



**ZAGADNIENIA
LINGWISTYCZNE**
w dydaktyce szkolnej
i uniwersyteckiej

pod redakcją
Tomasza Kurdyły i Beaty Ziajki

**ZAGADNIENIA
LINGWISTYCZNE**
w dydaktyce szkolnej
i uniwersyteckiej



**ZAGADNIENIA
LINGWISTYCZNE**
w dydaktyce szkolnej
i uniwersyteckiej



pod redakcją
Tomasza Kurdyły i Beaty Ziajki

Kraków 2023

© Copyright by Authors
Kraków 2023

ISBN 978-83-67209-31-1

RECENZENCI:

prof. dr hab. Elżbieta Rudnicka-Fira
prof. dr hab. Helena Synowiec

REDAKCJA:

Anna Obrębska-Woźniczka

KOREKTA:

Justyna Ostafin

SKŁAD:

Dariusz Piskulak

PROJEKT OKŁADKI:

Libron

Źródło grafiki na okładce:
Freepik

Niniejsza publikacja została sfinansowana ze środków Priorytetowego Obszaru Badawczego Heritage w ramach Programu Strategicznego Inicjatywa Doskonałości w Uniwersytecie Jagiellońskim

The research for this publication has been supported by a grant from the Priority Research Area Heritage under the Strategic Programme Excellence Initiative at Jagiellonian University



Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner
al. Daszyńskiego 21/13
31–537 Kraków
tel. 12 628 05 12
e-mail: office@libron.pl
www.libron.pl

Spis treści

- 7 Wstęp
- BEATA ZIAJKA
- 9 Słownictwo w dydaktyce szkolnej
- TOMASZ JELONEK
- 29 Onomastyka w dydaktyce szkolnej
- KATARZYNA WOJTOWICZ
- 47 System pojęciowo-terminologiczny dotyczący rzeczownika w wybranych podręcznikach szkolnych
- AGNIESZKA JURCZYŃSKA-KŁOSOK
- 59 Zadania z zakresu kształcenia językowego w arkuszach egzaminacyjnych dla ósmoklasistów w świetle wymagań egzaminacyjnych obowiązujących w latach 2019–2022
- ANNA PIECHNIK
- 81 O potrzebie uczenia przyszłych nauczycieli kultury języka – refleksje na marginesie analizy korespondencji elektronicznej nauczycieli
- MAGDALENA KNAPEK, URSZULA MALINA
- 93 O afazji dziecięcej i usprawnianiu umiejętności językowych uczniów z zaburzeniami afatycznymi
- TOMASZ KURDYŁA
- 117 Słownictwo synchroniczne w polonistycznej dydaktyce akademickiej – propozycje zmian i uzupełnień
- IZABELA KRAŚNICKA, JAKUB PSTRĄG
- 137 Komunikacja niewerbalna w dydaktyce akademickiej
- BEATA DRABIK
- 159 Co o barierach komunikacyjnych student wiedzieć powinien?

BEATA DRABIK

- 181 Nadawca i odbiorca w komunikacji – dziedzictwo retoryki i współczesne ujęcia komunikacyjne

ANNA CHUDZIK

- 203 Elementy koncepcji języka i kultury Michaiła Bachtina w badaniu nowomediálních form gatunkowych

Wstęp

Polszczyzna, czyli niezaprzeczalnie fundamentalny element dziedzictwa narodowego, ulega w ostatnich latach przemianom tak licznym i szybkim, jak nigdy dotąd. Obejmują one nie tylko strukturę gramatyczną i leksykalną języka, ale również znaczące przekształcenia w obszarze stylów i odmian języka. W obliczu wieloaspektowych zmian językowych i kulturowych na znaczeniu zyskują także nowe kanały komunikacji, przede wszystkim internetowe. Wspomniane przeobrażenia rzutują również na zmiany o charakterze mentalnościowym, które w znacznej mierze dotyczą młodego pokolenia i jego stosunku do edukacji. Wydaje się, że dzisiejsi uczniowie i studenci polonistyki mają nieco inne predyspozycje niż niegdysiejsi, ale także odmienne oczekiwania zarówno wobec przedmiotów szkolnych i akademickich o tematyce językoznawczej, jak i wobec samych metod i treści nauczania.

Biorąc pod uwagę różnorodność zmian w paradygmatach lingwistycznych i programach nauczania wynikających z rozwoju samego językoznawstwa jako dyscypliny naukowej, jak i nałożenia na kształcenie językowe ramy komunikacyjnej i pragmalingwistycznej, zasadna wydaje się dyskusja na temat miejsca i roli językoznawstwa w edukacji polonistycznej. Ponadto wraz z rozwojem różnych dziedzin językoznawstwa, w tym nurtów badawczych stojących niejako na uboczu lingwistyki, pojawiają się nowe kierunki i możliwości badawcze, które nie mają większych tradycji w dydaktyce językoznawczej. Istotne wydaje się zatem pytanie o to, jak współczesny dyskurs naukowy przełożyć na dyskurs dydaktyczny w taki sposób, by nie marginalizując wiedzy lingwistycznej, wypracować skuteczny komunikacyjnie przekaz treści programowych zarówno na poziomie akademickim, jak i szkolnym.

Potrzeba zwrócenia uwagi na wzajemne implikacje nauki i dydaktyki dotyczy w znacznej mierze edukacji szkolnej, ponieważ w jej obszarze daje się zauważyć rozdźwięk pomiędzy teorią lingwistyczną prezentowaną w środowisku akademickim a kształceniem językowym w szkole. Owa dysharmonia w obrębie treści programowych rodzi u przyszłych nauczycieli obawy natury aksjologicznej, nie wiedzą oni bowiem, jaka jest obowiązująca interpretacja zjawisk językowych – ta proponowana przez nauczycieli akademickich czy ta przyjęta w szkolnych dokumentach o charakterze regulacyjnym. Lecz przyjęcie perspektywy edukacyjnej jest także konieczne wobec zagadnień lingwistycznych omawianych w ramach wykładów i ćwiczeń ze studentami polonistyki.

Wszak w dydaktyce uniwersyteckiej również należy kłaść nacisk na wypracowanie optymalnych modeli kształcenia studentów, które pozwolą nie tylko na przyswojenie niejednokrotnie trudnych teorii językoznawczych, ale także – w przypadku przyszłych nauczycieli – przyczynią się do umiejętnego przetransponowania poznanych treści na grunt szkolny.

Owa swoistość relacji, w jakie wchodzi lingwistyka jako nauka *sensu stricto* oraz dydaktyka zarówno na poziomie uniwersyteckim, jak i szkolnym, znajduje odzwierciedlenie w tematyce niniejszej publikacji, która została poświęcona badaniom wielopłaszczyznowych zmian językowych, językoznawczych i dydaktycznych. Dotyczą one przede wszystkim: procesów zachodzących w najnowszej polszczyźnie, a związanych z przemianami cywilizacyjnymi i rozwojem technologicznym, zmian w językoznawstwie (nowych kierunków i obszarów badawczych), jak i propozycji nowych metod i procedur dydaktycznych w nauce o języku i w nauczaniu języka polskiego w szkołach i na uniwersytetach. Jesteśmy przekonani, że spojrzenie na problematykę kształcenia językowego z różnych perspektyw jest konieczne i niesie wielorakie korzyści. Mamy zatem nadzieję, że niniejsza publikacja stanie się źródłem inspiracji do podjęcia nowych prac badawczych i doskonalenia warsztatu dydaktycznego, a także efektywnej współpracy między szkolnymi polonistami a nauczycielami akademickimi.

Beata Ziajka
Tomasz Kurdyła

Beata Ziajka

Uniwersytet Jagielloński

Wydział Polonistyki

beata.ziajka@uj.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-7562-6265>

Słownictwo w dydaktyce szkolnej

Słowa kluczowe: dydaktyka szkolna, kształcenie językowe, nauczanie słownictwa, podręczniki szkolne

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób przyjęcie perspektywy edukacyjnej rzutuje na dobór treści nauczania i sposoby ekspozycji wiedzy lingwistycznej z zakresu słownictwa w szkole podstawowej. W związku z tym, że zdecydowana większość nauczycieli wypracowuje własną koncepcję kształcenia, bazując w znacznej mierze na treściach opracowanych przez autorów podręczników, punktem wyjścia niniejszej analizy jest scharakteryzowanie sposobów organizacji procesu kształcenia językowego z zakresu słownictwa proponowanego w wybranych podręcznikach do języka polskiego.

W dyskursie edukacyjnym jeden z najistotniejszych problemów stanowi brak spójności systemowej w obrębie przyjętej terminologii oraz sposobu definiowania wprowadzanych pojęć. Z analizy podręczników wynika, że te same zjawiska językowe bywają nazywane i definiowane w różny sposób. Dostosując terminologię naukową do warunków szkolnych, autorzy podręczników powinni pamiętać, że na gruncie szkolnym mnogość terminów i brak jasno określonych ram definicyjnych mogą spowodować dysonans poznawczy zarówno u uczniów, jak i nauczycieli. Idealnym rozwiązaniem byłoby, gdyby wszyscy autorzy podręczników wypracowali wspólną siatkę terminologiczną wraz z zestawem odpowiadających pojęciom cech.

Kolejnym problemem w szkolnej dydaktyce słownictwa jest kwestia doboru właściwego materiału empirycznego, który powinien być podporządkowany siatce pojęć wprowadzanych na danym poziomie edukacyjnym. Na wstępnym etapie analizy słownictwa nauczyciel powinien wyzywać się przykładów derywatów o niejednoznacznej interpretacji słownictwa. Trudniejsze jednostki językowe należy natomiast wprowadzać dopiero na etapie poszerzania wiedzy słownictwa.

W transmisji treści dydaktycznych najważniejsza rola przypada zatem nauczycielowi, który – po pierwsze – powinien być świadomy różnorodnych rozstrzygnięć przyjmowanych w podręcznikach i – po drugie – powinien w taki sposób przefiltrować informacje w nich zawarte, by w przekazie kierowanym do uczniów znalazł się transparentny komponent informacyjny.

Zakotwiczenie szkolnej edukacji językowej z jednej strony w teorii lingwistycznej, z drugiej w dyskursie dydaktycznym wymusza na nauczycielu uruchomienie dwóch grup składników kompetencji zawodowej: specjalistycznych, które konkretyzują się poprzez świadome odwoływanie się do określonego zaplecza naukowego, oraz ogólnopedagogicznych, przekładających się na umiejętność sterowania procesem dydaktycznym zgodnie z założeniami skutecznej komunikacji edukacyjnej (Kowalikowa 1999: 71).

Nauczyciel staje zatem wobec wyzwań płynących zarówno ze strony współczesnego językoznawstwa, teorii nauczania, jak i wymogów edukacji zawartych w dokumentach o charakterze regulacyjnym (Kowalikowa 2007: 73). W obliczu różnorodnych przeobrażeń w paradygmatach lingwistycznych i programach nauczania wynikających z rozwoju samego językoznawstwa jako dyscypliny naukowej, jak i nałożenia na kształcenie językowe ramy komunikacyjnej i pragmalingwistycznej (Zbróg 2007: 31) zasadna wydaje się – podejmowana przez wielu badaczy – dyskusja na temat miejsca i roli teorii językoznawczej w szkolnej edukacji polonistycznej.

Próba odpowiedzi na pytanie o status wiedzy lingwistycznej w dyskursie szkolnym pozostaje w związku z oficjalnie przyjętą koncepcją kształcenia językowego, która idzie w kierunku doskonalenia różnorodnych operacji funkcjonalizujących wiedzę o języku i przekształcających je w działania językowe (Kowalikowa 2006: 152; Synowiec 2020). Modne dzisiaj pragmatyczne podejście do edukacji rodzi obawy o zmarginalizowanie nauki o języku i rezygnację z terminologii naukowej w myśl dydaktycznej zasady przystępności wiedzy.

W dyskusji na temat sposobu i zakresu adaptacji wiedzy lingwistycznej na grunt szkolny językoznawcy oraz uniwersyteccy dydaktycy języka podkreślają korzystny wpływ teorii językoznawczej na komunikację językową. Obrońcy gramatyki zwracają uwagę na to, że do sprawnego i skutecznego posługiwania się językiem konieczna jest kompetencja systemowa, która rozumiana jest jako „wiedza umysłowa związana z posługiwaniem się kodem językowym” (Kurcz 2000: 14). Badacze zgodnie podkreślają, że do refleksji nad użyciem języka

w konkretnej sytuacji komunikacyjnej potrzebne są zarówno wiedza o systemie, jak i pewien elementarny aparat pojęciowy, który jest nieodzowną częścią świadomości językowej (Derwojedowa, Linde-Usiekniewicz 2006).

Zarysowane wyżej problemy w praktyce szkolnej przekładają się przede wszystkim na podręcznikowy dyskurs dydaktyczny. Jak zaznacza Piotr Zbróg, podręczniki mają bowiem status swoistych wzorców, które wytyczają nauczycielowi edukacyjną ścieżkę, w znacznym stopniu decydując o tym, czego i w jaki sposób uczyć (Zbróg 2007: 30). Wybór podręcznika przez nauczyciela jest zatem tożsamy z przyjęciem określonej koncepcji nauczania przedmiotu, którą reguluje podstawa programowa. Nauczyciel, któremu w transmisji treści nauczania przypada ważna rola pośrednika i interpretatora (Karwatowska, Tymiak 2007: 260), powinien tę koncepcję wydobyć i zrozumieć, ale także zweryfikować na skonkretyzowanym gruncie edukacyjnym. Agnieszka Rypel zwraca ponadto uwagę na potrzebę ewaluowania podręczników przez nauczycieli. Badaczka domaga się, by umiejętność ewaluowania podręczników stała się składnikiem kompetencji zawodowej nauczycieli (Rypel 2007: 62).

W *Przedmowie* do książki pt. *Nauka o języku polskim w reformowanej szkole* czytamy, że „zdecydowana większość nauczycieli jest zdezorientowana wskutek mnogości proponowanych rozstrzygnięć w zakresie nauki o języku i nie wie, czego się trzymać w praktyce szkolnej” (Markowski 2003: 5). Także Helena Synowiec na podstawie obserwacji lekcji prowadzonych przez nauczycieli i studentów praktykantów wysnuwa wniosek, że „wyznacznikiem doboru wprowadzanych na lekcjach treści językowych oraz sposobu ich opracowania są przede wszystkim podręczniki szkolne” (Synowiec 2020: 40). Od podręcznika wymaga się zatem, by stanowił podłoże i spoiwo dla wskazanych przez program nauczania wiadomości, a w kontekście kształcenia językowego zawierał spójną wewnątrznie i konsekwentną metodologicznie propozycję podstawowej wiedzy o języku, która byłaby możliwa do przyjęcia zarówno przez naukowców, jak i przez dydaktyków reprezentujących różne szkoły i różne metodologie.

P. Zbróg, analizując podręczniki do nauki języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum w kontekście zaspokajania potrzeb komunikacyjnych uczniów, wyszczególnił aż sześć modeli kształcenia językowego zawartych w podręcznikach: 1) model gramatyczny (którego głównym celem jest budowanie wiedzy o systemie języka); 2) model kształcący kompetencje komunikacyjne z okazjonalną gramatyką (który marginalizuje naukę o języku); 3) model gramatyczny z okazjonalnym kształceniem kompetencji komunikacyjnych (w tym modelu trzon stanowią ćwiczenia dotyczące budowy systemu językowego, natomiast

zadania związane z komunikacją są podporządkowane nauce o języku); 4) model oddzielający naukę o języku od nauki używania języka; 5) model łączący komunikację z gramatyką oraz 6) model eklektyczny (jego istota polega na włączeniu w obręb jednej jednostki bardzo wielu treści i zadań, dość silnie zintegrowanych ze sobą, które często nie tworzą spójnej całości) (Zbróg 2007: 33–39).

Już ów przegląd zawierający różnorodne koncepcje realizacji zaleceń programowych pokazuje, jak różnie rozkładają się proporcje pomiędzy kształceniem *stricte* językowym a kształceniem kompetencji komunikacyjnych i jak różny jest zasób treści teoretycznych z zakresu językoznawstwa.

Celem niniejszego tekstu jest próba odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób przyjęcie perspektywy edukacyjnej rzutuje na dobór treści nauczania i sposoby ekspozycji wiedzy lingwistycznej. Oglądowi poddane zostaną zagadnienia słowotwórcze, ponieważ – jak zauważa wielu dydaktyków (Kudra 1996: 87) – ten dział nauki o języku sprawia zarówno uczniom, jak i nauczycielom duże trudności. W centrum zainteresowania stawia się zatem problemy i wyzwania w nauczaniu słowotwórstwa wynikające z nałożenia na zagadnienia językoznawcze ramy edukacyjnej na poziomie szkoły podstawowej. Artykuł ma więc na celu zwrócenie uwagi na istotne zagadnienia związane z dydaktyką szkolną słowotwórstwa zarówno w kwestii zakresu wiedzy słowotwórczej w szkole, jak i doboru materiału egzemplifikacyjnego, który powinien być podporządkowany siatce pojęć wprowadzanych na danym etapie edukacyjnym.

W związku z tym, że zdecydowana większość nauczycieli wypracowuje własną koncepcję kształcenia, bazując w znacznej mierze na treściach opracowanych przez autorów podręczników, punktem wyjścia niniejszej analizy będzie próba scharakteryzowania sposobów organizacji procesu kształcenia językowego z zakresu słowotwórstwa proponowanego w wybranych podręcznikach do języka polskiego dla uczniów szkoły podstawowej. Szczególnie interesujące w kontekście umocowania szkolnej wiedzy o języku w dwóch obszarach – lingwistycznym i dydaktycznym – wydaje się zbadanie, w jaki sposób wiedza językoznawcza zostaje przetransponowana na konkretne operacje językowe o charakterze instrumentalno-praktycznym, a więc ćwiczenia i zadania dla uczniów.

Refleksji badawczej zostaną poddane trzy podręczniki wraz z zeszytami ćwiczeń do nauczania języka polskiego w klasie VII, w której programowo wprowadzane są zagadnienia słowotwórcze: *Blżej słowa* Ewy Horwath i Grażyny Kiełb (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne), *Między nami* Agnieszki Łuczak, Agnieszki Suchowiejskiej, Ewy Prylińskiej i Rolanda Maszki (Gdańskie

Wydawnictwo Oświatowe) oraz *Nowe słowa na start!* Joanny Kościerzyńskiej, Joanny Ginter, Katarzyny Łęk, Natalii Kostrzewy i Joanny Krzemińskiej (Nowa Era). Należy jednak wyraźnie podkreślić, że celem nadrzędnym niniejszego tekstu nie jest ocena wartości merytorycznej wymienionych publikacji, lecz ukazanie pewnych tendencji w funkcjonalizowaniu wiedzy z zakresu słowotwórstwa.

Słowotwórstwo to dział językoznawstwa niezwykle ważny z punktu widzenia rozwoju językowego i społeczno-kulturowego uczniów. W refleksji polonistycznej nad nauczaniem słowotwórstwa Józef Porayski-Pomsta podkreśla, że dzięki poznawaniu budowy wyrazów pochodnych uczniowie dowiadują się:

a) jak mechanizmy słowotwórcze uczestniczą we wzbogacaniu zasobu słownikowego języka; b) jak kategorie myślowe stają się kategoriami językowymi, elementami systemu języka [...]; c) [oraz – uzup. B.Z.] jak powstają ważne, m.in. pod względem stylistycznym, słowotwórcze neologizmy okazjonalne w języku poetyckim, reklamach czy też dowcipach językowych (Porayski-Pomsta 2003: 83).

Barbara Kudra zwraca ponadto uwagę na wpływ wiedzy słowotwórczej na funkcje poznawcze uczniów, w tym zdolność logicznego myślenia, wnioskowania i syntetyzowania (Kudra 1996: 88). Wiedza lingwistyczna ma także przełożenie na kreatywność językową uczniów w zakresie tworzenia nowych struktur słowotwórczych, co niejednokrotnie służy realizacji funkcji ludycznej, tak ważnej z punktu widzenia młodych użytkowników języka.

Jak już wspomniano wyżej, słowotwórstwo jest jednak w ocenie uczniów, nauczycieli i studentów wyjątkowo trudnym działem nauki o języku. Potwierdzają to publikacje Franciszka Nieckuli (1986), Barbary Kudry (1996) czy Magdaleny Trysińskiej (2007a). Mimo że wymienione prace powstały w różnych okresach, we wszystkich zwraca się uwagę na podobne problemy w dydaktyce słowotwórstwa. Jednym z nich jest ogólnikowość i fragmentaryczność w doborze treści nauczania w programach nauczania i podręcznikach szkolnych. Pisał o tym F. Nieckula w odniesieniu do programu z 1974 r. oraz podręczników z lat 70. (m.in. Stanisława Skorupki z 1976 r.) (Nieckula 1986: 80–84). W latach 90. na ten sam problem zwróciła uwagę B. Kudra (1996: 90). Także analiza podręczników do gimnazjum przeprowadzona przez M. Trysińską w 2007 r. wykazała, że zakres wiadomości ze słowotwórstwa jest w nich różny, a sama *Podstawa programowa* z 1999 r. nie określa precyzyjnie, jakie minimum programowe powinno się tu znaleźć (Trysińska 2007b: 638).

Przyjrzyjmy się zatem, co tworzy – regulowany przez najnowszą podstawę programową – zrąb szkolnej wiedzy z zakresu słowotwórstwa. Zapis *Podstawa programowej* z 2017 r. w taki oto sposób określa wymagania dla uczniów klas VII–VIII:

uczeń rozpoznaje wyraz podstawowy i wyraz pochodny; rozumie pojęcie podstawy słowotwórczej; w wyrazie pochodnym wskazuje temat słowotwórczy i formant; określa rodzaj formantu, wskazuje funkcje formantów w nadawaniu znaczenia wyrazom pochodnym, rozumie realne i słowotwórcze znaczenie wyrazu, rozpoznaje rodzinę wyrazów, łączy wyrazy pokrewne, wskazuje rdzeń (PPKO 2017: 67).

Jak widać choćby w porównaniu z siatką pojęć i terminów z zakresu słowotwórstwa uznanych za konieczne do wprowadzenia w szkole przez autorów publikacji *Nauka o języku polskim w reformowanej szkole*¹, zestaw terminów proponowanych przez autorów dokumentu programowego jest uboższy. Brakuje w nim m.in. takich pojęć, jak: *parafraza słowotwórcza*, *wyraz podzielny i niepodzielny słowotwórczo*, *przyrostek*, *przedrostek*. Ich obecność w szkolnych podręcznikach wynika zatem z innych potrzeb niż spełnienie ministerialnych wymagań. Przyjęcie rozszerzonej siatki terminologicznej w stosunku do podstawy programowej jest więc zależne od indywidualnych preferencji realizatorów dokumentów programowych, a więc autorów podręczników i nauczycieli.

Rozbieżności w zakresie terminologii najbardziej widoczne są w zestawieniu aparatu pojęciowego przyjętego w podręczniku *Bliżej słowa* WSiP-u z siatką terminologiczną zaadaptowaną przez autorów podręczników GWO oraz Nowej Ery.

Otóż w podręczniku WSiP-u nie zostało wprowadzone pojęcie parafrazy słowotwórczej tudzież definicji słowotwórczej. Zapewne hołdując dydaktycznej zasadzie przystępności wiedzy, autorzy uznali, że lepszym sposobem na przyswojenie przez uczniów wiadomości na ten temat jest rezygnacja z terminu na

¹ W publikacji pojawiają się następujące terminy: *analiza słowotwórcza*, *parafraza słowotwórcza*, *wyraz pochodny*, *podstawa słowotwórcza (wyraz podstawowy)*, *temat słowotwórczy*, *formant słowotwórczy*, *formant przedrostkowy*, *formant przyrostkowy*, *formant wrostkowy*, *formant złożony*, *wyraz niepodzielny słowotwórczo*, *wyraz podzielny słowotwórczo*, *rodzina wyrazów*, *wyrazy pokrewne*, *analiza morfemowa*, *rdzeń*, *przedrostek*, *przyrostek*, *oboczności tematowe*, *złożenie*, *zrost*, *skrótowiec* (Porayski-Pomsta 2003: 86–89).

rzecz formy opisowej. W zaproponowanym schemacie analizy słowotwórczej czytamy bowiem, że najpierw „trzeba określić znaczenie wyrazu pochodnego przez odniesienie do wyrazu podstawowego” (WSiPp: 98), czyli de facto utworzyć parafrazę słowotwórczą.

Przyjęcie uproszczeń kosztem precyzji naukowej może jednak skutkować uchybieniami natury merytorycznej i wprowadzać chaos poznawczy w umysłach uczniów. I tak w podręczniku *Blżej słowa* WSiP-u w ćw. 1 ze str. 100 uczniowie są proszeni, by wyjaśnili znaczenia słów: *znawca*, *poszukiwacz*, *popularyzator*. Co prawda, podany jest schemat definiowania wyrazów wskazujący, że chodzi o stworzenie parafrazy słowotwórczej – *przewodnik* ‘ten, który przewodzi’ (notabene w definicji rzeczownika powinien się pojawić zaimek rzeczowny – ten, kto przewodzi), niemniej w tak skonstruowanym poleceniu zatracą się różnica między definicją strukturalną a leksykalną. Konstrukcję „znaczenie słów” uczeń zapewne powiąże z semantycznym komponentem leksemu², dlatego w odniesieniu do słowotwórczej budowy wyrazu zasadne jest wprowadzenie odpowiedniego terminu w połączeniu z wypracowaniem umiejętności tworzenia definicji strukturalnej. O tym, że powyższe rozróżnienie jest obligatoryjnym elementem szkolnej wiedzy o języku, świadczy przywołany już zapis w podstawie programowej: „uczeń rozumie realne i słowotwórcze znaczenie wyrazu” (PPKO 2017: 67).

Rangę tej umiejętności doceniają autorzy podręcznika GWO, którzy nie tylko wyczerpująco wprowadzają pojęcie parafrazy słowotwórczej, ale także, przyjmując odpowiedni tryb postępowania dydaktycznego, polegający na wprowadzaniu licznych i dobrze skonstruowanych ćwiczeń, kształcą umiejętność tworzenia parafraz słowotwórczych. Jak podkreśla B. Kudra, umiejętność ta, choć czasem dla ucznia trudna do opanowania, jest bardzo ważnym, a może najważniejszym składnikiem analizy słowotwórczej. „Właściwie zbudowana peryfrazą słowotwórcza – pisze badaczka – ujawni [bowiem – uzup. B.Z.] semantyczny i formalny związek w budowie derywatu i wyrazu podstawowego” (Kudra 1996: 93).

Dla zobrazowania różnic między znaczeniem słownikowym a słowotwórczym autorzy podręcznika podają definicję słownikową oraz parafrazę

² Ponadto ze względu na polisemiczność wyrazu *przewodnik* (*Uniwersalny słownik języka polskiego* pod red. Stanisława Dubisza notuje siedem znaczeń wyrazu) możliwe jest utworzenie różnych parafraz słowotwórczych, co należałoby uczniom uświadomić. Na etapie wprowadzania w zagadnienie można byłoby wybrać bardziej jednoznaczny przykład.

słowotwórczą wyrazu *dziennikarz*. Wprowadzenie tej informacji jest dodatkowo opatrzone uwagą, że „parafraza słowotwórcza w odróżnieniu od definicji słownikowej odnosi się do słowotwórczego znaczenia wyrazu, które często bywa inne, niż podają słowniki” (GWO: 124).

Przyjęty w podręczniku układ treści zakłada ponadto pojawianie się ćwiczeń bezpośrednio po wprowadzeniu jakiejś części teorii, a kolejność wprowadzanych przez autorów treści kształcenia odpowiada krokom analizy słowotwórczej, co jest cenne także z punktu widzenia metodycznego.

Podręcznik wydawnictwa Nowa Era również wprowadza pojęcie parafrazy słowotwórczej, ale ta część teorii nie znajduje przełożenia na konkretne polecenia dla ucznia, w których pojęcie parafrazy jest zastępowane przez „objaśnienie wyrazu”, por.

Od podanych słów utwórz po jednym wyrazie pochodnym. Następnie podaj objaśnienia utworzonych wyrazów (Nowa Era: 226, ćw. 2).

Przyjęta przez autorów koncepcja dydaktyczna z pewnością nie sprzyja utrwaleniu pojęcia oraz jego zastosowaniu w wymiarze praktycznym. Bez funkcjonalizacji aparatu pojęciowego teoria pozostanie dla ucznia wiedzą o wysokim stopniu abstrakcji.

W dyskursie edukacyjnym jeden z najistotniejszych problemów stanowi brak spójności systemowej w obrębie przyjętej terminologii oraz sposobu definiowania wprowadzanych pojęć. Jak zauważają Jerzy Podracki i Anna Kwiatkowska, „właśnie z »systemowością« mają autorzy podręczników największe kłopoty” (Podracki, Kwiatkowska 2007: 232). Z analizy podręczników wynika, że te same zjawiska językowe bywają nazywane i definiowane w różny sposób. Dotyczy to bardzo istotnego w słowotwórstwie pojęcia, jakim jest rozumiana zgodnie ze szkolną tradycją podstawa słowotwórcza.

W wybranych do analizy podręcznikach na określenie części wspólnej wyrazu podstawowego i pochodnego funkcjonują dwa synonimiczne względem siebie terminy: *podstawa słowotwórcza* (WSiP) oraz *temat słowotwórczy* (Nowa Era). Przywołane rozumienie *podstawa słowotwórcza* = *temat słowotwórczy* stoi w sprzeczności z zapisem *Podstawy programowej*, w którym dokonano rozróżnienia obu pojęć: „uczeń rozumie pojęcie podstawy słowotwórczej; w wyrazie pochodnym wskazuje temat słowotwórczy i formant” (PPKO 2017: 67). Choć autorzy dokumentu nie sprecyzowali, jaki zestaw cech konstytutywnych przynależy obu terminom, wydaje się, że przyjmują oni podobne rozróżnienia jak

autorzy książki *Nauka o języku polskim w reformowanej szkole*, którzy pojęcie podstawy słowotwórczej odnoszą do wyrazu podstawowego, zaś temat słowotwórczy definiują jako część wspólną podstawy słowotwórczej i wyrazu pochodnego. Preferencje autorów publikacji dotyczące terminu *podstawa słowotwórcza* wynikają z faktu, że w odróżnieniu od terminu *wyraz podstawowy* *podstawa słowotwórcza* nie implikuje wyłącznie pojedynczych wyrazów jako baz derywacyjnych.

Ze względu na występowanie w parafrazach słowotwórczych wyrażań (np. przy morzu → przymorski [...]) lub zwrotów (np. łamać lód → lodolamacz [...]) uzasadnione jest operowanie terminem *podstawa słowotwórcza* zamiast *wyraz podstawowy*. Termin *wyraz podstawowy* sugeruje, że wyraz pochodny wywodzi się od jednego wyrazu, co nie zawsze jest prawdą. Znaczenie, w jakim dotychczas występował w szkole termin *podstawa słowotwórcza*, proponujemy wyrażać za pomocą terminu *temat słowotwórczy* – pisze J. Porayski-Pomsta (2003: 86)³.

Mimo zasadności powyższego ujęcia w rzeczywistości szkolnej mnogość terminów i brak jasno określonych ram definicyjnych mogą spowodować dysonans poznawczy zarówno u uczniów, jak i nauczycieli. I nie chodzi tutaj tylko o różnice terminologiczne w poszczególnych podręcznikach. Czasem w tym samym podręczniku widać pewne niekonsekwencje. I tak w podręczniku GWO dochodzi do pomieszania zakresu znaczeniowego obu terminów. Z definicji wyrazu pochodnego dowiadujemy się, że „składa się [on – uzup. B.Z.] z podstawy słowotwórczej i formantu. Podstawą słowotwórczą (inaczej tematem słowotwórczym) jest część wyrazu pozostała po oddzieleniu formantu” (GWO: 123).

Autorzy stawiają zatem znak równości między podstawą słowotwórczą a tematem słowotwórczym, traktując oba terminy jako pojęcia synonimiczne. Tymczasem w definicji formantu czytamy, że jest on „częstką słowotwórczą, która dodana do tematu słowotwórczego wyrazu podstawowego tworzy wyraz pochodny” (GWO: 123). Ów brak precyzyjnych rozstrzygnięć terminologicznych

³ Także w słowotwórstwie akademickim pojęcie podstawy słowotwórczej odnoszone jest do tematu fleksyjnego wyrazu motywującego (Strutyński 1999: 226), zaś w odniesieniu do części wspólnej wyrazu motywowanego i motywującego używa się terminu *temat słowotwórczy* lub *pień* (Strutyński 1999: 226).

może rzutować na błędną recepcję wprowadzanych pojęć, co może mieć poważne i wielorakie konsekwencje w procesie dydaktycznym.

W artykule pt. *Uwagi o systemie terminologicznym stosowanym w kształceniu językowym w szkole podstawowej* J. Porayski-Pomsta wskazał kilka warunków, które warto uwzględnić podczas stosowania terminologii naukowej na gruncie szkolnym. Jednym z nich jest warunek potrzeby i przydatności, który mówi o tym, że „należy wprowadzać tylko te pojęcia i terminy, które ze względu na jasność wykładu są nieodzowne” (Porayski-Pomsta 1990: 287). Zgodnie z tą zasadą trzeba rezygnować z terminów synonimicznych, które „zaciemniają” wykład (Trysińska 2007: 295). Dostosowując terminologię naukową do warunków szkolnych, autorzy podręczników powinni zatem pamiętać, by przyjmować takie rozstrzygnięcia merytoryczne i metodologiczne, które nie tylko usprawnią proces dydaktyczny, ale i nie będą stały na przeszkodzie w przypadku zmiany podręcznika przez nauczyciela. Idealnym rozwiązaniem byłoby, gdyby wszyscy autorzy podręczników wypracowali wspólną siatkę terminologiczną wraz z zestawem odpowiadających pojęciom cech konstytutywnych. Taka idea przyświecała autorom wspomnianej już publikacji *Nauka o języku polskim w reformowanej szkole*, która jednakże – jak pokazuje analiza podręczników – nie została dostatecznie wykorzystana na gruncie dydaktyki szkolnej.

O ile w przypadku podstawy słowotwórczej czy tematu słowotwórczego istnieją rozbieżności w zakresie terminologii i sposobów definiowania pojęć, o tyle w wypadku drugiego ważnego w słowotwórstwie terminu, jakim jest formant, obserwuje się względną transparentność i jednolitość definicyjną. We wszystkich analizowanych podręcznikach formant został zdefiniowany jako częśćka tworząca nowy wyraz. Warto byłoby się zastanowić, czy ze względu na precyzję naukową nie powinno się przyjąć definicji formantu zaproponowanej przez Janusza Strutyńskiego w *Gramatyce polskiej* (Strutyński 1999) oraz w podręczniku dla klasy VIII szkoły podstawowej z 1985 r. (Strutyński 1985). Otóż w obu publikacjach autor zdefiniował formant jako „element lub zespół wszystkich elementów różniących wyraz motywowany od motywującego” (Strutyński 1999: 226). Trafność tej definicji wynika z tego, że mówi się w niej ogólnie o elemencie jako cesze różniącej wyraz pochodny i podstawowy, a nie o części słowotwórczej w rozumieniu przyrostka, przedrostka czy wrostka. Na potrzeby dydaktyki szkolnej można by jednak pozostać przy definicji formantu jako części. Ze względu na większy stopień konkretyzacji pojęcie części wydaje się bowiem bardziej obrazowe i tym samym łatwiejsze do zwizualizowania w uczniowskiej świadomości. Przy tak wprowadzonej definicji formantu należy

jednak pamiętać, by zaproponowana w podręczniku egzemplifikacja materiałowa nie wykraczała poza ramy przyjętej definicji. Z powyższym postulatem wiąże się zatem kwestia przygotowania na lekcje ze słowotwórstwa właściwego materiału empirycznego, a więc podanie takich przykładów, które mają zobrazować dane zagadnienie, a jednocześnie nie będą dyskusyjne w ocenie nauczyciela. Jak wykazuje jednak analiza podręczników, pojawiają się w nich przykłady, które mogą wprowadzić zamęt w głowach uczniów. Przykładowo – w zeszytcie ćwiczeń WSiP-u znajduje się pytanie o następującej treści:

Za pomocą jakich formantów można utworzyć nazwę nosiciela cechy?
 Podkreśl te formanty w podanych niżej wyrazach:
 szczęściarz, śmiałek, skąpiec, okrutnik, zarozumialec, maruda, dowcipniś,
 gaduła (WSiPć: 6I, ćw. 4).

W kontekście przyjętej w podręczniku definicji formantu podany przez autorów przykład *marudy* może wzbudzać wątpliwości, ponieważ nie występuje tutaj formant rozumiany jako cząstka dodana po to, by utworzyć nowy wyraz. W powyższym przykładzie elementami formantu są: 1) skrócenie tematu fleksyjnego przymiotnika *marudny* o fonem -n- oraz 2) zmiana paradygmatu fleksyjnego przymiotnikowego na rzeczownikowy, ale oczywiście nie jest to zakres wiadomości z poziomu szkoły podstawowej. Jedyne, na co można zwrócić uczniowi uwagę, to skrócenie formy motywującego wyraz przymiotnika o cząstkę -n-. Mając jednak w głowie definicję formantu jako cząstki dodanej, uczeń będzie się doszukiwał formantu w końcówce fleksyjnej -a, ponieważ w jego przekonaniu będzie to jedyny element różnicujący wyraz podstawowy i pochodny. Przyjęcie takiego rozwiązania implikuje ponadto użyty w poleceniu czasownik „podkreśl”, który sugeruje, że w wyrazie pochodnym owa cząstka faktycznie występuje. Utożsamienie końcówki fleksyjnej z formantem i odwrotnie jest jedną z największych bolączek w nauczaniu słowotwórstwa w szkole, dlatego też przygotowując zestaw derywatów na lekcje ze słowotwórstwa, należy – przynajmniej na etapie wprowadzania w zagadnienie – wyzywać się przykładów wyrazów o mniej typowej budowie słowotwórczej. Materiał słowotwórczy powinien być zatem tak dobrany, by stanowił klarowną egzemplifikację pojęć, które chcemy wprowadzić. I nie chodzi o to, by wybierać do analizy jedynie przykłady proste, lecz o to, by trudniejsze jednostki językowe wprowadzać dopiero na etapie poszerzania wiedzy słowotwórczej.

Mimo że w dydaktyce szkolnej powinniśmy ograniczyć się do przedstawiania synchronicznej budowy wyrazów (Trysińska 2007b: 641), warto wprowadzić na lekcji poświęconej słowotwórstwu przykład wyrazu *bielizna*, który uświadomi uczniom, że ze względu na przesunięcia semantyczne niektóre wyrazy mogą być analizowane słowotwórczo jedynie na płaszczyźnie diachronicznej. Takie ujęcie jest istotne w szkole średniej, w której słowotwórstwo częściowo jest podporządkowane wiedzy leksykologicznej (Kudra 1996: 88).

Na kolejnych lekcjach z zakresu słowotwórstwa konieczne wydaje się także wprowadzenie przykładów typu: *koniak*, *słonina*, które mają pokazać, że wyrazy o strukturze podobnej do wyrazów pochodnych nie muszą być wyrazami pochodnymi, co obrazuje konieczność występowania znaczeniowej zależności między jednostkami językowymi. W przypadku analizowanych podręczników podobne ćwiczenie zaproponowali jedynie autorzy podręcznika GWO (131, ćw. 1).

Jak już podkreślono, na wstępnym etapie analizy słowotwórczej nauczyciel powinien wyzywać się przykładów derywatów o niejednoznacznej interpretacji słowotwórczej. A o takie nietrudno. Ze względu na wielomotywacyjność niektórych wyrazów pochodnych uczeń może utworzyć ich różne parafrazy słowotwórcze, np. urzędniczka to 'kobieta urzędnik' bądź 'kobieta pracująca w urzędzie', bezbożnik to 'człowiek bezbożny' lub 'człowiek żyjący bez Boga'. Świadomy trudności nauczyciel powinien unikać takich przykładów na etapie wprowadzającym, ale zdecydowanie nie powinien z nich rezygnować. Na poziomie funkcjonalizacji wiedzy może bowiem przywołać występujący w polszczyźnie schemat słowotwórczy, według którego powstaje cała seria podobnych konstrukcji, np. urzędniczka to 'kobieta urzędnik', bo malarka to 'kobieta malarz', nauczycielka to 'kobieta nauczyciel' itp. (Kudra 1996: 89)⁴.

Problematyczna w dyskursie szkolnym jest także kwestia ustalenia kierunku pochodności derywatów. Wydaje się, że koncepcja kształcenia wpisana przez autorów w podręczniki niejednokrotnie nie uwzględnia różnorodnych możliwości interpretacji zjawisk językowych. W zeszycie ćwiczeń WSiP-u (53, ćw. 3) uczeń znajdzie takie polecenie:

⁴ Obecnie w pracach poświęconych słowotwórstwu (pierwotnie na gruncie dialektologicznym) postuluje się także przyjęcie innej postawy interpretacyjnej, która przy ustalaniu stosunków motywacyjnych uwzględnia parafrazy i definicje użytkowników języka. A zatem możliwe byłyby także parafrazy: *urzędniczka* 'kobieta pracująca w urzędzie', *malarka* 'kobieta malująca' itp. (por. Kurdyła 2011: 28–34).

Wskaż wyraz podstawowy dla słowa *wytrenowanie*. Obok niego znajduje się wyjaśnienie, co w starożytnej Grecji oznaczał termin *pentatlon*.
trenować – dwubój × wytrenować – pięciobój × trenowanie – dziesięciobój.

Sama konstrukcja ćwiczenia nie wydaje się skomplikowana, ale w zasadzie marginalizuje wartość wiedzy lingwistycznej na rzecz rozwijania umiejętności szukania informacji w różnych źródłach (głównie internetowym). Uczeń bez trudu odnajdzie znaczenie słowa *pentatlon* i bez jakiegokolwiek refleksji językoznawczej wskaże poprawną odpowiedź. Aby ćwiczenie spełniło swą dydaktyczną funkcję utrwalania wiedzy lingwistycznej, nauczyciel powinien omówić z uczniami różne warianty odpowiedzi, które zapewne pojawiłyby się w przypadku braku wskazówki ze strony organizatorów dyskursu edukacyjnego. Przeniesienie punktu ciężkości na aspekt *stricte* gramatyczny przyniosłoby uczniom wiele korzyści, zrozumieliby bowiem, dlaczego *wytrenowanie* pochodzi od *wytrenować*, a nie od *trenowanie* (tutaj uczniowie mogliby przyjąć, że wyraz został utworzony przez dodanie prefiksu wy-). Przybliżenie uczniom zasady, że za wyraz motywowany w parze czasownik – rzeczownik, np. *wytrenować* – *wytrenowanie*, uznamy rzeczownik, jest także istotne w kontekście wielu innych ćwiczeń, w których uczniowie muszą wskazać wyraz podstawowy dla rzeczowników nazywających cechy, takich jak *wolność*, *dobroć*, *głupota* (WSiP: 63, ćw. 10). Dzięki odpowiedniemu wprowadzeniu w zagadnienie uczeń z pewnością dostrzeże wtórność form rzeczownikowych wobec przymiotników prymarnie nazywających cechy i – tym samym – nie będzie miał problemu z ustaleniem właściwego kierunku pochodności.

Niewątpliwie najistotniejszą umiejętnością, jaką uczeń powinien się wykazać po zakończonym procesie kształcenia językowego z zakresu słowotwórstwa, jest przeprowadzenie całościowej analizy słowotwórczej. Autorzy dwóch spośród poddanych eksploracji podręczników – WSiP-u oraz GWO – podają szczegółowy schemat analizy, krok po kroku opisując sposób jej przeprowadzenia. Twórcy podręcznika Nowej Ery zrezygnowali natomiast z zamieszczenia dokładnej instrukcji procedury analitycznej, zdejając się w tym zakresie na kompetencje nauczyciela polonisty.

Warto zwrócić uwagę na to, że we wszystkich trzech podręcznikach na etapie operacjonalizacji wiedzy, czyli w instrumentalno-praktycznej warstwie podręcznika, pojawiają się ćwiczenia odnoszące się jedynie do jakiegoś wycinka analizy słowotwórczej. W jednym trzeba wskazać tylko podstawę słowotwórczą / temat słowotwórczy (np. WSiP: 100, ćw. 5), w innym uczeń

ma wyodrębnić sam formant (WSiP: 100, ćw. 4), w jeszcze innym powinien podać wyraz podstawowy do pochodnego (Nowa Era: 226, ćw. 4) bądź utworzyć parafrazę słowotwórczą (Nowa Era: 226, ćw. 2).

Oczywiście z punktu widzenia organizacji procesu dydaktycznego takie rozwiązanie ma uzasadnienie, jest bowiem zgodne z przyjętą w dydaktyce szkolnej zasadą stopniowania trudności. Niemniej ważne jest, by na końcowym etapie edukacji słowotwórczej uczeń potrafił scalić poszczególne komponenty wiedzy z tego zakresu i był świadomy, na czym polega i czemu służy analiza słowotwórcza. Warto tu zaznaczyć, że ze zrozumieniem sensu i celowości operacji słowotwórczych uczniowie mają spore problemy. B. Kudra przestrzega przed utożsamianiem analizy słowotwórczej z mechanicznym podziałem słowotwórczym wyrazu na podstawę słowotwórczą i formant. „Takie ujęcie analizy bezpośrednio rzutuje na złe jej wyniki i wyniki nauczania słowotwórstwa w ogóle. Uczeń nie zastanawia się, czemu ma służyć zabieg zwany w szkole podziałem słowotwórczym” – pisze badaczka (Kudra 1996: 92).

Trudność, o której wspomina B. Kudra, częściowo wynika z nakładania się na siebie w uczniowskiej świadomości dwóch poziomów analizy: morfemowej i słowotwórczej (Kudra 1996: 92; Trysińska 2007a: 283). Wprowadzenie przy okazji omawiania słowotwórstwa niektórych zagadnień z zakresu morfologicznej budowy wyrazu, tj. głównie pojęcia rdzenia, powoduje, że uczniowie myślą morfem rdzenny z podstawą słowotwórczą, a formant z końcówką fleksyjną. Niejednokrotnie nie wiedzą, w którym wyrazie mają szukać tematu słowotwórczego i formantu. Zadania nie ułatwia wspomniany już chaos terminologiczny, a zwłaszcza stosowanie terminu *temat* zarówno w odniesieniu do tematu fleksyjnego, jak i słowotwórczego.

Niewątpliwie wiedza z zakresu morfologii jest konieczna do przeprowadzenia analizy słowotwórczej. Aby poprawnie dokonać podziału wyrazu pochodnego, uczeń musi już na wstępie odciąć końcówkę fleksyjną w wyrazie podstawowym, powinien zatem umiejętnie połączyć wiedzę z zakresu morfologii i słowotwórstwa. Musi to być jednak wiedza usystematyzowana, a sama procedura analityczna nie może być realizowana mechanicznie i bezrefleksyjnie. Najważniejsze w nauczaniu słowotwórstwa jest przecież to, by uczeń pojmował istotę analizy słowotwórczej w jej wymiarze funkcjonalnym. Wszak – jak pisze Jadwiga Kowalikowa – „wymiar praktyczny nadaje sens edukacji szkolnej” (Kowalikowa 2007: 75).

Powyższy postulat nie jest trudny do zrealizowania, zważywszy choćby na ogromną inwencję młodych ludzi w zakresie tworzenia neologizmów. Można tu

wymienić przykłady uczniowskich przezwisk, internetowych nicków czy nazw grup na portalach społecznościowych. Można i trzeba pokazywać uczniom również błędnie utworzone konstrukcje słowotwórcze, których przykładów dostarcza otaczająca nas rzeczywistość (np. *rąkunia*, *babciowy*). Na podstawie współczesnego materiału słowotwórczego warto omówić sposoby tworzenia derywatów od strony normatywnej, wskazać np., jakie alternacje są możliwe w obrębie danego tematu słowotwórczego.

Rozwijaniu uczniowskiej kreatywności i ukazaniu funkcjonalnego aspektu zagadnień słowotwórczych służą także różnorodne ćwiczenia pojawiające się w podręcznikach szkolnych. Na przykład autorzy opracowania WSiP proponują następujące ćwiczenie składające się z kilku podpunktów:

Wyobraź sobie, że jesteś właścicielem fabryki z XXV wieku. Wymyśl nazwy nowych zawodów. Wykorzystaj niektóre z podanych przyrostków [...].

Wyobraź sobie, że jesteś właścicielem sklepu z narzędziami używanymi w XXV wieku. Podaj nazwy sprzedawanych narzędzi (WSiPć: 109, ćw. 1).

O wartości dydaktycznej tego ćwiczenia decyduje nie tylko rozwijanie umiejętności twórczych uczniów, ale przede wszystkim ciekawy i niebanalny sposób prezentacji formantów tworzących poszczególne kategorie słowotwórcze, a więc nazwy wykonawców czynności, nazwy miejsc, nazwy narzędzi, nazwy mieszkańców, nazwy cech. Owa korelacja treści kształcenia językowego z innymi obszarami edukacji polonistycznej jest niezmiernie cenna zarówno w wymiarze lingwistycznym, jak i ogólnorozwojowym, skłania bowiem uczniów do refleksji nad zjawiskami językowymi w kontekście ich zakotwiczenia społeczno-kulturowego. Holistyczne i wielowymiarowe podejście do kwestii językowych może uświadomić uczniom, że znajomość prawideł gramatycznych stanowi warunek *sine qua non* właściwego posługiwania się językiem, a tym samym przyczynić się do podniesienia rangi nauczania gramatyki w szkole.

Z dydaktyką szkolną słowotwórstwa wiążą się zarówno problemy, jak i wyzwania. Jedne i drugie wynikają z nałożenia na zagadnienia językoznawcze ramy pragmatycznej, która w dyskursie szkolnym przenosi punkt ciężkości z wiedzy na umiejętności, rozumiane w kontekście kształcenia językowego jako różnorodne operacje funkcjonalizujące wiedzę o języku. Mocno eksponowany w aktualnej koncepcji edukacyjnej wymiar praktyczny może jednak w niektórych przypadkach umniejszyć znaczenie podstawowej wiedzy językoznawczej,

co jest widoczne w niektórych podręcznikach szkolnych⁵. Mimo bezdyskusyjnej ważności postulatu funkcjonalności wiedzy o języku w szkole (Synowiec 2020) nie ulega wątpliwości, że „przede wszystkim w podręczniku powinna być przekazywana wiedza, a dopiero potem można szukać takich form podawczych, które usprawniałyby proces przyswajania przez ucznia nowych treści” (Nocoń 2007: 26). Owa wiedza, rozumiana jako wiedza wyraźna⁶, tj. eksponująca teorię językoznawczą z całym inwentarzem terminologicznym, musi zostać natomiast przefiltrowana przez wykładowców edukacyjności (Kowalikowa 2006: 153), co ma związek z ograniczoną pojemnością ramy szkolnego programu. Jak pisze J. Kowalikowa, „nauka o języku rozumiana jako składnik edukacji nie może odzwierciedlać lingwistyki jako nauki *sensu stricto*. Nie może też być zminiaturyzowanym modelem językoznawstwa uniwersyteckiego lub też jego wersją uproszczoną i ułatwioną w myśl zasady przystępności” (Kowalikowa 2006: 153).

I choć autorzy podręczników starają się uwypuklać jedność polonistyki szkolnej i uniwersyteckiej, szukając równowagi między „polonistycznością” a „dydaktycznością” (Kowalikowa 2007: 74), to jednak różnie wyznaczają zakres szkolnej wiedzy językoznawczej, zwłaszcza w kwestii przyjętego inwentarza terminologicznego, oraz proponują różne sposoby strukturyzowania treści kształcenia (Karwatowska, Tymiak 2007: 260). Niewątpliwym wyzwaniem w nauczaniu słowotwórstwa jest zatem wypracowanie wspólnej dla wszystkich i spójnej wewnątrznie podstawowej wiedzy językoznawczej wraz z ustalonym aparatem pojęciowym.

W przypadku słowotwórstwa wiedza o systemie wydaje się nieoceniona i stanowi nieodzowny składnik kompetencji polonistycznej. Aby uczeń mógł tworzyć nowe wyrazy zgodnie z przyjętymi w językoznawstwie regułami, musi przecież poznać mechanizmy ich tworzenia od strony normatywnej. Wiedza o systemie językowym powinna zatem stanowić podłoże, na którym może się rozwijać m.in. taka pożądana zdolność, jak wrażliwość językowa.

Charakterystyka sposobów organizacji proponowanego w podręcznikach procesu kształcenia językowego wykazała, że każdy z autorów ma własną koncepcję nauczania słowotwórstwa. Jest to o tyle problematyczne, że w przypadku zmiany podręcznika nauczyciele i uczniowie mogą się spotkać z częściowo innym zakresem materiału ze słowotwórstwa (Trysińska 2007a: 638). Różne ujęcia zagadnień słowotwórczych mogą być także czynnikiem niekorzystnym

⁵ Pisał na ten temat P. Zbróg (2007: 34–39).

⁶ Terminów *wiedza jasna* oraz *wiedza wyraźna* używa Ireneusz Bobrowski (1998: 123).

w przypadku przeprowadzania egzaminów zewnętrznych, które powinny zawierać jednoznaczne wytyczne dotyczące sposobów interpretacji i nazywania zjawisk językowych.

W transmisji treści dydaktycznych najważniejsza rola przypada zatem nauczycielowi, który – po pierwsze – powinien być świadomy różnorodnych rozstrzygnięć przyjmowanych w podręcznikach i – po drugie – powinien w taki sposób przefiltrować informacje w nich zawarte, by w przekazie kierowanym do uczniów znalazł się komponent informacyjny o dużej przejrzystości illokucyjnej, który będzie dostosowany do możliwości poznawczych uczniów na danym etapie edukacyjnym. Wydaje się, że w obliczu różnorodnych koncepcji nauczania słowotwórstwa, które proponują autorzy poszczególnych podręczników, tylko odpowiednie przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczycieli umożliwi sprawną realizację dyskursu edukacyjnego.

Bibliografia

Wykaz podręczników

- GWO: Łuczak A., Suchowierska A., Prylińska E., Maszka R., *Język polski. Między nami. Podręcznik, klasa 7*, Gdańsk 2017.
- Nowa Era: Kościerzyńska J., Ginter M., Łęk K., Kostrzewa N., Krzemińska J., *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Warszawa 2020.
- WSiP: Horwath E., *Język polski. Bliżej słowa. Zeszyt ćwiczeń. Klasa 7. Szkoła podstawowa*, Warszawa 2017.
- WSiPp: Horwath E., Kiełb G., *Język polski. Bliżej słowa. Podręcznik. Klasa 7. Szkoła podstawowa*, Warszawa 2017.

Literatura

- Bobrowski I., 1998, *Zaproszenie do językoznawstwa*, Kraków.
- Derwojedowa M., Linde-Usiekniewicz J., 2006, *Po co uczyć gramatyki polskiej w szkole?*, [w:] E. Bańkowska, A. Mikołajczuk (red.), *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, Warszawa, s. 153–160.
- Karwatowska M., Tymiakin L., 2007, *Funkcjonowanie wiedzy lingwistycznej w podręcznikach do kształcenia językowego dla gimnazjalistów*, [w:] H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Kraków, s. 260–278.

- Kowalikowa J., 1999, *Kompetencja zawodowa nauczyciela niższych klas szkoły podstawowej a jego wiedza lingwistyczna*, [w:] M.T. Michalewska (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej*, Katowice, s. 71–77.
- Kowalikowa J., 2006, *Językoznawstwo a szkolna nauka o języku*, „LingVaria”, nr 1, s. 149–157.
- Kowalikowa J., 2007, *Podręcznik szkolny z perspektywy autora*, [w:] H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Kraków, s. 71–80.
- Kudra B., 1996, *Z dydaktyki słowotwórstwa*, [w:] S. Gala (red.), *Z dydaktyki języka ojczystego w szkole*, Łódź, s. 87–94.
- Kurcz I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
- Kurdyła T., 2011, *Funkcje formantów rzeczownikowych w polszczyźnie ludowej (na przykładzie trzech wsi podkarpackich)*, Kraków.
- Markowski A., 2003, *Przedmowa*, [w:] A. Mikołajczuk, J. Puzynina (red.), *Nauka o języku polskim w reformowanej szkole*, Warszawa, s. 5.
- Nieckula F., 1986, *Słowotwórstwo w nauczaniu szkolnym*, [w:] M. Dudzik (red.), *Kształcenie językowe w szkole*, t. 3, Wrocław, s. 77–108.
- Nocoń J., 2007, *Jak w podręcznikach do języka polskiego „rozmawia się” z uczniem*, [w:] H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Kraków, s. 15–28.
- Podracki J., Kwiatkowska A., 2007, *Składniowy system pojęciowo-terminologiczny w wybranych podręcznikach dla klas IV–VI szkoły podstawowej*, [w:] H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Kraków, s. 231–243.
- Porayski-Pomsta J., 1990, *Uwagi o systemie terminologicznym stosowanym w kształceniu językowym w szkole podstawowej*, „Poradnik Językowy”, nr 4, s. 286–293.
- Porayski-Pomsta J., 2003, *Słowotwórstwo*, [w:] A. Mikołajczuk, J. Puzynina (red.), *Nauka o języku polskim w reformowanej szkole*, Warszawa, s. 83–90.
- PPKO: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, 2017, on-line: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>.
- Rypel A., 2007, *Umiejętność ewaluowania podręczników jako składnik kompetencji zawodowej polonistów*, [w:] H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Kraków, s. 60–70.
- Strutyński J., 1985, *Język polski. Gramatyka i ortografia. Podręcznik dla klasy VIII szkoły podstawowej*, Kraków.

- Strutyński J., 1999, *Gramatyka polska*, Kraków.
- Synowiec H., 2020, *O funkcjonalności wiedzy o języku w szkole (na tle tradycji dydaktycznej)*, on-line: https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/21320/1/Synowiec_o_funkcjonalnosci_wiedzy_o_jezyku.pdf.
- Trysińska M., 2007a, *Słownotwórstwo w podręcznikach gimnazjalnych (ocena komponentu informacyjnego)*, [w:] H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Kraków, s. 279–298.
- Trysińska M., 2007b, *Problemy z nauczaniem słownotwórstwa na podstawie wybranych podręczników gimnazjalnych*, „Prace Filologiczne”, t. 53, s. 637–644.
- USJP: S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–4, Warszawa 2004 (CD-ROM).
- Zbróg P., 2007, *Modele kształcenia językowego w podręcznikach do języka polskiego a potrzeby komunikacyjne uczniów*, [w:] H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Kraków, s. 29–42.

SUMMARY

Word formation in school education

The aim of the article is an attempt to answer the question of how adopting an educational perspective affects the selection of teaching content and ways of exposing linguistic knowledge regarding word formation in primary school. Due to the fact that the vast majority of teachers develop their own concept of teaching, largely based on the content developed by the authors of textbooks, the starting point of this analysis is to characterize the ways of organizing the language education process in the field of word formation offered in selected textbooks for the Polish language.

In the educational discourse, one of the most important problems is the lack of system cohesion within the adopted terminology and the way of defining the introduced concepts. The analysis of textbooks shows that the same linguistic phenomena are sometimes named and defined in different ways. When adapting scientific terminology to school conditions, the authors of textbooks should remember that in the school context, the multitude of terms and the lack of clearly defined definitions may cause cognitive dissonance in both students and teachers. The ideal solution would be if all textbook authors developed common terminology with a set of features corresponding to the concepts.

Another problem in teaching word formation at schools is the selection of the appropriate empirical material, which should be subordinated to the network of concepts introduced at a given educational level. At the initial stage of word-formation analysis, the teacher should get rid of examples of

derivatives with ambiguous interpretation as regards their formation. More difficult language units should be introduced only at the stage of expanding word-formation knowledge.

Therefore, in the transmission of educational content, the most important role is played by the teacher, who – firstly – should be aware of the various approaches adopted in textbooks and – secondly – should filter the information contained therein in such a way that the message addressed to students includes transparent information.

Keywords: school education, language education, word formation teaching, school textbooks

Tomasz Jelonek

Uniwersytet Jagielloński

Wydział Polonistyki

tomasz.jelonek@uj.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-4771-0021>

Onomastyka w dydaktyce szkolnej

Słowa kluczowe: onomastyka, nazwa własna, świadomość językowa, dydaktyka, szkoła

Głównym celem niniejszego artykułu jest próba analizy zagadnień onomastycznych przewidzianych w podstawie programowej z języka polskiego dla szkoły podstawowej (II etap edukacyjny; klasy IV–VIII; podstawa z 2017 r.) oraz dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego lub pięcioletniego technikum (III etap edukacyjny; podstawa z 2018 r.). W tekście uwzględniono także wnioski z kwerendy dwóch serii podręczników do języka ojczystego (dla szkół podstawowych i ponadpodstawowych), a ponadto informacje uzyskane od nauczycieli polonistów.

W pierwszej części artykułu zwrócono przede wszystkim uwagę na potrzebę ciągłego poszerzania świadomości językowej dzieci i młodzieży w zakresie prywatnej sfery języka w związku z niekontrolowanym przyrostem nazw własnych, spowodowanym przemianami cywilizacyjno-kulturowymi.

W kolejnej części omówiono wymagania edukacyjne, które dotyczą nazw własnych. Na podstawie analizy wytycznych Ministerstwa Edukacji i Nauki, podręczników oraz informacji od nauczycieli stwierdzono, że wiedzę z zakresu onomastyki uczeń nabywa głównie w szkole podstawowej (np. umiejętność odróżnienia wyrazu pospolitego od nazwy własnej oraz ich poprawnego zapisu, znajomość podstawowej klasyfikacji propriów, a także ich fleksji i słowotwórstwa). Program nauczania szkoły średniej nie przewiduje cyklu lekcji poświęconego na poszerzanie wiedzy onomastycznej. Jak wynika z relacji nauczycieli, problematyka nazw własnych pojawia się w kontekście omawiania innych zagadnień z zakresu wiedzy o języku lub literatury.

Mimo apeli środowiska językoznawców onomastyka wciąż stanowi niły fragment wiedzy dzieci i młodzieży. W konsekwencji wielu uczniów nie zna np. genety swojego nazwiska lub nie potrafi go prawidłowo odmieniać.

Onomastyka to dział językoznawstwa, którego przedmiot badań stanowią różne kategorie nazw własnych, np.: antroponimy, toponimy, zoonimy i chrematoni-my. Celem wspomnianej nauki jest przede wszystkim objaśnienie pochodzenia, budowy i znaczeń poszczególnych elementów własnej sfery języka. Ponadto badania onomastyczne koncentrują się na analizowaniu historii nazewnictwa oraz jego ewolucji w związku z postępującymi przemianami cywilizacyjno-kulturowymi. W polu zainteresowań naukowo-badawczych onomastów mieści się także opis sposobu funkcjonowania szeroko pojętych onimów w komunikacji społecznej oraz ustalenie ich związków z kulturą materialną i duchową danego obszaru (Kaleta 2005: 15–16).

Nazwy własne stanowią specyficzną część zasobu leksykalnego każdego języka. Otrzymują je bowiem tylko te elementy rzeczywistości pozajęzykowej, które dla określonej społeczności – z różnych przyczyn – są szczególnie ważne i wymagają wyróżnienia. To z kolei potwierdza zależność propriów od specyfiki desygnowanych przez nie obiektów. W związku z tym, jak stwierdza m.in. Aleksandra Cieślikowa (1999: 97), część onimów będzie posiadała wartość uniwersalną, narodową, pozostałe z kolei będą istotne np. dla danej rodziny lub wiejskiej wspólnoty językowo-kulturowej. Zofia Kaleta zwraca jednak uwagę na to, że wszystkie

nazwy własne są bogactwem każdego narodu, gdyż kryją w sobie wiedzę o jego historii politycznej i społecznej, o historii kultury i religii, właściwościach i krajobrazie ziemi rodzinnej, o związkach z innymi krajami, a także o działaniach, dążeniach, a nawet emocjach ludzi, jak również o realiach życia oraz ludzkich wartościach. Są też świadectwem przynależności etnicznej człowieka i ziemi do narodu, wyznacznikiem narodowości (Kaleta 2005: 15).

Trzeba podkreślić, że funkcja nazw własnych nie ogranicza się tylko do archiwizowania pamięci zbiorowej użytkowników języka (Gajda 2004: 21). Propria odgrywają także istotną rolę w procesie komunikacji. Mogą one bowiem spełniać, jak pisze m.in. A. Cieślikowa (1999: 97), rozmaite funkcje: referencjalne, adresatywne, informujące, metaforyczne, symboliczne i wartościujące.

Bogactwo i różnorodność nazw własnych oraz interdyscyplinarny charakter onomastyki sprawiają, że własna sfera języka znajduje się w polu zainteresowań nie tylko językoznawców, lecz także archeologów, historyków,

geografów, kulturoznawców, etnografów czy dziennikarzy. Na popularność tej dyscypliny zasadniczy wpływ ma również to, że szeroko pojęte onimy towarzyszą człowiekowi przez całe życie. Jak stwierdza Ewa Rzetelska-Feleszko:

z nazwami własnymi spotykamy się na każdym kroku: wypisując na niezliczonych drukach swoje nazwisko i imię, imiona rodziców, miejsce urodzenia i zamieszkania, adresując koperty do znajomych i do instytucji, kupując bilet kolejowy, planując wycieczkę zagraniczną. Jadąc samochodem, mijamy po drodze tablice z nazwami wsi, miast, rzek. Nasza pamięć rejestruje wszystkie te nazwy po to, by orientować się we współczesnym świecie (Rzetelska-Feleszko 2004: 131).

Doniosłość propriów w procesie komunikacji językowej odzwierciedla także obecność treści onomastycznych w edukacji szkolnej (kształceniu ogólnym) – przede wszystkim na lekcjach języka polskiego. W XXI w., w dobie niekontrolowanego przyrostu nazw własnych (np. chrematonimów w związku z postępującymi przemianami cywilizacyjno-kulturowymi), nabywanie kompetencji w zakresie sprawnego posługiwania się poszczególnymi elementami proprialnej sfery języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych powinno stanowić jeden z najważniejszych filarów procesu kształtowania świadomości językowej dzieci i młodzieży.

Głównym celem niniejszego artykułu jest próba analizy zagadnień onomastycznych przewidzianych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (II etap edukacyjny: klasy IV–VIII; zob. PPKO 2017)¹ oraz czteroletniego liceum ogólnokształcącego lub pięcioletniego technikum (III etap edukacyjny; zob. PPKO 2018)².

Ze względu na ograniczenia formalne analizie poddano tylko podstawę programową do języka polskiego (II i III etap edukacyjny). W artykule uwzględniono również wnioski z kwerendy dwóch serii podręczników do języka ojczystego³ dla szkoły podstawowej⁴ oraz wspomnianych typów

¹ Podstawa zaczęła obowiązywać w klasach: I, IV i VII szkół podstawowych w roku szkolnym 2017/2018.

² Podstawa zaczęła obowiązywać w klasach I liceów ogólnokształcących / techników w roku szkolnym 2019/2020.

³ Analizie poddano wyłącznie materiały, do których dostęp ma uczeń.

⁴ Analizowano następujące serie podręczników: *Nowe słowa na start!* (dla klas IV–VIII, Nowa Era), *Słowa z uśmiechem* (dla klas IV–VI, WSiP), *Mysli i słowa* (dla klas

szkół średnich⁵. Ponadto wykorzystano informacje uzyskane podczas wywiadów z nauczycielami języka polskiego ze szkół podstawowych, liceów ogólnokształcących i techników⁶.

Rola onomastyki w procesie kształtowania świadomości językowej dzieci i młodzieży stanowi od dawna przedmiot zainteresowań wielu badaczy. Potwierdzają to chociażby referaty wygłoszone przez licznych polskich i zagranicznych uczonych w roku 1987 podczas VI Konferencji Onomastycznej zorganizowanej w Świnoujściu. Pokłosie wspomnianego zjazdu stanowi zbiór studiów pt. *Onomastyka w dydaktyce szkolnej i społecznej* (zob. *Onomastyka w dydaktyce*). Ponadto liczne wnioski z analizy różnego rodzaju zagadnień onomastycznych w kontekście kształcenia ogólnego pojawiają się w pracach m.in.: Genowefy Surmy (1986), Magdaleny Czachorowskiej (2001), Katarzyny i Bogusława Skowronków (2002), Izabeli Łuc (2003), Stanisława Gajdy (2004), Roberta Mrózka (2005), Kingi Banderowicz (2009), Elżbiety Rudnickiej-Firy (2010), Bożeny Cząstki-Szymon i Heleny Synowiec (2012), Jana Franciszka Nosowicza (2013), Danuty Lech-Kirstein (2014), Tomasza Jelonka (2016) i Małgorzaty Frąckiewicz (2020).

VII–VIII, WSiP; seria ta stanowi kontynuację cyklu *Słowa z uśmiechem*. Szczegółowe opisy poszczególnych serii podręczników można odnaleźć na stronach internetowych wydawnictw, zob. <https://www.nowaera.pl>; <https://www.wsip.pl>.

⁵ Analizowano następujące serie podręczników: *Ponad słowami* (dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego / pięcioletniego technikum, Nowa Era), *Oblicza epok* (dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego / pięcioletniego technikum, WSiP). Ponieważ nowa podstawa programowa dla szkół ponadpodstawowych obowiązuje od roku szkolnego 2019/2020, wymienione wydawnictwa nie opublikowały jeszcze podręczników dla wszystkich klas szkoły średniej (stan na 13 listopada 2021 r.). W związku z tym kwerendzie poddano – zarówno z Nowej Ery, jak i z WSiP-u – po dwie części podręcznika dla klas: I, II i III szkoły ponadpodstawowej. Ze względu na brak dostępu do materiałów dydaktycznych nie analizowano ostatnich części podręczników wspomnianych serii (wydawnictwa odmówiły autorowi wglądu do spisów treści).

Szczegółowe opisy poszczególnych serii podręczników można odnaleźć na stronach internetowych wydawnictw, zob. <https://www.nowaera.pl>; <https://www.wsip.pl>.

⁶ W tym miejscu autor składa serdeczne podziękowania za życzliwość, za podzielenie się wszelkimi wnioskami i refleksjami oraz za udostępnienie materiałów dydaktycznych następującym osobom: dr. M. Grzegórkowi, dr A. Kani, mgr A. Blitek, mgr M. Filak, mgr E. Klubie, mgr A. Kudle, mgr H. Maliszewskiej, mgr M. Michalskiej, mgr D. Misce, mgr E. Niedojad, mgr J. Szafran-Gruszczyńskiej, mgr M. Ścibior-Szeremecie oraz mgr U. Zaleskiej.

Jak już wspomniano, w XXI w. ludzie na co dzień spotykają się z dużą liczbą nazw własnych. Uczniowie w szkole posługują się nie tylko imionami, nazwiskami i miejscami zamieszkania, lecz także przezwiskami stworzonymi dla wybranych kolegów i nauczycieli lub pracowników niepedagogicznych (np. pani woźnej). Bogactwo i różnorodność propriów uwypuklają również treści nauczania poszczególnych przedmiotów, np.: tytuły lektur obowiązkowych (por. *W pamiętniku Zofii Bobrówny, Chłopcy z Placu Broni, Konrad Wallenrod, Antygona w Nowym Jorku*)⁷, zagadnienia omawiane na lekcjach historii (por. odbudowa i rozwój państwa Piastów za rządów Kazimierza Odnowiciela i Bolesława Śmiałego; osiągnięcia Leonarda da Vinci, Michała Anioła, Rafaela Santiago, Erazma z Rotterdamu, Mikołaja Kopernika, Galileusza i Jana Gutenberga; polityczna i militarna działalność Armii Krajowej oraz Narodowych Sił Zbrojnych i Batalionów Chłopskich; rola radia „Wolna Europa” wobec propagandy komunistycznej) oraz geografii (por. krajobrazy Polski: wysokogórski (Tatry), wyżynny (Wyżyna Krakowsko-Częstochowska), nizinny (Nizina Mazowiecka), pojezierny (Pojezierze Mazurskie), nadmorski (Pobrzeże Słowińskie), wielkomiejski (Warszawa), miejsko-przemysłowy (Wyżyna Śląska), rolniczy (Wyżyna Lubelska); obserwacje astronomiczne i współczesne badania Wszechświata: wysokość górowania Słońca, wyznaczanie współrzędnych geograficznych, fazy Księżyca, zaćmienia Słońca i Księżyca, osiągnięcia badawcze w eksploracji Wszechświata). W czasie wolnym młodzi ludzie poruszają się w „gąszczu” nazw galerii handlowych, sklepów, kin, dyskotek, parków rozrywki, szkół nauki języków obcych, restauracji, stołówek czy barów szybkiej obsługi. Ponadto uczniowie spędzają na co dzień wiele godzin w świecie wirtualnym, który odzwierciedla bogactwo proprialnej sfery języka. Świadczą o tym chociażby nazwy licznych portali internetowych, komunikatorów, gier, a także – ironimy. Bogactwo, różnorodność i powszechność przywołanych wcześniej elementów bazy proprialnej języka sprawiają, że młody człowiek w trakcie procesu kształcenia ogólnego powinien poznać najważniejsze mechanizmy tworzenia i funkcjonowania nazw własnych we współczesnym świecie. Umiejętność ta umożliwi mu nie tylko „poruszanie się w »gąszczu« wielu współczesnych tekstów kultury, przesyconych w różnym stopniu nazwami własnymi” (Skowronkowie 2002: 109), lecz także znacznie wzbogaci jego świadomość językową, np. w zakresie pochodzenia własnego nazwiska i jego prawidłowej odmiany.

⁷ Podane w nawiasach przykłady pochodzą z podstaw programowych kształcenia ogólnego z 2017 i 2018 r.

Najnowsze podstawy programowe kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (z 2017 r.) i ponadpodstawowych (z 2018 r.), podobnie jak wcześniejsze podstawy, np. dla gimnazjum (por. Skowronkowie 2002; Cząstka-Szymon, Synowiec 2012), nie wydzielają onomastyki jako odrębnego kierunku edukacyjnego (por. Skowronkowie 2002: 110). Ponadto informacje zawarte w celach kształcenia, a nawet w szczegółowych treściach nauczania dotyczących wiedzy o języku polskim, odsyłają głównie w sposób pośredni do zagadnień onomastycznych (por. Frąckiewicz 2020: 186).

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej w zakresie języka polskiego zawiera szczegółowe treści nauczania przypisane odpowiednio do klas IV–VI i VII–VIII. Treści te zostały podzielone na następujące obszary: 1) kształcenie literackie i kulturowe, 2) kształcenie językowe⁸, 3) tworzenie wypowiedzi, 4) samokształcenie (zob. PPKO 2017: 60–69). W obrębie szeroko pojętej onomastyki, jak zauważyła m.in. M.K. Frąckiewicz,

w klasach IV–VI zaleca [się – uzup. T.J.] podejmowanie działań mających na celu doprowadzenie do tego, aby uczeń rozpoznawał w wypowiedziach różne części mowy, w tym rzeczowniki – także formy ich – przypadków, liczby, i określał ich funkcje, umiał oddzielić temat fleksyjny od końcówki; stosował poprawne formy gramatyczne wyrazów odmiennych (Frąckiewicz 2020: 186).

Ponadto problematyka nazw własnych pojawia się w kontekście poprawności ortograficznej i znajomości reguł polskiej pisowni (por. PPKO 2017: 63).

Zgodnie z wytycznymi zawartymi w podstawie programowej do języka polskiego dla klas VII–VIII uczniów, bazując na wiadomościach zdobytych w klasach IV–VI, powinien poszerzyć swoją świadomość językową w zakresie m.in. rozpoznawania podstawowych antropimów i toponimów, klasyfikacji nazw miejscowych, a także – stosowania poprawnych form gramatycznych imion, nazwisk, nazw miejscowych i nazw mieszkańców (PPKO 2017: 67). Treści onomastyczne pojawiają się również w kontekście omawiania m.in. słowotwórstwa (por. PPKO 2017: 67). Obejmują one zagadnienia

⁸ W obrębie kształcenia językowego wymagania edukacyjne zostały podzielone na sfery związane z: 1) gramatyką języka polskiego, 2) źródnicowaniem języka, 3) komunikacją językową i kulturą języka, 4) ortografią i interpunkcją (zob. PPKO 2017: 67–68).

związane np. z tworzeniem nazw mieszkańców (np. miejscowości, por. *Truskolasy – truskolasinianin / truskolasinianka*) czy zapisywaniem przymiotników od nazw miejscowych (np. *Wręczyca Wielka – wręczycycki*).

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla III etapu edukacyjnego zakłada „utrwalanie, poszerzanie i doskonalenie wiadomości i umiejętności nabytych w szkole podstawowej” (PPKO 2018: 26). Wymagania szczegółowe odnośnie do treści nauczania, podobnie jak w przypadku II etapu edukacyjnego, zostały przypisane do czterech obszarów. Ponadto każdy ze wspomnianych obszarów zawiera wewnętrzny podział na zakresy: podstawowy i rozszerzony (zob. PPKO 2018: 26–33), odpowiadające poziomom matury pisemnej z języka polskiego, tzw. egzaminowi maturalnemu w formule 2023⁹. Należy podkreślić, że podstawa programowa kształcenia ogólnego z języka polskiego dla III etapu edukacyjnego nie odsyła w sposób bezpośredni do zagadnień związanych z onomastyką. Można przypuszczać, że niektóre wymagania szczegółowe dotyczą także problematyki szeroko pojętych nazw własnych, por. np.:

uczeń wykorzystuje wiedzę z dziedziny fleksji, słowotwórstwa, frazeologii i składni w analizie i interpretacji tekstów oraz tworzeniu własnych wypowiedzi (zakres podstawowy; PPKO 2018: 29);

uczeń [...] rozumie proces kształtowania się systemu gramatycznego i potrafi wskazać jego elementy we fleksji, fonetyce i składni (zakres rozszerzony; PPKO 2018: 29);

uczeń rozpoznaje i ocenia modę językową we współczesnym języku (zakres podstawowy; PPKO 2018: 29);

uczeń określa właściwości języka jako nośnika i przekaźnika treści kulturowych (zakres rozszerzony; PPKO 2018: 29);

uczeń charakteryzuje zmiany w komunikacji językowej związane z rozwojem jej form (np. komunikacji internetowej) (zakres podstawowy; PPKO 2018: 30);

⁹ Zob. <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-maturalny-w-formule-2023/>.

uczeń określa funkcje języka: poznawczą (kategoryzowanie świata), komunikacyjną (dostosowanie języka do sytuacji komunikacyjnej) oraz społeczną (budowanie wspólnoty regionalnej, środowiskowej, narodowej) (zakres rozszerzony; PPKO 2018: 30);

uczeń określa rolę języka w budowaniu obrazu świata (zakres rozszerzony; PPKO 2018: 30).

Szczegółowa analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego dla II i III etapu edukacyjnego w zakresie onomastyki umożliwia stwierdzenie, że najważniejsze mechanizmy funkcjonowania nazw własnych w komunikacji językowej uczeń poznaje w szkole podstawowej. I tak w klasach IV–VI treści onomastyczne pojawiają się w kontekście szeroko pojętej gramatyki nazw własnych, np. przy okazji omawiania fleksji imiennej i słowotwórstwa. Z kolei w klasach VII–VIII uczniowie koncentrują się na rozpoznawaniu podstawowych kategorii toponimów i antroponimów oraz poprawności gramatycznej nazw własnych. Szkoła średnia bazuje na wiadomościach zdobytych w trakcie I i II etapu edukacyjnego. Warto podkreślić, że podstawa programowa dla szkół ponadpodstawowych nie zawiera szczegółowych wymagań z onomastyki, które mogłyby znacząco poszerzyć wiadomości i umiejętności zdobyte na wcześniejszych etapach edukacyjnych.

Treści zawarte w przeznaczonych dla II i III etapu edukacyjnego podręcznikach i zeszytach ćwiczeń do języka polskiego odzwierciedlają wymagania szczegółowe z podstawy programowej. W zakresie onomastyki materiały dydaktyczne z serii *Nowe słowa na start!* oraz *Słowa z uśmiechem* kierowane do uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej zawierają m.in. informacje na temat podziału rzeczowników na nazwy własne i wyrazy pospolite, por.

Ze względu na znaczenie rzeczowniki możemy podzielić na **własne**¹⁰ i **pospolite**.

Rzeczowniki własne (nazwy własne) to nazwy konkretnych osób (imiona, nazwiska, przydomki), miejsc (na przykład: państw, miast, mórz, rzek, gór), świąt i tytuły. Piszemy je wielką literą.

Przykłady: *Ala, Nowak, Chrobry, Dania, Sopot, Bałtyk, Warta, Alpy, Wielka-noc, „Hobbit”*.

¹⁰ W cytacie zachowano wyróżnienia terminów pochodzące z podręcznika.

Rzeczowniki pospolite nazywają osoby, zwierzęta, rzeczy i miejsca w sposób ogólny. Piszemy je małą literą.

Przykłady: *brat, kot, zegarek, dom, rzeka* (Klimowicz, Derlukiewicz (V)¹¹ 2018: 76; por. Horwath, Żegleń (V) 2018: 53).

Ponadto wiedza teoretyczna prezentowana w podręcznikach dotyczy głównie zagadnień związanych z: 1) określaniem przypadku, liczby i rodzaju rzeczownika (w tym nazw własnych), 2) oddzielaniem tematu od końcówki fleksyjnej, 3) stosowaniem poprawnych form gramatycznych rzeczowników o nietypowej odmianie. Potwierdzają to polecenia zawarte w zeszytach ćwiczeń, por.

Odmień przez przypadki i liczby dwa z podanych rzeczowników (Marcinkiewicz, Ginter (V) 2018: 12).

Podkreśl w podanych tytułach rzeczowniki i określ ich rodzaj, a dowiesz się, kto wypożyczył te powieści (Horwath (IV) 2019a: 20).

Dopisz właściwe końcówki do rzeczowników. Zapisz w nawiasie ich przypadek. Objasnij znaczenia podanych związków frazeologicznych (Horwath (V) 2020: 18).

Odmień rzeczowniki *obraz, koło*. Oddziel końcówkę od tematu lub zaznacz końcówkę zerową. Wypisz oboczności tematu i tematy oboczne (Marcinkiewicz, Kuchta (VI) 2019: 10).

Wejdz w rolę pracownika poradni językowej i wpisz właściwe formy błędnie użytych wyrazów. W razie trudności skorzystaj ze słownika poprawnej polszczyzny (Horwath (VI) 2019b: 26).

W klasach IV–VI tematyka nazw własnych pojawia się również przy okazji omawiania zasad polskiej pisowni. I tak już w IV klasie szkoły podstawowej uczeń dowiaduje się, że wielką literą zapisujemy np. nazwy państw, regionów, miast, dzielnic i wsi, a także – nazwy mieszkańców państw i regionów

¹¹ Cyfra rzymska w nawiasie oznacza, że podane informacje zostały zaczerpnięte z podręcznika / zeszytu ćwiczeń dla klasy V.

(zob. Klimowicz, Derlukiewicz (IV) 2018: 274–276; por. Horwath (IV) 2019a: 104–109). Tematyka nazw własnych w kontekście poprawności ortograficznej jest systematyzowana i poszerzana w klasach V i VI. Potwierdzają to różnorodne typy zadań w zeszytach ćwiczeń, por.

Podaj nazwy państw i uzupełnij zdania na podstawie wskazówek (Marcinkiewicz, Ginter (V) 2018: 87).

Uzupełnij litery w nazwach regionów, województw, powiatów, miast i wsi. Połącz strzałkami nazwy z odpowiednimi miejscami na mapie Polski (Horwath (V) 2020: 75).

Uzupełnij brakujące litery w informacjach o zabytkowej dzielnicy Gdańska (Horwath (VI) 2019b: 112).

W materiałach dydaktycznych do języka polskiego dla uczniów klasy VII treści onomastyczne z klas IV–VI są prezentowane w ramach krótkich powtórek (zob. Kuchta, Łęk, Ginter, Kościerzyńska (VII) 2020: 4–9). Ponadto problematyka nazw własnych pojawia się w trakcie omawiania słowotwórstwa. Dotyczy ona głównie tworzenia nazw mieszkańców, kontynentów, państw, regionów i miejscowości, a także – konstruowania poprawnych form przymiotników od nazw miejscowych, por.

Przerysuj tabelę do zeszytu i uzupełnij ją odpowiednimi wyrazami pochodnymi: nazwami mieszkańców państw, miast, regionów. Pamiętaj o zapisie ortograficznym (Nowak, Gaweł (VII) 2017: 290; por. Kuchta, Łęk, Ginter, Kościerzyńska (VII) 2020: 36–47).

W podręcznikach do klasy VIII szkoły podstawowej przewidziano rozdziały służące przybliżeniu specyfiki nazw osobowych (imion i nazwisk) oraz nazw miejscowości. I tak uczniowie poznają m.in. uproszczony zakres pojęciowy terminów: *imię* i *nazwisko*, funkcje oraz pochodzenie poszczególnych imion i nazwisk, a także zagadnienia związane z motywacją wyboru imienia dla dziecka (zob. Kościerzyńska, Chmiel, Szuc, Gorzałczyńska-Mróż (VIII) 2018: 288–292; Nowak, Gaweł (VIII) 2018: 253–254). W opracowaniach przewidziano również treści uwypuklające prawidłową odmianę nazwisk, por.

Odmiana większości polskich nazwisk męskich nie sprawia problemów, gdyż odmieniają się one jak rzeczowniki pospolite o podobnych zakończeniach (np. *Krawczyk* jak *historyk*, *Bachleda* jak *kreda*) lub jak przymiotniki (np. *Zaleski* jak *bliski*) (Kościerzyńska, Chmiel, Szuc, Gorzałczyńska-Mróz (VIII) 2018: 291; por. Nowak, Gaweł (VIII) 2018: 257–261).

W zakresie nazw miejscowości informacje zawarte w podręcznikach dotyczą głównie klasyfikacji nazw miejscowych (por. nazwy: topograficzne, kulturowe, dzierżawcze, patronimiczne, służebne i zawodowe) oraz właściwej odmiany toponimów (zob. Kościerzyńska, Chmiel, Szuc, Gorzałczyńska-Mróz (VIII) 2018: 293; Nowak, Gaweł (VIII) 2018: 263–268). Ponadto w podręczniku z cyklu *Mysli i słowa* odrębny rozdział poświęcono na omówienie zasad tworzenia nazw mieszkańców od nazw miejscowych (zob. Nowak, Gaweł (VIII) 2018: 270–273).

Teorię zawartą w podręcznikach do klasy VIII uczeń utrwała za pomocą zestawu różnorodnych ćwiczeń, por.

Sprawdź w *Wielkiej księdze imion* pochodzenie i znaczenie swojego imienia. Zdobyte informacje przedstaw w interesujący sposób koleżankom i kolegom (Nowak, Gaweł (VIII) 2018: 254).

Uzupełnij nagłówki portalu sportowego odpowiednią formą podanych nazwisk (Kuchta, Ginter, Kościerzyńska (VIII) 2018: 59).

Napisz, jakie jest pochodzenie podanych nazw miejscowości (Kuchta, Ginter, Kościerzyńska (VIII) 2018: 61).

Określ model odmiany nazwy miejscowości, w której mieszkasz (Nowak, Gaweł (VIII) 2018: 268).

Na podstawie analizy dwóch serii podręczników do języka polskiego (*Ponad słowami* i *Oblicza epok*) dla uczniów szkół ponadpodstawowych stwierdzono, że opracowania te nie odsyłają w sposób bezpośredni do zagadnień związanych z onomastyką. Na brak lekcji poświęconych problematyce nazw własnych zwracają również uwagę nauczyciele szkół średnich. Większość z nich podkreśla, że elementy dotyczące funkcjonowania własnej sfery języka pojawiają się wyłącznie przy okazji omawiania innych zagadnień – głównie literacko-kulturowych. Treści dotyczące onomastyki, które uczeń poznał w trakcie

I i II etapu edukacyjnego, nie są poszerzane, a jedynie sporadycznie utrwalane. Dotyczą one np. specyfiki rzeczownika na tle innych części mowy (zob. Chmiel, Cisowska, Kościerzyńska, Kusy, Wróblewska (I) 2019: 326; por. Chemperek, Kalbarczyk, Trzeźniowski (I) 2019: 222), poprawności ortograficznej w zakresie użycia wielkich liter (Chmiel, Cisowska, Kościerzyńska, Kusy, Równy, Wróblewska (I) 2019: 101–104) lub poprawności gramatycznej w zakresie fleksji nazw własnych, np. nazwisk (zob. Kościerzyńska, Cisowska, Matecka, Wróblewska, Ginter, Równy (III) 2021: 237–250). Wspomniane serie podręczników zawierają niewielką liczbę ćwiczeń, w których pojawiają się odwołania do specyfiki prapriów. Przykładowe polecenia w wymienionych opracowaniach prezentują się następująco, por.

Znajdź w wierszu wyrazy w formie wołacza i biernika. Podaj ich formę mianownikową. Sformułuj ogólną uwagę dotyczącą końcówek deklinacyjnych tych wyrazów (Chemperek, Kalbarczyk, Trzeźniowski (I) 2019: 223).

Odwołując się do znaczenia podanych wyrazów, uzasadnij ich pisownię wielką i małą literą (Chmiel, Cisowska, Kościerzyńska, Kusy, Równy, Wróblewska (I) 2019: 103).

Kwerenda zawartości podręczników do języka polskiego dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych dowodzi, że dzieci i młodzież poznają najważniejsze mechanizmy funkcjonowania praprialnej sfery języka w trakcie II etapu edukacyjnego – zgodnie z założeniami nowej podstawy programowej. Z informacji uzyskanych od nauczycieli szkół średnich wynika, że wiedza ze szkoły podstawowej w zakresie onomastyki nie jest utrwalana i poszerzana podczas III etapu edukacyjnego. Zdaniem polonistów program nauczania języka polskiego dla szkół ponadpodstawowych jest tak obszerny, że trudno nawet – ze względu na ograniczenia czasowe – zrealizować wszystkie zagadnienia literacko-kulturowe i językowe przewidziane w podstawie programowej. Onomastyka na lekcjach języka polskiego pojawia się zazwyczaj okazjonalnie. I tak najczęściej nauczyciele zwracają uwagę na pseudonimy pisarzy (np. *Litwos*, *Bolesław Prus*), znaczące nazwiska bohaterów literackich (np. *Raskolnikow*, *Zbereźnicka-Podberezka*) i znaczące nazwy miejscowe (np. *Soplicowo*, *Zastawek*). Ponadto utrwalają oni zasady poprawnej pisowni nazw własnych. Poloniści przypominają też – np. w trakcie omawiania prac pisemnych – o konieczności odmiany nazwisk w języku polskim. Wszyscy jednogłośnie stwierdzają

jednak, że – ze względu na wspomniane już ograniczenia czasowe – nie ćwiczą z uczniami fleksji nazw własnych.

Analiza podstawy programowej oraz dwu serii podręczników, a także refleksje uczniów¹² i nauczycieli na temat nauczania onomastyki w szkole skłaniają do stwierdzenia, że problematyka nazw własnych jest obecna w procesie kształcenia ogólnego, ale – jak piszą K. i B. Skowronkowie (2002: 115) – często traktuje się ją „po macoszemu”. Treści onomastyczne poznawane przez dzieci i młodzież dotyczą głównie podstawowej klasyfikacji nazw własnych oraz specyfiki ich odmiany, składni, słowotwórstwa i ortografii. Wspomniane zagadnienia omawiane są w trakcie II etapu edukacyjnego i zazwyczaj nie wraca się już do nich w szkole średniej, chociaż większość umiejętności (np. poprawna odmiana nazwisk) jest sprawdzana w trakcie egzaminu maturalnego.

Zarówno podstawa programowa, jak i materiały dydaktyczne – mimo bogatego i ciągle poszerzanego dorobku polskiej i światowej onomastyki – nie sygnalizują nowych tendencji badawczych. I tak dzieci oraz młodzież nie poznają m.in. specyfiki wszechobecnych chrematonimów, które w XXI w. zdominowały proprialną sferę języka. W podręcznikach powtarza się także utartą regułkę, że nazwy własne – w odróżnieniu od apelatywów – nie znaczą, lecz tylko oznaczają. Nie wprowadza się natomiast elementów metodologii onomastyki kulturowej. Brak też odwołań do różnego rodzaju opracowań słownikowych, poszerzających świadomość językową dzieci i młodzieży w zakresie nazw własnych (np. ISNP). Wciąż brakuje też lekcji poświęconych tworzeniu „onimicznej mapy” najbliższej okolicy. Wspomniany „plan” uświadomiłby młodym ludziom, że nazwy własne stanowią nie tylko element leksyki, lecz są także nośnikami rozmaitych treści, na podstawie których można obserwować i analizować zmieniającą się rzeczywistość pozajęzykową.

W XXI w. kształtowanie wiedzy uczniów z zakresu onomastyki powinno mieć miejsce nie tylko na zajęciach poświęconych tzw. gramatyce języka ojczystego, lecz także podczas omawiania różnego rodzaju zagadnień literacko-kulturowych (por. treści lektur obowiązkowych a nazwy własne). Ponadto do kształcenia onomastycznego powinno przywiązywać się większą wagę w ramach zajęć np. z historii, geografii czy wiedzy o społeczeństwie. Specyfikę

¹² W trakcie redagowania artykułu autor wykorzystał informacje uzyskane od ponad 100 studentów Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz około 80 studentów Instytutu Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie.

proprialnej sfery języka można też przybliżyć uczniom podczas godziny wychowawczej (por. nazwy własne „małej ojczyzny”, imię i nazwisko a tożsamość człowieka). Przede wszystkim należy jednak zachęcać dzieci i młodzież do samokształcenia, dzięki któremu młodzi ludzie poszerzą swoją wiedzę na temat sposobu funkcjonowania nazw własnych we współczesnym świecie.

Bibliografia

Wykaz podręczników

- Chemperek D., Kalbarczyk A., Trześniowski D., 2019, *Oblicza epok. Język polski. Podręcznik. Liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, cz. 1.1, Warszawa.
- Chmiel M., Cisowska A., Kościerzyńska J., Kusy H., Równy A., Wróblewska A., 2019, *Ponad słowami 1. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, cz. 2, Warszawa.
- Chmiel M., Cisowska A., Kościerzyńska J., Kusy H., Wróblewska A., 2019, *Ponad słowami 1. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, cz. 1, Warszawa.
- Horwath E., 2019a, *Słowa z uśmiechem. Nauka o języku i ortografia. Zeszyt ćwiczeń. Język polski. Klasa 4*, Warszawa.
- Horwath E., 2019b, *Słowa z uśmiechem. Nauka o języku i ortografia. Zeszyt ćwiczeń. Język polski. Klasa 6*, Warszawa.
- Horwath E., 2020, *Słowa z uśmiechem. Nauka o języku i ortografia. Zeszyt ćwiczeń. Język polski. Klasa 5*, Warszawa.
- Horwath E., Żegleń A., 2018, *Słowa z uśmiechem. Nauka o języku i ortografia. Język polski. Klasa 5*, Warszawa.
- Klimowicz A., Derlukiewicz M., 2018, *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Kościerzyńska J., Chmiel M., Szuc M., Gorzałczyńska-Mróż A., 2018, *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Kościerzyńska J., Cisowska A., Matecka M., Wróblewska A., Ginter J., Równy A., 2021, *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum 3. Zakres podstawowy i rozszerzony*, cz. 2, Warszawa.
- Kuchta J., Ginter J., Kościerzyńska J., 2018, *Nowe słowa na start! Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Kuchta J., Łęk K., Ginter M., Kościerzyńska J., 2020, *Nowe słowa na start! Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Marcinkiewicz A., Ginter J., 2018, *Nowe słowa na start! Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa.

- Marcinkiewicz A., Kuchta J., 2019, *Nowe słowa na start! Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Nowak E., Gaweł J., 2018, *Mysli i słowa. Literatura – kultura – język. Podręcznik do języka polskiego 8*, Warszawa.

Literatura

- Banderowicz K., 2009, *O poziomie wiedzy onomastycznej wśród studentów poznańskiej polonistyki*, [w:] A. Piotrowicz, K. Skibski, M. Szczyszek (red.), *Kształtowanie się wzorów i wzorców językowych*, Poznań, s. 255–265.
- Cieślukowa A., 1999, *Nazwy własne we współczesnym języku polskim*, [w:] W. Pisarek (red.), *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Kraków, s. 97–114.
- Czachorowska M., 2001, *Czy znasz swoje imię i nazwisko? Kilka uwag o poziomie wiedzy onomastycznej wśród studentów*, [w:] Ł.M. Szewczyk, M. Czachorowska (red.), *Język polski w rozwoju*, Bydgoszcz, s. 53–61.
- Czastka-Szymon B., Synowiec H., 2012, *Onomastyka w szkole – refleksje dydaktyczne*, [w:] I. Łuc, M. Poglódek (red.), *W komunikacyjnej przestrzeni nazw własnych i pospolitych. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Robertowi Mrózkowi*, Kraków, s. 119–130.
- Frąckiewicz M.K., 2020, *Walory poznawcze nazw własnych w systemowym i okazjonalnym nauczaniu języka polskiego*, [w:] S. Štěpáník, E. Awramiuk (red.), *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*, Białystok, s. 182–209.
- Gajda S., 2004, *Narodowokulturowy składnik znaczenia nazw własnych w aspekcie edukacyjnym*, [w:] R. Mrózek (red.), *Nazwy własne w języku, kulturze i komunikacji społecznej*, Katowice, s. 21–28.
- ISNP: Czopek-Kopciuch B., Górny H., Magda-Czekaj M., Palinciuc-Dudek E., Skowronnek K., Supranowicz E. (red.), *Internetowy słownik nazwisk w Polsce*, on-line: <https://nazwiska.ijp.pan.pl/info/oslowniku>.
- Jelonek T., 2016, *Nazwy terenowe a kształtowanie wiedzy uczniów o ich malej ojczyźnie*, [w:] E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek przy współpracy D. Jagodzińskiej i A. Zok-Smoły (red.), *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, Katowice, s. 545–556.
- Kaleta Z., 2005, *Teoria nazw własnych*, [w:] E. Rzetelska-Feleszko (red.), *Polskie nazwy własne. Encyklopedia*, Kraków, s. 15–36.
- Lech-Kirstein D., 2014, *Regionalne aspekty onomastyki w dydaktyce szkolnej i akademickiej (na przykładzie Śląska)*, [w:] M. Kułakowska, A. Myszka (red.), *Kultura mówienia dawniej i dziś*, Rzeszów, s. 223–232.
- Łuc I., 2003, *Funkcja dydaktyczna nazw własnych i porównań w literaturze dziecięco-młodzieżowej (na przykładzie twórczości M. Musierowicz)*, [w:] R. Mrózek (red.), *Horyzonty edukacji językowej literackiej i kulturowej (sic!)*, Cieszyn, s. 135–144.

- Mrózek R., 2005, *Potrzeby edukacji komunikacyjnojęzykowej w dobie globalizacji kultury*, [w:] S. Gajda, A. Markowski, J. Porayski-Pomsta (red.), *Polska polityka komunikacyjnojęzykowa wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa, s. 115–121.
- Nosowicz J.F., 2013, *Rola nazw miejscowych w kształtowaniu wiedzy uczniów o ich „małej ojczyźnie”*, [w:] J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Język, człowiek, społeczeństwo. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Grabiasowi*, Lublin, s. 121–144.
- Onomastyka w dydaktyce: E. Homa (red.), 1988, *Onomastyka w dydaktyce szkolnej i społecznej. Materiały z VI Konferencji Onomastycznej*, Szczecin.
- PPKO 2017: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, on-line: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU-20170000356/O/D20170356.pdf>.
- PPKO 2018: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, on-line: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf>.
- Rudnicka-Fira E., 2010, *Miejsce onomastyki w dydaktyce akademickiej*, [w:] M. Święcicka, D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel (red.), *Istnieć w kulturze. Między teorią a praktyką edukacyjną*, Bydgoszcz, s. 273–283.
- Rzetelska-Feleszko E., 2004, *Kontynuacja i innowacyjność w nazewnictwie doby współczesnej*, [w:] R. Mrózek (red.), *Nazwy własne w języku, kulturze i komunikacji społecznej*, Katowice, s. 131–139.
- Skowronkowie K. i B., 2002, *O Kowalskim bez nudzenia. Jak uczyć onomastyki w szkole?*, [w:] H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, Katowice, s. 109–116.
- Surma G., 1986, *Onomastyka i jej rola w nauczaniu szkolnym*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 544–548.

SUMMARY

Onomastica in school didactics

The main purpose of this article is the attempt of analysis of onomastica issues contained in Polish language core curriculum for primary school (the second educational stage: IV–VIII grades; core curriculum 2017) and for four-year-high

school or five-year-technical school (the third educational stage; core curriculum 2018). The author of this article also grants the applications from query of two series of coursebooks for native language (for primary and secondary schools) and information gained from Polish language teachers.

The first part of this article is devoted to need of constant extending of children's and teenagers' language awareness connected with proper sphere of language because of uncontrolled growth of proper names. This growth is caused by civilization-cultural changes.

The next part is a description of educational requirements connected with proper names. On the strength of analysis of core curriculum, coursebooks and information from Polish language teachers, it could be claimed that knowledge in the field of onomastica a student acquires mostly at primary school (e.g. skill of distinguishing of common word and proper name and their correct entry, ability of elementary classification of proper names and their flexion and word-formation). The curriculum of secondary school doesn't include the cycle of lessons during which students could extend of onomastica knowledge. The teachers say also that issues connected with proper names appear among other issues in the field of knowledge of language.

In spite of appeal of linguist community, onomastica is a small part of children's and teenagers' knowledge. A lot of students don't know etymology of their own surnames or can't decline their surnames correctly.

Keywords: onomastica, proper name, language awareness, didactics, school

Katarzyna Wojtowicz

Uniwersytet Jagielloński

Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych

katarzyna.belczacka@doctoral.uj.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-1996-9271>

System pojęciowo-terminologiczny dotyczący rzeczownika w wybranych podręcznikach szkolnych

Słowa kluczowe: nauczanie gramatyki w szkole, gramatyka języka polskiego, podręczniki szkolne, lingwodydaktyka

Artykuł stanowi przykład badań empirycznych, których przedmiotem są podręczniki do kształcenia polonistycznego. Autorka dokonuje oglądu podręczników najpopularniejszych serii wydawniczych, skupiając się na ich komponencie informacyjnym. Głównym celem prezentowanego opracowania jest opis systemu pojęciowo-terminologicznego dotyczącego rzeczownika. Komponent informacyjny w podręcznikach szkolnych zestawiono z propozycją przedstawioną w kompendium *Nauka o języku polskim w zreformowanej szkole*, a także w niewielkim stopniu z dydaktyką akademicką.

Szkoła to miejsce, które zaraz po domu rodzinnym ma największy wpływ na rozwój osobowości i umiejętności młodego człowieka. Pytania o jakość i kierunek edukacji to kwestie ważne dla każdego czasu. Jedną z możliwych dróg oceny owej jakości jest analiza zawartości podręczników szkolnych, jak bowiem zwraca uwagę Jolanta Nocoń: „Wybór podręcznika ma daleko idące implikacje – jest jednocześnie wyborem modelu dydaktyki przedmiotowej” (Nocoń 2018: 43). Podręcznik wyznacza niejako kierunek pracy z uczniami, proponuje bardzo konkretne metody, a zatem analiza jego zawartości pozwoliłaby na dostrzeżenie i opis: preferowanych modeli kształcenia, strategii dydaktycznych, sposobów definiowania pojęć. Ujawniałyby także, czy i na ile

polska szkoła odpowiada na konieczność wykształcenia sprawnego komunikacyjnie ucznia. Jest to szczególnie ważne również dlatego, iż nawet bardzo pobieżna obserwacja podręczników do języka polskiego pozwala dostrzec, że „w szkolnej edukacji językowo-komunikacyjnej nadal jednak dominuje XX-wieczny stereotyp językoznawstwa, które kojarzone jest (prawie wyłącznie) z tzw. gramatyką. [...] Trzon tej wiedzy stanowią specjalistyczne terminy oraz analiza gramatyczna” (Nocoń 2018: 28).

W podręcznikach do języka polskiego dominuje model kształcenia systemowo-normatywny, z pominięciem pragmatyki i semantyki poznawanych form. Artykuł ten ze względu na swoje ograniczenia redakcyjne skupiać się będzie wyłącznie na jednym komponencie szkolnych podręczników, a mianowicie na ich zawartości informacyjnej. Jego głównym celem jest opis różnic terminologicznych i pojęciowych dotyczących fleksji, a dokładniej rzeczownika, w języku polskim w wybranych podręcznikach szkolnych. Na ich niespójność w tym zakresie zwracano uwagę już wielokrotnie, czego dowodem jest niezwykle cenna pozycja *Nauka o języku polskim w zreformowanej szkole*. Autorzy tego kompendium zauważają, że twórcy podręczników szkolnych przedstawiają uczniom rozwiązania różnorodne, nierzadko niespójne ze sobą:

[...] może się zdarzyć, że uczeń korzystający na kolejnych etapach nauczania z podręczników różnych autorów zapoznaje się z rozbieżnymi koncepcjami, na przykład opisu składniowego czy morfologicznego polszczyzny (Markowski 2003: 4).

Niniejszy artykuł jest zatem próbą ukazania systemu pojęciowo-terminologicznego w szkolnych podręcznikach do języka polskiego na przykładzie zagadnień fleksyjnych. Dokonano analizy zarówno zakresu wiedzy o języku, jak i treści pojęć językoznawczych, skupiono się jednak wyłącznie na komponencie informacyjnym, celowo pominięto komponent ćwiczeniowy, który mógłby stanowić przedmiot odrębnego opracowania. Warstwa informacyjna spełnia prymarną funkcję podręcznika, jaką jest funkcja informacyjna, która polega na „prezentowaniu logicznie, rzeczowo i psychologicznie usystematyzowanych informacji o rzeczywistości w zakresie wyznaczonym przez daną dyscyplinę naukową” (Trysińska 2007: 280).

Przeglądowi poddano serie podręczników najpopularniejszych wydawnictw, takich jak Nowa Era, GWO czy WSiP – ich szczegółowy spis znajduje się na końcu artykułu. Zawartość merytoryczną badanych opracowań zestawiono

z propozycją przedstawioną we wspomnianym wyżej kompendium *Nauka o języku polskim w zreformowanej szkole*, gdyż owa publikacja jako wynik kilkuletniej pracy wydaje się propozycją przemyślaną, spójną i przede wszystkim zweryfikowaną przez badaczy różnych ośrodków.

1. Zagadnienia fleksyjne w podręcznikach dla klas IV–VI szkoły podstawowej

Fleksja to dział morfologii zajmujący się opisem form wyrazowych występujących w tekstach z uwzględnieniem ich budowy, funkcji czy zasad użycia. Nauce o częściach mowy poświęca się w szkole podstawowej bardzo wiele czasu, gdyż uczniowie w tym wieku mogą mieć jeszcze trudności z używaniem poprawnych form deklinacyjnych i koniugacyjnych. Nauczanie fleksji wpływa zatem na kształtowanie umiejętności poprawnego wypowiedzania się, w klasach starszych zaś umożliwia „świadomy dobór form językowych, służących skutecznemu porozumiewaniu się i odkrywaniu stylistycznej wartości kategorii fleksyjnych” (Synowiec 2004: 142).

Istotne miejsce fleksji w kształceniu polonistycznym podkreśla również podstawa programowa z języka polskiego z 2017 roku. Jako pierwszy cel kształcenia językowego wymieniono bowiem umiejętność rozróżniania w tekstach części mowy i określania ich funkcji¹. Uczeń powinien poprawnie rozpoznawać przypadek, liczbę i rodzaj gramatyczny rzeczownika, a także określać jego funkcję w wypowiedzi oraz oddzielać temat fleksyjny od końcówki.

¹ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, s. 13.

Tabela 1. Siatka pojęć i terminów dotyczących rzeczownika w podręcznikach szkolnych

	MIĘDZY NAMI			SŁOWA Z UŚMIECHEM			NOWE SŁOWA NA START!		
	KL. IV	KL. V	KL. VI	KL. IV	KL. V	KL. VI	KL. IV	KL. V	KL. VI
TREŚĆ PROGRAMOWA (HASŁO W PODRĘCZNIKU)									
Deklinacja	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Końcówka fleksyjna	-	+	+	-	+	+	-	+	+
Liczba gramatyczna	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Osobliwości w odmianie rzeczownika	-	-	+	-	-	+	-	+	-
Przypadki	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Oboczność	-	+	+	-	+	+	-	+	+
Rodzaje gramatyczne	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Temat fleksyjny	-	+	+	-	+	+	-	+	+

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizowanych podręczników – szczegółowy wykaz na końcu artykułu.

Z powyższego zestawienia wynika, że treści programowe we wszystkich podręcznikach są raczej spójne. W żadnej z serii nie pojawia się termin *deklina-cja*, nie mówi się w polskiej szkole zupełnie o podziale na deklinacje, wzorcach odmiany, zapewne ze względu na złożoność tego zagadnienia. We wszystkich podręcznikach dostrzec można także próbę stopniowania trudności (por. przy-padki, osobliwości w odmianie). W kolejnej części artykułu szczegółowo opisane zostaną różnice pojęciowe i definicyjne.

2. Rzeczownik to...

Każdy z analizowanych podręczników zawiera definicję rzeczownika – wszystkie one są spójne i nie różnią się znacząco od siebie. Co ciekawe, autorzy nie pomijają kategorii rzeczownikowych nazw zjawisk, czynności czy cech i wprowadzają je już na etapie II (klasy IV–VI szkoły podstawowej):

Rzeczownik to część mowy nazywająca osoby, zwierzęta, rośliny, przedmioty, zjawiska i pojęcia. W pierwszym przypadku, czyli mianowniku, odpowiada na pytania: kto? co?

(*Między nami* 2021b, 51)

Rzeczownik to część mowy, która nazywa osoby, zwierzęta, rzeczy, rośliny, a także zjawiska, uczucia, np. *przyjaciel, pies, dom, wiatr, upał, nadzieja*. Odpowiada na pytania: kto? co?

(*Słowa z uśmiechem* 2018, 52)

Rzeczownik to odmienna część mowy. Nazywa osoby, przedmioty, zwierzęta, rośliny, miejsca, pojęcia, zjawiska. Rzeczowniki odpowiadają na pytania: kto? co?

(*Nowe słowa na start!* 2017, 31)

Rzeczownik to pierwsza część mowy, o której mówi się szerzej w klasie IV. Co więcej, same terminy *część mowy* czy też *odmiana wyrazu* to dla uczniów zupełnie nowe i niezwykle abstrakcyjne pojęcia. Konieczne wydaje się zorganizowanie lekcji wprowadzającej, na której zostałyby wyjaśnione wyżej przywołane terminy lub chociaż upewniono by się, jak uczeń rozumie termin *odmienna część mowy*, zanim wprowadzi się definicję rzeczownika. Niestety tylko jeden spośród analizowanych podręczników rozwija to zagadnienie. Skoro zatem podręcznik jest niejako wyznacznikiem działań lekcyjnych, istnieje wysokie prawdopodobieństwo, iż takie lekcje wprowadzające, jakie zasygnalizowano wyżej, w ogóle się nie odbywają. Skutkuje to najczęściej tym, że uczniowie posługują się terminami językoznawczymi, zupełnie nie rozumiejąc ich znaczenia. Jako wzór dobrej praktyki posłużyć może lekcja zaproponowana przez autorów podręcznika *Między nami* w klasie IV szkoły podstawowej. Znajdziemy tam następującą definicję części mowy:

Każdy wyraz, w zależności od tego, co nazywa – stworzenia (np. osoby, zwierzęta), rośliny, rzeczy, liczby, cechy lub czynności – oraz jakie ma właściwości gramatyczne, jest określoną częścią mowy.

(*Między nami* 2021a, 196)

Propozycja ta wydaje się niezwykle wartościowa, choć oczywiście nie jest idealna, trudno bowiem oczekiwać, że dziesięcioletni uczniowie będą w stanie

zrozumieć sformułowanie „właściwości gramatyczne”. Niemniej przy świadomym i aktywnym udziale nauczyciela propozycja ta ma szansę na powodzenie.

Innym ważnym aspektem lekcji jest wprowadzenie podziału części mowy na samodzielne i niesamodzielne oraz na odmienne i nieodmienne. To zagadnienie również uwzględniono jedynie w podręczniku serii *Między nami*. Wydaje się ono o tyle istotne, że uczniowie w trakcie lekcji językowych na pewno zwrócą się z pytaniem, co to znaczy część mowy, czy też co to znaczy, że wyraz się odmienia. Z całą pewnością nie jest to dla nich oczywiste i zawsze wymaga wyjaśnienia, a więc także rzetelnego i pełnego przygotowania do tego nauczyciela.

Kolejnym punktem wartym skomentowania jest moment wprowadzenia zagadnień fleksyjnych na lekcjach języka polskiego w IV klasie. Stopnie i okresy w nauce języka ojczystego to podstawowa wiedza, którą powinien posiadać każdy dydaktyk. Nauczyciel ma w tym zakresie pełną swobodę, niemniej w większości przypadków to właśnie podręcznik szkolny wyznacza tok realizacji tematów. Klasa IV, stanowiąca początek II etapu edukacyjnego, to ważny moment, gdyż uczeń będzie bodaj po raz pierwszy mierzył się z wiadomościami o dużej dozie naukowości, również podczas kształcenia językowego. Wymaga ono w sposób szczególny umiejętności abstrakcyjnego myślenia, gdyż język to narzędzie, którego nie można dotknąć w sensie fizycznym. Dobrym rozwiązaniem wydaje się zatem nierozpoczynanie lekcji językowych od razu od zagadnień fleksyjnych. Analizowane podręczniki szkolne w większości przypadków już w pierwszych rozdziałach uwzględniają tematy dotyczące części mowy – najwcześniej *Nowe słowa na start!* Rozsądną propozycję zdaje się przedstawiać po raz kolejny wydawnictwo GWO w podręczniku *Między nami*, w którym lekcje z zakresu fleksji proponowane są dopiero pod koniec trzeciego (z pięciu) rozdziału. Jest to znacząca różnica w porównaniu z pozostałymi seriami, które właściwie na początku kształcenia w klasie IV skupiają się na wprowadzeniu informacji o częściach mowy.

3. Kategorie gramatyczne rzeczownika

3.1. Liczba i rodzaj

Liczba i rodzaj to podstawowe kategorie gramatyczne, z którymi zapoznawani są uczniowie na początku II etapu kształcenia. Wszystkie analizowane podręczniki, zgodnie z tradycyjną gramatyką szkolną, w odniesieniu do rzeczownika

wyróżniają trzy rodzaje: męski, żeński i nijaki. W przypadku rzeczowników w liczbie mnogiej autorzy podręczników zalecają:

Aby określić rodzaj rzeczownika, najlepiej wziąć pod uwagę jego podstawową formę. Przykład: Uczniów interesują książki o różnorodnej tematyce.

Uczeń – ten – rodzaj męski; książka – ta – rodzaj żeński, tematyka – ta – rodzaj żeński.

(*Słowa z uśmiechem* 2017, 58)

Aby określić rodzaj rzeczownika, trzeba sprawdzić, z jakim określeniem (ten, ta, to) łączy się w mianowniku liczby pojedynczej danego wyrazu, na przykład: ołówkami – M. liczby pojedynczej to ołówek (ten) – rodzaj męski. (*Między nami* 2021a, 203)

Propozycje te są spójne i przystępne dla uczniów, choć nie da się ukryć, że niezwykle uproszczone. Zdają się to dostrzegać sami uczniowie, którzy dociekliwie pytają o nieżywotne rzeczowniki rodzaju męskiego w liczbie mnogiej. To właśnie kategoria rodzaju jest tą, która najbardziej odróżnia gramatykę szkolną od akademickiej. W nauczaniu wyższym operuje się bowiem pięcioma rodzajami (męskoosobowy, męskozwierzęcy, męskorzeczowy, żeński i nijaki – por. Bańko 2002: 67).

Jedynie autorki podręcznika *Słowa z uśmiechem* podjęły próbę zasygnalizowania uczniom istnienia takich kategorii jak *żywotność/nieżywotność*, *osobowość/nieosobowość* rzeczownika, pozostałe podręczniki w żaden sposób nie pogłębiają tego zagadnienia. Autorki *Słów z uśmiechem*, dokonawszy podziału rzeczowników, zamieściły również krótką informację na temat łączliwości rzeczownika z przymiotnikiem i czasownikiem:

Rzeczowniki osobowe rodzaju męskiego w liczbie mnogiej łączą się z czasownikami i przymiotnikami rodzaju męskoosobowego. Możemy więc mówić o odmianie męskoosobowej rzeczownika.

Pozostałe rzeczowniki w liczbie mnogiej łączą się z czasownikami i przymiotnikami w rodzaju niemęskoosobowym. Możemy więc mówić o odmianie niemęskoosobowej rzeczownika.

(*Słowa z uśmiechem* 2018, 54)

Czy zatem szkolna dydaktyka wymaga uspoźnienia z tą akademicką? Trudno udzielić jednoznacznej odpowiedzi na pytanie. Z całą pewnością uczniowie mieliby trudności w opanowaniu niektórych zagadnień, szczególnie dotyczących rzeczowników rodzaju męskozwierzęcego, które nie oznaczałyby nazw zwierząt (a jak się okazuje, ich liczba w polszczyźnie jest dość duża – por. Bańko 2002: 153). Niemniej propozycja uwzględnienia w dydaktyce szkolnej dodatkowych kategorii w opisie rzeczownika wydaje się logiczna i naturalna, a także szczególnie pomocna przy dokonywaniu rozbioru gramatycznego zdań zawierających rzeczowniki w liczbie mnogiej.

3.2. Przypadek

Analizowane podręczniki wprowadzają kategorię przypadku w IV klasie szkoły podstawowej, wyjątek stanowi tu po raz kolejny seria *Słowa z uśmiechem*, której autorki decydują się na omówienie tego zagadnienia dopiero w klasie V. Podręczniki nie różnią się znacząco od siebie pod względem sposobu zaznajamiania uczniów z przypadkami. Zwykle autorzy umieszczają po prostu tabelę z nazwami przypadków, ich skrótami oraz przykładowym rzeczownikiem. Dodatkowo umieszcza się pytania pomocnicze (mianownik – kto? co? – lub w dłuższej wersji wraz z czasownikiem – mianownik – kto? co? jest...). Rozpoznawanie przypadków to dla uczniów duże wyzwanie, z którym mają kłopoty nawet w klasach VII–VIII. Nie wspomina się także w szkolnej dydaktyce o roli semantycznej przypadków, choć być może wynika to z faktu, że poszczególne przypadki w niejednakowym stopniu pełnią funkcje semantyczne (por. Bańko 2002: 145).

4. Osobliwości w odmianie

Używanie poprawnych form deklinacyjnych jest ważną umiejętnością, a lekcje poświęcone rzeczownikowi stanowią świetną okazję, by ją ćwiczyć. Podręczniki szkolne nie zawierają wykazu końcówek dla poszczególnych deklinacji i przypadków. W każdym z analizowanych podręczników pojawiają się natomiast lekcje ukazujące nieregularną, osobliwą odmianę niektórych rzeczowników. Najczęściej mówi się o:

- a) rzeczownikach rodzaju nijakiego zakończonych na -um, np. *forum, muzeum, liceum* itp. (GWO, Nowa Era),

- b) rzeczownikach *oko, ucho, ręka* – zwracając uwagę na różnice semantyczne w przypadku dwóch pierwszych (GWO, WSiP),
- c) rzeczownikach występujących tylko w liczbie pojedynczej (tzw. *singularia tantum*), np. *zazdrość, дума, młodzież, uroda, wiedza* – lub tylko w liczbie mnogiej (tzw. *pluralia tantum*), np. *sanie, drzwi, usta, okulary* (GWO, Nowa Era, WSiP),
- d) rzeczownikach nieodmiennych, np. *kiwi, menu, jury, awokado* (GWO),
- e) rzeczownikach z tzw. tematem rozszerzonym, np. *chrześcijanin, samarytanin, wegetarianin* (GWO),
- f) rzeczownikach *brat, przyjaciel* (GWO),
- g) rzeczownikach mających w liczbie mnogiej inny niż w liczbie pojedynczej temat fleksyjny, np. *człowiek – ludzie, rok – lata* (GWO).

Jak wynika z powyższego wyliczenia, to właśnie podręcznik *Między nami* wydawnictwa GWO przedstawia największy repertuar rzeczownikowych osobliwości. W żadnym z badanych opracowań nie wspomina się o końcówkach fakultatywnych, szczególnie o tzw. pejoratywach mających nacechowanie ekspresywne. Oczywiście ta decyzja nie dziwi, tworzenie bowiem takich wyrazów, jak np. *chamy, kłamczuchy* itp., mogłoby zostać uznane za nieadekwatne do wieku uczniów. Niemniej rozmowa o fakultatywnych i występujących okazjonalnie formach z pewnością rozbudziłaby zmysł językowy u dzieci i być może stałaby się przyczyną świadomych i samodzielnie podejmowanych refleksji gramatycznych (np. porównanie form *Nowakowie* i *Nowaki* – por. Dunaj 1993: 93). To zagadnienie z pewnością warto poruszyć w klasach starszych – VII i VIII – lub w szkole ponadpodstawowej.

5. Budowa formy fleksyjnej

W ramach lekcji dotyczących rzeczownika rozmawia się z uczniami także o budowie form fleksyjnych. Każdy z analizowanych podręczników zawiera taki temat, jest on sugerowany klasom V szkoły podstawowej. Tradycyjna gramatyka uczy, że forma fleksyjna ma budowę dwudzielną, składa się z tematu fleksyjnego i końcówki.

Temat definiuje się następująco:

Temat to stała część wyrazu, która pozostaje po oddzieleniu końcówki.
(*Między nami* 2021b, 61)

Temat to stała część wyrazu, która zostaje po oddzieleniu końcówki. Powtarza się podczas odmiany.

(*Nowe słowa na start!* 2018, 89)

Temat rzeczownika to część wyrazu, która informuje o znaczeniu i nie zmienia się podczas odmiany przez przypadki.

(*Słowa z uśmiechem* 2018, 60)

Powyższe definicje nie różnią się znacząco od siebie. Autorki ostatniego podręcznika jako jedyne zwróciły uwagę na znaczeniowy aspekt tematu. Oprócz pojęcia tematu i końcówki we wszystkich seriach odnaleźć można definicje *oboczności* i *tematów obocznych*. W tym miejscu fleksja łączy się z zagadnieniami fonetycznymi, ponieważ zmiana tematu podczas odmiany dotyczy oboczności fonetycznych, dlatego tak ważne jest, by lekcje na temat rzeczownika poprzedzić wprowadzeniem, czy też przypomnieniem, podstawowych zagadnień fonetycznych. Jest to szczególnie ważne w przypadku „i” niesylabicznego, które należy włączyć do tematu fleksyjnego. Bez wcześniejszego przygotowania fonetycznego uczniowie czują się zagubieni w tym zagadnieniu fleksyjnym. To bardzo skomplikowane zagadnienie wymaga od nauczyciela solidnego przygotowania do przekazania go uczniom, a od uczniów często wielogodzinnych ćwiczeń.

Mirosław Bańko w swoim opracowaniu dotyczącym fleksji stwierdza, że szkolne ujęcie tego zagadnienia jest proste, ale nieścisle. Zwraca uwagę na przyrostek fleksyjny, który może pojawić się między tematem a końcówką. Proponuje więc, by mówić o temacie podstawowym i temacie rozszerzonym w przypadku takich rzeczowników, jak np. *cielę, mieszczanin, imię* (por. Bańko 2002: 43). Wówczas model formy fleksyjnej wyglądałby następująco: forma fleksyjna = temat + (przyrostki) + końcówka.

Podobnie jak w przypadku rodzaju gramatycznego, któremu poświęcono jedną z wcześniejszych części artykułu, powstaje pytanie, czy dydaktykę szkolną warto zmienić w obrębie tego zagadnienia. Odpowiedź będzie również taka sama – trudno jednoznacznie stwierdzić. Na pewno na poziomie szkoły podstawowej uczniowie zdobywają wiedzę podstawową, obciążanie ich dodatkową teorią nigdy nie jest dobrym rozwiązaniem. Jednakże nawet krótki staż pracy w zawodzie nauczyciela pozwala zauważyć, że uczniów interesuje właśnie to, co nieszablonowe, wyjątkowe – również w przypadku zagadnień gramatycznych. Wydaje się zatem, że nauczyciele powinni mieć takie przygotowanie, by w razie pytania bystrego ucznia móc na nie rzeczowo odpowiedzieć.

Wnioski

Ta krótka, poczyniona na potrzeby tego artykułu analiza dowodzi, że podręczniki szkolne wciąż bardzo mocno trwają przy klasycznym opisie gramatycznym. Zarówno w kwestiach definicyjnych samego rzeczownika, jak i jego kategorii gramatycznych prezentują tradycyjne spojrzenie. Analiza pozwoliła na zaobserwowanie dwóch szczególnie problematycznych zagadnień – i to nie tylko z punktu widzenia ucznia, ale także nauczyciela. Są to mianowicie: rodzaj gramatyczny i oboczności w temacie fleksyjnym rzeczownika. Oba te zagadnienia wymagają od nauczyciela rzetelnego przygotowania merytorycznego, szczególnie jeśli się chce w trakcie ćwiczeń korzystać z nieszablonowych przykładów i analizować z uczniami rzeczowniki im bliskie i znane z codzienności, a nie archaiczne i archetypowe dla danego tematu. To właśnie w doborze przykładów tkwi potencjalna siła lekcji językowych, które mogą ucznia zainspirować do codziennych poszukiwań i refleksji na temat swoich wypowiedzi i wytworów językowych innych osób. Na pewno w przyszłości warto byłoby się przyjrzeć komponentowi ćwiczeniowemu, by zbadać, na ile proponowane ćwiczenia wspomagają ucznia w rozwijaniu jego zdolności komunikacyjnych.

Bibliografia

Wykaz podręczników

- Słowa z uśmiechem* 2017: Hortwath E., Żegleń A., *Słowa z uśmiechem. Nauka o języku i ortografii, klasa IV szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 2017.
- Słowa z uśmiechem* 2018: Hortwath E., Żegleń A., *Słowa z uśmiechem. Nauka o języku i ortografii, klasa V szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 2018.
- Słowa z uśmiechem* 2019: Hortwath E., Żegleń A., *Słowa z uśmiechem. Nauka o języku i ortografii, klasa VI szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 2019.
- Nowe słowa na start!* 2017: Klimowicz A., Derlukiewicz M., *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017.
- Nowe słowa na start!* 2018: Klimowicz A., Derlukiewicz M., *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2018.
- Nowe słowa na start!* 2019: Klimowicz A., Derlukiewicz M., *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2019.

- Między nami 2021a: Łuczak A., Murdzek A., Krzemieniewska-Kleban K., *Między nami. Podręcznik do języka polskiego, klasa IV szkoły podstawowej*, GWO, Gdańsk 2021.
- Między nami 2021b: Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Podręcznik do języka polskiego, klasa V szkoły podstawowej*, GWO, Gdańsk 2021.
- Między nami 2021c: Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Podręcznik do języka polskiego, klasa VI szkoły podstawowej*, GWO, Gdańsk 2021.

Literatura

- Bańko M., 2002, *Wykłady z polskiej fleksji*, Warszawa.
- Dunaj B., 1993, *Fleksja rzeczowników w dydaktyce szkolnej*, „Język Polski w Szkole Średniej”, R. 7, nr 2, s. 85–95.
- Gajda S., 2012, *Polszczyzna 2050*, „Polonistyka”, nr 8, s. 36–39.
- Markowski A., 2003, *Przedmowa*, [w:] A. Mikołajczuk, J. Puzynina (red.), *Nauka o języku polskim w zreformowanej szkole*, Warszawa, s. 4–5.
- Nocoń J., 2018, *Lingwodydaktyka na progu XX wieku. Konteksty, koncepcje, dylematy*, Opole.
- Skowronek B., 2012, *O edukacji językowo-komunikacyjnej zorientowanej kulturowo. W stronę ujęcia holistycznego*, [w:] J. Nocoń, B. Skowronek (red.), *Kształcenie językowe*, „Język a Edukacja”, t. 1, Opole, s. 17–27.
- Synowiec H., 2004, *Fleksja i nauka o częściach mowy*, [w:] A. Mikołajczuk, J. Puzynina (red.), *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, Warszawa, s. 141–161.
- Trysińska M., 2007, *Słotwotwórstwo w podręcznikach gimnazjalnych. Ocena komponentu informacyjnego*, [w:] H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Kraków, s. 279–297.

SUMMARY

Conceptual and terminological differences concerning the noun in Polish language textbooks

The article is an example of empirical research concerning Polish language textbooks. The author reviews the textbooks of the most popular publishing series, focusing on their information component. The main purpose of the presented study is to describe the conceptual and terminological system relating to the noun in Polish language. The information component in school textbooks was compared with the proposal presented in the compendium *Language Teaching in a Reformed School* and, to a small extent, with academic teaching.

Keywords: teaching grammar at school, Polish grammar, school textbooks, L1 teaching

Agnieszka Jurczyńska-Kłosok

Uniwersytet Jagielloński

Wydział Polonistyki

agnieszka.jurczynska-klosok@uj.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0003-3663-5465>

Zadania z zakresu kształcenia językowego w arkuszach egzaminacyjnych dla ósmoklasistów w świetle wymagań egzaminacyjnych obowiązujących w latach 2019–2022

Słowa klucze: kształcenie językowe, arkusze egzaminacyjne, egzamin ósmoklasisty, podstawa programowa

W roku szkolnym 2017/2018 zaczęła obowiązywać nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego. Zmiany na tym polu były podyktowane reformą systemu oświaty. W związku z tym od 2019 r. odbywa się egzamin ósmoklasisty, który jest zwieńczeniem nauki na II etapie edukacyjnym. Celem niniejszego artykułu jest dokonanie przeglądu zadań sprawdzających wiedzę i umiejętności z zakresu kształcenia językowego, które zostały pomieszczone w arkuszach egzaminacyjnych z lat 2019–2022 przeznaczonych dla ósmoklasistów, aby sprawdzić, które zagadnienia cieszą się popularnością autorów arkuszy, a które zostały przez nich pominięte. Istnieje bowiem obawa, że jeśli pewne zagadnienia nie pojawiają się lub rzadko są obecne w arkuszach, a dodatkowo zadania odnoszące się do tych zagadnień nie są wysoko punktowane, wówczas treści takie mogą być postrzegane jako nieistotne lub mniej istotne i w związku z tym nawet pomijane w procesie dydaktycznym. Zgromadzone dane zaprezentowano w tabelach i opatrzone komentarzem.

Wprowadzenie

Nauczanie każdego przedmiotu szkolnego prowadzone jest według zapisów zawartych w odpowiednich podstawach programowych. Nie inaczej rzecz się ma w wypadku języka polskiego, a w jego ramach – lingwodydaktyki¹. Podstawy programowe stanowią punkt wyjścia także dla pozostałych uczestników procesu dydaktycznego – autorów podręczników, uczniów oraz dla tych, którzy układają pytania egzaminacyjne. Dokumenty te, najogólniej rzecz ujmując, są zatem wyznacznikami kierunków kształcenia i dbałość o ich wartość merytoryczną powinna być bezdyskusyjna².

Jeśli chodzi o dotyczące wiedzy polonistycznej podstawy programowe kształcenia ogólnego od 1999 r. – to, jak zauważa Jolanta Nocoń –

przyniosły [...] [one – uzup. A.J.-K.] nie tylko nową organizację szkolnictwa [...], ale również zmianę myślenia o celach i zadaniach kształcenia językowego, a nawet o jego strukturze (np. w 1999 roku akcent położono na tzw. kompetencje kluczowe oraz na podejście komunikacyjne, w 2008³ roku – na funkcjonalne i tekstocentryczne uczenie o języku, w 2017 roku – jak się wydaje – na wymiar aksjologiczny i poznawczy) (Nocoń 2018: 38).

¹ Jolanta Nocoń pisze, że „lingwodydaktyka jest częścią dydaktyki języka polskiego [...] zajmującą się teorią i praktyką edukacji językowej. W obszarze jej zainteresowań badawczych znajdują się zagadnienia z zakresu zarówno tzw. nauki języka, czyli rozwijania i doskonalenia umiejętności komunikacyjnych (mówienia, pisanie, czytania i słuchania w języku ojczystym) oraz językowej sprawności systemowej (kompetencji językowej), jak i nauki o języku, tzn. wyposażania ucznia w wiedzę metajęzykową i umiejętności analityczne (głównie w zakresie analizy gramatycznej). [...] Termin »lingwodydaktyka« jest synonimiczny wobec dwóch innych, tradycyjnych nazw edukacji polonistycznej w zakresie języka i komunikowania się: kształcenia językowego oraz dydaktyki języka [...]” (Nocoń 2018: 7–8).

² Krytyczne uwagi do projektu *Podstawa programowej z języka polskiego*, która została wprowadzona w 2017 r., przedstawiła m.in. Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN (zob. Uwagi).

³ *Podstawa programowa*, o której tutaj mowa, została ustanowiona na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, a weszła w życie 30 stycznia 2009 r. (*Rozporządzenie 2008* oraz *Podstawa programowa 2008*). Z tego powodu w niektórych źródłach dokument ten funkcjonuje jako *Podstawa programowa z 2008 r.*, a w niektórych z 2009 r.

Jeżeli zatem egzamin (w tym także egzamin ósmoklasisty) potraktujemy jako „nowe [...] przeżycie, [które – uzup. A.] -K.] pozwala [...] ocenić [...] mocne i słabe strony [ucznia – uzup. A.] -K.] dotyczące wiedzy szkolnej” (Majorczyk: 13), wówczas rosną wymagania co do korelacji zapisów zawartych w podstawach programowych z zadaniami pomieszczonymi w arkuszach egzaminacyjnych. Z drugiej strony jasne jest, że nie wszystkie działy (w tym wypadku) wiedzy o języku opisane w podstawie programowej zyskują jednakową reprezentację w arkuszach. Nie sposób również jednoznacznie stwierdzić, jaki procent zadań powinien się odnosić do wiedzy o języku nabytej w procesie kształcenia. Byłoby jednak zasadne, gdyby zarówno liczba poleceń dotyczących rozmaitych działów polonistycznych, jak i punktacja poszczególnych zadań były co najmniej zbliżone. Tymczasem już w roku 2014 Agnieszka Kania w odniesieniu do nauki o języku w gimnazjum i szkołach średnich pisała następująco:

o ile na poziomie szkoły podstawowej lekcje gramatyki, ortografii i interpunkcji są pewną oczywistością, o tyle w gimnazjum i na IV etapie kształcenia szeroko rozumiana nauka o języku często schodzi na dalszy plan, głównie ze względu na to, że zagadnienia typowo językoznawcze są rzadko sprawdzane na egzaminach, a za poprawność językową prac pisemnych także otrzymuje się relatywnie niedużo punktów (Kania 2014: 161–162).

O braku symetrii w podejściu do działów wiedzy polonistycznej wypowiedział się także, przywołany w pracy Agnieszki Kani, Jerzy Bartmiński, który zauważył, iż „dyskusja prasowa, jaką wywołał projekt podstawy programowej, [...] skupiła się głównie na zagadnieniach kanonu literackiego, a prawie nie dotknęła spraw języka” (Bartmiński 2009: 60). Uczony pisał również o sposobie realizacji rozmaitych zagadnień zawartych w podstawie programowej z języka polskiego (z 2008 r.):

Jak wiadomo, przedmiot „język polski” obejmuje w szkole o wiele więcej niż to wynika z samej nazwy poza tym, co składa się na język [...], także wiedzę o literaturze i kulturze, umiejętności w zakresie zachowań społeczno-komunikacyjnych, jak również ważne kwestie wychowawcze. W efekcie na lekcjach języka polskiego dość często bardzo mało czasu poświęca się na naukę o samym języku. W opracowanej podstawie programowej udało się pod tym względem [...] utrzymać sensowne proporcje [...]. W praktyce nauczycielskiej [...] proporcje te bywają zmieniane na niekorzyść

komponentu lingwistycznego, co wynika z niedoceny go przez nauczycieli (Bartmiński 2009: 60).

Mając na uwadze słowa cytowanego językoznawcy, warto zastanowić się, czy na taką sytuację nie wpływa również stosunkowo niewielka liczba zadań z zakresu kształcenia językowego pomieszczonych w arkuszach egzaminacyjnych oraz towarzysząca im niska punktacja. Arkusze te bywają bowiem swoistymi busolami dla nauczycieli, którzy pragną jak najlepiej przygotować swoich uczniów do egzaminu. Można zatem założyć, że jeśli pewne zagadnienia albo rzadko pojawiają się w arkuszach, albo nie pojawiają się wcale, wówczas treści, które się do nich odnoszą, mogą być postrzegane jako nieistotne, a co za tym idzie – nawet pominięte w procesie dydaktycznym.

Celem niniejszego artykułu jest dokonanie przeglądu zadań sprawdzających wiedzę i umiejętności z zakresu kształcenia językowego, które zostały pomieszczone w arkuszach egzaminacyjnych z lat 2019–2022 przeznaczonych dla ósmoklasistów, aby sprawdzić, które zagadnienia cieszą się popularnością autorów arkuszy, a które zostały przez nich pominięte. Zadania, o których mowa, powinny być ściśle powiązane z zagadnieniami zawartymi w obowiązującej podstawie programowej. Jak wobec tego zapisy dotyczące kształcenia językowego wyglądają w dokumentach, zgodnie z którymi przygotowano zadania egzaminacyjne?

Według autorów *Informatora o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019* „egzamin ósmoklasisty z języka polskiego sprawdza, w jakim stopniu uczeń VIII klasy szkoły podstawowej spełnia wymagania określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla pierwszych dwóch etapów edukacyjnych (klasy I–VIII)” (*Informator 2017*: 5). Umiejętności, które podlegają sprawdzaniu, określone zostały w wymaganiach ogólnych i szczegółowych. Należy jednak zaznaczyć, że dotychczasowym egzaminom ósmoklasisty towarzyszyły szczególne okoliczności. Egzamin w latach 2019 i 2020 zostały przeprowadzone w okresie przejściowym dla polskiego systemu oświaty. Ówcześni ósmoklasiści rozpoczynali bowiem naukę w szkole podstawowej, w której kształcenie było prowadzone zgodnie z tzw. starymi zasadami (z roku 1999 – sześcioklasowa szkoła podstawowa zakończona sprawdzianem, trzyletnie gimnazjum zakończone egzaminem gimnazjalnym i trzyletnie liceum zakończone egzaminem maturalnym), a kończyli ją w szkole funkcjonującej na zasadach nowych, wynikających z założeń zreformowanego systemu oświaty z 2017 r. (powrót do czteroklasowego liceum

zakończonego egzaminem maturalnym przy jednoczesnym wygaszeniu gimnazjów i powrocie do ośmioklasowej szkoły podstawowej, także zakończonej egzaminem). Z tą zmianą związane było wprowadzenie nowych podstaw programowych. W praktyce wyglądało to tak, że osoby uczące się w szkołach podstawowych zamiast w roku szkolnym 2016/2017, po zakończeniu szóstej klasy, a tym samym szkoły podstawowej, przejść do klasy I gimnazjum (2017/2018), kontynuowały naukę w klasie VII szkoły podstawowej, a w roku szkolnym 2018/2019 w klasie VIII teje. W związku z tym pierwsze dwa egzaminy ósmoklasisty zostały przygotowane według wymagań zawartych w dwóch podstawach programowych – z lat 2012⁴ i 2017. Z kolei egzaminy przeprowadzone w latach 2021 i 2022 w związku z częściowym lub całościowym przejściem na nauczanie zdalne, czego powodem był stan pandemii, zostały przygotowane na podstawie *Załącznika nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19* (Dz.U. poz. 493, z późn. zm.). Z informacji zamieszczonej na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej wynika, że w latach 2023 i 2024 egzamin ósmoklasisty nadal będzie obejmował:

wiadomości i umiejętności określone w wymaganiach egzaminacyjnych dla trzech przedmiotów egzaminacyjnych [...], [a dopiero – A.J.-K.] od roku 2025 egzamin ósmoklasisty będzie obejmował wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla klas I–VIII⁵.

W niniejszym artykule analizie poddano wyłącznie te zagadnienia z zakresu lingwistyki polonistycznej, które w *Podstawie programowej z 2008 r.* (znowelizowanej w 2012 r.) zyskały miano *Świadomości językowej* i zostały włączone do dwóch obszarów: *Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji* (I.3) oraz *Tworzenie wypowiedzi* (III.2), a także te, które w *Podstawie programowej z 2017 r.* określono mianem *Kształcenia językowego* (II), co

⁴ Zgodnie z informacją zamieszczoną w serwisie www.gov.pl: „Rozporządzenie to różni się od rozporządzenia z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego jedynie wskazaniem w podstawie programowej przedmiotu uzupełniającego historia i społeczeństwo na IV etapie edukacyjnym wątku tematycznego Ojczysty Panteon i ojczyste spory jako obowiązkowego” (*Rozporządzenie 2012*).

⁵ Por. *O egzaminie*.

powtórzono w wymaganiach egzaminacyjnych z lat 2021 i 2022 (zob. *Załącznik nr 1*). Zgromadzone dane pomieszczono w tabelach ułożonych w porządku chronologicznym.

1. Rok szkolny 2018/2019 (egzamin – 2019 r.)

Arkusz egzaminacyjny z tego roku szkolnego zawierał łącznie 22 zadania zamknięte i otwarte. Teksty, wokół których zogniskowane były polecenia, to *Mały Książę* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego i *Początki kina* Krzysztofa Teodora Toeplitza. Z zadań, które odnosiły się do zagadnień językowych wpisanych w podstawy programowe z lat 2012 i 2017, można było uzyskać łącznie 17 punktów na 50 możliwych do zdobycia (w tym 7 na 20 z wypracowania – zadanie nr 22, a 10 na 30 z pozostałych zadań).

Tabela 1. Zadania z zakresu kształcenia językowego w arkuszu egzaminacyjnym z 2019 r. z odniesieniami do obowiązujących wówczas podstaw programowych

Nr zadania	Najwyższa liczba punktów możliwych do uzyskania	Treść zadania	Odniesienie do PP ^a z 2012 r. ^b	Odniesienie do PP z 2017 r. ^c
7	1	<p>Uzupełnij poniższe zdania. Wybierz odpowiedź spośród oznaczonych literami A i B oraz odpowiedź spośród oznaczonych literami C i D.</p> <p>W zdaniu <i>Twoja róża jest jedyna na świecie</i> podkreślony wyraz służy uwydatnieniu A/B róży. Ten wyraz jest C/D.</p> <p>A. wyobcowania, B. wyjątkowości, C. rzeczownikiem, D. przymiotnikiem</p>	<p>WO^d: 1. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.</p> <p>WS^e: 3. Świadomość językowa;</p> <p>Uczeń: 3) rozpoznaje w wypowiedziach podstawowe części mowy ([...] przymiotnik [...]).</p>	Brak

Nr zadania	Najwyższa liczba punktów możliwych do uzyskania	Treść zadania	Odniesienie do PP ^a z 2012 r. ^b	Odniesienie do PP z 2017 r. ^c
8	2	<p>8.1. Którym spójnikiem można zastąpić podkreślony wyraz w zdaniu <i>Jesteście piękne, <u>lecz</u> próżne</i>, zachowując sens wypowiedzi? Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych. A. i B. <i>ale</i> C. <i>albo</i> D. <i>więc</i></p> <p>8.2. Czy wypowiedź <i>Jesteście piękne, lecz próżne</i> pozwala wnioskować o tym, co jest ważne dla Małego Księcia? Uzasadnij swoje stanowisko.</p>	<p>WO: I. WS: 3. Uczeń: 3) rozpoznaje w wypowiedziach podstawowe części mowy ([...] spójnik) i wskazuje różnice między nimi.</p>	Brak
9	1	<p>Na podstawie lektury <i>Mały Książę</i> powstały <i>Wskazówki dla podróżników</i>. Wybierz zdanie, w którym interpunkcja jest niepoprawna. <i>Wskazówki dla podróżników</i> Kiedy odszukasz studnię zaczerpnij z jej mądrości. Staraj się uruchomić wyobraźnię i patrz uważnie na świat. Doceń to, co odnajdujesz, lecz nie zaprzestawaj dalszych poszukiwań. Często zatrzymuj się po drodze, ale nie trać z oczu wyznaczonego celu.</p>	<p>WO: III. Tworzenie wypowiedzi. WS: 2. Świadomość językowa. Uczeń: 6) poprawnie używa znaków interpunkcyjnych: [...] przecinka [...].</p>	Brak

Nr zadania	Najwyższa liczba punktów możliwych do uzyskania	Treść zadania	Odniesienie do PP ^a z 2012 r. ^b	Odniesienie do PP z 2017 r. ^c
10	1	<p>W którym z wyrazów pisownia „ó” jest zgodna z tą samą szczegółową zasadą ortograficzną, co zastosowana w wyrazie <i>sposób</i>? Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych. A. <i>róża</i>, B. <i>dwóch</i>, C. <i>próżne</i>, D. <i>później</i></p>	<p>WO: III. WS: 2. Uczeń: 5) pisze poprawnie pod względem ortograficznym [...].</p>	<p>Brak</p>
19	1	<p>Przekształć podane zdania tak, aby zachować ich sens. W każdą lukę wpisz imiesłów utworzony od podkreślonego czasownika. 1. Bracia Lumière należeli do wynalazców, którzy w kinematografie widzieli bardziej zabawkę niż sztukę. Bracia Lumière należeli do wynalazców w kinematografie bardziej zabawkę niż sztukę. 2. Dzięki kinematografowi Georges Méliès rozwiązał wszystkie problemy, nad jakimi się głowił, gdy pracował w teatrze. Dzięki kinematografowi Georges Méliès rozwiązał wszystkie problemy, nad jakimi się głowił, w teatrze.</p>	<p>Brak</p>	<p>WO: II. Kształcenie językowe. 2. Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych [...]. WS: 1. Gramatyka języka polskiego. Uczeń: 4) rozpoznaje imiesłowy, rozumie zasady ich tworzenia i odmiany [...].</p>

Nr zadania	Najwyższa liczba punktów możliwych do uzyskania	Treść zadania	Odniesienie do PP ^a z 2012 r. ^b	Odniesienie do PP z 2017 r. ^c
20	1	Dokończ zdanie. Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych. Formant w wyrazie <i>wynalazca</i> wskazuje na nazwę A. cechy. B. narzędzia. C. czynności. D. wykonawcy czynności.	Brak	WO: II. 3. Poznanie podstawowych pojęć oraz terminów służących do opisywania języka i językowego komunikowania się ludzi. WS: 1. Uczeń: 2) [...] wskazuje funkcje formantów w nadawaniu znaczenia wyrazom pochodnym [...].
22	20, w tym: język: 4; ortografia: 2; interpunkcja: 1 – łącznie 7 p.	Wybierz jeden z podanych tematów i napisz wypracowanie [...]. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 200 wyrazów.	WO: III. WS: 2. Uczeń: 3) stosuje poprawne formy gramatyczne wyrazów odmiennych; 5) pisze poprawnie pod względem ortograficznym [...]; 6) poprawnie używa znaków interpunkcyjnych [...]; 7) operuje słownictwem z określonych kręgów tematycznych.	WO: II. 2. Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe. 5. Kształcenie umiejętności poprawnego [...] pisanie zgodnego z zasadami [...] pisowni polskiej.

^a PP – podstawa programowa.

^b Dane zostały zaczerpnięte z dokumentu: *Zasady oceniania 2019*.

^c Jw.

^d Ze względu na ograniczoną liczbę znaków dany punkt odpowiedniej *Podstawy programowej* (egzamin z lat 2019 i 2020) lub *Załącznika nr 1* (egzamin z lat 2021 i 2022) zostanie rozwinięty tylko w wypadku pojawienia się go w zestawieniu po raz pierwszy. Każde kolejne odwołanie zostanie natomiast opatrzone numerem, jaki przyporządkowano danemu zagadnieniu w stosownym dokumencie; WO – wymagania ogólne.

^e WS – wymagania szczegółowe.

Źródło: opracowanie własne na podstawie publikacji: *Arkusz 2019* i *Zasady oceniania 2019*.

2. Rok szkolny 2019/2020 (egzamin – 2020 r.)

Arkusz egzaminacyjny z tego roku szkolnego zawierał łącznie 22 zadania zamknięte i otwarte. Teksty, wokół których zogniskowane były polecenia, to *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza i *Życie z pasją* Małgorzaty Smoczyńskiej. Z zadań, które odnosiły się do zagadnień językowych wpisanych w podstawy programowe z lat 2012 i 2017, można było uzyskać łącznie 14 punktów na 50 możliwych do zdobycia (w tym 7 na 20 z wypracowania – zadanie nr 22, i 7 na 30 z pozostałych zadań).

Tabela 2. Zadania z zakresu kształcenia językowego w arkuszu egzaminacyjnym z 2020 r. z odniesieniami do obowiązujących wówczas podstaw programowych

Nr zadania	Najwyższa liczba punktów możliwych do uzyskania	Treść zadania	Odniesienie do PP z 2012 r. ^a	Odniesienie do PP z 2017 r. ^b
11	1	Dokończ zdanie. Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych. Wyrazem pochodnym, utworzonym za pomocą formantu pełniącego tę samą funkcję, co w wyrazie <i>przyjechać</i> , jest wyraz A. <i>uderzać</i> . B. <i>skończyć</i> . C. <i>zdumiewać</i> . D. <i>przytakiwać</i> .	Brak	WO: II. 2. Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych [...]. WS: 1. 2).

Nr zadania	Najwyższa liczba punktów możliwych do uzyskania	Treść zadania	Odniesienie do PP z 2012 r. ^a	Odniesienie do PP z 2017 r. ^b
18	2	<p>18.1. Uzupełnij poniższe zdanie. Wybierz odpowiedź spośród oznaczonych literami A i B oraz odpowiedź spośród oznaczonych literami C i D. W wypowiedzeniu <i>Stąd efektem oddawania się pasji jest poczucie naładowania akumulatorów</i> podkreślony wyraz to rzeczownik A/B, pełniący funkcję C/D. A. w bierniku, B. w dopełnieniu, C. przydawki, D. dopełnienia</p> <p>18.2. Dokończ zdanie. Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych. Taki sam typ orzeczenia, jak w wypowiedzeniu <i>Stąd efektem oddawania się pasji jest poczucie naładowania akumulatorów</i> występuje w zdaniu A. Życie z pasją dobrze zaspokaja także potrzebę przynależności. B. Dzięki pasji stajemy się też ciekawszym człowiekiem dla innych. C. To z kolei daje nam większe zadowolenie z samych siebie, wyższe poczucie własnej wartości. D. W naszej kulturze słowo „pasja” najczęściej kojarzy się z czymś dostarczającym bardzo silnych emocji.</p>	<p>WO: I. WS: 3. Uczeń: 1) rozpoznaje podstawowe funkcje składniowe wyrazów użytych w wypowiedziach ([...] orzeczenie, [...] przydawka [...]); 4) rozpoznaje w tekście formy przypadków [...] – rozumie ich funkcje w wypowiedzi.</p>	Brak
19	1	<p>W którym z wyrazów pisownia „rz” jest zgodna z tą samą szczegółową zasadą ortograficzną, co zastosowana w wyrazie <i>przyjemności</i>? Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych. A. <i>rzadko</i>, B. <i>kojarzy</i>, C. <i>kulturze</i>, D. <i>potrzebę</i></p>	<p>WO: III. WS: 2. Uczeń: 5) pisze poprawnie pod względem ortograficznym [...].</p>	Brak

Nr zadania	Najwyższa liczba punktów możliwych do uzyskania	Treść zadania	Odniesienie do PP z 2012 r. ^a	Odniesienie do PP z 2017 r. ^b
20	1	Jeden z punktów <i>Poradnika pasjonata</i> zapisano niezgodnie z obowiązującymi regułami interpunkcyjnymi. Wybierz zdanie, w którym <u>interpunkcja jest niepoprawna</u> . A. Twoja pasja czeka, aż dogoni ją odwaga. B. Żadna inna rzecz nie da Ci tyle radości, ile daje pasja. C. Podążaj za pasją a sukces będzie zawsze podążał za Tobą. D. Prawdziwa pasja pomaga spełniać marzenia i osiągnąć sukces.	WO: III. WS: 2. 6)	Brak
21	3, przy czym łącznie za tekst poprawny pod względem językowym, ortograficznym i interpunkcyjnym – 1 p.	W Twojej miejscowości organizowane jest spotkanie z człowiekiem, który ma niezwykłą pasję. Zredaguj ogłoszenie, w którym zachęcisz mieszkańców do udziału w tym spotkaniu. [...] Uwaga: w ocenie wypowiedzi będzie brana pod uwagę poprawność językowa, ortograficzna i interpunkcyjna.	WO: III. WS: 2. Uczeń: 3) stosuje poprawne formy gramatyczne wyrazów odmiennej; 5) pisze poprawnie pod względem ortograficznym [...]; 6) poprawnie używa znaków interpunkcyjnych [...].	WO: II.5. Kształcenie umiejętności poprawnego [...] pisania zgodnego z zasadami [...] pisowni polskiej. [...]
22	20, w tym: język: 4; ortografia: 2; interpunkcja: 1 – łącznie 7 p.	Wybierz jeden z podanych tematów i napisz wypracowanie. Pamiętaj o zachowaniu formy wypowiedzi wskazanej w temacie: napisz przemówienie albo opowiadanie. [...]	WO: III.2. Uczeń: 3); 5); 6); 7) operuje słownictwem z określonych kręgów tematycznych.	WO: II.2.; II.5.

^a Dane zostały zaczerpnięte z dokumentu *Zasady oceniania 2020*.

^b Jw.

Źródło: opracowanie własne na podstawie publikacji: *Arkusze 2020* i *Zasady oceniania 2020*.

3. Rok szkolny 2020/2021 (egzamin – 2021 r.)

Arkusz egzaminacyjny w tym roku szkolnym zawierał łącznie 19 zadań zamkniętych i otwartych. Teksty, wokół których zogniskowane były polecenia, to *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza i *Przyjaciel mądrości* Tadeusza Płuzańskiego. Z zadań, które odnosiły się do zagadnień językowych pomieszczonych we wspomnianym wyżej *Załączniku nr 1*, można było uzyskać łącznie 11 punktów na 45 możliwych do zdobycia (w tym 7 na 20 z wypracowania – zadanie nr 22, i 4 na 25 z pozostałych zadań).

Tabela 3. Zadania z zakresu kształcenia językowego w arkuszu egzaminacyjnym z 2021 r. z odniesieniami do obowiązujących wówczas wymagań egzaminacyjnych (zob. *Załącznik nr 1*)

Nr zadania	Liczba punktów	Treść zadania	Wymagania egzaminacyjne ^a
16	1	Uzupełnij poniższe zdanie. Wybierz odpowiedź spośród oznaczonych literami A i B oraz odpowiedź spośród oznaczonych literami C i D. W zdaniu <i>Mądrość czyni z wiedzy właściwy, korzystny dla człowieka użytek</i> podkreślony wyraz to A/B, pełniący funkcję C/D. A. imiesłów, B. przymiotnik, C. przydawki, D. dopełnienia	WO: II. Kształcenie językowe. 2. Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych [...]. WS: 1. Gramatyka języka polskiego. Uczeń: 1) rozpoznaje w wypowiedziach podstawowe części mowy ([...] przymiotnik [...]); 4) rozpoznaje podstawowe funkcje składniowe wyrazów użytych w wypowiedziach ([...] przydawka [...]).
17	2	Uzupełnij zdania wyrazami z nawiasów. Zapisz wyrazy we właściwej formie gramatycznej. Uwzględnij kategorie przypadku i liczby. 1. Każdy człowiek chce mieć grono (przyjaciel), bo z dobrymi (przyjaciel) łatwiej pokonuje się trudności. 2. Po ukończeniu szkoły podstawowej Kasia planuje naukę w (technikum) Obecnie rozważa wybór jednego z dwóch (technikum) znajdujących się w jej mieście.	WO: II.2. WS: 1. Uczeń: 2) rozpoznaje w tekście formy przypadków, liczb [...] rozumie ich funkcje w wypowiedzi.

Nr zadania	Liczba punktów	Treść zadania	Wymagania egzaminacyjne ^a
18	3, przy czym łącznie za tekst poprawny pod względem językowym, ortograficznym i interpunkcyjnym – 1 p.	Zredaguj zaproszenie na spotkanie z cyklu: <i>Poznajemy filozofię</i> . Zachęć koleżanki i kolegów do udziału w tym wydarzeniu, używając dwóch argumentów. Uwaga: w ocenie wypowiedzi będzie brana pod uwagę poprawność językowa, ortograficzna i interpunkcyjna.	WO: II.4. Kształcenie umiejętności poprawnego pisania zgodnego z zasadami pisowni polskiej. WS: 4. Ortografia i interpunkcja. Uczeń: 1) pisze poprawnie pod względem ortograficznym; 7) poprawnie używa znaków interpunkcyjnych [...].
19	20, w tym: język: 4; ortografia: 2; interpunkcja: 1 – łącznie 7 p.	Wybierz jeden z podanych tematów i napisz wypracowanie. Pamiętaj o zachowaniu formy wypowiedzi wskazanej w temacie: napisz rozprawkę albo opowiadanie.	WO: II.2. WS: 3. Komunikacja językowa i kultura języka. Uczeń: 2) rozróżnia normę językową wzorcową oraz użytkową i stosuje się do nich; 4) świadomie posługuje się różnymi formami językowymi [...]. 4.1), 4.7).

^a Dane zostały zaczerpnięte z dokumentu *Zasady oceniania 2021*.

Źródło: opracowanie własne na podstawie publikacji: *Arkusze 2021* i *Zasady oceniania 2021*.

4. Rok szkolny 2021/2022 (egzamin – 2022 r.)

Arkusze egzaminacyjny w tym roku szkolnym zawierał łącznie 19 zadań zamkniętych i otwartych. Teksty, wokół których zogniskowane były polecenia, to *Zemsta* Aleksandra Fredry i *Pochwała przyjaźni* Andrzeja Kojdera. Z zadań, które sprawdzały efekty kształcenia językowego, określone we wspomnianym wyżej *Załączniku nr 1*, można było uzyskać łącznie 12 punktów na 45 możliwych do zdobycia (w tym 7 na 20 z wypracowania – zadanie nr 19, i 5 na 25 z pozostałych zadań).

Tabela 4. Zadania z zakresu kształcenia językowego w arkuszu egzaminacyjnym z 2022 r. z odniesieniami do obowiązujących wówczas wymagań egzaminacyjnych (zob. *Załącznik nr 1*)

Nr zadania	Liczba punktów	Treść zadania	Wymagania egzaminacyjne ^a
9	1	Dokończ poniższe zdania. Wybierz odpowiedź spośród oznaczonych literami A i B oraz odpowiedź spośród oznaczonych literami C i D. W wypowiedzeniu <i>Jutro cały zamek zburzę</i> podkreślony wyraz pełni funkcję A/B. Taką samą funkcję wyraz <i>zamek</i> pełni w wypowiedzeniu C/D. A. podmiotu B. dopełnienia C. Widzieliśmy w oddali pięknie odrestaurowany zamek. D. Zamek został zbudowany na niewielkim wzniesieniu.	WO: II.2. WS: 1.4) rozpoznaje podstawowe funkcje składniowe wyrazów użytych w wypowiedziach ([...] dopełnienie [...]).
10	1	W jednej ze szkół uczniowie w ramach projektu przygotowali fiszki edukacyjne dotyczące lektur szkolnych. W tekście umieszczonym na jednej z fiszek zabrakło trzech przecinków. Uzupełnij poniższy zapis tak, aby był zgodny z zasadami interpunkcyjnymi. <i>Treść utworu ma swe źródło w autentycznym konflikcie. Aleksander Fredro znalazł akta procesowe z XVII wieku, które dotyczyły konfliktu dawnych właścicieli zamku. Piotr Firlej, jako wojewoda uważał Jana Skotnickiego za niegodnego siebie sąsiada i dokuczał mu gdy tylko nadarzała się do tego sposobność. Skotnicki nie ustępował mu więc sprawa znalazła się w trybunale. Kres zatargowi położył dopiero ślub córki Jana Skotnickiego z synem Piotra Firleja.</i>	WO: II.4. WS: 4.7).
17	2	17.1. Spośród podanych niżej wyrazów wybierz te, które należą do tej samej rodziny wyrazów. Wypisz oznaczenia literowe tych wyrazów. A. <i>lubiany</i> B. <i>przyjaźń</i> C. <i>przyjaciel</i> D. <i>koleżanka</i> E. <i>zaprzyjaźniony</i> . Wyrazy należące do tej samej rodziny wyrazów oznaczono literami: 17.2. Dopisz przymiotnik należący do tej samej rodziny wyrazów, do której należą wyrazy <i>wróg</i> i <i>wrogość</i> . Przymiotnik należący do tej samej rodziny wyrazów:	WO: II.2. WS: 1.7).

Nr zadania	Liczba punktów	Treść zadania	Wymagania egzaminacyjne ^a
18	3, przy czym łącznie za tekst poprawny pod względem językowym, ortograficznym i interpunkcyjnym – 1 punkt.	Napisz zaproszenie na piknik szkolny zorganizowany z okazji Światowego Dnia Życzliwości i Przyjaźni. Zachęć do uczestnictwa w tym wydarzeniu, używając dwóch argumentów. Uwaga: w ocenie wypowiedzi będzie brana pod uwagę poprawność językowa, ortograficzna i interpunkcyjna.	WO: II.4. WS: 4.7), 4.7).
19	20, a w tym: język: 4; ortografia: 2; interpunkcja: 1 – łącznie 7 p.	Wybierz jeden z podanych tematów i napisz wypracowanie. Pamiętaj o zachowaniu formy wypowiedzi wskazanej w temacie: napisz rozprawkę albo opowiadanie.	WO: II.2. WS: 3.2),3.4) oraz 4.1), 4.7).

^a Dane zostały zaczerpnięte z dokumentu *Zasady oceniania 2022*.

Źródło: opracowanie własne na podstawie publikacji: *Arkusze 2022* i *Zasady oceniania 2022*.

Podsumowanie

W latach 2019 i 2020 zadania egzaminacyjne przygotowano według dwóch podstaw programowych – z lat 2012 i 2017. Jeśli chodzi o zagadnienia związane ze składnią (2012 – I.3.1; I.3.2; III.2.1; III.2.2), to w 2019 r. nie poruszono ich wcale, a w 2020 r. tylko w stopniu minimalnym (rozpoznanie funkcji składniowych orzeczenia i przydawki – I.3.1). W 2019 r. pojawiło się zadanie sprawdzające umiejętność rozpoznawania części mowy (2012 – I.1.3.3), jednak w następnym roku żadne z zadań nie odnosiło się do tego obszaru. Ani w roku 2019, ani w 2020 nie pojawiły się zadania dotyczące stopniowania przymiotnika i przysłówka (2012 – III.2.4) oraz znaczenia niewerbalnych środków komunikowania się (2012 – I.3.5). W 2020 r. jedno polecenie dotyczyło wiedzy z zakresu podstawowych kategorii czasownika, rzeczownika i przymiotnika oraz ich funkcji w wypowiedzi (2012 – I.3.4).

W przypadku PP z 2017 r. rzecz się ma następująco: w arkuszach z lat 2019 i 2020 nie poruszono zagadnień związanych z fonetyką (II.1.1), słowotwórstwem (z wyjątkiem funkcji formantów w nadawaniu znaczenia wyrazom pochodnym, II.1.2; II.1.3), składnią (II.1.4; II.1.5), przekształceniami w zakresie mów zależnej i niezależnej (II.1.6) oraz zasadami polskiego akcentu (II.1.7). Żadne z poleceń

nie nawiązywało wprost do zagadnień zróżnicowania języka (II.2.1–7), komunikacji językowej i kultury języka (II.3.1–3), a także wiedzy z zakresu ortografii i interpunkcji, jaką powinni posiadać uczniowie klas VII i VIII (II.4.1–4), choć tu należy zaznaczyć, że styl, ortografia i interpunkcja podlegają sprawdzaniu np. w zadaniu dotyczącym tworzenia wypracowania o charakterze argumentacyjnym.

Arkusze egzaminacyjne z lat 2021 i 2022 przygotowano na podstawie wspomnianego wyżej *Załącznika nr 1*. Jeśli więc chodzi o wymagania ogólne, to – zgodnie z informacją zawartą w *Zasadach oceniania 2021 i 2022* – żadne z zadań nie nawiązywało wprost do zagadnień związanych z rozumieniem wartości języka ojczystego i jego funkcji w budowaniu tożsamości osobowej ucznia oraz wspólnot: rodzinnej, narodowej i kulturowej (II.1), z poznawaniem podstawowych pojęć oraz terminów służących do opisywania języka i językowego komunikowania się ludzi (II.3) ani z rozwijaniem wiedzy o elementach składowych wypowiedzi pisemnych oraz ich funkcjach w strukturze tekstów i w komunikowaniu się (II.5). W wypadku wymagań szczegółowych rzecz się ma następująco: w 2021 r. należało wyłącznie zidentyfikować przymiotnik (wiedza na temat rozpoznawania i funkcji części mowy – II.1.1), a w roku 2022 tych zagadnień nie poruszono wcale, podobnie jak i tych związanych z wiedzą na temat podstawowych kategorii gramatycznych czasownika, rzeczownika i przymiotnika oraz ich funkcji w wypowiedzi (II.1.2, III.1.3), a także roli podmiotu, orzeczenia, przydawki i okolicznika (II.1.4). W 2021 r. zadaniem egzaminowanych było rozpoznanie w tekście form przypadków i liczb (pozostałe kategorie, tj. osoba, czas i rodzaj gramatyczny, zostały pominięte) oraz wskazanie ich funkcji w wypowiedzi (II.1.2), a także rozpoznanie funkcji składniowych przydawki (funkcje podmiotu, orzeczenia, dopełnienia i okolicznika zostały pominięte) (II.1.4). W arkuszach egzaminacyjnych z omawianego okresu nie pojawiły się także zagadnienia związane ze składnią (II.1.5, II.1.6, II.1.9, II.1.10), funkcjonowaniem imiesłów (II.1.9), mowami zależną i niezależną (II.1.11). Niemal całkowicie pominięto też słowotwórstwo (II.1.7, II.1.8). Żadne z zadań nie odnosiło się ponadto do kwestii zróżnicowania języka (II.2.1–5), wybiórczo potraktowano obszary: komunikacji językowej i kultury języka (pominięto rozumienie grzeczności językowej oraz błędu językowego – II.3.2, II.3.4), pisowni wyrazów nieodmiennych i partykuły „nie” z różnymi częściami mowy oraz pisowni nazw własnych (zob. II.4.2–6).

Należy zatem stwierdzić, że istnieją obszary wiedzy językoznawczej, które w arkuszach egzaminacyjnych zostały częściowo lub całkowicie pominięte.

Również punktacja zadań odnoszących się do tej sfery wiedzy nie jest zadowalająca. W 2019 r. za poprawne wykonanie zadań z zakresu kształcenia językowego (czyli według obowiązującej wówczas nomenklatury sprawdzających świadomość językową) można było otrzymać 34% wszystkich punktów możliwych do zdobycia, w 2020 r. 28%, w 2021 r. 24%, a w 2022 r. 27%. Ponadto tylko w 2019 r. 10 punktów (z 17 przyznanych zadaniom o charakterze lingwistycznym) można było zdobyć, poprawnie wykonując zadania inne niż napisanie wypracowania. W kolejnych latach liczba punktów możliwych do uzyskania za wspomniane zadania była już niższa: w 2020 r. 7/30, w 2021 r. 4/25 i w 2022 r. 5/25 (za wypracowanie zawsze 7/20). Wspomniany wyżej brak lub niedostateczną liczbę zadań wprost odnoszących się do tych fragmentów podstaw programowych i wymagań egzaminacyjnych, które dotyczą wiedzy o języku, można by próbować tłumaczyć tym, że poprawność językowa jest brana pod uwagę przy ocenianiu wypracowań, a także krótszych form, takich jak zaproszenie, ogłoszenie itp. Warto jednak pamiętać, że w każdym ze wspomnianych arkuszy za poprawne wykonanie tych zadań pod względem językowym można było uzyskać około 5 punktów na 50 lub 45 możliwych do zdobycia. Nie jest to zatem satysfakcjonujące wy tłumaczenie.

Powyższe dane mogą więc budzić niepokój związany z przyszłością kształcenia językowego w szkole podstawowej, a tym samym z budowaniem świadomości językowej kolejnych pokoleń. I chociaż przedmiotem rozważań w niniejszym artykule nie była krytyczna analiza typów koncepcji dydaktycznych odnoszących się do szkolnej wiedzy o języku⁶ (wpisanych przecież w każde z zadań przygotowanych przez autorów arkuszy), to powody, dla których jej nauczamy, oraz cele, jakie nam w tym procesie przyświecają (również na etapie przygotowywania egzaminów), powinniśmy mieć na uwadze, abyśmy nie oddalili się od rzeczywistości, w jakiej funkcjonują ci, którym wiedzę tę chcemy przekazać.

⁶ Bogatą bibliografię dotyczącą tego zagadnienia można odnaleźć m.in. w książce Jolanty Nocoń (2018).

Bibliografia

- Arkusz 2019: *Arkusz egzaminacyjny* (15 kwietnia 2019 r.), on-line: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2019/język_polski/Arkusz_OPOP-100-1904.pdf.
- Arkusz 2020: *Arkusz egzaminacyjny* (21 kwietnia 2020 r.), on-line: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2020/język_polski/OPOP-100-2004.pdf.
- Arkusz 2021: *Arkusz egzaminacyjny* (25 maja 2021 r.), on-line: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2021/język_polski/OPOP-100-X-2105.pdf.
- Arkusz 2022: *Arkusz egzaminacyjny* (24 maja 2022 r.), on-line: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2022/język_polski/OPOP-100-2205.pdf.
- Bartmiński J., 2009, *Nauka o języku w podstawie programowej*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2. *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, on-line: <https://static.zpe.gov.pl/porta1/f/res/RiPoUbhCJRMGV/1/1Crn5Wwdp gVbS52pMfjowTp6EC0FORZl/PP-z-komentarzami-Tom-2.pdf>.
- Informator 2017*: W. Kozak, M. Romanowska, W. Dobosz-Leszczyńska, R. Chamczyk, M. Smolik, D. Marchlewska, H. Wylęzek (red.), *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019*, Warszawa 2017, on-line: <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/>.
- Kania A., 2014, *Komunikacja niejedno ma imię, czyli o językowym kształceniu licealistów*, [w:] A. Janus-Sitarz, E. Nowak (red.), *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, Kraków, s. 160–176.
- Majorczyk M., *Jak radzić sobie ze stresem egzaminacyjnym. Zalecenia dla ósmoklasistów*, on-line: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/20220425%20E8%20Jak%20radzi%C4%87%20osobie%20ze%20stresem%20egzaminacyjnym.pdf.
- Nocoń J., 2018, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Opole.
- O egzaminie*, on-line: <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/o-egzaminie/>.
- Podstawa programowa 2008: Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2. *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, on-line: <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/232/Tom+2+J%C4%99zyk+polski+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf>.
- Podstawa programowa 2017: Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, on-line: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Podstawa_programowa/SP_PP_2017_Język_polski.pdf.

Rozporządzenie 2008: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, on-line: <https://archiwum-bip.men.gov.pl/akty-prawne-obowiazujce/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-dnia-23-grudnia-2008-r-w-sprawie-podstawy-programowej-wychowania-przedszkolnego-oraz-ksztacenia-ogolnego-w-poszczegolnych-typach-szko.html>.

Rozporządzenie 2012: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977), on-line: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-dnia-27-sierpnia-2012-r-w-sprawie-podstawy-programowej-wychowania-przedszkolnego-oraz-ksztacenia-ogolnego-w-poszczegolnych-typach-szkol-dz-u-z-2012-r-poz-977>.

Uwagi: Uwagi do projektu podstawy programowej MEN: JĘZYK POLSKI – SZKOŁA PODSTAWOWA – klasy IV–VIII, on-line: <https://rjp.pan.pl/dokumenty-rady?view=article&id=1727:uwagi-do-projektu-podstawy-programowej-men-jezyk-polski-szkola-podstawowa-klasy-iv-viii&catid=98>.

Załącznik nr 1: Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz. 493, z późn. zm.), on-line: <https://prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=5300>.

Zasady oceniania 2019: Egzamin ósmoklasisty, rok szkolny 2018/2019, język polski. Zasady oceniania rozwiązań zadań z arkusza egzaminacyjnego OPOP-100-1904, on-line: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2019/zasady_oceniania/jezyk_polski/Zasady_oceniania_OPOP-100-1904.pdf.

Zasady oceniania 2020: Zasady oceniania rozwiązań zadań. Egzamin ósmoklasisty. Język polski, 2020, on-line: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2020/zasady_oceniania/jezyk_polski/OPOP-100-2004-zasady.pdf.

Zasady oceniania 2021: Zasady oceniania rozwiązań zadań. Egzamin ósmoklasisty. Język polski, 2021, on-line: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2021/zasady_oceniania/polski/OPOP-100-400-500-2105-zasady.pdf.

Zasady oceniania 2022: Zasady oceniania rozwiązań zadań. Egzamin ósmoklasisty. Język polski, 2022, on-line: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze-egzaminacyjne/2022/zasady_oceniania/jezyk_polski/OPOP-100-400-500-2205-zasady.pdf.

SUMMARY

Tasks in the field of language education in examination sheets for eighth-graders in the light of the examination requirements in 2019–2022

In the 2017/2018 school year, the new core curriculum for general education came into force. The changes in this field were dictated by educational reform. As a result, the eighth-grade exam, which is the culmination of learning at the second educational stage, is taking place from 2019. The aim of this article is to review the tasks testing knowledge and skills in language education that have been included in the 2019–2022 examination sheets for eighth-graders, in order to see which topics are popular with the authors of the sheets and which have been omitted by them. This is because there is a concern that if certain topics do not appear or rarely appear in the worksheets and, in addition, the tasks relating to these topics are not highly scored, then such content may be perceived as irrelevant or less relevant and therefore even omitted from the teaching process. The data collected is presented in tables and commented upon.

Keywords: language education, examination sheets, eight-grade exam, core curriculum

Anna Piechnik

Uniwersytet Jagielloński

Wydział Polonistyki

anna.piechnik@uj.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-6116-5939>

O potrzebie uczenia przyszłych nauczycieli kultury języka – refleksje na marginesie analizy korespondencji elektronicznej nauczycieli

Słowa kluczowe: kultura języka, świadomość językowa, korespondencja elektroniczna, e-mail, poprawność językowa, polszczyzna nauczycieli

Artykuł porusza problem niskiego poziomu językowego oraz braku stosownej ramy grzecznościowej w listach elektronicznych kierowanych przez nauczycieli do rodziców oraz do uczniów. Materiał badawczy, na którym oparto rozważania, obejmuje wiadomości tworzone przez 120 nauczycieli z kilkunastu szkół różnego szczebla. W celu poznania zwyczajów tekstotwórczych pedagogów przeprowadzone zostało także badanie kwestionariuszowe. W ankietach nauczyciele deklarowali dbałość o stronę językową tekstu na różnych jego płaszczyznach, jednak autentyczne teksty listów elektronicznych pokazują, że są one formułowane niedbale, pełne różnego typu błędów, pozbawione tradycyjnych wykładników grzeczności. Wydaje się to świadczyć o obojętnym stosunku wielu pedagogów do języka i nietraktowaniu go jako wartości, co niesie ze sobą ryzyko negatywnego oddziaływania na uczniów i przekazywania im niepożądanych postaw wobec polszczyzny i utrwalania przekonania o niskim prestiżu języka polskiego. Następuje wyraźny rozdźwięk między treściami kształcenia językowego i komunikacyjnego a praktyką językową samych pedagogów. By zahamować lub choćby spowolnić ten proces, konieczne wydaje się intensywne kształcenie wszystkich studentów studiów pedagogicznych (nie tylko polonistów) budujące świadomość konieczności dostosowania stylu komunikatu do sytuacji komunikacyjnej oraz pozytywną, refleksyjną postawę wobec języka polskiego jako tworzywa wypowiedzi.

Chociaż od wysłania pierwszego polskiego listu elektronicznego minęło ponad trzydzieści lat, e-mail nadal jest uważany za nowy gatunek o kształtującym się wzorcu tekstowym (Marcjanik 2007: 70; Tarary 2014: 151). Wraz z rozwojem komunikacji za pośrednictwem Internetu na początku XXI wieku oraz upowszechnianiem się e-maila jako narzędzia kontaktu badacze zaczęli się przyglądać tworzywu językowemu listów elektronicznych. Szczególnie często przedmiotem naukowego oglądu stawały się e-maile kierowane przez studentów do nauczycieli akademickich. Motywacją wyboru takiego materiału była czytelna – studenci są dla pracowników naukowych łatwo dostępną grupą badawczą, a przy tym wiadomości e-mailowe adresowane do kadry akademickiej angażują badaczy jako stronę sytuacji komunikacyjnej. Zauważana w wiadomościach studenckich swoboda w doborze formuł etykietałnych, niestaranność ortograficznego zapisu czy obecność kolokwializmów, znacząco odbiegające od tradycyjnego sposobu komunikowania się w niesymetrycznej relacji studentów z nauczycielami akademickimi, skłaniała do refleksji, zaskakiwała, bulwersowała (por. m.in. Skudrzykowa, Warchała 2002; Dąbrowska 2006; Kowalski 2009; Niżegorodcew 2008; Biernacka 2011; Kowal 2011; Norwa 2014a, 2014b; Pachowicz 2014).

Wiadomości tworzone przez nauczycieli akademickich nie okazały się równie chętnie analizowanym materiałem. Informacje na temat ich kształtu językowego pojawiają się jako tło porównawcze do opisu wiadomości studentów w niektórych przytoczonych publikacjach, rzadziej stanowią osobny przedmiot zainteresowania. Wyniki badań Magdaleny Majdak (2011¹), własne obserwacje piszącej te słowa oraz uwagi innych pracowników naukowych i studentów wskazują, że swoboda, m.in. w zakresie etykiety językowej, dotyczy także e-maili pisanych przez nauczycieli akademickich. W komunikacji elektronicznej obserwowana jest duża różnorodność formuł służących otwieraniu i zamykaniu listu. Jak pokazują badania (Piechnik 2021a, 2021b, 2021c), niejednorodność w tym zakresie obserwuje się także w korespondencji nauczycieli szkolnych, którzy nawet w sytuacji spełniającej warunki kontaktu oficjalnego (pisząc w sprawach służbowych do adresatów zbiorowych, jakimi są rodzice uczniów) posługują się całą gamą środków leksykalno-składniowych stanowiących grzecznościową obudowę komunikatu – od bardzo formalnych (jak początkowe *Szanowni Państwo/Rodzice* czy końcowe *Z poważaniem*, *Z wyrazami szacunku*), przez

¹ Artykuł ten opiera się na materiale e-maili kierowanych do jednego z pracowników naukowych przez innych pracowników.

typowe dla listu prywatnego (początkowe *Drodzy Rodzice/Państwo*; końcowe *Pozdrawiam*), po – dominujące – charakterystyczne dla komunikacji mówionej (jak początkowe *Witam, Dzień dobry, Dobry wieczór*; końcowe *Miłego dnia/weekendu/tygodnia..., Dobrej nocy*). Znaczna część listów elektronicznych jest pozbawiona jakiegokolwiek grzecznościowej obudowy. Właściwości te wpisują się w ogólną tendencję rozwojową polskiej etykiety językowej, która na przestrzeni wieków „staje się coraz prostsza, coraz mniej rytualna i ceremonialna” (Kowalikowa 2005: 471). Skracanie dystansu w wiadomościach e-mailowych ociera się nierzadko o błąd socjolingwistyczny (Skudrzykowa, Warchała 2002), wynikający z niedostosowania formy komunikatu do sytuacji komunikacyjnej.

Ponieważ jednak nie zostały wypracowane jednolite zasady tworzenia tekstu listu elektronicznego, nie sposób opisywać zagadnień schematu tekstu, w tym formuł grzecznościowych, w ujęciu normatywnym. Z uwagi na fakt braku wzorca dla użytkowników polszczyzny nabywających kompetencji językowych i komunikacyjnych – a do nich należą uczniowie – takimi wzorcami mogą stać się listy elektroniczne tworzone przez nauczycieli (a więc przekazicieli kompetencji językowych i społecznych). Komunikacja pisana nauczycieli z rodzicami i uczniami obarczona jest więc dodatkową odpowiedzialnością – dydaktyczną i wychowawczą. Na potrzeby niniejszego artykułu postanowiłam zatem przyrzeć się poziomowi językowemu listów tworzonych przez nauczycieli w kontekście możliwości kształcenia u przyszłych pedagogów stosownych umiejętności komunikacyjnych na etapie akademickim.

Materiałem badawczym tego artykułu są listy elektroniczne kierowane za pośrednictwem dzienników elektronicznych bądź (znacznie rzadziej) poczty elektronicznej przez nauczycieli szkół podstawowych, średnich oraz zasadniczych zawodowych do rodziców (625 wiadomości), w mniejszym zaś zakresie do uczniów (73 wiadomości). Listy te zostały udostępnione przez rodziców kilku szkół z województw: małopolskiego, łódzkiego, opolskiego oraz świętokrzyskiego². Zgromadzony materiał obejmuje wyłącznie wiadomości kierowane do zbiorowego adresata (do wszystkich rodziców uczniów danej szkoły bądź klasy oraz do grup uczniów). Dodatkowo będą przywoływane także wyniki badań

² Materiał pochodzi ze szkół miejskich: w Bielsku-Białej, Busku-Zdroju, Kędzierzynie-Koźlu, Kętach, Łodzi, Myślenicach, Tarnowie, Zakliczynie nad Dunajcem oraz w mniejszym stopniu – ze szkół wiejskich w województwie małopolskim. Najstarsza z wiadomości jest z roku 2017, a przeważająca większość tekstów (496) powstała w okresie nauczania zdalnego spowodowanego pandemią koronawirusa.

kwestionariuszowych dotyczących komunikacji elektronicznej przeprowadzonych on-line wśród 370 nauczycieli w 2022 r.

Niemal wszyscy (99%) uczestnicy wspomnianych badań kwestionariuszowych (nauczyciele szkół podstawowych, średnich i zawodowych, a także wychowawcy przedszkolni) deklarowali przykładanie wagi do staranności językowej komunikatów wysyłanych do rodziców i uczniów³. Zaznaczali, że stosują polskie znaki diakrytyczne (100%), używają wielkich liter oraz kończą zdania kropką lub równorzędnym znakiem interpunkcyjnym (100%), wyodrębniają graficznie poszczególne części wiadomości (89%). Na pytania, czy przed wysłaniem wiadomości do rodziców i do uczniów czytają zredagowany tekst, 96% badanych odpowiedziało, że zawsze sprawdza, czy wiadomość jest napisana poprawnie pod względem językowym, i koryguje ewentualne błędy.

Odpowiadający na kwestionariuszowe pytania mieli możliwość podzielenia się własnymi refleksjami na temat korespondencji prowadzonej przez nauczycieli z rodzicami oraz uczniami i duża część osób (72) z takiej opcji skorzystała. W nauczycielskich wypowiedziach często pojawia się wątek pedagogicznej odpowiedzialności oraz refleksje wskazujące na świadomość, że w kontaktach zawodowych nauczyciel powinien w sposób szczególny dbać o język, ponieważ ze względu na zawód stanowi dla uczniów autorytet w kwestiach poprawnościowych⁴.

Staranność językowa deklarowana w badaniu kwestionariuszowym różni się jednak ze stanem faktycznym obserwowanym w e-mailach pisanych przez nauczycieli. Rzecz jasna, w obrębie zebranego materiału, obejmującego niemal 700 listów elektronicznych autorstwa 120 nauczycieli, jest duża liczba wiadomości nienaganych pod względem językowym. W ponad połowie tekstów można jednak zauważyć różnego typu błędy, najczęściej związane z niedbałym

³ Nauczyciele przedszkolni nie prowadzą korespondencji z wychowankami, ale już pedagodzy wczesnoszkolni zaznaczali, że kontaktują się przez Internet ze swoimi uczniami. Pytania odnoszące się do rodziców i do uczniów stanowiły w kwestionariuszu odrębne punkty.

⁴ Zarówno w wypowiedzi nauczycieli, jak i listy elektroniczne cytowane są w formie zachowującej pisownię oryginału. Wszelkie wyłuszczenia pochodzą od piszącej te słowa. Opinie nauczycieli zaczerpnięte z kwestionariusza zostały opatrzone skróconą metryczką obejmującą informację na temat płci odpowiadającego, nauczanego przedmiotu, typu szkoły, wieku (w przedziale określonym w kwestionariuszu) oraz województwa. Niepełne dane przy niektórych wypowiedziach wynikają z braku określonych informacji w kwestionariuszu.

zapisem, pomijaniem polskich znaków, niestosowaniem interpunkcji lub nietradycyjnym jej stosowaniem.

Komunikatywność przekazu oraz adekwatność zastosowanych w nim środków językowych stanowią walory tekstu wskazujące na pozytywny stosunek nadawcy wobec odbiorcy. Uświadamianie użytkownikom polszczyzny kwestii istnienia takiej prawidłowości należy do zadań szkoły, zaś postawa dbałości o estetykę wypowiedzi na różnych płaszczyznach wymaga również samoedukacji. Jak zaznaczał przed laty Witold Doroszewski:

forma skutecznej walki z ujemnymi objawami życia języka jest tylko jedna, a tą formą jest – trwała, nie dorywcza, nie będąca tylko apelem – praca, zarówno kolektywna, zorganizowana – w szkołach przede wszystkim – jak indywidualna, osobista praca każdego nad tym, żeby wyrazami języka polskiego posługiwać się w sposób właściwy, z zastanowieniem, z pewnym przejęciem, z troską o to, żeby to, co się mówi lub pisze, było zrozumiałe dla innych, docierało do nich, wywoływało ich reakcję, a ta troska jest częściowo wyrazem życzliwości dla ludzi, odczuwania pewnej bliskości z nimi (Doroszewski 1968: 17).

Choć słowa badacza nie tracą na ważności, to ze względu na rozwój komunikacji masowej o stale obniżającym się poziomie językowym oraz na malejący prestiż polszczyzny (Kurek 2021) naiwnością byłoby wierzyć w nagłe pojawienie się wśród użytkowników języka polskiego masowej potrzeby samorozwoju w tym zakresie. Są jednak profesje szczególnie związane z odpowiedzialnością za słowo i niewątpliwie zawód nauczyciela do nich należy. Można by oczekiwać, że nie tylko szkolna notatka czy definicja podawana uczniom na lekcjach, ale i list elektroniczny tworzony przez nauczycieli będzie się cechował starannością językową – a często tak nie jest.

Bywa, że niedbałej formie językowej komunikatu towarzyszy grzecznościowa obudowa tekstu wskazująca na podejmowanie przez piszących starania o nawiązanie dobrego kontaktu z odbiorcą, jak w przykładzie krótkiej wiadomości (więc i mało czasochłonnej do ewentualnej korekty) przesłanej do wszystkich rodziców przez zastępcę dyrektora jednego z bielskich liceów:

Szanowni Państwo

Proszę o zapoznanie się z informacją znajdującą się poniżej w linku.

Pozdrawiam

[Imię Nazwisko] z-ca dyr.

Bardziej obcesowe, wręcz obraźliwe dla odbiorcy, są listy elektroniczne, w których niski poziom językowy łączy się z brakiem ramy grzecznościowej komunikatu lub niepełną ramą, jak w przykładzie wiadomości wysłanej przez wychowawcę klasy z jednej z małopolskich szkół podstawowych:

Witam. informuje, że zebranie podsumowujące I semestr nauki odbędzie się 20 stycznia o godz.16:30 , wtedy będzie też można porozmawiać z nauczycielami przedmiotowymi.

wychowawca [Inicjał imienia. Nazwisko]

Podobnie niestarannie zredagowana jest także znaczna część listów elektronicznych kierowanych do uczniów, jak ten autorstwa jednej z tarnowskich bibliotekarek:

Moi mili Czytelnicy,

w związku ze zbliżającym się końcem roku szkolnego bardzo proszę o zwrot książek wypożyczonych z biblioteki szkolnej przed zawieszeniem działalności szkoły (nie dotyczy podręczników szkolnych). [...]

Miejsce zwrotu: główny hol szkoły przed wejściem do szatni

Zwrot podręczników odbywać się będzie od 22 czerwca 2020 r. według harmonogramu ustalonego wcześniej z wychowawcami aby uniknąć grupowania się uczniów.

Nauczyciel-bibliotekarz

Bywa, że niedbałość językowa cechuje wiadomości, którym nie sposób odmówić intencji wyrażania życzliwego stosunku wobec adresatów. Jako przykład niech posłuży wiadomość nauczycielki języka polskiego z gimnazjum w województwie opolskim, zawierająca wyrazy wsparcia, pokazująca zaangażowanie i empatię pedagoga, ale bardzo niedbała pod względem edytorskim, składniowym i kompozycyjnym:

Szanowni Państwo-Rodzice moich uczniów,w tym trudnym dla nas czasie,chęć powiedzieć,że owszem nauka waszych dzieci jest ważna,ale ważniejsze teraz jest zdrowie.Oczywiście,że systematycznie od zamknięcia szkoły wysłałam(bo to jest mój zawodowy obowiązek)przez LIBRUSA moim uczniom propozycje ćwiczeń z j.polskiego,omawiam pisemnie sprawdziany,które wcześniej były pi-sane-proponując poprawę,uzupełnienie wiedzy poprzez przeczytanie przez nich

i przepisanie do zeszytu przygotowanej przeze mnie notatki. [...] WSZYSTKO DA SIĘ ZROBIĆ-to kwestia dobrej organizacji.Najważniejsze,żeby Wasze dzieci-młodzież,moi uczniowie zostali w domu.Mają prawo się bać,bo i my-dorośli-też się boimy,więc otoczcie ich szczególną troską(ja na odległość),spędzajcie z nimi czas i namawiajcie,by organizowali sobie zajęcia kreatywnie i tak jak chcą-w tym trudnym dla wszystkich okresie- w sposób zrównoważony.Powiedźcie im,że teraz muszą zostać w domu,ale nadejdzie taki dzień,kiedy już bezpiecznie będą mogli spotkać się z przyjaciółmi,przytulić się do tych,za którymi teraz tak tęsknią.BĘDZIE DOBRZE.Życzę Wszystkim zdrowia.Pozdrawiam.

Różnorodny poziom językowy listów elektronicznych pisanych przez nauczycieli wynika z różnych kompetencji językowych i komunikacyjnych nadawców. Łączy się też z internetowym kanałem przekazu wiadomości, dla którego charakterystyczne jest ignorowanie reguł ortograficznych, interpunkcyjnych czy typograficznych, łączone z „konwersacjonalizacją” korespondencji elektronicznej (Kowalski 2009). Obecność błędów różnego typu (w tym ortograficznych) można zauważyć również w wypowiedziach osób deklarujących dbałość o język w jednej z odpowiedzi kwestionariuszowych, por.

Z moimi uczniami najczęściej komunikuje się indywidualnie lub poprzez grupy na messengerze. Tam królują emotikony oraz krótkie zdania, jednak zawsze dbam o ich poprawność, a jeśli już zdaży się błąd, to go poprawiam od razu, wysyłając korektę.

(nauczycielka języka obcego w szkole średniej, 41–50 lat, woj. łódzkie)

Dajemy przykład poprawności językowej. jako nauczyciele.

(nauczycielka w szkole podstawowej, powyżej 60 lat, woj. małopolskie)

Niestaranność, a w skrajnych przypadkach wręcz niechlujność językowa badanych tekstów może co najmniej zaskakiwać w obliczu faktu, że pod tak sformułowanymi wiadomościami nauczyciele się przecież podpisują i przekazują je szerszemu odbiorcy. Odbiorca ten jest ponadto uczestnikiem procesu dydaktycznego jako uczeń zdobywający umiejętności komunikacyjne bądź rodzic, który obserwuje respektowanie zasad językowych przez pedagogów swojego dziecka. Najczęściej pojawiające się w listach elektronicznych błędy zapisu, niedoskonałości składniowe czy interpunkcyjne wynikają w dużej mierze z pośpiechu i nieuwagi (Gruszczyński 2001: 289) oraz z braku językowej refleksji

bądź z niechęci do podejmowania wysiłku należytego przygotowania wiadomości. Trafnie i prosto zadania osoby tworzącej tekst, który ostatecznie można nazwać *opracowanym*, ujął Władysław Miodunka, podkreślając, że „rdzeniem terminu *opracowanie* jest *praca*, co należy podkreślić, mówiąc o procesie opracowywania tekstów” (Miodunka 1994: 42). Niedostatkom językowym zauważanym w nauczycielskich e-mailach winna jest zarówno zbyt niska świadomość językowa ich autorów w aspekcie kognitywnym (braki wiedzy językowej *sensu stricto*), jak i pragmatycznym (niewystarczająca wiedza o zasadach komunikacji językowej, obejmująca kompetencję komunikacyjną)⁵. Aprobowanie przez dużą część piszących niedbałej formy własnego tekstu świadczy o ich postawie wobec polszczyzny, którą można nazwać indyferentyzmem językowym, ponieważ cechuje ją „obojętność wobec kwestii językowych, wynikająca z nietraktowania języka jako wartości” (Markowski 2009: 139).

Współczesna młodzież czerpie wzorce zachowań językowych z różnorodnych źródeł. Jako członkowie tzw. pokolenia sieci, które buduje i podtrzymuje kontakty interpersonalne w znaczącej mierze za pośrednictwem mediów społecznościowych oraz komunikatorów internetowych, podczas tworzenia wiadomości w przestrzeni Internetu uczniowie nabierają określonych nawyków komunikacyjnych. Są one zwykle dalekie od tego, czego uczą się w szkole na temat sposobu budowania wypowiedzi oraz poprawności gramatycznej, ortograficznej, interpunkcyjnej. Dodatkowo również listy elektroniczne nauczycieli, którzy wpajają im te prawa, pod względem językowym bardzo często znacząco odbiegają od wzorcowych. Powstaje wyraźny rozdźwięk między przyswajaną w szkole wiedzą teoretyczną a coraz bardziej powszechną (także wśród nauczycieli) praktyką niestosowania się do zasad gramatyki, ortografii i interpunkcji w komunikacji zapośredniczonej elektronicznie. Obserwacja tego zjawiska może powodować u uczniów dysonans poznawczy. Nauczyciele albo sami nie umieją pisać starannie i poprawnie, albo nie uznają, że istnieje taka potrzeba. To wydaje się niepokojące z punktu widzenia ochrony i rozwoju języka polskiego.

Staranna i poprawna polszczyzna staje się powoli tworzywem istotnym dla potrzeb szkolnych, egzaminacyjnych, ale „niepraktycznym” (Kurek 2021) w codziennym życiu. Można zaobserwować współcześnie degradację znaczenia

⁵ Podział przyjmuję za Krzysztofem Maćkowiakiem, który w obrębie zagadnień związanych z indywidualną świadomością językową wydziela sferę kognitywną, pragmatyczną oraz afektywną (Maćkowiak 2020: 37–38).

umiejętności poprawnego i sprawnego posługiwania się językiem na poziomie gramatycznym, składniowym, stylistycznym czy ortograficznym. Walory językowe stanowią też mało istotny (nisko punktowany) komponent prac pisemnych tworzonych na poszczególnych etapach edukacji w ramach egzaminów zewnętrznych z języka polskiego. Słaba strona językowa prac nie dyskwalifikuje ich. Istotne są walory merytoryczne tekstu związane z wiedzą literaturoznawczą uczniów, natomiast cechy językowe uchodzą za drugorzędne.

W kształceniu akademickim polonistów kwestie związane z poprawnością językową i kulturą języka oraz postawą wobec języka mieszczą się w obrębie treści przedmiotowych kursów funkcjonujących pod różnymi nazwami, m.in.: *kultura języka*, *poprawność językowa*, *kultura słowa*, *stylistyka praktyczna*. Niektóre zagadnienia są także omawiane podczas zajęć z gramatyki opisowej bądź kursów (zwykle fakultatywnych) z zakresu socjolingwistyki czy pragmatyki językowej. To rozproszenie może powodować ryzyko rozmycia odpowiedzialności za kształcenie stosownych umiejętności u przyszłych nauczycieli. Ważne, żeby mieli oni świadomość konieczności dostosowania stylu komunikatu do sytuacji komunikacyjnej oraz cechowali się pozytywną, refleksyjną postawą wobec języka i rozumieli, że język, jakim się posługujemy, wpływa na nasz odbiór społeczny. Nawet jeśli oddziaływanie to jest mniejsze niż przed kilkudziesięciu laty, to istnieje.

Ponieważ refleksyjna postawa wobec języka kształtuje się również wskutek nabywania wiedzy i świadomości językowej, zajęcia z kultury języka (i innych przedmiotów, na których przekazywane są treści kulturalnojęzykowe) są niezmiernie istotne. Nie wystarczy, że wiedzę tę będą mieć poloniści. Takie ograniczenie stwarza ryzyko zaistnienia sytuacji, w której umiejętność stworzenia tekstu poprawnego pod względem ortograficznym, gramatycznym i stylistycznym będzie wiedzą tylko dla wtajemniczonych, elitarną, przeznaczoną dla profesjonalistów. Dla pozostałych osób, które przecież przechodzą kolejne etapy edukacji polonistycznej, zdają egzaminy zewnętrzne co najmniej do maturalnego włącznie – poprawna polszczyzna stanie się umiejętnością egzaminacyjną, kodem stosowanym do rozwiązywania zadań testowych, nieobowiązującym poza sytuacją lekcyjną. A po zakończeniu etapu powszechnej edukacji – nieobowiązującym w ogóle.

Bibliografia

- Biernacka M., 2011, *(N)etykieta językowa w listach elektronicznych kierowanych do wykładowców*, „Acta Universitatis Vratislaviensis”, nr 3328: *Kształcenie językowe*, t. 9, s. 91–104.
- Dąbrowska M., 2006, *(Nie)grzeczność w mediach elektronicznych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, nr 62, s. 117–127.
- Doroszewski W., 1968, *O kulturę słowa. Poradnik językowy*, t. 2, Warszawa.
- Gruszczyński W., 2001, *Czy normy językowe obowiązują w Internecie?*, [w:] K. Mosiołek-Kłosińska (red.), *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*, Warszawa, s. 183–190.
- Kowal E., 2011, *Rozluźnienie obyczajów czy utrata poczucia dystansu w sieci, czyli o wirtualnej (nie)grzeczności na przykładzie korespondencji student – wykładowca*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia Informatica”, nr 28, s. 263–275.
- Kowalikowa J., 2005, *Język bez etykiety*, [w:] G. Szpila (red.), *Język trzeciego tysiąclecia III. Tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny*, Kraków, s. 463–472.
- Kowalski G., 2009, *Negocjacja hierarchii ról społecznych w korespondencji elektronicznej studentów z nauczycielami akademickimi*, [w:] D. Ulicka (red.), *Tekst (w) sieci*, t. 1, Warszawa, s. 253–263.
- Kurek H., 2021, *„Niepraktyczność polszczyzny” – nowa przyczyna zmian językowych w pokoleniu sieci*, [w:] D. Stolec, A. Vlastelić (red.), *Generacja internetu*, Zagreb–Rijeka, s. 23–36.
- Maćkowiak K., 2020, *Podstawowe problemy teorii świadomości językowej*, „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 29–45, DOI: 10.33896/Por].2020.2.2.
- Majdak M., 2011, *List elektroniczny jako wyraz przemian kulturowych w środowisku naukowym*, [w:] U. Sokólska (red.), *Odmiany stylowe polszczyzny dawniej i dziś*, Białystok, s. 129–139.
- Marcjanik M., 2007, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa.
- Markowski A., 2009, *Kultura języka polskiego. Teoria, zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- Miodunka W., 1994, *Proces opracowywania tekstu w różnych odmianach współczesnej polszczyzny*, [w:] Z. Kurzowa, W. Śliwiński (red.), *Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)*, Kraków, s. 33–43.
- Niżegorodcew A., 2008, *„Witam Pani Aniu”, czyli grzeczność w mailach*, [w:] Z. Cygał-Krupa (red.), *Współczesna polszczyzna. Stan, perspektywy, zagrożenia*, Tarnów, s. 117–128.
- Norwa A., 2014a, *Formuły grzecznościowe w korespondencji elektronicznej studentów do pracowników uniwersytetu*, „Media – Kultura – Komunikacja Społeczna”, nr 10/3, s. 11–27.

- Norwa A., 2014b, *Kreatywność językowa w listach elektronicznych (na przykładzie korespondencji studentów do pracowników uczelni)*, „Kwartalnik Językoznawczy”, nr 17, s. 1–21.
- Pachowicz M., 2014, „A bym zapomniał:) Założyłem skrzynkę...”. *Uwagi o etykiecie i estetyce językowej w korespondencji studentów z nauczycielami akademickimi*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze”, nr 28, s. 125–137.
- Piechnik A., 2021a, *Od dystansu do poufałości. Formuły powitalne listów elektronicznych kierowanych przez nauczycieli do rodziców*, „Slavia Meridionalis”, nr 21, s. 279–287, DOI: 10.11649/sm.2394.
- Piechnik A., 2021b, *Grzecznościowe formuły pożegnalne stosowane w sytuacji oficjalnej (na przykładzie e-maili nauczycieli do rodziców)*, „Język Polski”, R. 101, z. 4, s. 90–99.
- Piechnik A., 2021c, *Różnorodność aktów mowy w obrębie formuł zamykających listy elektroniczne (na przykładzie e-maili nauczycieli do rodziców)*, [w:] E. Młynarczyk, E. Horyń (red.), *Dialog z Tradycją*, t. 9: *Językowe świadectwa przemian społecznych i kulturowych*, Kraków, s. 279–287.
- Skudrzykowa A., Warchala J., 2002, „Pani doktor, jak się wyrobię, to wpadnę” – błąd socjolingwistyczny czy nowa norma zachowań językowych, [w:] S. Gajda, K. Rymut, U. Żydek-Bednarczuk (red.), *Język w przestrzeni społecznej*, Opole, s. 197–202.
- Tarary E., 2014, *Realizacja wzorca listu elektronicznego na przykładzie relacji student – uczelnia*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze”, nr 28, s. 151–169.

SUMMARY

On the need to teach future teachers language culture. Reflections based on the analysis of teachers' e-mail correspondence

The article discusses the problem of low language level and the lack of appropriate politeness forms in e-mails sent by teachers to parents and students. The research material on which the analysis is based includes messages created by 120 teachers from several schools of various levels. In order to get to know the text-creating habits of educators, a questionnaire survey was also conducted. In the surveys, teachers declared care for the linguistic aspect of the text on various levels, but the authentic texts of e-mails show that they are formulated carelessly, full of various types of errors, and devoid of traditional expressions of politeness. This seems to prove that many educators are indifferent to the language and do not see it as a value, which carries the risk of negatively influencing students, conveying to them undesirable attitudes towards the Polish language as well as perpetuating the belief about the low prestige of the Polish language. There is a clear discrepancy between the content of language and communication education and the language practice

of educators themselves. In order to stop or at least slow down this process, it seems necessary to provide extensive education to all students of teaching departments (not only to Polish language teachers), building awareness of the need to adapt the style of communication to the communication situation and a positive, reflective attitude towards the Polish language as a means of expression.

Keywords: language culture, language awareness, electronic correspondence, e-mail, linguistic correctness, teachers' Polish language

Magdalena Knappek

Uniwersytet Jagielloński
Wydział Polonistyki
magdalena.knappek@uj.edu.pl
<https://orcid.org/0000-0002-5266-0743>

Urszula Malina

Uniwersytet Jagielloński
Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych
urszula.malina@doctoral.uj.edu.pl
<https://orcid.org/0000-0002-3147-5901>

O afazji dziecięcej i usprawnianiu umiejętności językowych uczniów z zaburzeniami afatycznymi

Słowa kluczowe: afazja, język, edukacja, indywidualizacja

Tekst przedstawia zagadnienie afazji w ujęciu terminologicznym, etiologicznym i objawowym. Autorki najwięcej uwagi poświęciły językoznawczemu ujęciu problemu, przedstawiły podziały objawów ze względu na poszczególne podsystemy języka. W tej perspektywie opracowano przegląd umiejętności, nad którymi trzeba pracować, prowadząc terapię dziecka z afazją lub pomagając mu w dostosowaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych do zamierzeń edukacyjnych.

Wprowadzenie

Afazja dziecięca to zaburzenie rozwoju mowy, które spowodowane jest uszkodzeniem struktur mózgu odpowiadających za produkowanie i rozumienie języka. Objawia się ono trudnościami w nabywaniu kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej. Posługiwanie się językiem od wczesnego dzieciństwa jest opóźnione i przebiega nieharmonijnie. Dotyczy to jego wszystkich poziomów: fonetyczno-fonologicznego, morfologicznego, semantycznego,

syntaktycznego i pragmatycznego. Problemy pojawiają się w obszarze wykonawczym mowy, czyli powtarzania, rozumienia i nazywania. Dzieci z afazją od samego początku nauki w szkole przejawiają trudności w czytaniu, pisaniu, stosowaniu kategorii gramatycznych, poprawnym budowaniu zdań, nabywaniu wiedzy metajęzykowej, zapamiętywaniu i rozumieniu metafor, przysłów i związków frazeologicznych. Te deficyty w wyraźny sposób nie pozwalają na opanowanie wiadomości z zakresu języka i literatury adekwatnych do wieku dziecka. Do tego dochodzą problemy poznawcze, motoryczne i emocjonalno-społeczne, dodatkowo utrudniające proces nabywania umiejętności językowych (Jackowska, Komar, Świątkowska 2017).

Możliwości edukacji i korzystania z pomocy specjalistycznej zostały prawnie określone m.in. w czterech rozporządzeniach:

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. poz. 1743);
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r. poz. 1280);
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych na podstawie art. 44zb ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2018 r. poz. 1457, 1560, 1669 i 2245);
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym na podstawie art. 127 ust. 19 pkt 2 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 i 949).

Powyższe rozporządzenia określają, w jaki sposób należy organizować proces uczenia i oceniania dzieci z afazją na poszczególnych etapach edukacji. Zgodnie z nimi wszystkie dzieci z afazją powinny mieć orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, a na jego podstawie przygotowany indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET), który ma stanowić podstawę do pracy z dzieckiem, uwzględniając jego indywidualne potrzeby rozwojowe. Działania te mają umożliwić współpracę logopedy i nauczyciela prowadzącego

edukację polonistyczną. W artykule zostaną przedstawione propozycje ćwiczeń językowych możliwych do zastosowania przez logopedę i nauczyciela prowadzącego edukację polonistyczną. Dołączone do nich będą również stosowne rekomendacje wpisujące się w założenia edukacji włączającej. W jej myśl każda osoba z orzeczoną niepełnosprawnością ma pobierać edukację w systemie powszechnym, jednakże z uwzględnieniem właściwych jej trudności. Z tego powodu kształcenie językowe wymaga wiedzy wielospecjalistycznej z zakresu neurobiologii i zaburzeń języka, dostosowania materiałów dydaktycznych do indywidualnych możliwości rozwojowych dziecka oraz podejścia terapeutycznego.

1. Afazja dziecięca – terminologia, definicje, etiologia, podziały

1.1. Terminologia i definicje afazji

Temat afazji dziecięcej jest skomplikowany. Wynika to głównie z problemów z nomenklaturą oraz podziałów w obszarze klasyfikacji mowy. Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 (w skrócie ICD-10) podaje, że w przypadku dzieci wyróżnia się:

- a) F80.1 – zaburzenia ekspresji mowy;
- b) F80.2 – zaburzenie rozumienia mowy;
- c) F80.3 – nabytą afazję z padaczką (zespół Landaua-Kleffnera).

Zaburzenia ekspresji mowy w perspektywie logopedycznej rozumiane są jako afazja dziecięca motoryczna lub niedokształcenie mowy o typie afazji motorycznej. Zaburzenia rozumienia mowy są inaczej nazywane afazją dziecięcą percepcyjną lub niedokształceniem mowy o typie afazji percepcyjnej. W praktyce najczęściej diagnozowane są trudności o typie mieszanym, czyli afazja dziecięca motoryczno-percepcyjna. Autorki tekstu zaburzenia tego rodzaju będą nazywać afazją dziecięcą (motoryczną, sensoryczną lub mieszaną).

Termin *afazja* pochodzi z języka greckiego i oznacza dokładnie 'niemówienie' (prefiks *a-* 'nie', rdzeń *fazja* 'mówienie'). W tym układzie prefiks *a-* tłumaczony jest jako brak funkcji, natomiast rdzeń *fazja* będzie odnosił się do mowy, czyli mechanizmów neurofizjologicznych w najwyższych piętach kory mózgowej (obszaru Broki – produkcji mowy; obszaru Wernickiego – rozumienia mowy). W tym rozumieniu *afazja* to zatem zaburzenie rozwoju języka.

Etiologii tego zaburzenia należy upatrywać w uszkodzeniu ośrodkowego układu nerwowego (OUN). W większości opracowań badacze podają, że patologiczne uwarunkowania struktur mózgowych w tym przypadku powstały w okresie płodowym, okołoporodowym lub wczesnego dzieciństwa (Herzyk 1992: 35; Jastrzębowska 2003: 83; Namysłowska 2004: 56; Daniluk 2012: 119; Cieszyńska-Rożek 2013: 83).

Zaburzenie to będzie towarzyszyć dziecku, a następnie osobie dorosłej do końca życia. Powoduje ono opóźnienie rozwoju i integracji mowy bądź jej rozpad. Diagnoza afazji wiąże się z brakiem, zahamowaniem lub przerwaniem rozwoju mowy, mimo że dziecko jest w normie intelektualnej, nie ma innych zaburzeń rozwoju ani opóźnień, ma sprawny słuch, dobrze działający obwodowy układ nerwowy oraz aparat artykulacyjny, nie ma też zaburzeń emocjonalnych, wychowuje się w dobrych warunkach (Kordyl 1968; Panasiuk 2015). Jolanta Panasiuk podaje, że afazja dziecięca utożsamiana jest z brakiem integracji mowy, a afazja dorosłych z jej dezintegracją (Panasiuk 2015).

1.2. Etiologia i podziały afazji

Etiologia afazji dziecięcej jest ściśle powiązana z zaburzeniami rozwoju centralnego układu nerwowego w okresie prelingwalnym, perilingwalnym i postlingwalnym (Parol 1989). Do najczęstszych przyczyn zmian strukturalnych ośrodkowego układu nerwowego u dzieci należą choroby, zażywane leki i urazy matki w ciąży, niedotlenienie i niedożywienie płodu, choroby płodu, wcześniactwo, powiązane z nim wylewy dokomorowe, niedotlenienia i urazy okołoporodowe, poważne choroby w okresie noworodkowym i niemowlęcym, urazy i choroby po drugim roku życia. Rzadziej u dzieci, a częściej u młodzieży oraz dorosłych zaburzenia afatyczne pojawiają się w wyniku: guzów mózgu, urazów czaszkowo-mózgowych i chorób naczyniowych mózgu – udarów (Panasiuk 2015). Udary następują w wyniku pęknięcia, zwężenia lub zamknięcia tętnic mózgowych, które odpowiadają za transport tlenu i substancji odżywczych do komórek nerwowych. Urazy czaszkowo-mózgowe są najczęściej wynikiem wypadków komunikacyjnych. Inne przyczyny to przede wszystkim wstrząśnienia, zranienia, stłuczenia, uścisk mózgu, które doprowadzają do trwałych zmian organicznych, krwotoków i krwiaków, a także przerwania ciągłości tkanki mózgowej (Panasiuk 2015). Afazja może być również spowodowana niekontrolowanym rozrostem tkanki nowotworowej, która wpływa na

funkcjonowanie poszczególnych struktur mózgu, a także zapaleniem mózgu o charakterze bakteryjnym lub wirusowym bądź chorobą Heinego-Medina (Panasiuk 2015).

Zdaniem Barbary Daniluk etiologia afazji dziecięcej tkwi w genetyce, tzw. FLI (*familial language impairment*), i powiązana jest z nieprawidłowościami lub uszkodzeniami genu FOXP2, który prawdopodobnie odpowiada za czynności językowe. Afazja może być spowodowana opóźnionym procesem dojrzewania struktur regulujących czynności językowe i wolniejszą mielinizacją włókien nerwowych (Daniluk 2012: 126–128).

Uszkodzenie obszarów mowy powoduje niezdolność do werbalizowania myśli oraz trudność z zapamiętywaniem i używaniem słów, z budowaniem zdań prawidłowych pod względem gramatycznym i zrozumiałych w aspekcie fonetycznym, z rozumieniem prostych bądź złożonych poleceń. Rodzaj i natężenie objawów są związane ze stopniem uszkodzenia poszczególnych struktur mózgowych. Zwraca się przy tym uwagę na to, że uszkodzenia OUN, które zachodzą w czasie trwania procesu rozwoju mowy, są powiązane z innymi poziomami rozwoju i wymagają zaplanowania działań logopedycznych i edukacyjnych przeznaczonych do realizacji na różnych etapach pracy z dzieckiem.

W najbardziej znanych podziałach afazji wyróżnia się: afazję ekspresyjną (ruchową, motoryczną, afazję Broki – częściową); afazję percepcyjną (sensoryczną, czuciową, afazję Wernickiego – częściową); afazję mieszaną (percepcyjno-ekspresyjną, ruchowo-czuciową – całkowitą) (Jastrzębowska 2003; Jerzak 2016). Część badaczy (Jastrzębowska 2003; Panasiuk 2010, 2015; Cieszyńska-Rożek 2013; Pilarska 2017) stosuje podział na afazję dziecięcą rozwojową i afazję dziecięcą nabytą. W tym rozumieniu w afazji dziecięcej rozwojowej etiologia uszkodzenia struktur mózgowych powstaje przed drugim rokiem życia, czyli przed okresem nabycia umiejętności językowych. W przypadku afazji dziecięcej nabytej etiologia uszkodzenia struktur mózgowych zachodzi po drugim roku życia, czyli w sytuacji częściowego lub całkowitego nabycia umiejętności językowych (Jastrzębowska 2003; Panasiuk 2010, 2015; Cieszyńska-Rożek 2013; Pilarska 2017).

Dzieci z afazją, w zależności od tego, które obszary mowy mają bardziej lub mniej uszkodzone, przejawiają trudności w mowie werbalizowanej bądź rozumieniu, ich wypowiedzi charakteryzują się nieprawidłowościami fonetyczno-fonologicznymi, morfologicznymi, semantycznymi i syntaktycznymi. Dzieci te mówią w sposób chaotyczny, niezorganizowany, trudny w odbiorze dla interlokutora (Skibska 2012). Zaburzona pamięć, a razem z nią płynność

słowna poważnie wpływają na treść komunikatów, niejednokrotnie zaburzając ich znaczenie. Deficyt rozumienia objawia się wypowiedziami nielogicznymi, niespójnymi oraz utrudnionym wchodzeniem w dialog.

2. Afazja – objawy w perspektywie językoznawczej

Roman Jakobson (1964), próbując opisać zjawisko afazji, nie charakteryzował zaburzenia w odniesieniu do miejsca uszkodzenia, lecz opisywał objawy, które ono powoduje. Wyróżnił afazję przyległości (syntagmatyczną) oraz afazję selekcji (paradygmatyczną). W afazji przyległości opisał liczne zjawiska językowe, takie jak: rozbicie syntagmy wyrazowej, rozbicie systemu składniowego, naruszenie zbioru jednostek w wyrazie, substytucję fonemową. Na poziomie wyrazu R. Jakobson uwzględnił metatezy sylab i głosek, reduplikacje, uszkodzenia wygłosu i nagłosu, asymilacje, uproszczenie grup spółgłoskowych oraz zniesienie systemu fonologicznego. Afazji przyległości przypisał ograniczenia w kategoriach fleksyjnych i składniowych, a także zaburzenia intonacji zdaniowej i akcentu logicznego (Jakobson 1964). W afazji selekcji wyszczególnił: substytucję znaków semantycznych, zaburzenia oznaczenia, nazywania, kategoryzowania, zaburzenia systemu semantycznego języka, gdy w miejsce właściwego wyrazu pojawiają się substytuty. Dodatkowo badacz uwzględnił w swoim rozróżnieniu odpowiedzi o charakterze predykatywnym oraz odpowiedzi przez gest. Jego zdaniem w afazji przyległości występują liczne zaburzenia rozumienia (wyrazów, zdań i dłuższych wypowiedzi, przy zachowanej możliwości budowania wypowiedzi). Wypowiedzi pacjentów w tym przypadku charakteryzują się nieadekwatnością w stosunku do kontekstu, tendencją do uogólnień, ubogim schematem składniowym (Jakobson 1964). Roman Jakobson wyróżnił również afazję mieszaną, która łączy objawy afazji przyległości i selekcji.

Afazja dziecięca motoryczna/przyległości charakteryzuje się dużymi trudnościami w zakresie ekspresji mowy. Trudności te wymagają bardzo szczegółowego opisanego w celu ustalenia zakresu problemów językowych, nad którymi trzeba pracować. Takie rozeznanie potrzebne jest nie tylko logopedzie, ale także nauczycielowi prowadzącemu edukację polonistyczną. Bez niego trudno jest zrozumieć specyfikę nienormalnego rozwoju językowego u dzieci z afazją i dostosować wymagania do indywidualnych potrzeb rozwojowych.

Aby doprecyzować zakres ograniczeń u dzieci z afazją, trzeba zwrócić uwagę na wszystkie podsystemy języka. Badacze wyodrębniają zaburzenia poziomów:

fonetyczno-fonologicznego, morfologicznego, semantycznego, syntaktycznego i pragmatycznego.

1. Zaburzenia poziomu fonetyczno-fonologicznego dotyczą kinestezji artykulacyjnej, powtarzania głosek, metatez, elizji, epentez, reduplikacji, upodobnień i uproszczeń struktur fonetycznych, zniekształcenia struktury fonetyczno-fonologicznej wyrazu, lepszej artykulacji głosek początkowych.
2. Zaburzenia poziomu morfologicznego odnoszą się do powtarzania oraz tworzenia i zapamiętywania struktur morfologicznych.
3. Zaburzenia poziomu semantycznego dotyczą nazywania, które jest gorsze od powtarzania, ubogiego słownika czynnego, w którym dominują rzeczowniki, czasowniki i zaimki, oraz ograniczonej fluencji słownej. Na tym poziomie charakterystyczne jest używanie jednego słowa w zastępstwie innych (parafazja), mylenie słów w obrębie jednego lub wielu pól semantycznych, stosowanie opisowego wyjaśniania słów, które nie mogą zostać odpamiętane. Pojawiają się trudności w rozumieniu pojęć abstrakcyjnych, metafor, związków frazeologicznych, zagadek, przysłów. Uczniowie nie używają słów mimo znajomości ich znaczenia (przejawiają problem z przypomnieniem sobie struktury słowa oraz jej powtórzeniem). Zaburzenia w tym aspekcie charakteryzują się również agramatyzmami w postaci nieprawidłowej odmiany deklinacyjnej, odmiany przez liczbę, osobę, rodzaj i czas.
4. Zaburzenia poziomu syntaktycznego odnoszą się do powtarzania, szyku przestawnego zdania (inwersji), stylu telegraficznego w mowie spontanicznej, a także generalizacji reguł gramatycznych. Pojawiają się trudności w określaniu czasu i przestrzeni. Na poziomie składniowym stosowana jest przede wszystkim 3. osoba liczby pojedynczej. Pacjenci rozumieją pytania i sens dłuższych zdań, pomijają jednak przyimki, a ich sposób mówienia jest powolny i mało płynny. Istnieje rozumienie zależności między słowami w zdaniu. Zaburzenia poziomu syntaktycznego objawiają się również budowaniem zdań prostych, bardzo rzadko złożonych.
5. Zaburzenia poziomu pragmatycznego charakteryzują się nieprawidłowym akcentem i intonacją w trybie oznajmującym, pytającym i rozkazującym. Istnieją duże trudności na płaszczyźnie rozumienia między dzieckiem z afazją a odbiorcą jego wypowiedzi. Pacjenci nie przejawiają sprawczości językowej, która pojawia się jedynie na poziomie

mimiki i gestu (Kordyl 1968; Parol 1989; Sawa 1990; Jastrzębowska 2003; Drewniak-Wołosz, Paluch 2009; Panasiuk 2010, 2015; Daniluk 2012; Skibska 2012; Pilarska 2017).

Afazja percepcyjna w szczegółowym opisie dotyczy trudności na wszystkich poziomach języka.

1. Zaburzenie poziomu fonetyczno-fonologicznego obserwowane jest w posługiwaniu się szczątkami wyrazowymi, zniekształceniach struktury fonetyczno-fonologicznej wyrazów, powtarzaniu.
2. Zaburzenia poziomu morfologicznego charakteryzują się trudnościami w powtarzaniu oraz nieprawidłową odmianą przez liczbę, osobę, rodzaj i czas.
3. Zaburzenia poziomu semantycznego odnoszą się do: neologizmów, powtarzania, nierozumienia pojęć abstrakcyjnych, metafor, przysłów i związków frazeologicznych. Pacjenci używają przede wszystkim czasowników i rzeczowników, często niezgodnie z ich znaczeniem.
4. Zaburzenia poziomu syntaktycznego obserwowane są w powtarzaniu oraz trudnościach w rozumieniu struktur określających stosunki czasowe i przestrzenne. Pojawiają się powtórzenia automatycznych pytań oraz dłuższych wypowiedzi wynikające z ich nierozumienia. Dzieci z tego rodzaju afazją charakteryzuje mowa niezrozumiała, tzw. żargonofazja.
5. Zaburzenia poziomu pragmatycznego objawiają się kłopotami z rozumieniem wypowiedzi innych osób, a także problemami z byciem rozumianym przez otoczenie. Rozumienie niewerbalne, jak również komunikowanie się gestem i mimiką istnieją w aspekcie sprawczym. Dzieci często nie wykonują poleceń z powodu ich nierozumienia, a ich wypowiedzi charakteryzują się nielogicznością (Kordyl 1968; Parol 1989; Sawa 1990; Jastrzębowska 2003; Drewniak-Wołosz, Paluch 2009; Panasiuk 2010, 2015; Daniluk 2012; Skibska 2012; Pilarska 2017).

Zaburzenia u dzieci z afazją najczęściej mają charakter mieszany z przewagą deficytów motorycznych lub sensorycznych, od których zależy zakres objawowy u każdej osoby. W tym miejscu należy zauważyć, że zaburzenia afatyczne u dzieci są mocno skorelowane z problemami charakterystycznymi dla specyficznych trudności w nauce. Dotyczy to analizy i syntezy wzrokowej, przetwarzania wzrokowo-przestrzennego, różnicowania liter i cyfr, znaków diakrytycznych i interpunkcyjnych. Pojawiają się ponadto trudności z rozplanowaniem tekstu na kartce, zapisem zwierciadlanym, rozumieniem pojęcia liczby i innych pojęć

matematycznych, pamięciowym wykonywaniem zadań i ich rozumieniem. Dzieci afatyczne są nieskoordynowane i nadpobudliwe ruchowo, chaotyczne, zbyt emocjonalne. Oprócz zaburzeń językowych mają trudności z pamięcią, myśleniem przyczynowo-skutkowym, koncentracją uwagi. Zaczynają zadania, ale ich nie kończą, słabo radzą sobie w obszarze grafomotorycznym, przejawiają zaburzenia percepcji słuchowej i wzrokowej. Co więcej, problemy słuchowe implikują trudności z naśladowaniem wzorów fonetycznych, które wymaga zdolności rozróżniania i zapamiętania dźwięków (tzw. bodźców słuchowych). Ich opracowywanie i przechowywanie w pamięci pozwala na uczenie się percepcyjne i umysłowe. Brak tego rodzaju umiejętności będzie przekładać się na trudności w rozumieniu słuchanego i czytanego tekstu. Dzieci z afazją łatwo się męczą, więc mogą się szybko zniechęcać, mają trudności w przyswajaniu treści edukacyjnych z wszystkich przedmiotów, również w zakresie nauki języków obcych (Skibska 2012; Pilarska 2017).

3. Kształtowanie umiejętności językowych u dzieci z afazją – założenia teoretyczne

W literaturze badawczej spotyka się niewiele publikacji na temat nauki czytania osób z afazją (Purdy i in. 2018) i jeszcze mniej na temat tego, jak kształtować ich umiejętności językowe. Wskazówki do pracy terapeutycznej najczęściej uwzględniają dzieci najmłodsze oraz osoby dorosłe. Istnieją standardy postępowania logopedycznego w przypadku diagnozy i terapii afazji dziecięcej (Panasiuk 2015), słabo opisane są natomiast metody i techniki terapeutyczne. Autorkom nie są znane opisy zasad pracy, które mogłyby zostać zastosowane w procesie edukacyjnym przez nauczycieli prowadzących edukację polonistyczną.

Znaleziono piętnaście artykułów poświęconych czytaniu u dzieci z afazją, nie oznacza to jednak, że nie można wybierać i łączyć innych metod i technik, które nie zostały w tych pracach uwzględnione. Można wyróżnić np. metodę przypominania liter, czytania sylabowego, dobierania par minimalnych, metodę ORAL, skupioną na płynności czytania w aspekcie polimodalnym, oraz strategię MOR, która ma prowadzić do lepszego tempa czytania i większej w nim dokładności (Codd, McIlory 1980; Bryant, Cain, Oakhill 2004; Cieszyńska 2005; Miller 2010; Verhoeven, Reitsma, Siegel 2011; Paluch 2015; Jeziorczak 2018; Polakiewicz, Komar 2018; Purdy i in. 2018). Autorki dotarły również do dziesięciu artykułów na temat wprowadzania pojęć abstrakcyjnych, metafor,

związków frazeologicznych, powiedzeń i przysłów u dzieci i młodzieży z afazją (Paluch 2015; Kurkowska 2018; Polakiewicz, Komar 2018; Bielenda-Mazur, Orłowska-Popek 2019; Orłowska-Popek, Bielenda-Mazur 2020). Uczenie się pojęć abstrakcyjnych powiązane będzie z czytaniem, dobieraniem par logicznych, uczeniem przez skojarzenia, mapy mentalne, znaki wizualne.

Na podstawie orientacyjnego przeglądu literatury można wyróżnić rodzaje ćwiczeń, które logopeda lub nauczyciel prowadzący edukację polonistyczną powinien zastosować w pracy nad budowaniem kompetencji językowej afatyka. Do kluczowych umiejętności należą czytanie i pisanie. W pracy ważne jest także ćwiczenie percepcji wzrokowej i słuchowej, sprawności morfologicznej, semantycznej i syntaktycznej.

4. Kształtowanie umiejętności językowych u dzieci z afazją – propozycje własne

Na potrzeby niniejszego tekstu najbardziej zasadne będzie podzielenie ćwiczeń ze względu na poziom edukacji oraz osobę odpowiedzialną za ich prowadzenie. Właściwe będzie również zamieszczenie przykładów ćwiczeń w każdej kategorii zadań.

4.1. Umiejętność czytania

Na poziomie wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej główną umiejętnością, którą muszą opanować uczniowie, jest czytanie. W przypadku dzieci z afazją zadanie to wydaje się bardzo trudne, jeżeli nie najtrudniejsze. Afatykom powinno dobierać się metodę nauki czytania adekwatną do ich indywidualnych potrzeb rozwojowych. Szczególnie promowaną w Polsce metodą przeznaczoną dla dzieci z zaburzeniami językowymi jest nauka czytania według techniki symultaniczno-sekwencyjnej (Cieszyńska 2013). Z doświadczenia terapeutycznego autorki wynika jednak, że w przypadku dzieci z afazją metoda ta często jest nieskuteczna. Z tego powodu w proces nauki czytania włączony jest również logopeda, jako osoba wspomagająca działania nauczyciela i dobierająca właściwą technikę nauczania.

Ponadto logopeda powinien pracować z dzieckiem nad dopasowaniem wyrazów i zdań do obrazków, a także czytaniem ze zrozumieniem, które ma

polegać na odpowiadaniu przez uczniów na pytania dotyczące przeczytanego tekstu. Ma on również za zadanie ćwiczyć z dzieckiem umiejętność narracji, czyli w tym przypadku opowiadania przeczytanego tekstu.

Edukacja polonistyczna w klasach IV–VIII to wybieranie odpowiedzi *prawda/falsz* oraz kończenie zdań na podstawie przeczytanego tekstu. Można także tworzyć logiczne opowiadania poprzez chronologiczne układanie fragmentów tekstu. Na tym poziomie powinna być również doskonalona umiejętność narracji na podstawie czytanego tekstu. Logopeda musi usprawniać z pacjentem odczytywanie wyrazów z ciągów literowych oraz rozwiązywanie rebusów i różnych zagadek językowych.

Poniższy przykładowy tekst o leśniczym pozwala stworzyć nauczycielowi lub logopedzie zestaw ćwiczeń językowych, które tematycznie będą związane z przeczytanym fragmentem. W tym miejscu należy zwrócić uwagę na to, że tekst cechuje duża czcionka, spore odstępy między wersami, natomiast na kartkach z poleceniami nie ma innych dystraktorów w postaci ilustracji czy dodatkowych kolorów. Arkusz wraz z pytaniami otwartymi, zadaniami typu *prawda/falsz* oraz poleceniem, aby dokończyć zdania, przeznaczony jest dla uczniów klas IV–VIII.

Leśniczy

Pan Krystian od 25 lat jest leśniczym. Mieszka ze swoją żoną i czwórką dzieci w leśniczówce na Kaszubach. Jest bardzo lubiany w wiosce, bo wszystkim stara się pomagać i wspierać w czasie zimy. Pomaga wtedy odsnieżyć drogi od strony lasu, a starszym i samotnym osobom zawozi co roku drewno na opał. Poza tym dba o swoje lasy. Codziennie stara się doglądać drzewa, leśne polany i ścieżki. A jest ich dużo. Przede wszystkim są to lasy liściaste – dębowe, buczyny i zagajniki brzoźowe. Rośnie tu wiele grabów, jesionów, lip, jaworów, olch. Młodnik jest sosnowy i świerkowy.

Pan Krystian lubi spacerować z całą rodziną, bo wtedy opowiada im o różnych gatunkach ptaków – skowronkach, kukułkach, orłach, myszolowach, krogulcach, jastrzębiach i dzierlatkach. Syn pana Krystiana, Paweł interesuje się fotografią, dlatego często rankiem idzie do budki obserwacyjnej czyli ambony, aby „uwiecznić” na zdjęciach te piękne gatunki ptaków i zwierząt. Dzieci lubią opowieści pana Krystiana i często proszą też tatę, aby jako leśniczy oprowadził dzieci ze szkoły po lesie i wytłumaczył, jak należy postępować w lasach. Opowieści głoszą, że w kaszubskich lasach kryją się dobre duchy i stwory, które też chronią przyrodę przed zniszczeniem. Tutejsze lasy są pełne różnych dzikich zwierząt. Przede wszystkim mieszkają tu sarny, dziki i jelenie. Jest o kogo dbać zimą, dlatego w lesie jest sporo paśników.

Rodzina pana Krystiana korzysta też z leśnych owoców. Pani Bożenka jak tylko rozpoczyna się sezon na borówki, przygotowuje pyszne konfitury i piecze z nimi drożdżówki, a na obiad gotuje pierogi z borówkami i śmietaną. Wszyscy zjadają się tymi smakołykami, a ośmioletnia Zosia często prosi o dokładkę. Z kolei kiedy jest pora na grzyby, to całą

rodziną zbierają kozaki, borowiki i rydze. Pan Krystian uwielbia uszka z grzybami, a jego syn Paweł i córka Karolina smażą jajecznicę z rydzami. Mała Filomena ma dopiero 3 latka, ale już rozpoznaje najważniejsze jadalne gatunki grzybów. W końcu wychowuje się, obcując z przyrodą. Pan Krystian dodatkowo organizuje szkolenia dla przyszłych leśników o owadach i szkodnikach zamieszkujących lasy. Jest to ważne w celu wyeliminowania zagrożenia zniszczenia okazałych drzew. Nieopodal lasu jest też jezioro, gdzie latem przyjeżdżają wczasowicze, aby trochę odpocząć od miasta. Leśniczówka organizuje wówczas filmy pokazowe, krótkie szkolenia, o przyrodzie i zasadach wędrowania po lesie. Dodatkowo przygotowane są inne atrakcje - loterie fantowe, konkursy i zawody zręcznościowe, np.: skoki w workach, przeciąganie liny, toczenie wałka drewnianego. Wszystko odbywa się w celu zdobycia pieniędzy na karmę dla zwierząt. Każde leśnictwo chciałoby mieć tak dobrego leśnika i miłośnika przyrody jak pan Krystian.

— Proszę odpowiedzieć na pytania:

1. Kim z zawodu jest pan Krystian?
2. Gdzie mieszka pan Krystian?
3. Jak dużą rodzinę ma pan Krystian?
4. Czym interesuje się Paweł?
5. Jakie drzewa rosną w lasach na Kaszubach?
6. Jakie gatunki ptaków można spotkać w lasach na Kaszubach?
7. Jakie zwierzęta zamieszkują kaszubskie lasy?
8. Jakie potrawy z owoców lasu przygotowuje pani Bożena?
9. Jak ma na imię najmłodsza córka pana Krystiana?
10. Jakie rodzaje grzybów zbiera rodzina pana Krystiana?

Rysunek 1 i 2. Ćwiczenia umiejętności czytania ze zrozumieniem

Źródło: *Ćwiczenia terapii afazji*, cz. 5 (Czarnkowska, Lipa, Wójcik-Topór 2017: 31–32).

11. Dla kogo organizuje pan Krystian szkolenia?
 12. Jakie atrakcje dla wczasowiczów organizuje leśniczówka?

Na podstawie tekstu proszę wybrać odpowiedź prawda (P)/ fałsz (F).

	P	F
Pan Krystian od 15 lat jest leśniczym.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pan Krystian mieszka w służbowym mieszkaniu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Syn pana Krystiana bardzo lubi robić zdjęcia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pan Krystian pomaga samotnym osobom w czasie zimy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pan Krystian pisze bajki dla dzieci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na Kaszubach są przede wszystkim lasy iglaste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W lesie jest dużo pasiek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zosia często prosi o dodatkę jajecznicy z rydzami.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pan Krystian lubi uszka z mięsem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Filomena jest mała, ale rozpoznaje jadalne grzyby.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blisko lasu jest staw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leśniczówka organizuje szkolenia z zasad wędrowania po lesie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leśniczówka podczas loterii fantowych zbiera pieniądze na karmę dla zwierząt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Proszę dokończyć zdania:

1. Pan Krystian od 25 lat _____
2. Mieszka na _____
3. W czasie zimy pan Krystian _____
4. W nadleśnictwie są głównie lasy _____

CZYTAM I ROZUMIEM - praca z tekstem dla osób dorosłych. Część 1 33

Rysunek 3. Ćwiczenia umiejętności czytania ze zrozumieniem

Źródło: *Ćwiczenia terapii afazji*, cz. 5 (Czarnkowska, Lipa, Wójcik-Topór 2017: 33).

4.2. Umiejętność pisania

Pisanie, w przeciwieństwie do czytania, sprawia afatykom mniej trudności. Na poziomie wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej nauczyciel musi nauczyć dziecko pisać. Dotyczy to liter, sylab, wyrazów i zdań. Jedną z niezbędnych umiejętności stanowi graficzne odzwierciedlenie kształtu liter. Konieczne jest pisanie po śladzie oraz przepisywanie zdań. Logopeda na tym etapie powinien wspierać nauczyciela i nadzorować dziecko w zachowywaniu linearnej struktury wyrazów. Kluczowe wydaje się ćwiczenie pisania samogłosek, dwuznaków oraz spółgłosek miękkich.

Na etapie edukacji polonistycznej w klasach IV–VIII doskonalona powinna być umiejętność pisania z zachowaniem zasad ortografii języka polskiego. Nieodłączne wydaje się także ćwiczenie przez ucznia formułowania swobodnych wypowiedzi pisemnych. Logopeda w pracy z dzieckiem starszym musi zająć się pisaniem skojarzeń z danym słowem, pisemnym definiowaniem pojęć oraz stosowaniem reguł koniecznych do tworzenia tekstów prawidłowych pod względem stylistycznym, gramatycznym oraz interpunkcyjnym.

Na każdym poziomie edukacji umiejętność pisania jest tak samo ważna. Szczególną uwagę trzeba zwrócić na poniżej zamieszczone przykładowe ćwiczenie dla etapu edukacji wczesnoszkolnej, w którym proponuje się, aby uczeń przepisywał tekst tzw. drukowanymi literami. Z perspektywy terapeutycznej to istotna kwestia, ponieważ kiedy pisze się literami drukowanymi, łatwiej jest uczniom z zaburzeniami językowymi zachowywać linearną strukturę wyrazu.

Proszę uzupełnić i przepisać zdania.

UST	NOSA	OKU	UCHU
			
CELINA NIE MALUJE  .			
KAMIL NIE MA DUŻEGO  .			
DANUTA MA RZĘSĘ W  .			
KINGA MA KOLCZYK W  .			

© WIR 19

Rysunek 4. Ćwiczenia umiejętności przepisywania

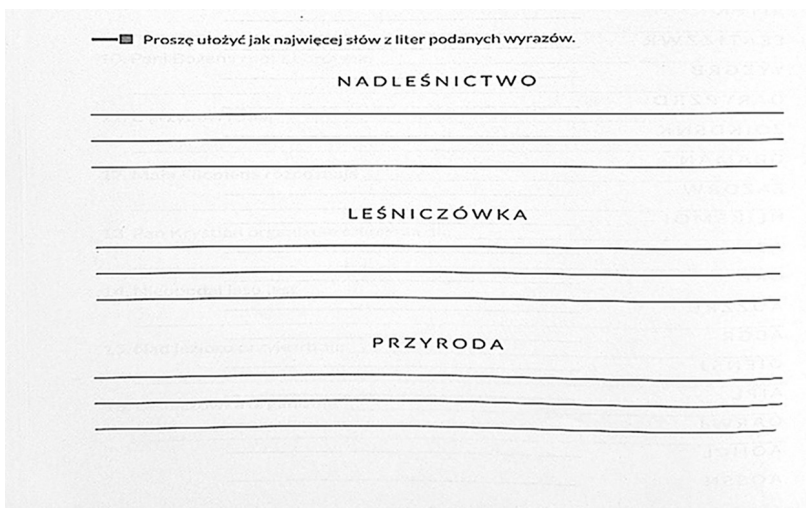
Źródło: *Czytam i rozumiem*, cz. 1 (Czarnkowska, Lipa, Wójcik-Topór 2016: 19).

4.3. Ćwiczenia percepcji wzorowej

Ćwiczenia percepcji wzrokowej i słuchowej są bardzo ważne w edukacji i terapii uczniów z afazją. Wynika to z konieczności opracowania pamięciowego różnego rodzaju materiału, który służy zaspokojeniu indywidualnych potrzeb rozwojowych dziecka. Warto wspomnieć, że percepcja wzrokowa w przypadku dzieci z afazją postrzegana jest jako ich mocna strona, której rozwijanie wpływa pozytywnie na inne, zaburzone umiejętności.

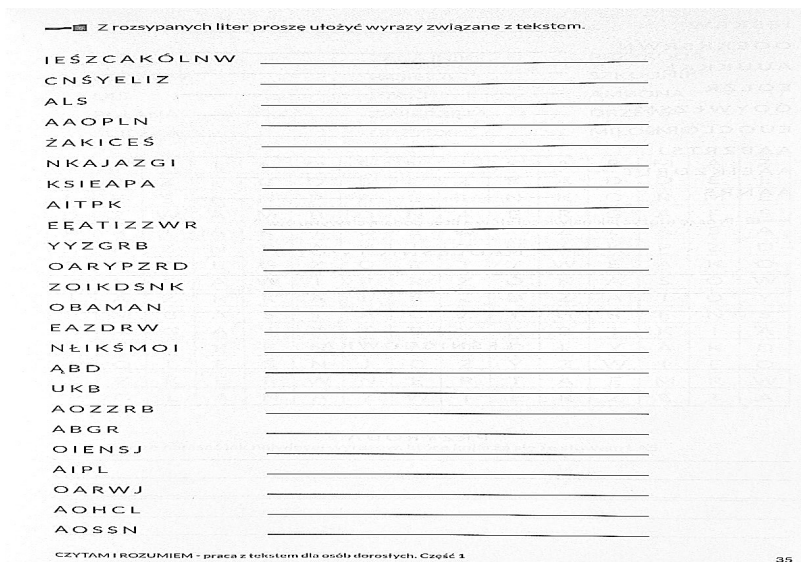
Na etapie wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej trzeba wprowadzać zadania polegające na składaniu wyrazów z rozsypanek literowych i sylabowych. Ważne jest odszukiwanie wyrazów z daną głoską lub sylabą, a także ciągów liter w szeregu. Logopeda odpowiada głównie za umiejętność odszukiwania nazw w diagramach, a także kodowanie wzorów i wyrazów. W dużej mierze powinien się on skupić na opracowywaniu materiału tematycznego i atematycznego w sekwencjach, szeregach, kategoryzacjach.

Jeżeli chodzi o nauczanie w klasach IV–VIII, to powinno ono uwzględniać doskonalenie wszystkich umiejętności wymienionych wcześniej w odniesieniu do poprzedniego etapu edukacyjnego. Szczególną uwagę należy zwrócić na tworzenie słów po zmianie kolejności liter, tworzenie słów z rozsypanek literowych i sylabowych, a także budowanie wyrazów z liter innego wyrazu. Praca logopedy na tym etapie musi koncentrować się na deficytach w pamięci wzrokowej, które mogą bezpośrednio wpływać na naukę czytania i pisania, np. w zakresie odkodowywania wyrazów i sekwencyjnego ułożenia liter w wyrazach oraz wyrazów w zdaniu. Ćwiczenia percepcji wzrokowej wpływają na zapamiętywanie, szczególnie w aspekcie pamięci długotrwałej. Dzięki nim poprawia się umiejętność dłuższego skoncentrowania uwagi, a przez to dokonywania analizy i syntezy materiału literowego.



Rysunek 5. Ćwiczenia analizy i syntezy materiału literowego

Źródło: *Ćwiczenia terapii afazji*, cz. 5 (Czarnkowska, Lipa, Wójcik-Topór 2017: 34).



Rysunek 6. Ćwiczenia analizy i syntezy materiału literowego

Źródło: *Ćwiczenia terapii afazji*, cz. 5 (Czarnkowska, Lipa, Wójcik-Topór 2017: 35).

—■ Proszę odszukać poniższe nazwy (pionowo, poziomo, po skosie).

LEŚNICZÓWKA	ZAGAJNIK	PRZYRODA
LEŚNICZY	PASIEKA	SZKODNIK
LAS	PTAKI	AMBONA
POLANA	ZWIERZĘTA	DRZEWA
ŚCIEŻKA	GRZYBY	MIŁOŚNIK

S	A	M	I	Ł	O	Ś	N	I	K	A	R	M	A	Z
P	R	Z	E	G	O	S	C	Z	K	A	D	D	E	L
L	E	Ś	A	N	P	A	L	I	N	K	O	R	M	E
D	Z	W	A	M	B	O	N	A	E	R	G	A	F	S
P	R	T	A	K	I	J	E	W	Y	Ż	L	A	S	A
D	P	Z	N	S	A	K	I	Z	N	I	K	P	Z	D
R	R	T	E	G	Z	G	R	T	Y	W	E	A	K	O
Z	S	E	A	W	I	P	R	Z	Ó	K	A	S	O	W
I	A	Z	R	K	A	L	E	Z	D	Z	A	I	D	Y
R	M	B	A	S	I	A	C	Z	Y	H	R	E	N	S
U	A	G	A	J	A	I	B	Y	K	B	T	K	I	A
D	S	A	R	E	N	E	W	S	O	L	Y	A	K	D
A	O	L	E	Ś	N	I	C	Z	Y	Z	W	I	E	O
S	Z	K	E	R	W	N	E	R	T	A	E	M	R	W
P	O	L	A	N	A	Z	W	I	E	R	Z	Ę	T	A

—■ Proszę napisać jak najwięcej wyrazów, które kojarzą się ze słowem LAS.

LAS

CZYTAM I ROZUMIEM - praca z tekstem dla osób dorosłych. Część 1 37

Rysunek 7. Ćwiczenia analizy i syntezy materiału literowego

Źródło: *Ćwiczenia terapii afazji*, cz. 5 (Czarnkowska, Lipa, Wójcik-Topór 2017: 36).

4.4. Ćwiczenia percepcji słuchowej – poziom fonetyczno-fonologiczny

Na wczesnoszkolnym etapie edukacji polonistycznej kluczowe wydaje się opracowanie zadań ćwiczących słuch fonemowy, tworzenie opozycji fonologicznych oraz powtarzanie sekwencji głosek, sylab, wyrazów i zdań. Te same umiejętności powinny być ćwiczone przez logopedę, którego rola na tym etapie jest bardzo ważna, ponieważ odpowiada on za ilościowe i jakościowe produkowanie mowy przez dziecko. W zakresie percepcji słuchowej dochodzi do korekcji nieprawidłowych realizacji, takich jak: metateza, elizja, epenteza, reduplikacja, transmutacja czy asymilacja. Konieczne jest zachowywanie sylabowej i głoskowej struktury wyrazu. Dochodzi wtedy także do poprawy wadliwych realizacji pojedynczych głosek. Logopeda może prosić dziecko, aby

poprawiało jego złe realizacje, celem uzyskania lepszej autokontroli własnej mowy. Trzeba wspomnieć, że na tym etapie logopeda może stymulować rozwój percepcji słuchowej poprzez programy słuchowe, które różnicują dźwięki otoczenia, wskazują na określoną sekwencję dźwięków czy też ich lokalizację. Polecane treningi słuchowe to metody: Tomatisa, Johansena, *Neuroflow* oraz *Słucham i uczę się mówić*.

Edukacja polonistyczna w klasach IV–VIII to czas doskonalenia umiejętności słuchowych, które mają wpływać na biegłość w opanowaniu języka ojczystego, ale także nabywanie języka obcego. Pomocne będą ćwiczenia w układaniu słów z podanych liter/sylab oraz przypominanie słów na daną literę bądź sylabę. Logopeda, patrząc na całościowy proces edukacji dziecka, powinien wykorzystać ćwiczenia polegające na czytaniu pacjentowi tekstu, a następnie zadawaniu mu zamkniętych i otwartych pytań.

Przykładowe ćwiczenie tej kategorii zadań na poziomie edukacji wczesnoszkolnej to powtarzanie sekwencji słuchowych sylab, wyrazów i zdań. Ma ono na celu poprawienie pamięci słuchowej. Dodać tutaj należy, że w przypadku afatyków to właśnie pamięć, obok produkowania i rozumienia mowy oraz możliwości uczenia się, w sposób dominujący wpływa na ograniczenia edukacyjne dziecka, a także jego kompetencję językową, komunikacyjną oraz kulturową. Bardzo dobre będą zatem propozycje ćwiczeń podane poniżej.

Dziecko otrzymuje polecenie: Powtórz dokładnie tak samo, jak usłyszałeś:

- a) do pa mi
- b) sza zo dże
- c) ka ro cza us
- d) mla ebs tru ock

- a) Tata przyniósł dywan, czekoladę, piórnik.
- b) Mama kupiła jabłka, chleb, jajka, gruszki.
- c) Babcia widziała krzesło, banana, parasol, małpkę.

- a) Chłopiec poszedł do cioci i przyniósł lody.
- b) Wczoraj miś stał na szafie, a dzisiaj leży pod kanapką¹.

¹ Ćwiczenia autorstwa M. Knapka.

4.5. Ćwiczenia poziomu morfologicznego języka

W obszarze wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej zaproponowane ćwiczenia będą dotyczyły układania wielu słów z jednego podanego, np. ze słowa *nadleśnictwo*, tworzenia wyrazów pochodnych, np. od słowa *las*, układania wyrazów z sylab. Równoległe logopeda pracuje nad odmianą części mowy. Głównie chodzi o uzupełnianie zdań (np. nazwą tego, co przedstawia obrazek, odmienioną w konkretnym przypadku).

Na etapie edukacji polonistycznej klas IV–VIII morfologia będzie kształtowała się poprzez tworzenie słów z daną sylabą, tworzenie słów z ostatnich liter kilku wyrazów, tworzenie słowa z dwóch innych poprzez połączenie ich pierwszych sylab oraz podawanie nazw rozpoczynających się od danej sylaby. Logopeda ma zadanie utrwalać u dziecka umiejętności językowe, które zostały wypracowane w czasie lekcji. Należy przy tym pamiętać, że najlepsze utrwalanie wiedzy z zakresu morfologii będzie możliwe poprzez praktyczne jej zastosowanie, np. podczas układania zdań z nowymi, pochodnymi wyrazami.

—■ Proszę podkreślić wyrazy pochodne od słowa LAS.

laskowy nadleśnictwo liściasty leśny Polesie lasso

leśny leśnik podlaski lesisty leśniczy laseczek liść

leśnictwo lessowy laska naleśnik

—■ Proszę ułożyć zdania z podkreślonymi wyrazami.

—■ Proszę napisać, jaki może być las?

Rysunek 8. Ćwiczenia językowe (morfologia)

Źródło: *Ćwiczenia terapii afazji*, cz. 5 (Czarnkowska, Lipa, Wójcik-Topór 2017: 37).

4.6. Ćwiczenia poziomu semantycznego języka

W przypadku wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej najważniejsze wydaje się opanowanie przez dziecko z afazją poszczególnych części mowy. W tym zakresie potrzebne są liczne ćwiczenia kategoryzacji części mowy, również z uwzględnieniem odniesienia do konkretnego desygnatu. Ważne jest opisywanie za pomocą przymiotników cech przedmiotów oraz znajomość przeciwieństw. Istotne będzie wykreślanie słów, które nie pasują do pozostałych (myślenie przez zastosowanie analogii, relacji i wykluczenia). Praca z logopedą to przede wszystkim ogromna liczba ćwiczeń kategoryzowania i podawania przykładów słów z danej kategorii. Doskonalenie znajomości poszczególnych pól semantycznych oraz nazw kategorii powinno trwać, dopóki nie zostaną one zapamiętane i nie będą skutecznie stosowane. Kluczowe wydaje się również łączenie słów w logiczne pary.

Na poziomie edukacji polonistycznej w klasach IV–VIII można zaproponować: szukanie wyjaśnienia przysłów wśród trzech propozycji, łączenie dwóch części przysłów z kolumn, dobieranie z kolumn synonimów i antonimów. Logopeda pracuje nad dopasowywaniem rzeczowników do czasowników oraz różnych określeń do rzeczownika. Bardzo często jego działania pozwalają dziecku zrozumieć pojęcia abstrakcyjne. Wymaga to jednak zastosowania map mentalnych i dodatkowych technik ucznia się. Jest to szczególnie ważne w czasie nauki przysłów i związków frazeologicznych.



Rysunek 9. Ćwiczenia językowe (semantyka)

Źródło: *Ćwiczenia terapii afazji*, cz. 5 (Czarnkowska, Lipa, Wójcik-Topór 2017: 39).

Tabela 1. Ćwiczenia autorstwa M. Knapka

Synonimy – dobierz w pary	
MIŁY	RADOSNY
DROGI	NIETYPOWY
BOGATY	UPRZEJMY
UŚMIECHNIĘTY	ATRAKCYJNY
ŁADNY	CENNY
SMUTNY	PRZYGNĘBIONY
ORYGINALNY	ZAMOŻNY

Źródło: opracowanie własne – M. Knapka i U. Malina.

4.7. Ćwiczenia poziomu syntaktycznego języka

Praca nauczyciela na poziomie wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej będzie koncentrować się na budowaniu przez ucznia z afazją zdań poprawnych pod względem gramatycznym. Można proponować układanie zdań z konkretnymi wyrazami, układanie zdań z rozsypanek, uzupełnianie zdań rzeczownikami, czasownikami i przymiotnikami, uzupełnianie tekstu słowami z ramki. Logopeda będzie pracował nad używaniem poszczególnych części mowy w zdaniu, np. poprzez opisywanie za pomocą przymiotników cech przedmiotów, wskazywanie czynności, które wykonuje się w danym miejscu, identyfikowanie przeznaczenia miejsc oraz określanie ludzi i przedmiotów.

Edukacja w klasach IV–VIII to doskonalenie umiejętności samodzielnego budowania wypowiedzi ustnych i pisemnych. Pomocnicze ćwiczenia obejmują przede wszystkim porządkowanie słów z rozsypanek, układanie przysłów, a także opisywanie ilustracji (propozycje poniżej).

—■ Proszę odpowiedzieć na pytania znajdujące się pod zdjęciem.



1. Co przedstawia ta ilustracja?
2. Gdzie ma miejsce ta sytuacja?
3. Kim może być osoba znajdująca się na ilustracji?
4. Co robi ta osoba?
5. Jaka może być pora roku?
6. Jaki pan/pani ma pomysł na spędzenie czasu w lesie?

Rysunek 10. Ćwiczenia językowe (syntaktyka)

Źródło: *Ćwiczenia terapii afazji*, cz. 5 (Czarnkowska, Lipa, Wójcik-Topór 2017: 41).

Tabela 2. Ćwiczenia autorstwa M. Knapek

Ułóż związki frazeologiczne z rozsypanych słów i wyjaśnij ich znaczenie
zakochać od po pierwszego wejrzenia się miłość wejrzenia uszy pierwszego

Źródło: opracowanie własne – M. Knapek i U. Malina.

Podsumowanie

W sytuacji gdy możliwości mózgu nie pozwalają na bezproblemowe opanowanie języka, konieczne jest kierowanie procesem nabywania umiejętności językowych, komunikacyjnych i kulturowych przez osoby z odpowiednimi kompetencjami. W przypadku afazji dziecięcej może być tak, że na wszystkich poziomach edukacji konieczne będzie precyzyjne i żmudne opracowywanie treści językowych. Z jednej strony pozwoli to na funkcjonowanie afatykowi w świecie komunikacji społecznej, z drugiej umożliwi mu opanowanie mniejszej lub większej części podstawy programowej, a następnie da szansę na ukończenie szkoły.

Planując pracę edukacyjną i terapeutyczną z dziećmi z afazją, trzeba mieć na uwadze wiele objawów zaburzeń językowych, które mogą się u nich pojawić. Dobre zdiagnozowanie dziecka jest kluczowe w dostosowywaniu programu nauczania do jego indywidualnych potrzeb i możliwości, które pozwalają na określenie zakresu materiału możliwego do opracowania z danym uczniem. Zadanie to nie jest łatwe, ponieważ oprócz bariery językowej pojawia się bariera pamięciowa.

Zaproponowane wcześniej ćwiczenia, sklasyfikowane w siedmiu kategoriach, mogą być z różną częstotliwością i w różnym zakresie przeprowadzane wśród dzieci z afazją. W taki sposób musi pracować logopeda i powinien pracować nauczyciel prowadzący edukację polonistyczną, jeśli chce pomóc dziecku w opanowaniu konkretnej partii materiału. W zależności od tematu, literackiego czy językoznawczego, nauczyciel będzie odpowiedzialny za wybór fragmentu tekstu / zadań dla ucznia oraz stworzenie kart pracy z uwzględnieniem wymienionych wcześniej rodzajów ćwiczeń. Tak zindywidualizowane opracowanie z uczniem lektur czy treści językowych pozwoli mu na opanowanie treści programowych, na których zależy nauczycielowi. Trzeba mieć na uwadze, że niestety w przypadku dziecka z afazją edukacja polonistyczna wymaga od nauczyciela dużego zaangażowania oraz nakładu dodatkowej pracy. Ponadto w związku z polityką państwa dotyczącą edukacji włączającej z roku na rok w szkołach masowych będzie przybywać uczniów z trudnościami w rozwoju mowy i języka, z tego też powodu wiedza z zakresu indywidualizacji treści programowych stanie się niezbędna do ich funkcjonowania poznawczego.

Bibliografia

- Bielenda-Mazur E., Orłowska-Popek Z., 2019, *Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania® na wczesnym etapie edukacyjnym w kontekście roli umiejętności czytania w rozwoju człowieka*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza”, t. 26, nr 2, s. 163–173.
- Bryant P., Cain K., Oakhill J., 2004, *Children's Reading Comprehension Ability. Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills*, „Journal of Educational Psychology”, vol. 96(1), s. 31–42.
- Cieszyńska J., 2005, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Kraków.
- Cieszyńska-Rożek J., 2013, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków.

- Codd J., McIlroy K., 1980, *Reading and expressive aphasia. A case study*, „The Exceptional Child”, vol. 27(2), s. 126–133.
- Czarnkowska M., Lipa A., Wójcik-Topór P., 2016, *Czytam i rozumiem*, cz. 1, Kraków.
- Czarnkowska M., Lipa A., Wójcik-Topór P., 2017, *Ćwiczenia terapii afazji*, cz. 5, Kraków.
- Daniluk B., 2012, *Specyficzne zaburzenia mowy u dzieci*, [w:] A. Borkowska, Ł. Domańska (red.), *Neuropsychologia kliniczna dziecka*, Warszawa, s. 46–58.
- Drewniak-Wołosz E., Paluch A., 2009, *Niedokształcenie mowy o typie afazji – rozważania nad kryteriami diagnozy*, „Logopeda”, nr 1(7), s. 90–99.
- Herzyk A., 1992, *Afazja i mutyzm dziecięcy*, Lublin.
- Jackowska I., Komar K., Świątkowska K., 2017, *Specyficzne i niespecyficzne objawy niedokształcenia mowy o typie afazji*, [w:] A. Paluch, E. Drewniak-Wołosz (red.), *Dziecko afatyczne w szkole i przedszkolu. Poradnik dla nauczyciela*, Gliwice, s. 16–19.
- Jakobson R., *Dwa aspekty języka i dwa typy zakłóceń afatycznych*, [w:] R. Jakobson, M. Halle, *Podstawy języka*, oprac. L. Zawadowski, Wrocław, s. 107–133.
- Jastrzębowska, G., 2003, *Afazja, dysfajza dziecięca*, [w:] T. Gąłkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, t. 2, Opole.
- Jerzak M., 2016, *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, Warszawa.
- Jezioreczak B., 2018, *Dobra współpraca z rodzicami – jak to osiągnąć?*, on-line: <https://forumlogopedy.pl/artykul/dobra-wspolpraca-z-rodzicami-jak-to-osiagnac>.
- Kordyl Z., 1968, *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*, Warszawa.
- Kurkowska M., 2018, *Sposoby aktualizowania prawidłowej struktury znaczeniowej, brzmieniowo-artykulatoryjnej i gramatycznej wyrazów u dzieci z zaburzeniami mowy i języka uwarunkowanymi korowo*, „Poradnik Językowy”, z. 5, s. 68–77.
- Miller G., 2010, *How Reading Rewires the Brain*, on-line: <https://www.sciencemag.org/news/2010/11/how-reading-rewires-brain>.
- Namysłowska I., 2004, *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Orłowska-Popek Z., Bielenda-Mazur E., 2020, *O co chodzi? – związki frazeologiczne w programowaniu języka u dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej*, [w:] I. Poborczyk, J. Żulewska-Wrzosek (red.), *Interdyscyplinarność w logopedii – konieczność czy nadmiar?*, Warszawa, s. 119–128.
- Paluch A., 2015, *Studium przypadku – niedokształcenie mowy o typie afazji*, on-line: <https://forumlogopedy.pl/artykul/studium-przypadku-niedoksztalcenie-mowy-o-typie-afazji>.
- Panasiuk J., 2010, *Zaburzenia mowy u dzieci chorych neurologicznie – diagnoza i terapia logopedyczna*, [w:] B. Cyl (red.), *Różne aspekty opóźnionego rozwoju mowy*, Katowice, s. 30–69.

- Panasiuk J., 2015, *Postępowanie logopedyczne w przypadku alalii i niedokształcenia mowy o typie afazji*, [w:] S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Standardy postępowania logopedycznego*, Lublin, s. 309–346.
- Parol U., 1989, *Dziecko z niedokształceniem mowy. Diagnoza, analiza, terapia*, Warszawa.
- Pilarska E., 2017, *Afazja rozwojowa*, „Neurologia Dziecięca”, vol. 26(52), s. 85–87, DOI: 10.20966/chn.2017.52.397.
- Polakiewicz J., Komar K., 2018, „Co tu jest przeczytane?”. O trudnościach w czytaniu i pisaniu dzieci afatycznych, „Forum Logopedy”, nr 25, s. 8–11.
- Purdy M. i in., 2018, *Reading comprehension treatment in aphasia. A systematic review*, „Aphasiology”, vol. 33(6), s. 1–23.
- Sawa B., 1990, *Dzieci z zaburzeniami mowy*, Warszawa.
- Skibska, J., 2012, *Afazja dziecięca*, [w:] J. Skibska, D. Larysz (red.), *Neurologopedia w teorii i praktyce*, Bielsko-Biała, s. 28–41.
- Verhoeven L., Reitsma P., Siegel L.S., 2011, *Cognitive and linguistic factors in reading acquisition*, „Reading and Writing”, vol. 24(4), s. 387–394.

SUMMARY

About childhood aphasia and improving language skills, students with aphatic disorders

The text presents the problem of aphasia from the etiological and symptomatic terminology. The authors devoted most of their attention to the linguistic approach to the problem, they presented the division of symptoms according to individual language subsystems. In this trend, they have developed an overview of the skills that need to be worked on when treating a child with aphasia or helping them to adjust their individual developmental needs to their educational goals.

Keywords: aphasia, language, education, individualization

Tomasz Kurdyła

Uniwersytet Jagielloński

Wydział Polonistyki

tomasz.kurdyła@uj.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-3908-5457>

Słownotwórstwo synchroniczne w polonistycznej dydaktyce akademickiej – propozycje zmian i uzupełnień

Słowa kluczowe: dydaktyka polonistyczna, dydaktyka akademicka, słownotwórstwo, nauczanie słownotwórstwa

Artykuł poświęcony został nauczaniu słownotwórstwa opisowego w polonistycznej edukacji akademickiej. Pierwsza część tekstu dotyczy jego miejsca w programie studiów akademickich. Dominującym modelem słownotwórstwa od lat jest bowiem model strukturalistyczny nauczany w ramach zajęć z gramatyki opisowej. Tymczasem słownotwórstwo, jako jeden ze sposobów tworzenia wyrazów, powinno być opisywane również w kategoriach leksykalnych i omawiane na zajęciach leksykologicznych. Zasadne i pożyteczne, ze względu na podejmowaną przez studentów tematykę językoznawczych prac dyplomowych, byłoby także omawianie słownotwórstwa w aspekcie socjolingwistycznym. Słuszne jest też szersze uwzględnianie derywacji pragmatycznej (ekspresywnej i stylistycznej), ponieważ cechuje ona nie tylko liczne socjolekty, lecz jest również wyraźną tendencją derywacji morfologicznej współczesnej polszczyzny ogólnej. W części drugiej omówiono te mechanizmy derywacji i jej efekty, które są przez klasyczne słownotwórstwo marginalizowane, a jednak przydatne w kontekście pracy badawczej studentów (derywacja wymienna, uniwerbizacja, formacje asocjacyjne, symilatywne i tautologiczne). W części trzeciej natomiast zaproponowano włączenie do nauczania słownotwórstwa nowych metod (zwłaszcza metody gniazdowej, oferującej odmienne możliwości interpretacyjne, ale też dysponującej bogatym i już opracowanym w postaci słowników materiałem) oraz zmianę pojmowania motywacji słownotwórczej, która w szerszym zakresie powinna uwzględniać intuicję użytkowników języka oraz dopuszczać wielomotywacyjność derywatów.

Słowotwórstwo opisowe w polonistycznej dydaktyce akademickiej, wywodzące się na ogół z modelu Dokulilowskiego (Dokulil 1979), rozwiniętego i upowszechnionego przez tzw. szkołę warszawską, umiejscowione jest zazwyczaj w obrębie zajęć z gramatyki opisowej, jako jeden z podsystemów gramatycznych; ten stan rzeczy potwierdzają również podręczniki akademickie do nauczania gramatyki¹. Owa „gramatyzacja” słowotwórstwa w nauczaniu o języku niesie ze sobą swego rodzaju rygor metodologiczny narzucający na ogół tylko jeden z możliwych sposobów interpretacji zjawisk derywacyjnych, przesuwając na margines leksykologiczne, komunikacyjne i stylistyczne aspekty słowotwórstwa, odcina derywat od szerszego tła leksykalnego. Z jednej strony takie ograniczenie metodologiczne jest w dydaktyce słowotwórstwa wskazane, uświadamia bowiem systemowość zjawisk derywacyjnych, a jednoznaczność interpretacyjna wydaje się bardzo przez studentów pożądana. Z drugiej zaś odejście od klasycznego już modelu nauczania słowotwórstwa mogłoby ukazać je na szerszym tle procesów nominacyjnych i uświadomić jego funkcje w systemie leksykalnym polszczyzny, a także uzmysłowić istnienie innych funkcjonujących współcześnie metod badań słowotwórczych oraz dać możliwość odmiennych interpretacji pewnych zjawisk derywacyjnych, a przez to być może wzbudzić u studentów większe zainteresowanie problematyką derywacji morfologicznej. Warto też nawiązać do doświadczeń lingwistów badających inne niż ogólnopolskie słowotwórstwo (socjolingwistów i dialektologów).

Celem niniejszego artykułu jest próba przekonania Czytelnika o zasadności nauczania słowotwórstwa także poza gramatyką opisową. Ponadto wskazano te aspekty słowotwórstwa opisowego, które na ogół są traktowane marginalnie (lub zupełnie w dydaktyce pomijane), mimo że zasługują na szersze przedstawienie studentom. W zakończeniu artykułu uzasadniono konieczność przeformułowania fundamentalnego dla słowotwórstwa pojęcia motywacji.

¹ Por. też podręcznik do kultury języka – co prawda, Andrzej Markowski (2012: 58) zalicza błędy słowotwórcze do błędów leksykalnych, a nie gramatycznych, znamienne jednak jest to, że w części drugiej podręcznika, będącej szczegółowym omówieniem poprawności leksykalnej, zagadnień słowotwórczych brak – są one za to przedmiotem podręcznika Hanny Jadackiej *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia* (2006).

1. Słownotwórstwo w gramatyce i słownotwórstwo w leksykologii

Słownotwórstwo, które w nauczaniu akademickim realizowane jest w ramach gramatyki opisowej, ma dwojaką naturę: gramatyczną, gdyż derywaty tworzone są przy użyciu morfemów gramatycznych, na podstawie (w miarę) regularnych modeli i schematów derywacyjnych, z drugiej zaś leksykalną, ponieważ jego produktami nie są formy wyrazowe (gramatyczne), lecz nowe jednostki słownikowe, nowe leksemy, por.:

Natura zjawisk słownotwórczych od zawsze sprawiała kłopoty: z jednej strony regularność bliska paradygmatom fleksyjnym, z drugiej zaś wielość faktów jednostkowych. Owa „niejasna” pozycja derywacji była impulsem do rozważań zarówno teoretycznych [...], jak i praktycznych [...]. Dyskusja nad statusem poziomu słownotwórczego trwa [...] od wielu lat. [...] Z całą pewnością można dzisiaj stwierdzić, że w zależności od przyjętego punktu widzenia przeważały argumenty „morfologiczne”, sytuujące słownotwórstwo bliżej poziomu fleksyjnego, lub „leksykalistyczne”, które zbliżały derywację do opisu leksykalnego (Pastuchowa 2007: 121)².

Studentom polonistyki podsystem słownotwórczy przedstawia się jednakże najczęściej wyłącznie jako część systemu gramatycznego. Ma to oczywiście dobre strony, studenci uczą się bowiem tego, co regularne, powtarzalne, schematyczne, łatwiejsze do zrozumienia, opanowania i zapamiętania, a zatem poznają oni: techniki derywacyjne, najczęstsze typy formantów i wykładniki formalne derywacji, regularne modele słownotwórcze (formacje i typy) czy funkcje formantów. Ale już w tym obszarze refleksja językoznawcza wchodzi przecież w obszar leksykologii, opis i analiza derywatów wymagają bowiem zestawienia leksemów i wyjaśnienia różnic (lub szerzej – wzajemnych zależności) między nimi, nie tylko formalnych, ale i semantycznych oraz pragmatycznych (choć te drugie nie w pełnym wymiarze są brane pod uwagę; do tego zagadnienia wrócę w dalszej części artykułu).

Derywacja morfologiczna to tylko jeden ze sposobów bogacenia leksyki, funkcjonuje obok derywacji semantycznej (neosemantyżacja) oraz zapożyczeń leksykalnych; odrębną kwestią jest derywacja leksemów wieloczłonowych,

² Autorka cytowanego ustępu opowiada się za drugim, leksykalistycznym stanowiskiem.

takich jak np. zestawienia, zaliczanych bądź to do słowotwórstwa, bądź do frazeologii (por. Skarżyński 1999: 95–96). Te trzy mechanizmy ilościowego rozwoju leksyki nie funkcjonują niezależnie, lecz są wykorzystywane łącznie i wzajemnie warunkują swoją produktywność:

Ani jeden z mechanizmów nadawania nazwy nie ma charakteru autonomicznego, niezależnego w swym bycie, zawsze jest wkomponowany w całość możliwości nominatywnych istniejących w danym języku. Na słowotwórstwo należy zatem spojrzeć jako na jeden z kilku sposobów nominacji, jednak o bardzo specyficznych cechach wyróżniających go na tle innych technik (Janowska 2007: 28).

Uwarunkowania różnicujące udział tych mechanizmów w nominacji w polszczyźnie poszczególnych okresów rozwojowych są wielorakie, np. tendencje ogólnorozwojowe leksyki, takie jak jej stabilizacja i stagnacja lub odwrotnie – gwałtowny przyrost ilościowy związany z rozwojem cywilizacyjnym bądź odświeżanie leksyki będące przejawem np. mody językowej lub (współcześnie) globalizacji. Nie bez znaczenia dla produktywności danego mechanizmu nominacyjnego jest też odmiana językowa, której dotyczy nominacja, a zatem odmienne potrzeby komunikacyjne różnych wspólnot komunikacyjnych. Dla pełnej charakterystyki polskiego słowotwórstwa trzeba brać pod uwagę jego zakorzenienie w leksyce w ogóle, jego relacje do zapożyczeń i neosemantyzmami oraz specyfikę derywatów morfologicznych jako leksemów. Są one bowiem, inaczej niż zapożyczenia i neosemantyzmy, na ogół przejrzyste, czytelne semantycznie, nawet wówczas, gdy są słowami nowymi (istnieją oczywiście wyjątki, np. *czekadefko* sugeruje nazwę narzędzia, jak np. *mieszadefko*, lecz znaczenie ma inne, to ‘potrawa, którą się spożywa w oczekiwaniu na danie główne, przystawka’). Wiele kategorii słowotwórczych daje możliwość tworzenia leksemów *ad hoc*, niemal tak, jak tworzy się formy fleksyjne, są to np. zdrobnienia, spieszczenia, feminatywa, nazwy czynności³. W ten sposób formacje słowotwórcze zbliżają się do regularnych i kategoryalnych neosemantyzmów (pogranicza derywacji słowotwórczej i semantycznej są szersze, o innych ich aspektach, takich jak np. wykorzystanie metafory, wspominam

³ Do teorii słowotwórstwa należy rozstrzygnięcie, czy formacje takie jak *pomysłęk*, *kradzenie* to leksemy (nie ma ich w słownikach, nie są używane na co dzień), czy tylko realizacja pewnej systemowej potencji, a więc formacje potencjalne lub okazjonalne.

w dalszej części artykułu), oddalają się zaś od zapożyczeń (które również mogą pojawiać się w tekstach – makaronicznych – *ad hoc*, jednak dla osób nieznających języka źródłowego będą one, inaczej niż derywaty morfologiczne i semantyczne, niezrozumiałe). To słowotwórstwo dostarcza środków służących wyrażaniu emocji w sposób zgramatykalizowany (spieszczenia i zgrubienia), badacze coraz częściej dostrzegają również morfologiczne środki stylistyczne (Grabias 1981a, 1981b; Nagórko 2007; Kurdyła 2015). Wśród tych trzech typów kreacji leksykalnej słowotwórstwo pod względem ekspresji i wartościowania ma pozycję chyba najmocniejszą, ponieważ wyraża je w sposób czytelny, przejrzysty strukturalnie (inaczej niż zapożyczenia, czasem podobnie jak neosemantyzmy). Zdarza się, że w momentach gwałtownego rozwoju jakiejś dziedziny życia derywaty przegrywają z zapożyczeniami, czego przykładem może być rozwój leksyki związanej z komputerami, informatyką, internetem. Jednakże nie zostają one wykluczone z nominacji, przeciwnie, pełnią funkcję uzupełniającą: po pierwsze jako sposób adaptacji zapożyczeń, np. *serfować* (po internecie), *transparentny*, *transparentność*, *(z)disować*, *elówa* z ang. *hallo*, *celebryt(k)a*; po drugie mogą one część zapożyczeń wypierać poprzez kalkowanie, np. *przegryw*, *epicki*, **wręcznik*⁴; wreszcie po trzecie służą dalszemu rozwojowi słownictwa przez tworzenie gniazd słowotwórczych, których centrum stanowi zapożyczenie, np. *diler* → *dilerka*, *dilować*; *blender* → *blenderek*, *blendować* → *zblendować* → *zblendowany*; *gender* → *genderowy*, *genderyzm*, *genderowiec*, *genderowa*, *genderować (się)*, *genderowanie*; *atencja* (kalka angielskiego *attention*, o znaczeniu ‘potrzeba zwracania na siebie uwagi, przykuwania ludzkich spojrzeń’ SJP PWN) → *atencjusz/atencjuszka*)⁵. Trudno też na gruncie gramatyki wyjaśniać szczególną produktywność i popularność pewnych typów słowotwórczych, choćby i takich, które mają charakter efemeryczny, po części związany z modą językową, po części z aktualnymi wydarzeniami, tendencjami, zjawiskami. Tylko bowiem w odniesieniu do rzeczywistości pozajęzykowej i ogólnych mechanizmów nazewniczych można poprawnie opisywać serie derywacyjne typu: *e-learning*, *e-szkoła*, *e-book*, *e-papieros*, *e-palenie*, *e-zwolnienie...*; *patointeligencja*, *patodemokracja*, *patodeweloper*, *patodeweloperka*, *patocelbryta*, *patostreamy...*; *koronawakacje*, *koronakryzys*, *koronascptyk*, *koronanauka...*

⁴ To twór sztuczny, propozycja studentów Wydziału Polonistyki UJ zastąpienia rzeczownika *handout* ‘wydrukowane materiały do ćwiczeń rozdawane studentom’.

⁵ Na temat słowotwórstwa i zapożyczeń współcześnie zob. m.in. Burkacka 2010; Waszakowa 2018.

Procesy ogólnoleksykalne zachodzące we współczesnej polszczyźnie, polegające m.in. na odświeżaniu słownictwa, przydawaniu mu nacechowania ekspresywnego i stylistyczno-odmianowego, a także na odbijaniu przemian społecznych, pozwolą lepiej zrozumieć wewnętrzną opozycję słowotwórstwa między derywacją tzw. nominacyjną (nadawanie nazw temu, co pozostawało nienazwane) a renominacyjną (powtórne ujęzykowanie, nadanie nazwy temu, co już ją miało) (Kurdyła 2011). Wobec bowiem wciąż wzrastającej roli zapożyczeń w sferze nominacyjnej w słowotwórstwie ważniejsza staje się płaszczyzna renominacji, w tym nasilające się zjawiska feminatywizacji słowotwórczej, pozornych zdrobnień (*koreczek [na drodze], samochodzik, smartfonik, temperaturka, przesyłeczka*), pragmatyki słowotwórczej (*lewak, lewacki, serducho, szacun, wykon, piąteczek, piątunio, dziękowa, kebs* ‘kebab’), również przemiany leksykalno-składniowe, realizujące się w nadproduktywności regularnych *nomina actionis* i *nomina attributiva* typu *rozmawianie, ukradzenie, odpowiedzenie, perfidność, drogość, okrutność* (por. Kurdyła 2022).

Wszystkich tych (i innych) wzajemnych powiązań, uzupełnień i konkurencji nominacyjnych nie sposób przedstawić na zajęciach z gramatyki, dlatego konieczne jest wprowadzenie słowotwórstwa również do zajęć leksykologicznych, co pozwoli ukazać derywację morfologiczną jako specyficzny, swoisty sposób powoływania do życia oraz funkcjonowania pewnej grupy słów. Ograniczenie nauczania słowotwórstwa wyłącznie do zagadnień gramatycznych bardzo zubaża jego obraz i przesuwają na dalszy plan funkcjonowanie derywatów jako leksemów, a nie tylko jako struktur morfologicznych.

O konieczności odejścia od wyłącznie gramatycznego ujmowania derywacji morfologicznej przekonują również trudności studentów rozpoczynających pisanie językoznawczych prac dyplomowych o tematyce leksykalnej – są to trudności dotyczące dziedziny elementarnej, mianowicie analizy leksykalnej. Studenci często nie wiedzą, jak ją poprowadzić, a nawet od czego rozpocząć. Najprostsza postać takiej analizy, właściwa pracom licencjackim, polega w pierwszym etapie na wyróżnieniu wśród zebranego materiału leksykalnego słownictwa powstałego na drodze różnych procesów, a więc właśnie zapożyczeń, derywatów semantycznych i morfologicznych. Oczywiście poszczególne grupy leksykalne podlegają swoistym metodom opisu, analizy i interpretacji, warto tu jednak zaznaczyć, że przyszli dyplomanci, z którymi autor miał do czynienia na Wydziale Polonistyki UJ, nie są do takich działań odpowiednio przygotowani, zwłaszcza w zakresie analizy zapożyczeń i neosemantyzmów, analiza zaś słowotwórcza ograniczona jest wyłącznie do metod wyuczonych na

zajęciach z gramatyki opisowej⁶. Tymczasem o specyfice badanego słownictwa decyduje nie tylko procentowy udział poszczególnych typów nominacji, który ujawnia pewne tendencje językowe, ale też ich charakterystyka funkcjonalna. Sądzę, że ukazanie słowotwórstwa w aspekcie leksykologicznym, jako jednej z dróg nominacji (i renominacji), pozwoliłoby studentom w jakimś stopniu te trudności przezwyciężyć.

Przedmiotem językoznawczych prac dyplomowych studenci chętnie czynią słownictwo różnych socjolektów, z czego dla dydaktyki słowotwórstwa płynie istotny wniosek. Trzeba wyposażyć studentów w umiejętności analizowania takiego słownictwa oraz w wiedzę na temat jego specyfiki. Leksyka specjalistyczna bowiem jest w zakresie słowotwórstwa dość charakterystyczna, słownictwo odmian społecznych języka ma swoje „ulubione” kategorie słowotwórcze, operuje stosunkowo ubogim, ale i charakterystycznym repertuarem typów i formantów słowotwórczych (por. Buttler 1973: 154; Wilkoń 2000: 97), w wielu z nich renominacja (derywaty ekspresywne i stylistyczne) dominuje nad nominacją, a w pewnych socjolektach środki słowotwórcze wykorzystywane są niemal wyłącznie do celów pragmatycznych (np. w środowisku polskich kaktusiarzy, których trzon leksyki stanowią łacińskie nazwy rodzajowe i gatunkowe kaktusów oraz terminologia botaniczna, formacje słowotwórcze tworzą nieoficjalny, profesjonalny wariant tego socjolektu, np. *turbinek* ← *Turbinicarpus*, *sulka* ← *Sulcorebutia*, *astrak* ← *Astrophytum*, *kolumnowiec* ← *kaktus kolumnowy*). Dlatego warto na zajęciach ze słowotwórstwa wykorzystywać poza ogólnopolskim również materiał pochodzący z socjolektów (w tym profesjolektów), który nie tylko przygotuje studentów do jego ewentualnej analizy, ale także pozwoli wydobyć zjawiska językowe w polszczyźnie ogólnej nie zawsze wyraźne czy dominujące. Cenne mogą być zwłaszcza formacje młodzieżowych odmian środowiskowych, które powinny być dla studentów ciekawsze, atrakcyjniejsze, mogą również pobudzać ich zaangażowanie w zajęcia, a to poprzez odwoływanie się do ich kompetencji językowej oraz ich poczucia nowości słowotwórczej, wartości pragmatycznej derywatów, funkcji tego słownictwa w komunikacji i systemie.

⁶ Problem jest zatem szerszy i pewnego namysłu wymaga nauczanie nie tylko słowotwórstwa, ale w ogóle leksykologii.

2. Margines słowotwórstwa – derywaty asocjacyjne, symilatywne i tautologiczne oraz „niekanoniczne” techniki derywacyjne

W tradycyjnym słowotwórstwie opisowym istnieją grupy formacji oraz techniki derywacyjne, które są przez badaczy przesuwane na margines systemu derywacyjnego, a co za tym idzie również na margines refleksji językoznawczej i dydaktycznej. Warto o nich pokrótce wspomnieć, ponieważ są one interesujące (odbijają nietypowe, nie zawsze regularne procesy nazewnictwo-poznawcze), w pewnych odmianach polszczyzny ogólnej nie są marginalne, niektóre z nich stanowią żywotne i częste sposoby derywacji współczesnej polszczyzny ogólnej, wreszcie ukazują one szerszy, pełniejszy zakres możliwości polskiego systemu nazewnictwa. Mam tu na myśli tzw. derywaty asocjacyjne (onomazjologiczne), symilatywne i formacje tautologiczne oraz derywację wymienną, pienną i uniwerbizację.

Derywaty asocjacyjne (onomazjologiczne) to formacje, których znaczenie słowotwórcze (lub ściślej: znaczenie podstawy słowotwórczej) nie znajduje odbicia w znaczeniu leksykalnym i które zostały utworzone na drodze związków asocjacyjnych – jako przykłady podaje się m.in. rzeczowniki *cytrynek* lub *głuszec* (GWJP: 362). Właśnie ze względu na związek asocjacyjny formacje tego typu przesuwane są na margines badań słowotwórczych. Tymczasem, jak przekonują autorki słowotwórstwa rzeczownikowego w GWJP, mimo że nie należą one do trzonu wyrazów motywowanych, to jednak „są dość liczne” (GWJP: 362). Można się też zastanowić, czy rzeczywiście znaczenie podstawy słowotwórczej nie znajduje odbicia w znaczeniu leksykalnym takich słów. Co prawda *głuszec* w definicjach słownikowych nie ma odniesienia do bycia głuchym (czyli braku reakcji na bodźce zewnętrzne) podczas toków, ale np. *cytrynek* jest przez słowniki definiowany jako motyl o cytrynowych lub cytrynowożółtych skrzydłach (por. SJPD; USJP; WSJP; SJPPWN), względnie na podstawie słowotwórczą definicja leksykalna wskazuje pośrednio (por. ‘pospolity motyl dzienny, o żółtych skrzydłach, należący do rodziny bielinków’ (SWJP); *bielinka* wszystkie przywołane słowniki definiują z odniesieniem do białego koloru skrzydeł. A zatem przynajmniej w części derywatów nazywanych asocjacyjnymi znaczenie podstawy zostaje odzwierciedlone w znaczeniu leksykalnym, u wielu, nawet jeśli słowniki nie włączają go do definicji, jest na tyle czytelne (i chyba oczywiste), że być może właśnie dlatego słowniki pomijają je w definicjach (np. w nazwach miesięcy *lipiec*, *wrzesień*,

*kwiecień, listopad*⁷). O braku znaczeń słowotwórczych w znaczeniach formułowanych przez leksykony decydować może również ich potoczny charakter, co jednak nie sprawia, że np. *deptak* nie jest w poczuciu mówiących łączony z *deptaniem*, a nie tylko spacerowaniem.

Wprawdzie autorki części słowotwórczej GWJP opowiadają się za włączeniem formacji asocjacyjnych do słowotwórstwa synchronicznego, jednak moje doświadczenia ze studentami wskazują, że w praktyce dydaktycznej zjawiska te są marginalizowane lub wręcz pomijane. Formacjami tego typu tym bardziej jednak warto się zająć, że część z nich zaliczana jest do kategorii słowotwórczej nazw symilatywnych, a jest to kategoria liczna (por. GWJP: 444), różnorodna⁸, występująca w słowotwórstwie wielu odmian. Są to derywaty typu: *mglawica* 'skupisko ciał niebieskich przypominające mgłę', *wieżowiec* 'budynek przypominający wieżę', *drągal* 'osoba wysoka jak drąg', *wilczur* 'pies podobny do wilka', *gruźlik* 'osoba chorowita, kaszląca, zachowująca się jak chory na gruźlicę' (lub z gwar *wrzecionica* 'dziewczyna poruszająca się w tańcu szybko jak wrzeciono')⁹. Symilatywa są istotne nie tylko przez swą liczebność, ale również ze względu na krzyżowanie się w nich różnych mechanizmów nominacyjnych. Rzecz w tym, że derywaty symilatywne wykorzystują mechanizm nazewniczy typowy nie dla derywacji morfologicznej, lecz dla derywacji semantycznej, opierają się one bowiem na metaforze, ujawnianej w parafrazach przez człony 'podobny do, taki jak'. Dzięki takim formacjom można uzmysłowić studentom, w jaki m.in. sposób metafora, charakterystyczna dla derywacji semantycznej, wkracza w obszar gramatyki. Są też przykładem realizacji tych samych funkcji (zjawisk nominacyjnych) przez różne środki językowe.

Omawiając na zajęciach derywaty symilatywne, można zaznajomić studentów z kryterium rozstrzygania między semantycznym a morfologicznym zaszerogowaniem jakiegoś zjawiska leksykalnego. Istnieją bowiem leksemy,

⁷ Tu dodatkowo mamy do czynienia ze swego rodzaju zatarciem lub redukcją motywacji, dziś nazwy miesięcy kojarzone są głównie z ich miejscem w kalendarzu, jednak w wielu z nich motywacja pozostaje czytelna.

⁸ Choć autorki GWJP (444) zaznaczają, że większość stanowią terminy przyrodnicze.

⁹ Do symilatywów autorki GWJP (444) zaliczają również formacje asocjacyjne typu *cytrynek, miedzianka*. Takie zaszerogowanie jest jednak wątpliwe, można bowiem co prawda stworzyć dla nich parafrazy 'motyl, który ma skrzydła o kolorze podobnym do koloru cytryny', 'zmija o barwie przypominającej barwę miedzi', jednak prostsze i naturalniejsze będą parafrazy zawierające podstawę przymiotnikową 'motyl o skrzydłach koloru cytrynowego / cytrynowych', 'zmija o skórze koloru miedzianego/ miedzianej', które z kolei każą zaliczyć te derywaty do kategorii nazw nosicieli cech.

które da się traktować jak neosemantyzmy lub formacje pochodne. Rozstrzygnięcia nie zawsze są jednoznaczne (np. *ogrodzenie* ‘to, że się ogradza’ jako nazwa czynności i *ogrodzenie* ‘to, czym się ogrodziło’ jako nazwa wytworu¹⁰), jednak przynajmniej pewną ich część można interpretować jednoznacznie, np. nazwy typu *rączka*, *nosek*, *główka*. O szczegółach piszę obszerniej w innym artykule (Kurdyła 2003), tutaj wspomnę tylko, że o przyporządkowaniu decyduje parafraza, a zatem jeśli *główka* to ‘coś podobnego do główki / (małej) głowy’ lub ‘(coś niewielkich rozmiarów) podobne do głowy’, wówczas jest to neosemantyzm, jeśli zaś *rączka* to ‘to, za co chwyta się ręką’ (ale nie małą ręką), wówczas jest to derywat.

Drugą grupą formacji, które albo zupełnie są pomijane podczas zajęć ze słowotwórstwa, albo tylko się o nich wzmiankuje, są derywaty tautologiczne. Wynika to z faktu, że ta grupa derywatów rzeczywiście należy do marginesu polskiego systemu słowotwórczego¹¹. Jako przykłady derywacji tautologicznej podaje się na ogół derywaty takie jak *szablica*, *stronica*, *szczęć*. W rzeczywistości jednak trudno uznać je za dublety, wykazują one bowiem pewną różnicę w stosunku do podstaw, różnicę przez klasyczne słowotwórstwo często ignorowaną, mianowicie inne nacechowanie stylistyczne oraz odmienną kolokację. Są to wyrazy o charakterze środowiskowym lub książkowym, poetyckim, nieco archaicznym, a więc i podniosłym, były one charakterystyczne np. dla poetów młodopolskich (por. Wyka 1977: 447–448). W polszczyźnie ogólnej nieakceptowalne są połączenia typu *na trzeciej *stronicy książeczki zdrowia*, **niebiosa nad południową Polską będą zachmurzone*. Są to zatem nie tyle tautologie, ile derywaty modyfikacyjne, z formantami o wartości kategorialnej stylistycznej. Warto o nich rozmawiać podczas zajęć ze studentami, ponieważ są one bliskie innym, bardzo licznym we współczesnej polszczyźnie derywatom, czyli tzw. deminutywom pozornym. Formacje typu *pieniążki*, *przesyłeczka* (w odniesieniu do

¹⁰ Większość badaczy uznaje rezultatywne, obiektowe i inne znaczenia gerundiów za efekt leksykalizacji (np. Pastuchowa 2007) i opisuje je w ramach derywacji semantycznej (np. Czelakowska 2019), natomiast Mirosław Skarżyński (1999: 139–140) proponuje ich interpretację z punktu widzenia derywacji morfologicznej, a więc uznanie zasady monosemiczności leksemów, czyli uznanie leksemów typu *ogrodzenie* 1 (czynność) i *ogrodzenie* 2 (wytwór czynności) za produkty niezależnej derywacji odczasownikowej. Odmienną, składniową interpretację tych zjawisk proponuje Krystyna Kleszczowa (2012).

¹¹ Trzeba tu jednak zaznaczyć, że SJPSh notuje ich ok. 2000, co nie jest małą liczbą, większość z nich stanowi jednak słownictwo rzadkie, fachowe, specjalistyczne.

np. *łóżka*), *koreczek* (na autostradzie), *temperaturka* (powietrza) nie są bowiem zdrobnieniami¹², nie zawsze też można przypisać im funkcję spieszczającą. Formanty pełnią w nich głównie funkcję stylistyczną: włączają podstawy do rejestru potocznego, obiegowego polszczyzny, znoszą lub zmniejszają pewną barierę oficjalności między nadawcą a odbiorcą, a niekiedy po prostu dają wybór, możliwość nazwania jakiejś rzeczy lub zjawiska inaczej, niż się to na ogół czyni (szerzej na temat zob. Kurdyła 2011).

Na marginesie słowotwórstwa (nie tylko akademickiego) znajdują się również pewne techniki derywacyjne. W zasadzie mogłyby one tam pozostać, gdyby nie to, że są charakterystyczne dla odmian polszczyzny stanowiących dość często źródło badań leksykalnych studentów, a więc odmian środowiskowych, profesjonalnych i odmiany potocznej. Mam na myśli dwie techniki z zakresu derywacji sufiksальной. Pierwszą z nich jest derywacja wymienna, technika omówiona i nazwana w ten sposób przez Bogusława Kreję (1963), a polegająca nie na prostej sufiksacji, lecz na odjęciu jednego morfemu słowotwórczego od bazy i zastąpieniu go innym. Tylko przy użyciu tego pojęcia można poprawnie opisać technikę derywacji w formacjach takich jak *Pol-ka* ← *Pol-ak* (wymiana sufiksu *-ak* na *-ka*)¹³, *magister-ka* ← (*praca*) *magister-ska* i podobnie *dziekan-ka* ← (*urlop*) *dziekań-ski* (wymiana przymiotnikowego przyrostka *-ski* na rzeczownikowy *-ka*). Bez niego studenci mają kłopot z określeniem struktury formantu i postaci wyrazu motywującego, o ile bowiem są w stanie (zazwyczaj) wskazać przyrostek w derywacie, o tyle nie wiedzą, co począć z tą częścią wyrazu motywacyjnego, która w derywacie znika, a nie jest ani elementem paradygmatu fleksyjnego, ani tematu. W dwóch ostatnich przykładach mamy do czynienia z inną jeszcze, prócz derywacji wymiennej, techniką, mianowicie z uniwerbizacją. To ona przede wszystkim jest charakterystyczna dla wariantów potocznych, nieoficjalnych polszczyzny, jej produkty bowiem, w porównaniu ze swoimi wieloczłonowymi podstawami słowotwórczymi, noszą wyraźne nacechowanie pragmatyczne, por. *drogówka* ← *policja drogowa*, *budżetówka* ← *sfera budżetowa*,

¹² Czym innym jeszcze są rzeczowniki typu *bułeczka*, *kawusia*, *masełko*, *kapustka*, które również nie są zdrobnieniami ani spieszczeniami, lecz należą do kategorii tzw. *nomena deliciarum* (Reczek 1968: 382).

¹³ Oczywiście przy założeniu, że właściwą podstawą dla *Polki* jest *Polak*, a nie *Polska* – choć i przy drugiej interpretacji mielibyśmy do czynienia z derywacją wymienną (rzeczownikowy synchronicznie, a z pochodzenia przymiotnikowy sufiks *-ska* wymieniony na sufiks *-ka*).

opisówka ← *gramatyka opisowa*, *staropolka* ← *literatura staropolska*. Dlatego również uniwersalizacja powinna znaleźć swe miejsce w akademickim nauczaniu słowotwórstwa opisowego¹⁴.

3. Model słowotwórstwa – metoda opisu i analizy, motywacja słowotwórcza

Dominującą metodą w polskim słowotwórstwie opisowym, a także w jego nauczaniu akademickim od lat jest model słowotwórstwa wywodzący się od Milosza Dokuliła (1979), a uzupełniony na naszym gruncie o koncepcję struktury predykatowo-argumentowej i rozwinięty przez tzw. szkołę warszawską, tj. Jadwigę Puzyninę, Renatę Grzegorzyczkową, Hannę Jadacką i Krystynę Waszakową. W najpełniejszej postaci został on przedstawiony w tzw. żółtej gramatyce (GWJP). Ten model jest propozycją spójną, opartą na w miarę przejrzystych i konsekwentnych metodach analizy, dlatego też dobrze nadaje się do wykorzystania na zajęciach akademickich ze słowotwórstwa. Jednak słowotwórstwo szkoły warszawskiej nie jest oczywiście jedynym modelem derywacji morfologicznej. Po przyjęciu się w Polsce kognitywizmu podjęto próbę wkomponowania polskiego słowotwórstwa w ten model opisu języka (np. Grzegorzyczkowa, Szymanek 1993; Waszakowa 1996, 2017), bardzo dobrze, lecz na krótko i w niewielkim środowisku rozwinęły się badania gniazdowe słowotwórstwa języka ogólnopolskiego (por. SGS), m.in. K. Waszakowa (2015, 2017) proponuje słowotwórstwo w ujęciu komunikacyjnym i pragmatycznym językowym. Klasyczne słowotwórstwo synchroniczne traktuje się już jako etap w pewnym sensie zamknięty, dokonano w ostatnich latach szeregu podsumowań (por. Jadacka 2020), którym towarzyszy przegląd nowych kierunków badań w słowotwórstwie (por. Burcka, Kaproń-Charzyńska 2022).

¹⁴ Warto może wspomnieć inną jeszcze technikę derywacji opisaną przez B. Kreję (1976), tzw. derywację pienną, której istota polega na wymianie części piennej wyrazu, np. na wzór *biblioteki* utworzone: *kartoteka*, *plytoteka*, *filmoteka*, na wzór *omnibusu*: *autobus*, *trolejbus*, *bibliobus*, *mikrob* (można się jedynie zastanawiać, czy cząstki *-teka*, *-bus* to pnie, por. Skarżyński 1999: 92–93). Za jej pomocą można bowiem wyjaśniać zjawiska derywacyjne, które współcześnie nie wykazują się może nadzwyczajną produktywnością pod względem liczby typów słowotwórczych, jednak są dość liczne i charakterystyczne, np. złożenia z członem *pato-* (por. Cierpich-Kozieł 2022), *korona-* (por. Cierpich-Kozieł 2020), *post-*.

Dlatego z pożytkiem dla studentów byłoby choćby wspomnienie o tych nowszych kierunkach badań, a gdyby pozwalały na to godziny przeznaczone na nauczanie słowotwórstwa, przeprowadzenie kilku ćwiczeń. Sądzę, że na takie potraktowanie zasługuje zwłaszcza słowotwórstwo gniazdowe, które nawet znalazło swoje miejsce w jednej z gramatyk akademickich języka polskiego (Nagórko 2007). Zrywa ono z binarnością klasycznego słowotwórstwa, pokazując derywaty nie jako część relacji dwuczłonowej, lecz na tle zdecydowanie liczniejszej grupy wyrazów, tę zaś na tle innych grup (gniazd słowotwórczych). O ile słowotwórstwo klasyczne zdaje relacje głównie z różnic między podstawą a derywatem, o tyle gniazdowe pokazuje też podobieństwa do innych formacji słowotwórczych. A przecież wyrazy nie funkcjonują w prostych, dwuczłonowych relacjach, lecz w sieci bliższych i dalszych relacji formalnych, semantycznych i motywacyjnych z wieloma innymi leksemami. Dopiero gniazda słowotwórcze uzmysławiają potencję i rolę morfologii w zakresie tworzenia nowych słów. Warto sięgnąć po ten aparat badawczy również dlatego, że słowotwórstwo gniazdowe jest stosunkowo dobrze opracowane i dysponujemy bogatym materiałem (SGS), który można wykorzystać nie tylko do zajęć czysto słowotwórczych (opis gniazda, jego struktury, elementów i relacji między nimi), ale także leksykalnych, np. przez badanie pól leksykalnych i ustalanie, w jakim zakresie (oraz dlaczego) są one zapełniane derywatami, a w jakim neosemantyzmami i zapożyczeniami. Można również, jak uczyniła to Iwona Burkacka (2021), wyzyskać gniazda słowotwórcze do badania językowego obrazu świata.

Jednak niezależnie od przyjętego modelu słowotwórczego rewizji wymaga podstawowe, fundamentalne dla słowotwórstwa (bo decydujące o analizie i klasyfikacji derywatów) pojęcie motywacji słowotwórczej. W słowotwórstwie opisowym uznaje się dość powszechnie, że motywacją jest relacja pochodności między dwoma wyrazami dostrzegana przez tzw. przeciętnych użytkowników języka; relacja, która jest odbiciem ich intuicji językowej. W rzeczywistości jednak nie prowadzi się badań słowotwórczych (z pewnymi wyjątkami) opartych na badaniach intuicji słowotwórczej użytkowników języka. Słusznie stwierdza Mirosław Skarżyński (1999: 38–39), że

niedostatek empirycznej wiedzy o kompetencji użytkowników języka w zakresie dostrzegania przez nich relacji międzywyrazowych zmusza do formułowania w mniejszym lub większym stopniu arbitralnych dyrektyw metodologicznych. Arbitralność zaś zawsze jest w pewnym stopniu naznaczona subiektywizmem.

W innym miejscu stwierdza on ponadto, że możliwość testowania intuicji użytkowników „sprowadza się do możliwości sprawdzania »Krewnych i Znajomych Królika«” (Skarżyński 1999: 60). Są tutaj dwa wyjątki: pierwszy to badania ankietowe Alicji Nagórko poświęcone właśnie stosunkom motywacyjnym widzianym przez użytkowników języka (Nagórko-Kufel 1997), drugi zaś to badania słowotwórstwa gwarowego. Dialektolodzy od dawna już w opisie słowotwórczym wykorzystują parafrazy i definicje użytkowników gwary¹⁵, które każą np. *aptekarkę* traktować nie jako feminatywum od *aptekarz* (czyli nie ‘aptekarz kobieta’), lecz odmiejscową żeńską nazwę wykonawcy czynności (‘ta, która pracuje w aptece’) – taką postawę interpretacyjną postuluje się również współcześnie w odniesieniu do polszczyzny ogólnej, zwłaszcza w obliczu „nasilających się ruchów emancypacyjnych i równościowych” (Burkacka, Kaproń-Charzyńska 2022: 7)¹⁶. Ponadto w wielu wypadkach trzeba zerwać z tradycyjną binarnością słowotwórstwa opisowego i uznać, że w motywacji biorą udział i inne wyrazy, można by więc mówić nie tyle o motywacji przez konkretny wyraz (względnie frazę), ile raczej o tle motywacyjnym. Posłużę się przykładem Iwony Burkackiej i Iwony Kaproń-Charzyńskiej (2022: 8) rzeczownika *pasteloz*:

nie wystarczy wskazanie, że jego podstawą jest przymiotnik *pastelowy* (a w zasadzie wyrażenie *kolor pastelowy*), a formantem sufiks *-oz(a)*, charakterystyczny dla słownictwa medycznego. Istotne są skojarzenia z nazwami chorób (np. *borelioza*, *mukowiscydoza*, *psychoza*, *skolioza*) i całym ciągiem derywatów z tym przyrostkiem (np.: *pikseloza*, *ślupkoza*, *punktoza*), a także związane z tymi derywatami negatywne wartościowanie.

Można też podać przykład ze słowotwórstwa gwarowego, bardzo charakterystyczny *załyżnik* ‘półka, w której trzyma się łyżki (i inne sztućce)’. Niejasna jest budowa formantu, złożonego z dwóch sufiksów: *za-* + *-nik*¹⁷. Obecność prefiksu staje się zrozumiała dopiero na tle parafrazy użytkownika gwary ‘półka z przegródką, za którą zakłada się łyżki’. Chodzi tu również o takie derywaty, które mają tzw. motywację podstawową i towarzyszącą. Moim zdaniem w wielu

¹⁵ Ze względu na charakter niniejszego opracowania nie podaję tutaj bibliografii, zwłaszcza że jest ona obszerna.

¹⁶ Dla porządku dodajmy jednak, że i GWJP nie wyklucza subiektywnej klasyfikacji derywatów typu *aptekarka*, jednak za właściwą ostatecznie uznaje interpretację modyfikacyjną.

¹⁷ W wypadku przyrostka można mówić o derywacji wymiennej.

wypadkach należy uznać za poprawne analizy studentów dające pierwszeństwo motywacjom traktowanym przez opisy słowotwórcze jako motywacje towarzyszące, nie zaś podstawowe. Na przykład derywaty *biegacz*, *skoczek* traktuje się jako motywowane przez czasowniki (*biegać*, *skakać*) (por. SGS). Tymczasem parafrazy wskazujące na motywację rzeczownikową 'ten, kto uprawia biegi', 'ten, kto uprawia skoki' są nie tyle równoprawne, ile wręcz trafniejsze, ponieważ różnice formalne między derywatem a podstawą są takie same jak w wypadku interpretacji odczasownikowej, natomiast różnice semantyczne są mniejsze, ponieważ element znaczeniowy 'wyczynowo, zawodowo' jest już zawarty w podstawie i zostaje przeniesiony do derywatu (w wypadku motywacji czasownikowej stanowiłby on tzw. nadwyżkę znaczeniową 'ten, kto biega/skacze wyczynowo, zawodowo'). W ustalaniu motywacji trzeba też brać pod uwagę kontekst, użycie derywatu w konkretnym tekście, np. *patelka* nie zawsze będzie 'małą patelnią' (por. dialog: A. *Podaj patelkę*. B. *Dużą czy małą?* A. *Daj tę dużą*), podobnie *kotek* może być 'małym kotem', ale i 'młodym kotem' lub kotem, którego się lubi.

Także rozmowy ze studentami przekonują, że stosunki motywacyjne między wyrazami widzą oni nierzadko inaczej, niż się to przedstawia na zajęciach z gramatyki opisowej. Dlatego właśnie ważne jest dopuszczenie w analizie słowotwórczej intuicji i ocen studentów, gdyż niewątpliwie przyczyni się to do ich większego zainteresowania kwestiami derywacji.

Zakończenie

Przedstawiłem tylko wybrane aspekty akademickiego nauczania słowotwórstwa opisowego, zasługujące moim zdaniem na zmiany, uzupełnienia lub modyfikacje; z uwagi na ograniczenia wynikające z charakteru niniejszego opracowania uczyniłem to dość ogólnie, raczej wskazując obszar poszukiwań dydaktyków, niż w pełni go charakteryzując. Propozycje te dotyczą metod analizy, zakresu słowotwórstwa, pewnych procesów słowotwórczych, które dla studentów, zwłaszcza w kontekście ich językoznawczych prac dyplomowych, wcale nie muszą być marginalne, oraz podstawowego dla słowotwórstwa pojęcia motywacji. Istotne jest otwarcie dla słowotwórstwa przedmiotów niegramatycznych, wprowadzenie go w szerszym wymiarze do zajęć poświęconych leksykologii. Omówione tu zagadnienia nie wyczerpują jednak tego, jak mogłoby wyglądać akademickie nauczanie słowotwórstwa, np. wiadomo, że skupia się ono na

słowotwórstwie rzeczownika (lub wręcz ogranicza się tylko do niego), a przecież inne części mowy również są derywowane. Wszystko to jednak wymaga zmiany o innym jeszcze charakterze, programowym, polegającej na zapewnieniu odpowiedniej liczby godzin na realizację nauczania o słownictwie polskim (nie tylko motywowanym). Niestety jest to raczej mało prawdopodobne w czasach, gdy klasyczne przedmioty filologiczne, zapewniające fundament wiedzy językoznawczej polonisty (prócz gramatyki opisowej także gramatyka historyczna, dialektologia lub kultura języka), są coraz bardziej ograniczane, uszczuplane godzinowo na rzecz innych zajęć (niekoniecznie lingwistycznych), w tym takich, które goszczą w programach studiów tylko przez krótki czas.

Bibliografia

- Burkacka I., 2010, *Klasyfikacja słowotwórcza nowszych zapożyczeń*, „Linguistica Copernicana”, nr 2(4), s. 229–240.
- Burkacka I., 2021, *Słowotwórstwo gniazdowe w badaniach językowego obrazu świata*, [w:] A. Moroz, J. Kulwicka-Kamińska (red.), *Tradycja i nowoczesność w badaniach języków słowiańskich*, Toruń, s. 213–229.
- Burkacka I., Kaproń-Charzyńska I., 2022, *Metodologia synchronicznego słowotwórstwa strukturalistycznego – przeszłość w polskich badaniach słowotwórczych czy ich trwałe zaplecze*, „Język Polski”, z. 1, s. 5–25.
- Buttler D., 1973, *Dyskusyjne zagadnienia opisu polskich gwar środowiskowych*, [w:] *Govornite forme i slovenckite literarni jazici*, Skopje, s. 153–159.
- Cierpich-Kozieł A., 2020, *Koronareczywistość – o nowych złożeniach z członem korona- w dobie pandemii*, „Język Polski”, z. 4, s. 102–117, DOI: 10.31286/JP.100.4.7.
- Cierpich-Kozieł A., 2022, *O patocelebrytach i patointeligencji, czyli o nowych złożeniach z (produktywnym) członem pato-*, „Język Polski” [on-line], s. 1–16, DOI: 10.31286/JP.00123.
- Czelakowska A., 2019, *Nazwy czynności i nazwy rezultatów czynności w derywacji semantycznej*, „LingVaria”, nr 2(28), s. 73–92.
- Dokulil M., 1979, *Teoria derywacji*, Wrocław.
- Grabias S., 1981a, *Typy derywacji i składnikowa analiza funkcji formantów*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Pojęcie derywacji w lingwistyce*, Lublin, s. 127–147.
- Grabias S., 1981b, *O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo*, Lublin.
- Grzegorzczkova R., Szymanek B., 1993, *Kategorie słowotwórcze w perspektywie kognitywnej*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, „Encyklopedia kultury polskiej XX wieku”, t. 2, Wrocław, s. 459–474.

- GWJP: S. Urbańczyk (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, t. 2: R. Grzegorzyczkowa, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), *Morfologia*, Warszawa 1984.
- Jadacka H., 2006, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa.
- Jadacka H., 2020, *Czy opis synchroniczny systemu słowotwórczego polszczyzny jest kompletny?*, „LingVaria”, nr 2(30), s. 67–77.
- Janowska A., 2007, *O swoistości derywacji na tle innych sposobów nominacji*, [w:] A. Achtełik, J. Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice, s. 28–34.
- Kleszczowa K., 2012, *Wpływ płaszczyny składniowej na kształt i zasób derywatów*, [w:] eadem, *Tajemnice dynamiki języka. Księga jubileuszowa*, A. Janowska, M. Pastuchowa (red.), „Prace Naukowe UŚ w Katowicach”, nr 2901, Katowice, s. 196–200.
- Kreja B., 1963, *Pojęcie derywacji wymiennej*, „Z Polskich Studiów Sławistycznych”, seria 4, s. 233–248.
- Kreja B., 1976, *O pewnych typach derywacji słowotwórczej*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, t. 34, s. 45–53.
- Kurdyła T., 2003, *Ludowe terminologie rzemieślnicze (na przykładzie słownictwa rzemieślników jaśliskich)*, „Język Polski”, z. 1, s. 50–54.
- Kurdyła T., 2011, *Jeszcze o derywatach tautologicznych*, „LingVaria”, nr 1(11), s. 85–92.
- Kurdyła T., 2015, *Pragmatyka w klasyfikacji słowotwórczej rzeczownika*, „LingVaria”, nr 1(19), s. 59–77.
- Kurdyła T., 2022, *O (nad)produktywności współczesnych regularnych nomina actionis*, [w:] E. Badyda, B. Jędrzejczak (red.), *Słowotwórstwo w systemie i w tekście*, „Wokół Słów i Znaczeń”, t. 9, Gdańsk, s. 62–74.
- Markowski A., 2012, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- Nagórko A., 2007, *Zarys gramatyki polskiej*, wyd. 7, Warszawa.
- Nagórko-Kufel A., 1977, *O eksperymencie w badaniach słowotwórczych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, t. 35, s. 141–151.
- Pastuchowa M., 2007, *Dlaczego słowotwórstwo leksykalistyczne. Ogląd faktów diachronicznych*, „LingVaria”, nr 2(4), s. 121–129.
- Reczek S., 1968, *Deminutiva polskie. Charakterystyka, rozwój funkcji stylistycznej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Rzeszowie”, z. 3(5), s. 373–386.
- SGS: *Słownik gniazd słowotwórczych współczesnego języka polskiego*, t. 1: T. Vogelgesang, *Gniazda odprzymiotnikowe*, H. Jadacka (red.), Kraków 2001, t. 2: H. Jadacka, M. Bondkowska, I. Burkacka, E. Grabska-Moyle, T. Karpowicz, *Gniazda odrzeczownikowe*, H. Jadacka (red.), Kraków 2001, t. 3: M. Skarżyński, M. Berend, M. Bondkowska, I. Burkacka, H. Jadacka, M. Olejniczak, T. Vogelgesang, *Gniazda odczasownikowe*, cz. 1–2, Kraków 2004, t. 4: M. Skarżyński, *Gniazda motywowane przez liczebniki, przysłówki, zaimki, przyimki, modulanty, onomatopeje, wykrzykniki*, Kraków 2004.
- SJPD: W. Doroszewski (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 1–11, Warszawa 1958–1969.

- SJPPWN: *Słownik języka polskiego PWN*, on-line: <https://sjp.pwn.pl/>.
- SJPSz: M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 1–3, Warszawa 1978–1981.
- Skarżyński M., 1999, *Powstanie i rozwój polskiego słownictwa opisowego*, Kraków.
- USJP: S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–4, Warszawa 2004 (CD-ROM).
- Waszakowa K., 1996, *Słownictwo w gramatyce kognitywnej (problemy nominalizacji)*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, t. 52, s. 113–125.
- Waszakowa K., 2015, *Pragmatyka słownotwórczego działania (kontynuacja myśli Marii Honowskiej o technikach stawiania się form słownotwórczych)*, „LingVaria”, nr 1(19), s. 99–108.
- Waszakowa K., 2017, *Kognitywno-komunikacyjne aspekty słownictwa. Wybrane zagadnienia opisu derywacji w języku polskim*, Warszawa.
- Waszakowa K., 2018, *Nowe derywaty jako wymierne skutki zróżnicowanych oddziaływań zapożyczeń leksykalnych na słownictwo polszczyzny XXI w.*, „Jazykovedný Časopis”, nr 3(69), s. 536–548.
- Wilkoń A., 2000, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, wyd. 2 popr. i uzup., „Prace Naukowe UŚ w Katowicach”, nr 1875, Katowice.
- WSJP: P. Żmigrodzki (red.), *Wielki słownik języka polskiego*, on-line: <https://wsjp.pl/>.
- Wyka K., 1997, *Bolesław Leśmian: dwa utwory*, [w:] idem, *Rzecz wyobraźni*, Warszawa, s. 414–450.

SUMMARY

Synchronic word formation in academic Polish studies – proposals for changes and additions

The article is devoted to the teaching of descriptive word formation in Polish studies at the academic level. The first part of the text concerns its place in the curriculum of academic studies. The dominant model of word formation has for years been the structuralist model, taught as part of descriptive grammar classes. Meanwhile, word formation, as one of the ways of creating words, should also be described in lexical categories and discussed during lexicology classes. It would be reasonable and useful to discuss word formation in the sociolinguistic aspect, due to fact that students often choose linguistic subjects for their diploma theses. It would also be justified to study pragmatic derivation (both expressive and stylistic) more broadly, because it is not only characteristic of numerous sociolects, but is also a clear tendency of morphological derivation of contemporary general Polish. The second part discusses the mechanisms of derivation and its effects, which are marginalized by classical word-formation, yet useful in the context of students' research (interchangeable derivation, univerbization, associative, similitive and tautological formations). The third

part suggests new methods in teaching word formation (especially the nest method, which offers different interpretation possibilities, but also has a rich material already developed in the form of dictionaries) and a change in the understanding of the concept of word formation motivation, which should take into account the intuition of language users to a greater extent and allow multi-motivation of derivatives.

Keywords: Polish studies teaching, academic education, word formation, word formation teaching

Izabela Kraśnicka

Uniwersytet Jagielloński
Wydział Polonistyki
iza.krasnicka@uj.edu.pl
<https://orcid.org/0000-0001-6746-780X>

Jakub Pstrąg

Uniwersytet Jagielloński
Wydział Polonistyki
jakub.pstrag@uj.edu.pl
<https://orcid.org/0000-0003-0277-3288>

Komunikacja niewerbalna w dydaktyce akademickiej¹

Słowa kluczowe: gesty, komunikacja niewerbalna, dydaktyka akademicka

Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, jaki status ma szeroko rozumiana komunikacja niewerbalna jako zagadnienie uwzględniane w ramach programów studiów i omawiane na zajęciach proponowanych przez uczelnie wyższe w Polsce. Ponieważ naukowe badania gestów prowadzone są z różnych perspektyw badawczych i przy użyciu różnych metod, wskazujemy tu na najważniejsze z nich, a przytaczane publikacje badaczy z tych ośrodków stanowią jedynie nasz autorski wybór egzemplifikujący różnorodność prezentowanej tematyki. Podkreślamy jednak, że rozumienie tak wieloaspektowego zjawiska, jakim jest komunikacja niewerbalna, wymaga pogłębionej refleksji dotyczącej jej składowych i funkcji tych składowych w tworzeniu znaczeń.

¹ Wkład każdego ze współautorów wynosi po 50%.

Wprowadzenie

Wpisawszy w wyszukiwarce internetowej hasło *komunikacja niewerbalna*, otrzymujemy ponad 240 tys. linków, a podanie hasła *gesty* dostarcza w odpowiedzi ponad milion wyników. Liczby te jednak nie przekładają się na rzetelne informacje poparte pogłębianymi badaniami naukowymi. Wiele publikacji dotyczących komunikacji niewerbalnej, zarówno tych dostępnych na stronach internetowych, jak i tych w formie tradycyjnej, zawiera wiedzę opartą na uogólnieniach i wierze w to, że określone zachowania niewerbalne mają konkretne, łatwo dekodowalne znaczenia. Przykładowo wyniki badań amerykańskiego psychologa Alberta Mehrabiana, znane jako tzw. rachunek Mehrabiana, potraktowane w sposób uogólniony, odnoszący się do komunikacji niewerbalnej jako pewnej całości zachowań, stają się przytaczanym w wielu publikacjach faktem, funkcjonującym jako reguła 7–38–55². Alan Pease (2001: 10) pisze następująco: „Albert Mehrabian ustalił, że **każdy** [wyróż. I.K. i J.P.] przekaz zbudowany jest przeciętnie w 7 procentach z elementów werbalnych (tylko słowa), 38 procentach z dźwiękowych (ton głosu, barwa i inne dźwięki) i aż w 55 procentach z niewerbalnych”. Inny przykład pochodzi z „Encyklopedii Zarządzania” (*Komunikacja niewerbalna EZ*), w której czytamy:

Antropolog Albert Mehrabian odkrył, że w procesie komunikacji interpersonalnej 7% to informacje przekazywane za pomocą słów, 38% to brzmienie głosu, a aż 55% to zachowania niewerbalne. [...] Dane te świadczą o tym, że mówimy dzięki organom mowy, ale rozmawiamy całym ciałem. Komunikacja niewerbalna kreuje pierwsze wrażenie o człowieku, ponieważ 99% opinii o ludziach powstaje w pierwszych 90 sekundach kontaktu. Ponadto komunikacja ta wywiera pięciokrotnie większy wpływ niż słowa.

I ostatni:

Albert Mehrabian, profesor psychologii na Uniwersytecie Kalifornijskim w Los Angeles, odkrył, że tylko siedem procent przekazu pochodzi z użytych

² 7–38–55 – reguła, w której 7 to procentowy udział słów, 38 to procentowy udział sygnałów parajęzykowych, a 55 – innych pozasłownych elementów komunikatu (mimika, gesty). Nieporozumienie wynikające z traktowania tych wyników badań jako aksjomatu dotyczącego komunikacji niewerbalnej wyjaśnia szczegółowo Jolanta Antas (2013: 49–51).

słów, podczas gdy 38 procent pochodzi z tonu głosu, a 55 procent z mowy ciała. W związku z tym [...] powinniśmy zwracać baczną uwagę na swoje ciało i sposób, w jaki używasz głosu podczas negocjacji (Voss).

Marek Tokarz na temat błędnie przytaczanego rachunku Mehrabiana pisze wprost:

W niezliczonych publikacjach przytacza się następujące prawo [regułę 7-38-55 – uzup. I.K. i J.P.]. Tę kompletną bzdurę cytuje się z całą powagą, przypisując ją wybitnemu i zasłużonemu uczonemu, Albertowi Mehrabianowi, jako jego rzekome odkrycie. W rzeczywistości w pracach tego autora żadnego takiego twierdzenia – na szczęście – nie można znaleźć (Tokarz 2006: 331).

Tymczasem amerykański psycholog w swojej pracy z 1968 r. przytacza następujący wzór: „ $A_{(total)} = 0,07 A_{(content)} + 0,38 A_{(tone)} + 0,55 A_{(face)}$ ”³ (za: Tokarz 2006: 331). Dotyczy on tylko sytuacji, kiedy komunikat przynosi różnymi kanałami sprzeczne informacje. Reguła 7-38-55 wydaje się w innych sytuacjach niedorzeczna, gdyż to właśnie język jest tym najistotniejszym środkiem przekazywania znaczeń, jeśli chodzi o komunikację międzyludzką, co oczywiście nie wyklucza ważnej roli pozasłownych przekazów. Mimo to wspomniany rachunek Mehrabiana jest uznawany często właśnie za regułę dotyczącą zachowań niewerbalnych.

Z całą mocą chcemy jednak podkreślić, że rozumienie tak wieloaspektowego zjawiska, jakim jest komunikacja niewerbalna, wymaga pogłębionej refleksji dotyczącej jej składowych i funkcji tych składowych w tworzeniu znaczeń.

Idee przypisania jednoznacznych interpretacji gestom i innym zachowaniom pozajęzykowym pojawiały się już w starożytności – Kwintylijan postulował, że istnieje prawie tyle gestów, co wyrazów, oraz dostrzegał ich funkcję syntaktyczną (za: Dziechcińska 1996: 109–110). Do XVII w. popularny był pogląd, że gesty są uniwersalnym i autonomicznym sposobem porozumiewania się (Żywczyński, Wacewicz 2015: 245). Natura gestów i innych zachowań

³ „Jeżeli jakiś komunikat przynosi różnymi kanałami wzajemnie sprzeczne informacje, to całkowita postawa nadawcy $A_{(total)}$, inferowana przez odbiorcę na podstawie tego komunikatu, stanowi sumę ważoną trzech specjalnych rodzajów postawy komunikowanej: postawy wyrażonej słowami $A_{(content)}$, postawy sygnalizowanej cechami wokalnymi wypowiedzi $A_{(tone)}$ i wreszcie postawy dającej się wyczytać z wyrazu twarzy nadawcy $A_{(face)}$ ” (Tokarz 2006: 331).

niewerbalnych (np. mimiki czy postawy ciała) wyklucza jednak uniwersalność ich znaczeń – są one bowiem zawsze osadzone kontekstowo i nie mogą być w prosty i jednoznaczny sposób przełożone na odpowiedniki innego systemu semiotycznego, jakim jest język, ze względu na swój globalny i syntetyczny charakter (McNeill 2006). Wyjątek stanowią tu oczywiście emblematy⁴, które jednak i tak są kulturowo zróżnicowane pod względem semantycznym⁵.

Zadaniem, które przed sobą postawiliśmy, jest próba odpowiedzi na pytanie, jaki status ma szeroko rozumiana komunikacja niewerbalna jako zagadnienie uwzględniane w ramach programów studiów i omawiane na zajęciach proponowanych przez uczelnie wyższe w Polsce. W tym celu przeanalizowaliśmy ponad 40 wybranych sylabusów ćwiczeń i wykładów (ich lista znajduje się w aneksie), których jednym z punktów treści programowych były zagadnienia związane z analizą oraz znaczeniem pozajęzykowych aspektów komunikacji.

Uwzględnienie sylabusów w analizie zagadnienia, po pierwsze, umożliwia wgląd do wykorzystywanych podczas zajęć czy proponowanych studentom publikacji i wyciągnięcie pewnych wniosków na ich temat – czy są to pozycje, które można by nazwać „klasycznymi” w zakresie omawianego zagadnienia, takie, w których zawarte są np. powszechnie wykorzystywane, ale też dyskutowane w literaturze przedmiotu typologie gestów czy innych zachowań niewerbalnych. Po drugie, na podstawie zawartych w sylabusach treści kształcenia można wnioskować na temat proporcji między zagadnieniami poświęconymi komunikacji pozajęzykowej a innego typu treściami, co również daje obraz sposobu realizacji tej problematyki w danym cyklu dydaktycznym. Niech za przykład posłuży tu sylabus do przedmiotu *komunikacja interpersonalna*, realizowanego na studiach pierwszego stopnia na kierunku socjologia na Wydziale Historyczno-Socjologicznym Uniwersytetu w Białymstoku (Sylabus UwB). Wydaje się, że przy omawianiu takich zagadnień jak autoprezentacja czy asertywność, które widnieją w sylabusie, nie sposób pominąć elementów komunikacji niewerbalnej, chociażby z tego powodu, że stanowią one, jak twierdzi Mark Leary (2017), jedną z technik autoprezentacyjnych. Wprawdzie treści dotyczące zachowań niewerbalnych nie zostały tu wymienione w osobnym punkcie, ale z powodów, o których pisaliśmy wyżej, a także ze względu na obecność w bibliografii sylabusa pozycji Alfreda Bieracha

⁴ Definicje gestu emblematycznego przyjmujemy za: Ekman, Friesen (1969: 63–68).

⁵ Różnice te omawia m.in. Agnieszka Szczepaniak w polsko-grecko-brytyjskim studium porównawczym emblematów (Szczepaniak 2017).

*Komunikacja niewerbalna*⁶ można przypuszczać, że studenci zostaną zapoznani z zagadnieniami z tego zakresu. Przypuszczać można również, że zakres ten będzie marginalny ze względu na jedną pozycję bibliograficzną, o charakterze poradnikowym, oraz fakt, że nie zamieszczono tego zagadnienia jako osobnego w treściach kształcenia. Ponadto na podstawie proponowanych lektur i zakresu omawianych treści można też wnioskować, że więcej miejsca poświęcone zostanie różnicom w komunikacji kobiet i mężczyzn (na siedem pozycji w bibliografii trzy z nich dotyczą tego właśnie aspektu, jest on również obecny w treściach kształcenia – *Czy płęć ma wpływ na komunikację? Style komunikacji kobiet i mężczyzn*).

Zebrany materiał uwzględnia zatem wybrane zajęcia oferowane w ostatnich pięciu latach akademickich (2016/2017–2020/2021) na uniwersytetach, politechnikach, uniwersytetach medycznych, akademiach muzycznych oraz w wyższych szkołach zawodowych na wszystkich stopniach nauczania. Przedmioty obejmujące zagadnienia dotyczące komunikacji niewerbalnej są wykładane na wielu różniących się od siebie kierunkach, od filologii i pedagogiki, edukacji elementarnej i wczesnego nauczania języka obcego, przez kierunki lekarskie, logistykę, turystykę i rekreację, socjologię, aż po zarządzanie, energetykę, automatykę i robotykę oraz kosmetologię.

Wprawdzie truizmem jest stwierdzenie, że komunikacja między ludźmi nie ma charakteru jedynie werbalnego, jednak istota pozajęzykowych środków wyrazu w tworzeniu znaczeń bywa niekiedy sprowadzana wyłącznie do towarzyszenia wypowiedzi. Komunikacja pozawerbalna, w tym gesty, nie jest jednak pobocznym, dodatkowym trybem semiotycznym, co dobitnie pokazał chociażby David McNeill, pisząc nieco prowokacyjnie:

sens pozornie nieszkodliwego stwierdzenia, jak to: „kiedy ludzie rozmawiają, często gestykują”, pokazuje, czego trzeba unikać, aby pójść za przedstawionymi tu [w książce – uzup. I.K. i J.P.] argumentami. Z punktu widzenia tej książki taki sposób mówienia jest jak powiedzenie: „kiedy ludzie rozmawiają, często mówią” (McNeill 2016: 11).

⁶ Przypuszczalnie chodzi tu o książkę Alfreda Bieracha zatytułowaną *Komunikacja niewerbalna. Za maską człowiek* (1997), choć prac tego autora o tym tytule, ale innym podtytułem jest więcej: *Komunikacja niewerbalna – mowa ciała kluczem do sukcesu. Zrozumienie, opis przypadków, skuteczność, ćwiczenia* z roku 1998 oraz *Komunikacja niewerbalna. Sztuka czytania z twarzy. Język twarzy, mimika, portrety, parajęzyk* z roku 1996. Podana w sylabusie data wskazywałaby jednak na pierwszy z wymienionych tytułów.

Badacz twierdzi dalej, że gesty nie stanowią dodatkowego i przypadkowego uzupełnienia słów, ale są integralną częścią mowy (*gesture-orchestrated speech*)⁷. Stanowisko to jest podzielane przez najwybitniejszych badaczy gestów, jak Adam Kendon (2004), Alan Cienki (2008, 2019), Cornelia Müller (2008, 2014), Jolanta Antas (2013).

Włączenie badań gestów (i szerzej – komunikacji niewerbalnej) w badania językoznawcze umożliwia paradygmat kognitywny i jego istotne założenie dotyczące ucieleśnienia ludzkich procesów poznawczych. W jednym ze swych artykułów Elżbieta Tabakowska zauważa:

Założenia leżące u podstaw kognitywnej teorii języka pomagają wyjaśnić proces „przekładania” abstrakcyjnych znaczeń na konkretne reprezentacje gestyczne. Wychodząc od badań na gestem, prowadzonych przez amerykańskiego psychologa McNeilla, badacze szukają powiązań między gestem, metaforą, konwencją i kulturowymi uwarunkowaniami komunikacji niewerbalnej [...] (Tabakowska 2016: 109).

Dyskusja na temat tego, które zachowania można nazwać werbalnymi, a które niewerbalnymi, omówiona została m.in. w artykule Corneli Müller, Silvii Ladewig i Jany Bressema (2013). Badaczki przytaczają dwa dyskutowane w literaturze ujęcia. Jedno z nich wynika z przyjęcia założenia, że gesty i mowa są różniącymi się, ale występującymi integralnie dwoma aspektami języka, jak twierdzi D. McNeill: „gesty są wyobrażeniowe, holistyczne i syntetyczne, język zaś jest arbitralny, analityczny i linearny” (Müller, Ladewig, Bressema 2013: 59). Drugie założenie natomiast ujmuje gesty jako różne od mowy środki wyrazu (Müller, Ladewig, Bressema 2013: 59). W tym drugim ujęciu gesty traktuje się jako elementy komunikacji niewerbalnej, podobnie jak mimikę, postawę ciała czy zachowania dotykowe (Knapp, Hall 2000: 23–31). Samo pojęcie komunikacji niewerbalnej, jak zauważają badacze, jest trudne do zdefiniowania choćby z powodu, o którym była mowa wyżej – nie ma wyraźnej granicy między tym, co werbalne, a tym, co niewerbalne (por. Brocki 2001: 95–96, a także: język migowy realizowany za pośrednictwem gestów, a umieszczany w tzw. kontinuum gestów, McNeill 2013: 483). Ze względu na cel artykułu i ograniczenie jego ramami przyjmujemy, że posługując się terminem *komunikacja niewerbalna*, będziemy odnosić się do zachowań komunikacyjnych realizowanych

⁷ „Gesture-orchestrated speech is essential to speech” (McNeill 2016: 11).

niejęzykowo – m.in. za pomocą gestów części ciała (ręce, głowa), mimiki, postawy ciała, czyli „środków innych niż słowa” (Knapp, Hall 2000: 23), mając jednocześnie świadomość zarówno trudności definicyjnych związanych z tym terminem, jego niejednoznaczności, jak i wielości ujęć obecnych w literaturze. Pozostawiamy te kwestie do rozważenia w innym miejscu.

1. Wybrane ośrodki badań komunikacji niejęzykowej w Polsce

Naukowe badania gestów, prowadzone z różnych perspektyw i przy użyciu różnych metod, są realizowane w Polsce w kilku ośrodkach⁸. Na Wydziale Neofilologicznym (Zakład Komunikacji Multimodalnej Instytutu Lingwistyki Stosowanej, Katedra Metodologii Lingwistyki) Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu prowadzone są badania dotyczące gestów wykonywanych podczas dialogów zadaniowych⁹ oraz badania uwzględniające relacje między mową a gestem i parajęzyk, w tym prozodię (np. Karpiński i in. 2008; Juszczuk, Karpiński 2009; Juszczuk 2011; Karpiński i in. 2018; Jarmołowicz-Nowikow 2019; Jarmołowicz-Nowikow, Karpiński 2020; Klessa, Karpiński 2020). Do anotacji gestów uczestników dialogów wykorzystywany jest program ELAN¹⁰, który pozwala na drobiazgową analizę gestów z podziałem na ich poszczególne fazy, zgodnie z modelem Kendona (Kendon 2004). Na tym samym uniwersytecie – na Wydziale Anglistyki – w Zakładzie Językoznawstwa Kognitywnego prowadzone są badania komunikacji multimodalnej z uwzględnieniem roli gestów podczas wypowiedzi, w tym także gestów osób niewidomych (np. Jelec, Fleischer, Jaworska 2011; Jelec 2014, 2020; Jelec, Jaworska 2014; Jelec, Fabiszak 2019). W badaniach gestów wykorzystywane są nagrania z udziałem uczestników rozmowy, a także obserwacje uczestniczące, pozyskany zaś materiał anotowany jest również w programie ELAN.

Jednostką zajmującą się problematyką ewolucji języka jest w Polsce Centrum Badań nad Ewolucją Języka na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika

⁸ Wskazujemy tu najważniejsze z nich, a przytaczane publikacje badaczy z tych ośrodków stanowią jedynie nasz autorski wybór egzemplifikujący różnorodność prezentowanej tematyki.

⁹ Omówienie specyfiki dialogów zadaniowych jako metody badawczej – zob. Jarmołowicz-Nowikow (2019: 93).

¹⁰ ELAN | The Language Archive (mpi.nl).

w Toruniu¹¹. Autorzy publikacji omawiający tę problematykę koncentrują się na roli gestów i weryfikacji tzw. hipotez gesturalnych w wyłonieniu się języka jako ludzkiej zdolności kognitywnej (np. Żywiczyński, Wacewicz 2015; Zlatev i in. 2017; Żywiczyński, Wacewicz, Sibierska 2018). W roku 2018 w Toruniu odbyła się pierwsza w Polsce, a dwunasta z kolei, mająca więc długą już historię¹², konferencja naukowa EVOLANG¹³, uwzględniająca również refleksję gesturologiczną w problematyce ewolucji języka.

Na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach autorką prac poświęconych kulturowym aspektom gestów i komunikacji niewerbalnej, w tym pierwszego polskiego słownika mowy ciała, jest Krystyna Jarząbek (2016). We wspomnianym słowniku badaczka zgromadziła materiał w postaci zdjęć gestów wraz z deskrypcją sposobów ich wykonania oraz wskazaniem (gdymy było to możliwe) ich frazeologicznych odpowiedników, co od strony teoretycznej i metodologicznej wpisuje się w badania komunikacji multimodalnej, uwzględniające istotną rolę czynników niewerbalnych w procesie ludzkiego porozumiewania się.

Tematyka ta zajmuje istotne miejsce również w zakresie prac badawczych prowadzonych w Katedrze Teorii Komunikacji Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zagadnienie komunikacji niewerbalnej jest tu analizowane z wielu różnych perspektyw (por. Antas 1995, 1996, 2001, 2006, 2013; Pstrąg 2004, 2021; Załazińska 2006, 2016; Kraśnicka-Wilk 2018; Drabik 2018, 2019, 2022; Kraśnicka 2020, 2021)¹⁴.

Prace pozostające w kręgu badań z zakresu komunikacji multimodalnej, a uwzględniające rolę komunikatów niewerbalnych pokazują wyraźnie, jak ogromne znaczenie w ludzkiej komunikacji mają jej pozajęzykowe aspekty. Alan Cienki, holenderski badacz gestów, pisze tak:

Obecnie obserwujemy entuzjastyczną inkorporację badań gestów do językoznawstwa kognitywnego, czego dowodem są liczne, uwzględniające tę tematykę konferencje i publikacje. Ten kierunek badawczy wypukła z kolei kilka interesujących kwestii związanych z pojęciami wypracowanymi dla

¹¹ Centre for Language Evolution Studies.

¹² Konferencje EVOLANG odbywają się co dwa lata od 1996 r.

¹³ Evolang XII | EvoLang 2018 (umk.pl).

¹⁴ Szczegółowe omówienie polskich ośrodków badawczych podejmujących refleksję gesturologiczną znajduje się w niepublikowanej rozprawie doktorskiej Soni Gembałczyk pt. *Niewerbalne środki wyrażania negacji i potwierdzania towarzyszące mowie*, Kraków 2021.

lingwistyki kognitywnej. W jaki sposób odnoszą się one do języka **w szerszym ujęciu** [wyróż. I.K. i J.P.], wykraczającym poza to, co znajdujemy w słowach pisanych i mówionych? Założenie było wszak takie, że przyjęcie faktu ucieleśnienia ludzkich procesów poznawczych powinno otwierać przestrzeń naukową dla towarzyszących mowie ucieleśnionych zachowań pozasłownych (Cienki 2019: 99).

„Szersze ujęcie” języka umożliwia bowiem paradygmat kognitywny oraz jego podstawowe założenia o ucieleśnieniu ludzkich procesów poznawczych, a realizowane jest ono poprzez wzięcie pod uwagę faktu, że niezwykle istotną, a w niektórych przypadkach nawet kluczową rolę w porozumiewaniu się między ludźmi odgrywa to, co niewypowiedziane, ale jednak zakomunikowane – właśnie poprzez pozawerbalne środki ekspresji. Badanie komunikacji pozasłownej, w tym gestów towarzyszących wypowiedziom, pozwala więc na poszerzenie perspektywy językoznawczej o pragmatyczny aspekt zachowań komunikacyjnych, które, podobnie jak słowa, tworzą znaczenia wypowiedzi i są jej naturalną, a co za tym idzie niemożliwą do pominięcia warstwą, jeśli chodzi o semantykę w dialogu na żywo.

Tematyka ta obecna jest także w programach studiów poszczególnych, różniących się niekiedy znacznie od siebie kierunków i realizowana jest w ramach przedmiotów akademickich.

2. Komunikacja niewerbalna jako przedmiot w programach studiów

Na podstawie analizy samych nazw zajęć można wywnioskować, że zagadnienie komunikacji niewerbalnej najczęściej stanowi jeden z elementów treści programowych, których tematem jest szeroko rozumiana komunikacja interpersonalna. Ponad 90% zajęć obejmujących treści dotyczące roli pozawerbalnych środków wyrazu w komunikacji zatytułowanych jest *komunikacja interpersonalna* (np. na kierunkach: socjologia lub zarządzanie na Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, pedagogika w Wyższej Szkole Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie czy architektura wewnątrz w Instytucie Humanistyczno-Artystycznym w Przemyślu). W zaledwie kilku przypadkach komunikacja niewerbalna została uwzględniona w nazwie zajęć, co oznacza, że to na niej przede wszystkim koncentrować się będą treści programowe, np. *mowa ciała* (Katedra

Porównawczych Studiów Cywilizacji, Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Jagiellońskiego), *komunikacja niewerbalna* (Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego) czy *komunikacja niewerbalna w mediacjach oraz negocjacjach* (na Wydziale Studiów Społecznych Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Gliwicach).

Pozostałe nazwy zajęć można podzielić na te, które wskazują bezpośrednio na ich praktyczny wymiar, oraz te odnoszące się do szeroko rozumianej komunikacji. I tak do pierwszej grupy zaliczyć można np.: *trening komunikacji społecznej, trening psychologiczny, warsztaty kreatywności i komunikacji*, do drugiej zaś: *komunikację międzykulturową, komunikację kliniczną, komunikację społeczną, współpracę i komunikację w grupie, instytucji i środowisku*. Wnikliwa analiza sylabusów pozwala jednak zauważyć, że nawet pomimo odniesień do praktycznych zagadnień w nazwie przedmiotu metody weryfikacji osiągnięcia zamierzonych efektów kształcenia opierają się przede wszystkim na ćwiczeniach praktycznych, czasem z wykorzystaniem psychodramy. Przykładem mogą być *podstawy komunikacji z pacjentem* realizowane na Wydziale Lekarskim Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu, na których, jak wynika z opisanych w sylabusie metod kształcenia, adepci sztuki lekarskiej w odgrywanych scenkach stają przed trudnymi moralnymi wyborami z zakresu praw pacjenta czy tajemnicy zawodowej. Również w Instytucie Językoznawstwa i Literaturoznawstwa Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach teoretycznemu wykładowi towarzyszą ćwiczenia o charakterze warsztatowym i praktycznym, na których zgłębia się omawiane wcześniej zagadnienia. Prowadzący zajęcia wykorzystują również inne formy praktyki: ćwiczenia indywidualne i w grupach, gry interaktywne, symulacje oraz analizę przypadków. Kryteriami zaliczenia są: prezentacje studentów, uczestnictwo w zajęciach. Natomiast w jednym przypadku (*treningu umiejętności personalnych* w Katedrze Pedagogiki na Uniwersytecie Przyrodniczym w Poznaniu) odnotowaliśmy, że formą zaliczenia jest test pisemny, a zatem pomimo praktycznej, jakby się wydawało, formy zajęć (*trening*) weryfikacja efektów kształcenia odbywa się w taki sposób, jak dzieje się to w przypadku sprawdzania wiedzy.

Analiza zalecanych list lektur z poszczególnych sylabusów pozwala zauważyć, że w programach kształcenia uwzględnianych jest wiele starszych tekstów (np. Domachowski 1993; Bierach 1997; Głodowski 1999; Rebel 1999), a brakuje pozycji najnowszych. Brak ten wydaje się konieczny do uzupełnienia przede wszystkim dlatego, że problemy i pytania badawcze związane z dziedziną komunikacji niewerbalnej są wciąż żywo dyskutowane, a w wielu kwestiach, jak

choćby sama definicja komunikacji niewerbalnej, nadal nie wypracowano jednolitego stanowiska, czego studenci powinni być świadomi. Intensywny rozwój badań nad komunikacją niewerbalną i gestem przyczynił się do powstania w ostatnich latach ogromnej liczby tekstów naukowych (jedynie wybrane zostały wymienione w bibliografii), w których te zagadnienia omawiane są z bardzo wielu perspektyw badawczych, rzucających coraz to nowe światło m.in. na rolę i funkcje gestów i innych pozajęzykowych środków wyrazu w komunikacji międzyludzkiej, jej kulturowych odmianach, akwizycji czy ewolucji języka – można tu wskazać chociażby dwa pokazujące rozmiarów tomy z lat 2013 i 2014 (w sumie ponad 2200 stron) z serii *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction* (BLC 2013; BLC 2014). Prezentowane tu zagadnienia pokazują różnorodność podejść i ujęć badawczych, uświadamiając czytelnikom rozległość problematyki dotyczącej komunikacji niewerbalnej i gestów, a świadomość tego faktu wydaje się istotna dla zrozumienia fenomenu, jakim jest ludzka komunikacja niewerbalna. Warto także, jak sądzimy, uwzględnić w sylabusach kluczowy dorobek takich badaczy, jak J. Antas, A. Cienki, C. Müller, A. Kendon, D. McNeill.

Ponadto istotny jest również fakt, że w kontekście zagadnienia komunikacji niewerbalnej kluczowe wydaje się ujęcie multimodalne, które zakłada współwystępowanie i wzajemne oddziaływanie różnych systemów semiotycznych. W opracowaniach podkreśla się, że język, obraz, dźwięk i gest traktowane są jako całość nieredukowalna. Różne systemy semiotyczne obecne w procesie komunikacji wzajemnie się uzupełniają, ale także ograniczają się lub przeczą sobie, jeśli chodzi o znaczenia przekazywane przy ich wykorzystaniu, o czym nie wspominają najczęściej proponowane w analizowanych sylabusach teksty, skupiające się przede wszystkim na retorycznej roli gestu. Tymczasem, jak podkreśla Hans-Jürgen Bucher (2015: 80), sens wyłania się nie z sumy poszczególnych elementów, ale w sposób multiplikatywny. Warto zatem w czasie zajęć poświęconych zagadnieniom komunikacji niewerbalnej uwypuklać potencjał semantyczny pozasłownych zachowań komunikacyjnych, gdyż proces konceptualizacji wymaga pozyskania, przyswojenia i interpretacji komunikatu – zarówno przez nadawcę, jak i odbiorcę. Warstwa werbalna bowiem, jak i niewerbalna komunikatu opierają się na schematach konceptualizacyjnych, które u swych podstaw z jednej strony mają ludzkie doświadczenie ciała, z drugiej zaś wzorce kulturowe.

Uwzględnione w sylabusach lektury – takie, jak przedstawiono wyżej – mają wpływ na treści kształcenia. Wśród zagadnień o charakterze teoretycznym

porusza się przede wszystkim kwestię klasyfikacji komunikatów niewerbalnych (kontakt wzrokowy, mimika, gesty i ruchy ciała, postawa ciała, kontakt dotykowy, zachowania przestrzenne, ubiór i powierzchowność, parajęzykowe i suprasegmentalne aspekty mowy). W programie zajęć przewidziane jest również omówienie: zasad skutecznej komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz jej znaczenia w budowaniu relacji z innymi, udziału gestów w ustalaniu relacji osobowej w interakcji, kanałów reprezentacji oraz ich zastosowania podczas funkcjonowania w grupie, sposobów kreowania własnego wizerunku za pomocą sygnałów niewerbalnych, jak również kulturowych uwarunkowań zachowań niewerbalnych. Komunikacja pozasłowna wykorzystywana jest w końcu jako narzędzie diagnostyczne i terapeutyczne w rękach lekarza. Osobnymi zagadnieniami włączanymi do omawianej tematyki są strefy dystansu i tzw. pierwsze wrażenie oraz jego rola w komunikacji.

Proponowane kursy stawiają sobie za zadanie, jeśli chodzi o efekty kształcenia, m.in. przygotować studenta do sprawnego posługiwania się pojęciami kultury, komunikacji werbalnej i niewerbalnej, komunikacji międzykulturowej; przygotowują do interpretowania sygnałów niewerbalnych, dzięki czemu student dobrze radzi sobie werbalnie i niewerbalnie w sytuacjach życiowych i zawodowych oraz ma umiejętność przewidywania zachowań członków organizacji. W przypadku kierunków lekarskich absolwenci powinni zrozumieć znaczenie komunikacji werbalnej i niewerbalnej w procesie komunikowania się z pacjentami. Wydaje się zatem, że uwzględnienie w programach zajęć wspomnianej wyżej literatury współczesnych badaczy gestów i komunikacji pozasłownej byłoby ze wszech miar uzasadnione – nawet w przypadku zajęć o charakterze praktycznym, warsztatowym potrzebna jest bowiem wiedza na temat roli gestów, sposobów ich realizowania w połączeniu z mową, a także świadomość funkcji, jaką pełnią np. w zakresie technik autoprezentacyjnych. Wskazywana przez nas literatura pozwala na pogłębienie wiedzy na temat komunikacji niewerbalnej, uzyskanie świadomości komunikacyjnej, a tym samym – zwiększanie kompetencji w tym zakresie.

Analizując sylabusy, trudno jest nam precyzyjnie określić proporcje pomiędzy zagadnieniami dotyczącymi komunikacji niewerbalnej a innymi treściami będącymi tematem zajęć, jak również niemożliwe jest określenie liczby godzin, które poświęcone są tylko pozasłownym wymiarom ludzkiego komunikowania. Zważywszy jednak na opisane w dokumentach cele przedmiotów oraz treści i efekty kształcenia, pomijawszy wymienione wyżej zajęcia w całości poświęcone komunikacji niewerbalnej, omawiane zagadnienie stanowi zaledwie drobny

wycinek oferowanych studentom kursów. Oczywiście jest przy tym, że zajęcia o tematyce związanej z komunikacją międzyludzką na kierunkach technicznych, inżynierskich będą projektowane inaczej niż na kierunkach humanistycznych, inne są bowiem cele i efekty kształcenia, a co za tym idzie – dobór literatury czy treści przedmiotowych. Porównajmy przykładowo sposób realizacji przedmiotu o nazwie *komunikacja interpersonalna* na kierunku dziennikarstwo na Uniwersytecie Warszawskim (Sylabus UW) oraz na kierunku elektrotechnika na Politechnice Poznańskiej (Sylabus PP). W przypadku pierwszego z kierunków treści kształcenia dotyczące komunikacji interpersonalnej zostały przedstawione szczegółowo, z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej jako jednego z zagadnień. Efekty kształcenia ukierunkowane są na zdobycie kompetencji interpersonalnych, a literatura zawiera osobną pozycję dotyczącą komunikacji niewerbalnej, choć i tu jest to wspomniany już Głodowski (1999), ale zauważyć trzeba, że proponowane są także inne publikacje poruszające tematykę komunikacji niewerbalnej (np. Nęcki 1992; Morreale, Spitzberg, Barge 2007). W sylabusie drugiego z kierunków treści zostały przedstawione syntetycznie, w kilku punktach, a komunikacja niewerbalna stanowi część jednego z nich (*Pojęcie komunikacji. Typy komunikacji. Komunikacja werbalna i niewerbalna. Narzędzia komunikacji*). W literaturze nie uwzględniono osobnej pozycji poruszającej zagadnienia dotyczące komunikacji pozajęzykowej, choć zamieszczono również podręcznik: Morreale, Spitzberg, Barge (2007), w którym znajduje się osobny rozdział jej poświęcony. Efekty kształcenia sformułowane zostały szeroko, zmierzają w kierunku kształcenia kompetencji zawodowych (rozwój przedsiębiorczości, działanie na rzecz środowiska społecznego), ale bez uwzględnienia funkcji samej komunikacji pozasłownej. Na podstawie tego krótkiego porównania można wysnuć wnioski, że omawiana problematyka nieco szerzej jest potraktowana na kierunku dziennikarstwo, na którym stanowi osobne zagadnienie w treściach kształcenia i uwzględniana jest w lekturach. Niemniej w obu przypadkach proponowana literatura z tego zakresu nie uwzględnia pozycji, o których pisaliśmy wcześniej. Wynikać to może z faktu, że pozasłowna komunikacja, nawet w ramach zagadnienia komunikacji interpersonalnej, traktowana jest jako jedynie jeden z jej (pobocznych?) aspektów. Tymczasem, jak powiedziano wcześniej, obecny stan badań pozwala widzieć gesty jako część języka w ogóle, a świadomość tego faktu znacząco wpływa, naszym zdaniem, na rozumienie funkcji pozasłownych środków wyrazu w tworzeniu znaczeń wypowiedzi, realizowanych poprzez multimodalną aktywność człowieka.

Podsumowanie

Zauważyć można zatem, że wiele z proponowanych przedmiotów opiera się na istotnej wprawdzie literaturze, jednak najczęściej, co pokazał powyższy przegląd, pomija się w dydaktyce najnowsze, a jakże liczne publikacje prezentujące wyniki wieloaspektowych badań naukowych, często opartych na zaawansowanych pod względem technicznym i metodologicznym eksperymentach. Rosnące zainteresowanie problematyką znaczeń pozasłownych komunikatów, ale i badania, o których mowa była wyżej, powinny więc skłaniać do sięgania po najnowsze osiągnięcia nauki w tym zakresie i uwzględnienie ich w dydaktyce akademickiej.

Chociaż zjawisko wielokodowości znane jest już od czasów Arystotelesa, który w swojej *Retoryce* (2008) rozważał zagadnienia *actio* (w tym perswazyjną rolę gestu w wystąpieniu retorycznym), to dopiero współcześnie rozwijana metodologia pozwala włączyć badania nad gestami w zakres dociekań językoznawczych. Dzięki temu zróżnicowane, pozajęzykowe środki wyrażania znaczeń mogą być brane pod uwagę i analizowane na poziomie strukturalnym, funkcjonalnym i semantycznym. Zatem włączanie tych zagadnień do dydaktyki akademickiej pozwala później na wykorzystanie ich w pracach dyplomowych z zakresu komunikologii i językoznawstwa, ale również wpływa na kształcenie kompetencji komunikacyjnych studentów, także w sytuacjach codziennej komunikacji, co wydaje się równie istotnym aspektem dydaktycznym.

ANEKS

Zestawienie przedmiotów uwzględniających zagadnienie komunikacji niewerbalnej na wybranych kierunkach studiów

Szkoła wyższa	Kierunek/jednostka	Nazwa zajęć
Akademia Górniczo-Hutnicza	socjologia	komunikacja interpersonalna
Akademia Górniczo-Hutnicza	zarządzanie	komunikacja interpersonalna
Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim	komunikacja medialna	analiza tekstów medialnych

Szkoła wyższa	Kierunek/jednostka	Nazwa zajęć
Akademia Muzyczna im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu	kompozycja i teoria muzyki	kultura i metodyka komunikacji
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie	Instytut Pedagogiki Specjalnej	komunikacja interpersonalna
Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie	Zakład Nauk Społecznych	komunikacja społeczna
Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska w Przemyślu	architektura wnętrz	komunikacja interpersonalna
Podhalańska Państwowa Uczelnia Zawodowa w Nowym Targu	turystyka i rekreacja	komunikacja społeczna
Politechnika Częstochowska	logistyka	komunikacja społeczna
Politechnika Gdańska	energetyka	podstawy komunikacji personalnej
Politechnika Poznańska	elektrotechnika	komunikacja interpersonalna
Politechnika Poznańska	automatyka i robotyka	komunikacja interpersonalna
Politechnika Rzeszowska im. Ignacego Łukasiewicza	bezpieczeństwo wewnętrzne	komunikacja społeczna
Politechnika Warszawska	Szkoła Doktorska	skuteczne komunikowanie się w organizacji
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego	weterynaria	komunikacja międzykulturowa
Śląska Wyższa Szkoła Medyczna w Katowicach	kosmetologia	komunikacja interpersonalna i autoprezentacja
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu	praca socjalna	komunikacja interpersonalna
Uniwersytet Jagielloński	Katedra Porównawczych Studiów Cywilizacji	mowa ciała
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie	Instytut Socjologii	komunikacja interpersonalna
Uniwersytet Łódzki	Wydział Filologiczny	komunikacja niewerbalna
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	Wydział Politologii i Dziennikarstwa	komunikacja interpersonalna
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	kreatywność społeczna	warsztaty kreatywności i komunikacji

Szkoła wyższa	Kierunek/jednostka	Nazwa zajęć
Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu	kierunek lekarski	podstawy komunikacji z pacjentem
Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu	kierunek lekarski	trening komunikacji społecznej
Uniwersytet Medyczny w Białymstoku	zdrowie publiczne	komunikacja interpersonalna i społeczna
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	psychologia	komunikacja interpersonalna
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie	informatyka	komunikacja interpersonalna
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach	filologia polska	komunikacja międzykulturowa
Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu	studium doktoranckie I stopnia	trening umiejętności interpersonalnych
Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu	weterynaria	komunikacja interpersonalna
Uniwersytet Rzeszowski	kierunek lekarski	komunikacja kliniczna z pacjentem
Uniwersytet Rzeszowski	filologia polska	komunikacja interpersonalna
Uniwersytet Szczeciński	Zakład Geologii i Paleogeografii	komunikacja interpersonalna
Uniwersytet Śląski w Katowicach	Wydział Biologii i Ochrony Środowiska	komunikacja interpersonalna w aspekcie biologii mózgu
Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Bydgoszczy	technologia żywności i żywienie człowieka	psychologia
Uniwersytet w Białymstoku	socjologia i kulturoznawstwo	komunikacja interpersonalna
Uniwersytet Zielonogórski	pedagogika / edukacja elementarna i wczesne nauczanie języka obcego	współpraca i komunikacja w grupie, instytucji i środowisku
Uniwersytet Zielonogórski	logistyka	komunikowanie społeczne
Warszawski Uniwersytet Medyczny	Zakład Psychologii i Komunikacji Medycznej	komunikacja medyczna

Szkoła wyższa	Kierunek/jednostka	Nazwa zajęć
Warszawski Uniwersytet Medyczny	5. i 6. rok jednolitych studiów magisterskich na kierunku lekarskim; 4. i 5. rok jednolitych studiów magisterskich na fizjoterapii; 2. i 3. rok studiów licencjackich na kierunkach: pielęgniarstwo, położnictwo, elektroradiologia, logopedia, dietetyka, zdrowie publiczne, audiofonologia, ratownictwo medyczne; 1. i 2. rok studiów magisterskich na kierunkach: pielęgniarstwo, położnictwo, elektroradiologia, położnictwo, logopedia, dietetyka, zdrowie publiczne, fizjoterapia	komunikacja werbalna i niewerbalna
Wyższa Szkoła Artystyczna w Warszawie	malarstwo	techniki komunikacji z indywidualnym rozmówcą i szerokim audytorium – konstruowanie prezentacji
Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa w Poznaniu	Wydział Studiów Społecznych w Gliwicach	komunikacja niewerbalna w mediacjach oraz negocjacjach
Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie	pedagogika	komunikacja interpersonalna – warsztat metodyczny
Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii	turystyka i rekreacja	język włoski
Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie	elektrotechnika	komunikacja interpersonalna i techniki negocjacji w zawodzie nauczyciela akademickiego

Bibliografia

- Antas J., 1995, *Morfologia gestu. Rozważania metodologiczne*, [w:] F. Sławiński, H. Mieczkowska (red.), *Studia z językoznawstwa słowińskiego*, Kraków, s. 17–24.
- Antas J., 1996, *Gest, mowa a myśl*, [w:] R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska (red.), *Językowa kategoryzacja świata*, Lublin, s. 71–96.

- Antas J., 2001, *Co mówią ręce. Wprowadzenie do komunikacji niewerbalnej*, [w:] R. Przybylska, W. Przyczyna (red.), *Retoryka dziś*, Kraków, s. 437–459.
- Antas J., 2006, *Gesty – obrazy pojęć i schematy myśli*, [w:] E. Tabakowska (red.), *Ikonizacja znaku. Słowo – przedmiot – obraz – gest*, Kraków, s. 181–212.
- Antas J., 2013, *Semantyczność ciała. Gesty jako znaki myślenia*, Łódź.
- Arystoteles, 2008, *Retoryka; Retoryka dla Aleksandra; Poetyka*, tłum. H. Podbielski, Warszawa.
- Bierach A.J., 1997, *Komunikacja niewerbalna. Sztuka czytania z twarzy. Język twarzy, mimika, portrety, parajęzyk*, Wrocław.
- BLC 2013: C. Müller, A.J. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill, S. Teßendorf (red.), *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, vol. 1, „Handbook of Linguistics and Communication Science / Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft”, HSK, vol. 38(1), Berlin 2013.
- BLC 2014: C. Müller, A.J. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill, J. Bressemer (red.), *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, vol. 2, „Handbook of Linguistics and Communication Science / Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft”, HSK, vol. 38(2), Berlin 2014.
- Brocki M., 2001, *Język ciała w ujęciu antropologicznym*, Wrocław.
- Bucher H.-J., 2015, *Rozumienie multimodalne lub recepcja jako interakcja. Teoretyczne i empiryczne podstawy systematycznej analizy multimodalności*, [w:] R. Opilowski, J. Jarosz, P. Staniewski (red.), *Lingwistyka mediów. Antologia tłumaczeń*, Wrocław, s. 79–110.
- Cienki A., 2008, *Why study metaphor and gesture?*, [w:] A. Cienki, C. Müller (red.), *Metaphor and Gesture*, Amsterdam, s. 5–25.
- Cienki A., 2019, *Schematy wyobrażeniowe i schematy mimetyczne w językoznawstwie kognitywnym i w badaniach nad gestami*, tłum. I. Kraśnicka, S. Gembalczyk, [w:] J. Winiarska, A. Załazińska (red.), *Widzieć – rozumieć – komunikować*, „Obrazowanie w Komunikacji”, t. 2, Kraków, s. 97–115.
- Domachowski W., 1993, *Psychologia społeczna komunikacji niewerbalnej*, Toruń.
- Drabik B., 2018, *Obrazowanie w geście kultowym. Analiza znaku krzyża z wykorzystaniem koncepcji schematów wyobrażeniowych*, [w:] J. Winiarska, A. Załazińska (red.), *Multimodalność komunikacji*, „Obrazowanie w Komunikacji”, t. 1, Kraków, s. 73–87.
- Drabik B., 2019, *Czy gesty i postawy liturgiczne to emblematy? Status kinetycznych znaków liturgicznych w świetle istniejących klasyfikacji gestów*, [w:] J. Winiarska, A. Załazińska (red.), *Widzieć – rozumieć – komunikować*, „Obrazowanie w Komunikacji”, t. 2, Kraków, s. 117–144.
- Drabik B., 2022, *Ciało – kultura – sacrum*, Kraków.
- Dziechcińska H., 1996, *Ciało, strój, gest w czasach renesansu i baroku*, Warszawa.

- Ekman P., Friesen W.V., 1969, *The repertoire of nonverbal behavior. Categories, origins, usage, and coding*, „Semiotica”, vol. 1(1), s. 49–98.
- Głodowski W., 1999, *Bez słowa. Komunikacyjne funkcje zachowań niewerbalnych*, Warszawa.
- Jarmołowicz-Nowikow E., 2019, *Intencjonalność komunikacyjna gestów wskazujących*, Poznań.
- Jarmołowicz-Nowikow E., Karpiński M., 2020, *Prozodia a gestykulacja*, [w:] M. Wysocka, B. Kamińska, S. Milewski (red.), *Prozodia – przyswajanie, badanie, zaburzenia, terapia*, Gdańsk, s. 88–101.
- Jarząbek K., 2016, *Słownik mowy ciała Polaków*, Katowice.
- Jelec A., 2014, *Are Abstract Concepts Like Dinosaur Feathers? Conceptual Metaphor Theory and the conceptualisation strategies in gesture of blind and visually impaired children*, Poznań.
- Jelec A., 2020, *Multimodal Patterns in Cognition and Communication*, „Studia Anglica Posnaniensia”, vol. 55, s. 179–184.
- Jelec A., Fabiszak M., 2019, *Micronarrative. Unit of analysis for quantitative studies of gesture in focus interviews*, „Lingua”, vol. 229, on-line: https://www.academia.edu/82594995/Micronarrative_Unit_of_analysis_for_quantitative_studies_of_gesture_in_focus_interviews.
- Jelec A., Fleischer Z., Jaworska D., 2011, *Znaczenie badawcze gestu w analizie procesów poznawczych osób niewidomych i niedowidzących*, „Poznańskie Forum Kognitywistyczne. Teksty Pokonferencyjne”, nr 6, s. 43–48.
- Jelec A., Jaworska D., 2014, *Thoughts on the table. Gesture as a tool for thinking in blind and visually impaired children*, „Yearbook of the Poznań Linguistic Meeting”, vol. 1, s. 73–88.
- Juszczyk K., 2011, *Multimodalny model mentalny znaczeń w instrukcyjnych aktach dialogowych*, „Studia z Kognitywistyki i Filozofii Umysłu”, t. 5, nr 1, s. 39–58.
- Juszczyk K., Karpiński M., 2009, *GESPIN. Gesture and Speech in Interaction*, Poznań.
- Karpiński M., Czoska A., Jarmołowicz-Nowikow E., Juszczyk K., Klessa K., 2018, *Aspects of gestural alignment in task-oriented dialogues*, „Cognitive Studies / Études cognitives”, nr 18, DOI: 10.11649/cs.1640, on-line: <https://ispan.waw.pl/journals/index.php/cs-ec/article/view/cs.1640>.
- Karpiński M., Malisz Z., Juszczyk K., Szczyszek M., Jarmołowicz-Nowikow E., 2008, *Rejestracja, transkrypcja i tagowanie mowy oraz gestów w narracji dzieci i dorosłych*, „Investigationes Linguisticae”, vol. 16, s. 83–98.
- Kendon A., 2004, *Gesture. Visible Action as Utterance*, Cambridge.
- Klessa K., Karpiński M., 2020, *Hesitation markers in a corpus of Polish-German, German-German and Polish-Polish task-oriented dialogues in the context of communicative alignment*, [w:] C. Coons, Z.-C. Guo, S. Park, E. Wood (red.), *The Proceedings of 19th Meeting of Texas Linguistic Society*, Austin, s. 17–26.

- Knapp M.L., Hall J.A., 2000, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, tłum. A. Śliwa, L. Śliwa, Wrocław.
- Komunikacja niewerbalna* EZ: „Encyklopedia Zarządzania”, on-line: https://mfiles.pl/pl/index.php/Komunikacja_niewerbalna.
- Kraśnicka I., 2020, *Meaning in multisemiotic messages – functions of gestures accompanying speech as elements of utterance structure*, „Crossroads. A Journal of English Studies”, nr 31, s. 7–22.
- Kraśnicka I., 2021, *Gdzie jest metafora? Sposoby reprezentowania gestów metaforycznych w dialogu*, „Polonica”, t. 41, s. 23–37.
- Kraśnicka-Wilk I., 2018, *Schematy mimetyczne realizowane w gestach*, „Socjolingwistyka”, t. 32, s. 211–232.
- Leary M., 2017, *Wywieranie wrażenia. Strategie autoprezentacji*, tłum. A. Kacmajor, M. Kacmajor, Sopot.
- McNeill D., 2006, *Gesture and Thought*, on-line: http://mcneilllab.uchicago.edu/pdfs/dmncn_vietri_sul_mare.pdf.
- McNeill D., 2013, *The co-evolution of gesture and speech, and downstream consequences*, [w:] C. Müller, A.J. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill, S. Teßendorf (red.), *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, vol. 1, „Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft”, Berlin, s. 480–512.
- McNeill D., 2016, *Why We Gesture? The Surprising Role of Hand Movements in Communication*, New York.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., 2007, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, tłum. P. Izdebski, A. Jaworska, D. Kobylińska, Warszawa.
- Müller C., 2008, *What gestures reveal about the nature of metaphor*, [w:] A. Cienki, C. Müller (red.), *Metaphor and Gesture*, Amsterdam.
- Müller C., 2014, *Gesture as “deliberate expressive movement”*, [w:] M. Seyfeddinipur, S. Gullberg (red.), *From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance. Essays in honor of Adam Kendon*, Amsterdam–Philadelphia, s. 127–151.
- Müller C., Ladewig S.H., Bressemer J., 2013, *Gestures and speech from a linguistic perspective. A new field and its history*, [w:] C. Müller, A.J. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill, S. Teßendorf (red.), *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, vol. 1, „Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft”, Berlin, s. 55–81.
- Nęcki Z., 1992, *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Pease A., 2001, *Mowa ciała. Jak odczytywać myśli innych ludzi z ich gestów*, tłum. P. Żak, Kielce.
- Pstrąg J., 2004, *Werbalne i niewerbalne techniki i strategie konwersacyjnego oponowania na materiale debat telewizyjnych*, Kraków.

- Pstrąg J., 2021, *Pozytywna autoprezentacja jako sposób uwiarygodnienia własnej osoby*, „LingVaria”, nr 2(32), s. 91–104.
- Rebel G., 1999, *Naturalna mowa ciała*, Wrocław.
- Sylabus PP: Sylabus przedmiotu komunikacja interpersonalna na Politechnice Poznańskiej, on-line: https://www.put.poznan.pl/cards/2020_2021/Elektrotechnika/niestacjonarne/studia pierwszego stopnia/6/przedmioty obieralne/Przedmiot obieralny humanistyczny - Komunikacja interpersonalna.pdf.
- Sylabus UW: Sylabus przedmiotu komunikowanie interpersonalne na Uniwersytecie Warszawskim, on-line: [https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?action=actionx:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot\(prz_kod:2700-L-DM-D5KOIN-DZI\)](https://usosweb.uw.edu.pl/kontroler.php?action=actionx:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot(prz_kod:2700-L-DM-D5KOIN-DZI)).
- Sylabus UwB: Sylabus przedmiotu komunikacja interpersonalna na Uniwersytecie w Białymstoku, on-line: <https://usosweb.uwb.edu.pl/kontroler.php?action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=0500-SS1-2KO1>.
- Szczepaniak A., 2017, *Gesty emblematyczne w międzykulturowej komunikacji niewerbalnej. Polsko-grecko-brytyjskie studium porównawcze i gestownik*, Kalisz–Wrocław.
- Tabakowska E., 2016, *Językoznawstwo kognitywne – geneza, kierunki, perspektywy*, [w:] J. Bremer (red.), *Przewodnik po kognitywistce*, Kraków.
- Tokarz M., 2006, *Argumentacja, perswazja, manipulacja*, Gdańsk.
- Voss: *Never Split the Difference – Chris Voss – Podsumowanie*, on-line: https://pl.almtalonline.at/never-split-difference-chris-voss-summary#The_7-38-55_Percent_Rule.
- Załaźnińska A., 2006, *Niewerbalna struktura dialogu. W poszukiwaniu polskich wzorów narracyjnych i interakcyjnych zachowań komunikacyjnych*, Kraków.
- Załaźnińska A., 2016, *Obraz, słowo, gest*, Kraków.
- Zlatev J., Waciewicz S., Żywiczyński P., van de Weijer J., 2017, *Multimodal-first or pantomime-first? Communicating events through pantomime with and without vocalization*, „Interaction Studies”, vol. 18(3), s. 454–477.
- Żywiczyński P., Waciewicz S., 2015, *Ewolucja języka. W stronę hipotez gesturalnych*, Toruń.
- Żywiczyński P., Waciewicz S., Sibierska M., 2018, *Defining Pantomime for Language Evolution Research*, „Topoi”, vol. 37(2), s. 307–318.

SUMMARY

Nonverbal communication in academic didactics

The article is an attempt to find an answer to the question of the status of non-verbal communication in the field of academic education in Poland. As scientific study of gestures are conducted from different perspectives and by using various methods, we indicate here only the most important of them,

the cited publications of researchers from these centers are only our original selection that exemplifies the diversity of the topics presented. However, we emphasize that understanding such a multifaceted phenomenon as non-verbal communication requires in-depth reflection on its components and the functions of these components in creating meanings.

Keywords: gestures, non-verbal communication, academic education

Beata Drabik

Uniwersytet Jagielloński

Wydział Polonistyki

beata.drabik@uj.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-1068-0375>

Co o barierach komunikacyjnych student wiedzieć powinien?

Słowa klucze: komunikacja interpersonalna, bariery, grzeczność

Ważnym elementem kształcenia kompetencji komunikacyjnych jest z jednej strony skupianie się na czynnikach i umiejętnościach zwiększających skuteczność interakcji, z drugiej zaś strony zwracanie uwagi na problem barier komunikacyjnych – językowych i pozajęzykowych zachowań i czynników, które stanowią przeszkody w komunikacji i przyczyniają się do niepowodzenia komunikacyjnego przynajmniej części uczestników danego kontaktu. Problem barier w komunikacji można rozpatrywać w dydaktyce akademickiej zarówno pod względem teoretycznym – rozpoznając obszary szczególnie „narażone” na powstanie owych barier (np. związane z komunikacją w przypadku osób posługujących się różnymi językami etnicznymi lub różnymi socjolektami albo osób, które utraciły częściowo zdolności językowe, np. chorych na afazję), jak i pod względem praktycznym – ćwicząc sposoby radzenia sobie z trudnościami komunikacyjnymi. Artykuł ten poświęcony będzie teoretycznym aspektom omawianego tu zagadnienia. Perspektywa badacza komunikacji – naukowca i jednocześnie wykładowcy – poszerzona zostanie jednakże o punkt widzenia studenta – uczestnika zajęć na temat barier komunikacyjnych. Takie ujęcie pozwoli wskazać, które obszary tego pola badawczego – mającego długą już tradycję i niezwykle rozległego – wydają się obecnie studentom na tyle ważne i aktualne, że czynią je oni przedmiotem swojego zainteresowania.

Wprowadzenie

Moją pracą jest scalanie naszego sfragmentaryzowanego doświadczenia ludzkiego, nadawanie mu sensu i znaczenia, sprawianie, że jest ono transmitowalne z jednego indywiduum na drugie. [...] Kiedy zastanawiam się nad tym, jakie miejsce ma literatura w ludzkim doświadczeniu, staję przed ogromem pytań i wyzwań. Na usta cisną mi się metafory i porównania, ale trudno jest w prosty sposób zdefiniować miejsce opowieści w cywilizacyjnym uniwersum. Wiem tylko, że literaturę rozumiem bardzo szeroko. Jako uczestniczenie w odwiecznym nurcie opowieści, głębokiej ludzkiej potrzebie rozumienia swojej egzystencji. Jest to jednocześnie wyrafinowany sposób komunikacji, który przekracza nie tylko granice kultur i języków, ale przede wszystkim granice pojedynczych ludzkich istnień¹

– te słowa mogliśmy usłyszeć w przemówieniu Olgi Tokarczuk podczas uroczystości nadania jej tytułu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Jagiellońskiego. Choć dotyczą one przede wszystkim literatury i roli opowieści, nieprzypadkowo wybieram je jako motto rozważań na temat barier w komunikacji międzyludzkiej. Pięknie i klarownie ujmują one bowiem problem podstawowy z punktu widzenia powstawania wszelkich nieporozumień komunikacyjnych, a mianowicie zagadnienie indywidualności i odrębności komunikujących się ze sobą podmiotów – odrębności, która przejawia się tak w sferze wspomnianych przez noblistkę doświadczeń, jak i na gruncie istotnych dla porozumienia się skryptów kulturowych, języka i zachowań pozawerbalnych. Jeśli bowiem za Alfredem Korzybskim (1994) przyjmiemy (choć trzeba przyznać, że to skrajnie subiektywistyczne podejście), że każdy pojedynczy człowiek jest właściwą tylko sobie „sytuacją bibliograficzną”, a więc ma swoiste możliwości poznawcze i odpowiadające owym możliwościom doświadczenia (Grabias 2005: 25), to uznać musimy, że komunikacja bez barier, opierająca się niejako na pełnej identyfikacji nadawcy z odbiorcą (na różnych poziomach: doświadczeń, języka, gestów), jest niemożliwym do osiągnięcia ideałem.

¹ Fragmenty przemówienia Olgi Tokarczuk w trakcie uroczystości nadania noblistce tytułu doktora *honoris causa* UJ (7.10.2021) – spisane ze słuchu na podstawie nagrania uroczystości dostępnego pod adresem: <https://www.youtube.com/watch?v=4sgelzfiN9U>.

Kwestia barier w komunikacji jest – jak sądzę – niezwykle istotnym problemem badawczym, wykładowym i ćwiczeniowym z punktu widzenia dydaktyki akademickiej. Konieczność jej podejmowania jest zasadna nie tylko na kierunkach bezpośrednio poświęconych komunikacji, retoryce i językowi, ale znajduje uzasadnienie w świetle samych wartości akademickich. Te bowiem niewątpliwie silnie przeciwstawiają się takim zjawiskom jak segregacja, stygmatyzacja, a wreszcie wykluczenie z powodów rasowych, światopoglądowych i wielu innych, czyli zjawiskom, które przyczyniają się do powstawania barier, a nawet blokad w komunikacji i które, co stanowi smutną konstatację, wciąż istnieją, a wręcz wydają się nasilać we współczesnym świecie. Jest to też problem niezwykle rozległy i niejednorodny, co pokazują już same próby wyodrębnienia typów barier komunikacyjnych, artykuł ten w żadnej mierze nie może więc aspirować do nawet ogólnego, ale w miarę całościowego ujęcia omawianego zagadnienia. W kolejnych częściach tekstu przedstawię jedynie wybrane podziały barier komunikacyjnych, omówię propozycję ujęcia tego zagadnienia w ramach zajęć akademickich, skupiając się przede wszystkim na jego teoretycznej stronie, nie zaś na praktycznych metodach przełamania barier. Ponadto wskażę te typy barier, które można uznać za ważne z perspektywy studentów, przyjmując, że świadczy o tym to, jakim barierom poświęcają oni swoje prace zaliczeniowe. Wreszcie zwrócę uwagę i na te zjawiska, które można byłoby uznać za „pozytywne bariery” w komunikacji.

1. Wybrane typologie barier i zakłóceń komunikacyjnych – ujęcie teoretyczne

Bariery w komunikacji stanowią pole badawcze bardzo obszerne i dobrze już rozpoznane na gruncie dzisiejszej nauki o komunikacji. Szukając w XX-wiecznej komunikologii zagadnień związanych z zakłóceniami komunikacyjnymi, można sięgnąć do modelu komunikacji Claude'a Shannona i Warrena Weavera (1949). Twórcy ci wyróżnili trzy typy szumów komunikacyjnych: techniczne, semantyczne i związane z efektywnością, a więc tym, czy otrzymane znaczenie prowadzi do pożądanego zachowania (Fiske 2003: 22–24). Model C. Shannona i W. Weavera – jako model transmisyjny, linearny, m.in. nieuwzględniający szeroko rozumianego kontekstu komunikacyjnego, traktujący komunikujących się jak dwa odizolowane od czynników środowiskowych, społecznych i kulturowych podmioty, a także niepozwalający na uwzględnienie komunikacji

niewerbalnej (ponieważ przyjmuje się w nim założenie, że komunikacja jest świadoma i celowa) – zawiera także dość zawężone rozumienie zakłóceń komunikacyjnych. Trudno bowiem mówić w jego przypadku np. o zakłóceniach natury psychologicznej, osobowościowej czy związanych z kulturowymi różnicami dotyczącymi zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych zachowań komunikacyjnych.

Temat zakłóceń w komunikacji podejmowali m.in. Allen Grimshaw, wskazujący, że główne przyczyny nieporozumień w konwersacji to: nieznajomość kodu, nieuwaga słuchacza, szумы w kanale oraz błędy w interpretacji (za: Nęcki 2000: 153), i John R. Searle, który uważa, że przyczyny zakłóceń związane są z zerwaniem zasady kooperacji między interlokutorami oraz zerwaniem zasady rzeczywistości (wypowiedzi nie odnoszą się do świata realnego) (za: Golka 2008: 37). Na polskim gruncie ciekawe koncepcje dotyczące barier w komunikacji zaprezentowali m.in. Zbigniew Nęcki (2000), Marian Golka (2000, 2008) oraz Stanisław Grabias (2005). Dwóm ostatnim koncepcjom przyjrzyć się bliżej w dalszej części tekstu. Jeśli zaś chodzi o koncepcję Z. Nęckiego, to w swym obszernym omówieniu² problemów w komunikacji interpersonalnej klasyfikuje on trudności na takie, które łączą się z poziomem treściowym, poziomem organizacji komunikacji oraz poziomem zachowań indywidualnych. Trudności z poziomu treściowego dotyczą np. zgodności ideologicznej czy wspólnoty obrazu świata. Trudności procesu czy organizacji komunikacji są związane np. ze sposobami przejmowania tur konwersacyjnych czy zakłóceniami w środowisku, w którym przebiega konwersacja. Ostatnia grupa, łącząca się z zachowaniami indywidualnymi, to kwestie dotyczące np. poziomu aktywności interlokutorów, spójności między kanałami, a także problemy związane z emisją i recepcją przekazów (Nęcki 2000).

Marian Golka (2008: 37) proponuje typologię barier komunikacyjnych opartą na przyczynach ich występowania i wyróżnia bariery społeczno-kulturowe, osobowościowe i formalne (tkwiące w cechach komunikatów i w naturze komunikowania). Bariery społeczno-kulturowe, zdaniem M. Golki, wynikają z różnic między kodami językowymi partnerów komunikacji. Do tej kategorii badacz zalicza więc trudności związane z komunikacją osób posługujących się różnymi językami etnicznymi, ale także wynikające z odmienności w stylu komunikowania się mężczyzn i kobiet, osób należących

² Ze względu na ograniczenia objętościowe tego artykułu odsyłam zainteresowanego czytelnika do publikacji (Nęcki 2000: 153–182).

do różnych pokoleń, osób zdrowych i niepełnosprawnych (Golka 2008: 38). Do tej grupy barier należałoby zaliczyć również te wynikające np. z postępowania się socjolektami czy terytorialnymi odmianami tego samego języka etnicznego (np. gwarą lub polszczyzną regionalną). Marian Golka zalicza tu ponadto zakłócenia, których źródłem są różnego rodzaju manipulacje, czyli oddziaływania komunikacyjne zachodzące przy zamierzonym przez nadawcę wyłączeniu krytycyzmu u odbiorcy. Rodzajem takich manipulacji jest stosowanie klisz językowych (autor wskazuje tu przykład stereotypów społecznych). W tej kategorii barier autor umieszcza też kłamstwo, zaznaczając jednakże, że trudno jednoznacznie ocenić jego rolę w komunikowaniu (Golka 2008: 39–41). Do problemu tego powrócę w dalszej części wywodu.

Drugą kategorię barier stanowią zakłócenia osobowościowe. Marian Golka wskazuje, że ten typ barier wiąże się z pamięcią, np. rozmijaniem się interlokutorów w zakresie zapamiętanych faktów (Golka 2000: 15). Za zakłócenia zaliczane do tej kategorii odpowiedzialne są także „przedrozumienia”, czyli – jak pisze M. Golka (2008: 41) – „sądy wcześniej utrwalone, mniej związane z aktualnym doświadczeniem (także komunikacyjnym), a bardziej z postawami zadomowionymi wcześniej wskutek procesów życiowych”. Nadmierny, niepożądany wpływ „przedrozumień” w komunikacji powoduje, że to właśnie one kształtują sens odbieranej informacji, co sprawia, że owa informacja właściwie nie zmienia struktury wewnętrznych przekonań interlokutora, innymi słowy – w takiej komunikacji nie zachodzi „przyrost sensu” w stosunku do tego, co interlokutor sam zakładał w danej sprawie. Przykładem „przedrozumień” są stereotypy i uprzedzenia, które blokują dostęp nowych informacji do świadomości jednostki (Golka 2008: 42). Do grupy zakłóceń osobowościowych badacz zalicza także bariery wynikające z niedostatków inteligencji emocjonalnej, np.: brak uwagi, brak empatii, brak wnikliwości, brak refleksji, brak zaangażowania („słyszenie bez słuchania”), nieuwzględnianie, a nawet ignorowanie interlokutora w akcie komunikacji, niegrzeczność, monologizowanie, postawę defensywną, maskowanie się, tworzenie „fałszywego” wrażenia i manipulowanie nim, niszczenie przebiegu komunikacji (np. przez niespójność, zrywanie łańcucha pytań i odpowiedzi), krytykowanie partnera, nieuczciwe chwalenie go, moralizowanie, natrętne doradzanie. Marian Golka uważa, że przeszkodą osobowością w komunikowaniu są także: brak asertywności, brak dojrzałości i brak szacunku do samego siebie.

Trzeba w tym miejscu sformułować ważną dygresję. Wiele ze wskazywanych przez M. Golkę barier osobowościowych w komunikacji (np. krytykowanie,

nieuczciwe chwalenie czy moralizowanie) jest wyraźnym nawiązaniem do klasycznej już koncepcji barier komunikacyjnych sformułowanej przez Thomasa Gordona (1993). Stanowisko T. Gordona nie napawa optymizmem: zdaniem badacza, gdy w rozmowie pojawia się problem, który trzeba rozwiązać, lub potrzeba, którą należy zaspokoić, to aż 90% czasu tej rozmowy³ interlokutorzy marnują na stosowanie destrukcyjnych zachowań komunikacyjnych. Destrukcyjnych, ponieważ jak pisze komentujący koncepcję T. Gordona Robert Bolton, bariery w rozmowie m.in. obniżają samoocenę, skłaniają do przyjmowania postawy obronnej, budzą resentyment, mogą prowadzić do zależności, wycofania, poczucia klęski, zmniejszają szanse na to, że druga osoba znajdzie własne rozwiązanie, a także utrudniają konstruktywne wyrażenie własnych uczuć (Bolton 2002: 175). Na liście zwanej „brudną dwunastką” niszczycieli komunikacji T. Gordon zamieścił następujące zachowania werbalne: 1) rozkazywać, zarządzać, komenderować; 2) ostrzegać, upominać, grozić; 3) perswadować, moralizować, wygłaszać kazania; 4) radzić, dyktować rozwiązania lub czynić propozycje; 5) robić wyrzuty, pouczać, przytaczać logiczne argumenty; 6) osądzać, krytykować, sprzeciwiać się, obwiniać; 7) chwalić, aprobować; 8) zwymyślać, ośmieszyć, zawstydzić; 9) interpretować, analizować, stawiać diagnozy; 10) uspokajać, współczuć, pocieszać, podtrzymywać; 11) badać, wypytywać, indagować; 12) odciągać uwagę, kierować w inną stronę, rozweselać, zabawiać (Gordon 1993: 45–48). Zdaniem R. Boltona tych 12 barier można podzielić na trzy kategorie: osądzanie, dawanie rozwiązań, unikanie udziału w troskach drugiego człowieka (Bolton 2002: 177).

Koncepcja T. Gordona i ujęcie R. Boltona stanowią niezwykle wartościowe narzędzie dydaktyczne, które wykorzystać można podczas zajęć z zakresu komunikacji interpersonalnej przy poruszaniu tematyki odnoszącej się np. do psychologicznych aspektów powodzenia komunikacyjnego i empatii. Z pewnością warto je także uwzględnić przy omawianiu problemów komunikacji na kierunkach typowo nauczycielskich, jak bowiem wskazuje T. Gordon, bariery te pojawiają się w kontaktach o charakterze wychowawczym, w relacjach rodzice–dziecko czy nauczyciel–uczeń.

Jak wskazywałam, bariery wyróżnione przez T. Gordona są częściowo zbieżne z tym, co pod pojęciem barier osobowościowych rozumie M. Golka (2008).

³ To dużo, ale – jak widać dalej – na liście znajdują się strategie komunikacyjne pozornie bardzo niewinne i w istocie często pojawiające się w reakcjach na problemy drugiego człowieka, a jednak, zdaniem omawianych badaczy, negatywne w skutkach.

Wróćę w tym miejscu do koncepcji M. Golki właśnie. Ostatnią kategorią zakłóceń wymienioną przez badacza są bariery formalne, związane z cechami samych komunikatów. Jako przyczyny nieporozumień w tej kategorii wskazuje on nieprecyzyjność składników wysyłanego komunikatu: nieostrość używanych wyrazów, a także zbyt złożoną i przez to nieczytelną strukturę wypowiedzi, czego przykładem są zdania niepotrzebnie wielokrotnie złożone (Golka 2008: 45–46). Przy okazji omawiania tej kategorii M. Golka przywołuje twierdzenia Stuarta Halla, według którego nieporozumienia pojawiają się w sytuacji, gdy odbiorca:

- (1) nie jest oswojony z językiem przekazu; (2) nie zna terminów, którymi posłużono się w komunikowaniu; (3) nie zna pojęć przejawiających się w przekazie; (4) nie nadąża za logiką argumentacji czy prezentacji; (5) nie nadąża za sposobem narracji lub bezgranicznie daje mu się zwieść; (6) nie potrafi odebrać ogólnego znaczenia zgodnie z intencją nadawcy (za: Golka 2008: 45).

Jak widać, bariery formalne mogą mieć związek z brakiem znajomości danego socjolektu, np. języka zawodowego danej grupy (nieznajomość terminologii czy pojęć typowych dla danej dziedziny), co pozwala łączyć je także z barierami społeczno-kulturowymi. Zauważyć też można, że stereotypy jako przyczyny barier komunikacyjnych pojawiają się zarówno w kategorii barier społeczno-kulturowych (klisze językowe), jak i barier osobowościowych („przedrozumienia”). Podobnie problem manipulacji pojawia się tak w zakresie barier społeczno-kulturowych (problem kłamstwa), jak i osobowościowych (fałszywy wizerunek i manipulacje dokonywane na nim). Już tych kilka przykładów pokazuje, że dokonywanie ścisłych podziałów w przypadku barier komunikacyjnych jest zadaniem nie tyle trudnym, ile wręcz niemożliwym, a zakwalifikowanie danego typu zakłócenia do określonej kategorii nie ma restrykcyjnego charakteru – wiele trudności komunikacyjnych może mieć bowiem charakter zarówno społeczno-kulturowy, jak i osobowościowy oraz formalny jednocześnie, czego przykładem mogłaby być np. komunikacja jakiegokolwiek profesjonalisty z osobą spoza jego grupy zawodowej, profesjonalisty, który w sposób świadomy i celowy używa niezrozumiałego fachowego języka w celu zaznaczenia swej przewagi komunikacyjnej nad odbiorcą, tym samym pomijając go, ignorując jego rolę w akcie komunikacji.

Umowność podziałów barier komunikacyjnych zobaczymy jeszcze wyraźniej, zestawiając ze sobą typologie różnych badaczy. W tym miejscu przywołam

podział proponowany przez S. Grabiasa (2005: 24–25). Moim celem nie jest jednakże samo zestawienie propozycji S. Grabiasa i M. Golki, ale przede wszystkim ukazanie rozróżnienia, które uważam za niezwykle przydatne w dydaktyce dotyczącej barier – ze względu na jego porządkujący, a nie nadmiernie skomplikowany charakter. Perspektywa, którą przyjmuje S. Grabias przy wyznaczaniu obszarów zakłóceń, ma charakter lingwistyczny i powiązana jest z częścią tezy Herdera–Humboldta: „różne języki budują różne obrazy świata”. Zdaniem badacza można mówić o trzech najważniejszych obszarach wynikających z różnic językowych i ich wpływu na postrzeganie rzeczywistości. Pierwszym z nich jest komunikacja międzykulturowa – jest to płaszczyzna powiązana z pytaniem: „Jak postrzegają siebie i świat społeczności posługujące się różnymi językami?”. Obszar ten rozpatrywany może być zarówno z punktu widzenia antropologii kulturowej, co ma związek z odmiennymi językami etnicznymi, jak i z punktu widzenia socjolingwistyki, która skupia się na projekcjach rzeczywistości zawartych w socjolektach. Drugi obszar stanowią zaburzenia mowy. Jest on powiązany z pytaniami: „W jakim świecie żyje człowiek, który z jakichś powodów nie mógł nauczyć się języka albo nauczył się go tylko trochę?” (ma to związek z występowaniem głuchoty czy autyzmu) oraz „Jak postrzega rzeczywistość osoba, której zdarzył się rozpad struktur poznawczych?” (np. w związku z afazją, schizofazją czy chorobą Alzheimera). Wreszcie trzeci obszar zakłóceń dotyczy teorii i praktyki perswazji – sterowania jednostkami i grupami społecznymi, i wiąże się z pytaniem: „Jak kreować obraz zjawisk w umysłach osób posługujących się różnymi socjolektami, aby stały się one atrakcyjne dla odbiorcy komunikatu?” (Grabias 2005: 24–25). Możemy więc powiedzieć, że w koncepcji S. Grabiasa zostały osobno wydzielone obszary, które M. Golka (2008) umieścił później w ramach wspólnej kategorii barier społeczno-kulturowych.

2. Bariery komunikacyjne – perspektywa dydaktyczna

Wykorzystując podział S. Grabiasa (2005), można zaproponować wykład omawiający przykładowe bariery komunikacyjne, które występują w każdym z obszarów, co w sumie pozwoli na różnorodny ogląd tego szerokiego zagadnienia badawczego. Istotne jest także to, że wyróżnione przez S. Grabiasa „terytoria badawcze” pozwalają skupić się na barierach zarówno dotyczących samego języka, jak i stylów oraz strategii komunikacyjnych, nie wyłączając także komunikacji niewerbalnej. Obszar komunikacji międzykulturowej pozwala na

podjęcie np. tematu ewentualnych nieporozumień związanych ze stosowaniem gestów emblematycznych – czyli gestów, które posiadają zwykle swoje odpowiedniki werbalne w postaci fraz lub słów, ich znaczenie jest względnie stałe, mogą funkcjonować bez towarzyszenia im komunikatu werbalnego, są jednak zrelatywizowane kulturowo (np. Szczepaniak 2017). Przykładem może być gest figi, który w wielu kulturach europejskich ma charakter pogardliwy, w Brazylii i Wenezueli jest natomiast symbolem szczęścia (Axtell 2002: 140). Pomocne przy realizacji takiego tematu mogą być m.in. prace Rogera E. Axtella (2002), Davida Matsumoto i Hyisung C. Hwang (2013), Agnieszki Szczepaniak (2017) oraz Ewy Jarmołowicz-Nowikow (2018).

Innym interesującym, a przede wszystkim bardzo ważnym zagadnieniem jest problem komunikacji z osobami posługującymi się hermetycznymi, trudnymi dla niespecjalistów językami zawodowymi. Jako przykład może posłużyć komunikacja prawnicza lub język urzędowy. Podjęcie tej tematyki wpisuje się w aktualny obecnie nurt starań o prostą polszczyznę, którego przejawem jest m.in. działalność Pracowni Prostej Polszczyzny Uniwersytetu Wrocławskiego⁴ czy powstawanie takich narzędzi jak Jasnopis Uniwersytetu SWPS⁵. Ciekawe zagadnienie mogą stanowić nieporozumienia komunikacyjne związane ze stylem męskim i kobiecym w komunikacji. Ten problem rozpatrywać można pod dwojakim kątem: po pierwsze odnosząc się do ewentualnych barier związanych z różnicami w stylu komunikowania się jednej i drugiej grupy (np. Lakoff 1975; Tannen 1994; Majka-Rostek 2004), po drugie omawiając zjawisko językowej niewidoczności kobiet i zadając pytanie, czy pojawiająca się na różnych poziomach języka dyskryminacja kobiet może przyczyniać się do barier komunikacyjnych (np. Handke 1994; Łaziński 2005; Karwatowska, Szpyra-Kozłowska 2010). Przy okazji te dobrze już zbadane zagadnienia mogą stać się punktem wyjścia do rozmowy na ważki i aktualny temat dotyczący tego, w jaki sposób formy mówienia o osobach niebinarnych oraz formy zwracania się do osób niebinarnych lub ewentualnie brak / niewystarczająca liczba językowych środków nienacechowanych płciowo mogą wpływać na istnienie pomostów i barier komunikacyjnych.

Przykładem tematu, który wpisuje się w drugi z obszarów wskazywanych przez Grabiasa, związany z zaburzeniami mowy, jest zagadnienie afazji.

⁴ Szczegółowe dane o pracowni i jej działalności można znaleźć pod adresem: <http://ppp.uni.wroc.pl/>.

⁵ [Jasnopis.pl](http://jasnopis.pl).

Charakter tego zaburzenia pozwala na dwojakié podejście do tematu. Mechanizmami, które organizują przekaz językowy osoby z afazją, są – o czym pisze Jolanta Panasiuk (2000a) – z jednej strony dezintegracja, z drugiej zaś kompensacja. Poszczególne zaburzenia związane z dezintegracją systemu fonologicznego, morfologicznego i składniowego (zakłócenia realizacji głósek, niewłaściwe użycia form fleksyjnych, upośledzenie operacji słówtwórczych, zaburzenia struktur składniowych, zaburzenia leksykalno-semantyczne), a także problemy przy realizacji większych form wypowiedzi, np. opisów, opowiadań, czyli zakłócenia spójności tekstowej – stanowią niewątpliwie bariery komunikacyjne dla osób z afazją i osób komunikujących się z nimi, a także mogą doprowadzać do całkowitej blokady komunikacyjnej i chęci wycofania się z komunikacji przez pacjentów afatycznych. Jednocześnie jednak komunikację afatyków można rozpatrywać z perspektywy mechanizmów kompensacyjnych. Trzeba wtedy pokazać – zgodnie z koncepcją J. Panasiuk – że:

gdy trudności językowe (percepcyjne lub realizacyjne) utrudniają komunikację z otoczeniem, człowiek wytwarza swoiste sposoby obejścia tych trudności. Spośród ograniczonego inwentarza środków językowych wydobywa te, które najlepiej realizują daną intencję komunikacyjną, lub wykorzystuje inne, parajęzykowe (niewerbalne) sposoby komunikowania (Panasiuk 2000a: 68).

Przyjmując taką perspektywę spojrzenia na problem afazji, można pokazać, że wiele strategii komunikacyjnych afatyków (np. tworzenie agramatyzmów według trwałych reguł, substytucje leksykalne ze względu na podobieństwo funkcjonalne przedmiotów, wykorzystywanie stereotypów tekstowych oraz stosowanie w komunikacji kodu kinezycznego i proksemicznego) ma charakter mostów komunikacyjnych budowanych dla pokonania barier związanych z zaburzeniami językowymi (Panasiuk 2000a, 2000b).

Wreszcie ostatni obszar badawczy wyróżniony przez S. Grabięsa, związany ze sterowaniem działaniami jednostek i grup społecznych, pozwala na odniesienie się nie tylko do technik perswazyjnego wywierania wpływu, ale także do rozważania zagadnień związanych z językową manipulacją (np. w przekazach medialnych) czy kształtowaniem fałszywego wizerunku (szerokie pole do dyskusji stanowić mogą tu popularne profile w mediach społecznościowych). Szczególnie ciekawym zagadnieniem, które wpisuje się w obszar tego typu zakłóceń komunikacyjnych, jest problem kłamstwa. Podjęcie proponowanego tematu

otwiera pole do wielowątkowych rozważań, związanych m.in. z pytaniem, czy istnieją bariery, które należy uznać za korzystne dla komunikacji. Nie sposób bowiem zjawiska kłamstwa jednoznacznie określić mianem bariery komunikacyjnej, destrukcyjnie lub przynajmniej negatywnie wpływającej na kontakt między interlokutorami. Na ten problem zwraca uwagę M. Golka, pisząc:

Jeżeli przyjąć (za św. Augustynem), że kłamstwem jest celowy zamiar wprowadzenia w błąd, to wydawałoby się, iż obecność kłamstwa z założenia uniemożliwia porozumienie – spełnienie podstawowego warunku komunikowania. Tymczasem, mimo obecności tylu kłamstw przejawiających się w komunikacji prywatnej i publicznej, porozumienie, przynajmniej w pewnych zakresach istnieje, a kłamstwo nie tylko nie uniemożliwia komunikowania, ale jest jakby swoistym jego warunkiem (Golka 2008: 39–40).

Postawienie pytania o to, czy kłamstwo jest barierą komunikacyjną, pozwala na wprowadzenie kilku wartościowych poznawczo kwestii: przede wszystkim problemu języka wartości i etyki słowa (np. Puzynina 1992; Pisarek 2004; Cegięła 2014; Bartmiński i in. 2017), a ponadto refleksji nad funkcjami kłamstwa w komunikacji i życiu społecznym, zagadnienia rodzajów kłamstwa, a wreszcie tematu sygnałów świadczących o kłamstwie i metod wykrywania kłamstwa (z dużym prawdopodobieństwem można bowiem założyć, że to nie samo kłamstwo, ale wykrycie tego, że jesteśmy okłamywani, zakłóca komunikację lub staje się wręcz powodem jej zerwania). Trudno bowiem traktować kłamstwo jako barierę wyłącznie komunikacyjną, jeśli potrafimy dostrzec, że dzięki fikcyjotwórczym zdolnościom człowieka istnieją tak pozytywne zjawiska jak duża część literatury pięknej czy film fabularny, a także kwestie korzystne z punktu widzenia ekonomicznego (np. handel i reklama). Przede wszystkim jednak trudno nie docenić roli, jaką kłamstwo (odpowiedniego rodzaju, o czym dalej) może odgrywać w codziennej komunikacji, w podtrzymywaniu relacji międzyludzkich oraz w sprawianiu, że interakcyjne spotkania przebiegają właśnie bez zakłóceń, bez ryzyka zerwania więzi. Kłamstwo odgrywa bowiem znaczącą rolę w komunikacji fatycznej, w dowartościowaniu partnera i chronieniu go przed informacjami przykrymi, służy też pocieszeniu – jego korzyści dla kontaktu oraz dla wizerunku osób komunikujących się są często nie do przecenienia. Kwestia ta oczywiście kieruje nas w stronę różnych rodzajów kłamstwa. Mówiąc o tym, trzeba zwrócić uwagę na istnienie kłamstw obliczonych na szkodę drugiego, często nawet destrukcyjnych, które są odmiennym zjawiskiem od kłamstw

grzecznościowych, te bowiem postrzegać można nie jako bariery, ale właśnie pomosty w komunikacji międzyludzkiej. Penelope Brown i Steven C. Levinson (1978/1987), autorzy socjolingwistycznego modelu grzeczności, takie właśnie kłamstwa określają mianem białych kłamstw (*white lies*), wskazując przy tym, że białe kłamstwa stosowane są w komunikacji wtedy, gdy nadawca staje przed koniecznością wypowiedzenia opinii, z którą się nie zgadza, ale woli ją zaprezentować po to, aby nie zagrozić wizerunkowi swojego interlokutora. Białe kłamstwa są zresztą przykładem działań komunikacyjnych należących do wyróżnionej przez badaczy strategii grzeczności pozytywnej, o której szerzej będzie mowa w dalszej części tego artykułu. Wydaje się więc, że inaczej postrzegać należy kłamstwo z punktu widzenia komunikacji nastawionej na rzetelny przekaz informacji, inaczej zaś, jeśli rozpatrujemy działania komunikacyjne z punktu widzenia fatyczności – podtrzymywania relacji i kontaktów międzyludzkich, które oczywiście odróżnić znów trzeba od tworzenia i budowania relacji pogłębionych, intymnych, w takim rozumieniu, jak o intymności mówi Eric Berne, postrzegając ją jako wolną od manipulacji i gier, cechującą się otwartością i zaufaniem formę współlistnienia z drugim człowiekiem (Berne 2000).

3. Bariery komunikacyjne – wybór zagadnień z perspektywy studenta

W artykule tym przyjmuję założenie, że decyzja o pisaniu pracy zaliczeniowej na temat określonych barier komunikacyjnych (przy pozostawianiu pełnej dowolności wyboru autorowi pracy) może przynajmniej częściowo zaświadczać o tym, jakie bariery komunikacyjne wydają się najistotniejsze i najciekawsze jako obiekt badawczy dla studentów uczestniczących w kursach poświęconych temu zjawisku. Obserwacje tu przedstawione bazują na moich doświadczeniach związanych z kursem *bariery w komunikacji interpersonalnej i publicznej*, który – w formie wykładu o charakterze konwersatoryjnym – prowadzę dla studentów kierunku język polski w komunikacji społecznej (III rok studiów licencjackich) na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Odwołuję się do kursów prowadzonych w latach 2017/2018–2021/2022. Zagadnienia podejmowane najchętniej przez studentów układają się w kilka wyraźnych kręgów tematycznych. Pierwszy z nich dotyczy różnego rodzaju zaburzeń mowy i związanych z tym barier komunikacyjnych; omawiane tu szczegółowo tematy to: jąkanie, gielkot, alalia, mutyzm, a także afazja. W analizowanym okresie

powstało 11 prac dotyczących tego kręgu tematycznego, a ich przykładowe tytuły to: *Zaburzenia mowy jako przyczyna barier komunikacyjnych*; *Jąkanie jako bariera komunikacyjna*; *Afazja dziecięca jako bariera komunikacyjna czy Alalia – opóźnienie mowy dziecka*. Studenci także chętnie podejmują problem barier komunikacyjnych w przypadku autyzmu (w tym np. u osób z zespołem Aspergera⁶). Co interesujące, temat ten bywa ujmowany niejako z dwóch punktów widzenia: w kontekście barier komunikacyjnych pojawiających się u osób z zaburzeniami, a także w odniesieniu do tego, w jaki sposób na powstawanie barier komunikacyjnych wpływają stereotypy dotyczące tych osób. W trakcie pięciu cykli kursu powstało sześć prac na ten temat (np. *Greta Thunberg i jej działalność w kontekście zaburzeń komunikacyjnych u osób z zespołem Aspergera*; *Autyzm jako bariera komunikacyjna*; *Stereotypy dotyczące osób autystycznych jako przyczyna zakłóceń w komunikacji*). Studenci podejmowali również temat zakłóceń w komunikacji z chorymi na depresję, z osobami z chorobą Alzheimera oraz z zespołem Downa (wśród pięciu takich prac znalazły się np. *Alzheimer – utrata własnego „ja”? Komunikacja z osobą chorą*; *Zespół Downa – bariera komunikacyjna nie do pokonania?*).

Kolejne pole badawcze stanowi komunikacja międzykulturowa, dotycząca kultur posługujących się różnymi językami etnicznymi. W badanym okresie powstało osiem prac na ten temat. W pracach tych studenci poruszali przede wszystkim zagadnienia dotyczące innych skryptów grzecznościowych oraz zachowań niewerbalnych – nie tylko gestów (w tym wspomnianych emblematów), ale także proksemiki – operowania dystansem w kontaktach, oraz haptyki – czyli różnic w normach związanych z dotykiem. Przykładowe prace to: *Bariery w komunikacji międzykulturowej spowodowane odmiennym postrzeganiem uśmiechu*; *Kulturowo zróżnicowane zachowania proksemiczne i haptyczne jako bariery komunikacyjne*; *Różnice kulturowe na przykładzie kultury polskiej i greckiej*. Wybrano też temat, który wpisuje się w obszar związany z komunikacją międzykulturową, to jest problem barier w komunikacji osób uczących się języka obcego w kontaktach z rodzimymi użytkownikami tego języka (praca *Bariery w komunikacji osób uczących się języka obcego i rodzimych użytkowników języka. Na przykładzie języka polskiego*).

Chętnie eksplorowanym polem badawczym są bariery związane z komunikacją kobiecą i męską (w analizowanym okresie powstało 10 prac na ten

⁶ Warto odnotować, że bywają to rozważania odnoszące się do znanych postaci z zespołem Aspergera, jak Greta Thunberg.

temat), rozpatrywane z punktu widzenia: różnic w stylach komunikacyjnych, stereotypów dotyczących płci jako przyczyny barier, wreszcie także wpływu, jaki na powstawanie barier ma język uprzywilejowujący mężczyzn (zjawisko tzw. językowej niewidoczności kobiet, przejawiające się m.in. w stosowaniu męskich form jako nazw gatunkowych czy występowaniu luk leksykalnych w zakresie nazw kobiet wykonujących dane zawody). Odnosząc się do ostatniego aspektu, można jednak wskazać przykład podjętego w jednej z prac tematu feminatywów jako bariery komunikacyjnej. Do prac dotyczących barier związanych z płcią włączyć należy także pracę podejmującą temat barier w komunikacji męsko-męskiej w kulturze zachodniej XXI w.

Obok różnic związanych z płcią studenci odnoszą się także do różnic związanych z wiekiem i podejmują temat barier w komunikacji międzypokoleniowej (cztery prace na ten temat, np. *Bariera w komunikacji międzypokoleniowej; Wiek jako bariera komunikacyjna*). Częściowo łączy się z tym kolejna grupa prac, czyli te poświęcone barierom porozumiewania się w rodzinie, zwłaszcza w kontaktach rodzice–dzieci. Ich autorzy – co zrozumiale – jako punkt odniesienia wykorzystują listę niszczycieli komunikacji autorstwa Gordona (1993), konfrontując wskazane na niej zachowania komunikacyjne z danymi uzyskanymi dzięki obserwacji rzeczywistych zjawisk komunikacyjnych, przeprowadzaniu wywiadów oraz ankiet. W badanym okresie powstały cztery prace na ten temat, np. *O sztuce komunikacji bez barier – aby z rodziną dobrze wychodzić nie tylko na zdjęciach; Bariery komunikacyjne w rodzinie; Bariery w komunikacji rodzica z dzieckiem*.

Ważny obszar badawczy dotyczy gwar i odmian regionalnych polszczyzny jako przyczyniających się do powstawania barier (inspiracją do podjęcia własnych obserwacji i porównań jest tu np. praca *Powiedziane po krakowsku. Słownik regionalizmów krakowskich* Ochmann, Przybylska 2017] czy np. artykuł Haliny Kurek [2003]). W trakcie pięciu cykli kursu powstało sześć prac na ten temat, np. *Jak dogadać się w Krakowie? Regionalizmy krakowskie jako bariery komunikacji interpersonalnej; Warszawa w Krakowie, czyli współczesna bitwa regionalizmów. Różnorodność regionalizmów jako bariera komunikacyjna; Rogolka a reszta świata; Górale i turyści, czyli bariery komunikacyjne na Podhalu*.

Chętnie podejmowany jest temat zakłóceń związanych z użyciem socjolektów (tu przykładem może być praca poświęcona językowi korporacyjnemu oraz praca dotycząca języka użytkowników platform streamingowych).

Uczestnicy kursu podejmują również zagadnienia powiązane z grzecznością (czego przykładem mogą być: praca dotycząca przechodzenia na ty jako bariery komunikacyjnej oraz praca dowodząca, że sztywne stosowanie

się do zasad *savoir-vivre*'u w pewnych sytuacjach może stanowić przeszkodę w komunikacji), a także kłamstwem (cztery prace na ten temat, np. *Kłamstwo – najlepszy przyjaciel człowieka; Prawda a kłamstwo – czy któreś jest prawdziwą barierą w komunikacji?*).

Pojedyncze, warte odnotowania tematy rozpatrują trudności komunikacyjne związane z: nieumiejętnością słuchania (*Nieumiejętność słuchania jako przyczyna barier w komunikacji*), stosowaniem strategii erystycznych (*Strategie erystyczne jako bariery w komunikacji*), kontaktem lekarz–pacjent (tu także z wykorzystaniem koncepcji Gordona [1993]), uzależnieniem od telefonu (*Fonoholizm jako bariera w komunikacji interpersonalnej*), stosowaniem mowy nienawiści (*Mowa nienawiści wobec Innego w polskim Internecie – jako bariera uniemożliwiająca międzykulturowy dialog – na przykładzie strony Ośrodek Monitorowania Wypowiedzi Rasistowskich i Ksenofobicznych*)⁷.

4. Bariery w komunikacji jako zjawisko pozytywne

Istotnym problemem, na który warto zwrócić uwagę w dydaktyce dotyczącej omawianego zagadnienia, jest także istnienie barier, które moglibyśmy określać mianem pozytywnych. Kwestia ta wydaje się szczególnie ważna w świetle komunikacji internetowej, nowomediów. W jej przypadku można mówić często o zjawisku niebezpiecznego skrócenia dystansu grzecznościowego między komunikującymi się osobami, nadmiernej bezpośredniości komunikacji oraz anonimowości i jej konsekwencjach dla kultury kontaktu. Kwestię pozytywnych stron istnienia pewnego rodzaju barier komunikacyjnych podkreśla Krystyna Skarżyńska (2005: 64), pisząc:

Dla prowadzenia dyskursu potrzebne są jednak pewne bariery w postaci norm ograniczających stosowanie ryzykownych zachowań komunikacyjnych i pełnej ekspresji egoistycznych potrzeb i emocji, które mogą ranić rozmówców.

Zdaniem badaczki zakazy czy też bariery w komunikowaniu negatywnych uczuć są korzystne z punktu widzenia związków międzyludzkich, a brak barier

⁷ Do zastanowienia skłania fakt, że – mimo dużej skali zjawiska w ostatnim czasie – nie jest to szczególnie chętnie podejmowany temat.

w gruncie rzeczy sam staje się poważną barierą w kontaktach z innymi. Skarżyńska wskazuje przy tym, że w kontaktach interpersonalnych potrzebna jest „raczej inteligentna szczerość, która nie boli rozmówców i pozwala kontynuować relację, niż szczerość do bólu, bez oglądania się na uczucia innych” (Skarżyńska 2005: 49). Te trafne słowa zwracają uwagę na następujące zagadnienia, które warto uwzględnić w dydaktyce: kwestię norm grzecznościowych oraz omawiane już wcześniej zjawisko kłamstwa. W tym miejscu zajmę się tylko pierwszym ze wskazanych zagadnień.

Istnienie pozytywnie wartościowanych, mających korzystne skutki dla budowania relacji barier komunikacyjnych wpisane jest niejako w uznane modele grzeczności językowej – zarówno te o charakterze bardziej uniwersalnym, jak reguły kompetencji pragmatycznej Robin Lakoff (1973), socjolingwistyczny model grzeczności Penelope Brown i Stephen C. Levinsona (1978/1987), maksymy grzeczności Geoffreya Leecha (1983), jak i polskie modele grzeczności w ujęciu Kazimierza Ożoga (2001) oraz Małgorzaty Marcjanik (2001, 2007). We wszystkie modele wpisane są bowiem zasady mające charakter – ogólnie mówiąc – „reguł powstrzymywania się od ekspresji”. Są to więc swoiste „bariery”, które taktowny i kompetentny interlokutor niejako powinien postawić sam sobie. Zgodnie z propozycją reguł kompetencji pragmatycznej R. Lakoff (1973) sformułowane przez Paula Grice’a (1980) maksymy konwersacji można sprowadzić do zasady „wyrażaj się jasno”. Drugą zaś istotną w komunikacji regułą jest „wyrażaj się grzecznie”, która w zależności od dystansu między partnerami kontaktu daje do wyboru trzy strategie: „Nie narzucaj się; zachowuj się z rezerwą”, „Daj możliwość wyboru; pozwól, niech wypowie się ten drugi”, „Bądź przyjacielski; stwórz partnerowi miłą i swobodną atmosferę” (Lakoff 1973: 282–305). Interesującego nas tu zagadnienia pozytywnych barier komunikacyjnych dotyczy pierwsza ze wskazanych strategii, którą, nawiązując nieco później do myśli R. Lakoff, Deborah Tannen nazwała jedną z „reguł wzajemnego porozumiewania się” i określiła mianem „rezerwy” (*distance*) (Tannen 1984: 4). Jej zdaniem rezerwa polega na stosowaniu takich strategii grzecznościowych, które zapewnią partnerowi komfort psychiczny związany z jego poczuciem niezależności w danej interakcji (za: Antas 2000: 242).

Pozytywne bariery grzecznościowe – szeroko rozumiane – znajdują miejsce właściwie w każdej z trzech głównych strategii grzecznościowych wskazywanych w modelu P. Brown i S.C. Levinsona. Model ten, będący rozwinięciem myśli Ervinga Goffmana (2006), centralnym pojęciem czyni „twarz” komunikujących się podmiotów i jej dwa aspekty – pozytywny, związany

z tym, jaki obraz samego siebie ma uczestnik kontaktu, jaki obraz prezentuje innym, jednocześnie oczekując jego poszanowania, oraz negatywny – związany z prawem do samodzielności i niezależności uczestnika kontaktu. Penelope Brown i Stephen C. Levinson mówią o strategii: grzeczności pozytywnej, która polega na sygnalizowaniu solidaryzowania się z partnerem, czyli – jak ujmuje to J. Antas (2000: 248) – „mówieniu tego, co miłe, pozytywne”, grzeczności negatywnej, która polega na powstrzymywaniu się od ekspresji, czyli „niemówieniu tego, co niemiłe” (Antas 2000: 248), grzeczności przez unik, polegającej na podejmowaniu takich zachowań komunikacyjnych, którym nie da się narzucić jednoznacznej interpretacji i przypisać wyraźnej intencji komunikacyjnej. Dają więc one dużą swobodę interlokutorowi, a w razie konieczności pozwalają na bezproblemowe wycofanie się z ryzykownej sytuacji komunikacyjnej. Jest to zdaniem J. Antas (2000: 248) strategia „nie opowiadaj się wyraźnie”. Ze stosowaniem korzystnych dla komunikacji barier, rozumianych jako narzucanie sobie ograniczeń w ekspresji, wiąże się oczywiście grzeczność negatywna, w drugiej zaś kolejności grzeczność przez unik, w przypadku której za pozytywną barierę można uznać zjawisko mówienia niejasnego co do intencji przekazu. Sprawia to, że odbiorca nie odczyta komunikatu jako nadmiernie opresyjnego i może sam zdecydować, czy postąpić zgodnie z jego domniemaną intencją, czy też, bez szkody dla twarzy swojej lub drugiego, taktowanie go pominąć. Ale także w grzeczności pozytywnej pojawia się działanie komunikacyjne, które można uznać za pozytywną barierę, a mianowicie stosowanie białych kłamstw.

Warto zwrócić uwagę również na fakt, że P. Brown i S.C. Levinson (1978/1987) mówią jeszcze o dwóch granicznych strategiach grzecznościowych: wycofaniu się (czyli zrezygnowaniu z komunikowania na dany temat, gdy ryzyko zniszczenia twarzy interlokutora jest duże i koszty tego także oceniane są jako bardzo wysokie) oraz komunikowaniu wprost (czyli komunikowaniu bezpośrednim i dosłownym, stosowanym, gdy wspomniane ryzyko jest niewielkie lub gdy są wystarczające powody, aby usprawiedliwić zignorowanie takiego ryzyka, np. w sytuacji zagrożenia czyjegoś życia). Można więc powiedzieć, że przedstawiona wyżej strategia zakłada komunikację pozbawioną barier rozumianych jako grzecznościowe reguły powstrzymywania się od ekspresji i stosowania ekspresji niebezpośredniej. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że sami autorzy koncepcji uznają ją za strategię graniczną, a więc rzadką i dającą się usprawiedliwić jedynie w sytuacjach nadzwyczajnych. Oczywiście można sobie wyobrazić, że strategia komunikowania bez pozytywnych barier

grzecznościowych pojawić się może także w relacjach asymetrycznych, gdy będzie stosowana przez osobę stojącą wyżej w hierarchii. Trudno jednak uznać asymetryczność relacji za wystarczające usprawiedliwienie takiego komunikowania, które jest pozbawione reguł powstrzymywania negatywnej ekspresji.

Zalecenie powstrzymywania się od ekspresji negatywnych – co ma charakter pozytywnej bariery komunikacyjnej – odnajdujemy także wręcz *explicite* w maksymie aprobaty G. Leecha (*Approbation Maxim*). Zakłada ona, że w komunikacji powinniśmy stosować minimum krytyki innych i jednocześnie maksimum pochwały innych. Geoffrey Leech zwraca uwagę na fakt, że w skrajnej postaci maksyma ta mogłaby być nazwana maksymą pochlebstwa (*Maxim of Flattery*), czyli nieszczerzej aprobaty. Jej realizacją mógłby być nieszczerzy komplement lub działanie komunikacyjne polegające na powstrzymywaniu się od mówienia prawdy szkodliwej dla odbiorcy. Najistotniejszy bowiem aspekt tej maksymy można sprowadzić do zalecenia „unikaj mówienia nieprzyjemnych rzeczy o innych, a szczególnie o odbiorcy” (Leech 1983: 135). Badacz wskazuje, że maksyma ta łączy się z funkcjonującym w psychologii tzw. efektem Pollyanny: „W domu powieszzonego nie mówi się o stryczku”, który autor maksym grzecznościowych proponuje nazwać „Zasadą Pollyanny” (*Pollyanna Principle*). Zgodnie z tą regułą należy „unikać, jeśli jest to możliwe, podejmowania tematów przykrych dla rozmówcy, tj. takich, które mogą spowodować u niego nieprzyjemne skojarzenia czy smutek” (Leech 1983: 149 i n.; za: Antas 2000: 252). Stosowanie pozytywnych barier komunikacyjnych wiąże się także z inną wymienioną przez G. Leecha maksymą grzecznościową, a mianowicie maksymą skromności (*Modesty Maxim*), która zaleca minimum chwalenia się i maksimum krytyki siebie, niejako nakłada więc na interlokutora ograniczenie, jeśli chodzi o autoprezentację pozytywną⁸.

Zasady, o których pisze G. Leech, znajdują także odzwierciedlenie w polskich modelach grzeczności językowej. Zobaczmy to na przykładzie modelu przedstawionego przez K. Ożoga. Badacz wskazuje dwie podstawowe reguły omawianego modelu: „Zasadę zakładającą autonomiczność, godność, ważność każdego człowieka jako osoby” oraz „zasadę życzliwości: traktuj życzliwie rozmówcę, nawet nieznanego” (Ożóg 2001: 76–77). Z tych zasad wynikają

⁸ Pozostałe maksymy wyodrębnione przez G. Leecha to: maksyma taktu, maksyma wspaniałomyślności, maksyma zgody i maksyma współodczuwania (Leech 1983: 131–173; zob. też Antas 2000: 250–257). Pomijam ich szczegółowe omówienie ze względu na objętościowe ograniczenia i tematykę tego artykułu.

kolejne, spośród których z tematyką naszych rozważań powiązane są przede wszystkim te: „okazywanie skromności przy równoczesnym dowartościowywaniu partnera rozmowy; pomniejszanie własnych zasług, podnoszenie zasług drugiej osoby” oraz „delikatność względem drugiej osoby – nie mówić o rzeczach przykrych, a jeśli to konieczne, to podawać takie treści z delikatnością” (Ożóg 2001: 77–78). Pierwsza z tych szczegółowych zasad wiąże się z wyróżnionymi przez G. Leecha maksymami aprobaty i skromności oraz dotyczy barier w autoprezentacji pozytywnej; druga także łączy się z zasadą aprobaty (zaleca powstrzymywanie się od mówienia rzeczy nieprzyjemnych dla interlokutora). Warto zresztą zwrócić uwagę na to, że w ujęciu K. Ożoga ta szczegółowa zasada wpisywać się może w strategię grzeczności przez unik (według P. Brown i S.C. Levinsona). Zaleca bowiem mówienie o rzeczach przykrych dla odbiorcy „z delikatnością”, co można uznać za niebezpośredniość komunikowania, także stanowiącą swoistą barierę komunikacyjną.

Zakończenie

Idea komunikacji bez barier jest utopią. Taka komunikacja wydaje się niemożliwa, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę szereg złożonych czynników, które odgrywają kluczową rolę w kontaktach, a związane są z jej uczestnikami, z szeroko pojętym kontekstem komunikacyjnym, z werbalnymi i pozawerbalnymi środkami przekazu. Komunikacja pozbawiona wszelkich barier jest też niewątpliwym zagrożeniem dla relacji, jeśli mówiąc o barierach, mamy na myśli grzecznościowe strategie powstrzymywania się przed wyrażaniem rzeczy przykrych lub kłopotliwych dla interlokutora. Wreszcie rysuje się jeszcze jedna kwestia związana z odmiennością czy też pełną identycznością, niejako całkowitym nakładaniem się, utożsamieniem się z sobą komunikujących się podmiotów. Odmienności między komunikującymi się – czy to dotyczące samego języka etnicznego lub socjolektu, czy poziomu opanowania języka, stopnia kompetencji komunikacyjnej, wiedzy i doświadczeń życiowych, kultury itd. – choć z jednej strony w mniejszym lub większym stopniu mogą przyczyniać się do powstawania barier w komunikacji, z drugiej strony jednak często stają się powodem podjęcia aktu komunikacyjnego – dla poszerzenia swej wiedzy i doświadczeń, dla doskonalenia własnych umiejętności, dla poznania innego. Bardzo trafnie pisze na ten temat Jadwiga Mizińska:

Gdyby utopia konsensusu pełnego, doskonałego kiedykolwiek się ziszcila, byłoby to równoznaczne ze swego rodzaju śmiercią komunikacyjną. Ludzie dogadani ze sobą na każdy temat i pod każdym względem, osiągnąwszy kompletne wyrównanie potencjałów informacyjnych (i duchowych), stałoby się wobec siebie nawzajem przezroczyści i obojętni (jak „stare dobre małżeństwo”) (Mizińska 1998: 24).

W żadnym razie nie oznacza to jednak, że nie należy podejmować wysiłku minimalizowania barier komunikacyjnych, zastępowania ich komunikacyjnymi mostami, tam zwłaszcza, gdzie jest to możliwe i najbardziej potrzebne – np. w przypadku zaburzeń mowy, stereotypów i opartego na nich lęku przed Innym/Obcym, w przypadku destrukcyjnych i dalekich od empatii strategii komunikacyjnych w kontaktach interpersonalnych. Rola dydaktyki akademickiej w tym zakresie wciąż wydaje się nie do przecenienia.

Bibliografia

- Antas J., 2000, *O kłamstwie i kłamaniu. Studium semantyczno-pragmatyczne*, Kraków.
- Axtell R.E., 2002, *Powinności i tabu na całym świecie*, tłum. J. Suhecki, [w:] J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Warszawa, s. 134–140.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., Nowosad-Bakalarczyk M., Puzynina J. (red.), 2017, *Etyka słowa. Wybór opracowań*, Lublin.
- Berne E., 2000, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. P. Izdebski, Warszawa.
- Bolton R., 2002, *Bariery na drodze komunikacji*, tłum. P. Kostyło, [w:] J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Warszawa, s. 174–186.
- Brown P., Levinson S.C., 1978/1987, *Politeness. Some universals in language usage*, „Studies in Interactional Sociolinguistics”, vol. 2, Cambridge.
- Cegieła A., 2014, *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa*, Warszawa.
- Fiske J., 2003, *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, tłum. A. Gierczak, Wrocław.
- Goffman E., 2006, *Rytuał interakcyjny*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa.
- Golka M., 2000, *Bariery i zakłócenia w komunikowaniu – przegląd zagadnień*, [w:] M. Golka (red.), *Bariery w komunikowaniu*, Poznań, s. 9–23.
- Golka M., 2008, *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Warszawa.
- Gordon T., 1993, *Wychowanie bez porażek*, tłum. A. Makowska, E. Sujak, Warszawa.

- Grabias S., 2005, *Interakcja językowa i jej uwarunkowania. Perspektywa lingwistyczna*, [w:] J. Bartmiński, U. Majer-Baranowska (red.), *Barieri i pomosty w komunikacji językowej Polaków*, Lublin, s. 19–44.
- Grice P.H., 1980, *Logika a konwersacja*, tłum. B. Stanosz, [w:] B. Stanosz (red.), *Język w świetle nauki*, Warszawa, s. 91–114.
- Handke K., 1994, *Język a determinanty płci*, [w:] J. Anusiewicz, K. Handke (red.), *Pleć w języku i kulturze*, „Język a Kultura”, t. 9, Wrocław, s. 9–29.
- Jarmołowicz-Nowikow E., 2018, *Gesty emblematyczne młodzieży polskiej i niemieckiej. Metoda badawcza oraz analiza wybranych emblematów*, [w:] J. Winiarska, A. Łazińska (red.), *Multimodalność komunikacji*, Kraków, s. 19–46.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., 2010, *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin.
- Korzybski A., 1994, *Science and Sanity*, New York.
- Kurek H., 2003, *Gwara jako bariera komunikacyjna*, [w:] H. Kurek, F. Tereszkiwicz (red.), *Podkarpackie spotkania. Literatura – język – kultura*, t. 3: *Kultura wsi podkarpackiej*, Kraków, s. 79–85.
- Lakoff R., 1973, *The logic of politeness, or minding your p's and q's*, [w:] C. Corum, T. Cedric Smith-Stark, A. Weiser (red.), *Papers from the ninth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago, s. 292–305.
- Lakoff R., 1975, *Language and Women's Place*, New York.
- Leech G., 1983, *Principles of Pragmatics*, London–New York.
- Łaziński M., 2005, *Czy gramatyka może przeszkadzać w rozmowie kobiety i mężczyzny?*, [w:] J. Bartmiński, U. Majer-Baranowska (red.), *Barieri i pomosty w komunikacji językowej Polaków*, Lublin, s. 119–146.
- Majka-Rostek D., 2004, *Komunikacja genderowa jako komunikacja międzykulturowa*, [w:] A. Kuczyńska, E.K. Dzikowska (red.), *Zrozumieć pleć. Studia interdyscyplinarne*, t. 2, Wrocław, s. 258–266.
- Marcjanik M., 2001, *W kręgu grzeczności. Wybór prac z zakresu polskiej etykiety językowej*, Kielce.
- Marcjanik M., 2007, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa.
- Matsumoto D., Hwang H.C., 2013, *Cultural Similarities and Differences in Emblematic Gestures*, „Journal of Nonverbal Behavior”, vol. 37(1), s. 1–27.
- Mizińska J., 1998, *Outsider jako wytwórca i męczennik niezrozumienia*, [w:] P. Bytniewski, J. Mizińska (red.), *Dialog kultur. O granicach pluralizmu*, Lublin, s. 23–34.
- Nęcki Z., 2000, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków.
- Ochmann D., Przybylska R. (red.), 2017, *Powiedziane po krakowsku. Słownik regionalizmów krakowskich*, Kraków.
- Ożóg K., 2001, *Uwagi o współczesnej polskiej grzeczności językowej*, [w:] idem, *Pol-szczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów, s. 73–84.
- Panasik J., 2000a, *Komunikacja w afazji*, „Logopedia”, t. 27, s. 55–80.

- Panasiuk J., 2000b, *Strategie komunikacyjne w przypadkach afatycznych zaburzeń mowy*, [w:] A.R. Borkowska, E.M. Szepietowska (red.), *Diagnoza neuropsychologiczna. Metodologia i metodyka*, Lublin, s. 149–182.
- Pisarek W., 2004, *Słowa między ludźmi*, Warszawa.
- Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa.
- Shannon C., Weaver W., 1949, *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana–Champaign.
- Skarżyńska K., 2005, *Bariery komunikacji: indywidualne, grupowe, społeczne*, [w:] J. Bartmiński, U. Majer-Baranowska (red.), *Bariery i pomosty w komunikacji językowej Polaków*, Lublin, s. 45–67.
- Szczepaniak A., 2017, *Gesty emblematyczne w międzykulturowej komunikacji niewerbalnej. Polsko-grecko-brytyjskie studium porównawcze i gestownik*, Kalisz–Wrocław.
- Tannen D., 1984, *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*, New York.
- Tannen D., 1994, *Ty nic nie rozumiesz. Kobieta i mężczyzna w rozmowie*, tłum. A. Sylwanowicz, Warszawa.

SUMMARY

What a student should know about communication barriers?

An important element of developing communication competences is, on the one hand, focusing on the factors and skills that increase the effectiveness of interaction and, on the other hand, paying attention to the problem of communication barriers – linguistic and extra-linguistic behaviors and factors that constitute obstacles to communication and contribute to communication failure for at least some of the participants of a given contact. The problem of communication barriers can be considered in academic teaching both in theoretical terms – identifying areas particularly “exposed” to the emergence of these barriers (e.g. related to communication in the case of people using different ethnic languages or different sociolects, or people who have partially lost their linguistic abilities. as in the case of aphasia) and in practical terms – by practicing ways of coping with communication difficulties. This article will be devoted to the theoretical aspects of the issue discussed here. The perspective of a communication researcher – scientist and lecturer at the same time – will, however, be extended to include the perspective of a student – participant in classes devoted to communication barriers. Such an approach will allow to indicate which areas of this already long-established and extremely extensive research field seem to students at present to be so important and up-to-date that they make them the subject of their interest.

Keywords: interpersonal communication, barriers, politeness

Beata Drabik

Uniwersytet Jagielloński

Wydział Polonistyki

beata.drabik@uj.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-1068-0375>

Nadawca i odbiorca w komunikacji – dziedzictwo retoryki i współczesne ujęcia komunikacyjne

Słowa kluczowe: nadawca, odbiorca, retoryka, komunikacja interpersonalna, kompetencja komunikacyjna, stosowność, identyfikacja, wiarygodność

Celem artykułu jest omówienie wybranych aspektów związanych z dwiema kategoriami kluczowymi dla komunikacji interpersonalnej – kategorią nadawcy i odbiorcy komunikatu. Omówienie to dokonywane jest z perspektywy retorycznej i komunikacyjnej, stanowi próbę pokazania pewnych analogii między podejściem do nadawcy i odbiorcy w retoryce oraz we współczesnej teorii komunikacji (w ujęciu transmisyjnym, a przede wszystkim w ujęciu konstytutywnym) lub – inaczej mówiąc – próbę pokazania, w jaki sposób dzisiejsze modele i koncepcje komunikacyjne nawiązują do wciąż aktualnego dorobku klasycznej retoryki. Do poruszanych w artykule zagadnień należą: projektowanie audytorium retorycznego a bierna lub aktywna rola odbiorcy w modelach kodowych i modelach nietransmisyjnych, jednorodność i różnorodność audytorium a zjawisko redundancji i entropii komunikacyjnej, identyfikacja nadawcy z odbiorcą komunikatu (przede wszystkim na płaszczyźnie mowy i zachowań niewerbalnych), zasada stosowności a kompetencja komunikacyjna i kompetencja socjolingwistyczna oraz wiarygodność nadawcy.

Wprowadzenie

Wydaje się, że retoryka, będąca kiedyś podstawowym i obligatoryjnym elementem edukacji, obecnie znajduje się niejako na marginesie nauczania, jeśli nie liczyć kierunków studiów – licencjackich, magisterskich czy podyplomowych – bezpośrednio jej poświęconych. Narodziła się na sali sądowej, ale na studiach prawniczych często jest jedynie przedmiotem do wyboru, jako obowiązkowa pojawia się dopiero, w wymiarze kilku lub najwyżej kilkunastu godzin, w programach aplikacji przygotowujących do zawodu np. prokuratora czy radcy. Blisko powiązana jest ze sztuką kaznodziejską, ale – jak wynika z moich rozmów z kapłanami oraz analizy wybranych programów studiów w seminariach duchownych – także w nauczaniu księży pojawia się w ograniczonym zakresie¹. Również obserwacja życia publicznego niejednokrotnie dowodzi raczej kryzysu w praktycznym wymiarze stosowania retoryki. A jednak z jej dorobku korzysta w dużym stopniu prężnie rozwijająca się obecnie nauka o komunikacji i to na gruncie współczesnych koncepcji komunikacyjnych możemy z powodzeniem szukać śladów klasycznej retoryki. Artykuł ten będzie właśnie próbą takiego „tropienia”, skoncentrowaną jednakże wyłącznie na wybranych aspektach powiązanych z nadawcą i odbiorcą w komunikacji.

1. Audytorium retoryczne a status nadawcy i odbiory w transmisyjnym i konstytutywnym ujęciu komunikacji

Dla starożytnych teoretyków i praktyków retoryki kategoria audytorium, a więc tym samym i odbiorcy, stanowiła kwestię niewątpliwie podstawową, co wymownie, posługując się porównaniem retora i poety, ukazuje Mirosław Korolko:

¹ Nie znajdujemy retoryki np. w wykazie przedmiotów prowadzonych przez Wyższe Seminarium Duchowne Księży Pallotynów (<https://ects.uksw.edu.pl/faculties/WT-SOP/courses/>), w planie zajęć Wyższego Seminarium Duchownego Diecezji Warszawsko-Praskiej pw. Matki Bożej Zwycięskiej (<https://wsddwp.edu.pl/seminarium/kalendarium/>) czy w rozkładzie zajęć Archidiecezjalnego Wyższego Seminarium Duchownego w Białymstoku (http://awsd.bialystok.pl/rozklad_zajec/). W wymiarze 10 godzin retoryka połączona z emisją głosu widnieje w planie studiów Wyższego Seminarium Duchownego Katolickiego Kościoła Narodowego (<https://wsd.kkn-poland.com.pl/plan-studiow/>).

Mowa jest [...] grą dwóch partnerów: mówcy (nadawcy) i słuchacza (odbiorcy). Nikt nie jest mówcą dla siebie, a z faktu tego wynika m.in. wniosek o różnicę między poetą i retorem: retor zawsze przekonuje innych, zaś poeta przekonuje siebie, nie narzucając wprost swoich przekonań czytelnikowi [...] (Korolko 1990: 40).

Kluczową sprawą było rozpoznanie audytorium, z którym przyjdzie się mierzyć mówcy, dlatego od czasów Arystotelesa zajmowano się analizowaniem różnych rodzajów audytoriów, biorąc pod uwagę takie kryteria jak: przynależność kulturowa i społeczna, status, stopień wykształcenia, wiek czy nawet płeć. Postulat rozpoznania audytorium obecny jest także w retoryce XX-wiecznej, w podejściu Chaïma Perelmana, który wskazuje, że audytorium stanowią nie wszystkie osoby, które słuchają mówcy, i nawet nie wszystkie te osoby, do których się on zwraca, ale te konkretnie osoby, które chce przekonać swoją argumentacją (Perelman 2002). Tak rozumiane audytorium można więc postrzegać jako pewnego rodzaju konstrukt, który mówca tworzy, planując swoje przemówienie (Barłowska, Budzyńska-Daca, Załęska 2010: 57). Mówca projektuje i tworzy swoje audytorium, tzn. przewiduje je, biorąc pod uwagę np. wymienione wcześniej kryteria, a także oceniając jego ewentualną homogeniczność lub heterogeniczność. Nie oznacza to jednakże, że audytorium, jako konstrukt, jest bierne, wręcz przeciwnie – wpływa ono w fundamentalny sposób na kształt mowy, na dobraną argumentację, stylistykę wystąpienia, język, sposób obrazowania itd. Innymi słowy, staje się ono w pewnym sensie współtwórcą komunikatu. Zwróćmy zresztą uwagę na to, że taki aktywny udział odbiorcy uwzględnił już w cytowanej wcześniej wypowiedzi M. Korolko, który nie bez przyczyny przecież – mówiąc o sytuacji nadawczo-odbiorczej w komunikacji retorycznej – posłużył się metaforą gry z udziałem dwóch partnerów (samo określenie „partnerzy” sugeruje zresztą równoważnych uczestników interakcji).

Można więc powiedzieć, że to właśnie w tradycji retorycznej należy szukać pierwszych ujęć wskazujących na aktywną, współuczestniczącą rolę odbiorcy w procesie komunikacji. Takie postrzeganie odbiorcy nie jest jednak charakterystyczne dla wszystkich modeli komunikacyjnych czy szerzej – ujęć procesu komunikacji. Mówiąc o ujęciach komunikacji, odwołuję się tu do podziału, który przywołuje i omawia m.in. Emanuel Kulczycki (2012), a mianowicie do podziału na ujęcie transmisyjne i ujęcie konstytutywne. Oba te ujęcia powiązać można z etymologią samego terminu *komunikacja*. Warto bowiem przypomnieć, że pochodzi ono od łacińskiego czasownika *communico, communicare* (czyli

‘uczynić wspólnym, połączyć, udzielić komuś wiadomości, naradzać się’) oraz rzeczownika *communio* (czyli ‘wspólność, poczucie łączności’). Początkowo, a więc od XIV w., kiedy pojawił się termin *communication*, oznaczał on ‘wejście we wspólnotę, utrzymywanie z kimś stosunków’, dopiero w XVI w. nadał mu dodatkowo drugie znaczenie: ‘transmisja, przekaz’. Było to związane z postępującym wówczas rozwojem poczty i dróg (Dobek-Ostrowska 2002: 11). Etymologicznie więc – jak ujmują to E. Kulczycki – komunikacja oznacza: „1) proces służący przekazywaniu informacji, wiedzy, idei, uczuć, emocji bądź służący porozumieniu; 2) tworzenie i/lub poczucie wspólnoty, utrzymywanie relacji społecznych” (Kulczycki 2012: 27). Z pierwszym znaczeniem łączy się tzw. ujęcie transmisyjne komunikacji, z drugim zaś ujęcie konstytutywne.

Źródła ujęcia transmisyjnego szukać można w modelu autorstwa Claude’a Shannona i Warrena Weavera (1949), powstałym na gruncie matematycznej teorii komunikacji i dotyczącym transmisji sygnałów w strukturach technicznych w rodzaju telegrafu czy telefonu (Dobek-Ostrowska 2002: 78; Kulczycki 2012: 28–29). Modele wpisujące się w ujęcie transmisyjne, zwane często także modelami kodowymi, postrzegają komunikację jako proces linearny i jednokierunkowy. W tym procesie nadawca jest stroną aktywną; koduje znaczenia w postaci komunikatów i przekazuje je odbiorcy, którego zadaniem jest zdekodowanie komunikatu, mówiąc metaforycznie: „rozpakowanie go”². Modele kodowe zakładają optymistycznie, że to, co zakodowane, zostanie również zdekodowane zgodnie z intencjami nadawcy (ewentualne trudności komunikacyjne mogą być związane z szumami, które pojawiają się podczas przekazu). W omawianych modelach kontekst rozpatrywany jest jedynie wtedy, gdy staje się źródłem szumów; od szerzej pojmowanego kontekstu sytuacyjnego, społecznego i kulturowego ujęcie transmisyjne abstrahuje. Nadawca i odbiorca są więc w takiej wizji komunikacji niejako – jak ujmują to E. Kulczycki – „wyzolowanymi podmiotami” (Kulczycki 2012: 30).

Ujęcie transmisyjne przyjmuje, że komunikacja jest zawsze celowa i intencjonalna, co siłą rzeczy oznacza, że poza marginesem zainteresowania musi pozostać komunikacja niewerbalna. Problemem jest także fakt, że zgodnie z tym ujęciem „przezroczysty i neutralny” jest sam środek komunikacji (Kulczycki

² Określenie to nie jest przypadkowe, w ujęcie transmisyjne wpisuje się bowiem zaproponowana przez Michaela Reddy’ego (1993) metafora przewodu. Zgodnie z nią pojęcia/myśli to przedmioty, które nadawca niejako „wkłada” do słów będących pojemnikami, następnie zaś „przesyła” do odbiorcy, który owe pojęcia/myśli „wypakowuje” ze słów pojemników.

2012: 30–31). Trudno zgodzić się z takim stanowiskiem, ponieważ, czego dowodził Marshall McLuhan, „*the medium is the message*” – przekazem jest przekaznik – środek przekazu wpływa na samą treść, sam jest już treścią (McLuhan 1975: 56), ponadto środek przekazu dokonuje także istotnych przemian społecznych. Wiele przykładów tego dostarczają nam obecnie nowe media. Nie miejsce tu jednak na krytykę ujęcia transmisyjnego. Najistotniejszy bowiem dla podejmowanych rozważań jest sam problem odbiorcy – kwestia wyznaczenia mu roli biernie przyjmującego komunikat oraz uznania nadawcy wypowiedzi za jedyne i samodzielne twórcę komunikatu. W wielu modelach wpisujących się w ujęcie transmisyjne jest to także odbiorca niejako „milczący”. Część modeli transmisyjnych (m.in. model Claude’a Shannona i Warrena Weavera czy model Harolda Laswella [1948]) nie przewiduje bowiem sprzężenia zwrotnego. Można więc powiedzieć, ujmując rzecz nieco potocznie, że w rozumieniu ujęcia transmisyjnego komunikacja jest czymś, co jedna osoba (nadawca) robi drugiej osobie (biernemu odbiorcy). Nie jest zaś komunikacja – w tym ujęciu – czymś, co wydarza się między dwiema osobami, we współuczestnictwie i dzięki owemu współuczestnictwu. Tymczasem przecież, co podkreśla E. Kulczycki, pisząc o krytyce ujęcia konstytutywnego, w rzeczywistości „komunikacja [...] zachodzi symultanicznie i nie ma mowy o oddzieleniu sytuacji nadawcy od odbiorcy” (Kulczycki 2012: 30). Co więcej, spojrzenie na kwestię komunikacji z perspektywy kulturalizmu czy antypsychologizmu nie pozwala na zaakceptowanie charakterystycznego dla ujęcia transmisyjnego stanowiska, iż komunikat powstaje wyłącznie za sprawą tego, kto go wypowiada, konstruowanie bowiem „znaczeń, symboli nie odbywa się na drodze jednostkowej decyzji, lecz w interakcji społecznej” (Kulczycki 2021: 31).

Takie z kolei spojrzenie na komunikację reprezentuje drugie ze wskazywanych tu ujęć komunikacji – ujęcie konstytutywne. Modele wpisujące się w to ujęcie – m.in. koncepcja orkiestralna Yves’a Winkina (2003), model dramaturgiczny Ervinga Goffmana (2000), interakcjonizm symboliczny George’a Meada (1975) oraz aksjomaty komunikacji według Palo Alto (Watzlawick, Beavin, Jackson 1967) – niewątpliwie różnią się bardziej między sobą niż modele należące do ujęcia transmisyjnego. Wszystkie jednak postrzegają komunikację nie jako prosty jednokierunkowy proces przekazywania znaczeń, ale jako proces służący konstruowaniu rzeczywistości społecznej. W ujęciu konstytutywnym przyjmuje się, że komunikacja nie musi być intencjonalna, czyli nie polega wyłącznie na świadomym i celowym przekazywaniu komunikatów; nie ma też charakteru jedynie językowego, ale jest polifoniczna czy

też, inaczej mówiąc, multimodalna, wreszcie – nie może być rozpatrywana w oderwaniu od kontekstu kulturowego (Kulczycki 2012: 36–41). Najistotniejsze jednak w kontekście przedstawionych tu rozważań jest interakcyjne postrzeganie komunikacji w modelach ujęcia konstytutywnego. Interakcyjność zakłada, że komunikacja jest czymś, co dzieje się między dwiema (lub więcej) osobami, jest procesem współtworzonym przez wszystkich uczestników. W procesie tym akcja nadawcy i reakcja odbiorcy zachodzą jednocześnie, przenikają się i wzajemnie wpływają na siebie. Innymi słowy, komunikacja jest procesem, w którym nadawca jest jednocześnie odbiorcą, w dwojakim sensie: na poziomie zewnętrznym jest odbiorcą sygnałów płynących ze strony słuchacza (często jedynie niewerbalnych lub parawerbalnych), na poziomie wewnętrznym jest w pewnym stopniu owym słuchaczem – niejako przez projektowanie go, przewidywanie tego, w jaki sposób rozumie on jego słowa, jaka argumentacja jest dla niego przekonująca, co może go interesować, a co jest mu zupełnie obojętne itd. Komunikacja w ujęciu konstytutywnym jest również procesem, w którym słuchacz jest jednocześnie nadawcą, niejako mówcą – znów na tych samych dwóch poziomach: na zewnętrznym jako nadający reakcję zwrotną, na wewnętrznym jako ten, który zastanawia się, kim jest osoba mówiąca do niego, jakie ma doświadczenia, wiedzę, intencję komunikacyjną itd.

Jeśli więc chcemy szukać we współczesnej teorii komunikacji odzwierciedlenia retorycznej dbałości o audytorium, retorycznego konstruowania audytorium przez mówcę, to obszarem poszukiwania mogą być tylko konstytutywne ujęcia komunikacji. Wyraźnie podkreśla to E. Kulczycki, pisząc:

W tej perspektywie [konstytutywnej – uzup. B.D.] komunikacja nie polega na przelaniu myśli/znaczeń z jednego podmiotu do drugiego, lecz na ciągłym współdziałaniu podmiotów interakcji. Reakcja odbiorcy nie zależy od tego, jak dobrze zdekodował nadawany przekaz, ale z jednej strony od jego interpretacji, a z drugiej (posługując się terminologią Meada) od tego, jak dobrze nadawca był w stanie postawić się w roli innego (czyli odbiorcy) (Kulczycki 2012: 40–41).

Odejście od postrzegania odbiorcy jako biernego obiektu, który otrzymuje gotowy komunikat, i przyznanie mu statusu współtwórcy znaczenia przekazu i całej sytuacji komunikacyjnej przywodzi na myśl także skojarzenie z charakterystycznym dla retoryki klasycznej przekonaniem, że mówca zwraca się do słuchacza wolnego, a więc takiego, który sam może zdecydować o przyjęciu

lub odrzuceniu tego, do czego jest przekonywany – uczestniczy w procesie perswazyjnym dobrowolnie. Oczywiście w starożytnej Grecji czy Rzymie takie ujęcie odbiorcy wiązało się z postrzeganiem retoryki jako rzeczniczki demokracji. Jak wskazuje M. Korolko, dla Sokratesa czy Platona idealną sytuacją retoryczną była ta, w której przekonywanie dokonywało się w bezpośredniej rozmowie z pojedynczym człowiekiem, partnerem dialogu, zdolnym do zmiany swojego stanowiska pod wpływem cudzej argumentacji, ale i w pełni wolnym, aby tego dokonać (Korolko 1990: 44–42). Te sytuacje bezpośredniej rozmowy nie były najbardziej typowymi i powszechnymi przykładami działania retoryki w starożytności. Podkreślanie jednakże roli dialogu w retorycznej tradycji tym bardziej pozwala widzieć łączność między klasyczną retoryką a nowoczesnymi ujęciami komunikacji, konkretnie zaś – modelami o charakterze dialogowym, takimi jak model kwadratu komunikacyjnego Friedemanna Schulza von Thuna (2001) czy teoria relewancji Dana Sperbera i Deirdre Wilson (2011). W modelach tych przyjmuje się nieustanną aktywność obu stron komunikacji przy negocjowaniu i renegocjowaniu znaczeń w trakcie komunikacyjnego spotkania interlokutorów, a więc tym samym niejako demokratyzuje się stosunki nadawczo-odbiorcze w porównaniu ze sposobem ich ujmowania w modelach transmisyjnych, kodowych.

2. Homogeniczność lub heterogeniczność audytorium a redundancja i entropia komunikacyjna

Warto zatrzymać się w tym miejscu jeszcze przy kwestii audytorium jednorodnego lub zróżnicowanego – według rozmaitych kryteriów (wiedza, doświadczenia, wiek, grupa społeczna itd.). Refleksja dotycząca tego, jak formułować przekaz do audytorium zróżnicowanego, pojawiała się już u autorów starożytnych, którzy postrzegali owo audytorium jako zdecydowanie większe wyzwanie (niż audytorium jednorodne) dla mówcy – zarówno pod względem retoryczno-językowym, jak i etycznym (Korolko 1990: 40). Przykładowo Arystoteles pisał obrazowo o stylu mowy kierowanej do audytorium zróżnicowanego w następujący sposób:

Styl wymowy, stosowanej na publicznych zebraniach, całkowicie jest podobny do scenografii. Im większy jest tłum widzów, tym dalszy jest punkt patrzenia. Dlatego – zarówno w stylu tej wymowy, jak i w malowidłach

scenicznych – dokładne opracowanie szczegółów jest zbyteczne i, jak się zdaje, niezbyt celowe (Arystoteles, *Retoryka*, ks. 3, r. 12, (1414a); za: Korolko 1990: 243)³.

Wydaje się, że także dla współczesnej dydaktyki, związanej z kształceniem umiejętności retorycznych czy szerzej – komunikacyjnych, kluczowe powinno być zwrócenie uwagi na problem homogeniczności czy też heterogeniczności grupy odbiorców. Koncepcje komunikacyjne nie pomijają zresztą tego problemu, wskazując przy tym dwa ważne związane z komunikacją pojęcia: redundancji i entropii w komunikacji. Redundancja komunikacyjna to przewidywalność, konwencjonalność, pewna nadmiarowość przekazu. Jak wskazuje John Fiske, przekazy redundantne cechują się dużą przewidywalnością i mniejszą liczbą informacji (Fiske 2003: 26). Owa nadmiarowość i przewidywalność z kolei przyczyniają się do tego, że w przypadku zakłóceń komunikacyjnych łatwiej odtworzyć – samodzielnie uzupełnić – utracone informacje. Z rozpatrywanego tu przez nas retorycznego punktu widzenia redundancja komunikatu jest zjawiskiem korzystnym, gdy mamy do czynienia z audytorium bardzo zróżnicowanym i niewyspecjalizowanym lub – patrząc na problem bardziej z perspektywy dialogowej – z odbiorcą co prawda pojedynczym, ale np. niebędącym specjalistą w dziedzinie, o której rozmawiamy, cechującym się dużo mniejszą wiedzą w danej dziedzinie niż nadawca komunikatu lub w ogóle takiej wiedzy nieposiadającym. Przekaz redundantny jest bardziej ogólny, mniej nasycony fachowymi informacjami, terminologią itp., ale przez to także łatwiejszy w odbiorze. Przeciwnością redundancji jest z kolei entropia – komunikaty entropiczne cechują się dużą nieprzewidywalnością, jednocześnie zawierają więcej informacji niż przekazy redundantne, ale są przy tym znacznie mniej „odporne” na zakłócenia komunikacyjne. Jeśli mamy do czynienia z odbiorcą wyspecjalizowanym, z audytorium o charakterze homogenicznym, orientującym się dobrze w dziedzinie, o której mówimy, możemy pozwolić sobie na przekaz bardziej entropiczny bez ryzyka niepowodzenia komunikacyjnego. Gdybyśmy chcieli odnieść zjawiska komunikacyjnej entropii i redundancji do przytaczanych słów Arystotelesa, moglibyśmy powiedzieć, że przekaz redundantny to taki przekaz, w którym brak jest nadmiernego doprecyzowania szczegółów (brak drobiazgowych, fachowych informacji, przydatnych tylko dla

³ Zamieszczone w tym artykule fragmenty *Retoryki* Arystotelesa podawane są w przekładzie Władysława Madydy i pochodzą z (Madyda 1953).

specjalistów, brak specjalistycznej terminologii, która dla większości okazałaby się niezrozumiała), a przekaz entropiczny zaś przeciwne – cechuje się dopracowaniem detali. Podążając dalej tropem słów Stagiryty, moglibyśmy jeszcze dodać, że w przypadku audytorium heterogenicznego przedstawianie przekazu entropicznego nie tylko byłoby zbyt i niecelowe, ale przede wszystkim groziłoby komunikacyjną porażką – niezrozumieniem, brakiem osiągnięcia zamierzonego efektu perswazyjnego, wreszcie – dowodziłoby braku projektowania odbiorcy, a nawet pewnego rodzaju zaniechania dbałości o odbiorcę. Podobnie zresztą dowodem braku projektowania odbiorcy byłoby posłużenie się przekazem nadmiernie redundantnym w przypadku komunikowania się z audytorium homogenicznym i wyspecjalizowanym.

Kwestia redundancji i entropii w komunikacji, tak ważna z punktu widzenia odbiorcy oraz zrozumiałości i funkcjonalności przekazu, wymaga jeszcze odniesienia się do tego, jakim kanałem przebiega komunikacja. A to wydaje się szczególnie istotne w dydaktyce, zwłaszcza w kształceniu dobrego – czyli skutecznego, zrozumiałego – przemawiania i rozmawiania. Warto bowiem pamiętać i przypominać o tym, że odbiorca tekstu pisanego może sam wprowadzić własną redundancję do komunikatu, np. odczytując go wielokrotnie, weryfikując znaczenie terminologii w słownikach itp. Tej możliwości nie ma jednak zwykle odbiorca przekazu ustnego – uczestnik wygłaszanego wykładu naukowego, wierny słuchający kazania itd. Dla niego bowiem przekaz funkcjonuje najczęściej jedynie w danej sytuacji komunikacyjnej – tu i teraz. Odbiorca taki, ograniczony momentalnością percepcji i krótkotrwałością pamięci, skazany jest niejako w kwestii redundancji jedynie na dobrą wolę czy też raczej komunikacyjną uważność nadawcy.

3. Identyfikacja z odbiorcą w ujęciu Kennetha Burke'a. Płaszczyzny identyfikacji

Gdy rozpatrujemy zagadnienie nadawcy i odbiorcy oraz ich wzajemnej relacji w komunikacji, powinniśmy odnieść się do niezwykle istotnej kategorii, która – chociaż pojawia się na gruncie retoryki XX-wiecznej, w koncepcji retorycznej Kennetha Burke'a – jest niewątpliwym nawiązaniem do wizji retoryki proponowanej już przez św. Augustyna. Mowa tu o kategorii identyfikacji. To centralne dla swojej koncepcji pojęcie K. Burke rozumie w następujący sposób:

Oto najprostszy chyba schemat perswazji. Słuchacz jest w takim stopniu przekonany, w jakim mówca potrafi stosować jego język: mowę, gest, tonację, styl, wyobrażenia, postawy i idee – w ten sposób identyfikując się z nim (Burke 2008: 45).

Jak wskazuje Michał Rusinek, model retoryki Burke'a skoncentrowany jest na budowaniu wspólnej płaszczyzny komunikacyjnej – „znalezieniu wspólnego języka”. XX-wiecznemu badaczowi bliski jest zatem ideał retoryki św. Augustyna – retoryki porozumienia i kompromisu, nie zaś retoryki antagonistycznej w stylu Arystotelesowskim (Rusinek 2003: 113). Sam K. Burke zresztą odwołuje się bezpośrednio do św. Augustyna i jego wizji takiego oddziaływania na odbiorcę aktu perswazji, w wyniku którego ów odbiorca niejako „zlewa się” na poziomie nastawień i emocji z nadawcą przekazu, a więc gdy:

lęka się tego, czym mu grozisz – kiedy znienawidzi to, co napiętnujesz – kiedy pokocha to, co obiecujesz – kiedy zacznie opłakiwać to, nad czym wymownie ubolewasz – kiedy odczuwać zacznie radość w tym, co odmalujesz mu jako przedmiot radości, a litować się będzie, gdy twoje słowa ukażą mu rzecz godną politowania, i kiedy zacznie stronić od tego, od czego go odstraszysz (Augustyn, za: Burke 2008: 36).

Warto zwrócić uwagę na fakt, że – zdaniem K. Burke'a – identyfikacja mówcy ze słuchaczem zachodzić może na różnych poziomach komunikowania. Badacz używa bowiem terminu „język”, który – jak bardzo dobrze wiemy – nie musi się odnosić tylko do zachowań werbalnych. Z doprecyzowania Burke'a można wnioskować, że ma na myśli także efekty parawerbalne (tonacja), niewerbalne (gesty), sposób obrazowania (wyobrażenia) czy doświadczenia i wartości. Pojęcie identyfikacji w koncepcji K. Burke'a trzeba rozpatrywać oczywiście również w odniesieniu do toposów – miejsc wspólnych, dla których kluczowa jest kategoria powszechności i które służą budowaniu płaszczyzny porozumienia między interlokutorami (Rusinek 2003: 115). Przyjmując szeroką perspektywę komunikacyjną, centralną dla K. Burke'a kategorię identyfikacji można – jak sądzę – analizować na bardzo różnych płaszczyznach: na płaszczyźnie wiedzy o świecie i przedmiocie interakcji, a więc niejako w odniesieniu do doświadczeń interlokutorów; na płaszczyźnie języka werbalnego; na poziomie konceptualizacji i wyobrażeń (używanie tych samych metafor, co interlokutor, słownictwa związanego z systemem reprezentacji – wzrokowym, słuchowym

lub kinestetycznym, który jest typowy dla interlokutora); na płaszczyźnie zachowań niewerbalnych, a także na płaszczyźnie stosowanych gier i rytuałów komunikacyjnych (np. plotkowanie z kimś, kto lubi plotkować, narzekanie wraz z kimś, kto w danym momencie narzeka – dla zbudowania więzi fatycznej, która jest przecież pierwszym warunkiem niezbędnym do realizacji bardziej złożonych celów komunikacyjnych). Szczegółowo wymienione tu płaszczyzny identyfikacji zostały omówione już w innej publikacji (Drabik 2019). W tym miejscu zatrzymajmy się na dłużej przy płaszczyźnie identyfikacji na poziomie języka oraz identyfikacji dotyczącej zachowań niewerbalnych.

4. Identyfikacja na płaszczyźnie języka werbalnego.

Zasada stosowności a kompetencja komunikacyjna i socjolingwistyczna

Dbłość nadawcy o identyfikację z interlokutorem na płaszczyźnie werbalnej, dopasowanie języka do audytorium lub pojedynczego odbiorcy jest niewątpliwie elementem świadomego konstruowania audytorium, projektowania odbiorcy. Dla starożytnych owo dopasowanie języka było jednym z zadań, które przed mówcą stawiała naczelna zasada retoryczna – zasada stosowności, zwana potocznie także taktem retorycznym, a to dlatego, że miała ona opierać się na osobistym wyczuciu mówcy. Stosowność rozpatrywano na wielu poziomach (estetycznym, etycznym oraz stylistycznym) oraz wyróżniano jej dwa wymiary: wewnętrzny, gdzie oznaczała odpowiednie dopasowanie słowa do myśli, którą chce się przekazać, oraz interesujący nas tu bardziej wymiar zewnętrzny, odnoszący się do dopasowania sposobu wygłoszenia mowy do jej tematu, powodu, dla którego się przemawia, charakteru audytorium, możliwości odbioru mowy przez słuchacza, okoliczności zewnętrznych, takich jak czas i miejsce wygłoszenia (Korolko 1990: 50–51; Budzyńska-Daca 2009: 154). O stosowności, w tym także dotyczącej dopasowania języka do audytorium, tak pisał sam Arystoteles:

Każda klasa ludzi, każdy typ dyspozycji psychicznych ma właściwy sobie sposób dowodzenia. W klasie umieszczam różnice wieku: chłopiec, dorosły mąż, starzec; różnice płci: mężczyzna, kobieta; narodowości: Spartanin, Tesalczyk [...]. Nieokrzesany człowiek i wykształcony człowiek nie mówią o tym samym ani w ten sam sposób (Arystoteles I, ks. 3, r. 7, (1408a); za: Korolko 1990: 242).

Z punktu widzenia teorii komunikacji umiejętność identyfikacji z odbiorcą na poziomie języka jest zaś elementem kompetencji komunikacyjnej, a więc zdolności, która znacząco wykracza poza umiejętność poprawnego (w znaczeniu zgodnego z normami gramatycznymi, leksykalnymi itd.) posługiwania się językiem. Przypomnijmy pokrótce, że zaproponowane przez Della Hymesa w 1966 r. pojęcie kompetencji komunikacyjnej powstało w reakcji na funkcjonujące w ramach gramatyki transformacyjno-generatywnej pojęcie kompetencji językowej (za: Piotrowski 1980). Zgodnie z koncepcją Noama Chomskiego kompetencja językowa, którą posiada każdy rodzimy użytkownik danego języka, pozwala m.in. na: tworzenie i rozumienie zdań, nawet takich, których się uprzednio nie używało lub nie słyszało (co związane jest z twórczym aspektem zdolności językowych), rozsądzanie o formalnej poprawności zdań, czyli ich gramatyczności lub niegramatyczności, a także wyprowadzenie z intuicji tkwiącego w niej systemu gramatycznego danego języka (Heinz 1983: 408; Grabias 1997: 34; zob. też np. Lyons 1998: 111–128). Tymczasem – zdaniem D. Hymesa – tym, co decyduje o użyciu języka i faktycznych zachowaniach językowych, nie jest wyłącznie gramatyka, ale także czynniki o charakterze kontekstowym, a więc np. sytuacja mówienia lub role społeczne użytkowników języka (Grabias 1997: 35). Twórca „etnografii mówienia” definiuje kompetencję komunikacyjną jako wiedzę o tym, „w stosunku do kogo, jak, o czym można mówić” (Piotrowski 1980: 95), i wskazuje na jej cztery komponenty: potencjał systemowy (rozsądzenie, czy dana wypowiedź jest możliwa z punktu widzenia systemu językowego); wykonalność (rozpoznanie, czy dana wypowiedź jest możliwa ze względu na psychiczną i społeczną sytuację mówiącego); występowanie (rozstrzygnięcie, czy dana wypowiedź jest faktycznie społecznie realizowana, a jeśli tak, to w jakim stopniu); wreszcie odpowiedniość (a więc zdecydowanie, czy i w jakim stopniu dana wypowiedź jest w konkretnym kontekście społecznym skuteczna, odpowiednia (Grabias 1997: 37). Ponadto w rozumieniu D. Hymesa kompetencja komunikacyjna obejmuje skodyfikowane wzory komunikowania się za pomocą kanałów innych niż werbalne, co otwiera drogę do refleksji nad kompetentną, a więc stosowną i skuteczną gestykulacją, mimiką, wokaliką itd. Wreszcie kompetencja komunikacyjna obejmuje nie tylko wiedzę, ale także umiejętność zastosowania jej w praktyce – w zróżnicowanych rzeczywistych sytuacjach społecznych (Piotrowski 1980).

Za szczególnie ważny element kompetencji komunikacyjnej, a w dodatku ściśle związany z układem nadawca–odbiorca w komunikacji, można uznać kompetencję socjolingwistyczną. Stanisław Grabias zauważa, że pojęcie języka

etnicznego jest pewną idealizacją, a człowiek w gruncie rzeczy kształtuje się w socjolektach: rodzinnym, szkolnym, grup społecznych, w których uczestniczy (np. grupy zawodowej). Każdy z socjolektów daje jednostce typowy dla siebie repertuar środków językowych, przekazuje jej wartości charakterystyczne dla danej grupy, a wreszcie także buduje w jej umyśle swoisty obraz świata (Grabias 2005: 33). W pewnym sensie więc nie mówimy jednym językiem, ale wieloma językami (żargonami, profesjolektami...) w ramach jednego języka etnicznego, co sprawia, że szczególnie cenną umiejętnością staje się zdolność „przełączania kodów”. Jak bowiem wskazuje S. Grabias, „językowo sprawny jest ten, kto umie w danym socjolekcie budować wypowiedzi gramatycznie poprawne, a jeszcze bardziej sprawny ten, kto potrafi w razie potrzeby zmieniać socjolekty – przechodzić z jednego na inne” (Grabias 2005: 33). To właśnie ów mechanizm przełączania kodów określa badacz mianem kompetencji socjolingwistycznej i wskazuje, że jest ona istotnym warunkiem skuteczności interakcji. Skuteczność ta jest bowiem tym większa, im bardziej w umysłach uczestników kontaktu ujednoczone są sposoby kodowania zjawisk, systemy wartości i wzorce przekazu (Grabias 2005: 33–34).

Można zaryzykować stwierdzenie, że jeśli dydaktykę umiejętności retorycznych i komunikacyjnych prowadzimy w duchu ujęć konstytutywnych, przyznających odbiorcy rolę pełnoprawnego uczestnika interakcji oraz współtwórcy przekazu, to powinniśmy się skupić na uświadamianiu znaczenia „przełączania kodów” i na zwiększaniu kompetencji socjolingwistycznej uczestników zajęć i szkoleń. Kwestia ta staje się szczególnie znacząca, gdy uczestnikami kursów są przedstawiciele zawodów, którzy posługują się trudnym profesjolektem, a jednocześnie często wchodzą w interakcje z osobami spoza swojego środowiska zawodowego, np. lekarze czy prawnicy, także urzędnicy, pracownicy banków, a nawet księża. Warto bowiem uświadamiać np. prawnikom, że takie terminy jak choćby: *osobowe źródła dowodowe*, *izolacja penitencjarna* czy *depozycja*, choć powszechnie zrozumiałe w środowisku prawniczym, dla osób postronnych stanowią nierzadko barierę komunikacyjną nie do pokonania. Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że świadek, który usłyszy o swojej depozycji, nie będzie wiedział, co się z nim dzieje. Jeśli zaś w dodatku jest osobą duchowną, może ów termin odczytać zgodnie ze znaczeniem, które funkcjonuje w tej grupie społecznej⁴. Warto też zwracać uwagę na fakt, że

⁴ Depozycja – w znaczeniu używanym przez prawników, a więc jako ‘zeznanie świadków’, już przez SJPD kwalifikowana jest jako słowo dawne. Obecnie terminu tego

posługiwanie się w kancelarii w kontakcie z klientami hermetycznym, niezrozumiałym żargonem może niektórych klientów zniechęcić do kontaktu i skłonić do poszukiwania prawnika mówiącego „ludzkim głosem”, ale dla innych hermetyczność języka będzie oznaką profesjonalizmu. I w jednym, i w drugim przypadku wpłynie jednakże na skuteczność interakcji i pełne uczestnictwo w niej obu stron kontaktu.

Brak kompetencji socjolingwistycznej u nadawcy, niezdolność lub niechęć do „przełączania kodu” i rezygnacji – jeśli tego wymaga zrozumiałość komunikowania – z hermetycznego języka specjalistycznego sprawiają, że komunikacja między interlokutorami w istocie bardziej zbliża się do ujęcia transmisyjnego. Z tą wszakże negatywną różnicą, że nie może tu być mowy o tym, że interlokutor faktycznie „wypakuje” (jak optymistycznie zakładają ujęcia transmisyjne) z komunikatu takie znaczenie, jakie chciał mu przekazać nadawca komunikatu. W takim przypadku mamy bowiem do czynienia z prototypową wręcz jednostronnością komunikacji.

Bez najmniejszych wątpliwości możemy powiedzieć, że pojęcie kompetencji komunikacyjnej (w tym socjolingwistycznej) bliskie jest retorycznej zasadzie stosowności. Inaczej rzecz ujmując, umiejętne uwzględnianie w praktyce komunikacyjnej retorycznej zasady stosowności dowodzi dużej kompetencji komunikacyjnej. Pojęcia stosowności i kompetencji komunikacyjnej są zbieżne oczywiście nie tylko w zakresie dopasowania własnego języka do języka odbiorcy, ale także jeśli chodzi o postulaty dostosowania sposobu mówienia do tematu wypowiedzi, do tego, w jakich okolicznościach odbywa się komunikacja, wreszcie – w jakiej roli znajduje się mówiący. Retoryczna stosowność i kompetencja komunikacyjna zakładają więc z jednej strony uważność skierowaną na audytorium i interlokutora, z drugiej strony wiążą się z właściwym rozpoznaniem przez nadawcę siebie samego – swojej roli społecznej w danej sytuacji retorycznej czy szerzej – komunikacyjnej.

używa się w znaczeniach: 1. ‘proces stopniowego przemieszczania się i osadzenia luźnych materiałów’, 2. ‘kara kościelna pozbawiająca duchowego jego urzędu’ (SJPPWN).

5. Identyfikacja na płaszczyźnie zachowań niewerbalnych. Problem wiarygodności nadawcy komunikatu

Przejdę teraz do zagadnienia identyfikacji z interlokutorem na płaszczyźnie zachowań niewerbalnych. Ten wymiar identyfikacji łączyć się może z zagadnieniem mimikry, lub inaczej: naśladownictwa, które podejmowano m.in. na gruncie badań dotyczących empatii i przyjmowania perspektywy. Formułowano wówczas tezy, że to właśnie mimikra (w tym także mimikra ruchowa, a więc związana z zachowaniami niewerbalnymi) jest motorem empatii i ma duże znaczenie dla budowania relacji społecznych (por. m.in. Goleman 1997; Kulesza 2016). Szczegółowymi badaniami roli mimikry w kontaktach interpersonalnych zajmuje się od lat Janet Bavelas, badaczka wywodząca się ze szkoły Palo Alto, której komunikacyjne aksjomaty wpisują się w konstytutywne ujęcie komunikacji. Zdaniem J. Bavelas i jej współpracowników naśladowanie służy do sygnalizowania interlokutorowi, że współodczuwamy jego emocje i wczuwamy się w jego stan emocjonalny. Jest więc korzystne z punktu widzenia płaszczyzny relacji w komunikacji interpersonalnej (Bavelas i in. 1986, 1987). W związku z tematem mimikry cielesnej warto przywołać tu jeszcze jedną koncepcję, tym razem powstałą na gruncie nauk kognitywnych i łączącą się z podejmowaną przez kognitywizm refleksją nad ucieleśnieniem umysłu – a mianowicie koncepcję ucieleśnienia społecznego autorstwa Lawrence’a W. Barsalou i innych (2003). Badacze rozumieją ucieleśnienie społeczne następująco: „[...] stany ciała, takie jak postawy, ruchy ramion i wyrazy twarzy, powstają podczas interakcji społecznych i odgrywają kluczową rolę w przetwarzaniu informacji społecznych” (za: Ziemke 2015: 70). Wskazują oni na cztery możliwe efekty tego ucieleśnienia. Po pierwsze odbierane bodźce społeczne wywołują stany cielesne; po drugie postrzegane stany cielesne innych powodują cielesną mimikrę u osoby postrzegającej; po trzecie stany cielesne wytwarzają u danej osoby stany afektywne; po czwarte wreszcie zgodność stanów cielesnych i poznawczych moduluje efektywność działania (Barsalou i in. 2003: 45).

W kontekście podejmowanych tu rozważań interesujący jest przede wszystkim drugi efekt ucieleśnienia, o ile bowiem trzy pozostałe mogą dotyczyć tylko pojedynczego człowieka, o tyle drugi efekt związany jest wyraźnie z interakcją przynajmniej dwóch uczestników. Omawiając efekt ucieleśnienia społecznego związany z mimikrą, badacze przywołują koncepcję neuronów lustrzanych (m.in. Rizzolatti i in. 2002) i dowodzą, że jeśli dwie różne osoby dzielą ten sam stan cielesny, to jednocześnie aktywują tę samą konceptualizację, a dzięki

temu osiągają wzajemną synchronię, koordynację i empatię (Barsalou i in. 2003: 79). Zwraca tu uwagę stwierdzenie badaczy, że mimikra cielesna pozwala aktywować u interlokutorów „tę samą konceptualizację” (Barsalou i in. 2003: 79). Wskazuje to wyraźnie, że mimikra cielesna, czyli utożsamienie się interlokutorów na płaszczyźnie niewerbalnej, przynosi poza skutkami relacyjnymi także skutki natury kognitywnej. Na gruncie polskich dociekań nad komunikacją niewerbalną dostrzegają to i podnoszą te zagadnienia badaczki gestów – Jolanta Antas (2006) i Aneta Załazińska (2014). Ponieważ gesty, podobnie jak słowa, w sytuacji komunikacyjnej mogą być nośnikami znaczeń, to zdaniem obu autorek można założyć, że przez naśladowanie gestu u osoby naśladowującej „powstają poznawcze reprezentacje treści” (Załazińska 2014: 108), które przekazuje interlokutor pierwotnie ów gest wykonujący. Można więc zauważyć, że mimikra motoryczna – jeśli dotyczy zachowań o charakterze semantycznym, narracyjnym – daje także korzyści o charakterze poznawczym. Jest ona zatem przejawem – jak twierdzi A. Załazińska – „empatii kognitywno-komunikacyjnej” (Załazińska 2014: 108). Inaczej mówiąc – identyfikacja w sferze zachowań niewerbalnych może pozytywnie wpływać zarówno na płaszczyznę treści, jak i na płaszczyznę relacji⁵, których w istocie nie sposób rozdzielić w komunikacji interpersonalnej. Obie bowiem decydują o jej faktycznym przebiegu i ostatecznie – o sukcesie interakcyjnym interlokutorów.

Pokazując korzyści związane z mimikrą motoryczną – identyfikacją na poziomie niewerbalnym, nie należy jednak zapominać o ewentualnych zagrożeniach związanych ze zjawiskiem naśladownictwa. Podobnie jak wiele retorycznych zasad i narzędzi, tak i zasada związana z identyfikacją z odbiorcą na różnych poziomach może być w komunikacji nie tylko używana stosownie i skutecznie, ale też nadużywana – stosowana manipulacyjnie. Przykładowo dostarczają teorie na temat wywierania wpływu, np. koncepcja ingracji autorstwa Edwarda E. Jonesa (1964), który wskazuje, że konformizm – demonstrowanie interlokutorowi, że podzielamy jego opinie, poglądy i oceny – jest jedną ze strategii wkuptywania się w łaski partnera, którego chcemy potem wykorzystać do osiągnięcia własnych celów, a także klasyczna koncepcja reguł wywierania wpływu Roberta Cialdiniego – konkretnie zaś reguła lubienia

⁵ Odwołuję się tu do jednego z klasycznych już aksjomatów komunikacji szkoły Palo Alto, zgodnie z którym w każdym akcie komunikacji przekazujemy nie tylko informacje merytoryczne związane z tematem rozmowy, ale także informacje dotyczące naszego postrzeżenia interlokutora i swojej z nim relacji (Watzlawick, Beavin, Jackson 1967: 54).

i sympatii, zgodnie z którą lubimy osoby podobne do nas i łatwiej też ulegamy wpływowi takich osób (Cialdini 2000: 161–163). Ze zjawiskiem nadużywania identyfikacji można zetknąć się również na szkoleniach dotyczących socjotechnik. W trakcie zajęć uczestnicy są zachęceni do stosowania naśladownictwa niewerbalnego jako wyrachowanego narzędzia manipulacyjnego, nie zaś jako sposobu budowania komunikacyjnej – relacyjnej i poznawczej wspólnoty z interlokutorem.

Manipulacyjne wykorzystywanie technik retorycznych nie pozostaje bez konsekwencji zarówno dla relacji obu interlokutorów, jak i dla samego nadawcy (zwłaszcza dla jego wiarygodności). Sam problem wiarygodności nadawcy niewątpliwie także łączy klasyczną retorykę ze współczesnymi koncepcjami komunikacyjnymi. Starożytni Grecy i Rzymianie kwestię wiarygodności mówcy wiązali m.in. z zasadą *capitatio benevolentiae*, czyli zasadą pozyskiwania przychylności słuchacza. Mówca szanowany, mający wysoką pozycję społeczną i uznany już przez środowisko cieszył się większym autorytetem i wiarygodnością u swoich słuchaczy, a tym samym miał łatwiejsze zadanie retoryczne niż osoba początkująca i pozbawiona renomy (Korolko 1990: 79). Sposobem na zyskanie wiarygodności i zwiększenie szans na osiągnięcie perswazyjnego sukcesu może być też przedstawienie się już na początku wystąpienia w tej roli, która jest najbardziej adekwatna z punktu widzenia tematu mowy – pozwala na jej ogląd z możliwie najwłaściwszej perspektywy (Załaźńska, Rusinek 2010: 14). Wybór właściwej roli społecznej i odpowiednie dla niej w sytuacji retorycznej czy komunikacyjnej zachowanie się werbalne i niewerbalne w oczywisty sposób wiążą się także z kategorią stosowności. Problem wiarygodności wykracza poza retorykę i jest szeroko opracowywany na gruncie badań nad komunikacją, przede wszystkim w dociekaniach dotyczących kłamstwa (np. Antas 2000; Ekman 2006; Orzechowski 2007), ale także w kontekście autoprezentacji (np. Leary 2000), peryferyjnych czynników związanych z procesem przekonywania (np. Tokarz 2006), a nawet odnośnie do pracy tłumacza konferencyjnego (Liber 2012). Rozległość tego zagadnienia wykracza poza ramy niniejszego opracowania, jednak na koniec pozwolę sobie odwołać się tylko do jednego z czynników, które znacząco mogą podważać wiarygodność mówcy i interlokutora. Mam tu na myśli zjawisko inkongruencji – niespójności przekazu werbalnego i niewerbalnego (np. Knapp i Hall 2000), które z dużym prawdopodobieństwem pojawi się np. w sytuacji, gdy niewerbalne zachowania nadawcy są jedynie próbą manipulacyjnego naśladownictwa, nie wynikają zaś z rzeczywistych intencji zbudowania wraz

z odbiorcą w komunikacyjnym spotkaniu wspólnej płaszczyzny ideacyjnej, interakcyjnej i interpersonalnej⁶.

Zakończenie

Dziedzictwo retoryki niewątpliwie wyraźnie przejawia się w wielu współczesnych koncepcjach komunikacyjnych. Niejednokrotnie nawet można zauważyć, że retoryka stanowi niemal całościowy fundament dla teorii powstałych w badaniach komunikacji. Wyrazistym przykładem jest model komunikacji perswazyjnej – Elaboration Likelihood Model Richarda Petty’ego i Johna Cacioppo (np. 1986a, 1986b), w którym zakłada się, że perswazja może przebiegać torem centralnym (jeśli bazuje na racjonalnej argumentacji i związana jest z merytoryczną oceną przekazu) lub torem peryferyjnym (jeśli odwołuje się do czynników emocjonalnych i opiera się na pozamerytorycznym przetwarzaniu informacji). Można dostrzec, że propozycja ta bazuje na rozróżnieniu dialektyki (jako zajmującej się poprawnością rozumowania i argumentacji) i retoryki czy wręcz erystyki (tę ostatnią w najbardziej oczywisty sposób łączy się z argumentacją pozamerytoryczną, odwołującą się do ludzkich emocji i często też niskich pobudek). W prezentowanym artykule zdecydowałam się jednak skupić uwagę na powiązaniach retoryki i teorii komunikacji dotyczących jedynie nadawcy i odbiorcy przekazu z dwóch powodów – po pierwsze dlatego, że te dwa elementy stanowią podstawowe i nieredukowalne składowe każdego aktu komunikacji retorycznej i interpersonalnej, po drugie zaś dlatego, że docenienie roli odbiorcy jako centralnego punktu sytuacji komunikacyjnej stanowi w moim przekonaniu kluczowy element nauczania komunikacji kompetentnej i skutecznej – zarówno na poziomie relacyjnym, jak i pragmatycznym.

⁶ Odwołuję się to tu do płaszczyzn-warstw wyróżnionych w modelu dialogu przez A. Załazińską. Płaszczyzna ideacyjna związana jest z wymianą myśli, płaszczyzna interakcyjna – ze współdziałaniem partnerów, zaś płaszczyzna interpersonalna – z relacją partnerów, z ich ustosunkowaniem się do siebie. Ponadto badaczka wyróżnia jeszcze niewymienianą w tym artykule płaszczyznę modalną (Załazińska 2006).

Bibliografia

- Antas J., 2000, *O kłamstwie i kłamaniu*, Kraków.
- Antas J., 2006, *Gesty – obrazy pojęć i schematy myśli*, [w:] E. Tabakowska (red.), *Ikonoczość znaku. Słowo – przedmiot – obraz – gest*, Kraków, s. 181–212.
- Barłowska M., Budzyńska-Daca A., Załęska M. (red.), 2010, *Ćwiczenia z retoryki*, Warszawa.
- Barsalou L.W., Niedenthal P.M., Barbey A.K., Ruppert J.A., 2003, *Social embodiment*, „The Psychology of Learning and Motivation. Advances in Research and Theory”, vol. 43, s. 43–92.
- Bavelas J.B., Black A., Lemery C.R., Mullett J., 1986, „I show how you feel”. *Motor mimicry as a communicative act*, „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 50, nr 2, s. 322–329.
- Bavelas J.B., Black A., Lemery C.R., Mullett J., 1987, *Motor mimicry as primitive empathy*, [w:] N. Eisenberg, J. Strayer (red.), *Empathy and its development*, Cambridge, s. 317–338.
- Budzyńska-Daca A., 2009, *Pronuntiatio, czyli sztuka wygłaszania mowy*, [w:] M. Barłowska, A. Budzyńska-Daca, P. Wilczek (red.), *Retoryka*, Warszawa, s. 151–170.
- Burke K., 2008, *Tradycyjne zasady retoryki*, tłum. K. Biskupski, [w:] M. Skwara (red.), *Retoryka*, Gdańsk, s. 35–85.
- Cialdini R., 2000, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, tłum. B. Wojciszke, Gdańsk.
- Dobek-Ostrowska B., 2002, *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław.
- Drabik B., 2019, *Identyfikacja z interlokutorem jako jeden z warunków skuteczności – w retoryce i komunikacji interpersonalnej*, „Forum Artis Rhetoricae”, nr 1(56), s. 105–118.
- Ekman P., 2006, *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce i małżeństwie*, tłum. S.E. Draheim, M. Kowalczyk, Warszawa.
- Fiske J., 2003, *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, tłum. A. Gierczak, Wrocław.
- Goffman E., 2000, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa.
- Goleman D., 1997, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Poznań.
- Grabias S., 1997, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grabias S., 2005, *Interakcja językowa i jej uwarunkowania. Perspektywa lingwistyczna*, [w:] J. Bartmiński, U. Majer-Baranowska (red.), *Bariery i pomosty w komunikacji językowej Polaków*, Lublin, s. 19–44.
- Heinz A., 1983, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa.
- Jones E.E., 1964, *Ingratiation. A social psychological analysis*, New York.
- Knapp M.L., Hall J.A., 2000, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, tłum. A. Śliwa, L. Śliwa, Wrocław.

- Korolko M., 1990, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa.
- Kulczycki E., 2012, *Teoretyzowanie komunikacji*, Poznań.
- Kulesza W., 2016, *Efekt kameleona. Psychologia naśladownictwa*, Warszawa.
- Lasswell H., 1948, *The Structure and Function of Communication in Society*, [w:] L. Bryson (red.), *The Communication of Ideas*, New York, s. 37–51.
- Leary M., 2000, *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, tłum. A. Kacmajor, M. Kacmajor, Gdańsk.
- Liber K., 2012, *Tłumacz jako niewerbalny kłamca? Problem niewerbalnej wiarygodności tłumacza jako nadawcy komunikatu*, „Lingua ac Communitas”, vol. 22, s. 137–168.
- Lyons J., 1998, *Chomsky*, tłum. B. Stanosz, Warszawa.
- Madyda W. (oprac.), 1953, *Trzy stylistyki greckie*, Wrocław.
- McLuhan M., 1975, *Wybór pism*, tłum. K. Jakubowicz, Warszawa.
- Mead G.H., 1975, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, tłum. Z. Wolińska, Warszawa.
- Orzechowski S.W., 2007, *Komunikacja niejęzykowa a wiarygodność*, Lublin.
- Perelman C., 2002, *Imperium retoryki. Retoryka i argumentacja*, tłum. M. Chomicz, Warszawa.
- Petty R.E., Cacioppo J.T., 1986a, *Communication and persuasion. Central and peripheral routes to attitude change*, New York.
- Petty R.E., Cacioppo J.T., 1986b, *The elaboration likelihood model of persuasion*, „Advances in Experimental Social Psychology”, vol. 19, s. 123–205.
- Piotrowski A., 1980, *O pojęciu kompetencji komunikatywnej*, [w:] A. Schaff (red.), *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*, Wrocław, s. 91–109.
- Reddy M., 1993, *The conduit metaphor. A case of frame conflict in our language about language*, [w:] A. Ortony (red.), *Metaphor and Thought*, Cambridge, s. 164–201.
- Rizzolatti G., Fadiga L., Fogassi L., Gallese V., 2002, *From mirror neurons to imitator. Facts and speculations*, [w:] A.N. Meltzoff, W. Prinz (red.), *The Imitative Mind. Development, Evolution, and Brain Bases. Cambridge Studies in Cognitive Perceptual Development*, New York, s. 247–266.
- Rusinek M., 2003, *Między retoryką a retorycznością*, Kraków.
- Shannon C., Weaver W., 1949, *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana–Champaign.
- SJPD: W. Doroszewski (red.), *Słownik języka polskiego*, t. I–II, Warszawa 1958–1969.
- SJPPWN: *Słownik języka polskiego PWN*, on-line: sjp.pwn.pl.
- Sperber D., Wilson D., 2011, *Relewanca. Komunikacja i poznanie*, tłum. zbiorowe, Kraków.
- Thun von F.S., 2001, *Sztuka rozmawiania*, t. I, tłum. P. Włodyga, Kraków.
- Tokarz M., 2006, *Argumentacja, perswazja, manipulacja*, Gdańsk.
- Watzlawick P., Beavin J., Jackson D., 1967, *Pragmatics of Human Communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*, New York.
- Winkin Y., 2003, *Telegrafi orkiestra*, [w:] G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima (red.), *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa, s. 105–112.

- Załaźńska A., 2006, *Niewerbalna struktura dialogu*, Kraków.
- Załaźńska A., 2014, *Gest jako nośnik intencji i znaczeń – pragmatyczne funkcje korelatu słowno-gestywnego*, [w:] W. Pskit (red.), *Semantyczne i pragmatyczne aspekty komunikacji. Od deminutywów do gestów*, Łódź, s. 101–115.
- Załaźńska A., Rusinek M., 2010, *Retoryka codzienna. Poradnik nie tylko językowy*, Warszawa.
- Ziemke T., 2015, *Czym jest to, co nazywamy ucieleśnieniem*, tłum. A. Dera i in., „Avant”, vol. 6, nr 3, s. 161–174.

SUMMARY

Communicator and recipient in communication – the heritage of rhetoric and contemporary communication approaches

The aim of this article is to discuss selected aspects related to two key categories for interpersonal communication – the category of the communicator and recipient. This discussion is made from a rhetorical and communicative perspective and is an attempt to show some analogies between the approach to the communicator and the recipient in rhetoric and in the contemporary theory of communication (in terms of transmission, and above all in a constitutive approach) or – in other words – an attempt to show how in a way, today's models and communication concepts refer to the still up-to-date achievements of classical rhetoric. The issues discussed in the article include: “designing” a rhetorical audience and the passive or active role of the recipient in transmission and non-transmission models, homogeneity and diversity of the audience and the phenomenon of communicative redundancy and entropy, identification of the sender with the recipient of the message (mainly at the level of speech and non-verbal behavior), the principle of appropriateness and the communicative and sociolinguistic competence as well as the credibility of the orator/communicator.

Keywords: communicator, recipient, rhetoric, interpersonal communication, communication competence, appropriateness, identification, credibility

Anna Chudzik

Uniwersytet Jagielloński

Wydział Polonistyki

a.chudzik@uj.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-7746-3308>

Elementy koncepcji języka i kultury Michaiła Bachtina w badaniu nowomedialnych form gatunkowych

Słowa kluczowe: gatunek mowy, dialog, karnawalizacja, Bachtin, YouTube, nowe media

Celem artykułu jest ukazanie możliwości opisanego gatunków wypowiedzi audio-wizualnych o charakterze rozrywkowym, popularnych w serwisie YouTube, z wykorzystaniem teorii Michaiła Bachtina. Język mediów elektronicznych pod wieloma względami jest podobny do ustnej odmiany języka, także na poziomie pragmatycznym i genologicznym. Wypowiedzi użytkowników mediów społecznościowych często traktowane są jako nowa forma folkloru – autotelicznej, nieprofesjonalnej, ludycznej formy obcowania językowo-kulturowego. W związku z takim ich charakterem ciekawe i uzasadnione wydaje się spojrzenie na te pozornie zupełnie nowe zjawiska (nowe jest medium) jako Bachtinowskie słowo w dialogu, gatunki mowy i formę karnawalizacji świata. Treścią artykułu jest wskazanie uniwersalności owej teoretycznej perspektywy, jej aktualności i dydaktycznej przydatności w badaniu gatunków nowomedialnych.

Wstęp

Upowszechnienie się nowych mediów elektronicznych umożliwiających komunikację międzyludzką za pośrednictwem komputera, a następnie elektronicznych mediów społecznościowych tworzących platformy kontaktu dla nowych społeczności komunikacyjnych wprowadziło spore zamieszanie w typologii

stylów, rejestrów i gatunków języka. Już zmiany na poziomie semiotycznym, tj. używanych kodów oraz ograniczeń technologiczno-formalnych, wywołały funkcjonalną konieczność przemodelowania form komunikowania się, doboru nowych nośników dla dotychczas używanych typów i gatunków wypowiedzi. Podobnie jak w przypadku starszych rewolucji semiotyczno-medialnych, w tym najlepiej chyba zbadanych przeobrażeń wywołanych przez wprowadzenie pisma, (zob. Ong 2011), a z mediów bardziej współczesnych – telewizji (zob. Postman 2002; Sartori 2007), z jednej strony badacze wskazują na cechy typowego tylko dla nowych mediów charakteru wypowiedzi oraz znaki i gatunki dopasowane do nich (Manovich 2006: 91–111; Levinson 2011: 11–15), z drugiej – na ciągłość funkcji i form gatunkowych komunikowania się w nowych mediach (Fidler 1997). Definiowano więc np. polszczyznę Internetu jako nową, trzecią obok ustnej i pisanej odmianę funkcjonalną języka – ale równocześnie wskazywano w niej cechy będące kontynuacjami dwóch wcześniejszych (Grzenia 2007: 178–195; Naruszewicz-Duchlińska 2011: 243–250). Opisywano e-mail jako nowy list, blog jako internetowy pamiętnik, konwersację na forum internetowym jako rozmowę – ale wskazywano od razu na różnice pomiędzy medialnymi wcieleniami tych podobnych funkcjonalnie wypowiedzi (Szybowska, Terminińska 2005; Grzenia 2007: 150–178; Chodowiec 2010; Naruszewicz-Duchlińska 2011: 55–74). Patrząc z perspektywy ewolucji mediów, taka mediamorficzna ich interpretacja (transformacja mediów przy zachowaniu rozpoznawalnej ciągłości funkcjonalnej) jest zasadna i celnie pozwala ukazać uniwersalne i ponadczasowe potrzeby ludzkich interakcji.

Tematem niniejszego artykułu jest właśnie próba wskazania kontynuacji pewnych funkcjonalno-gatunkowych form komunikacji w nowych mediach. Zakładam, że niektóre ludyczne i karnawalistyczne formy komunikacji są na tyle ważne i atrakcyjne dla użytkowników, że pozostają trwałe w swym intencjonalno-genologicznym konstrukcie mimo zmian semiotycznych i technologicznych. Odwołując się do filozofii słowa i dialogu Michaiła Bachtina, można spojrzeć na współczesne audiowizualne gatunki popularne w mediach społecznościowych jako formy funkcjonalnie kontynuujące pierwotnie ustne gatunki mowy, amatorskie, oparte na bezustannej dialogiczności, o przede wszystkim ludycznej funkcji. Celem moim jest wskazanie ponadczasowych cech ludzkiej komunikacji i ponadczasowości myśli Bachtina, którego uwagi okazują się trafne w odniesieniu nie tylko do gatunków oralnych i dawnych form karnawalistycznych, ale także do form komunikacji typowych dla współczesności. Następnie postaram się ukazać możliwości opisanania – z wykorzystaniem teorii

Bachtina – popularnych w serwisie YouTube gatunków wypowiedzi audiowizualnych o charakterze rozrywkowym jako przykładu owych nowych typów wypowiedzi. Tym samym chcę ukazać metodologiczne i dydaktyczne zastosowanie Bachtinowskich koncepcji w badaniu współczesnych form komunikacji w mediach społecznościowych.

1. Bachtina filozofia komunikacji

1.1. Słowo w dialogu

Bachtin w swoich rozważaniach o słowie – o jego intertekstualnej, nieustannie ewoluującej i zawsze zanurzonej w kontekście sytuacyjnym i kulturowym naturze, a także o intencjonalno-formalnym charakterze wypowiedzi językowych, ich równie elastycznych i zmiennych ramach gatunkowych – zapisywał spostrzeżenia, które dzisiejszym humanistom, w tym językoznawcom, wydają się oczywistością i trudno sobie wyobrazić nieuwzględniającą ich perspektywę badawczą. Tym bardziej warto przypominać jego wkład w tę powszechną dziś świadomość statusu języka i aktów komunikacji językowej i podkreślać jej znaczenie w procesie dydaktycznym.

Bachtin pokazywał słowo w dynamicznym czasoprzestrzennym układzie jego użyciu, w korelacji z każdą sytuacją jego przywołania w tekście, w nieustannym dialogu z poprzednimi aktami jego użycia w określonych kontekstach i znaczeniach. Pisał: „Wypowiedź jest zawsze nasycona odgłosami dialogu” (Bachtin 1986: 392) i „wypowiedz to ogniwo w łańcuchu obcowania językowego. Nie wolno go odrywać od ogniw poprzedzających, które z zewnątrz i od wewnątrz je formują, wywołując w nim bezpośrednie reakcje współodpowiadające oraz dialogowe pogłosy” (Bachtin 1986: 395). Dalej stwierdzał, że słowo jest „odpowiedzią” głównie w zakresie „ekspresji”, przez którą rozumiał „oceniający stosunek mówiącego do przedmiotu i sensu wypowiedzi”, gdyż jej warstwa „przedmiotowo-znaczeniowa” nie ulega tak szybkim i dużym zmianom (Bachtin 1986: 390–391). Wypowiedzi pozornie nieróżniące się tradycyjnie pojmowaną treścią (denotacją) nie są ze sobą tożsame, jeśli różni je choć trochę stylistyczno-konotacyjna „ekspresja” – a do tego przecież wystarczy, by wyszły z ust innych osób. Tak funkcjonujące, uwikłane w dialog słowo łatwiej jeszcze sobie wyobrazić, zastępując metaforę ogniw łańcucha – porównaniem do sieci,

w której wielokierunkowo łączą się ze sobą poszczególne użycia konkretnego słowa czy formy językowej. A sieć (ang. *net*, *web*) nieprzypadkowo jest także najpowszechniej funkcjonującym metaforycznym obrazem komunikacji międzyludzkiej w Internecie.

1.2. Gatunki mowy

Bachtin pisał o metonimicznie rozumianym słowie, równocześnie jednak miał ogromną świadomość, że to nie ono (wyraz, leksem) ani nawet jednostka wyższej klasy systemu językowego (zdanie), ale dopiero słowa składające się na konkretną wypowiedź są podstawową jednostką ludzkiego porozumiewania się. Owe realne, pragmatycznie rozumiane akty użycia języka funkcjonują w podobnej sieci jak pojedyncze słowo, posiadając – obok indywidualnych kontekstowych znaczeń – cechy wspólne różnym użyciom, przewidywalne, umożliwiające i ułatwiające porozumiewanie się. Badacz pisał:

Język jest używany w postaci pojedynczych konkretnych wypowiedzi, [...] [które] odzwierciedlają cele oraz specyficzne warunki ich osiągnięcia [...] nie tylko poprzez swoją treść (tematyczną) i styl, tzn. wybór słownych, frazeologicznych i gramatycznych środków językowych, ale przede wszystkim przez właściwą im budowę kompozycyjną. Wszystkie trzy elementy: zawartość tematyczna, styl i budowa kompozycyjna – są nieodłączne w całości wypowiedzi. W równym też stopniu wyznaczają specyfikę danej dziedziny porozumiewania się. Wprawdzie każda poszczególna wypowiedź jest indywidualna, jednakże we wszystkich obszarach zastosowania języka wypracowane zostały specjalne, względnie trwałe typy takich wypowiedzi. Nazywamy je gatunkami mowy (Bachtin 1986: 348).

Definiując w ten sposób gatunek mowy, Bachtin (wraz z Ludwigiem Wittgensteinem i Johnem Langshawem Austinem) położył podwaliny pod dzisiejsze pragmatyczne rozumienie jednostki języka w działaniu – czyli wypowiedzi¹.

¹ Bogusław Żyłko widzi w podobieństwie teorii Bachtina i koncepcji aktów mowy J.L. Austina oraz gier językowych L. Wittgensteina przejaw tej samej tendencji badawczej – ujmowania języka w jego „realności”. Nie utożsamia ich jednak i wskazuje na znaczące różnice (Żyłko 1994: 143–145). Warto w tym miejscu przypomnieć także ujęcie języka Johana Huizingi, dla którego „mowotwórczy duch” to żywołowa

Dlatego także przy okazji dydaktyki związanej z zagadnieniami pragmalingwistyki warto przypominać dokonania Bachtina. Na każdą wypowiedź, a dokładniej na sytuację, gdy możemy uznać wypowiedź za zakończoną i pełną, składają się według badacza trzy czynniki: 1. nastąpiło wyczerpanie przedmiotowe i znaczeniowe, 2. przedstawiony został zamiar lub wola językowa mówiącego, 3. pojawiły się „typowe kompozycyjno-gatunkowe formy zwieńczenia” (Bachtin 1986: 371). Rozpoznać tu możemy tradycyjną formę (w tym kompozycję) i treść, ale dodatkowo intencję mówiącego, co znów zbliża myśl Bachtina do pragmalingwistów².

Dalej Bachtin odnosi się do faktu ogromnego zróżnicowania gatunków mowy, dzieląc je na prymarne (proste), powstałe w procesie bezpośredniego ustnego porozumiewania się, i wtórne (złożone), które „rodzą się w warunkach skomplikowanego, względnie rozwiniętego i zorganizowanego porozumiewania się w obrębie kultury (głównie w formie pisanej), sztuki i nauki” (Bachtin 1986: 350). Reguł gatunków prymarnych uczymy się z obserwacji od pierwszych dni życia³, natomiast gatunki wtórne w procesie powstawania absorbują pierwotne, które tracą w nich bezpośrednie odniesienie do „realnej rzeczywistości”, nabierając w nowym kontekście specyficznego znaczenia (Bachtin 1986: 351). W innym miejscu badacz pisze, że prymarność związana jest z sytuacjami konkretnych interakcji tu i teraz, natomiast dla wtórnych gatunków mowy kontekst jest zmienny, niedookreślony albo jest nim szeroko pojęta kultura (za: Żyłko 1994: 146–147). Badacz wraca tu do myślenia o języku w kategoriach słowa dialogicznego, bo także wypowiedź gatunkowa będzie przywoływać wszystkie poprzednie użycia zachowane w kulturze (czy też – jak ujmowali to przedstawiciele szkoły tartusko-moskiewskiej – w semiosferze), sama stając się częścią siatki znaczeń dla przyszłych realizacji:

gra, w której ludzkość „stwarza sobie nieustannie na nowo wyraz dla egzystencji” (Huizinga 1985: 16), czy poglądy przedstawicieli szkoły tartusko-moskiewskiej, dla których znak, symbol „nigdy nie należy do jakiegoś jednego synchronicznego przekroju kultury – zawsze przesywa ten przekrój pionowo, przybywając z przeszłości i odchodząc w przyszłość” (Łotman 2008: 182–183).

² Temat cech składających się na „wzorzec gatunku” rozwija zgodnie z myślą Bachtina Maria Wojtak, wyróżniając aspekty: strukturalny (kompozycja), pragmatyczny (zastosowanie komunikacyjne, w tym obraz nadawcy i odbiorcy oraz cel), poznawczy (temat) i stylistyczny (Wojtak 2004: 16–17).

³ „Nauczyć się mówić – znaczy osiąść umiejętność tworzenia wypowiedzi” (Bachtin 1986: 374).

Wszelka konkretna wypowiedź włącza się do łańcucha kontaktów językowych danej sfery. [...] Wypowiedzi nie zachowują się obojętnie wobec siebie ani do siebie nie przystają: są sobie świadome i nawzajem odzwierciedlają się w sobie. Owe wzajemne odbicia decydują o ich charakterze [...]. Każdą należy traktować przede wszystkim jako odpowiedź na wypowiedzi, które ją poprzedzały (Bachtin 1986: 390–391).

Reguły gatunkowe wypowiedzi są więc mniej lub bardziej zestandaryzowane, ale zastosowane w konkretnych wypowiedziach, w użyciu – są zmienne, ewoluujące, przenikające i krzyżujące się ze sobą w zależności od potrzeb mówiącego.

Dialogiczność wypowiedzi i gatunków mowy przejawia się także w tym, że – jak zauważa Bachtin – mają one niejako wpisane w siebie oczekiwane repliki czy ciągi dalsze, a więc pragmatyngwistyczny efekt perlokucyjny obejmujący także reakcje mowne. Badacz zwraca uwagę na nieobecność w dotychczasowych badaniach genologicznych osoby adresata (lub dużą schematyczność jego opisu), który według Bachtina jest koniecznym elementem każdej wypowiedzi (zob. Żyłko 1994: 130–136). Z punktu widzenia zarówno kulturowej dialogiczności wypowiedzi, jak i jej funkcji w konkretnej sytuacji komunikacyjnej adresat odgrywa kluczową rolę. Autor wypowiedzi liczy bowiem na jego czynny udział, a tworząc wypowiedź, projektuje jego reakcję:

[...] mówiący nastawiony jest właśnie na takie rozumienie: oczekuje aktu nie biernego, by tak rzec – dublującego tylko jego myśl w cudzej świadomości, lecz odpowiedzi, zgody, współczucia, sprzeciwu, wykonania itd. [...] mówiący sam, w większym lub mniejszym stopniu, jest odpowiadającym: nie jest on przecież pierwszym mówiącym [...]. Także i on zakłada nie tylko istnienie systemu tego języka, jakim się posługuje, ale i wszelkiego rodzaju uprzednich wypowiedzi – swoich i cudzych, z którymi jego własna wypowiedź wchodzi w określone relacje (odwołuje się do nich, polemizuje z nimi, przypuszcza, że są one znane słuchaczowi) (Bachtin 1986: 361).

Jak widać, filozofia dialogicznego słowa obejmuje także jednostki porozumiewania się. Bachtin postuluje globalne, całościowe ujmowanie ludzkiej komunikacji, z wielostronnym wzajemnym odnoszeniem się do siebie form, gatunków, wypowiedzi, czy też może właściwiej – odnoszeniem ich do siebie w świadomości użytkownika języka. Tak ujęta komunikacja międzyludzka to

bezustanna językowa gra, której niepisane reguły musi znać użytkownik, aby być skutecznym i kompetentnym graczem⁴.

1.3. Karnawalizacja i ludowa kultura śmiechu

W rozprawie poświęconej „prehistorii słowa powieściowego” – średniowiecznym ustnym formom zabawowym jako korzeniom powieści – Bachtin zwraca uwagę na mnogość gatunkową form prześmiewczych, kpiarskich. Pisze: „nie było dosłownie ani jednego poważnego gatunku bezpośredniego [...], który nie miałby swojego parodystyczno-trawestującego sobowtóra, swojej komiczno-ironicznej *contre-partie*” (Bachtin 1982: 503). Opisuje też rolę śmiechu w greckiej i rzymskiej kulturze, w tym tzw. śmiechu rytualnego (Bachtin 1982: 505–510). Ludowa kultura śmiechu interesowała Bachtina pod wieloma jeszcze względami i rozważania jej dotyczące pojawiają się w wielu jego pracach. Wskazywał trzy podstawowe przejawy tej kultury: formy obrzędowo-widowiskowe (w tym widowiska komiczne), językowe utwory komiczne oraz formy i gatunki mowy jarmarczno-familiarnej (np. wyzwiska, klątwy) (Bachtin 1975: 60). Pisał także o parodystycznej formie karnawału jako „drugiego świata” funkcjonującego w opozycji do oficjalnej „pierwszej” rzeczywistości (Bachtin 1975: 60–70). W innej pracy definiuje karnawał jeszcze dokładniej, pisząc, że to:

[...] synkretyczna forma widowiskowa o charakterze obrzędowym. Forma nader złożona i wielokształtna, która przy wspólnej podstawie ma dużo różnorodnych wariantów i drobniejszych odmian, zależnie od epoki, narodu i poszczególnych rodzajów święta. Karnawał wytworzył własny, bogaty język symboli – od złożonych masowych igrzysk do odrębnych karnawałowych gestów (Bachtin 1970: 187).

Za charakterystyczne dla karnawału Bachtin uważał figury błazna i głupka: „[...] postaci »nie z tego świata«, co daje im szczególne prawa i przywileje. Postacie te śmieją się i są wyśmiewane. Ich śmiech ma charakter publiczny, jest śmiechem na placu, gdzie gromadzi się lud” (Bachtin 1982: 367).

⁴ To rozumienie wydaje się bliskie temu, co badacze komunikacji społecznej nazywają „modelem orkiestrowym” (Winkin 2007), a Erving Goffman opisuje przy użyciu metafory „człowieka w teatrze życia codziennego” (Goffman 2000).

Te stworzone przez rosyjskiego badacza pojęcia karnawału i karnawalizacji – jako dziejącego się w wyznaczonym miejscu i czasie świata „na opak”, sytuacji zawieszenia norm i zasad obowiązujących na co dzień oraz możliwości wykpienia ich i obśmiania, zachowania komunikacyjno-kulturowego o własnych kodach i gatunkach – są bez wątpienia rodzajem formy ludycznej opisywanej przez J. Huizingę w *Homo ludens* (por. cechy definicyjne zabawy, Huizinga 1985: 17–28). Nie utożsamiając ze sobą zjawisk ludowej kultury śmiechu, karnawalizacji i ludyczności, można zauważyć, że łączący je obrzędowo-rozrywkowy aspekt form współbycia komunikacyjnego stanowi funkcjonalne korzenie wielu historycznych (w tym tych opisywanych przez Bachtina) gatunków mowy. Z punktu widzenia dydaktyki języka i komunikacji właśnie wskazanie na ludyczną funkcję wielu gatunków wypowiedzi oraz na zjawisko karnawalizacji okaże się niezwykle przydatne w opisie współczesnych form komunikacyjnych.

2. Nowomediałne gatunki mowy

2.1. Galaktyka zabawy i karnawału

Choć według J. Huizingi społeczno-kulturowa aktywność ludzkości przesiąknięta jest pierwiastkiem ludycznym od jej zarania i nie sposób oddzielić kultury od zabawy (Huizinga 1985: 73–74), to powstanie mediów masowych, zwłaszcza elektronicznych, niewątpliwie zmieniło znacząco zakres owej ludyczności i jej formy. Umasowiona zabawa, oparta głównie na biernym odbiorze rozrywkowych treści widowiskowych, stała się narzędziem zdobywania odbiorcy – klienta, chętnie poddającego się atrakcyjności przekazu. W ten sposób mogła stać się medialnym „czarnym słońcem” – usypiającym refleksyjność i krytycyzm odbiorcy nastawionego na przekaz prosty, przewidywalny i powtarzalny, atrakcyjny sensorycznie i emocjonalnie, niewymagający wysiłku intelektualnego. Jak pisali przedstawiciele szkoły frankfurckiej, „dobrze się bawić znaczy zawsze: nie musieć o tym myśleć, zapomnieć o cierpieniu, nawet jeżeli jest pokazywane. U podstaw dobrej zabawy leży bezsilność. [...] Wyzwolenie, jakie obiecuje rozrywka, jest wyzwoleniem od myślenia jako od negacji” (Adorno, Horkheimer 1994: 164; zob. też Sułkowski 1993; Postman 2002; Maigret 2012: 88–93).

Nowe media i media Web 2.0, w tym media społecznościowe, wprowadziły własne reguły zabawy. Ponieważ zastały odbiorcę już obligatoryjnie

nastawionego na medialną atrakcyjność, ludyczność stała się ich cechą definicyjną (McQuail 2012: 156), towarzysząc większości innych funkcji spełnianych przez nowe formy przekazu i komunikacji. Jak pisze James E. Combs, aby przekaz medialny we współczesnym świecie kogokolwiek zainteresował, musi być rozrywkowy i zabawny (Combs 2011: 95–96). Dodatkowo społeczność Internetu jest budowana na zasadach w dużej mierze niezależnych od pozasieciowej hierarchii (zwłaszcza w grupach anonimowych i półanonimowych), co pozwala na wysoki poziom karnawalizacji norm (zob. Kuster 2015). Kpina, parodia, sarkazm, także nastawienie na ludyczny *agon* – to podstawowe mechanizmy zyskiwania uwagi i uznania w nowych mediach. Nie bez powodu duża część tekstów funkcjonujących w mediach społecznościowych traktowana i badana jest jako współczesny folklor – netlor⁵: to twórczość spontaniczna, niepraktyczna, nieartystyczna, będąca efektem działalności amatorskiej, swobodnej, niekontrolowanej i często autotelicznej. Ma więc cechy definicyjne folkloru, który zawsze chętnie przybiera formy ludyczne i karnawalistyczne.

Próbując przełożyć pojęcie „atrakcyjności” na konkretne komunikacyjne cechy, warto zacząć od spostrzeżenia, że aktywności uważane za atrakcyjne dostarczają odbiorcy nowych bodźców, które łamią dotychczasowe przyzwyczajenia, schematy, oczekiwania i są w jakiś sposób zaskakujące. Znajduje to potwierdzenie w neuropsychologicznych i kognitywnych badaniach mechanizmów atrakcyjności⁶. Łatwiej dzięki temu zrozumieć uzależniającą przyjemność korzystania z nowych mediów, które – po pierwsze – dostarczają multisensorycznych bodźców w niekończącym się, wymagającym interakcji strumieniu informacji (Carr 2013: 146–147), a po drugie – oferują komunikaty o charakterze ludyczno-karnawalistycznym, czyli takie, w których interpretacji ważną rolę odgrywa łamanie myślowych schematów i gotowość na zaskoczenie (np. puentą dowcipu, nietypowym zachowaniem bohatera).

⁵ O podobieństwach tradycyjnego folkloru oralnego i współczesnego sieciowego zob. (Kamińska 2017: 84–85).

⁶ Ewolucyjnie mózg ludzki traktuje nowe informacje jako atrakcyjne, bo zwiększające szansę na uniknięcie niebezpieczeństwa i przeżycie. Co ważne dla interpretacji przyjemności z nowych mediów – atrakcyjna dla mózgu jest nie sama informacja, ale proces jej pozyskiwania (Firth i in. 2019).

2.2. Od Bachtina do nowomiedialnych gatunków wypowiedzi

W rozprawach poświęconych dialogiczności słowa i gatunkom mowy Bachtin sięgał przede wszystkim do przykładów z dyskursu ustnego i bezpośredniego. Pisząc o gatunkach złożonych, wymieniał już te funkcjonujące piśmiennie. Pozwala to założyć, że kwestia semiotycznego i technicznego nośnika nie stanowi ograniczenia dla zastosowania teorii gatunku mowy. We współczesnych definicjach gatunku, podawanych przez badaczy odwołujących się do fundamentalnych propozycji Bachtina, także kwestia obligatoryjnego ograniczenia formy semiotycznej nie pojawia się, chyba że w ujęciu genologii opisowej, tworzącej narzędzia badawcze tylko dla jednej dyscypliny (np. gatunków prasowych)⁷. Gatunek mowy rozumiany jest po prostu jako skonwencjonalizowana forma komunikowania się, niekoniecznie tylko oralnego.

Jedną z najciekawszych ścieżek kontynuujących myśl Bachtina stanowi ta wyznaczona przez językoznawczynię Annę Wierzbicką. Wychodząc od utrwalonego już w badaniach pragmatyngwistycznych pojęcia aktu mowy, badaczka zwraca uwagę na fakt, że odnoszone jest ono głównie do wypowiedzi krótkich, o jasnej i jednolitej strukturze oraz intencji: „w istocie [to] krzyżówka pojęcia czysto gramatycznego – »zdania« – z nieśmiało, niezdecydowanie i niekonsekwentnie lansowanym pojęciem werbalnej interakcji ludzi – użytkowników języka” (Wierzbicka 1983: 126). Dlatego proponuje przeniesienie uwagi z aktu mowy na „Bachtinowskie pojęcie »genre’u mowy«, będącego „skodyfikowaną formą działania” nastawioną na konkretny cel (Wierzbicka 1983: 127). Badaczka podkreśla wagę funkcjonowania nazewnictwa potocznego poszczególnych *genre’ów* jako jednego z ważniejszych dowodów ich kulturowej konwencjonalizacji (Wierzbicka 1999: 228–229).

Na kognitywną potrzebę przewidywalnej kategoryzacji rzeczywistości jako podstawę funkcjonowania gatunków wskazuje też Bożena Witosz, przy okazji

⁷ Polska literatura genologiczna jest obszerna i różnorodna, dlatego nie sposób jej tu zaprezentować nawet w największym skrócie. Nawiązując do powyższych rozważań, wspomnieć warto jedynie o sporze o definicję „gatunku”, a zwłaszcza o konflikcie tradycji literaturoznawczej z językoznawczą i miejscu Bachtina w nim (zob. Witosz 2004; Loewe 2008). Pojawiające się w dalszym wywodzie koncepcje konkretnych autorów są jedynie egzemplifikacją owej złożoności i wybrane zostały ze względu na nawiązanie do myśli Bachtina. Kompletny przegląd podejść genologicznych, w tym ujęć zaproponowanych przez polskich badaczy, a także nowatorskie i interdyscyplinarne autorskie ujęcie przedstawia M. Wojtak (2019).

wymieniając takie ich kategoriaalne cechy, jak: płynność definicji, nieostrość granic, prototypową budowę i jej ogólną dynamiczność (Witosz 2004: 242, 245–246). Kognitywne rozumienie gatunków jako kategorii prototypowych pozwala na elastyczne traktowanie norm gatunkowych, jako że konkretna wypowiedź może być mocniejszym lub słabszym egzemplarzem danej kategorii (zob. też Łozowski, Wójcicka 2018: 71–72). Badaczka przyjmuje też za A. Wierzbicką, że zachowania mające swoje gatunkowe nazwy są ważniejsze w danej kulturze niż te, które ich nie mają (Witosz 2004: 242) – to istotne założenie przy badaniu mediów społecznościowych i ich wewnętrznych, czasem zupełnie niezależnych od tych pozasieciowych kryteriów kategoryzowania, porządkowania i wartościowania treści (tzw. folksonomii, zob. Bruns 2008: 168–176), obejmujących także potoczną genologię.

Do określenia gatunku jako mownego nie jest konieczna dominacja semiotyyczna formy mówionej czy pisanej języka. W tomie zbiorowym *Od aforyzmu do zinu. Gatunki twórczości słownej* obok gatunków typowo oralnych i piśmiennych uwzględniono też takie jak: fanfik, osobista strona internetowa, portal społecznościowy czy blog (Godlewski i in. 2014). We wstępie do tomu Agnieszka Karpowicz odwołuje się wprost do tradycji gatunku mowy, uznając Bachtinowskie rozważania za punkt wyjścia definicji tzw. makroformy gatunkowej, funkcjonującej w „wielomediálním środowisku kultury współczesnej” (Karpowicz 2014: 8). Za gatunki twórczości słownej uznaje te, „w których słowo jest nieusuwalne”, ponieważ stanowi „ich rację bytu”, a nawet te, które istnieją niejako wtórnie bezsłownie, ale pochodzą od słownego typu, jak fotoblog od bloga (Karpowicz 2014: 8). Jako kluczowe kryterium formy gatunkowej wskazana zostaje „konwencjonalność (czy też zestandaryzowanie) charakteryzująca gatunki stanowiące część językowego habitusu i umożliwiające sprawne komunikowanie się oraz poruszanie się w rzeczywistości kulturowej” (Karpowicz 2014: 14). Autorka zwraca uwagę na kilka powszechnych w dobie rozwoju technologii komunikacyjnych zjawisk związanych z dialogicznym i elastycznym podejściem do reguł gatunkowych: usytuowanie medialne, rozumiane jako konwencjonalne powiązanie gatunku z wybranym medium, które jest jednak zmienne i przekraczalne; użytkowość, czyli społeczne konwencje dotyczące sposobu używania gatunku; wreszcie proces remediacji, czyli przeniesienia gatunku do innego medium (Karpowicz 2014: 17–18, 22–24)⁸.

⁸ Nie sposób nie przywołać w tym miejscu koncepcji oralności wtórnej Waltera J. Onga (2011), który rozumie przez nią komunikację audiowizualną z wykorzystaniem mowy

Patrząc na gatunek mowy jako wzorzec zachowania komunikacyjnego, prymarnie i u kognitywno-kulturowych podstaw – językowy, służący realizacji konkretnej intencji (wyrażalnej językowo), można przyjąć, że wiele medialnych gatunków audiowizualnych spełnia warunki tej definicji. Najmocniej podkreślanym w przytaczanych wyżej sposobach rozumienia gatunku kryterium definicyjnym byłaby konwencjonalna rozpoznawalność reguł dotyczących formy, treści i celu wypowiedzi⁹. A. Karpowicz zauważa, że ograniczenie konwencji i gatunków wtórnych do języka czy literatury nie jest uzasadnione, Bachtin bowiem nie zwracał uwagi na kontekst medialny, a powiązane z gatunkami prywatnymi „bezpośrednie obcowanie językowe” należy rozumieć kontekstowo, a nie jako typ kontaktu i kodu (Karpowicz 2014: 17, 22). Podobnie sądzi Piotr Zawojski, wskazując na hybrydyczność współczesnych form cyberkultury i cybersztuki i wiążąc ją z przeniesieniem poza wąską sferę literatury Bachtinowskich koncepcji dialogiczności i polifoniczności (Zawojski 2016: 67–68).

Z kolei Małgorzata Lisowska-Magdziarz zwraca uwagę na niebezpieczeństwo przykładania terminologii literaturoznawczej czy językoznawczej

[...] do materiałów wielomodalnych, z założenia hybrydycznych i transmedialnych [...] – skonstruowanych zatem przy użyciu różnorodnych zasobów semiotycznych, wewnątrznie gatunkowo wielorakich oraz przekraczających granice mediów i technologii, przede wszystkim zaś konwergencji przez różne podmioty zaangażowane w tworzenie medialnych treści (Lisowska-Magdziarz 2015: 24).

Gatunków audiowizualnych nie powinno się badać narzędziami dostosowanymi do innych mediów, ograniczając się do formalno-treściowych i intencjonalnych wykładników gatunku, podczas gdy zmiana ulega cała sytuacja nadawczo-odbiorcza (Lisowska-Magdziarz 2015: 24–25). Co ciekawe jednak, rolę medialnej genologii widzi badaczka w heurystycznym odnajdywaniu powiązań między różnymi formami i wpisaniu „poszczególnych realizacji medialnych w system długiego trwania kultury” (Lisowska-Magdziarz 2015: 20).

przetwarzanej medialnie, ale tworzonej przez człowieka mentalnie i kulturowo typograficznego. Badacz zauważa, że „tę nową oralność cechuje uderzające podobieństwo do tej dawnej – np. mistyka uczestnictwa, karmienie poczucia wspólnoty, skupienie na chwili bieżącej, a nawet używanie formuł” (Ong 2011: 205).

⁹ Por. definicję gatunku medialnego Denisa McQuaila, w której także podkreślona została owa społeczna rozpoznawalność konwencji (McQuail 2007: 365).

Postuluje więc szukanie ciągłości i dialogiczności gatunków, choć oznacza to mierzenie się z żywą tkanką – siecią dynamicznie zmieniających się, mocniej lub słabiej skonwencjonalizowanych form:

Próba wytworzenia spójnej taksonomii musi uginać się pod ciężarem ogromnej masy wciąż nowych wynalazków – formuł gatunkowych, formatów, przejściowych mód i jednorazowych pomysłów producentów i publiczności (Lisowska-Magdziarz 2015: 21).

Dlatego opisując formy wypowiedzi w mediach, a zwłaszcza niezwykle szybko mutujących nowych mediach, mówić należy o gatunkach złożonych, synkretycznych, polisemiotycznych, hybrydycznych czy konwergentnych – i na wiele innych jeszcze sposobów wchodzących w dialog ze sobą nawzajem. Duża część z nich historycznie lub formalnie odwołuje się do słowa jako podstawowej formy wyrazu. Bachtinowskie spojrzenie na nie okazuje się w tym kontekście niezwykle aktualne i przydatne dydaktycznie, pozwala bowiem wskazać uniwersalia genologiczne i funkcjonalne komunikacji.

2.3. Od Bachtina do YouTube'a – przykładowa analiza współczesnych form gatunkowych z wykorzystaniem opisywanej metodologii¹⁰

YouTube istnieje od 2005 r.; początkowo służył udostępnianiu filmów, które ze względu na wielkość pliku trudno było przesłać pocztą elektroniczną, nie wymaga specjalnych umiejętności ani sprzętu, jest dostępny dla każdego (Majorek 2015: 19–20). Choć serwis umożliwia także rozpowszechnianie profesjonalnych filmów stworzonych dla mass mediów, to już w 2008 r. 88% zamieszczanych komunikatów stanowiły te kręcone z myślą o przekazie za pomocą YouTube'a (Wesch 2008). Składają się na nie materiały audiowizualne bardzo różnorodne funkcjonalnie, treściowo, kompozycyjnie i stylistycznie. Część z nich jest planowana i reżyserowana, inne powstają spontanicznie lub są zapisem sytuacji, których uczestnicy nie mieli świadomości, że byli nagrywani. Te formy

¹⁰ Zawarte w dalszej części artykułu analizy dotyczą materiałów audiowizualnych udostępnianych w polskiej wersji serwisu YouTube jako filmy polecane na stronie głównej, bez uwzględnienia innych kryteriów profilowania odbiorcy niż wersja językowa serwisu.

gatunkowe i tematyczne są świetnie znane współczesnemu młodemu odbiorcy, z tego względu dobrze nadają się do kształcenia kompetencji genologiczno-językowych metodą „od tekstu do tekstu” (zob. Szymańska 2016: 272–278).

Gdyby chcieć dla wszystkich umieszczanych w serwisie treści amatorskich¹¹ stworzyć listę cech makrogatunkowych, to związane byłyby one z „sytuacją medialną” (Karpowicz 2014) czy „nadawczo-odbiorczą” (Lisowska-Magdziarz 2015): to wypowiedzi audiowizualne i audiowizualno-słowne, opatrzone komunikatem słownym (tytułem, opisem), interaktywne i funkcjonujące w stałym dialogu z odbiorcami (aczkolwiek nie w sposób symetryczny), cyfrowe, modularne, o różnorodnej tematyce, podlegające wariacyjnemu przetwarzaniu i rozpowszechnianiu, często w sposób wiralowy¹².

Filmy mogą być komunikatami samodzielnymi i jednorazowymi, mogą też układać się w cykle komunikatów połączonych osobą nadawcy („kanałem”); wtedy makrogatunkiem będzie vlog czy web show (Rudzińska 2015). Ich gatunkowa natura uwidacznia się szczególnie mocno w popularnych seriach o podobnej konstrukcji, tematyce i nazwie, w których pierwszy opublikowany film staje się wzorem dla kolejnych realizacji, będących jego replikami tworzonymi przez inne osoby. Różnią się więc od siebie – jak powiedziała by Bachtin – „elementem ekspresyjnym”, ale pozostają redundantne na poziomie odniesienia przedmiotowego.

Pomimo ogromnej różnorodności odmian stylistycznych, gatunków i wariantów gatunkowych materiałów publikowanych na YouTubie duża część amatorskich filmów traktowanych jako makrogatunek ma podobną, po części wynikającą z kanału i dostępnych kodów, strukturę kompozycyjną. Materiał audiowizualny opatrzony jest podpisem (tytułem) oraz opisem, sam film zawiera powtarzalne części: *intro* i *outro* (efekty graficzne i dźwiękowe kłamrowo zamykające treść główną), powitanie i pożegnanie (opcjonalnie), treść główną, często numerowaną lub ułożoną według innego porządku, prośbę o subskrypcję. Istotne z punktu widzenia genologii jest istnienie rozbudowanego nazewnictwa poszczególnych serii filmów, stosowanego przez użytkowników i używanego w tytułach filmów oraz w ich znacznikach – folksonomicznych tagach.

¹¹ Warto mieć świadomość płynności tego kryterium: część twórców amatorów z czasem zostaje zarabiającymi na swoich filmach półprofesjonalnymi i profesjonalnymi youtuberami (Rudzińska 2015).

¹² Por. cechy nowych mediów według Lva Manovicha (2006: 91–118) i Denisa McQuaila (2012: 156–157).

Ze względu na kryteria tematyczno-intencjonalne do najpopularniejszych wariantów gatunkowych funkcjonujących na portalu YouTube¹³ można zaliczyć:

- filmy prezentujące kopiowanie motywu czy działania, dla których najważniejszym elementem wyróżniającym jest powtarzalny konkretny temat lub zachowanie: *videomem, tags, challenge, prank, cover, parodia*. Atrakcyjność tych form gatunkowych pokazuje istotność elementu estetycznego, o którym wspominał Bachtin, bo to sposób wykonania czy prezentacji odróżnia od siebie poszczególne filmy. Większość z nich pełni też funkcję ludyczno-karnawalistyczną, jako przejaw rywalizacji, igranie z rzeczywistością lub jej parodia;
- filmy instruktażowe, a więc edukacyjne, a właściwie edurozrywkowe, bo właśnie formalna atrakcyjność podania: wizualna, narracyjna, językowa, jest dla nich istotna: *tutorial, do it yourself, how to...*;
- filmy recenzenckie, pokazujące wagę jednostkowej oceny i związanego z nią elementu zaskoczenia, pozornej, bo bezpiecznej i banalnej w konsekwencjach, nieprzewidywalności: *recenzja, haul zakupowy, unboxing*;
- filmy autoprezentacyjne, pokazujące w sposób uporządkowany (liczbowo, tematycznie) własne poglądy, zainteresowania, atrakcyjne dla dzielających je najczęściej obserwujących: *vlog, kolekcja, question & answer, gaming, streaming*;
- składanki, podobnie jak w poprzedniej grupie form gatunkowych stanowiące autorski wybór spośród gotowych tekstów popkultury i netloru: *compilation, best of..., the most..., favorites, top 5/10, funny animals*;
- filmy prezentujące działania artystyczne – to najbardziej twórcza grupa gatunków, najbliższa zabawie jako autotelicznej kreacji: *comedy, skit, animacja, teledysk*.

Wszystkie wymienione gatunki bazują na kulturze uczestnictwa (Jenkins 2007: VII), grze konwencji z dialogiem i wariantywnością. Zarówno w przypadku pojedynczych filmów, jak i tych powiązanych osobą autora – cykliów, albo tematyką – serii, uwidacznia się wieloaspektowa, szeroko rozumiana dialogiczność tych form komunikacji: są głosem w polilogu; inicjują reakcje komentujących i ich wzajemne interakcje; kierowane są do adresatów z oczekiwanym mentalnym uniwersum symbolicznym i intertekstualnym, obejmującym także znajomość reguł gatunkowych; często zawierają bezpośrednie

¹³ Nie są to gatunki rozłączne; mogą tworzyć formy hybrydyczne, syntetyczne, wariantywne.

zwroty do odbiorców (np. prośby o subskrypcje); są aktami realizacji norm gatunkowych, ze świadomością istnienia wcześniejszych wypowiedzi tego gatunku i oczekiwaniem na kolejne. W definicji niektórych gatunków (jak *challenge* czy *videomem*) jest wpisana obligatoryjnie idea oczekiwanego replikowania.

Większość amatorskich produkcji youtubowych ma ludyczny charakter: zakłada aktywność dobrowolną, w wydzielonym miejscu i czasie, o własnych regułach (gatunku, formy relacji między uczestnikami); w większości przypadków mało praktyczną, niekonieczną; zawierającą elementy niepewności i rywalizacji. Jeśli karnawalizację traktować jako tę formę ludyczności, dla której najistotniejsze jest zanegowanie porządku świata poza miejscem zabawy (czyli w tym wypadku: poza wykorzystywanym portalem społecznościowym), to duża część omawianych produkcji jest również karnawalistyczna: świat YouTube'a ma własne prawa i system wartości, odrębne od świata zewnętrznego; jest bezpieczną formą eskapizmu; wynosi to, co trywialne (np. odświeżone odpakowywanie przesyłek jak w *unboxingu*); kpi z norm i wartości (jak filmy będące kompilacją wypadków, parodie, *patostreaming*); żywo wykorzystuje figury błazna i głupca (popularność *stand-upu* i innych form komediowych); tworzy własną sieć społeczną, w której liderem i gwiazdą zostać może każdy.

Podsumowanie

Amatorska twórczość użytkowników YouTube'a widziana globalnie, w sieci setek przenikających się, modularnych i wariantywnych form gatunkowych, a dodatkowo funkcjonująca w bezustannym polilogu nie tylko autorów filmów, ale wszystkich użytkowników serwisu, wydaje się ucieleśnieniem Bachtinowskiej filozofii słowa i dialogu. Z dynamicznego, karnawalistyczno-dialogicznego żywiołu słowa wyłaniają się wciąż nowe, synkretyczne gatunki, zaspokajające jednak od wieków podobne potrzeby kulturowo-komunikacyjne człowieka. Rozpoznawalność reguł i gatunków, wspólnota zasobu przeżyć i wiedzy (uniwersum symboliczne), memiczność tych form wypowiedzi dają poczucie bytowania w świecie znanym, oswojonym i bezpiecznym (Wesch 2008). Elastyczność konwencji gatunkowej oraz autorska zawartość „ekspresyjna” każdej konkretnej wypowiedzi stanowią z kolei o atrakcyjności: mamy tu do czynienia z zaskoczeniem, dialogiem, karnawałem – złamaniem reguł, ale według znanych użytkownikowi... reguł. Interakcyjność i dialogiczność

zaspokajają potrzebę uczestniczenia w społeczności i bycia docenianym. Dla autorów filmów na etapie amatorskim – to niewątpliwie także radość tworzenia i zabawy.

Paradoksalnie tę bardzo nowoczesną formę języka, obrazu i komunikacji łatwiej jest zrozumieć, opisać oraz uporządkować dzięki klasycznej myśli rosyjskiego uczonego, bez wątpienia wykraczającej poza ramy swoich czasów. Jej dydaktyczno-metodologiczna aktualność pozwala nie tylko ukazać ciągłość i przenikalność form oraz funkcji komunikacji, ale także zwrócić uwagę na ponadczasowość i aktualność wybranych teorii i spostrzeżeń dotyczących języka.

Na koniec warto wskazać na inny, fundamentalny paradoks – funkcjonowania zachowań komunikacyjno-kulturowych w ujęciu Bachtina: podstawowa funkcja semantyczna słowa, a więc jego denotacja, rodzi się w sieci dynamicznie zmiennych znaczeń; powstawanie reguł gatunkowych przeplata się z ich dialogiczną ewolucją; funkcjonowanie norm społeczno-kulturowych podlega podważaniu w ich karnawalistycznych parodiach; sam karnawał, z gruntu anarchistyczny, z czasem się instytucjonalizuje. Mamy więc żywioł i ład, statyczność i dynamikę w bezustannym procesie semiotyzowania i komunikowania się.

Bibliografia

- Adorno T., Horkheimer M., 1994, *Dialektyka oświecenia. Fragmenty filozoficzne*, tłum. M. Łukasiewicz, Warszawa.
- Bachtin M., 1970, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, tłum. M. Modzelewska, Warszawa.
- Bachtin M., 1975, *Twórczość Franciszka Rabelais'go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, tłum. A i A. Goreń, Warszawa.
- Bachtin M., 1982, *Problemy literatury i estetyki*, tłum. W. Grajewski, Warszawa.
- Bachtin M., 1986, *Estetyka twórczości słownej*, tłum. D. Ulicka, Warszawa.
- Bruns A., 2008, *Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond. From production to produsage*, New York.
- Carr N., 2013, *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, tłum. K. Rojek, Gliwice.
- Chodowiec T., 2010, *Kategorie: język mówiony, język pisany; oficjalny, nieoficjalny w dobie rozwoju nowych form komunikacji elektronicznej*, [w:] P. Zbróg (red.), *Współczesna polszczyzna w badaniach językoznawczych. Od gramatyki do języka w komunikacji*, Kielce, s. 59–71.

- Combs J.E., 2011, *Świat zabaw. Narodziny nowego wieku ludycznego*, tłum. O. Kaczmarek, Warszawa.
- Fidler R., 1997, *Mediamorphosis. Understanding new media*, Thousand Oaks.
- Firth J. i in., 2019, *The "online brain". How the Internet may be changing our cognition*, „World Psychiatry”, nr 18(2), s. 119–129.
- Godlewski G., Karpowicz A., Rakoczy M., Rodak P. (red.), 2014, *Od aforyzmu do zinu. Gatunki twórczości słownej*, Warszawa.
- Goffman E., 2000, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. P. Śpiewak, H. Datner, Warszawa.
- Grzenia J., 2007, *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa.
- Huizinga J., 1985, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. W. Wirpsza, M. Kurowska, Warszawa.
- Jenkins H., 2007, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Warszawa.
- Kamińska M., 2017, *Memosfera. Wprowadzenie do cyberkulturoznawstwa*, Poznań.
- Karpowicz A., 2014, *Poławianie gatunków. Twórczość słowna w antropologicznej sieci*, [w:] G. Godlewski, A. Karpowicz, M. Rakoczy, P. Rodak (red.), *Od aforyzmu do zinu. Gatunki twórczości słownej*, Warszawa, s. 7–28.
- Kuster M., 2015, *Problemy poetyki memów. Między cyfrową karnawalizacją a hegemonią kultur(y)*, [w:] M. Błaszowska, M. Kuster, W. Pisarek (red.), *Literatura – kultura – lektura. Dzisiejsze spojrzenie na teorie i praktyki badań literackich i kulturowych*, Kraków, s. 213–232.
- Levinson P., 2010, *Nowe nowe media*, tłum. M. Zawadzka-Strączek, Kraków.
- Lisowska-Magdziarz M., 2015, *Pytanie o genologię mediów w kulturze partycypacji. Próba rekonesansu metodologicznego*, [w:] W. Godzic, A. Kozieł, J. Szyłko-Kwas (red.), *Gatunki i formaty we współczesnych mediach*, Warszawa, s. 13–34.
- Loewe I., 2008, *Polska genologia lingwistyczna. Rekonesans*, „Tekst i Dyskurs”, nr 1, s. 23–36.
- Łotman J., 2008, *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*, Gdańsk.
- Łozowski P., Wójcicka M., 2018, *Gatunek mowy: zamknięty system cech, tekst otwarty czy kategoria poznawcza?*, „Półrocznik Językoznawczy Tertium”, nr 1(3), s. 56–77.
- Maigret E., 2012, *Socjologia komunikacji i mediów*, tłum. I. Piechnik, Warszawa.
- Majorek M., 2015, *Kod YouTube. Od kultury partycypacji do kultury kreatywności*, Kraków.
- Manovich L., 2006, *Język nowych mediów*, tłum. P. Cypryński, Warszawa.
- McQuail D., 2012, *Teoria komunikowania masowego*, tłum. M. Bucholc, A. Szulżycka, Warszawa.
- Naruszewicz-Duchlińska A., 2011, *Internetowe grupy dyskusyjne. Analiza językowa i charakterystyka gatunku*, Olsztyn.
- Ong W.J., 2011, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. J. Japola, Warszawa.

- Postman N., 2002, *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, tłum. L. Niedzielski, Warszawa.
- Rudzińska L., 2015, *Amator w natarciu: wideoblogi i web show jako przykład nowej nowatorskiej aktywności w Sieci*, [w:] W. Godzic, Z. Bauer (red.), *E-gatunki. Dziennikarz w nowej przestrzeni komunikowania*, Warszawa, s. 103–124.
- Sartori G., 2007, *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, tłum. J. Uszyński, Warszawa.
- Sułkowski B., 1993, *Rozrywka elektroniczna*, [w:] J. Bocheńska, A. Kisielewska, M. Pęczak (oprac.), *Wiedza o kulturze*, cz. 4: *Audiowizualność w kulturze. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa, s. 325–335.
- Szybowska A., Termińska K., 2005, *Blog – zapiski z sieci. Narodziny gatunku*, [w:] G. Szpila (red.), *Język trzeciego tysiąclecia III. Tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny*, „Język a Komunikacja”, t. 8, Kraków, s. 209–228.
- Szymańska M., 2016, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków.
- Wesch M., 2008, *An Anthropological Introduction to YouTube*, on-line: <https://archive.org/details/WeschYouTube>.
- Wierzbicka A., 1983, *Genry mowy*, [w:] T. Dobrzyńska, E. Janus (red.), *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, Wrocław, s. 125–137.
- Wierzbicka A., 1999, *Język – umysł – kultura*, Warszawa.
- Winkin Y., 2007, *Antropologia komunikacji. Od teorii do badań terenowych*, tłum. A. Karpowicz, Warszawa.
- Witosz B., 2004, *Gatunek – sporny (?) problem najnowszej refleksji tekstologicznej*, [w:] J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura (red.), *Akty i gatunki mowy*, Lublin, s. 238–258.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Wojtak M., 2019, *Wprowadzenie do genologii*, Lublin.
- Zawojski P., 2016, *Technokultura i jej manifestacje artystyczne. Medialny świat hybryd i hybrydyzacji*, Katowice.
- Żyłko B., 1994, *Michaił Bachtin. W kręgu filozofii języka i literatury*, Gdańsk.

SUMMARY

Elements of the concept of language and culture by Mikhail Bakhtin in the study of new media genre forms

The aim of the article is to present the possibilities of describing the genres of audiovisual entertainment popular on YouTube, using the theory of Mikhail Bakhtin. In many respects, the language of electronic media resembles the spoken variety of language, including its pragmatic and genologic levels. The utterances of social media users are frequently viewed as a new kind of folklore, i.e. a self-existent, unprofessional and ludic form of the linguistic and

cultural communication. Considering this particular style of the utterances, it seems interesting and worthwhile to examine these seemingly quite new phenomena (the medium is new) as Bakhtin's words in a dialogue, speech genres and carnivalization of the world. The content of the article is to indicate the universality of this theoretical perspective and its topicality and didactic usefulness in relation to new media genres.

Keywords: speech genre, dialogue, carnivalesque, Bakhtin, YouTube, new media

Swoistość relacji, w jakie wchodzi lingwistyka jako nauka *sensu stricto* oraz dydaktyka zarówno na poziomie uniwersyteckim, jak i szkolnym, znajduje odzwierciedlenie w tematyce niniejszej publikacji, która została poświęcona badaniom wielopłaszczyznowych zmian językowych, językoznawczych i dydaktycznych. Dotyczą one przede wszystkim: procesów zachodzących w najnowszej polszczyźnie, a związanych z przemianami cywilizacyjnymi i rozwojem technologicznym, zmian w językoznawstwie (nowych kierunków i obszarów badawczych), jak i propozycji nowych metod i procedur dydaktycznych w nauce o języku i w nauczaniu języka polskiego w szkołach i na uniwersytetach. Jesteśmy przekonani, że spojrzenie na problematykę kształcenia językowego z różnych perspektyw jest konieczne i nieśmiałe wielorakie korzyści. Mamy zatem nadzieję, że niniejsza publikacja stanie się źródłem inspiracji do podjęcia nowych prac badawczych i doskonalenia warsztatu dydaktycznego, a także efektywnej współpracy między szkolnymi polonistami a nauczycielami akademickimi.

Ze Wstępu

ISBN 978-83-67209-31-1



Wydawnictwo LIBRON | www.libron.pl