

Studia Pragmalingwistyczne

**Rocznik Instytutu Polonistyki Stosowanej
Wydziału Polonistyki UW**

Rok V

2013



WARSZAWA 2013

Redaktor naczelny
Józef Porayski-Pomsta

Komitet redakcyjny
Joanna Frużyńska, Marzena Stępień, Agata Wdowik,
Ewa Wolańska (sekretarz redakcji)

Rada redakcyjna
Stanisław Dubisz, Stanisław Gajda, Bogdan Owczarek,
Józef Porayski-Pomsta (przewodniczący), Elżbieta Sękowska,
Ewa Wolańska (sekretarz), Zofia Zaron, Halina Zgółkowa

Recenzent tomu

Redaktor tomu
Józef Porayski-Pomsta
Ewa Wolańska

Opracowanie redakcyjne streszczeń anglojęzycznych
Danuta Przepiórkowska

Korekta

Adres redakcji
Instytut Polonistyki Stosowanej
Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28
00-927 Warszawa
e-mail: ips.polon@uw.edu.pl

© Copyright by Instytut Polonistyki Stosowanej
Wydział Polonistyki UW
Warszawa 2013

ISSN 2080-5853



Wydanie publikacji sfinansowane przez Wydział Polonistyki UW
ze środków na badania naukowe

Tom opublikowany jest w wersji pierwotnej

Projekt okładki
Dariusz Górski

Skład i łamanie
Małgorzata Kula

Druk i oprawa
Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego, zam.

SPIS TREŚCI

5. ROCZNICA POWSTANIA INSTYTUTU POLONISTYKI STOSOWANEJ

| | |
|--|----|
| STANISŁAW DUBISZ: Instytut Polonistyki Stosowanej 2007-2012 – geneza i perspektywy | 9 |
| JÓZEF PORAYSKI-POMSTA: Kierunek studiów: logopedia ogólna i kliniczna – w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego | 19 |
| JOANNA FRUŻYŃSKA, MAGDALENA TRYSIŃSKA, TOMASZ WROCZYŃSKI: Kształcenie nauczycieli w obliczu permanentnej reformy edukacji | 31 |
| BEATA KATARZYNA JĘDRYKA: Nauczanie języka polskiego jako obcego i języka polskiego poza krajem | 43 |
| ELŻBIETA SEKOWSKA: Zadania praktycznej stylistyki w dydaktyce uniwersyteckiej ... | 51 |

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

| | |
|--|-----|
| EWA WOLAŃSKA: Model opieki logopedycznej w Polsce | 59 |
| MARLENA KUROWSKA: Zaburzenia mowy. Przegląd klasyfikacji | 67 |
| JOANNA SMOGORZEWSKA: Rozwijanie twórczości językowej dzieci w wieku przedszkolnym | 73 |
| ALICJA GAŁCZYŃSKA: Dzieci jako nadawcy i odbiorcy zachowań grzecznościowych (na przykładzie dyskursu przedszkolnego) | 101 |
| ANNA WILECZEK: Oburzeni, znudzeni, z(a)wiedzeni... Semantyka buntu w socjolekcie młodzieżowym | 115 |
| STANISŁAW DUBISZ, ZOFIA ZARON, MARZENA STĘPIEŃ: <i>Słownik nazw osobowych</i> : cele i założenia | 131 |
| JAKUB Z. LICHAŃSKI: Logiczna i retoryczna analiza wyrażenia <i>etyka słowa</i> | 143 |
| GRZEGORZ P. BĄBIAK: Czy będziemy jeszcze wydawać książki w XXI wieku? Kilka uwag edytora | 157 |

KRONIKA INSTYTUTU POLONISTYKI STOSOWANEJ

EWA WOLAŃSKA: Sylwetka naukowa Docent Doktor Marii Przybysz-Piwko. 40-lecie
pracy naukowo-dydaktycznej 173

BIBLIOGRAFIA PUBLIKACJI PRACOWNIKÓW INSTYTUTU POLONISTYKI
STOSOWANEJ (2012) 179

TABLE OF CONTENTS

THE 5TH ANNIVERSARY OF THE INSTITUTE OF APPLIED POLISH STUDIES

| | |
|---|----|
| STANISŁAW DUBISZ: The Institute of Applied Polish Studies in 2007-2012: Origins and future prospects | 9 |
| JÓZEF PORAYSKI-POMSTA: General and clinical speech therapy as a field of study at the Institute of Applied Polish Studies, University of Warsaw | 19 |
| JOANNA FRUŻYŃSKA, MAGDALENA TRYSIŃSKA, TOMASZ WROCZYŃSKI: Teacher training in the face of permanent reform of the education system | 31 |
| BEATA KATARZYNA JĘDRYKA: Teaching Polish as a foreign language and teaching Polish outside Poland | 43 |
| ELŻBIETA SĘKOWSKA: The tasks of practical stylistics in academic teaching | 51 |

RESEARCH PAPERS AND ESSAYS

| | |
|--|-----|
| EWA WOLAŃSKA: The model of speech-therapy care in Poland | 59 |
| MARLENA KUROWSKA: Speech disorders. An overview of classifications | 67 |
| JOANNA SMOGORZEWSKA: Developing linguistic creativity in pre-school children ... | 73 |
| ALICJA GAŁCZYŃSKA: Children as senders and recipients of polite behaviours (on the example of pre-school discourse)..... | 101 |
| ANNA WILECZEK: Outraged, bored, disappointed, deluded... The semantics of rebellion in the youth sociolect | 115 |
| STANISŁAW DUBISZ, ZOFIA ZARON, MARZENA STĘPIEŃ: <i>Dictionary of Personal Names</i> : Goals and background | 131 |
| JAKUB Z. LICHAŃSKI: Logical and rhetorical analysis of the expression <i>ethics of the word</i> | 143 |
| GRZEGORZ P. BAŁBIAK: Are we still going to publish books in the 21st century? A few remarks from an editor | 157 |

CHRONICLE OF THE INSTITUTE OF APPLIED POLISH STUDIES

EWA WOLAŃSKA: Academic profile of Associate Professor Maria Przybysz-Piwko.
The 40th anniversary of academic teaching and research 173

BIBLIOGRAPHY OF PUBLICATIONS BY THE INSTITUTE OF APPLIED
POLISH STUDIES (2012) 179

**5. ROCZNICA POWSTANIA
INSTYTUTU POLONISTYKI
STOSOWANEJ**

STANISŁAW DUBISZ
(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

INSTYTUT POLONISTYKI STOSOWANEJ 2007-2012 – GENEZA I PERSPEKTYWY

Na Wydziale Polonistyki UW zaczęto myśleć o nowych formach organizacji dydaktyki i badań naukowych w zakresie filologii polskiej w roku 2005. Wiązało się to z postulatami sformułowanymi podczas Zjazdu Polonistów – *Polonistyka w przebudowie* (Kraków, 22-25 IX 2004 r.), a bezpośrednio wynikało z przeprowadzonej wówczas porównawczej analizy dwóch modeli dydaktycznych, które do dziś funkcjonują na polskich uczelniach w zakresie dyscyplin humanistycznych. W artykule, opublikowanym rok później, m.in. pisałem: „Mamy (...) do czynienia z trzema paradoksami, jeśli chodzi o studia z zakresu filologii polskiej na Uniwersytecie Warszawskim:

- 1) w epoce Internetu i globalizacji minimum programowe filologii polskiej zasklepia się w kręgu problematyki teoretyczno-filologicznej, pozostającej w dość luźnym, a może wręcz iluzorycznym związku z współczesną profesyjno-twórczą rolą uniwersytetu i uwrażliwieniem na sprawy społeczne;
- 2) w epoce funkcjonalizacji życia społecznego i praktyczno-profesjonalnych zadań kształcenia uniwersyteckiego program studiów z zakresu filologii polskiej w niewielkim tylko stopniu (maksymalnie 30% czasu zajęć) przygotowuje do wykonywania jakiegokolwiek zawodu, koncentrując się na kulturowaniu teoretyczno-filologicznej wiedzy, przygotowującej *de facto* przede wszystkim do dalszego studiowania;
- 3) w epoce rywalizacji jakości i wartości standardy studiów z zakresu filologii polskiej są określane za pomocą wskaźników ekstensywnych, tj. liczb godzin zajęć, nie zaś za pomocą wskaźników efektywnych, tj. jakości i ocen z egzaminów.

(...) Odwrotnością teoretyczno-filologicznego modelu kształcenia i studiowania jest nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej jako obcej, prowadzone na Uniwersytecie Warszawskim w merytorycznym związku z filologią polską. Owa odwrotność polega na tym, że opisy glottodydaktyczne i praktyka glottodydaktyczna należą do językoznawstwa i kulturoznawstwa stosowanego, bezpośrednio służą procesom nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego, kształtowania się umiejętności porozumiewania się po polsku i rozumienia polskiej rzeczywistości, wreszcie rozwijania w tym języku kompetencji komunikacyjnej. Opisy glottodydaktyczne mają przede wszystkim na celu

umiejętności praktycznego formułowania tekstów w języku polskim, natomiast opisy filologiczne mają na celu przede wszystkim wiedzę o tych tekstach”¹.

Ten sposób myślenia o studiach z zakresu filologii polskiej doprowadził do powołania terminu *polonistyka stosowana*, rozumianego jako kształcenie praktycznych umiejętności formułowania (konstruowania, produkowania) różnego typu tekstów w języku polskim (z uwzględnieniem uwarunkowań kontekstowych) oraz wiedza o tych mechanizmach i procesach. Znalazło to również motywacje w oficjalnych dokumentach urzędowych. Obowiązujące wówczas *Standardy kształcenia dla kierunku studiów filologia polska* jako obligatoryjny ujmowały moduł polonistyki stosowanej, chociaż nie tak go określały: „Absolwent [filologii polskiej – przyp. S.D.] jest przygotowany do pracy w szkolnictwie – po ukończeniu specjalności nauczycielskiej (zgodnie ze standardami kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela), w placówkach oświatowych, kulturalnych i samorządu lokalnego oraz w wydawnictwach, czasopiśmie i mediach elektronicznych”².

W logicznym związku z zarysowanymi wyżej propozycjami teoretycznymi i dydaktycznymi pozostawał projekt powołania na Wydziale Polonistyki UW nowej Katedry Dydaktyki Polonistycznej i Specjalizacji Zawodowych, zgłoszony po raz pierwszy w 2002 r. przez Andrzeja K. Guzka. Wśród potrzeb powołania tej jednostki organizacyjnej autor wymieniał między innymi:

- duże zainteresowanie studentów uzyskaniem świadectwa ukończenia specjalizacji zawodowej, wynikające ze zmian na rynku pracy;
- funkcjonujące w instytutach polonistycznych zajęcia z zakresu specjalizacji zawodowych: nauczycielskiej, redaktorsko-wydawniczej, filologii dla mediów, upowszechniania i animacji kultury, mające zróżnicowane programy i formy organizacyjne, wymagające w związku z tym koordynacji;
- rozwój specjalności logopedycznej na studiach polonistycznych oraz subspecializacji glottodydaktycznej w obrębie specjalizacji nauczycielskiej, wymagających nadania im lepszych form organizacyjno-programowych, konkurencyjnych wobec innych ośrodków akademickich.

Głównym zadaniem projektowanej Katedry miałyby być organizacja procesu dydaktycznego w zakresie wszystkich form kształcenia zawodowego (specjalność, specjalizacja, subspecializacja) na dziennych, wieczorowych, zaocznych i podyplomowych studiach z zakresu filologii polskiej³.

¹ S. Dubisz, *Filologia polska – glottodydaktyka polonistyczna – polonistyka stosowana*, [w:] E. Rohozińska, M. Skura, A. Piasecka (kom. red.), *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz „Polonicum”*, Warszawa 2006, s. 164-165, 166 (161-171).

² *Standardy kształcenia dla kierunku studiów filologia polska*, Warszawa 2006, s. 1.

³ Zob. A. Guzek, *Katedra Dydaktyki Polonistycznej i Specjalizacji Zawodowych (projekt)*, kmpis, s. 1-4.

Projekt ten zaktualizował się niejako ponownie w 2006 r. w związku z modernizacją programu studiów pierwszego i drugiego stopnia specjalności logopedycznej (wcześniej były to jednolite pięcioletnie studia magisterskie). Prace nad programem studiów, prowadzone pod kierunkiem Józefa Porayskiego-Pomsty, uwidoczniły bowiem konieczność powołania nowego kierunku studiów w związku z określonymi przez MNiSZW parametrami, dotyczącymi programów studiów, które pod znakiem zapytania postawiły możliwość łączenia programu studiów polonistycznych z pełnym programem specjalności logopedycznej. Zaistniała zatem konieczność powołania na Wydziale Polonistyki UW nowej jednostki organizacyjnej, która prowadziła by ten kierunek studiów.

We wstępnej dyskusji rozważano dwie nazwy tej jednostki, które zarazem określały zakres jej działalności i strukturę. Były to następujące propozycje:

- *Centrum/Instytut Polonistycznego Kształcenia Zawodowego;*
- *Centrum/Instytut Polonistyki Stosowanej.*

Ostatecznie w projekcie skierowanym 25 I 2007 r. przez grupę profesorów do dziekana Wydziału Polonistyki znalazła się nazwa *Instytut Polonistyki Stosowanej (Institute of Applied Polish Studies)*, co znajdowało uzasadnienie w projektowanym zakresie prac i strukturze nowej jednostki, na którą miały się składać cztery zakłady: Zakład Edukacji Polonistycznej i Glottodydaktyki, Zakład Logopedii i Komunikacji Językowej, Zakład Edytorstwa i Stylistyki, Zakład Retoryki i Technik Medialnych oraz trzy pracownie: Pracownia Historii Retoryki, Pracownia Języka Mediów, Pracownia Językoznawstwa Stosowanego. Grupę założycielską stanowili profesorowie: Danuta Knysz-Tomaszewska, Jakub Z. Lichański, Bogdan Owczarek, Józef Porayski-Pomsta, Elżbieta Sękowska, Zofia Zaron, a w sumie akces do Instytutu Polonistyki Stosowanej zadeklarowało 9 samodzielnych nauczycieli akademickich oraz 22 adiunktów i wykładowców. Wśród zadań, które miałyby realizować Instytut wówczas wymieniano takie, jak:

- „1. Opracowanie programów specjalności i specjalizacji polonistycznych oraz kierowanie realizacją tych programów.
2. Zapewnienie synchronizacji w realizowaniu programów zawodowych (...) na studiach stacjonarnych, niestacjonarnych i podyplomowych.
3. Analiza europejskich i polskich przemian kształcenia w zakresie filologii narodowej (...).
4. Dbałość o poszerzanie oferty specjalności i specjalizacji polonistycznych (...).
5. Promowanie wśród maturzystów oferty dydaktycznej Wydziału Polonistyki UW.
6. Kształtowanie nowego profilu studiów pedagogicznych na UW we współpracy z innymi kierunkami prowadzącymi ten typ studiów.

7. Współpraca z władzami oświatowymi Warszawy oraz kierownikami szkół średnich dla osiągnięcia drożności kształcenia ustawicznego”⁴.

Były to przede wszystkim cele dydaktyczne i organizatorskie, ale projektowane zakłady i pracownie miały również wyraźnie sprecyzowane plany naukowe. Spośród zgłoszonych wówczas tematów badawczych można przykładowo wymienić następujące:

- Język polski we współczesnym kształceniu zintegrowanym.
- Świadomość i kompetencja językowa dzieci, młodzieży i nauczycieli.
- Elektroniczne techniki komunikacji w dydaktyce szkolnej.
- Problemy diagnozy i terapii logopedycznej.
- Pragma-, socjo- i psycholingwistyczne aspekty rozwoju mowy dziecka.
- Tradycje i normy współczesnego edytorstwa naukowego.
- Edytorstwo tekstów średnio- i nowopolskich (ze szczególnym uwzględnieniem XIX w.).
- Stylistyka praktyczna i historyczna – podstawy metodologiczne, interpretacje, analizy.
- Język polski poza granicami kraju – opis lingwistyczny i glottodydaktyczny.
- Kreowanie medialnego wizerunku osób i zdarzeń.
- Etyka przekazu publicznego.
- Antropologia literatury popularnej.
- Współczesna retoryka stosowana.
- Historia i teoria retoryki⁵.

Przedstawiony przez grupę inicjatywną projekt powołania Instytutu Polonistyki Stosowanej został poddany dyskusji w jednostkach organizacyjnych Wydziału Polonistyki UW (luty – kwiecień 2007 r.). Podsumowując ją, w dokumencie skierowanym do Rady Wydziału napisałem, co następuje: „Projekt powołania Instytutu Polonistyki Stosowanej wzbudził umiarkowane zainteresowanie pracowników Wydziału Polonistyki, największe w dwu instytutach polonistycznych (Instytut Języka Polskiego, Instytut Literatury Polskiej), żadne w Komisjach Rady Wydziału (z wyjątkiem Komisji Wyborczej WPol.). Zarówno na podstawie opinii mi przekazanych, jak i na podstawie braku negacji przedstawionego projektu mogę stwierdzić, że na tym etapie dyskusji został on zaakceptowany”⁶.

⁴ *Instytut Polonistyki Stosowanej. Projekt. Uzasadnienie potrzeby powołania*, Warszawa 2007, kmpis s. 2.

⁵ Por. jw., s. 5-9.

⁶ S. Dubisz, *Dyskusja nad projektem powołania Instytutu Polonistyki Stosowanej (IPS) na Wydziale Polonistyki UW (7 II 2007 – 17 IV 2007)*, Warszawa 27 IV 2007, kmpis s. 4. Podkreślić trzeba, że w większości instytutów Wydziału (z wyjątkiem IJP i ILP) przedstawiony projekt nie wywołał kontrowersji i został przyjęty przychylnie.

Instytut Polonistyki Stosowanej zostały powołany uchwałą Rady Wydziału Polonistyki UW z dnia 15 V 2007 r. w kształcie zgodnym z przedstawionym projektem. W uchwale tej czytamy m.in.: „Tworzy się Instytut Polonistyki Stosowanej jako jednostkę organizacyjną Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. (...) Instytut Polonistyki Stosowanej prowadzi, organizuje i rozwija specjalności oraz specjalizacje polonistyczne zgodnie z wymogami określonymi w *Ustawie: Prawo o szkolnictwie wyższym* i innymi dokumentami, dotyczącymi studiów licencjackich, mających charakter studiów zawodowych. (...) Instytut Polonistyki Stosowanej prowadzi badania naukowe powiązane zarówno z problematyką stosowanych dyscyplin polonistycznych i zawodowych specjalizacji polonistycznych, jak też z szeroko pojmowaną problematyką z zakresu wiedzy o języku polskim i wiedzy o literaturze polskiej”⁷.

Uchwała ta została zatwierdzona przez Senat Uniwersytetu Warszawskiego dnia 20 czerwca 2007 r. i tym samym Instytut Polonistyki Stosowanej rozpoczął pierwsze pięciolecie swego rozwoju⁸.

Jak zaznaczono na wstępie niniejszego opracowania, Instytut Polonistyki Stosowanej powstał z potrzeby przebudowy kształcenia zawodowego na kierunku filologia polska oraz z potrzeby poszerzenia zakresu badań stosowanych w obrębie uprawianych subdyscyplin polonistycznych.

Pierwszym zadaniem było zatem przemodelowanie i unowocześnienie programów dydaktycznych specjalizacji zawodowych na stacjonarnych studiach pierwszego stopnia (licencjackich). Uczyniono to w odniesieniu do takich specjalizacji i specjalności, jak: nauczycielska, logopedyczna, edytorska, medialna (filologia dla mediów). W drugim etapie powołano nowe specjalizacje lub rozszerzono zakres dydaktyki niektórych dotychczasowych. Powołano zatem specjalizację glottodydaktyczną (nauczanie języka polskiego jak obcego), uwzględniającą w szczególności potrzeby szkół warszawskich w związku z napływem do nich dużej liczby dzieci i młodzieży niepolskiego pochodzenia, mających ograniczoną znajomość języka polskiego. Rozszerzono dydaktykę z zakresu emisji głosu na większość kierunków studiów w Uniwersytecie Warszawskim, mających specjalności i specjalizacje pedagogiczne. Z planowanych – nie udało się powołać specjalizacji retorycznej i translatorskiej. W trzecim etapie przeniesiono funkcjonujące specjalizacje na studia niestacjonarne i podyplomowe w takim zakresie, w jakim było na nie zapotrzebowanie, oraz przedstawiono propozycję rozwinięcia na studiach drugiego stopnia (magisterskich) tych specjalizacji, które dotąd tu nie były realizowane (edytorstwo, filologia dla mediów).

⁷ Uchwała Rady Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego z dn. 15.05.2007 r. w sprawie powołania Instytutu Polonistyki Stosowanej, par. par. 1., 2., 6.

⁸ Zob. Uchwała nr 60 Senatu Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 20 czerwca 2007 r. w sprawie zmian organizacyjnych na Wydziale Polonistyki.

Jest rzeczą zrozumiałą, że wszystkie te prace wymagały przygotowania programów, metodyki nauczania i kadry. Wreszcie etap czwarty to powołanie i wdrożenie nowego kierunku studiów, zastępującego dotychczasową specjalność logopedyczną, pod nazwą logopedia ogólna i kliniczna, który jest prowadzony przez Instytut Polonistyki Stosowanej we współpracy z odpowiednimi jednostkami Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego. Decyzję w tej sprawie podjął Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego dnia 20 grudnia 2010 r., a kierunek studiów jest prowadzony od roku akademickiego 2011/2012.

Ogląd powyższych prac w okresie 2007-2012 pozwala na wniosek, że idea Instytutu Polonistyki Stosowanej znalazła potwierdzenie praktyczne. Jestem przekonany, że bez powołania tej jednostki tak istotne zmiany w kształceniu zawodowym na filologii polskiej Wydziału Polonistyki UW nie mogłyby nastąpić. O ich potrzebie świadczy stałe zainteresowanie nimi słuchaczy wszystkich poziomów studiów, a w szczególności studiów licencjackich i podyplomowych. W tym miejscu trzeba wyraźnie podkreślić, że ta przebudowa nie byłaby możliwa, gdyby nie znalazły się osoby ją programujące i realizujące. W szczególności trzeba tu wymienić kreatorów specjalności, specjalizacji i studiów – Agnieszkę Budzyńska-Dacę, Dariusza Dziurzyńskiego, Joannę Frużyńską, Beatę K. Jędrykę, Tomasza Karpowicza, Tomasza Kowalczyka, Piotra Lehra-Spławińskiego, Jakuba Z. Lichańskiego, Józefa Porayskiego-Pomstę, Ewę Wolańską, Tomasza Wroczyńskiego, Zofię Zaron.

* * *

Cechą charakterystyczną Instytutu Polonistyki Stosowanej jest jego interdyscyplinarność. Wśród jego pracowników są językoznawcy i literaturoznawcy; filologowie, historycy, kulturoznawcy i logopedzi; badacze współczesności i epok dawnych; strukturaliści i kognitywiści. Obszary interdyscyplinarnych badań, uprawianych w Instytucie Polonistyki Stosowanej, są zróżnicowane. Zwróćmy uwagę na kilka ich zakresów dla egzemplifikacji zagadnienia.

Jako dobry przykład można tu wymienić projekt zrealizowany pod kierownictwem Jerzego Podrackiego pt. *Komunikacja w mediach elektronicznych – język, semiotyka, edukacja*, którego wynikiem jest czterotomowa seria wydawnicza (2008-2009)⁹. Klasycznym niejako obszarem interdyscyplinarnych dociekań jest sfera kontaktów językowych i kulturowych, na którą składają się opisy lingwistyczne, glottodydaktyczne i realioznawcze, uwzględniające metodologię zarówno

⁹ Zob.: J. Podracki, E. Wolańska (red.), *Język mediów elektronicznych*, Warszawa 2008; R. Pawelec, M. Trysińska (red.), *Najnowsze słownictwo a współczesne media elektroniczne*, Warszawa 2008; K. Kaszewski, G. Ptaszek (red.), *Zachowania komunikacyjnojęzykowe konsultantów i klientów call center*, Warszawa 2009; M. Filiciak, G. Ptaszek (red.), *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych. Język, semiotyka, edukacja*, Warszawa 2009.

nauk podstawowych, jak i stosowanych. Można tu przykładowo wymienić następujące monografie: Elżbieta Sękowska, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze* (2010), Joanna Lustansky, *Język polonijny w Kanadzie* (2009), Magdalena Mitreva, *Kompetencja komunikacyjna bułgarskich użytkowników języka polskiego...* (2012), Beata K. Jędryka, *Język polski w polonijnej szkole...* (2012); studia i artykuły S. Dubisza (m.in. *Język polski poza granicami etnicznymi – 2007*, *Cywilizacyjne uwarunkowania statusu polszczyzny na przełomie XX i XXI wieku – 2010*), a także opracowania o charakterze podręcznikowym w serii „Słowo i Wypowiedź” – Z. Zaron, P. Sobotka (red.), *Zbiór zadań do nauki o języku polskim* (2010); J. Porayski-Pomsta (red.), *Nauka o języku polskim dla cudzoziemców. Podręcznik dla studentów i lektorów języka polskiego* (2010).

Z natury rzeczy interdyscyplinarne są badania z zakresu edytorstwa – łączą elementy wiedzy z zakresu literaturoznawstwa, językoznawstwa, kulturoznawstwa, bibliologii, tekstologii, historii, szczególnie jeśli dotyczą problematyki epok minionych. Tę złożoność problematyki badawczej dobrze ilustrują ostatnie publikacje Elżbiety Wichrowskiej, ukazujące skomplikowane dzieje emigracji polskiej we Francji w 1. połowie XIX wieku¹⁰. Podobnie wieloobszarowość zakresów badawczych prezentują studia Grzegorza P. Bąbiaka, dotyczące mecenatu kulturalnego na ziemiach polskich w XIX wieku¹¹. Tematykę z zakresu historii kultury intelektualnej, ale – w tym wypadku – z wyraźną dominantą lingwistyczną podejmują kolejne tomy cyklu *Język – Historia – Kultura* autorstwa Stanisława Dubisza (2002, 2007, 2012).

W inny krąg i rodzaj tematyki interdyscyplinarnej wprowadzają nas studia Jakuba Z. Lichańskiego, poświęcone retoryce i kategorii retoryczności, poczynając od antyku a na współczesności kończąc – por. m.in. *Dzieje retoryki i myśli retorycznej: ocena stanu badań i próba oceny miejsca polskiej refleksji nad retoryką w perspektywie komparatystycznej* (2007), *Retoryka a historiografia: prolegomena i glossy* (2008), *Między tradycją a nowoczesnością: prologi do Kronik Anonima zw. Gallem oraz Mistrza Wincentego. Analiza retoryczna* (2010), *Nauczanie retoryki w USA* (2011). Korespondują z nimi prace Agnieszki Budzyńskiej-Dacy i Anny Cegięły, które podejmują wątki z zakresu retoryki praktycznej i współczesnej praktyki retorycznej¹².

¹⁰ E. Wichrowska (z rękopisu odczytała, skomentowała i wstępem poprzedziła), *Antoni Ostrowski „Ten biedny Mickiewicz. Zapiski z początków towiańszczyzny”*, Gdańsk 2006 (wyd. 2007); E. Wichrowska, *Hipolit Klimaszewski – nieznaną kartą z dziejów Wielkiej Emigracji*, Warszawa 2012.

¹¹ Zob. G.P. Bąbiak, „*Sobie, ojczyźnie czy potomności...*” *Wybrane problemy mecenatu kulturalnego elit na ziemiach polskich w XIX wieku*, Warszawa 2010.

¹² Por. np. A. Budzyńska-Daca, J. Kwosek, *Erystyka, czyli o sztuce prowadzenia sporów*, Warszawa 2009; M. Barłowska, A. Budzyńska-Daca, M. Załęska (red.), *Ćwiczenia z retoryki*, Warszawa 2010; A. Cegięła, „*Moralność*” w *perspektywie słownika i wypowiedzi. Studium z zakresu leksykologii i pragmatyki językowej*, Warszawa 2011.

Logopedia jest interdyscyplinarnym polem badań w dwojakim sensie. Po pierwsze, powstała ona na styku takich dyscyplin naukowych, jak pedagogika, psychologia, językoznawstwo, medycyna; po drugie, w badaniach zaburzeń mowy i badaniach rozwoju mowy logopedia stosuje metodologię również innych nauk pogranicznych, np. psycholingwistyki czy neurolingwistyki. Zarówno zatem w postępowaniu badawczym, jak i w terapii logopedycznej konieczne jest stosowanie zróżnicowanej metodologii¹³. Ten typ postępowania badawczego znajduje odzwierciedlenie w publikacjach Józefa Porayskiego-Pomsty, Marii Przybysz-Piwko, Natalii Siudzińskiej, Marzeny Stępień, Marleny Kurowskiej.

Badania o literaturze współczesnej (niezależnie od epoki) są zawsze zatopione w wiedzy o kulturze intelektualnej, tu bowiem znajdują się determinanty literackich tendencji artystycznych i tematycznych. Czas dzisiejszy ewokuje interdyscyplinarne badania literatury i (szerzej) kultury popularnej, w których odzwierciedlają się takie kategorie obrazowania świata przedstawionego, jak sztuka opowiadania, science fiction, komiks, gra, reklama, religia itp. Ta problematyka badawcza znajduje wyraźne miejsce w pracach Bogdana Owczarka, Jakuba Z. Lichańskiego, Joanny Frużyńskiej, Krzysztofa Kopczyńskiego, Bartłomieja Fabiszewskiego¹⁴.

W specyficzny sposób interdyscyplinarne są również badania, które zapoczątkował projekt *Synchroniczno-diachroniczne badania nad współczesnymi nazwami osobowymi* pod kierunkiem Stanisława Dubisza i Zofii Zaron, który zaowocował z jednej strony cyklem rozpraw teoretycznych z drugiej – praktycznym elektronicznym *Słownikiem nazw osobowych* (www.sno.uw.edu.pl), łącząc – z racji podjętej tematyki – zagadnienia różnych dyscyplin językoznawczych: leksykologii, semantyki, słowotwórstwa, leksykografii, etymologii, pragmatyki¹⁵.

Dopełniają tego krótkiego przeglądu interdyscyplinarnych prac badawczych, prowadzonych w Instytucie Polonistyki Stosowanej, konferencje naukowe o takim właśnie charakterze. Spośród wielu, przykładowo wymienić tu można trzy:

- 1) Konferencja międzynarodowa: „Europejski kanon literacki. Edycje XXI wieku”, 19-21 X 2009 r.¹⁶;
- 2) Konferencja ogólnopolska: „Nowoczesność w polonistycznej edukacji – pytania, problemy, perspektywy”, 12-13 III 2012 r.;

¹³ Por. tu przykładowo tom: J. Porayski-Pomsta, M. Przybysz-Piwko (red.), *Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka*, Warszawa 2012.

¹⁴ Zob. tu m.in. B. Owczarek, J. Frużyńska (red. nauk.), „Studia Pragmalingwistyczne” 2011, III – *Kultura popularna – części i całości. Narracje w kulturze popularnej*.

¹⁵ Dobrą orientację o zakresie tych prac daje tom: Z. Zaron, S. Dubisz (oprac. i red. nauk.), *Osoby i działania. Wokół „Słownika nazw osobowych”*, Warszawa 2011.

¹⁶ Zob. tu tom: E. Wichrowska (red. nauk.), *Europejski kanon literacki. Dylematy XXI wieku*, Warszawa 2012.

- 3) Konferencja cykliczna: „Z badań nad kompetencją i świadomością językową dzieci i młodzieży”, która po raz pierwszy odbyła się w 1991 r. (21-22 X 1991 r.), a która po raz ósmy rozpoczęła się właśnie dziś¹⁷.

* * *

Przegląd dotychczasowych prac, prowadzonych w Instytucie Polonistyki Stosowanej w zakresie dydaktyki i badań naukowych, pozwala ocenić pozytywnie pierwsze pięciolecie jego istnienia. W obu bowiem zakresach widać osiągnięcia, które są znaczące w skali całego Wydziału Polonistyki UW, a niejednokrotnie prymarne w ogóle w skali polonistyki polskiej. W tym kontekście perspektywy dalszego rozwoju Instytutu rysują się optymistycznie, chociaż nad Instytutem Polonistyki Stosowanej – tak jak nad całą polską humanistyką – zbierają się chmury niechętej jej doktryny ministerialnej, która żąda od uniwersytetu kształcenia dla przemysłu, a nie dla osobowości człowieka.

Po czterech latach funkcjonowania dostosowano wewnętrzną strukturę Instytutu Polonistyki Stosowanej do obecnych potrzeb dydaktyki i prowadzonych badań. Obecnie liczy on pięć zakładów i cztery pracownie. Są to: Zakład Edukacji Polonistycznej i Kształcenia Ustawicznego, Zakład Edytorstwa i Stylistyki, Zakład Komunikacji Językowej i Glottodydaktyki, Zakład Logopedii i Emisji Głosu, Zakład Retoryki i Mediów; Pracownia Historii i Teorii Retoryki, Pracownia Języka Elektronicznych Środków Przekazu, Pracownia Językoznawstwa Stosowanego, Pracownia Pragmatyki i Semantyki Lingwistycznej¹⁸.

W tym kontekście jest miejsce na to, by zasygnalizować niektóre pożądane kierunki dalszego rozwoju Instytutu Polonistyki Stosowanej w sferze dydaktyki, nauki i oddziaływania na zewnątrz środowiska akademickiego.

- 1) Kontynuowanie rozwoju dotychczasowych specjalizacji zawodowych i ich modyfikacja w zależności od potrzeb dydaktycznych.
- 2) Uruchamianie nowych specjalizacji, np. translatoryka, retoryka, stylistyka praktyczna, sztuka pisania tekstów artystycznych, dydaktyka artykulacji, praktyka lektury tekstów artystycznych, analiza tekstów literackich.
- 3) Rozbudowywanie modułów studiów podpyłomowych ze szczególnym uwzględnieniem polonistycznego kształcenia nauczycieli i innych zawodów humanistycznych.
- 4) Współpraca ze szkolnictwem i samorządem w zakresie doksztalcania przedmaturalnego i przeduniwersyteckiego.

¹⁷ Zob. tu tom: J. Porayski-Pomsta (red.), *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1991.

¹⁸ Por. *Uchwała nr 379 Senatu Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 18 maja 2011 r. w sprawie zmian organizacyjnych na Wydziale Polonistyki*.

- 5) Rozwój zespołów badawczych w ramach uprawianych w Instytucie obszarów naukowych.
- 6) Integracja naukowa zakładów i pracowni, przygotowanie nowych projektów interdyscyplinarnych.
- 7) Zwiększenie wskaźnika publikacji w czasopiśmie punktowanych w skali całego instytutu.
- 8) Zwiększenie dynamiki rozwoju naukowego nauczycieli akademickich (habilitacje i tytuły naukowe profesora).
- 9) Zintensyfikowanie współpracy naukowej z innymi instytucjami, np. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawski Uniwersytet Medyczny, Archiwum Akt Nowych, Biblioteka Uniwersytetu Warszawskiego, Muzeum Literatury.
- 10) Zwiększenie reprezentacji Instytutu w komitetach i organizacjach naukowych oraz w instytucjach prowadzących doradztwo naukowe i politykę naukową.

* * *

Łatwo zauważyć, że na następne pięciolecie horyzont prac rozpościera się przed Instytutem Polonistyki Stosowanej ogromny. Należy mieć tylko nadzieję, że starczy nam wszystkim sił, zdrowia i środków materialnych, by tym pracom podołać.

Na koniec trzeba podziękować tym, którzy Instytut Polonistyki Stosowanej przez pierwsze pięć lat prowadzili, tj. pierwszemu dyrektorowi – panu profesorowi Bogdanowi Owczarkowi i drugiemu (a zarazem obecnemu) dyrektorowi – panu profesorowi Józefowi Porayskiemu-Pomście, a także ich zastępcom – dr Tomaszowi Karpowiczowi, dr Jarosławowi Klejnockiemu, mgr Ewie Kozłowskiej, dr hab. Elżbiecie Wichrowskiej.

Dziękujemy i wszystkiego najlepszego Państwu życzymy, a w szczególności dalszej aktywnej pracy dla dobra Instytutu Polonistyki Stosowanej.

JÓZEF PORAYSKI-POMSTA
(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

**KIERUNEK STUDIÓW:
LOGOPEDIA OGÓLNA I KLINICZNA
– W INSTYTUCIE POLONISTYKI STOSOWANEJ
UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO**

1. Wprowadzenie

Logopedia w Uniwersytecie Warszawskim jako studia zawodowe istnieje w Uniwersytecie Warszawskim od 1976 roku, kiedy powstało Podyplomowe Studium Logopedyczne¹. Od dawna jednak środowisko logopedyczne ukształtowane przez lata na Wydziale Polonistyki zdawało sobie sprawę, że kształcenie logopedyczne tylko na poziomie zawodowym przestaje być wystarczające dla pełnego rozwoju logopedii jako dziedziny badań naukowych i refleksji naukowej. Dlatego też z inicjatywy autora tego tekstu została utworzona 1997 roku w Instytucie Języka Polskiego UW na kierunku filologia polska specjalność logopedia. Dla realizacji programu studiów logopedycznych został też powołany w tym samym roku w IJP Zakład Logopedii i Fonetyki. Program studiów na specjalności był niezwykle rozbudowany. W istocie studenci, którzy byli rekrutowani na specjalność w wyniku odrębnego postępowania rekrutacyjnego, realizowali dwa równoległe toki studiów: polonistyczny (na początku w pełnym wymiarze) i logopedyczny. Dodatkowo byli zobowiązani do realizacji programu specjalizacji nauczycielskiej. Studia trwały 5 lat. Studenci specjalności byli zobowiązani do zaliczenia około 3 tysięcy godzin. Otrzymywali dyplom magistra filologii polskiej ze specjalnością logopedia; mieli też uprawnienia do nauczania języka polskiego w szkole. Kolejne roczniki studentów miały nieco zredukowany program zajęć w zakresie bloku literaturoznawczego oraz w zakresie przedmiotów historycznojęzykowych.

Prowadzenie specjalności było ogromnym obciążeniem finansowym dla Wydziału, który nie otrzymywał ministerialnej dotacji na kształcenie logopedów, a tylko na kształcenie polonistów. Dlatego też władze Wydziału Polonistyki

¹ Por. M. Przybysz-Piwko, *Logopedia na Uniwersytecie Warszawskim*, [w:] E. Bem-Wiśniewska (red.), *Zabawy pożyteczne prozą. Z przyjaźnielstwa Andrzejowi K. Guzkowi uczynione i Jemuż dedykowane*, Warszawa 2010, s. 53-64.

poważnie zastanawiały się nad zaprzestaniem rekrutacji na tę specjalność (w latach 2003-2007 faktycznie przestano prowadzić nabór na specjalizację). To była pierwsza przyczyna poszukiwania sposobu na utrzymanie studiów logopedycznych na Wydziale. Druga, nie mniej ważna, była związana z chęcią stworzenia oryginalnego programu samodzielnych studiów logopedycznych. Była jeszcze trzecia przyczyna. Mianowicie. Chodziło o stworzenie w miarę spójnego, a w każdym razie blisko współpracującego, środowiska logopedycznego w Warszawie, gdzie studia logopedyczne w różnych formach i według różnych programów są prowadzone na kilku uczelniach.

Zaczęliśmy od rozmów z kolegami z Zakładu Logopedii Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, gdzie od lat były prowadzone, zorganizowane przez prof. Halinę Mierzejewską, stacjonarne studia logopedyczne w formie specjalności na kierunku pedagogika specjalna, i Katedry Otolaryngologii Akademii Medycznej w Warszawie (obecnie: Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego). Chcieliśmy utworzyć konsorcjum, które umożliwiłoby wspólne prowadzenie studiów. Zainteresowanie było znaczne, toteż przystąpiliśmy do opracowania założeń wstępnych zarówno ram organizacyjnych konsorcjum, jak i przede wszystkim programów studiów. Niestety, wkrótce – po rozmowie w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego – idea konsorcjum tworzonego przez trzy wyżej wymienione uczelnie upadła z przyczyn formalnoprawnych: APS jako wówczas uczelnia jedno-wydziałowa nie spełniała warunków określonych przez ustawę. W tej sytuacji – po konsultacji z władzami dziekańskimi Wydziału Polonistyki UW – zaproponowaliśmy dalsze prace nad koncepcją studiów kolegom z I Wydziału Lekarskiego AM.

Pierwsza wersja programu studiów na kierunku logopedia powstała na przełomie lat 2008/2009. W grudniu 2009 roku na wniosek Wydziału Polonistyki Uniwersytet Warszawski podpisał z Warszawskim Uniwersytetem Medycznym umowę o współpracy w zakresie wspólnego prowadzenia kierunku studiów logopedia. Wtedy jeszcze nie upadła idea wspólnego kierunku studiów – ze wspólnymi studentami i wspólną kadrą naukowo-dydaktyczną, a także nie upadła idea konsorcjum, które miało te studia prowadzić. Prawdą jest, że idea konsorcjum była dość mgliście zarysowana przez administrację obu współpracujących wydziałów – administrować studiami miał koordynator powoływany przez dziekanów obu wydziałów (idea ta zachowała się jedynie w nazwie kierunku studiów). Nie przewidziano wspólnego toku studiów ani tym bardziej wspólnej jednostki naukowo-dydaktycznej odpowiedzialnej za kierunek. I tak zresztą bardzo szybko ta namiastka konsorcjum, jak na wyrost nazywaliśmy ten pomysł, na skutek stanowiska administracji obu uczelni – niezależnie od siebie – przestał istnieć w momencie złożenia wspólnego – ale jak się okazało

– osobnego wniosku do Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego o powołanie unikatowego kierunku studiów *logopedia ogólna i kliniczna*. We wniosku tym wymagane minimum kadrowe dla prowadzenia kierunku studiów pierwotnie zostało skomponowane przez pracowników naukowo-dydaktycznych Wydziału Polonistyki UW i I Wydziału Lekarskiego WUM. Ten właśnie punkt wniosku został zakwestionowany przez administrację jednej i drugiej uczelni. Żądana od projektodawców korekta w tym zakresie spowodowała nie tylko opóźnienie złożenia samego wniosku, który wymagał powtórnego przyjęcia go przez senaty obu uczelni, ale także rzeczywisty upadek idei wspólnych studiów logopedycznych, tym bardziej że przy obecnym systemie finansowania studiów żadna z uczelni nie chciała zrezygnować z własnych studentów.

Na początku 2010 roku, w czasie grudniowo-styczeniowej przerwy świątecznej, Uniwersytet Warszawski otrzymał z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego – po dwukrotnym odwołaniu się od wcześniejszych decyzji – zgodę na uruchomienie na Wydziale Polonistyki kierunku studiów *logopedia ogólna i kliniczna*. Były dwa powody odmowy – jak dowiedziałem się od jednego z ekspertów opiniujących nasz wniosek: 1) nazwa – nie wiadomo, czym w istocie miałyby się zajmować logopedia kliniczna, 2) niespełnianie warunków formalnych (brak minimum kadrowego w zakresie logopedii w WUM). Pod drugim odwołaniem, w którym ostro zostały odrzucone zarzuty opiniodawców, Wydział Polonistyki UW otrzymał zgodę na powołanie kierunku, natomiast decyzja ta została utrzymana w stosunku do WUM. Ostatecznie uczelnia ta uzyskała zgodę – pod wpływem także działań Wydziału Polonistyki UW – w czerwcu 2010 roku. W rezultacie Wydział Polonistyki przeprowadził rekrutację na nowy kierunek – na studia I stopnia (licencjackie) – już w lipcu 2010 roku, I Wydział Lekarski zdecydował się na przeprowadzenie naboru w trybie pilnym na studia niestacjonarne. Rekrutacja – w zamierzeniu wspólna – została przeprowadzona odrębnie, co od tej pory miało stać się zasadą.

Zatem w 2010 roku rozpoczęła się nowa era kształcenia logopedów w Uniwersytecie Warszawskim. W roku 2013/2014 roku zostanie pierwszy cykl kształcenia na studiach licencjackich i planowany jest pierwszy nabór na studia magisterskie. Jednocześnie wygaszane są studia na specjalności logopedia – zakończenie tego typu kształcenia nastąpi w roku akademickim 2014/2015. W sumie na trzech latach studiów licencjackich studiuje obecnie około 150 studentów Wydziału Polonistyki UW i około 90 studentów I Wydziału Lekarskiego WUM.

2. Założenia programowe kierunku logopedia ogólna i kliniczna

W dokumencie² uzasadniającym konieczność opracowania własnych standardów kształcenia zwracaliśmy uwagę na to, że *Logopedia ogólna i kliniczna* jest kierunkiem unikatowym nie tylko dlatego, że w ministerialnym wykazie kierunków studiów nie figuruje taki kierunek studiów. Jest to kierunek unikatowy także ze względu na to, że postanowiły go prowadzić dwie uczelnie, zaś zaprojektowany program studiów składa się z trzech wyraźnie zarysowanych bloków merytorycznych: 1) lingwistycznych aspektów logopedii, 2) medycznych aspektów logopedii, 3) psychopedagogicznych aspektów logopedii, 4) praktyki logopedycznej, 5) metodyki pracy z małym dzieckiem. Na studiach pierwszego stopnia nacisk położyliśmy na tzw. logopedię szkolną – studia licencjackie miały przygotowywać specjalistów logopedów do pracy z dziećmi w przedszkolach i szkołach podstawowych – wyszliśmy bowiem z założenia, że na tym poziomie najbardziej potrzebna jest pomoc i opieka logopedyczna dzieciom w tym wieku. Natomiast w kształceniu logopedów na poziomie magisterskim zwróciliśmy się w kierunku tzw. logopedii klinicznej, której istota sprowadza się do przygotowania absolwentów do umiejętności diagnozowania zaburzeń mowy i języka (precyzyjny opis przejawów, poszukiwanie przyczyn zaburzeń), planowania terapii logopedycznej oraz prognozowania oczekiwanych zmian w wyniku zastosowanej terapii. Położyliśmy też nacisk na takie merytoryczne przygotowanie absolwenta, aby mógł on bez obaw podjąć współpracę z lekarzem (pediatrą, neurologiem, audiologiem, psychiatrą) i psychologiem. W założeniu programu na studiach magisterskich było również przygotowanie absolwentów do pracy naukowej i do podjęcia studiów doktoranckich.

W związku z powyższym program od strony przedmiotów jest znacznie rozszerzony w stosunku do programu realizowanego na specjalności logopedia na Wydziale Polonistyki UW, ale także wykracza poza ramy przyjęte na dwóch innych kierunkach unikatowych, mianowicie w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie³ oraz w Uniwersytecie Gdańskim⁴ i przedstawia się następująco (w nawiasie podaję liczbę godzin)⁵.

² Dokument ten pod nazwą: *Standardy studiowania na kierunku LOGOPEDIA OGÓLNA I KLINICZNA* prowadzonym wspólnie przez Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego i Wydział Lekarski Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego. Uzasadnienie konieczności opracowania własnych standardów został opracowany prof. UW dra hab. Józefa Porayskiego-Pomstę i prof. dra hab. n. med. Kazimierza Niemczyka – kierownika Katedry i Kliniki Otolaryngologicznej WUM w dniu 10 lipca 2009 r.

³ Por. <http://www.umcs.lublin.pl/articles.php?aid=6530>

⁴ Por. http://www.logopedia.ug.edu.pl/pl/studia_stacjonarne/

⁵ W wykazie tym nie podaję przedmiotów takich, jak: seminaria licencjackie i magisterskie, konwersatoria do wyboru, lektoraty języków obcych, wf, przedmioty ogólnouniwersyteckie (ogun), ograniczam się do przedmiotów zasadniczych dla przygotowania zawodowego.

Na studiach pierwszego stopnia:

1. **Lingwistyczne aspekty logopedii:** wprowadzenie do nauki o języku (30), funkcjonalny opis języka (180), kultura języka z elementami leksykologii (60), psycholingwistyka (30), rozwój mowy dziecka (30), wprowadzenie do komunikacji językowej, wspomagającej i alternatywnej (30), ortofonia i grafetyka (30);
2. **Medyczne aspekty logopedii:** elementy prawa medycznego i oświatowego (30), promocja zdrowia i edukacja zdrowotna (30), kwalifikowana pierwsza pomoc (15), anatomia i fizjologia człowieka (60), pediatria (15), ortodoncja (30), podstawy genetyki (15), kinezyterapia dziecięca (30), neurologia dziecięca (45), psychiatria dziecięca (15), podstawy foniatry (45), podstawy audiologii (45), wprowadzenie do akustyki (30), wprowadzenie do psychoakustyki (30);
3. **Psychopedagogiczne aspekty logopedii:** psychologia ogólna (30), psychologia rozwoju dziecka (30), psychologia kliniczna dziecka (30), pedagogika ogólna (30), pedagogika specjalna (30);
4. **Praktyka logopedyczna:** dykcja i autokorekcja (30), emisja głosu (60), logorytmika (15), zaburzenia mowy – wprowadzenie (30), opóźniony rozwój mowy (15), dyslalia (60), dysleksja rozwojowa (60), profilaktyka logopedyczna (30), metody badań logopedycznych (15), praktyki logopedyczne (60);
5. **Metodyka pracy z małym dzieckiem:** pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (30), dydaktyka nauczania początkowego (120), praktyki nauczycielskie (150).

Na studiach drugiego stopnia:

1. **Lingwistyczne podstawy logopedii:** komunikacja językowa, wspomagająca i alternatywna (30);
2. **Medyczne podstawy logopedii:** poradnictwo genetyczne (15), neuropsychologia (30), neurologia (45), psychiatria (45);
3. **Logopedia:** klasyfikacja zaburzeń mowy (15), mowa niepełna (30), zaburzenia mowy i jej rozwoju u osób z niedosłuchem (30), afazja (30), niedokształcenie mowy pochodzenia korowego (15), dyzartria (30), niedokształcenie mowy u osób z upośledzeniem umysłowym (15), niedokształcenie mowy u osób z autyzmem (15), rozszczepy podniebienne, opieka medyczno-logopedyczna (30), medyczna i logopedyczna terapia osób z dysfagią (15), diagnoza i terapia logopedyczna (60), praktyki logopedyczne (120).

W sumie na studiach I stopnia studentów obowiązywało według pierwszej wersji programu – 2169 godzin, w tym: 930 godzin treści podstawowych

i kierunkowych⁶ (180 pkt. ECTS), a na studiach II stopnia – 735 godzin, w tym: 465 godzin treści podstawowych i kierunkowych (120 pkt. ECTS).

3. Aktualny stan studiów na kierunku *logopedia ogólna i kliniczna*

Według przedstawionych wyżej założeń i zarysowanego programu studiów prowadzone są zajęcia tylko dla pierwszego rocznika studentów LOiK. Zmiany nastąpiły wkrótce w związku z wprowadzeniem nowej *Ustawy o szkolnictwie wyższym*⁷, która zaczęła obowiązywać od 1 października 2011 roku, a która w sposób zasadniczy zmieniała określone zasady i formy studiowania, ale która nakładała na uczelnie, stwarzając im możliwość powoływania w sposób samodzielny kierunków studiów, obowiązek opracowania w istocie nowych programów studiów według przyjętych przez Ustawę Krajowych Ram Kwalifikacyjnych. Nowe programy studiów należało opracować – zgodnie z wymogami Ministerstwa – dla studentów, którzy 1 października 2011 r. rozpoczęli studia, w istocie więc w tym wypadku prawo działało wstecz, i zdecydowana większość nauczycieli akademickich uznała takie działania Ministerstwa jako bezprawne, ale władze poszczególnych uczelni podporządkowały się nakazom pod groźbą utraty finansowania studiów. W tej sytuacji został został najpierw znowelizowany program studiów licencjackich, który obowiązuje od roku akademickiego 2011/2012, oraz – później – program studiów magisterskich, który będzie realizowany od roku 2014/2015.

Znowelizowane programy studiów zostały opracowane przez zespoły pracowników Instytutu Polonistyki UW⁸. Komisję programową dla opracowania

⁶ Ta wersja programu została opracowana według obowiązujących w 2009 roku standardów. Do treści podstawowych zaliczono przedmioty, na studiach I stopnia: *wprowadzenie do nauki o języku, elementy prawa medycznego i oświatowego, wprowadzenie do komunikacji językowej, wspomagającej i alternatywnej*, zaś na studiach II stopnia: *komunikacja językowa, wspomagająca i alternatywna*. Do treści kierunkowych zaliczono przedmioty, na studiach I stopnia: *psychologia rozwoju dziecka, pedagogika ogólna, kwalifikowana pierwsza pomoc, anatomia i fizjologia człowieka, pediatria, ortodoncja, psycholingwistyka, rozwój mowy dziecka, zaburzenia mowy – wprowadzenie, opóźniony rozwój mowy, psychologia kliniczna dziecka, dydaktyka nauczania początkowego, dyslalia, dysleksja rozwojowa, metody badań logopedycznych, podstawy foniatry, podstawy audiologii*, zaś na studiach II stopnia: *klasyfikacja zaburzeń mowy, mowa niepełna, zaburzenia mowy i jej rozwoju u osób z niedosłuchem, afazja, niedokształcenie mowy pochodzenia korowego, dyzartria, niedokształcenie mowy u osób z autyzmem, rozszczepy podniebienne – opieka medyczno-logopedyczna, diagnoza i terapia logopedyczna, foniatrya, rehabilitacja głosu po laryngektomii*.

⁷ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2011, Nr 84, poz. 455.

⁸ Nie potrafię odpowiedzieć na pytanie, dlaczego podobnych prac nie przeprowadzono w Warszawskim Uniwersytecie Medycznym, ponieważ jednak komisje były powoływane przez Radę

programu studiów licencjackich LOiK według zasad Krajowych Ram Kwalifikacyjnych tworzyli: prof. dr hab. Stanisław Dubisz, dr Marlena Kurowska – sekretarz, prof. UW dr hab. Józef Porayski-Pomsta – przewodniczący, dr Ewa Wolańska oraz przedstawicielka studentów, pani Agata Karaśkiewicz. Komisję programową dla opracowania programu studiów magisterskich LOiK według zasad KRK stanowili: dr Marlena Kurowska – sekretarz, prof. UW dr hab. Józef Porayski-Pomsta – przewodniczący, dr Marzena Stępień, dr Ewa Wolańska i pani Agata Karaśkiewicz – przedstawicielka studentów LOiK.

Program studiów I stopnia został rozpisany – podobnie jak to było w pierwszej jego wersji – na określone bloki tematyczne, nazywane tu modułami, co było wymagane przez formułę KRK. W założeniu Krajowych Ram Kwalifikacyjnych formuła ta miała pomóc w uspoźnieniu treści programowych, nade wszystko zaś w podporządkowaniu ich efektem kształcenia, od których też powinno rozpocząć się opracowywanie założeń programowych (jest to wyraźnie widoczne w formacie dokumentu opracowanego przez MNiSW)⁹. Krajowe Ramy Kwalifikacyjne dzieliły kształcenie na poziomie wyższym na kształcenie akademickie i zawodowe oraz na obszary kształcenia i poprzez sposób opracowania wniosku można sprawdzić, czy i w jakim stopniu wnioskowany kierunek studiów mieści się w deklarowanym obszarze studiów. Utrudnia to w znacznym stopniu opracowanie programu studiów dla kierunków interdyscyplinarnych, zwłaszcza z pogranicza obszarów kształcenia, co ma miejsce w przypadku logopedii.

Autorzy programu (członkowie ww. komisji) wyszli z tego obroną ręką. W celach kształcenia na pierwszym stopniu studiów sytuacja logopedii została wyjaśniona w sposób jednoznaczny. Mianowicie zaliczono kierunek studiów logopedia ogólna i kliniczna do obszaru nauk humanistycznych, który zajmuje się komunikacją językową. Zwrócono uwagę, że praktyki społeczne oraz profilaktyka i ochrona zdrowia to obszary, z którymi komunikacja językowa jest powiązana – stanowią podstawę pożądaných społecznie zachowań komunikacyjnych oraz osiągnięć edukacyjnych. Podkreślono, że logopedia jako nauka o komunikacji językowej koncentruje się na jej zaburzeniach, skupia się w swoim podejściu badawczym na: diagnostyce, prognostyce i anagnostyce:

Wydziału, więc siłą rzeczy mogli być do nich powołani pracownicy i studenci Wydziału Polonistyki. Zmiany w programie studiów nie obejmowały przedmiotów medycznych i około medycznych, a tylko przedmioty z grup: lingwistycznej, psychopedagogicznej i logopedycznej; przedmioty medyczne zostały jednak na nowo opisane. Znowelizowany program studiów został przesłany do I Wydziału Lekarskiego po przyjęciu go przez Senat UW i – o ile mi wiadomo – jest w zmienionej postaci realizowany również w WUM.

⁹ Por. Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r.: Opis efektów w obszarze kształcenia w zakresie nauk humanistycznych, Dziennik Ustaw Nr 253, poz. 1520.

diagnozyka dostarcza danych empirycznych i ich interpretację; prognozyka służy do opracowywania programów postępowania terapeutycznego; anagnozyka dostarcza wiedzy na temat sposobów interpretowania przejawów zaburzeń mowy i na temat metod prowadzących do jej usuwania. Ważnym uzupełnieniem tak opisaney teorii logopedii jest praktyka logopedyczna, która wykorzystując odpowiednie metody i techniki postępowania, służy budowaniu kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz usprawnianiu realizacji aktów komunikacyjnych. Tak pojęta logopedia mieści się w obrębie komunikacji językowej (metalingwistyki), którą interesują wszelkie zachowania językowe. Wymiary: społeczny i psychiczny (psychologiczny) – przekazywanie i rozumienie sensów i znaczeń w komunikacji językowej (uczestniczenie jednostki poprzez język w społeczności) – stanowią istotne uzupełnienie wymiaru lingwistycznego, stwarzając możliwość poszukiwania psychologicznych i społecznych przyczyn zaburzeń w zakresie użycia języka (mówienia i rozumienia). Podobną funkcję ma w kształceniu logopedów wymiar medyczny: kształcenie w tym zakresie dostarcza informacji o przyczynach organicznych (anatomicznych, neurologicznych) zaburzeń języka i mowy.

3.1. Studia I stopnia

Studia pierwszego stopnia na kierunku logopedia ogólna i kliniczna – według opisu celów kształcenia zamieszczonego we *Wniosku o powołanie kierunku studiów* – przygotowują do pracy logopedy w placówkach oświatowych: (przedszkolach i szkołach podstawowych oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych i gabinetach logopedycznych) i ochrony zdrowia. Absolwent studiów pierwszego stopnia na kierunku unikatowym „logopedia ogólna i kliniczna” uzyskuje wiedzę w zakresie:

1. lingwistycznych podstaw logopedii, w tym w zakresie wiedzy o języku, kultury języka, komunikacji językowej i niejęzykowej;
2. psychologicznych i pedagogicznych podstaw logopedii, w tym w zakresie psychologii rozwojowej i klinicznej dziecka, stymulacji rozwoju języka i mowy dzieci w normie rozwojowej, uwarunkowań psychologicznych, społecznych, kulturowych nabywania i rozwoju kompetencji językowej i komunikacyjnej, etiologii zaburzeń i opóźnień rozwoju mowy i języka, pedagogicznych aspektów nabywania języka i mowy;
3. medycznych podstaw logopedii, w tym w zakresie anatomii i fizjologii człowieka, pediatrii, ortodoncji, neurologii dziecięcej, psychiatrii dziecięcej, foniatrii, audiologii, psychoakustyki, techniki medycznej w zakresie metod wspomagania słuchu, równowagi, mowy, elektrofizjologii narządu słuchu i informatyki medycznej;

4. zaburzeń mowy i zasad postępowania logopedycznego, w tym w zakresie klasyfikacji zaburzeń mowy, profilaktyki i terapii logopedycznej;
5. pedagogiki i dydaktyki wczesnoszkolnej w zakresie nauczania języka polskiego oraz nauczania języka polskiego jako obcego;
6. metodyki nauczania języka polskiego w szkole podstawowej lub metodyki nauczania języka polskiego jako obcego (przygotowanie do pracy z dziećmi cudzoziemców w szkołach polskich – w związku z imigracją do Polski).

Ponadto studenci zdobywają podstawową wiedzę z zakresu prawa medycznego i oświatowego, ochrony własności intelektualnej, technologii informacyjnej oraz mają obowiązek opanowania wybranego języka nowożytnego na poziomie B2.

Opisując umiejętności absolwenta studiów pierwszego stopnia kierunku „logopedia ogólna i kliniczna”, wymieniono, że posiada on umiejętności w zakresie podstawowych metod i technik badań logopedycznych, których celem jest wskazanie dzieci z wadami wymowy, opisu i kwalifikacji wad wymowy, usprawniania narządów artykulacyjnych i usuwania wad wymowy, współpracy z lekarzem, psychologiem i pedagogiem w celu ustalenia metod i trybu postępowania terapeutycznego w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej.

Jak o tym była mowa wcześniej, program studiów podzielono na moduły, które w niektórych wypadkach mogły być realizowane przez pojedyncze przedmioty; kilka modułów – zgodnie z wymogami – KRK miało charakter fakultatywny. W programie zaplanowano następujące moduły (w nawiasach obok nazw przedmiotów podaję liczbę godzin):

1. **Językoznawczy** (275): wprowadzenie do nauki o języku (30), funkcjonalny opis języka (105), leksykologia z elementami kultury języka (60), komunikacyjna struktura wypowiedzi – fakult. (30), typy wypowiedzi: akty i gatunki mowy – fakult. (30);
2. **Psychologiczny** (90): psychologia ogólna (30), psychologia rozwoju dziecka (30), psychologia kliniczna dziecka (30);
3. **Pedagogiczny** (65): pedagogika ogólna (30), pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (30), pedagogika specjalna (15);
4. **Psycholingwistyczny** (60): psycholingwistyka (30), rozwój mowy dziecka (30);
5. **Medyczny** (380): promocja zdrowia i edukacja zdrowotna (30), anatomia i fizjologia człowieka (60), kwalifikowana pierwsza pomoc (15), pediatria (15), ortodoncja (30), neurologia dziecięca (45), podstawy genetyki (15), kinezyterapia dziecięca (30), podstawy foniatry (45), podstawy audiologii (45), wprowadzenie do akustyki (30), wprowadzenie do psychoakustyki (30);
6. **Zaburzenia mowy** (165): wprowadzenie do zaburzeń mowy (30), opóźniony rozwój mowy (15), dyslalia (60), dysleksja rozwojowa (60);

7. Warsztat logopedy (265): wprowadzenie do logopedii (15), emisja głosu (30), dykcja i autokorekcja (30), logorytmika (15), ortofonia i grafetyka (30), profilaktyka logopedyczna (30), metody badań logopedycznych (15), praktyki logopedyczne (90);
8. Seminaria licencjackie (60);
9. Lektorat języka nowożytnego (120);
10. Przedmioty ogólnouniwersyteckie (90);
11. Technologie informacyjne (30);
12. Podstawy ochrony własności intelektualnej (4);
13. Wychowanie fizyczne (120);
14. Bezpieczeństwo i higiena pracy (4);
15. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna: dydaktyka nauczania początkowego (60);
16. Specjalizacja nauczycielska (350): emisja głosu (30), mechanizmy uczenia się i strategie nauczania (30), metodyka języka polskiego w szkole podstawowej (kształcenie językowo-literackie) (30), podręczniki i programy polonistyczne w szkole podstawowej (10), literatura dla dzieci i młodzieży (30), warsztat interpretacji dzieła literackiego (60), praktyki pedagogiczne (40), praktyki zawodowe w szkole podstawowej (120);
17. Specjalizacja glottodydaktyczna (460): mechanizmy uczenia się i strategie nauczania (30), metodyka języka polskiego w szkole podstawowej (kształcenie językowo-literackie) (30), pedagogiczne aspekty warsztatu lektora (30), metodyka języka polskiego jako obcego (30), język polski jako obcy (30), testowanie i certyfikacja (30), literatura dla dzieci i młodzieży (30), warsztat interpretacji dzieła literackiego (60), emisja głosu (30), praktyki pedagogiczne (40), praktyki zawodowe w szkole podstawowej (60), praktyki glottodydaktyczne (60).

W sumie studenci studiów licencjackich w ciągu trzech lat studiów winni zaliczyć od 2138 (specjalizacja nauczycielska) do 2248 godzin (specjalizacja glottodydaktyczna) i zdobyć 180 punktów ECTS. Zajęcia prowadzone są w formie wykładów, ćwiczeń, konwersatoriów, warsztatów i praktyk pedagogicznych, nauczycielskich i logopedycznych.

3.2. Studia II stopnia

Studia II stopnia na kierunku logopedia ogólna i kliniczna zostały opisane według tych samych zasad co studia I stopnia. Zadbano o to, aby zachować ciągłość programową między studiami II i I stopnia. Opisując cele studiów II stopnia podkreślono przede wszystkim ich charakter akademicki, ale także zawodowy. Tak określone cele studiów wpisują się w kulturotwórczą i poznawczo-naukową

rolę Uniwersytetu Warszawskiego jako największej wyższej państwowej uczelni w Polsce. Student studiów drugiego stopnia kierunku logopedia ogólna i kliniczna poszerza wiedzę nabytą wcześniej na studiach pierwszego stopnia: logopedia jako nauka o komunikacji językowej koncentruje się na jej zaburzeniach, skupia się w badaniach na zbieraniu danych empirycznych i ich interpretacji, opracowuje programy postępowania terapeutycznego, dostarcza wiedzy na temat sposobów interpretowania przejawów zaburzeń mowy i na temat metod prowadzących do jej usuwania. Ważnym uzupełnieniem tak opisanej teorii logopedii jest praktyka logopedyczna, która wykorzystując odpowiednie metody i techniki postępowania, służy budowaniu kompetencji językowej i komunikacyjnej oraz usprawnianiu realizacji aktów komunikacyjnych. Tak pojęta logopedia mieści się w obrębie komunikacji językowej (metalingwistyki), którą interesują wszelkie zachowania językowe. Wymiary: społeczny i psychiczny (psychologiczny) – przekazywanie i rozumienie sensów i znaczeń w komunikacji językowej (uczestniczenie jednostki poprzez język w społeczności) – stanowią istotne uzupełnienie wymiaru lingwistycznego, stwarzając możliwość poszukiwania psychologicznych i społecznych przyczyn zaburzeń w zakresie użycia języka (mówienia i rozumienia). Podobną funkcję ma w kształceniu logopedów wymiar medyczny: kształcenie w tym zakresie dostarcza informacji o przyczynach organicznych (anatomicznych, neurologicznych) zaburzeń języka i mowy.

W opisie profilu absolwenta studiów drugiego stopnia kierunku logopedia ogólna i kliniczna podkreślono, że posiada on pogłębioną wiedzę i umiejętności w zakresie rozpoznawania, diagnozy i terapii różnych zaburzeń języka/mowy dzieci, młodzieży i osób dorosłych oraz jest wyposażony w umiejętności współpracy z lekarzem, psychologiem i pedagogiem w zakresie ustalania metod i trybu postępowania terapeutycznego w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej.

Program studiów został podzielony na moduły (w nawiasach podaję liczbę godzin):

1. Język o - k o m u n i k a c y j n y (105): normy i standardy zachowań językowo-komunikacyjnych, kulturowe (30); kulturowe, etyczne i pragmatyczne aspekty komunikacji interpersonalnej (30); komunikacja językowa, wspomagająca i alternatywna (15); wspomaganie rozwoju psychoruchowego i komunikacji interpersonalnej (30);
2. Neuropsychologia (30)
3. Psychiatria (45);
4. Podstawy metodologii badań logopedycznych (30);
5. Konwersatorium (30) (do wyboru spośród oferty konwersatoriów dedykowanych studentom logopedii ogólnej i klinicznej: językoznawcze, psycholingwistyczne lub neurolingwistyczne);

6. Tłumaczenie językowe (30) (B2+; do wyboru spośród oferty dedykowanej studentom logopedii ogólnej i klinicznej);
7. Klasyfikacja zaburzeń mowy (15);
8. Logopedyczny opis zaburzeń mowy (270): mowa niepełna (30), zaburzenia mowy i jej rozwoju u osób z niedosłuchem (15), afazja (60), niedokształcenie mowy pochodzenia korowego (15), dyzartria (60), niedokształcenie mowy u osób z upośledzeniem umysłowym (15), niedokształcenie mowy u osób z autyzmem (15), dysleksja – zaburzenia w czytaniu i pisaniu (30), wspomaganie rozwoju psychoruchowego (30);
9. Opieka logopedyczna i medyczna nad osobami po zabiegach medycznych (45): rozszczepy podniebienne i wargowe – opieka medyczna i logopedyczna (15), medyczna i logopedyczna terapia osób z dysfagią (15), rehabilitacja głosu po laryngektomii (15);
10. Medyczne podstawy logopedii (120): poradnictwo genetyczne (15), foniatria (30), audiologia (30), neurologia (45);
11. Seminarium magisterskie (120) (do wyboru);
12. Przedmiot ogólnouniwersytecki (30) (do wyboru);
13. Praktyka logopedyczna (150): diagnoza i terapia logopedyczna (30) (do wyboru z punktu widzenia zróżnicowania specjalizacyjnego), praktyki logopedyczne (120) (do wyboru).

W sumie studenci II stopnia LOiK zobowiązani są do zaliczenia 900 godzin wykładów, ćwiczeń, warsztatów, seminariów i konwersatoriów i zdobycia 120 punktów ECTS. Zajęcia te zostały odpowiednio zróżnicowane tak, by absolwent tych studiów mógł zdobyć przygotowanie zawodowe oraz przygotowanie do pracy naukowej

4. Wnioski i propozycje rozwoju logopedii w Instytucie Polonistyki UW

Za wcześnie dzisiaj na ocenę powołania kierunku studiów logopedia ogólna i kliniczna. Jesteśmy ciągle w pierwszym cyklu jego trwania – pierwsi absolwenci ukończą studia licencjackie w 2014 roku. Obserwując jednak młodzież studencką, wyniki zdawanych przez nią egzaminów i kolokwium oraz zaangażowanie w studia, można powiedzieć, że eksperyment, jaki przeprowadziliśmy wspólnie z Kolegami z Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego ma duże szanse powodzenia. Zakończenie pierwszego cyklu studiów w 2014 roku pozwoli na pierwsze podsumowania, które zapewne będą stanowić podstawę do korekty programu studiów.

Początek został zrobiony.

JOANNA FRUŻYŃSKA
MAGDALENA TRYSIŃSKA
TOMASZ WROCYŃSKI
(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W OBLICZU PERMANENTNEJ REFORMY EDUKACJI

ABSTRAKT: Tematem artykułu jest specyfika uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli w warunkach permanentnej reformy systemu edukacji. W pierwszej części artykułu zostały scharakteryzowane najważniejsze postulaty: uwzględnienie w programie kształcenia nauczycieli aktualnej sytuacji kulturowej, przemian środków przekazu, pokoleniowego zróżnicowania kompetencji medialnych. W części tej zostały także omówione innowacje dydaktyczne w programie kształcenia nauczycieli w Instytucie Polonistyki Stosowanej.

Część druga charakteryzuje sytuację uczniów i nauczycieli wobec rozwoju nowych mediów. Jako jedna z konsekwencji przemian kultury została wskazana konieczność prowadzenia intensywnej edukacji medialnej. W części tej zostały omówione założenia, cele i metody dydaktyczne *media literacy*.

Część trzecia dotyczy historycznych uwarunkowań mediatyzacji kultury oraz trwałości niektórych kulturowych wzorców, zwłaszcza narracyjnych. W tej części artykułu omówione zostały formy trwania narracji w kulturze współczesnej (adaptacja, remediacja, opowiadanie transmedialne), a także miejsce narracji w nauce, edukacji i psychologii poznawczej.

SŁOWA KLUCZOWE: kształcenie nauczycieli, reforma edukacji, nowe media, kształcenie ustawiczne, edukacja medialna, narracja, psychologia kognitywna

Reforma edukacji a kształcenie nauczycieli

Chcielibyśmy, w naszych rozważaniach, podzielić się kilkoma refleksjami dotyczącymi istoty dzisiejszego kształcenia nauczycieli, wyzwaniem, jakie to kształcenie stawia przed szkolnictwem wyższym, oraz nad specyfiką dyscyplin naukowych, które temu kształceniu winny towarzyszyć. Wydaje się, że system edukacji od kilku lat znajduje się w stanie permanentnej reformy. Nie sprzyja to tworzeniu skutecznej, długoterminowej wizji kształcenia nauczycieli. W związku z tym, wobec niespotykanych i nawet nieprzewidywalnych przeobrażeń, jakie zachodzą w polskiej, i zapewne nie tylko polskiej, szkole, należy zaprojektować nowy paradygmat dydaktyczny w edukacji. Mówimy tu o problemach, które mają charakter globalny i najlepiej widać je w innych, niż edukacja, obszarach.

Od wielu miesięcy w polskiej i światowej nauce mówi się o gwałtownej potrzebie stworzenia nowego paradygmatu makro- i mikroekonomii. Teorie i obecne podręczniki mają się nijak do gospodarczej, ekonomicznej praktyki. Nauka całkowicie rozminęła się z rzeczywistością.

Podobne wrażenia odczuwamy w Polsce, obserwując obszar oświaty szkolnej. Wciąż wykładane i obowiązujące niejako teorie dydaktyczne i podstawy metodyki wydają się nieadekwatne wobec współczesnych wyzwań kulturowych i cywilizacyjnych. Wciąż posługujemy się teoriami i rozwiązaniami, które ukształtowały się przed laty, w innych zupełnie realiach cywilizacyjnych i kulturowych. Również obecne akty prawne (w tym podstawa programowa), ani rozporządzenia dotyczące kształcenia nauczycieli nie nadążają za realiami życia oświatowego. Niekiedy już w czasie powstawania stają się anachroniczne.

Wystarczy w tym miejscu przywołać znaną już tezę Marca Prensky'ego [2001] dotyczącą zmiany sposobu postrzegania rzeczywistości przez najmłodsze pokolenia, czyli obecnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych, a także ponadgimnazjalnych. Są to cyfrowi tubylcy, czyli ludzie wychowani na technologii cyfrowej. W odróżnieniu od swoich nauczycieli, którzy są cyfrowymi imigrantami (z technologią cyfrową zetknęli się w życiu dorosłym), inaczej postrzegają świat, mają inne strategie uczenia się, rozwijają w naturalny sposób inne (niż wymagane przez system edukacji) umiejętności. Czy szkoła, a tym samym nauczyciele, są gotowi na spotkanie z cyfrowym tubylcem? Czy szkoły wyższe są gotowe, aby kształcić nową generację nauczycieli – cyfrowych tubylców?

Szkoły wyższe, które chcą kształcić nauczycieli, nie tylko polonistów, muszą zmierzyć się z nową rzeczywistością i dostosować programy studiów do nowych wymagań. Na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego specjalizacja nauczycielska ma długą historię. Powstała w dwudziestoleciu międzywojennym i do dnia dzisiejszego przeszła wiele przeobrażeń. Co jakiś czas tworzone są nowe przedmioty, reformowane stare, tak aby studenci – przyszli nauczyciele, bez obaw mogli zmierzyć się ze szkolną rzeczywistością.

Obecna reforma szkoły, która już objęła w całości I i III etap edukacyjny (klasy I-III szkoły podstawowej oraz klasy I-III gimnazjum) oraz rozpoczęła się w bieżącym roku szkolnym 2012/2013 na II i IV etapie (klasy IV-VI szkoły podstawowej oraz I-III liceum) gruntownie zmienia jej oblicze. O tej zmianie decyduje przed wszystkim koncepcja egzaminów końcowych, zamykających poszczególne etapy nauki: sprawdzian po szkole podstawowej, egzamin gimnazjalny oraz egzamin maturalny. Zwłaszcza „nowa matura” zmienia warunki licealnej dydaktyki. Rezygnując teraz całkowicie z oceny tej reformy, trzeba powiedzieć, że jej skutkiem jest zupełnie nowa koncepcja szkoły. Przestaje ona być, jak dotąd miało to miejsce, przed wszystkim źródłem wiedzy, wszechstronnego rozwoju intelektualnego ucznia; szkoła ma dawać praktyczne umiejętności.

Nauczyciel staje się bardziej korepetytorem niż mistrzem. Lekcje języka polskiego powinny uczyć czytania ze zrozumieniem różnego rodzaju tekstów, formułowania precyzyjnych odpowiedzi na wszelkiego typu pytania, umiejętności bardziej komentowania nawet niż interpretowania poznanych fragmentów dzieł literackich. Główny nacisk edukacyjny zostaje położony na umiejętność samodzielnego zdobywania informacji przez uczniów oraz na ich gotowość do permanentnego kształcenia się.

W związku z tym fundamentem naszej wizji jest integralność kształcenia polonistycznego i nauczycielskiego. W tym sensie wszelkie minima godzin przedmiotowych dla specjalizacji nauczycielskich ustalone w rozporządzeniach ministerstwa są całkowicie iluzoryczne i zbędne. Kształcenie przyszłych nauczycieli polonistów wiążemy z pełnymi studiami w zakresie filologii polskiej, nacisk kładąc na studia II stopnia. W programie specjalizacji wprowadzamy pewne ukierunkowanie polonistyczne, ale w zakresie tego, co można by nazwać szkolną polonistyką stosowaną. Chodzi tu o zagadnienia z zakresu semantyki, języka mediów, kultury i literatury popularnej, ale chcemy także kształtować umiejętności analityczne i interpretacyjne przyszłych nauczycieli, zwracając zwłaszcza uwagę na intertekstualny wymiar zjawisk kultury i literatury. Wprowadzamy zatem do naszych przedmiotów metodycznych (*Metodyka kształcenia językowego*, *Metodyka kształcenia kulturowo-literackiego*, *Stylistyka praktyczna*, *Warsztaty interpretacyjne*, *Konteksty nauczania języka polskiego*) treści niezbędne dla przyszłego nauczyciela praktyka, które pozwalają mu lepiej i głębiej rozumieć rzeczywistość kulturową ucznia.

Wyższe uczelnie już dziś odczuwają skutki reformy szkoły. Powszechna staje się opinia o potrzebie zmiany programów studiów na I roku wielu kierunków, bowiem studenci rozpoczynający naukę akademicką nie radzą sobie z materiałem nauczania, ufundowanym na nieobecny już programie czteroletniego liceum oraz całkowicie zmienionych przedmiotowych podstawach programowych. W tej nowej sytuacji kształcenie przyszłych nauczycieli musi uwzględniać przemiany zachodzące w szkole. Staramy się zatem wyposażyć studentów specjalizacji nauczycielskiej w wiedzę i umiejętności potrzebne „tu teraz”, nie rezygnując jednak z przekonania, że wartość nauczyciela polega przede wszystkim na jego merytorycznej kompetencji¹.

¹ Trafność naszych rozwiązań dydaktycznych w zakresie kształcenia nauczycieli potwierdziła ogólnopolska konferencja naukowa *Nowoczesność w polonistycznej edukacji – pytania, problemy, perspektywy*, którą Zakład Edukacji i Kształcenia Ustawicznego Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego zorganizował wspólnie z Katedrą Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w marcu 2012 r. Powszechne było przekonanie referentów, co znalazło wyraz w tematach wystąpień, że dydaktycznej nowoczesności, musi towarzyszyć fundament merytorycznego przygotowania nauczyciela.

Ponieważ, tak jak wspomnieliśmy, reforma edukacji jest permanentna, także kształcenie nauczycieli nie może kończyć się wraz z odebraniem przez absolwenta studiów wyższych dyplomu magistra filologii polskiej. Stąd pojawiła się koncepcja kształcenia ustawicznego. Liczba słuchaczy studiów podyplomowych świadczy o zapotrzebowaniu na ten typ kształcenia. Instytut Polonistyki Stosowanej proponuje czynnym nauczycielom kilka modułów kształcenia, jak również studia w zakresie specjalizacji nauczycielskiej. Tu także nacisk kładziony jest na to, co nowe w dydaktyce, a ciągle nieobecne w programach szkolnych².

Zawód nauczyciela jest trudny i odpowiedzialny i o tym chyba nie trzeba nikogo przekonywać. To nauczyciel, przekazując wiedzę uczniom, kształtując ich postawy, poglądy, system wartości, nadaje nauce praktyczny wymiar i sens. Jak pisze Mirosława Nowak-Dziemianowicz [2001: 61]: „Działalność edukacyjna szkoły ma być nastawiona na rozwój, innowacyjność, przyszłość, samodzielność, współdziałanie. Człowiek w szkole zorganizowanej, zgodnie z założeniami humanistycznych koncepcji Edukacji, to człowiek otwarty, skoncentrowany na zadaniu, a nie na sobie, człowiek akceptujący zmiany innych i dążący do zmian postrzegający przyczyny zdarzeń następujących w sobie samym, motywowany do działania własnymi zainteresowaniami i potrzebami, a nie przymusem czy nakazem zewnętrznym”.

Myśląc więc o perspektywach polonistyki stosowanej, zwracamy szczególną uwagę na edukację i kształcenie ustawiczne, jako swoiste podstawy takiej polonistyki. Staramy się także zajęcia teoretyczne, seminaryjne, akademickie łączyć z działalnością szkolną. Dlatego od wielu lat rozwijamy współpracę w warszawskimi szkołami, aby umożliwić studentom praktyki nauczycielskie w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych: państwowych, prywatnych i społecznych. Chcielibyśmy stworzyć, na wzór istniejącego już w wielu krajach obyczaju, szkoły ćwiczeń, które byłyby stałym miejscem zdobywania kwalifikacji nauczycielskich. Barięą w tych naszych dążeniach jest brak środków finansowych.

Transformacja ustrojowa, polityczna, społeczna po 1989 roku zrodziła także zupełnie nowe wyzwania wychowawcze, które w procesie kształcenia nauczycieli zawsze odgrywały istotną rolę. Uniwersytet Warszawski od kilku lat tworzy spójny i zintegrowany system pedagogicznego i psychologicznego kształcenia nauczycieli, uwzględniający zarazem specyfikę specjalizacji przedmiotowych.

² Instytutowe studia podyplomowe zostały bardzo wysoko ocenione w unijnym projekcie „Zapewniania jakości programom kształcenia ustawicznego” (projekt QACEP, Quality Assurance for Continuing Education Programms). Głównym wykonawcą projektu był Uniwersytet w Bolonii, poza Uniwersytetem Warszawskim, (koordynatorem była dr Joanna Frużyńska) brały w nim udział jeszcze uniwersytety z Belgii (Leuven), Finlandii (Helsinki), Wielkiej Brytanii (Cork), Hiszpanii (Barcelona).

Przez dwie minione kadencje, od roku 2005, działał *Zespół Rektorski do spraw Kształcenia Nauczycieli na Uniwersytecie Warszawskim*. Wykorzystując swoje kompetencje merytoryczne, Zakład Edukacji i Kształcenia Ustawicznego wprowadził w obszar kształcenia psychologiczno-pedagogicznego dwa własne przedmioty: *Psycholingwistykę* oraz *Mechanizmy uczenia się i strategie nauczania*. Warto w tym miejscu przypomnieć, iż ważnym osiągnięciem merytorycznym i dydaktycznym Instytutu Polonistyki Stosowanej, zwłaszcza zaś specjalności, dziś i kierunku logopedia stało się wprowadzenie do dydaktyki ogólnouniwersyteckiej przedmiotu emisja głosu. Jest on obowiązkowy na wielu specjalizacjach uniwersyteckich, w tym także na specjalizacji nauczycielskiej w ramach kierunku studiów filologia polska.

Kształcenie nauczycieli pomiędzy tradycją a nowoczesnością

Szkoła jest jedną z tych instytucji, które są nośnikiem wartości, zwłaszcza tych ponadczasowych, oraz łączą pokolenia dzięki przekazywaniu tradycji, historii, kultury naszych przodków. A że ta kultura jest czasami bardzo odległa od tego, co otacza współczesnych uczniów, nie trzeba nikogo przekonywać. Nie dziwi więc, że kultura masowa jest dla uczniów i przystępniejsza, i atrakcyjniejsza niż kanon proponowany przez szkołę. Przed współczesnym nauczycielem stoi więc niezwykle trudne zadanie – jak zachęcić uczniów do poznawania klasycznych dzieł kultury, nie deprecjonując przy tym tego, co uczniom jest bliskie, czyli współczesnych przekazów medialnych.

Media podejmują tematy, które współczesna szkoła odrzuca bądź nie poświęca im wystarczająco dużo czasu. Młodzi ludzie szukają więc innych, atrakcyjniejszych źródeł informacji. Media zaczęły konkurować ze szkołą, a także z rodziną jako środowiskiem wychowawczym. Stanowią monopol na prawdę, wiedzę i autorytet. Kształtują system wartości młodych ludzi, budują całościowy pejzaż kulturowy. Stąd też często stają się obiektem krytyki. Media obarcza się odpowiedzialnością za zło tego świata, zamiast zastanowić się, jak je wykorzystać w procesie edukacji i socjalizacji, jak uczyć ich krytycznego odbioru.

Aby uczyć mediów i o mediach, konieczne staje się prowadzenie edukacji medialnej rozumianej jako kształcenie ustawiczne. Jest to zgodne z zaleceniami Komisji Wspólnot Europejskich. W „Deklaracji Brukselskiej w sprawie edukacji medialnej przez całe życie” określa się edukację medialną (*media literacy*) jako: „zbiór kompetencji informacyjnych, technicznych, społecznych i psychospołecznych użytkownika mediów, podczas ich konsumowania, produkowania, zgłębiania i organizowania. Jest to zdolność do korzystania z mediów, rozumienia i krytycznej oceny różnych aspektów mediów i ich treści oraz porozumiewania się

w różnych kontekstach”. Nie ogranicza się zatem do kwestii dostępu do mediów, ale dotyczy wszelkich umiejętności związanych z korzystaniem z mediów. „Celem kształcenia umiejętności korzystania z mediów jest zwiększenie świadomości ludzi w zakresie wielu form wiadomości medialnych, które napotykają w codziennym życiu. Wiadomościami medialnymi są programy, filmy, obrazy, teksty, dźwięki i strony internetowe przekazywane za pomocą różnych form komunikacji”. Szczególnie ważna wydaje się ta problematyka w odniesieniu do społeczeństw takich, jak polskie – które przez kilka powojennych dekad miało kontakt wyłącznie z mediami centralnie sterowanymi i ściśniętymi w ramach cenzury, pozbawionymi reklam i wielu typów programów pozwalających na swobodną wymianę opinii. Spowodowało to – jak można przypuszczać – wielkie „rozwarstwienie” się kompetencji medialnej w przypadku różnych grup społecznych.

Jaki związek ma tak postrzegana edukacja medialna z kształceniem nauczycieli – polonistów? Aby móc wychować społeczeństwo o wysokich kompetencjach medialnych, najpierw należy zadbać o edukację tych, którzy zajmują się nauczaniem i wychowaniem dzieci i młodzieży. W tym celu program specjalizacji nauczycielskiej na kierunku Filologia Polska na Wydziale Polonistyki UW został wzbogacony o przedmiot *Edukacja medialna w szkole*. Szkoła ma bowiem za zadanie kształcić przyszłych uczestników komunikacji publicznej, którzy na co dzień podlegają socjalizacji w tyglu kulturowym i obyczajowym. Nauczyciel staje przed trudnym zadaniem – wykształcić w uczniach postawy dobrego odbiorcy mediów: świadomego (takiego, który zna media, ich historię, sposób funkcjonowania, jest również świadomy siebie jako podmiotu komunikowania), krytycznego (czyli takiego, który potrafi wartościować przekazy, oceniać je zgodnie z własnym systemem wartości), selektywnego (czyli takiego, który wybiera i odbiera przekazy najbardziej mu odpowiadające), aktywnego i kreatywnego (czyli takiego, który tworzy własne przekazy, recenzuje i aktywnie poszukuje) [Drzewiecki 2010: 67-71]. Ponadto współczesny nauczyciel musi nauczyć się poruszać w świecie relatywizmu poznawczego i aksjologicznego. Jak widać edukacja medialna jest dziedziną interdyscyplinarną, stąd trudno wskazać grupę naukowców odpowiedzialnych za edukację medialną. Podobnie nie można wskazać nauczyciela konkretnego przedmiotu, który miałby realizować tenże przedmiot. Nie mamy nauczycieli od edukacji medialnej. Obowiązek ten spoczywa na wszystkich nauczycielach. W nowej Podstawie programowej, która w 2012 roku objęła już wszystkie etapy kształcenia, czytamy: „Ważnym zadaniem szkoły podstawowej³ jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym.

³ Dotyczy to także gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej – por. część wstępną podstawy programowej dla gimnazjum i liceum.

Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów. (...) Ponieważ środki społecznego przekazu odgrywają coraz większą rolę zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów”.

Język polski w kształceniu ogólnym, jak i w kształtowaniu kompetencji medialnych dzieci i młodzieży, zajmuje miejsce szczególne. Jak pisze Zbigniew Marciniak [2009: 13-14], „Język polski jest jednym z przedmiotów, na które przeznaczona jest największa liczba godzin w cyklu nauczania. (...) Ewentualne nierównomierne rozłożenie godzin języka polskiego może służyć zorganizowaniu całych dni poza szkołą, poświęconych na przykład edukacji teatralnej czy filmowej. (...) W ramach godzin przeznaczonych na zajęcia dodatkowe, rozwijające zainteresowania lub zdolności uczniów nauczyciele poloniści mogą realizować także różne inne działania.

W każdej szkole bardzo potrzebną i pożyteczną rolę mogą odegrać:

- warsztaty dziennikarskie dla uczniów pracujących nad gazetą szkolną lub szkolną stroną internetową;
- dyskusyjny klub filmowy lub warsztaty filmowe;
- warsztaty teatralne, na których przygotowywane są przedstawienia teatru szkolnego;
- klub debat, gdzie porusza się różne trudne problemy, uczący kultury słowa i dyskusji”.

Kiedyś to wynalazek Gutenberga zrewolucjonizował świat. Dziś jesteśmy świadkami szybkich zmian społeczno-kulturowych, które zachodzą dzięki kolejnym wynalazkom tworzonym w technologii cyfrowej. Dla dzieci i młodzieży korzystanie z mediów jest podstawowym sposobem spędzania wolnego czasu [Przybysz-Zaremba 2008, CBOS 2006]. Nowoczesne media są przy tym atrakcyjniejsze niż tradycyjne, proponowane przez szkołę środki pozyskiwania informacji czy źródła rozrywki. Jak pisze Dorota Bis [2008: 195]: „Media swoiście (...) wykorzystują szanse wpływu na dzieci i młodzież, pretendując do przyjęcia centralnej roli w upowszechnianiu wartości i modeli życia”. Mogłoby się wydawać, że cyfrowi tubylcy nie potrzebują edukować się w zakresie korzystania z mediów – znają je od zawsze. Jednak, jak słusznie zauważa Barbara Torlińska [2004: 368]: „Podobnie jednak jak umiejętność zapisywania i odczytywania druku nie były wystarczające do osiągnięcia sukcesu w epoce przemysłowej, tak i teraz sama sprawność w obsłudze komputera nie dostarcza wszystkich narzędzi do swobodnego i świadomego uczestnictwa w społeczeństwie

informacyjnym”. Procesu mediatyzacji⁴ społeczeństwa już nie zatrzymamy, dlatego należy się z nim zmierzyć i zastanowić, jakie nowe kompetencje są konieczne, zarówno uczniom, jak i nauczycielom, aby skutecznie uczestniczyć w życiu społecznym⁵.

Nowe kompetencje medialne nie zastąpią jednak „starych” kompetencji nadawczo-odbiorczych.

Polonista wobec nowych mediów i kultury popularnej

Lawinowy rozwój nowych technologii medialnych, a także gwałtowny przyrost liczby urządzeń i ilości informacji zawartych w globalnej sieci komputerowej może sprawiać wrażenie, że świat, w którym żyjemy, całkowicie się zmienił, a kultura będąca wytworem tych przemian w jakimś sensie zrywa z tradycją. Wrażenie to nie jest jednak całkowicie słuszne [Hopfinger 2010: 22], z dwóch co najmniej powodów, które można opisać jako dwa poziomy kontynuacji.

Pierwszy z nich ma związek z ekspansją technologii cyfrowych, obejmujących dziś wiele sfer życia jednostek i społeczeństw – na przykład komunikację, poszukiwanie informacji, obcowanie ze sztuką. Proces ten – w wyniku którego całe obszary kultury zostały zapośredniczone przez media – rozpoczął się jednak w dziewiętnastym wieku, jest więc mniej rewolucyjny niż sądzą ci, którzy zetknęli się z komputerami osobistymi jako dorośli, natomiast nie sięgają już pamięcią do czasów, gdy po raz pierwszy poszli do kina, oglądali telewizję lub słuchali radia. Początkiem długiej drogi, która doprowadziła globalne społeczeństwo do jego aktualnego stanu, było powstanie „maszyn medialnych”, jak Lev Manovich [2006: 86] nazywa fotografię, film, radio i telewizję, tak więc od dawna już teksty kultury są tworzone, transmitowane i odbierane za pomocą różnego typu urządzeń, które nieodwracalnie zmieniły formy sztuki i relacje międzyludzkie.

Drugi aspekt kontynuacji (zjawisk tych nie sposób zresztą ściśle rozdzielić) wiąże się z trwałością kulturowych wzorców, spośród których najważniejsza wydaje się narracja – forma nierozzerwalnie łącząca literaturę i nowe media. Narracyjne formy literackie nie odeszły wcale do lamusa wraz z nastaniem epoki

⁴ Mediatyzacja – jest to „proces pośrednictwa mediów w poznawaniu świata; wpływanie przez media na postrzeganie przez człowieka rzeczywistości niedostępnej bezpośrednio doświadczeniu wraz z konsekwencjami takiego pośrednictwa; kształtowaniem obrazu całej rzeczywistości społecznej, a nawet kompleksowych doświadczeń społecznych pod wpływem konstrukcji medialnych [za: *Słownik terminologii medialnej*, Kraków 2006, s. 118].

⁵ Por. katalog kompetencji medialnych w: *Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych*, <http://cyfrowaprzyszlosc.pl/publikacje/> [data dostępu: 04.01.2013 r.].

komputerów, lecz wręcz przeciwnie – stanowią niewyczerpane źródło inspiracji dla nowych mediów; można by nawet powiedzieć, że stały się ich główną pożywką. Proces adaptowania literackiej opowieści do potrzeb „maszyn medialnych” rozpoczął się oczywiście znacznie wcześniej, literatura nieodłącznie towarzyszyła historii filmu i, w mniejszym, choć istotnym stopniu, rozwojowi radia i telewizji. Dziś, w drugim dziesięcioleciu XXI wieku, zjawiska te są jednak niezwykle nasilone, z racji intensywnego przepływu treści między mediami. Powieść (zwłaszcza, choć nie wyłącznie, powieść popularna) jest oczywiście przedmiotem adaptacji – bazą scenariuszy gier komputerowych, filmów i seriali, często współtworząc transmedialne środowiska opowieści – ale należy także wspomnieć o zjawisku, które zupełnie bezpośrednio poszerza zasięg oddziaływania literatury. Zjawiskiem tym jest „przezroczysta remediacja”⁶ – transmisja treści dawnego medium przez nowe media. Najprostszym przykładem tego rodzaju remediacji są e-booki, szybko zyskujące popularność na polskim rynku. W krajach anglojęzycznych sprzedaż książek w formie elektronicznej i przeznaczonych do ich lektury czytników rośnie w szybkim tempie. W Polsce rynek książki wolniej się zmienia, ale ogromna ilość e-booków, a także zeskanowanych przez czytelników książek, krążących w polskim Internecie dowodzi, że ta forma publikacji odpowiada na zapotrzebowanie społeczne. Głębiej zmodyfikowaną formą książki jest audiobook, umożliwiający audialną lekturę w warunkach utrudniających odbiór tekstu drukowanego. Forma ta, mająca stosunkowo długą tradycję związaną z potrzebami osób niewidomych, wykształciła, własną estetykę, nawiązującą w niektórych realizacjach do spektaklu radiowego. Na polskim rynku dostępne są audiobooki interpretowane przez znakomitych aktorów, czasem odczytywane przez cały zespół lektorów z podziałem na role. Ciekawym zjawiskiem są także książki czytane przez wolontariuszy i fanów, zamieszczane w Internecie.

Intermedialna wędrówka fabuł obejmująca książki, e-booki i audiobooki, adaptacje filmowe i telewizyjne jest jednym z aspektów rozbudowanej narracyjności kultury współczesnej. Specyficznym dla niej fenomenem jest także tworzenie złożonych systemów narracji, nazywanych za Henrym Jenkinsem [2007] „opowiadaniem transmedialnym”. Teksty kultury współistnieją w wielu mediach jednocześnie, tworząc uniwersa, na które składają się fragmentaryczne i równoprawne opowieści, projektujące czytelnika aktywnego, podejmującego wysiłek poszukiwania uzupełniających elementów świata przedstawionego. Spektakularnym przykładem opowiadania transmedialnego jest opisywany przez Jenkinsa *Matrix*, na który składają się kinowe filmy, komiksy, gry komputerowe i animacje, ale fenomen ten, w mniejszym lub większym nasileniu,

⁶ Termin J.D. Boltera. Por. Marcin Sieńko [2009: 187-189].

obejmuje niemal wszystkie popularne w ostatnich latach powieści i seriale. Można w tym miejscu sformułować hipotezę, w myśl której to nie kanoniczne teksty kultury zniechęcają młodych czytelników, lecz anachroniczne wobec ich kulturowych praktyk modele odbioru. W ramach własnego kulturowego doświadczenia nastolatki eksplorują, grają, by odkryć fabułę, współtworzą wiedzę o światach przedstawionych dyskutując na forach, czasem także tworzą opowieści fanowskie. Innymi słowy, nowe media dostarczają im raczej materiału, który służy do konstruowania czy rekonstruowania narracji. Narracje te są jednak atrakcyjne – o czym łatwo możemy się przekonać, proponując studentom przeczytanie opowieści hipertekstowej – wtedy, gdy choć w części spełniają wymogi, postawione dobrej fabule przez Arytotelesa. Trwałość kanonicznych reguł opowiadania mimo ogromnej zmienności jego medialnych form dowodzi być może uniwersalnego charakteru narracji jako formy sztuki i komunikacji. Rola narracyjności nie wyczerpuje się zresztą w konstrukcji tekstów kultury, gdyż narracja jest także fundamentalnym mechanizmem poznania.

Problemem ściśle związanym z edukacją, co więcej fascynującym także dla uczącego, jest kwestia paradygmatu nauki, której rozumienie na naszych oczach ulega głębokim przeobrażeniom. Niestrudzony teoretyk i reformator edukacji, Jerome Bruner [2006: 170, 172], ujmuje ten proces jako zwrot ku myśleniu narracyjnemu: „To bowiem wielce prawdopodobne, że najbardziej naturalnym i najbardziej pierwotnym sposobem organizacji zdobytej wiedzy o świecie i doświadczeniu jest forma narracji. (...) opowieści są wytworem narratorów, a narratorzy mają swoje własne punkty widzenia, nawet jeśli podają się za ‘naocznych świadków wydarzeń’. Obecnie dotyczy to także nauki, choć jej język – okryty płaszczem obiektywistycznej retoryki – robi wszystko, by zataić ten pogląd (...)”.

Wnioski, które Jerome Bruner wysnuwa ze swoich spostrzeżeń, i które odpowiadają jego rozumieniu „dobrych praktyk” w edukacji, interesująco współgrają z dominującym nurtem przemian współczesnej kultury, w której nacisk przesuwa się z odbioru na komunikację: w proponowanym przez niego modelu edukacji wiedza nie powinna być traktowana jak zastany i całkowicie gotowy obiekt. Należy raczej kłaść nacisk na proces konstruowania wiedzy: „Właśnie to przesunięcie wywołuje zwrot dyskusji od martwej nauki do pełnego życia *tworzenia* nauki. Kiedy tylko do niego doprowadzimy, możemy odwołać się do kryteriów, takich jak wyobrażalność, prawdopodobieństwo oraz innych kryteriów dobrych opowieści. Gerald Holton, wybitny historyk nauki i zapalony obserwator *procesu* naukowego twierdzi, że naukowcy od najdawniejszych czasów korzystali z pomocy takiej narratywizacji, posługując się metaforami, mitami i bajkami (...). Pozwolę sobie ująć to w nieco innym języku. Proces tworzenia nauki jest narracją” [Bruner 2006: 175].

Pozytywistyczny model poznania, encyklopedyzm i płytko rozumiany pragmatyzm, wyrażający się zwłaszcza w arbitralnym przekonaniu o wyższości dyscyplin empirycznych nad humanistycznymi, dawno już zarzucony w filozofii i psychologii kognitywnej, okazuje się zaskakująco trwałe w obowiązujących modelach kształcenia i ewaluacji nauki. Zaniedbywane kompetencje komunikacyjne, umiejętności interpersonalne i zdolność rozumienia okazują się – w świetle badań psychologicznych – niezwykle przydatne we współczesnym świecie. Narracyjnie zorientowana psychologia za jeden z najważniejszych warunków osobistego sukcesu uważa zdolność tworzenia złożonych i spójnych narracji [Trzebiński 2002a, 2002b], ponieważ ten, kto postrzega własne życie jako uporządkowaną historię, najlepiej radzi sobie z trudnościami, które napotyka na drodze do celu. Kompetencje uzyskiwane w efekcie edukacji literackiej, kulturowej i medialnej należą być może do najcenniejszych i najbardziej przydatnych umiejętności, jakie może swoim uczniom dać współczesna szkoła.

BIBLIOGRAFIA:

- Bis D., 2008, *Iluzoryczność wzorców proponowanych młodzieży w mass mediach*, [w:] Wawro W. (red.), *Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych*, Lublin.
- Bruner J., 2006, *Narracje w nauce*, [w:] tegoż, *Kultura edukacji*, przeł. Brzostowska-Tereszkiewicz T., Kraków.
- CBOS, 2006, *Co Polacy robią w czasie wolnym. Komunikat z badań*, BS/124/2006, Warszawa, sierpień 2006, [online], dostępny w internecie 2.01.2012: <http://www.cbos.pl>.
- Drzewiecki P., 2010, *Media Aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej?*, Program nauczania edukacji medialnej dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z opracowaniem metodycznym, Otwock – Warszawa.
- High Council for Media Education Brussels Declaration on Lifelong Media Education, Bruksela 2011, [online], dostępny w internecie 2.01.2013: <http://www.brusselsdeclaration.be/declaration/brusselsdeclaration.pdf>; tłumaczenie robocze z: [http://www.nina.gov.pl/docs/edukacja/aplikido-pobrania/deklaracja-brukselska-w-sprawie-edukacji-medialnej-przez-ca%C5%82e-%C5%BCycie-\(pdf\).pdf](http://www.nina.gov.pl/docs/edukacja/aplikido-pobrania/deklaracja-brukselska-w-sprawie-edukacji-medialnej-przez-ca%C5%82e-%C5%BCycie-(pdf).pdf).
- Hopfinger M., 2010, *Literatura i media. Po 1989 roku*, Warszawa.
- Jenkins, H., 2007, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, przeł. Bernatowicz M., Filiciak M., Warszawa.
- Manovich L., 2006, *Język nowych mediów*, przeł. Cypryński P., Warszawa.
- Marciniak Z., 2009, *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 2, Warszawa.
- Nowak-Dziemianowicz M., 2001, *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*, Toruń.

- Prensky M., 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants*, [w:] „On the Horizon”, MCB University Press, Vol. 9, No. 5, [online], dostępny w internecie 4.01.2013: <http://www.marcprensky.com/writing/>.
- Przybysz-Zaremba M., 2008, *Czas wolny młodzieży w XXI wieku*, [w:] Muszyński W., Sokołowski M. (red.), *Homo kreator czy homo ludens. Nowe formy aktywności i spędzania wolnego czasu*, Toruń.
- Sieńko M., 2009, *Przemediowanie tekstu. O tym jak opowieść przekracza medialne granice*, [w:] Ulicka D. (red.), *Tekst (w) sieci*, t. 2: *Tekst, język, gatunki*, Warszawa.
- Torlińska B., 2004, *Alfabetyzm społeczeństwa wiedzy a kompetencje informacyjne*, [w:] Strykowski W., Skrzydlewski W. (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Poznań.
- Trzebiński J., 2002a, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] Trzebiński J. (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk.
- Trzebiński J., 2002b, *Autonarracje nadają kształt życiu człowieka*, [w:] Trzebiński J. (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk.

BEATA KATARZYNA JĘDRYKA
(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO I JĘZYKA POLSKIEGO POZA KRAJEM

Polszczyzna skupisk polonijnych, dydaktyka języka polskiego jako obcego oraz drugiego obecną była od lat 70. XX wieku w badaniach prowadzonych na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Przeglądając prace, które powstały na przełomie XX i XXI wieku, oraz inne analizy naukowe, można zaobserwować, że koncentrowano się w nich przede wszystkim na badaniu języka polskiego w enklawach polonijnych w różnych zakątkach naszego globu. Rzadziej sięgano po tematykę związaną z glottodydaktyką, co było prawdopodobnie spowodowane tym, że język polski nie cieszył się zbyt dużą popularnością wśród obcokrajowców, w przeciwieństwie do obecnej sytuacji, a ponadto koncentrowano się na dydaktyce, a nie na pracach badawczych.

Język polski jako język drugi oraz jako język obcy zyskuje na popularności nie tylko w Unii Europejskiej, ale także poza nią. Przełomowym momentem dla glottodydaktyki był rok 2004, kiedy, po wielu latach starań, dla języka polskiego jako obcego została wprowadzona certyfikacja zgodna ze standardami europejskimi¹. Przynależność Polski do Unii Europejskiej determinuje stosowanie w glottodydaktyce polskiej norm glottodydaktyki ustalonych przez instytucje europejskiej. Wymaga tego pozycja polszczyzny jako jednego z języków unijnych, przepisy prawa polskiego, które zaczynają (choć jeszcze w zbyt małym stopniu) egzekwować certyfikaty znajomości języka polskiego od cudzoziemców podejmujących w Polsce pracę, oraz wzrastająca ranga polszczyzny w regionie Europy Środkowej i Wschodniej. Kursy językowe prowadzone na terenie Polski oraz zajęcia w ośrodkach uniwersyteckich na całym świecie przyciągają coraz liczniejsze grono słuchaczy w różnym wieku, z różnymi oczekiwaniami oraz zróżnicowaną motywacją. Wzrost zainteresowania nauką języka polskiego oraz poznaniem naszej kultury narodowej powoduje, że liczba studentów na studiach z zakresu glottodydaktyki języka polskiego jako obcego także rośnie. Coraz więcej osób wiąże swoją przyszłość z nauczaniem polszczyzny obcokrajowców.

¹ W. Miodunka, *Wartość języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym i na rynku pracy. Uwagi po pierwszym roku certyfikacji języka polskiego jako obcego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2006, s. 323-333.

Nauczanie języka polskiego jako obcego oraz jako języka etnicznego poza krajem nie jest zadaniem łatwym. Przyglądając się dziejom glottodydaktyki polonistycznej, zauważamy, że dydaktyką zajmowali się głównie poloniści, którzy własny warsztat metodyczny i dydaktyczny wypracowywali na podstawie osobistych doświadczeń i wymiany ich z osobami, które także starały się nauczyć obcokrajowców polszczyzny. Samodzielnie tworzone materiały oraz inne pomoce dydaktyczne, opracowywano programy kształcenia i sposoby ewaluacji zdobytej wiedzy językowej przez cudzoziemców.

Władysław Miodunka słusznie zauważa, że poloniści z Uniwersytetu Warszawskiego starali się przystosować swoją wiedzę z zakresu językoznawstwa polonistycznego do nauczania polszczyzny jako języka obcego². Efektem doświadczeń dydaktycznych była publikacja *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego* pod redakcją Jana Lewandowskiego. Można ją uznać za pierwszy przewodnik metodyczny, który przez długi czas był jedyną taką pomocą dla osób zajmujących się dydaktyką języka polskiego cudzoziemców. Od samego początku zadawano sobie sprawę z tego, że zapotrzebowanie na tego typu opracowania będzie tym większe, im więcej osób będzie wybierało język polski jako system, który będą chcieli poznawać.

Jeszcze dwadzieścia lat temu studiowanie polonistyki przez cudzoziemców wydawało się czymś egzotycznym i rzadkim. Na osoby uczące się języka polskiego patrzono jednocześnie z podziwem i zaskoczeniem. Zastanawiano się nad tym, czym kieruje się osoba wybierająca ten język, który, po pierwsze, jest bardzo trudny, a po drugie, mało przydatny. Dziś sytuacja ta wygląda zupełnie inaczej. Na pewno spowodowane jest to wzrostem emigracji Polaków, ale także tym, że Polska staje się z dnia dzień bardziej atrakcyjna gospodarczo dla imigrantów. Dlatego też należało wypracować pewien model nauczania języka polskiego jako obcego dla tych, którzy wybierają Polskę jako swój dom oraz model dla tych, którzy zdecydowali się na emigrację z przyczyn ekonomicznych, ale chcą podtrzymać kontakt swoich dzieci z polszczyzną – językiem przodków.

Wzorem glottodydaktyki innych języków obcych, także język polski doczekał się odmiennego spojrzenia. Lingwiści zaczęli szukać rozwiązań dydaktycznych z zakresu nauczania polszczyzny jako języka obcego. Częściowo wzorowali się na metodach, które sprawdziły się w procesie dydaktycznym, np. języka angielskiego, niemieckiego czy francuskiego. Do pewnych rozwiązań podchodzono z rezerwą, ponieważ nie wszystkie metody i techniki można było całkowicie przenosić na grunt dydaktyki polszczyzny. Stopniowo modyfikowano je,

² W. Miodunka, *Interdyscyplinarność glottodydaktyki polonistycznej*, „Poradnik Językowy” 2012, z. 6, s. 67-81.

dostosowując do struktury języka polskiego. Na przestrzeni ostatnich lat wypracowano metodykę właściwą nauczaniu języka polskiego jako obcego. Na rynku wydawniczym pojawiły serie podręczników, ćwiczenia, testy, materiały uzupełniające oraz repetytoria leksykalne. Niektóre wydawnictwa zaczęły się specjalizować w publikowaniu materiałów przeznaczonych do nauki języka polskiego, np. „Universitas” czy wydawnictwo „Prolog”.

Polska coraz chętniej jest wybierana przez obcokrajowców jako kraj, w którym warto podjąć studia. W roku akademickim 2011/2012 na polskich uczelniach 1,4% studentów było obcokrajowcami³. Studenci spoza Polski najczęściej podejmują naukę na uniwersytetach (7 tys. studentów). Liderami w naszym kraju są dwa ośrodki akademickie: Uniwersytet Warszawski oraz Uniwersytet Jagielloński. Obcokrajowcy także chętnie studiują w Polsce medycynę. Najwięcej studentów, którzy nie są Polakami, jest na Uniwersytecie Medycznym im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu. Zagraniczna młodzież wybiera studia w Polsce przede wszystkim z powodów finansowych. Są one tańsze niż w ich krajach ojczystych. Mimo że wykłady dla tych osób odbywają się głównie w języku angielskim, to korzystają one także z lektoratów języka polskiego, które znajdują się w ofercie dydaktycznej wyższych uczelni. Oprócz studentów stacjonarnych, uczęszczają także na nie studenci programu „Erasmus”, przyjeżdżający na jeden semestr nauki.

Instytut Polonistyki Stosowanej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego dostrzegł potrzeby rynku edukacyjnego w obszarze dydaktyki języków obcych i pięć lat temu powołał do życia na studiach podyplomowych nowy kierunek specjalizujący się w dydaktyce języka polskiego jako obcego oraz drugiego. Pomysł ten okazał się trafny, ponieważ od samego początku studia te cieszą się dużą popularnością. W tym roku rozpoczęła się już ich piąta edycja. W trakcie rocznej nauki studenci poznają zagadnienia psycholingwistyki dotyczące dwujęzyczności, przełączania kodów. Uczestniczą w cyklu wykładów poświęconych podstawom językoznawstwa stosowanego, współczesnym tendencjom w dydaktyce języków obcych, nauczaniu różnych grup zawodowych specjalistycznego języka polskiego. Program studiów podyplomowych obejmuje także zajęcia, podczas których studenci zdobywają wiedzę o specyfice nauczania języka polskiego jako obcego oraz drugiego dzieci. Ćwiczenia z gramatyki funkcjonalnej dla polonistów są doskonałą powtórką wiadomości o systemie polszczyzny, natomiast dla neofilologów są to zajęcia, na których dochodzi do ich porównywania kilku systemów.

Studia podyplomowe prowadzone przez Instytut Polonistyki Stosowanej są także kierowane do nauczycieli już pracujących poza granicami kraju. Jest to

³ Na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego za rok 2011.

specyficzna grupa studentów, którzy pracują w szkołach polonijnych, w których dydaktyka języka polskiego wymaga patrzenia na polszczyznę jako język drugi, a nie język pierwszy. Ta grupa słuchaczy jest bardzo ważna, ponieważ potrzebuje wsparcia nie tylko metodycznego, ale także praktycznego. Na studiach stwarzana jest możliwość nabywania umiejętności samodzielnego kreowania materiałów dydaktycznych, które uwzględniają specyfikę środowiska dydaktycznego. Zostało to dostrzeżone przez Ewę Lipińską oraz Annę Seretny, postulujące doskonalenie kadry polskich nauczycieli za granicą. Pedagodzy powinni posiadać umiejętność tworzenia zadań dla potrzeb konkretnych grup obcokrajowców oraz powinni nabywać kompetencję z zakresu ewaluacji osiągnięć swoich podopiecznych⁴.

Starając się sprostać potrzebom szkół polonijnych, pracownicy Instytutu Polonistyki Stosowanej w marcu 2012 roku przeprowadzili warsztaty metodyczno-dydaktyczne w Madrycie. Szkolenie zostało zorganizowane przez Hiszpańsko-Polskie Stowarzyszenie FORUM i wzięło w nim udział ponad 20 nauczycieli pracujących w polskich szkołach w Madrycie. W trakcie zajęć odbyły się warsztaty dotyczące najnowszej literatury polskiej, która powinna pojawić się w programie nauczania. Uczestnicy samodzielnie przygotowywali zadania językowe z wykorzystaniem najnowszych mediów oraz poszukiwali nowych źródeł, z których mogliby czerpać materiał językowo-literacki do swoich zajęć.

Specjalność glottodydaktyczna na kierunku polonistycznym dostępna jest na wielu wyższych uczelniach w Polsce. Obejmuje ona studia pierwszego oraz drugiego stopnia. Kształcenie w tym zakresie jest także możliwe na studiach podyplomowych.

Programy studiów podyplomowych nie są jednolite w całym kraju. Każda jednostka akademicka, zajmująca się kształceniem nauczycieli języka polskiego jako obcego, samodzielnie konstruuje profil zajęć kursowych dla studentów. Jednak oczekiwania przyszłych lektorów języka polskiego są wszędzie takie same. Ich decyzja uczestnictwa w studiach jest świadomym wyborem. Sporadycznie studentami zostają tzw. osoby z przypadku. Zwykle kandydaci na lektorów rzeczywiście chcą uczyć języka polskiego w kraju oraz poza jego granicami. Niektórzy chcieliby pracować w polskich szkołach, w których język polski nie jest językiem obcym ale językiem drugim.

Jeśli chodzi o Uniwersytet Warszawski, to wśród słuchaczy studiów podyplomowych na Wydziale Polonistyki, prowadzonych w Instytucie Polonistyki Stosowanej, wbrew oczekiwaniom, nie dominują poloniści lecz absolwenci

⁴ E. Lipińska, A. Seretny, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012, s. 33.

neofilologii (anglistyki, germanistyki, romanistyki, iberystyki) oraz – szeroko rzecz ujmując – slawistyki (bohemiści, chorwatyści, sorabiści, rusycyści), a także osoby, które ukończyły studia z zakresu lingwistyki stosowanej. Większość z nich ma już poza sobą doświadczenie z zakresu dydaktyki języka obcego, które w dużym stopniu jest pomocne w nabywaniu umiejętności prowadzenia zajęć z języka polskiego jako obcego. Wiedza zdobyta w trakcie wcześniejszych studiów filologicznych lub lingwistycznych wpływa na ich oczekiwania w przygotowywaniu się do zawodu lektora języka polskiego. Z kolei absolwenci filologii polskiej wykorzystują swoje doświadczenie „słuchacza”, które wynieśli z kursów języków obcych. Pozwala im to na patrzanie na nauczanie polszczyzny z punktu widzenia osoby uczącej się. Dzięki temu wiedzą, czego będzie oczekiwał od nich – jako lektora, słuchacz w przyszłości.

Ponieważ studia podyplomowe z zakresu glottodydaktyki języka polskiego jako obcego oraz drugiego, obecne w ofercie dydaktycznej Instytutu Polonistyki Stosowanej cieszą się dużym zainteresowaniem, podjęto decyzję, że specjalizacja glottodydaktyczna także na stałe wpisze się w program kształcenia na studiach pierwszego stopnia, a Instytut Polonistyki Stosowanej będzie prowadził je wraz „Polonicum”. W roku akademickim 2009/2010 naukę na specjalizacji glottodydaktycznej rozpoczęli pierwsi studenci. Warto wspomnieć, że specjalizacja ta jest dostępna wraz ze specjalizacją nauczycielską. Jest to bardzo ważne z punktu widzenia przyszłej pracy naszych absolwentów. W przeciwieństwie do słuchaczy studiów podyplomowych, studenci otrzymują dodatkową wiedzę, która pozwoli im pracować w charakterze nauczyciela języka polskiego jako drugiego w szkole podstawowej oraz gimnazjum na terenie Polski lub w szkole polonijne poza jej granicami. Absolwenci tych studiów są profesjonalistami w swoim zawodzie, a nie osobami przyuczonymi do nauczania języka polskiego jako obcego oraz drugiego⁵.

Programy kształcenia glottodydaktycznego na studiach podyplomowych oraz dziennych pokrywają się częściowo. Jest to związane z profilem kształcenia przyszłych nauczycieli języka polskiego, ich doświadczeniem językowym, wiedzą z zakresu dydaktyki języków obcych, oraz wymiarem godzin dydaktycznych. Ponieważ słuchacze studiów podyplomowych to przede wszystkim absolwenci innych filologii, mniej miejsca poświęca się na zagadnienia metodyki nauczania języków obcych, której kurs przeszedł każdy z nich w trakcie swoich studiów. Natomiast więcej miejsca poświęca się treściom związanym z systemem języka polskiego. Proporcja tych wiadomości na studiach pierwszego stopnia wygląda inaczej, ponieważ studenci są już po kursie gramatyki

⁵ W. Miodunka, *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, Universitas, Kraków 2009, s. 12.

opisowej, ale wymagają większej ilości zajęć dydaktycznych z zakresu metodyki oraz warsztatów, na których uczą się konstruowania własnych pomocy dydaktycznych.

Specjalizacja glottodydaktyczna w tym roku została wybrana przez około 40 studentów filologii polskiej, którzy swoją przyszłość wiążą z nauczaniem języka polskiego jako języka natywnego, a także jako obcego lub drugiego. Zainteresowanie nią wzrosło dwukrotnie, w porównaniu do lat ubiegłych. Mając na uwadze rozwój tej specjalizacji dokładamy wszelkich starań, żeby studenci otrzymywali jak najlepszą wiedzę teoretyczną oraz praktyczną. Dlatego też podejmowane są niestandardowe działania dydaktyczne, których celem jest umożliwienie studentom dobre poznanie warsztatu pracy lektora.

Zakład Komunikacji Językowej i Glottodydaktyki IPS, mając na uwadze wzrost zainteresowania tą specjalizacją, planuje zwiększenie jej potencjału poprzez nawiązanie stałej współpracy z europejskimi ośrodkami akademickimi, które zajmują się dydaktyką języka polskiego jako obcego, nie tylko na kierunkach filologicznych, ale także na lektoratach. Współpraca ta będzie dotyczyć tzw. zdalnego nauczania. Przyszli lektorzy języka polskiego jako obcego, przy wykorzystaniu najnowszych technologii, będą „opiekowali” się studentami z innych ośrodków, którzy uczą się języka polskiego na różnych poziomach zaawansowania. Opieka ta będzie polegać na doskonaleniu ich językowych umiejętności poprzez monitorowanie postępów w nauce. Nasi studenci będą przygotowywać samodzielnie materiały dydaktyczne, które następnie zostaną wykorzystane podczas „internetowych” spotkań. Te wirtualne lekcje odbywać się będą z wykorzystaniem popularnego komunikatora, który daje nie tylko możliwość pisania do siebie, rozmawiania ze sobą podczas połączeń głosowych, ale także pozwala na połączenia głosowe. Po raz pierwszy eksperymentalnie, jeszcze w sposób niesformalizowany, próby takie zostaną podjęte na początku grudnia tego roku. Studenci III roku dostaną pod swoje skrzydła studentów lektoratu języka polskiego z Uniwersytetu Lille 3 we Francji. Wybrano ten okres kalendarzowy, ponieważ polscy studenci będą już mieli ugruntowane podstawy metodyki nauczania języka polskiego, a studenci z Francji będą zaczynać już trzeci miesiąc nauki polszczyzny, czyli będą już znali podstawy języka polskiego.

Pracownia Językoznawstwa Stosowanego IPS zajmuje się także problematyką nauczania polszczyzny w środowiskach polonijnych. Badany jest rozwój języka polskiego w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Hiszpanii, Norwegii czy na Ukrainie. Obecnie w pracowni powstają dwie rozprawy doktorskie, których opiekunem naukowym jest prof. Stanisław Dubisz. Marta Piasecka podjęła się zadania zbadania kompetencji językowej dzieci i młodzieży polonijnej mieszkającej w Norwegii. Natalia Szumlańska zajmuje się badaniem polszczyzny

osób polskiego pochodzenia mieszkających na Ukrainie. Przedmiotem moich zainteresowań badawczych jest język dzieci i młodzieży w Stanach Zjednoczonych, dla których polszczyzna jest językiem drugim i ma status etnolektu. Dodatkowo prowadzę badania wśród dzieci imigrantów uczęszczających do przedszkoli i szkół podstawowych w Polsce, dla których język polski stopniowo staje się funkcjonalnie językiem drugim. Badania prowadzone przez członków pracowni wypełniają postulat W. Miodunki, który mówi o tym, że aby glottodydaktyka polonistyczna mogła rozwijać się jako samodzielna dyscyplina naukowa, powinna przeprowadzać nowe badania, które nawiązują do znanych na świecie teorii, sprawdzających się także na polskim materiale językowym⁶. Tematy podejmowane przez językoznawców oraz ich rezultaty będzie można śmiało wykorzystywać w przygotowywaniu nie tylko opracowań naukowych, ale także materiałów dydaktycznych kierowanych do konkretnych środowisk polonijnych. Dydaktyka języka polskiego jako obcego nie może rozwijać się prawidłowo, jeżeli nie będą uwzględniane osiągnięcia polonistycznego językoznawstwa naukowego⁷.

Oceniana jest kompetencja kulturowa, językowa i społeczna użytkowników języka, którzy nabywają go poza granicami kraju w trakcie nauki w szkołach sobotnio-niedzielnich. Rezultaty tych badań językoznawczych są bardzo ważne, ponieważ na ich bazie mogą powstawać nowe programy nauczania systemu z uwzględnieniem interferencji z języka kraju, w którym mieszkają dani użytkownicy polszczyzny. Do tej pory w dydaktyce poza Polską sięgano przede wszystkim po podręczniki i pomoce przeznaczone dla uczniów, dla których język polski jest językiem pierwszym, natywnym, a nie językiem odziedziczonym czy drugim. Nie uwzględniano specyfiki nauczania języka polskiego w kontakcie z innym dominującym językiem. Szkoła polonijna nie jest miejscem, w którym należy korzystać z krajowych podręczników czy podręczników dla cudzoziemców. Jest to miejsce, które wymaga zupełnie odrębnych programów, metod i materiałów do nauczania polszczyzny. Dlatego należy wykorzystywać efekty badań stricte językoznawczych, ponieważ to one umożliwią prawidłowy dobór zagadnień gramatycznych, leksykalnych i kulturowych. W ten sposób problematyka dydaktyczna w sposób ścisły łączy się z nauką.

⁶ Ibidem, s. 9.

⁷ Z. Kaleta, *O konieczności uwzględniania wyników badań językoznawstwa polonistycznego w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, [w:] B. Janowska, J. Porayski-Pomsta (red.), *Język polski w kraju i za granicą*, t. II, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1997, s. 41-46.

BIBLIOGRAFIA:

- Kaleta Z., 1997, *O konieczności uwzględniania wyników badań językoznawstwa polonistycznego w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, [w:] Janowska B., Porayski-Pomsta J. (red.), *Język polski w kraju i za granicą*, t. II, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Miodunka W., 2012, *Interdyscyplinarność glottodydaktyki polonistycznej*, „Poradnik Językowy”, z. 6.
- Miodunka W., 2009, *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, Universitas, Kraków.
- Miodunka W., 2006, *Wartość języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym i na rynku pracy. Uwagi po pierwszym roku certyfikacji języka polskiego jako obcego*, [w:] Lipińska E., Seretny A. (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.

ELŻBIETA SĘKOWSKA
(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

ZADANIA PRAKTYCZNEJ STYLISTYKI W DYDAKTYCE UNIWERSYTECKIEJ

Przedmiotem praktycznej stylistyki jako działu stylistyki lingwistycznej jest kształcenie kompetencji nadawczo-odbiorczych w zakresie stylów funkcjonalnych współczesnej polszczyzny, w rozpoznawaniu i tworzeniu wybranych gatunków wypowiedzi oraz w klasyfikacji elementów stylistycznych i określaniu ich funkcji.

Podobne były i są założenia metodyki ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, powiązanych z pojmowaniem i upowszechnianiem teorii stylistycznych w XIX i XX wieku [Bogołębska 1983: 308]. Nauka stylistyki na szczeblu szkół podstawowych i gimnazjów miała służyć celom praktycznym: umiejętności dobrego pisania różnych tekstów oraz poznawaniu norm i ocenianiu wartości elementów językowych. Przez długi czas (do pierwszych dziesięcioleci XX wieku) panującą metodą w ćwiczeniach w pisaniu było naśladowanie wzoru literackiego [Nagajowa 1996: 19].

Współczesna praktyczna stylistyka jako przedmiot studiów uniwersyteckich czerpie z ustaleń retoryki, stylistyki funkcjonalnej, stylistyki pragmatycznej, a w ostatnich dekadach z lingwistyki tekstu; trzeba dodać, że ten nurt w badaniach stylistycznych rozpoczął się w latach 70. XX wieku; łączony jest z nazwiskiem M.A.K. Hallidaya, w Polsce nawiązywała do niego M.R. Mayenowa, A. Wilkoń i inni badacze. Refleksje wokół tekstu i gatunku mowy znacznie wpłynęły na współczesny dorobek stylistyki, przedefiniowanie stylu jako kategorii polimorficznej i usytuowanie stylistyki we współczesnej lingwistyce; stawia się pytanie, czy stylistyka zostanie zastąpiona przez genologię lingwistyczną, czy stanie się subdyscypliną pragmatyki tekstu, czy też pozostanie w miarę samodzielną gałęzią językoznawstwa [Witosz 2008: 310]. Ostatnio badacze odnotowują zdominowanie stylistyki przez lingwistykę tekstu.

Praktyczna stylistyka w dydaktyce uniwersyteckiej częściowo odnosi się do tych zagadnień i wprowadza w obręb zajęć oprócz reguł analizy stylistycznej także komponent genologiczny; jak piszą autorzy podręcznika „Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów”: „Zakładamy, że każdy tekst realizuje pewien gatunek, istnieje we właściwej danemu kręgowi kulturowemu sytuacji komunikacyjnej, która narzuca zarówno twórcy, jak i odbiorcy konieczność uświadomienia sobie, po co, dla kogo, o czym i jaki tekst jest lub ma być” [Bańkowska, Jagodzińska i in. 2003: 14].

Poznawaniu i kształceniu działań językowych służą między innymi rozważania o stratyfikacji polszczyzny i kryteriach wyróżniania odmian i stylów – zagadnienia podane w wyborze ze względu na obfitość materiału w tym dziale stylistyki. Bardzo istotnym wątkiem powiązanim z pojęciem gatunku wypowiedzi jest przyjęcie założenia, że od wyboru wzorca gatunkowego uzależniony jest wybór stylu i przestrzeganie norm jemu właściwych, a także norm typowych dla określonego gatunku. Istotne jest uświadomienie studentom, że dopuszczalna jest indywidualizacja wypowiedzi, co decyduje o jej niepowtarzalności, jest wyrazem osobowości autora; jak pisze B. Witosz: „(...) każdą wypowiedź cechuje swego rodzaju antynomia – prezentuje ona cechy gatunkowe wspólne całemu zespołowi tekstów oraz takie, które mają charakter indywidualny, niepowtarzalny, które decydują o tym, że nie ma dwóch takich samych wypowiedzi. Zarówno cechy gatunkowe, jak i jednostkowe mogą wystąpić w różnych wariantach i natężeniu” [Witosz 2008: 317].

Dążenie do indywidualizacji stylu wypowiedzi w samodzielnych pracach studentów często prowadzi do różnego typu wykolejeń, np. nieprzestrzegania warunków optymalizacji środków językowych, czyli wyboru, który decyduje o prostocie lub zawłości, zwięzłości – rozwlekłości, ścisłości – ogólnikowości, bogactwie – ubóstwie środków odpowiadających określonym kryteriom. Oto przykład ilustrujący ten brak sprawności w pisaniu:

X nauczony wielowiekową demokracją udał się na komisariat. Tutaj spotkała go miła niespodzianka. Funkcjonariusz, podobnie jak X, nie włączył się do końca w tajniki polskiej ortografii. Na tym skończyły się koligacje. Pan policjant niezwykle uprzejmie poinformował przybysza, że kończy właśnie pracę (była punkt 20.00). Nakazał przybyć następnego dnia. X krwawił, ale w regulaminie nie ma pozycji dotyczącej krwawiących Amerykanów po godzinach¹.

Fragment grzeszy patetycznymi sformułowaniami, co nie odpowiada tematowi i prowadzi do niezharmonizowania treści i formy (zawiera również błąd leksykalny).

Kolejnym niedostatkiem widocznym w pracach są trudności w osiągnięciu ironii: sprzeczności między dosłownym znaczeniem wypowiedzi a jej znaczeniem niewyrażonym wprost, ale zamierzonym przez autora i zazwyczaj rozpoznawalnym dla odbiorcy; w analizowanej wypowiedzi „podtekstowy” sens przekazu nie zawsze jest zgodny z intencjami autora:

¹ Ten fragment i następny zostały przeze mnie wykorzystane w artykule: *O języku prac pisemnych studentów polonistyki*, [w:] H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, Katowice 2002, s. 535, 536.

Marzenia te [o gruntownym remoncie – E.S.] zostaną rozwiane pierwszymi słowami potencjalnego sąsiada. Niebawem dowie się, że opuszczone rodzinne gniazdko posiadają specyficzne uroki. Ich mieszkańcy mieli spore szanse na zostanie członkami koła morsów, gdyż zahartować się mogli, nie wychodząc z domu. Brak centralnego ogrzewania pozwolił im przywyknąć do niskich temperatur, a wyższy stopień wtajemniczenia mogli osiągnąć, biorąc kąpiel w zimnej wodzie, która jeżeli mieli sporo szczęścia, leciała z kranów w ich mieszkaniach. Tak, tak – to wcale nie zmyślane opowieści.

Ironiczny dystans próbuje się tu osiągnąć różnymi środkami: erudycyjnymi (*osiągnąć wyższy stopień wtajemniczenia*), żartobliwymi (*rodzinne gniazdko*), presupozycję zawiera zdanie (*wyższy stopień wtajemniczenia mogli osiągnąć, biorąc kąpiel w zimnej wodzie*). Pomieszenie wyrażen z różnych rejestrów stylistycznych powoduje usterki w tekście, a także brak osiągnięcia zamierzonego celu.

Przytoczone fragmenty wskazują na konieczność wprowadzenia do programu zajęć praktycznej stylistyki elementów normatywnych, tzn. przypomnienia i utrwalenia zasad poprawności stylistycznej, między innymi odpowiedniego wyboru i dopasowania środków stylistycznojęzykowych do tematu i gatunku wypowiedzi, zachowania jednolitości stylistycznej tekstu, przestrzegania cech dobrego stylu, właściwego rozpoznania błędów stylistycznych. Należy tu dodać również informacje o przestrzeganiu wzorców gatunkowych tekstu, o konwencjonalnych wyznacznikach wzorca gatunkowego i o przekształcaniu i redagowaniu tekstów według przyjętych celów i funkcji, np. różne typy stylizacji, pastisz, parodia itd.

Elementy ćwiczeń stylistycznych, jak np. wartość form stylistycznych z różnych poziomów języka (fonetycznych, morfologicznych, składniowych, leksykalnych, semantycznych), stylistyczne zróżnicowanie synonimów występują na kolejnych etapach kształcenia językowego, jednak ich powtarzanie w wzbogacaniu na przykładzie trudniejszych kontekstów jest konieczne również w dydaktyce uniwersyteckiej. W szkole podstawowej i gimnazjum są powiązane z analizą tekstów literackich, następnie łączy się je z wprowadzaniem i stosowaniem dłuższych form wypowiedzi, jak opowiadanie, opis, charakterystyka, rozprawka itd.

Kształcenie językowe w zakresie dłuższych form wypowiedzi jest kontynuowane i rozszerzone w praktycznej stylistyce na poziomie uniwersyteckim; na tym etapie omawiane są różne gatunki: literackie, publicystyczne, użytkowe, np. esej, reportaż, felieton, recenzja, list motywacyjny, CV, streszczenie.

Z punktu widzenia potrzeb studenta do tego zestawu należałoby dodać informacje o typach tekstów naukowych: o recenzjach naukowych i o rozprawie naukowej, jaką na wyższym poziomie studiów są prace licencjackie i magisterskie, oraz o specyficznych cechach stylu naukowego w jego historycznej zmienności i kulturowych uwarunkowaniach.

Ważny w odniesieniu do tego typu tekstu jest zarówno dobór narzędzi analizy naukowej – metod i terminologii, będącej cechą wyróżniającą tekstów naukowych – jak i organizacja wypowiedzi, której składnikami konstytutywnymi są: opisywanie, objaśnianie, cytowanie, wskazywanie (na inne teksty), argumentowanie, polemizowanie [Olszewska 2009: 165]. W pytaniach studentów odnośnie kształtowania wypowiedzi naukowej występuje kwestia zasady obiektywizmu, braku emocjonalności i bezosobowości stylu naukowego, co na powierzchni tekstu sprowadza się do użycia bądź unikania deiksy osobowej, a w głębi dotyczy różnego stylu pisania tekstów naukowych i etapów dochodzenia do wiedzy.

W literaturze lingwistycznej zagadnienie to występuje w opisach wskaźników stylu naukowego. A. Markowski tak przedstawia wymieniony problem: „Gramatycznym środkiem wprowadzającym obiektywizm w tekstach naukowych jest częste posługiwanie się stroną bierną, a także wykorzystywanie innych, charakterystycznych form orzeczenia. Strona bierna, rzadka w stylu obiegowym czy potocznym, w stylu naukowym występuje chyba niemal tak samo często jak w stylu urzędowym. (...) Bliskie funkcjonalnie konstrukcjom z czasownikiem w stronie biernej są zdania zawierające formy bezosobowe (...). Użycie form tak czy inaczej bezosobowych jest jednym z częstych sposobów konstruowania wypowiedzi naukowych.

Drugim typowym zabiegiem jest używanie orzeczenia w 1. osobie liczby mnogiej oraz stosowanie zaimków *my*, *nasz*. Owo „my autorskie” ma na celu przesunięcie na drugi plan osoby nadawcy, a stworzenie iluzji wspólnoty nadawcy i odbiorcy, którego „wciąga się” w tok rozumowania i czyni niejako współtwórcą tekstu (...).

Stosunkowo rzadko używa się natomiast w tekstach naukowych konstrukcji z orzeczeniem w 1. osobie liczby pojedynczej, gdyż sądzi się, że „ja” nadawcy nie sprzyja obiektywnemu przekazaniu treści, a ponadto może rodzić podejrzenie o chęć nadmiernego eksponowania autora” [Markowski 1992: 163-164].

Badaczka tekstu i dyskursu, omawiając kulturowe uwarunkowania komunikacji naukowej, style saksoński i teutoński (polska tradycja naukowa jest zaliczana do sfery wpływów niemieckich, obok czeskiej i częściowo rosyjskiej²),

² Style saksoński, teutoński, galijski i nippoński w komunikacji naukowej wyróżnił Galtung. „Według Galtunga styl teutoński obejmuje niemiecką tradycję intelektualną w kulturze europejskiej (...). Styl galijski odnosi się do akademickiej kultury frankofońskiej, podczas gdy styl nippoński odsyła do strefy wpływów orientalnych, ze szczególnym uwzględnieniem kultury japońskiej. Pod hasłem saksoński mieści się obszar wpływów kultury anglosaskiej” [Duszak 1998: 279-280]. „W tradycji anglojęzycznej tekst naukowy bliższy jest potocznej formule tekstu dialogowego. Autor z założenia przyjmuje perspektywę odbiorcy, starając się organizować treść w sposób jednoznaczny, uporządkowany i przewidywalny (...). Z kolei teksty w tradycji teutońskiej mają bardziej monologiczny charakter, co nadaje wypowiedzi ton introwertyczny, kontemplacyjny” [ibidem: 283; por. też: Olszewska 2009: 171].

zajmuje stanowisko bardziej zniuansowane: „(...) bezosobowość jest (...) wielce wątpliwą cechą stylu naukowego. Ma ona również charakter gradualny, w tym sensie, iż stopnie interakcyjności tekstów naukowych określane są w znacznej mierze przez socjokulturowe uwarunkowania stylów komunikacji typowych dla danej wspólnoty językowej oraz przez tradycje intelektualne przyjęte i kultywowane przez daną wspólnotę akademicką” [Duszak 1998: 276].

Inna badaczka, weryfikując na wybranych przykładach bezemocjonalność polskich tekstów naukowych, dochodzi do następującego wniosku: „Wyraźnie (...) badacz ma możliwość takiego ukształtowania tekstu, by nie tracąc pozorów obiektywności, dać wyraz własnym poglądom, przekonać odbiorcę do prawdziwości przedstawionych informacji. Emocjonalność i ekspresywność tekstu mogą, choć nie muszą, służyć jako jeden ze sposobów perswazji” [Pałucka 2000: 162]. Bezemocjonalność wydaje się postulowanym wyznacznikiem tekstów naukowych, konwencją, która w indywidualnych wypowiedziach jest traktowana wybiórczo i w różny sposób w praktyce realizowana.

Realizacja wzorców zachowań interakcyjnych i tekstowych zmienia się wraz z pragmatyką tekstów, z podejściem do wiedzy i metod naukowych (dedukcji i indukcji).

Analiza współczesnych tekstów niemieckich rozpraw naukowych (doktorskich i habilitacyjnych) potwierdza, „że użycie deiksy osobowej, w tym własnego *ja*, w tekstach naukowych stało się dzisiaj zjawiskiem często spotykanym. W badanym korpusie są prace naukowe, których młodzi autorzy przy realizacji czynności organizujących systematycznie posługują się zaimkiem w pierwszej osobie liczby pojedynczej i konsekwentnie unikają zarówno formy substytutowanej w postaci zaimka *my*, jak i konstrukcji biernej” [Olszewska 2009: 170]. Można to zjawisko tłumaczyć reakcją na długoletnią krytykę niemieckiego stylu naukowego, przeintelektualizowanego i monologicznego.

Nie są mi znane polskie badania na podobny temat, mogę tylko posługiwać się własnymi obserwacjami prac studentów i doktorantów. Prowadzą one do wniosku, że przedstawione wyżej zagadnienia należałoby umieścić w programach nauczania, aby zaznajamiać studentów z regułami i konwencjami komunikacji naukowej.

BIBLIOGRAFIA:

- Bańkowska E., Jagodzińska J., Kozłowska E., Mikołajczuk A., Wolańska E., Wolański A., Wszeborowska H., 2003, *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, Warszawa.
- Bogołębska B., 1983, *Z teorii i praktyki nauczania stylistyki w szkole średniej (1900-1939)*, „Poradnik Językowy”, z. 5, s. 308-315.
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Markowski A., 1992, *Polszczyzna końca XX wieku*, Warszawa.
- Nagajowa M., 1996, *Tekst literacki jako wzór w kształceniu sprawności językowej ucznia*, „Stylistyka”, V, pod red. S. Gajdy, Opole, s. 19-28.
- Olszewska D., 2009, *Teksty naukowe jako przedmiot badań tekstologicznych*, [w:] Bikut-Homplewicz Z., Czachura W., Smykała M. (red.), *Lingwistyka tekstu w Polsce i w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*, Wrocław, s. 163-174.
- Pałucka I., 2000, *O bezemocjonalności wybranych tekstów naukowych (rekonesans badawczy)*, [w:] *Gatunki mowy i ich ewolucja*, t. I: *Mowy piękno wielorakie*, Katowice, s. 147-165.
- Sękowska E., 2002, *O języku prac pisemnych studentów polonistyki*, [w:] Synowiec H. (red.), *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, Katowice, s. 531-537.
- Witosz B., 2008, *Czy gatunek i styl są we współczesnej stylistyce pojęciami konkurencyjnymi?*, [w:] Ostaszewska D., Cudak R. (red.), *Polska genologia lingwistyczna*, Warszawa, s. 308-320.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

EWA WOLAŃSKA
(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

MODEL OPIEKI LOGOPEDYCZNEJ W POLSCE

ABSTRAKT: W artykule przedstawiono w zarysie model opieki logopedycznej w Polsce od początków jej istnienia do chwili obecnej. Ukazano prawno-organizacyjne uregulowania systemu opieki logopedycznej działającej w ramach placówek oświatowych (przedszkola, szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne) oraz zdrowia. Opisano kierunki zmian w obowiązującym współcześnie modelu opieki logopedycznej. Wskazano na niewystarczające zaspakajanie potrzeb w zakresie opieki logopedycznej, w szczególności w zakresie opieki nad dziećmi w okresie prenatalnym, perinatalnym i postnatalnym. Zarysowano także współczesne modele kształcenie kadry logopedycznej oraz autonomizacji logopedii jako samodzielnej dyscypliny naukowej.

SŁOWA KLUCZOWE: opieka logopedyczna, profilaktyka logopedyczna, historia logopedii, wczesna interwencja logopedyczna, kształcenie logopedów

Wprowadzenie

Obecny system opieki logopedycznej, a szczególnie działań profilaktycznych, jest w Polsce daleki od doskonałości. Dostrzegają to zarówno specjaliści (logopedzi, pedagodzy, lekarze), jak i rodzice. Na przestrzeni ostatnich czterech dekad nieznacznie tylko zmniejszył się odsetek dzieci z zaburzonymi zdolnościami komunikacyjnymi. W latach 60. XX wieku w Polsce nie istniał jeszcze zorganizowany system pomocy logopedycznej. Zaczęto go tworzyć w latach 70. Wówczas też prowadzono szeroko zakrojone badania dzieci w poszczególnych grupach wiekowych na okoliczność zaburzeń mowy. I tak na przykład wśród 6-latków ze środowiska miejskiego – jak wykazały badania Józefa Tadeusza Kania – dzieci z wadami mowy stanowiły 40,9% ogółu dzieci badanych [Kania 1971]. Zbliżony wynik, tj. 38,6%, uzyskała Elżbieta Nitendel-Bujakowa w badaniach 6-letnich dzieci ze środowiska wiejskiego [Nitendel-Bujakowa 1975].

Obecnie w wielu miastach w Polsce prowadzone są przesiewowe badania logopedyczne wśród 6-latków. Zaburzone zdolności komunikacyjne stwierdza się u ponad 30% badanych dzieci, przy czym często mamy do czynienia nie tylko z typowymi wadami wymowy, lecz także z głębokimi zaburzeniami integracji funkcji percepcyjno-motorycznych lub opóźnieniem rozwoju mowy. Dzieci te należą do grupy ryzyka dysleksji rozwojowej w ciężkiej postaci.

Ze względu na znacznie obniżoną sprawność językową i komunikacyjną nie osiągną progu dojrzałości szkolnej w 7. roku życia i często będą zmuszone powtórzyć klasę zerową. Częstość tych zjawisk wskazuje na ich społeczny wymiar.

Opieka logopedyczna – rys historyczny

Obecnie stosowane rozwiązania opieki logopedycznej w Polsce miały swoje odzwierciedlenie w założeniach teoretycznych prekursorów podstaw teorii i praktyki logopedycznej. Problematyką zaburzeń mowy zajmował się w Polsce już w XIX wieku Jan Siestrzyński, lekarz i nauczyciel głuchoniemych, autor *Teorii i mechanizmu mowy* (1821). Opracował i starał się wprowadzić w życie metodę ręczno-ustnych znaków komunikacyjnych w procesie nauczania dzieci niesłyszących. Na przełomie XIX i XX wieku kwestię rehabilitacji zaburzeń mowy podejmował Władysław Ołtuszewski, absolwent Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Warszawskiego. Propagował model tworzenia w normalnych szkołach specjalnych klas dla dzieci jąkających się. W latach 1896-1922 prowadził w Warszawie Zakład Leczenia Wad Wymowy. W 1925 roku profesor medycyny Aleksandra Mitrinowicz-Modrzejewska zorganizowała przy Krakowskiej Klinice Otolaryngologii Poradnię Zaburzeń Mowy, a w 1935 roku z jej inicjatywy powstał w Warszawie przykliniczny oddział foniatryczny z poradnią. W 1932 roku docent medycyny Maria Łączkowska otworzyła w Poznaniu Poradnię Zaburzeń Głosu i Mowy.

Za niekwestionowanego twórcę systemu opieki logopedycznej należy jednak uznać wybitnego otolaryngologa i foniatrę Benedykta Dylewskiego, autora takich prac jak: *Co lekarz o rozwoju mowy dziecka wiedzieć winien?* (1930), *Wady wymowy i ich leczenie na terenie szkoły* (1936), *Seplenienie i jego leczenie w świetle nowszych badań i spostrzeżeń* (1936). Zapoczątkował on w latach 30. XX wieku system walki z upośledzeniami słuchu i wadami wymowy. Zorganizował przy szkołach klasy dla dzieci z wadami wymowy. Był organizatorem kursów z zakresu logopedii dla nauczycieli, lekarzy i psychologów. Opracował program kształcenia i doskonalenia zawodowego dla rodziców dzieci z wadami wymowy. Odważnie propagował ideowy model opieki logopedycznej polegającej na tym, że odpowiednio wykształceni nauczyciele szkoły podstawowej byli w stałym kontakcie z poradniami prowadzącymi terapię dzieci z wadami wymowy. Z obserwacji Dylewskiego wynikało, że najlepsze efekty korekty mowy dawała długotrwała i systematyczna praca reedukacyjna połączona z nauką czytania i pisania prowadzona przez nauczycieli w kontekście realizowanych zajęć programowych. Benedykt Dylewski był zwolennikiem obowiązkowych

zajęć logopedycznych dla dzieci z cięższymi wadami wymowy, prowadzonych przez centralną przychodnię fonologiczną, wyposażoną w odpowiedni sprzęt [Świąch 2001].

Kontynuatorem idei logopedii szkolnej był Leon Kaczmarek, założyciel pierwszego w Polsce uniwersyteckiego zakładu logopedii oraz twórcą pierwszego w Polsce studium logopedycznego. Powstało ono w 1970 roku w lubelskim UMCS-ie. Wcześniej, bo już w 1960 roku, Kaczmarek stworzył periodyk pt. „Logopedia – Kultura Żywego Słowa”, którego był redaktorem naczelnym do 1989 roku. W 1963 roku został przewodniczącym Polskiego Towarzystwa Logopedycznego [Minczakiewicz 1997]. Jego działalność edukacyjna i społeczna w dziedzinie logopedii była rozciągnięta na cały kraj.

Opieka logopedyczna współcześnie

Obowiązujący współcześnie model opieki logopedycznej w Polsce zapoczątkowany został w latach 70. właśnie przez L. Kaczmarka. Wzorowany na założeniach wypracowanych przez Dylewskiego był próbą włączenia opieki logopedycznej do systemu edukacyjnego, w którym wiodące zadania wychowawczo-profilaktyczno-rehabilitacyjne przypisano pedagogom w środowisku przedszkolnym/szkolnym oraz rodzicom w środowisku domowym. Kaczmarek wymienia sześć faz opieki logopedycznej, zintegrowanych z naturalnym przebiegiem procesu kształtowania się i rozwoju mowy u człowieka, począwszy od okresu prenatalnego (pierwsza faza), poprzez żłobkowy (druga), przedszkolny (trzecia), wczesnoszkolny (czwarta), szkolny (piąta) aż do okresu dorosłego (szósta). Związanie opieki logopedycznej z systemem edukacyjnym nie wykluczało – w opinii Kaczmarka – wielowymiarowego podejście do mowy i jej zaburzeń. Postulował on powołanie wspólnej dla resortu edukacji oraz zdrowia i opieki społecznej instytucji pod nazwą Krajowy Ośrodek Logopedii [Minczakiewicz 1997].

Mimo iż ośrodek ten nie powstał, utrwalił się w Polsce model opieki logopedycznej realizowany głównie przez przedszkola i szkoły oraz placówki służby zdrowia. Specjaliści zatrudnieni przez resort oświaty w największym stopniu przejmują realizację zadań logopedii wychowawczej, skoncentrowanych na stwarzaniu optymalnych warunków do kształtowania się mowy u dzieci pełno- i niepełnosprawnych oraz zapobieganiu zaburzeniom zdolności komunikacyjnej, a także eliminowaniu trudności w komunikowaniu się w mowie i piśmie. Specjaliści zaś zatrudniani przez resort zdrowia – mający specjalizacje takie jak neurologopedia czy balbutologopedia – koncentrują się na likwidowaniu zaburzeń mowy.

Rozwiązania prawno-organizacyjne opieki logopedycznej

Ze względu na kryterium prawno-organizacyjne podmiotów opieki logopedycznej wyróżnia się prywatną opiekę logopedyczną oraz opiekę publiczną. Prywatna opieka logopedyczna powstała w Polsce w wyniku przemian gospodarczych lat 90. XX wieku. Celem działań prywatnych gabinetów diagnozy i terapii (rehabilitacji) logopedycznej jest osiągnięcie zysku, siłą rzeczy więc zajmują się tylko tymi obszarami, za które pacjent-klient gotów jest zapłacić. Powszechną opieką zajmuje się państwo. Prawny obowiązek sprawowania opieki logopedycznej nałożony jest na podmioty wyznaczone przez ustawodawcę w ramach resortu oświaty i zdrowia [Słodownik-Rycaj 2007: 142]. „Za potrzeby związane z usprawnianiem i korygowaniem aktu mowy w warunkach patologii użycia języka odpowiada resort zdrowia z logopedami zatrudnionymi w wyspecjalizowanych ośrodkach, takich jak poradnie foniatryczne, laryngologiczne, oddziały neurologiczne itd.”, natomiast „pomoc logopedyczna w ramach systemu oświaty jest traktowana jako część pomocy psychologiczno-pedagogicznej i jest udzielana w przedszkolach, szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych i placówkach prowadzących diagnozę oraz terapię dzieci i młodzieży z zaburzeniami mowy. (...) Główne zadanie pomocy logopedycznej to wspieranie w przezwyciężaniu problemów związanych z rozwojem mowy, a także z trudnościami w nauce czytania i pisanie” [za Słodownik-Rycaj 2007: 144-145].

Kierunki zmian w modelu opieki logopedycznej

Początek XXI wieku to czas odchodzenia od modelu klinicznego i konsultacyjnego opieki logopedycznej na rzecz bezpośredniej pracy z dzieckiem. Zjawisko to uwarunkowane jest przede wszystkim zmianami w oświacie, wynikającymi z reformy szkolnictwa zapoczątkowanej w 1999 roku. Model ten zakłada współpracę logopedów, nauczycieli oraz rodziców. Umożliwia zwiększenie dostępności opieki logopedycznej, a zatem objęcie opieką dzieci coraz młodszych, podejmowanie działań profilaktycznych, usprawniających, a także edukację rodziców. Edukacja rodziców wpływa w dużej mierze na podnoszenie efektywności terapii.

Drugi kierunek zmian w modelu opieki logopedycznej to przesunięcie punktu ciężkości w pracy logopedycznej ze szkół na przedszkola. Dokonuje się on od lat 90. i jest efektem zmian w ujmowaniu zagadnienia rozwoju małego dziecka. Na gruncie logopedii zauważalne było to w odwróceniu od prymatu (wyłączności)

zagadnień z zakresu patologii mowy ku problematyce kształtowania się mowy dzieci i profilaktyce. Istotną stała się już nie tylko terapia zaburzeń mowy, lecz szukanie i stwarzanie warunków dla jej prawidłowego rozwoju i podejmowanie działań zapobiegających pojawianiu się zaburzeń i zakłóceń.

Skoncentrowanie działań na dzieciach przedszkolnych umożliwiło objęcie tej grupy wiekowej opieką w procesie rozwoju mowy. Uczestnictwo dzieci w ćwiczeniach logopedycznych w przedszkolu jest częścią oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych tego typu placówek. Działania profilaktyczne podejmowane w okresie przedszkolnym polegają na stwarzaniu warunków dla prawidłowego rozwoju mowy i zapobieganiu pojawianiu się jej zaburzeń i zakłóceń [Słodownik-Rycaj 2007: 142], a także na przygotowaniu do podjęcia nauki czytania i pisania.

Kolejny kierunek zmian, który daje się zaobserwować w ostatnim czasie, to tzw. wczesna interwencja logopedyczna. Wielu praktyków i teoretyków – wśród tych drugich m.in. Bronisław Rocławski – głosi ideę, by opieka logopedyczna w Polsce była realizowana od poczęcia, tj. by objęte nią były dzieci w okresie prenatalnym, perinatalnym i postnatalnym [Rocławski (red.) 1998: 3-4]. Jak się wydaje, opieka tego typu nie ma jeszcze charakteru powszechnego i to nie z powodu nastawienia logopedów, lecz z powodu znikomych możliwości kontaktu logopedy z noworodkami i małymi dziećmi. W poradniach dziecięcych nie zatrudnia się logopedów konsultujących chociażby przypadki niemowląt obciążonych ryzykiem ciążywo-okołoporodowym. Logopedzi mają więc dostęp tylko do niewielkiej liczby dzieci przebywających w dziennych żłobkach.

Tymczasem doświadczenia innych państw wykazują pozytywny skutek wczesnej interwencji logopedycznej na oddziałach położniczo-noworodkowych, gdzie zapobiega się patologii w obrębie narządu żucia poprzez:

- a) uświadomienie rodzicom znaczenia karmienia piersią, które podczas ruchów ssąco-żujących wspomaga w sposób naturalny ćwiczenie mięśni aparatu artykulacyjnego, prawidłowe połykanie i oddychanie, a w efekcie przygotowuje do prawidłowej artykulacji głosek,
- b) ocenę budowy anatomicznej i odruchów fizjologicznych w obrębie jamy ustnej oraz wykluczenie nieprawidłowości w budowie twarzoczaszki.

Wczesna interwencja skutkuje kontrolowanym, a przez to prawidłowym rozwojem mowy. Prawidłowy stan mowy warunkuje natomiast prawidłowy rozwój psychiczny dziecka. Wszelkie zaburzenia w tym zakresie mają wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka. Mogą utrudniać kontakty towarzyskie, powodować wycofywanie się z nich, a nieskorygowane w dzieciństwie wady wymowy w przyszłości mogą ograniczać dostęp do wymarzonych zawodów, w których komunikacja werbalna jest istotnym elementem.

Niewielka dostępność opieki logopedycznej

Mimo stworzenia zorganizowanego systemu publicznej opieki logopedycznej i jego reform wyniki badań podjętych na początku pierwszej dekady XXI wieku wykazały wysoki – utrzymujący się na podobnym poziomie od prawie 40 lat – wskaźnik zaburzeń mowy dzieci w wieku szkolnym. Przyczyną tego stanu rzeczy była i w dużej mierze nadal jest niewielka dostępność opieki logopedycznej dla dzieci uczęszczających do przedszkoli. Odzwierciedla ten stan liczba placówek będących pod opieką jednego logopedy. W 2000 roku było to 20 placówek, a w 2002 roku – 15 placówek [Słodownik-Rycaj 2007: 191]. Pochodną tego stanu rzeczy musi być liczba dzieci przypadająca na jednego logopedy. W konsekwencji grupa dzieci z zaburzeniami mowy (głównie artykulacji) rozpoczynająca naukę w niższych klasach szkoły podstawowej była i jest nadal liczna.

Ratunkiem dla tego stanu rzeczy były działania podejmowane w szkole, które miały na celu wychwycenie nieprawidłowości rozwojowych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym, w tym nieprawidłowości w zakresie mowy. Jednakże stały wzrost liczby logopedów zatrudnianych w szkołach wciąż jeszcze nie rozwiązuje kwestii braku dostępności terapii logopedycznej dla dużej części uczniów. Ilustrują to dane statystyczne: w 2000 r. na jednego logopedy przypadało 16 szkół podstawowych, w 2002 r. – 12 placówek tego typu [Słodownik-Rycaj 2007: 191]. Oznacza to obciążenie logopedów utrzymujące się na poziomie 2 tysięcy dzieci przypadających na jednego specjalistę. W konsekwencji mamy do czynienia z nieodpowiednią opieką logopedyczną na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Od czasu przeprowadzenia tych badań sytuacja się poprawiła, lecz wiele jeszcze pozostawia do życzenia.

Kształcenie specjalistów w zakresie opieki logopedycznej

Panaceum na niewielką dostępność opieki logopedycznej miało się stać kształcenie coraz większej liczby specjalistów o wysokim poziomie przygotowania merytorycznego. Do 1989 roku w Polsce istniało kilka głównych ośrodków akademickich kształcących logopedów w systemie studiów podyplomowych. Absolwenci tych studiów otrzymywali tytuł logopedy dyplomowanego. Szkoły te miały podobny (nie identyczny) program, trwały cztery semestry i obejmowały podobną liczbę godzin. Prezentowały także podobny poziom kształcenia, choć każda z nich posiadała specyfikę, która przyciągała słuchaczy o określonych zainteresowaniach. Oprócz tego szkolono nauczycieli, którzy w krótszym cyklu kształcenia (dwa lub trzy semestry) zdobywali kwalifikacje logopedy szkolnego.

Po 1989 roku sytuacja się skomplikowała. Powstały następne ośrodki kształcenia logopedów, zarówno państwowe, jak i prywatne. Kwalifikacje logopedy otrzymywały osoby o całkowicie różnych doświadczeniach edukacyjnych wynikających z różnego czasu trwania studiów.

O odpowiednie przygotowanie specjalistów w dziedzinie logopedii zaczęło się upominać coraz szersze grono logopedów. Pomysłem na zaradzenie problemowi jakości kształcenia kadry logopedycznej było utworzenie autonomicznych, dwustopniowych stacjonarnych studiów logopedycznych. Pierwsze tego typu studia uruchomiono w roku akademickim 2007/2008 w Gdańsku i Lublinie. Studia na kierunku logopedia prowadzone były wspólnie przez Wydział Filologiczno-Historyczny Uniwersytetu Gdańskiego oraz Wydział Lekarski Akademii Medycznej w Gdańsku. Z kolei unikatowy kierunek logopedia z audiologią (pierwotnie nazwa kierunku brzmiała „logopedia z audiofonologią”) był wynikiem starań, jakie podjął Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS (najstarsza w kraju placówka naukowa zajmująca się zaburzeniami mowy) wraz z Instytutem Fizjologii i Patologii Słuchu w Warszawie.

Pod koniec 2009 roku Uniwersytet Warszawski oraz Warszawski Uniwersytet Medyczny podpisały porozumienie w sprawie utworzenia wspólnego unikatowego kierunku studiów pod nazwą „logopedia ogólna i kliniczna”. Studia ruszyły w roku akademickim 2011/2012. Prowadzone są przez pracowników i współpracowników Instytutu Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki UW oraz kadre naukowo-dydaktyczną Katedry i Kliniki Otolaryngologii I Wydziału Lekarskiego WUM.

Studia I stopnia na kierunku logopedia ogólna i kliniczna przygotowują do pracy logopedy w placówkach oświatowych i ochrony zdrowia oraz do pracy nauczyciela nauczania początkowego w szkołach podstawowych. Absolwent II stopnia studiów magisterskich na kierunku logopedia ogólna i kliniczna będzie posiadał pełne kwalifikacje do wykonywania zawodu logopedy. Na podbudowie trzyletnich studiów licencjackich zdobędzie gruntowną wiedzę logopedyczną. Powinien wykazać się pełną znajomością metodologicznych podstaw diagnozy i terapii logopedycznej, jak też kompetentnie korzystać z gotowych narzędzi diagnostycznych i terapeutycznych. Powinien mieć również wpojone nawyki ustawicznego kształcenia oraz doskonalenia i aktualizacji warsztatu diagnostyczno-terapeutycznego.

Absolwenci LOiK są przygotowani do pracy w poradniach specjalistycznych na stanowisku logopedy; poradniach pedagogiczno-psychologicznych; poradniach foniatrycznych na stanowisku logopedy; gabinetach logopedycznych istniejących na oddziałach neurologicznych w szpitalach i sanatoriach; szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym i średnim; specjalistycznych gabinetach logopedycznych (praktyka prywatna); instytucjach zajmujących się poradnictwem i upowszechnianiem wiedzy z zakresu logopedii oraz komunikacji językowej.

Autonomizacja studiów logopedycznych może się z czasem przyczynić do wyodrębnienia logopedii jako samodzielnej dyscypliny naukowej, zajmującej się wszystkimi aspektami mowy: embriologicznym, patologicznym, społecznym, artystycznym etc.; nauki integrującej wyniki badań poszczególnych subdyscyplin zajmujących się mową, w której ramach będzie można przeprowadzać samodzielne przewody doktorskie i habilitacyjne. A wszystko to wpłynie z kolei w istotny sposób na proces instytucjonalizacji logopedii, dalszej profesjonalizacji zawodu logopedy oraz stworzenie powszechnego i sprawnie działającego modelu opieki logopedycznej.

BIBLIOGRAFIA:

- Kania J.T., 1971, *Badania logopedyczne sześciolatków*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Minczakiewicz E.M., 1997, *Profesor Leon Kaczmarek ojciec polskiej logopedii, filolog, pedagog i humanista (1911-1996)*, „Logopedia”, nr 24.
- Nitendel-Bujakowa E., 1975, *Logopedyczne aspekty dojrzałości szkolnej*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, nr 5.
- Rocławski B. (red.), 1998, *Opieka logopedyczna od poczęcia*, Gdańsk.
- Słodownik-Rycaj E., 2007, *System opieki logopedycznej w Polsce i Anglii*, Warszawa.
- Święch E., 2001, *Benedykt Dylewski jako twórca systemu opieki logopedycznej*, [w:] Minczakiewicz E.M. (red.), *Komunikacja – mowa – język w diagnozie i terapii zaburzeń rozwoju u dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, Kraków.

The model of speech-therapy care in Poland Summary

The paper presents an outline of the speech-therapy care in Poland since its early days until the present time. It describes legal and organisational framework of the speech-therapy care system within both educational facilities (pre-schools, schools, psychological and educational counselling services) and health care institutions. The directions of evolution in the currently prevailing speech-therapy care model are described. The paper point out that the current needs for speech-therapy care are not satisfied to a sufficient extent, in particular with regard to care over children during the antenatal, perinatal and postnatal period. Moreover, the author provides an outline of contemporary training models for speech therapists and points to the autonomisation of speech therapy as a stand-alone academic discipline.

MARLENA KUROWSKA
(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

ZABURZENIA MOWY. PRZEGLĄD KLASYFIKACJI

ABSTRAKT: W artykule opisuję najczęściej stosowane przez polskich logopedów klasyfikacje zaburzeń mowy. Kategoryzacje te zostały dokonane na przestrzeni ostatnich sześćdziesięciu lat na podstawie różnych kryteriów: przyczynowego, objawowego, czy też połączenia obu – przyczynowo-objawowego. Charakteryzuję również międzynarodowe klasyfikacje zaburzeń mowy.

SŁOWA KLUCZOWE: klasyfikacja przyczynowa, klasyfikacja objawowa, klasyfikacja przyczynowo-objawowa, klasyfikacje medyczne, zaburzenia mowy

W powszechnym przekonaniu logopedia jest nauką o zaburzeniach mowy. Współcześnie mowę utożsamia się z komunikacją językową i rozumie jako byt złożony z kompetencji językowej, komunikacyjnej oraz procesu realizacji tych kompetencji. Zatem mowa realizuje się jednocześnie w sferze biologicznej, psychicznej i społecznej [Grabias 2001].

Wielu badaczy podejmowało/podejmuje próby opisu i analizy zaburzeń mowy, które uwzględniałyby te różne konteksty językowego porozumiewania. Odzwierciedleniem tych dążeń jest tworzenie różnych typologii zaburzeń mowy.

Niestety nie powstała jeszcze taka klasyfikacja zaburzeń mowy, która zostałaby w pełni zaakceptowana i byłaby powszechnie używana przez środowisko polskich logopedów. A jak się wydaje posiadanie uporządkowanej i spójnej wiedzy na temat zdarzających się form zaburzeń mowy, które są skutkiem działania określonych przyczyn i przejawiają się w określony sposób, jest niezbędne do efektywnego przeprowadzenia badania mowy i tworzenia programów terapeutycznych [Mierzejewska, Emiluta-Rozya 1998].

W zasadzie w każdym z ośrodków naukowych, w którym rozwija się logopedia, przyjmuje się własne kategoryzacje zaburzeń. W związku z tym spotyka się rozmaite podziały zaburzeń mowy, które dokonywane są z różnych perspektyw metodologicznych. Ich autorzy w różny sposób opisują i nazywają poszczególne zaburzenia mowy. W konsekwencji panuje duże zamieszanie terminologiczne.

W najczęściej spotykanych klasyfikacjach wyróżnianie typów zaburzeń jest dokonywane na podstawie kryterium objawowego, przyczynowego lub – ich połączenia – kryterium przyczynowo-objawowego.

Pierwsze próby opisanie zaburzeń mowy – ich diagnostycznego uporządkowania, polegającego na scharakteryzowaniu objawów, wzajemnym powiązaniu przyczyn i skutków – podejmowane były przede wszystkim przez lekarzy. Zwracali oni głównie uwagę na biologiczne uwarunkowania mowy [Grabias 2001].

Na gruncie polskim pierwszą spójną klasyfikację przedstawił na początku XX wieku W. Ołtuszewski [1905]. Proponował on m.in. wszystkie zaburzenia związane z percepcją zaliczyć do „afazji”, natomiast te, które były związane z realizacją do „dyszartrii”.

Do bardziej współczesnych, a zarazem szeroko rozpowszechnionych w środowisku logopedów, należy klasyfikacja L. Kaczmarka [1975]. Autor, jako nadrzędne przyjął kryterium objawów, i wyróżnił na tej podstawie:

I. Zaburzenia treści:

1. Zaburzenia procesu uogólniania i abstrakcji
2. Brak logiki w zbudowanych tekstach
3. Nieprawidłowości w ukierunkowaniu myślenia

Są to zaburzenia charakterystyczne dla osób chorych psychicznie.

II. Zaburzenia języka (formy językowej):

1. Niemota
2. Afazja
3. Alalia
4. Agramatyzm
5. Przejęzyczenie (pomyłka)

III. Zaburzenia substancji:

1. W płaszczyźnie suprasegmentalnej: jąkanie, rynolalia, wymowa bezkrtańców, afonia, gielkot, bradylalia, tachylalia
2. W płaszczyźnie segmentalnej: dyslalia
3. W płaszczyźnie suprasegmentalnej i segmentalnej: palatolalia, mutyzm

W zaproponowanym podziale zaburzeń mowy znajduje swe odzwierciedlenie funkcjonująca wówczas w lingwistyce koncepcja strukturalistyczna. Treść, forma i substancja były traktowane jako niezależne komponenty języka. Niewątpliwą wartością tej klasyfikacji jest uporządkowanie diagnostycznych pojęć i terminów [Grabias 2001].

Z kolei kryterium przyczynowe stało się podstawą podziału zaburzeń mowy przedstawionego przez I. Styczek [1979]. Autorka wyróżniła zaburzenia: zewnątrzpochodne (egzogenne) i wewnątrzpochodne (endogenne). Za przyczynę zaburzeń zewnątrzpochodnych uznała niewłaściwe środowisko. Natomiast zaburzenia wewnątrzpochodne (inaczej wady mowy) wywoływane są różnymi dysfunkcjami organicznymi i psychicznymi.

Do zaburzeń wewnątrzpochodnych I. Styczek zaliczyła:

- dysglosję – powstałą na skutek nieprawidłowej budowy narządów mowy lub obniżenia słyszalności,
- dyzartrię – powstałą na skutek uszkodzenia ośrodków i dróg unerwiających narządy mowne,
- dyslalię – powstałą na skutek opóźnionego wykształcania się funkcji pewnych struktur mózgowych,
- afazję – powstałą na skutek uszkodzenia pewnych struktur mózgowych,
- jąkanie – o nieznannej etiologii, zaliczane do nerwic,
- nerwice mowy (mutyzm, afonia, zaburzenia tempa mowy),
- oligofazję – spowodowaną upośledzeniem umysłowym,
- schizofazję – spowodowaną chorobami psychicznymi [s. 250-251].

Zaproponowany podział stanowi dość luźny, niepowiązany ze sobą i nie zawsze konsekwentny zbiór zaburzeń, który został wyodrębniony na zasadzie relacji między przyczynami i wywołanymi przez nie skutkami [Grabias 2001: 30].

Do najnowszych kategoryzacji zaburzeń mowy należy „Projekt zestawienia form zaburzeń mowy” H. Mierzejewskiej i D. Emiluty-Rozya [1997]. Autorki dokonały klasyfikacji zaburzeń mowy na podstawie jednoczesnego uwzględnienia kryterium objawów i przyczyn. Ich głównym zamierzeniem było wskazanie na różne poziomy organicznej organizacji procesów nadawania i odbioru mowy i uzależnione od niej różne patomechanizmy wywołujące określone objawy, różniące się zakresem i charakterem manifestowania [Mierzejewska, Emiluta-Rozya 1998]. W opracowanym graficznym schemacie zaznaczone są tzw. pola objawów, którym przyporządkowane są określone formy zaburzeń i ich przyczyny. Ukazane jest również narastanie objawów w miarę przechodzenia od form zaburzeń wywoływanych przez defekty obwodowej części narządu mowy, poprzez dotyczące anatomicznych struktur podkorowych, do związanych z zakłóconym funkcjonowaniem korowych programów mowy.

Z innej perspektywy – językoznawczej – dokonuje podziału zaburzeń mowy J. Kania [2001]. Wyróżnił w ich obrębie zakłócenia o charakterze supra-segmentalnym, które są związane z określonymi cechami prozodycznymi wypowiedzi i o charakterze segmentalnym, które dotyczą wadliwej wymowy poszczególnych dźwięków. W swoim opisie autor skoncentrował się przede wszystkim na zaburzeniach segmentalnych, które mogą się wyrażać na płaszczyźnie izolowanych głosek, sylab, wyrazów lub wypowiedzi. Dzielą się one na dwa podstawowe rodzaje: na zaburzenia paradygmatyczne i syntagmatyczne. W pierwszym typie naruszony jest w różny sposób inwentarz jednostek: głosek, fonemów, natomiast w drugim zasady łączenia jednostek w większych strukturach – wyrazach. Wśród zaburzeń paradygmatycznych J. Kania wyróżnił: elizję, substytucję i deformację. W zaburzeniach syntagmatycznych wyodrębnił

zmiany – ilościowe, tj.: redukcja – epenteza, jakościowe, to: asymilacja – dysymilacja, zmiany dotyczące liniowego uporządkowania sylab i fonemów: metateza i zmiany kombinowane: kontaminacja. Określenia te są powszechnie stosowane przez logopedów w analizach nieprawidłowej realizacji dźwięków, sylab, wyrazów i wypowiedzi. Wartość tej klasyfikacji polega przede wszystkim na podkreśleniu hierarchicznej budowy języka i zwróceniu uwagi przez jej autora na wzajemne warunkowanie się zaburzeń, na ich pierwotność i wtórność [Kania 2001: 11-23].

Inną propozycją jest „Logopedyczna klasyfikacja zaburzeń mowy” S. Grabiasa [1994]. W koncepcji swej autor uwzględnia nowe ujęcia lingwistyczne i zaburzenia mowy opisuje na tle pełnego obrazu komunikacji językowej. Celem S. Grabiasa było uporządkowanie postępowania logopedycznego zgodnie z procedurą i strategią wykorzystywaną w jego toku. Autor wyróżnił:

- Zaburzenia mowy, w których kompetencje (językowa, komunikacyjna, kulturowa) nie są wykształcone w ogóle lub w stopniu niewystarczającym do prawidłowej realizacji wypowiedzi. Są to głuchota i niedosłuch; alalia i dyslalia; oligofazja.
- Zaburzenia mowy, związane z brakiem lub niedowładem sprawności realizacyjnych przy zdobytych kompetencjach, tj.: dysglosja; mowa osób po usunięciu krtani; gielkot; jakanie; anartria, dyzartria.
- Zaburzenia mowy, związane z rozpadem systemu komunikacyjnego, rozpadem wszystkich typów kompetencji to: afazja, schizofazja.

We współczesnej literaturze logopedycznej coraz częściej można zetknąć się również z dwoma medycznymi klasyfikacjami międzynarodowymi. Są to: „Międzynarodowa statystyczna klasyfikacja chorób – ICD-10” opublikowana przez WHO w Genewie w 1992 roku, oraz „Diagnostyczna i statystyczna klasyfikacja zaburzeń psychicznych DSM-IV”, klasyfikacja amerykańska wydana w Waszyngtonie w 1994 roku. Podstawowym założeniem tych typologii jest pierwotność i wtórność zaburzeń mowy w stosunku do innych niejęzykowych czynności ludzkich [Grabias 2001: 33].

W klasyfikacji ICD-10 zaburzenia, których główne objawy wyrażają się w nieprawidłowym rozwoju mowy i języka zaliczono do grupy specyficznych zaburzeń rozwoju mowy i języka. Natomiast zaburzenia mowy i języka, które towarzyszą nieprawidłowościom ogólnego rozwoju zostały zakwalifikowane do grupy całościowych zaburzeń rozwoju. W klasyfikacji DSM-IV zostało zastosowane podobne kryterium podziału, choć przy użyciu odmiennego nazewnictwa. Zaburzenia dotyczące jedynie mowy i języka należą do zaburzeń komunikacji, a zaburzenia mowy i języka współwystępujące z innymi nieprawidłowościami rozwoju ogólnego do przenikających zaburzeń rozwoju [Jastrzębowska 1999].

Poszczególne rodzaje zaburzeń mowy wymagają swoistych strategii postępowania [Grabias 2001]. Wybór właściwego postępowania logopedycznego wynika z percepcyjnych i realizacyjnych możliwości osoby dotkniętej zaburzeniami mowy. Przede wszystkim działania powinny być dostosowane do wieku, osobowości i typu zaburzenia osoby, której komunikacja jest usprawniana. Powinny także zostać – najpierw określone, a następnie realizowane – cele cząstkowe dla danego etapu postępowania logopedycznego [Grabias 2001].

Program usprawniania mowy i jej rozwoju jest zróżnicowany i uzależniony od patomechanizmu zaburzenia. Można wyróżnić tu:

- korygowanie wymawiania, czyli likwidowanie lub łagodzenie wad wymowy spowodowanych nieprawidłowościami w budowie lub funkcjonowaniu aparatu artykulacyjnego, słuchowego, fonacyjnego, oddechowego, czy też wad wymowy nabytych pod wpływem złych wzorców środowiskowych;
- stymulowanie rozwoju mowy, kształtowanie i utrwalanie struktur językowych podejmowane u osób z zaburzeniami mowy wynikającymi z: niedosłuchu, uszkodzeń kory mózgowej – powstałych w okresie wczesnego dzieciństwa, czy też obniżenia poziomu funkcjonowania poznawczego;
- reedukowanie osób z afazją, wznawianie u nich i utrwalanie dowolnego posługiwania się językiem, jego strukturami, które wcześniej u tych osób zostały wykształcone i opanowane, ale na skutek uszkodzenia mózgu utraciły swą stabilność [Mierzejewska, Przybysz-Piwko 1997].

Studenci logopedii studiów I stopnia zdobywają wiedzę, która pozwala przede wszystkim zróżnicować normatywny, opóźniony i zaburzony rozwój mowy. W rozszerzonym zakresie poznają objawy, przyczyny obwodowego zaburzenia mowy – Dyslalii, które przejawia się w zakłóceniach dźwięków języka polskiego. Opanowują umiejętności skutecznego korygowania nieprawidłowości o takim charakterze. Na tym etapie studiów opis i analiza innych zaburzeń mowy uwarunkowanych uszkodzeniami anatomicznymi lub/i nieprawidłowym funkcjonowaniem podkorowych lub/i korowych struktur układu nerwowego występuje tylko w formie ogólnego wprowadzenia do zagadnień. Dopiero realizując program studiów II stopnia, studenci pogłębiają swoją wiedzę na temat dyzartrii, jąkania, niedosłuchu, afazji, zaburzeń mowy wynikających z autyzmu, czy też niepełnosprawności intelektualnej.

Studenci mają możliwość weryfikowania zdobytej wiedzy teoretycznej w formie praktyk, realizowanych jako hospitacje zajęć prowadzonych przez doświadczonych logopedów i stażu, w czasie którego prowadzą już samodzielnie działania usprawniające pacjentów z różnymi zaburzeniami mowy.

BIBLIOGRAFIA:

- Emiluta-Rozya D., 2002, *Projekt „Badania mowy” Ireny Styczek jako pierwowzór logopedycznego postępowania diagnostycznego*, „Szkoła Specjalna”, nr 3.
- Grabias S., 1991, *Logopedia – jej przedmiot i stopień zaawansowania refleksji meta-naukowej*, [w:] Grabias S. (red.), *Przedmiot logopedii*, Lublin.
- Grabias S., 1994, *Logopedyczna klasyfikacja zaburzeń mowy*, „Audiofonologia”, t. VI, Warszawa – Lublin.
- Grabias S., 2001, *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, [w:] Grabias S. (red.), *Zaburzenia mowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Jastrzębowska G., 1999, *Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci w świetle kategoryzacji międzynarodowych (ICD-10 i DSM-IV)*, [w:] Gałkowski T., Jastrzębowska G. (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Uniwersytet Opolski, Opole.
- Kaczmarek L., 1975, *Korelacyjna klasyfikacja zaburzeń słownego i pisemnego porozumiewania się*, „Logopedia”, nr 12, Lublin.
- Kaczmarek L., 1988, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- Kaczmarek L., 1991, *O polskiej logopedii*, [w:] Grabias S. (red.), *Przedmiot logopedii*, Lublin.
- Kania J.T., 2001, *Podstawy językoznawczej klasyfikacji zaburzeń mowy*, [w:] Kania J.T. (red.), *Szkice logopedyczne*, PTL, Lublin.
- Mierzejewska H., Emiluta-Rozya D., 1997, *Projekt zestawienia form zaburzeń mowy*, „Audiofonologia”, t. X, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Warszawa – Lublin.
- Mierzejewska H., Emiluta-Rozya D., 1998, *Propozycja modyfikacji projektu „Badania mowy” Ireny Styczek*, „Logopedia”, nr 25, Lublin.
- Mierzejewska H., Przybysz-Piwkowska M., 1997, *Rozważania na temat terminologii logopedycznej*, [w:] „Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej”. *Materiały z konferencji*, Wydawnictwo DiG, Warszawa.
- Ołtuszewski W., 1905, *Szkic nauki o mowie i jej zбочzeniach*, Warszawa.
- Pruszevicz A. (red.), 1992, *Foniatria kliniczna*, PZWL, Warszawa.
- Pruszevicz A. (red.), 2003, *Audiologia kliniczna. Zarys*, Wydawnictwa Akademii Medycznej im. K. Marcinkowskiego, Poznań.
- Pużyński S., Wciórka J. (red. przekładu), 1997, *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Kraków – Warszawa.
- Styczek I., 1979, *Logopedia*, PWN, Warszawa.

Speech disorders. An overview of classifications**Summary**

The paper describes the speech disorder classifications which are most commonly applied by Polish speech therapists. Developed during the last six decades, those classifications are based on a variety of criteria: causes, symptoms and a combination of the two. The paper also provides an overview of international classifications of speech disorders.

JOANNA SMOGORZEWSKA
(Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa)

ROZWIJANIE TWÓRCZOŚCI JĘZYKOWEJ DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM¹

ABSTRAKT: W artykule opisano wyniki analizy twórczości językowej dzieci pięcioletnich. Badanie miało formę eksperymentu, w którym każde dziecko badano trzy razy w ciągu pół roku, i proszono je o opowiedzenie własnej, wymyślonej bajki. Wypowiedzi analizowano na kilku wymiarach. Dodatkowo obserwowano proces tworzenia bajek. Po pierwszym badaniu dzieci przez trzy miesiące brały udział w zajęciach, rozwijających umiejętności językowe – aktywizujących (na których dzieci same wymyślały bajki, gr. eksperymentalna), lub standardowych (podczas których dzieci jedynie słuchały bajek, gr. kontrolna). Mimo że zaraz po zakończeniu zajęć między grupami różnice były nieistotne, to po kolejnych trzech miesiącach okazało się, że dzieci z grupy eksperymentalnej bardziej rozwinęły się językowo niż dzieci z grupy kontrolnej.

SŁOWA KLUCZOWE: twórczość językowa, bajka, dzieci pięcioletnie

1. Wprowadzenie – próba zdefiniowania pojęcia „twórczość językowa”

Twórczość językowa jest definiowana w literaturze przedmiotu różnie, w zależności od tego, czy piszą o niej językoznawcy, lingwiści, psycholingwiści, czy pedagodzy. Niemniej jednak zakres znaczeniowy tych definicji często pokrywa się lub posiada wspólną część.

Jedna z definicji twórczości językowej nawiązuje do teorii generatywnej Chomsky’ego i jego poglądu, że język ma twórczy charakter. Oznacza to, że codzienne używanie języka przez człowieka ma znamiona innowacyjności i jest potencjalnie nieograniczone [Chomsky 1968, za: Shugar, Bokus 1988].

Według psycholingwistów twórczy charakter języka przejawia się również w tym, że za jego pomocą możliwe jest wyrażenie wszystkiego, o czym się myśli. To zaś o czym się mówi może wpłynąć na to, o czym się myśli [np. Kurcz 1987]. W tym ujęciu twórczy język towarzyszy myśleniu człowieka. Jest związany z ludzką wiedzą o świecie.

¹ Tekst powstał na podstawie wyników pracy doktorskiej pt. *Rozwijanie twórczości językowej dzieci przedszkolnych za pomocą metod „Storyline” i „Piramida Skojarzeń”* napisanej w APS pod kierunkiem dr hab., prof. APS Grzegorza Szumskiego.

Małe dzieci mają do powiedzenia więcej, niż są w stanie wyrazić słowami, które znają, dlatego nieustannie poszukują środków językowych, których im brakuje. W ten sposób niejako konstruują język od nowa dla własnych celów – do wyrażenia swoich myśli [np. Shugar 1978, Smoczyńska 1978].

Michael Halliday [1980] twierdzi, że o twórczości językowej można mówić w momencie interakcji rozmówcy i słuchacza. Twórczość językowa pojawia się, gdy jeden z uczestników dialogu wprowadza do rozmowy informację nową dla drugiej osoby. Źródłem twórczego użycia języka jest więc proces wymiany informacji między rozmówcą a słuchaczem.

W ujęciu pedagogiczno-psychologicznym twórczość językowa dziecka rozumiana jest przede wszystkim jako tworzenie nowych wyrazów (neologizmów) oraz wymyślanie opowiadań. Tworzenie neologizmów służy głównie doraźnie małym dzieciom i pomaga im w wypełnianiu luk, spowodowanych ubogim jeszcze zasobem słownictwa [Clark 1983, za: Przetacznik-Gierowska 2008, Clark 2000, Worsøe 2011]. Spontaniczne tworzenie neologizmów jest najbardziej charakterystyczne dla dzieci do piątego roku życia. Dzieci starsze, mimo że same z siebie rzadziej wymyślają nowe wyrazy, to jednak w sytuacjach eksperymentalnych nadal potrafią to robić, a nawet z wiekiem robią to coraz sprawniej [Chmura-Klekotowa 1970]. Opowiadania dzieci w wieku przedszkolnym są najczęściej modyfikacją znanych wcześniej bajek lub opowiadań. Bywa jednak, że dzieci próbują wymyślić opowiadanie całkiem nowe i oryginalne. Zdarza się również, że dzieci używając małego fragmentu znanego sobie opowiadania, tworzą na jego podstawie zupełnie nowy epizod i są w stanie wymyślić tego typu wypowiedzi spontanicznie lub jako odpowiedź na postawione przed nimi zadanie.

Na podstawie sposobów rozumienia twórczości językowej podjęto próbę zdefiniowania tego pojęcia na potrzeby badań autorskich. Twórczość językową definiuje się w znaczeniu i szerszym, i węższym.

W znaczeniu szerszym twórczość rozumiana jest jako „tworzenie”, konkretne działanie człowieka ukierunkowane na powstanie wytworu. Jednym z rodzajów działania człowieka jest mówienie, posługiwanie się językiem – a więc twórczość językowa. Jedną zaś z najważniejszych cech języka jest tzw. produktywność (płynność) językowa – zdolność człowieka do tego, by używając skończonej liczby słów, sposobów ich odmiany i łączenia w zdania, tworzyć nieskończoną liczbę komunikatów dla potencjalnego odbiorcy. Dzięki tej cesze osoba może przekazywać odbiorcy te same treści za pomocą alternatywnych metod, zwiększając w ten sposób szansę na pełne zrozumienie wypowiedzi [Nęcka i in. 2008]. Ta cecha języka pozwala stwierdzić, że mówienie i rozmowa z drugim człowiekiem jest odmianą twórczości językowej.

Na ogólne umiejętności w sprawnym posługiwaniu się językiem wpływa zarówno kompetencja językowa, jak i komunikacyjna. Kompetencja językowa

(*linguistic competence*) jest definiowana w literaturze [por. np. Grabias 1997, Schaffer 2010] jako utajona wiedza jednostki o systemie reguł, które determinują wytwarzanie mowy. Termin „utajona” sugeruje, że bardzo często o znajomości danych reguł językowych świadczy jedynie sposób ich używania, a nie konkretna wiedza z zakresu semantyki czy gramatyki. Kompetencja komunikacyjna jest natomiast rodzajem wiedzy, która pozwala jednostce na skuteczne i adekwatne posługiwanie się językiem w danej sytuacji społecznej. Twórcą tego pojęcia jest Dell Hymes [1972]. Pisząc o nim po raz pierwszy, dowodził, że dziecko uczące się języka musi zdobyć „(...) wiedzę nie tylko o poprawności gramatycznej zdań, ale także o ich adekwatności. Nabywa ono kompetencji co do tego, kiedy mówić, a kiedy nie oraz o czym mówić z kim, kiedy, gdzie, w jaki sposób” [za: Schaffer 2010: 236].

Kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna nie mogą być traktowane jako pojęcia tożsame, choć są ze sobą nierozzerwalnie związane. Nierzadko bywa tak, że dzieci posiadające zaawansowane umiejętności językowe nie są tymi samymi, które posiadają rozwinięte umiejętności komunikacyjne. Mówiąc o poziomie kompetencji językowych i komunikacyjnych, nie można zapomnieć o tym, że wśród dzieci występują znaczne różnice indywidualne w tempie rozwoju poszczególnych aspektów języka [Bates i in. 1996]. Wśród determinantów takiego stanu rzeczy wymienić można zarówno cechy związane ze środowiskiem, w którym dziecko wzrasta, jak i cechy samego dziecka. Za znaczące uznaje się między innymi: liczbę kontaktów interpersonalnych, właściwości wypowiedzi rodziców, temperament dziecka czy poziom jego ogólnych umiejętności poznawczych. Stwierdzono, że im dziecko jest bardziej sprawne pod względem poznawczym, tym jest bardziej kompetentne językowo i komunikacyjnie [Bernstein 1971, Schaffer 2010].

Na twórczość językową w znaczeniu szerszym składają się takie cechy wypowiedzi jak: długość zdań, wykorzystanych w wypowiedzi, jej struktura semantyczna i spójność.

W znaczeniu węższym twórczość definiuje się klasycznie jako działanie prowadzące do powstania rzeczy nowej i wartościowej [Nęcka, 2005]. Twórczość językowa w znaczeniu węższym objawia się najczęściej tworzeniem dużej liczby neologizmów lub oryginalnych wypowiedzi, np. w formie bajki [por. np. Nęcka i in. 2008].

Produktywność, twórczość językowa w znaczeniu szerszym, zwłaszcza u małych dzieci w wieku przedszkolnym, prowadzić może do pojawienia się twórczości językowej w znaczeniu węższym.

Twórczość językowa jest powiązana z procesem i wytworem twórczym. Z jednej strony twórczość językowa przejawiać się może w procesie twórczym – w tym, jak dziecko wymyśla i tworzy. Z drugiej zaś strony może przejawiać się

w wytworze, a zatem w tym, co dziecko tworzy i jaką wytwór ten ma strukturę. Takie spojrzenie na twórczość językową dziecka związane jest z dwoma aspektami. Po pierwsze, najczęstszymi sposobami badania kreatywności dzieci w wieku przedszkolnym jest analiza wytworów, lub obserwacja działania najmłodszych. Do badania poziomu kreatywności małych dzieci nie stosuje się, co oczywiste, testów. Ze względu zaś na to, że zarówno badanie wytworów, jak i obserwacja procesu twórczego nie są pozbawione wad [por. Kubicka 2000, 2003; Karwowski 2009] najbardziej rekomendowana jest triangulacja metod, która zakłada ujmowanie badanego zagadnienia z różnych perspektyw. Triangulacja oznacza łączenie różnych sposobów odpowiedzi na pytania badawcze, np. przez łączenie danych, teorii czy też stosowanie odmiennych metod i narzędzi badawczych. Metody ilościowe i jakościowe, oprócz wad, mają bowiem również niewątpliwe zalety [np. Fishkin, Johnson 1998; Hornowska 2009; Flick 2010, 2011], które trzeba starać się wykorzystać w jak największym stopniu. Dobór metod powinien być prowadzony na podstawie oceny ich przydatności w prowadzonych badaniach. W naukach społecznych podkreśla się, że najbardziej rzetelne efekty analiz uzyskuje się właśnie przez integrowanie danych z badań ilościowych i jakościowych [np. Shaughnessy i in. 2002; Karwowski 2009a; Silverman 2009; Smolińska-Theiss, Theiss 2010].

Powyższe uwagi, a także doświadczenia z prowadzenia wcześniejszych badań [Smogorzewska 2008, 2011], stały się przesłanką do tego, aby w badaniach własnych analizie poddać zarówno wytwory dzieci, jak też proces dochodzenia do rozwiązania problemu.

Przyjęto, że na proces twórczy składają się trzy strategie:

1. Strategia samoregulacyjna – rozumiana jako umiejętność konstruowania celu własnego działania, kontrolowanie tego działania i jego oceniania. Stwierdzono, że w skład tej strategii mogą wchodzić umiejętności takie jak: planowanie działania oraz poprawianie własnego działania;
2. Strategia motywacyjna – rozumiana jako dążenie do obranego celu mimo przeszkód, podejmowanie pewnego ryzyka związanego z działaniem, chęć kontynuowania, mimo że nie jest to łatwe. Stwierdzono, że w skład tej strategii mogą wchodzić umiejętności takie jak: świadomość celu, zaangażowanie i wysiłek wkładany w wykonywaną czynność, czas poświęcony na realizację celu oraz samoocena działania;
3. Strategia poznawcza – rozumiana jako tworzenie związków między niepowiązanymi elementami, skierowanie uwagi na wykonywaną czynność, poprawianie własnego działania, wypróbowywanie różnych rozwiązań, aby wybrać najlepsze.

W skład strategii poznawczych wchodzi strategię związane z pojęciem twórczości w znaczeniu wąskim (jako działania o cechach nowości i wartości).

Stwierdzono, że tę strategię mogą stanowić umiejętności takie jak: skupienie na działaniu, wybór tematu i selekcja informacji, zróżnicowanie treści opowiadania oraz wprowadzanie różnorodności (elementów baśniowych) do opowiadania.

Twórczy wytwór, którym w wypadku tej pracy jest bajka opowiadana indywidualnie przez dziecko, ocenia się ze względu na strukturę wypowiedzi, spójność i zwartość tekstu, obecność neologizmów w tekście, długość wypowiedzi, jej oryginalność i złożoności składniową. Struktura semantyczna opowiadania odnosi się do ciągu zdarzeń stanowiących pewną całość (epizod). W badaniach własnych wykorzystano wzorce strukturalne opowiadań tworzonych przez dzieci skonstruowane przez N. Stein i G. Glenn [1979], a rozbudowane i przekształcone przez A. McCabe i C. Peterson [1983] oraz B. Bokus [1991]. Struktury te stanowią mniej (sekwencje) lub bardziej (epizody) rozbudowane wypowiedzi. Zarówno sekwencje, jak i epizody również charakteryzują się różnym stopniem rozbudowania. W kolejności od wypowiedzi najmniej do najbardziej złożonych można wymienić:

- a) Sekwencję opisową (*Descriptive Sequence*) – opis bohaterów i ich działań bez przedstawienia powiązań czasowych między tymi działaniami,
- b) Sekwencję działań (*Action Sequence*) – opis działań bohatera, powiązanych ze sobą chronologicznie, ale nie przyczynowo,
- c) Sekwencję reakcji (*Reactive Sequence*) – opis zmian zgodnie z zasadą przyczyna-skutek; brak celowej organizacji wydarzeń,
- d) Epizod (*Episode*) – sekwencję sytuacji (zmian), o których opowiadający mówi/myśli, i które poddyktowane są celową zmianą. Na epizod składają się dwa główne elementy:
 - Motyw – w skład którego wchodzi „zdarzenia zewnętrzne” (wywołujące działanie podmiotu – reakcję podmiotu na zdarzenie) oraz „stan motywacyjny podmiotu” (cel, ukierunkowujący działanie podmiotu),
 - Plan działania celowego – w skład którego wchodzi „kroki działania podmiotu” (opis działania właściwego i działań pomocniczych) oraz „wynik działania podmiotu” (konsekwencje działań podmiotu). Wśród epizodów wyróżnić można:
 - d1) Epizod kompletny (*Complete Episode*) – który zawiera przynajmniej trzy z czterech komponentów struktury epizodycznej, ale pośród nich musi występować wynik,
 - d2) Epizod niepełny – występuje, gdy nie został przedstawiony wynik (wtedy mówi się o epizodzie niekompletnym (*Incomplete Episode*)), lub gdy wynik został przedstawiony, ale oprócz niego pokazano albo zdarzenia zewnętrzne albo cel (wtedy mówi się o epizodzie skróconym (*Abbreviated Episode*)),

d3) Epizod złożony (*Complex Episode*) – który jest rozbudowaną wersją epizodu kompletnego. Możliwe jest wyróżnienie czterech typów epizodów złożonych:

- Do struktury epizodu kompletnego włączane są sekwencje reakcji (rozbudowane zostają zdarzenia zewnętrzne): pokazane zostało, w jaki sposób doszło do obecnych warunków zewnętrznych,
- Wynik jednego epizodu stanowi warunki zewnętrzne drugiego epizodu,
- Rozbudowany jest element kroków działania: są one powtarzane, ponieważ wcześniejsze działania nie przyniosły pożądanego rezultatu,
- Wprowadzenie dodatkowego, wielowątkowego planu działania (ujętego w kolejny epizod kompletny), który skutkuje pojawieniem się nowego celu działania.

d4) Epizod interakcyjny (*Interactive Episode*) – w którym narrator przedstawia zespół zdarzeń z perspektywy kilku (np. dwóch) działających podmiotów, z których każdy zaangażowany jest w realizację własnych celów. Podmioty wpływają na siebie nawzajem.

Wzorce te zostały także wykorzystane we wcześniejszych badaniach własnych i opisane dokładniej w innych pracach i publikacjach [Smogorzewska, 2011, 2012, w recenzji].

Spójność tekstu, definiowana za Barbarą Bokus [1991], zależy od powiązań typu następstwo czasowe, od powiązań o charakterze przyczynowo-skutkowym, czy też od istnienia celowej reprezentacji aktywności podmiotu w opowiadaniu. Im więcej przyczynowo-skutkowej i celowej działalności podmiotu w tekście dziecka, tym bajka jest bardziej spójna. O zwartości tekstu świadczy liczba i jakość powiązań (np. typu współwystępowania, relacji behawioralnej obserwator-obszewanego) między podmiotami w opowiadaniu [Bokus, 1991]. Długość bajki określa się za pomocą liczby słów, wykorzystanych przez dziecko do ułożenia bajki. Oryginalność bajki rozumiana jest nie tylko jako rzadkie pojawienie się jakiegoś elementu na tle badanej grupy, ale także jako zaskakujący, nowatorski pomysł w ogóle. Ze względu na to, że jest to wymiar subiektywny, oceniają go sędziowie kompetentni. Złożoność syntaktyczna wypowiedzi narracyjnej definiowana jest jako stosunek liczby równoważników zdań, zdań prostych i zdań złożonych w wypowiedzi dziecka. Im większa przewaga zdań złożonych nad prostymi, tym bardziej złożona syntaktycznie jest wypowiedź dziecka. Liczbę neologizmów określa się biorąc pod uwagę nowe wyrazy, które dziecko umieściło w swojej bajce.

Badania, których fragment prezentowany jest w poniższej pracy, miały kilka celów. Jednym z nich była analiza twórczości językowej dzieci pięcioletnich od strony wytworu i procesu twórczego, zgodnie z perspektywą przedstawioną wyżej.

Kolejnym było sprawdzenie, czy specyfika zajęć, proponowana dzieciom, ma wpływ na rozwój ich umiejętności językowych. W dalszej części tekstu przedstawiono informacje na temat tego, jak na przestrzeni sześciu miesięcy zmieniają się twórcze umiejętności dzieci pięcioletnich, oraz czy i na ile zastosowana metoda prowadzenia zajęć ma wpływ na te zmiany.

2. Metoda

2.1. Przebieg badań

Projekt miał formę eksperymentu, w którym przeprowadzono pretest, zajęcia właściwe, posttest_1 oraz posttest_2.

We wrześniu 2011 roku przeprowadzono badania pretestowe, które stanowiły pierwszy etap projektu. Każde dziecko opowiadało wtedy bajkę (test werbalny), a także było poddane obserwacji w czasie opowiadania. Dane obserwacyjne były kodowane na arkuszu obserwacji procesu twórczego. Instrukcja akcentowała, że najlepszą bajką jest taka, którą dziecko wymyśli samo.

Drugi etap badań stanowiło prowadzenie zajęć z dziećmi w grupach przedszkolnych. Zajęcia były prowadzone trzema różnymi metodami. Pierwsza grupa pracowała metodą „Storyline”, druga grupa metodą „Piramidy Skojarzeń”. Zadaniem dzieci na zajęciach było układanie własnych bajek – dzieci stawały się autorami utworów. Grupy te określono dalej jako grupy eksperymentalne². Trzecia grupa, określona jako „kontrolna”, słuchała gotowych bajek, stworzonych przez autorów opowiadań dla dzieci i brała udział w rozmowie na temat tekstu. Główna różnica między grupami eksperymentalnymi a kontrolną polega na tym, że pierwsze dwie metody zachęcały dzieci do aktywnego tworzenia, a trzecia sprawiała, że dzieci były jedynie biernymi odbiorcami tego, co zostało stworzone przez kogoś innego. Zajęcia w grupach przedszkolnych odbywały się od połowy września do połowy grudnia 2011 roku (12 tygodni zajęć). Każda grupa uczestniczyła łącznie w 18 zajęciach. Były one prowadzone dwa razy w tygodniu w trzech cyklach. Każdy cykl składał się z sześciu zajęć. Po zakończeniu cyklu następował tydzień przerwy w prowadzeniu zajęć, po czym rozpoczynano kolejny cykl. Zajęcia za każdym razem trwały ok. 30 minut. Zajęcia z dziećmi w przedszkolach prowadziły wychowawczynie według wcześniej przygotowanych scenariuszy zajęć³.

² W prezentowanym tekście kwestia różnic między metodami nie jest poruszana. Nie jest także istotne na czym dokładnie polegała praca wymienionymi metodami. Ważny w tym miejscu jest podział na zajęcia aktywne-bierne.

³ Scenariusze zajęć przygotowała autorka badań.

Trzeci etap badań stanowiło przeprowadzenie pierwszego posttestu (posttest_1) bezpośrednio po zakończeniu zajęć grupowych (druga połowa grudnia 2011 roku). Badanie miało taki sam przebieg jak badanie pretestowe. Każde dziecko proszone było o opowiedzenie bajki i w czasie opowiadania prowadzono obserwację sposobu, w jaki dziecko tworzy bajkę.

W czwartym etapie badań, po trzech miesiącach od zakończenia etapu trzeciego (przełom marca i kwietnia 2012 roku), przeprowadzono identyczną procedurę badawczą jak w czasie pretestu i pierwszego posttestu (drugi posttest, posttest_2). Badanie prowadzono w celu sprawdzenia, czy ewentualne zmiany, które zaszły w wyniku uczestnictwa w zajęciach grupowych okazały się trwałe, czy też nie (określenie „siły efektu” oddziaływań).

Badania indywidualne prowadziła autorka badań.

Łącznie dzieci uczestniczyły w dwudziestu jeden spotkaniach, trzech indywidualnych i osiemnastu grupowych:

Spotkanie 1. Pretest (badanie indywidualne, wrzesień 2011)

Spotkanie 2-19. Zajęcia właściwe (18 zajęć w grupach, wrzesień – grudzień 2011)

Spotkanie 20. Posttest_1 (badanie indywidualne, grudzień 2011)

Spotkanie 21. Posttest_2 po trzymiesięcznej przerwie (badanie indywidualne, marzec – kwiecień 2012)

2.2. Osoby badane

Badania przeprowadzono z udziałem dzieci pięcioletnich, uczęszczających do przedszkola. O wyborze grupy badawczej zdecydowały w głównej mierze względy rozwojowe. Wzięto również pod uwagę fakt, że dzieci w tym wieku na ogół już trzeci rok uczęszczają do przedszkola i czują się w nim dość pewnie. Jednocześnie dzieci te kończą edukację przedszkolną, rozpoczynając w kolejnym roku edukację w klasie zerowej (na terenie szkoły) lub w klasie pierwszej. Dodatkowa stymulacja ich rozwoju poznawczego, w tym wypadku głównie językowego, wydaje się być uzasadniona. Doświadczenie badawcze, zdobyte przy okazji przeprowadzania wcześniejszych badań z udziałem dzieci w takim samym wieku również zaważyło na wyborze grupy badawczej.

Liczebność próby w przypadku pretestu, posttestu_1 i posttestu_2 różni się od siebie nieznacznie. Wynika to kilku powodów. Po pierwsze, nie wszystkie dzieci, które otrzymały zgodę rodziców na badanie były obecne w czasie prowadzenia pretestu lub posttestu. Po drugie, kilkoro dzieci, które badano, na tyle często było nieobecnych w przedszkolu, że nie brały one udziału w większości prowadzonych zajęć grupowych. Zdecydowano, że ich wyniki nie będą brane pod uwagę, ponieważ nie byłyby miarodajne.

W badaniu pretestowym wzięło udział 157 dzieci. W pierwszym badaniu posttestowym wzięło udział 155 dzieci. Dodatkowo, w tym badaniu analizie poddano wypowiedzi 62 dzieci z grupy badawczej z roku 2007/2008 (grupa ta zwana jest dalej grupą kontrolną_07). Dzieci te stanowiły grupę porównawczą dla dzieci badanych w roku 2011/2012, ponieważ nie brały udziału w żadnych dodatkowych zajęciach, oprócz standardowych zajęć dydaktycznych w przedszkolu. Biorąc pod uwagę wyniki tych dzieci można zaobserwować, czy jakiegokolwiek dodatkowe zajęcia proponowane przedszkolakom mają wpływ na ich umiejętności językowe. Łącznie w drugim badaniu wzięło udział 217 przedszkolaków. W trzecim badaniu (drugim badaniu posttestowym) wzięło udział 148 dzieci. Liczba analizowanych bajek jest nieco mniejsza niż liczba dzieci, biorących udział w badaniach, gdyż nie wszystkie dzieci chciały opowiedzieć bajkę. Szczegółowe dane na temat liczebności grup znajdują się w tabeli poniżej (tabela 1).

Tabela 1. Liczebność grup w kolejnych pomiarach.

| | Storyline | Piramida Skojarzeń | Kontrolna | Kontrolna_07 | Razem | Brak bajki |
|------------|-----------|--------------------|-----------|--------------|-------|------------|
| Pretest | 68 | 44 | 45 | – | 157 | 25 |
| Posttest_1 | 64 | 45 | 46 | 62 | 217 | 23 |
| Posttest_2 | 61 | 42 | 45 | – | 148 | 21 |

Źródło: badania własne.

3. Wyniki

W pierwszej części prezentacji wyników przedstawiony został opis wyników, który dotyczy wytworu twórczego, w drugiej opis dotyczący procesu twórczego⁴.

3.1. Twórczy wytwór

3.1.1. Złożoność semantyczna opowiadania

W preteście dzieci we wszystkich trzech grupach najczęściej opowiadały bajki mające postać sekwencji opisowej, sekwencji działań lub sekwencji reakcji (90% wypowiedzi). W drugim pomiarze rozkład typów bajek jest znacznie bardziej zróżnicowany. W grupie kontrolnej_07 zdecydowanie dominują opowiadania

⁴ Prezentowane w tym miejscu wyniki przedstawiono w sposób opisowy. W oryginalnym projekcie badawczym zastosowano jednak, oprócz analizy jakościowej, również odpowiednie testy statystyczne, które pokazują, czy różnice w wynikach są istotne, czy nie.

najmniej złożone – sekwencje opisowe (90%), a epizodów kompletnych jest jedynie kilka. W grupie kontrolnej nadal ponad połowa dzieci układała bajki – sekwencje, natomiast w grupach eksperymentalnych więcej niż połowa dzieci tworzyła bajki-epizody. Najwięcej epizodów złożonych w postteście_1 układały dzieci z grupy „Piramidy Skojarzeń” (32%). Jednocześnie jedynie w grupie „Storyline” pojawiły się (u dwójki dzieci) opowiadania w schemacie interakcyjnym. W postteście_2 w grupie kontrolnej i eksperymentalnej „Storyline” nastąpił wzrost liczby opowiadań o charakterze sekwencji (na rzecz spadku liczby epizodów). W grupie kontrolnej z powrotem stanowiły one 70%, a w grupie „Storyline” ok. 60%. W grupie kontrolnej nie pojawiły się żadne epizody złożone. W grupie „Storyline” mniej, niż w drugim pomiarze, jest epizodów niekompletnych (tylko 1%, w stosunku do wcześniejszych 15%). W grupie „Piramidy Skojarzeń” liczba sekwencji (ok. 40%), ale i epizodów złożonych (ok. 10%) obniżyła się w stosunku do posttestu_1. Wzrosła natomiast liczba epizodów kompletnych (ponad 40%). W żadnej z grup nie pojawił się epizod interakcyjny.

Przykładem sekwencji opisowej – krótkiego opisu bohatera i jego działań, bez powiązań między tymi działaniami – którą oceniano najniżej, jest bajka:

Pewnego dnia była sobie żabka. Zielona. Lubiała najbardziej bawić się w stawie. Skakała tam wysoko. Bawiła się chyba z kimś. Nie wiem z kim. [Ola K., pretest]

Przykładem epizodu interakcyjnego, ocenianego najwyższej pośród wzorców semantycznych, w którym podmioty realizują inne cele, ale wpływają na siebie nawzajem jest następująca bajka:

Była sobie pewna dziewczynka, która miała na imię Złotowłosa. Raz wybrała się na spacer. Rodzice wyjechali na wakacje. A dziewczynka zobaczyła w lesie domek. Weszła do tego domku i zobaczyła stoliczek, na którym były trzy talerzyki, w którym była owsianka. Spróbowała z jednego największego talerzyka, „Za słona”. A więc spróbowała z drugiego, średniego. „Hm... za słodka”. Spróbowała z ostatniego, najmniejszego. Powiedziała: „w sam raz”. Kiedy już zjadła to... chciała odpocząć. I zobaczyła w domku trzy krzeselka. Jedno duże, drugie średnie, a drugie małe. Usiadła na największym no i powiedziała tak: „Za twarde”. Usiadła na tym, które było odrobinę mniejsze. Powiedziała: „Hm... za miękkie” i usiadła na ostatnim, małym no i powiedziała: „W sam raz”. A kiedy już odpoczęła na krześle to powiedziała tak: „Teraz chce mi się spać”, więc poszukała w domku jakiś łóżek. Też było jedno największe, średnie i małe. A więc weszła do tego małego i powiedziała: „To jest za małe”. A więc weszła do tego średniego: „To jest trochę za duże”, a weszła do tego największego, i powiedziała, że jest w sam raz. A trzy misie: tata miś, mama miś i mały miś weszli do domku. Tata powiedział: „Ktoś próbował mojej owsianki”. A mama powiedziała: „Mojej też”. A mały miś z płaczem powiedział z płaczem: „A ktoś moją owsiankę zjadł”. No i weszli... no i zobaczyli,

że... „Ktoś siedział na moim krześle” odezwał się mały miś. „I ktoś siedział na moim krześle” powiedziała mama. „I ktoś siedział na moim krześle” powiedział zdenerwowany tata. I weszli do sypialni misiów no i zobaczyli. „Ktoś śpi w moim łóżku”. Tata miś z mamą misiową próbowali obudzić dziewczynkę. I dziewczynka się obudziła. A tata miś zapytał: „Jak się nazywasz?” „Ja się nazywam Złotowłosa”. „Czy chciałabyś z nami zamieszkać?” „Nie, niestety muszę iść do swojego domu”. A w domu, kiedy już doszła do domu, czekali na nią rodzice. [Hania H., posttest_1]

3.1.2. Spójność opowiadania

Analizując poziom spójności tekstów ułożonych przez dzieci można zauważyć, że w pierwszym pomiarze we wszystkich trzech grupach dominują bajki charakteryzujące się przypadkowym zestawieniem zdarzeń (50-70%). W drugim pomiarze liczba tych bajek zdecydowanie się zmniejszyła (do max. 40%), wzrosła natomiast liczba opowiadań, w których wszystkie wątki łączy jeden cel (do 30% w grupie kontrolnej i 40% w grupach eksperymentalnych). Jedynie w grupie kontrolnej_07 wyraźnie dominują bajki o niskiej spójności (65%). W trzecim pomiarze liczba bajek, w których sekwencje sytuacji łączy ten sam cel utrzymała się na niezmiennym poziomie w grupach eksperymentalnych (40%), spadła natomiast ponownie liczba bajek najmniej spójnych, głównie na korzyść bajek, w których sekwencje sytuacji mają charakter przyczynowo-skutkowy. W grupie kontrolnej w stosunku do pomiaru drugiego spadła liczba bajek najbardziej spójnych, jednak nie wzrosła liczba bajek niespójnych.

Bajka niespójna charakteryzuje się przypadkowym zestawieniem nieuporządkowanych chronologicznie sytuacji, pochodzących z różnych okresów czasu. Tego rodzaju wypowiedź ilustruje następujący przykład:

Kapturek był sobie, a rodzice go wypuścili jakoś. Ale sam poszedł, a nie wolno tak. Hm... I wilk zjadł... Wypuścili rodzice, żeby poszła do babci i spotkała wilka. I jak szła do babci to spotkała wilka. I zjadł ten wilk i ona powiedziała, gdzie mieszka ten wilk, ale już nie pamiętam gdzie. I on tam poszedł. I najpierw zapukał ten wilk i udawał, że jest Kapturkiem. Hm... Najpierw zjadł babcię, a potem Kapturka jak przyszedł. I potem było szczęśliwie. I tak się skończyła bajka. [Marysia K., pretest]

Bajkę spójną – sekwencję sytuacji, które łączy ten sam cel, stanowiącą w ten sposób pewną reprezentację epizodu, przedstawia następujący przykład:

Dawno, dawno temu żył sobie wilk i zając. Lecz ten wilk nie miał serca do zająca. On go chciał zjeść. Ale królik raczej nie dał się zjeść. A wilk tak się wymęczył, że musiał usiąść na przerwie. I już chciał zjeść królika, ale niestety go nie złapał. Więc poszedł na spacer i poszukał czegoś do jedzenia. A królik w tym czasie poszedł

tam, gdzie był wilk. Wilk za sobą coś zostawił, królik nie wiedział, co to jest i wziął tę rzecz. A jak wilk znów tam przyszedł i miał coś do jedzenia to nagle zobaczył, że to znikło. I musiał zostawić to jedzenie i szukać tej rzeczy. Szukał bardzo długo, lecz nie udało mu się znaleźć. Znów ten królik przyszedł, i tym razem wziął to, co teraz wilk zostawił. Jak już wrócił z tym, co królik wcześniej wziął, to zauważył, że nie ma jedzenia, które sobie przygotował. Potem poszedł szukać jedzenia, ale znów zostawił coś za sobą. Królik znów tam przyszedł, wziął to i tym razem uciekł bardzo daleko i już nie wrócił. Wilk dopiero wrócił, a już nie było niczego z tego, co on miał. [Małgosia R., posttest_2]

3.1.3. Zwartość wypowiedzi

We wszystkich trzech grupach badawczych zmiany bajek w czasie, pod względem zwartości pola narracji, mają podobny charakter. W preteście dominują bajki, w których występują pojedyncze i przypadkowe powiązania między nie-licznymi bohaterami (70-80% wypowiedzi). W kolejnych pomiarach bajek tego typu nadal jest dużo (ok. 40%), ale zmniejsza się liczba bajek, w których brak jest jakichkolwiek związków między postaciami (do 20% w grupie kontrolnej i ok. 5-8% w grupach eksperymentalnych). Rośnie natomiast liczba opowiadań, w których występuje więcej bohaterów, a między nimi widoczne są różnego rodzaju powiązania (do 40% w grupie kontrolnej i 50% w grupach eksperymentalnych). W grupie kontrolnej_07 w postteście_1 ponad połowę stanowią bajki, w których brak jest jakichkolwiek powiązań między bohaterami.

Przykładem opowiadania, w którym brak jest powiązań między bohaterami, lub występuje tylko jeden bohater, jest następująca wypowiedź:

Za górami mieszkała... za górami, za lasami mieszkała wróżka. Latała. Czarowała coś. Kwiatki. Różowe. Kwiatki ładnie pachniały. [Maja B., pretest]

Liczne związki między wieloma bohaterami dostrzegalne są w następującej bajce:

Mam na myśli Truskawkowe Ciastko... i tam są dziewczynki i one się nazywają... Jest Truskawka, oczywiście, Malinka, Cytrynka, Jagódka, Śliwka, i jeszcze jaka jest... to chyba wszystkie. O, jeszcze jest Pomarańczka. Co by tu wymyślić... Wszystkie dziewczyny miały zrobić wzór na święto mrozu. I Truskawka znalazła taką bajkę, w której słyszała co się wydarzyło w najdawniejsze święto mrozu. Na chwilę wszystkie je zabrała, ale tylko kawałek bajki udało jej się udać przeczytać, bo potem wszyscy się zajęli... wzorami na święto mrozu. I ona wymyśliła takie, że wydrąży jagodę... o, jej, troszkę mi się pomamrotało... co by tu wymyśleć... ale jeszcze przedtem rano, kiedy było rano to... zaprosiła dziewczyny, żeby narysowały wzór

i Malinka się bardzo wściekła, bo to był jej wzór. Jaka wzięła wzór z Malinki i teraz wszystkie miały takie same i wtedy to się stało. I jeszcze... wpadła na pomysł, żeby wydrążyć jagodę i kiedy była noc to tak zebrała tym lampionem, który zrobiła z zamrożonych jagód. Tak się robi, że się robi dziurę w zamrożonych jagodach, zbiera się świetliki, wkłada świetliki do środka, ale tak się tylko robiło te lampiony i... dalej było tak, że zebrała tak i dokończyła bajkę o tak, że było zimno. Rośliny szybko zamarzały. Najmniejszy Jagodzian wymyślił właśnie te lampiony... co dalej... i wprawdzie się śmiały inne Jagodziany, ale później zrozumieli i wszyscy drażyli te zmarznięte rośliny, jagody, i chodzili... i posadzili te lampiony przy roślinach. I tak się skończyła bajka Truskawki. I jeszcze było tak, że wszystkie Jagodziany, dziewczynki poszły drażnić jagody, a Truskawka poprosiła motyla, żeby zebrał świetliki i tam powkładali i wyszli na dwór. Chodzili tak i ułożyli w ten sposób wzór Malinki. I tak to się skończyło. [Amelka R.-F., posttest_1]

3.1.4. Długość tekstów

Długość bajek we wszystkich analizowanych grupach jest bardzo wyrównana. Z upływem czasu spada (średnio z 15% w preteście do ok. 5% w postteście_2) liczba bajek najkrótszych, w których liczba słów nie przekracza 30. W każdym pomiarze i w każdej grupie dominują bajki o średniej długości (mające nie więcej niż 100 słów). Jest ich, w zależności od grupy 50-60%. W pomiarach posttestowych więcej, niż na początku, jest bajek długich (25-50% w zależności od grupy).

3.1.5. Oryginalność bajek

Poziom oryginalności bajek wskazuje, że we wszystkich pomiarach stosunkowo dużo jest bajek, które zostały ocenione nisko – jako nieoryginalne lub mało oryginalne (ich liczba waha się w zależności od grupy i od pomiaru od 50 do 80%). We wszystkich grupach marginalną część stanowią bajki, które zostały uznane przez sędziów za oryginalne i bardzo oryginalne (max. 20% w grupie „Piramidy Skojarzeń” w postteście_1). Te ostatnie, ocenione na najwyższą liczbę punktów pojawiły się jedynie w grupie „Piramidy Skojarzeń” w pierwszym i w drugim pomiarze.

Bajka, którą wszyscy sędziowie kompetentni uznali za nieoryginalną, brzmi na przykład tak:

Była sobie Królowa Śnieżka, która była bardzo ładna, ale musiała pójść do lasu. Tam spotkały krasnoludki. Pewnego dnia królowa zatrula jabłko i królowa je zjadła. Spała, aż przyjechał książę i ją pocałował. I krasnoludki się cieszyły.
[Hania W., pretest]

Poniższa bajka, jako jedna z dwóch, została uznana przez sędziów kompetentnych za najbardziej oryginalną:

Tytuł ta bajka będzie miała „Mrówka Podróżnik”. Była sobie pewien mrówka, która miała fajne mrowisko. Potem po tym mrowisku, jak zbudowała je, to było już bardzo dawno temu, a potem gdy skończyła budować mrowisko to zabrakło po jednej części i wyruszyła jej szukać. Najpierw spotkała biedronkę, która powiedziała jej, gdzie może być ta część. Szukała oczywiście choinek. Powiedziała, że w lesie. I poszła do lasu, a w lesie, gdy znalazła, wróciła do mrowiska, i powiedziała wszystkim mrówkom, że mrowisko gotowe. A potem wyruszyła znowu, bo niektórym mrówkom czegoś brakowało. I znowu napotkała biedronkę, ale inną. To nie ta sama, która poradziła iść do lasu. I wtedy ona to ta mrówka znalazła kilka szabl, a potem wróciła do mrowiska. Założyła cienkie ubranie, bo jej było gorąco, a potem wyruszyła w góry. Szła bardzo długo, bardzo długo, aż się zmęczyła i odsapnęła na ławce. A potem napotkała pająka. I pająk ją podniósł swoją pajęczyną do drzewa. I potem, możemy tak wytłumaczyć, że napotkała dwa pająki, a potem jedną biedronkę i mrówkę. I pomyślała, że będą się znać. A potem poszła dalej przez las. Szła długo, bardzo, bardzo długo aż doszła na miejsce. A potem, gdy mogła dojść do chatki, to doszła do chatki, która była na dole. I zeszła z góry na dół. A potem było jej trochę zimno, więc uszyła sobie z igły od choinki uszyła sobie, bo znalazła trochę wełny, uszyła sobie bardzo, bardzo, bardzo ciepłutkie ubranko. I wyruszyła dalej. A ten nasz podróżnik-mrówka niczego się nie bał i gdy poszedł sobie z góry wszedł sobie na autobus. Oczywiście był bardzo blisko taki zaparkowany. A potem wyruszyła dalej nasza mrówka-podróżnik. I możemy tak wytłumaczyć, że wpadła pod samochód, a potem weszła na samochód. A potem to było strasznie. Bo weszła do jaskini i zobaczyła śpiącego niedźwiedzia, więc się ukryła. A potem wyfrunęło kilka nietoperzy. Obudziło to niedźwiedzia, a mrówka szybko uciekła. A po bardzo, bardzo długim czasie wróciła bardzo, bardzo zmęczona, spocona, do mrowiska. I zostawiła tam nitkę, igłę, a potem to było tak, że najdalej, najdłużej, że zrobiła nie tylko, nie zawsze, nigdy jej się tak nie przydarzyło, bo tam mrówka-podróżnik oczywiście się niczego nie bała. I tak długo szła, że się okazało, że zrobiła koło dookoła świata. A potem wszystko opowiedziała, a mrówki się z niej trochę śmiały. A potem powiedziała, że to nie była nieprawda i poszła dalej. Koniec. [Piotrek S., posttest_2]

3.1.6. Złożoność syntaktyczna wypowiedzi

Pod względem złożoności syntaktycznej wszystkie grupy wypadły podobnie. W preteście dzieci ułożyły najmniej takich bajek, w których dominują zdania złożone (20% w grupie kontrolnej, ok. 5% w grupach eksperymentalnych). W kolejnym pomiarze ich liczba wyraźnie wzrosła (do 25% w grupie kontrolnej i aż 40% w grupach eksperymentalnych), ale w trzecim znowu spadła (w grupie kontrolnej do 5%, w grupach eksperymentalnych do 20%). W postteście_1

i postęście_2 większość stanowią wypowiedzi, w których liczba zdań prostych i złożonych jest zbliżona (ok. 40-50%). W trzecim pomiarze najwięcej takich bajek pojawia się w grupie kontrolnej (70%).

3.1.7. Neologizmy w tekstach

W bajkach, które układały dzieci praktycznie nie pojawiają się neologizmy. Częstotliwość ich pojawiania się nie zmienia się na przestrzeni czasu i jest niezależna od grupy badawczej. We wszystkich trzech pomiarach w ponad 90% tekstów nie pojawił się żaden neologizm.

Neologizmy, które dzieci tworzyły w czasie układania bajek, przedstawiono poniżej. W stosunku do ok. 500 analizowanych tekstów jest ich niewiele. Przykładami neologizmów są te zaprezentowane poniżej:

- „(...) Ale niechcący **natropiły** zamek czarodzieja (...)” [Basia G., pretest]
„(...) Smok się **wyzwał na wyrwanie** (...)”, „(...) a czarodzieje przyjechali z wyspy nad kryjów i byli bardzo **powzruszani** (...)”, „(...) i wtedy był smutny i **bezgromny** (...)” [Laura N., pretest]
„(...) Wypiła takie **armitidotum** (...)” [Pola W., pretest]
„(...) Jak już był tatuś to już go **odmieścila** i na swój statek szybko popłynęła do brzegu (...)” [Jaś L., pretest]
„(...) jechała szybko do **wulkanicznego zapалу** (...)” [Julek W., pretest]
„(...) Żyli sobie raz **naprawnicy**, którzy naprawiali lampy (...)” [Mikołaj C., posttest_1]
„(...) **spowiedzieli** swoje pomysły i wszystkim się nie podobały (...)”, „(...) **Postępnego** ranka mała syrenka pomyślała, czy by poszli do **kankarza** (...)”, „(...) Ich pytaniem, ich **szytaniem** nikt nie chciał ich słuchać (...)”, „(...) Nie chcieli im kupić takiego fajnego plecaka i **różaka** (...)”, „(...) Poszli już do **zeszytalni** (...)” [Pola W., posttest_1]
„(...) więc dlatego **smyknął** szybko po marchewkę no i uciekł (...)” [Małgosia R., posttest_1]
„(...) Piaskowy Wilk się **czochrzał w wodzie**. I kapał się i **falował fale** (...)” [Franek W., posttest_1]
„(...) A potem był w śniegu i się **zaśnieżył** (...)” [Michał R., posttest_1]
„(...) że to jest **baśnia jej wyobraźni** (...)” [Nela M., posttest_1]
„(...) i koledzy chcieli się z nią **podweselić** (...)” [Karolinka K., posttest_1]
„(...) Ale **było** bardzo, bardzo, bardzo... **budowniczo** w tym okresie czasu (...)” [Maciek Ł., posttest_1]
„(...) jak tam się **wdostał** do klatki jego byka (...)” [Konrad O., posttest_1]
„(...) Jednego ranka **wyszedł** na dwór **z myśleniem** (...)”, „(...) **nabił** Madzię (...)” [Zosia P., posttest_2]
„(...) A to **plecień** (...)”, „(...) i będziemy razem **przygodować** (...)”, „(...) długie, **przenikalne** kłopoty (...)” [Pola W., posttest_2]
„(...) i czekał kiedy **odchoruje** (...)” [Marysia T., posttest_2]

„(...) A ty ćwicz **gawę**, Bambo (...)”, „(...) i jak Bambo się oddalał od rodziców to **wystopował**. A potem jak skończył **wystopować** to (...)”, „(...) i **słonie morskie**”, [Maciek M., posttest_2]

„(...) Potem przyszedł wilk, **skradł się** (...)” [Maja H., posttest_2]

„(...) i w tym lesie tak się **plotał**, tak plotał z tym kotem (...)” [Amelka R.-F., posttest_2]

3.2. Proces twórczy

3.2.1. Strategia samoregulacji działania

Wszystkie porównywane grupy charakteryzowały się podobnym poziomem umiejętności planowania własnego działania. W preteście we wszystkich trzech grupach dominował chaotyczny sposób układania bajki, w którym dzieci zaczynały opowiadać, a wszystkie zdarzenia, mające miejsce w bajce wymyślały/przypominały sobie w trakcie mówienia. Zarówno w postteście_1, jak i postteście_2 około połowa dzieci z każdej z grup opowiadała bajkę w sposób uporządkowany – najpierw planowała, co i jak opowiedzieć, a dopiero potem zaczynała mówić. W trzecim pomiarze, w stosunku do pomiaru drugiego więcej niż działań uporządkowanych, było działań częściowo uporządkowanych, czyli takich, w których dzieci tylko część bajki ułożyły sobie najpierw w głowie. Drugą część dopowiadały spontanicznie. Z czasem we wszystkich trzech grupach systematycznie spadała liczba takich dzieci, które w ogóle nie potrafiły zaplanować swojego działania (z ok. 20% w preteście do ok. 5% w postteście_2).

Oceniając, na ile każde z dzieci potrafi poprawić swój tekst, brano pod uwagę trzy elementy: umiejętność rozbudowania pomysłu (dodawania szczegółów), dodawania nowych wątków i postaci, oraz poprawiania błędów i nieściśłości. Zmiany w zakresie umiejętności rozbudowywania pomysłu (bajki) zachodzą bardzo podobnie we wszystkich obserwowanych grupach. W preteście przeważały bajki ubogie w szczegóły, dość szybko i ogólnie opowiedziane (55-70%). W kolejnych pomiarach liczba tych bajek zdecydowanie zmniejszyła się na korzyść bajek, których niektóre fragmenty były bardzo szczegółowe, a inne bardzo ogólne (bajka „nierówna”) i bajek bardzo bogatych w szczegóły (w postteście_2 bajki te w każdej z grup stanowiły ok. 70%). O stopniu rozbudowania bajki świadczy również liczba wątków i postaci w niej występujących. Po raz kolejny zachodzące w czasie zmiany miały bardzo podobny charakter we wszystkich trzech grupach. W preteście gros bajek stanowiły takie, które są jednowątkowe i występują w nich nieliczni bohaterowie (70-80% bajek). W kolejnych pomiarach liczba takich opowiadań zmniejszyła się na rzecz bajek, w której występuje więcej niż jeden wątek i kilku bohaterów (choć nie zawsze powiązanych

ze sobą). Z czasem wzrastała również liczba bajek wielowątkowych, w których występują liczni bohaterowie (do ok. 20% w postteście_2). Dzieci praktycznie nie poprawiały błędów w czasie układania bajek (w każdym z pomiarów nie robiło tego ponad 90% dzieci). Uwaga ta dotyczy błędów stylistycznych, gramatycznych, a także błędów i nieścisłości logicznych, które w wielu sytuacjach utrudniają słuchaczowi zrozumienie bajki i „podążanie” za wypowiedzią dziecka.

3.2.2. Strategia motywacyjna

Na zmienną „świadomość celu” składają się trzy oddzielne umiejętności: sformułowanie celu, konsekwentne dążenie do realizacji celu, oraz niezmiennosc celu. Zmiany w nabywaniu umiejętności konstruowania celów dostosowanych do możliwości mają taki sam kierunek we wszystkich badanych grupach. Podczas pierwszego badania dużą część stanowiły dzieci chcące opowiedzieć bajkę, która w końcu okazywała się dla nich nieco za trudna do opowiedzenia (30-40%). W kolejnych dwóch pomiarach we wszystkich grupach zdecydowanie dominowały dzieci, które decydowały się na opowiedzenie bajek, będących w zasięgu ich możliwości – takich, które dzieci są w stanie opowiedzieć w całości nie gubiąc wątku i nie skracając ich (ok. 60%). We wszystkich trzech grupach kierunek zmian, pod względem dążenia do realizacji celu, jest bardzo podobny. W badaniu pierwszym stosunkowo dużą grupę stanowiły dzieci, które opowiadały fragment bajki, kończyły ją niespodziewanie lub nagle przerywały opowiadanie (40-60%). W drugim i trzecim pomiarze takich „niepełnych” bajek było znacznie mniej. Nadal pojawiało się stosunkowo dużo (ok. 30%) bajek, które były sztucznie kończone, skracane, ponieważ dzieci nie miały pomysłu na dalszą część, albo nie miały ochoty już opowiadać (ponieważ np. wybierały do opowiedzenia bardzo długą bajkę). Jednak, zarówno w postteście_1, jak i w postteście_2 prawie połowa dzieci we wszystkich grupach opowiedziała bajki w całości, tzn. treść sugerowała, że w tym miejscu powinno nastąpić zakończenie. W każdym z trzech pomiarów większość przedszkolaków nie zmieniała podjętej decyzji co do tematu bajki. Niektóre dzieci początkowo nie potrafiły zdecydować się, o czym chcą opowiedzieć bajkę i kilka razy zmieniały zdanie. Takie zachowanie jednak pomagało dzieciom opowiedzieć bajkę w całości.

W każdym pomiarze i w każdej z grup, pod względem zaangażowania w opowiadanie, można było wyodrębnić cztery „strategie” układania bajek. Stosując pierwszą dzieci opowiadały zarówno bajkę krótką, mało przemyślaną i nieoryginalną. W preteście tego typu bajki w grupie kontrolnej stanowiły 1/5, a w grupach eksperymentalnych pojawiały się niemal u połowy badanych dzieci. W kolejnych badaniach takich bajek było znacznie mniej. W trzecim pomiarze stanowiły

marginalną część wszystkich opowiadań (nie więcej niż 10%). Używając drugiej strategii dzieci opowiadały dość długie bajki, ale nie do końca dopracowane. W preteście bajek układanych w ten sposób było mało (ok. 10%). W kolejnych pomiarach ich liczba zwiększyła się (do 30-40% w posttestach). Stosując trzecią strategię dzieci opowiadały stosunkowo krótkie bajki, lub ich fragmenty, ale za to z dużą dbałością o szczegóły opisując wygląd bohaterów lub miejsce akcji. W każdym z trzech pomiarów takich bajek było stosunkowo mało (max. 20% w postteście_2 w grupie Storyline). Opowiadania tworzone z pomocą czwartej strategii były stosunkowo długie, opowiedane bez nadmiernego pośpiechu i ładnym językiem. W trzecim pomiarze takie dzieci stanowiły połowę całej badanej grupy. W pierwszym i drugim badaniu było ich nieco mniej, choć też dużo (ok. 40%).

Analiza danych dotyczących długości opowiadania pozwala stwierdzić, że we wszystkich trzech grupach i w każdym pomiarze największej liczbie dzieci opowiedzenie bajki zajmowało mniej niż dwie minuty (80% dzieci).

W ciągu trwania eksperymentu widocznie spadła liczba dzieci, które nie potrafiły uzasadnić, dlaczego ich bajka im się podoba/nie podoba, z jakiego powodu uważają ją za udaną lub nieudaną (z ponad 90% w preteście do ok. 50% w postteście_2). Jednak w każdym z pomiarów dużo było dzieci, które słabo uzasadniały ocenę swojej bajki (w postteście_2 nadal miało z tym problemy ok. 50%).

3.2.3. Strategie poznawcze

Podczas każdego badania co najmniej połowa dzieci była skupiona na wymyślaniu i opowiadaniu bajki. Podczas drugiego i trzeciego pomiaru dzieci te w każdej z grup stanowiły większość (80-90%). W preteście ok. 1/4 dzieci miała chwilowe problemy ze skupieniem uwagi. Najmniej liczną grupę stanowiły dzieci, które były przez cały czas rozmowy słabo skupione (od max 15% w preteście do max. 5% w postteście_2).

Na zmienną „wybór tematu opowiadania i selekcja informacji” składają się trzy elementy: umiejętność podjęcia decyzji, wybór wątków do opowiadania oraz wypróbowywanie różnych pomysłów. W pierwszym pomiarze, pod względem umiejętności podejmowania decyzji, najliczniejszą grupę stanowiły dzieci, które dość długo zastanawiały się nad tym, co opowiedzieć, ale gdy już raz podjęły decyzję, to jej nie zmieniały (ok. 50% we wszystkich trzech grupach). W preteście część dzieci również długo myślała nad tematem bajki, ale nawet, gdy go już wypowiedziała na głos, to na ogół jeszcze przynajmniej raz go zmieniła (25%). W postteście_1 i postteście_2 zdecydowanie zmalała liczebność obu wspomnianych grup dzieci na rzecz takich przedszkolaków, które bez wielkiego trudu decydowały się na jeden temat opowiadania i nie zmieniały podjętej

decyzji (w postteście_2 takich dzieci było ok. 70%). W preteście najliczniejszą grupę stanowiły dzieci, które tworzyły bajkę z fragmentów, nie zawsze stanowiących jedną całość (55-80%). W pierwszym pomiarze bardzo mało było bajek, które można ocenić jako rzeczywiście przemyślane i w pełni spójne (mniej niż 10%). W kolejnych pomiarach takich bajek było więcej, szczególnie w grupach eksperymentalnych w postteście_2 (ok. 40%), ale wciąż nie stanowiły one większości. W drugim, a przede wszystkim w trzecim pomiarze coraz mniej było bajek nieprzemyślanych (ich liczba spadła do mniej niż 5%). Jedynie nieliczne dzieci próbowały różnych pomysłów w swojej bajce, żeby uczynić ją jak najbardziej interesującą lub bardziej spójną (max 10%). Większość dzieci nie zmieniała fragmentów bajki na inne nawet wtedy, gdy dostrzegą, że to, co powiedziały nie bardzo pasuje do wcześniejszej części.

W każdym z pomiarów treść bajek dzieci była zróżnicowana. W preteście średnio ok. 1/3 stanowiły bajki, które są powszechnie znane (najczęściej *Czerwony Kapturek*, *Królowna Śnieżka*, *Auta*, *Gwiezdne Wojny*). W kolejnych pomiarach takie bajki pojawiały się coraz rzadziej (w postteście_2 tylko ok. 10%). Osobne grupy stanowiły bajki, w których dzieci łączyły wątki z kilku powszechnie znanych bajek, lub też takie, w których fragmenty były zaczerpnięte ze znanych bajek, ale dużą część dzieci wymyśliły same, modyfikując w sposób znaczący istniejące opowiadania. W każdym z trzech pomiarów stosunkowo liczną grupę stanowiły bajki, które dzieci wymyśliły samodzielnie w czasie indywidualnego spotkania (od ok. 30% w preteście do ok. 40% w posttestach).

Między pretestem a posttestem_2 nie zmieniła się liczba elementów magicznych w bajkach dzieci. Dostatecznie częste były wypowiedzi, w których wcale nie pojawiały się czarodziejskie przedmioty ani postacie (od 50% w preteście do ok. 30% w postteście_2). W postteście_1 i postteście_2 najliczniejszą grupę stanowiły bajki, w których pojawiały się pojedyncze przedmioty i postacie magiczne (od ok. 30% w preteście do ok. 50% w postteście_2) – były one mało znaczące dla całej treści opowiadania. W niewielkiej liczbie bajek występowało więcej elementów czarodziejskich, ale nadal były one raczej tłem dla akcji (w ok. 10-15%). W żadnej z powstałych bajek element magiczny nie był tematem przewodnim.

4. Wnioski i dyskusja wyników

Wyniki opisane powyżej świadczą o tym, że przez pierwsze trzy miesiące trwania eksperymentu wszystkie obserwowane grupy dzieci rozwijały się podobnie pod względem twórczości językowej. Najistotniejsze zmiany w wynikach między obydwojmi pomiarami i główne różnice na korzyść grup eksperymentalnych zauważono w jakości wytworów dzieci. Świadczy to o tym, że zajęcia

grup eksperymentalnych (aktywizujące dzieci) bardziej skutecznie, niż zajęcia w grupie kontrolnej, rozwijały umiejętności językowe dzieci. Natomiast zmiany w zakresie procesu twórczego – sposobu, w jaki dzieci opowiadają bajkę – są bardziej zróżnicowane. Jest to zgodne z metaanalizami treningów twórczości [Scott i in. 2004, 2004a; Wiśniewska, Karwowski 2007], które pokazują, że treningi zmiany postaw są zdecydowanie mniej efektywne niż te skupiające się na zmianie umiejętności. Jednocześnie, nawiązując do tego, że wyniki w grupie kontrolnej i grupach eksperymentalnych są, ogólnie rzecz ujmując, dość zbliżone do siebie, stwierdzić należy, że nieuzasadnione było oczekiwanie, że dzieci z grupy kontrolnej nie zmienią się lub zmienią się w niewielkim stopniu zarówno w zakresie umiejętności, jak i postaw. Można doszukać się co najmniej kilku hipotetycznych przyczyn takich rezultatów. Pierwsza z nich dotyczy ogólnego sposobu organizacji zajęć i zastosowanej metody badawczej. Niewielkie różnice w wynikach między grupami mogą wynikać z faktu, że zajęcia prowadzone były przez krótki okres. Nie ma jednak szczegółowych wytycznych co do tego, przez jaki czas powinny być prowadzone zajęcia, by móc oceniać ich skuteczność. Czas ten za każdym razem jest inny, dopasowany do rodzaju zajęć i grupy odbiorców, zależny od tego, jakiego rodzaju oddziaływania są prowadzone i jakiego typu rezultaty powinny być osiągnięte. Badania pokazują [Hattie 2010], że brak jest dodatniej korelacji między długością zajęć, a ich skutecznością. Na podstawie danych można wysnuć nawet ostrożny wniosek, że korelacja ta jest ujemna.

W badaniach nie zdecydowano się na „prawdziwą” grupę kontrolną, w której nie stosowano by żadnych dodatkowych oddziaływań (w analizie tekstów w postępie_1 od nowa oceniono bajki dzieci, które zebrano na potrzeby innych badań). Uważano, że byłoby to nieetyczne w stosunku do przedszkolaków. Grupa kontrolna również uczestniczyła w zajęciach, przygotowanych specjalnie na potrzeby eksperymentu. Wprawdzie nie były one oparte na wymyślaniu bajek, ale na zajęciach czytano dzieciom oryginalne, najczęściej nieznanym im dotąd opowiadania. Z badań dotyczących znaczenia czytania [np. Koźmińska, Olszewska 2010; Krashen 2010] wynika, że jest ono bardzo korzystne dla wszechstronnego rozwoju dzieci. Słuchanie bajek wzbogaca zakres ich doświadczeń, uczy nowych słów i poprawnego wysławiania się, pomaga zrozumieć chronologię zdarzeń. Bajka, jak wiele lat temu stwierdził Szuman [1928/1992], bardzo mocno angażuje dzieci emocjonalnie. Prawdopodobnie jest tak dlatego, że świat fantastyczny jest dla najmłodszych bardzo atrakcyjny, często nawet bardziej niż rzeczywistość. Badacze literatury dziecięcej [np. Leszczyński i in. 2009; Papuzińska 2008] poświęcają wiele uwagi temu, by określić, jakie dokładnie elementy opowiadań czy też fragmenty bajek sprawiają, że dzieci słuchają ich z takim oddaniem. Ludzie dorośli wiedzą o tym, że bajka jest tworzona

najczęściej w zbliżonym schemacie. Dlatego mają świadomość, jaki będzie ona miała przebieg i jak się zakończy. Małe dzieci tego nie wiedzą. To, czego słuchają jest dla nich nowe, a przez to interesujące. Słuchanie bajek jest zapewne najbardziej zajmujące dla dzieci, które nie wyniosły takich doświadczeń z domu rodzinnego. Niemniej jednak większość dzieci to lubi. Czytanie jest związane z pewną więzią emocjonalną, która tworzy się między dziećmi, a osobą czytającą i atmosferą, która pojawia się w czasie czytania.

Inną przyczyną braku istotnych różnic między grupami badawczymi może być fakt, że dzieci, szczególnie przedszkolaki, rozwijają się bardzo szybko. Nie tylko fizycznie, psychicznie, ale również poznawczo – w zakresie mowy, umiejętności skupiania uwagi, wytrwałości, samoświadomości itd. Oczekiwanie, że przez trzy miesiące rozwój dzieci będzie stał w miejscu jest bezpodstawne. Być może w tym wieku wystarczy stosować zróżnicowane, niekoniecznie intensywne i wyrafinowane, metody pracy z dziećmi, by widocznie i skutecznie wspomóc proces ich rozwoju. Ważne jest natomiast, by w ogóle tego typu oddziaływania wykorzystywać [np. Anderson i in. 2003, Wilcox i in. 2011, Young-Loveridge 2004]. Metaanalizy oddziaływań edukacyjnych wskazują [Hattie 2010], że zarówno programy wczesnej interwencji, jak i różnorodne programy edukacji przedszkolnej i ich jakość mają znaczący wpływ dla przyszłych osiągnięć edukacyjnych uczestników.

Kolejnym powodem nikłej różnicy w wynikach między grupami eksperymentalnymi i kontrolną może być fakt, że w rzeczywistości skuteczność zajęć w niewielkiej części zależy od tego, na ile angażują one dzieci do aktywnego uczestnictwa [Hattie 2010, Kruszewski 2000, Mieszalski 2000]. Oczywiście, metody aktywne, stosowane w umiejętny sposób [Mieszalski 2000] mają pozytywny wpływ na rozwój dzieci. Niekoniecznie oznacza to jednak, że metody bierne (w tym wypadku czytanie) nie są skuteczne. Dodatkowo, oprócz sposobu prowadzenia zajęć, na ich skuteczność wpływa jeszcze ogromna liczba innych czynników. Zajmuje się nimi John Hattie [2010] w swojej książce, analizując ponad 800 metaanalitycznych badań nad efektywnością oddziaływań edukacyjnych. Zwraca on uwagę na to, że takich czynników, zarówno ze strony dziecka, jego domu rodzinnego, szkoły, podstawy programowej, nauczyciela, jak i samego podejścia do nauczania, jest bardzo wiele. Nie sposób więc stwierdzić z dużą dozą pewności, z czego wynika istnienie bądź brak różnic między grupami. To, co można zauważyć na podstawie analiz Hattiego [2010] to fakt, że już samo zaangażowanie i motywacja dzieci są znaczące dla efektywności oddziaływań. Jeżeli dodatkowo weźmie się pod uwagę silny wpływ statusu społeczno-ekonomicznego rodzin, z których pochodzą dzieci oraz wpływ umiejętności nauczycieli oraz ich podejścia do wychowanków i do pracy z nimi widać, że forma zajęć jest tylko jednym z czynników. Poza tym, zarówno zajęcia grup

eksperymentalnych, jak i kontrolnej zawierały elementy zabawy oraz rozwijały ogólną kreatywność – przez możliwość rozwiązywania problemów dywergencyjnych, zadawania pytań, współpracę – co również jest czynnikiem, który w dużym stopniu może wpłynąć na końcowy wynik uzyskany przez przedszkolaki. Jest prawdopodobne, że zajęcia trzech grup były za bardzo zbliżone do siebie (mimo różnicy w aktywizowaniu dzieci), by uzyskać mniej zbieżne wyniki.

Wyniki uzyskane w postteście_2 pokazują nie tylko, że zmiany, które uzyskano poprzednio są trwałe, ale również pozwalają zauważyć, że różnice między grupą kontrolną a grupami eksperymentalnymi są większe, niż wydawało się podczas analizy wyników z pretestu i posttestu_1. Po pierwsze, w grupach eksperymentalnych w większości przypadków uzyskany efekt okazał się znacznie trwalszy niż w grupie kontrolnej. Można wnioskować, że, mimo iż w danych z posttestu_1 było to niemal niedostrzegalne, to zajęcia w grupach eksperymentalnych były bardziej skuteczne, niż zajęcia w grupie kontrolnej. Drugi wniosek jest bardziej ogólny. Zauważyć można, że rozwój dzieci, szczególnie z grup eksperymentalnych, w zakresie większości zmiennych między pretestem a posttestem_1 jest dużo szybszy niż między posttestem_1 a posttestem_2. Podobne zależności widać, gdy porówna się wyniki dzieci z pretestu i posttestu drugiego. Rezultat ten pozwala stwierdzić, że prawdopodobnie pod wpływem uczestnictwa w zajęciach dzieci rozwijały się szybciej niż gdyby w takich zajęciach nie brały udziału. Oczywiście, założenie to jest prawdziwe jedynie dla umiejętności językowych i umiejętności „realizowania zadania tworzenia bajki” (choć w mniejszym stopniu), ponieważ tylko te umiejętności testowano w eksperymencie. Oznacza to, że, być może, mniejsze znaczenie ma rodzaj dodatkowych zajęć, jakie dzieciom proponujemy, a najważniejsze jest, że takie zajęcia proponujemy. Istnieje szeroki wybór programów służących kształtowaniu różnych umiejętności. Programy te są przeznaczone dla bardzo zróżnicowanej grupy odbiorców – dzieci w różnym wieku, z odmiennymi potrzebami edukacyjnymi i możliwościami poznawczymi. W przypadku części z nich testowano ich skuteczność, co sprawia, że mają one jeszcze wyższą wartość [np. Hager, Hasselhorn 1998; Lee, Walsh 2004; Kutnick i in. 2008; Maker 2008; Burke, Williams 2008; Geddes i in. 2011; Lillard 2012; Dziedziewicz i in. w druku].

Zwracając uwagę na sposób prowadzenia zajęć, ważne jest, by były to zajęcia, które angażują i pobudzają do działania przede wszystkim dziecko, nie nauczyciela [Mieszalski 2000, Szmidt 2007]. Jeżeli nauczyciel decyduje się na prowadzenie zajęć aktywizujących, nie bez znaczenia jest, w jaki sposób wykorzystywane metody dydaktyczne aktywizują dzieci. Nie powinny być to takie metody, które wywołują u dzieci ciąg reakcji, w odpowiedzi na polecenia

bądź pytania. Korzystając z metod aktywizujących nauczyciel powinien dawać dzieciom szansę na uczestnictwo w planowaniu i przebiegu zajęć. Efektywnie aktywizujący dzieci nauczyciel powinien być przygotowany na to, że uprzednio zaplanowane zajęcia będą miały inny przebieg, niż zakładał. Mieszalski zwraca uwagę, że zagadnienie związane z aktywizowaniem dzieci na zajęciach edukacyjnych to jedynie punkt wyjścia do dyskusji nad tym, jak robić to skutecznie [Mieszalski 2000]. Ważny jest więc nie tyle fakt, że aktywizujemy dzieci w czasie odpowiednich dla nich zajęć, ale raczej to, jak to robimy.

Prezentując wyniki swojego eksperymentu próbowałam ukazać, na ile różne dydaktyczne metody są skuteczne w rozwijaniu umiejętności językowych dzieci. Biorąc pod uwagę wielość możliwych czynników, wpływających na wyniki, jak również błędy w sposobie pomiaru, należy zachować ostrożność w wydawaniu sądu na ten temat. Jednak, mimo wielu wątpliwości związanych z tą pracą uważam, że obie wykorzystane metody – „Storyline” i „Piramida Skojarzeń”, a także trzecia – „rozwijanie przez czytanie” – są warte tego, by je stosować. Dzieciom przynoszą one wiele korzyści, przede wszystkim pod względem rozwoju językowego, ale również społecznego i emocjonalnego. Dla nauczycieli są przydatnym narzędziem pracy pedagogicznej. Wszyscy zainteresowani – zarówno dzieci, jak i dorośli – mogą zyskać na uczestnictwie w zajęciach. Jedni i drudzy mogą nauczyć się wielu nowych rzeczy, a przede wszystkim mogą nauczyć się niejednego od siebie nawzajem. Prowadzenie tego typu zajęć wymaga od nauczyciela więcej wysiłku i zaangażowania, przynosi jednak także więcej satysfakcji.

Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji numer DEC-2011/03/N/HS6/01747.

In the article an analysis of five-year-olds linguistic creativity was shown. The study was an experiment in which every child was examined three times during half a year – was asked to create its own story. Stories were analysed on few dimensions. Additionally, the process of creating stories was observed. After pretest children took part in special classes in kindergarten, which aim was to develop their linguistic abilities. The classes were more active (children created their stories together, experimental group) or more passive (children listened to stories, control group). In spite of the fact that just after classes there were almost any differences between groups, after next three months it was seen that children from the experimental group developed linguistic skills better than children from the control group.

BIBLIOGRAFIA:

- Anderson L.M., Shinn C., Fullilove M.T., Scrimshaw S.C., Fielding J.E., Normand J., Garande-Kulis V., 2003, *The Effectiveness of Early Childhood Development Programs. A systematic review*, „American Journal of Preventive Medicine”, 24 (3S), s. 32-46.
- Bates E., Dale P.S., Thal D., 1996, *Individual differences and their implications for theories of language development*, [w:] Fletcher P., McWhinney B. (red.), *The handbook of child language* (s. 96-151), Oxford: Blackwell.
- Bernstein B., 1971, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, [w:] Shugar G.W., Smoczyńska M. (1980) (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac* (s. 557-596), Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bokus B., 1991, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Kielce: Energeia.
- Burke L.A., Williams J.M., 2008, *Developing Young Thinkers: An intervention aimed to enhance children's thinking skills*, „Thinking Skills and Creativity”, 3, s. 104-124.
- Chmura-Klekotowa M., 1970, *Odbicie tendencji słowotwórczych języka polskiego w neologizmach dzieci*, „Prace Filologiczne”, 20, s. 153-159.
- Chomsky N., 1968, *Language and Mind*, New York: Harcourt, Brace and World.
- Clark E.V., 1983, *Lexical innovations: how children learn to create new words*, [w:] Deutsch W. (red.), *The child's construction of language* (s. 299-328), San Francisco: American Press.
- Clark E.V., 2000, *Coining new words: Old and new word forms for new meaning*, [w:] Menn L., Bernstein N.R. (red.), *Methods for studying language production* (s. 53-67), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dziedziewicz D., Olędzka D., Karwowski M. (w druku), *Developing 4 to 6-Year-Old Children's Figural Creativity Using a Doodle-Book Program*, „Thinking Skills and Creativity”.
- Fishkin A.S., Johnson A.S., 1998, *Who is creative? Identifying children's creative abilities*, „Roeper Review”, 21, s. 1.
- Flick U., 2010, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Flick U., 2011, *Jakość w badaniach jakościowych*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Geddes R., Frank J., Haw S., 2011, *A rapid review of key strategies to improve the cognitive and social development of children in Scotland*, „Health Policy”, 101, s. 20-28.
- Grabias S., 1997, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Hager W., Hasselhorn M., 1998, *The Effectiveness of the Cognitive Training for Children from a Differential Perspective: A Meta-Evaluation*, „Learning and Instruction”, 8 (5), s. 411-438.
- Halliday M.A.K., 1980, *Uczenie się znaczeń*, [w:] Shugar G.W., Smoczyńska M. (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 514-556). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Hattie J., 2010, *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievements*, London, New York: Routledge.
- Hornowska E., 2009, *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Hymes D., 1972, *On communicative competence*, [w:] Pride J.B., Homes J. (red.), *Sociolinguistics* (s. 269-293), Baltimore, MD: Penguin.
- Karwowski M., 2009, *Rozpoznawanie potencjału twórczego – klasyfikacje wybranych podejść badawczych*, [w:] Karwowski M. (red.), *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria. Metodologia. Diagnostyka* (s. 13-36), Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Karwowski M., 2009a, *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu tworzenia*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Koźmińska J., Olszewska E., 2010, *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa: Świat Książki.
- Krashen S., 2010, *Free reading: Still a great idea*. Wystąpienie wygłoszone na konferencji „Children’s Literature in Language Education – from Picture Books to Young Adult Fiction”, Hildesheim University, Niemcy, 25-27.02.2010.
- Kruszewski K., 2000, *Siedem cnót kardynalnych nauczania*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 234-249). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kubicka D., 2000, *Kontrowersje wokół pomiaru twórczości u dzieci*, „Psychologia Wychowawcza”, 2-3, s. 208-220.
- Kubicka D., 2003, *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kurcz I., 1987, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kutnick P., Ota C., Berdondini L., 2008, *Improving the effects of group working in classroom with Young school-aged children: Facilitating attainment interaction and classroom activity*, „Learning and Instruction”, 18, s. 83-95.
- Lee J.-H., Walsh D.J., 2004, *Quality in Early Childhood Programs: Reflections from Programs Evaluation Practices*, „American Journal of Evaluation”, 25 (3), s. 351-373.
- Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zając M. (red.), 2009, *Ocalone królestwo: twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*, Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Lillard A.S., 2012, *Preschool children’s development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs*, „Journal of School Psychology”, 50, s. 379-401.
- Maker C.J., Jo S., Muammar O.M., 2008, *Development of creativity: The influence of varying levels of implementation of the DISCOVER curriculum model, a non-traditional pedagogical approach*, „Learning and Individual Differences”, 18, s. 402-417.
- Mieszalski S., 2000, *Aktywizować uczniów – co to znaczy?*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 250-260), Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nęcka E., 2005, *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., 2008, *Psychologia poznawcza*, Warszawa: Academic Wydawnictwo SWPS, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Papuzińska J., 2008, *Zatopione Królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*, Łódź: Literatura.
- Peterson C., McCabe A.E., 1983, *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*, New York: Plenum Press.
- Przetacznik-Gierowska M., 2008, *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, [w:] Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 151-188), Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Schaffer H.R., 2010, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Scott G., Leritz L.E. & Mumford M.D., (2004), *Types of creativity training. Approaches and their effectiveness*, „Journal of Creative Behavior”, 38, s. 150-179.
- Scott G., Leritz, L.E. & Mumford M.D., 2004a, *The effectiveness of creativity training: A quantitative review*, „Creativity Research Journal”, 16, s. 361-388.
- Shaughnessy J.J., Zechmeister E.B., Zechmeister J.S., 2002, *Metody badawcze w psychologii*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Shugar G.W., 1978, *Text analysis as an approach to the study of early linguistic operations*, [w:] Waterson N., Snow C. (red.), *The development of communication* (s. 289-300), Chichester: Wiley.
- Shugar G.W., Bokus B., 1988, *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Silvermann D., 2009, *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Smoczyńska M., 1978, *Semantic intention and interpersonal function: Semantic analysis of Noun + Noun construction*, [w:] Waterson N., Snow C. (red.), *The development of communication* (s. 289-300), Chichester: Wiley.
- Smogorzewska J., 2008, „Był raz sobie zamek prostopadły (...)” – wybrane uwarunkowania twórczości werbalnej dzieci 5-letnich, niepublikowana praca magisterska, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Smogorzewska J., 2011, *Pięciolatki opowiadają bajki. Wykorzystanie metod „Storyline” i „Piramida Skojarzeń” do tworzenia bajek z dziećmi*, niepublikowana praca magisterska, Warszawa: Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Smogorzewska J., 2012, „Storyline” and „Association Pyramid” as methods of creativity enhancement: Comparison of effectiveness in 5-year-old children, „Thinking Skills and Creativity”, 7, s. 28-37.
- Smogorzewska J. (w recenzji), *Defining children's linguistic creativity*, „International Journal of Creativity and Problem Solving”.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W., 2010, *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, [w:] Palka S. (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 79-102), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stein N., Glenn C., 1979, *An analysis of story comprehension in elementary school children*, [w:] Freedle R. (red.), *New directions in discourse processing*, t. 2 (s. 53-120), New York: Ablex.

- Szmidt K.J., 2007, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szuman S., 1928/1992, *Wpływ bajki na psychiką dziecka*, [w:] Kielar-Turska M. (red.), *Dziecko jako odbiorca literatury* (s. 43-75), Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wilcox M.J., Gray S.J., Guimond A.B., Lafferty A.E., 2011, *Efficacy of the TELL language and literacy curriculum for preschoolers with developmental speech and/or language impairment*, „Early Childhood Research Quarterly”, 26, s. 278-294.
- Wiśniewska E., Karwowski M., 2007, *Efektywność treningów twórczości – podejście metaanalizyczne*, „Ruch Pedagogiczny”, 3-4, s. 31-50.
- Worsøe L.B., 2011, *What's in a word – what's a word in*, „Language Science”, 33, s. 603-613.
- Young-Loveridge J.M., 2004, *Effects on early numeracy of a program using number books and games*, „Early Childhood Research”, 19, s. 82-98.

Developing linguistic creativity in pre-school children

Summary

This paper describes the results of analysis of creative linguistic efforts made by five-year-olds. In this experimental project each child was studied three times in the course of six months and was asked, each time, to tell its own, made-up fairy tale. Children's stories were then analysed in a number of dimensions. Additionally, the process of fairy tale creation was observed. During a period of three months after the first step, some children either took part in classes aimed at boosting and activating their linguistic skills (experimental group: during those classes children invented their own fairy tales) or participated in a standard pre-school programme (control group: those children only listened to fairy tales). Although the differences between the groups were insignificant right after the end of the classes, yet it turned out that children from the experimental group made greater linguistic progress versus the control group after the subsequent three months.

ALICJA GAŁCZYŃSKA
(Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce)

DZIECI JAKO NADAWCY I ODBIORCY ZACHOWAŃ GRZECNOŚCIOWYCH (NA PRZYKŁADZIE DYSKURSU PRZEDSZKOLNEGO)

ABSTRAKT: W artykule podjęto problem językowych zachowań grzecznościowych, których nadawcami lub odbiorcami są dzieci w wieku przedszkolnym. Materiał egzemplifikacyjny stanowiły dialogi między dorosłym (nauczycielką przedszkola, stażystką) a dzieckiem lub między dziećmi przebiegające w obrębie dyskursu edukacyjnego. Wskazano elementy tego dyskursu: uczestników, układ sytuacyjny, tematykę i cele. W opisie skoncentrowano się tylko na wybranych zachowaniach grzecznościowych: powitaniach i pożegnaniach, stanowiących ramę grzecznościową zdarzenia komunikacyjnego oraz na dodatnim wartościowaniu partnera. Można uznać, że zachowania grzecznościowe, których nadawcami są dorośli, pełnią przede wszystkim funkcję dydaktyczną. Dzieci stosują akty grzecznościowe adekwatnie do konkretnej sytuacji – robią to albo z własnej inicjatywy, albo „zmuszone” przez nauczyciela. Cały czas są poddawane bowiem procesowi wychowania.

SŁOWA KLUCZOWE: dodatnie wartościowanie partnera, dyskurs edukacyjny, grzeczność, językowe zachowanie grzecznościowe, powitanie, pożegnanie, zdarzenie komunikacyjne

1. Grzeczność

Grzeczność jest ważną wartością w życiu każdego człowieka. A może należałoby tu powiedzieć, że – z mojego, subiektywnego, punktu widzenia – taką wartością być powinna. Zgadzam się ze stwierdzeniem, że „przed tymi, którzy posiadli dobre maniere, otwiera się więcej drzwi, przyciągają oni do siebie więcej ludzi, wywierają niezapomniane pierwsze wrażenie. Tego nie dadzą lekcje francuskiego, gry na flecie i lekcje tenisa razem wzięte” [West 2003: 7]. Zdaję sobie jednak sprawę, że nie musi to być, w dzisiejszych czasach, pogląd ogólny, uniwersalny. Niektórzy mogą myśleć inaczej.

Przez grzeczność rozumie się najczęściej „taktowny, delikatny, świadczący o dobrym wychowaniu stosunek do ludzi; uprzejmość; także: posłuszne, spokojne zachowanie się dziecka” [SJP: 665]. To jedna z wartości przekazywanych małym dzieciom. Uczymy dzieci grzeczności, zgadzając się z myślą Schopenhauera

„Uprzejmość jest jak poduszka powietrzna. Choćbyśmy uznali, że jest pusta, łagodzi ciosy życia”.

Grzeczność można uznać nie tylko za wartość obyczajową, ale też za wartość instrumentalną (służebną)¹. Grzecznym dzieciom wiele można wybaczyć². „O tym, czy my jako dorośli lubimy i uważamy za sympatyczne obce dziecko, decyduje w dużej mierze sposób powitania” [Liebich 2003: 51]. Jeśli dziecko potrafi się przywitać, powiedzieć z uśmiechem i grzecznie *Dzień dobry!*, automatycznie niejako zyskuje naszą sympatię.

„Pierwsze doświadczenia związane z dobrym wychowaniem stają się udziałem dzieci jeszcze na długo, zanim jasny stanie się dla nich sens tego pojęcia. Już wtedy też dostosowują swoje zachowania do tego, co obserwują wokół siebie lub co odczuwają na własnej skórze” [Beil 2000: 24].

Przyjąc więc należy, że dzieci są odbiorcami i/lub nadawcami zachowań grzecznościowych już od najmłodszych lat: najpierw uczestnicząc w interakcjach w domu rodzinnym, potem w przedszkolu.

W swoim referacie chciałabym się zająć właśnie problemem językowych zachowań grzecznościowych, których nadawcami lub odbiorcami są dzieci. Analizować będę wypowiedzi dzieci do innych dzieci i do dorosłych (przede wszystkim), a także wypowiedzi dorosłych kierowane do dzieci. Materiał stanowią dialogi między dorosłym a dzieckiem (lub między dwojgiem dzieci) zapisane w trakcie obserwacji uczestniczącej w dwóch przedszkolach: Samorządowym Przedszkolu w Ćmielowie (woj. świętokrzyskie) oraz w Przedszkolu Samorządowym nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Szydłowcu (woj. mazowieckie) w latach 2010-2011.

Odpowiadając na ewentualny zrzut o nienaturalności sytuacji w obecności obserwatora... Sądzę, że dzieci – z oczywistych względów – nie zdawały sobie sprawy z celu „wizyty” obserwatora. Wydaje się też, że nauczyciele przedszkola nie starali się w sposób celowy konstruować swoich wypowiedzi, tak, żeby było w nich np. więcej aktów grzecznościowych, nie manipulowali sytuacją (zebranie zachowań grzecznościowych nie stanowiło, o czym nauczyciele zostali poinformowani, głównego celu podjętych obserwacji). Zebrano ponad 1000 przykładów dialogów.

¹ J. Puzynina zakłada istnienie wartości instrumentalnych (służebnych) oraz ostatecznych (absolutnych). Te ostatnie dzieli na: transcendentne (metafizyczne), poznawcze, estetyczne, moralne, obyczajowe, witalne i odczuciowe [Puzynina 1992: 39-43].

² To też świadczy o wadze, jaką przykładamy do dobrego wychowania, właściwego zachowywania się dziecka.

2. Językowe zachowania grzecznościowe

Dla potrzeb tego referatu przyjmuję klasyczną już definicję językowego zachowania grzecznościowego autorstwa Małgorzaty Marcjanik: „językowe zachowanie grzecznościowe (w postaci aktu bądź aktów mowy) jest takim zachowaniem, którego w obrębie danej interakcji nie wypada nie podjąć” [Marcjanik 1997: 7].

Funkcje illokucyjne zebranych aktów grzecznościowych są w większości łatwe do wskazania, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że pobyt dziecka w przedszkolu traktowany być może jako jedno (rozciągnięte w czasie) zdarzenie komunikacyjne, na które składają się zarówno zachowania werbalne, jaki i niewerbalne (towarzyszące lub też zastępujące konkretne wypowiedzi językowe)³ podporządkowane nadrzędnemu celowi, jakim jest wychowanie i kształcenie. Ciąg takich codziennych zdarzeń komunikacyjnych składałby się na dyskurs edukacyjny, tj. zdarzenie komunikacyjne będące miejscem wymiany komunikatów w procesie edukacyjnym. Zachowania grzecznościowe tworzą ramę tak pojmowanego dyskursu – rozpoczyna go powitanie, będące znakiem otwarcia, kończy pożegnanie (zamknięcie).

„Każde zdarzenie komunikacyjne w obrębie komunikacji interpersonalnej (jak też w każdym innym typie komunikacji werbalnej) – takie jak odwiedziny u przyjaciół, wizyta w gabinecie szefa, przypadkowe spotkanie znajomych – zawiera sygnały rozpoczęcia i sygnały zakończenia mówienia. Tymi sygnałami są z reguły wypowiedzi o funkcji grzecznościowej. Można je nazwać ramą grzecznościową (która jak rama obrazu otacza i jednocześnie ogranicza to, co znajduje się wewnątrz) lub nawiasem grzecznościowym (o tej samej funkcji)” [Marcjanik 2006: 51].

Między aktem inicjującym a aktem kończącym (czyli we wspomnianej ramie grzecznościowej) rozgrywają się różne interakcje, z którymi związane są językowe zachowania grzecznościowe, i które podporządkowane są poszczególnym „punktem” dnia przedszkolaka (zajęcia dydaktyczne, zabawa, przygotowanie do posiłków, posiłki).

³ Można by tu też odwołać się do pojęcia dyskursu, rozumianego jako ciąg zachowań językowych, których postać zależy od tego, kto mówi, do kogo mówi, w jakiej sytuacji i w jakim celu, czyli – inaczej – traktując dyskurs jako rodzaj interakcji społecznej, dokonującej się przy użyciu języka [por. Grabias 1994: 231].

3. Dyskurs przedszkolny

Na przywołany w tytule dyskurs przedszkolny, pojmowany przeze mnie jako zdarzenie komunikacyjne składają się następujące elementy:

1) Uczestnicy

- nauczyciel przedszkola: kobiety w wieku 30-45 lat, z wykształceniem wyższym; czasem też z ukończonymi studiami podyplomowymi;
- stażystki: kobiety w wieku 21-24 lata, studentki kierunku pedagogika (edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna);
- dzieci w wieku 3-6 lat, pochodzące z rodzin o różnym statusie społecznym i materialnym; grupy 20-25-osobowe, niektóre integracyjne.

Nauczyciel dysponuje wyższą rangą pragmatyczną, władzą wynikającą z następujących podstaw:

- nagradzanie (zdolność wywoływania stanów pożądaných i pozbawiania stanów niepożądaných);
- przymus (zdolność wywoływania stanów niepożądaných i pozbawiania stanów pożądaných);
- prawomocność formalna (prawo do wymagania od innych określonych zachowań, wynikające z zajmowanej pozycji),
- zależność (wynikająca z roli społecznej, z powinności);
- fachowość (dysponowanie wiedzą o właściwym postępowaniu);
- wzór do naśladowania oraz autorytet [Wasilewski 2006: 225].

Nauczyciel jest więc stroną dominującą, co zwykle jest (bez protestów) uznawane przez przedszkolaki. Dzieci przyjmują (w czym utwierdzają je często sami rodzice), iż nauczycielka w przedszkolu występuje niejako w roli rodzica, zastępuje go. nierzadko, jak wszyscy wiemy, pani (zwłaszcza ulubiona) ma nawet większy autorytet niż matka czy ojciec⁴.

Za Grabiasem można uznać, iż nauczyciela i dziecko łączą społeczne role trwale przebiegające w kontaktach oficjalnych w wypadku rang nierównorzędnych w sytuacjach utrwalonych w procesie nauczania i wychowania⁵.

Bardziej nieoficjalny kontakt łączy zazwyczaj dzieci ze stażystkami (osobami młodszymi niż nauczycielki), które odbywają w przedszkolu praktykę, a więc przebywają tu tylko przez jakiś czas. Spędzają z przedszkolakami czas przede wszystkim na zabawie, co zwykle pozwala na kontakt bardziej swobodny

⁴ Pamiętam, jak moja córka, która jest leworęczna, wróciła z przedszkola z czarną kropką narysowaną na lewej dłoni – nauczycielka zaznaczyła dzieciom ręce, którymi piszą i powiedziała, zapominając o córce, że „ręka z kropką to ręka prawa”. W domu Kasia upierała się, że ona – tak jak pozostałe dzieci – pisze prawą ręką, bo „pani narysowała kropkę na prawej”. Z tym, co powiedziała pani, ja nie byłam w stanie wygrać!

⁵ Por.: S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994, s. 222.

i pozostawiania na stopie niemal koleżeńskiej – dzieci szybko zaprzyjaźniają się ze stażystkami.

2) Miejsce (układ sytuacyjny)

– sale w przedszkolu, gdzie odbywają się zajęcia edukacyjne.

3) Tematyka (tematy i cele)

– zabawy, zajęcia dydaktyczne uwarunkowane między innymi podstawą programową wychowania przedszkolnego (dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego)⁶ oraz rocznym planem pracy w przedszkolu, realizowanymi programami (w tym autorskimi); tematyka/rodzaj zabaw wynika też oczywiście z inwencji nauczycieli, możliwości intelektualnych i poznawczych wychowanków, ich charakteru, osobowości, upodobań; ewentualnego stopnia niepełnosprawności.

Podstawowym sposobem komunikowania się ludzi jest rozmowa. „W okresie wczesnoszkolnym rozmowa jest podstawową formą komunikacji edukacyjnej, sposobem porozumiewania się nauczyciela z dzieckiem i dziecka z nauczycielem. Bywa środkiem do osiągnięcia celów wychowania. Rozmowa to wyjaśnienie, przekazywanie znaczeń, próba rozwiązania problemów” [Rostańska 2010: 76].

Nadawcami aktów grzecznościowych są zarówno dorośli (nauczycielki, stażystki), jak i – zgodnie z zasadą wymienności ról – dzieci. Zastosowanie odpowiednich do sytuacji językowych zachowań grzecznościowych może wynikać z intencji dziecka (zakładając, iż opanowało już ono kompetencję komunikacyjną, zostało nauczone konkretnych zachowań), ale może też być niejako wymuszone przez nauczyciela, który – uczestnicząc czynnie w interakcji – reagując na sytuacje wymagające właściwych zachowań, wymaga od przedszkolaka zastosowania odpowiednich zasad grzeczności.

Przyjrzyjmy się teraz wybranym językowym zachowaniom grzecznościowym. Będą to powitania, pożegnania oraz dodatnie wartościowanie partnera.

4. Powitania

Są to inicjujące akty mowy, przekazujące ogólną treść „Mówię, że widzę cię, wyodrębniam cię z tła innych osób” lub „Mówię, że rozpoczynam kontakt z tobą”⁷. Służą niejako otwarciu zdarzenia komunikacyjnego – dzieci przychodzą rano do przedszkola i witają się z innymi: z nauczycielem oraz pozostałymi przedszkolakami. Mówią:

⁶ Załącznik do rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17).

⁷ Wszystkie eksplikacje aktów grzecznościowych podaje za pracą Marcjanik (1997).

- (1) – Dzień dobry⁸.
- (2) – Dzień dobry pani.
- (3) – Dzień dobry, pani Jagodo⁹ / pani Aniu / pani Agatko.
- (4) – Cześć.
- (5) – Cześć pani Jagodo.

Powitania w formie *Dzień dobry* (bez zwrotów adresatywnych i bez odnoszących się do adresata dopełnień) można by traktować, jako skierowane do wszystkich znajdujących się w sali, także do dzieci. Ale zauważmy, że przedszkolak do drugiego przedszkolaka, spotykając go na przykład w szatni, nigdy tak nie powie. Nieświadomie łączy więc chyba tę formę z osobą dorosłego. I – przeciwny przykład – *Cześć*, z założenia ograniczone do kontaktów nieoficjalnych, nie powinno pojawić się w odniesieniu do osoby dorosłej¹⁰. Pewnym usprawiedliwieniem takiego zachowania dziecka mógłby być być może fakt, że zwróciło się w ten sposób do stażystki, osoby młodej, która była z dziećmi na stopie dość przyjacielskiej. Poza tym i tu, być może, owo *Cześć* miało się odnosić do wszystkich, a dzieci tak właśnie do siebie mówią. Powitania w sytuacji dyskursu przedszkolnego wydają się formami bardzo stereotypowymi i używanymi machinalnie, nieświadomie. Wiele razy obserwowałam, jak dzieci – otwierając drzwi sali – wypowiadają słowa powitania, chociaż właściwie, zanim wejdą do środka, nie widzą jeszcze nikogo. To taki odruch warunkowy: otwarcie drzwi – słowa powitania. Świadczyć może o tym, że akty powitania są już dobrze opanowane przez dziecko w wieku przedszkolnym.

W przykładach (1)-(5) nadawcą powitania jest dziecko, zgodnie z zasadą, iż jako pierwsza słowa powitania wypowiada osoba, która wchodzi do pomieszczenia, osoba młodsza do osoby starszej.

Bywa jednak tak – w grupach młodszych, zwłaszcza 3-letnich dzieci, które dopiero rozpoczynają edukację w przedszkolu – że to nauczyciel (stażysta) pierwszy wita się z wchodzącym do sali przedszkolakiem.

- (6) – Ola, Ola... Dzień dobry.
[brak odpowiedzi]
– A co to taka markotna jesteś? Nie przywitasz się?
– [nieśmiało] Dzień dobry.

⁸ Jak pisze Marcjanik, jest to najczęstsza i najbardziej uniwersalna forma powitania, możliwa do użycia we wszystkich typach kontaktu. „Akt w tej formie spotyka się ponadto w sytuacjach, gdy pozdrawiają się wzajemnie, zwłaszcza rano, członkowie rodziny, mieszkający pod jednym dachem” [Marcjanik 1997: 14].

⁹ „Choć *pan/pani* + imię nie musi zaznaczać podrzędności nadawcy ani bliskiego kontaktu między nadawcą a odbiorcą, to kojarzy się z taką interpretacją i dlatego niektórzy nadawcy odbierają ją jako narzuconą poufałość” [Łaziński 2006: 98].

¹⁰ „(...) formy powitań charakterystyczne dla kontaktu oficjalnego mogą być użyte w kontakcie nieoficjalnym, lecz nie odwrotnie” [Marcjanik 1996: 14].

- (7) – Kogo ja widzę? Mateuszek! Ale z ciebie ranny ptaszek. Witaj.
– Dzień dobry.
- (8) – Kogo ja widzę?! Witaj Gabrysiu.
– Dzień dobry, pani Jagodo.
- (9) – Dzień dobry, Kinga.
– Dzień dobry.
- (10) – Cześć, Grzesiu.
– Cześć.
- (11) – Witaj¹¹, Juleczko. Ale ładnie dziś wyglądasz.
– Dzień dobry.

W powyższych przykładach (6)-(11) dziecko z różnych powodów nie wita się, wchodząc do sali. Nie wita się, bo: nie wie, że powinno...; jest zestresowane nową sytuacją (pierwszymi dniami w przedszkolu)...; jest nieśmiałe...; jest zaspane. Aby zainicjować kontakt, słowa powitania wypowiada więc najpierw nauczyciel.

Łatwo zauważyć, iż powitania formułowane przez nauczyciela, osobę o dużo wyższej kompetencji komunikacyjnej niż przedszkolak, są/bywają rozbudowane. Oprócz formuł standardowych *Dzień dobry/Cześć* czy też zakładającego nierównorzędność relacji *Witaj*, pojawiają się tu np. akty dodatniego wartościowania partnera¹² (przykład (7), (11)) czy też akty mówiące o zdziwieniu z powodu kontaktu z partnerem¹³ (8).

5. Pożegnania

Przekazują adresatowi ogólną treść: „Mówię, że kończę kontakt z tobą”, informują o tym, że ich nadawca inicjuje zakończenie kontaktu. „Inicjatywa zakończenia kontaktu z reguły należy do osoby, która oddała się od partnera (partnerów), tj. opuszcza pomieszczenie, w którym partner nadal pozostaje (...)” [Marcjanik 1996: 243]. Z taką właśnie sytuacją mamy do czynienia w wypadku dyskursu edukacyjnego w przedszkolu. Dziecko opuszcza salę, wychodzi do domu

¹¹ Forma *Witaj*, jak wiadomo, zakłada nierównorzędne relacje między rozmówcami. Może być więc używana przez nauczyciela w stosunku do ucznia/wychowanka. W materiale nie mam przykładów, w których nadawcami tak wyrażonego powitania byłyby dzieci.

¹² Akty dodatniego wartościowania partnera pojawiać się mogą w zasadzie w każdej fazie kontaktu, ale gdy towarzyszą powitanom „charakteryzują się tym, że dotyczą najczęściej ogólnego wyglądu partnera, mają więc związek z ogólnym wrażeniem, jakie – co komunikują nadawcy tych aktów – partner na nich wywiera” [Marcjanik 1996: 28].

¹³ Zdziwienie to, w omawianej sytuacji, uznać chyba należy za pozorne, udawane – nauczycielka (poza przypadkiem absencji dziecka w przedszkolu) nie oczekuje, że nie będzie dziecka w przedszkolu.

(choć oczywiście nie z własnej inicjatywy, samo o tym nie decyduje), żegna się więc z nauczycielką i z innymi dziećmi:

(12) – Do widzenia.

(13) – Do widzenia, pani Magdo. Cześć [w kierunku pozostających w sali przedszkolaków].

W zasadzie jedyną formułą o funkcji pożegnania jest uniwersalne *Do widzenia*. Uniwersalne o tyle, że może pojawiać się we wszystkich możliwych typach kontaktu. Ale chyba tylko wtedy, gdy nadawcą jest osoba dorosła. Jeśli mówi to małe dziecko, to w 100% wypadków zwraca się do kogoś dorosłego właśnie. Mówiąc do rówieśników, żegnając się z kolegami i koleżankami, dziecko używa najczęściej dwufunkcyjnego (bo mogącego pełnić również funkcję powitania) *Cześć* lub też mówi *Pa*, co może być traktowane jako językowe omówienie gestu typowego dla pożegnania – machania dłonią:

(14) [do kolegów] – Cześć.

(15) – Cześć Antek. Ja już idę do domu.

(16) – Pa, Milena.

(17) – Pa, pa, Maja.

Tego typu wypowiedziom bardzo często towarzyszą zachowania niewerbalne – właśnie owo machanie ręką.

Bywa też tak, że to nauczyciel, mimo że nie on wychodzi z pomieszczenia, pierwszy wypowiada akty pożegnania. Zwraca tym dziecku uwagę, że o czymś zapomniało, nie zachowało się zgodnie z regułami (repliki świadczą, że intencja nauczyciela została odczytana przez dziecko poprawnie) lub też informuje, że należy zakończyć kontakt:

(18) – To cześć, Michałku. Mama po ciebie przysła.

– Do widzenia.

(19) [do trzymającego za klamkę dziecka] – Do widzenia, Amelko.

– Do widzenia.

Czasami dorosły przypomina dziecku o zasadach dobrego wychowania i konieczności zastosowania odpowiedniego do sytuacji aktu grzecznościowego:

(20) [do wychodzącego z sali dziecka] – Franek, nie zapomnij pożegnać się ze swoimi kolegami.

– Cześć.

(21) – Moniko, pożegnaj się z koleżankami.

(22) – Grzesiu, pożegnaj się z kolegami, bo przyszedł po ciebie tata.

Wypowiedzi tego typu są dla dziecka sygnałem, że należy zakończyć interakcję, sprzątnąć zabawki, pożegnać się z innymi przedszkolakami i pójść do domu (do szatni, gdzie czekają rodzice) – zdarzenie komunikacyjne się kończy.

W ramach wyznaczających zdarzenie komunikacyjne, między powitaniem a pożegnaniem, możemy w dyskursie przedszkolnym wyróżnić wiele różnych zachowań językowych, w tym zachowań grzecznościowych, które towarzyszą podejmowanym przez nauczyciela i dzieci działaniom. Czasami je zastępują lub są ich konsekwencją. Mogą to być między innymi:

- akty dodatniego wartościowania partnera;
- przeproszenia;
- podziękowania;
- zaproszenia;
- częstowanie (zachęcanie do jedzenia).

Ze względu na ograniczone ramy tego opracowania dokładniej opiszę tu tylko akty dodatniego wartościowania partnera.

6. Dodatnie wartościowanie partnera

Akty dodatniego wartościowania partnera komunikują ogólną treść „Mówię, że podoba mi się coś w tobie lub coś z tobą związanego (przedmioty, osoby)”. Są to więc wypowiedzi, które potocznie nazywamy pochwałami. W *Słowniku współczesnego języka polskiego* pod red. B. Dunaja pod hasłem **chwalić, pochwalić** czytamy: „mówić o kimś, czymś w sposób wyrażający pozytywną, wysoką ocenę, uznanie; zachwalać, wyrażać się z uznaniem, aprobatą; udzielać pochwały” [Dunaj (red. nauk.) 1996: 116]. Akty chwalenia używane są często i są bardzo ważne w codziennej komunikacji, ponieważ realizują jedną ze szczegółowych zasad polskiej grzeczności, a mianowicie zasadę aprobaty i życzliwości dla partnera [Marcjanik 1992: 27-31]. Należą co prawda do nieobowiązkowych językowych zachowań grzecznościowych [Marcjanik 1990: 77-82], ale zaspokajają jedną z podstawowych potrzeb człowieka – potrzebę akceptacji. Pochwały pomagają w budowaniu poczucia własnej wartości, pozytywnego mniemania o sobie. Kształtują wiarę człowieka we własne zdolności i możliwości, wzmacniają poczucie efektywności i skuteczności własnych działań. Nic więc dziwnego, że również w dyskursie przedszkolnym pojawiają się bardzo często.

W obrębie omawianego zdarzenia komunikacyjnego najczęściej mamy do czynienia z aktami wartościującymi dodatnio umiejętność i zachowanie dziecka. Niewiele jest aktów chwalać wygląd zewnętrzny dziecka i są to zwykle pochwały bardzo ogólne (towarzyszą aktowi powitania):

- (23) [po powitaniu] – Ale ty dzisiaj jesteś śliczna.
(24) – Michałku, ale jesteś elegancki.
(25) – Aniu! O, jak ci ładnie w nowej fryzurce.

Większość aktów chwalących dzieci dotyczy ich umiejętności lub zachowania. Wiąże się to z funkcją, jaką te pochwały mają pełnić. Poza tym, że zaspokajają potrzebę akceptacji, spełniają też funkcję perswazyjną. Najbardziej efektywne, jak wiadomo, jest chwalenie pożądanego zachowania. Nagroda (a może nią być właśnie pochwała) utrwala dobre cechy. Natomiast negatywne zachowania słabną, gdy nie są wzmacniane. Chwalenie sprawia dziecku radość, a zgodnie z psychologicznym prawem afektu – doświadczenia przyjemne są powtarzane. Zachowanie, które zostało pochwalone, z dużym prawdopodobieństwem, zostanie powtórzone. Nauczycielki chwalą więc te zachowania przedszkolaków, które chcą utrwalić. Pochwały mają zdopingować dziecko do dalszego wysiłku, do dalszej pracy.

Omawiane akty najczęściej są reakcją na poprzedzające je zachowanie dziecka. Nauczycielki chwalą dzieci między innymi za umiejętności, które opanowały oraz za zachowania, które zaprezentowały. Na przykład:

- (26) – Filip, jak nazywa się człowiek, który zajmuje się naprawą samochodów?
– To mechanik.
– Świetnie.
(27) – Asiu, jakie znasz wyrazy na „k”?
– Kot, krowa, kolczyk.
– Dobrze.
(28) – Które warzywo jest tu największe?
– Ziemniak.
– Tak, bardzo dobrze. Ten ziemniak jest największy.
(29) – Patrycja, jak nazywa się ta figura?
– Trójkąt.
– Brawo!

W powyższych przykładach dodatniemu wartościowaniu poddana została zaprezentowana przez dziecko wiedza. Nauczyciel sprowokował wypowiedź przedszkolaka zadaniem pytaniem, co pozwoliło dziecku na wykazanie się posiadaną wiedzą. Pochwały, będące replikami odpowiedzi dziecka, są bardzo lapidarne. Mówiący używa zazwyczaj pojedynczych słów, które konotują pozytywne treści: *super, brawo, dobrze/bardzo dobrze*.

I kolejne przykłady:

- (30) – Patryk, jak ty szybko piszesz. Już skończyłeś drugi rząd. Bardzo ładnie.
(31) – Brawo, Martynko. Piszesz bardzo ładne, kształtne literki. Jesteś bardzo dokładna.

- (32) – Twoje literki są równiutkie i wyraźne. Bardzo ładnie piszesz. Jesteś bardzo staranna.
- (33) – Pokaż, Tomek, jak pokolorowałeś swoją papugę.
– Tak.
– Ślicznie. Naprawdę bardzo ładnie.
- (34) – Norbert, ale pięknie ułożyłeś wieżę. Jest bardzo wysoka. Śliczna.

W przykładach (30)-(34) ocenie poddane są umiejętności dziecka: pisanie, budowanie z klocków, rysowanie. Łatwo zauważyć, że mamy tu do czynienia z wypowiedziami bardziej rozbudowanymi. Nauczyciel nie wartościuje samej czynności, ale raczej sposób, w jaki dziecko ją wykonuje: *szybko, ładnie, dokładnie, starannie*. Czyli dodatnio ocenia to, co spełnia jego oczekiwania, efekt swoich działań edukacyjnych.

Nauczyciel wartościuje też, poza wiedzą i umiejętnościami dziecka, jego zachowanie – zgodne z przyjętymi normami, zasadami postępowania.

- (35) – Cieszę się, że tak pomagasz Michałkowi!
- (36) – To miłe, że pożyczyłaś Oli swojej lalki.
- (37) – Bardzo ładnie posprzątaście zabawki.
- (38) – Dobrze, że przeprosiłeś Julka. Jak się zrobi komuś krzywdę, to zawsze trzeba przeprosić.

Dodatnio wartościowane jest więc na przykład pomaganie innym, utrzymywanie porządku (sprząatanie zabawek) czy przepraszanie za przewinienie. Dzieci chwalone są też za to, że były grzeczne, grzecznie się zachowywały:

- (39) – Bardzo grzecznie zjedliście dzisiaj obiad. Naprawdę!
- (40) – Na wycieczce wszyscy byli bardzo grzeczni. Za to jutro obejrzymy nową bajkę.
- (41) – Kasiu, jesteś dziś bardzo grzeczna. Pochwalę cię przed mamą.

Co to znaczy, że dziecko było grzeczne? Że zachowywało się zgodnie „z przepisami”, z obowiązującymi w grupie zasadami i normami. O byciu grzecznym nauczycielki przypominają zresztą dzieciom często. Mówią:

- (42) [przed obiadem] – Życzę wszystkim smacznego. Grzecznie się zachowujcie.
- (43) [nauczycielka do dzieci przed zajęciami z gimnastyki]
– Bądźcie grzeczne. Ja będę obserwować w as z boku. Gimnastykę poprowadzi pani Paulina.
- (44) [do dziewczynek, które przyszły z innej grupy]
– Dziewczynki, pobawcie się lalkami, tylko bądźcie grzeczne. Nie rozrabiajcie.
- (45) – Proszę zajmować swoje miejsca przy stolikach. Pamiętajcie, jeśli będziecie grzeczni, to po obiedzie pójdziemy na spacer do parku.

Jak pokazuje ostatni przykład, od bycia grzecznym może być uzależnione otrzymanie nagrody, czegoś, co będzie dla przedszkolaków miłe, co lubią. Proszę zauważyć, że tak samo często działamy jako rodzice – grzeczne zachowanie jest nagradzane, niegrzeczne – pozbawia nagrody/bywa karane.

W przedszkolu nadawcami aktów dodatniego wartościowania są też oczywiście same przedszkolaki. Co dzieci oceniają? Wszystko, co im się podoba, co lubią.

- (46) – A teraz sprzątam zabawki, bo będziemy czytać książkę.
 – Hura!!
 – Fajnie.
- (47) – Proszę panią, co będzie dzisiaj na podwieczorek?
 – Dzisiaj? Galaretką z bitą śmietaną?
 – Ale fajnie.
- (48) – Adasiu, i jak było u babci?
 – Bardzo fajnie.
- (49) [zabawa karnawałowa]
 – I jak się, dziewczynki, bawicie?
 – Fajnie.
- (50) – Co będziemy robić w parku?
 – Oglądać drzewa, słuchać śpiewu ptaków. Może pozbieramy liście...
 – To fajnie.
- (51) – Zobaczcie, kochani, dostaliśmy nowe zabawki.
 – Ale fajnie!
 – No, fajowo.
- (52) – Kasiu, którą koleżankę lubisz najbardziej?
 – Milenę.
 – A dlaczego?
 – Bo jest fajna.

To tylko niektóre przykłady użycia przez dzieci słowa *fajny*. *Fajne* może być w zasadzie wszystko: zabawka, sposób spędzania czasu, ulubione danie, koleżanka, a nawet sama pani (i to, co ma na sobie) – *Ale ma pani fajne kolczyki / – Fajna ta bluzka*¹⁴.

Popularność słowa *fajny/fajnie* w mowie przedszkolaka nie dziwi z kilku powodów. Po pierwsze: dzieci w wieku przedszkolnym cały czas rozwijają swoje kompetencje językowe¹⁵ i ich zasób słownictwa jest mniejszy niż zasób słownictwa dorosłego użytkownika języka. Po drugie: słowo *fajnie* konotuje

¹⁴ Oczywiście, nadawcami tego typu aktów są w zasadzie tylko dziewczynki – małe kobiety, które interesują się strojami i biżuterią.

¹⁵ Trzyletnie dziecko ma przyswojone zwykle ok. 900 słów, pięcioletnie – ponad 2000, ale już sześćioletnie – 14 000 tysięcy.

pozytywne treści¹⁶, coś, co jest miłe i przyjemne/spelnia oczekiwania dziecka, więc nadaje się na określenie wszystkiego tego, co takie uczucia w dziecku wzbudza. I po trzecie: rodzice/nauczyciele również tak mówią, a dziecko przecież naśladuje dorosłych.

To, że dzieci często wartościują dodatnio, używając słowa *fajnie*, nie oznacza, że nie robią tego w inny sposób, używając innych leksemów. Z powodu ograniczeń czasowych nie będę jednak rozwijać już tego problemu.

7. Uwagi końcowe

Sądzę, że w zasadzie wszystkie językowe zachowania grzecznościowe pojawiające się w dyskursie przedszkolnym, których nadawcami są dorośli (nauczycielki przedszkola, stażystki) podporządkowane są funkcji edukacyjnej. Służą perswazji: nauczaniu dziecka określonych zachowań, ukształtowaniu umiejętności i postaw, przekazaniu konkretnej wiedzy. Dzieci zachowują się zgodnie z zasadami grzeczności albo z własnej inicjatywy, albo zachowania te są na nich niejako wymuszane przez nauczyciela, bardziej kompetentnego uczestnika interakcji.

Zgodnie z obowiązującą podstawą programową wychowania przedszkolnego przedszkola w równej mierze pełnią funkcje opiekuńcze i kształcące, jak i wychowawcze.

BIBLIOGRAFIA:

- Beil B., 2000, *Dziecko grzeczne i niegrzeczne. Dlaczego dziecku potrzebne są wartości?*, Warszawa.
- Dunaj B. (red. nauk.), 1996, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Grabias., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Liebich D., 2003, *Sztuka rozmawiania z dziećmi. Jak opowiadać, wyjaśniać, upominać...? Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Kielce.
- Łaziński M., 2006, *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytularne i ich asymetria rodzajowo-płciowa*, Warszawa.
- Marcjanik M., 1990, *Normy regulujące językowe zachowania grzecznościowe*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 7, s. 77-82.
- Marcjanik M., 1992, *Typologia polskich wyrażen językowych o funkcji grzecznościowej*, [w:] Anusiewicz J., Marcjanik M. (red.), *Język a kultura*, t. 6: *Polska etykieta językowa*, Wrocław, s. 27-31.

¹⁶ *Fajnie* to wyraz o bardzo szerokim pozytywnym znaczeniu: „ciekawy, interesujący, świetny”.

- Marcjanik M., 1997, *Polska grzeczność językowa*, Kielce.
- Marcjanik M., 2006, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa 2006.
- Rostańska E., 2010, *Dziecko i dorosły w rozmowie. Doświadczenie komunikacji. Odniesienia edukacyjne*, Katowice.
- Wasilewski J., 2006, *Retoryka dominacji*, Warszawa.
- West K., 2003, *Jak wychować dżentelmena czyli przewodnik oglądy na nieokrzęsane dzieciinne lata waszego syna*, Warszawa 2003.

**Children as senders and recipients of polite behaviours
(on the example of pre-school discourse)**

Summary

The paper addresses the problem of linguistically polite behaviours where the senders or recipients are pre school children. The source material consisted of dialogues between an adult (a pre-school teacher, a trainee) and a child (or children) which were part of educational discourse. Elements of that discourse are identified: participants, situational setting, topics and goals. The description focuses on selected polite behaviours, i.e. greetings and farewells, both of which represent a politeness frame of a communicative event, and on positive attitudes towards the conversation partner. It seems that polite behaviours displayed by adults play primarily an educational role. In turn, children engage in acts of politeness appropriately for a specific situation: they do it either upon their own initiative or 'forced' by the teacher as they constantly remain the subjects of the upbringing process.

ANNA WILECZEK

(Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce)

OBURZENI, ZNUDZENI, Z(A)WIEDZENI... SEMANTYKA BUNTU W SOCJOLEKCIE MŁODZIEŻOWYM

ABSTRAKT: Proponowanym tekstem chciałabym wpisać się w nurt badań, docierających do sposobów młodzięzowej konceptualizacji rzeczywistości przez medium właściwych nastolatkom praktyk komunikacyjnych. Jak się zdaje rejestrują one przeobrażenia kulturowej kategorii buntu jako efektu młodzięczego odczuwania i przeżywania świata. W rzeczywistości płynnych struktur (*To, co u was, dzieje się przez całe życie, u nas staje się w tydzień*), „networkowych” więzi, apoteozy ludyczności, gdy dynamika wyznacza zarówno strategię doświadczania świata (używanie, konsumpcja, elastyczność), jak i jego hermeneutykę, niezwykle cenna wydaje się **rekonstrukcja obrazu buntu wpisanego w semantykę socjolektu młodzięzowego**. „Potencjał” buntu, uzasadniony w modelach kultur postfiguratywnych, wyczerpuje się w przestrzeni kofiguratywnego i prefiguratywnego McŚwiata. Negacja, o ile nie jest uzasadniona pragmatycznie, staje się niepotrzebnym balastem, marnotrawieniem energii. Bardziej frapująca jest kreacja – eksperymentowanie z „ja” w dającej oparcie wspólnocie młodości, także językowej. Wymiar ludyczny kontestacji zdominował „ideowy” utrwalony w świadomości kulturowej. Zasadne więc staje się pytanie, czy współcześni młodzi są „nie-gniewni”, a może gniewni inaczej? Odpowiedź na nie udzielana z „wnętrza” ich języka, przez analizę semantyki słownictwa, frazeologii i praktyk tekstowych *młodomowy* jest celem niniejszego opracowania.

SŁOWA KLUCZOWE: bunt młodzięczy, socjolekt młodzięzowy, młodomowa, pola semantyczne, semantyka konceptualna

1. Bunt czy rytuał kulturowy?

*...z absurdu wyprowadzam trzy konsekwencje; mój bunt,
moją wolność i moją pasję.*

Albert Camus

Wierzę w bunt jako najwyższą wartość młodości...

Marek Hłasko

Bunt, wolność, pasja są niejako mocą rozpędu kulturowego kojarzone z młodością. Wydaje się, że trzy wymiary, otwierane przez wskazane wartości, nie tylko wypełniają egzystencjalne ujęcie buntu, wszak „człowiek, aby żyć musi się

buntować” (A. Camus), ale ewokują także jego wymiar kulturowo-społeczny, behawioralny i emocjonalny. Stanowią więc dobry punkt wyjścia do analizy sposobów konceptualizacji buntu przez nastoletnią młodzież. Ruch, zmiana, nowa jakość życia poprzedzone są bowiem zawsze jakąś negatywnością, jakimś krzykiem „świadomości zbuntowanej”, głosem sprzeciwu. Paradoksalnie owa zmiana utrzymuje system kulturowy w równowadze i służy nie osłabieniu, a wzmocnieniu struktury społecznej. Ponadto ta „uniwersalna postawa kulturowa” – jak piszą autorzy książki *Oblicza buntu. Praktyki i teorie sprzeciwu w kulturze współczesnej* [Kuligowski, Pomieciński (red.) 2012: 11], którą „mądrość zbiorowa” przypisuje najczęściej ludziom „poza normę wystrzelonym” [Peszek 2008], unaocznia znamienne sprzeczność. „Zawiera się w buncie zaprzeczenie – pisze A. Jawłowska – będące jednocześnie potwierdzeniem wartości, w imieniu których się zaprzecza” [1973: 33]. Wydaje się nawet, że opatrzenie pojęcia buntu (czy synonimicznej doń w językowej potoczności – kontestacji¹) epitetem młodzieżowy bynajmniej nie porządkuje znacząco rozległego pola semantycznego.

Jak podaje USJP bunt to ‘sprzeciw, protest, opór’ [Dubisz (red.) 2003: 349]², więc wielorakość zawartych w nim pojęć, działań, wyobrażeń i praktyk, konstrukcji i destrukcji nie pozwoli nawet na próbę domknięcia semantycznej definicji. Zresztą nie jest to priorytetem niniejszego tekstu. Semantyka konceptualna uświadamiając, że znaczenia słów krystalizują się w użyciu i są kulturowo zdeterminowane uprawnia do poszukiwań zgodnie z kognitywną zasadą: werbalizacja – konceptualizacja – percepcja w ramach tzw. „definicji otwartych”³. Angażując lingwistyczno-kulturowe praktyki badawcze można obserwować uwikłanie języka, także tego o proveniencji socjolektalnej, w ponowoczesne doświadczanie „antyautorytarności”⁴. Zakładając dodatkowo, że młodzi nie mają tak wnikliwej refleksji na temat buntu, jaką skłonni są im przypisywać dorośli uczestnicy kultury, spróbowałam dotrzeć do wykładników interesującego mnie pojęcia przez analizę jednostek i struktur komunikacyjnych *socjolektu młodzieżowego*⁵

¹ *Słownik synonimów online* podaje: „Bunt – ‘kontestacja, opór, protest, rewolta, sprzeciw’”, <http://synonimy.ux.pl/multimatch.php?word=bunt&search=1>.

² Warto zauważyć, że pole semantyczne *buntu* w zasadzie pokrywa się ze znaczeniem *kontestacji*, choć w przypadku tej drugiej znaczenie eksponuje pewną procesualność zjawiska. Kontestacja według USJP to ‘wyrażanie protestu, kwestionowanie czegoś, wyrażanie sprzeciwu’, stąd kontestować ‘wyrażać sprzeciw, poddawać w wątpliwość, manifestować swój sprzeciw’ [Dubisz (red.) 2003: 349].

³ Otwarta definicja i reguła wewnętrznej motywacji zakłada że znaczenie krystalizuje się na wielu poziomach i przybiera charakter ciągów komunikacyjnych wywodzących się z semantycznego jądra. Zob. [Kuryłowicz, Bartmiński, Tokarski 1993] i [Tokarski 2004].

⁴ W. Burszta wspomina nawet o kulturowej postawie „antyautorytarnego” humanizmu [Burszta 2012: 67].

⁵ *Socjolekt młodzieżowy* rozumiem jako subkod socjalny języka ogólnego, wykorzystywany przez młodych ludzi (głównie nastolatków) do komunikacji w sytuacjach potocznych niestandardowych, a więc nieoficjalnych. Zob. [Grabias 2003: 133n] i [Kołodziejek 2002].

na podstawie dostępnych słowników internetowych i tradycyjnych rejestrujących tę odmianę języka⁶, oraz swobodnych wypowiedzi nastolatków na temat buntu i buntowania się, uzyskanych na podstawie ankiet i bezpośrednich rozmów z piętnasto- i szesnastolatkami, a także wpisów i komentarzy na młodzieżowych forach i stronach internetowych, blogach i czatach, komunikatorach na Facebooku i Gadu-Gadu. O ile materiał tekstowy pozwala na odkrycie sposobów rozumienia analizowanego pojęcia, młodzi (licealiści pierwszej klasy) pytani wszak byli o indywidualne definicje buntu, to materiał systemowy daje wgląd w różnorodność leksykalnych znaków sprzeciwu w ich „własnym” potocznym rejestrze językowym. Owe praktyki komunikacyjne – jak zauważyli J. Warchala i A. Skudrzyk – oparte są bowiem na percepcyjnym, sytuacyjnym i interakcyjnym odkrywaniu znaczeń [2010: 123n] w potocznej, ludycznej i ekspresywnej wspólnotnie komunikacyjnej.

Z drugiej strony także brak wyraźnych wykładników kontestacji może okazać się znaczący w obliczu doniesień z kręgu antropologii i socjologii młodzieży o „wyczerpaniu” atrakcyjności młodzieżowego buntu. Wyraźny brak pokoleniowości, zadaniowości, recentywizm⁷, kult nowości, specyfika kultury o sieciowej (poziomej) nie zaś hierarchicznej strukturze w znamienity sposób redefiniuje problem wolności i działań związanych z młodzieńczymi próbami jej zakreślenia. Czy więc współcześni nastolatki są zbuntowani czy tylko oburzeni? Twórczo zawiedzeni czy już zwiedzeni przez „umysł tabloidowy” [Janicki 2012: 23], a może bierni i znudzeni uciekają w przestrzeń nowych mediów, gdzie wszystko wiedzący „Facebóg” określi nowy status i wykreuje atrakcyjną tożsamość?

⁶ Leksyka z kręgu *socjolektu młodzieżowego* jest dostępna w wielu internetowych słownikach slangu i mowy potocznej, np. *Polski słownik slangu i mowy potocznej* na www.Define.pl, *Miejski słownik slangu i mowy potocznej* na www.miejski.pl, *Slang, neologizmy, mowa potoczna* na www.vasisdas.webpage.pl, *Słownik polskiego slangu on-line*, red. M. Widawski na www.univ.gda.pl/slang, www.kumik.pl/sownik. W niniejszym artykule pojawiają się także przykłady z: B. Chaciński: *Wypasiony słownik najmłodszej polszczyzny*, Kraków 2003; *Wyczesany słownik najmłodszej polszczyzny*, Kraków 2005; *Totalny słownik najmłodszej polszczyzny*, Kraków 2007; H. Zgółkowa (red.): *Nowy słownik gwary uczniowskiej*, Warszawa 2006; K. Czarnecka, H. Zgółkowa: *Słownik gwary uczniowskiej*, Poznań 1991; M. Czeszewski: *Słownik slangu młodzieżowego*, Piła 2001; P. Pluciński, S. Wójtowicz: *Hip hop słownik*, Warszawa 2008; *Słownik gwary młodzieżowej*, oprac. A. Jędrzejek, J. Pastwa, Toruń 2006.

⁷ Bardzo dobrze obrazuje ową tendencję do młodzieńczego recentywizmu cytata – podpis autorstwa P. Coehlo zamieszczony przez nastoletnią użytkowniczkę forum młodzieżowego pod swoim postem: „Kiedy idę, to idę, i tyle (...) Bo nie żyję ani w przeszłości, ani w przyszłości. Dla mnie istnieje tylko dzisiaj i nie obchodzi mnie nic więcej. Jeśli kiedyś uda ci się trwać w teraźniejszości, staniesz się szczęśliwym człowiekiem” (*Alchemik*), [<http://www.loczus.pl/bunt-vt473.htm>], dostęp: 13.12.2012].

2. Powab *nielegalu*, czyli młodzieżowa percepcja buntu

Zebrany materiał tekstowy jednoznacznie wskazuje, że młodzież traktuje bunt jako atrybut i przywilej młodości, co zgodne jest ze stereotypem językowo-kulturowym, zakrzeplonym w utartych strukturach frazeologicznych, typu: *młodzi gniewni, grzechy młodości, głupi wiek, ten wiek...* Na sto dwadzieścia zebranych przeze mnie komunikatów tylko dwa werbalizują uwewnętrznienie buntu (*skrywam go w sobie*) i niechęć do sprzeciwu. W wielu wypowiedziach zaznaczona została podmiotowość konceptualizacji przez artykulację egocentrycznego „ja” lub wspólnotowego „my” (Bunt to na przykład: *przeciwstawianie się, gdy nam się coś nie podoba; sprzeciw jakimś normom i zasadom w celu uzyskania korzyści dla siebie; sprzeciw, gdy coś nie idzie po naszej myśli*; pis. org.). O ile desygnacja niezgody i gwałtowność jej ekspresji zdecydowanie przeważa w strukturze semantycznej peryfraz *buntu*, o czym świadczą chociażby podawane przez młodzież wyrażenia synonimiczne, np. *odchyły od normalności, wiek buntowniczy, burzliwy czas, mega buntowisko, wojna z rodzicami, walka ze sobą, czas waksów*, to już konkretyzacja jego obiektów jest różnorodna: od rodziców (*nadmierne kierowanie naszym życiem*), przez zasady (*bezużyteczne i bezsensowne*), normy i zakazy ograniczające swobodę (np. *zakaz wychodzenia na imprezy w dni robocze*), postawy (np. *pozerstwo, moda, głupota*), instytucje: szkoła (*nieprzydatność wiedzy, niewłaściwe ocenianie, nadmiar pracy*), zło moralne i społeczne (*kłamstwo, niesprawiedliwość społeczna, hipokryzja, stereotypowość postrzegania innych, używki, aborcja*). Warto wskazać także te nieliczne (niestety) wypowiedzi, w których negatywizm ustępuje miejsca działaniom w imię wartości: *Mój bunt polega na tym, że staram się dotrzymywać pewnych wartości oraz walczyć o nie. Nie poddaję się (...) i nie chowam głowy w piasek*. Wszystkie te konceptualizacje wykazują jedną istotną inwariantną właściwość: uszczegółwiają czynność – powtórzę za M. Filipiakiem „manifestowania w różny sposób swojego sprzeciwu” [1999: 17]. Poza tym zdają się symbolizować „konstrukt” ukształtowany przez wzajemne oddziaływanie ludzi w przestrzeni międzyludzkiej, który uległ rytualizacji:

Młodzież się buntuje, bo to młodzież! Mamy 100 pomysłów na minutę, 1000 poglądów na każdy temat i na pewno nie damy sobie wmawiać czegoś [Wypowiedź „Seli” z forum www.nastek.pl].

Młodzieżowa werbalizacja buntu wskazuje więc na konceptualizację ukonkretnioną, związaną z przeżyciem czy doświadczeniem emocjonalnym. Bunt staje się swoistym ćwiczeniem w czasie adolescencji, na drodze ustalania tożsamości,

czymś na kształt alternatywnego czy kontrkulturowego rozumieniu świata i siebie, zakreślaniam przestrzeni wolności, którego konsekwencją jest doświadczenie odrębności, tyleż niezbędne, co dotkliwe. Po czym – jakby powiedział S. Grochowiak – „się ustatecznia” (por. wypowiedzi ankietowe osób, które deklarują, że ten czas mają już za sobą, np.: *cały czas naburmuchana chodzilam; współczuję moim rodzicom; upierdliwa negacja narzuconym mi regułom*). Ten sposób jego pojmowania eksponuje w mniejszym stopniu zewnętrzną aktywność jednostki: i zaangażowaną postawę wobec rzeczywistości [Pałeczny 1997], zaś w większym – co także zauważa A. Oleszkiewicz – wewnętrzną „potrzebę przeciwstawiania się naciskom” [2006: 217], co należy wiązać z psychicznym umocowaniem młodzieżowego buntu.

3. Językowy „nonkonformizm”, czyli „mała różnica” w McŚwiecie

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na mniej uciążliwy emocjonalnie wymiar nastoletniego oporu, związany z tzw. innowacyjnym „nonkonformizmem” [Oleszkiewicz 2006: 26]. Substytucją kontestacji dla młodych staje się specyficzny język, dający możliwość wyrazistego odgraniczenia [Bomba 2002: 78]. Bywa produktem i znakiem zarazem pewnej ekstremalnej emotywności i ekspresywności, jak i bezpiecznego zakotwiczenia we wspólnocie [por. Grabias 1981: 16-28; Świącicka 2004: 269-270] młodych. Zabiegi słowotwórczo-transformacyjne obliczone na skrótowość i deformację słownictwa czy frazeologii ogólnej, legalizacja błędów językowych, nieustanna inkubacyjność języka, dosadność, „dewulgaryzacja wulgaryzmów”⁸ – to wynik kontestacji kostycznego „świata” dorosłych i związanych z tym sposobów negacji tabu kulturowego czy językowego. W tym kontekście socjolekt młodzieżowy to produkt „pełzającej kontrkultury” [zob. Filipiak 1999], której znaczenie nie wyraża się przez głośny sprzeciw, ale przez ignorowanie ogólnych aksjornormatywnych reguł i zachowań językowych. Celem buntu jest nie tyle zmiana, co ekspresja innej wizji świata, oparta na odrębnej wizji aksjologicznej, niekojarzącej się choćby z opresywnym językiem konwencji narzucanej przez dorosłych.

⁸ Zjawisko szoku i osławiania tabu w slangu nastolatków znacznie „wyrzedziło” język ogólny. Mówi się już nie tylko o „dewulgaryzacji wulgaryzmów” (termin J. Kowalikowej), ale o ich „pojemności” semantycznej i pragmatycznej. *Słownik slangu i mowy potocznej. Miejski.pl* notuje choćby m.in. „odwulgaryzowane” wykrzyknienie *Ja pierdolę!* zarówno jako wyraz zaskoczenia, podniecenia i ekscytacji, niezadowolenia, jak i sprzeciwu czy niezgody. Struktura ta doczekała się też wersji eufemistycznych: *ja pitolę, ja pierdziu* lub pozornie eufemistycznych, np. *ja fakam* (od angielskiego przekleństwa *fuck*), a także wersji akronimicznych: *JPL, jprdl*.

Potoczne i socjolektalne leksemy konotujące sprzeciw, np.: *stawić się* (*postawić się*), *sadzić się*⁹, *burzyć się*, *rzucić się* są poręcznymi nominacjami zjawisk zarówno jednostkowego sprzeciwu, jak i postawy egzystencjalnej niezgody¹⁰. Eksponują energię doświadczania świata i emocjonalne zaangażowanie wpisane w socjolekt młodzieżowy. Tę dynamikę i ekstremalność na przekór stereotypowej racjonalności dorosłych oddają struktury typu: *mykać* ‘iść gdzieś’, *nakręcać fazę* ‘wprawiać się w dobry humor’, *strzelić focha* ‘obrazić się’, *cisnąć z buta* ‘iść piechotą’, *strzelić kimę* ‘iść spać’, *toczyć zwalę* ‘emanować pesymizmem, beznadzieją; ulegać negatywnym odczuciom’.

W tym sensie *socjolekt młodzieżowy* świetnie wpisuje się w ponowoczesne tendencje kulturowe oparte na komunikacji emocjonalnej, na zaznaczaniu werbalnej ekstremalności i ekscytacji, czego dowodem duża frekwencja znaczników pozytywnej i negatywnej intensywności, np.: *wyczesany po konkrety*, *niemożliwy*, *miodny*, *gitny*, *pelerowy*, *wygrubaszony*, *grubo*, *niechudo*; *Ale opcja!* *Wyrąbany w kosmos* i natychmiastowości (także percepcyjnej); z tego powodu w derywacjach typu: *plejas*, *lanser*, *napinator*, *paker*, *dres*, *nemas*¹¹ wraz z użyciem słowa dochodzi do aktywizacji określonej (negatywnej) matrycy waloryzacji.

Specyficzny język przydaje się też do zaznaczania wspólnotowej odrębności dzięki „inności” i świeżości komunikacyjnej. Stała inkubacja nowych znaków językowych, swoboda kreacji językowej, zapożyczeń czy neosemantyzacji ewidentnie służy ekspozycji tzw. „małej różnicy” w ujednoliconym Mcświecie. Taka realizacja młodzieżowego „nonkonformizmu” dla samych zainteresowanych wydaje się korzystna. Po pierwsze, w sytuacji umiejętnego przełączania kodów (slang/rejestr ogólny), nie burzy to poprawnych relacji z dorosłymi, którzy nie tylko skłonni są tolerować lingwistyczne „fanaberie” nastolatków, ale nawet często je naśladują; po drugie w świecie kulturowej globalizacji, gdy sam wybór staje się wartością, daje możliwość zaznaczenia swego indywidualizmu i ucieczki przed stereotypem. Nadprodukcja semantyczna – liczne ciągi synonimiczne stwarzają możliwość niezliczonych wyborów wykonania językowego według kryterium upodobania, czego przykładem choćby egzemplifikacje socjolektalne ogólnego czasownika *odejść*, czyli: *autować się*, *miksować się*, *bujać się*, *filcować się*, *odbzykać się*, *spadać*, *turlać dropsa*, *utylizować się*, *zrywać się*,

⁹ W *Miejskim.pl* można przeczytać, że według młodzieży *sadzić się* to ‘mieć pretensję, grozić’ ale też ‘nie panować nad emocjami’. „Sadzić się – znaczy to jak ktoś się na kogoś stawia... myśli, że jest lepszy od drugiej osoby, więc mu jedzie i się na nią ‘sadzi’”, <http://www.miejski.pl/slowo-Sadzi%C4%87>, dostęp: 03.01.2012.

¹⁰ Notowane w *Miejskim.pl* słowo *rezystor* jest młodzieżowym synonimem buntownika; wywodzi się od angielskiego *resistance* i oznacza ‘kogoś kto stawia opór’ [<http://www.miejski.pl/slowo-Rezystor>, dostęp: 04.01.2012]. Energia semantyczna wzbogacona została dodatkowo o efekt humorystyczny, gdyż w języku technicznym *rezystor* to przeciwieństwo *opornik*.

¹¹ *Nemas* – to ‘gość który nie kojarzy’ [<http://www.slang.elo.pl/slang.htm>, dostęp: 02.01.2013].

zwijać się itd. lub rozumieć – *kapewu (kpw)*, *czwytać*, *czaić*, *czaić bazę*, *czaić bajerkę*, *czaić klimat*, *czuć*, *dzwigać*, *jorgać*, *kąsać fabułę*, *kminić*, *kodować*, *kumać*, *kumać bazę*, *kumać czaczę*, *kumać*, *łapać*, *ogarniać*, *trybić*, *zaskoczyć* itd. Mówienie „po młodzieżemu” wydaje się dziś nie tylko znacznikiem odrębnej (pokoleniowej) ekspresywności i ludyczności, ale też niesie ze sobą specyficzne rozumienie indywidualizmu i wolności.

4. Tożsamość Proteuszy

Potwierdzają to zjawisko ustalenia socjologiczne. Jak czytamy w raporcie *Młodzi 2011* [http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/mlodzi_2011_printer-friendly.pdf] niezwykle cenioną przez młodych oznaką wolności jest sama możliwość wyboru, nie zaś to, co jest jego przedmiotem. W dodatku „odzyskanie” niezwyklej przestrzeni wolności w Sieci otwiera młodym pole zbawiennej sublimacji – możliwość wybierania i eksperymentowania ze swoim „ja”. Projekt tożsamości dokonuje się więc w atmosferze nieustannych zmian, w wielu interakcjach i relacjach z innymi, powierzchownych, niepewnych ludycznych, ale znaczących przez status, post, obraz, komentarz, link. Nic więc dziwnego, że kilkunastoletnia bohaterka powieści Dominiki Dymińskiej, należąca do tych permanentnie podłączonych i połączonych nastolatków konstatuje: „Ktoś powiedział mi kiedyś, że poza językiem też jest życie, ale ja myślę, że to nieprawda. (...) A słowa znaczą dokładnie tyle, ile znaczą” [2012: 5]. Ten lingwistyczny reentywizm – preferencja wyrażania, tego, co „tu” i „teraz” ma swoje ponowoczesne uzasadnienie kulturowe. Projekt tożsamości młodzi realizują w przestrzeni licznych, towarzyskich i efemerycznych relacji z innymi, *facebookowych* grup i wspólnot powstających *ad hoc* wokół nawet najbardziej absurdalnej idei czy myśli typu: *Nie śpię, bo trzymam grzywkę; Rzucam szkołę, idę do Hogwardu; Nie idę do szkoły, bo nie mam spodni; Mógłby być już weekend*. W świecie słabych więzi i płynnych układów odniesienia, gdzie zmienność i nowość wyznacza stan rzeczy, liczy się elastyczność i szybkość reakcji. Młodzi zmuszeni do nieustannego określania i odtwarzania siebie przez nick, status, post do perfekcji opanowali zasadę: „nie ma stabilnych układów odniesienia, prawdą jest to, co się sprawdza” [Bendyk 2012: 159]. Indywidualny wybór z wielu możliwości wyczerpuje niejako z jednej strony potrzebę młodzieńczej autentyczności, a z drugiej kontestacji „ideowej”, która wszak będzie wiązała się nie tylko z samą negacją, ile z propozycją nowego porządku:

Mam odwagę powiedzieć: „Nie jestem anonimowy. Nie jestem jednakowy. Decyduję, więc jestem” [„Julia”, <http://forummlodziezy.pl/2012/06/15/decyduje-wiec-jestem>].

Z tego powodu młodzi solidarnie buntują się, gdy tę możliwość im się zabiera. Traktują jednak ową kontestację już nie jak rytuał młodzieńczy, ale zadanie do wykonania. „Oburzenie” nastolatków wywołane porozumieniem ACTA – jak obserwowaliśmy na początku roku 2012 roku – przyjęło charakter gwałtownego, ale krótkotrwałego ruchu zadaniowego, z którego nie narodziła się żadna idea. Zakończenie projektu „bunt” oznaczało powrót do indywidualnych – jak powiedziałyby młody pisarz. K. Skoczek – *interświatów*, wspólnoty „odrębnych”, mobilnych jednostek.

5. Bunt i „nowa plemienność”

Zmiana praktyk społeczno-kulturowych, w które uwikłani są szczególnie młodzi, obrazuje stan „pokolenia w sobie”, a nie „dla siebie” [Świda-Zięba 2002: 6]. Nastolatkowie funkcjonują dziś w wielu równoległych środowiskach ze względu na wiek, upodobanie, zainteresowania, w czym pomagają tzw. „maszynki do nawiązywania więzi”, czyli nowe media i *nowe nowe media* [Lewinson 2010], czyli portale społecznościowe. One umożliwiają „kolekcjonowanie” znajomych, zapewniają „networkowe” i ludyczne relacje, dają możliwość nieustającej autokreacji. Ważnym kryterium, a może już i symbolem współczesności, jest wyrażenie *lubię to*, pojawiające się w różnych konfiguracjach: *Buntuję się, bo lubię; Mam rację, bo lubię ją mieć; Idę, bo lubię*. [„Malyńska”: <http://www.zswladek.fora.pl/wszystko-inne,50/bunt-mlodziezy,1934.htm>]. Wynikające stąd *lajkowanie* i *dontlajkowanie* to nie tylko sygnał akceptacji i negacji, a przede wszystkim akces do określonej wspólnoty. Tak tworzące się *społeczności* są namiastką tzw. *akcji*, a więc „robienia czegoś zakreconego” [<http://www.slang.elo.pl/slang.htm>]. I coraz częściej – jak podkreśla M. Sińczuch [2002: 42] – to wystarczy do identyfikacji Tym samym rówieśnicze znaki przynależności czy nawet wyraziste, zewnętrzne, bo subkulturowe elementy identyfikacji i wartościowania, a więc także buntu, ustępują miejsca owej „nowej plemienności” [termin M. Maffesoli]. Rozpoznawanie „swoich” i odróżnianie ich od obcych jest nader uproszczone, a każdy nadmiar bywa deprecjonowany. Piętnuje się to, co nieautentyczne, pozerskie i nieudolne (zjawiska: *hip hopolo* ‘kiczowate naśladownictwo hip hopu’), ludzi: *kseroks* ‘człowiek powielający cudze pomysły’ czy stany: *bezbazie* ‘stan otępienia czy rozkojarzenia’), a ceni autentyczną i uwewnętrzną *wczuwkę*, *zajawkę*, ewentualnie *wczesanie w temat*.

W kontekście „nowoplemienności” nośnikami idei buntu przestają być członkowie subkultur, na których z pozycji nominacji socjolektalnych spogląda się podejrzliwie. I tak *pancur*, *brud*, *brudas* to: „Człowiek słuchający ostrych brzmień punk’a, ubierający się w charakterystycznym stylu (skóry, irokezy, glany, spodnie

w kratę, kolczyki etc.) i wyznający zasadę ogólnego buntu” (pisownia oryginalna), zaś *hipster*: „Osobnik twierdzący, że jest fajny, alternatywny. Ubiera się w lumpach lub szuka odzienia w koszach na śmieci. Często nosi ze sobą stary, ruski aparat, którym naperdala hipsterskie focie” [<http://www.miejski.pl>].

Obowiązuje kulturowa zasada: „wyrażaj siebie jak chcesz”, z której młodzi skwapliwie korzystają. Mieści się ona w ramach „oburzenia” bezpiecznego, bo narusza co najwyżej tzn. normy z kręgu tolerancji [zob. Pawłowska 1985; 93n], nie powodując dotkliwych konsekwencji. Dążenie do „bezbolesnego” przeżywania, pozwalającego skupić się na przyjemności, odzyskanie przestrzeni „wolności od dorosłych” w Sieci czy pubie determinuje także postawy niekonfrontacji i „wycofania”, o czym zaświadcza choćby wypowiedź nastolatka:

Przeciw czemu się buntuję? Przeciw wścibskości, manipulowaniem moją osobą i takie tam pierdy. Jednak nie walczę do upadłego, dobrze wiem, że to nie ma sensu. Czasem wolę ustąpić, wysłuchać durnego kazania tylko po to, by za 5 min popędzić z uśmiechem na imprezę. Rodzice mnie nie znają, nie znają moich poglądów i mi to pasuje. :) [„Aniołek”, <http://www.loczus.pl/bunt-vt473.htm>]

Postawy wycofania zaznaczane są też przez sygnały systemowe. Można wskazać na liczne struktury typu: *a mnie to rybka, ciśnie mnie to, cznia mnie to, czochra mnie to, kij z tym, mam to w arsenie olewam to, sikam na to, wali mnie to, ch** mnie to boli, mam na to w***bane, mi to tito, mi to rybka, s**m na to, IDGAF* (ang. *I don't give a fuck*) ‘nie obchodzi mnie to’ *STP – s*** to pies...*, *WTV* (ang. *whatever*), *nieważne* itd. Konstrukcje tego typu notowane przez słowniki slangu młodzieżowego są nasycone dużą ekspresywnością i wulgarnością. Być może wiąże się to z jednej strony z przydatnością pragmatyczną wskazywanych formuł jako swoistych stoperów niesatysfakcjonującego kontaktu, ale z drugiej te znaczniki wyrazistych emocji sugerują, że ów anty-bunt znajduje przez formę językową bezpieczne „uzewnętrznienie” negatywnych doświadczeń.

6. Zabawa konwencją

Użyteczność pragmatyczna slangu młodzieżowego nie ogranicza się tylko do dosadnego waloryzowania doświadczanej rzeczywistości w swojej wspólnocie komunikacyjnej. Równie często socjolekt młodzieżowy obrazuje kontestację nudy. Przekonanie, że „to, co nudne nie może być ważne” – jak dowodzi M. Janicki [2012: 24] – zostało ukształtowane przez oddziaływanie kultury masowej. W ramach negacji nudy, zwanej *zmułą* proponuje postawy karnawalizacji

życia i języka *beki*¹². Zabawa uprawomocnia nawet parodiowanie tekstów polskich raperów, uważanych za jedyną ostoję niezależności i buntu, ale *wszystko dla beki* [<http://www.facebook.com/BekaZRapsow>]. Humor i jego „innovacyjność” (wszak to co śmieszne nie może być nudne) motywuje powstanie derywatyw semantycznych typu: *ABS* ‘absolutny brak szyi’, *batman* ‘ksiądz’ i *bat-mobil* ‘samochód księdza’, *kielczyć się* ‘uśmiechać się’, *dzi (oł dzi)* – skrót od wykrzyknienia *oł dżizas* – O Jezu!, *kierownica* ‘kobieta kręcąca pupą’, *bryle, lovelasy, spawy* ‘okulary przeciwsłoneczne’, *rejczel* ‘raczej’, *mieć zaciesz* ‘mieć dobry humor’, *nie s*** żarem* ‘uspokój się’ itp. Swoboda w zakresie tworzenia neologizmów, nieustająca neosemantyzacja, wolność asymilacji zapożyczeń, dowolność zapisu – to wpływ zrywania z zasadami konwencji językowej. Zabawa słowem widoczna bywa w takich przykładach jak: *mash, lofciam, possdroVionka, sweeta\$\$sni* rozpowszechnianych zarówno przez komunikację internetową, jak i tradycyjną. I nawet zrozumiałość komunikatu nie jest tu kryterium ograniczającym, gdyż „obowiązkiem” odbiorcy jest odkryć koncept.

W tym kontekście warto też zwrócić uwagę na niezwykle popularną w nowych mediach tzw. *lolspeak* ‘śmieszna mowa’¹³. To specyficzna praktyka komunikacyjna, na którą składają się m.in. *memy* – humorystyczne komentarze, wypowiedzenia, hasła zestawione ze zdjęciami lub animacjami. Dają początek ogromnej ilości intersemiotycznych hipertekstów, zamieszczanych na wielu stronach i przesyłanych przy pomocy linków. Najlepsze z nich stają się z angielska *bestami*. Sukces komunikacyjny zostaje osiągnięty dzięki specyficznej intertekstualności, a więc powszechnej znajomości elementów składających się na budowę semantyczną *memu*. I tak struktury semantyczne, typu: *fail, żal.pl, co ja pacze, jestem hardkorem* weszły do zbioru poręcznych formuł komunikacyjnych używanych w potocznych kontaktach nie tylko w przestrzeni Internetu.

Ludycznej kontestacji podlegają też zasady ortograficzne. Dowodzi tego duża popularność profilu: *Zwierzęta, które nie znają ortografii* na Facebooku. Strona prowadzona jest przez kota Admina. Jego wpisy przypominają zabawy lingwistyczne futurystów:

Tu kot admin. rzycie na wsi jest bardzo błogie, pszekonał mńe do tego znajomy bóldog wytwurca seruw kozih. codziennie pszynosi pełne wiadro kożego mleka i robi rurzne goldy oras emętaler

[http://www.facebook.com/zwierzenta?sk=app_208195102528120&app_data=dl]

¹² Jak podaje Vasisdas.pl *beka* to ‘stan swobodnej, niewymuszonej wesołości spowodowany wydarzeniami natury komicznej; rozbawienie’. Można tu wskazać na grupę wyrazów i wyrażeń pokrewnych: *bekowy, bekowo, becza, becny, bez beki, mieć bekę*, których użycie regulują kontekst i inwencja mówiącego.

¹³ Wyrażenie jest hybrydą: *LOL* (ang. *Lots Of Laughs* – dużo śmiechu) ‘wesołość, rozbawienie’ i *to speak* ‘mówić’.

Równie często obserwować można wśród młodszych nastolatków kreację graficzną, np.: *LoFffCi@|V| cLiEę ;-*;-**, *Mo00J@ kOfFf@n@*, *sLit@ŚnIeE*, określaną mianem „pokomońskiej” i wyśmiewaną przez starszą młodzież.

Z drugiej strony warto też zauważyć, że realizacje tekstowe poza konwencją humorystycznej kreacji, a więc choćby przejawy braku znajomości zasad ortograficznych podlegają napiętnowaniu, a nawet *trollowaniu* (celowemu ośmieszaniu). Tak więc także kreacja językowa musi mieścić się w obrębie „kanonu” *inności* i wspólnego „horyzontu” estetycznego i aksjologicznego, aby mogła być waloryzowana pozytywnie.

7. Bunt i badziewna komercja

Młodzieńcze dążenie do odróżnienia i wyróżnienia się jest umiejętnie wykorzystywane przez dyskurs marketingowy. Media podsycają te pragnienia, „zwodząc” i uwodząc młodych. Jedną z figur manipulacji jest komercjalizacja buntu i postawy kontestującej. Podczas gdy – jak ujęła to jedna z badanych nastolatek w ankiecie:

Młodzież żyje w swoim świecie, chcąc pokazać swoją odmiennność. Młodzi ludzie buntując się chcą na siebie zwrócić uwagę, dążą do zwrócenia oczu całego świata w swoim kierunku

– to media odwracają schemat. Komercyjne wykorzystanie „inności” i twórczej, a więc poszukującej niedojrzałości nastolatków odbywa się dwojako: z jednej strony „sprzedaje się” elementy dyskursu młodzieżowego, z drugiej anektuje *slang młodzieżowy* w celach marketingowych. Przykłady pierwszego rodzaju to liczne koszulkowe napisy, „buntownicze” interteksty obalające „mieszkańskie” stereotypy, np.: *Foch!*; *Nirvana menager*; *Uwaga szarpidrut* [www.chrum.pl] oraz propozycje wyspecjalizowanych marek (np. Lucky Luca, Lucka Bandita) lub sieciówek, przygotowujących tzw. ubrania „dla niegrzecznych” i angażujące do ich promocji alternatywną młodzież. I tak jaskrawe, przyciągające wzrok ubrania *Cropp Town* nosi grupa *Pure Evil Crew* („Samo zło”), która walczy – jak czytamy w opisie – „między innymi z utrudnieniami dla rowerzystów i pieszych poruszających się po mieście czy z właścicielami psów, niesprzątającymi po swoich pupilach, szuka kreatywnego i nie zawsze „grzecznego” rozwiązania tych problemów, balansując na granicy legalności”¹⁴. Charakterystyczne logo *Pure Evil* trafiło na produkty dostępne w sieci sklepów.

¹⁴ http://polki.pl/moda_ubrania_galeria.html?galg_id=10009777, dostęp: 08.10.2013.

W drugim przypadku subkod młodzieżowy dostarcza fraz i zasad derywacyjnych dla sloganów reklamowych typu: *Metoda na głoda; Na maksa wypasiony tablet; Eska rządzi; Na melanż rusz, już; Pozdro dla alergików; Wyprz w Plusie Mix*. Konotują slangowość a wraz z nią odwołują się do szerokiej wspólnoty odbiorców już nie tylko nastoletnich, ale młodych duchem, czyli nowoczesnych. Przykładem działań kreatywnych w tym względzie są komunikaty reklamowe i ogłoszenia konkursowe Netii pod hasłem: *Wydżampuj swoje TV na fest*.

Uczestnik konkursu ma za zadanie nagrać krótki film prezentujący „wydżampowany” telewizor. Ponieważ słowo jest owocem działań copywriterów (internauci mówią nawet o języku Netii), a nie wspólnoty komunikacyjnej, dodano wyjaśnienie składające się z dobrze zakorzenionych w konwencji *młodomowy* jednostek: „*Wydżampowanie*” oznacza odbajerowanie, podrasowanie, odpimpowanie, odpicowanie, tuningowa nie, upgrade’owanie, udekorowanie, przerobienie lub inne podobne działania. Słowem tak odpicować, aby wywołać efekt WOW. [<http://www.aktualnekonkursy.pl> i blok reklamowy].

Dominujący współcześnie model transmisji kulturowej oparty na prefiguracji (to młodzi dyktują wzorce), rodzi konsekwencje w postaci popkulturowych „umizgów” w stronę młodzieżowego stylu życia i sposobu komunikacji. Celebryci, piosenkarze, aktorzy, politycy posługują się *młodomową* w zasadzie bez ograniczeń, co owocuje zalewem konstrukcji sztampowych, pustych semantycznie, za to noszących znamiona subiektywnego zaangażowania mówiącego, typu: *Ale czaaad* (A. Chylińska w programie *Mam talent*); *Żadna spinka* (‘stres’) *nie jest możliwa*; *Więcej niż spoko* (Kayah w *The Voice of Poland*). Edyta Olszówka w rozmowie z Rafałem Bryndalem stwierdza, że jej obecne życie nie jest *lajtowe i czilautowe*. Natomiast najbardziej *rajcowny* jest dla niej teatr. Te przypadki obrazują zjawisko „zapośredniczenia” języka młodych dla uzyskania efektu nieoficjalności, luzu i niwelowania dystansu.

Wydaje się, że młodzi uwiedzeni przez ponowoczesną kulturę i zawiedzeni jej „nieautentycznością”, przyjęli reguły „konwencji” – stworzyli coś na kształt ekwiwalentu i symulakrum buntu zarazem, pozostawiając kontestację swoim wybrańcom. Wśród nich są twórcy hip-hopu, który, jak mawiają młodzi, jest jedyną alternatywą *badziewnej komercji*. Czy tęsknią za „prawdziwym” buntem w stylu magika i Paktofoniki? Pewnie tak, skoro film *Jesteś Bogiem*¹⁵ bije

¹⁵ To zainteresowanie rodzimy *entertainment* również wykorzystał komercyjnie, czego dowodem nocny maraton buntowniczych filmów, zapowiadany następująco: „Kontestacja, bunt, niezgoda na reguły rządzące otaczającym światem. Przejawiający się w różnych sferach życia opór podszyty podobną filozofią myślenia o swoim miejscu na Ziemi. Instytut Adama Mickiewicza, Multikino i ENEMEF prezentują *Noc Buntu* – niezwykle wydarzenie filmowe...” [<http://www.kina.resinet.pl/aktualnosc/wiadomosci/noc-buntu-z-premiera-jestes-bogiem.html>, dostęp: 01.11.2012].

rekordy popularności. Być może jest to tęsknota za autentycznymi emocjami, bez pośrednictwa medialnych „interfejsów”, tęsknota za jednoznacznością i nonkonformizmem Artura z *Tanga* Sławomira Mrożka, który chce powrotu tradycyjnych wartości?

Uwagi końcowe

Na zakończenie warto podkreślić, iż niedostatek młodzieżowego buntu w formach oczekiwanych i oswojonych przez dorosłych nie oznacza jego zaniku, raczej zmianę konceptualizacji. W dużej mierze realizowany jest on w przestrzeni wielowymiarowego doświadczania i przeżywania świata. Nastoletni negatywizm eksponuje nie cel, ale terażniejszą aktywność, pobudzenie, ekscytację i ekspresywność (także językową), orientację na interpersonalność i nieustanne redefiniowanie swojego „ja”. Jest to filozofia *używania życia* przypominająca zasadę używania rzeczy, co niejako narzuca współczesna kultura. Ta, składając się z ofert, zachęca do ciągłego gromadzenia przeżyć, emocjonalnych eksperymentów (*korby* ‘szaleństwa, ekscytacji’) i odpowiedniej ich ekspozycji. *Prawdziwe życie – mówi nastolatek – zaczyna się w piątek wieczorem. W maturalnej klasie nie ma się życia!* (zasłyszane). Dodatkowo sieciowe rozdawnictwo siebie wymaga coraz to nowych doświadczeń i emocji, a rzeczy i przeżycia, komunikują w równym stopniu, co słowa teksty i obrazy. Osiągnięcie nasycenia nie jest możliwe, dopóki istnieje wybór... A wybór to wolność...

To, co wydaje się naprawdę groźne, to zjawisko młodzieżowej bierności i wycofania. Niepokoi wszak taka deklaracja: *Buntuję się kiedy muszę cokolwiek robić. Denerwuje mnie to, ponieważ ja nie lubię cegokolwiek robić. Bunt okazuję tym, że nic nie robię* [z ankiet]. Sygnały takiej postawy nader często eksponuje doświadczana codzienność współczesnej młodzieży i opisujący go socjolekt, przed czym sugestywnie przestzrega Kora w piosence *Totalne milczenie*:

Obraz wiarą przeszyty czas spalił na popiół

Rozbudził tęsknotę i wieczny niepokój

Pozostawił także wielkie zagubienie

Nowy rodzaj buntu

Totalne milczenie

[http://www.tekstowo.pl/piosenka,maanam,totalne_milczenie.html]

BIBLIOGRAFIA:

- Bendyk E., 2012, *Bunt Sieci*, Warszawa.
- Bomba J., 2002, *W poszukiwaniu tożsamości*, [w:] *O dorastaniu, czyli kod buntu*. Rozmowy P. Legutki, Warszawa.
- Burszta W., 2012, *U źródeł buntu*, [w:] Kuligowski W., Pomieciński A. (red.), *Oblicza buntu. Praktyki i teorie sprzeciwu w kulturze współczesnej*, Poznań.
- Chaciniński B., 2005, *Wyczesany słownik najmłodszej polszczyzny*, Kraków.
- Chaciniński B., 2007, *Totalny słownik najmłodszej polszczyzny*, Kraków.
- Czeszewski M., 2001, *Słownik slangu młodzieżowego*, Piła.
- Dubisz S. (red.), 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Dymińska D., 2012, *Mięso*, Warszawa.
- Filipak M., 1999, *Od subkultury do kultury alternatywnej*, Lublin.
- Fliciniński P., Wójtowicz S., 2010, *Hip-hop słownik*, Warszawa.
- Grabias S., 2003, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grabias S., 1981, *O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo*, Lublin.
- Janicki M., 2012, *Prawdoidy z tabloidów*, „Polityka”, nr 41.
- Jawłowska A., 1975, *Drogi kontrkultury*, Warszawa.
- Jędrzejek A., Pastwa J. (oprac.), 2006, *Słownik gwary młodzieżowej*, Toruń.
- Kołodziejek E., 2002, *Konceptualizacja rzeczywistości w socjolekcie młodzieżowym*, „Studia Językoznawcze”, t. 1.
- Kuligowski W., Pomieciński A. (red.), 2012, *Oblicza buntu. Praktyki i teorie sprzeciwu w kulturze współczesnej*, Poznań.
- Kuryłowicz J., Bartmiński J., Tokarski R., 1993, *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?*, [w:] Bartmiński J., Tokarski R. (red.), *O definicjach i definiowaniu*, Lublin.
- Lewinson P., 2010, *Nowe nowe media*, przeł. M. Zawadzka, Wyd. WAM, Kraków.
- Miejski słownik slangu i mowy potocznej*, [online:] www.miejski.pl.
- Oleszkiewicz A., 2006, *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Warszawa.
- Pałeczny T., 1997, *Kontestacja: Formy buntu we współczesnym społeczeństwie*, Kraków 1997.
- Pawłowska J., 1985, *Tak zwana dewiacja pozytywna*, „Studia Socjologiczne”, nr 2 (97).
- Peszek M., 2008, *Maria awaria*, [online:] <http://teksty.org/maria-peszek,maria-awaria,tekst-piosenki>, dostęp: 30.12.2012.
- Polski słownik slangu i mowy potocznej*, [online:] www.Define.pl.
- Sińczuch M., 2012, *Koniec ery subkultur*. Rozmawia E. Karabin, *Więź*, nr 2-3.
- Slang, neologizmy, mowa potoczna*, [online:] www.vasisdas.webpage.pl.
- Słownik polskiego slangu on-line*, red. M. Widawski, www.univ.gda.pl/slang.
- Słownik synonimów online*, <http://synonimy.ux.pl/multimatch.php?word=bunt&search=1>, dostęp: 22.11.2012.
- Szafraniec K., *Raport Młodzi 2011*, [online:] http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/mlodzi_2011_printerfriendly.pdf, dostęp: 02.01.2013.
- Świda-Zięba H., 2002, *„Ja” a trudny świat*, [w:] *O dorastaniu, czyli kod buntu*. Rozmowy P. Legutki, Warszawa.

Święcicka M., 2004, *Ekspresywne określenia mężczyzn w języku młodzieży szkolnej*, [w:] Wojtczuk K., Wierzbicka A. (red.), *Funkcja emocjonalna jednostek językowych i tekstowych*, Siedlce.

Tokarski R., 2004, *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*, Lublin.

Warchała J., Skudrzyk A., 2010, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Katowice.

Materiały ze stron internetowych

<http://www.loczus.pl/bunt-vt473.htm>, dostęp: 04.01.2013.

http://www.facebook.com/zwierzenta?sk=app_208195102528120&app_data=dlt, dostęp: 22.11.2012.

www.nastek.pl, dostęp: 25.11.2012.

<http://www.kina.resinet.pl/aktualnosci/wiadomosci/noc-buntu-z-premiera-jestes-bogiem.html>, dostęp: 05.12.2012.

http://www.tekstowo.pl/piosenka,maanam,totalne_milczenie.html, dostęp: 03.01.2013.

<http://www.kurnik.pl/slownik>, dostęp: 02.17.2012.

<http://forummlodziezy.pl/2012/06/15/decyduje-wiec-jestem>, dostęp: 22.10.2012.

http://zapytaj.onet.pl/Category/001,001/2,14669425,Najbardziej_dziecinne_pokemonskie_wyrazenia_i_slowa.html, dostęp: 08.01.2013.

<http://www.slang.elo.pl/slang.htm>, dostęp: 02.01.2013.

<http://www.miejski.pl/slowo-Sadzi%C4%87>, dostęp: 03.01.2013.

<http://www.miejski.pl/slowo-Rezystor>, dostęp: 04.01.2013.

Outraged, bored, disappointed, deluded... The semantics of rebellion in the youth sociolect Summary

The text aspires to contribute to the stream of research exploring how young people conceptualise the reality through the medium of teen-specific communicative practices. It seems that such practices reflect the transformations of the cultural category of 'rebellion' which is an effect of experiencing the world at a young age. The reconstruction of rebellion in the semantic of the youth sociolect seems a highly worthwhile effort in the reality of 'liquid structures' (*What happens throughout the whole life in your case, happens within a week in ours*), network-based bonds, apotheosis of ludicity, where dynamics determines the strategy of experiencing the world (usage, consumption, flexibility) and its hermeneutics. The rebellious 'potential', justified in the models of post-figurative cultures, becomes exhausted in the co-figurative and pre-figurative McWorld. Unless pragmatically justified, negation becomes an unnecessary ballast and a waste of energy. Creation is more exciting as it involves experimenting with 'the self' in a supportive youth community (including the speech community). The ludic dimension

of dissent has prevailed over the idealistic dimension, the latter being firmly established in the cultural consciousness. Therefore, it seems valid to ask whether contemporary young people are 'non-angry' or maybe they are 'differently angry'? This paper aims to provide an answer to this question by looking 'from inside' of the youth language, through semantic analysis of vocabulary, phraseology and textual practices of 'youth speak'.

STANISŁAW DUBISZ
ZOFIA ZARON
MARZENA STĘPIEŃ
(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

*SŁOWNIK NAZW OSOBOWYCH*¹: CELE I ZAŁOŻENIA

ABSTRAKT: Celem artykułu jest przedstawienie założeń metodologicznych internetowego *Słownika nazw osobowych* (SNO), zakresu leksemów opisanych w tym słowniku oraz zasad budowy haseł. Przedmiotem opisu w SNO są pospolite nazwy osobowe, które w przeciwieństwie do osobowych nazw własnych nie zostały dotychczas poddane odrębnej analizie w żadnym opracowaniu monograficznym ani leksykograficznym. W artykule przywołujemy także przykładowe problemy badawcze, z którymi musieliśmy się zmierzyć podczas prac nad naszym projektem, oraz wyjaśniamy, na czym polega innowacyjność SNO.

SŁOWA KLUCZOWE: etymologia, fleksja, jednostka języka, leksykografia, pospolite nazwy osobowe, pragmatyka, semantyka, składnia

1. Słownik: osoby i działania

Zespół, który podjął badania nad współczesnymi pospolitymi nazwami osobowymi, występującymi w języku ogólnopolskim, ukształtował się w Instytucie Polonistyki Stosowanej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Zespół prace wstępne nad projektem „Synchroniczno-diachroniczne badania nad współczesnymi nazwami osobowymi” rozpoczął w 2008 roku, a nad jego realizacją – od grudnia tego roku.

Kierownikiem projektu został Stanisław Dubisz, a niewdzięczną funkcję sekretarza pełniły Marzena Stępień i – w pierwszym roku pracy nad projektem – Magdalena Horodeńska-Ostaszewska. W skład zespołu weszli zarówno doświadczeni już badacze: Zofia Zaron, Stanisław Dubisz, Jolanta Chojak, jak i młodszy pracownicy naukowcy: Katarzyna Dróżdż-Łuszczczyk, Marzena Stępień, Natalia Siudzińska, Piotr Sobotka (z Instytutu Języka Polskiego UMK), wreszcie związani z nimi doktoranci: Magdalena Horodeńska-Ostaszewska, Celina Heliasz, Dorota Kruk, Jowita Latko, Marta Piasecka, Alicja Wójcicka.

¹ Praca naukowa finansowana ze środków na naukę w latach 2008-2011 jako projekt badawczy nr N N104 207935.

Trwająca przez trzy lata współpraca – jak to zwykle bywa – w części uczestników projektu wyzwoliła znaczny potencjał intelektualny, część zaś zniechęciła się do podjętej problematyki. A zatem skład zespołu ewoluował. Odeszli zeń Piotr Sobotka oraz doktoranci: Magdalena Horodeńska-Ostaszewska, Celina Heliasz, Jowita Latko, Alicja Wójcicka, a dołączyli Wanda Decyk-Zięba oraz doktoranci: Ewa Zegler-Poleska, Marta Zuchowicz i Filip Przedpełski.

Prace nad *Słownikiem nazw osobowych* prowadzone były przez dwa podzespoły ściśle ze sobą współpracujące i wspierające się (a także – spierające się). Były to: podzespół „synchroniczny” pod kierownictwem Zofii Zaron (Jolanta Chojak, Katarzyna Drożdż-Łuszczak, Marzena Stępień, Natalia Siudzińska, Magdalena Horodeńska-Ostaszewska, Celina Heliasz, Marta Piasecka, Alicja Wójcicka, Ewa Zegler-Poleska, Marta Zuchowicz i Filip Przedpełski) oraz podzespół „diachroniczny” pod kierownictwem Stanisława Dubisza (Dorota Kruk, Jowita Latko, Piotr Sobotka i w ostatnim okresie – Wanda Decyk-Zięba).

Trzeba podkreślić, że dorobek naukowy wszystkich uczestników projektu powiększył się w trakcie prac nad *Słownikiem nazw osobowych* (dalej: SNO). Znalazło to odzwierciedlenie zarówno w ich indywidualnych publikacjach autorских, jak i we wkładzie w zbiorowe dzieło leksykograficzne, będące wynikiem pracy zespołu, tj. w multimedialnym *Słowniku nazw osobowych* oraz w zbiorowej monografii tematycznej *Osoby i działania. Wokół „Słownika nazw osobowych”* [Zaron i Dubisz 2011]. Tytuł tej monografii jest zarazem symbolem całego projektu oraz form współpracy, które rozwinęły się w trakcie jego realizacji.

2. Po co nam kolejny słownik?

Słownik nazw osobowych to projekt jednolitego pod względem merytorycznym, metodologicznym i formalnym opisu pospolitych nazw osób. Został on opracowany w postaci darmowego serwisu dostępnego dla każdego użytkownika Internetu za pomocą przeglądarki internetowej. Ufamy, że dzięki swojej formie stanie się on łatwo dostępnym, poręcznym, a zarazem solidnym pod względem merytorycznym narzędziem pracy dla tłumaczy, redaktorów, dziennikarzy, nauczycieli czy pracowników administracji. Może on również posłużyć jako punkt odniesienia w badaniach innym badaczom (np. językoznawcom czy socjologom). Mamy nadzieję, że będzie też interesującym źródłem wiedzy dla wszystkich tych, którzy są po prostu zainteresowani znaczeniem słów w naszym języku.

SNO zawiera wyniki badań prowadzonych nad pospolitymi nazwami osób przez zespół naukowców z Instytutu Polonistyki Stosowanej (Wydział Polonistyki, Uniwersytet Warszawski) w latach 2008-2011. W słowniku nazwy osobowe

zostały opisane pod względem semantycznym, gramatycznym, składniowym i pragmatycznym, zarówno w ich stanie współczesnym, jak i w perspektywie dziejów.

Pospolite nazwy osobowe (czyli niebędące nazwami własnymi rzeczowniki nazywające osoby) stanowią liczną grupę w naszym słownictwie, zarówno w polszczyźnie mówionej, jak i pisanej. Mimo to zagadnienia związane z ich użyciem i znaczeniem są stosunkowo słabo obecne w dotychczasowej literaturze przedmiotu. Więcej uwagi poświęcano osobowym nazwom własnym. Liczne i ważne prace na ten temat poświęcone są imionom, nazwiskom lub pseudonimom. Należą do nich słowniki Witolda Taszyckiego [1965-1984], Marii Malec [1996], Kazimierza Rymuta [1999-2001] i Aleksandry Cieślikowej [2000-2002].

Temat pospolitych nazw osób bywa zaś poruszany raczej przy okazji prac na temat rodzaju, symetryczności nazw kobiet i mężczyzn oraz etykiety językowej, rzadko natomiast staje się głównym przedmiotem dociekań. Prace dotyczące pospolitych nazw osobowych to zwykle niewielkie rozprawy, spośród których większość nie czyni nazw osobowych jako takich głównym przedmiotem opisu. Są to między innymi artykuły Hanny Dalewskiej-Greń [1994], Zenona Klemensiewicza [1957], Jana Mączyńskiego [1981], oraz Zofii Zaron [2000, 2004a, 2004b], a także wybrane rozdziały książki Małgorzaty Karwatowskiej, Jolanty Szpyry-Kozłowskiej [2005]. Jedną z ciekawszych grup słownictwa tego zakresu, jaką stanowią nazwy tytułów, została scharakteryzowana w książce Marka Łazińskiego [2006]. Bardziej systematyczne badania poświęcili nazwom osób Jan Mączyński w artykule o ich rodzaju gramatycznym z 1981 roku oraz Zofia Zaron [1997], która zaproponowała semantyczny podział nazw przedmiotowych. Artykuł ten zawiera lingwistyczną definicję nazw osób i umiejscawia je pośród innych nazw przedmiotów (szeroko rozumianych). Problemowi zdefiniowania terminu „pospolite nazwy osobowe” oraz ustalenia zakresu jego odniesienia poświęcony jest również artykuł Magdaleny Horodeńskiej-Ostaszewskiej [2007].

Tymczasem w problematyce pospolitych nazw osobowych kryje się ogromny potencjał, o czym mogą się Państwo przekonać, korzystając z naszego *Słownika nazw osobowych*.

3. Co jest w *Słowniku nazw osobowych* i czego w nim nie ma

Lista leksemów opracowanych w słowniku jest zarazem zbiorem nazw osób funkcjonujących we współczesnej, tj. powojennej polszczyźnie, z uwzględnieniem w opisie ważkiej w rozwoju języka polskiego cezury przełomu lat 80. i 90. XX wieku.

Za podstawę ekscerpcji materiału oraz jego selekcji przyjęliśmy *Uniwersalny słownik języka polskiego* pod red. Stanisława Dubisza. W ten sposób wyodrębniliśmy prawie 9000 leksemów.

W postaci aneksu z odesłaniem do reguł wyodrębniliśmy nazwy mieszkańców różnych poziomów np. krajów, krain, miast, a także członków narodów i grup etnicznych, np. *Europejczyk, Polak, Małopolanin, krakowianin*. Oprócz tego w postaci reguł prezentujemy derywaty żeńskie, np. *nauczycielka*, i męskie, np. *gwiazdor*. Nazwy żeńskie niederywowane zostały opisane w słowniku w postaci odrębnych haseł. Decyzja ta wynika z faktu, że definicje w SNO mają z założenia charakter realnoznaczeniowy, tzn. nie odnoszą się do budowy słowotwórczej wyrazu [zob. także Grochowski 1993].

Skupiamy się na tych leksemach, dla których znaczenie osobowe jest prymarne. Dlatego zrezygnowaliśmy przykładowo z rzeczowników pospolitych pochodzących od imion własnych, jak choćby *penelopa, satyr*, oraz z nazw nieosobowych, metonimicznie używanych w odniesieniu do ludzi, takich jak *alt, byczek, klucha, gnida*.

Jak już wspominaliśmy, w SNO nie znalazły się także imiona własne. Uważamy, że należy opisywać je odrębnie (np. w słownikach onomastycznych). Nie opisujemy także nazw osobowych więcej niż jednosegmentowych, jak np. *baba jaga, herod-baba*, mimo iż niektóre z nich można uznać za odrębne jednostki języka. Za każdym razem jednak procedura weryfikacyjna byłaby dość żmudna i trudno byłoby określić zasady, mówiące o tym, w którym momencie zbiór takich nazw został w słowniku wyczerpująco opisany.

Nie weszły do słownika również zrosty i złożenia w rodzaju *psiajucha*. To samo dotyczy nazw zbiorów osób, np. *małżeństwo, wujostwo, młodzież*. O takich ograniczeniach, nałożonych na materiał, zdecydował przede wszystkim czas, przewidziany na wykonanie słownika, ograniczający możliwości zespołu.

Inne jeszcze względy zdecydowały, że zrezygnowaliśmy z opisu wulgaryzmów. Po pierwsze istnieją słowniki wulgaryzmów [choćby por. Grochowski 2001], po drugie przeciwni jesteśmy zrównaniu tego typu leksyki z pozostałą. Uważamy, że kwalifikatory problemu nie rozwiążą.

W *Słowniku nazw osobowych* nie znalazły się również takie jednostki języka, w wypadku których ustaliliśmy, że nie są one elementem leksykonu współczesnej polszczyzny. Dotyczyło to przede wszystkim niektórych archaizmów, nazw używanych w odniesieniu do osób jedynie na prawach metafory i metonimii oraz okazjonalizmów. Nie ma więc w SNO – jak już mówiliśmy – leksemów pochodzących od imion własnych, które są metonimiami (jak choćby wspomniana wcześniej *penelopa*) i które często są odnotowywane w innych słownikach. Za odrębne jednostki języka, będące pospolitymi nazwami osobowymi, uznawaliśmy tylko te z nich, w wypadku których zaszedł proces leksykalizacji, np. *mecenas*.

Uznawaliśmy wyraz za archaiczny w sytuacji, gdy nie odnotowano żadnych jego wystąpień w *Narodowym Korpusie Języka Polskiego*, a w pozostałych dostępnych nam źródłach był używany bardzo rzadko (mniej niż 2 przykłady). Uznawaliśmy wówczas, że jest to słowo wyparte ze świadomości użytkowników. Natomiast jeśli wyraz oprócz znaczenia ogólnopolskiego miał również znaczenie archaiczne powiązane z określonym kontekstem historycznym, wciąż żywym w świadomości użytkowników, wówczas informację o tym znaczeniu podawaliśmy w rubryce „pragmatyka”.

Po tak dokonanej selekcji lista leksemów opisanych w słowniku w postaci odrębnych haseł wynosi więc ok. 5500. Ok. 4000 pozostałych leksemów zostało opisanych w postaci reguł w aneksach.

Nazwy osób rozumiane są tu jako nazwy charakteryzujące prymarnie ludzi (np. *lalkarz*, *autostopowiczka*, *zręda*) lub ludzi oraz inne podmioty działające (obejmujące swoim zakresem między innymi ludzi, np. *przedstawiciel*, *importer*, *myśliwy*, *agresor*). Odróżniamy je od nazw innych (fantastycznych bądź nie) istot rozumnych (np. *anioł*, *elf*), a także od innych istot żywych (np. *pies*, *małpa*). Od pierwszych różni je to, że nazywają istoty żywe (= *ktoś*), a od innych istot żywych (od zwierząt) fakt, że nazywają istoty żywe mówiące (= *osoba/człowiek*)².

Do nazw osób zaliczamy również rzeczowniki powstałe w wyniku procesu substantywizacji przymiotników, ale tylko wówczas, jeśli mamy do czynienia z odrębną jednostką leksykalną. W celu ustalenia, czy tak jest, zastosowaliśmy następujące procedury: po pierwsze, sprawdzaliśmy, czy homonimiczny przymiotnik odnosi się wyłącznie do nazw nieosobowych. Jeżeli odpowiedź na to pytanie jest pozytywna, mamy do czynienia z osobną jednostką języka w postaci rzeczownika homonimicznego z przymiotnikiem, np. *zapisy księgowe* – *nasz księgowy*. Jeśli homonimiczny przymiotnik³ mógł zostać użyty także w odniesieniu do nazw osobowych, wówczas sprawdzaliśmy:

1. czy wyraz ten może zostać samodzielnie użyty w orzeczniku w narzędniku i czy nie jest to wyłącznie konstrukcja eliptyczna, np. *On jest niewidomym*. *On jest krewnym Pawła*, ale nie: *On jest umysłowym* (por. poprawne: *On jest pracownikiem umysłowym*.),
2. czy przymiotnik i homonimiczny z nim rzeczownik mają różne wymagania składniowe, np.: *On jest przewodniczącym naszej rady*. Ale: *Rozmawiałam z człowiekiem przewodniczącym waszej radzie*.

² Istota żywa to ktoś (człowiek lub zwierzę), kto coś robi i wie o tym, że to robi; a osoba/człowiek to ktoś, kto coś robi, wie o tym, że to robi i na dodatek mówi.

³ Zgodnie z podziałem wyrazów na części mowy na podstawie ich właściwości odmiany przymiotniki to wyrazy odmienne przez przypadki, liczby i rodzaje – w przeciwieństwie do rzeczowników, który odmieniają się przez przypadki, lecz rodzaj mają przypisany.

W wypadku, kiedy uzyskane w ten sposób rezultaty budziły nasze wątpliwości, pozostawało nam wykonanie analiza kontekstowej w celu ustalenia, czy rzeczywiście istnieją dwa odrębne wyrazy o tym kształcie.

W SNO posługujemy się pojęciem jedno-jednoznacznych jednostek języka, rozumianych zgodnie z koncepcją Andrzeja Bogusławskiego [por. np. Bogusławski 1976, 1996]. Na jej podstawie można stworzyć adekwatne narzędzia, które pozwalają rozstrzygać kwestie ewentualnej homonimii leksemów. Za uczonym przez jednostkę języka rozumiemy ciąg elementów diakrytycznych (z przerwami lub bez) wchodzący w skład innych ciągów elementów diakrytycznych. Jednostki języka są dwustronnie rozłączne wzajemnie, zgodnie z proporcją postaci:

$$ac : ad = bc : bd.$$

Pomiędzy poszczególnymi elementami proporcji zachodzi symetria formalna i funkcjonalna, a na miejscu jednego z członów relacji (a, b, c lub d) może wystąpić także zero. Jednocześnie znaczenie jednego z łączących się elementów nie może obejmować znaczenia drugiego. Warunkiem koniecznym jest także to, aby co najmniej jedna z klas substytucyjnych (a : b lub c : d) była niezamknięta. Przez klasę niezamkniętą należy rozumieć taką klasę wyrażeń, którą można opisać w sposób ogólny. Klasa, którą można wyznaczyć, wyłącznie wyliczając jej elementy, jest klasą zamkniętą.

Jeśli w odpowiednich połączeniach z danym ciągiem diakrytycznym otrzymujemy układ dwustronnie symetryczny (czwórka, szóstka, ósemka itd. proporcjonalną), a części takiego ciągu w analogiczny układ nie wchodzi, wówczas mamy do czynienia z jednostką języka. Oto najprostszy pozytywny przykład zastosowania testu:

$$\textit{biały kapelusz} : \textit{biały stół} = \textit{czerwony kapelusz} : \textit{czerwony stół}.$$

Z powyższego schematu otrzymujemy następujące jednostki języka: *biały*, *czerwony*, *kapelusz*, *stół*. A oto przykład negatywny:

$$\textit{wieczne pióro} : \textit{ostre pióro} = \textit{wieczny ból} : \textit{ostry ból}.$$

Powyższa proporcja nie pozwala na wydobycie jednostek języka, gdyż pierwszy z jej elementów nie spełnia warunku symetrii funkcjonalnej i formalnej z pozostałymi elementami proporcji. Ciągu *wieczne pióro* nie można rozłożyć na jednostki prostsze, opierając się na podobnej zasadzie, jak w wypadku *ostrego pióra*, *wiecznego bólu* czy *ostrego bólu*. Znaczenie ciągu nie jest sumą znaczenia jego elementów, a połączenie *wieczne pióro* to nieciągła jednostka języka.

Każde hasło odpowiada więc tylko jednej jednostce o jednym znaczeniu. Założyliśmy, że problem, gdy wydaje się, że za jednym kształtem (ciągiem liter w piśmie lub głosek w wymowie) kryją się dwa lub więcej znaczenia, można rozwiązać na dwa sposoby:

- 1) istnieje jedna jednostka o jednym znaczeniu, a jej polisemiczność jest pozorna i wynika z błędnego uznawania właściwości związanych z użyciem za właściwości znaczeniowe – jednostce tej odpowiada więc jedno hasło i jeden opis w SNO,
- 2) mamy do czynienia z homonimią – każdemu znaczeniu odpowiada odrębny kształt, często również można im przypisać dwa różne zestawy własności składniowych, są to więc różne jednostki języka. Każda z nich została opatrzona w naszym słowniku osobnym opisem.

Rozstrzygnięcie, kiedy mamy do czynienia ze zjawiskiem opisanym w punkcie 1., a kiedy z sytuacją z punktu 2., wymagało każdorazowo przeprowadzenia analizy językowej, z zastosowaniem metod i narzędzi opisanych przez Andrzeja Bogusławskiego.

W ten sposób wyeliminowaliśmy zjawisko polisemii. Badane leksemy zostały zdefiniowane za pomocą metody kontrastywno-logicznej, według koncepcji semantycznych Andrzeja Bogusławskiego, Jurija Apresjana i Zofii Zaron.

W wypadku, gdy leksem został zapożyczony z innego języka i występuje współcześnie w polszczyźnie w dwóch lub więcej formach, wówczas za nie-nacechowane i podstawowe uznawaliśmy jego formy spolszczone. Od nich odsyłaliśmy do form identycznych ze źródłowymi. Zatem np. w hasle jednostki *kongresman* znajdzie się odesłanie do jednostki *kongresmen*, uznanej za podstawową (zob. *kongresmen*). De facto oznacza to, że jeżeli w informacji semantycznej w rubryce o nazwie „definicja” podana jest informacja o odesłaniu do innego hasła (zob. + wyraz), wówczas mamy do czynienia z wtórną postacią wyrazu (za formę podstawową została uznana postać pojawiająca się po skrócie zob. – zobacz).

Każdy artykuł hasłowy w SNO składa się z 5 zasadniczych części:

- semantycznej,
- fleksyjnej,
- składniowej,
- pragmatycznej,
- etymologicznej.

Oprócz tego większość haseł opatrzona jest co najmniej pięcioma przykładami współczesnych użyc opisywanego leksemu. W opisie uwzględniliśmy natomiast wszystkie odmiany i rejestry języka, z wyjątkiem tych, które zmieniają się zbyt dynamicznie – trwające kilka lat badania mogłyby okazać się przestarzałe już w momencie publikacji wyników.

Każdy leksem został opatrzony informacją gramatyczną z wykorzystaniem najnowszego opracowania kategorii rodzaju rzeczowników autorstwa Zofii Zaron [2004a], nawiązującej do osiągnięć klasycznych koncepcji Witolda Mańczaka [1956] roku i Mariana Kucały [1976]. Istotnym elementem opisu wyrazów jest

także ich charakterystyka składniowa [por. Zaron 2009] ze szczególnym uwzględnieniem ich łączliwości. W odmienny niż dotychczas sposób została także przedstawiona informacja pragmatyczna: podano nie tylko informację w postaci kwalifikatorów o tym, czy wyraz jest ogólnopolski, czy regionalny, czy należy do rejestru ogólnego, czy środowiskowego, czy jest neutralny, czy też nacechowany. W rubryce tej znalazły się także informacje dotyczące utartych użyć metaforycznych i metonimicznych oraz użyć historycznych. Część synchroniczna opisu (czyli poświęcona temu, jak danego słowa używa się współcześnie) zawiera liczne przykłady, ilustrujące w praktyce wcześniej opisane własności. Każde hasło składa się także z części diachronicznej (czyli poświęconej pochodzeniu i historii danego słowa w polszczyźnie). Znajdują się w niej informacje o czasie powstania i etymologii (pochodzeniu), zmianach znaczeniowych, zmianach rejestru i częstości użycia, a także o ewentualnych kontrowersjach, dotyczących historii niektórych leksemów (np. wielu nazw kobiet).

4. Na czym polega innowacyjność *Słownika nazw osobowych*?

Podsumowanie

Konsekwentnie posługując się w naszych definicjach wyrażeniami *osoba* i *ktoś*, jako pierwsi w jednolity sposób zdajemy sprawę podziału nazw osobowych na takie, które:

- a) odnoszą się tylko do ludzi (w definicji: „osoba...”),
- b) odnoszą się zarówno do ludzi, jak i do zwierząt czy instytucji (w definicji: „ktoś (osoba lub zwierzę; osoba lub instytucja)...”),
- c) nazywają wyłącznie osoby o określonej płci (w definicji: „osoba płci...”),
- d) nazywają wyłącznie osoby w określonym wieku w definicji: np. „osoba nie-dorośla...”).

Relacje semantyczne, które podajemy, zostały określone w sposób spójny i konsekwentny, z zastosowaniem narzędzi opartych na operacjach logicznych [por. np. Grochowski 1982], co pozwala innym zweryfikować efekty naszej pracy.

Informacja o odmianie jest oparta na konsekwentnie fleksyjnej klasyfikacji rodzajowej, z odnotowaniem wahań w wyborze rodzaju fleksyjnego rzeczownika.

Jako pierwsi konsekwentnie odnotowaliśmy fakt, że nazwy osobowe są prymarnie predykatywne, a dopiero wtórnie jednostkowe (dzięki operacjom referencjalnym) oraz że wiele z nich ma również własne wymagania składniowe konotacyjno-rekcyjne. Do tej pory właściwości składniowe konotacyjne nazw rzeczownikowych były uwzględniane przez słowniki marginalnie, a właściwości referencjalne (służące do wyznaczania jednostki) w ogóle nie były uwzględniane.

W obszerny sposób zdajemy sprawę z ograniczeń, dotyczących możliwości tworzenia przez nazwę związków z innymi wyrazami w zdaniu: w osobnym punkcie podajemy realizacje pozycji wymaganych, w odrębnym – łączliwość z przymiotnikami, czasownikami i innymi rzeczownikami.

Rozbudowaliśmy informację pragmatyczną, podając oprócz kwalifikatorów także dodatkowe dane, dotyczące sposobów użycia wyrazu.

Jako pierwsi ilustrujemy też każde hasło licznymi i obszernymi przykładami, dzieląc je na użycia predykatywne i referencjalne.

SNO jest też, o ile nam wiadomo, jedynym słownikiem polszczyzny ogólnej, zawierającym informację etymologiczną obligatoryjnie w odniesieniu do wszystkich opisywanych jednostek leksykalnych, poszerzając tym samym zakres danych etymologicznych w ogóle.

W części diachronicznej haseł po raz pierwszy zastosowaliśmy datację pojawienia się słowa w polszczyźnie na podstawie informacji o słowniku, w którym zostało ono zarejestrowane po raz pierwszy, co ukonkretniło i zobiektywizowało ten segment opisu. Kompletność informacji etymologicznej (możliwa w takim zakresie, w jakim pozwoliła na to kwerenda naukowa i ekscerpcja leksykograficzna) wiąże się z uwzględnieniem całego ciągu ewolucyjnego leksemu (od genetycznej synchronicznej postaci do synchronicznej postaci współczesnej) w odniesieniu do czterech grup jednostek: wyrazów rodzimych pochodzenia przedpolskiego, wyrazów rodzimych pochodzenia polskiego, wyrazów rodzimych, mających charakter tzw. zapożyczeń zewnętrznych, zapożyczeń wewnętrznych.

Jako końcowy efekt prac naszego zespołu, trwających trzy lata, SNO jest cennym źródłem wiedzy na temat myślenia Polaków o nich samych i o bliźnich. Ukazuje procesy i tendencje kulturowe, przejawiające się między innymi w procesie tworzenia i stosowania nazw kobiet, nazw nowych zawodów, stanowisk i funkcji, w zmianach znaczenia wyrazów istniejących w polszczyźnie od dawna, a także w kolejnych modach na określenia potoczne. Jest także poręcznym, dostępnym w Internecie spisem nazw zawodów, tytułów, stanowisk i funkcji, przydatnym choćby w pracy administracyjnej.

BIBLIOGRAFIA:

- Bogusławski, A., 1976, *O zasadach rejestracji jednostek języka*, „Poradnik Językowy”, 8, s. 356-364.
- Bogusławski A., 1996, *Jeszcze o delimitacji bilateralnych wielkości językowych*, [w:] Rzetelska-Feleszko E. (red.), *Symbolae slavisticae. Dedykowane Pani Profesor Hannie Popowskiej-Taborskiej*, Warszawa, s. 47-55.
- Cieślikowa A. (red.), 2000-2002, *Słownik etymologiczno-motywacyjny staropolskich nazw osobowych*, t. 1-6, Kraków.

- Dalewska-Greń H., 1994, *Język a pleć – problemy z użyciem rzeczowników osobowych*, [w:] Handke K., Dalewska-Greń H. (red.), *Polszczyzna a/i Polacy u schyłku XX wieku*, Warszawa, s. 85-96.
- Grochowski M., 1982, *Zarys leksykologii i leksykografii. Zagadnienia synchroniczne*, Toruń.
- Grochowski M., 1993, *Konwencje semantyczne a definiowanie wyrażen językowych*, Warszawa.
- Horodeńska-Ostaszewska M., 2007, *Niektóre słownikowe rozstrzygnięcia definicyjne w odniesieniu do nazw osób*, „Prace Filologiczne”, LIII, s. 253-268.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J. (red.), 2005, *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin.
- Klemensiewicz Z., 1957, *Tytuły i nazwy zawodowe kobiet w świetle teorii i praktyki*, „Język Polski”, XXXVII, s. 101-119.
- Kucała M., 1976, *O rodzaju gramatycznym w języku polskim*, [w:] Laskowski R. (red.), *Kategorie gramatyczne grup imiennych we współczesnym języku polskim*, Wrocław, s. 31-42.
- Łaziński M., 2006, *O paniach i panach. Polskie rzeczowniki tytułowe i ich asymetria rodzajowo-płciowa*, Warszawa.
- Malec M., 1996, *Imiona i nazwiska w kulturze polskiej: tradycja i współczesność*, Kraków.
- Mańczak W., 1956, *Ile rodzajów jest w polskim*, „Język Polski”, XXXVI, s. 116-121.
- Mączynski J., 1981, *Opozycje semantyczne rzeczowników oznaczających osoby we współczesnym języku polskim*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Linguistica”, 2, s. 232-242.
- Rymut K., 1999-2001, *Nazwiska Polaków. Słownik historyczno-etymologiczny*, t. 1-2, Kraków.
- SNO: Dubisz S., Zaron Z., *Słownik nazw osobowych*, dostępny w internecie: <<http://www.sno.uw.edu.pl>>.
- Taszycki W. (red.), 1965-1984, *Słownik staropolskich nazw osobowych*, t. 1-7, Wrocław.
- USJP: Dubisz S. (red.), 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Zaron Z., 1997, *Właściwości semantyczne rzeczowników nazywających przedmioty*, [w:] Grzegorzczukowa R., Zaron Z. (red.), *Semantyczna struktura słownictwa i wypowiedzi*, Warszawa, s. 63-70.
- Zaron Z., 2000, *Zbiór jako kategoria semantyczna. Jej wykładniki w polszczyźnie*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio FF Philologiae”, s. 311-322.
- Zaron Z., 2004a, *Aspekty funkcjonalne polskiej kategorii rodzaju. Charakterystyka fleksyjna*, Warszawa.
- Zaron Z., 2004b, *Rzeczowniki dwurodzajowe – jakie i które?*, [w:] Moroz A., Wiśniewski M. (red.), *Studia z gramatyki i semantyki języka polskiego*, Toruń, s. 161-170.
- Zaron Z., 2009, *Problemy składni funkcjonalnej*, Warszawa.
- Zaron Z., Dubisz S. (red), 2011, *Osoby i działania. Wokół Słownika nazw osobowych*, Warszawa.

Dictionary of Personal Names: *Goals and background*
Summary

A Dictionary of Personal Names is a project aiming to describe common names of persons in a way which is unified in terms of content, methodology and formal aspects. The Dictionary has been developed as a free-of-charge online service, available to everyone via a web browser. We believe that thanks to its format the Dictionary will become an easily accessible, convenient yet reliable tool for translators, text editors, journalists, teachers or administrators. It may also serve as a reference for other researchers (e.g. linguists or sociologists). We hope it will also become an interesting reference source for others who are interested in the meaning of words in Polish.

JAKUB Z. LICHAŃSKI
(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

LOGICZNA I RETORYCZNA ANALIZA WYRAŻENIA *ETYKA SŁOWA*

Nieladny zwrot językowy ... jakimś złem napelnia duszę.
Platon, *Fedon*, 115E; tłum. W. Witwicki

BSTRAKT: Użycie języka wywołuje jakieś konsekwencje etyczne; ten pogląd jest dość powszechny, jak sądzę od czasów antycznych i nie ma potrzeby przeprowadzania tu pełnego opisu stanu badań problemu. Jednak kwestie dotyczące etyki słowa są związane, z jednej strony, z kulturą języka, z drugiej – z problemem norm grzecznościowych, które związane zostały z zachowaniami o wymiarze etycznym. Czy jednak termin *etyka słowa*, który stał się szalenie popularny i jest powszechnie używany, jest poprawny z logicznego oraz retorycznego punktów widzenia? Niniejsze rozważania są próbą dwojakiej analizy tego terminu oraz pokazania związanych z nim pewnych trudności. Podstawowe wiąże się z określeniem desygnatu terminu; jednak równie poważne dotyczy, iż jego eliptyczny charakter może powodować trudności semantyczne, a kłopoty z desygnatem mogą powodować, iż nie będzie jasny zakres znaczeniowy wyrażenia. Artykuł jest próbą rozwiązania tych paradoksów.

SŁOWA KLUCZOWE: etyka słowa, kultura języka, logika, retoryka, paradoks

Wstęp

W dialogu *Fedon* Platona jest następujący fragment:

Wierz mi, Kritonie kochany, że nieładny zwrot to nie tylko błąd sam przez się, ale jeszcze jakimś złem dusze ludzkie zatruwa [PL., *phaed.*, 115E; tłum. W. Witwicki].

Angielskie tłumaczenie sugeruje, iż Sokrates mówi o *słowach*, które są *falszywe, nieprawdziwe, kłamliwe*; różnice wynikają stąd, iż Benjamin Jowett wybrał słówko *false words* w miejsce greckiego μή καλῶς λέγειν (*me kalos legein*), a ono ma dość szeroki zakres znaczenia¹. Istotne jest jednak w zacytowanym

¹ Tłumaczenie Harolda Northa Fowlera (Cambridge, MA; London, 1966) brzmi nieco inaczej: (...) *that such wrong words are not only undesirable in themselves, but they infect the soul with evil*; sens sformułowania pozostaje jednak identyczny (z dokładnością do synonimiki). W oryginalnym fragmencie ten brzmi następująco: τὸ μή καλῶς λέγειν οὐ μόνον εἰς αὐτὸ τοῦτο πλημμελές, ἀλλὰ καὶ κακόν τι ἐμποιεῖ ταῖς ψυχαῖς.

fragmencie co innego; oto Sokrates zwraca uwagę, iż zło może wiązać się ze złą (nie-piękną) mową. A zatem już starożytni rozumieli, iż mówienie, które rozmija się z pięknem, poprawnością, wytwornością (*kalos*), jest wykroczeniem nie tylko o charakterze językowym, ale moralnym. Wynika to z Platońskiej koncepcji i ontologicznej, i epistemologicznej; mówienie *nie-piękne* umacnia w nas tylko fałszywe przekonania np. o naturze czegoś; oddala nas zatem od poprawnego pojmowania idei. Tych kwestii jednak w niniejszym tekście nie będę analizował. Zwracam tylko uwagę, iż zacytowana uwaga Platona rozstrzyga problem, który próbujemy opisać wyrażeniem *etyka słowa* i komentarzami do niego.

Do tej opinii nawiązał Joseph Rauscher w pracy *Sprache und Ethik* opublikowanej w roku 2001. Powiada tam, iż wzajemne związki pomiędzy etyką i językiem są oczywiste, a zarazem wymagają systematycznego badania [Rauscher 2001: 9]. Jednak zwraca uwagę także na bardzo skomplikowane relacje, jakie łączą obie dziedziny:

Elaborierte Sprache fundiert die Ethik, nicht gründet Sprache selbst in einem ethischen Verhältnis (Opracowanie językowe funduje etykę, sam język nie określa się w relacji etycznej) [ibidem].

A zatem użycie języka wywołuje jakieś konsekwencje etyczne; ten pogląd jest dość powszechny, jak sądzę od czasów antycznych i nie ma potrzeby przeprowadzania tu pełnego opisu stanu badań problemu. Jednak gdy Jadwiga Puzyńska i Anna Pajdzińska podjęły podobną kwestię w roku 1995, to poruszyły nieco inne zagadnienie związane z jednej strony z kulturą języka, z drugiej – z problemem norm grzecznościowych, które związane zostały z zachowaniami o wymiarze etycznym [Puzyńska, Pajdzińska 1995: 35-45]. Czy jednak termin² *etyka słowa*, który stał się szalenie popularny i jest powszechnie używany, jest poprawny z logicznego oraz retorycznego punktów widzenia? Moje wątpliwości dotyczące podstawowej kwestii umocnił referat Jolanty Chojak poświęcony poprawności politycznej i jej wpływowi na etykę słowa³. Niniejsze rozważania są próbą dwojakiej analizy tego terminu oraz pokazania związanych z nim pewnych trudności.

Podstawowe wiąże się z określeniem desygnatu terminu; jednak równie poważne dotyczy, iż jego eliptyczny charakter może powodować trudności semantyczne, a kłopoty z desygnatem mogą powodować, iż nie będzie jasny zakres znaczeniowy wyrażenia. Artykuł jest próbą rozwiązania tych paradoksów.

² Autor będzie wymiennie używał określeń: *wyrażenie* i *termin*.

³ J. Chojak, *Słowa niepożądane w mowie publicznej – etyka słowa a poprawność polityczna*, wykład wygłoszony w dniu 21 listopada 2012 r. na posiedzeniu naukowym w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

Analiza: wprowadzenie

Zwrot *etyka słowa* nasuwa i z punktu widzenia logiki, i retoryki poważne wątpliwości nie tyle co do swego znaczenia, ale co do posiadania desygnatu [Russell 1967: 253-293]⁴. Gdyby to podejrzenie okazało się prawdziwe, to będziemy mieli do czynienia z sytuacją, w której samo użycie wyrażenia i jego potoczne znaczenie nie budzą wątpliwości. Jednak zarówno z logicznego, jak i retorycznego punktów widzenia pojawiają się, co najmniej, dwojakie wątpliwości. Po pierwsze – z punktu widzenia logiki – desygnat pojęcia jest niejasny, a, po drugie – z punktu widzenia retoryki sam zwrot jest obarczony dwojaką trudnością: nie posiada jednoznacznego desygnatu, a ponadto nie jest jasne czy jest elipsą, metaforą, gnomem czy też przynależy do tzw. *koinos topos*. Te możliwości należy zatem zbadać.

Zacnę od rozpatrzenia problemu z punktu widzenia logiki.

Analiza: aspekt logiczny

Etyka słowa jest wyrażeniem, które powinno posiadać jakiś desygnat, a także jego denotacja nie powinna budzić wątpliwości [Czeżowski 1949: 96-97, Czeżowski 1959: 59-64, Russell 1967: 253-293]. Zdaniem badaczy desygnat jest dość oczywisty; jest nim „grzeczność językowa, która broni obyczajowości w kulturze” [Puzynina 2012]⁵. Można jednak próbować dookreślić ten desygnat; wtedy okaże się, iż jest to element *kultury języka* [Puzynina, Markowski 1993: 53-72; Bartmiński 2012]. Jerzy Bartmiński w referacie wygłoszonym na Kongresie Języka Polskiego w 2011 roku przedstawił podstawową problematykę związaną z tymi kwestiami i stwierdził, iż:

[E]tyka słowa obejmuje nie tylko kwestie „systemowe” – ortograficzne, gramatyczne i leksykalne, lecz także pragmatyczne, dotyczące wzorców użycia języka w komunikacji społecznej, jest więc także etyką dyskursu [Bartmiński 2012].

W ten sposób wyrażenie *etyka słowa* stało się synonimem wyrażenia *etyka dyskursu*. Komplikuje to nieco rozważania, bowiem trzeba ewentualnie określić dodatkowy desygnat tego pojęcia, ale generalnie nic nie ulega zmianie.

⁴ Przypominam, iż *desygnatem nazwy N języka J, przy określonym jej znaczeniu, jest każdy przedmiot P, o którym, zgodnie z prawdą, nazwę N można orzec*, por. W. Marciszewski (red.), *Mała encyklopedia logiki*, Wyd. Ossolineum, Wrocław 1970, s. 51-52.

⁵ Jest to dość oczywiste nawiązanie (wskazane przez badaczkę) do koncepcji tzw. *politeness* w języku [Richards, Platt, Platt 1999: 281]: przywołana jest praca Penelope Brown i Stephen C. Levinsona z 1978 [Brown, Levinson 1978: 56-67, 295], w której badacze rozpatrywali problem *politeness* (grzeczność) w rozmowie, czy szerzej – w społecznych kontaktach (*social interaction*).

Zwracam uwagę, iż oba proponowane desygnaty (1. „grzeczność językowa, która broni obyczajowości w kulturze”, 2. element *kultury języka*) same odznaczają się opisaną trudnością. „Grzeczność językowa” jest opisem pewnej konwencji zachowania językowego (sposobu prowadzenia rozmowy, używania takich a nie innych sformułowań, np. posługiwanie się eufemizmami, unikanie pewnych wyrażen, itd.). Odwołuje się zatem do określonej normy, która nie jest tylko lingwistyczna, ale – kulturowa (wyraźnie zresztą wskazuje na to druga część wyrażenia – „obrona obyczajności w kulturze”). Co zatem jest tu desygnatem? To samo dotyczy wyrażenie „element kultury języka”; tu dodatkowo należy wskazać zbiór wszystkich elementów „kultury języka”.

Można jednak uznać, iż wyrażenie etyka słowa jest to wynik posłużenia się etyczną jednostką językową, która jest niefunkcjonalną jednostką językową oraz konkretną realizacją jednostki emicznej⁶ [Fisiak 1978: 80-86, Schulz 1984: 54].

A zatem – mamy kłopot z jasnym określeniem desygnatu pojęcia; dlatego wydaje się, iż niezbyt precyzyjne określenie Jadwigi Puzyniny (z rozszerzeniem na pojęcie *kultura języka*, przy którym zakładamy istnienie desygnatu) będzie w tym wypadku określeniem najtrafniejszym, bowiem intuicyjnie najbliższym zakresowi pojęcia. Nie jest to dobre odwołanie, ale możemy przy nim pozostać.

Z czysto formalnego punktu widzenia analizowane wyrażenie jest także wyrażeniem, w którym mamy do czynienia z operacją podstawiania i zastępowania. Aby unikać długich wyrażen wprowadzamy ich synonimy; kwestią do rozpatrzenia będzie także czy mamy do czynienia z zastępowalnością *salva significare* czy *salva veritate* czy, może, z obydwoima. Zwracam uwagę, iż samo wyrażenie *etyka słowa* jest wynikiem takiego podstawiania i zastąpienia; co gorsza – jest to zapewne zastępowalności i *salva significare* (co do znaczenia) i *salva veritate* (co do podstawy materialnej).

Rozpatrzmy najpierw, jakie są znaczenia poszczególnych składników wyrażenia.

Etyka to – zespół norm i wartości obowiązujących w danym czasie, w danej kulturze. Słowo to – elementarna część mowy. Jego pisanym odpowiednikiem jest wyraz. Za pomocą słów określamy wszelkie pojęcia rzeczywiste i abstrakcyjne, także myślimy na ogół słowami. Wiele słów składa się na mowę. Słowo to znak języka; zespół dźwięków mowy ludzkiej będący symbolicznym oznaczeniem jakiegoś pojęcia. Ta sama sekwencja foniczna może mieć różne znaczenie w różnych językach [za: wikipedia]⁷.

⁶ Jednostka emiczna (w terminologii tagmemicznej), to *abstrakcyjna jednostka językowa o funkcji dystynktywnej* (np. *fonem, morfem*), *charakterystyczna dla systemu danego języka* [por. Szulc 1984: 54].

⁷ Wikipedia nie jest żadnym źródłem, ale wybieram je świadomie, jako najbardziej przykład potocznego rozumienia pojęć; w słownikach filozoficznych możemy spotkać wiele definicji [Lalande 1972: 305-306]. Definicja pojęcia *słowo* w słownikach językoznawczych jest równie skomplikowane [por. Richards, Platt, Platt 1999].

Jeśli spróbujemy dokonać teraz podstawienia, to otrzymamy nonsens – niezależnie czy zastępowalność będzie *salva significate* czy *salva veritate*. Dowód tego twierdzenia jest trywialny i pomijam go⁸.

Wyrażenie *etyka słowa* jest, z punktu widzenia teorii Russella, to *deskrypcja nieokreślona*. Wynika to z faktu, iż analizowane wyrażenie ma więcej, niż jeden desygnat. Przywołałem zaś teorię Russella, bowiem, jak zauważa Witold Marciszewski:

[O]ryginalną cechą teorii Russella (...) jest zaliczenie deskrypcji do tzw. symboli niesamodzielnych (*incomplete symbols*), tj. takich, które pozbawione są znaczenia, gdy występują w izolacji, a nabierają znaczenia dopiero w kontekście innych wyrażań. Jedynym możliwym sposobem ich zdefiniowania jest definicja przez użycie (*definitione in use*), czyli definicja kontekstowa [Marciszewski 1970: 49].

Zarzut, jaki można przedstawić temu rozumowaniu brzmi: w analizowanym wypadku mamy do czynienia z pewnego rodzaju metaforą [Pelc 1967: 95-130], na co wyraźnie wskazują wypowiedzi m.in. przywoływanych wcześniej badaczy [Puzynina, Markowski 1993: 53-72; Puzynina, Pajdzińska 1995: 35-45; Bartmiński 2012; Puzynina 2012]. Zatem takie uwagi, jak powyższe, być może *in abstracto* słuszne, faktycznie nie odnoszą się do przedmiotu, o którym mówią. Jednak nie jest tak, bowiem jeśli terminem tym chcemy określać, a tak wynika z różnych prac poświęconych temu zagadnieniu, jakąś naukę, to wracamy do punktu wyjścia. A jest nim – desygnat pojęcia [Russell 1967: 253-293]. Podobny problem jest z denotacją czyli zbiorem wszystkich desygnatów wyrażenia *etyka słowa*; te kwestie jednak pozostawię do osobnego rozważenia w innym miejscu.

Analiza: aspekt retoryczny

Czy można przeprowadzić analizę retoryczną pojęcia *etyka słowa*? Tak i to na kilku płaszczynach. Metodę oprę na tzw. *odmianie badającej* (*eidos eksetastikon*) [Rhet.ad Alex., 1. 121b6-1423a10, 5. 1427b10-1427b27, 37. 1445a29-1445b24; Volkmann 1901/1995: 111]⁹. Polega ona na:

⁸ Zwracam uwagę tylko, iż przy zastępowalności *salva significate* musimy przyjąć, iż znaczenia są tożsame. Otóż nie jest to możliwe dla pojęcia „słowo”, a zatem otrzymujemy nonsens. Przy zastępowalności *salva veritate* jest identycznie. Wynika to z faktu, iż nie możemy podać jednej definicji pojęcia „słowo”; najlepiej ilustruje to próba podstawienia: „słowo” = „elementarna część mowy” lub „słowo” = „zespół dźwięków mowy ludzkiej będący symbolicznym oznaczeniem jakiegoś pojęcia”. A oto wynik podstawienia: *Etyka słowa* = („zespół norm i wartości obowiązujących w danym czasie, w danej kulturze”) („zespołu dźwięków mowy ludzkiej będącego symbolicznym oznaczeniem jakiegoś pojęcia”).

⁹ Henryk Podbielski używa określenia – *krytyka*. Jeśli pozostaję przy określeniu *odmiana badająca* to wyłącznie ze względu na mniejsze uwikłanie aksjologiczne terminu [por. Podbielski 2001: 479-495].

[A]nalizie sprzeczności słów i działań w sprawach publicznych i sądowych, występujących między nimi samymi, bądź też w stosunku do ogólnie przyjętych obyczajów (przekonań powszechnie uznanych) [Volkman 1901/1995: 111].

Zacznę od kwestii najbardziej oczywistej, a mianowicie analizy sfery *elocutio*, aby dopiero od niej przejść do problematyki wyznaczanej przez sferę *inventio*. Z punktu widzenia *elocutio* zwrot ten może być rozpatrywano jako:

1. Struktura *epitet* + rzeczownik, bardzo częsta i która tak naprawdę nic nie znaczy bez kontekstu użycia, o czym wiemy od czasów antycznych [Ax 2000: 48-72],
2. Elipsa, bowiem zwrot można uważać za skrót określający pewien typ zachowań językowych, które realizują ostrzeżenie Platona wyrażone w *Fedonie*, por. PL., *phaed.*, 115E (*nieładny zwrot językowy... jakimś złem napelnia duszę*),
3. Gnom, por. p-kt 2 (wtedy wyrażenie Platona traktujemy jako zwrot mądrościowy czy nawet sentencje)¹⁰.

Nie jest zatem jasne, jak rozumieć analizowany zwrot; zapewne rozumienie wskazane w p-kcie 3 jest najbardziej oczywiste z tego powodu, iż gnom może być traktowany jako *topos* lub raczej *koinos topos*. Tak w każdym razie interpretuję uwagi Anaksymenesa na temat gnomów czy raczej sentencji [Rhet.ad Alex., 11.1430b1-1430b27]. W tym wypadku jest to *sentencja zgodna z ogólnie przyjętą opinią (endoksos)*¹¹. Ponieważ kwestię tę omówił wyczerpująco już Richard E. Volkman (z przywołaniem źródeł antycznych) – pomijam szczegółowe uzasadnianie tych problemów [Volkman 1901/1995: 141].

Z punktu widzenia *inventio* zwrot ten można rozpatrywać jako:

- i. *Topos*, a raczej *koinos topos*, bowiem odwołujemy się do Platona i przyjmujemy, iż jego uwaga (zacytowana w p-kcie 2) jest powszechnie prawdziwa (por. p-kt 3)¹²,
- ii. Jeśli tak, to zwrot przynależy do części dowodzeniowej przygotowywanej mowy/tekstu i będzie wykorzystywany, aby czegoś dowodzić, bądź zbijać jakieś argumenty strony przeciwnej,
- iii. Jeśli zachodzą p-pty i. oraz ii., to sam zwrot dotyczy kwestii *etyki*, bądź *moralności* jakiejś grupy ludzi, a nie orzeka nic o problemach *stricte* językowych.

¹⁰ Tak pojęcie *gnom* tłumaczy Henryk Podbielski i idę za jego rozumieniem terminu.

¹¹ To wynika jednoznacznie z kontekstu, w jakim cały ten fragment pojawia się w dialogu *Fedon*; z wypowiedzi Sokratesa wynika jednoznacznie, iż *nieładny zwrot językowy* przesłania *prawdę*, a zatem jest nie tylko *niepoprawny*, ale *zły*. Podobne stanowisko Platon zajmuje m.in. w dialogu *Gorgiasz*, gdy odróżnia dobrą i złą retorykę, oraz w dialogu *Fajdros*, gdy podkreśla nie tylko konieczność znajomości prawdy przez mówcę, ale wierności wobec niej. Podobne stanowisko zajmie także, za Katonem Starszym, Kwintyliusz.

¹² Jest to także konsekwencja zarówno rozważań Penelope Brown i Stephena C. Levinsona z 1978 [Brown, Levinson 1978: 56-67, 295], w której badacze rozpatrywali problem *politeness* (grzeczność) w rozmowie, czy szerzej – w społecznych kontaktach (*social interaction*), jak i późniejszych prac np. Jadwigi Puzyniny.

Wynika stąd, iż sam zwrot przynależy zapewne do *topiki dowodów*; problem jednak tkwi w tym, iż przynależy on do *loci ante rem*, ale bardzo trudno wskazać jedną okoliczność, z którą jest związany. Zapewne będą to następujące okoliczności: *a persona*, *a causa* oraz *a modo*. A zatem do kwestii merytorycznych w jakiejś sprawie, która jest przyczyną naszej mowy/tekstu dochodzą oceny osoby, przyczyna/przyczyny (mowy/tekstu), a także sposób jego przedstawienia (a także sposób przedstawiania osoby, o której np. mówimy). Tak zresztą sugeruje Anaksymenes:

[K]rytykujący musi zbadać, czy w jakimś punkcie wypowiedź, którą analizuje, bądź czyny lub zamierzenia krytykowanego nie przeczą sobie nawzajem [*Rhet.ad Alex.*, 5. 1427b12-1427b13, tłum. H. Podbielski].

Wydaje się, iż problem podniesiony przez Anaksymenesa w zacytowanym fragmencie, dziś właśnie został w pełni rozwinięty i uzasadniony, z perspektywy *krytyki retorycznej*, w czymś, co można precyzyjnie określić, gdy badamy osobowość mówcy, zgodność jego poglądów z głoszonymi normami i wartościami, oraz fakt czy umie on nawiązać do wyznawanych przez audytorium norm oraz wartości [Foss 2008].

Można jednak, gdy uważnie czytam uwagi zawarte w dziele *Ars rhetorica*, którego autorem jest Iulius Victor, przyjąć, iż mamy do czynienia raczej z *loci circa rem*, bowiem służą one m.in. do porównań [por. *Vict.*, 1,3. 399.25-402.21]. Zwracam uwagę, iż gdy mówimy o *etyce słowa*, to najczęściej porównujemy czyjś sposób mówienia z pewną normą etyczną, np. normą *grzeczności*, jaka obowiązuje w kontaktach społecznych [por. Brown, Levinson 1978: 56-67, 295]. Gdybyśmy zatem podjęli kwestię, iż mamy raczej do czynienia z *loci circa rem*, to sprawa komplikuje się, ale czysto opisowo. Musielibyśmy wtedy przeanalizować m.in. kwestie związane z odwołaniami i porównaniami, jakie niesie ze sobą *konkretna wypowiedź*, która uznajemy za poprawną/niepoprawną z punktu widzenia *norm i wartości, które dotyczą zarówno mówcy, jak i audytorium*. Innymi słowy zacytowana wcześniej „reguła Anaksymenesa” dotycząca postępowania badawczego/krytycznego zostaje rozszerzona o problemy aksjologiczne.

Z retorycznego punktu widzenia wyrażenie *etyka słowa* jest jeszcze bardziej niejasne, niż z punktu widzenia logiki. W zależności, czy rozpatrujemy je w obrębie *inventio* czy raczej *elocutio* badamy zupełnie inne cechy wyrażenia. Zwracam jednak uwagę, iż potwierdza to tylko uwagi z analizy logicznej, bowiem okazuje się, iż analizowane wyrażenie *znaczy a raczej nabiera znaczenia wyłącznie w kontekście innych wyrażen*.

Kwestii dotyczących ewentualnego zastępowania zwrotu *kultura języka* zwrotem *etyka słowa* nie będę rozpatrywał; to samo dotyczy zwrotu *etyka dyskursu*.

Wnioski z analizy

Wnioski są dość oczywiste. I logiczna, i retoryczna analiza wskazują na pewne paradoksy związane ze zwrotem *etyka słowa*. Paradoksy te wskazują na komplikacje semantyczne i możliwość nieporozumień co do poprawności posługiwania się zwrotem; szczególnie w sytuacjach, gdy ma on określać dziedzinę wiedzy. Wynik zatem obu analiz jest identyczny: wyrażenie *etyka słowa* powtarzam:

po pierwsze – *nabiera znaczenia wyłącznie w kontekście innych wyrażeń*,

po drugie – to kontekst użycia wyrażenia pozwala określić, czy mam do czynienia z użyciem na poziomie *inventio*, czy *elocutio* i w zależności od tego możemy prowadzić dalej analizę użycia wyrażenia. Co więcej – dopiero wtedy można powiedzieć coś konkretnego na temat osoby/osób, do której/kórych odnosimy to wyrażenie.

Natomiast kwestii, czy zwrot *etyka słowa* może zastąpić zwrot *kultura języka*, nie będę rozpatrywał. Wynika to stąd, iż niniejsze rozważania miały na celu wskazanie wyłącznie pewnych paradoksów związanych z posługiwaniem się wyrażeniem *etyka słowa*. Podobnie nie odnosiłem się do problemów związanych z audytorium i jego reakcjami.

Analiza przykładu

Jako przykład posłuży mi słynne wystąpienie sejmowe posła Leszka Moczulskiego, który w trakcie obrad Sejmu, w lutym 1992 roku, rozszyfrował skrót PZPR jako „płatni zdrajcy pachołki Rosji”. Pomijam kwestię związaną z procesem, jaki wytoczyli (i, po apelacji) przegrali posłowie SLD; interesuje mnie samo wyrażenie, które uznaję za dobry przykład z zakresu *etyki słowa*. Wyrażenie [a] „PZPR = płatni zdrajcy pachołki Rosji” przeanalizuję zarówno z punktu widzenia logiki, jak i retoryki.

Z punktu widzenia logiki można i trzeba zapytać zarówno o desygnat tego wyrażenia, jak i jego denotację. Wyrażenie [a] ma desygnat wtedy i tylko wtedy, gdy wskażemy, iż istnieją przedmioty, o których można orzec wyrażenie [a]. Wyrażenie to jednak składa się z dwu członów: [a1] „PZPR” oraz [a2] „płatni zdrajcy pachołki Rosji”. Czy wyrażenie [a1] ma jakiś przedmiot? I tak, i nie; w roku 1992 przedmiot ten nie istniał (przypominam, iż [a1] to skrót oznaczający pewną organizację polityczną). Istniał natomiast wcześniej, w latach 1948-1989. Jaką pełnił rolę itd. – nie jest w tej chwili istotne; ważne jest natomiast, iż w momencie przywołania wyrażenia [a1] wyrażenie to miało desygnat tylko w takim sensie, iż odnosiło się do tworu, który był pojęciem (i przedmiotem)

o charakterze wyłącznie historycznym. Powyższe uwagi dotyczą także denotacji wyrażenia [a1] i nie będę kwestii tych szerzej analizował.

Czy zatem wyrażenie [a2] ma desygnat? I znów mamy podobną sytuację, co w wypadku wyrażenia [a2]. Jej desygnatem może być dowolna grupa ludzi, którym można udowodnić, iż za jakieś usługi (dobrze byłoby je określić, ale nie jest to istotne) świadczone na rzecz Rosji pobierają opłatę, oraz jednocześnie zdradzają (uwaga: elipsa!) swoją ojczyznę (jest to domysł uzasadniony, bowiem rzeczownik *zdrayca* obejmuje także tych, którzy zdradzają nie tylko np. żonę, ale i swoją ojczyznę). Jednak – nie jest jasne o jaką grupę ludzi chodzi; przypominam, iż w okresie I Rzeczypospolitej, szczególnie w wieku XVIII, zjawiskiem dość nagminnym był tzw. *jurgielt* czyli korupcja; jednak – była to także nazwa żołdu. Powyższe uwagi odnoszą się także do kwestii denotacji i znów szerzej nie będę ich analizował.

A zatem wyrażenia [a1] i [a2] posiadają desygnaty, acz nie bardzo jest jasne do czego odnoszą się w konkretnej sytuacji. Natomiast wyrażenie [a] już takiego desygnatu nie posiada, a przynajmniej nie bardzo można go jednoznacznie wskazać. To samo dotyczy denotacji.

Natomiast z punktu widzenia retoryki kwestia wygląda, pozornie tylko, prościej. Analizowane narzędziami wziętymi ze sfery *elocutio* wyrażenie [a] to prawie na pewno *elipsa*, a także *hiperbola* i *epitet* (oraz połączenia figur). Zarazem wyrażenie [a2] może być uznane i za *peryfrazę* i za *asyndeton*. W członie [a2] należy wyróżnić dwie składowe: [a2.1] – „płatni zdrajcy” oraz [a2.2] – „pachołki Rosji”. Wyrażenia [a2.1] oraz [a2.2] są jednocześnie *epitetem*, *elipsą* i *hiperbolą*. Nie jest zatem jasne jakimi tropami i figurami pragnie posłużyć się mówca; ich nadmiar komplikuje odczytanie znaczenia. Może także być uznane za gnom, acz tylko przez określoną grupę odbiorców.

Natomiast z punktu widzenia *inventio* jest interesującym przykładem, który zarazem jest toposem i *ante rem*, i *circa rem*. Ale, co ważniejsze, jest entymematem o bardzo interesującej konstrukcji. Jeśli chodzi o *loci ante rem*, to wyrażenie [a] odwołuje się, poprzez człon [a2], do argumentacji zarazem z zakresu *ethos*, jak i *pathos*. *Loci ante rem* „każą” przeanalizować m.in. takie okoliczności, jak: *a persona* (oceny osoby/osób) *a causa* (przyczyna/przyczyny (mowy/tekstu)) oraz *a modo* (sposób jego przedstawienia (a także sposób przedstawiania osoby, o której np. mówimy)). Otóż wyżej wymienione okoliczności „rozstrzygnięte” zostały użytymi tropami i figurami, bez jakichkolwiek uzasadnień. Natomiast *loci circa rem* „każą” nam porównać jakieś np. dwie rzeczy. W tym wypadku człony [a1] i [a2] służą właśnie do tego. „Rozszyfrowując” znaczenie członu [a1] przy pomocy członu [a2] mówca porównuje i jednocześnie wyjaśnia znaczenie członu [a1].

W ten sposób zresztą zostaje zbudowany niezwykle ułomny entymemat. Jak słusznie przypomina Richard E. Volkmann *entymemat jest skróconym sylogizmem, przeważnie tylko zdaniem twierdzącym z wyczerpującym uzasadnieniem* [Volkmann 1901/1993: 140]. W wypadku analizowanego wyrażenia [a] nie jest to spełnione: jeśli uznać człon [a1] za przesłankę większą, to człon [a2] nie jest uzasadnieniem. Wynika to z faktu, iż konstrukcja, jaką zastosował mówca, wyklucza taką możliwość (mamy tu asyndeton, peryfrazę, a zarazem elipsę, epitet i hiperbole).

Zarówno na poziomie *elocutio*, jak i *inventio* celem mówcy jest poniżenie tych, do których skierowane jest wyrażenie [a]. Wynika to ze sposobu konstrukcji argumentacji: jest to *insinuatio*, zgoda, że ułomne, bowiem faktycznie sprowadza się do tego jednego wyrażenia.

Co gorsza – nie wskazuje tu mówca żadnego konkretnego. Jest to zatem naruszenie zasady, o której mówił Platon. Jest to *nieładny zwrot*, a jego celem nie jest wyjaśnienie czegokolwiek, a tylko zasianie wątpliwości co do wartości, jakie reprezentują ci, którzy tak zostali określani. Co więcej: poprzez zwroty [a2.1] i [a2.2] wprowadza argumenty odwołujące się do *ethos* (zdrajca i pacholek) oraz *pathos* (nie tylko zdrajca, ale jeszcze bierze za to pieniądze; przywołanie tradycyjnej niechęci do Rosji).

Dlaczego zachodzi także *napawanie złem duszy*? Bowiem każdy resentyment – jak przypomina Max Scheler – chcemy czy nie, ale tak po prostu działa; co gorsza – może on być wykorzystany przez demagoga [Scheler 1987, 35nn; Scheler 2004: 307-313].

Zatem wykazałem, jak sędzę, przydatność logiki oraz retoryki do analizy wypowiedzi, które nie tyle naruszają *etykę słowa*, co raczej – zgodnie z „regułą Platona” – *są i nieładne, i złem jakimś napęlniają duszę*¹³.

Konkluzje

Konkluzje nie są takie proste. Dotyczą one dwu kwestii: samego zwrotu oraz wyników analizy przykładu. Jeśli chodzi o zwrot *etyka słowa* to można wskazać dwie konstatacje. Po pierwsze – zwrot, acz zapewne nieprecyzyjny i z logicznego, i z retorycznego punktów widzenia, jednak opisuje pewne, intuicyjnie oczywiste, zachowanie językowe [Brown, Levinson 1978: 56-67, 295]. Po drugie – nawet jeśli nie jest on synonimem wyrażenia *kultura języka*, to także intuicyjnie jest postrzegany jako zakresowo szerszy od tego drugiego pojęcia.

¹³ Kwestia, w wypadku analizowanego wyrażenia, *subiektywnego* odczucia przez audytorium prawdziwości opinii nt PZPR, nie ma nic wspólnego z analizą konkretnego wyrażenia, które jest i logicznie, i retorycznie niepoprawne.

Jeśli chodzi o analizowany przykład, to powiedzenie, iż narusza on *etykę słowa* jest zdecydowanie za mało. Dopiero analiza logiczna i retoryczna pokazują na czym polega błędność jakiegoś wyrażenia w sensie logicznym oraz retorycznym; także – etycznym. Dopiero wtedy można „docenić” jak mówca i opierając się na jakich przesłankach buduje wspólnotę ze swym audytorium. Co więcej: do jakich symboli, jak powiedziała by Kenneth Burke, odwołuje się mówca oraz że buduje identyfikacje na nienawiści [Burke 1969]. W analizowanym wypadku buduje się wspólnotę na niechęci, resentymencie, a może i nienawiści. Nie twierdzę, iż członkowie PZPR, oraz sama organizacja nie zasłużyli na surową i generalnie negatywną ocenę; nie należy jej jednak mylić ze stosowaniem narzędzi, które są podobne do tego, co, podobno, odrzucamy.

Zwracam także uwagę, iż, niejako na marginesie niniejszych rozważań okazało się, iż wyrażenie „grzeczność językowa, która broni obyczajowości w kulturze” [Puzynina 2012], która ma określać desygnat wyrażenia *etyka słowa* okazuje się zbyt ogólnym sformułowaniem. Jak sądzę problem sięga głębiej i dotyczy osobowości mówcy, wyznawanych przez niego norm i wartości a także, jak powiedziała by Charles Taylor, czy *chce on* [mówca – dop. jzl] *dążyć do jakiegoś Dobra oraz nadać kierunek naszemu życiu* [Taylor 2001: 104]. Nie każda droga jest jednak trafnie wybrana – czego dowodzi m.in. analizowany przykład.

Zatem – acz sam termin będzie zapewne wywoływać paradoks, to jednak posługiwanie się nim, czy precyzyjnie – używanie go zapewne takiego efektu nie wywoła. Związane jest to z poczuciem, iż *etyka słowa* jest pojęciem, które wiąże się bardziej z etyką, niż lingwistyką i wskazuje nie tyle na poprawność językową, lecz raczej na zachowania społecznie akceptowane i postrzegane jako pozytywne. Problem, który omawiałem, rozwiązał już, jak wskazałem, Platon i raz jeszcze przypomnę następujący fragment z dialogu *Fedon*:

Wierz mi, Kritonie kochany, że nieładny zwrot to nie tylko błąd sam przez się, ale jeszcze jakimś złem dusze ludzkie zatruwa [PL., *phaed.*, 115E; tłum. W. Witwicki].

Jednak analiza retoryczna pokazała dobitnie dlaczego zwrot *etyka słowa* i związane z nim konotacje oraz denotacje wywołują lub mogą wywoływać spore emocje oraz nieporozumienia. Wiąże się to z topiką, do której przynależy sam zwrot (*loci ante rem*), także – w sferze *elocutio* – zwrot znaczy tylko w kontekście bardzo specyficznego użycia oraz oceny mówcy. Mowa/tekst, w której/którym orzekamy coś na temat czyjejs *etyki słowa* przywołuje argumentację nie logiczną a emocjonalną. W części bowiem wiąże się z oceną człowieka, a nie z analizą gramatycznych i semantycznych a także logicznych i retorycznych aspektów jakiegoś wypowiedzenia. Zatem sam zwrot, który analizowałem, powinien być używany z dużą ostrożnością; mówcy zaś winni kierować się wskazaniem Platona, aby *nie zatruwać dusz ludzkich złem*.

BIBLIOGRAFIA:

- Anaksymenes, zob. *Rhet.ad Alex.*
- Awdziejew A., Habrajska G., *Nieuchwytny pojęcie manipulacji*, <http://www.etykaslowa.pl/> (dostęp: 03.12.2012).
- Ax W., 2000, *Lexis und Logos. Studien zur antiken Grammatik und Rhetorik*, wyd. Farouk Grewing, F. Steiner Vlg., Stuttgart.
- Bartmiński J., *Etyka słowa a potoczny wzorzec komunikacji*, http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1352&Itemid=50 (dostęp: 03.12.2012).
- Brown P., Levinson S.C., 1978, *Universals in language usage: politeness phenomena*, [w:] Goody E.N. (wyd.), *Questions and politeness: strategies in social interaction*, Penguin, Harmondsworth.
- Burke K., 1969, *A Rhetoric of Motives (1950)*, Univ. of California Press, Los Angeles, Berkeley, London.
- Czeżowski T., 1959, *Główne zasady nauk filozoficznych*, wyd. 3 popr. i rozszerzone, Wyd. Ossolineum, Warszawa.
- Czeżowski T., 1949, *Logika. Podręcznik dla studiujących nauki filozoficzne*, PZWS, Warszawa.
- Fisiak J., 1978, *Wstęp do współczesnych teorii lingwistycznych*, WSiP, Warszawa, s. 56-67, 295.
- Foss S.K., 2008, *Rhetorical Criticism: Exploration and Practice*, Waveland Press Inc., Long Grove, IL.
- Lalande A., 1972, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, PUF, Paris.
- Laskowska E., *Agresja językowa jako problem moralny*, <http://www.etykaslowa.pl/> (dostęp: 03.12.2012).
- Lichański J.Z., 2007, *Retoryka. Historia – Teoria – Praktyka*, t. 1-2, DiG, Warszawa.
- Marciszewski W. (red.), 1970, *Mała encyklopedia logiki*, Wyd. Ossolineum, Wrocław.
- Martin J., 1974, *Antike Rhetorik. Technik und Methode*, Beck Vlg., München.
- Pelc J., 1967, *Zastosowanie funkcji semantycznych do analizy pojęcia metafory*, [w:] Markiewicz H. (wyd.), *Problemy teorii literatury*, Wyd. Ossolineum, Wrocław, s. 95-130.
- PL. = Platon, *Fedon* (tłum. pol. W. Witwicki, Warszawa 1958; tłum. ang. B. Jowett, Oxford 1892, t. 2, s. 57-118).
- Podbielski H., 2001, *Wstęp do Rhetorica ad Alexandrum*, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 6, PWN, Warszawa, s. 479-495.
- Puzynina J., *Jeszcze raz o kulturze języka*, <http://www.etykaslowa.pl/> (dostęp: 03.12.2012).
- Puzynina J., Markowski A., 1993, *Kultura języka*, [w:] Bartmiński J. (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, Wiedza i Kultura, Wrocław, s. 53-72.
- Puzynina J., Pajdzińska A., 1996, *Etyka słowa*, [w:] Miodek J. (red.), *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny*, Wyd. Tow. Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław, s. 35-45.
- Rauscher J., 2001, *Sprache und Ethik: Die Konstitution der Sprache und der Ursprung der Ethischen in der Grundkonstellation von Antwort und Verantwortung*, Vlg. Königshausen und Neumann GmbH, Würzburg.

- Rhet.ad Alex.* = *Rhetorica ad Alexandrum* (tłum. pol. H. Podbielski w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 6, PWN, Warszawa 2001, s. 479-561).
- Richards J.C., Platt J., Platt H. (red.), 1999, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Longman, London.
- Russell B. sir., 1967, *Denotowanie. Deskrypcje*, [w:] Pelc J. (wyd.), *Logika i język. Studia z semiotyki logicznej*, tłum. J. Pelc, PWN, Warszawa, s. 253-275 (*Denotowanie*), s. 277-293 (*Deskrypcje*).
- Scheler M., 1987, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, tłum. S. Czerniak, A. Węgrzecki, PWN, Warszawa.
- Scheler M., 2004, *Wolność, miłość, świętość. Pisma wybrane z filozofii religii*, tłum. G. Sowiński, przedm. A. Węgrzecki, Wyd. Znak, Kraków.
- Schulz A., 1984, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, PWN, Warszawa.
- Taylor Ch., 2001, *Źródła podmiotowości* (1989), tłum. M. Gruszczyński i in., Wyd. Nauk. PWN.
- Volkman R.E., 1885, *Rhetorik der Griechen und Römer in systematischer Übersicht dargestellt*, Lepizig (repr. Olhms, Hildesheim).
- Volkman R.E., 1995, *Wprowadzenie do retoryki Greków i Rzymian*, tłum. L. Bobiatyński, oprac. H. Cichocka, J.Z. Lichański, Wyd. UW, Warszawa.

Logical and rhetorical analysis of the expression *ethics of the word*

Summary

The use of language evokes some ethical implications. It seems that this idea has been quite common since antiquity and there is no need to provide a full description of this stream of reflection. However, issues relating to *ethics of the word* are connected, on the one hand, with the culture of the language, and, on the other, with the problem of politeness norms that are associated with the ethical dimension of behaviours. However, is the term *ethics of the word*, which has become widely popular and is commonly used, correct from the logical and rhetorical point of view? This discussion aims to provide a twofold analysis of this term and present the associated difficulties. The basic difficulty is associated with defining the term but there is also a serious related issue, namely that the elliptical nature of the term may lead to semantics problems. Moreover, problems with the *designatum* may lead to a situation where the scope of this semantic expression will be unclear. This article is an attempt to resolve these paradoxes.

GRZEGORZ P. BĄBIAK
(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

CZY BĘDZIEMY JESZCZE WYDAWAĆ KSIĄŻKI W XXI WIEKU? KILKA UWAG EDYTORA

ABSTRAKT: Podstawowym założeniem pracy edytora jest udostępnienie rękopisów twórców w celach badawczych czy edukacyjnych, zaś podstawą jego działań pozostawał od średniowiecza rękopis. Dwa ostatnie stulecia, jak ukazuje poniższy esej, dokonały zasadniczych zmian w tej dziedzinie prowadząc od kartki papieru do nośnika elektronicznego, od gęsiego pióra do kursora. Wyzwania jakie stają przed współczesnym edytorem wymagają zrozumienia tych zmian i wykształcenia nowych narzędzi badawczych. Rola edytorstwa, zwłaszcza na ziemiach polskich ostatnich dwustu lat ma również głębszy wymiar. Rozpowszechnione drukiem teksty tylko dzięki temu miały szansę przetrwać kolejne wojenne pożogi, jakie ogarniały ziemie polskie w XIX i XX stuleciu.

SŁOWA KLUCZOWE: edytorstwo, kultura polska XIX i XX wieku

Klasyczne przesłanie edytorstwa streścić można w słynnej sentencji, jaką nad wejściem do puławskiej Świątyni Sybilli umieściła jej twórczyni, księżna Izabela z Flemingów Czartoryska – *Przeszłość przyszłości*. Edytowanie tekstów przeszłości służyć ma przede wszystkim ich zachowaniu dla przyszłych pokoleń, by wykorzystywały je do różnych celów. Dla jednych staną się one podstawą badań naukowych, dla innych elementem edukacji, jeszcze innym służyć będą rozrywce, a znajdą się i tacy, którzy użyją je do politycznych rozrachunków. Wszystkie te elementy sprowadzić można jednak do wspólnego mianownika – fizycznego przetrwania tych przekazów. Rozpowszechnione przez druk mają o wiele większą szansę na to aniżeli spoczywające w archiwum lub bibliotekach w postaci rękopisu czy maszynopisu. Wydarzenia ostatnich wojen, ale i wszelkich przemian społecznych oraz politycznych były i będą najlepszym przykładem tego, jak łatwo ulec mogą zagładzie.

Przed wszystkim, zanim przejdę do przyszłości edytorstwa, kilka słów o jego przeszłości. Biorąc do ręki książkę nie zastanawiamy się nad procesami jej „tworzenia”. Dla nas tekst drukowany jest bezpośrednim przekazem myśli autora, ale przecież już w dawnych wiekach paralelną była także forma ikonocenna. W średniowiecznych manuskryptach słowo dopełniane było przez obraz, choćby tylko w miniaturach lub dekoracjach na marginesach. Na naszych oczach

jedynowładztwo słowa ponownie ustępuje na kartach książek innym formom przekazu. Jednak te ogólne dygresje chciałbym zacząć, od jeszcze innego wątku. Rozpocząłbym je od uświadomienia, że obok zasadniczych dla edytora pytań: co i jak wydawać, nie mniej ważne jest: czy mogę to odczytać? Sam rękopis bowiem poza warstwą poznawczą (treść) jest też świadectwem kulturowej działalności człowieka i przemian cywilizacyjnych (forma, materiał, charakter pisma). Warto sobie uświadomić, że człowiek na przestrzeni dwustu ostatnich lat, aż sześciokrotnie zmieniał sposób zapisywania swoich myśli i co najmniej pięciokrotnie formy komunikowania.

Krasicki, podobnie jak jeszcze dwieście lat wcześniej Kochanowski, swoje wiersze spisywali gęsim piórem i atramentem, a to niewiele zmieniło się od czasów starożytnych. Zanim bowiem wynaleziono pergamin w Pergamonie, na papiirusach zapisywano piórami trzcinowymi teksty tak administracyjne, jak i literackie, ale już ok. 600 r. p.n.e. zaczęto do tego wykorzystywać piór z ptasich skrzydeł. Zatem przez dwa ostatnie stulecia zmieniło się pod tym względem więcej niż przez ostatnie 2400 lat. A ostatni ludzie ptasich piór używali jeszcze w połowie XIX wieku! Zresztą pamięć o tym przetrwała do dziś stając się archetypem pisania tekstu o wyjątkowym znaczeniu. Mało kto natomiast wie jak to zrobić. Prócz sześciu największych piór z gęsich skrzydeł, nadają się do tego także pióra łabędzie i indycze. Ale nie wszystkie, jedynie te, które wrywano żywym ptakom, a następnie prażono na piasku, bądź nad piecem w celu zdjęcia pokrywającej ich błonki, by potem zakonserwować je w ałunie lub kwasie. Ostatnią czynnością było odpowiednie przycięcie ich końcówek. Píše o tym, porównując pióro z ołówkiem, nieoceniony Władysław Kopaliński, w zbiorze swoich esejów *Opowieści o rzeczach powszednich*¹.

Jeszcze w początkach XIX wieku apogeum popularności święciły gęsie pióra i kałamarze, bibułki do suszenia i drobno mielony piasek do suszenia tekstów. Kiedy przez Europę ze wschodu na zachód przetaczały się armie Napoleona i państw koalicyjnych, do samej tylko Anglii sprowadzano 30 milionów piór rocznie. Jednocześnie zaczęto poszukiwać trwalszych i bardziej wygodnych w pisaniu materiałów. Mimo iż samą stalówkę wynaleziono jeszcze w XVIII w. (ok. 1780 r.), to do masowej produkcji trafiła ona w 1828 r.², tzn. w epoce stabilizacji i nowego ładu powiedeńskiego. Zresztą sama jej nazwa w języku polskim, podobnie jak w niemieckim (*Stahlfeder*), świadczyła o wykorzystaniu nowych materiałów, które zrewolucjonizowały wszystkie dziedziny życia człowieka, od budownictwa poczynając (stalowe konstrukcje umożliwiające wzniesienie co raz wyższych gmachów) na komunikacji kończąc (koleje, dworce etc.).

¹ Kopaliński 2007: 146.

² Ibidem: 147.

Kałamarz i przycięte pióro pozostało jeszcze przez kilka dziesięcioleci, jak dziś długopis czy notebook. Ale dzięki stalówce pismo stało się równiejsze, zaś pisanie piórem powoli zaczęło być przyjmowane za synonim minionych czasów, co doskonale uchwycił Fredro w *Zemście*. W słynnej scenie dyktowania przez Cześnika listu Dydnalskiemu w IV akcie, odnaleźć można wszystkie te elementy „kaligrafii”, które dla współczesnych były jasne i tym bardziej komiczne, a dla obecnych czytelników pozostają już abstrakcyjną licencją poetycką.

– *Co to jest? (...) – B duże. Akapite, jaśnie panie. – B? To – kreska, gdzie dwa brzuszki? – Jeden w spodzie, drugi w górze. (...) – B, B, duże... Kto pomyśli może zgadnie. No, no pisz waść a dokładnie. (...) Co to jest? – Żyd, jaśnie panie, lecz w literę go przerobię. – Jak mi jeszcze kropla skapnie, to cię trzepnę tak po łapie, aż proformę wspomnisz sobie (...)*³.

Również na łamach prasy odnaleźć można było podobne określenia, które świadomie archaizowały przekaz, jak na przykład w stołecznej „Niwie”, która w 1875 r. opisywała mickiewiczowskie rękopisy: *Na tym egzemplarzu [poezji] posadził był [Mickiewicz] ogromnego żyda*⁴. Wszyscy trzej wieszczowie pozostawili swoje rękopisy zapisane gęsimi piórami. Natomiast w tekstach Norwida widać wyraźnie, że obok gęsiego pióra korzystał on już ze stalówki. Dzięki niej zarówno samo pismo stało się równiejsze, jak i atrament nie wylewał tak obficie. Kwestią czasu była dalsza ewolucja tego pisarskiego narzędzia i wynalezienie w dobie postępu technologicznego wiecznego pióra. Co ciekawe wieczne pióro długo uchodziło za przedmiot luksusowy i dopiero w 1884 r. zostało opatentowane. Zrobił to i udoskonalił ten wynalazek Lewis Waterman, którego pióra do dziś są światową elitą tego gatunku. Odtąd kolejne pokolenia literatów i pisarzy zaczerpnięto swoje rękopisy stalówką, a wielu z ostatnich generacji „pięknego wieku” mogło to robić także już wiecznym piórem. Dla Orzeszkowej, Sienkiewicza, Świętochowskiego czy inni z pozytywistycznej generacji to stalówka była głównym narzędziem pracy. Tak jak dla Reymonta, Żeromskiego, Tetmajera – wieczne pióra, co poświadczają ich rękopisy. Jednak wielu już u schyłku pięknego wieku mogło pójść jeszcze dalej, dokonując niebywałego jak na tamte czasy skoku technologicznego. Porzuciwszy pióra mogło próbować pisać na maszynach do pisania.

Również i ten wynalazek sięga swymi korzeniami wieku światła, ponieważ narodził się i został opatentowany już w 1714 r. przez Brytyjczyka Henrego Milla. Jednak czekać musiał na swój czas aż siedem dziesięcioleci. Za faktyczną bowiem datę pojawienia się tego urządzenia przyjmuje się rok 1867 zaś jego stwórców: trzech Amerykanów: Christophera Lathama Sholesa, Carloisa Gliddena

³ Fredro 1986: 127-129.

⁴ „Niwa” VI, 1875: 246, cyt. za: Skorupka 1996: 902.

i Samuela Soule'a. Wynalazek, jak większość mu podobnych, był kwestią przypadku, bowiem zamierzano pierwotnie usprawnić maszynę do numerowania stron. W efekcie powstała maszyna z klawiszami, taśmą nasyoną atramentem i płytką, na której można było przymocować czystą stronę papieru. Masowa produkcja ruszyła w 1873 r. we współpracy z fabryką broni Remington, w stanie Nowy York.

Trudno oprzeć się pokusie zestawienia tego faktu z tym co działo się w owym czasie na ziemiach polskich. Zresztą jest to charakterystycznym elementem polskiego widzenia historii i wielu współczesnych opracowań (jak w słynnym dowcipie: *Słoń a sprawa polska...*). W tym wypadku ma to na celu jedynie ukazanie nadwiślańskiej specyfiki i celowej „historyzacji” środków przekazu. Kiedy Europa i świat dokonywały rewolucji przemysłowej i artystycznej tworząc maszyny i rodząc impresjonistów, między Bałtykiem a Karpatami, wzniecane były kolejne wykrwawiające insurekcje a „rząd dusz” obejmowali sławiący je twórcy od Mickiewicza po Grottgera i Matejkę. Wobec hekatombi ofiar i zniszczeń odwoływanie się do historii było świadomą strategią przetrwania. Tak skrajne kultywowanie tradycji dawało bowiem szansę zachowania tożsamości, kiedy nowoczesność niebezpiecznie ocierała się o rozmycie w zunifikowanym przez maszyny świecie.

Trudno nam sobie wyobrazić aby Basia Wołodyjowska, zwana Hajduczkim czy Marynia Połaniecka, wzór polskiej kobiety, mogły się narodzić w inny sposób niż pod piórem Sienkiewicza. Choć ich autor miał już szansę „począć” je w diametralnie odmienny sposób. Jak podają popularne encyklopedie, jednym z pierwszych użytkowników maszyny do pisania był Mark Twain, który w 1876 r. napisał na niej powieść *Przyczyny Tomka Sawyera*. Natomiast w Polsce „epokę maszyny” rozpoczął Bolesław Prus ok. 1897 r. Przy ul. Czystej 4 w Warszawie, autor *Lalki* napisał swój pierwszy list do... żony: *Piszę do ciebie ten liścik drukowany w sklepie pana [Gustawa] Gerlacha (dnia 13 miesiąca grudnia roku 1897, około siódmej wieczór), ażeby donieść Ci, że idzie mi nienajgorzej jak na początek. Mówią panowie, że na maszynie można pisać jakoby ze trzy razy prędzej aniżeli piórem, ale czy ja dojdę do takiej wprawy, to dopiero czas pokaże! W każdym razie trzeba się uczyć pamiętać o odstępach i o sposobie pisania dużych liter, liczb, znaków pisarskich itd. – Byłbym prawdziwie szczęśliwym, gdybym mógł pisać z zamkniętymi oczami. W każdym razie bardzo mnie bawi ta nowa robota; z przyjemnością myślę o tym, jak zecerzy będą zadowoleni, otrzymawszy zamiast niewyraźnego rękopisu porządny druk. [podkreśl. GB] (...) Bardzo jestem ciekawy, dlaczego maszyna tak dużo stosunkowo opuszcza liter? Czy już jest zepsuta przez takich, jakim ja jestem, fujarów? Czy może od razu była kiepsko zbudowana? A może ja zbyt słabo uderzam? (...) No! Zmachalem się też należycie i już muszę iść do domu.*

*Wszystko to pisałem dnia 13 grudnia na maszynie pana Gerlacha, ażeby ją wypróbować*⁵. Mogło się zatem tak stać, że dzieckiem „maszyny” stałby się Stanisław Wokulski... choć na swoje rodzeństwo długo musiałyby jeszcze czekać.

Oprócz cytowanego listu do żony zachowało się jeszcze kilka fikcyjnych wiadomości, które Prus zamierzał wysłać, m.in. do przyjaciela, pisarza i tłumacza Juliana Adolfa Święcickiego: *Donoszę Panu, że uczę się pisać na maszynie. Z początku idzie mi trudno, mam jednak nadzieję, że z czasem pójdzie mi coraz łatwiej. I co Pan powie, że w niecałe pół godziny już piszę dosyć śmiało! Bardzo jestem ciekawy, jak mi się uda z jakąś obszerniejszą kompozycją?*⁶. Warto sobie uświadomić, że pisał to człowiek przeszło 50-letni, dla którego było to wyzwanie porównywalne z opanowaniem komputera przez obecnych 60. latków. Prus zakładał, że stworzy na maszynie jakieś dzieło literackie, jednak nigdy zamiaru tego nie zrealizował.

Można zatem za autorem Faraona powiedzieć, że: *Dnia 13 miesiąca grudnia roku 1897, około siódmej wieczór...*, rozpoczęła się nad Wisłą „nowoczesność” pisarska... Można, gdyby nie wspomniane, polskie uwikłanie w historię. Ranga pisarza i poety na ziemiach polskich w czasach niewoli, który traktowany był jako kapłan narodowych relikwii, za które uchodził język, z założenia musiał stronić od maszyny, drapując płaszcz Konrada i trzymając w ręku pióro (gęsie bądź wieczne). Zresztą byłoby to jeszcze zrozumiałe w przypadku np. Stefana Żeromskiego, którego określano jako „sumienie narodu”, również innych mu współczesnych twórców, którzy zostali ukształtowani przez XIX stulecie. Jednak u generacji, która wiosną „chciała wiosnę nie Polskę zobaczyć” nie jest to już chyba kwestią przypadku. Rękopisy Lechonia, Broniewskiego a nawet jeszcze Iwazkiewicza niczym nie różnią się od ich poprzedników z końca XIX stulecia. Co więcej, w znakomitej większości fotografii literatów przy pracy, są oni pochyleni nad białą kartką papieru z piórem w ręku, z rzadka mając przed sobą klawiaturę maszyny. Na znanych ze zdjęć gabinetach Iwazkiewicza, Tuwima czy Gałczyńskiego nie jest ona eksponowana. Do wyjątków należą Maria Dąbrowska, Leon Gomolicki, a ewenementem był Czesław Miłosz, który ostatnie swoje wiersze pisał na komputerze (z uwagi na pogarszający się wzrok).

Jednak XX wiek to szalone przyspieszenie w porównaniu z poprzednimi stuleciami. Coś co dziś dla większości wydaje się *démodé*, czyli długopis – ma zaledwie 70. lat! Został on wynaleziony w 1938 r. przez węgierskiego artystę i dziennikarza Laszlo Biro, który po wybuchu II wojny uciekł do Argentyny i tam opatentował swój wynalazek. Masowa produkcja ruszyła w Buenos Aires

⁵ Prus 1959: 262-264.

⁶ Ibidem: 262.

na potrzeby... alianckich lotników, którym, ze względu na ciśnienie atmosferyczne, pióra na wysokości odmawiały posłuszeństwa. Maszyna do pisania i długopis staną się podstawowym „narzędzie pisarskim” dla następnej generacji twórców: Stanisława Mrożka, Stanisława Lema, nie wspominając już o Manuelei Gretkowskiej i Jerzym Pilchu czy jeszcze młodszych, którzy wraz ze schyłkiem wieku przeszli w przestrzeń cyfrową.

Wszystkie te elementy są kluczowe, jeśli zaczniemy się zastanawiać, co będziemy wydawać w kolejnych dziesięcioleciach, biorąc pod uwagę przede wszystkim możliwość odczytania tych przekazów. Teraz, jeśli w ogóle piszemy ręcznie, to w wyjątkowych sytuacjach. Robienie notatek należy do rzadkości. Nawet listów wysyłamy coraz mniej, ponieważ zastąpiły je e-maile i sms-y. Normą jest, że egzaminy szkolne ograniczają się do wstawiania krzyżyków w odpowiednie kratki. Przestrzeń komunikacyjna skurczyła się do minimum, o czym w dalszej części szkicu.

Przechodząc do innego wątku rozważań. Wydanie wspomnianych listów czy dokumentów jednorodnych stylistycznie i gatunkowo, nawet zapisanych różnymi technikami, wydaje się rzeczą oczywistą. Ale co z formami bardziej skomplikowanymi, polimorficznymi – tak charakterystycznymi dla XX wieku. Najprostszym przykładem mogą być choćby dopiski czy adnotacje na marginesach drukowanych książek. Przypadki tego typu uwag znane są zresztą od średniowiecza i stanowią podstawę wielu badań, natomiast późniejsze były dotąd ignorowane. Dziś reedycja takiego dzieła nabiera nowego znaczenia, tym bardziej, jeśli egzemplarz należał do osoby wybitnej, a jego komentarze wzbogacają przekaz tekstu. W swojej bibliotece mam kupiony w jednym z warszawskich antykwariatów egzemplarz głośnego pisma początku XX wieku pt. „Museion”, który należał do Kazimierza Czachowskiego. Ten wybitny, odznaczony Złotym Wawrzynem Polskiej Akademii Literatury (1937), tłumacz, historyk i krytyk literacki, na marginesach artykułu Ludwika Hieronima Morstina o filozofii Nietzschego, pozostawił kilka swoich przemyśleń merytorycznych i... emocjonalnych. Na stwierdzenie autora: *Nie piszę tu wyczerpującego studium filozofii Nietzschego, która nie jest filozofią, (...)*⁷, badacz ripostował: *Bo i nie stać na to autora, jak tego dowodem te jego o Nietzschem powierzchowne, płytkie roztrząsania. W innym miejscu dodawał: Zarzutu gadatliwości nikt jeszcze chyba Nietzschemu nie postawił i zarzutu takiego nie można postawić autorowi, który pisał tylko aforyzmami, skacząc od szczytu do szczytu! oraz konstatawał: Dziwnie wyglądają te poglądy w piśmie, które przecież miało być poświęcone kultowi klasycyzmu! Potępia się Nietzschego, tak silnie związanego z kulturą klasyczną (Grecja, Rzym, Francja), by wysuwać na to miejsce czysto niemiecki*

⁷ Morstin 1911: 78.

sentymalizm! Wreszcie pod tekstem brutalnie podsumowywał: *Typowe młodzieńcze wynurzenia miernego dyletanta. Czytelnika nie należało wprowadzać w błąd poważnym tytułem!*⁸. Zważywszy rangę obu autorów i przedmiot sporu, podobne wypowiedzi zasługują na uwagę.

Innym przykładem takiego chybrydycznego tekstu, który stanowić może interesujący materiał do badań nad sztuką przekładową, są przechowywane w Zakładzie Edytorstwa i Stylistyki na Wydziale Polonistyki UW egzemplarze powieści Brezy, Iwaszkiewicza i innych, które pochodzą z biblioteki Paula Czajana. Ten, jeden z najwybitniejszych polonofilów i tłumaczy francuskich, autor klasycznych przekładów *Pana Tadeusza* Mickiewicza czy *Pamiętników* Paska, pierwsze wersje tłumaczeń nadpisywał nad tekstem polskim, na marginesach dodając inne warianty przekładów. To wręcz unikatowy przykład warsztatu translatorskiego XX wieku. Pytanie jak wydawać te i podobne teksty, na razie pozostawię bez odpowiedzi.

Kolejne zasygnalizowane wcześniej zagadnienie, które potwierdzić ma celowość wydań minionych tekstów kultury dotyczy zagrożeń na jakie były i są one narażone, szczególnie pod tą szerokością geograficzną. Za przykład niech posłuży stan korespondencji dwóch czołowych intelektualistów przełomu XIX i XX wieku oraz ważnych postaci życia literackiego, teatralnego i kulturalnego Dwudziestolecia: Zenona Przesmyckiego-Miriama i Jana Lorentowicza. Najpierw krótka relacja z epoki. Zbigniew Zaniewicki, przyjaciel i sekretarz pierwszego z nich, wspominał o zniszczeniach w mieszkaniu na ul. Mazowieckiej 4. Zaraz na początku wojny, 22 września 1939 r. przez okno wpadł pocisk artyleryjski i rozerwał się w jednym z pokoi wzniesając pożar. Zaniewicki relacjonował: *Część pieca w gabinecie zwała się na etażerkę, w której złożona była korespondencja Miriama. Listy, przechowywane luźno w pudełkach, rozfrunęły się po całym pokoju jak gołębie, te jednak, które były powiązane, nosiły ślady poszarpania. Ja zbierałem listy rozrzucone wybuchem. Miriam zaś przypatrywał się wiązance na literę P (Były tam listy Paderewskiego, Piłsudskiego, Piusa XI i innych). Jedna mała blaszka, okruch mikroskopijny pocisku, przeorał wszystkie te listy, żłobiąc w nich cały przemyślny labirynt, niby mól książkowy*⁹. Sytuacja powtórzyła się pięć lat później na początku powstania: (...) *mieszkanie jego tak jak w czasie oblężenia 1939 r. pełne było gruzu i szkliwa. Przez wybite okno powiewał ten dziwny powstańczy zapach spalenizny, który zapamiętałem na całe życie. (...) Obu nas przysypał tynk, portret Miriama zrobiony przez Krzyżanowskiego gruchnął na ziemię, a w salonie (zamkniętym od dziesiątków lat) zwałił się żyrandol na staroświeckie meble. Miriam otrzepywał stuletnią chyba jesionkę.*

⁸ Cytaty z egzemplarza w zbiorach autora.

⁹ Zaniewicki 1984: 40.

Wyglądał naprawdę patetycznie... Senior polskich pisarzy mógł być symbolem polskiego losu. (...) Po chwili szamotania się z klamką – drzwi stanęły otworem; wielkim zaiste otworem, bo za nimi rozciągała się próżnia. Kuchnia i spiżarnia (...) leżały o dwa piętra niżej. (...) a w dole luksusowe egzemplarze „Chimery” zmieszane z cegłami. Tak to ideal jego „sięgnął bruku”¹⁰.

Zachowana korespondencja jest zapisem tych tragicznych wydarzeń. Praca edytora jest w tym wypadku bliska pracy archeologa, bo wymaga rekonstrukcji wielu fragmentów zniszczonego tekstu. I im więcej uda się złożyć strzępów tego papieru tym więcej ocalone zostanie od zapomnienia. W wielu przypadkach jest to niestety już niemożliwe. A przecież od chwili wysłania ostatniego listu minęło zaledwie 72 lata. Żyją ludzie, którzy mogli być przy tym obecni, którzy mogli odnosić jeszcze te listy na pocztę...

Czas na próbę odpowiedzi na postawione w tytule pytanie.

Nie będzie odkryciem, a tym bardziej dramatyczną konstatacją uwaga, że epoka epistolografii i diarystyki wraz z narodzinami bezprzewodowej telefonii i cyber-sieci, przeszła już do historii. Podstawowa, również dla dziewiętnasto- i dwudziestowiecznych zmian, szybkość pozyskania informacji, która jest niezbędna w rozwoju ekonomicznym i technologicznym człowieka, również w tym wypadku doprowadziły do fundamentalnych przeobrażeń społecznych i obyczajowych.

Założeniem współczesnej komunikacji jest natychmiastowe nawiązanie łączności i przekazanie potrzebnych oraz częściej niepotrzebnych informacji. W ciągu tygodnia przepływa ich przez nas tyle ile przez całe życie człowieka w XVII stuleciu. Stąd podstawą dzisiejszych kontaktów międzyludzkich stał się telefon komórkowy oraz jego mutacje. Brak dystansu czasowego wyeliminował wszelkie formy pośrednie jak list, kartkę pocztową, telegram, etc. Szybkość warunkuje zwięzłość czy nawet krótkość przekazu, a stosowanie kodów znanych jedynie nadawcy i odbiorcy ma na celu usprawnienie tej komunikacji. Co jednak, kiedy po jakimś czasie dla samych twórców owych kodów, są one niejasne, co często sprawdzamy na własnym przykładzie. A jeśli dystans ten jeszcze bardziej się zwiększy, a zapis trafi do obcych osób, nie znających kontekstu tej wymiany (przy założeniu, że w pamięci telefonu rozmowy takie w ogóle zostaną zapisane). Czy obok edycji listów, będą w przyszłości przygotowywane wydania Short Massege Service?

Formę tradycyjnego, powszechnie używanego listu, wyparło dziś jego kolejne, równie powszechne wcielenie tzn. e-mail. Ale czy owa powszechność, ale przede wszystkim doraźność, nie jest jego największym wrogiem. Mało kto z nas archiwizuje swoją korespondencje, której ilość warunkuje zwykle pojemność

¹⁰ Ibidem: 46.

skrzynki odbiorczej, bądź poczucie porządku i robione od czasu do czasu czyszczenie konta. Ponadto zawartość zabezpieczonej hasłem poczty, po śmierci jej właściciela, jeśli nie zostawił co do niej wskazówek, może ulec dezintegracji.

Kolejnym wątkiem tych rozważań jest kwestia związana z wydawanymi w ostatnim czasie, w znacznej ilości dziennikami i pamiętnikami. W wielu przypadkach mijał akurat okres kilkunastu, bądź kilku dziesięciu lat zastrzeżenia ich upowszechnienia przez dwudziestowiecznych autorów – jak choćby w przypadku Dąbrowskiej. Dziś działania takie byłyby raczej ewenementem, a jednocześnie stałyby się impulsem, aby próbować zakaz ten obejść, w nadziei uzyskania sensacyjnego materiału.

W jednym z dziewiętnastowiecznych pamiętników, ich autor rozpoczynał pierwszy rozdział, zatytułowany *Słowo wstępne: dlaczego piszę*, od następującej konkluzji: *Coś mnie silnie skłania, by teraz, kiedy życie moje dobiega kresu, opisać to, co przeżyłem, poznałem, czego doznałem i doświadczyłem. Nie chcę tego nazwać pamiętnikami. Pamiętniki piszą ludzie, którzy wielkich czynów dokonali, wpływ wywierali na bieg wydarzeń dziejowych, (...). Dlatego też określam moje opisy tylko jako „wspomnienia”¹¹. Mniej ważny dla tych rozważań jest autor tych słów, zasłużony działacz społeczny i polityczny na Pomorzu, ks. Józef Dembieński, ale motywy, jakie kierowały nim w spisaniu swoich wspomnień, których tytuł mógłby się stać mottem dla współczesnych edytorów: *Radości mało, goryczy dużo*. Całkowicie anachroniczne wydaje się przeświadczenie, odziedziczone po pierwszej połowie XIX stulecia, że pamiętniki godni są spisywać jedynie ci, którzy zapisali się na kartach historii, reszta zaś może wspominać to, co przydarzyło im się podczas ich życia. Dziś piszą wszyscy, ale co z wydawaniem tego?*

Z kolei żyjąca kilka dziesięcioleci później Anna z Działyńskich Potocka, córka Tytusa, mecenasa i wydawcy, a przede wszystkim twórcy Kórnika, notowała: *Gdy młodą jeszcze była, śmieszna mi się wydawała rzecz, jeżeli osoby, których życie nie było wplątane w polityczne koleje kraju, porywały się na pisanie pamiętników. Jednakże z wiekiem zmieniłam zdanie. Mówią, że historia jest nauczycielką narodów. Jeżeli tak jest, to pamiętniki powinny być nauką życia dla ludzi pojedynczych. Od położenia tych słów na papierze upłynął trochę ponad wiek, dalej notowała: Nie piszę tych kartek dla obcych, ale piszę dla dzieci moich. Widzę w nich, szczególnie niektórych, wielkie podobieństwo charakteru do mnie; (...) niech lepiej czerpią z doświadczenia mego i przez to unikną bardzo wiele w życiu rozczarowania i zniechęcenia. Na końcu zaś konkludowała: Szczera będę zupełnie; wstydzić się tak dalece nie mam czego; podłego nigdy nic nie popełniłam; a błędy, które przez zbyt gwałtowne usposobienie moje*

¹¹ Dembieński 1985: 39.

popęłiłam, te właśnie niech służą za przestrożę dzieciom moim¹². Dziś owe warunki chwycenia za pióro nie tyle trącą myszką, ale wskazują bardzo często a rebour powody pisania i wydawania swoich zwierzeń. Czas związany z edycją pamiętników czy dzienników uległ znacznemu skróceniu, a tak imponujące wydanie, jak *Dzienniki Nałkowskiej Hanny Kirchner*, zakończone po przeszło trzech dekadach, zaliczyć należy do klasyki i przeszłości.

We wszystkich cytowanych wyżej wypowiedziach wspólnym mianownikiem była chęć przekazania przyszłym pokoleniom swoich „historii” w określonym celu: naukowym, dydaktycznym czy politycznym. Tak było kiedyś, a dziś? Czy można uznać, że jak XIX wiek był wiekiem listów i dzienników, XXI będzie epoką blogów, które w naturalny sposób wydają się kolejnym stopniem rozwoju tych form?¹³ Choć od razu rodzi się pytanie: czy jest możliwe wydanie bloga? Między innymi ze względu na ich amorficzność. Chyba raczej nie ma to sensu, bowiem ich zawartość stanowić mogą jednocześnie teksty, filmy, rysunki oraz muzyka. A poza tym oprócz blogów osobistych istnieje równie wiele, które mają kilku i więcej autorów. Dość wspomnieć, że od 2005 r. przyznawane są nagrody i wyróżnienia w konkursie „Blog Roku” na platformie Onet.pl, nie wspominając o niezliczonych portalach, jak choćby *Blog.pl – Polskie Centrum Blogowe*.

Forma ta, która – jak się wydaje – przeżywać będzie dalszy rozkwit, już dziś jest bardzo zróżnicowana, co podkreślają znawcy tematu. Kryterium podziału dotyczy przede wszystkim środków wyrazu wykorzystywanych przez autora. Wśród blogów tekstowych, cytując najpopularniejszy z portali, wyróżnić można: mikroblog (krótkie zdania), fotoblog (głównie fotografie), wideoblog i audioblog (filmy i nagrania), jak również: moblog (treści z urządzenia mobilnego), blog dynamiczny (z wpisami minimum raz dziennie), flog (autor jest opłacany przez producenta, którego celem jest ukryta reklama opisywanych produktów) oraz roblog (w którym treść dobierana jest bez udziału człowieka).

W jednym z przypadkowo odnalezionych w sieci blogów, można przeczytać fragment tekstu parający do tego, który przeszło wiek wcześniej pisali cytowani pamiętnikarze: *Pięć lat temu usiadłem przed komputerem i napisałem notkę zaczynającą się od słów: „Kiedy ktoś coś zaczyna nie zawsze związane jest to z wyraźną potrzebą... bo czyż mnie jest potrzebny blog? Trzydziestoparoletniemu facetowi... nie wiem... czasem mówię sobie, że w życiu trzeba wszystkiego spróbować...” Co ciekawe – przez te lata ten tekst wcale się nie zdezaktualizował. Pewnych rzeczy trzeba w życiu spróbować – blog był jedną z nich.*

¹¹ Potocka 1973: 19.

¹² Jedni przyjmują, że za datę narodzin blogów nad Wisłą przyjąć należy 1997 rok, a za twórcę Piotra Wagłowskiego, inni zaś 2003 rok i portale „Brukowiec literacki online” (kumple.blog.pl, 2003 rok) oraz „Graster” (raster.blog.pl, 2003 rok).

Czy był mi potrzebny? Na pewno w jakimś sensie tak. Pozwolił mi się „wygadać”, poznać siebie. „Dwa światy” – był to projekt ukazujący między innymi łatwość przekraczania granic etycznych, o światach rozumianych jako alternatywne dla siebie jak miłość-zdrada, rzeczywistość-swiat wirtualny, cynizm-wierność zasadom. „Dwa światy” – była to opowieść o moim życiu, mieście, o moich znajomych. To historie, które się zdarzyły naprawdę bądź zostały przeze mnie wymyślone. To balansowanie na krawędzi między jawą a snem, marzeniami a rzeczywistością i wieloma, wieloma innymi światami. To eksperyment na samym sobie. Cieszę się, że tymi moimi często celowo banalnymi tekstami trafiałem do ludzi pomagając im słowem i czynem. To wspaniałe uczucie. (...) Cieszę się, że wielu Czytelników ma moje zapiski w formie książki, dzięki czemu będę nieco bardziej materialny i zawsze będzie można przypomnieć sobie co też tu wypisywałem. (...) Zawsze chciałem bawić (i uczyć) słowem i czuję ogromną satysfakcję, że dla przytłaczającej większości z nich teksty moje były odpoczynkiem przy porannej kawie, chwilą zastanowienia lub radości, uśmiechu¹⁴.

Materiał do antologii wydaje się zatem sam odkładać.

Jednak wypada raz jeszcze zapytać, czy mówienie o „wydaniu” w tradycyjnym tego słowa znaczeniu ma sens i czy w ogóle jest możliwe? A jeśli tak, to czy nie zostaną one ograniczone do indywidualnego wydruku? Czy będzie to jeszcze wydanie – pozostaje osobną kwestią? Czy edycja w formie ugruntowanego tradycją kodeksu, głównie z powodów ekonomicznych nie zostanie, również w innych przypadkach wyparta przez e-wydania. Ale wobec tego jakie nowe narzędzia będzie należało przyjąć do ich opracowywania.

Dziś jako pozytyw trzeba odnotować fakt, że przy potencjalnych e-wydaniach będą one dawały możliwość ciągłej modyfikacji, którą wykluczają wydania papierowe. W nich bowiem stan badań odpowiada momentowi uruchomienia maszyn drukarskich. Uzupełnianie, dodawanie linków czy dostosowanie jednej edycji do różnych poziomów odbiorów, od popularnego do filologicznego z dodaniem podobizny podstawy, nagraniem głosu autora i wszelkich przekazów z jego udziałem – to marzenie edytorów, które wydaje się już bliskie realizacji.

Innym aspektem rozważań o tym jak wydawać w przyszłości, jest problem co stanowić będzie podstawę tych wydań. Fundamentalna przy każdej edycji sprawa podstawy, również staje się relatywna. Co będzie miało bowiem status rękopisu, jeśli autor będzie mógł wydrukować jego niezliczoną ilość na swojej i nie swojej drukarce a na każdym egzemplarzu nanieść inne poprawki lub uzupełnienia. Jeśli nie postawi daty, ustalenie ich kolejności staje się niemożliwe, a wszystkie w perspektywie wydań wariantywnych mogą być uważane za pierwsze i podstawowe. Poprawki zaś dotyczyć mogą i dopisków i skreśleń.

¹⁴ <http://slawek34.blog.onet.pl/> (dostęp: 20 grudnia 2012).

Co więcej. Nie ma możliwości weryfikacji w przypadkach braku takich autorskich dopisków, autentyczności maszynopisu. Tradycyjne badanie papieru, atramentu czy specyficzności czcionek w maszynie do pisania pozostają już całkowicie nieprzydatne. Wszystkie kopie będą przecież takie same, bez względu na to kto będzie ich autorem i gdzie zostaną stworzone. Jeśli zaś porzucimy tradycyjną przestrzeń materialnych archiwaliów. To pozorne ułatwienie okazać może się kolejną komplikacją. Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że zamiast powiązanych paczek z listami, pudeł z papierami, czy zeszytów z dziennikami lub pamiętnikami, archiwa literackie twórców sprowadzone zostaną do przekazania twardych dysków z ich komputerów osobistych, dysków zewnętrznych czy pendrive'ów. Kontynuując ten wątek rozumowania, logicznym staje się pytanie: a co z tym co pozostaje w Internecie? Nie opłacona domena ulegnie likwidacji. Jeśli dostęp do niej miał tylko sam twórca znający kod, jeśli nikomu go nie przekazał... wątpliwości wydają się spiętrzać.

Ponadto jeśli operatory tekstu dają możliwość śledzenia daty utworzenia dokumentu i robionych w nim zmian, to jedynie wówczas kiedy używany system nie został zresetowany i funkcjonował na komputerze twórcy od początku jego pracy, co raczej jest mało prawdopodobne. Własne doświadczenia podpowiadają tu dramatyczne niekiedy przeżycia. Zakładając jednak idealny stan, że będziemy dysponowali pełnymi kopiami zapasowymi, które teraz, dzięki osobnym programom, system sam zapisuje i przesyła np. na dysk zewnętrzny, to co z indywidualnymi systemami kodowymi. Ponadto taka kopia możliwa z jednego sprzętu, jest już mniej prawdopodobna przy używaniu ich większej ilości (co w tym momencie jest normą). A co z tabletami, które również dają możliwość pracy z tekstem, robienia i zapisywania zdjęć, filmów etc., etc.?

Otoczeni coraz to nowszym sprzętem elektronicznym, dającym coraz to nowe możliwości, rzadko troszczymy się o te starsze wersje, oddając je zwykle dzieciom do zabawy. A i ten wątek stworzyć może w przyszłości problem, nad którym warto się na koniec zatrzymać. Wszystko co zostało powyżej powiedziane jest możliwe tylko i wyłącznie pod warunkiem, że za kilka, bądź kilkanaście lat istnieć jeszcze będzie sprzęt i operatory, które będą komplementarne z tymi, których używał twórca naszej podstawy edytorskiej. Odpowiedź, że technika w tym wypadku problemy te usunie, nie do końca może uspokajać. Jeśli zdamy sobie sprawę, że wielu z nas część swoich prac ma jeszcze zarchiwizowanych na dyskietkach, które może jedynie położyć obok laptopów, bądź nowych PC, ale już nie uruchomić w nich z braku odpowiedniej stacji, to spokój ten będzie ustępował. Co z pierwotną wersją dyskietki 20 x 20 cm., o których najmłodszy, albo jedynie słyszeli, albo oglądali już w muzeach techniki. Po dwóch dekadach umożliwiającą jej otwarcie, sprawny sprzęt należy do rzadkości. Można zakładać, że analogiczna sytuacja, po upływie kolejnej dekady, dotyczyć będzie

tradycyjnej „małej czarnej dyskietki”, którą zaprzestano nota bene produkować już 4 lata temu. Ponadto nawet dysponując takimi osobnymi stacjami dyskietek czy CD-Romów to warto zdać sobie sprawę, że ich przyłączenie nie będzie równoznaczne z otwarciem znajdujących się na tych nośnikach plików. Nie wspominając już o tym, że ich trwałość pozostawała i pozostaje bardzo ograniczona (rozsmagnetyzowanie, czy grożące również innym nośnikom, zniszczenie przez wirusy), a ewentualne odzyskane dane będą już jedynie fragmentaryczne. A co z mechanicznym uszkodzeniem?

W tej sytuacji wypada mieć nadzieję, że powołane do tego instytucje prócz zbierania i zabezpieczania e-archiwów, będą również zobowiązane do ciągłego ich kopiowania na nowych nośnikach i operatorach. Tego nie tylko świadomi, ale i do tego przygotowani powinni być także przyszli edytorzy.

BIBLIOGRAFIA:

- Dembieński J., 1985, *Radości mało, goryczy dużo. Pamiętnik Pomorzanina z lat 1879-1920*, oprac., przyg. do druku i wstępem poprzedził A. Bukowski, Warszawa.
- Fredro A., 1986, *Zemsta*, oprac. M. Ingłot, Wrocław.
- Kopaliński W., 2007, *Opowieści o rzeczach powszednich*, Warszawa.
- Morstin L.H., 1911, *Wpływ idei filozoficznych na współczesną twórczość literacką*, „Museion”, z. 2.
- Potocka z Działyńskich A., 1973, *Mój pamiętnik*, oprac. A. Jastrzębski, Warszawa.
- Prus B., *Listy*, 1959, oprac. K. Tokarzówna, Warszawa.
- Skorupka S., 1996, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa, t. II.
- Zaniewicki Z., 1984, *Wspomnienie o wielkim odkrywcy, Poezja*”, nr 6-7.

Are we still going to publish books in the 21st century?

A few remarks from an editor

Summary

The essence of an editor's work is to ensure availability of authors' manuscripts for purposes associated with research or education. Manuscripts have remained the core of an editor's work since the Middle Ages. As shown in this essay, the last two centuries witnesses radical changes in this sphere, from a sheet of paper to an electronic storage medium, and from a quill pen to a cursor. The challenges faced by modern-day editors call for a good understanding of those changes and for new research tools to be developed. However, the role of editing, especially in the Polish territories during the last two hundred years, goes even deeper. The texts which were disseminated on those territories had a chance of surviving the ravages of wars on the Polish territories in the 19th and 20th century just because they were printed.

**KRONIKA INSTYTUTU
POLONISTYKI STOSOWANEJ**

EWA WOLAŃSKA
(Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

SYLWETKA NAUKOWA
DOCENT DOKTOR MARII PRZYBYSZ-PIWKO.
40-LECIE PRACY NAUKOWO-DYDAKTYCZNEJ

Rok 2013 jest 40. rokiem pracy naukowej i dydaktycznej doc. dr Marii Przybysz-Piwko. Z tej okazji pragniemy przedstawić sylwetkę Dostojnej Jubilatki oraz ogromny dorobek naukowy i dydaktyczny Pani Docent.

Docent Maria Przybysz-Piwko ukończyła filologię polską na Uniwersytecie Warszawskim (1968-1973). Praca magisterska, przygotowana pod kierunkiem prof. dra hab. Stanisława Skorupki, nosiła tytuł *Neologizmy słowotwórcze i semantyczne w poezji Juliana Przybosa*. W 1973 r. podjęła pracę na stanowisku naukowo-technicznym w Instytucie Języka Polskiego PAN w Pracowni Badania Mechanizmów Mowy kierowanej przez prof. dr hab. Halinę Mierzejewską. Rok później podjęła studia doktoranckie na Wydziale Polonistyki UW. W 1976 r. została zatrudniona w Instytucie Języka Polskiego na stanowisku starszego asystenta. W 1986 r. obroniła rozprawę doktorską, napisaną pod kierunkiem prof. dr hab. H. Mierzejewskiej, zatytułowaną *Afatyczne zakłócenia leksemów polskich*. Od 1986 r. pracowała na stanowisku adiunkta, a od 2007 r. – docenta. W 2011 r. odeszła na emeryturę, lecz nadal współpracuje z macierzystym wydziałem oraz Pomagisterskim Studium Logopedycznym UW (PSLog).

M. Przybysz-Piwko stale podnosiła kwalifikacje, biorąc udział w studiach podyplomowych, szkoleniach, seminariach i stażach. W latach 1973-1975 uczestniczyła w pracach interdyscyplinarnego zespołu ds. diagnozy i terapii osób z afazją, prowadzonych pod kierunkiem prof. H. Mierzejewskiej. W latach 1979-1981 odbyła studia podyplomowe w Pomagisterskim Studium Logopedycznym UW, gdzie uzyskała tytuł zawodowy logopedy. Uczestniczyła w seminarium neuropsychologicznym prowadzonym w Centralnym Laboratorium Badania Mózgu Bułgarskiej Akademii Nauk w Sofii (1977), gdzie także wygłosiła referat, oraz w stażu w Katedrze Lingwistyki i Fonetyki Uniwersytetu Karola w Pradze (1980). W latach 90. XX w. brała udział w licznych szkoleniach specjalistycznych, m.in. *Różnicowanie zaburzeń mowy w przebiegu dziecięcego porażenia mózgowego* (1991), *Terapia dzieci z uszkodzeniem mózgu* (1993), *Problemy współczesnej neuropsychologii* (1994), *Diagnoza i terapia osób z dysfagią* (1997/1998).

W trakcie pracy na UW sprawowała wielokrotnie funkcje kierownicze. W latach 1990-2003 oraz 2008-2010 pełniła funkcję kierownika Pomagisterskiego Studium Logopedycznego UW, a w latach 2002-2004 – kierownika Podyplomowego Studium Emisji Głosu UW. Dwukrotnie była kierownikiem Zakładu Fonetyki i Logopedii, działającego w ramach Instytutu Języka Polskiego, a następnie Instytutu Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki UW (2001-2003 i 2005-2006). Również dwukrotnie kierowała specjalnością „logopedia” na kierunku filologia polska.

Działalność naukowa i dydaktyczna

Zainteresowania badawcze doc. M. Przybysz-Piwko obejmują zagadnienia z pogranicza lingwistyki oraz logopedii, takie jak:

- fonetyka i patofonetyka,
- ortofonia i grafetyka,
- zaburzenia mowy i jej rozwoju, a szczególnie afazja oraz niedokształcenie mowy pochodzenia korowego,
- trudności w pisaniu i czytaniu.

W trakcie 40-letniej pracy zawodowej doc. M. Przybysz-Piwko podejmowała sukcesywnie nowe problemy badawcze, włączając je w dotychczasowe doświadczenia i starając się uzyskać nowy ogląd zagadnień za pomocą podejścia interdyscyplinarnego. Prowadziła m.in. badania dotyczące:

- kształtowania się systemu językowego u dzieci z ośrodkowymi zaburzeniami mowy,
- świadomości fonologicznej dzieci dyslektycznych,
- usprawniania logopedycznego dziecka z zaburzeniami komunikacji językowej.

Działalność naukowa doc. M. Przybysz-Piwko obejmuje wystąpienia na licznych krajowych i międzynarodowych konferencjach naukowych, także za granicą. W latach 1975-2011 Pani Docent wystąpiła z ok. 40 referatami, warsztatami i plakatami. Na dorobek doc. M. Przybysz-Piwko składają się też liczne prace naukowe (książkowe i czasopiśmiennicze), publikacje pod redakcją, recenzje, sprawozdania oraz opinie projektów badawczych, a także publikacje popularyzatorskie i edukacyjne z dziedziny logopedii i emisji głosu. Bibliografię dorobku piśmienniczego Pani Docent przedstawiamy na końcu niniejszego tekstu.

Docent M. Przybysz-Piwko może również poszczycić się bogatym dorobkiem na polu dydaktyki. Prowadziła różnorakie zajęcia dydaktyczne – ćwiczenia, warsztaty, konwersatoria, wykłady kursowe i monograficzne, proseminaria i seminaria (dyplomowe, licencjackie, magisterskie) dla słuchaczy PSLog oraz studentów Wydziału Polonistyki. W bogatej ofercie dydaktycznej doc. M. Przybysz-Piwko

znajdowały się i znajdują takie przedmioty jak: lingwistyczne podstawy logopedii, wstęp do logopedii, fonetyka artykulacyjna i patoartykulacyjna, ortofonia i grafetyka, autokorekcja, zaburzenia mowy, czytania i pisania, afazja. Wszelkiego typu zajęcia prowadzone przez Panią Docent cieszyły się i cieszą nadal dużym uznaniem studentów.

Szczególnym zainteresowaniem darzyli studenci zajęcia seminaryjne prowadzone przez Panią Docent. W okresie ostatnich 20 lat wypromowała ponad 300 absolwentów PSLog – logopedów dyplomowanych. Nadal prowadzi dla słuchaczy studium seminarium dyplomowe zatytułowane *Zaburzenia mowy i jej rozwoju oraz pisanie i czytanie. Aspekt teoretyczny i postępowanie usprawniające komunikację językową*.

W pierwszej dekadzie XXI w. Pani Docent zaczęła prowadzić proseminaria oraz seminaaria dla polonistów – studentów specjalizacji nauczycielsko-logopedycznej oraz studentów specjalności „logopedia”. Zawsze chętnie słuchała propozycji studentów, na jaki temat chcieliby pisać pracę – czasami przyjmowała ich propozycje bez zastrzeżeń, częściej modyfikowała brzmienie tematu lub jego zakres.

W efekcie na Wydziale Polonistyki UW zostało obronionych wiele ciekawych prac napisanych pod kierunkiem doc. M. Przybysz-Piwko, stanowiących podstawę do nadania autorom tytułu licencjata i magistra. Tematyka tych prac była bardzo różnorodna, obejmowała niemal wszystkie zagadnienia wchodzące w zakres logopedii oraz pogranicza logopedyczno-lingwistycznego. Liczba prac dotyczących poszczególnych tematów wahała się od jednej do kilkunastu. Najwięcej oczywiście było prac zgodnych z zainteresowaniami badawczymi kierownika seminarium. Autorzy prac zajmowali się m.in. różnymi typami afazji (np. *Dezintegracja i kompensacja językowa w aktualizacji leksemów u osoby z afazją słuchową; Charakter i zakres dezintegracji systemu gramatycznego u osób z afazją na przykładzie wybranych kategorii gramatycznych polskich leksemów; Kompensacja językowa w wypowiedziach osoby z afazją słuchową; Odbudowa komunikacji językowej i systemu językowego jako proces u osoby z transkorową afazją mieszaną; Realizacja systemu fonologicznego i postaci fonetyczno-fonologicznej wyrazów u osoby z afazją ruchową; Rozumienie i użycie metafory przez osobę z afazją; Rozumienie wyrażen językowych o charakterze frazeologizmów u osób z afazją ruchową*), rozwojem mowy dziecka (np. *Dopełniacz liczby mnogiej w mowie dzieci w wieku przedszkolnym; Między uzusem a normą – obraz fleksji dzieci w wieku szkolnym (szkoła podstawowa) na przykładzie dopełniacza liczby mnogiej; Przystawianie przez dziecko we wczesnych fazach rozwoju zasad dialogu i jego przejawy; Analiza słownika dzieci czteroletnich z przedszkola w Rościszewie*), zaburzeniami mowy i języka u dzieci (np. *Kompetencja językowa ucznia z implantem ślimakowym, uczącego się w szkole integracyjnej; Ocena stanu komunikacji językowej dziecka w wieku*

przedszkolnym z głębokim uszkodzeniem słuchu; Rozwój komunikacji werbalnej u czteroletniego dziecka z opóźnionym rozwojem mowy; Użycie dopełniacza liczby mnogiej przez dzieci z opóźnionym i/lub zaburzonym rozwojem mowy; Wczesna interwencja logopedyczna na przykładzie dziecka z rozszczepem podniebienia w pierwszych dwóch latach życia), trudnościami w pisaniu i czytaniu (np. Zakłócenia komunikacji językowej w mowie i ich wpływ na trudności w nabywaniu umiejętności pisania u ucznia klasy drugiej szkoły podstawowej; Wady wymowy a trudności w nauce czytania i pisania uczniów klas drugich; Diagnozowanie i usprawnianie logopedyczne dziecka z ryzykiem dysleksji rozwojowej; Dziecko z przejawami dysleksji – diagnoza i program terapeutyczny), ale także kulturą żywego słowa i emisją głosu (np. Intonacja i frazowanie wypowiedzi dziennikarskiej. Analiza porównawcza na podstawie reportaży telewizyjnych), środkami wspomagającymi rozwój mowy i języka (np. Ruch i muzyka jako elementy wspomagające rozwój mowy i języka. Studium porównawcze) czy inicjacją czytelnictwa dziecka (np. Książka dla dziecka w wieku przedszkolnym. Rozważania wydawniczo-edytorskie).

W sumie Pani Docent wypromowała ok. 100 magistrantów. Była także promotorem ok. 10 licencjatów oraz recenzentem wielu prac dyplomowych na studiach pierwszego i drugiego stopnia.

Poza pracą naukowo-dydaktyczną na Uniwersytecie Warszawskim doc. Maria Przybysz-Piwko prowadziła działalność dydaktyczną również na innych uczelniach: w Warszawie (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych „Pedagogium”, Wyższa Szkoła Komunikowania i Mediów Społecznych im. Jerzego Giedroycia, Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin), Pułtusku (Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora), Lublinie (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), Siedlcach (Akademia Podlaska), Toruniu (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), Gdańsku (Uniwersytet Gdański), Białymstoku (Uniwersytet w Białymstoku) i Wrocławiu (Uniwersytet Wrocławski).

Działalność naukowo-dydaktyczna doc. M. Przybysz-Piwko wykraczała także poza granice Polski. Wielokrotnie prowadziła zajęcia fonetyczno-korekcyjne dla studentów polonistyki Uniwersytetu Amsterdamskiego (Faculteit der Geesteswetenschappen, Slavische talen en Culturen – sectie Pools). W 2004 r. wzięła udział w realizowanym w tamtejszej uczelni w ramach Slavisch Seminarium projekcie pod nazwą *Nowe materiały dydaktyczne do nauki wymowy i intonacji języka polskiego*. Efektem prac była płyta CD z materiałami językowymi do ćwiczenia artykulacji i intonacji polskiej. Ponadto współpracowała z Institut für Slavistik Uniwersytetu Wiedeńskiego, dla którego konsultowała i opiniowała test przesiewowy dla dzieci polskich wychowywanych w środowisku wielojęzycznym autorstwa dr Liliany Madelskiej.

Członkostwo w gremiach naukowych i praca na rzecz rozwoju logopedii

Działalność doc. M. Przybysz-Piwko obejmuje aktywność w licznych towarzystwach naukowych i zawodowych oraz innych gremiach. Najważniejsze z nich to Polskie Towarzystwo Logopedyczne oraz Polskie Towarzystwo Językoznawcze. Jest również członkiem, a w latach 90. XX w. była także sekretarzem Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy Komitetu Językoznawstwa PAN. Była członkiem Komisji Certyfikacyjnej Polskiego Związku Logopedów, Zespołu Konsultacyjnego ds. Logopedii przy MENiS, Zespołu Kwalifikacyjnego Głównej Komisji ds. Stopni Specjalizacji Zawodowej Nauczycieli (w zakresie logopedii), Komisji Egzaminacyjnej do Przeprowadzania Egzaminu Specjalizacyjnego w Dziedzinie „Neurologopedia” Ministerstwa Zdrowia. Często pełniła i pełni we władzach organizacji odpowiedzialne funkcje, m.in. przewodniczącej Polskiego Kolegium Logopedycznego (od 2000 r.) oraz wiceprezesa Towarzystwa Kultury Języka (od 2002 r.), wiceprzewodniczącej, a następnie przewodniczącej Sekcji Logopedycznej TKJ (od 2008 r.).

W 1991 r. została członkiem Sekcji Terapii Neuropsychologicznej przy Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, a w 1992 r. – członkiem założycielem Polskiego Towarzystwa Neurolingwistycznego. W 2001 r. została powołana na członka Rady Pracowni Terapii Neuropsychologicznej Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego. Bierze czynny udział w warsztatach naukowo-szkoleniowych organizowanych przez tę Pracownię. W latach 2009-2011 była opiekunem studenckiego Naukowego Koła Logopedycznego UW.

Przez wiele lat uczestniczyła w opracowywaniu standardów kształcenia nauczycieli oraz logopedów na studiach licencjackich, magisterskich oraz studiach podyplomowych w zakresie logopedii oraz emisji głosu. Jest współautorką programów specjalizacji logopedycznej oraz specjalności „logopedia” na Wydziale Polonistyki UW. Jako jedna z pierwszych wprowadziła w drugiej połowie lat 90. XX w. do programu podyplomowych studiów logopedycznych przedmiot pod nazwą dysfagia, ukazujący zakres pracy logopedy z osobami z zaburzeniami w połykaniu.

Wielokrotnie prowadziła warsztaty i prelekcje upowszechniające wiedzę lingwistyczną i logopedyczną, m.in. cykl zajęć dla nauczycieli języka polskiego w Wilnie na temat wychowania językowego dziecka, warsztaty dla logopedów, psychologów, pedagogów, nauczycieli i pracowników oświaty na temat językowego usprawniania dzieci i dorosłych z zaburzeniami mowy, czytania i pisanie, prelekcje dla rodziców dzieci dwujęzycznych, prelekcje dla neurologów na temat zaburzeń językowych w afazji i zasadach usprawniania językowego pacjentów z zaburzeniami mowy.

Od lat 90. XX w. współorganizowała interdyscyplinarne ogólnopolskie konferencje naukowe poświęcone najważniejszym zagadnieniom współczesnej logopedii: *Metodologia badań logopedycznych* (1993), *Współczesne poglądy na terapię jąkania* (1994), *Dysfunkcje językowe na tle dysfunkcji ośrodkowego układu nerwowego* (1995), *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej. Diagnozowanie i postępowanie usprawniające* (1996), *Mózgowe porażenie dziecięce. Problemy mowy. Diagnozowanie i postępowanie usprawniające* (1997), *Zaburzenia głosu. Badanie – diagnozowanie – postępowanie usprawniające* (1998), *Diagnozowanie logopedyczne. Afazja. Zaburzenia rozwoju mowy* (1999), *Teoretyczne podstawy metod usprawniania mowy. Afazja. Zaburzenia rozwoju mowy* (2000), *Metody wspomagające rozwój mowy w różnych jego opóźnieniach* (2002), *Kiedy rehabilitujemy? Kiedy reedukujemy? Rozważania na temat mowy głośnej i pisma* (2004), *Od diagnozy do terapii logopedycznej w dysfunkcjach ośrodkowego układu nerwowego* (2006), *Trudności w porozumiewaniu się językowym jako problem interdyscyplinarny* (2008), *Wczesna interwencja logopedyczna* (2010), *Metody i narzędzia diagnostyczne w logopedii* (2013). Ponadto przewodniczyła komitetom naukowym konferencji interdyscyplinarnych o zasięgu krajowym i międzynarodowym, m.in. Międzynarodowej Konferencji Logopedycznej pt. *Logopedia – teoria i praktyka* w 2003 r. czy III Ogólnopolskiej Konferencji pt. *Dysleksja – problem znany czy nieznan?* w 2007 r. Była redaktorem – samodzielnie bądź we współpracy – licznych materiałów pokonferencyjnych.

Opiniowała do druku dla wydawnictw akademickich i naukowych monografie poświęcone fonetyce i fonologii współczesnego języka polskiego, podręczniki do logopedii, ćwiczenia usprawniające mowę. W latach 2005-2006 brała udział w projekcie Badanie Gotowości Szkolnej Sześciolatek, realizowanym przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

* * *

Pani Docent była i jest nadal dla swoich kolegów i uczniów nieocenionym nauczycielem, a Jej rady zawsze są pożyteczne. Dla wszystkich, którzy Ją poznali, pozostaje wzorem najlepszych cech – obowiązkowości, pracowitości i rzetelności. Z okazji pięknego jubileuszu życzymy Pani Docent Marii Przybysz-Piwko wielu, wielu lat w dobrym zdrowiu oraz wszelkiej pomyślności w dalszej pracy naukowo-dydaktycznej.

**BIBLIOGRAFIA PUBLIKACJI
PRACOWNIKÓW INSTYTUTU
POLONISTYKI STOSOWANEJ
(2012)**

- Bąbiak G.P., *Wokół „braterskich wizyt” polskich i czechosłowackich twórców w pierwszych powojennych dekadach XX wieku*, [w:] Bąbiak G.P., Królak J. (red.), *Polsko-czeskie tropy kulturalne w XX wieku*, Warszawa: Wydział Polonistyki UW, 2012, s. 95-113.
- Bąbiak G.P., Królak J. (red.), *Polsko-czeskie tropy kulturalne w XX wieku*, Warszawa: Wydział Polonistyki UW, 2012.
- Bem-Wiśniewska E., *Budowa kanonu tekstów literackich dla uczniów polskich za granicą w świetle problemów edukacji polonijnej*, [w:] Wichrowska E. (red.), *Europejski kanon literacki. Dylematy XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012, s. 323-330.
- Budzyńska-Daca A., *Format from the Rhetorical Perspective: Principles of the Polish Pre-erectorial TV Debates in 1995-2010*, [w:] Załęska M. (red.), *Rhetoric and Politics: Central/Eastern European Perspectives*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2012, s. 264-282.
- Budzyńska-Daca A., *Idea debaty a reguły interakcji w formatach polskich telewizyjnych debat przedwyborczych*, „Studia Medioznawcze”, 2012, nr 1, s. 45-59.
- Chojak J., *O wyróżnianiu i nagradzaniu*, „Poradnik Językowy”, 2012, z. 1, s. 15-24.
- Chojak J., *Osobliwe osobiście*, „Poradnik Językowy”, 2012, z. 4, s. 5-15.
- Chojak J. (tłum.), *Performatywy w gramatyce i w słowniku*, [w:] Zaron Z. (wybór, red. i oprac.), *J. Apresjan. Z warsztatu leksykografa*, Warszawa: Wydział Polonistyki UW i BEL Studio, 2012, s. 89-113.
- Drózdź-Łuszczczyk K., Zaron Z., *Rozważania semantyczne o zaufaniu. Komu zaufamy?*, [w:] *Portrety słów. Relacje osobowe w analizie semantycznej*, Warszawa: Wydział Polonistyki UW i BEL Studio, 2012.
- Drózdź-Łuszczczyk K., Zaron Z., *Zły to uczeń, który nie przewyższa swego mistrza. O właściwościach relacji mistrz – uczeń*, [w:] *Portrety słów. Relacje osobowe w analizie semantycznej*, Warszawa: Wydział Polonistyki UW i BEL Studio, 2012.
- Drózdź-Łuszczczyk K., *Zagadki z blondyn(k)ą i słownikiem w tle*, „Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik” (Polyslav), 2012, 15, s. 63-68.
- Dubisz S., *Czy grozi nam zanik polskiego języka naukowego – próba diagnozy historycznej w kontekście współczesnych procesów globalizacji*, [w:] Markowski A. (red.), *Kongres Języka Polskiego*, Warszawa: Rada Języka Polskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012, s. 161-173.
- Dubisz S., *Język – Historia – Kultura. Wykłady, rozprawy, rozważania*, Warszawa: Wydział Polonistyki UW, 2012.
- Dubisz S., *Kategorie stylistyczne w języku poetyckim Juliusza Słowackiego*, [w:] Marczevska M., Cygan S. (red.), *W przestrzeni języka*, Kielce: Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2012, s. 111-122.

- Dubisz S., *Nazewnictwo polonijne – łącznik między „starym” a „nowym” krajem*, [w:] Łuc I., Pogódek M. (red.), *W komunikacyjnej przestrzeni nazw własnych i pospolitych*, Katowice: Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego, 2012, s. 157-164.
- Dubisz S., *Podstawy języka artystycznego polskiej poezji współczesnej*, „Poradnik Językowy”, 2012, z. 7, s. 5-15.
- Dubisz S., *Uwarunkowania ewolucji odmian komunikacyjno-stylowych w dziejach polszczyzny*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego”, 2012, 57, s. 19-32.
- Dubisz S. (red.), *Język polski w polonijnej szkole. Na przykładzie badań przeprowadzonych w Clark – New Jersey (USA)*, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 2012.
- Dubisz S. (red.), *Kompetencja komunikacyjna bułgarskich użytkowników języka polskiego (aspekt glottodydaktyczny)*, Warszawa – Sofia: Wydział Polonistyki UW i Instytut Polski w Sofii, 2012.
- Dubisz S., Jędryka B., *Kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego – opis sytuacji i propozycje dydaktyczne*, „Poradnik Językowy”, 2012, z. 2, s. 5-16.
- Dziurzyński D., *Podróże z Profesorem*, [w:] Hoffman-Piotrowska E., Fabianowski A. (red.), *Słowacki mistyczny. Rewizje po latach*, Warszawa: Wydział Polonistyki UW, 2012, s. 292-301.
- Frużyńska J., *Mapy, encyklopedie, fraktale. Hipertekstowe opowieści w prozie XX wieku*, Warszawa: Wydział Polonistyki UW, 2012.
- Jędryka B., *Język polski w polonijnej szkole. Na przykładzie badań przeprowadzonych w Clark – New Jersey (USA)*, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 2012.
- Klejnocki J., *Arcydzieła nie dla szkoły?*, [w:] Wichrowska E. (red.), *Europejski kanon literacki. Dylematy XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012, s. 305-308.
- Klejnocki J., *Az Ekerulhettenrol*, „Jelenkor”, 2012, 2, s. 187-191.
- Kurowska M., *Niedokształcenie mowy pochodzenia korowego w świetle badań*, „Poradnik Językowy”, 2012, z. 10.
- Kurowska M., *Rozwijanie aktywności werbalnej jako działanie diagnostyczno-usprawniające*, [w:] Porayski-Pomsta J., Przybysz-Piwko M. (red.), *Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka*, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 2012, s. 101-112.
- Lehr-Spławiński P., *Bestseller za życia, pośmiertnie kanon*, [w:] Wichrowska E. (red.), *Europejski kanon literacki. Dylematy XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012, s. 231-237.
- Lehr-Spławiński P., *Skandal powstrzymany, czyli nie wystarczy zabić i potem to opisać*, [w:] Ursel M., Dąbrowska M., Nadolna J., Skibińska M. (red.), *Tabu – Trend – Transgresja*, t. 2: *Skandal w tekstach kultury*, Warszawa: DiG, 2012, s. 375-381.

- Lichański J.Z., *Bibliografia retoryczna za lata 2001-2011*, „Forum Artis Rhetoricae”, 2012, nr 1(28), s. 19-80.
- Lichański J.Z., *Czy przekład jest możliwy? Kilka uwag związanych z praktyką translatorską*, [w:] Ganczar M., Wilczek P. (red.), *Rola tłumacza i przekładu w dobie wielokulturowości i globalizacji*, Katowice: Śląsk, 2012, s. 119-139.
- Lichański J.Z., *Czym jest, a czym powinien być uniwersytet*, „Uniwersytet Warszawski”, 2012, nr 3(58), s. 9-11.
- Lichański J.Z., *Fantastyka i aksjologia. Przypadek utworów z gatunku space opera*, [w:] Kochanowicz R., Mrozek D., Stefaniak B. (red.), *Fantastyka w obliczu przemian*, Poznań: Wydawnictwo PTPN, 2012, s. 71-81.
- Lichański J.Z., *Jeszcze wokół listy filadelfijskiej*, „Uniwersytet Warszawski”, 2012, nr 2(57), s. 14-15.
- Lichański J.Z., *John Ronald Reuel Tolkien Quenta Silmarillion – czy upadek cywilizacji jest nieuchronny*, [w:] Płonka-Syroka B., Rudolf E. (red.), *Perspektywy poznawcze w kulturze europejskiej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum, 2012, s. 255-267.
- Lichański J.Z., *Krytyka retoryczna. Wprowadzenie do metody*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich”, 2011 (właśc. 2012), 54, z. 2, s. 267-301.
- Lichański J.Z., *Mythopoeia and Quenta Silmarillion by J.R.R. Tolkien: God, Faith, Freedom and the Second Coming*, „Aiglos. Special Issue”, 2012, 2, s. 122-154.
- Lichański J.Z., *Przyczajony tygrys, ukryty smok. Literatura i kultura popularna a problemy globalizacji*, „Civitas Hominibus. Rocznik Filozoficzno-Społeczny”, 2011 (właśc. 2012), 1(6), s. 27-34.
- Lichański J.Z., *Retoryka i polityka: sir B. Russell i retoryka – analiza pewnego przypadku*, „Forum Artis Rhetoricae”, 2012, nr 2(29), s. 22-30.
- Lichański J.Z., *Richard Volkmann – retoryka i lingwistyka*, „Forum Artis Rhetoricae”, 2012, nr 3(30), s. 7-28.
- Lichański J.Z., *Richarda Emila Volkmana koncepcja retoryki*, [w:] Ursel M., Taranek-Wolańska O. (red.), *Śląskie pogranicza kultur*, Wrocław: Wydawnictwo Atut, 2012, s. 67-104.
- Lichański J.Z., *Skandal i wciskanie kitu – próba analizy retorycznej zjawiska. Na podstawie wypowiedzi Dody o Biblii*, [w:] Ursel M. (red.), *Skandale i skandaliści. Dziś*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2012, s. 333-348.
- Lichański J.Z., *Teoria chaosu i badania literatury. Problemy metodyczne i metodologiczne*, [w:] Heck D., Bakula K. (red.), *Efekt motyla 2. Humanisci wobec metaforyki teorii chaosu*, Kraków: Księgarnia Akademicka, 2012, s. 37-50.
- Lichański J.Z., *Tolkienowska Mythopoeia. Część II: Bóg, świat i człowiek*, „Aiglos”, 2012, 17, s. 55-61.

- Lichański J.Z., *Wstęp do „Prawa do Bajki” S. Lichańskiego*, [w:] Lewandowska-Tarasiuk E., Kawalla J., Sienkiewicz J. (red.), *Baśń w terapii i wychowaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Trio, 2012, s. 11-20.
- Lichański J.Z., *Zapomniana definicja retoryki*, „Forum Artis Rhetoricae”, 2012, nr 1(28), s. 5-12.
- Lichański J.Z. (red.), *Retoryka i krytyka retoryczna. Kompendium*, Warszawa: ŁośGraf, 2012.
- Lichański J.Z. (red.), *Spiski tatrzańskie*, Warszawa: DiG, 2012.
- Mikołajczuk A., *A Cross-Linguistic Perspective (Polish versus English) on the Conceptualization of ‘Zadowolenie’ (Satisfaction, Being Glad, Contentment, Pleasure)*, [w:] Wilson P.A. (ed.), *Dynamicity in Emotion Concepts*, Frankfurt am Main: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2012, s. 333-355.
- Mikołajczuk A., *Konceptualizacja wstydu w polszczyźnie (na tle porównawczym)*, [w:] Mikołajczuk A., Waszakowa K. (red.), *Odkrywanie znaczeń w języku*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012, s. 124-145.
- Mikołajczuk A., *O życiu zawodowym i dokonaniach naukowych Profesor Renaty Grzegorzczukowej*, „Etnolingwistyka”, 2012, 24, s. 7-10.
- Mikołajczuk A., *Postłowie*, [w:] Mikołajczuk A., Grzegorzczukowa R., *Świat widziany poprzez słowa. Szkice z semantyki leksykalnej*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012, s. 333-336.
- Mikołajczuk A., Grzegorzczukowa R. (red.), *Świat widziany poprzez słowa. Szkice z semantyki leksykalnej*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.
- Mikołajczuk A., Waszakowa K. (red.), *Odkrywanie znaczeń w języku*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.
- Owczarek B., *O kilku ideach ważnych dla rozumienia prozy Leopolda Buczkowskiego*, „Pamiętnik Literacki”, 2012.
- Podracki J., *Części zdania w dydaktyce szkolnej. Czy i w jakim stopniu niezbędne?*, [w:] Niesporek-Szamburska B. (red.), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012, s. 275-285.
- Podracki J., *Potoczne elementy językowe w polszczyźnie radia i telewizji*, [w:] Kita M., Loewe I. (red.), *Język w mediach. Antologia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012, s. 178-186.
- Porayski-Pomsta J., *Galicyzmy jako podstawa derywacyjna wyrazów polskich*, „Poradnik Językowy”, 2012, z. 1, s. 76-84.
- Porayski-Pomsta J., *Problem mowy egocentrycznej i uspołecznionej w rozwoju mowy dziecka*, „Poradnik Językowy”, 2012, z. 10, s. 5-17.
- Porayski-Pomsta J., *Sprawozdanie prezesa Towarzystwa Kultury Języka za rok 2011*, „Poradnik Językowy”, 2012, z. 5, s. 107-110.

- Porayski-Pomsta J., Przybysz-Piwko M. (red.), *Interwencja logopedyczna. Zagadnienia ogólne i praktyka*, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa, 2012.
- Sękowska E., *Codziennosc PRL-u w zwierciadle leksyki (rekonesans)*, [w:] Garncarek P., Kajak P. (red.), *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa: Wydział Polonistyki UW, 2012, s. 199-204.
- Sękowska E., *Językoznawstwo a nauki pokrewne*, „Poradnik Językowy”, 2012, z. 6, s. 5-10.
- Sękowska E., *Neologizmy słowotwórcze we współczesnej polszczyźnie (wybrane tendencje)*, „Eslavistica Complutense”, 2012, 12, s. 97-103.
- Sękowska E., *Polska leksyka polityczno-społecznej na przełomie XX i XXI wieku*, „Poradnik Językowy”, 2012, z. 1, s. 85-93.
- Sękowska E., *Termin w poznaniu i w komunikacji. Dyskusja panelowa Kraków, 17 marca 2010*, „Język a Komunikacja”, 2012, nr 31, s. 17-46.
- Stępień M., Siudzińska N., *Afazja: klasyfikacje i językowe objawy w świetle współczesnej wiedzy o strukturze języka*, „Poradnik Językowy”, 2012, z. 10, s. 33-51.
- Stępień M., Siudzińska N., *Nazwy mieszkańców z formantem -czyk we współczesnym języku polskim. Na materiale Słownika nazw osobowych*, „Die Welt der Slaven”, 2012, 46, s. 214-221.
- Stępień M., Siudzińska N., *O strukturze języka. Klasyfikacja zaburzeń mowy w świetle współczesnej wiedzy o strukturze języka (część I)*, „Studia Pragmalingwistyczne”, 2012, 4, s. 9-23.
- Stępień M., Siudzińska N., *Zaburzenia a struktura języka. Klasyfikacja zaburzeń mowy w świetle współczesnej wiedzy o strukturze języka (część II)*, „Studia Pragmalingwistyczne”, 2012, 4, s. 24-38.
- Szamburski K., *Diagnoza niepełności mówienia*, [w:] Czaplewska E., Milewski S. (red.), *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*, Sopot: GWP, 2012, s. 367-414.
- Szamburski K., *Mechanizm Valsalvy – utrwalanie się jękania i przeciwdziałanie temu*, [w:] Błeszyński J. (red.), *Medycyna w logopedii. Terapia, pomaganie, wsparcie – trzy drogi, jeden cel*, t. 1, Gdańsk: Harmonia, 2012, s. 76-80.
- Trysińska M., *Jak przeciwdziałać kryzysowi formy? O języku kreskówek dla dzieci*, [w:] Hofman I., Kępa-Figura D. (red.), *Współczesne media. Kryzys w mediach*, t. 2, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2012, s. 163-179.
- Trysińska M., *Kod rozwinięty i kod ograniczony w filmach animowanych dla dzieci*, [w:] Niesporek-Szamburska B. (red.), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012, s. 151-171.
- Trysińska M., *Kształcenie językowe w szkole ponadgimnazjalnej – dlaczego jest konieczne?*, „Poradnik Językowy”, 2012, z. 2, s. 51-63.

- Wichrowska E., *Avant-propos*, [w:] Wichrowska E. (red.), *Europejski kanon wydawniczy. Dylematy XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012, s. 11-18.
- Wichrowska E., *Hipolit Klimaszewski – nieznaną kartą z dziejów Wielkiej Emigracji*, Warszawa: Wydawnictwo Veda, 2012.
- Wichrowska E., *Między dziennikiem intymnym a romansem sentymentalnym*, [w:] Zajac G. (red.), *Byłe w ludziach światło było... Księga pamiątkowa ku czci Profesora Wacława Woźnowskiego w dziesiątą rocznicę Jego śmierci*, Kraków: Księgarnia Akademicka, 2012, s. 343-359.
- Wichrowska E., *Twoja śmierć. Początki dziennika intymnego w Polsce na przełomie XVIII i XIX wieku*, Warszawa: Spectrum Press, 2012.
- Wichrowska E. (red.), *Europejski kanon literacki. Dylematy XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.
- Wolańska E., *Bibliografia publikacji pracowników Instytutu Polonistyki Stosowanej (2012)*, „Studia Pragmatyngwistyczne”, 3, 2012, s. 187-196.
- Wroczyński T., *Literatura polska XX wieku*, [w:] Wichrowska E. (red.), *Europejski kanon literacki. Dylematy XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012, s. 331-336.
- Zaron Z., *Connotation has more than one name – Konotacja nie jedno ma imię*, [w:] Apresjan J., Boguslavsky I., L’Homme M.-C., Iomdin L., Milicevic J., Polguere A., Wanner L. (ed.), *Meaning, Texts and other Exciting Things. A Festschrift to Commemorate the 80th Anniversary of Professor Igor Alexandrovic Mel’cuk. Смыслы, тексты, и другие захватывающие сюжеты. Сборник статей в честь 80-летия Игоря Александровича Мельчука*, Moscow: Jazyki slawjanskoj kultury (Studia Philologica), 2012, s. 672-681.
- Zaron Z., *O słówku osobiście*, [w:] Kozłowska A., Świątek A. (red.), *Znaczenie – tekst – kultura. Prace ofiarowane Profesor Elżbiecie Janus*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW, 2012.
- Zaron Z., *Portrety słów. Relacje osobowe w analizie semantycznej*, Warszawa: Wydział Polonistyki UW i BEL Studio, 2012.
- Zaron Z., *Prawdziwy przyjaciel – rozważania (około)semantyczne*, „Poradnik Językowy”, 2012, z. 1, s. 111-120.
- Zaron Z., *Problemy składni funkcjonalnej*, wyd. 2. zmienione, Warszawa: Wydział Polonistyki UW i BEL Studio, 2012.
- Zaron Z., *Profesor Jurij D. Apresjan*, [w:] Zaron Z. (wybór, red. i oprac.), *J. Apresjan. Z warsztatu leksykografa*, Warszawa: Wydział Polonistyki UW i BEL Studio, 2012.
- Zaron Z., *Syntactic requirements of personal names in SNO*, „Prace Filologiczne”, 2012, 64.
- Zaron Z. (wybór, red. i oprac.), *J. Apresjan. Z warsztatu leksykografa*, Warszawa: Wydział Polonistyki UW i BEL Studio, 2012.