobry kontakt z uczniami, a ci w jego towarzystwie czują się bezpiecznie, może zapytać wychowanków o ich doświadczenia związane z przeżyciami tanatologicznymi. Oczywiście tego rodzaju rozmowy powinny być prowadzone niezwykle delikatnie, a biorący w nich udział wychowankowie winni mieć zapewnioną atmosferę intymności oraz poufności. Warto, aby podczas takiego spotkania nauczyciel posługiwał się tak zwanym „terapeutycznym stylem” pedagogicznej komunikacji, zwracającym uwagę przede wszystkim na

podmiotowość ucznia³⁷. Bez wątplenia lekcja języka polskiego nie może stać się formą grupowej terapii, więc osobiste doświadczenia młodych ludzi powinny stać się tylko punktem wyjścia do dalszej, kulturowej czy antropologicznej, refleksji. Wydaje się, że mogłoby być to miejsce na refleksję o samotności szpitalnego odchodzenia, zmianie form żałoby czy desocjalizacji umierania (szczególnie widocznej w trakcie pandemii koronawirusa). Z drugiej strony, we współpracy z psychologiem szkolnym można, przy okazji omawiania lektury, przygotować program profilaktyczno-terapeutyczny dotyczący wsparcia młodych osób w żałobie³⁸.

Jeszcze inną kwestią, którą można poruszyć na lekcji języka polskiego, jest sprawa języka. Jak wskazują analizy dyskursu o śmierci, metaforyzacja języka, którym opowiada się o sprawach ostatecznych, sprawia nieraz, że doświadczenie graniczne zostaje nieopowiedziane, zafałszowane, ukryte³⁹. Prostota narracji Wichy może mieć funkcję osławiającą — przybliży ona tak czytelnika, jak i przeżywający podmiot opowieści do faktu odchodzenia i staje on się tym samym bliższy, naturalny, „udomowiony”⁴⁰. Rezygnując z funeralnej metaforyki i wzniosłych formuł, współczesny prozaik proponuje ironiczną i szczerą konfesję człowieka dotkniętego śmiercią najbliższej osoby. Opowieść Wichy nie jest z pewnością literackim nekrologiem wypełnionym pochwalnymi charakterystykami zmarłej, wyrazami żalu i uczuciowymi zdrobnieniami⁴¹. Tak jak w nekrologach, w *Rzeczach...* ważną rolę odgrywa wartościowanie, jednak nie jest ono, jak w przypadku funeralnych tekstów użytkowych, wyłącznie pozytywne, lecz ma na celu stworzenie prawdziwego, pełnego obrazu osoby zmarłej⁴². Takie odkonwencjonalizowane mówienie o osobie zmarłej może spowodować, że po lekturze utworu Wicha uczniowie odnajdą własny — autentyczny, a nie szablonowy i sztampowy — sposób mówienia o sytuacjach granicznych. I być może pozwoli im to na łatwiejsze przeżycie straty, która z pewnością będzie ich kiedyś czekać w życiu.

Śmierć matki, żałoba i strata. *Bezmatek* Miry Marcinów

Bezmatek Miry Marcinów to trudna i wymagająca dla czytelnika książka. I nie chodzi tutaj tylko o temat — umieranie najbliższej osoby, matki, ale także o kształt utworu. Literacki debiut krakowskiej badaczki historii psychologii przy-

³⁷ Por. A. Włodarczyk, *Styl terapeutyczny nauczyciela-polonisty*, Kraków 2007.

³⁸ Por. program profilaktyczno-terapeutyczny przygotowany przez Fundację Hospicyjną, http://www.tumbopomaga.pl/images/pdf/PDF_Mlodziez_a.pdf (dostęp: 13.06.2021). Ten temat chcieliby podejmować uczniowie; por. E. Sielicka, *op. cit.*, s. 224–225.

³⁹ Por. P. Szejnach, *Trudne umieranie. Narracyjne przedstawienia choroby i śmierci a doświadczenia osób terminalne chorujących*, Warszawa 2015, s. 76–81.

⁴⁰ Por. *ibidem*, s. 82–84.

⁴¹ Por. M. Jakosz, *Polskie nekrologi w prasie — sposoby wartościowania językowego (na przykładzie „Gazety Wyborczej”)*, „Postscriptum Polonistyczne” 6, 2010, nr 2.

⁴² *Ibidem*.

pomina raczej swobodny notatnik aniżeli ustrukturyzowany gatunek literacki. Ponowoczesne pisanie o stracie nie daje się zamknąć w schematyczną formę prozatorskiego trenu, wspomnienia czy elegii. Ucieczka Marcinów — jak innych współczesnych autorów piszących o przemijaniu — od funeralnych konwencji sprawia, że centralnym elementem opowieści staje się nie śmierć sama, lecz kończąca się (a może raczej: zmieniająca się?) relacja matki z córką⁴³.

Opowieść ta z początku — podobnie jak u Wichy — nie dotyczy śmierci bezpośrednio, a samej codzienności życia z matką. O ile jednak w *Rzeczach...* narrator zdaje się zdystansowany, racjonalny, to w utworze Marcinów figura bliskości — a właściwie jej poszukiwania — odgrywa bardzo ważną rolę⁴⁴. Czasami jedynym sposobem jej stworzenia jest wspólne marzenie o lepszej przyszłości:

Albo to był jakiś przelew, który nigdy nie dotarł. Pamiętam ten spacer z walizkami po wielkie zakupy. Pamiętam, jak na mnie patrzy smutna przy okienku na poczcie. Wracaliśmy z pustymi, sflaczałymi torbami. Imponowało mi, że pozwalała nam marzyć⁴⁵.

Świat w książce Marcinów jest także wiernym obrazem rzeczywistości końcówki PRL-u i początków polskiego kapitalizmu. To przestrzeń biedy, trudności materialnych, ale także czasów wielkiego szczęścia, gdy udało się matce głównej bohaterki założyć firmę i przez krótki czas żyć na wysokim poziomie materialnym. W opisach smutnej rzeczywistości minionych czasów przebija pragnienie lepszego świata, a może także: lepszej miłości.

Sama robiła pasztet z kurzych skór. Jak je dostawała za darmo w mięsny, mówiła ekspedientce, że to dla psa. Ale dla jej suczki były kurze łapy. Skóry były dla nas. Uwielbiałam ten pasztet.

Kanapki z pasztetem zrobiłam wam na drogę.

Tylko iść nie było gdzie. (B, 34)

I być może to jest właśnie główny temat tekstu: miłość, nieidealizowana, często toksyczna, uzależniająca. Tak zresztą opisuje swoją książkę w jednym z wywiadów sama autorka⁴⁶. Jak pisze we wspomnieniu narratorka: „Matka była źródłem mojej największej przyjemności. I moich największych przykrości” (B, 75). Proces umierania matki jest tak naprawdę także procesem umierania córki, części jej tożsamości — bo figury te funkcjonują w umyśle narratorki w pewnej symbiozie⁴⁷. Jak pisze w innym miejscu: „Matki nie odchodzą. Nie od córek. Może od synów odchodzą? [...] Ode mnie nigdy nie odeszła. Tylko umarła mi. Matka umarła” (B, 128). Literacki portret relacji matki i córki jest niezwykle poruszający, czasem wręcz szokujący, szczególnie w obrazie samego umierania.

⁴³ Por. H. Serkowska, *Ojciec odchodzi*, „Autobiografia” 4, 2015, nr 1.

⁴⁴ Por. S. Góra, *Matki nie odchodzą. O książce „Bezmatek” Miry Marcinów*, „Kultura Liberalna” 2021, nr 663, <https://kulturaliberalna.pl/2021/02/23/sylwia-gora-recenzja-bezmatek-mira-marcinow/> (dostęp: 15.06.2021).

⁴⁵ M. Marcinów, *Bezmatek*, Wołowiec 2020, s. 21–22 (dalej: B, po przecinku numer strony).

⁴⁶ Por. *Matki nie odchodzą. Rozmowa z Mirą Marcinów* [Z. Zaleska], „Dwutygodnik”, <https://www.dwutygodnik.com/artukul/8860-matki-nie-odchodza.html> (dostęp: 15.06.2021).

⁴⁷ Por. S. Góra, *op. cit.*

W innym miejscu można przeczytać, że „znużenie tym umieraniem jest nie do wytrzymania. Nuda, nuda, nuda. Umiera z nudów” (B, 130), kiedy indziej zaś córka próbuje jak najlepiej zorganizować ostatnie dni życia swojej matce, zapewnić jej komfort, przekonać do zaakceptowania samej siebie. Z niezwykle realistycznych opisów onkologicznego umierania i naturalnego przecież zmęczenia chorobą przebija niezwykle silna, uzależniająca wzajemna miłość. Z drugiej strony, opis ostatnich chwil życia matki zachwyca wręcz literacką głębią, rozbudowaną metaforyką i symboliką:

Przytrafiają nam się chwile ciszy, pełne czułości, pocałunków, głaskania, muskania. Nie wiem, co robię, nigdy przecież tego nie robiłam, a moja mama wilczyca umiera. Ostatnia godzina jej życia [...]. Ostatnie dwa, trzy oddechy są już tak rzadkie, że dzieli je minuta. Ostatni głęboki wydech. Gdy spoglądam na zegarek, jest trzecia czterdzieści pięć. Mama jest wciąż ciepła. Serca już nie słyszę, za to tętno na nadgarstku wyczuwam jeszcze długo. Do czwartej tak siedzę z jej wąskim i gładkim przegubem pod palcami. Jest cicho. (B, 139)

Pozostaje jeszcze żałoba — próba poradzenia sobie ze stratą. W przypadku bohaterki-narratorki polega to z początku na próbie mechanicznego wykonywania pogrzebowych rytuałów, wcześniej jeszcze na rozpaczliwej chęci ogrzania się w matczynym cieple w przejmującym fragmencie o przytulaniu się do ciała zmarłej kobiety. Wraz z upływem czasu bohaterka zatapia się w surrealistycznych fantazjach, gdy wyobraża sobie spotkanie martwych matek, które umarły naturalnie (co porównuje do naturalnego porodu), lub zastanawia się, jak śmierć jej matki opisałyby tabloidy. Okazuje się jednak, że do scharakteryzowania jej stanu psychicznego najlepiej pasuje formuła tytułowego „bezmatek” — sytuacji, gdy pszczeli ul pozbawiony jest matki-królowej i zaczyna dążyć do autodestrukcji. Trzeba wówczas poradzić sobie ze śmiercią matki, czyli — jak wcześniej zaznaczono — własną. A także z jej wiecznym trwaniem. Na koniec tej pobieżnej analizy dwa fragmenty książki.

Byłam córką samotnej matki. Na tym budowałam swoją tożsamość. To była moja główna rola. A że drugoplanowa — trudno. Przynajmniej stabilna, tak mi się wydawało. Byłam córką matki. I dlatego ta utrata tożsamości tak bardzo boli. Że oto jest szansa, by zobaczyć się jako ktoś inny, ktoś więcej niż córka? Wątpię. Jestem kimś mniej. (B, 210)

O tym, że moja matka jest nieśmiertelna, dowiedziałam się dopiero po jej śmierci. I skąd to niby miałam wiedzieć? Że matki będzie więcej teraz i tak naprawdę nigdy nie umrze. I skąd to miałam wiedzieć? (B, 245)

Refleksja tanatopedagogiczna (II)

W perspektywie tanatopedagogiki na pewno *Bezmatek* wykorzystać jest trudniej niż utwór Wichy. Z pewnością fragmenty dotyczące seksu czy zawierające wulgaryzmy mogą okazać się w warunkach szkolnej polonistyki zbyt kontrowersyjne. Natomiast to, co może być szczególnie interesujące w kontekście lekcji

języka polskiego, to przedstawiona w książce wyjątkowa żałobna relacja matki z córką. Choćby w zestawieniu z niezwykle oszczędnym i nieemocjonalnym stylem Wichy opowieść Marcinów zachwyca swoją intensywnością. Ciekawym zabiegiem może być porównanie „męskiego” i „kobiecego” stylu literackiego przeżywania śmierci najbliższej osoby. Obok przykładu oczywistego — czyli *Trenów* Kochanowskiego, tomu *Matka odchodzi* Tadeusza Różewicza czy cyklu poetyckiego *Anka* Władysława Broniewskiego — przywołać można wykorzystywane w podręcznikach poruszające fragmenty dziennika Karola Irzykowskiego dotyczące śmierci jego córki Basi czy współczesny tekst Ingi Iwasiów *Umarł mi o śmierci ojca pisarki*⁴⁸. Wydaje się, że taka komparatystyczna lektura mogłaby pomóc w analizie języka — zastosowanych środków stylistycznych, metaforyki czy refleksji o roli emocji w pisarskim oswojeniu doświadczenia utraty. Warto też wspólnie z uczniami zastanowić się nad rolą konwencji artystycznej — współczesne utwory nie są od niej tak uzależnione jak teksty wcześniejsze. Można podjąć namysł nad tym, czy uporządkowana struktura literacka pomaga, czy może utrudnia wyrażenie emocjonalnego cierpienia. Od kwestii formy przejść da się do sprawy języka — użytych wulgaryzmów, kolokwializmów czy słownictwa potocznego albo zapożyczeń z kultury masowej (piosenek, hasztagów). W tym kontekście przedyskutować warto z uczniami sprawę stosowalności w literaturze współczesnej zasady *decorum* przy przedstawianiu tematyki podniosłej.

Ostatnim aspektem — powiązaniem ściśle z tanatopedagogiką — jest przeżywanie żałoby. Ukazany w trzeciej i czwartej części utworu Marcinów proces przeżywania straty zbliżony jest do stadialnego modelu żałoby zaproponowanego przez psychologów⁴⁹. Korzystając z przywołanych już przy interpretacji książki Wichy materiałów pedagogiczno-psychologicznych, można uznać analizę utworu Marcinów za punkt wyjścia do dyskusji o wsparciu okazywanym osobom przeżywającym żałobę.

Wnioski

Przedstawiona powyżej refleksja nie ma na celu stworzenia całościowego ujęcia tematyki tanatopedagogicznej na lekcjach języka polskiego w liceum. Należy ją potraktować raczej jako metodyczną propozycję, zaproszenie do namysłu i dyskusji. Całościowy projekt wprowadzania elementów tanatopedagogicznych do programu przedmiotu „język polski” wymagałby dalszych badań. Wydaje się jednak, że już dzięki tym wstępnym rozpoznaniom można wyciągnąć kilka interesujących wniosków.

⁴⁸ Por. S. Rosiek *et al.*, *Między tekstami. Język polski. Podręcznik dla liceów i techników*, cz. 2. *Renesans. Barok. Oświecenie (echa współczesne)*, Gdańsk 2009, s. 116; E. Kraskowska, *Ojcowska żałoba Karola Irzykowskiego*, „Teksty Drugie” 2008, nr 5.

⁴⁹ Por. K. Ostoja-Zawadzka, *Żałoba w rodzinie*, [w:] *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Kraków 1999.

Po pierwsze, odpowiednio interpretowana i omawiana na lekcjach języka polskiego literatura — szczególnie współczesna — może być dobrym narzędziem wprowadzającym w tematykę tanatologiczną, stając się punktem wyjścia do psychologicznej i antropologicznej refleksji o umieraniu.

Po drugie, warto zwrócić się na lekcjach języka polskiego ku literaturze najnowszej, która, nierzadko ze względu na nowoczesną formę i trudności interpretacyjne, bywa niesłusznie pomijana w szkole⁵⁰. Wydaje się, że literatura taka mimo afabularnej konstrukcji i wymagającego dla licealisty języka może stać się, poprzez wspólnotę doświadczeń, nośnikiem ważnych i bliskich dla młodego człowieka sensów.

Po trzecie, trzeba pamiętać, że rozmowa o śmierci bardzo często może odwoływać się do trudnych osobistych doświadczeń i wzbudzać rozmaite emocje⁵¹. Warto, aby nauczyciel zdawał sobie sprawę z delikatności tego tematu i poruszał go w sposób ostrożny, empatyczny i szanujący podmiotowość ucznia. Tym bardziej ważne staje się psychologiczne przygotowanie nauczycieli polonistów, także pod kątem prowadzenia wspierających rozmów ze swoimi wychowankami.

I po czwarte wreszcie: należy zastanowić się nad wprowadzeniem do programu kształcenia nauczycieli edukacji tanatopedagogicznej. Jak wskazują badania, uczniowie nie uzyskują pomocy związanej z doświadczeniami tanatologicznymi od nauczycieli⁵². Sytuacja pandemii i wynikająca z tego obecność śmierci w doświadczeniu społecznym, jak i osobistym sprawia, że kwestia ta jest jeszcze bardziej nagląca. Szczególnie ważną rolę odegrać mogą nauczyciele literatury — to rozmowy o bohaterach literackich i ich przeżyciach mogą stać się przyczynkiem do dyskusji o najważniejszych kwestiach — czekających każdego z nas sytuacjach ostatecznych.

Bibliografia

- Binnebesel J., *Percepcja lęku przed śmiercią w kontekście Tanatopedagogicznej Relacyjnej Terapii Zastępczej*, Toruń 2017.
- Binnebesel J., *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*, Toruń 2013.
- Czernow A.M., *Przemiany motywu śmierci dziecka w literaturze dla niedorośliwych*, [w:] *Śmierć w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, red. K. Slany, Warszawa 2018.
- Derewiecka O., *Oswajanie śmierci w literaturze współczesnej na podstawie „Umarł mi. Notatnik żaloby” Ingi Iwasiów*, „Studia Slavica” 24, 2020, nr 2.
- Dybel P., *Dialog i represja. Antynomie psychoanalizy Zygmunta Freuda*, Warszawa 1995.
- Dybel P., *Freuda sen o kulturze*, Warszawa 1996.
- Gozdawa G., *Funkcjonowanie rodziny dziecka objętego domową opieką hospicyjną. Studium tanatopedagogiczne*, Toruń 2016.

⁵⁰ A. Janus-Sitarz, *Kłopotliwi współcześni. Nieobecność nieusprawiedliwiona*, [w:] *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2011, s. 9–11.

⁵¹ Por. P. Szejnach, *op. cit.*, s. 303.

⁵² E. Sielicka, *op. cit.*, s. 186–191.

- Góra S., *Matki nie odchodzą. O książce „Bezmatek” Miry Marcinów*, „Kultura Liberalna” 2021, nr 663, <https://kulturaliberalna.pl/2021/02/23/sylwia-gora-recenzja-bezmatek-mira-marcinow/>.
- Grzybowski P., *Praktyczne cele i aspekty kształcenia tanatologicznego pedagogów i nauczycieli*, [w:] *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, red. J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak, Gdańsk 2009.
- Heitzman J., *Wpływ pandemii COVID-19 na zdrowie psychiczne*, „Psychiatria Polska” 54, 2020, nr 2.
- Incontri D., Santana-Santos F., *Edukacja do życia i śmierci od szkoły podstawowej po uniwersytet*, przeł. E. Budajczak, [w:] *Ars moriendi, ars vivendi, ars educandi*, red. Z. Rudnicki, Poznań 2012.
- Jakosz M., *Polskie nekrologi w prasie — sposoby wartościowania językowego (na przykładzie „Gazety Wyborczej”*, „Postscriptum Polonistyczne” 6, 2010, nr 2.
- Janus-Sitarz A., *Kłopotliwi współcześni. Nieobecność nieusprawiedliwiona*, [w:] *Szkolna lektura bliżej terażniejszości*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2011.
- Jedliński R., *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000.
- Jedliński R., *Między miłością a globalizacją. Aksjologiczne przestrzenie edukacji polonistycznej*, Kraków 2010.
- Józefowicz A., *Oswajanie z przemijaniem — temat śmierci we współczesnej literaturze dla dzieci. Terapeutyczne walory wybranych powieści*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 15, 2016, nr 3.
- Kopeć U., *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń — miłość — nienawiść)*, Rzeszów 2008.
- Kopeć U., *Nauczyć wyrażania miłości. Problemy teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązane. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek, Katowice 2016.
- Koziółek K., *Czas lektury*, Katowice 2017.
- Kraskowska E., *Ojcowiska żałoba Karola Irzykowskiego*, „Teksty Drugie” 2008, nr 5.
- Kübler-Ross E., *Życiodajna śmierć. O życiu, śmierci i życiu po śmierci*, przeł. E. Stahre-Godycka, Poznań 1996.
- Łukaszewski W., *Udręka życia. Jak ludzie radzą sobie z lękiem przed śmiercią*, Sopot 2010.
- Marcinów M., *Bezmatek*, Wołowiec 2020.
- Matki nie odchodzą. Rozmowa z Mirą Marcinów* [Z. Zaleska], „Dwutygodnik”, <https://www.dwutygodnik.com/artukul/8860-matki-nie-odchodza.html>.
- Mesjasz J., *Kłótnia czy dar przemijania? Studium z tanatopsychologii*, Warszawa 2010.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Najder Ł., *Nie wszystko o mojej matce*, „Dwutygodnik”, <https://www.dwutygodnik.com/artukul/7191-nie-wszystko-o-mojej-matce.html>.
- Niesporek-Szamburska B., *Oswajanie przemijania — śmierć we współczesnej literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży*, t. 5, red. K. Tałuc, Katowice 2017.
- Ogryzko-Wiewiórowska M., *Desocjalizacja umierania. Aspekty socjologiczne kresu życia*, [w:] *Śmierć i wiara w życie pośmiertne w świetle nauk przyrodniczych i humanistycznych*, red. M. Machnik, Olsztyn 2003.
- Ostoja-Zawadzka K., *Żałoba w rodzinie*, [w:] *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, red. B. de Barbaro, Kraków 1999.
- Rosiek S., Grześkowiak R., Nawrocka E., Oleksowicz B., *Między tekstami. Język polski. Podręcznik dla liceów i techników*, cz. 2. *Renesans. Barok. Oświecenie (echa współczesne)*, Gdańsk 2009.
- Serkowska H., *Ojciec odchodzi*, „Autobiografia” 4, 2015, nr 1.
- Sielicka E., *Edukacja tanatologiczna w szkole*, Szczecin 2017.
- Szczukowski D., *Praktykowanie lektury*, Gdańsk 2019.
- Szejnach P., *Trudne umieranie. Narracyjne przedstawienia choroby i śmierci a doświadczenia osób terminalnie chorych*, Warszawa 2015.

- Sztobryn-Bochomska J., *Tanatos w literaturze dziecięcej i jego pedagogiczny wymiar*, Łódź 2020.
- Wicha M., *Rzeczy, których nie wyrzuciłem*, Kraków 2017.
- Widera-Wysoczańska A., *Rozmowy o przemijaniu. Hermeneutyczna analiza psychologiczna doświadczeń człowieka*, Wrocław 2000.
- Włodarczyk A., *Styl terapeutyczny nauczyciela-polonisty*, Kraków 2007.
- Wojtczuk A., *Pandemia koronawirusa — zmiana w świecie. Zagrożenie dla zdrowia psychicznego i szanse rozwojowe*, „Student Niepełnosprawny” 2020, nr 20 (13).
- Woźniak-Prus M., Gambin M., Cudo A., *Nastolatki wobec pandemii*, https://covid.psych.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/50/2021/03/Raport_nastolatki_wobec_pandemii.pdf.
- Zamarian A., *Edukacja ku dojrzałej recepcji fenomenu śmierci. Humanistyczny wymiar edukacji tanatologicznej*, „Studia z Teorii Wychowania” 13, 2015, nr 4.
- Życie bez miłości jest (nie)możliwe. Aspekty nie tylko językowo-literackie*, red. A. Kucharska-Babula, M. Bąk, U. Kopeć, Rzeszów 2019.

Cz ę ś ć II

Recenzje

[https://doi.org/10.19195/1642-5782.19\(29\).10](https://doi.org/10.19195/1642-5782.19(29).10)

[rec.] Irena Bogoczova, *Language Policy in the Czech Republic in the Context of the Situation in Slavic-Speaking Territories*, Uniwersytet Ostrawski, Ostrava 2021

Przede mną nowa książka Ireny Bogoczovej *Language policy in the Czech Republic in the context of the situation in Slavic-speaking territories* (*Polityka językowa w Republice Czeskiej w kontekście ogólnej sytuacji na Słowiańszczyźnie*, 2021), wydana w Ostrawie przez tamtejszy uniwersytet. Warto powiadomić czytelników o jej istnieniu choćby w zwykłej sprawozdawczej recenzji, jak niniejsza. Rezygnując z umieszczenia książki na tle szerszego dorobku językoznawczego polskiego słowianoznawstwa, dołączę w zamian przy końcu uwagi o możliwościach wykorzystania jej w dydaktyce języka polskiego. Zda się, że to będzie pierwsza recenzja polska, o ile nie pierwsza w ogóle. Autorka jest dobrze w Polsce znana z udziału w konferencjach, współpracy z polskimi uniwersytetami, autorami i oczywiście własnych prac ogłaszanych po czesku i polsku (kilka z nich przywołała, poszerzając je o nowe dane — s. 5–6). Książka składa się ze wstępu, 11 rozdziałów, streszczenia w trzech językach: angielskim, czeskim, polskim, literatury przedmiotu, indeksu nazw, licząc 88 stron. Jej celem jest podstawowy opis tego, jak dzisiejsze standardowe języki słowiańskie, szczególnie czeski, funkcjonują w publicznej komunikacji, jak wyglądają relacje między kulturalną i potoczną czeszczyzną, czy nawet spór między nimi, a także rola normy, polityka językowa i polityczność lingwistyki (czy istnieje apolityczna lingwistyka?). Omówione zostały odmiany terytorialne i socjalne języka czeskiego na tle polityki językowej ujętej z kolei w kontekście warunków panujących w słowiańskich państwach postkomunistycznych.

Wstęp zawiera deklaracje przedmiotowe i metodologiczne: języka nie sprowadza się tu tylko do porozumiewania, lecz wskazuje na kilka innych, nie mniej ważnych, jego funkcji, jak narodowa, ideologiczna, polityczna, kulturalna, cywilizacyjna. Zwraca się też uwagę na rolę języka w uświadamianiu sobie przez jednostki ich unikatowości i odrębności w społeczeństwie, jak też, z jednej strony, scalanie grup, począwszy od domowej, a z drugiej — oddzielanie ich od siebie. Również wiedzy o języku nie ogranicza się do językoznawstwa, lecz podkreśla jej znaczenie dla nauczania, stosunków społecznych, polityki, ideologii.

Dla opisu tych zagadnień za punkt wyjścia wzięto trzy obiekty: język — naród — państwo (rozd. 1), które są podstawowymi filarami społeczeństw słowiańskich co najmniej od czasów romantycznych. Właśnie romantyczni nacjonaliści, podpierający się koncepcją narodu Johanna G. Herdera i później Ernesta Renana, wzmacniali u Słowian żywe przekonanie, że jeden naród = jedno państwo = jeden język, niekiedy dodawano do

tego zestawu religię (tego rodzaju całość odpowiada sytuacji w jednonarodowej Polsce). W ten sposób i narody, i języki słowiańskie mocno się oddzieliły, zróżnicowały, choć co pewien czas słyszy się o scalającej Słowiańszczyznę idei języka i narodu hegemonicznego, upatrywanego w Rosji i języku rosyjskim. Idea ta nie została zrealizowana z powodu imperialnych dążeń Rosji i wspomnianego przekonania, że język rozumiano jako pierwszy i najważniejszy znak narodowej identyfikacji, przed lub ponad terytorium, pochodzeniem, historią, tradycją, religią. Tych czynników jednak nie da się pominąć, są zbyt ważne dla narodu i języka. Do tego dochodzą czynniki geograficzne, jak choćby górzyste lub nizinne ukształtowanie terenu. W tym pierwszym, silniej zatem podzielonym przez czynniki naturalne, powstaje więcej dialektów czy gwar, czego przykładem mała Słowenia z sześcioma lub siedmioma dialektami, niż na terenie płaskim, otwartym, z jednym ośrodkiem władzy.

Czynniki terytorialne, geograficzne, klimatyczne wraz ze statusem języków wpływają na ich liczbę (rozdz. 2). Zwykle przyjmuje się, że jest 12 języków słowiańskich, ale też wymienia się 18, 30, 40 w zależności od kryteriów wyróżniania i włączania także języków martwych i regionalnych. Rozbieżności, jak widać, są znaczne. Wyzwalanie się narodów słowiańskich z objęć mocarstw, w tym emancypacja językowa, prowadzi do zwiększenia liczby języków słowiańskich, czemu sprzyja na przykład nacisk na prawa człowieka. Nieoczywiste jest również, co uznać za język, co za dialekt, a co za mniejszość narodową. Autorka odnotowuje, że w Polsce za mniejszości narodowe uważa się te, które należą do narodów mających swoje państwa, a za etniczne — inne grupy, jak Łemkowie, Karaimi, Tatarzy, Romowie. Kaszubi są grupą regionalną, a kaszubski uznaje się za język, choć w przeszłości — dodam — polscy lingwiści skłonni byli uważać go za dialekt polszczyzny. Niejasna pozostaje sprawa narodowości śląskiej i języka śląskiego, najczęściej określanego jako regionalny, ale z ambicjami do stania się językiem etnicznym; zarazem uznaje się go za dialekt polszczyzny. Wiele zależy od statusu języka, cechy stopniowalnej: język mniejszości narodowej, język mniejszości etnicznej, język grupy regionalnej. Język się wzmacnia, gdy jest prawnie chroniony, czego domagają się zwłaszcza jego obrońcy i miłośnicy, w tym puryści. Największą rolę odgrywa państwowa polityka językowa (o tej w rozdz. 4), gdyż sprzyja wyłanianiu się i umacnianiu standardowej odmiany języka, ustalaniu i opisywaniu reguł, doskonaleniu tej odmiany, w czym niebagatelną rolę odgrywa szkolnictwo.

W językach słowiańskich odmianę standardową w poszczególnych krajach określa się dość podobnie jako książkową, literacką, kulturalną, pisaną, a przeznacza do używania w sytuacjach oficjalnych (s. 23). Istnienie, rozwój i ochronę tej odmiany wspierają konstytucje lub ustawy o ochronie języka, jak na przykład w Polsce. Stosunki między odmianą standardową a innymi substandardowymi układają się różnie, co poparto dwoma przykładami: w Słowenii języki węgierski i włoski są współoficjalne ze słoweńskim, w Czarnogórze język czarnogórski jest oficjalny, ale też w tej roli używane są serbski, bośniacki, albański, chorwacki (s. 25).

Sytuacja językowa w Czechach (o tym rozdz. 5) jest prosta: jeden naród i jeden język. Wprawdzie obok Czechów oficjalny status autochtoniczny mają jeszcze Słowacy, Polacy, Niemcy, ale razem stanowią tylko 2% ogółu ludności. Podział terytorialny obejmuje cztery dialekty: czeski, centralny morawski, wschodni morawski, śląski. Podział socjalny i zarazem poniekąd stylistyczny obejmuje takie odmiany, jak *spisovná čeština* (czeski język ogólny kulturalny, literacki język czeski; standard Czech), *hovorová čeština* (mówiona forma języka kulturalnego; *colloquial Czech*), *obecná čeština* (czeski Nieliteracki; *Common Czech*) oraz *běžné mluvený český jazyk* (Nieliteracki język czeski mówiony).

Standardowy czeski (*spisovná čeština*) określony został w książce jako wielofunkcyjny, bo obsługuje szkoły, dziennikarstwo, literaturę, a także codzienne mówienie; istnieje jako mówiony i pisany; służy do wyrażania narodowej tożsamości Czechów. Z kolei mówiony nieliteracki używany w zachodniej części państwa czeskiego, w tym w Pradze, ma charakter interdialektalny. I jeszcze zwyczajny, codzienny mówiony czeski (*běžně mluvená čeština*) będący mieszaniną zachodniego czeskiego i wschodniego z terenów Moraw i Śląska. Wszystkie odmiany łączą się pod nazwą narodowy język czeski (*český národní jazyk*) (szczegóły dotyczące odmian i ich nazw na s. 28–32).

Czeską politykę językową (zob. rozdz. 6) przedstawia się jako typową politykę rozmytą, nieostrą, zarazem liberalną, łagodną, wolną od nieracjonalnych dążeń do czystości i nadmiernego poczucia narodowej wyjątkowości. Te cechy spowodowały, że obyło się bez wojen o język, poza jedną o łącznik (*hyphen war*) z lat 1990–1992, czyli o to, jak pisać nazwę kraju składającego się z Czech i Słowacji: z łącznikiem czy bez niego. Konstytucja Czechosłowacji z 1948 roku wymieniała dwa główne języki: czeski i słowacki. W następnej z 1992 roku wymienia się: *vyučovací jazyk* (*language of instruction*), *úřední jazyk* (*official language*), *jednací jazyk* (*procedural language*), *smluvní jazyk* (*contractual language*) i *služební jazyk* (*language of [military] service*). Nie ma dzisiaj w Czechach pojęcia języka państwowego.

W rozdz. 7 w dziesięciu tezach przedstawiono sytuację językową w Czechach: 1) nie jest ona wyjątkowa, jak się sądzi, i nie bardziej skomplikowana niż w innych krajach; 2) współistnieją dwa standardy językowe, jeden jeszcze z końca XVI wieku, drugi z końca XVIII i początku XIX stulecia; 3) między standardowym czeskim a zwykłym użyciem języka panuje napięcie; 4) ten pierwszy nie jest od początku maczynym językiem członków narodu czeskiego; mówienie nim wymaga pewnego stopnia intelektualnego wysiłku, w tym chodzenia do szkoły, demokratycznej i demokratycznie traktującej odmiany, więc nie prowadzi do utraty naturalnej kompetencji językowej dzieci; 5) użytkownicy czeskiego są w stanie przełączać się z kodu na kod dość łatwo, co nie stanowi przejawu schizofrenii językowej, jak się zarzuca; 6) sytuację przełączania się i zastanawiania, jak coś powiedzieć poprawnie, czyli zgodnie ze standardową odmianą (tu: czeskim), widać w wielu krajach; 7) standardowa odmiana jest uniwersalna, zdolna do pełnienia wielu funkcji. Autorka nie popiera dążeń do nadania czeskiemu mówionemu nieliterackiemu (*Common Czech*) statusu, jaki ma mówiona forma języka kulturalnego (*hovorová čeština, colloquial Czech*), bo nie spełnia dwóch warunków: nie występuje na całym terytorium społeczności mówiącej, nie spełnia ogólnokrajowych funkcji komunikacyjnych, głównie stylistycznych, wprowadza też zamieszanie co do poprawności (8). Nie popiera również dążeń do utożsamiania czeskiego języka ogólnego, literackiego (*spisovná čeština, standard Czech*) z czeskim nieliterackim (*obecná čeština, Common Czech*), nawet gdy ten z dawien dawna przeważa, gdy obsługuje większość mówiących; lecz nie wszystkich (9). Nie popiera także przekonania, że standardowy czeski szkodzi tym czy innym formom czeskiego nieliterackiego (10). Ogólnie rzecz biorąc, unika podziału na dwa obozy, to jest — zwolenników standardowego czeskiego i nieliterackiego czeskiego. O przewadze tego pierwszego świadczy, że zajmuje on wiele kluczowych miejsc, obsługuje wiele ważnych sytuacji: w nauce, szkole, polityce, administracji, armii, prawie, literaturze, a odmiana niestandardowa spełnia się w prywatnych rozmowach oraz w handlu, usługach, opiece zdrowotnej, rozrywce.

Spór toczy się również o normę językową i postawy wobec niej (rozdz. 8). Zdaniem autorki każda odmiana posiada normę, nie tylko standardowa. Różne grupy mają normy odmiennie wartościowane, na przykład Morawianie i Ślązacy skłonni są widzieć własny dialekt jako mniej ważny, więc na co dzień mówią standardowym czeskim uważanym za lepszy.

Norma, jak wiadomo, jest zróżnicowana, na przykład inna dla pisanego i mówionego: dla pierwszego raczej wysoka, modelowa, dla drugiego użytkowa, zwyczajowa, nawet niska. Norma odmiany standardowej przeważa, bo ma zasięg ogólnokrajowy, chroni ją prawo, popierają i doskonalą pisarze, tłumacze, prawnicy i szczególnie językoznawcy, więc grupy wpływowe. Pod ich wpływem zwykli użytkownicy mogą wątpić we własne kompetencje nabyte wraz z językiem macierzyńskim i przejąć nowe wartości niesione przez „nowy” język. Nabywanie go bywa konfliktowe, niekiedy odbierane jako atak, zwykle jednak chodzi o ochronę przed takimi zjawiskami na obszarze słowiańskojęzycznym, jak nadmiar anglicyzmów, utrata językowej wolności, niepożądana wielojęzyczność przejawiająca się wzmocnieniem pozycji języków mniejszości, heteroglosja oznaczająca wzmocnienie pozycji dialektów, zwykłego mówionego.

Norma języka standardowego bywa przez mówiących chciana i przyjmowana, jak też przeciwnie — niechciana i odrzucana (o tym w rozdz. 9). obrońcy nieliterackiego mówionego czeskiego sądzą, że znajduje się on w wyjątkowej sytuacji: między standardem i terytorialnie ograniczonymi dialektami, a zarazem mówi nim większość Czechów. Standardowego czeskiego wyuczyli się w szkole, jako języka obcego, i na tym dla wielu mówiących skończyła się jego przydatność — wnioskuje bowiem, że nie jest konieczny. Chcą zachować niezależność od autorytetów, władzy, boją się utraty naturalnej pewności językowej, sądzą, że autorytety, w tym lingwiści, nie mają prawa narzucać standardowego czeskiego, a standardowość nie może być głównym kryterium oceny, bo każda odmiana języka jest do przyjęcia, o ile cechuje ją funkcjonalność (s. 57). Morawianie i Ślązacy świetnie porozumiewają się na co dzień za pomocą własnych dialektów, więc argumenty za standardowym czeskim ich nie przekonują.

Związki między odmianą standardową a pisaną i mówioną (rozdz. 10) dotyczą tego, która z nich jest bliżej normy standardowej i czy jej przestrzeganie wymaga większego umysłowego wysiłku, a nieprzestrzeganie spotka się z negatywną oceną odbiorców, zwłaszcza za błędy w odmianie pisanej. Autorka przypomina typową charakterystykę pisanego (tekstu), która prowadzi do stawiania go w opozycji wobec mówionego, choć językowa praktyka nie układa się dychotomicznie, skoro są przykłady wypowiedzi wyrafinowanych, dopracowanych, na poważne tematy, i przeciwnie — pisanych banalnych, prostych. Celowo nie przeprowadza dokładnej argumentacji przeciwko binarnemu ujęciu (co u nas zrobił Bakuła w pracy *Mówione ≈ pisane*, 2008), niemniej stwierdza wyraźnie, że upieranie się przy istnieniu dwóch norm, pisanej i mówionej, niezupełnie potwierdza się w rzeczywistości. Cały ten układ jest dynamiczny, w ciągłym ruchu są zwłaszcza normy odmiany mówionej.

Kontrowersje towarzyszą sprawom poprawności i czystości języka oraz jego odmian (rozdz. 11). Przekonania, że mówiący obawiają się użyć standardowego czeskiego, a zamiast niego wolą mówiony nieliteracki, odbiegają od rzeczywistości, co wynika z badań autorki z zespołem (*Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*, 2011). Zgłasza ona zastrzeżenia wobec hiperpoprawności i puryzmu, niekiedy utrudniającego porozumiewanie się i rozumienie (zob. s. 65–67).

Jak widać, książka daje bardzo dobry przegląd sytuacji językowej w Czechach, obfituje w różnorodne treści, zwykle kontrowersyjnie postrzegane, ujęte dynamicznie, co zapewne pobudzi uwagę czytelników. W zestawie bibliograficznym przeważają, co zrozumiałe, opracowania czeskie, zaraz po nich polskie (zwłaszcza często cytowany W. Lubaś), są także trzy pisane po chorwacku, dwa po rosyjsku, słowacku oraz serbsku i jeden po słoweńsku.

Tyle samej recenzji, pozostaje jeszcze odpowiedź na pytanie, co może zyskać dydaktyka języka polskiego i kształcenie językowe w polskich szkołach z książki I. Bogoczowej. Uświadamia ona brak tematu polszczyzny na tle innych narodów słowiańskich, we współpracy i w konflikcie, nie ma choćby jednego odniesienia do rozpadu Jugosławii, powstania Czech i Słowacji, nacjonalizmów językowych — uczniowie wnioskuje, że nic się obecnie nie dzieje z językami słowiańskimi i polskim na ich tle, w ten sposób język na lekcjach polskiego znajduje się poza realnym światem, poza bieżącymi przemianami. A przecież między polskim a czeskim i śląskim cały czas istnieje napięcie. Nie ma w podręcznikach kontrowersyjnej sprawy (dialektu?, języka?) śląskiego. W ogóle nie ma spraw bieżących, trudnych i przy tym zabarwionych politycznie. Nawet gdy podejmuje się w szkole niektóre zagadnienia opisane w książce, to brakuje przedstawienia ich dynamicznie, jako czegoś żywego i dziejącego się tu i teraz. Nie stawia się wyraźnie kwestii politycznej natury języka i językoznawstwa — o ile o zaprzęgnięciu języka do polityki mówi się na przykładzie manipulacji i nowomowy, o tyle o językoznawstwie jako zamieszanym w politykę już nie; nie bierze się pod uwagę stosunku mówiących do języka, ich przekonań na ten temat, udziału w tworzeniu mowy ojczystej, rozbieżności między jednostkami i grupami — szkoła narzuca gotową wiedzę o języku, nie pokazuje, jak go badać. Przez dziesięciolecia w dydaktyce powtarzano za językoznawstwem niesprawdzone dokładnie mniemania o opozycji mówionego i pisanego, ale gdyby częściej zaglądano do prac czeskich lingwistów, zapewne zagadnienie to zostałoby rozsądniej ujęte.

Wydaje się, że zaciekwawi uczniów wspomniana przez autorkę zależność języka od ukształtowania terenu, co przejawia się tym, że w górach dość mocno podzielonych przez czynniki naturalne powstaje więcej dialektów i gwar niż na nizinach. Nie mniej ciekawa wydaje się sprawa puryzmu i może nawet bardziej samych purystów. Owszem, podręczniki informują o puryzmie językowym, ale zbyt niemrawo, bez powiązania z palącą ideą narodowości, jak i codziennego współżycia. Przecież uczniowie mogą, obserwując lub ankietując, dowiedzieć się, czy w ich regionie działają puryści, jak się przejawia ich aktywność, czy na co dzień są do zniesienia, czy jednak grzeszą uciążliwością, czy są patriotami, czy nacjonalistami, czy już szowinistami. A może nie ma w ogóle purystów językowych w Polsce?

O słowiańskości języka polskiego mówi się na lekcjach w zasadzie tylko w związku z jego pochodzeniem, potem nieco przy romantyzmie i na tym koniec, co uznają za przejaw samopomniejszania, zacierania własnych śladów obecności. Czy nie zaciekwawi uczniów i nie pobudzi do dyskusji fakt, że — jak się wydaje — w mniejszości są Polacy, dla których pierwszym skojarzeniem tożsamościowym jest ich własna rodzima słowiańskość, określanie siebie jako Polaka Słowianina, a nawet Polaka-Słowianina? Może więc nauczyciele języka polskiego i dydaktycy zachęcą siebie i uczniów do częstszego używania wyrazów i wyrażeń, takich jak Słowianin, Słowianie, słowiańskość, języki słowiańskie, kultura słowiańska, tradycja słowiańska, wierzenia słowiańskie. Słowiańszczyzna

żyje, lecz więcej dla szerszego uświadomienia tego faktu uczyniła muzyka folkowa i piosenka niż lekcje języka polskiego.

Co najmniej tyle pożytków dla kształcenia językowego i kulturowego widać w tej chwili z omówionej książki jako dostarczycielki wiedzy i inspiracji.

Kordian Bakula

ORCID: 0000-0002-4049-846X

Uniwersytet Wrocławski

[https://doi.org/10.19195/1642-5782.19\(29\).11](https://doi.org/10.19195/1642-5782.19(29).11)

[rec.] *Марія Зелінська, Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови західних областей України*
[Maria Zielińska, *Kompetencja komunikacyjna młodych użytkowników języka polskiego zachodnich obwodów Ukrainy*],
POSWIT, Drohobycz 2018

Tematyka omawianej publikacji wpisuje się w badania nad błędami obcokrajowców w języku obcym/drugim (dalej: J2). Analizy lapsologiczne mają bogatą tradycję w glotodydaktyce. Za ich początek uznaje się artykuł Stephena Pita Cordera z 1967 roku *The significance of learners' errors*, w którym autor podkreślił wagę zdobywania wiedzy na temat autentycznych błędów uczących się w J2. Znaczenie błędów ujawnia się w trzech aspektach: jako informacja o tym, co uczący się już przyswoił; jakie techniki i strategie uczenia się rozwinął oraz w jaki sposób przebiega akwizycja języka. Podkreśleniu glotodydaktycznej relewancji błędów językowych w J2 towarzyszy u Cordera przekonanie o naturalnym i niezbieźnym charakterze błędów, a także ważna refleksja metodologiczna: jak należy badać błędy językowe¹.

Badania nad błędami stanowią najważniejsze działanie w zakresie empirycznego rozpoznawania trudności językowych użytkowników danego J1 w konkretnym J2. Najmocniej wydają się one pożądane tam, gdzie na styku J1 i J2 mocno działa transfer negatywny — jedna z najbardziej uchwytnych przyczyn błędów językowych. Interferencja międzyjęzykowa jest mechanizmem lapsogennym w przypadku spotkania J1 i J2 typologicznie podobnych i pokrewnych. Z tym właśnie przypadkiem mamy do czynienia u uczących się języka polskiego jako obcego (dalej: JPjO) Ukraińców. Popęniają oni wiele interlingwalnych błędów językowych wynikających ze zbieżności pomiędzy ukraińskim a polskim. Sprawności językowe w posługiwaniu się językiem polskim u Ukraińców wykazują charakterystyczną przepaść pomiędzy wyższym poziomem umiejętności receptywnych (rozumienie ze słuchu, czytanie) a niższym produktywnych (mówienie i pisanie). Te ostatnie są trudne dla omawianej grupy uczących się właśnie ze względu na niedostateczne zróżnicowanie J1 i J2 na wielu poziomach i we wszystkich podsystemach. Cierpi na tym poprawność językowa komunikatów w języku polskim Ukraińców, a błędy, które nie zostaną przepracowane, mogą ulec fosylizacji, czyli „skamienieniu” w interjęzyku, co w konsekwencji może spowodować brak możliwości dalszego rozwoju językowe-

¹ J. Arabski, *Errors as Indications of the Development of Interlanguage*, Katowice 1979, s. 16.

go w J2². Właśnie z tej przyczyny tak istotne jest rozpoznawanie błędów występujących u tej grupy uczących się, które powinno prowadzić do przygotowywania podręczników i pomocy dydaktycznych celowanych w autentyczne trudności językowe w języku polskim osób ukraińskojęzycznych pozwalających na pracę nad błędami już występującymi i zapobieganie tym, które mogą z dużym prawdopodobieństwem zostać popełnione.

Z pomocą w zdobywaniu wiedzy na temat empirycznie występujących trudności u uczących się JPjO Ukraińców przychodzi omawiana publikacja autorstwa Marii Zielińskiej napisana w języku ukraińskim. Książka przedstawia wyniki korpusowych badań nad błędami Ukraińców w polszczyźnie. Błędy osób ukraińskojęzycznych opisywano już w wielu opracowaniach szczegółowych — dokładny stan badań przedstawia autorka w recenzowanej pozycji (s. 24–26).

Omawiana publikacja jest obecnie jednym z trzech opracowań monograficznych dotyczących opisywanego problemu. Dwie pozostałe to *Język polski na Ukrainie w perspektywie glottodydaktycznej* autorstwa Jerzego Kowalewskiego w języku polskim (pełny korpus 7417 błędów na wszystkich, oprócz fonologicznego, poziomach języka według autorskiej klasyfikacji błędów) oraz *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych* Dominiki Izdebskiej-Długosz (pełny korpus 5958 błędów gramatycznych: fleksyjnych i składniowych) także w języku polskim.

W recenzowanej pozycji przedstawiono reprezentatywne przykłady błędów językowych na wszystkich poziomach języka: fonologiczne, gramatyczne (w kategoriach gramatycznych imiennych i werbalnych), składniowe, leksykalne, a także w zakresie etykiety językowej. Wyekscerpowano 9539 błędów z około 30 tys. wypowiedzi ustnych i pisemnych młodzieży deklarującej polskie pochodzenie, zamieszkującej obwód lwowski, iwano-frankowski oraz tarnopolski, a więc część Ukrainy Zachodniej.

Tym, co wyróżnia omawianą pozycję spośród podobnych dotyczących błędów językowych w polszczyźnie Ukraińców, jest zastosowana metodologia badań, której warto poświęcić nieco uwagi. Celem badań Zielińskiej była nie tyle sama deskrypcja wybranych błędów, ale wyjaśnienie, na ile odchylenia od normy ogólnopolskiej (literackiej) oraz czynniki socjolingwistyczne funkcjonowania polszczyzny młodych mieszkańców Ukrainy Zachodniej wpływają na ich kompetencję komunikacyjną (s. 11). Prezentowana optyka jest zgodna ze stosunkiem do błędu językowego w J2 w podejściu komunikacyjnym, które przyniosło przede wszystkim relatywizację samego błędu językowego: od najmniej naruszających możliwość porozumienia między nadawcą a odbiorcą (a więc najmniej ważnych, lekkich) do najcięższych — takich, które całkowicie uniemożliwiają komunikację. Odniesienie zatem opisywanych błędów językowych do pojęcia kompetencji komunikacyjnej poszerzyło analizy o płaszczyznę kompetencyjną, pragmatyczno-językową, socjolingwistyczną.

Błędy wyjaśnia się w publikacji ponadto w kontekście interferencji języka ukraińskiego na polski, a także przy ustaleniu szerszego tła diachronicznego zjawisk językowych (od końca XIX wieku) — ich historycznych uwarunkowań, relacji wyekscerpowanych zjawisk w stosunku do współczesnego języka polonijnego w różnych regionach Ukrainy, polszczyzny osób uczących się JPjO, a także dialektu północnokresowego. Mamy zatem w opisywanej publikacji do czynienia z deskrypcją błędów na szerokim tle, ze wskazaniem

² E. Lipińska, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003, s. 93–94.

możliwych ich przyczyn, analogicznych zjawisk w polszczyźnie dawnej, w języku polskim tych uczących się polskiego Ukraińców, którzy nie wykazują się polskim pochodzeniem.

Dane do książki zbierano za pomocą analizy dostępnych informacji o badanych, ankiet, wywiadów indywidualnych i grupowych oraz obserwacji (uczestniczących i nieuczestniczących). Składa się ona z przedmowy oraz trzech rozdziałów zakończonych wnioskami. W rozdziale pierwszym *Teoretyczne i metodologiczne aspekty analizy kompetencji komunikacyjnej polskojęzycznej młodzieży na Ukrainie* autorka omawia cel badań, metody i techniki badawcze oraz charakteryzuje uzyskany materiał badawczy. Przedstawia także teoretyczne zaplecze analiz, a więc pojęcie kompetencji komunikacyjnej, porażki komunikacyjnej (niepowodzenia w porozumieniu), normy języka polskiego (na podstawie której wyróżniła elementy językowe stanowiące od niej odstępstwo). W tym rozdziale znajdziemy także opis stanu badań nad polszczyzną na Ukrainie.

Rozdział drugi *Aspekt socjolingwistyczny funkcjonowania polszczyzny młodzieży w obwodzie lwowskim, iwano-frankowskim oraz tarnopolskim* przynosi interesujące wyniki badań ankietowych na 453 respondentach ukraińskich deklarujących polskie pochodzenie. Przeprowadzone ankiety pokazują kontekst socjolingwistyczny, bardzo przydatny w badaniach błędów³, a w omawianej publikacji szczególnie szeroki. Kolejno omawia się w rozdziale strukturę narodowościową rodzin badanych, sfery wykorzystywania przez nich języka polskiego, poziom znajomości języka polskiego u respondentów, dostęp do polskojęzycznych massmediów i literatury, motywację uczenia się i/lub doskonalenia języka polskiego, ocenę sytuacji języka polskiego na Ukrainie.

Bardzo interesujące są szczegółowe dane na temat pochodzenia badanych, zwłaszcza dla czytelników nieznających społecznej struktury ukraińskiej Polonii. Okazuje się bowiem, że mamy do czynienia w połowie z „młodą” Polonią: jeden z rodziców jest Polakiem — wskazało tak aż 37% ankietowanych, oboje rodzice są Polakami — 9%, co daje w sumie niemal połowę odpowiedzi respondentów (s. 54). Wynik taki może dziwić w kontekście faktu, iż to Polska, a nie Ukraina jest kierunkiem migracyjnym.

Kolejnym ważkim zagadnieniem — w świetle analizy błędów w polszczyźnie respondentów — jest ich poziom zaawansowania językowego. Został on zbadany za pomocą samooceny według skali: bardzo dobrze, dobrze, słabo, wcale (s. 67). Metodologicznie nie odpowiada ona klasycznej pięciostopniowej skali Likerta (brakuje środkowego wskazania jako na przykład „średnio”), stąd wyniki tego badania należy przyjmować raczej wyłącznie pogładowo. Najczęściej respondenci oceniali swoje sprawności w polszczyźnie jako „dobre”, najrzadziej — jako „słabe”. Ponadto wypowiedzieli się na temat własnych trudności z polszczyzną. Z wypowiedzi tych wynika, że aż dla 87% język polski jest łatwy do opanowania. Znany jest fakt, iż polszczyzna jako system podobny do języka ukraińskiego jest najczęściej przez Ukraińców oceniana jako „łatwa”. Rozumiejąc język bez konieczności uprzedniego uczenia się (zjawisko interkomprensji)⁴, przyjmują, że

³ Analiza socjolingwistyczna pozwala ustalić tożsamość językowo-kulturową respondentów, z których prac wyekscerpowano błędy. Wydaje się, że tego typu (dodatkowe) badania nad samymi autorami prac i wypowiedzi powinny na stałe wejść do metodologicznego kanonu analiz lapsologicznych.

⁴ Początkowo termin interkomprensja oznaczał zdolność rozumienia przez jednostkę innych dialektów tego samego języka. Z czasem poszerzył swoje znaczenie także na zdolność rozumienia różnych języków w obrębie tej samej rodziny (P.E. Gębał, *Interkomprensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, [w:] *Thumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym nauczaniu językowym*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2016, s. 79).

władanie nim nie będzie nastęrczać większych trudności, co zresztą jest faktem, jeśli chodzi o język codziennej komunikacji. Na wyższych poziomach jednak, w tekstach o wyższym poziomie dyscypliny formalnej okazuje się, iż to właśnie podobieństwo między J1 i J2 powoduje, że obok płynności polszczyzna Ukraińców odznacza się brakiem poprawności. Uświadomienie więc uczącym się, iż popełniają wiele błędów interlingwalnych, a poziom poprawności ich języka polskiego jest niski (często niższy od polszczyzny uczących się jej użytkowników języków do polskiego niepodobnych, na przykład chińskiego), powinno być jednym z pierwszych działań lektorów uczących te grupy odbiorców.

Rozdział trzeci — właściwy rozdział badawczy: *Językowo-komunikacyjne osobliwości polszczyzny młodzieży* — zawiera omówienie najbardziej reprezentatywnych błędów językowych oraz pragmatycznych (etykietalnych) danego typu.

Nieczęsto w opracowaniach na temat błędów językowych w J2 analizowane są błędy fonologiczne, toteż należy podkreślić, iż jednym z walorów omawianej pozycji jest to, iż znalazły się w niej także osobliwości na poziomie fonologicznym. Rozpatrzono je w trzech grupach: akcent, wymowa samogłosek i spółgłosek. Okazuje się, iż to ten ostatni aspekt jest największym problemem dla Ukraińców (46%), zaś mniejszym — wymowa samogłosek (35%) oraz akcentowanie (19%) (s. 101). Kolejną zaletą omawianej pozycji są zestawienia procentowe zaobserwowanych trudności, językowych odstępstw od normy. Dane ilościowe są zdecydowanie rzadsze niż jakościowe w opracowaniach błędów w J2 uczących się JPjO, a przecież to od nich zależy ustalenie programu działań dydaktycznych zorientowanych na doskonalenie językowe w zakresie poprawności oraz profi-laktykę błędów interlingwalnych.

Wśród błędów gramatycznych w kategoriach imiennych czołowe miejsce zajmuje problem rodzaju gramatycznego, akcentowany zawsze w opracowaniach dotyczących uczących się JPjO Słowian wschodnich, w tym Ukraińców⁵. W przedstawionym korpusie stosunek procentowy błędów w rodzaju wynosi 97%, a w liczbie — 3%, co faktycznie obrazuje skalę problemu. Nawet błędy w kategorii przypadku (42%) są rzadsze od wynikających z różnic w rodzaju gramatycznym (58% — rodzaj i liczba razem).

Przedstawione błędy w kategoriach werbalnych również pokrywają się z wyróżnieniami przez innych badaczy⁶. Przykładem niech będą formy czasu przeszłego: **Ja nie był* (zam. *Nie byłem*) (s. 137); odmiana czasowników w czasie teraźniejszym: **Oni biorą* (zam. *Oni biorą*) (s. 142); formy trybu warunkowego: **Gdybym chodziłam* (zam. *Gdybym chodziła*) (s. 153).

Bogaty materiał zebrano i zaprezentowano także w części dotyczącej błędów składniowych. Trzeba przyznać, że większość z nich jest popełniana także przez uczących się JPjO Ukraińców nieposiadających polskiego pochodzenia⁷. Błędy leksykalne analizo-

⁵ Por. A. Krawczuk, *Gramatyczna kategoria rodzaju w języku polskim i ukraińskim: paralele i kontrasty*, „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN” 63, 2012; D. Izdebska-Długosz, *O błędach rodzaju gramatycznego w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, [w:] *Pogranicza (nie tylko) Podkarpacia*, red. J. Pasterska, S. Uliasz, A. Luboń, Rzeszów 2016.

⁶ Por. J. Kowalewski, *Język polski na Ukrainie w perspektywie glottodydaktycznej*, Kraków 2017, s. 196–197, 223, 231; D. Izdebska-Długosz, *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków 2021, s. 257–287.

⁷ Por. J. Kowalewski, *op. cit.*, s. 236–250; D. Izdebska-Długosz, *Błędy gramatyczne...*, s. 297–391.

wano w kilku oddzielnych grupach: zapożyczenia formalnosemantyczne i słowotwórcze, kalki semantyczne oraz osobliwości leksykalno-semantyczne (łączliwość wyrazów).

Jedną z najbardziej interesujących części rozdziału przedstawiającego błędy w polszczyźnie Ukraińców jest sekcja dotycząca etykiety językowej. Po pierwsze dlatego, że opracowań na ten temat wciąż nie ma wiele⁸; po drugie zaś — włączenie perspektywy pragmatyczno-językowej w rozważania nad błędami w języku polskim Ukraińców właśnie w kwestii grzeczności językowej jest koniecznością ze względu na duże kontrasty w realizacji poszczególnych typów aktów mowy (szczególnie w kontaktach oficjalnych) w języku polskim i ukraińskim, i wynikające z owych różnic błędy. Umiejętność konstruowania prawidłowego aktu mowy zgodnego z intencją nadawcy szczególnie w kontaktach o charakterze oficjalnym rzutuje na wizerunek społeczny interlokutora i może mieć niebagatelny wpływ na jego przyszłość edukacyjną i zawodową — szczególnie jeśli zamierza on osiedlić się na stałe w Polsce. W publikacji nietypowe etykietalne elementy językowo-komunikacyjne zostały przeanalizowane w następujących grupach: zwroty do odbiorcy, przedstawianie się, życzenia i gratulacje, kondolencje, prośby, propozycje i odmowy przyjęcia propozycji.

Monografię kończą wnioski wysunięte przez autorkę. Stwierdza ona, iż 74% wyekscerpowanych błędów nie ma wpływu na pomyślny przebieg komunikacji. Z punktu widzenia zatem podejścia komunikacyjnego nie można ich nazwać błędami — czego zresztą autorka nie czyni, konsekwentnie nazywając je „osobliwościami”, „nietypowymi elementami”, „specyficznymi cechami”, „elementami wyróżniającymi się na tle normy ogólnopolskiej”, „jednostkami nietypowymi”, „odstępstwami od normatywnego języka polskiego” itp. Jedyne 26% odstępstw od normy może — według autorki — ujemnie wpływać na perlokucję. Wniosek taki wydaje się optymistyczny — trzy czwarte odchyłeń nie wpływa na powodzenie komunikacji, zatem może się ona odbywać bez większych przeszkód. Autorka jednakże wysuwa konkluzję, iż „poddane analizie wyróżniające się na tle ogólnopolskiej normy językowej elementy, pochodzące z polszczyzny młodych użytkowników języka polskiego, świadczą o niewystarczającym poziomie ich kompetencji komunikacyjnej, co daje się prześledzić we wszystkich jej wzajemnie powiązanych składnikach-kompetencjach” (s. 284).

Może budzić wątpliwości fakt, na jakiej podstawie poziom kompetencji komunikacyjnej badanych jest uznany za niewystarczający; w odniesieniu do jakiej płaszczyzny — jeśli bowiem do komunikacyjnej, pragmatyczno-językowej — a tak czyni autorka, to wniosek taki wydaje się nieuprawniony. Można zatem zapytać, czy przyjmowanie perspektywy komunikacyjnej w przypadku błędów Ukraińców w polszczyźnie nie stanowi swoistej pułapki. Nazwanie osobliwości językowych „błędami” (uprawnienia do tego fakt wykroczenia przeciw normie języka polskiego)⁹ oraz podanie ich liczby uprawniałoby przecież do wniosku, iż występuje problem z poprawnością językową w języku polskim Ukraińców.

⁸ A. Krawczuk, *Struktury referujące z wyrazami pan/pani w polskojęzycznej prasie na Ukrainie: grzeczność czy niegrzeczność?*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 20, 2013; *idem*, *Zwracanie się do adresata w polszczyźnie osób polskiego pochodzenia na Ukrainie*, [w:] *Polonistyka w Europie. Kierunki i perspektywy rozwoju*, red. G. Filip, J. Pastarska, M. Patro-Kucab, Rzeszów 2013.

⁹ Według Andrzeja Markowskiego błędy językowe to „nieświadome odstępstwa od obowiązujących w danym momencie normy językowej, czyli takie innowacje, które nie znajdują uzasadnienia funkcjonalnego” (*idem*, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2008, s. 55).

Omawiana pozycja stanowi kompetentne źródło informacji o szczegółowych trudnościach w polszczyźnie młodych użytkowników języka ukraińskiego deklarujących polskie pochodzenie. Powinna stanowić obowiązkową lekturę dla lektorów JPjO pracujących z użytkownikami języka ukraińskiego. Publikacja stanowi istotne wzbogacenie tych zasobów wiedzy teoretycznej oraz empirycznej, które prowadzą do stworzenia metodyki szczegółowej nauczania JPjO w środowiskach ukraińskojęzycznych. Szerokie spektrum dokonanych analiz nad błędami oraz bogaty kontekst socjolingwistyczny sprawiają, że pozycja ta wykracza daleko poza czyste analizy lapsologiczne.

Dominika Izdebska-Długosz

ORCID: 0000-0003-1603-8604

Uniwersytet Jagielloński

Bibliografia

- Arabski J., *Errors as indications of the development of interlanguage*, Katowice 1979.
- Gębał P.E., *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, [w:] *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym nauczaniu językowym*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2016.
- Izdebska-Długosz D., *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków 2021.
- Izdebska-Długosz D., *O błędach rodzaju gramatycznego w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, [w:] *Pogranicza (nie tylko) Podkarpacia*, red. J. Pasterska, S. Uliasz, A. Luboń, Rzeszów 2016.
- Kowalewski J., *Język polski na Ukrainie w perspektywie glottodydaktycznej*, Kraków 2017.
- Krawczuk A., *Gramatyczna kategoria rodzaju w języku polskim i ukraińskim: paralele i kontrasty*, „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN” 63, 2012.
- Krawczuk A., *Struktury referujące z wyrazami pan/pani w polskojęzycznej prasie na Ukrainie: grzeczność czy niegrzeczność?*, „Acta Universitatis Lodzianae. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 20, 2013.
- Krawczuk A., *Zwracanie się do adresata w polszczyźnie osób polskiego pochodzenia na Ukrainie*, [w:] *Polonistyka w Europie. Kierunki i perspektywy rozwoju*, red. G. Filip, J. Pasterska, M. Patro-Kucab, Rzeszów 2013.
- Lipińska E., *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków 2003.
- Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2008.

[https://doi.org/10.19195/1642-5782.19\(29\).12](https://doi.org/10.19195/1642-5782.19(29).12)

[rec.] *Sprachbildung und Sprachkontakt im deutsch-polnischen Kontext*, red. Britta Hufeisen, Dagmar Knorr, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder, Aldona Sopata, Tomasz Wicherkiewicz, współpr. Barbara Stolarczyk, Peter Lang Verlag, Berlin 2018, F.A.L., t. 62

W kwietniu tego roku Zespół Języka Polskiego poza Granicami Kraju Rady Języka Polskiego zapoczątkował cykl seminariów pod tytułem „Dwujęzyczność i wielojęzyczność jako wyzwanie społeczne, kulturowe i edukacyjne”, powołując się na aktualność tej tematyki wynikającą z „narastających procesów migracyjnych”. W tym kontekście warto przypomnieć publikację poświęconą kształceniu językowemu i polsko-niemieckim kontaktom językowym, która ukazała się stosunkowo niedawno dzięki staraniom polskich i niemieckich lingwistów w renomowanym wydawnictwie Peter Lang. Pomysł na wspólną publikację zrodził się na konferencji Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej (PTLS) i jego niemieckiego odpowiednika Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL), która odbyła się w 2015 roku we Frankfurcie nad Odrą. Późniejszy zespół redakcyjny w składzie Britta Hufeisen (Darmstadt), Dagmar Knorr (Hamburg), Peter Rosenberg (Frankfurt nad Odrą), Christoph Schroeder (Poczdąm), Aldona Sopata i Tomasz Wicherkiewicz (Poznań) utworzył tam sekcję poświęconą lingwistyce migracyjnej i wielojęzyczności zatytułowaną „Sprachbildung und Sprachkontakt im deutsch-polnischen Kontext” (Kształcenie językowe i kontakt językowy w kontekście niemiecko-polskim). Część referatów z tej sekcji weszła w skład książki, która ukazała się pod tym samym tytułem w 2018 roku jako 62 tom serii Forum Angewandte Linguistik. W pracy nad przygotowaniem publikacji uczestniczyła także Barbara Stolarczyk z Darmstadt.

O ile kwestie związane z historią polsko-niemieckich kontaktów językowych od czasu do czasu zajmują uwagę badaczy, o tyle publikacje poświęcone ich synchronicznemu ujęciu są nadal rzadkie. W omawianej pozycji grupa złożona z renomowanych polskich i niemieckich lingwistów zdecydowała się na ryzykowny krok, zbierając w jednym tomie artykuły poświęcone polsko-niemieckiej dwujęzyczności, nie tylko napisane po niemiecku albo po polsku, lecz także ujmujące dwujęzyczność w rozmaity sposób. Ten krok nazwano programem mającym na celu „wzbudzenie zainteresowania specyfiką niemiecko-polskiego kontaktu językowego, któremu dotychczas poświęcano (zbyt) mało uwagi” (s. 13, przeł. E.K.). Orientację w całości opracowania ułatwia podział na trzy części stanowiący próbę przyporządkowania zebranych materiałów do trzech zakresów tematycznych: 1) potencjał wynikający z dwujęzyczności i nastawienia wobec niej; 2) studia lingwistyczne poświęcone dwujęzyczności; 3) tereny przygraniczne i wielojęzyczność (przeł. E.K.).

Zgodnie z założeniami lingwistyki kontaktowej¹ w tomie zebrano analizy zjawisk, które do niedawna rozpatrywane były w ramach odrębnych dyskursów: socjolingwistycznego,

¹ Nazwa zaproponowana przez Wojciecha Hofmańskiego (*Pop(lingwo)kultura — lingwistyka kontaktowa jako kolaż dyscyplin*, „Postscriptum Polonistyczne” 1, 2015, nr 15), którą przejęłam jako odpowiednik niemieckiej nazwy dziedziny wiedzy określanej jako *Kontaktlinguistik*, a której

psycholingwistycznego albo glottodydaktycznego. W Niemczech, gdzie ukazała się omawiana książka, konieczność poświęcenia im większej dozy uwagi wynika głównie z faktu, że wśród mieszkańców tego kraju z „tłem migracyjnym”² drugą co do wielkości grupę stanowią osoby, które więzi rodzinne łączą z Polską (s. 7).

I tak pierwsza część tomu poświęcona jest polsko-niemieckiej dwujęzyczności oraz zagadnieniom związanym z wykorzystaniem tego potencjału na różnych etapach nauczania. Otwiera ją opracowanie Joanny Błaszczak i Marzeny Żygis dotyczące biografii językowych oraz nastawień osób dwujęzycznych do języków, którymi posługują się na co dzień. Autorki przeprowadziły badanie ankietowe, w którym wzięło udział 49 uczniów i uczennic z Berlina, a następnie zadały badanym pytania dotyczące ich dwujęzyczności oraz poczucia przynależności narodowej. Informacje z wypełnionych ankiet oraz transkrypty rozmów dostarczyły informacji na temat wykorzystania obu języków w różnych sferach życia codziennego respondentów, trudności związanych z ich opanowywaniem oraz stosunku do dwujęzyczności. Mimo trudności wynikających z konieczności opanowania obu systemów językowych większość ankietowanych (94%) była zadowolona z faktu, że posługuje się na co dzień dwoma językami (s. 38), nawet jeżeli stopień ich opanowania nie odpowiadał „konserwatywnej definicji dwujęzyczności, która zakłada perfekcyjne opanowanie obu języków” (s. 41, przeł. E.K.). Joanna Burkhard i Grit Mehlhorn, które przeprowadziły badania na podobnej wiekowo grupie respondentów, zebrały w swojej ekspertyzie wnioski z analizy wywiadów przeprowadzonych z rodzicami i ich dwujęzycznymi dziećmi na temat stosunku do obu używanych w rodzinie języków z wynikami testów diagnostycznych dotyczących opanowania polskiego słownictwa. Poszukiwały przy tym odpowiedzi na pytanie, jakie czynniki sprzyjają rozwojowi języka pochodzenia. Ich badania potwierdziły sprawdzoną już wcześniej empirycznie tezę, że do takich czynników należy przede wszystkim używanie języka polskiego w rodzinie oraz kontakt z innymi użytkownikami języka pochodzenia (grupa rówieśnicza, krewni spoza rodziny nuklearnej). Wpływ na poziom opanowania słownictwa miały także przyzwyczajenia czytelnicze oraz kontakt z mediami (s. 63). Także Magdalena Wiażewicz przyglądała się młodym dwujęzycznym użytkownikom języka niemieckiego i polskiego z Berlina, dostarczając argumentów na poparcie tezy, że instytucjonalne kształcenie kompetencji w obu językach służy nie tylko rozwojowi osobistemu dwujęzycznych uczniów, lecz także dostarcza im wiedzy i umiejętności potrzebnych w przyszłym życiu zawodowym. Ponieważ liczba uczniów dwujęzycznych w szkolnictwie zawodowym w Berlinie stale wzrasta, takie kształcenie językowe powinno, zdaniem badaczki, stać się stałym elementem odpowiednich programów nauczania (s. 105).

Jedynie dydaktycznie motywowany artykuł Jana Iluka³ i Mariusza Janosza zajmuje się kształceniem językowym dzieci na terenie Polski. Autorzy przedstawili w nim metodę

przedmiotem zainteresowania jest „komunikacja w kontekście realnego współwystępowania różnych systemów językowych” (*ibidem*, s. 31).

² Niem. *Migrationshintergrund*. Określenie to pozwala na uwzględnienie w statystykach demograficznych nie tylko emigrantów pierwszego pokolenia, lecz także ich dzieci. Za jednostki z tłem migracyjnym uchodzą zarówno osoby, które przyszły na świat jako obywatele innego kraju, jak i te, u których przynajmniej jedno z rodziców ma za sobą doświadczenia migracyjne.

³ Jan Iluk dzielił się wynikami innych swoich badań z czytelnikami „Kształcenia Językowego” w tomach 10 i 11.

narracyjną oraz wyniki badania efektywności jej wykorzystania w porównaniu z „tradycyjnymi” metodami nauczania języka niemieckiego stosowanymi w nauczaniu przedszkolnym. Opierając się na tych wynikach, badacze zalecają generalną zmianę postępowania we wczesnym nauczaniu języków obcych. Z tym postulatem wiąże się jednak także konieczność zmiany sposobu kształcenia kadry nauczycielskiej w Polsce (s. 87).

W drugiej części omawianego tomu zebrano trzy artykuły opisujące lingwistyczne spojrzenie na oba języki ukształtowane w sytuacji dwujęzyczności. Na początku tej części umieszczono ciekawą analizę Izabeli Błaszczyk poświęconą użyciu trybu warunkowego w języku polskim, która rzuca światło na hipotezę wieku krytycznego związanego z nabywaniem tej części systemu gramatycznego. Badanie ankietowe przeprowadzone za pośrednictwem internetu na 128 respondentach pozwoliło badaczce na porównanie użycia odpowiednich form gramatycznych u osób monolingwalnych, posługujących się językiem polskim jako odziedziczonym (symultaniczna akwizycja obu języków) oraz bilingwalnych, dla których niemiecki jest językiem drugim (akwizycja sukcesywna). Różnice w używaniu odpowiednich form w tych trzech grupach zdają się wskazywać na to, że do pełnego ukształtowania polskich form trybu przypuszczającego w mowie dziecka dochodzi dopiero między dziewiątym a 11 rokiem życia (s. 136). Jagoda Cieszyńska-Rożek dokonała natomiast analizy biografii językowej dwunastoletniej uczennicy, której zachowania językowe obserwowała przez dziewięć lat. Jej pytanie badawcze dotyczyło przy tym warunków kształtowania się „równnoważonego bilingwizmu stymulującego dynamiczny rozwój poznawczy dzieci dwu- i wielojęzycznych” (s. 141). Doszła przy tym do podobnej konkluzji jak Mehlhorn i Burkhardt: „Wysoki poziom opanowania obu języków Julii jest ściśle związany z jej lekturami, pasją czytelnictwem i sprawnością pisania” (s. 156). Rafał Suda i Sandra Pappert przyjrzeni się natomiast użyciu niemieckiego rodzajnika określonego na lekcjach w polskiej szkole. Wychodząc od wskaźników determinacji występujących w polszczyźnie spróbowali sprawdzić, czy polscy uczący się języka niemieckiego jako obcego są w stanie skorzystać z transferu pozytywnego przy podejmowaniu decyzji, jakiego rodzajnika użyć w tłumaczeniu z języka polskiego na niemiecki: określonego czy nieokreślonego. Badanie przeprowadzone na 50 uczniach szkół ponadpodstawowych pokazało, że respondenci nie korzystają z implicytnych (nieleksykalnych) wskaźników determinacji w języku polskim, to znaczy — nie wykorzystują potencjału transferu pozytywnego z języka rodzimego, ucząc się języka obcego.

Tematem przewodnim trzeciej i ostatniej części opracowania są tereny przygraniczne i wielojęzyczność. Barbara Alicja Jańczak przedstawiła w swoim artykule wyniki eksperymentu przeprowadzonego w Zgorzelcu i Łęknicy, miastach leżących na styku dwóch kultur i języków. Eksperyment polegał na pytaniu przypadkowych przechodniów o drogę i nagrywaniu tych rozmów. Pytania zadawano najpierw w języku niemieckim, następnie po angielsku, względnie po polsku. Po rozmowie informowano uczestników o celu i sposobie badania oraz proszono o podanie danych socjometrycznych. W ten sposób zgromadzono dane na temat wyboru strategii komunikacyjnych w sytuacjach bilingwalnych u mieszkańców terenów przygranicznych. W żadnej z zarejestrowanych rozmów nie doszło przy tym do zastosowania strategii receptywnej wielojęzyczności⁴. Takiej formie polsko-niemieckiej dwujęzyczności swój artykuł poświęcił socjo- i interlingwista Goro

⁴ Więcej na temat znaczenia i historii tego terminu zob. M. Steciąg, *Lingua receptiva. Wyzwania wielojęzycznej komunikacji receptywnej w Europie*, „Postscriptum Polonistyczne” 26, 2000, nr 2.

Christoph Kimura, opisując model funkcjonowania komunikacji, w którym każda ze stron produkuje wypowiedzi w swoim języku rodzimym, adekwatnie reagując na sformułowane w innym języku wypowiedzi pozostałych uczestników interakcji (s. 219). Jest to zupełnie inny model komunikacji niż ten, w którym idealnym opanowaniem dwu (i więcej języków) jest przywołana przez Cieszyńską-Rożek „zrównoważona dwujęzyczność”. Rzadkość występowania takiego modelu komunikacji na polsko-niemieckim przygraniczu, zdaniem japońskiego badacza, nie wynika przy tym z natury ludzkiej komunikacji, lecz raczej z braku znajomości języka sąsiada.

Do sytuacji pogranicza nawiązuje także dydaktycznie motywowane opracowanie Tomasza Lisa poświęcone metodzie projektów. Autor opisuje w nim doświadczenia zebrane w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego, podając ciekawe przykłady zadań projektowych, które można realizować w oparciu o regionalne treści. Metodą projektową zajęła się także Barbara Stolarczyk. Jej artykuł dotyczy jednak nauczania języka polskiego jako odziedziczonego na uniwersyteckich kursach językowych i opisuje zamysł pracy badawczej poświęconej zbadaniu kompetencji językowych rozwijanych na takich zajęciach. Poza terenem przygranicza zebrane zostały także dane korpusowe przedstawione przez Tirzę Mühlhan-Meyer, która w ramach interdyscyplinarnego projektu pod tytułem „Znaki metropolii: wielojęzyczność wizualna na obszarze Zagłębia Ruhry” bada „widoczność, rozmieszczenie, kompozycję oraz postrzeganie i klasyfikowanie pisemnych śladów wielojęzyczności w sferze publicznej” (s. 259, przeł. E.K.). Analiza danych na temat użycia języka polskiego na tym terenie potwierdza często powtarzaną tezę o „niewidoczności” polskich migrantów w Niemczech. Rzadkie występowanie pisemnych śladów polskości w porównaniu z takimi śladami pozostawionymi w innych migranckich językach na terenie Zagłębia Ruhry jest dysproporcjonalne do stosunkowo wysokiej liczby mieszkańców tego terenu z polskim tłem biograficznym.

Lektura artykułów zebranych w omawianym tomie potwierdza przekonanie wyrażone przez Zespół do Spraw Języka Polskiego poza Granicami Kraju, że wielojęzyczność jest wyzwaniem. Wynika to nie tylko z trudności komunikacyjnych, które pojawiają się w wielojęzycznych sytuacjach. Także w obrębie jednego języka widać, jak różnie rozumiane może być na przykład pozornie jasne określenie „dwujęzyczność”. O ile wszystkie badania poświęcone polszczyźnie na terenie Niemiec były prowadzone wśród osób posługujących się językiem polskim jako odziedziczonym⁵, o tyle oba opracowania poświęcone nauczaniu języka niemieckiego w Polsce dotyczą „klasycznej” glottodydaktycznej sytuacji nauczania języka obcego.

Dane dotyczące polsko-niemieckiej dwujęzyczności zebrane za pomocą rozmaitych narzędzi badawczych na terenie Niemiec ukazują ją w nowym świetle, odkrywając

⁵ To dosyć nowy termin, który zdaniem Anny Żurek w polskojęzycznej literaturze przedmiotu „wciąż nie jest jeszcze powszechnie używany i jednoznacznie definiowany” (*eadem*, *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*, Kraków 2018, s. 12). Próbę jego charakterystyki w kontekście glottodydaktycznym podjęły niedawno Ewa Lipińska i Anna Seretny (*Język odziedziczony a dwujęzyczność — o konieczności badań komparatywnych*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 26, 2019, s. 289–292), które doszły do wniosku, że „ze względu na szeroki zakres użycia terminu JOD [język odziedziczony], posługując się nim, należy zawsze wyraźnie wskazać, do której z wymienionych grup użytkowników ma się odnosić. W glottodydaktyce polonistycznej dotyczy najczęściej języka imigrantów” (*ibidem*, s. 292).

dotychczas słabo znane obszary zainteresowań badawczych, które mogą stać się podstawą do podjęcia konkretnych działań politycznych w zakresie kształcenia językowego zarówno na terenach przygranicznych, jak i poza nimi. Dotyczy to w pierwszym rzędzie kształcenia językowego osób posługujących się językami odziedziczonymi, a także kwestii związanych z nauczaniem języka polskiego jako obcego. Szczególnie pożądana z punktu widzenia integracji europejskiej receptywna wielojęzyczność⁶ jako minimalny cel nauczania w kształceniu językowym nie przełożyła się dotychczas na koncepcje kursów i programy nauczania w Niemczech.

W mniejszym stopniu w tomie poruszone zostały sprawy odnoszące się do sytuacji języka niemieckiego w Polsce. Poświęcono im jedynie dwa glottodydaktyczne artykuły. Takie zestawienie treści wyraźnie pokazuje różnice w zainteresowaniach badawczych w obu krajach, a zarazem stanowi pewną próbę ich przewyciężenia i podjęcia dialogu ponad granicami. Biorąc pod uwagę zmiany demograficzne wynikające z ruchów migracyjnych w Polsce oraz postępującą integrację europejską, można oczekiwać, że w bliższej lub dalszej przyszłości dojdzie jednak do upodobnienia się dyskursów, nawet jeżeli nie będą one dotyczyły tylko tej jednej konkretnej pary językowej.

Ewa Krauss

ORCID: 0000-0003-1378-9234

Uniwersytet w Jenie

Bibliografia

- Hofmański W., *Pop(lingwo)kultura — lingwistyka kontaktowa jako kolaż dyscyplin*, „Postscriptum Polonistyczne” 1, 2015, nr 15.
- Lipińska E., Seretny A., *Język odziedziczony a dwujęzyczność — o konieczności badań komparatywnych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 26, 2019.
- Meißner F.J., *Politische Dimensionen der rezeptiven Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenkonzepte*, [w:] *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, red. Ch. Fäcke, F.J. Meißner, Narr-Tübingen 2018.
- Steciąg M., *Lingua receptiva. Wyzwania wielojęzycznej komunikacji receptywnej w Europie*, „Postscriptum Polonistyczne” 26, 2000, nr 2.
- Żurek A., *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*, Kraków 2018.

⁶ Por. F.J. Meißner, *Politische Dimensionen der rezeptiven Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenkonzepte*, [w:] *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, red. Ch. Fäcke, F.J. Meißner, Narr-Tübingen 2018.

[https://doi.org/10.19195/1642-5782.19\(29\).13](https://doi.org/10.19195/1642-5782.19(29).13)

Szkolne zmagania z płcią

[rec.] Karolina Kwak, *Czy Kopciuszek musi być dziewczyną? Edukacja polonistyczna bez schematów rodzajowych*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2019, Edukacja Nauczycielska Polonisty

Wydaje się bowiem, że to nie zawartość podręczników czy kanon lektur decydują o tym, jak dzieci będą odbierać rzeczywistość. To od polonisty/wychowawcy zależy, czy jego uczniowie uznają, że Kopciuszkiem może być tylko dziewczyna¹.

Karolina Kwak to badaczka, nauczycielka i współautorka podręczników, która w swoich licznych pracach podejmuje zagadnienie perspektywy genderowej w edukacji. To również osoba odpowiedzialna za trzydziestą pierwszą odsłonę popularnej i docenianej przez nauczycieli serii „Edukacja Nauczycielska Polonisty”, redagowanej przez Annę Janus-Sitarz.

Czy Kopciuszek musi być dziewczyną? Edukacja polonistyczna bez schematów rodzajowych to publikacja powstała na bazie szkolnych doświadczeń. Jak tłumaczy we wstępie autorka, jej współpraca z młodzieżą zaowocowała pytaniami dotyczącymi nierówności, funkcjonowania kobiet i mężczyzn, a także krzywdzących stereotypów. Będąc blisko problemów młodych ludzi, obserwując rodzące się w nich przekonania, ale i najprawdopodobniej głęboko wierząc w sprawczość nauczyciela polonisty, badaczka stworzyła składającą się z sześciu rozdziałów rozprawę, która za pomocą współczesnych lektur odślania możliwości uwrażliwiania uczniów na uprzedzenia związane z płcią.

Książka zawiera po części nieco zmienione teksty publikowane wcześniej, ale zebranie ich w jednym tomie zdaje się decyzją udaną, ponieważ całość jest spójna, a poszczególne tematy wzajemnie się uzupełniają.

Przy wszechobecnym medialnym istnieniu niemal mitycznego zjawiska, jakim pozostaje gender, Kwak podejmuje wysiłek ponownego wytłumaczenia kwestii fundamentalnych, takich jak jaźń, osobowość, tożsamość, rola płciowa czy płeć biologiczna. Sięga przy tym po czołowe nazwiska, od dawna kojarzone z tym zakresem tematycznym, i z encyklopedyczną skrupulatnością przedstawia definicje pojęć rozpoznanych przez naukę, ale do dzisiaj wzbudzających wiele wątpliwości, nawet w świecie akademickim. Autorka, poprzez socjalizację, grupy społeczne, a nawet psychoanalizę, dociera do stereotypów męskości i kobiecości. To właśnie one stanowią główny temat pracy.

Pogłębieniu dychotomii pomiędzy dziewczynkami a chłopcami sprzyja otaczający dzieci świat — dzielą je zabawki, kolory, zainteresowania czy kierowane do nich programy

¹ K. Kwak, *Czy Kopciuszek musi być dziewczyną? Edukacja polonistyczna bez schematów rodzajowych*, Kraków 2019, s. 318.

i gry. Również tym kwestiom poświęcono miejsce, przykuwając uwagę czytelnika licznymi ciekawostkami. Lekcje języka polskiego dzięki wykorzystaniu tekstów jako narzędzi do rozwoju empatii, według autorki, mają być szansą na rozmycie wspomnianych różnic. Omawiana publikacja nie oferuje gotowych scenariuszy, ale przedstawia utwory, również polskie, które, czytane nawet we fragmentach, mogłyby stanowić tło do lekcji analizującej ograniczające nas konstrukty kulturowe.

Kwak poświęca miejsce także poszukiwaniom językowym. Odwołując się do *Lingwistyki płci* Małgorzaty Karwatowskiej i Jolanty Szpyry-Kozłowskiej, zastanawia się, dlaczego w Polsce rozgorzała dyskusja dotycząca feminatywów, widoczna nawet w tłumaczeniach tytułów książek dla dzieci, gdy w języku angielskim — na skutek działań na rzecz równouprawnienia — rezygnuje się z form żeńskich (s. 124). Podobną tendencję można zauważyć również u Czeszek, które z roku na rok coraz mocniej walczą z charakterystyczną końcówką *-ová*. Autorka stara się nie opowiadać po żadnej ze stron, o czym świadczą cytowane przez nią słowa Przemysława Łozowskiego: „Język nie ma płci [...] ani w języku nie ma płci [...] ani płeć nie ma języka [...] to użytkownicy języka mają płeć” (s. 139). Ważniejsze staje się dla niej uwrażliwienie dziewcząt na możliwość spełniania się w zawodzie uznawanym za męski niż językowa forma wykonywanej profesji.

Niewątpliwym atutem recenzowanej książki jest fakt, że jej autorka to polonistka praktyk; swoje refleksje i założenia opiera na pracy w szkole. Badania ilościowe i jakościowe przeprowadzone wśród uczniów, stanowiące rdzeń rozprawy, poruszają niezwykle aktualne zagadnienia. Głównym ich celem miało być uzyskanie informacji, w jaki sposób dzieci w wieku od dziesięciu do 14 lat definiują kobiecość i męskość, a także — jak rozumieją inność. 250 uczniów biorących udział w badaniu ilościowym wskazywało pasujące do nich określenia, wartości, z którymi mogliby się utożsamiać, sytuacje wzbudzające sprzeciw bądź rozbawienie („przemoc wobec zwierząt” kontra „chłopak w sukience”). Istotnym elementem ankiety było pytanie o przyporządkowanie z pewnej puli cech typowych, w mniemaniu uczniów, dla kobiet, mężczyzn albo dla obu płci, jak również próba stworzenia definicji inności.

Badania dowiodły, że najmłodszy respondenci jako najbardziej kobiecą cechę wskazują delikatność, a męską — agresywność. To stereotypowe postrzeganie nie jest jednak w uczniach zakorzenione. Jak pisze Kwak: „Z wiekiem, wraz z poszerzaniem się zasięgu społecznych oddziaływań, zmienia się sposób patrzenia dzieci na świat, w tym także role płciowe” (s. 199). Istotną różnicę w poglądach uczniów między dziewięcym a 14 rokiem życia widać w odpowiedziach dotyczących inności — zjawisko dotychczas konotowane z samotnością czy opresją w dziecięcym rozumowaniu z czasem urasta do wartości, która jest akceptowana.

Należy zwrócić również uwagę na ciekawe badania jakościowe polegające na połączeniu rysunku z obowiązkową na tym etapie nauczania formą wypowiedzi pisemnej — opisem postaci. Do zadań grupy dziewięcio- i dziesięcioletków należało wrysowanie postaci w przygotowany wcześniej szablon, jak również napisanie tekstów według kryteriów: przedstawienie bohatera, wygląd twarzy, opis sylwetki i sposób poruszania się, a także zainteresowania, zdolności oraz pasje. Autorka obszernie analizuje wybrane dziewięć prac, które czytelnik ma szansę samodzielnie zinterpretować, ponieważ w publikacji zamieszczono ich kolorowe skany. Na tej podstawie Kwak wysnuwa następujące wnioski: postaci płci żeńskiej często były jednowymiarowe, do ich charakterystyk wpisano cechy typu pracowitość czy otwartość na świat. Ponadto męskie wizerunki (tworzone

przez mieszane grupy uczniów) cechuje większa odwaga — chłopcy są zazwyczaj ambitni, bogaci, ale i konfliktowi. Na uwagę zasługują także prace przedstawiające postaci o niesprecyzowanej płci — dopiero w przypadku tworzenia takich wizerunków uczniowie wychodzą poza stereotypy.

Za najcenniejsze uważam fragmenty dotyczące Kopciuszka, nie tylko ze względu na ich wysoką wartość merytoryczną, ale także z uwagi na podobieństwo doświadczeń. W aktualnie obowiązującej podstawie programowej języka polskiego w wykazie lektur znajduje się zapis dotyczący wybranych baśni polskich i europejskich, z wyszczególnieniem *Kopciuszka* autorstwa Charles'a Perraulta. Jak odnotowała Kwak, baśń obecna w podręcznikach dla klasy 4 otoczona jest (a nawet obłożona) wieloma zadaniami o różnym stopniu trudności i przydatności. Ciekawą propozycję metodyczną podsuwają *Słowa na start!* Anny Klimowicz i Marleny Derlukiewicz, łącząc czytaną od pokoleń historię z humorystyczną wizją zaprezentowaną w wierszu Wandy Chotomskiej. Kwak idzie jednak o krok dalej. Omawiając *Kopciuszka* ze swoimi uczniami, prezentuje im również fragmenty książki Weroniki Józwiak *O dzielnych księżniczkach i pięknych królewiczach. Stare baśnie w nowych odstonach*. Dzieci, niejako w kontraście, poznają dzięki temu trudne losy pięknego i pracowitego Józia, przezywanego oczywiście Kopciuszkiem. Przytoczone reakcje uczniów wskazują na ich zaciekawienie tematem: „Wreszcie coś dla chłopców. Teraz przynajmniej mogę sobie wszystko wyobrazić. Jak bohaterką była dziewczyna, to to było takie babskie” (s. 268). Podobne wypowiedzi pojawiły się również na moich zajęciach — co prawda lekcje te odbyły się krótko przed lekturą recenzowanego tytułu, a ja posłużyłam się wersją autorstwa Karrie Fransman i Jonathana Placketta z niedawno wydanego w Polsce tomu pod tytułem: *Królewna w lśniącej zbroi, czyli trochę inne bajki dla dziewczynek i chłopców* — jednakże okoliczności i efekt okazały się tożsame. Zafascynowani uczniowie przekrzykiwali się (zjawisko to nie ominęło nauczania zdalnego), chcąc wyrazić swoje opinie. Zacytuję kilka z nich, ponieważ bliskie są tym, które pojawiają się w recenzowanej pozycji: „Wreszcie dziewczyny sobie odpoczną!” — uczennica; „Tak, chłopak w centrum uwagi, a nie tylko przyjeżdża i ratuje ciągle te księżniczki” — uczeń; „W końcu ta nazwa, Kopciuszek, to do chłopca też pasuje” — uczeń.

Spisane stwierdzenia, jak również ogólne podekscytowanie i fascynacja „innymi” wersjami baśni pokazują, że uczniowie są otwarci na eksperymenty. Wspominana przez Kwak bliska więź polonisty z uczniem i ogólna sympatia mogą stać się pomostem między tematami trudnymi a lekcjami literackimi (i nie tylko, bo ostatnia z wypowiedzi wskazuje na gotowość poszerzenia dyskusji o kwestie językowe). Autorka nie boi się próbować nowych rzeczy i skutecznie pokazuje swoim uczniom kolejne konteksty. Umożliwia im na przykład uczestniczenie w wystawianym na deskach Narodowego Starego Teatru przedstawieniu w reżyserii Anny Smolar, opartym na tekście *Kopciuszka* Joëla Pommerata, jak również nakłania do poszukiwań śladów tej postaci w filmie Stephena Chbosky'ego pod tytułem *Cudowny chłopak*. Rezultaty nie zaskakują — jak zauważa Kwak: „Upewniłam się, że poszerzanie kontekstu kulturowego sprzyja kształtowaniu wśród uczniów bardziej otwartych postaw i wybieraniu przez nich podczas wykonywania zadań niestandardowych rozwiązań” (s. 281). Tę konstatację poprzedza dogłębna analiza dziecięcych rysunków stworzonych w dwóch grupach uczniów — wśród tych, którzy czytali teksty Perraulta i Józwiak, oraz w zespole zaznajomionym także z przedstawieniem i filmem.

W ramach podsumowania warto wrócić do przedstawionego na początku motta — górnolotne stwierdzenie o ogromnej mocy polonisty uzależnione będzie wyłącznie od

nauczyciela. On sam decyduje o kształcie swoich lekcji, części omawianych lektur, tworzy plan zajęć i nieustannie podejmuje decyzje o tym, jakie kompetencje chce rozwijać u swoich podopiecznych. Nie jest Kopciuszkiem, któremu stoi na drodze Macocha, choć też nie od razu trafi na bal, ponieważ po drodze czekają go kolejne reformy i decyzje rządzących. Ostatni rozdział recenzowanej publikacji stanowi refleksję na temat nauczyciela, jego tożsamości, możliwości i zdolności do rozwijania relacji z uczniem. Autorka stawia pytania dotyczące typów osobowości oraz ich wpływu na reprezentowane swoją osobą wartości, które dzieci dostrzegają ze szczególną uwagą.

Kwak pochyla się także, prawdopodobnie niejako reagując na wydarzenia społeczno-polityczne, nad programem ukrytym, który mógłby stanowić szansę na wcielenie omawianych wartości w lekcje języka polskiego, gdy na horyzoncie pojawi się zagrożenie podmiotowości standardów nauczania. W założeniach autorki program ukryty tworzą treści dotyczące płci, orientacji seksualnej, tolerancji czy szeroko rozumianej inności, przekazywane obok tego, co zawarte w podstawie programowej. Do jego realizacji można wykorzystać kilka książek zaproponowanych przez Karolinę Kwak, przydatnych w walce ze schematami rodzajowymi. Należy przy tym podkreślić, że największym atutem recenzowanej publikacji jest skłonienie czytelnika do rozważań nad rolą nauczyciela i sposobami przekazywania norm w edukacji polonistycznej.

Natalia Miksiewicz

ORCID: 0000-0002-6662-8453

Uniwersytet Wrocławski

Bibliografia

- Fransman K., Plackett J., *Królewna w lśniącej zbroi, czyli trochę inne bajki dla dziewczynek i chłopców*, Warszawa 2020.
- Józwiak W., *O dzielnych księżniczках i pięknych królewiczach. Stare baśnie w nowych odstonach*, Zgierz 2015.
- Karwatowska K., Szpyra-Kozłowska J., *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin 2010.
- Klimowicz A., Derlukiewicz M., *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 2020.
- Kwak K., *Czy Kopciuszek musi być dziewczyną? Edukacja polonistyczna bez schematów rodzajowych*, Kraków 2019.
- Łozowski P., *Gender jako językowa symbolizacja doświadczenia płci: płeć w języku, płeć języka czy język płci, [w:] Oblicza płci. Język — kultura — edukacja*, red. M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, Lublin 2012.

Indeks nazw osobowych

- Adamczykowa Zofia 68
Adamowski Jan 82
Aleksy św. 20
Andrews Richard 11, 16
Anusiewicz Janusz 36, 83
Arabski Janusz 124
Ariadna (mit.) 91
Arystoteles 11
Austin John L. 70
Awdiejew Aleksy 71
Awramiuk Elżbieta 55
- Bachtin Michaił 35
Bakuła Kordian 8, 33, 49
Balcerek Helena 7, 53, 57
Bańko Mirosław 20
Bańkowska Ewa 23
Barbaro Bogdan de 112
Bartmiński Jerzy 82, 83
Bąk M. 101
Beekes Robert S.P. 88
Bem Sandra L 83
Białęcka-Pikul Marta 61
Binnebesel Józef 103–105
Blackburn S. 13
Błaszczak Joanna 131
Błaszczyk Izabela 132
Bobryk Jerzy 34
Bogoczova Irena 8, 119–124
Boguszewska Helena 107
Bojar Bożenna 73, 75, 77
Brewer Marylynn B. 67
Broniewski Władysław 112
Bruner Jerome S. 156
Budajczak E. 101
Burkhard Joanna 131, 132
Burns Anne 34
- Caban Sandra 7
Cerera (mit.) 90
- Chbosky Stephen 137
Chlewiński Zdzisław 69
Chojnowska Krystyna 52
Chotomska Wanda 137
Chwedeńczuk Bohdan 70
Ciepielewska Luiza 35
Cieszyńska-Rożek Jagoda 65, 132, 133
Clackson James 87
Claud Dana L. 14
Colmenar Jesús 30
Cope Joan 34
Corder Stephen Pit 123
Cudo Andrzej 102
Cyceron 11
Czaińska Monika 7
Czaja-Chudyba Iwona 11
Czernow Anna M. 105
Czetwertyńska Grażyna 85
- Dąbrowska Anna 33, 36
De Silva Guido G. 87
Derewicka Olga 107
Dewey John 17
Derlukiewicz Marlena 137
Dubisz Stanisław 20, 55
Dunin-Dudkowska Anna 39
Duszak Anna 37
Dybel Paweł 101
- Eros (mit.) 101
Erskine Andrew 87
Eutyfrom 13–15
Ezop 92
- Fäcke Christiane 134
Filip Grażyna 128
Fillmore Charles 71
Fonferko Zbigniew 17
Fransman Karrie 137
Freud Sigmund 101

- Fröhlich S. 11
Fromkin Victoria A. 34
- Gaj Beata 86, 89, 93, 94, 97
Gambin Małgorzata 102
Gaszyńska-Magiera Małgorzata 35
Gębal Przemysław E. 126
Gleason Jean B. 34
Głowiński Michał 11
Godawa Grzegorz 104
Góra Sylwia 110
Grabias Stanisław 49
Grandin Temple 52, 53
Grzybowski Przemysław 104
- Harwas-Napierała Barbara 72
Heitzman Janusz 102
Herder Johann Gottfried 119
Herkules (mit.) 90, 91
Hermann Marek 86
Hessler Jan E. 13
Hewstone M. 67
Hinkel Eli 34
Hitchcock Alfred 38
Hock R.R. 23
Hofmański Wojciech 130
Horwitz Elaine K. 34
Horwitz Michael B. 34
Hufeisen Britta 130
- Iluk Jan 131
Incontri Dora 101
Irslinger Britta 87
Irzykowska Barbara 112
Irzykowski Karol 112
Iwasiów Inga 112
Izdebska-Długosz Dominika 8, 125, 127
- Jakosz Mariusz 109, 131
Janowicz Anna 104
Janowska I. 40
Janus-Sitarz Anna 113
Jańczak Barbara Alicja 132
Jaskółowa Ewa 101
Jedlińska Joanna 53
Jedliński Ryszard 101
Johnes Christian 33, 41
Józefowicz Anna 105
Jóźwiak Weronika 137
- Kacmajor Anna 67
Kacmajor Magdalena 67
Kalbarczyk Tomasz 11, 12
Kalivoda Gregor 11
Karwatowska Małgorzata 136
Kaszewski Krzysztof 7, 22
Kielar-Turska Maria 61
Kieślowski Krzysztof 30
Kimura Goro Christoph 133
Kirkeby Ole Fogh 16
Klein Ernest 88
Kleszczowa Krystyna 70
Kłęczar Aleksander 86, 88
Klimowicz Anna 137
Knorr Dagmar 130
Knot-Szczepanik Joanna 86, 93
Kochanowski Jan 108, 112
Komorowska Hanna 35
Kopeć Urszula 101
Kornaszewska-Polak Monika 74
Korolko Mirosław 22
Kostkiewiczowa Teresa 11
Kowalewski Jerzy 125, 127
Kowalikowa Jadwiga 48
Koziołek Krystyna 102
Kozłowska Katarzyna 55, 56
Krajewski Marek 96
Krakowiak Piotr 104
Krashen Stephen 34
Kraskowska Ewa 112
Krauss Ewa 8
Krawczuk Ała 127, 128
Krzyżyk Danuta 101
Kübler-Ross Elisabeth 103
Kucharska-Babula Agata 101
Kurcz Ida 69, 83
Kwak Karolina 8, 135–138
Kwieciński Lech 86, 90, 94
- Laktancjusz 11
Lichański Jakub Zdzisław 7, 11
Lięża Maria 61
Lipińska Ewa 36, 125, 126, 133
Lis Tomasz 133
Loch Marcin 95
Lubaś Władysław 122
Luboń Arkadiusz 127
Lüger Heinz H. 37

- Łozowski Przemysław 136
Łukaszewski Wiesław 104
- Machinek Marian 104
Maciejak Katarzyna 53
Macrae C. Neil 67
Majchrzak Małgorzata 67
Mandal Eugenia 83
Marcinów Mira 102, 106, 109–112
Marciszewski Władysław 15
Markowski Andrzej 128
Marshall Mason 12, 13, 15, 16
Martin Josef 15
Martyniuk W. 36
Mayenowa Maria Renata 71
Mazurek Krzysztof 52
McKerrow Raymie 14
Mehlhorn Grit 131, 132
Meißner Franz J. 134
Mesjasz Joanna 104
Michalak-Widera Iwona 63
Michalewski K. 35
Michułka Dorota 33
Mikołajczak Aleksander W. 86
Mikołajczuk Agnieszka 23
Miksiewicz Natalia 8
Miluska Jolanta 83
Mountstephen Mary 53
Mühlau-Meyer Tirza 133
Myrdzik Barbara 106
- Nagajowa Maria 47
Najder Łukasz 107
Niesporek-Szamburska Bernadeta 47, 50, 52, 56, 101, 105
Nocoń Jolanta 47, 49–52, 56, 58
Nowak Agnieszka 67
Nunan David 33
- Ochman Katarzyna 94
Ogryzko-Wiewiórska Mirona 104
Oklejak Mariann 67–84
Olechnicki Krzysztof 70
Onions Charles T. 87
Orłowa Krystyna 47
Ostoja-Zawadzka Krystyna 112
- Panek Richard 52, 53
Pappert Sandra 132
- Pasieka Małgorzata 33
Pasterska Jolanta 127, 128
Patro-Kucab Magdalena 128
Pawelec Radosław 23
Perrault Charles 137
Piaget Jean 23
Pieczonka Joanna 7
Pisula Ewa 53
Plackett Jonathan 137
Platon 7, 11–13, 15
Płownes Jakub 7
Podracki Jerzy 54–57
Pomianowska Zofia 23
Pomierska Justyna 55
Pommerat Joël 137
Prozerpina (mit.) 90
- Rabiej Agnieszka 33
Radzicki Józef 83
Ratner Nan B. 34
Rembowski Józef 82
Renan Ernest 119
Richards Jack C. 40
Robling Franz-Huber 11
Rodgers Theodore S. 40
Rosenberg Peter 130
Rosiek Stanisław 112
Rowe Gregory 87
Różewicz Tadeusz 112
Ruch Floyd L. 83
Rudnicki Zbigniew 101
Ryba Janusz 86, 88
- Samolewicz Zygmunt 88
Santana-Santos Franklin 101
Schmalzriedt Egidius 13
Schneider Caroline 87
Schroeder Christoph 130
Seneka 11
Seretny Anna 36, 126, 133
Serkowska Hanna 110
Sędziak Henryka 55
Siatkowski Jerzy 73
Sielicka Edyta 102, 103, 109, 113
Sienko Maria 48
Sierocka-Rogała Marta 52
Slany Katarzyna 105
Sławiński Janusz 11
Smolar Anna 137

- Sobol Elżbieta 67
Sokrates 13–15
Sopata Aldona 130
Stahre-Godycka Malina 103
Stanecka Zofia 67–84
Stangor Charles 67
Stasinus z Cypru 14
Steciąg Magdalena 132
Stolarczyk Barbara 130, 133
Stroh Wilfried 86
Strycharczyk Barbara 86
Suda Rafał 132
Sundberg Mark L. 52, 53
Synowiec Helena 47, 48
Szczukowski Dariusz 102
Szejnach Piotr 109, 113
Szpyra-Kozłowska Jolanta 136
Sztobryn-Bochomska Joanna 103–105
Szymanek K. 24
- Tabisz Anna 23, 52
Tałuć Katarzyna 105
Tanatos (mit.) 101
Tarone E. 34
Tatarkiewicz Władysław 13
Tertullian 87
Toczko Rafał 85
Tokarczuk Olga 43, 44
Tokarski Ryszard 71
Tomlinson Brian 41
Trębska-Kerntopf Anna 39
Trysińska Magdalena 53, 70, 71
- Uliasz Stanisław 127
Ulicka Danuta 35
Urbańczyk Stanisław 70
Uryga Zenon 48, 49
- Wiażewicz Magdalena 131
Wicha Marcin 102, 106–109, 111, 112
Wicherkiewicz Tomasz 130
Widera-Wysoczańska Agnieszka 103, 104
Wierzbicka Anna 71
Wils Jean P. 11
Witwicki Władysław 13, 15
Włodarczyk Anna 109
Wodtko Dagmar 87
Wojtak Maria 37
Wojtczuk Agnieszka 102
Wojtych Ewa 23
- Wolanin Elżbieta 86, 88
Woleński Jan 13
Woźniak-Prus Małgorzata 102
- Zagnińska Maria 23
Zaleska Zofia 110
Załęcki Paweł 70
Zamarian Agnieszka 106
Zdunik Jan 8
Zielińska Maria 8, 123
Zimbardo Philip G. 83
Zinsmaier Thomas 11
- Żebrowska Paulina 96
Żurek Anna 133
Żygis Marzena 131

Indeks nazw rzeczowych

- akt
komunikacji 70, 72, 82
mowy 70–73, 82
- alfabet 87, 89
- analiza 16, 30, 40, 56, 57, 69, 82, 103, 106,
124, 126, 129, 133, 137
- argument
a przykład 19–32
dobieranie 27
formułowanie 29
- bilingwizm zob. dwujęzyczność
- błąd, błędy językowe
gramatyczne 96, 125, 127
interligwalne 124, 127
leksykalne 125, 127
pragmatyczne 125, 128
- bohater literacki (postać literacka) 22, 30, 68,
105–108, 136
- colloquial Czech* 120, 121
Common Czech 120, 121
- czasowniki mówienia 69–84
- český národní jazyk* 121
- čeština*
honorová 120, 121
mluvená 120, 121
obecná 120, 121
spisovná 120, 121
- czytanie
ze zrozumieniem 26, 35, 41, 44, 45
- ćwiczenie 7, 25–30, 36, 41–44, 64, 65
- dialekt 120, 122
- dialog 16, 17, 36, 43, 65–83, 106
- doświadczenie
lektury 102
śmierci (tanatyczne) 102, 105–108, 113
- dydaktyka
języka polskiego 7, 50, 119
- dyskusja 11–16, 19, 34, 36, 39–44
- dwujęzyczność 130–133
- dziecko i rodzice 62, 71, 77
- edukacja wczesnoszkolna 85–99
- egzamin maturalny 19, 21
- emocje 38, 70–73, 76, 77, 112
- epicheiremat 15
- felieton 37, 38, 40, 45
- filologie 12, 85
- gatunek, gatunki
prasowy, publicystyczny 39, 40, 45
- gender 135
- glottodydaktyka 124, 133
- gramatyka, gramatyczny 7, 35, 38, 40, 45, 48,
51, 55–58, 93, 97, 132
- gwara 120, 123
- humor 77, 105
- język
akwizycja 41, 124, 132
autentyczny 33, 39, 42, 109
czeski 119–122
czystość 122
etniczny 120
kaszubski 120
kulturalny 120, 121
łaciński 85–99
niemiecki 131–134
obcy 33–46, 122, 124, 132, 133
ochrona 120, 122
odmiana
standardowa 120–122
terytorialna 119

- polski
 na Ukrainie 124–129
 potoczny 112
 regionalny 120
 rodzimy 132, 133
 słowiański 120, 123
 ukraiński 124–129
 użycie 39, 48, 64–68, 72, 81, 82, 132, 133
 kompetencje komunikacyjne 23, 49–52, 125
 komunikacja
 językowa 36, 41, 50–53, 57, 65
 ustna 35, 36, 45
 kontakty językowe 130
 kontekstualizacja 72
 konwersacja 38, 41–44, 125
 korpus 38, 41–44, 125
 kształcenie
 językowe 47–60, 102, 123, 124, 131, 134
 humanistyczne 106
 kulturowe, 42, 50, 124
 literackie 50, 102, 106
 kultura
 europejska 7, 86
 łacińska (starożytna) 96
 polska 86
 lekcja 90–95, 101–115
 leksem 8
 lektura 16, 22, 28, 38, 39, 43, 45, 86, 97, 102, 106, 108, 112, 135, 138
 lęk 103, 104
 liceum 93, 101–115
 lingwistyka
 kontaktowa 130
 migracyjna 130
 literatura
 dla dzieci i młodzieży 105, 106
 łacina
 nauczanie 85–98
 metoda
 bezpośrednia 93
 elenktyczna 13
 komunikacyjna 95
 majeutyczna 13
 narracyjna 131, 132
 pracy z tekstem 35, 40–45
 projektów 133
 rozwiązywania problemów 11, 81
 metodyka 15, 91, 94, 129
 mówienie
 w języku obcym 33–46
 myśl 12, 20–23, 30
 myślenie
 dedukcyjne 23, 27, 31
 indukcyjne 23, 31
 krytyczne 7, 11, 12, 16, 17
 nagłówek 41–45
 naród
 a język 119, 120
 nauczanie 7, 34, 41, 47–61, 85, 86, 94, 97, 98, 102
 nauczyciel 36–45, 50–58, 62, 80, 90–95, 108, 113, 135, 138
 norma językowa
 mówiona 122
 pisana 122
 standardowa 122
 notatka 40, 45, 55, 108
 odbiorca
 literatury 22, 31, 68
 młody 68–71, 105
 odpowiedź 8, 25, 26, 29, 34, 36, 75, 79, 105
 opis 21, 28, 69, 83, 90, 111
 pamięć 56, 107, 108
 państwo
 a język 119
 pisanie 21, 50, 57, 91, 93, 97, 110, 124, 131
 płęć 135, 136
 pobożność (zbożność) 14, 15
 podręcznik 16, 37, 55, 87–98
 podstawa programowa 50, 51, 93
 polityka językowa
 czeska 119, 120
 państwowa 120
 popęd 101
 poprawność językowa 57, 122, 124, 127, 128
 prawda 12, 13, 88
 protreptyk 11–18
 przykład 19–31
 puryzm językowy 122, 123
 pytanie 25, 26, 29, 34–38, 42–45
 reportaż 37, 38
 retoryka 7, 23, 24, 31
 rodzice 62, 71, 75, 76, 108
 rodzina 68–74, 80–84, 90, 94, 131

- rola
nauczyciela 41, 45, 138
płciowa 135
rozmowa 16, 34–36, 39–45, 52, 62, 102, 108, 113
rozprawka 19–32
rozumienie 34, 35, 44, 53, 56, 61, 64–66, 122, 124
rozumowanie 15, 136
samogłoska 89, 92
słowianoznawstwo 119
słowiański
język 119, 120, 123
naród 120, 123
Słowiańszczyzna 8, 120, 123
słownictwo 43, 44, 87–90, 94, 97
słownik 86, 88, 94, 97
słuchanie 34, 57
społeczeństwo 17, 53, 61, 62, 82, 104, 107, 119
sprawność
językowa 34, 41, 45, 49, 50, 58, 62–65, 124
mówienie 33–41, 45
pisanie 54, 57
słuchanie 34
spozrzeganie 65, 68, 70
sprawiedliwość 14, 15
stereotyp
funkcje 69
kobiecości i męskości 83
matki i ojca 69, 83
stereotypizacja 7, 67, 68, 83
strategia nauczania 13, 33, 106, 124
streszczenie 21, 22
sytuacja
graniczna 102, 109
komunikacyjna 34, 49, 57, 77
szkoła
podstawowa 20, 48, 51, 52, 58, 86, 89, 93, 97, 98
ponadpodstawowa 85, 97
śmierć 7, 111–113
świadomość 25, 37, 41, 67, 71, 86, 104
tanatologia 103
tanatopedagogika
nauczanie 101–115
tekst
dydaktyczny 16, 36, 40
literacki 16, 106
prasowy (dziennikarski) 33–47
temat
otwarty 26, 29
teza 19–21, 25, 26–31
tożsamość 26, 102, 107, 110, 111, 121, 138
tytuł 38, 42–44
uczeń, uczniowie 16, 20–28, 31, 34, 38–43, 54–56, 91
umieranie
nauczanie 101–118
z nudów 111
verba dicendi 67–84
wiedza
językowa, o języku 48, 54–56
o literaturze 102
o świecie 20, 24, 40, 61, 67
wielojęzyczność 8, 130, 133
wypowiedź
argumentacyjna 19, 23

Table of contents

From the editor	7
Part I. Articles	
Jakub Z. Lichański, Is the protreptic worth restoring in school education?	11
Krzysztof Kaszewski, Argument and example in the school essay	19
Jakub Płowens, Press text as a stimulus for interaction in foreign language classes	33
Helena Balcerek, Teaching (about) syntax and linguistic and communicative competences of students with ASD	47
Sandra Caban, Assessing the communicative competence of a child with Asperger Syndrome (OKKA): Own research instrument	61
Monika Czaińska, <i>Verba dicendi</i> in dialogues as a symptom of stereotyping in the perception of mom and dad in the book series <i>Basia</i> by Zofia Stanecka and Marianna Oklejak	67
Joanna Pieczonka, The early school education <i>versus</i> the Latin language: The coursebooks	85
Jan Zdunik, Teach how to die: Thanatopedagogy at Polish language lessons in high school	101
Part II. Reviews	
Kordian Bakula, [review] Irena Bogoczova, <i>Language Policy in the Czech Republic in the Context of the Situation in Slavic-Speaking Territories</i> , Uniwersytet Ostrawski, Ostrava 2021	119
Dominika Izdebska-Długosz, [review] Марія Зелінська, <i>Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови західних областей України</i> , POSWIT, Drohobycz 2018	124
Ewa Krauss, [review] <i>Sprachbildung und Sprachkontakt im deutsch-polnischen Kontext</i> , eds. Britta Hufeisen, Dagmar Knorr, Peter Rosenberg, Christoph Schroeder, Aldona Sopata, Tomasz Wicherkiewicz, collab. Barbara Stolarczyk, Peter Lang Verlag, Berlin 2018, F.A.L., vol. 62	130
Natalia Miksiewicz, School struggles with gender, [review] Karolina Kwak, <i>Czy Kopciuszek musi być dziewczyną? Edukacja polonistyczna bez schematów rodzajowych</i> , Wydawnictwo Universitas, Kraków 2019, Edukacja Nauczycielska Polonisty	135
Index of names	139
Subject index	143
Table of contents	147
Abstracts	149

Abstracts

Jakub Z. Lichański

Is the protreptic worth restoring in school education?

This article is based on a study by Mason Marshall *Reading Plato's Dialogues to Enhance Learning and Inquiry. Exploring Socrates' Use of Protreptic for Student Engagement*. The author makes, inter alia, analyses of the Plato's dialogue *Euthyphro* and emphasizes the ways of promoting and encouraging Socrates used for self-evaluation and conscious reflection in the interlocutor. By focusing his work on Socrates' use of protreptic, Marshall proposes a practical approach to reading Plato, illustrating how his writings can be used to enhance intrinsic motivation amongst students and help them develop the thinking skills required for democratic and civic engagement.

The article shows how to practically apply a protreptic in didactics; it also points to the work of Ole Fogh Kirkeby who writes about similar matters and justifies the use of traditional teaching methods in a modern school.

Keywords: protreptic, Socrates, Plato, W. Witwicki, M. Marshall, O.F. Kirkeby

Krzysztof Kaszewski

Argument and example in the school essay

In the school essay, the student is expected to distinguish between an argument and an example. In this article, I analyze the benefits and difficulties associated with this approach to argumentation as well as present ideas for activities and exercises that can help students formulate arguments, choose examples, and distinguish one from the other.

Keywords: essay, argument, example

Jakub Płowens

Press text as a stimulus for interaction in foreign language classes

The paper shows how press text enables the development of interaction as a kind of interesting stimulus which motivates speaking. There were given characteristics of different genres of press text which have their aims in communication. Glottodidactic potential reveal title and lead as well as the body of text. The idea to imply press text for interaction was described. Attention was paid to what

learners gain from both reading press text and speaking about its content. Moreover, instructions to a teacher were determined. The role of a teacher who can maintain the speaking action in the classroom was emphasized.

Keywords: interaction, speaking, press text, foreign language teaching

Helena Balcerek

Teaching (about) syntax and linguistic and communicative competences of students with ASD

The aim of the article is to point out the deeper problem of language teaching — teaching school grammar (on the example of syntax), which is associated more with teaching about the language than the language itself. In the current core curriculum, language teaching is not connected to communicative competence — the ability to create oral and written statements. It has caused the regression in Polish language didactics and the return to the discussion of teaching language or/and teaching about the language in modern primary school. Subjective, functional, and communicative approach in teaching language is really important when teaching children with Autism Spectrum Disorder, and that is why the current system-normative approach in school discourse should be reflected upon. If the subjectiveness and individualisation of teaching as well as special educational needs and abilities of students with ASD are considered in this reflection, the conclusion emerges — the need to remodel the method of organising the language teaching process.

Keywords: knowledge about language, functional teaching approach, system and normative teaching approach, communicative teaching approach, subjective teaching approach, linguistic and communicative competence, ASD

Sandra Caban

Assessing the communicative competence of a child with Asperger Syndrome (OKKA): Own research instrument

The article presents the author's own tool to diagnose the level of communicative competence in a child with Asperger Syndrome at an early age. The diagnostic tool includes an interview with the parents, the diagnosis site, and exercises to check the functioning of the speech apparatus. The article presents exercises for diagnosing the level of linguistic social, situational, pragmatic, and systemic proficiency. At the end, there is a card for assessing the level of communicative competence of a child with Asperger Syndrome which will help systematize knowledge and prepare an appropriate therapy.

Keywords: diagnosis, diagnosis tool, communication competence, Asperger syndrome

Monika Czaińska

Verba dicendi in dialogues as a symptom of stereotyping in the perception of mom and dad in the book series *Basia* by Zofia Stanecka and Marianna Oklejak

The aim of the article is to show to what extent *verba dicendi* can create the stereotypical image of parents. Following the analysis, it can be concluded that the assumed hypothesis has proved to be correct, i.e. the use of verbs consistent with the characteristic (stereotypical) qualities of mother and father were present in the *Basia* book series.

Keywords: books for children, verbs, stereotyping, *verba dicendi*, dialogue

Joanna Pieczonka

The early school education *versus* the Latin language: The coursebooks

The article presents three coursebooks on the Latin language, published in years 2006–2018 in Poland. The author examines the advantages and disadvantages of the books and wonders if they may be used as teaching materials during early school education, i.e. in primary school, grades 1–3.

Keywords: the Latin language, early school education, coursebooks

Jan Zdunik

Teach how to die: Thanatopedagogy at Polish language lessons in high school

The aim of this article is to present a didactic proposition on the introduction of thanatopedagogical themes in Polish language lessons in high school while discussing contemporary literature. The first part of the work presents the most important elements of thanatopedagogy as a science in the context of literary studies. The history of the concept is described in the context of changes in the cultural understanding of death, and the way of presenting the final things in the literature of children and adolescents — from didactic to personalistic — is discussed. In the following subsections, two texts from the latest Polish literature are interpreted: *The Things I Didn't Throw Out* by Marcin Wicha and Mira Marcin's *Bezmatek*. Proposals are made for using these works to introduce elements of reflection on the finality of things to Polish lessons (the subject of mourning, anthropology of death and dying, the language used for speaking about passing away). The text ends with a summary of the most crucial research conclusions: about the important role of recent literature in conversations on ultimate topics, the need for thanatopedagogical education for teachers, and the need for large psychological competences to conduct such conversations.

Keywords: thanatopedagogy, modern literature, didactic of Polish language

Wskazówki dla autorów

1. Teksty w wersji elektronicznej na nośnikach cyfrowych prosimy nadsyłać pod adres Redakcji Czasopisma: Instytut Filologii Polskiej, pl. Nankiera 15, 50-140 Wrocław lub pocztą elektroniczną pod adres: kor7baku@uni.wroc.pl.

2. Wszystkie artykuły publikowane w czasopiśmie „Kształcenie Językowe” są recenzowane. Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie (zob. także kj.wuwr.pl) jest zgodna z zaleceniami Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, opisanymi w broszurze *Dobre praktyki w procedurach recenzyjnych w nauce*, Warszawa 2011, i przebiega z zachowaniem zasady poufności i podwójnej anonimowości (*double-blind review process*).

Autorzy, redaktorzy, recenzenci starają się nie dopuścić do takich nieuczciwych praktyk, jak plagiat, nieujawnianie osób mających istotny wkład w dzieło (*ghost writing*), dopisywanie osób niemających wkładu w dzieło (*guest writing*) czy fałszowanie danych.

Recenzja ma formę pisemną i zawiera rekomendację dotyczącą publikacji artykułu. Recenzent ocenia wartości poznawcze, wagę / istotność dla danej dziedziny, stawianie nowych problemów badawczych, także kompozycję, styl, język pracy.

Autor artykułu zobowiązany jest do krótkiego ustosunkowania się na piśmie do recenzji.

Aktualna lista recenzentów współpracujących znajduje się na kj.wuwr.pl i na str. 4 każdego numeru czasopisma. W przypadku artykułów w języku obcym jednym z recenzentów jest osoba afiliowana w instytucji zagranicznej innej niż narodowość autora pracy.

3. O przyjęciu tekstu do wydania w Czasopiśmie Autorzy zostaną poinformowani za pośrednictwem poczty elektronicznej na wskazany przez nich adres.

4. Recenzje zostaną przesłane Autorom, którzy zobowiązują się do dokonania zasugerowanych w nich poprawek i korekt.

5. Teksty należy nadsyłać w formacie dokumentów programu Word lub tekstu sformatowanego RTF. Maksymalna objętość artykułu: 40 000 znaków ze spacjami.

6. Szczegółowe informacje dotyczące formatowania tekstów oraz sporządzania przypisów znajdują się na stronie www.wuwr.com.pl w zakładce „Dla Autorów”.

7. Teksty odbiegające od podanych standardów będą odsyłane do Autorów z prośbą o dostosowanie ich do wymogów pisma.

8. Do artykułu należy dołączyć abstrakt w języku polskim lub angielskim oraz słowa kluczowe (do 400 znaków ze spacjami).

9. Wydawnictwo zastrzega sobie prawo do dokonywania poprawek redakcyjnych tekstów.

10. Przesłanie przez Autora tekstu do Redakcji Czasopisma jest równoznaczne z jego oświadczeniem, że przysługują mu autorskie prawa majątkowe do tego tekstu, że tekst jest wolny od wad prawnych oraz że nie był wcześniej publikowany w całości lub części ani nie został złożony w redakcji innego czasopisma, a także z udzieleniem nieodpłatnej zgody na wydanie tekstu w czasopiśmie „Kształcenie Językowe” oraz jego nieograniczone co do czasu i terytorium rozpowszechnianie, w tym wprowadzenie do obrotu egzemplarzy czasopisma oraz odpłatne i nieodpłatne udostępnianie jego egzemplarzy w internecie.

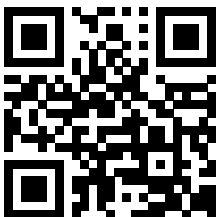
11. Autorzy są zobowiązani do wykonania korekty autorskiej w ciągu 7 dni od daty jej otrzymania. Niewykonanie korekty w tym terminie oznacza zgodę Autora na wydanie tekstu w postaci przesłanej do korekty.

12. Po opublikowaniu artykułu Autor otrzymuje nieodpłatnie jeden egzemplarz czasopisma „Kształcenie Językowe”. Wszystkie udostępnione przez Wydawnictwo artykuły, w formacie PDF, znajdują się na stronie www.cns.wuwr.pl.

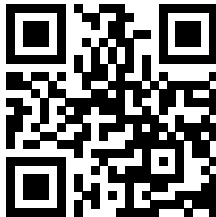
13. Autorzy nie otrzymują honorarium autorskiego za przekazane artykuły.

Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego sp. z o.o.
pl. Uniwersytecki 15
50-137 Wrocław
uniwersytecka@uwur.com.pl

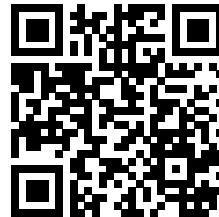
Wrocław University Press
pl. Uniwersytecki 15
50-137 Wrocław
uniwersytecka@uwur.com.pl



Księgarnia internetowa
Online bookshop
sklep.wwur.com.pl



Strona główna
Website
wuwr.com.pl



Facebook

@wydawnictwouwr

