

Język. Tożsamość. Wychowanie

V

pod redakcją

Krzysztof Feruga, Agata Ostrowska-Knapik



Akademia
Techniczno-Humanistyczna
w Bielsku-Białej

Bielsko-Biała 2022

Redaktor Naczelny: Krzysztof Brzozowski
Redaktor Działu: Katarzyna Ożańska-Ponikwia
Recenzenci: Liliya Morska
Justyna Pietrzykowska
Sekretarz Redakcji: Grzegorz Zamorowski

Wydawnictwo Naukowe
Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej
43-309 Bielsko-Biała, ul. Willowa 2
tel. 33 827 92 68
e-mail: wydawnictwa@ath.bielsko.pl

ISBN 978-83-66249-95-0

SPIS TREŚCI

<i>Wstęp</i>	5
DOROTA CHŁOPEK <i>Polisemia czasownika ‘deleksykalnego’ have w wyrażeniach wybranych z Brytyjskiego Korpusu Narodowego</i>	7
TATIANA SZCZYGŁOWSKA <i>Profil leksykalno-gramatyczny leksemu TOŻSAMOŚĆ w zasobach polskiego internetu: Perspektywa korpusowa</i>	25
JUSTYNA NIKIEL <i>Internet – nowa figura w procesie kształtowania młodzieży</i>	45
MAŁGORZATA JOPEK-BIZOŃ <i>Kognitywizm w kontekście badań edukacyjnych a kształcenie kluczowych kompetencji młodzieży XXI wieku – nowe wyzwania nauczycieli</i>	59
MONIKA MICZKA-PAJESTKA, JOANNA LORENC <i>Dziecko w ponowoczesnej rzeczywistości wychowawczej. Dziecięce doświadczenie „świata życia” w perspektywie filozoficzno-antropologicznej</i>	71
ERNEST ZAWADA <i>Widzenie malarstwa. Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej</i>	85
ANGELIKA MATUSZEK <i>O metodzie projektu na lekcjach polskiego</i>	97
MACIEJ NIEMIEC <i>Selected outer human body parts according to English slang</i>	111
MARIA KORUSIEWICZ <i>Chōra i figura bohatera: notki nad powinowactwami słów i rzeczy</i>	145
MAŁGORZATA KALITA <i>Trzy rzeki Vladislava Vančury jako wyraz epickiego dystansu wobec wydarzeń historycznych</i>	161
AGATA OSTROWSKA-KNAPIK <i>Komizm jako dominanta przekładu prozy Joanny Chmielewskiej na przykładzie powieści “Wszystko czerwone” i jej tłumaczenia na język czeski</i>	173
KRZYSZTOF FERUGA <i>Rozwój szlaków długodystansowych w Polsce na przykładzie Głównego Szlaku Beskidzkiego</i>	179

Wstęp

Na niniejszą monografię wieloautorską składają się artykuły, w których zostały zaprezentowane wyniki przeprowadzonych przez Autorów badań naukowych w zakresie wybranych problemów badawczych dotyczących takich obszarów jak język, tożsamość i wychowanie.

Przedmiotem swoich dociekań Autorzy uczynili analizę wyrażen wybranych z Brytyjskiego Korpusu Językowego, podając przykłady użycia czasownika ‘deleksykalnego’ *have*, a także przedstawili użycie rzeczownika *tożsamość* w cytatach zaczerpniętych z Narodowego Korpusu Języka Polskiego. W kolejnych artykułach zaprezentowano wyniki badań ukazujące, ile czasu młodzież z powiatu bielskiego spędza w Internecie oraz czy ich rodzice/opiekunowie weryfikują, jakie treści interesują ich dzieci w Sieci, przedstawiono rozważania dotyczące edukacji XXI w. w kontekście badań edukacyjnych, współczesnych funkcji zawodowych nauczyciela oraz kluczowych kompetencji, podjęto tematykę ponowoczesnych przemian i interakcji związanych z rzeczywistością edukacyjną oraz postrzegania wartości przez dziecko, skupiono się na procesie tworzenia i transpozycji rzeczywistości w formę obrazową oraz zagadnieniach związanych ze współczesną edukacją artystyczną, przedstawiono metodę projektu wykorzystywaną podczas zajęć z języka polskiego w szkole podstawowej. Autorzy następných artykułów zaprezentowali slangowe i potoczne określenia na poszczególne części ludzkiego ciała w językach angielskim i polskim, przedstawili rozważania nad związkiem figury bohatera z pierwotną Aforemnością, scharakteryzowali narrację oraz zdystansowanie do wydarzeń historycznych w powieści Vladislava Vančury „Trzy rzeki”, skupili się na dominancie translatorskiej i analizie wybranych fragmentów oryginału i przekładu powieści Joanny Chmielewskiej „Wszystko czerwone, a także ukazali Główny Szlak Beskidzki jako bijący rekordy popularności i prężnie rozwijający się szlak długodystansowy w Polsce.

Wszystkim Autorom serdecznie dziękujemy za przedstawienie wyników badań naukowych. Mamy nadzieję, że poruszana problematyka i zaprezentowane w niniejszej monografii hipotezy, weryfikacje założeń, problemy badawcze, wnioski i rezultaty podjętych badań staną się inspiracją do dalszych rozważań.

Krzysztof Feruga, Agata Ostrowska-Knapik

DOROTA CHŁOPEK

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Polisemia czasownika ‘deleksykalnego’ *have* w wyrażeniach wybranych z Brytyjskiego Korpusu Narodowego

Keywords: *delexical verbs, construction, polysemy, encyclopedic meaning, English, linguistic corpus*

Słowa kluczowe: *czasowniki ‘deleksykalne’, konstrukcja, polisemia, znaczenie encyklopedyczne, język angielski, korpus językowy*

Wprowadzenie

W niniejszym artykule poddano analizie wybrane konstrukcje z czasownikiem *have*¹ w naturalnym kontekście użycia z internetowego korpusu języka angielskiego w celu zaprezentowania zawichości związanych z jednym czasownikiem, frazą czasownikową i konstrukcją z nominalnym dopełnieniem. Zatem artykuł ten, opierający się na metodologii językoznawstwa kognitywnego, posiada charakter eksplikacyjny i jest głównie adresowany do osób zainteresowanych ‘niuansami’ z gramatyki języka angielskiego.

Termin *verb*, którego funkcja zdaniowa symbolizowana jest przez dużą literę V, w języku angielskim obejmuje frazę czasownikową, VERB PHRASE, złożoną z jednego lub kilku składników bezpośrednich². Z gramatyki edukacyjnej³ dowiadujemy się, iż angielskie czasowniki można podzielić na trzy główne kategorie, zgodnie z ich funkcją w ramach frazy czasownikowej. W języku angielskim wyróżnia się zatem pełne, czyli leksykalne lub główne czasowniki klasy otwartej, określane jako FULL VERBS lub *main verbs* albo *lexical verbs*, jak HAVE w znaczeniu centralnym, tzn. pierwszym w jednostce hasłowej słownika, np. elektronicznego „**1.** (possess) mieć; posiadać liter; **she has a dog** ona ma psa; **I have (got) a car** mam samo-

¹ Zob. BRUGMAN, Claudia Marlea. *The Syntax and Semantics of HAVE and its complements*. University of California, Berkeley, rozprawa doktorska, 1988. Zob. również LONDOVÁ, Aneta. *Functions of the Verb ‘Have’ in Present-day English*, Tomas Bata University, Faculty of Humanities, Žylna, praca dyplomowa licencjacka, Bachelor Thesis, 2013, dostęp [URL <https://docplayer.net/60484592-Functions-of-the-verb-have-in-present-day-english-aneta-londova.html>] 31.10.2022 r.

² Por. QUIRK, Randolph, GREENBAUM, Sidney, LEECH, Geoffrey, SVARTVIK, Jan. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow: Pearson Education Limited, 1985, s. 143. ISBN 9780582517349.

³ Tamże, s. 96.

chód”⁴, także czasowniki podstawowe klasy zamkniętej o angielskiej nazwie PRIMARY VERBS, obok HAVE, również DO oraz BE, wraz z posiłkowymi czasownikami modalnymi, oznaczonymi terminem MODAL AUXILIARY VERBS, jak *will*, *might*, itp., z grupy centralnych czasowników modalnych. Gramatyka edukacyjna⁵ objaśnia, iż podczas gdy czasowniki pełne zawsze występują jako czasowniki główne, czasowniki modalne zawsze pełnią rolę operatorów, a czasowniki podstawowe mogą odgrywać zarówno rolę czasowników głównych, jak i operatorów, np. *have* w pierwszym znaczeniu w drugiej z kolei kategorii czasownika posiłkowego modalnego, z kwantyfikatorem *modal aux* w jednostce hasłowej HAVE w *Elektronicznym słowniku PWN-Oxford*, ma znaczenie ‘musieć’: „**1. (must) I have to leave now** muszą już iść”, a w trzeciej kategorii czasownika posiłkowego, z kwantyfikatorem *aux*, w pierwszej definicji, służy do zbudowania czasów dokonanych: „**1. (used to form perfect tenses) she has lost her bag** zgubiła torebkę; **she has already left/arrived** już wyszła/przybyła [...]”. Stąd w języku angielskim, w przeciwieństwie do języka polskiego, wszystkie czasowniki dzielą się na trzy rodzaje: czasowniki główne, podstawowe i posiłkowe modalne.

Czasowniki posiłkowe posiadają znaczenie schematyczne, gdyż jest ono znaczeniem gramatycznym. Natomiast pośród kodujących znaczenie leksykalne czasowników głównych występują tzw. czasowniki ‘deleksykalne’, jak *give*, *get*, *take*, *make*, łącznie z czasownikami podstawowymi *have* i *do*, których to znaczenia są motywowane towarzyszącym dopełnieniem nominalnym, co odkrywają liczne definicje jednostek hasłowych w leksykonach, np. *Elektroniczny słownik PWN-Oxford* w pierwszej kategorii czasownika głównego jednostki hasłowej HAVE, oprócz „mieć, posiadać”, podaje osiemnaście innych znaczeń. Znaczenie centralne występuje na początku jednostki hasłowej leksykonu. Z kolei w znaczeniach oddalonych od centralnego ukazane są cechy czasownika ‘deleksykalnego’, gdyż do ich odczytania wymagane są pełne konstrukcje złożone z danego czasownika i nominalnego dopełnienia.

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie czasownika *have* w różnych konstrukcjach z nominalnymi dopełnieniami w BNC⁶, w których centralne znaczenie *have* ustępuje miejsca znaczeniu *have* w pełnej konstrukcji z dopełnieniem. Konstrukcje złożone z *have* i frazy nominalnej stanowią sieć ‘kolokacji’ z czasownikiem głównym *have*, który obok innych czasowników ‘deleksykalnych’, jak *give*, *get*, *take*, *make* oraz *do*, ma znaczenia moty-

⁴ Za *Wielki multimedialny słownik angielsko-polski polsko-angielski PWN-Oxford*. ISBN: 9788360147955, wymieniany dalej jako: *Elektroniczny słownik PWN-Oxford*.

⁵ QUIRK, Randolph, GREENBAUM, Sidney, LEECH, Geoffrey, SVARTVIK, Jan. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow: Pearson Education Limited, 1985. ISBN 9780582517349.

⁶ BNC to akronim oznaczający ‘British National Corpus’ (pol. Brytyjski Korpus Narodowy) z konkordancjami wyrazów i konstrukcji z naturalnych źródeł występowania języka angielskiego. Dostęp: [URL <https://www.english-corpora.org/bnc/>].

wowane towarzyszącym mu dopełnieniem. Wcześniej liczne konstrukcje z czasownikiem *have* były studiowane i analizowane w rozprawie doktorskiej przez Claudię Brugman⁷. Z kolei Ying Wang, na podstawie rozprawy doktorskiej⁸, opublikowała monografię⁹ traktującą o wpływie języka pierwszego na transfer w korpusach z ww. czasownikami 'deleksykalnymi', jakie były tworzone przez uczniów szwedzkich i chińskich. Czasowniki 'deleksykalne' zostały również ujęte przez Richarda Repkę¹⁰ w monografii językoznawczej nt. czasownika angielskiego i frazy czasownikowej w kontraście z odpowiadającymi im kategoriami w języku słowackim. Natomiast niniejszy artykuł o 'wyrażeniach' z czasownikiem *have*, stara się wzbudzić czujność uczących się języka angielskiego na mnogość konstrukcji z *have* oraz ukazuje niektóre spośród nich w dyskursie konkordancji z BNC. Uwaga skierowana jest na użyteczność wybranego korpusu języka angielskiego, jak BNC, w zasygnalizowaniu polskim użytkownikom tego języka możliwości transferu z języka polskiego w przypadku wypowiedzi włączających konstrukcje z angielskim czasownikiem 'deleksykalnym', na przykładzie *have* w jego licznych znaczeniach, w zależności od nominalnego dopełnienia. Odniesienie czynione jest poprzez to do lingwistyki opartej na użyciu, ang. 'the usage-based linguistics', m.in. w artykule Stefana Griesa, we wspólnym tekście Griesa i Nicka Ellisa¹¹. Językoznawstwem opartym na uzusie jest również lingwistyka kognitywna, toteż dane zaczerpnięte z korpusu językowego odgrywają istotną rolę odnośnie do materiału badawczego, z którego można wyodrębnić konstrukcje językowe.

Zatem na początku uwaga będzie zwrócona na pojęcie KONSTRUKCJA w językoznawstwie kognitywnym. Następnie, na podstawie opracowania Brugman¹², będzie ona poświęcona konstrukcjom z 'deleksykalnym' czasownikiem *have*. W końcu ukazane zostaną fragmenty dyskursu z BNC z konstrukcjami zawierającymi *have*. Zaprezentują one wiele kontekstów użycia czasownika *have*, zmieniających jego znaczenie mniej lub bardziej. Rozrost dużej liczby zna-

⁷ BRUGMAN, C. M. *The Syntax and Semantics of HAVE and its complements*. University of California.

⁸ WANG, Ying. *Delexical Verb + Noun Collocations in Swedish and Chinese Learner English*. Uppsala University, rozprawa doktorska, 2013.

⁹ WANG, Ying. *The Idiom Principle and L1 Influence. A contrastive learner-corpus study of delexical verb + noun collocations*. Amsterdam i Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016. ISBN 9789027266712 (e-book).

¹⁰ REPKA, Richard. *The Verb and the Verb Phrase in English and Slovak*. Bratislava: Z-F LINGUA, 2022. ISBN 978-80-8177-091-3.

¹¹ GRIES, Stefan Th. i ELLIS, NICK, C. *Statistical Measures for Usage-Based Linguistics*. W: Special Issue: Currents in Language Learning Series: Improving and Extending Quantitative Reasoning in Second Language Research, Volume 65, IssueS1, s. 228–255, 2015, doi.org/10.1111/lang.12119.

¹² BRUGMAN, C. M. *The Syntax and Semantics of HAVE and its complements*. University of California.

czeń danego wyrażenia i jego semantyczną zmianę¹³, albo zmiany konstruowania znaczenia, ‘construal’, konkretnego wyrazu, zależnie od sposobności jego użycia¹⁴, określa zjawisko ‘polisemii’ w języku. Andrea Tyler i Vyvyan Evans¹⁵ propagują polisemiczne podejście do znaczenia słów, w którym wiele różnych znaczeń związanych z tą samą formą leksykalną często wiąże się ze sobą, a połączone znaczenia pojedynczej partykuły przestrzennej (np. *over*) tworzą sieć semantyczną zorganizowaną w odniesieniu do pierwszego znaczenia, ang. ‘a primary sense’. Z owego modelu polisemii wynika, że dana forma językowa jest powiązana na poziomie pojęciowym nie z jednym znaczeniem, ale raczej z siecią odrębnych, ale łączących się z sobą znaczeń. Stąd, według opisu Tyler i Evans¹⁶, znaczenia związane z określoną formą językową tworzą sieć semantyczną z podtypami semantycznymi, jak prezentowane tutaj konstrukcje z *have* z rozprawy doktorskiej Brugman¹⁷. Jednak należy zauważyć, że nie wszystkie użycia są zawarte w sieci semantycznej. Chociaż niektóre odmiany użycia danego słowa muszą być tworzone i przechowywane w pamięci długoterminowej, pewne zastosowania powstają ‘on-line’, czyli na bieżąco, w trakcie interpretacji danej wypowiedzi.

W semantyce lingwistyki kognitywnej o polisemii dowiadujemy się z badań nad kategoriami leksykalnymi takimi jak przyimki, np. *over*¹⁸, czy też kategoria radialna MOTHER¹⁹, MATKA, albo pojęcie LIE²⁰, KŁAMSTWO oraz z badań nad kategoriami gramatycznymi, na przykład czasownikami modalnymi, pośród których znajduje się *will*²¹. Éva Kovács²² porów-

¹³ Za GIVÓN, Talmy. *Context as Other Minds. The Paradigmatics of Sociality, Cognition and Communication*. Amsterdam i Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005, s. 70–72. ISBN 90 272 3227 X (Eur.) / 1 58811 593 3 (US) (Pb; alk. paper); Zob. CROFT, William. *Explaining Language Change, An Evolutionary Approach*, Harlow, Pearson Education Limited, 2000, s. 103. ISBN-10: 0-582-35677-6.

¹⁴ Za CROFT, William i CRUSE, Alan D. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, s. 109. ISBN-13 978-0-521-66770-8.

¹⁵ TYLER, Andrea i EVANS, Vyvyan. *The Semantics of English Prepositions: Spatial scenes, embodied meaning and cognition*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s. 2–3. ISBN-13: 978-0-521-81430-0.

¹⁶ Tamże, s. 7.

¹⁷ BRUGMAN, C. M. *The Syntax and Semantics of HAVE and its complements*. University of California.

¹⁸ LAKOFF, George. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, Chicago i London: The University of Chicago Press, 1987. ISBN 0-226-46804-6 (paper).

BRUGMAN, Claudia Marlea. *The Story of Over: Polysemy, Semantics, and the Structure of the Lexicon*. New York i London: Garland Publishing, Inc., 1988.

¹⁹ LAKOFF, George. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, Chicago i London: The University of Chicago Press, 1987. ISBN 0-226-46804-6 (paper).

²⁰ SWEETSER, Eve, “Semantic structure and semantic change: A cognitive linguistic study of modality, perception, speech acts, and logical relations”, rozprawa doktorska, University of California, Berkeley, 1984.

²¹ LANGACKER, Ronald W. *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlin i New York: Mouton de Gruyter, 2009, s. 242. ISBN 978-3-11-021434-5.

²² KOVÁCS, Éva. *Polysemy in Traditional vs. Cognitive Linguistics*, *Eger Journal of English Studies* **XI** (2011), s. 3–18.

nała tradycyjne i kognitywne podejścia do polisemii, Gilles Fauconnier i Mark Turner²³ ukazała polisemię w stosunku do teorii 'amalgamatów pojęciowych', *conceptual blending theory*. Badania nad polisemią wypracowały kilka modeli znaczenia. W językoznawstwie kognitywnym „[...] polisemia nie ogranicza się do znaczenia słów, ale jest fundamentalną cechą ludzkiego języka”²⁴. Według Andrei Tyler i Vyvyana Evansa²⁵ postulat polisemiczny głosi, iż mówcy przypisują nowe znaczenia konkretnemu elementowi leksykalnemu dzięki postrzeganiu nowego znaczenia jako związanego ze znaczeniem już konwencjonalnie połączonym z daną formą. Jej użycie w różnych znaczeniach prezentują konkordancje językowych korpusów internetowych.

Korpusy językowe zawierające konkordancje z danym wyrażeniem, szeroko analizowane przez językoznawców korpusowych²⁶ w ilościowym podejściu do językoznawstwa, stanowią wyzwanie do zidentyfikowania znaczenia danego wyrażenia w konkretnej konstrukcji spośród wielu możliwych wyników wyszukiwania, np. czasownika *have*, któremu Brugman²⁷ przypisała liczne dopełnienia, z których wywodzą się nowe konstrukcje i zmiana znaczenia. Zanim skupimy się na 'konstrukcjach' z *have* w opracowaniu Brugman, uwagę skierujemy na poję-

²³ FAUCONNIER, Gilles i TURNER, Mark. *Polysemy and Conceptual Blending*. W: *Polysemy: Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language*, tom z serii *Trends in Linguistics*, pod red. Brigitte Nerlich, Vimal Hermana, Zazie Todd i David Clarke, Berlin i New York: Mouton de Gruyter, 2003, s. 79–94.

²⁴ EVANS, Vyvyan. *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*, tłum. Buchta, Magdalena, Cierpisz, Małgorzata, Podhorodecka, Joanna, Gicala, Agnieszka i Winiarska, Justyna, Kraków: Universitas, 2009, s. 98. ISBN 97883-242-1352-8 (wydanie w języku angielskim 2007).

²⁵ TYLER, Andrea i EVANS, Vyvyan. *The Semantics of English Prepositions: Spatial scenes, embodied meaning and cognition*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s. 64. ISBN-13: 9780521814300.

²⁶ Tematyka badań językoznawców korpusowych, zebrana w jednym tomie wydanym przez O'KEEFFE, Anne i MCCARTHY'EGO Michaela. *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. London i New York, 2010, ISBN 13: 9780415464895 (hbk); szczegółowo przedstawiona jest m. in. w następujących opracowaniach: DOUGLAS Biber, CONRAD, Susan i REPPEN, Randi. *Corpus Linguistics. Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. ISBN 13 9780521496223; REPPEN, Randi, FITZMAURICE, Susan, M. i DOUGLAS Biber. *Using Corpora to Explore Linguistic Variation*, tom 9 z serii *Studies in Corpus Linguistics*, Amsterdam i Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002. ISBN 1588112837; MEYER, Charles F. *English Corpus Linguistics. An Introduction. Studies in English Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002. ISBN 0521808790; DOUGLAS Biber, CONNOR, Ulla i UPTON, Thomas A. *Discourse on the Move. Using corpus analysis to describe corpus structure*, tom 28 z serii *Studies in Corpus Linguistics*, Amsterdam i Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007. ISBN 9027223025; LINDQUIST, Hans. *Corpus Linguistics and the Description of English*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009. ISBN 9780748626144; MCENERY, Tony i HARDIE, Andrew. *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. ISBN: 0521838517; JONES, Christian i WALLER, Daniel. *Corpus Linguistics for Grammar: A guide for research*. London: Routledge, 2015. ISBN 9780415746403. WEISSER, Martin. *Practical Corpus Linguistics: An Introduction to Corpus-Based Analysis*. Wiley-Blackwell, 2015. ISBN 9781118831878; SZUDARSKI, Paweł. *Corpus Linguistics for Vocabulary: A Guide for Research*. Routledge, 2018. ISBN 9781138187214. LI, Wen i YANG, Bingjun, red. *Corpus-based Approaches to Grammar, Media and Health Discourses. Systemic Functional and Other Perspectives*. Singapore: Springer Verlag, 2020. ISBN 9789811547706. VANDER, Viana i O'BOYLE, Aisling. *Corpus Linguistics for English for Academic Purposes*. London: Routledge, 2021. eBook ISBN 9781003245988.

²⁷ BRUGMAN, C. M. *The Syntax and Semantics of HAVE and its complements*. University of California, s. 22–24.

cie KONSTRUKCJA w lingwistyce kognitywnej, w paradygmacie której osadzony jest niniejszy artykuł. Według niej konstrukcje są podstawą gramatyki, stąd lingwistyka kognitywna występuje w kontrze do gramatyki generatywnej, chociaż z niej nieco czerpie.

Metodologia – konstrukcje językowe

Podczas gdy gramatycy generatywni formułują i studiują gramatyki języków skupiając się na odnalezieniu powszechnych strukturalnych podobieństw pomiędzy nimi, przedstawiają to, co jest w języku ludzkim ogólne, a poprzez prowadzone badania mogą zapewnić nam pewien wgląd w naturę umysłu,²⁸ kognitywni gramatycy badają, jak język odzwierciedla regularności w naszym obrazowaniu świata, zwąc struktury językowe ‘konstrukcjami’. Oznacza to, iż pojmują gramatykę semantycznie, nie oddzielając od niej znaczeń jednostek leksykalnych i polisemii na poziomie zarówno leksykalnym, jak i gramatycznym. Natomiast najmniejsza forma gramatyczna, ‘jednostka symboliczna’, *a symbolic unit*²⁹, rozrasta się w konstrukcję, czyli związek symboliczny o coraz większym stopniu złożoności, *a symbolic assembly*³⁰, stanowiąc zjednoczenie formy i znaczenia, akceptowane w gramatykach opracowywanych w nurcie językoznawstwa kognitywnego, opierających się na ‘tezie o symbolizacji’, *the symbolic thesis*, w języku. Zatem najpierw poruszone zostanie zagadnienie konstrukcji językowych jako ‘związków symbolicznych’ w lingwistyce kognitywnej, a następnie uwaga będzie zwrócona na wybrane konstrukcje z czasownikiem *have*, stanowiące semantyczne podtypy, według Brugman³¹.

Konstrukcje językowe wywodzą się ze związku symbolicznego Langackera³², w którym forma łączy się ze znaczeniem, niezależnie od tego, czy ów związek, *assembly*, ma miejsce w ramach jednostki gramatycznej języka, czy też w poszczególnym użyciu języka,³³ tzn. konstrukcją jest zarówno morfem, np. “*pre-*, *-ing*”³⁴, jak i pełne zdanie. Jej przykładem jest wyraz taki jak “*avocado, anaconda, and*” oraz wyraz złożony taki jak “*daredevil, shoo-in*”, *śmiałek*, *faworyt(-ka)*, wyraz złożony częściowo wypełniony, jak “[N-s]”, czyli rzeczownik

²⁸ Za KEENAN, Edward L. i STABLER, Edward P. *BARE GRAMMAR. Lectures on Linguistic Invariants*. Stanford, California, Center for the Study of Language and Information, 2003, s. 1.

²⁹ Por. LANGACKER, Ronald W. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I Theoretical Prerequisites*. Stanford, California, Stanford University Press, 1987.

³⁰ Tamże.

³¹ BRUGMAN, C. M. *The Syntax and Semantics of HAVE and its complements*. University of California.

³² LANGACKER, Ronald W. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I Theoretical Prerequisites*. Stanford, California, Stanford University Press, 1987.

³³ Za tamże, s. 493.

³⁴ Przykłady konstrukcji o różnym stopniu złożoności, ujęte w cudzysłowie, przytoczone są za GOLDBERG, Adele E. *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press, 2006, s. 5.

z końcówką -s tworzącą jego liczbę mnogą, idiom całkowicie wypełniony, jak “*going great guns*”, *dobrze sobie radzić*, *rozwijać się doskonale*, idiom częściowo wypełniony, jak “*jog <someone’s> memory*”, *odświeżyć pamięć komuś*³⁵, rozbudowany schemat wyrażenia, jak “The Xer the Yer”, np. “*the more you think about it, the less you understand*”, *im więcej o tym myślisz, tym mniej rozumiesz*, i schemat zdania kanonicznego, jak z dwoma dopełnieniami “Subj V Obj₁ Obj₂”,³⁶ np. “*he baked her a muffin*”, *on upiekł jej babeczkę*, albo schemat zdania nietypowego, jak w stronie biernej “Subj aux VP_{pp} (PP_{by})”³⁷, np. (zwierzę o nazwie) *pancernik został potracony przez samochód*. Najpierw w artykule Charlesa Fillmore’a, Paula Kaya i Mary Catherine O’Connor³⁸ konstrukcjami w języku nazwano wyrażenia idiomatyczne, jak *let alone*, w wersji polskiej ‘nie mówiąc już’ lub ‘a co dopiero’. Następnie Ronald Langacker³⁹ zaliczył do nich w gramatyce kognitywnej związek symboliczny formy i znaczenia w pojedynczym morfemie oraz w coraz bardziej złożonych wypowiedziach. Z kolei Adele Goldberg⁴⁰ określiła nimi zdania w argumentowej gramatyce konstrukcji. Kognitywne ujęcie konstrukcji zostało zapoczątkowane przez Langackera w tezie o symbolizacji w języku.

Langacker⁴¹ definiuje gramatykę języka jako te aspekty organizacji pojęciowej, w których rezyduje opanowanie przez mówiącego ustalonej konwencji językowej. Czyli gramatyka może być scharakteryzowana jako ustrukturyzowany zasób konwencjonalnych jednostek językowych. Według Langackera⁴² jednostka językowa jest dogłębnie opanowana przez mówiącego, nawet do poziomu automatyzacji, bez konieczności koncentrowania uwagi na jej indywidualnych częściach lub ich rozmieszczeniu w wypowiedzi. Mówiący posługuje się nią z łatwością jak z jednolitą jednostką. Zatem pomimo wewnętrznej złożoności, jednostka językowa stanowi wcześniej przygotowany związek dla mówiącego, związek symboliczny, którym jest konstrukcja funkcjonująca w gramatyce kognitywnej Langackera dla reprezentowania zarówno struktury leksykalnej, jak i gramatycznej. Wzory gramatyczne zgodnie z twier-

³⁵ Polskie odpowiedniki tłumaczeniowe za *Elektroniczny słownik PWN-Oxford*.

³⁶ GOLDBERG, Adele E. *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press, 2006, s. 5, ‘Subj’ oznacza podmiot, ‘V’ symbolizuje czasownik, a ‘Obj’ dopełnienie.

³⁷ Tamże, po podmiocie ‘Subj’ występuje czasownik pomocniczy ‘aux’, czasownik pełny w formie imiesłowu strony biernej ‘VP_{pp}’ i opcjonalna fraza przyimkowa, która informuje o wykonawcy opisanej czynności ‘PP_{by}’, gdzie ‘by’ oznacza *przez*.

³⁸ FILLMORE, Charles J., KAY, Paul, O’CONNOR, Mary Catherine. *Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of Let Alone*. W: *Language*, Vol. 64, No.3 (Sep., 1988), 501–538.

³⁹ LANGACKER, Ronald W. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I Theoretical Prerequisites*. Stanford, California, Stanford University Press, 1987.

⁴⁰ GOLDBERG, Adele E. *A Construction Approach to Argument Structure*. Chicago i London: The University of Chicago Press, 1995. ISBN (paper): 0226300862.

⁴¹ Za LANGACKER, Ronald W. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I Theoretical Prerequisites*. Stanford, California, Stanford University Press, 1987, s. 57.

⁴² Za tamże, s. 57 i s. 58.

dzeniem Langackera⁴³ są analizowane jako schematyczne jednostki symboliczne, które różnią się od innych struktur symbolicznych nie rodzajem, ale jedynie stopniem szczegółowości. Konstrukcje o różnym stopniu złożoności zapewniają środki wyrażenia każdej myśli w formie językowej. Jednak uczący się języka angielskiego jako języka obcego mogą napotkać trudności w wyrażaniu swoich myśli w języku angielskim, szczególnie wtedy, gdy nie będą im znane konstrukcje specyficzne dla tego języka, a rzadko występujące w studiowanych wcześniej podręcznikach do nauki języka angielskiego, jak na przykład niektóre konstrukcje z czasownikiem *have*.

Czasownik *have* w niektórych realizacjach konstrukcji według Brugman

W rozprawie doktorskiej Claudii Brugman⁴⁴ czasownik *have* stanowi rdzeń różnorodnego zbioru odrębnych, aczkolwiek znaczeniowo połączonych z sobą, konstrukcji składniowych w języku angielskim. Według Brugman⁴⁵ zasób konstrukcji z *have*, ang. ‘HAVE-constructions’, zawiera następujące semantyczne podtypy: przyczynowy, ang. ‘Causative’; rezultatywny stan/zdarzenie, ang. ‘Resultant State/Event’; „opisowy”, ang. ‘Depictive’; atrybutowo-egzystencjalny, ang. ‘Attributive-Existential’; także (jakieś) zdarzenie mające wpływ, ang. ‘Affecting Event’. Brugman⁴⁶ twierdzi, iż wszystkie one odwzorowują pojedynczy schemat konstrukcyjny, chociaż nie mogą być do tego schematu zredukowane. Co więcej, Brugman⁴⁷ pokazuje, iż złożona semantyka poszczególnych konstrukcji wynika z trzech wymiarów prostych czynników semantycznych: semantyki pojedynczych składników, konstrukcji jako całości oraz z użycia konstrukcji w obszerniejszych środowiskach językowych.

Odnośnie do pierwszego podtypu ww. konstrukcji, przyczynowego, ‘Causative’, Goldberg⁴⁸ uważa, iż czasownik oznacza rezultat związany z całą konstrukcją, a biorąc pod uwagę fakt, iż nie podmiot wykonuje opisaną czynność, ale zleca ją innemu uczestnikowi zdarzenia, Brugman⁴⁹ podaje m.in. następujące przykłady językowej realizacji, czyli ‘leksykalizacji’,

⁴³Za tamże, s. 58.

⁴⁴ BRUGMAN, C. M. *The Syntax and Semantics of HAVE and its complements*. University of California, zob. abstrakt na początku rozprawy.

⁴⁵ Za tamże.

⁴⁶ Za tamże.

⁴⁷ Za tamże.

⁴⁸ Za GOLDBERG, Adele E. *Argument Structure Constructions*, University of California, Berkeley, rozprawa doktorska, 1992, s. 80, dostęp [URL: <https://escholarship.org/uc/item/6d01k2vd>] 31.10.2022 r.

⁴⁹ BRUGMAN, C. M. *The Syntax and Semantics of HAVE and its complements*. University of California, s. 24, przykład 15.

owej konstrukcji: „I had them bring chips to the party”, „I had my bicycle stolen⁵⁰”, pierwszy w stronie czynnej, drugi w stronie biernej.

Drugi podtyp konstrukcji z *have*, rezultatywny stan/zdarzenie, ‘Resultant State/Event’, w wybranych przykładach Brugman⁵¹, leksykalizują następujące zdania: „I had them bringing chips to the party”, „I had him angry the minute I walked in the door”, pierwsze z czasownikiem w dopełnieniu przy *have* w formie imiesłowu czasu teraźniejszego, a drugie z przymiotnikiem w tym miejscu.

Trzeci podtyp, o nazwie opisowy, ‘Depictive’, Brugman⁵² ilustruje zdaniami, w których podmiot jest rzeczownikiem nieożywionym, np. „The movie had him dying in the end”, albo ożywionym, który występuje w nagłówku czy też pewnym sprawozdaniu, np. „Lefebvre had Canseco running all the way”.

Kolejny, czwarty już, podtyp konstrukcji z *have*, atrybutowo-egzystencjalny, ‘Attributive-Existential’ (także zwany egzystencjalno-atrybutowym: ‘Existential-Attributive’⁵³), w rozprawie doktorskiej Brugman⁵⁴ prezentują m.in. następujące, na pozór nieskomplikowane, zdania: „I have \$5”, „I have two brothers”, „No one will have this person as chair”. W gramatyce edukacyjnej⁵⁵ czasownik *have* w zdaniach, w których oznacza posiadanie, występuje jako czasownik główny ze znaczeniem stanowym, ang. ‘stative meaning’. Wykazuje on wówczas składniowe zróżnicowanie pod względem możliwości przyjmowania operatora DO w pytaniach i przeczeniach: „We *don't have* any money”, „*Do you have* a lighter?” albo z *have* w funkcji operatora, szczególnie w BrE (brytyjskim akcencie języka angielskiego): „We *haven't* any money”, „*Have you* a lighter?”, w przetransponowaniu obydwu wersji na język polski: „*Nie mamy* żadnych pieniędzy” i „*Czy masz* zapalniczkę?”.

Ostatni, piąty, podtyp konstrukcji Brugman⁵⁶ zatytułowany „zdarzenie mające wpływ”, ‘Affecting Event’, ukazują przytoczone z rozprawy badaczki następujące zdania: „A neighbour had at least two wives pass away before anyone thought anything of it”, „I had my bicycle stolen”, pierwsze w stronie czynnej, a drugie w stronie biernej.

⁵⁰ Ten sam przykład “I had my bicycle stolen” w BRUGMAN, C. M. *The Syntax and Semantics of HAVE and its complements* występuje zarówno przy podtypie “Affecting Event”, jak i przy podtypie “Causitive” na str. 24.

⁵¹ Tamże, zdania z przykładu 14.

⁵² Tamże, zdania z przykładu 16.

⁵³ Tamże, s. 24.

⁵⁴ Tamże, zdania z przykładu 12.

⁵⁵ QUIRK, Randolph, GREENBAUM, Sidney, LEECH, Geoffrey, SVARTVIK, Jan. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow: Pearson Education Limited, 1985. ISBN 9780582517349, s. 131.

⁵⁶ BRUGMAN, C. M. *The Syntax and Semantics of HAVE and its complements*. University of California, s. 24, przykład 13.

Niezwykłą cechą wspólną, w oparciu o opinię Brugman⁵⁷, czasownika *have* w powyższych realizacjach semantycznych podtypów konstrukcji jest duża liczba możliwości dopełnień związanych z owym czasownikiem. Naszym zdaniem polskie wersje zacytowanych przykładów stanowią wyzwanie dla wytrawnego tłumacza, co może stanowić tematykę innego tekstu. Zatem w kolejnej części zaprezentowanych zostanie z korpusu BNC więcej przykładów dyskursu leksykalizującego ww. podtypy konstrukcji z *have*, na przykładzie zdań zapożyczonych z rozprawy doktorskiej Brugman.

Przykłady dyskursu z BNC z niektórymi podtypami konstrukcji z czasownikiem *have*

John Sinclair⁵⁸ opisał ‘korpus’ jako zbiór fragmentów tekstów językowych w formie elektronicznej, wybranych według kryteriów zewnętrznych, aby w miarę możliwości reprezentować język lub odmianę językową jako źródło do badań językoznawczych. Douglas Biber⁵⁹ dodatkowo zauważył, iż ‘korpus’ to obszerny i zasadniczy zbiór tekstów naturalnych. Zatem korpus językowy, jakim m.in. jest BNC, stanowiący źródło tekstów naturalnych w języku angielskim z różnych dziedzin życia i dyscyplin naukowych, który mieści 100 milionów słów tekstu⁶⁰, powinien ukazać wiele innych fragmentów dyskursu z czasownikiem *have* i różnymi dopełnieniami, jak w przykładach dla pięciu podtypów konstrukcji opisanych przez Brugman. Tak też się dzieje. Gdy ustalimy konkretne hasło wyszukiwania, np. HAD HIM, HAD HER, HAVE GOT, uzyskamy dostęp do obszernych konkordancji z danym wyrażeniem, które we fragmencie dyskursu przybiera różne znaczenia, zależnie od konstrukcji, którą reprezentuje. Obrazuje to polisemiczną naturę czasownika *have* występującego w hasłach wyszukiwania HAD HIM, HAD HER i HAVE GOT w przykładach z BNC w następujących podtypach od 1 do 5: 1 przyczynowy, ‘Causative’; 2 rezultatywny stan/zdarzenie, ‘Resultant State/Event’; 3 opisowy, ‘Depictive’; 4 egzystencjalno-atrybutowy, ‘Existential-Attributive’ oraz w podtypie 5 zdarzenie mające wpływ, ‘Affecting Event’, nieco przypominającym konstrukcyjnie semantyczny podtyp 1.

⁵⁷ Tamże, s. 24.

⁵⁸ SINCLAIR, John. *Corpus and Text-Basic Principles*. W: *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*, ed. M. Wynne, Oxford, 2004, s. 19.

⁵⁹ BIBER, Douglas. *Corpus-based and Corpus-driven Analyses of Language Variation and Use*. W: *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*, ed. Bernd Heine i Heiko Narrog, Oxford: Oxford University Press, 2010, s. 159–191.

⁶⁰ Za BNC dostęp [URL <https://www.english-corpora.org/bnc/>].

Podtyp 1: przyczynowy, 'Causative', hasło wyszukiwania HAD HIM oraz HAD HER:

- a. "93 G1Y W_religion villagers of Avebury -- but the landowner, presumably the same Mr Fraser, [**had him rebuild it**] ⁶¹. The farmer can not have known of ancient alignments, and his"
- b. "38 AC5 W_fict_prose " Back at Mrs Parvis's.' By now Dot [**would have had her dab with the damp corner of a towel**] at the sink on the landing."
- c. "49 ALJ W_fict_prose some smack. She needed Clive. She needed help. When Amelia [**had had her serve the drinks**], Nina realised just how far gone she was. She had"
- d. "66 CD2 W_fict_prose to be wakened early with the news that Mrs Gracie had called. Dinah [**had her maid comb her hair**], put a wrapper round her, and bring her coffee"
- e. "193 K1K W_news_script wearing only boots and underwear. # A ninety two year old woman [**has had her life savings stolen by two men**] who conned their way into her home. They"
- f. "205 K4W W_newsp_other_report to any officer he said. # Street attack: # [**An elderly churchgoer had her Bible stolen**] when a woman snatched her handbag in York's Piccadilly on Sunday morning"
- g. "6 KBC S_conv (SP:PS1A9) You poor love! (SP:PS1AG) Put it there. So this afternoon I [**had him on the settee**] (SP:PS1AD) (unclear) (SP:PS1AG) get the old duvet out we'll (SP:PS1AD) You"
- h. "5 KBB S_conv and yo--, he started selling jam, pots of jam with (pause) they [**had him in court**], it was er (pause) it had fell off a lorry and he"

W przykładach od a do d po hasło wyszukiwania HAD HIM w a oraz HAD HER w b do d występuje czasownik główny w podstawowej formie: *rebuild*, 'odbudować', w a; *dab*, 'muśnąć', w b; *serve*, 'podać', w c; *comb*, 'czesać', w d. Z kolei w e i f po HAD HER zastosowany jest czasownik w formie imiesłowu strony biernej: *stolen*, 'skradziony', natomiast w przykładzie g ma miejsce fraza przyimkowa wskazująca lokalizację dosłowną: *on the settee*, 'na kanapie', a w f sytuacyjną: *in court*, 'w sądzie'. Od a do d i w h ktoś spowodował określone działanie lub zachowanie kogoś innego. Natomiast w przykładach e oraz f ktoś inny dokonał opisanej przez *stolen* czynności kradzieży. Goldberg⁶² objaśnia, iż czasownik *steal* skupia się na tym, że skradzione towary nie są prawnie własnością złodzieja, że są własnością cudzą, a ofiara kradzieży często pozostaje nieokreślona lub nieznaną, jak w "He stole jewels for a living"⁶³, 'Kradł klejnoty na życie'. Z kolei w podtypie zdarzenia przyczynowego, opisanego przez *have* z nominalnym dopełnieniem i czasownikiem *stolen*, ofiara kradzieży wypełnia miejsce podmiotu, jak w e i f powyżej.

⁶¹ Fragmenty tekstu wyeksponowane tłustym drukiem są ujęte w nawiasie kwadratowym, który symbolizuje zmiany dokonane w oryginalnym tekście, bez wyrazów zaznaczonych tłustym drukiem.

⁶² GOLDBERG, Adele E., *Argument Structure Constructions*, University of California, Berkeley, rozprawa doktorska, 1992, s. 63.

⁶³ Tamże, przykład nr (35).

Podtyp 2: rezultatywny stan/zdarzenie, ‘Resultant State/Event’; hasło wyszukiwania

HAD HIM i HAD HER:

- a. “9 KBD S_conv team should be in with you (SP:PS03W) Yeah. (SP:PS03Y) like. (SP:PS03W) He [**had him playing**] yesterday, er, but they dropped Hughes. (SP:PS03Y) (laughing) Yeah I know”
- b. “43 KDW S_conv the pictures and he'll go back to square one, and I've [**had him**] actually [**writing his words**], doing letter formation, A, B, C,”
- c. “44 KDW S_conv for sale doing that (SP:PS1JK) I'll have a look, but I've [**had him doing actual words**], like first words er, you know erm, Ben and”
- d. “64 A8C W_newsp_brdsh_t_nat_sports on points. Not many impartial observers agreed -- two of the three judges [**had him trailing**] -- and the trio showed their displeasure with such sceptics at yesterday's news”
- e. “81 EV1 W_fict_prose Alice, began talking in a heavy tired voice about how the old woman [**had her running up and down the stairs**], even got her up in the middle of”

Podtyp 2, rezultatywny stan/zdarzenie, ‘Resultant State/Event’, w przykładach od a do d, po hasle wyszukiwania HAD HIM oraz po hasle HAD HER w e, zawiera czasownik leksykalny w formie imiesłowu czasu teraźniejszego, kolejno: a. *playing*, ‘grający’; b. *writing*, ‘piszący’; c. *doing*, ‘wykonujący/robiący’; d. *trailing*, ‘wlecący się’; e. *running* (up and down the stairs), ‘biegający (tam i z powrotem po schodach)’. Ktoś sprawiał, iż ktoś inny zachowywał się w określony sposób.

Podtyp 3: opisowy, ‘Depictive’: hasło wyszukiwania HAD HIM i HAD HER:

- a. “65 A90 W_newsp_brdsh_t_nat_sports send him into retirement. But [**Duran's failure to control his cash flow had him ducking under the ropes**] again 18 months later. There were some indifferent performances against”
- b. “71 K5A W_newsp_other_social, does he regret [**re-signing for the club**] last summer after intense speculation [**that had him moving under freedom of contract to an assortment of clubs**] in England or the continent”
- c. “176 JY4 W_fict_prose, leather and suede and exquisite embroidery. [**The Manacor pearls on sale everywhere had her blinking away the tears**]. Though she had said she was too young for them”
- d. “46 ADS W_fict_prose she return to East Retford. But [**what alarmed and frightened her most and had her leaping for her pen**] was [**this talk of 'us', of Oreste and**]”
- e. “145 HH1 W_fict_prose I know I am in your debt,' Isabel stammered. [**His gentleness had her utterly confused**]. Was this wry contrition yet another ruse to weaken her defences?”

W przykładach od a do e podmiot jest frazą nominalną określającą obiekt nieożywiony: w a „Duran’s failure to control his cash flow”, czyli brak kontroli osoby o imieniu Duran nad przepływem gotówki; w b “re-signing for the club”, ponowne zapisanie się do klubu; w c „The Manacor pearls on sale everywhere”, perły Manacor są w sprzedaży na całym świecie; w d „this talk of 'us', of Oreste and”, ta rozmowa o nas o Oreście i ...; w e „his gentleness had her utterly confused”, jego łagodność całkowicie ją dezorientowała. Tłumaczenie wersji pol-

skiej na język angielski wymaga znajomości konstrukcji z czasownikiem *have* służącej do opisu zdarzeń, w których podmiot nie jest rzeczownikiem ożywionym.

Podtyp 4: egzystencjalno-atrybutowe, 'Existential-Attributive':

Hasło wyszukiwania HAVE GOT:

a. "101 DCH S_meeting than, more space in this room. (SP:DCHPS000) Well, [**we've, have got another room**] maybe we might sometimes be able to use haven't we? (SP:DCHPSUNK)"

b. "6 JJJ S_tutorial was more difficult before then. So, so you, you, [**you have got this basis for mass mobilization**] (pause) together with some of the education (unclear) (SP:JJLPSUNK) Mm."

c. "23 FLS S_meeting in relation to emergency evacuation in the back. [**The police**] have sor--, [**have got a copy of our emergency evacuation procedures**], at the moment we're waiting for"

d. "39 JIG W_email. Remember that that was a year and a half ago. [**The attackers have got more experience**], and probably quicker, but I can't imagine' Zico"

e. "40 KDM S_conv (SP:PS0R7) ever been in a car! (SP:PS0PP) Yeah. (SP:PS0PN) But [**the kids have got more**] (pause) [**confidence**] haven't they? (SP:PS0R7) They have they (SP:PS0PN) They must have"

f. "41 FPJ W_ac_soc_science look on the disability as being the overall diagnosis... to me [**the children have got a disability**], i.e. spina bifida, cerebral palsy, to me that's the"

g. "51 HTT W_fict_prose phone you.' The Sardinian spat once more.' Christ, [**you have got problems**].' The bus driver started his engine again. Zen just had time"

h. "44 FMG S_classroom different languages and they all spell them different ways. But [**some of them have got patterns to them**] and you work them out. Pale erm (pause) what else can"

Czasownik *have* wspólnie z *got*, w znaczeniu ekwiwalentnym do posiadanego przez *have* odnośnie do stanu posiadania w terażniejszości⁶⁴, w 'kolokwialnym'⁶⁵ akcencie brytyjskim angielskim, w przykładach od a do h ma znaczenie również związane z posiadaniem: „another room”, innego pokoju, w a; „this basis for mass mobilization”, podstawę do masowej mobilizacji, w b; „a copy of our emergency evacuation procedures”, kopię naszych procedur ewakuacji w nagłych wypadkach, w c; „more experience”, większe doświadczenie, w d; „more confidence”, więcej pewności siebie, w e; „a disability”, niepełnosprawność, w wypowiedzeniu „the children have got a disability”, (określone) dzieci są niepełnosprawne, w f; w przykładzie g ktoś ma problemy, „problems”, a w h „have got patterns to them”, języki mają do niej [pisowni] wzory.

Niemniej, hasło wyszukiwania HAVE GOT może nas doprowadzić do fragmentów dyskursu, które nie realizują konstrukcji egzystencjalno-atrybutowej z podstawą HAVE, jak w i oraz j:

i. "3 G10 W_fict_prose and even if it had not been, I do not think [**we could have got near to the Lad**]." It was the Light,' said Fribble"

⁶⁴ LEECH, Geoffrey. *Meaning and the English Verb*. London i New York: Routledge, 2013 (2004 Pearson Education Limited), s. 36.

⁶⁵ Tamże, s. 23.

j. “4 KRT S_brdrast_news I don't know how working class people can manage to survive. [**We have got to depend on state hand-outs to live**], and I think that's shocking to”

W przykładzie i forma *got* po czasowniku posiłkowym *have* jest imiesłowem czasu przeszłego czasownika *get* i opisuje dokonane przemieszczenie się: „we could have got near to the Lad”, mogliśmy zbliżyć się do Lad. Z kolei w j „We have got to depend on state hand-outs to live”, aby żyć musimy polegać na datkach państwowych, forma *got* jest składową czasownika półmodalnego, ‘semi-modal’, HAVE GOT TO, mającego interpretację niedokonaną⁶⁶. Łatwo zatem znaleźć przykład użycia HAVE GOT w innym znaczeniu niż kolokwialne związane z posiadaniem.

Podtyp 5: zdarzenie mające wpływ, ‘Affecting Event’:

Hasło wyszukiwania HAD HIM:

a. “58 CH6 W_newsp_tabloid or pulse. [**David**] battled for three minutes to restart his heart, then [**had him rushed to hospital**] where last night he was critically ill with burns and internal injuries”

b. “95 APT W_misc of the most powerful men in Bohemia. So powerful indeed that [**the emperor had him killed**]. The palace was rebuilt c.1716-27 by Giovanni Antonio Lurago. In about 1850”

Zdarzenie opisane w podtypie 5, jako mające wpływ, ‘Affecting Event’, łączy ze zdarzeniem przyczynowym, ‘Causative’, w podtypie 1, wymóg efektu wypływającego z jednego zdarzenia i przechodzącego na drugie zdarzenie lub jednostkę, obydwa nie odwołują się do aspektowego profilu konstrukcji z *have*⁶⁷. Toteż użyciu *have* w opisie pojedynczego zdarzenia mającego wpływ, ‘Affecting Event’, towarzyszy druga fraza nominalna oprócz podmiotu, np. podmiot + HAD HIM, z dopełnieniem HIM w wyszukiwanym hasle, i zdaniem Brugman⁶⁸, takie zdarzenie nie może być postrzegane jako nieodłączna własność podmiotu. Zatem w a „David ... had him rushed to hospital”, ‘David kazał go zawieźć do szpitala’, uczynił to ktoś inny niż David; natomiast w b „the emperor had him killed”, ‘cesarz kazał go zabić’, ktoś inny się tego dopuścił, nie dokonał tego zlecający zabójstwo cesarz.

Hasło wyszukiwania HAD HER:

c. “209 ACM W_pop_lore mentally ill is not easy.' [**Beth**]'s been stabbed with scissors, [**had her paws stamped on**] and [**we've had cups of tea thrown at us**]. Now”

d. “212 C96 W_pop_lore knowledge and willingness to help other fishkeepers. # Newswatch # [**A Darlington woman had her goldfish pond raided**] after thieves scaled an 8 high fence. But the thieves had”

⁶⁶ Tamże, s. 36.

⁶⁷ Za BRUGMAN, C. M. *The Syntax and Semantics of HAVE and its complements*. University of California, s. 92.

⁶⁸ Tamże, s. 147.

W c opisane są dwa zdarzenia mające wpływ, 'Affecting Events', na kogoś innego niż podmiot: „Beth ... had her paws stamped on”, 'Beth miała nadepnięte łapy', oraz „we've had cups of tea thrown at us”, 'rzucano w nas filiżankami herbaty'. Również w d opisane jest dzieło kogoś nam nieznanego, „A Darlington woman had her goldfish pond raided”, 'Kobieta z Darlington miała nalot na jej staw ze złotymi rybkami'. Chociaż podmiot doświadcza opisanego czynu, gdyż wpływa on na niego, ktoś inny jest jego sprawcą.

Podsumowanie

W niniejszym artykule skupiono się na niektórych konstrukcjach z czasownikiem *have*, które miały ukazać jego 'deleksykalną' stronę, czyli zdolność do występowania w różnych predykatkach, których znaczenia odbiegają od siebie, a tłumaczenie na język polski nie znajduje ekwiwalentnych tłumaczeniowo konstrukcji. Przekład na język polski włącza konstrukcje nasuwające się automatycznie w języku polskim, a odwrotne tłumaczenie na język angielski prawdopodobnie nie będzie oparte na podtypach konstrukcji z *have*, zacytowanych z rozprawy doktorskiej Claudii Brugman, chyba że będą one znane osobie dokonującej takiego przekładu. Zatem staramy się tutaj propagować przyswajanie określonych konstrukcji w języku angielskim, jak z czasownikiem *have* w semantycznych podtypach od 1 do 5: 1 przyczynowy, 'Causative'; 2 rezultatywny stan/zdarzenie, 'Resultant State/Event'; 3 opisowy, 'Depictive'; 4 egzystencjalno-atrybutowy, 'Existential-Attributive' oraz w podtypie 5 zdarzenie mające wpływ, 'Affecting Event'. Leksykalizacje poszczególnych podtypów konstrukcji w dyskursie z konkordancji korpusu językowego, w niniejszym artykule z korpusu BNC, muszą zostać wytypowane spośród językowej realizacji innych konstrukcji, do których może nas doprowadzić ustalone hasło wyszukiwania. Studiowanie wielu fragmentów dyskursu stanowiących rezultaty wyszukiwania przy wybranym hasle wyczuli nas na konkretną konstrukcję, pomoże rozpoznać ją w sytuacji konieczności użycia w mowie, piśmie czy przekładzie z języka polskiego na język angielski. Wieloznaczność, czyli polisemia, czasownika *have* w omawianych tutaj przykładach może stanowić wyzwanie do dalszej analizy jego oraz innych czasowników deleksykalnych w różnorodnych kontekstach użycia, np. dostępnych poprzez konkordancje korpusów językowych.

Bibliografia

BIBER, Douglas. *Corpus-based and Corpus-driven Analyses of Language Variation and Use*. W: *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*, ed. Bernd Heine i Heiko Narrog, Oxford: Oxford University Press, 2010.

- BRUGMAN, Claudia Marlea. *The Story of Over: Polysemy, Semantics, and the Structure of the Lexicon*. New York i London: Garland Publishing, Inc., 1988.
- BRUGMAN, Claudia Marlea. *The Syntax and Semantics of HAVE and its complements*, University of California, Berkeley, rozprawa doktorska, 1988.
- CROFT, William, CRUSE Alan D.. *Cognitive Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- EVANS, Vyvyan. *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*. tłum. Buchta, Magdalena, Cierpisz, Małgorzata, Podhorodecka, Joanna, Gicala, Agnieszka i Winiarska, Justyna. Kraków: Universitas, 2009.
- FAUCONNIER, Gilles, TURNER, Mark. *Polysemy and Conceptual Blending*. W: *Polysemy: Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language*, tom z serii Trends in Linguistics, pod red. Brigitte Nerlich, Vimal Hermana, Zazie Todd i David Clarke, Berlin i New York: Mouton de Gruyter, 2003.
- FILLMORE, Charles J., KAY, Paul, O'CONNOR Mary Catherine. *Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of Let Alone*. W: *Language*, Vol. 64, No.3 (Sep., 1988).
- GIVÓN, Talmy. *Context as Other Minds. The Paradigmatics of Sociality, Cognition and Communication*. Amsterdam i Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.
- GOLDBERG, Adele E. *Argument Structure Constructions*, University of California, Berkeley, rozprawa doktorska, 1992.
- GOLDBERG, Adele E. *A Construction Approach to Argument Structure*, Chicago i London: The University of Chicago Press, 1995.
- GOLDBERG, Adele E. *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- GRIES, Stefan Th. *Corpus linguistics and theoretical linguistics: a love-hate relationship? Not necessarily ...* W: *International Journal of Corpus Linguistics* 15, 327–343, 2010.
- GRIES, Stefan Th., ELLIS Nick C. *Statistical Measures for Usage-Based Linguistics*. W: *Special Issue: Currents in Language Learning Series: Improving and Extending Quantitative Reasoning in Second Language Research*, Volume 65, IssueS1, s. 228–255, 2015.
- KEENAN, Edward L., STABLER, Edward P., *Bare Grammar : lectures on Linguistic Invariants*, Stanford, California: Center for the Study of Language and Information, 2003.
- KOVÁCS, Éva. *Polysemy in Traditional vs. Cognitive Linguistics*. W: *Eger Journal of English Studies* XI (2011).

- LAKOFF, George. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago i London: The University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, George. *The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based on Image-Schemas?* W: *Cognitive Linguistics*, 1, 39–74, 1990.
- LANGACKER, Ronald W. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press, 1987.
- LANGACKER, Ronald W. *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlin i New York: Mouton de Gruyter, 2009.
- LEECH, Geoffrey. *Meaning and the English Verb*. London i New York: Routledge, 2013 (2004 Pearson Education Limited).
- LONDOVÁ, Aneta. *Functions of the Verb 'Have' in Present-day English*, Tomas Bata University, Faculty of Humanities, Žylna, praca dyplomowa licencjacka, Bachelor Thesis, 2013, dostęp [URL <https://docplayer.net/60484592-Functions-of-the-verb-have-in-present-day-english-aneta-londova.html>].
- QUIRK, Randolph, GREENBAUM, Sidney, LEECH, Geoffrey, SVARTVIK, Jan. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow: Pearson Education Limited, 1985. ISBN 978-0-582-51734-9.
- SINCLAIR, John. *Corpus and Text-Basic Principles*. W: *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*, ed. M. Wynne, Oxford, 2004.
- SWEETSER, Eve. *Semantic structure and semantic change: A cognitive linguistic study of modality, perception, speech acts, and logical relations*, rozprawa doktorska, University of California, Berkeley, 1984.
- TYLER, Andrea, EVANS Vyvyan. *The Semantics of English Prepositions: Spatial scenes, embodied meaning and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- WANG, Ying. *Delexical Verb + Noun Collocations in Swedish and Chinese Learner English*. Uppsala University, rozprawa doktorska, 2013.
- WANG, Ying. *The Idiom Principle and L1 Influence. A contrastive learner-corpus study of delexical verb + noun collocations*. Amsterdam i Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016.

Inne źródła

Cytaty z korpusu językowego: 'British National Corpus' (pol. Brytyjski Korpus Narodowy), dostęp: [URL <https://www.english-corpora.org/bnc/>]

Odpowiedniki tłumaczeniowe: Wielki multimedialny słownik angielsko-polski polsko-angielski PWN-Oxford na pendrivie.

Polysemy of the ‘delexical’ verb *have* in expressions selected from the British National Corpus

The paper focuses on how the verb *have* and its multiple distinct senses, depending on the nominal complements, can be approached by means of natural context of use, provided by extensive concordances of the British National Corpus on the Internet. Its distinct but related senses revealed in specific ‘HAVE-constructions’ are represented herein by five ‘semantic subtypes’, discussed and analyzed by Claudia Brugman in her doctoral dissertation: ‘Causative’, ‘Resultant State/Event’, ‘Depictive’, ‘Attributive-Existential’, and ‘Affecting Event’. The objective of the paper is to sensitize Polish users of English as a foreign language to the encyclopedic nature of meaning, not displayed by definitions, but disclosed in numerous patterns of natural discourse or text.

TATIANA SZCZYGLÓWSKA

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Profil leksykalno-gramatyczny leksemu TOŻSAMOŚĆ w zasobach polskiego internetu: Perspektywa korpusowa

Keywords: *identity, Polish Web corpus 2019, Sketch Engine, lexico-grammatical profile*

Słowa kluczowe: *tożsamość, korpus Polish Web 2019, Sketch Engine, profil leksykalno-gramatyczny*

1. Wstęp

Pojęcie tożsamości wydaje się być jednym z kluczowych zagadnień związanych z funkcjonowaniem człowieka we współczesnym zglobalizowanym świecie. Jak zauważa Tomasz Burdzik (2013: 65), unifikacja i integracja różnych aspektów naszego życia, transnarodowa mobilność i transkulturowość sprawiają, że ludzie „odstępują od dotychczasowych form tożsamości na rzecz ‘uniwersalnych’ wzorców, zdających się obowiązywać w każdym zakątku świata”. Ta nowa koncepcja nas samych jako bytów będących częścią globalnej wioski nie zawsze współgra z poczuciem odrębności, zwłaszcza że rodzajów odrębności jest wiele – indywidualna, płciowa, kulturowa czy narodowa. W efekcie mamy do czynienia z sytuacją, w której zdaniem Cezarego Smuniewskiego¹, dla dyskursu „o tożsamości kluczowe okazują się dwa wykluczające się pojęcia: podobieństwo i odrębność”. To rozróżnienie przekłada się również na językową dwoistość samego słowa *tożsamość*, które „ma dwa zasadniczo różniące się znaczenia. Jedno odnosi się do kontynuacji, bądź pozostawania tym samym (*sameness*). Drugie odnosi się do odrębności, odróżniania się (*distinctiveness*)”².

Rzeczownik *tożsamość* pojawił się w języku polskim dopiero w XIX wieku (BoW), jednak jego archaiczną formę *tożstwo* można już znaleźć w tekstach z XVII wieku, a nieco przesta-

¹ SMUNIEWSKI, C. *Tożsamość – horyzont zagadnień*. W: Społeczne uwarunkowania bezpieczeństwa. Wybrane zagadnienia psychologii i socjologii, red. KANARSKI, L., KOTER, M., LORANTY, K. URYCH, I. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej, 2015, s. 96–97.

² JACOBSON-WIDDING, A. *Introduction*. W: Identity: Personal and Sociocultural, red. JACOBSON-WIDDING, A., Uppsala University. Uppsala: Uppsala University, 1983, s. 13.

rzałą formę *tosamość*, w tekstach z XVIII wieku (LiSB)³. Początkowe znaczenie słowa, czyli „identyczność” (BoW), zachowało się do dzisiaj, chociaż obecnie zakres semantyczny leksemu jest znacznie szerszy i obejmuje również takie znaczenia, jak:

- „w odniesieniu do pojedynczego człowieka: świadomość siebie” (SJP),
- „fakty, cechy, dane personalne pozwalające zidentyfikować jakąś osobę” (SJP),
- „w odniesieniu do społeczności: świadomość wspólnych cech i poczucie jedności” (SJP),
- w matematyce: „równość prawdziwa dla wszystkich wartości zmiennych w nich występujących, wziętych z umówionego zakresu tych zmiennych” (DoW).

O tym, że słowo ma wiele znaczeń, można się również przekonać przeglądając tzw. identyfikatory przyporządkowane do niego w *Wielkim słowniku języka polskiego PAN* (WSJP). Hasło *tożsamość* opatrzone jest pięcioma identyfikatorami, które oprócz definicji przypisanej danemu znaczeniu hasła, kwalifikują je tematycznie, przytaczają typowe połączenia wielowrazowe dla wybranego znaczenia hasła i pokazują jego użycie w cytatach zaczerpniętych z Narodowego Korpusu Języka Polskiego. Część z tych informacji została przytoczona w Tabeli 1.

Tabela 1. Wybrane informacje na temat hasła *tożsamość* dostępne w WSJP⁴

Znaczenie 1: własna	
	Definicja: <i>świadomość własnych cech i własnej odrębności danej osoby</i>
	Kwalifikacja tematyczna: <i>człowiek jako istota psychiczna</i>
	Wybrane połączenia: <i>tożsamość duchowa, tożsamość dziecka, poczucie tożsamości</i>
Znaczenie 2: poczucie wspólnoty	
	Definicja: <i>świadomość wspólnych cech i poczucie jedności z innymi w danej grupie społecznej</i>
	Kwalifikacja tematyczna: <i>człowiek w społeczeństwie</i>
	Wybrane połączenia: <i>tożsamość grupowa, tożsamość Europy, chronić tożsamość</i>
Znaczenie 3: dane personalne	
	Definicja: <i>ogół cech i danych personalnych, które pozwalają zidentyfikować jakąś osobę</i>
	Kwalifikacja tematyczna: <i>człowiek jako istota fizyczna</i>
	Wybrane połączenia: <i>nieustalona tożsamość, znak tożsamości, tożsamość ofiary</i>
Znaczenie 4: sztuki	
	Definicja: <i>coś, co sprawia, że możemy traktować jakieś działania lub ich efekty jako jedność</i>
	Kwalifikacja tematyczna: <i>kategorie fizyczne – cechy i właściwości materii – jakość i in-</i>

³ Szerzej o historii leksemu TOŻSAMOŚĆ pisze Joanna Przyklenk (2017).

⁴ Tabelę 1 opracowano w oparciu o dane dostępne dla hasła *tożsamość* na stronie WSJP: https://wsjp.pl/haslo/do_druku/67868/tozsamosc (dostęp 04.10.2022).

	<i>tensywność</i>
Znaczenie 5: <i>jednakowość</i>	
	Definicja: <i>cecha czegoś, co jest takie samo, jak inny obiekt, o którym mowa</i>
	Kwalifikacja tematyczna: <i>kategorie fizyczne – cechy i właściwości materii – jakość i intensywność</i>
	Wybrane połączenia: <i>tożsamość uczuć, tożsamość wzorów, tożsamość zjawisk</i>

Dodatkowych informacji na temat słowa *tożsamość* dostarcza *Słowność*, czyli leksykalna sieć semantyczna języka polskiego, która definiuje daną jednostkę leksykalną „poprzez odniesienie do innych wyrazów” (SIS). Omawiany rzeczownik jest przypisany do kategorii semantycznej „związane z myśleniem” i nie jest nacechowany emocjonalnie. Leksem pozostaje w bezpośredniej relacji hiponimicznej z rzeczownikiem *enharmonia*, definiowanym jako „cecha systemu równotemperowanego, polegająca na możliwości zapisania jednego dźwięku na kilka sposobów”, oraz z rzeczownikiem *nierozróżnialność*, definiowanym jako stan, w którym „coś jest nierozróżnialne, niemożliwe do rozróżnienia”. Jednocześnie leksem wykazuje powiązania z takimi określeniami, jak *byt o charakterze abstrakcyjnym*, *relacja*, *podobieństwo*, *równość* i *jednakowość*. W relację hiperonimiczną *tożsamość* wchodzi z rzeczownikiem *równość*, rozumianym jako „podobieństwo, identyczność jakichś obiektów widziana z pewnej perspektywy”. *Tożsamość* pozostaje również w pewnym (nieokreślonym) związku znaczeniowym z rzeczownikiem *uniformizm* oznaczającym „dążenie do ujednoczenia czegoś” (SJP). Antonimem słowa *tożsamość* jest rzeczownik *analogizm* odnoszący się do wnioskowania opartego na poszukiwaniach podobieństw między dwiema rzeczami, natomiast dwa najbliższe znaczeniowo synonimy to *jednakowość* i *identyczność*.

W kontekście przytoczonych powyżej informacji leksem TOŻSAMOŚĆ jawi się jako ciekawy obiekt badawczy, który wydaje się wpisywać w zasoby zarówno ogólnej jak i bardziej specjalistycznej leksyki współczesnej polszczyzny. Uwagę przyciąga również cechująca go dwoistość znaczeniowa związana z tym, że odnosi się „do podobieństwa, identyczności, pozostawania niezmiennie tym samym” i „jednocześnie odsyła nas ku odrębności i wyróżnianiu się z tłumu”⁵. Podejmując próbę dostarczenia kolejnych interesujących spostrzeżeń na temat omawianego leksemu, w niniejszym artykule poddano go analizie korpusowej.

⁵ CYTLAK, I. *Niepełnosprawność a tożsamość – o społecznym postrzeganiu osób niepełnosprawnych*, s. 34. W: *Edukacja a przemiany tożsamości społecznej*, red. GAWEŁ-LUTY, E., KOJKOŁ, J. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2008, s. 33–41.

2. Cel, materiał i metoda

Celem badania jest analiza częstości występowania oraz zachowań gramatycznych i kolo-kacyjnych leksemu TOŻSAMOŚĆ w polskim korpusie tekstów zebranych z internetu. Zbadany zostanie również potencjał leksemu do tworzenia zbitek wielowyrazowych oraz związków semantycznych z wyrazami pokrewnymi.

W badaniu wykorzystano polski korpus Polish Web 2019 (plTenTen19)⁶. Zbiór należy do rodziny korpusów znanej pod nazwą *TenTen Corpus Family*⁷, liczy ponad 4,2 mld słów i jest dostępny po zalogowaniu na stronie narzędzia korpusowego Sketch Engine. Ponad 90% tekstów pochodzi z krajowej domeny internetowej najwyższego poziomu zakończonej rozszerzeniem .pl, 9% z funkcjonalnej domeny najwyższego poziomu przeznaczonej dla organizacji i zakończonej rozszerzeniem .org, a niecały procent tekstów pochodzi z innych różnych domen. Aż 16.6% tekstów zaczerpnięto z Wikipedii (16.6%), a pozostałe pozyskano z wielu innych stron internetowych.

Do przeprowadzenia badania użyto narzędzia korpusowego Sketch Engine⁸, które jest jednym z najpopularniejszych komercyjnych programów oferujących dostęp do wielu różnych zbiorów tekstów w ponad 90 językach oraz zaawansowanych narzędzi do ich samodzielnego tworzenia, przeszukiwania i analizy. Jedną z podstawowych funkcji jest tzw. *Word Sketch*, czyli mapa „zachowania gramatycznego i kolokacyjnego słowa”⁹, która daje wgląd w jego „możliwości dystrybucyjne”, dając wyobrażenie o potencjale do tworzenia połączeń leksykalnych z innymi wyrazami¹⁰. Rozszerzeniem tej opcji jest funkcja *Word Sketch Difference* umożliwiająca porównanie wzorców leksykalno-gramatycznych dwóch słów, co pozwala dostrzec różnice w ich użyciu i jest bardzo przydatne do analizy bliskich synonimów, antonimów i słów z tego samego pola semantycznego. Kolejna ciekawa funkcja to generator konkordancji, czyli wierszy tekstowych przedstawiających wszystkie wystąpienia szukanego słowa w korpusie wraz z otaczającym je bezpośrednio kontekstem. Jak wyjaśnia Barbara Lewandowska-Tomaszczyk¹¹, konkordancje obrazują „występowanie w języku określonych

⁶ Dane na temat korpusu Polish Web 2019 pochodzą ze strony internetowej programu Sketch Engine, który wykorzystano w badaniu.

⁷ JAKUBIČEK, Miloš, KILGARRIFF, Adam, KOVÁŘ, Vojtěch, RYCHLÝ, Pavel, SUCHOMEL, Vit. *The Tenten Corpus Family*. W: Proceedings of the 7th International Corpus Linguistics Conference CL. Lancaster, UK, Lancaster University, 2013, s. 125-127.

⁸ KILGARRIFF, A., BAISA, V., BUŠTA, J., JAKUBIČEK, M., KOVÁŘ, V., MICHELFEIT, J., RYCHLÝ, P., SUCHOMEL, V. *The Sketch Engine: Ten years on*. W: Lexicography 2014, nr 1, s. 7-36.

⁹ BIEL, Ł. *Translatoryka korpusowa*. W: Rocznik Przekładoznawczy 2015, nr 10, s. 22.

¹⁰ MOCARZ-KLEINDIENST, M. *Korpusy językowe w polsko-rosyjskim projekcie leksykograficznym architektura i urbanistyka*, s. 147. W: Przegląd Rusycystyczny 2022, nr 1(177), s. 133-152.

¹¹ LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. red. *Podstawy językoznawstwa korpusowego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2005, s. 37.

wzorców użycia wyrazów”, co istotnie ułatwia ich analizę semantyczno-składniową. Sketch Engine posiada też funkcję Tezaurusu umożliwiającą „automatycznie generowane listy synonimów lub słów należących do tego samego pola semantycznego”, które są przedstawione w formie listy lub wizualizacji w postaci chmury wyrazów¹². W ramach narzędzia dostępny jest też generator n-gramów, czyli zbitek wielowyrazowych, określanych też mianem wiązek lub zbitek leksykalnych¹³. Aleksandra Pawlikowska¹⁴ nazywa proces ekstrakcji zbitek „clusterowaniem” i dodaje, że ta forma współwystępowania wyrazów ma dość nieregularny charakter, chociaż „pod względem struktury lub niesionych treści” takie połączenia międzywyrazowe „mogą się powtarzać w niektórych typach tekstów i wypowiedzi”, co daje wgląd w ich funkcje dyskursywne. Sketch Engine umożliwia też generowanie list frekwencyjnych dla korpusu, ekstrakcję słów i terminów kluczowych oraz analizę korpusów równoległych. Jednak z tych opcji nie skorzystano w opisywanym tutaj badaniu.

3. Analiza i dyskusja wyników

W kolejnych sekcjach artykułu zostaną omówione wyniki analizy korpusowej leksemu TOŻSAMOŚĆ w polskim korpusie tekstów internetowych Polish Web 2019 z wykorzystaniem wybranych funkcji narzędzia Sketch Engine.

3.1. Frekwencja

Sumaryczna liczba wystąpień wszystkich form leksemu TOŻSAMOŚĆ w korpusie Polish Web 2019 wyniosła 177994, co daje uśrednioną liczbę 34.12 wystąpień na milion tokenów, rozumianych przez narzędzie Sketch Engine jako sumę wszystkich wyrazów tekstowych oraz znaków nie zaczynających się od litery (np. liczby, znaki interpunkcyjne). Dla porównania bliski znaczeniowo leksem *identyczność* wystąpił w korpusie tylko 2155 razy, co przekłada się na średnią liczbę 0.41 wystąpień na milion tokenów. W Tabeli 2 przedstawiono dane na temat wystąpień różnych form leksemu TOŻSAMOŚĆ w korpusie Polish Web 2019.

¹² MOCARZ-KLEINDIENST, M. *Korpusy językowe w polsko-rosyjskim projekcie leksykograficznym architektura i urbanistyka*, s. 146. W: Przegląd Rusycystyczny 2022, nr 1(177), s. 133-152.

¹³ LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. red. *Podstawy językoznawstwa korpusowego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2005, s. 154.

¹⁴ PAWLIKOWSKA, A. *Zastosowanie metod językoznawstwa korpusowego i lingwistyki kwantytatywnej w analizie dyskursu*, s. 118. W: *Oblicza komunikacji*. 2012, nr 5, s. 111-125.

Tabela 2. Liczba wystąpień różnych form leksemu TOŻSAMOŚĆ w korpusie Polish Web 2019

Forma wyrazowa	Liczba wystąpień ogółem	Liczba wystąpień na mln tokenów
tożsamość	62804	12.04
tożsamości	108465	20.79
tożsamością	6169	1.18
tożsamościom	43	0.01
tożsamościami	319	0.06
tożsamościach	194	0.04

3.2. Wzorce leksykalno-gramatyczne

W celu wygenerowania wzorców leksykalno-gramatycznych leksemu TOŻSAMOŚĆ wykorzystana została funkcja *Word Sketch* dostępna w narzędziu Sketch Engine. Funkcja ta umożliwia analizę zachowania gramatycznego i kolokacyjnego badanego wyrazu poprzez wyszukanie jego typowych kolokatów, czyli słów, z którymi najczęściej się on łączy, tworząc związki frazeologiczne nazywane kolokacjami. Wyszukane kolokacje są sortowane pod względem formalnosyntaktycznym w szeroką gamę relacji gramatycznych, z których każda jest opatrzona informacjami o częstości występowania w danej relacji zarówno ośrodka kolokacji, jak i kolokatu; dodatkowo podany jest wynik typowości każdej kolokacji¹⁵ oraz najczęstszy przykład danej kolokacji znaleziony w korpusie. Aby nieco ograniczyć rozmiar próbki i pozyskać najbardziej typowe kolokacje leksemu TOŻSAMOŚĆ ustawiono następujące parametry narzędzia:

- minimalna częstość występowania kolokatu w korpusie: 50,
- minimalny wynik typowości kolokacji: 3.

Rysunek 1¹⁶ przedstawia połączenia czasownikowe z leksemem TOŻSAMOŚĆ. Kolokaty zostały pogrupowane na zasadzie podobieństwa znaczeniowego do najczęstszego kolokatu w danej grupie, który jest zapisany większą czcionką i opatrzony przykładem kolokacji z leksemem TOŻSAMOŚĆ oraz wynikiem typowości tejże kolokacji. Na przykład, dla relacji oznaczonej symbolem *prec_verb*, w której leksem TOŻSAMOŚĆ jest poprzedzony czasownikiem, wiodącym kolokatem jest czasownik *ustalić*, najczęściej tworzący kolokację *ustalić tożsamość*. Wśród podobnych znaczeniowo kolokatów znalazły się między innymi czasowniki *potwierdzić*, *kształtować*, *ujawnić*, *budować*, *ujawniać*, *zachować* czy *ustalać*. Uwzględniając

¹⁵ Pomiar typowości, czyli siły, danej kolokacji odbywa się z wykorzystaniem testu statystycznego *logDice* (tzw. logarytm Dice'a), który określa istotność statystyczną danej kolokacji niezależnie od rozmiaru korpusu. Pavel Rychlý (2008: 9) określił maksymalną wartość *logDice* na 14, przy czym zwykle otrzymywana jest wartość poniżej 10.

¹⁶ Wszystkie rysunki wykorzystane w artykule zostały wygenerowane przez narzędzie Sketch Engine.

cechy znaczeniowe kolokacji czasownikowych przedstawionych na Rysunku 1, można je pogrupować w następujący sposób:

1) tożsamość można:

- a) ustalić: np. *Gdańskiej policji udało się ustalić tożsamość mężczyzn...*
- b) ukrywać: np. *Jednak będąc gejem musi ukrywać swoją tożsamość,...*
- c) potwierdzić: np. *Aby potwierdzić swoją tożsamość, odpowiedz na pytania dotyczące...*
- d) budować: np. *Dzisiejsza Wieliczka skutecznie buduje swą tożsamość,...*
- e) zatracić: np. *Oczywiście firma nie zatraciła swojej tożsamości...*
- f) poszukiwać: np. *Jej bohaterowie poszukują własnej tożsamości...*
- g) wzmacniać: np. *Projekty będą wzmacniały poczucie tożsamości i przynależności...*

2) można okazać dowód tożsamości:

np. *Przy wejściu należało okazać dokument tożsamości (identyfikator)...*

3) sama tożsamość może:

- a) opierać się na czymś: np. *Tożsamość ta opierała się na wspólnym doświadczeniu...*
- b) pozostawać jakaś: np. *Powodują, że ich tożsamość pozostaje niedookreślona.*
- c) kształtować się: np. *nasza tożsamość kształtowała się w ciągu lat walki z wyzyskiem...*
- d) budować się: np. *A zatem tożsamość buduje się za pośrednictwem tradycji.*

prec_verb	is_obj4	is_obj2
<p>ustalić 8.3 ...</p> <p>ustalić tożsamość</p> <p>potwierdzić ...</p> <p>kształtować ... ujawnić ...</p> <p>budować ... ujawniać ...</p> <p>zachować ... ustalać ...</p> <p>potwierdzać ...</p> <p>definiować ... utracić ...</p> <p>tracić ... określić ...</p> <p>zachowywać ... określać ...</p> <p>poszukiwać ...</p> <p>wzmacniać ...</p> <p>sprawdzać ... kreować ...</p> <p>chronić ... zbudować ...</p> <p>opierać ... znać ...</p>	<p>ukrywać 8.9 ...</p> <p>ukrywa swoją tożsamość</p> <p>ukryć ... ujawnić ...</p> <p>ujawniać ... odnajdywać ...</p> <p>potwierdzić 8.6 ...</p> <p>potwierdzić swoją tożsamość</p> <p>ustalić ... definiować ...</p> <p>odkrywać ... odkryć ...</p> <p>tracić ... potwierdzać ...</p> <p>odnaleźć ... określić ...</p> <p>określać ... zachowywać ...</p> <p>utracić ... ustalać ...</p> <p>podkreślać ... stracić ...</p> <p>zmieniać ... znać ...</p> <p>wyrażać ... poznawać ...</p> <p>poznać ...</p> <p>budować 8.3 ...</p> <p>buduje swoją tożsamość</p> <p>kształtować ... zachować ...</p> <p>chronić ... odzyskać ...</p> <p>zbudować ... nadawać ...</p> <p>tworzyć ... przyjmować ...</p> <p>przyjąć ... sprawdzić ...</p>	<p>okazać 8.1 ...</p> <p>okazać dokument tożsamości</p> <p>ujawniać ... ujawnić ...</p> <p>utracić ... ustalić ...</p> <p>znać ... potwierdzić ...</p> <p>tracić ... służyć ...</p> <p>przedstawić ...</p> <p>zatracić 7.9 ...</p> <p>zatracić swojej tożsamości</p> <p>poszukiwać 7.0 ...</p> <p>poszukuje swojej tożsamości</p> <p>ukrywać ... przeżywać ...</p> <p>budować ... poruszać ...</p> <p>bronić ... zabrać ...</p> <p>szukać ... posiadać ...</p> <p>wzmacniać 6.9 ...</p> <p>historiach Powstańców , wzmacniać poczucie tożsamości narodowej , krzewić</p> <p>trwać ...</p>

prec_o		is_subj		post_verb	
stanowić	8.6	kształtować	6.8 ...	kształtować	5.4
stanowi o tożsamości		kształtuje się tożsamość		tożsamość kształtuje	
decydować ... walczyć ...		opierać	4.6 ...	ujawnić	5.1
mówić ... świadczyć ...		tożsamość opiera się		tożsamości nie ujawniono	
dbać ...		pozostawać	4.2 ...	budować	4.6
		tożsamość pozostaje		tożsamość buduje	
pytanie	7.9			ustalić	4.3
pytanie o tożsamość				tożsamości nie ustalono	
dyskusja ... spór ...					
walka ... prawda ...					
wiedza ... opowieść ...					
osoba	6.0				
osób o tożsamości					
człowiek ...					
troska	4.7				
troski o tożsamość					

prec_do		prec_z	
co	5.7 ...	kłopot	6.0
co do tożsamości		kłopoty z tożsamością	
		problem	4.9
		problemy z tożsamością	

Rysunek 1. Kolokacje czasownikowe z leksemem TOŻSAMOŚĆ

Najczęstsze kolokaty przyimkowe zostały przedstawione na Rysunku 2. Funkcja *Word Sketch* pogrupowała kolokacje przyimkowe na te, w których:

1) Przyimek poprzedza leksemem TOŻSAMOŚĆ:

- przyimek *o*: np. *pociąg do osób tej samej płci stanowi o mojej tożsamości...*
- przyimek *do*: np. *ma niezachwianą pewność co do swojej tożsamości...*
- przyimek *z*: np. *Mazowsze ma kłopot z tożsamością...*
- przyimek *dla*: np. *Czas zaborów to okres największego zagrożenia dla tożsamości narodowej Polaków...*
- przyimek *nad*: np. *Była to w zamyśle pogłębiona refleksja nad tożsamością rasową...*

2) Przyimek zajmuje pozycję po leksemie TOŻSAMOŚĆ:

- przyimek *w*: np. *Teraz miasta budującego swoją nową tożsamość w oparciu o kreatywność.*
- przyimek *za*: np. *Zdecydowali się sprawdzić jego tożsamość za pomocą urządzenia do identyfikacji osób...*
- przyimek *ze*: np. *Zawodnik powinien posiadać dokument tożsamości ze zdjęciem...*

post_w		post_z		prec_dla		prec_nad	
oparcie	5.0 ...	zdjęcie	10.2 ...	zagrożenie	6.0 ...	refleksja	7.2
tożsamości w oparciu o		dokument tożsamości ze zdjęciem		zagrożenie dla tożsamości		refleksji nad tożsamością	
kontekst ...							
internet	4.9 ...	numer	7.0 ...	znaczenie	5.5 ...	badanie	5.1
tożsamości w Internecie		dokument tożsamości z numerem PESEL		znaczenie dla tożsamości		badani nad tożsamością	
sieć	4.8 ...			szacunek	5.2 ...		
tożsamości w sieci				szacunku dla tożsamości			
Internet ...							
świat	4.7 ...						
tożsamości w świecie							

Rysunek 2. Kolokacje przyimkowe z leksemem TOŻSAMOŚĆ

Wśród typowych kolokacji leksemu TOŻSAMOŚĆ znalazł się również zwrot *tożsamość (nie) jest znana* z wynikiem typowości równym 6.2 (np. *Znana jest tożsamość podejrzanego o zabójstwo*) oraz wyrażenia, w których badany leksem łączy się z przydawką (*a_modifier*) lub wchodzi w relację współrzędności z innym rzeczownikiem (*coord*). Najczęstsze kolokacje dla dwóch ostatnich typów połączeń zostały przedstawione na Rysunku 3. W grupie przydawek określających jaka może być tożsamość dominują trzy typy znaczeń – te związane z:

- biologicznym aspektem tożsamości: np. *kształtowanie i akceptacja tożsamości płciowej...*
- kulturowo-religijnym aspektem tożsamości: np. *W Polsce rolę tę wypełniają osoby o publicznej tożsamości żydowskiej...*
- narodowym aspektem tożsamości: np. *siłę tożsamości narodowej Wielkopolan...*

Z kolei wśród kolokatów, które z leksemem TOŻSAMOŚĆ łączy relacja współrzędności, znalazły się słowa pokrewne znaczeniowo rzeczownikom:

- pamięć: np. *Wytwór artysty winien być świadectwem jego świadomości i tożsamości.*
- obywatelstwo: np. *dokumentem potwierdzającym tożsamość i obywatelstwo polskie...*
- odrębność: np. *osłabić suwerenność i tożsamość narodową.*

a_modifier	coord
<p> płciowy 9.6 ...</p> <p>tożsamości płciowej</p> <p>seksualny ...</p>	<p> pamięć 9.3</p> <p>Pamięć i tożsamość</p> <p>świadomość ... tradycja ...</p> <p>wizerunek ...</p> <p>osobowość ...</p> <p>wspólnota ... płeć ...</p> <p>wartość ... historia ...</p> <p>poczucie ... kultura ...</p> <p>przeszłość ... misja ...</p> <p>język ... pochodzenie ...</p> <p>sens ... rola ...</p> <p>różnica ... wolność ...</p>
<p> kulturowy 8.8 ...</p> <p>tożsamości kulturowej</p> <p>etniczny ...</p> <p>chrześcijański ...</p> <p>religijny ... żydowski ...</p> <p>duchowy ... katolicki ...</p> <p>śląski ... białoruski ...</p> <p>ukraiński ...</p>	<p> obywatelstwo 8.3</p> <p>tożsamość i obywatelstwo</p> <p>paszport ...</p>
<p> narodowy 8.2 ...</p> <p>tożsamości narodowej</p> <p>własny ... prawdziwy ...</p> <p>regionalny ... nowa ...</p> <p>lokalny ... europejski ...</p> <p>odrębny ... swój ...</p> <p>męski ... kobiecy ...</p> <p>historyczny ... cyfrowy ...</p> <p>wspólny ... współczesny ...</p> <p>ludzki ... nasz ...</p> <p>indywidualny ...</p>	<p> odrębność 8.1</p> <p>tożsamości i odrębności</p> <p>suwerenność ...</p> <p>indywidualność ...</p> <p>autonomia ...</p> <p>integralność ...</p> <p>niezależność ...</p> <p>prywatność ...</p>

Rysunek 3. Kolokacje leksemu TOŻSAMOŚĆ z wyrazami o funkcji atrybutywnej oraz wyrazami współrzędnymi

3.3. Zbitki wielowyrazowe

Na potrzeby wygenerowania zbitki wielowyrazowych zawierających leksem TOŻSAMOŚĆ w narzędziu Sketch Engine ustawiono następujące parametry:

- minimalna częstość występowania w korpusie: 15 – aby pozyskać najbardziej popularne zbitki,
- zbitki musiały zawierać litery *tożsamoś* – aby uwzględnić zbitki zawierające różne formy gramatyczne badanego leksemu,
- długość zbitki: 4 wyrazy – taka długość zbitki jest uważana za najbardziej optymalną.

Decyzja o uwzględnieniu w analizie tylko zbitek 4-wyrazowych została podyktowana kilkoma przesłankami zawartymi w literaturze przedmiotu. Yu-Hua Chen i Paul Baker¹⁷ na przykład twierdzą, że wyszukiwanie wyłącznie zbitek 4-wyrazowych pozwala na ograniczenie zakresu analizy, ponieważ liczba zbitek o takiej długości „często mieści się w możliwym do opanowania rozmiarze (około 100)”, co ułatwia ich ręczną kategoryzację i analizę zawierających je konkordancji. Z kolei Ken Hyland¹⁸ uważa, że zbitki 4-wyrazowe są częstsze niż te składające się z pięciu wyrazów, a ich struktura i funkcje dyskursywne są bardziej transparentne niż ma to miejsce w przypadku krótszych zbitek. Natomiast zdaniem Viviany Cortes¹⁹ wiele zbitek 4-wyrazowych zawiera w sobie zbitki 3-wyrazowe.

Na wygenerowanej przez Sketch Engine liście znalazły się 72 zbitki o długości czterech wyrazów, z których jeden stanowiła forma leksemu TOŻSAMOŚĆ. Liczba wystąpień zbitek w korpusie wyniosła 1863, przy czym najczęstsza zbitka: *dokument tożsamości ze zdjęciem* wystąpiła w korpusie 78 razy, a dla najrzadszych zbitek, jak na przykład *dokument tożsamości z numerem* czy *seksualnej i tożsamości płciowej*, odnotowano zaledwie po 15 wystąpień. Zbitki poddano dokładniejszej analizie obejmującej uwidoczniony w konkordancjach kontekst, którym wystąpiły w korpusie. Dzięki temu zbitki udało się przyporządkować do 8 kategorii tematycznych przedstawionych w Tabeli 3.

Tabela 3. Kategorie tematyczne 4-wyrazowych zbitek zawierających formę leksemu TOŻSAMOŚĆ w korpusie Polish Web 2019

Kategoria tematyczna	Liczba zbitek	Liczba wystąpień
dokument + tożsamość	26	833
<i>Przykłady: dokument tożsamości ze zdjęciem, i numer dokumentu tożsamości, dokument potwierdzający tożsamość oraz, na podstawie dokumentu tożsamości, lub inny dokument tożsamości, za okazaniem dokumentu tożsamości</i>		
dowód + tożsamość	10	269
<i>Przykłady: dowodu tożsamości ze zdjęciem, ważnego dowodu tożsamości ze, za okazaniem dowodu tożsamości, ze sobą dokumentu tożsamości, i numer dowodu tożsamości, przy sobie dowód tożsamości</i>		

¹⁷ CHEN, Y-H., BAKER, P. *Lexical bundles in L1 and L2 academic writing*, s. 32. W: *Language Learning and Technology* 2010, nr 14(2) 2, s. 30–49.

¹⁸ HYLAND, K. *As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation*, s. 8. W: *English for Specific Purposes* 2008, nr 2(1), s. 4–21.

¹⁹ CORTES, V. *Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology*, s. 401. W: *English for Specific Purposes* 2004, nr 23(4), s. 397–423.

dokument/dowód + tożsamość	2	66
<i>Przykłady: tożsamości ze zdjęciem oraz, tożsamości z numerem PESEL</i>		
ustalanie + tożsamość	10	227
<i>Przykłady: pozwalający na ustalenie tożsamości, pomoc w ustaleniu tożsamości, udało się ustalić tożsamość, w ustaleniu tożsamości mężczyzny, w celu potwierdzenia tożsamości, w celu weryfikacji tożsamości</i>		
osoba + tożsamość	3	62
<i>Przykłady: tożsamość osoby ubiegającej się, lub społeczną tożsamość osoby, społeczną tożsamość osoby fizycznej</i>		
jaka + tożsamość	15	270
<i>Przykłady: podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, kulturową lub społeczną tożsamość, rozwój tożsamości społeczności wiejskiej, Śladem europejskiej tożsamości Krakowa, tożsamości narodowej i kulturowej, orientację seksualną i tożsamość, seksualnej i tożsamości płciowej, wzmocnienie poczucia wspólnej tożsamości, w poszukiwaniu własnej tożsamości</i>		
wątpliwa + tożsamość	3	74
<i>Przykłady: błąd co do tożsamości, nie znają swoich tożsamości, wątpliwości co do tożsamości</i>		
różne	2	47
<i>Przykłady: co do swojej tożsamości, niezależną tożsamość to mój</i>		

Zbitki przyporządkowane do trzech pierwszych kategorii świadczą o tym, że formułczość w zakresie korzystania z leksemu TOŻSAMOŚĆ w korpusie Polish Web 2019 jest w dużej mierze związana z kontekstami o charakterze urzędowym, w których jest mowa o dokumentach pozwalających na zidentyfikowanie jakiejś osoby w oparciu o charakteryzujące ją dane. Zbitek podobnych do tych przedstawionych w przykładach 1 i 2 znaleziono w korpusie aż 38, natomiast ich sumaryczna liczba wystąpień wyniosła 1168. Również wiele zbitek, które znalazły się w kategoriach ‘ustalanie + tożsamość’ i ‘osoba + tożsamość’ (przykład 3) wskazuje na częste występowanie leksemu TOŻSAMOŚĆ w tekstach lub ich fragmentach związanych z postrzeganiem tożsamości jako faktu, że ktoś jest osobą, za którą się podaje. Jeżeli chodzi o grupę zbitek związanych tematycznie z ustalaniem tożsamości, to znalazły się w niej też ciągi wyrazowe zawierające formy pochodne leksemów (z)weryfikować (przykład 4) i potwierdzić/ać (przykład 5).

- 1) *Do lokalu wyborczego zabieramy dokument tożsamości ze zdjęciem.*
- 2) *Wydanie rzeczy następuje za okazaniem dowodu tożsamości uprawnionego do odbioru rzeczy*
- 3) *kopia dokumentu stwierdzającego tożsamość osoby ubiegającej się o zasiłek rodzinny*
- 4) *Pamiętaj, że w celu weryfikacji tożsamości bank może prosić cię jedynie o dane,*
- 5) *Ale wtedy nie uniknie się wizyty w urzędzie w celu potwierdzenia tożsamości poprzez okazanie dokumentów.*

Dość liczną kategorię zbitek, zwłaszcza jeżeli chodzi o liczbę wystąpień w korpusie, stanowią też te oznaczone etykietką ‘jaka + tożsamość’. W tej grupie znalazły się zbitki, w których leksem TOŻSAMOŚĆ współwystępuje z określeniem zaimkowo-przymiotnikowym określającym przynależność do konkretnej grupy. W efekcie powstające połączenie wyrazowe wskazuje na to jaka jest tożsamość, na przykład: *kulturowa, narodowa, społeczna, płciowa, seksualna, wspólna, własna* (przykłady 6 i 7). Mniej liczne są zbitki zilustrowane przykładami 8 i 9, dla których wspólnym mianownikiem jest pewna wątpliwość czy też niepewność co do istoty czyjejs tożsamości. Z kolei przykład 10 przedstawia jedną z dwóch zbitek z formą leksemu TOŻSAMOŚĆ, której nie udało się dopasować do żadnej innej kategorii tematycznej.

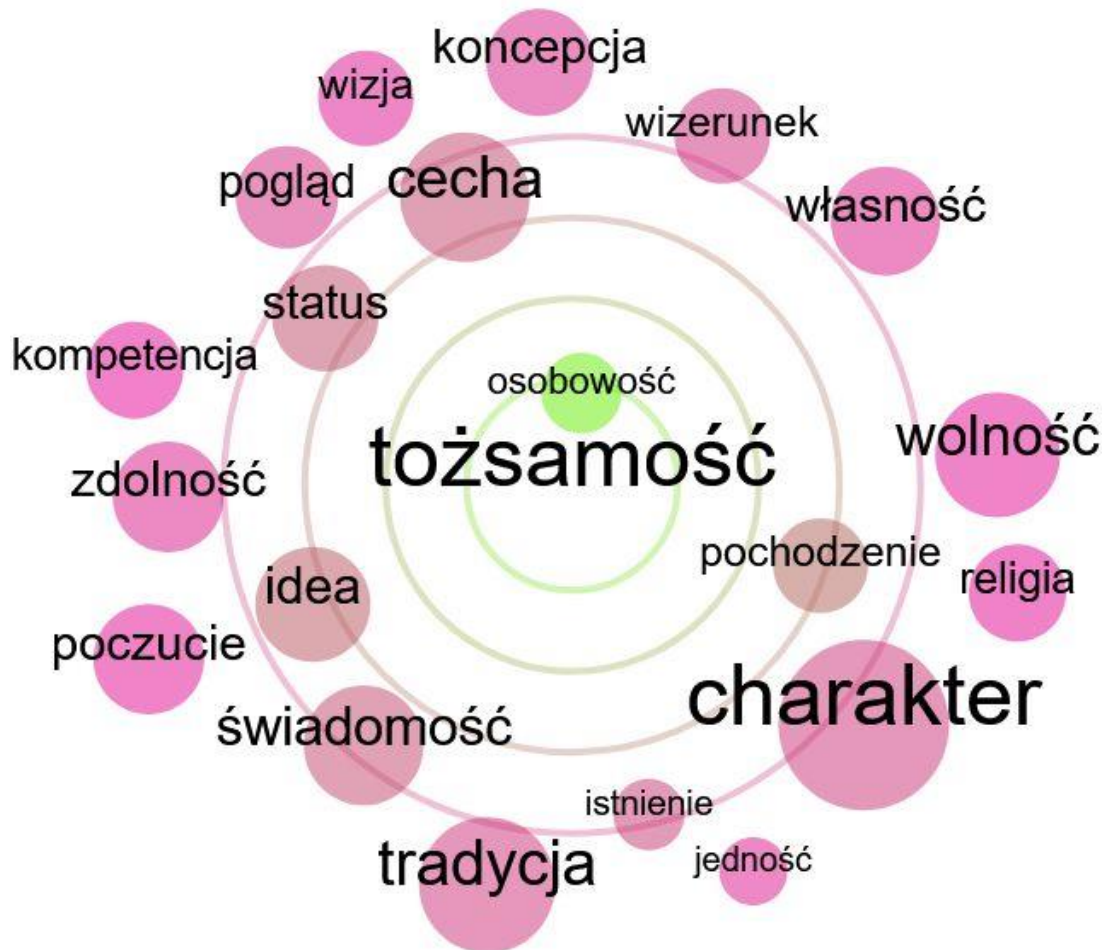
- 6) *Szkoła umożliwia dzieciom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej.*
- 7) *Czy w polskich szkołach można mówić o orientacji seksualnej i tożsamości płciowej?*
- 8) *Kodeks rodzinny wskazuje jednak, że musi to być błąd co do tożsamości osoby.*
- 9) *W razie pojawienia się jakichkolwiek wątpliwości co do tożsamości rachmistrza.*
- 10) *Walka o własną, niezależną tożsamość to mój „święty” obowiązek.*

3.4. Synonimy i słowa podobne

Synonimy i słowa należące do tego samego pola semantycznego, co leksem TOŻSAMOŚĆ, można pozyskać z badanego korpusu dzięki funkcji Tezaurusu dostępnej w narzędziu Sketch Engine. Dla każdego słowa związanego semantycznie z leksemem wyjściowym obliczany jest wynik podobieństwa (tzw. *similarity score*), rozumiany jako „dzielenie większości kolokatów”²⁰, który pokazuje, jaki procent kolokatów jest wspólny dla obu wyrazów. A zatem lista synonimów wygenerowana przez Sketch Engine zawiera wyrazy, których podobieństwo semantyczne do leksemu wyjściowego należy rozumieć jako zbieżność w zakresie zachowania

²⁰ KILGARRIFF, A., KOSEM, I. *Corpus tools for lexicographers*. W: *Electronic Lexicography*. Red. GRANGER, S., PAQUOT, M. Oxford: Oxford University Press, 2012, s. 45.

gramatycznego i kolokacyjnego obu jednostek, przejawiająca się w potencjale do tworzenia podobnych kolokacji. Zbiór 20 jednostek semantycznych najbliższej powiązanych z leksemem TOŻSAMOŚĆ został przedstawiony na Rysunku 4.



Rysunek 4. Tezaurus dla leksy TOŻSAMOŚĆ w korpusie Polish Web 2019

Chcąc zinterpretować przedstawioną powyżej wizualizację, należy pamiętać o tym, że im bliżej leksy wyjściowej znajduje się dane słowo, tym większe jest między nimi podobieństwo. Z kolei im większy jest bąbelek przypisany do danego słowa, tym więcej razy wystąpiło ono w korpusie. Z Rysunku 4 można się zatem dowiedzieć, że najbliższym synonimem leksy TOŻSAMOŚĆ jest słowo *osobowość* (wynik podobieństwa = 0.385), którego różne gramatyczne formy występują w korpusie Polish Web 2019 umiarkowanie często (164,036 wystąpień). Kolejnym bliskim znaczeniowo słowem jest *pochodzenie* (wynik podobieństwa = 0.337) znajdujące się na trzecim okręgu od leksy wyjściowej, którego różne formy gramatyczne występują w korpusie częściej niż formy słowa *osobowość* (240,350 wystąpień). Natomiast dwa słowa najmniej związane semantycznie z leksemem TOŻSAMOŚĆ to *religia*

(wynik podobieństwa = 0.304; 255,681 wystąpień) i *kompetencja* (wynik podobieństwa = 0.303; 252,857 wystąpień).

Korzystając z opcji *Word Sketch Difference* porównam teraz wzorce leksykalno-gramatyczne leksemu TOŻSAMOŚĆ oraz najbliższego mu pod względem semantycznym słowa *osobowość*. Dzięki temu będzie można zobaczyć, które kontekstowe użycia i zarazem które kolokaty są wspólne dla obu jednostek, a które są typowe tylko dla jednej z nich. Analiza obejmie sześć wybranych relacji gramatycznych przedstawionych na Rysunku 5. Są to kolejno relacje, w których badane słowa są poprzedzone czasownikiem (*prec_verb*), w których pełnią one rolę podmiotu (*is_subj*) i dopełnienia (*is_obj7*) oraz te relacje, w których badane słowa łączą się z przydawką (*a_modifier*) i z poprzedzającym je przyimkiem (*prec_prep*) oraz są współrzędne względem innych rzeczowników (*coord*). Kolory i pozostałe dane przedstawione na obu rysunkach należy zinterpretować w następujący sposób: słowa oznaczone po lewej stronie zieloną kreską znajdujące się w górnej części każdej kolumny są typowymi kolokatami leksemu TOŻSAMOŚĆ; słowa oznaczone po lewej stronie czerwoną kreską znajdujące się w dolnej części każdej kolumny są typowymi kolokatami leksemu *osobowość*; słowa oznaczone po lewej stronie białą kreską znajdujące się w środkowej części każdej kolumny tworzą kolokacje z oboma leksemami. Słabsze nasycenie koloru kreski oznacza, że dany kolokat jest co prawda wspólny dla obu leksemów, ale znacznie częściej tworzy kolokacje tylko z jednym z nich, przy czym odcienie zieleni odpowiadają kolokatom leksemu TOŻSAMOŚĆ, natomiast odcienie czerwieni odpowiadają kolokatom leksemu *osobowość*. Dane liczbowe przedstawione w każdej kolumnie wskazują siłę kolokacji, jaką dany kolokat tworzy z leksemami TOŻSAMOŚĆ (pierwsza wartość na prawo od kolokatu) i *osobowość* (druga z kolei wartość na prawo od kolokatu).

prec_verb				is_subj				is_obj7		
ustalić	8.3	—	...	rozmywać	5.9	—	...	żyć	3.7	—
potwierdzić	7.7	—	...	umacniać	5.3	—	...	nazywać	3.3	2.9
ukrywać	8.0	3.3	...	zanikać	5.3	—	...	mieć	0.6	1.5
ujawnić	7.6	3.5	...	wykształcić	5.2	—	...	stać	0.2	1.7
zatracić	7.6	5.2	...	wyrastać	4.7	3.9	...	zachwycać	—	3.9
ukształtować	6.2	7.3	...	ukształtować	6.1	6.5	...	wyróżniać	—	4.3
kształtować	7.7	8.9	...	kształtować	6.8	7.7	...	potrafić	—	5.3
rozwijać	3.5	6.3	...	odzwierciedlać	—	5.4	...	obdarzyć	—	5.4
odzwierciedlać	4.4	7.5	...	formować	—	5.4	...	przyciągać	—	6.3
uzyskiwać	2.8	6.4	...	Branży	—	6.1	...	emanować	—	6.7
nabywać	2.8	6.5	...	Niezwykła	—	6.2	...	urzec	—	7.6
wzbogacać	—	6.4	...	ścierać	—	6.5	...	oczarować	—	8.2
a_modifier				prec_prep				coord		
narodowy	8.2	—	...	względem	1.6	—	...	obywatelstwo	8.3	—
etniczny	7.2	—	...	odnośnie	3.7	1.6	...	tradycja	7.7	1.7
pliciowy	9.6	1.9	...	wokół	2.8	1.5	...	przynależność	8.1	3.2
kulturowy	8.8	1.2	...	o	3.2	2.3	...	odrębność	8.1	3.4
chrześcijański	6.8	2.4	...	dla	2.0	1.2	...	pamięć	9.3	4.8
własny	6.9	5.5	...	nad	2.8	2.2	...	świadomość	7.8	6.4
silny	4.3	7.5	...	między	2.1	2.0	...	styl	4.7	7.8
twórczy	2.0	7.0	...	jak	1.4	1.3	...	charakter	5.6	9.7
posiadać	0.8	7.6	...	bez	1.8	1.9	...	psychika	3.4	7.7
prawny	1.0	9.4	...	pośród	1.7	2.1	...	talent	2.1	7.9
sceniczny	—	7.3	...	wewnątrz	—	1.3	...	temperament	3.0	9.4
wybitny	—	7.4	...	jako	—	2.0	...	charyzma	—	8.0

Rysunek 5. Porównanie wybranych wzorców leksykalno-gramatycznych leksemów TOŻSAMOŚĆ i *osobowość*

Jak widać na Rysunku 5, leksemy TOŻSAMOŚĆ i *osobowość* dzielą najwięcej wspólnych kolokatów o porównywalnej sile kolokacji w relacji *prec_prep*, w której łączą się z poprzedzającym je przyimkiem. Aż dziewięć przyimków tworzy kolokacje zarówno z jednym, jak i z drugim leksemem (np. *o*, *dla*, *nad*, *między*), przy czym tylko połączenia z przedimkiem *odnośnie do* są bardziej typowe dla leksemu TOŻSAMOŚĆ. Z kolei kolokacje przedstawione w poniższych zdaniach są typowe w korpusie Polish Web 2019 wyłącznie dla jednego z dwóch leksemów:

- 1) *Doświadczają nagłych wahań nastroju, niepewności względem własnej tożsamości [...]*
- 2) *Wyglądają jak dorośli ludzie, ale ich psychika wewnątrz osobowości [...]*
- 3) *Nina przedstawiona zostaje jako osobowość infantylna [...]*

Leksemy TOŻSAMOŚĆ i *osobowość* mają dziewięć wspólnych kolokatów również w relacji *prec_verb*, w której łączą się z poprzedzającym je czasownikiem. Jednak w przypadku tej relacji gramatycznej tylko czasowniki widoczne w poniższych przykładach tworzą porównywalnie silne kolokacje zarówno z jednym, jak i z drugim leksemem. *Ustalić* i *potwierdzić* tworzą kolokacje wyłącznie z leksemem TOŻSAMOŚĆ, natomiast *wzbogacać* łączy się tylko z leksemem *osobowość*. Pozostałe siedem czasowników jest bardziej typowe dla jednego lub dla drugiego leksemu.

4) *Ten słynny lodowy kolos uksztaltował tożsamość Førde [...]*

5) *Z drugiej strony taka surowa lekcja życiowa kształtowała silne osobowości [...]*

Łącząc się z przydawką (*a_modifier*) oraz pozostając w relacji współrzędności względem innych rzeczowników (*coord*), leksemy TOŻSAMOŚĆ i *osobowość* dzielą wiele różnych kolokatów, wśród których jednak równie typowe dla obu leksemów są tylko przymiotnik *własny* i rzeczownik *świadomość*. Połączenia typowe wyłącznie dla leksemu TOŻSAMOŚĆ to na przykład: *tożsamość i obywatelstwo*, *tożsamości narodowej* i *tożsamości etnicznej*, natomiast wśród przykładów połączeń typowych wyłącznie dla leksemu *osobowość* znalazły się *osobowością i charyzmą*, *osobowości scenicznej* czy *wybitne osobowości*. Przymiotniki *pliciowy*, *kulturowy* czy *chrześcijański* częściej łączą się z leksemem TOŻSAMOŚĆ, natomiast *silny*, *twórczy*, *prawny* i formy przymiotnikowe pochodzące od słowa *posiadać* częściej tworzą kolokacje z leksemem *osobowość*. Ponadto rzeczowniki *tradycja*, *przynależność*, *odrębność* i *pamięć* częściej współwystępują w korpusie Polish Web 2019 z leksemem TOŻSAMOŚĆ niż *osobowość*, który z kolei występuje w towarzystwie takich rzeczowników, jak *styl*, *charakter*, *psychika*, *talent* i *temperament*.

Zdecydowanie najmniej wspólnych kolokatów oba leksemy dzielą łącząc się z czasownikami, dla których pełnią rolę podmiotu (*is_subj*) i dopełnienia (*is_obj7*). Jak widać na Rysunku 5, zarówno TOŻSAMOŚĆ, jak i *osobowość* mogą być podmiotem dla czasowników *wyraścić*, *uksztaltować* i *kształtować* oraz dopełnieniem dla czasowników *nazywać*, *mieć* i *stać*. Jednak już kolokacje takie, jak *tożsamość rozmywa się*, *odzwierciedla się osobowość*, *żyć swoją tożsamością*, *obdarzył ciekawą osobowością* czy *oczarować swoją osobowością* są typowe tylko dla jednego lub dla drugiego leksemu, podobnie jak kilka innych, przy których na Rysunku 5 na pozycji przeznaczonej na wartość siły kolokacji widnieje znak –.

4. Podsumowanie

Jak pokazuje analiza materiału wyekscerpowanego z zasobów polskiego internetu zgromadzonych w korpusie Polish Web 2019, leksem TOŻSAMOŚĆ cechuje bogactwo semantyczne w zakresie łączliwości z innymi jednostkami leksykalnymi. Wydaje się jednak, że wiele połączeń wyrazowych zawierających różne formy gramatyczne badanego leksemu ma charakter urzędowy lub jest związanych z określaniem przynależności do jakiejś grupy wyrażonej za pomocą określenia zaimkowo-przymiotnikowego, jak na przykład *narodowej* czy *wspólnej*. Bliskie pokrewieństwo semantyczne z badanym leksemem, rozumiane jako zbieżność zachowania gramatycznego i kolokacyjnego, wykazuje słowo *osobowość*.

Przedstawione dane korpusowe wskazują, że leksem TOŻSAMOŚĆ jest stale obecny w świadomości językowej współczesnych użytkowników polszczyzny. Składają się na to jego czysto użytkowe funkcje, jak i potencjał do wyrażania znaczeń bliżej związanych z bardziej abstrakcyjnie pojmowaną świadomością tego, kim się jest. Warto byłoby zatem przeanalizować użycie leksemu w tekstach literackich czy artykułach prasowych, by ustalić, czy zaobserwowane w niniejszym opracowaniu tendencje występują także w innych typach tekstów, czy może zachowanie leksykalno-gramatyczne leksemu TOŻSAMOŚĆ jest zupełnie inne od tego, co zaobserwowano w korpusie Polish Web 2019.

Bibliografia

- BIEL, Ł. *Translatoryka korpusowa*. W: *Rocznik Przekładoznawczy* 2015, nr 10, s. 15-40.
- BURDZIK, T. *Między indywidualizmem a zbiorowością – globalizacja a tożsamość*. W: *Horizonty Wychowania* 2013, nr 12(24), s. 59-73.
- CHEN, Y-H., BAKER, P. *Lexical bundles in L1 and L2 academic writing*. W: *Language Learning and Technology* 2010, nr 14(2) 2, s. 30-49.
- CORTES, V. *Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology*. W: *English for Specific Purposes* 2004, nr 23(4), s. 397-423.
- CYTŁAK, I. *Niepelnosprawność a tożsamość – o społecznym postrzeganiu osób niepełnosprawnych*. W: *Edukacja a przemiany tożsamości społecznej*, red. GAWĘL-LUTY, E., KOJKOŁ, J. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2008, s. 33-41.
- HYLAND, K. *As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation*. W: *English for Specific Purposes* 2008, nr 2(1), s. 4-21.
- JACOBSON-WIDDING, A. *Introduction*. W: *Identity: Personal and Sociocultural*, red. JACOBSON-WIDDING, A., Uppsala University. Uppsala: Uppsala University, 1983, s. 13-52.

- JAKUBIČEK, M., KILGARRIFF, A., KOVÁŘ, V., RYCHLÝ, P., SUCHOMEL, V. *The Tenten Corpus Family*. W: Proceedings of the 7th International Corpus Linguistics Conference CL. Lancaster, UK, Lancaster University, 2013, s. 125-127.
- KILGARRIFF, A., BAISA, V., BUŠTA, J., JAKUBIČEK, M., KOVÁŘ, V., MICHELFEIT, J., RYCHLÝ, P., SUCHOMEL, V. *The Sketch Engine: Ten years on*. W: Lexicography 2014, nr 1, s. 7-36.
- KILGARRIFF, A., KOSEM, I. *Corpus tools for lexicographers*. W: Electronic Lexicography. Red. GRANGER, S., PAQUOT, M. Oxford: Oxford University Press, 2012, s. 31-55.
- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. red. *Podstawy językoznawstwa korpusowego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2005.
- MOCARZ-KLEINDIENST, M. *Korpusy językowe w polsko-rosyjskim projekcie leksykograficznym architektura i urbanistyka*. W: Przegląd Rusycystyczny 2022, nr 1(177), s. 133-152.
- PAWLIKOWSKA, A. *Zastosowanie metod językoznawstwa korpusowego i lingwistyki kwantytatywnej w analizie dyskursu*. W: Oblicza komunikacji. 2012, nr 5, s. 111-125.
- PRZYKLENK, J. *Od identyczności do różnicy – uwagi o pojęciu tożsamości w najnowszej historii polszczyzny*. W: Naukovi zapiski nacionalno universitetu „Ostroz’ka akademija”, Ostrog, Vidavnictvo Nacionalno universitetu „Ostroz’ka akademija”, 2017, s. 61-70.
- RYCHLÝ, P. *A Lexicographer-Friendly Association Score*. W: Proceedings of Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing, Brno, Masaryk University, 2008, s. 6-9.
- SMUNIEWSKI, C. *Tożsamość – horyzont zagadnień*. W: Społeczne uwarunkowania bezpieczeństwa. Wybrane zagadnienia psychologii i socjologii, red. KANARSKI, L., KOTER, M., LORANTY, K. URYCH, I. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej, 2015, s. 96-116.

Słowniki i odpowiadające im skróty:

- BoW – BORYŚ, W. *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2005.
- DoW – DOROSZEWSKI, W. *Słownik języka polskiego*. T. 1–11, Warszawa 1958–1969. Dostępny w Internecie: <https://sjp.pwn.pl/doroszewski>.
- LiSB – LINDE, S. B. *Słownik języka polskiego*. T. 1–6, Lwów 1807–1814.
- SJP – *Słownik języka polskiego PWN*. Dostępny w Internecie: <https://sjp.pwn.pl/sjp>.
- SłS – *SłowoSieć*. Dostępny w Internecie: <http://plwordnet.pwr.wroc.pl/wordnet/>.

WSJP – ŻMIGRODZKI, P. *Wielki słownik języka polskiego PAN*. Dostępny w Internecie:
<https://wsjp.pl>.

Lexico-grammatical profile of the lexeme TOŻSAMOŚĆ in the Polish Internet resources: A corpus-based perspective

This article presents an analysis of the frequency of occurrence and uses of various grammatical forms of the lexeme TOŻSAMOŚĆ in the Polish Internet resources represented by the corpus Polish Web 2019. The aim of the paper is to investigate the lexico-grammatical profile of the lexeme using the corpus tool Sketch Engine. As part of the study, a map of the grammatical and collocational behaviour of the studied lexeme is drawn, giving insight into its syntactic connectivity, and the potential for the formation of multi-word clusters is analysed. Attention is also devoted to the analysis of selected synonyms and words belonging to the same semantic field. The results show that the lexeme TOŻSAMOŚĆ forms a wide range of word combinations with other lexical units, many of which are typical of contexts of an official nature or are concerned with defining group affiliation that is expressed by a pronominal-adjectival modifier. The word that is semantically closest to the lexeme under investigation is *osobowość*, the grammatical and collocational behaviour of which is comparable to that observed for TOŻSAMOŚĆ.

JUSTYNA NIKIEL

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Internet – nowa figura w procesie kształtowania młodzieży

Keywords: *values, young people, cyberbullying, education, Internet*

Słowa klucze: *wartości, młodzież, cyberprzemoc, wychowanie, Internet*

Wprowadzenie

Człowiek jest istotą rozumną i świadomie dąży do określonych wartości, które obejmują i normują wszystkie wymiary życia. Dotyczą wielu sfer: fizycznej, psychicznej, duchowej i społecznej. Stanowią one kryteria takiej postawy i takich decyzji, które umożliwiają człowiekowi integralny rozwój oraz realizację jego aspiracji życiowych. Wartości wyznaczają nasze postawy wobec ludzi i rzeczy. Rzutują tym samym na stany emocjonalne oraz wpływają na samoocenę.

Okres adolescencji to czas ciągłego eksperymentowania, sprawdzania się w nowych rolach, określanie własnych granic. Młody człowiek poszukuje swojego miejsca w społeczeństwie, stawia sobie zadania i cele. Wydaje się, że ważnym aspektem jest, aby młodzież chciała w swoim życiu kierować się wartościami, umiała je różnicować. Istotne jest, aby nadrzędnymi w hierarchii wartościami były takie, które uwzględniają dobro w kategoriach globalnych, ogólnoludzkich.

Pytanie o wartości, ich system i hierarchię jest głównym tematem w próbach rozumienia ludzkiej psychiki i ludzkiego postępowania. Stanowi także przedmiot badań i rozważań naukowych wielu dyscyplin społecznych, w tym także psychologii. W dzisiejszych czasach uczniowie coraz więcej czasu spędzają w Internecie, który wykorzystują w wielu aspektach swojego życia takim jak nauka, spędzanie czasu wolnego, rozmowę z rówieśnikami czy rozwijanie swoich pasji. Poniższa praca przedstawia jak dużą część życia uczniów stanowi Internet, który może być użyty jako narzędzie do budowania i przestrukturowania hierarchii wartości.

Część I. ZAGADNIENIA OGÓLNE

1. Definicja wartości społecznych

Patrząc na dzisiejsze czasy, w których przyszło żyć młodym ludziom, można stwierdzić, że to czasy wielkich przemian i transformacji. Jesteśmy świadkami jak i uczestnikami zmian, które rzutują na postrzeganie świata. Człowiek jest zmuszany, by na nowo spojrzeć na swoją rolę i miejsce w społeczeństwie.

Obecna sytuacja edukacji wymaga rozległych i szeroko idących przemian, gdyż w świecie, w którym doszło do zmian w hierarchizacji wartości oraz wzrostu rangi pieniądza brakuje odpowiedzi na pytanie jak wychowywać. Dominacja agresji i okrucieństwa we wzajemnych relacjach międzyludzkich skłania ludzi do coraz okrutniejszych zachowań. Potrzebujemy, aby społeczeństwo wróciło na drogę altruizmu, szlachetności oraz trwałych idei, które będą synonimem humanistycznych wartości wpływających na wzmocnienie sensu ludzkiego działania i życia.

Zdefiniowanie pojęcia wartości nie jest rzeczą prostą. Analizując pojęcie wartości, nie należy tego czynić w oderwaniu od pojęcia norm. Każde społeczeństwo posiada swój własny system wartości, który leży u podstaw panujących w nim stosunków oraz norm społecznych. Są to pewne zasad postępowania i zachowania każdego, spośród jego członków. Może to dotyczyć nie tylko kwestii wzajemnych stosunków międzyludzkich jak sposób odnoszenia się dzieci do rodziców, czy kolegów w szkole, ale również obejmować prawo, obyczaje, czy religie. Wartość jest swego rodzaju wzorcem i domaga się uczestniczenia w ludzkim czynieniu, a norma obowiązuje w ludzkim postępowaniu. Wartości to zbiór wszystkiego co uchodzi za ważne i cenne dla społeczeństwa jak i dla jednostki oraz jest godne pożądaniami. Jest to całość pozytywnych przeżyć, które równocześnie stanowią cel dążeń ludzkich.

Wartości można sklasyfikować zależnie od stopnia ich ogólności. Należy wyróżnić wartości konkretne, które dzieli się na: wartości życia codziennego takie jak: praca zawodowa, życie rodzinne, wykształcenie, rozrywki, stan posiadania; szczegółowe elementy każdej z wymienionych dziedzin życia, np. rodzaj wykonywanych czynności zawodowych, zdrowie dzieci, mieszkanie, samochód itp.; oraz wartości abstrakcyjne jak: prestiż, sława, dobrobyt, moralność, postęp itp. Wartości zinternalizowane, czyli takie, o których człowiek nabrał przekonania, że są realne, słuszne i godne pożądaniami, wpływają na ludzkie postępowanie, wyznaczają kierunki działania i tworzą osobiste normy zachowania. Jest to możliwe wówczas, gdy jednostka nie tylko wartości aprobuje, uznaje za swoje, ale także realizuje je w działaniu. Poszczególne wartości układają się w systemy. Człowiek, który ceni sobie życie rodzinne, jed-

nocześnie ceni zdrowie i cechy umysłu własnych dzieci, dąży do osiągnięcia dóbr potrzebnych nie tylko jemu, lecz także innym członkom rodziny.

Fakt, że w społeczeństwie występują wspólne wartości, jest związany z dwoma czynnikami. Po pierwsze, pewne wartości wynikają z tego, co wspólnie potrzebne jest wszystkim ludziom. Te wartości społeczne to życie, bezpieczeństwo, możliwość rozwoju - należą one do grupy wartości nadrzędnych. Drugim czynnikiem wypracowania wspólnych wartości jest dążenie człowieka do jak najlepszego i efektywnego życia w społeczności, współpracy z innymi, stąd wartościami wspólnymi będą: uczciwość, praworządność, tolerancja, również odpowiedzialność i inne.

Wartości wyznawane przez społeczeństwa demokratyczne można podzielić na 4 grupy, w zależności od sfer, do których się odnoszą. Są to wartości społeczne: życie, zdrowie, dziecko, rodzina, następnie kulturowe: sztuka, dobra kulturalne, edukacja. Kolejną grupą są wartości polityczne - przykładem może być dobre prawo czy pokój na świecie. Ostatnia kategoria to wartości ekonomiczne gdzie znajdują się: wolny rynek, praca, zasoby naturalne.

Wyznawanie wspólnych wartości w społeczeństwie odgrywa bardzo istotną rolę w utrzymywaniu i wzmacnianiu ładu społecznego, pełni jednak także inne ważne funkcje: zaspokaja potrzeby społeczeństwa, motywuje do działania zarówno jednostkę, jak i grupy. Ważne są także: funkcja komunikacyjna – dyskusja wokół poszczególnych wartości wpływa na rozwój komunikacji międzyludzkiej, funkcja integracyjna – organizuje i łączy grupy wokół określonych wartości, funkcja porządkująca – tworzy hierarchię wartości, stanowi drogowskaz postępowania, a także funkcja kulturowa, bowiem wartości są podstawą tworzenia norm moralnych i prawnych.

W przypadku zróżnicowania wartości mamy do czynienia z konfliktem społecznym. Dążenie do wypracowania wspólnych wartości jest więc dobrym sposobem ochrony przed nasilającym się konfliktem społecznym, który może zaszkodzić ładowi społecznemu.

Niestety coraz częściej można zaobserwować deficyt wartości w życiu społecznym. Codziennie stajemy się świadkami przykładów naruszenia norm moralnych, przy akceptacji większości społeczeństwa. Środki masowego przekazu faszerują nas informacjami o zdradach, korupcjach, przemocy, morderstwach. Dorosłym trudno jest się zorientować gdzie leży granica pomiędzy dobrem, a złem, a młodym ludziom przychodzi to jeszcze trudniej. Wielu rodziców zastanawia się, czy warto uczyć dzieci wartości moralnych i społecznych skoro w dzisiejszych czasach należy być drapieżnym i bezwzględny. Człowiek wrażliwy, rozważający swoje decyzje i moralne konsekwencje swoich czynów przegra z ludźmi, którzy nie znają żadnych granic.

Na straży norm moralnych stoi prawo i wskazuje, jak powinni postępować ludzie, aby społeczeństwo mogło stabilnie i dobrze funkcjonować. Konstytucja III RP systematyzuje katalog wolności, praw i obowiązków według kryterium materialnego, nadaje poszczególnym rodzajom wolności i praw swą nazwę.

Życie człowieka jest procesem realizowania wartości. Człowiek jako osoba wolna sam dokonuje wyboru wartości. Sam wybiera, co jest dla niego ważne, cenne, co jest warte poświęcenia, co będzie stanowiło dla niego cel. Przyjęty przez niego system wartości wpływa na jego osobowość, nadaje mu sens życia. Kształtowanie pożądanej hierarchii wartości powinno być widoczne w stawaniu się coraz lepszym. Człowiek podczas wartościowania powinien odrzucać wartości pozorne oraz rezygnować z wartości niższych na rzecz wartości wyższych.

2. Ogólnopolskie badania „Nastolatki 3.0.”

Dynamiczne rozpowszechnianie się technologii cyfrowych oraz wywołane nią przemiany społeczne i gospodarcze obok ogromnych korzyści przyniosły także nieznane wcześniej zjawiska o nie zawsze pożądanym charakterze. Konieczność monitorowania i analizowania trendów związanych z korzystaniem przez dzieci i młodzież z Internetu została powierzona Państwowemu Instytutowi Badawczemu – NASK. Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa już od roku 1991 zajmuje się koordynacją sieci internetowej w Polsce, a od roku 2014 co dwa lata realizuje ogólnopolskie badania „Nastolatki 3.0”. Ich celem jest diagnoza oraz interpretacja zachowań polskich nastolatków w Internecie i opinii młodych na temat sieci. Dzięki regularności i powtarzalności metod pomiaru możliwa do uchwycenia jest dynamika tendencji i procesów społecznych.

Ostatnie badanie zostało zrealizowane w grudniu 2020 roku i wzięło w nim udział 1733 uczniów z 16 województw. Z badań wynika, że stale wzrasta liczba godzin spędzonych przez respondentów w sieci. Obecnie średnia liczba godzin spędzonych online przez młodzież szkolną to 4 godziny i 50 minut dziennie, podczas gdy w roku 2018 były to 4 godziny i 12 minut, a w roku 2016 około 3 godziny i 40 minut. W dni wolne od zajęć edukacyjnych czas ten wydłuża się do 6 godzin i 10 minut, a ponad 20% nastolatków w weekend spędza w sieci 8 godzin dziennie.

Badania NASK nie skupiają się jednak tylko na zachowaniu respondentów w Internecie, sprawdzają one również, jak rodzice obserwują zachowanie swoich dzieci w sieci. Większość z nich nie doszacowuje czasu, jaki ich dzieci spędzają w Internecie, oraz nie kontrolują korzystania z sieci w godzinach nocnych. Z wyników ankiety widać, że wspólny czas spędzany

z dziećmi w gospodarstwie domowym nie jest przeznaczany przez opiekunów na budowanie relacji.

Ważnym punktem badań są wyniki dotyczące przemocy w Internecie. Co piąty nastolatek przyznaje, że jej doświadczył, a jej przejawami są: wyzywanie (29,7%), ośmieszanie (22,8%) czy poniżanie (22%). Po raz kolejny w badaniach widać różnicę pomiędzy odpowiedziami uczniów, a ich rodziców gdzie prawie 75% rodziców badanych nastolatków twierdzi, że ich dzieci nie padły ofiarą agresji w sieci. Wynika to z błędnego założenia dorosłych respondentów (69,1% badanych), że najważniejszym sposobem radzenia sobie z przemocą w Sieci jest szukanie wsparcia u rodziców i opiekunów. Tymczasem taką formę pomocy wybrałoby jedynie 25% nastolatków.

Jednym z ważniejszych punktów pracy NASK jest reagowanie na nielegalne i szkodliwe treści w Internecie, dlatego ważnym punktem badań jest kontrola rodzicielska, która ma na celu zabezpieczenie młodzieży przed zagrożeniami wynikającymi z korzystania z Internetu. Najczęściej wskazywanym sposobem kontroli były rozmowy (56,7% badanych) jedynie 26,8% rodziców wskazało, że korzysta z narzędzi technologicznych zabezpieczającymi przed niebezpiecznymi treściami.

Część II. METODOLOGIA BADAŃ

1. Cel badań

Celem pracy jest poznanie, ile czasu młodzież z powiatu bielskiego spędza w Internecie oraz czy ich rodzice/opiekunowie weryfikują, jakie treści interesują ich dzieci w Sieci. Wyniki te zostaną porównane do badań ogólnopolskich przeprowadzonych przez NASK w roku 2020.

Pierwszy wpływ na kształtowanie wartości u dzieci ma środowisko rodzinne i dominuje ono przez długi okres. Z biegiem czasu wpływ na młodego człowieka zaczynają mieć inni ludzie. W przedziale 12-18 lat uczeń sam poszukuje kogoś kto mógłby nim pokierować w dążeniu do wyznaczonego celu. Jednym z miejsc, gdzie można w łatwy sposób kształtować różne wartości jest Internet.

2. Problemy badawcze

Prace naukowe nie ukazują żadnej korelacji pomiędzy posiadaną hierarchią wartości, a materiałami przeglądanyymi w Internecie. Jednak jeśli uwzględnimy czas aktywności w ciągu dnia respondentów: czas na naukę, czas na rozmowę z rodzicami/opiekunami, czas spędzony w Internecie, czas na rozwijanie własnych zainteresowań, zauważa się, jak znaczą

część dnia uczeń spędza sam na sam z treściami przeglądany w sieci. Większość materiałów, które można znaleźć online, nie są w żaden sposób kontrolowane i często mogą stać w oczywisty sposób w sprzeczności ze społecznymi normami. Czy w takim razie obok rodziców i szkoły Internet (treści) będzie miał równie wielki wpływ na wychowanie dzieci?

3. Metody, techniki, narzędzia badawcze

Metodą zastosowaną do realizacji badania był sondaż prowadzony przez 122 ankierów – uczniów szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych powiatu bielskiego. Ankietyzacja była prowadzona online, lub w trakcie zajęć szkolnych na prośbę ankiera, była ona anonimowa.

Techniki ankietowe są jednym ze sposobów badania opinii respondentów na określony temat. Są one szeroko stosowane, zwłaszcza dla potrzeb określonego zagadnienia, jednak uzyskane z ich pomocą wyniki nie zawsze dają miarodajne odpowiedzi. Wynika to często z tego, że odpowiedzi wyrażające opinie są niemożliwe do zweryfikowania. Ankieta nie była zbyt obszerna, pytania były konkretne i napisano je prostym, zrozumiałym językiem.

Respondentom zadano pytania, które dotyczyły następujących obszarów:

- dane formalne – zbierane w celu uzyskania indywidualnych cech respondenta,
- pytania dotyczące zagadnień związanych z korzystaniem z Internetu.

Założeniem autora narzędzia badawczego była jego przejrzystość, zachowanie odpowiedniej ilości pytań skategoryzowanych, dających możliwość wyboru kilku odpowiedzi oraz pytań o charakterze zamkniętym z uwzględnieniem opcji „inne”, dającej badanemu respondentowi możliwość przekazania dodatkowych informacji w danej kwestii.

Kolejnym krokiem był porównanie otrzymanych wyników do aktualnych badań NASK.

Część III. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

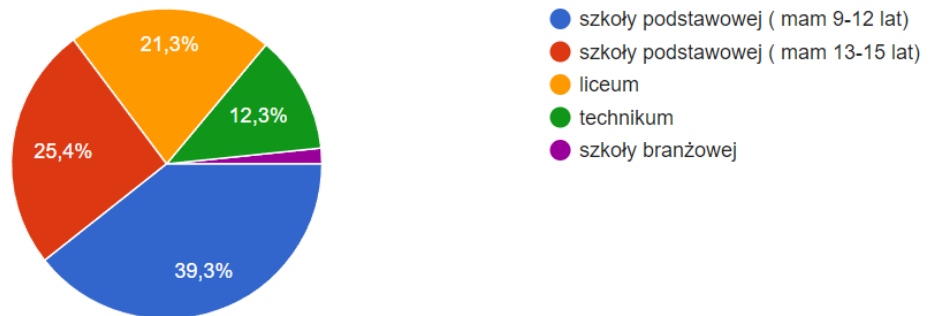
1. Wyniki przeprowadzonych badań

Wyniki badania zostały przedstawione poprzez omówienie odpowiedzi Respondentów na każde pytanie ankietowe.

W ankiecie, którą przeprowadzono, wzięło udział 122 uczniów. Ze szkoły podstawowej (9-12 lat) – 48 osób, ze szkoły podstawowej (13-15 lat) – 31 osób, z liceum – 26 osób, z technikum – 15 osób i 2 osoby ze szkoły branżowej.

Jestem uczniem

122 odpowiedzi



Na pytanie czy korzystasz z Internetu wszystkie osoby z grupy ankietowanych odpowiedziało, że tak.

Czy korzystasz z Internetu?

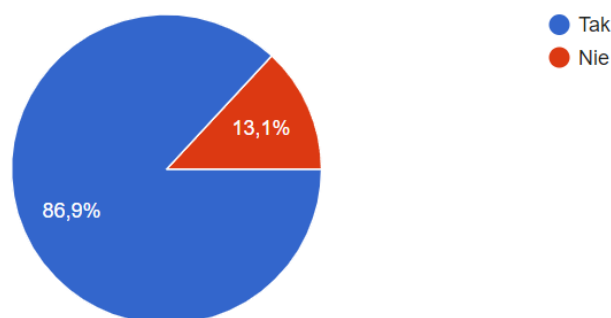
122 odpowiedzi



Większość respondentów posiada stały dostęp do Internetu poprzez smartfony czy smartwatche (106 uczniów).

Czy masz stały dostęp do Internetu?

122 odpowiedzi

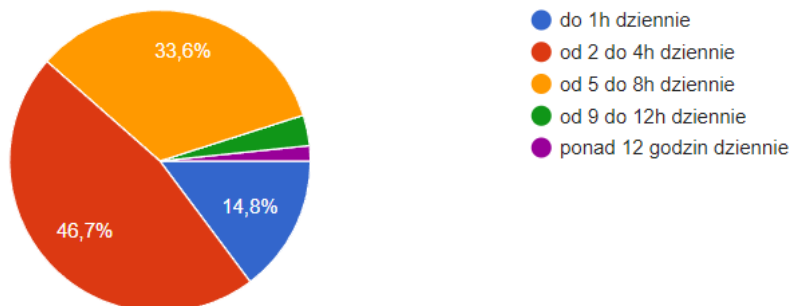


Respondenci udzielili odpowiedzi na pytanie, ile czasu spędzają w sieci. Do 1 godziny dziennie – 18 uczniów, między 2 do 4 godzin – 57 osób, od 5 do 8 godzin – 41 ankietowa-

nych, od 9 do 12 godzin – 4 osoby, 2 uczniów spędza w Internecie ponad 12 godzin dziennie. W przybliżeniu średnia czasu spędzana przez respondentów online wyniosła 4 godziny i 16 minut.

Ile godzin dziennie spędzasz w Internecie?

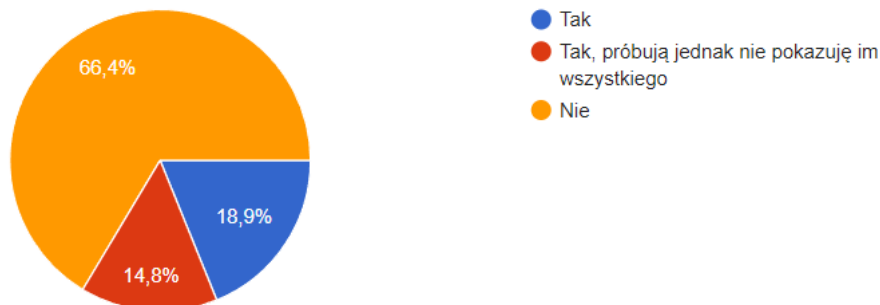
122 odpowiedzi



Na pytanie czy rodzice kontrolują treści oglądane w Internecie przez uczniów 81 osób badanych odpowiedziało, że nie, a 23 osoby, iż tak. 18 uczniów udzieliło odpowiedzi, że rodzice próbują ich kontrolować jednak sami ankietowani filtrują pokazywane treści opiekunom.

Czy Twoi rodzice kontrolują treści, które oglądasz w Internecie?

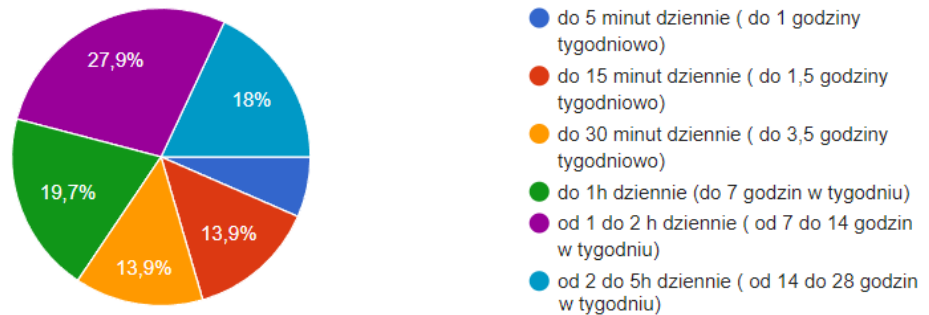
122 odpowiedzi



Uczniowie udzielili również odpowiedzi, ile czasu spędzają w ciągu dnia na rozmowie z rodzicami. Odpowiedź do 5 minut dziennie zaznaczyło 8 osób, odpowiedź do 15 minut dziennie 17 uczniów, odpowiedź do 30 minut dziennie 17 ankietowanych, do 1 godziny dziennie 24 osoby, od 1 do 2 godzin dziennie 34 uczniów i od 2 do 5 godzin zadeklarowało się 22 ankietowanych. Średnio w ciągu dnia na rozmowę z rodzicami dzieci poświęcają 1 godzinę i 6 minut.

Ile godzin dziennie/ tygodniowo rozmawiasz z rodzicami?

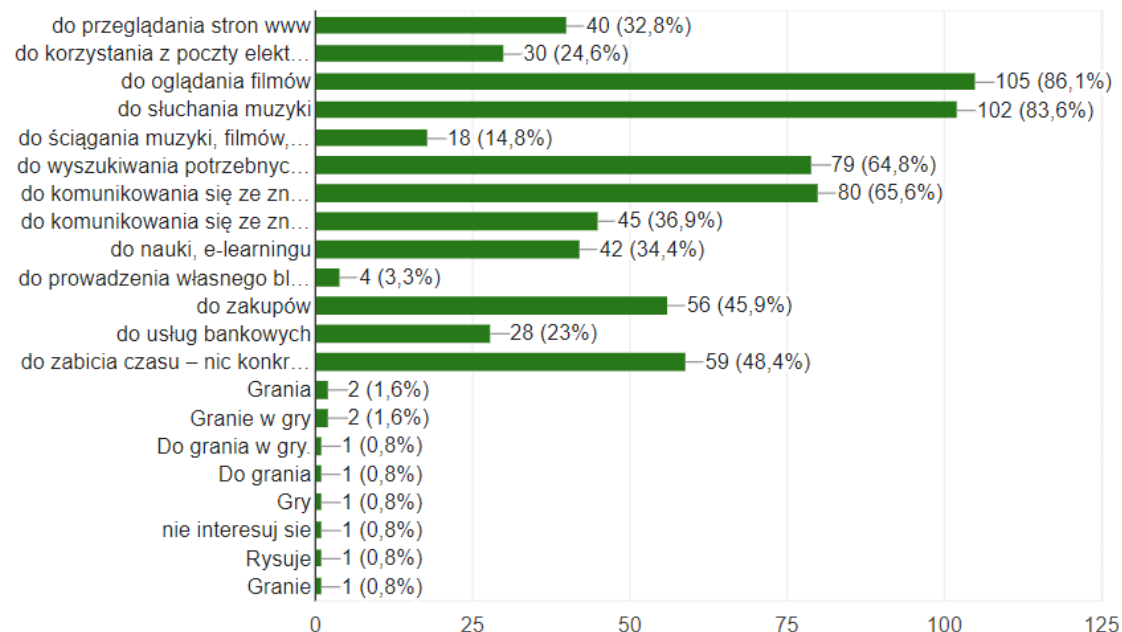
122 odpowiedzi



Respondenci udzielili również odpowiedzi na pytanie w jakim celu korzystają z Internetu. Większość badanych zaznaczało: do oglądania filmów, słuchania muzyki, komunikowania się ze znajomymi z „reala” lub znajomymi z „sieci”.

W jakim celu korzystasz z Internetu? (możesz zaznaczyć kilka odpowiedzi)

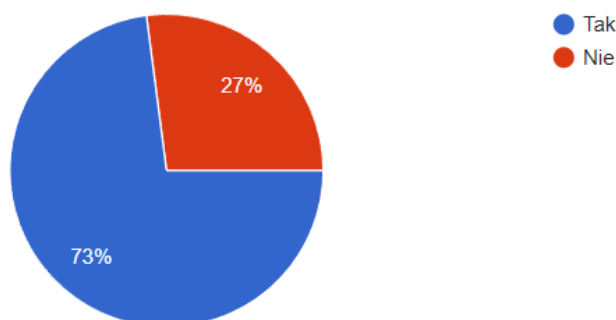
122 odpowiedzi



Na pytanie czy uczniom zdarzyło się oszukać rodziców, że przygotowuje coś do szkoły, a w tym czasie robił coś innego, twierdząco odpowiedziało 89 pytanych.

Czy zdarzyło Ci się oszukać rodziców, że robisz zadanie ze szkoły, a w tym czasie robiłeś w Internecie coś innego?

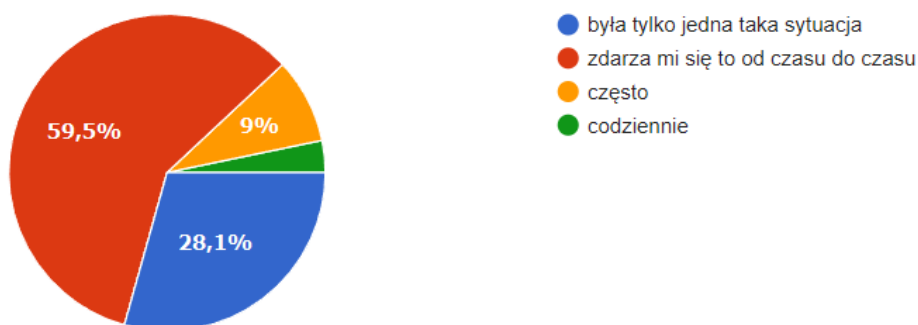
122 odpowiedzi



Na pytanie jak często sytuacja ta występuje 53 osoby odpowiedziały, że zdarza się im to od czasu do czasu, 25 uczniów odpowiedziało, że była tylko jedna taka sytuacja, 8 osób odpowiedziało, że często tak robi, a 3 osoby udzieliły odpowiedzi, że codziennie.

Jeśli tak, to jak często?

89 odpowiedzi



2. Wnioski

Z przeprowadzonego badania można wyciągnąć następujące wnioski:

- wszyscy badani mają dostęp i korzystają z Internetu;
- młodzież z powiatu bielskiego spędza w Internecie średnio 4 godziny i 16 minut, jest to mniej o 22 minuty w porównaniu z ogólnopolskimi badaniami przeprowadzonymi przez NASK;
- im starsze dzieci, tym wydłuża się ich czas korzystania z Internetu;
- rodzice badanych uczniów nie kontrolują treści, którymi interesują się lub dzielą się ich dzieci w Internecie;
- uczeń średnio 6 godzin dziennie spędza w szkole, ponad 4 godziny spędza w Internecie, a na rozmowę z rodzicami/opiekunami poświęca 1 godzinę. Statystyki te pokazują, jak

duży wpływ na budowanie wartości i jej hierarchie mogą mieć treści przeglądane przez respondentów w Internecie.

3. Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonej ankiety uczniowie z powiatu bielskiego spędzają średnio 4 godziny i 16 minut w Internecie. Czas ten jest krótszy o 22 minuty w porównaniu z badaniami z roku 2020 przeprowadzonymi przez NASK. Niestety, czas ten nie jest kontrolowany przez ponad 65% rodziców ankietowanych. Co więcej, prawdopodobnie w związku z prowadzeniem przez ostatnie lata nauczania zdalnego, uczniom łatwiej przychodzi oszukiwanie rodziców, że ich praca w Internecie jest potrzebna do wykonania zadania domowego, podczas gdy w tym czasie wykonują inne czynności w sieci.

Brak zainteresowania ze strony rodziców, co młodzież przegląda w Internecie sprzyja podejmowaniu przez dzieci zachowań niebezpiecznych w sieci. Jak pokazują badania NASK zaobserwowano przyrost doświadczeń związanych z pornografią w Internecie (11,6% – szkoła podstawowa; 45,8% – szkoła średnia). Dodatkowo jedynie 9% ankietowanych rodziców potwierdza, że wie o takich zachowaniach swojego dziecka, zarówno w szkole podstawowej jak i w szkole średniej. Oczywiście nie każde dziecko, które ma kontakt z pornografią, nabędzie cech agresora, jednak literatura przedmiotu wyraźnie wskazuje, że oglądanie pornografii przez młodych ludzi ma na nich zdecydowanie niezdrowy wpływ i może zmienić ich opinie i postawy. W tej kwestii rola opiekunów jest niezaprzeczalnie ważna. Powinni oni prowadzić rozmowy ze swoimi dziećmi, starać się zrozumieć problem i zwiększać poziom wiedzy na jego temat.

Równie ważną kwestią jest spotkanie się w Internecie z cyberprzemocą. Tylko 56,2% polskich nastolatków przyznaje się, że nie doświadczyło przemocy w sieci. Aż 75% rodziców twierdzi, że ich dzieci nie doświadczyły przemocy internetowej, zaś 15% przyznaje, że nie ma wiedzy na ten temat¹. Rozbieżność ta prawdopodobnie wynika z braku zrozumienia, czym jest cyberprzemoc i jak jej przeciwdziałać. Nieumiejętność szukania pomocy, aby przeciwdziałać agresywnym zachowaniom w sieci, jest bardzo duża, gdyż co trzeci ankietowany odpowiedział, że zachował bierną postawę wobec przemocy, której doświadczył.

Cyfrowy świat oferuje wiele możliwości, jedynie od użytkownika zależy, jak będzie z nich korzystać. Internet ma ogromny potencjał, jest to przestrzeń poszukiwania informacji, komunikowania się i coraz częściej – miejsce wyrażania siebie i budowania rówieśniczych relacji

¹ Badania „Nastolatek 3.0.” z roku 2020.

społecznych. Jednak nie wszyscy dorośli, rodzice i opiekunowie mają wiedzę o formie i skali negatywnych doświadczeń, z jakimi spotykają się ich dzieci za pośrednictwem sieci.

Czas, który dzieci spędzają w Internecie, jest zdecydowanie dłuższy niż ten, który jest przeznaczony na rozmowę z rodzicami/opiekunami. Po szkole (która ma pomagać w kształtowaniu młodego człowieka), to właśnie w Internecie uczniowie spędzają najwięcej czasu. Większość ankietowanych korzysta z niego do kontaktu z rówieśnikami lub oglądania filmów i słuchania muzyki. Jednakże już 27,1% nastolatków przyznaje się do oglądania patostreamów, podczas gdy zaledwie 12,2% rodziców jest świadomych o takim zachowaniu ich dzieci². Badania te pokazują, że dzieci mają łatwość w znajdowaniu w Internecie materiałów o wątpliwej wartości i moralności.

Zdecydowanie czas, który dzieci spędzają w Internecie, wpływa na ich światopogląd. Zdobywanie doświadczeń czy to pozytywnych czy negatywnych zawsze rzutuje na stany emocjonalne oraz wpływa na samoocenę. Młodzi ludzie często sami nie potrafią ocenić czy treści, które przeglądają w sieci są moralnie dobre czy nie. Dlatego tak ważne jest umiejętne kierowanie oraz chronienie, przez rodziców i opiekunów, dzieci w Internecie, aby w dorosłym życiu sami wybierali, co jest dla niego ważne, cenne, co jest warte poświęcenia, a co będzie stanowiło dla nich cel.

Bibliografia

- BARDZIEJEWSKA, M. *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków*. W: Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa. Red. A. I. Brzezińska. Gdańsk: GWP, 2005.
- DOBROWOLSKA D. *Wartość pracy dla jednostki w środowisku przemysłowym*. Wrocław, 1984.
- DUŃSKI W. *Cnoty i błędy*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, 1983.
- JONIEC-BUBULA K. *Rola rytuałów przejścia w tworzeniu się tożsamości w okresie dorastania*. W: Tożsamość człowieka. Red. A. Gałdowa. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2000, s. 165-183.
- KOTLARSKA-MICHALSKA A. *Czynniki utrudniające tworzenie się tożsamości współczesnej młodzieży*. W: Tożsamość a współczesność. Red. B. Harwas-Napierała, H. Liberska. Wydawnictwo Naukowe UA, 2007 s. 129-155.

² Badania „Nastolatek 3.0.” z roku 2020.

- KOŹMIŃSKA I., OLSZEWSKA E. *Z dzieckiem w świat wartości*. Warszawa: Świat Książki, 2007.
- ŁOBOCKI M. *Pedagogika wobec wartości*. W: Kontestacje pedagogiczne. Red. B. Śliwerski. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 1993.
- MELOSİK Z. *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2013.
- POREBSKA M. *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982.
- RICHARD B., KRUGER H-H. *The Importance of Idols in Adolescence*. W: Contemporary Youth Culture: An International Encyclopedia, vol. 1, eds. S. Steinberg, P. Parmar, B. Richard, Westport 2006.
- ŻEBROWSKA M. *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN, 1986 s. 713-719.
- Raport z badań „Nastolatki 3.0.” (2021) <https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/4295,REPORT-Z-BADAN-NASTOLATKI-30-2021.html?search=4954603581> [dostęp 6.11.2022]

Internet - a new character in the process of shaping youth

Nowadays young people spend more and more time in Internet. This habit could possible has influence on creating hierarchy of values. The time that children spend on the Internet is much longer than the time which they spent talking to their parents, guardians. After a school, the Internet is a place where students spend the most of their time. Most of the respondents use it to contact their friend or watch movies and listen to music. Unfortunately, adults, parents and guardians are not aware of the form and scale of negative experiences their children encounter by the Web. Only 56.2% of Polish teenagers admits to not experienced violence through Internet. While 75% of parents say that their children have not experienced Internet violence, and 15% admit that they do not have knowledge about it. This shows how little the guardians know about what the young people do online.

MAŁGORZATA JOPEK-BIZOŃ

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Kognitywizm w kontekście badań edukacyjnych a kształcenie kluczowych kompetencji XXI wieku – nowe wyzwania nauczycieli

Keywords: *cognitivism, postconventional teacher, competences, educational space*

Słowa kluczowe: *kognitywizm, nauczyciel postkonwencjonalny, kluczowe kompetencje, przestrzeń edukacyjna*

Wprowadzenie

Przełom XX i XXI wieku to czas wielu dyskursów, na gruncie nauk społecznych i humanistycznych, na temat następstw globalizacji i akceleracji przemian o charakterze społeczno-kulturowym, gospodarczym i politycznym, a także pora rozważań nad askjonormatywnym wymiarem edukacji, pojęciami tolerancji i akceptacji¹. Zarówno dla praktyków, jak i teoretyków zajmujących się szeroko pojętą problematyką społeczną, pedagogiczną i psychologiczną koniec lat 80. i 90. XX wieku, jak również pierwsza i druga dekada XXI wieku, to także okres dociekań badawczych i refleksji dotyczących determinizmu technologicznego, technopłynności człowieka w dobie Internetu², inkluzji społecznej i unifikacji społeczno-kulturowej. Współczesna przestrzeń edukacyjna charakteryzuje się wieloznacznością, stawia przed nauczycielem wyzwania o wieloaspektowym charakterze i nakreśla jego nową rolę cechującą się

¹ Rozważania na powyższy temat podejmowałam w kilku moich publikacjach m.in w artykule *Implication of Globalization, Explication of Identity – In Search of the Aims of Education of the 21st Century Europe: an analysis of selected views from multidisciplinary perspectives* (w: Język. Tożsamość. Wychowanie, t. IV, Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe ATH, 2021), którego cel stanowiło zaprezentowanie modelu pojęciowego i teorii, istotnych w dalszym rozwoju myśli naukowej dotyczącej edukacji w przeobrażającej się Europie XXI wieku. Z kolei w artykule *Edukacja regionalna, kulturalna i międzykulturowa młodzieży – od teorii ku praktyce* (w: Język. Tożsamość. Wychowanie, t. III, Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe ATH, 2020) scharakteryzowałam obraz edukacji regionalnej, kulturowej i międzykulturowej realizowanej w szkołach ponadgimnazjalnych południowej Polski. Przedstawiony w artykule materiał może być wykorzystany przez nauczycieli nie tylko w ramach realizacji obowiązującej nowej podstawy programowej, ale także jako realizacja zalecenia Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych uczenia się przez całe życie, a zwłaszcza w ramach rozwoju kompetencji obywatelskich oraz świadomości i ekspresji kulturowej.

² Patrz: CANTELMİ, T. *Technopłynność. Człowiek w epoce Internetu: Technopłynny umysł*. Kraków: Wydawnictwo Franciszkanów „Bratni Zew”, 2015.

wielozadaniowością. W trzeciej dekadzie XXI wieku, zarówno teoretycy jak i praktycy, a wśród nich internetowi imigranci i internetowi tubylcy różnych dyscyplin naukowych, wspólnie zastanawiają się nad istotą przemian oświaty i konieczności spojrzenia na edukację w kontekście interdyscyplinarnym³. Maria Dudzikowa zauważa, że „sprostanie wyzwaniom interdyscyplinarności staje się dotkliwą koniecznością nauk społecznych czy też szeroko pojętej humanistyki, jako że muszą poradzić sobie z problemami relacji między ekonomią, polityką, społeczeństwem, kulturą i związanymi z tym pytaniami dotyczącymi rozmaitych nowych zjawisk i procesów przebiegających »w poprzek« dyscyplin i uświęconych tradycją obszarów badań z przekroczeniem utartych ich granic. Ale postulat interdyscyplinarności, co do którego panuje względna zgoda, w realizacji przybiera rozmaite warianty mające swoich zwolenników i przeciwników, między innymi w zależności od tego, jak duże wiążą się z nim nadzieje i jakiego rodzaju obawy mu towarzyszą, a także jakie okoliczności natury społeczno-instytucjonalnej stanowią jego tło”⁴.

Celem artykułu jest kontynuacja rozważań dotyczących edukacji XXI wieku w kontekście badań edukacyjnych, współczesnych funkcji zawodowych nauczyciela i kluczowych kompetencji XXI wieku. W związku z powyższym w artykule nie ma opisu przeprowadzonych badań, a jego miejsce zastąpione jest rozważaniami i opisem wniosków wynikających z obserwacji uczestniczącej⁵, jak również analizy literatury i zebranego materiału.

Kognitywizm – ciąg dalszy poszukiwania nowej formuły dyskursu edukacyjnego

Monika Wiśniewska-Kin, kontynuując myśli Marii Dudzikowej, Adama Chmielewskiego i Adama Grobiera dotyczące interdyscyplinarności w kontekście badań edukacyjnych podejmuje rozważania na temat potencjału badawczego kategorii kognitywistycznych w poszukiwaniu nowej formuły dyskursu edukacyjnego⁶. Autorka zauważa, że „w obszarze badań pedagogicznych nowym, inspirującym kontekstem teoriopoznawczym może być kognitywizm.

³ Patrz: CHMIELEWSKI A., DUDZIKOWA M., GROBLER A. red. *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków: Impuls, 2012.

⁴ KOLA A. F., KOLA A. M. *Pomruki kryzysu... Intertekstualna gra o interdyscyplinarności. Maria Dudzikowa opowiada o swoistej perspektywie tworzenia, rozumienia i interpretacji badań naukowych i praktyki uniwersyteckiej*. W: Parezja, PAN, Uniwersytet w Białymstoku, nr 2, 2018 (10), s. 74.

⁵ W roku akademickim 2022/2023, w ramach działalności organizacyjnej, dydaktycznej i naukowej pełnię rolę koordynatora współpracy Uczelni ze szkołami ogólnokształcącymi na terenie powiatu żywieckiego. W ramach współpracy mają miejsce nie tylko wykłady i warsztaty dla uczniów na terenie Uczelni, ale również na terenie szkół. Ponadto, w zakresie współpracy, uczestniczę wraz z nauczycielami w spotkaniach i dyskusjach na temat aktualnych problemów pojawiających się w przestrzeni kultury szkolnej i przyszłości edukacji XXI wieku.

⁶ Patrz: WIŚNIEWSKA-KIN M. *Potencjał badawczy kategorii kognitywistycznych. W poszukiwaniu nowej formuły dyskursu edukacyjnego*. W: Kultura. Społeczeństwo. Edukacja, nr 2 (12), Poznań 2017, s. 176.

Jako dziedzina badająca procesy poznawcze ma charakter interdyscyplinarny: sytuuje się pomiędzy filozofią (epistemologią), psychologią, językoznawstwem, antropologią i neurologią, a nawet cybernetyką czy robotyką. Wspólną przestrzeń stanowi odniesienie do poznania, a ściślej: myślenia, zainteresowania procesami poznawczymi, nabywania wiedzy, szerzej – uczenia się⁷. Według M. Wiśniewskiej-Kin kognitywizm otwiera całkiem nowe przestrzenie i dostarcza odkrywczych ujęć dla wszystkich refleksji o edukacji⁸. Zainteresowania kognitywizmem i modelem badań interdyscyplinarnych w środowisku naukowym są najbliższe najmłodszemu pokoleniu badaczy⁹. Jerzy Semków, w recenzji książki *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, wymienia Michała Wierzchonia, Jarosława Orzechowskiego (psychologowie) i Jakuba Barbasza (fizyk) jako przykład przedstawicieli tego pokolenia. Według młodych naukowców problematyka natury wiedzy, jej komponentów, źródeł, rozwoju i aplikacji wymaga interdyscyplinarnego podejścia¹⁰. Wychowanie i kształcenie w kolejnych dekadach XXI wieku wymaga interdyscyplinarnej rozwagi i podejścia do dyskursu edukacyjnego z wszechstronnej perspektywy. Słusznie więc zauważa M. Wiśniewska-Kin, że „w szerszym znaczeniu, rozumienie dyskursu edukacyjnego wykracza poza usytuowanie w ramach edukacji zinstytucjonalizowanej i rozpatrywane jest w szerokiej, społecznej i poznawczej perspektywie jako „każda forma transmisji wiedzy z perspektywy eksperta do perspektywy nowicjusza”¹¹. W związku z powyższym, należy wyraźnie zaznaczyć, że w dobie wieloznacznego postmodernizmu istotne jest analizowanie i badanie różnych typów działań rozgrywających się w instytucjach edukacyjnych a interdyscyplinarne podejście do edukacji szkolnej może pomóc przełamać długotrwały kryzys w podejmowaniu istotnych przekształceń edukacyjnych. We współczesnej przestrzeni edukacyjnej ważne wydają się zapytania dotyczące nowego kształtu pracy nauczyciela i jego profesjonalizacji.

Nauczyciel postkonwencjonalny w kulturze szkolnej a kształcenie kompetencji kluczowych w przestrzeni edukacyjnej

Specyfika ponowoczesności i jej wielowymiarowość stawia przed nauczycielami nowe wymagania. W aktualnym szkolnictwie wśród nauczycieli znajdujemy dwa pokolenia: pierw-

⁷ Tamże: s. 174.

⁸ Por. Tamże, s. 175.

⁹ Por. SEMKÓW, J. Recenzje - *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, Kraków: Impuls, 2012. W: *Studia z Teorii Wychowania*, PAN, t. 4, numer/1 (6), 2013, s. 223.

¹⁰ Patrz: Tamże.

¹¹ WIŚNIEWSKA-KIN, M. *Potencjał badawczy kategorii kognitywistycznych. W poszukiwaniu nowej formuły dyskursu edukacyjnego*. W: *Kultura. Społeczeństwo. Edukacja*, nr 2 (12), Poznań 2017, s. 176.

sze preferuje jednostronny model nauczania, nowe technologie traktuje z rezerwą, charakteryzuje się systematycznością i zamyśleniem do tekstu (cyfrowi imigranci); drugie z kolei woli obraz i dźwięk, docenia swobodny dostęp do informacji, ma duże zaufanie do nowych technologii (które traktuje kreatywnie), jednak cechuje się niecierpliwością i szybko się nudzi (cyfrowi tubylcy). Oba pokolenia mają inne preferencje naukowe, tempo i style uczenia się¹². Synergia umiejętności i doświadczeń obu pokoleń nauczycieli wydaje się być kluczem do sprawnej realizacji zadań w kontekście kształcenia i wychowywania w dzisiejszej rzeczywistości szkolnej. Kwestie dotyczące tożsamości pokoleniowej nauczycieli i ich predyspozycji, jak również roli nauczyciela w ponowoczesnym świecie omawiam w artykule *Implikacja globalizacji – eksplikacja funkcji zawodowych nauczyciela w ponowoczesnym świecie*¹³. W publikacji tej przyglądam się również funkcjom zawodowym nauczyciela przez pryzmat zaleceń Rady Unii Europejskiej dotyczących kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie¹⁴. Aby dopełnić obraz nauczyciela XXI wieku poszerzę moje dotychczasowe rozważania, omawiając pojęcie nauczyciela postkonwencjonalnego w kulturze szkolnej, rozumianej tutaj jako zespół idei, poglądów, zasad i praktyk, które w jawny i ukryty sposób od-

¹² Patrz: *Bliżej umysłu. Preferencje poznawcze, percepcja, myślenie*. Red. SŁYSZ, I. A., KACZMAREK Ł. Poznań: UAM, 2007. 2. WRONA L. *Preferencje poznawcze a tempo uczenia się*. W: Prace psychologiczne VI, Zeszyt 180, Kraków: WSP, 1997, s. 141-152.

¹³ Patrz: JOPEK-BIZOŃ M. *Implikacja globalizacji - eksplikacja funkcji zawodowych nauczyciela w ponowoczesnym świecie*. W: Nauczyciel we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Diagnozy, poszukiwania, inspiracje. Red. MAJZNER R., MARSZAŁEK Adam, Toruń 2020, s. 51-68.

¹⁴ „Analizując zalecenia Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, można przedstawić następujące współczesne funkcje zawodowe nauczyciela: przekaz wiedzy, umiejętność poszukiwania źródeł wiedzy, selekcja materiału i jakości źródła; wykorzystanie w procesie edukacji najnowszych technologii informacyjno-komunikacyjnych, tworzenie treści cyfrowych; zachęcanie do samodzielności poznawczej, poprzez wskazanie odpowiednich źródeł wiedzy i przygotowanie uczniów do świadomej selekcji, kwestionowania i krytycznego osądu treści (ze względu na jej społeczno-kulturową jakość), oferowanych przez współczesne środki masowego przekazu; kształcenie kompetencji przedsiębiorczych, umiejętności negocjacji, planowania, wycofywania, godzenia się na kompromisy i korygowania swoich działań zgodnie z wartościami etycznymi; rozwijanie zdolności i postaw twórczych swoich uczniów, wypracowywanie w uczniach odporności i umiejętności dostosowywania się do zmian; współpraca z rodzicami, gronem pedagogicznym, specjalistami: wspólne opracowywanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów, wymiana doświadczeń i wzajemne wsparcie; analizowanie rzeczywistości szkolnej, pozaszkolnej i własnej praktyki i ewentualne korygowanie swoich działań; kształcenie umiejętności komunikacji interpersonalnej; poszerzanie swoich umiejętności w zakresie języków obcych i wykorzystywanie ich w procesie nauczania, poprzez docenianie różnorodności kulturowej, a także zainteresowanie różnymi językami i komunikacją międzykulturową; ciągłe doskonalenie w zakresie własnej specjalizacji naukowej i współpraca z ekspertami reprezentującymi inne dziedziny nauk; kształcenie świadomej postawy obywatelskiej opartej na rozumieniu wielokulturowych i społeczno-ekonomicznych wymiarów społeczeństw europejskich, a także wkładu narodowej tożsamości kulturowej w tożsamość europejską; zachęcanie do ekspresji kulturalnej, kreatywnego wyrażania i komunikowania swoich pomysłów, za pomocą różnych rodzajów sztuki i innych form kulturalnych, oraz poszanowanie procesu twórczego i jego efektu końcowego” - JOPEK-BIZOŃ, M. *Implikacja globalizacji - eksplikacja funkcji zawodowych nauczyciela w ponowoczesnym świecie...*, s. 58-59.

działają na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w szkole jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu¹⁵. W tym celu odwołam się do Henryki Kwiatkowskiej¹⁶, która za podstawę teoretycznych dociekań na temat rozwoju zawodowego nauczyciela przyjmuje fazową teorię rozwoju człowieka Habermasa-Kohlberga-Eriksona. Autorka w procesie rozwoju nauczyciela wyróżnia trzy fazy: przedkonwencjonalną (wchodzenie w rolę zawodową), konwencjonalną (charakteryzuje się rozumowym opanowaniem konwencji i jej uzasadnień) i postkonwencjonalną wyróżniającą się działaniem twórczym, przekraczającym ustalenia roli zawodowej. Aktualne wymagania o wieloaspektowym charakterze stawiane przed nauczycielem, jak również jego wielozadaniowość sprawia, że obecna rzeczywistość szkolna potrzebuje edukatora i wychowawcy o wymiarze postkonwencjonalnym - nauczyciela, który nie poddaje się kontroli zewnętrznej instytucji, lecz jest świadomy swojego „autonomicznego Ja”, dla którego kontrola ma charakter wewnętrzny i jest wytworem jednostki. Nauczyciela świadomego specyfiki swoich kwalifikacji, wyznawanych wartości, jak również posiadającego swoje zainteresowania i pielęgnującego swoje pasje. Edukatora, który świadomy jest tego, że jego kwalifikacje nie są „wykończone”, gdyż zmiana rozwojowa tych kwalifikacji jest niezbywalną właściwością jego pracy.

Przykład wspierania w przestrzeni edukacyjnej – zespoły ekspertów i nauczycieli charakteryzujące się postkonwencjonalnym wymiarem rozwoju zawodowego nauczyciela

Kwestie dotyczące społeczno-emocjonalnego wsparcia, interpersonalnych stosunków i sprzyjającego klimatu nauczania i uczenia się często podejmowane są w kontekście przestrzeni edukacyjnej, jaką stanowi szkoła. Kultura komunikowania się i wspierania wpływa na proces nauczania i uczenia się a także na emocje uczniów, rodziców i nauczycieli. W kanale komunikacyjnym, pomiędzy oczekiwaniami nauczających i uczących się, rodzą się werbalne i niewerbalne komunikaty, informacje zwrotne, które wpływają na ich osiągnięcia, ale też na ich niepowodzenia. Ponadto, w szkole, jak w soczewce, skupiają się zjawiska i procesy dziejące się w środowisku lokalnym i w skali globalnej. Złożoność i wielowymiarowość kultury szkoły omawia m.in. Maria Czerpaniak-Walczak zaznaczając, że szkoła często jest obiektem ataków i pretensji¹⁷. Z kolei Tadeusz Lewowicki zauważa, że „szkoły, jako instytucje publiczne, nie są w stanie same zmieniać społeczeństwa, będąc przecież lustrzanym odbiciem

¹⁵ Takie pojmowanie kultury szkoły przyjął za M. Czerpaniak-Walczak – Por. CZERPANIAK-WALCZAK, M. *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*. W: *Pedagogika Społeczna*, Nr 3(57), 2015, s. 77-87.

¹⁶ Por. KWIATKOWSKA, H. *Pedeutologia*, Warszawa: WaiP, 2008, s. 204-220.

¹⁷ Por. CZERPANIAK-WALCZAK, M. *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*. W: *Pedagogika Społeczna*, Nr 3(57), 2015, s. 78.

m.in. jego fałszywych przekonań i wad. Istnieją przy tym przeciwstawne orientacje co do celów edukacji szkolnej, ponieważ część obywateli opowiada się za przystosowywaniem przez szkoły dzieci i młodzieży do akceptacji świata z jego wszystkimi regułami, przymusami, ograniczeniami i przesadami [...], część natomiast oczekuje od szkół, by kształciły krytyczne umysły, wychowywały uczniów do niezależności i samodzielności z dala od konwencjonalnych klisz ich epoki i z wystarczającą mocą do społecznych przemian¹⁸. W tej części artykułu nie zamierzam krytykować systemu oświaty, czy też omawiać „oświatowych kombinatów-molochów”, będących wyrazem mentalności technokratycznej, centralistycznego zarządzania oświatą i dalece redukcjonistycznej wizji edukacji, podporządkowanej doraźnym interesom politycznym bądź ekonomicznym¹⁹. Moim zamiarem jest kontynuacja myśli Marka Rembierza w kwestii małych szkół. „Mała szkoła może być uznana za model – nawet za taki model, który współtworzy paradygmat – myślenia o właściwym funkcjonowaniu systemu oświatowego, który powinien być przestrzenią (czy też strukturą relacji) sprzyjającą – i to optymalnie sprzyjającą – działaniom pedagogicznym ukierunkowanym na kształtowanie samodzielności i dążącym do upodmiotowienia, a zarazem na kształtowanie postaw współuczestnictwa i współdziałania”²⁰. W związku z tym w poniższej części przybliżę przestrzeń edukacyjną małej szkoły mieszczącej się w południowej części Polski, dokładnie w województwie śląskim, w powiecie żywieckim jako przykład szkoły, której kulturę tworzy zespół nauczycieli charakteryzujących się postkonwencjonalnym wymiarem rozwoju zawodowego, twórczym działaniem i dążeniem do stworzenia przestrzeni edukacyjnej sprzyjającej indywidualnemu rozwojowi uczniów.

Niepubliczne Liceum Ogólnokształcące Cogito (LO Cogito), stanowi organ wchodzących w skład struktury sieci szkół Fundacji Królowej Świętej Jadwigi, która powstała w 1999 roku. Celem Fundacji było stworzenie dobrych, inspirujących i bezpłatnych szkół dla dzieci, które chcą podjąć wysiłek rozwijania swoich talentów, zainteresowań i pasji. Stworzona przez Fundację sfera szkół – Montessori Mountain Schools, rozwija koncepcję współpracy z rodzinami i uczniami. Jak możemy przeczytać na stronie internetowej szkoły, Liceum Cogito to wspólny projekt uczniów i nauczycieli, którego celem jest kształcenie i rozwijanie przede wszystkim odważnego, krytycznego myślenia, umiejętności komunikacyjnych, pasji i zainteresowań

¹⁸ ŚLIWERSKI, B. *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2015, s. 606.

¹⁹ REMBIERZ, M. *Mała szkoła jako wielka sprawa - i szansa – edukacji*. W: *Czasopismo Pedagogiczne*, e-ISSN 2451-0106, 2 (5), 2017, s. 20. https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/6744/1/Rembierz_Mala_szkola_jako_wielka_sprawa.pdf (data dostępu: 20.11.2022 r.).

²⁰ Tamże.

uczniów, w oparciu o bliskie relacje i wzajemny szacunek uczestników tego procesu²¹. Uczeń nie jest tylko podmiotem procesów rozwojowych, wychowawczych i edukacyjnych, ale jest także współtwórcą przestrzeni, którą stanowi szkoła. Na uwagę zasługuje złożony proces rekrutacji do szkoły, w trakcie którego kandydaci już od samego początku uświadamiają sobie istotę szkoły, która stawia na spersonalizowany proces rozwoju uczniów. Jednym z elementów rekrutacji jest 30 minutowe spotkanie – rozmowa z kandydatem, w trakcie której uczeń przedstawia przygotowaną przez siebie pracę w dowolnym formacie (wiersz, makieta, prezentacja, esej, mindmap, filmik,...) na jeden z zaproponowanych tematów (Jakie są Twoje cele na najbliższe pięć lat?; Co to znaczy myśleć odważnie? Jak rozumiesz motto naszej szkoły?; Chcę być uczniem Liceum Cogito, ponieważ...)²². W przestrzeni edukacyjnej szkoły mają miejsce różne wydarzenia kulturalne (Festiwal Conrada, Festiwal Copernicus, Noc Muzeów), wspólne wyjazdy (np. rok szkolny rozpoczyna się żeglowaniem po wielkich jeziorach mazurskich), uczniowie biorą również udział w olimpiadach przedmiotowych i obozach naukowych (obozy matematyczno-przyrodnicze, literackie i historyczne). W trakcie roku szkolnego organizowane są także szkolne debaty, w których uczestniczą nie tylko uczniowie szkoły, ale również zaproszeni goście. Poprzez czynny udział w dyskusjach młodzież kształci swoje umiejętności w zakresie przemówień publicznych. W kulturze szkoły jest też miejsce na realizację aspiracji teatralnych uczniów w ramach projektu „Cogito w teatrze i teatr w Cogito”. Liceum współpracuje z różnymi organizacjami, instytucjami i specjalistami. W roku szkolnym 2022/23 szkoła nawiązała współpracę m. in. z Akademią Techniczno-Humanistyczną w Bielsku-Białej, w ramach której nauczyciele akademicki prowadzą warsztaty i wykłady. Celem działań nauczycieli akademickich jest rozbudzenie ciekawości uczniów, pomoc w ustaleniu celów uczenia się, przekazanie wiedzy i umiejętności. Współpraca tworzy przestrzeń edukacyjną, w ramach której znajduje się miejsce nie tylko na nauczanie, ale także na wymianę doświadczeń pomiędzy nauczycielami szkoły i uczelni. Ponadto współdziałanie obu instytucji stanowi dla uczelni kolejną możliwość przeprowadzania badań naukowych a także może być miejscem śródrocznych praktyk studentów uczelni.

W specyfice działania Liceum Cogito można doszukać się podobieństwa do wyobrażenia edukacji szkolnej, którą postuluje i promuje m. in. T. Lewowicki. Według niego edukacja szkolna „ma sprzyjać rozwojowi człowieka, jednostki uczestniczącej w oświacie. Odpowiednio pomyślana mała szkoła stwarza poważne szanse, aby edukacją nie władowały „nieokreślone duże grupy”, podporządkowujące oświatę szkolną realizacji swych interesów. Mała szkoła –

²¹ Nietypowo o Liceum Cogito, link: <https://mms.edu.pl/liceumcogito/> (data dostępu: 19.11.2022 r.).

²² Tamże.

w odróżnieniu od kolektywistycznie pojmowanej i zarządzanej oświaty – ma być nastawiona przede wszystkim na konsekwentne urzeczywistnianie dobra osób uczestniczących w edukacji”²³.

„Projektujemy przyszłość. Edukacja”, to nazwa projektu, który stanowi kolejny przykład działań wspierania rozwoju uczniów w polskiej przestrzeni edukacyjnej. Celem przedsięwzięcia, którego inicjatorem jest Wrocławski Park Technologiczny i Fundacja Pro Mathematica, jest zaprojektowanie edukacji, która będzie odpowiedzią na wyzwania stojące przed uczniami polskich szkół. W ramach projektu działa zespół ekspertów, odpowiedzialny za tworzenie ogólnodostępnych materiałów oraz organizację warsztatów czy webinarów dotyczących edukacji. Główne zamierzenia założycieli projektu można przedstawić w poniższych punktach:

- upowszechnianie potrzeby zaprojektowania przyszłości polskiej edukacji w różnych środowiskach, dla których zmiana w polskiej szkole ma znaczenie;
- promowanie potrzeby zaprojektowania systemu edukacji w Polsce, tak by odpowiadała na potrzeby i wyzwania obecnych czasów;
- integracja wokół inicjatywy osób i instytucji zainteresowanych zmianą edukacji i zaangażowanie ich w działania na jej rzecz;
- tworzenie praktycznych narzędzi pozwalających na zmianę edukacji w Polsce i zainicjowanie prac nad strategią rozwoju edukacji Polsce.

Praca zespołu ekspertów zaangażowanych w projekt skoncentrowana jest na dwóch obszarach. Pierwszy to organizacja działań dedykowanych nauczycielom i dyrektorom szkół, w których zakresie jest inicjowanie wydarzeń które będą:

- popularyzowały potrzebę rozwijania kompetencji w szkole;
- ukazywały w praktyczny sposób, jak budować kulturę pracy sprzyjającą rozwijaniu kompetencji;
- przybliżyły przydatne praktyki i sposoby pracy z uczniami w obszarze budowania kompetencji.

W związku z powyższym zadaniem zespołu jest m.in. organizowanie cyklicznych spotkań stacjonarnych dedykowanych tworzeniu przestrzeni do wspólnej pracy z nauczycielami, przedstawicielami świata akademickiego, samorządów i biznesu; prowadzenie dialogu w kreowanej przez zespół przestrzeni edukacyjnej i upowszechnianie w niej dobrych praktyk.

²³ Patrz też: LEWOWICKI, T. *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce oświatowej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 1997, s. 15 i 16; WIELECKI, K. *Młodzież i edukacja po wielkiej zmianie. W: Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*. Red. PRZYSZCZYPKOWSKI, K., ZANDECKI, A. Poznań-Toruń, 1996, s. 101–118; KWIECIŃSKI, Z. *Potrzeba edukacji krytycznej*. W: Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2012, s. 397–404.

Drugi zespół, w ramach którego pracuje zespół składający się z nauczycieli na co dzień pracujących w szkole, koncentruje się na stworzeniu nowej, ramowej podstawy programowej.

Efekt końcowy pracy tej części zespołu stanowić ma raport przedstawiający założenia nowej podstawy programowej oraz materiały popularyzujące konieczność jej wdrożenia²⁴.

Podsumowując tę część artykułu, warto przytoczyć słowa Marka Rembierza, który podkreśla aktualność stwierdzenia, że mała szkoła to jednak wielka sprawa i szansa edukacji²⁵: „Mała szkoła może pomóc w zachowaniu kulturowego – intelektualnego i duchowego – dystansu wobec wielkich i modnych ideologii oraz wobec oszałamiających mega-trendów masowej konsumpcji, dystansu pozwalającego na stosowny krytycyzm co do jakości oddziaływań cywilizacyjnych, które potocznie (m. in. w mass-mediach) uchodzą za wyraz rozwoju i postępu, czy nawet za wielką konieczność dziejową, której powinno się ulec”²⁶. Jednak działania nauczycieli w małych szkołach powinny być wspierane przez różne środowiska teoretyków i praktyków analizujących aktualną przestrzeń edukacyjną przez pryzmat wielu dziedzin i dyscyplin naukowych. Interdyscyplinarność jest koniecznością świadomego kształtowania nowej wizji edukacji kolejnych dekad XXI wieku.

Podsumowanie

Współczesna szkoła przechodzi metamorfozę a wraz z nią zmienia się rola nauczyciela i przestrzeń edukacyjna. Jak donosi raport „Edukacja Przyszłości”²⁷ aktualny sposób nauczania w niewielkim stopniu jest dostosowany do rewolucji technologicznej oraz trendów społecznych, które w ostatnich latach zaszły w otoczeniu szkoły jak i uniwersytetu. W związku z powyższym w kreowaniu nowego modelu nauczania i uczenia się niezbędne są dalsze badania mające charakter interdyscyplinarny. W poszukiwaniach nowej formy przestrzeni edukacyjnej niezbędna jest współpraca teoretyków i praktyków, jak również zaangażowanie się wielu środowisk świata akademickiego, samorządów i biznesu. W aktualnej rzeczywistości edukacyjnej nauczyciel staje się moderatorem procesu nauczania, organizuje go i przydziela

²⁴ Por. Projektujemy przyszłość. Edukacja, link: <https://projektujemyprzyszlosc.pl/projekt/> (data dostępu: 19.11.2022 r.).

²⁵ Patrz: REMBIERZ, M. *Mała szkoła jako wielka sprawa - i szansa – edukacji*. W: Czasopismo Pedagogiczne, e-ISSN 2451-0106, 2 (5), 2017, s. 20. link: https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/6744/1/Rembierz_Mala_szkola_jako_wielka_sprawa.pdf (data dostępu: 20.11.2022 r.).

²⁶ Tamże. https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/6744/1/Rembierz_Mala_szkola_jako_wielka_sprawa.pdf (data dostępu: 20.11.2022 r.).

²⁷ Patrz: WASYLUK, P., KUCNER, A., PACEWICZ, G. *Edukacja przyszłość. Raport*, Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 2020.

zadania, związku z tym w jego rozwoju zawodowym zagadnienia z dziedziny wiedzy, jaką stanowi kognitywistka, powinny być szczególnie uwzględniane.

Bibliografia

- CANTELMÍ, T. *Technopłynność. Człowiek w epoce Internetu: Technopłynny umysł*. Kraków: Wydawnictwo Franciszkanów „Bratni Zew”, 2015.
- CHMIELEWSKI A., DUDZIKOWA M., GROBLER A. Red. *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. Kraków: Impuls, 2012.
- CZERPANIAK-WALCZAK M. *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*. W: *Pedagogika Społeczna*, Nr 3(57), 2015.
- JOPEK-BIZOŃ, M. *Edukacja regionalna, kulturalna i międzykulturowa młodzieży – od teorii ku praktyce*. W: *Język. Tożsamość. Wychowanie*, t. III. Red. FERUGA, K., OSTROWSKA-KNAPIK, A. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe ATH, 2020.
- JOPEK-BIZOŃ, M. *Implikacja globalizacji - eksplikacja funkcji zawodowych nauczyciela w ponowoczesnym świecie*. W: *Nauczyciel we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Diagnozy, poszukiwania, inspiracje*. Red. MAJZNER R., MARSZAŁEK Adam, Toruń 2020, s. 51-68.
- JOPEK-BIZOŃ, M. *Implication of Globalization, Explication of Identity – In Search of the Aims of Education of the 21st Century Europe: an analysis of selected views from multidisciplinary perspectives*. W: *Język. Tożsamość. Wychowanie*, t. IV. Red. FERUGA, K., OSTROWSKA-KNAPIK, A. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe ATH, 2021.
- KOLA A. F., KOLA A. M. *Pomruki kryzysu... Intertekstualna gra o interdyscyplinarności. Maria Dudzikowa opowiada o swoistej perspektywie tworzenia, rozumienia i interpretacji badań naukowych i praktyki uniwersyteckiej*. W: *Parezja*, PAN, Uniwersytet w Białymstoku, nr 2, 2018 (10).
- KWIATKOWSKA, H. *Pedeutologia*, Warszawa: WAiP, 2008.
- KWIECIŃSKI, Z. *Potrzeba edukacji krytycznej*. W: *Z. Kwieciński, Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2012, s. 397–404.
- LEWOWICKI, T. *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce oświatowej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 1997.
- Nietypowo o Liceum Cogito, link: <https://mms.edu.pl/liceumcogito/> (data dostępu: 19.11.2022).

- Projektujemy przyszłość. Edukacja, link: <https://projektujemyprzyszlosc.pl/projekt/> (data dostępu: 19.11.2022)
- REMBIERZ, M. *Mała szkoła jako wielka sprawa - i szansa – edukacji*. W: Czasopismo Pedagogiczne, e-ISSN 2451-0106, 2 (5), 2017. link: https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/6744/1/Rembierz_Mala_szkola_jako_wielka_sprawa.pdf (data dostępu: 20.11.2022)
- SEMKÓW, J. Recenzje - *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, Kraków: Impuls, 2012. W: Studia z Teorii Wychowania, PAN, t. 4, numer/1 (6), 2013.
- SŁYSZ, A. Ł., KACZMAREK Ł. red. *Blżej umysłu. Preferencje poznawcze, percepcja, myślenie*, Poznań: UAM, 2007. 2. WRONA, L. *Preferencje poznawcze a tempo uczenia się*. W: Prace psychologiczne VI, Zeszyt 180, Kraków: WSP, 1997.
- ŚLIWERSKI, B. *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2015.
- WASYLUK, P., KUCNER, A., PACEWICZ, G. *Edukacja przyszłość. Raport*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 2020.
- WIELECKI, K. *Młodzież i edukacja po wielkiej zmianie*. W: *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*. Red. PRZYSZCZYPKOWSKI, K., ZANDECKI, A., Poznań-Toruń, 1996.
- WIŚNIEWSKA-KIN, M. *Potencjał badawczy kategorii kognitywistycznych. W poszukiwaniu nowej formuły dyskursu edukacyjnego*. W: Kultura. Społeczeństwo. Edukacja, nr 2 (12), Poznań 2017.

Cognitivism in the context of educational research and the development of the key competences in the 21st century - new challenges for teachers

The turn of the 20th and 21st centuries is a time of many debates on the basis of social sciences and humanities, on the consequences of globalization and the acceleration of socio-cultural, economic and political changes, as well as a time of reflection on the axionormative dimension of education, the concepts of tolerance and acceptance. For both practitioners and theoreticians dealing with broadly understood social, pedagogical and psychological issues, the end of the 1980s and 1990s, as well as the first and second decades of the 21st century, is also a period of research and reflection on technological determinism, the techno fluidity of man in the era of Internet, social inclusion and socio-cultural unification. In the article, the author discusses cognitivism in the context of further search for a new formula of educational discourse. In addition, the author presents the concept of a post-conventional teacher influencing the development of key competences of students in the educational space. In the article, the author also provides examples of current ways of supporting the teaching process in the Polish educational space.

**MONIKA MICZKA-PAJESTKA
JOANNA LORENC**

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Dziecko w ponowoczesnej rzeczywistości wychowawczej. Dziecięce doświadczenie „świata życia” w perspektywie filozoficzno-antropologicznej

Keywords: *postmodernity, educational reality, world of life, responsibility, critical thinking*

Słowa kluczowe: *ponowoczesność, rzeczywistość wychowawcza, świat życia, odpowiedzialność, krytyczne myślenie*

Wprowadzenie - ponowoczesność a rzeczywistość wychowawcza

Ponowoczesność zmusza człowieka do nieustannego rozpatrywania i analizowania przekształceń i zmian zachodzących w społeczeństwie i kulturze, otwierania się na rzeczywistość, w której dorasta, doświadcza, formuje światopogląd i staje się pełnym oraz kompetentnym jej uczestnikiem. Obecnie mówiąc o rzeczywistości wychowawczej trzeba brać pod uwagę całość świata, wraz z jego pluralizmem, technicyzowaniem, hybrydyzacją czy wirtualizacją. Nie tylko jednak wielość i różnorodność okazują się problematyczne, często bowiem zwraca się uwagę na brak paradygmatu czy problemy z dookreśleniem podmiotu. Co podkreśla się nie tylko na gruncie filozoficznym i antropologicznym, ale też pedagogicznym. Warto jednak zaznaczyć, że wszystko, co dotyczy człowieka, ma wymiar antropologiczny, stąd wszystko, co dotyka człowieka w procesie wychowania, kształcenia czy szeroko pojętej edukacji, ma antropologiczny charakter.

Niemniej w perspektywie wspomnianych zmian budować trzeba rzeczywistość wychowawczą, która niezmiennie opiera się na komunikacji, również zmieniającej swoje oblicze. Stąd celem niniejszego artykułu jest rozpatrzenie i przeanalizowanie problemu ponowoczesnych przekształceń i oddziaływań związanych z wychowaniem i kształceniem oraz próba opisanie i określenia możliwości związanych z aktualizowaniem i uobecnianiem się doświadczenia dziecięcego „świata życia”. W analityczno-syntetyzującym podejściu uwzględnione zostaną kwestie konieczności utrzymania i rozwijania krytycznego myślenia oraz zagadnienie

doświadczenia jako uczenia się w przestrzeni nowych mediów, dla których punktem wyjścia jest komunikacja.

Problem komunikacji

Istotne okazuje się tu rozumienie samego pojęcia „komunikacji”, jako podstawy czy fundamentu praktycznego zainteresowania poznawczego oraz wzajemności relacji, mających miejsce w procesie wychowania. Komunikacja jest kluczowa w działaniach wychowawczych i budowaniu interakcji, niemniej wiąże się z określeniem płaszczyzny relacji, na bazie której – jak twierdzi Friedrich W. Kron – „nabierają ważności treści kulturowe, takie jak normy, uzgodnienia, wiedza o historii czy fizyce”¹. Cała struktura komunikacji zależna jest od owej płaszczyzny, a tworzona w jej perspektywie interakcja może być interpretowana jako „komunikacja rozszerzona”², którą omawia też Paul Watzlawick³. W interakcji nie może zabraknąć operowania znaczeniami oraz umiejętności ich odczytywania, a także symbolicznego odniesienia i form artykulacji (jak gest, język i mimika).

W takim ujęciu wyraźnie zarysowują się pragmatyczne aksjomaty komunikacji, związane z koniecznością komunikowania, odwołaniem do aspektu treści i relacji, uwarunkowaniem praktycznym zastosowaniem interpunkcji, samą strukturą komunikacji i symetrycznością bądź komplementarnością procesu komunikacji, zależną od równości bądź zróżnicowania między partnerami relacji⁴. W odniesieniu do tego można stwierdzić, że działanie wychowawcze opiera się na sytuacjach uporządkowanych za pomocą symbolicznie zapośredniczonych interakcji i jak stwierdza F. W. Kron można je „wyjaśnić za pomocą pięciu pragmatycznych aksjomatów”⁵. Tym samym samo wychowanie ujmowane jako „symbolicznie zapośredniczona komunikacja” powinno dawać szansę na aranżowanie „relacji symetrycznych”⁶.

Tymczasem w rzeczywistości naznaczonej mediatyzacją i wirtualizacją, w której istnieją problemy z dookreśleniem samego podmiotu, jego sposobu istnienia i „bycia” w świecie, a często mówi się o braku fundamentu owej rzeczywistości oraz braku autentycznego komunikowania, czy też o pozbawianiu znaczeń, czy nawet zabójstwie znaku, trzeba nieustannie

¹ KRON, F. W. *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Pojęcia, procesy, modele*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012, s. 204.

² Tamże.

³ WATZLAWICK, P. i in. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern-Stuttgart-Wien: Huber, 1972, s. 50-51.

⁴ KRON, F. W. *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Pojęcia, procesy, modele*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012, s. 204-206.

⁵ Tamże, s. 206.

⁶ Tamże.

poszerzać kontekst mówienia i myślenia o wychowaniu. W sytuacji kiedy rzeczywistość opisywana jest poprzez metafory: Trzeciej Fali (Alvin Toffler), Kłacza (Gilles Deleuze) czy jako Hiperrzeczywistość (Jean Baudrillard), proces wychowania i działania wychowawcze należy rozpatrywać wielokontekstowo, a pojęcia takie jak „komunikowanie” nieustannie rekontekstualizować.

Tworzenie rzeczywistości i procesu wychowania w kontekście fenomenologicznym

W takiej perspektywie kwestia tworzenia rzeczywistości i możliwości działania w niej ze zrozumieniem sensu przez wychowujących i wychowywanych wydaje się znacząca. Stąd też istotne okazuje się zwrócenie uwagi „na istniejącą w symbolicznym ujęciu komunikacji i interakcji szansę otwartego kształtowania procesów wychowania, nauczania i uczenia się oraz na wynikającą z tego możliwość bogatego i różnorodnego rozwoju kultury i form relacji”⁷. Ten sposób myślenia uwidacznia się również we wcześniejszych teoriach i propozycjach fenomenologii pedagogicznych u Paula Watzlawicka⁸ i Karla Mollenhauera⁹. Obecnie można stwierdzić, że kategorie otwartości, wielości i różnorodności stają się wyznacznikami, nie tylko dziecięcego doświadczania życia, ale doświadczania życia w ogóle. Doświadczanie nie jest jednak odosobnione, powiązane jest z odkrywaniem, przyjmowaniem, przetwarzaniem, odtwarzaniem, rekonstruowaniem itp., prowadzącymi do rozumienia i interpretacji, co z kolei prowadzić ma do porozumienia z drugim człowiekiem i ze światem.

Dziecko jako podmiot staje się aktorem świata życia dążąc do owego porozumienia, które nie może się uobecnić bez otwartości na wielość i różnice. Te zaś muszą zostać ukonstytuowane w podmiocie poprzez uwolnienie świadomości, w taki sposób, aby mógł on pojąć zawarte w języku rozumienie świata. Stąd też wielu myślicieli zwraca uwagę na bogactwo i zróżnicowanie języka, którym dziecko się posługuje. Rozważania w tym kierunku, antropologiczne i fenomenologiczne zarazem, prowadził między innymi Otto Friedrich Bollnow¹⁰ w *Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik*. Już pod koniec lat 60. podkreślał konieczność powiązania pracy nad językiem z interesem poznawczym (dokładnie opisanym później przez Jürgena Habermasa), co dawać miało możliwość właściwego przedstawienia rzeczy samej przy użyciu języka. Jak pisał „Zawarte w języku rozumienie świata jest (...) pierwszym nie-

⁷ Tamże.

⁸ WATZLAWICK, P. i in. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern-Stuttgart-Wien: Huber, 1972.

⁹ MOLLENHAUER, K. *Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. München: Juventa, 1976.

¹⁰ BOLLNOW, O. F. *Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik. W: Erziehung in anthropologischer Sicht*. Red. O. F. Bollnow. Zürich: Morgarten Verlag, 1969.

dającym się przeskoczyć warunkiem wszelkiego poznania, i tak też jest w pedagogice”¹¹. Dziecko używając języka nabywa właściwy mu sposób rozumienia świata. Tym samym uobecnia, zawarte w doświadczeniu życia, aspekty codzienności, odnoszące się do relacji międzyludzkich, rzeczy, zjawisk, zasad i norm, poczucia moralności itp. W perspektywie ponowoczesnej język ujawnia głównie wielokontekstowość i różnorodność, przyjmując obcojęzyczne zwroty i kategorię różnicy, stając się przyczynkiem (nie do końca jednak pewnym) otwartości na wielość.

Pojawia się pytanie o zależność wychowania od świata życia? Obecnie owa zależność staje się współzależnością i wynikiem współistnienia tego, co stanowi domenę procesu wychowania i tego, co określa i dopełnia świat życia. Rzeczywistość świata życia i jej uzasadnienie oraz wpisany w nią związek wychowania, społeczeństwa i interakcji rozpatrywane były już na gruncie interdyscyplinarnym, w odniesieniu do badań fenomenologicznych, w latach 80. i 90. Tło antropologiczno-fenomenologicznej struktury podstawowej zarysowywali w swoich koncepcjach także Wolfgang Lippitz i Käte Meyer-Drawe.

W swych propozycjach wychodzą oni od dziecięcego doświadczenia samego świata życia, podkreślając wagę odkrywania perspektywy dziecka. Przyjmując metodę fenomenologiczną, czyli redukcji, uznają, iż badanie jest odkrywaniem, to zaś uwarunkowane istnieniem struktur uobecnia się i aktualizuje w konkretnym doświadczeniu i danej sytuacji, w której biorą udział aktorzy związani z danym wydarzeniem. W przypadku wyjaśniania fenomenologicznego chodzi o konkretne doświadczenie badacza i aktorów czy też aktora w określonej sytuacji, z uwzględnieniem ich wcześniejszych doświadczeń jako kontekstu. Ważna jest też cała cielesno-zmysłowa struktura owego istnienia ludzkiego, wraz z jej działaniem, relacją do świata, wcześniejszymi doświadczeniami i refleksją.

Fenomenologiczne uchwycenie konkretnej sytuacji dziecka i uwarunkowanie aksjologiczne

F. W. Kron rozpatrując to podejście do badań fenomenologicznych wskazuje na dwa istotne elementy wyjściowe owych badań. Mianowicie, po pierwsze – jak pisze – „działające lub współdziałające w swojej sytuacyjnej egzystencji dziecko, musi stać się tematem omówienia” i po drugie – „badanie musi uwzględniać perspektywę pojedynczego dziecka zawsze na tle rozleglejszego horyzontu jego przyszłej dorosłości”¹². Podejście to wpisuje się również

¹¹ Tamże, s. 38.

¹² KRON, F. W. *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Pojęcia, procesy, modele*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012, s. 338.

w postmodernistyczny ogląd rzeczywistości i podmiotu, który dokonywać się ma i formować w odniesieniu do horyzontu zdarzeń, znaczeń i myśli. Obecnie szczególnie zwraca się uwagę na potrzebę postrzegania człowieka, a zwłaszcza dziecka, w pełnej, całościowej perspektywie „bycia” w świecie. Z uwzględnieniem tego, co było, tego, co jest i tego, co przyszłościowe. Jednocześnie też z przyjęciem aktualnych okoliczności „bycia” i życia, możliwych kontekstów oraz płaszczyzn czy poziomów funkcjonowania. Im pełniejszy ogląd, tym bogatsza refleksja i możliwość zrozumienia danego fenomenu życia w całości.

Kwestię tę podejmują również Wolfgang Lippitz i Käte Meyer-Drawe, przyjmując, iż fenomenologiczne ujęcie czy uchwycenie konkretnej sytuacji jednego dziecka pozwala na zrozumienie danego fenomenu w całości, ponieważ opis sytuacyjny egzystencji danego aktora dotyczy różnych płaszczyzn oraz nieustannego zorientowania na rzeczywistość¹³. Zwracają oni uwagę na całość stanu dziecka, z jego fizycznością, emocjonalnością i zespołem doświadczeń. Kładą nacisk na przedrefleksyjne doświadczenie, postrzeganie zmysłowe, szczególnie poprzez ciało, a także deskrypcję treści świadomości, związaną z odwoływaniem się do doświadczeń wcześniejszych, dalej również znaczenie interakcji i ich struktur podstawowych, związki uwarunkowań społecznych i kulturowych danego fenomenu, a także jego historyczne powiązania, wielość cech oraz odmienność wobec innych fenomenów.

Trafnie podsumowuje zastosowanie metody fenomenologicznej, w badaniach na gruncie pedagogiki, F. W. Kron, stwierdzając, że kolejne jej kroki służą „wyeliminowaniu zbiegów okoliczności i/lub rzeczy mało istotnych, które przeszkadzają w przebiegu procesu myślowego i językowego precyzowania fenomenu lub zniekształcają to, co istotne, co stanowi strukturę fenomenu”¹⁴. Nieustanne odróżnianie i porównywanie prowadzi do precyzyjnego ujęcia owego fenomenu, co wiąże się z cierpliwością i wytrwałością badacza. A analogicznie rzecz ujmując takiej samej cierpliwości i wytrwałości wymaga budowanie rzeczywistości wychowawczej, stanowiącej pole dla działań, sytuacji i fenomenów, uobecnianych przez aktorów, wychowywanych i wychowujących.

Ta perspektywa badawcza wymaga jednak pewnych stałych uwarunkowań aksjologicznych, tymczasem, jak stwierdza Lech W. Zacher, „(...) w ostatnich dekadach powstaje nowe

¹³ LIPPITZ, W. *Phänomenologie als Methode? W: Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*. Red. W. Lippitz, K. Meyer-Drawe. Königstein: Anton Hein Meisenhaim. 1984., s. 101-130; LIPPITZ, W. *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 1993; LIPPITZ, W. *Differenz und Fremdheit*. Frankfurt am Main: Lang, 2003.

¹⁴ KRON, F. W. *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Pojęcia, procesy, modele*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012, s. 342.

>>środowisko<< aksjologiczne i poznawcze zarazem”¹⁵. Podkreśla, iż dochodzi do wyraźnego zderzenia się, zarówno w praktykach społecznych, jak i w decyzjach, wartości moralnych i wartości użytkowych, a istotną „wartością w nauce staje się >>rozwiązywanie problemu na czas<<”, co formuje tło dla wychowania kolejnych pokoleń. Cała przestrzeń społeczno-kulturowo-polityczna poszukuje nowej narracji i praktyki, a co za tym idzie „proponuje się inne zestawy wartości, w których dominuje bezpieczeństwo, pokój, stabilność, równowaga, perspektywność, solidarność, bezprzemocowość, tolerancja, równość płci, obywatelski aktywizm”¹⁶. Budowanie świata oparte ma być na wartościach pozwalających społeczeństwu osiągnąć „długofalową zrównoważoność i trwałość”¹⁷.

Pomimo globalnego zwrotu w stronę aksjologii i poszukiwania imperatywu etycznego, nie można mówić o otwarciu człowieka na świat życia jedynie w pozytywnych odniesieniach. Zdaniem L. W. Zachera etyka, która określa się mianem „etyki przyszłości” nie może ujawniać się jako „etyka sukcesu” czy „etyka przekonań”¹⁸. Jak stwierdza: „Taka absolutystyczna etyka mogąca wpływać na wewnętrzne emocje ludzi nie uwzględnia ich decyzji i działań, sytuacji, efektów; jest apolityczna i może usprawiedliwiać przemoc z powodu przekonań”¹⁹. Co stoi w sprzeczności z celami wychowania w ogóle. Tym samym istnieje konieczność poszukiwania czy też opowiadania się za etyką odpowiedzialności i proponowaną przez Hansa Jonasa zasadą odpowiedzialności²⁰.

Zwrot w kierunku pojęcia odpowiedzialności

Wydaje się, że zwrot w kierunku pojęcia odpowiedzialności stanowi krok ku temu, co metafizyczne w ujmowaniu człowieka jako podmiotu. Stąd też propozycja fenomenologiczna na gruncie pedagogiki ma swoje uzasadnienie w obszarze wartości. Sięgając do nauk Edmunda Husserla warto zwrócić uwagę na ukazaną przez niego w fenomenologicznych analizach – ideę samoodpowiedzialności, jako wpisanej w byt ludzki, w transcendentalne „Ja”²¹. W jego rozumieniu „odpowiedzialność wyłania się (...) w poznaniu z transcendentalnego nastawienia

¹⁵ ZACHER, L. W. *Technika-Wartości-Trwały rozwój. (Refleksja o zmieniających się relacjach, znaczeniach i praktykach społecznych)*. Transformacje. Pismo interdyscyplinarne, 2016, 1-2 (88-89), s. 166.

¹⁶ Tamże, s. 163.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże.

²⁰ JONAS, H. *Zasada odpowiedzialności – Etyka dla cywilizacji technicznej*. Kraków: Wydawnictwo Platan, 1996.

²¹ HUSSERL, E. *O idei absolutnej samoodpowiedzialności*, Znak 1995, nr 485, Kraków PAŹDZIERNIK (10).

na ostatecznie konstytutywne dokonania uczucia i woli”²². Tym samym stając się jednocześnie wyrazem i wskaźnikiem postępowania. Zarówno dorosły, jak i dziecko posiadając owe nastawienie, uwidacznia i aktualizuje odpowiedzialność, mającą wymiar samoodpowiedzialności, ale też współodpowiedzialności. To dwie istotne, w wychowaniu dziecka, perspektywy odpowiedzialności, pozwalające na kształtowanie świadomości odpowiedzialnej wielokontekstowo.

Stąd też perspektywa fenomenologiczna, a zwłaszcza jej aspekt praktyczny rozpatrywany na gruncie pedagogiki, wydają się znaczące w analizach problematyki ponowoczesnej rzeczywistości wychowawczej. Staje się bowiem ona zróżnicowana i wielokontekstowa, zarówno w sferze fizycznej, materialnej, jak i poznawczej, estetycznej, czy aksjologicznej. Każda przestrzeń, składająca się na świat życia, społeczna, kulturowa, gospodarcza, polityczna, medialna, edukacyjna, codzienności itd. domaga się ugruntowania w świecie wartości. Wszystkie zaś elementy ponowoczesnego świata życia, konstytuowane poprzez wielość, domagają się zasady czy też reguły porządkującej. Inaczej dziecięce doświadczenie świata życia mogłoby ulec rozmyciu czy też zostać pozbawione celowości.

Dziecięce doświadczenie a odpowiedzialność

Dziecięce doświadczenie, w swej prostocie, posiada dwoistą naturę. Z jednej strony łączy zespoły wrażeń z uaktywnionymi uczuciami i emocjami, z drugiej – ujawnia usystematyzowane zespoły znaczeń w kategoriach rozumowych. Innymi słowy reakcja na bodziec zyskuje swój emocjonalny i znaczeniowy wymiar w ramach możliwości poznawczych.

W każdym doświadczeniu formuje się też poczucie odpowiedzialności, a „warunkiem odpowiedzialności jest moc sprawcza, a więc to, że działanie ma wpływ na świat”²³. Tym samym odpowiedzialność jako związana z działaniem musi odnosić się do wspomnianej wcześniej wielowymiarowości świata.

Można zatem stwierdzić, że dziecko staje wobec owej wielowymiarowości, zjawisk i procesów wpisanych w funkcjonowanie ponowoczesnego świata jako podmiot poznający i kształtujący dopiero umiejętności relacyjne, a także otwierający się na przyjęcie wewnętrznie odpowiedzialności oraz na poznanie „poczucia bycia odpowiedzialnym”. Poprzez to poczucie bycia doświadcza świata życia także poprzez kategorię odpowiedzialności.

²² Tamże, s. 105.

²³ JONAS, H. *Teoria odpowiedzialności: pierwsze rozróżnienia*. Znak 1995, nr 485, Kraków PAŹDZIERNIK (10), s. 74.

Obecnie podkreśla się nieregularność i nieprzewidywalność procesu wychowania, zwracając uwagę na istotę odpowiedzialności osób dorosłych za ów proces. Podobnie też kładzie się coraz większy nacisk na relację pomiędzy podmiotami uczestniczącymi w rzeczywistości wychowawczej, odchodząc od uniformizacji i bezproblemowości.

Dziecko wobec „świata” edukacji i problemu „kolonizacji” społecznej

Podejmuje się również wiele krytycznych analiz zjawisk, procesów, działań czy sytuacji, dokonujących się w przestrzeni edukacji, a składających się na dziecięce doświadczenie świata, związanych często z tak błahymi elementami, jak czytanie lektur czy zadawanie pytań. W obszarze rozważań nad edukacją ponowoczesną do głosu dochodzą idee z kręgu pedagogiki krytycznej, kładące nacisk na szeroki kontekst odniesień, zwłaszcza społecznych, politycznych i kulturowych, dla myślenia, kształcenia, uczenia się i doświadczenia poprzez media.

Idąc tropem doświadczenia i poszukiwania realnych związków doświadczeń edukacyjnych i wychowawczych z rozrywkowymi i rekreacyjnymi przestrzeniami w kulturze masowej oraz stosunkami władzy, nie można nie odwołać się do rozważań Lecha Witkowskiego, komentującego koncepcje między innymi Henry’ego A. Giroux, Petera L. McLarena i Stanley’a Aronowitza. Zwraca on uwagę na „fenomen >>kolonizacji<< społecznej w trybie edukacyjnym” oraz na kolonizację „świata życia” przez kulturę masową, podkreślając nie tylko ich złożony charakter, ale też podatność młodych ludzi, a w zasadzie ich umysłów na działania przemysłu rozrywkowego.

Odwołując się do myśli P. McLarena wskazuje na problem „kolonizowania podmiotowości uczniów” poprzez ideologię i działania władzy i kultury, a także na brak równości szans edukacyjnych i pogłębiający się proces pozbawiania dzieci i młodych znaczenia i głosu²⁴. Opisując poglądy wspomnianych autorów dotyczące mechanizmów uczenia się w społeczeństwie i kwestię kolonizacji społecznej w jej ramach, poddaje pod rozwagę fakt braku alternatyw dla kultury masowej. Co prawda pod uwagę bierze głównie problemy i frustracje młodzieży, towarzyszące ich doświadczeniom w „świecie życia”, a także brak rekompensaty, które sprzyjają pojawianiu się potrzeby „>>narkotycznego<< odreagowania swego wyobcowania ze świata”²⁵. Wiąże się to znacząco z pozbawieniem umysłu „zdolności do myślenia krytycznego”²⁶ (Witkowski, 2010, s. 352).

²⁴ GIROUX, H. A., WITKOWSKI, L. *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls, 2010, s. 350.

²⁵ GIROUX, H. A., WITKOWSKI, L. *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls, 2010, s. 351.

²⁶ Tamże.s. 352.

Można przyjąć, iż ten proces kolonizacji „świata życia” ma charakter dynamiczny i wiąże się z wielokontekstowym i wieloaspektowym byciem człowieka jako podmiotu w kulturze w ogóle. W związku z czym w ów proces wciągnięty jest każdy, już od momentu narodzin. Stąd też dziecięce doświadczenie naznaczone jest obrazami i wytworami kultury medialnej. L. Witkowski wskazuje na spostrzeżenie S. Aronowitza, jako istotne w krytycznym opisie sytuacji bycia dziecka i szkoły jako instytucji mającej za zadanie formowanie świadomości i umiejętności krytycznego myślenia. Pisze mianowicie, iż „proces kolonizacji >>świata życia<< nie rozgrywa się jedynie w warstwie praktyczno-poznawczej, ale ma istotne reperkusje ontologiczne, prowadzące (...) do destrukcji nie tylko obecności jednostki w świecie społecznym, ale także niszczące ów świat”²⁷, co sprawia, że jej podmiotowe życie nie wiąże się wcale ze światem, w którym jest fizycznie. Mediatyzacja, jaka dokonuje się i przenika do „świata życia” zaburza - jak stwierdza dalej L. Witkowski, odwołując się do myśli H. A. Giroux – poczucie realności, pozwalając na ujawnianie się pseudorzeczywistości, którą człowiek akceptuje²⁸. A przyczyn takiego postępowania doszukiwać można się w tym, czego doświadcza on w życiu publicznym, społecznym i instytucjonalnym, czyli w doświadczaniu wyzysku, nieautentyczności, selekcji, a nawet cierpienia²⁹.

Doświadczenie jako uczenie się w świecie mediów

Jednak nie dla wszystkich media są jedynie źródłem destrukcji podmiotowości i przestrzenią ucieczki w przyjemności. Henry Jenkins rozpatruje zjawisko konwergencji mediów jako arsenał możliwości doświadczania świata, a w szczególności uczenia się przez dzieci w przestrzeniach rekreacyjnych i nieformalnych rzeczy, których nie nauczą się w tradycyjnej szkole, a które pozwolą im pozyskać kompetencje kulturowe do pełnego uczestnictwa w kulturze, określanej przez niego jako kultura konwergencji³⁰.

W jego przekonaniu tylko aktywne uczestnictwo w fikcyjnej przestrzeni i odgrywanie ról pozwala na „eksplorację fikcyjnego świata”, „rozwijanie głębszego zrozumienia samego siebie i otaczającej (...) kultury”³¹, a co za tym idzie osiągnięcie pewnego typu „biegłości inte-

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

³⁰ JENKINS, H. *Kultura konwergencji. Zderzenie strych i nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.

³¹ Tamże, s. 173.

lekturalnej” dającej kompetencje uczestnictwa w kulturze³². Odnosi się on między innymi do fenomenu „Daily Prophet”, stworzonej w Internecie w celu „ożywienia świata literatury”³³.

Projekt ten pozwala dzieciom na zanurzenie się w sztucznym świecie z jednoczesnym poczuciem „przynależności do społeczności dziecięcej, w której osoby z całego świata pracują nad >>Daily Prophet<<”³⁴. W społeczności tej dzieci „o różnej przynależności etnicznej, rasowej i narodowej (czasem prawdziwej, a czasem zmyślonej)” tworzą grupę, która akceptuje własne różnice i docenia naukę³⁵. Uczą się też opisywania własnych emocji. Proces ten, jak stwierdza H. Jenkins, „zachodzi poza salami szkolnymi i bezpośrednią kontrolą dorosłych”³⁶. Niemniej dzieci uczą się i nabywają kompetencji, aby stać się pełnoprawnymi uczestnikami kultury konwergencji.

Coraz częściej też doceniany jest ów proces uczenia się, zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę politykę edukacyjną i fakt, że stawia ona na standaryzację tekstów nauczania. W nim tymczasem dzieci angażują się w aktywności, których nie mogą podjąć w przestrzeni szkoły czy domu ze względu na to, że nauczyciele i rodzice uważają je za banalne. H. Jenkins powołuje się na twierdzenia profesor James Paul Gee, która te nieformalne sposoby uczenia się nazywa „przestrzeniami przyciągania”. W jej przekonaniu owe przestrzenie dają duże możliwości uczenia się, ponieważ „podtrzymywane są wspólne wysiłki, porozumienie tworzące się ponad podziałami dotyczącymi wieku, klasy, rasy, płci, poziomu wykształcenia”³⁷. Dzieci podejmują różnorodne sposoby uczestnictwa, zależne od ich zainteresowań, umiejętności i możliwości. Istotne okazuje się w nim również motywowanie do zdobywania nowej wiedzy i doskonalenia umiejętności przez innych uczestników, a także korzystanie z wiedzy innych.

Niezależnie od wskazanych aspektów, interakcje tego typu w Sieci łączą piszących w różnym wieku, pozwalają na wzajemną wymianę opinii i sugestii, stanowią podłoże dla tworzenia programów instruktażowych. W przypadku „Daily Prophet” jest to całe archiwum instrukcji i partnerskiego recenzowania czy pomocnych porad dotyczących redakcji technicznej tekstów. Cała społeczność poddaje przesyłane historie i opowiadania beta-czytaniu i beta-testowaniu w programach komputerowych, aby pomóc stworzyć dobrze napisaną historię w ich świecie. Redaktorzy stron mają świadomość pojawiających się potrzeb i oczekiwań uczestników, stąd sami wyjaśniają: „(...) Mamy nadzieję, że to doświadczenie doda ludziom

³² Tamże.

³³ Tamże, s. 169.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże, s. 173.

³⁷ Tamże.

odwagi i pewności siebie, dzięki czemu rozszerzą pole swoich zainteresowań i zaczną pisać oryginalne opowiadania”³⁸. Pojawia się w tej przestrzeni grupa uczących się i nauczających, ale ważne jest raczej to, że tworzy się – jak pisze H. Jenkins – „inny rodzaj relacji pomiędzy mentorami i uczącymi się niż ten kształtowany przez pisanie w klasie”³⁹, a wiąże się z sugerowaniem, nie instruowaniem jak w wypadku szkoły, a także na „zachęcaniu ucznia do przemyślenia efektów własnego procesu twórczego”⁴⁰.

H. Jenkins zwraca również uwagę na to, co pedagodzy określają mianem „rusztowania”, a mianowicie sposób, „w jaki dobry proces edukacyjny rozwija się krok po kroku, zachęcając dzieci, by uczyły się nowych umiejętności (...) i zapewnia wsparcie w nowych przedsięwzięciach”⁴¹. Różnica pomiędzy takim „rusztowaniem” w szkole a w społecznościach *fan fiction* typu „Daily Prophet”, w jego przekonaniu, jest zasadnicza, jak stwierdza „W środowisku szkolnym to nauczyciel zapewnia >>rusztowanie<<. W kulturze uczestnictwa odpowiedzialność za pomaganie w odnalezieniu się nowicjuszom bierze na siebie cała społeczność”⁴². W kulturze uczestnictwa, a dokładniej konwergencji mediów, dochodzi do poszerzenia obszaru odpowiedzialności, sytuacji, której raczej nie łączy się ze światem przekazów medialnych. Ta przestrzeń pozwala jednak na formowanie poczucia współodpowiedzialności za proces uczenia się i nauczania, a co za tym idzie, całościowego, jednostkowego i społecznościowego doświadczania świata wirtualnych interakcji, budowania relacji nauczyciel-uczeń, opowiadań, historii, pisarstwa, motywowania i uczenia się dobrego pisania.

Nieustanny rozwój nowych technologii przynosi jednak nieustannie nowe problemy związane z komunikowaniem i możliwościami funkcjonowania w świecie mediów. H. Jenkins, Sam Ford i Joshua Green wskazując na tzw. rozprzestrzenialne media, piszą o hybrydowych odbiorcach czy problemie nierówności w uczestnictwie, podkreślając specyfikę powstawania wartości i znaczeń w usieciowionej kulturze. Dając tym samym wyraz tworzeniu się różnych typów uczestnictwa w kulturze usieciowionej, stanowiącej istotną przestrzeń obecnego „świata życia” dzieci i młodzieży. Zwracają uwagę na aktywne i znaczące uczestnictwo w środowisku medialnym, zdominowanym przez cyfrowe narzędzia⁴³.

³⁸ Tamże, s. 175-176.

³⁹ Tamże, s. 176.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże, s. 174.

⁴² Tamże, s. 174-175.

⁴³ JENKINS H., FORD S., GREEN J. *Rozprzestrzenialne media. Jak powstają wartości i znaczenia w usieciowionej kulturze*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2018.

Myśl o konwergencji i możliwościach jakie daje, rozszerza Kishore Mahbubani, który pisze o globalnej konwergencji, wskazując na naukę jako istotną siłę napędową obecnego „świata życia” i konieczność otwierania się dzieci i młodzieży na teorię jednego świata, nowe normy, umowy społeczne i wielostronność. Można przyjąć, iż w jego ujęciu uczenie się miałyby opierać się na czterech filarach, będących podstawą teorii jednego świata, a mianowicie: ekologicznym, ekonomicznym, technicznym i wspólnych aspiracji⁴⁴. To jednak problematyka na osobne rozważania.

W sferze konkluzji

Doświadczenie „świata życia” dokonuje się wszędzie, jedne przestrzenie oferują wiedzę w sposób uporządkowany i sfunekjonalizowany, a nawet sformalizowany, inne dają otwarte drogi poznawania i różnorodność możliwości podejmowania działań, wszystkie jednak uruchamiają procesy odbioru, kodowania, zapamiętywania, interpretowania, budowania znaczeń, myślenia i podwyższania świadomości bycia, uczestnictwa, istnienia praw i wartości itd. Każdy obszar „świata życia” to jednocześnie obszar wychowania, socjalizacji, enkulturacji i kształcenia oraz bezpośrednie źródło doświadczeń dziecka. W sytuacji konwergencji, łączenia i „przesięgania” różnych elementów pomiędzy obszarami, wszystkie procesy zyskują nową jakość formowania i budowania, w której ujawnia się złożona podmiotowość i tożsamość dziecka, rozwijają się jego możliwości i kompetencje.

Zachodzące w ponowoczesności zmiany prowadzą do przekształceń w relacjach międzyludzkich, komunikowaniu i w systemach wartości, stąd konieczność pobudzania już od dziecka świadomości różnorodności świata i krytycznego myślenia wobec jego przejawów. Istotnym elementem układanki rzeczywistości jest przestrzeń naukowo-badawcza, będąca polem dla rozważania i sprawdzania założeń, idei, myśli, tworzenia sposobów opisywania zdarzeń, zjawisk itd., weryfikowania przyjętych twierdzeń, diagnozowania rzeczywistości itd. Co stanowi grunt dla wielości i różnorodności koncepcji, teorii czy systemów, dających podstawy teoretyczne dla szeregu działań, wymagających obecnie szerokiego i wielokontekstowego oglądu. Stąd na gruncie pedagogicznym ważne okazuje się umiejętne wykorzystywanie owej przestrzeni teoretyczno-badawczej zarówno dla pobudzania świadomości i myślenia, jak i projektowania działań w rzeczywistości wychowawczej.

Znaczącym wyrazem takiej sytuacji jest wykorzystanie, wspomnianych wcześniej, idei fenomenologicznych i redukcji fenomenologicznej na gruncie pedagogiki (dotyczy to wszyst-

⁴⁴ MAHBUBANI K. *Wielka konwergencja. Azja, Zachód i logika jednego świata*. Warszawa: PWN, 2020.

kich nurtów filozoficznych, które znalazły zakotwiczenie i rozwinęły się na jej polu). W dążeniach do precyzowania fenomenu, odkrywania wymiaru samoodpowiedzialności i współodpowiedzialności okazują się krokiem w stronę otwierania umysłu. Wielość odsłon fenomenologicznych (i innych) w podejściu do dziecka i „świata życia” oraz możliwości jego doświadczenia otwiera drogi badawcze i poznawcze.

Każde dziecko jako podmiot funkcjonuje w „świecie życia”, czyli między innymi wartości, znaczeń, zasad, a także instytucji, schematów społecznych i mediów, doświadcza też wszystkich związanych z nimi aspektów, między innymi opisaną „kolonizacją” społeczną, dokonywaną przez kulturę masową czy konwergencji mediów. Podlega też sytuacji doświadczania jako uczenia się w przestrzeni nowych mediów. To oznacza wielość dróg, ale też wielość rozwiązań.

Bibliografia

- BOLLNOW, O. F. *Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik*. W: *Erziehung in anthropologischer Sicht*. Red. O. F. Bollnow. Zürich: Morgarten Verlag, 1969.
- GIROUX, H. A., WITKOWSKI, L. *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls, 2010.
- HUSSERL, E. *O idei absolutnej samoodpowiedzialności*, Znak 1995, nr 485, Kraków PAŹDZIERNIK (10).
- JENKINS, H. *Kultura konwergencji. Zderzenie strych i nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.
- JENKINS H., FORD S., GREEN J. *Rozprzestrzenialne media. Jak powstają wartości i znaczenia w usieciowanej kulturze*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2018.
- JONAS, H. *Teoria odpowiedzialności: pierwsze rozróżnienia*. Znak 1995, nr 485, Kraków PAŹDZIERNIK (10).
- JONAS, H. *Zasada odpowiedzialności – Etyka dla cywilizacji technicznej*. Kraków: Wydawnictwo Platan, 1996.
- KRON, F. W. *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Pojęcia, procesy, modele*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012.
- LIPPITZ, W. *Phänomenologie als Methode?* W: *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*. Red. W. Lippitz, K. Meyer-Drawe. Königstein: Anton Hein Meisenheim. 1984.
- LIPPITZ, W. *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 1993.
- LIPPITZ, W. *Differenz und Fremdheit*. Frankfurt am Main: Lang, 2003.

- MAHBUBANI K. *Wielka konwergencja. Azja, Zachód i logika jednego świata*. Warszawa: PWN, 2020.
- MOLLENHAUER, K. *Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. München: Juventa, 1976.
- WATZLAWICK, P. i in. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern-Stuttgart-Wien: Huber, 1972.
- ZACHER, L. W. *Technika-Wartości-Trwały rozwój. (Refleksja o zmieniających się relacjach, znaczeniach i praktykach społecznych)*. Transformacje. Pismo interdyscyplinarne, 2016, 1-2 (88-89), s. 154-171.

A Child in the Postmodern Educational Reality. Children's Experience of the "World of Life" from the Philosophical and Anthropological Perspective

The following article addresses the subject of post-modern transformations and interactions related to educational reality. The starting point for the considerations is the question of creating this reality and the possibility of acting in it with full understanding by both the educating person and the educated. Furthermore, the author of the paper also discusses the issue of perception of the child's values and functioning in the world of post-modern values, putting particular emphasis on the concept of responsibility. The problem of social "colonization" through mass culture and the issue of the need to maintain and develop critical thinking has been also considered, as well as the issue of experiencing things as learning in the space of new media. The author's reflection on the children's experience of the "world of life" is based on analyses and theoretical proposals by, among others, Friedrich W. Kron, Otto Friedrich Bollnow, Wolfgang Lippitz, Käte Meyer-Drawe, Lech Witkowski, Lech W. Zacher and Henry Jenkins.

ERNEST ZAWADA

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Widzenie malarstwa. Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej

Keywords: *child, art education, painting, art*

Słowa kluczowe: *dziecko, edukacja artystyczna, malarstwo, sztuka*

Wprowadzenie

W ramach organizowanego cyklicznie przez Zespół Szkół Plastycznych w Bielsku-Białej 15 Biennale Rysunku i Malarstwa w marcu 2022 roku miało miejsce spotkanie członków Jury – profesorów i wykładowców polskich uczelni artystycznych z pedagogami oraz nauczycielami szkół plastycznych. Ów panel dyskusyjny zatytułowano: Czy warto uczyć malować? Temat ten, jakże istotny dziś, ze względu na fakt, iż coraz częściej pojawiają się nieodosobnione głosy, najczęściej teoretyków sztuki i krytyków, które zmierzają w kierunku dążenia do pełnej autonomii działań twórczych, warunkujących jakoby tym samym przestrzeń wolności osoby w obszarze sztuk plastycznych. Koncepcja ta pozostaje w sprzeczności z dotychczasową tradycją akademicką, wypracowaną w przeszłości. Samokształcenie i samorozwój są możliwe, jednak praktyka pedagogiczna podpowiada, iż świadome efekty działań twórczych mogą powstać wyłącznie w ramach relacji sprawdzonej – mistrz i uczeń. Jakże ważna formuła Biennale, będąca cyklicznym przeglądem dokonań artystycznych młodzieży, która kształci się w tym ukierunkowanym zakresie, daje możliwość porównania najnowszych systemów kształcenia, a jednocześnie tendencji, wynikających ze współczesnych uwarunkowań kulturowych¹.

¹ Por. *Różnorodni przez sztukę: edukacja artystyczna w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*. Red. ZALEWSKA-PAWLAK, M., SASIN, M. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2017; *Sztuka, edukacja, kultura: z teorii i praktyki edukacji artystycznej*. Red. SZUŚCIK, U., LINKIEWICZ, E. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014; *Teoria i praktyka edukacji estetycznej*. Red. ŻUKOWSKA, A. M., LEWARTOWICZ, U. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2022; *Edukacyjne konteksty doświadczenia świata sztuki*. Red. KOCHANOWSKA, E., MAJZNER, R., ZAWADA, E., Kraków: Studio MOT, 2017.

Edukacja przez sztukę

Zagadnienie edukacji poprzez sztukę, a bardziej precyzyjnie w tym przypadku poprzez malarstwo musi się wiązać z szerszym spojrzeniem na edukację w tym zakresie w polskim systemie oświaty, który nie może być odizolowany od standardów międzynarodowych. Na wymierne efekty edukacji humanistycznej, kulturowej, estetycznej należy patrzeć z perspektywy czasu. Stan po przeobrażeniach systemowych lat dziewięćdziesiątych XX wieku można weryfikować dziś. Niestety świadomość społeczna w tej kwestii jest znikoma, co daje wręcz zatrważające skutki. W większości polskich domów ciągle brak jest miejsca, nierzadko również ze względów ekonomicznych, na sztukę, obraz, grafikę czy rzeźbę.

Z kolei elity świata polskiego biznesu wprawdzie inwestują, czasami nawet znaczne środki finansowe w tak zwaną sztukę, która niestety nie zawsze przedstawia pożądaną wartość artystyczną. Tworzy się tym samym przestrzeń pseudo sztuki komercyjnej, nabywanej z czystego snobizmu, która być może zachowa się dla przyszłych pokoleń, jako artefakty świadczące przede wszystkim o braku odpowiedniego przygotowania estetycznego ich właścicieli, mających na celu głównie względy ekonomiczne. Inwestując w coś, co należy wypromować, żeby nie stracić finansowo, wprowadza się tym samym w obszar polskiej kultury narodowej mnóstwo wytworów miernych, lansowanych jako istotne. Natomiast współczesne tendencje rynku tak zwanej sztuki wysokiej określają niestety nie sami jej twórcy, lecz kuratorzy wystaw, którzy arbitralnie „wiedzą lepiej” co aktualnie jest preferowane. Ze względu jednak na fakt powszechnej dziś informatyzacji oraz wirtualnych form przekazu obrazów nie doświadczają samej materii dzieła sztuki, której często nie można werbalnie określić, sprecyzować za pomocą definicji. Można ją odczuć, jako tę właściwą lub fałszywą, ale jednak ta umiejętność wymaga stałego kontaktu z praktyką procesu twórczego. Z kolei nadmierna koncentracja uwagi na nim samych twórców, nie pozwala im werbalnie i w sposób precyzyjny wypowiedzieć się o nim.

Perspektywy badawcze

Analiza pisemnych dokumentów² wskazuje jednoznacznie, iż istnieje nadal wysoki deficyt edukacji w tym zakresie i dotyczy on zarówno artystów, teoretyków sztuki, jak również jej odbiorców. Edukacja artystyczna, zwłaszcza ta, która jest związana z malarstwem, winna być prowadzona w sposób kompetentny na wszystkich możliwych etapach kształcenia, gdzie ona programowo występuje i z założenia ma stanowić korelację teorii z praktyką. Arkana tej prak-

² Dotyczy publikacji cytowanych w tekście oraz merytorycznej treści przeprowadzonych ankiet wśród studentów, jak w opisie.

tyki mają przekazywać docelowo wykwalifikowani pedagodzy, znający system zależności i uwarunkowań prowadzących do rozwoju kreatywności osoby, jednostki, która sama w sposób coraz bardziej świadomy będzie zmierzać do rozwijania swych talentów, dostrzegając aspekty piękna nie tylko w fizycznej rzeczywistości natury, ale też w dziełach kultury materialnej stworzonej w przeszłości, mającej moc kształcenia i wychowywania osoby wrażliwej, dobrej i twórczej³.

Starochińskie przysłowie mówi, że jeden obraz może być wart więcej niż dziesięć tysięcy słów. Zatem uczestnicząc w kulturze, mamy stałą możliwość odkrywania i doświadczania głębi znaczenia dzieł, zarówno tych, które powstały przed setkami lat, jak i tych zrealizowanych współcześnie. Są one, jeśli zostały stworzone szczerze, pozawerbalnym zapisem rzeczywistości poznawanej umysłowo, a także odzwierciedleniem indywidualnych cech osoby tworzącej, jej doznań i emocji. Proces tworzenia jest synchronią logiki i wrażliwości pozostawionej na płaszczyźnie płótna w materii malarskiej, graficznej i rzeźbiarskiej, jako ślad.

Dzieło sztuki stanowi konkret fizyczny, komunikat będący przekazem treści składających się ze znaków i form. Ma w założeniu przede wszystkim dostarczać przeżyć estetycznych, zaspokajając właściwą człowiekowi potrzebę piękna. Dzieło daje możliwość pełniejszego poznania samego twórcy, który poprzez środki wyrazu plastycznego przekazuje odbiorcy indywidualne przesłanie, dotyczące rzeczywistości, w której żyje. Spełnia ono ponadto wielorakie funkcje: edukacyjną, religijną, magiczną, wychowawczą i etyczną.

Definicje malarstwa

Jak zdefiniować malarstwo? Czym ono jest? Jakie są jego najbardziej charakterystyczne cechy? Tadeusz Król podaje, iż: „W ocenie teoretyków sztuki – artystów i entuzjastów – malarstwo to dyscyplina plastyczna, polegająca na nanoszeniu farb za pomocą pędzli lub innych narzędzi na różne podłoża (podobrazia). To gra plam barwnych oraz ich określonych zestawień, za pomocą, których artysta stwarza iluzję trójwymiarowej przestrzeni na płaskiej płaszczyźnie. Malarstwo to jeden z najstarszych sposobów wypowiedzi artystycznej, próbujący wyrazić i opisać za pomocą plam barwnych emocje i refleksje związane z odbiorem przez twórców otaczającego świata. Ta dziedzina sztuki, wypowiedziana przez barwę, światło i fakturę – wymaga szczególnej wrażliwości kolorystycznej⁴.

³ Zależności te regulują w sposób precyzyjny właściwe dla poszczególnych etapów kształcenia podstawy programowe określone w przepisach rozporządzeń Ministra Edukacji i Nauki.

⁴ KRÓL, T. *Nauka malowania. Ucz się od polskich mistrzów*. Warszawa – Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2009, s. 8.

Z kolei niekwestionowany autorytet w tej dziedzinie Stefan Gierowski pisał: „Malowanie to jednak inne kłopoty niż projektowanie, przecież jest ono naturalną aktywnością człowieka i towarzyszy w jego historii i prehistorii, aby to, czego nie można inaczej przekazać wyrazić malowaniem. Na podstawie mojej obserwacji każde malowanie jest działaniem twórczym, ale różnica między malowaniem a malarstwem jest równie zasadnicza, jak między pisaniem a poezją”⁵. Jego zdaniem: „Malarstwo posiada swój autonomiczny, szczególny sposób wyrażania myśli i emocji oraz wielką tradycję dążenia do prawdy, doskonałości i piękna”⁶.

Jeden z klasyków współczesnego malarstwa polskiego, działający w drugiej połowie XX wieku, mylnie utożsamiany tylko z nurtem socrealizmu Aleksander Kobzdej w 1961 roku na łamach *Polityki* twierdził; „(...) Pozostało wreszcie malowanie, od którego brały początek wszystkie wymienione specjalności (grafika, fotografia, film, tkanina, moda itd.) (...) Posługując się najprostszym warszatem (malarz), przy pomocy pędzla i prostokąta przestrzeni, układa formy i kolory. Formuje bogaty, złożony świat malarstwa nowoczesnego. Czym jest malarstwo nowoczesne, jaka jest jego istota, to temat ogromny, nieuchwytny, rozwiązywany codziennie w pracowniach malarzy całego świata. Sens jego jest zmienny, wielowarstwowy, atakowany, obalany i budowany na nowo przez samych twórców – jest trudny do akceptowania przez ludzi, którzy chcą wierzyć w trwałość praw, chcą spokoju płynącego z ustalonych kanonów estetycznych”⁷. Nela Samotyhowa podaje: „Malarstwo jest olbrzymią dziedziną twórczości ludzkiej. (...) Jest to, najogólniej mówiąc, tworzenie pewnych całości z plam barwnych i linii, związanych ze sobą w rozmaity sposób. (...) Tyle mają między sobą wspólnego, że istotnym ich tworzywem są barwy i linie, niekiedy nawet same barwy lub same linie”⁸.

W kwestionariuszu ankiet przeprowadzonych w roku akademickim 2021/2022 wśród 130 studentów kierunku: pedagogika w Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej czytamy między innymi:

*Malarstwo jest to rodzaj sztuki, za pomocą którego artysta porozumiewa się ze światem;
Malarstwo – wyrażanie swoich odczuć przez malowanie;*

Malarstwo to dziedzina sztuki, pozwalająca uchwycić piękno jak również pomagająca wyrazić siebie. Jest formą odzwierciedlania emocji i rzeczywistości. To jedna ze sztuk plastycznych realizowana za pomocą farb na różnych podobrazach;

⁵ WŁODARCZYK, W. *Miejsce malarstwa*. ASP w Warszawie, 2008, s. 11.

⁶ WŁODARCZYK, W. *Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie w latach 1944 – 2004*. Warszawa 2005, s. 674.

⁷ KOBZDEJ, A. *Moim zajęciem jest malowanie*, *Polityka*, 1961, nr 51, s. 7.

⁸ SAMOTYHOWA, N. *Malarstwo zachodnio – europejskie*, Warszawa, 1964, s. 6.

*Rodzaj sztuki, w której tworzone są obrazy. Jest jedną z form wyrazu artystycznego;
W malarstwie wykorzystuje się metody wyrazu plastycznego. Jest odpowiednie dla danego okresu;*

To pewien sposób przekazu w formie artystycznej, przelewanej na płótno;

To najwrażliwszy zapis osobowości człowieka;

To forma sztuki, za pomocą której można wyrazić swoje uczucia;

To dział plastyki polegający na malowaniu farbami;

Malarstwo zawiera w sobie przesłanie dla odbiorcy. Wyrażać może zarówno pozytywne, jak również negatywne emocje;

Jest sztuką nakładania farb na papier, płótno, szkło itp. Rozwija kreatywność i wyobraźnię, kompensuje braki. Wpływa terapeutycznie na ludzi;

Widzenie malarstwa

Wszyscy ci, którzy otrzymali dar w postaci zmysłu wzroku, dzięki niemu mają stały kontakt z obrazem rzeczywistości fizycznej, która jawi się realnie w formach współistniejących ze sobą, dających konkretne informacje o niej i pozytywne lub negatywne bodźce estetyczne. Tadeusz Lewandowski zauważa, że oczy stanowią dowód na istnienie Boga. Pisze: „To najważniejszy organ poznawania: oczy mieszczą aż 70% ludzkich receptorów, ponad połowa zapisywanych w mózgu informacji dociera tam dzięki wzrokowi; oczy złożone są z milionów włókien nerwowych, podczas gdy na rzecz węchu pracuje zaledwie 200 tysięcy neuronów, 100 tysięcy wiąże się ze słuchem, 50 tysięcy z dotykaniem, a niespełna 10 tysięcy ze smakiem”⁹. Bodźce wzrokowe są źródłem informacji i wiedzy o świecie i człowieku w nim żyjącym. Zastanawiający jest fakt, iż dwuletnie – trzyletnie dziecko pierwszy świadomie rysowany przezeń kształt przedstawia w postaci koła. Poznana i zapamiętana twarz matki zostaje w jego umyśle uproszczona w procesie syntezy w ten abstrakcyjny kształt. Kodyfikacja graficzna w obrazowaniu jest tu bardziej przydatna, gdyż określa początkowo tylko zewnętrzne kształty. W następnej kolejności koło zostaje wzbogacone w dwie nieregularne kreski, przypominające nogi. Stąd postać głowonoga, czyli formy antropomorficznej, która następnie przekształca się w tzw. głowotułów. Człowiek jest zatem pierwszym obiektem ideoplastycznego obrazowania w schematach uproszczonych, rysowanych z pamięci. Schematy te przedstawiają konkretną wiedzę o tym, co zostało poznane i zapamiętane. Jest ona stale poszerzana i w rysunku dziecięcym ujawnia się w postaci innych kształtów: pozostałych członków rodzi-

⁹ Katalog wystawy, *Malarstwo abstrakcyjne – światło*, T. Lewandowski, Hommage dla Georga Wilhelma Friedeicha Hegla, s. 12.

ny, domu, drzewa, zwierzęcia, które w następnej kolejności zostają połączone w uporządkowany układ kompozycyjny z określoną przestrzenią ziemi, przedstawianej najczęściej jako poziomy pas w dolnej krawędzi kartki oraz nieba, rysowanego w górnej jej części. Wszystko to razem jest stale wzbogacane w tzw. akcydensy, czyli szczegóły, dzięki którym ma miejsce indywidualna charakteryzacja postaci i innych przedstawianych obiektów. Precyzja rysunku konturowo – linearnego na samym końcu zostaje wypełniona płaszczyznami koloru, najczęściej za pomocą kredek. Tu pojawia się po raz pierwszy zagadnienie korelacji formy i barwy. Bezpośrednim odniesieniem do tej formy obrazowania są filmy animowane dla dzieci, które w konwencji 2D najtrafniej docierają do percepcji dziecka. Większość występujących w nich postaci, zarówno ludzkich, jak również tych zwierzęcych, konstruowanych jest w oparciu o formę kolistą, łączona następnie z prostymi układami pionowymi, poziomymi lub skośnymi kwadratów, prostokątów, owali i trójkątów. W podobny sposób są tworzone ilustracje do książek adresowanych do dzieci najmłodszych oraz tych kształcących się w klasach 1-3.

Ideoplastyka

Ideoplastyka jako kanon stylistyczny występuje także w historii w wielu kulturach. Prehistoryczne malowidła z Altamiry tworzone były w podobnej konwencji. Najpierw wykonywano obrys konturowy form zoomorficznych, który następnie wypełniano ochrą na zasadzie kolorowanki. W polichromiach naskalnych nierzadko stosowano tzw. technikę rentgenograficzną, uwzględniając zarówno zewnętrzne, jak również wewnętrzne detale anatomii zwierząt. Kody stylistyczne były zbliżone, zazwyczaj ujęcia profilowe sylwetek zestawiane z frontalnymi kształtami poroży. Obowiązującą konwencją schematyczną była pozycja lotnego galopu polegająca na przedstawianiu skrzyżowanych kończyn przednich i tylnych, dających złudzenie ruchu. Mimo schematycznych przedstawień, postaci zwierząt cechuje pewien realizm w odzwierciedlaniu konkretnych okazów: byków, koni, mamutów itp. Człowiek w malarstwie prehistorycznym pojawia się niezwykle rzadko, zazwyczaj jako myśliwy, którego postać traktowana jest lapidarnie – podstawowe kształty, głowa, tułów, ręce i nogi, czego przykładem może być postać łucznika z jaskini Remigia w Hiszpanii.

W malarstwie staroegipskim utrwalony kanon łączy w sobie elementy obserwowanej rzeczywistości ze schematyzmem obrazowania, szczególnie w odniesieniu do postaci władców, których traktowano jako istoty boskie. Ich wizerunki musiały być kompilacjami sztywnych ujęć, zestawianych w jedną całość. Zatem twarze przedstawiane są profilowo, a oczy w nich frontalnie. Ręce i dłonie określane są z profilu, tak samo stopy, w których nie wyodrębnia się części wewnętrznej i zewnętrznej. Tułów natomiast widnieje en face, przy czym piersi kobie-

ce występują, jedna frontalnie, a druga profilowo. Istotne tego typu przykłady zachowały się w nekropolii w Sakkarze oraz jako malowidła ściennie w grobowcu Nebamona, w Tebach zachodnich. Tutaj odkryto też słynne przedstawienie uczty na cześć zmarłych i bogów. To właśnie to malowidło przedstawia odbiegające od kanonu postaci grających na piszczałkach dwóch kobiet, których twarze przedstawiono en face oraz dwu tancerek w swobodnych, naturalnych i dynamicznych pozach (Nowe Państwo, ok. 1400 r. p. n. e.). Oprócz postaci ludzkich, eksponowanych w perspektywie hierarchicznej, widnieją tam również fragmenty motywów krajobrazowych, brzeg Nilu, zarośla papirusu oraz ryby i ptactwo różnego rodzaju.

Egipski sposób obrazowania przypomina ideoplastykę dziecięcą, w której obraz sam w sobie jest ilustracją określonej treści, dodatkowo wspieranej inskrypcjami hieroglificznymi. Sztywność kanonu nie obowiązywała w przedstawieniach dzieci oraz niewolników, widniejących na malowidłach, zazwyczaj nago i w bardziej swobodnych pozach. Mary Hollingsworth pisze: „Dla mentalności egipskiej obraz całej postaci był bowiem ważniejszy od „rzeczywistości”. Postać siedząca przedstawiana jest z rękoma na kolanach. Pozycja zajmowana w hierarchii społecznej przez różne postacie, jest ukazywana niezmiennie przez zachowanie określonych proporcji. I tak na przykład postać mężczyzny jest zazwyczaj większa od postaci kobiety i dzieci. Natomiast liczne wyobrażenia par królewskich, takich samych rozmiarów, wyrażają ważną pozycję córki faraona w sukcesji władcy. Tron przypadał bowiem najstarszej córce, która z kolei przekazywała swemu mężowi prawo rządzenia. W portretach faraona, zarówno jego poza, jak i stopień idealizacji, świadczą o boskich cechach władcy. Jednak taki kanon nie dotyczył poddanych; w tym ostatnim przypadku sztuka portretowa zbliżała się bardziej do realizmu. Mężczyzna na portretach ma z reguły karnację ciemniejszą od kobiety, jasna była odznaką dobrobytu, który pozwalał kobietom nie pracować i pozostawać w domu”¹⁰.

Ponadto malarstwo staroegipskie spełniało dodatkowo funkcje magiczno-symboliczne np. bujna roślinność nad rzeką, z bogactwem ptactwa i ryb symbolizuje obfitość, zasobność, płodność i witalność. Polichromie grobowców egipskich dają też pogląd na aspekt dotyczący malarstwa, jeśli o takowym w tym przypadku w ogóle może być mowa. Mianowicie, graficzność i konturowość jest domeną rysunku, lecz jest on wypełniany płaszczyznowo, bez modelu światłocieniowego kolorem zaobserwowanym i zapamiętanym w naturze, a następnie odzwierciedlonym możliwie jak najwierniej. Karnacje ciał mężczyzn są malowane ochrą

¹⁰ HOLLINGSWORTH, M. *Sztuka w dziejach człowieka*, Warszawa, 2006, s. 40.

o odcieniu czerwono-brązowym, kobiece są żółtawe, natomiast sylwetki zwierząt oraz rośliny są przedstawiane w bardziej zróżnicowanych, bliskich tym naturalnym.

Ideoplastyka w malarstwie egipskim, tak jak dziecięca bierze swe wzorce z rzetelnej obserwacji natury, transponowanej następnie na „język” obrazów naściennych, płaskich lub podrzeźbionych reliefem, dzięki czemu uzyskiwano złudzenie pewnej przestrzenności. Występują w niej określone i łatwo rozpoznawalne cechy stylistyczne. To ikonografia, w której ma miejsce brak przestrzenności modelowanej światłocieniem. Stanowi ona bogaty materiał ilustracyjny, informujący w prosty sposób o życiu i wierzeniach ludzi sprzed 2000 lat. Dodać należy, że jej cechą typową pozostaje zasada rytmu, powtarzalności modułów obrazowych, „odczytywanych” jako ciągi, z góry na dół, mające swą chronologię i określony porządek. Jest to również forma sztuki propagandowej mającej z założenia gloryfikować, nawet po śmierci, dokonania władcy.

Schematyzm obrazowania o wyraźnie odmiennej i bardziej dekoracyjnej konwencji stylistycznej występuje w sztuce Ameryki prekolumbijskiej, indyjskiej i afrykańskiej. Jest on obecny na antycznych wazach greckich czy polichromiach grobowców etruskich. To również domena sztuki wczesnochrześcijańskiej i bizantyjskiej, z typową dla niej izokefalią oraz średniowiecznej zachowanej jako iluminacje rękopisów, freski oraz witraże. Jego elementy są widoczne zarówno w sztuce naiwnej jak również w malarstwie współczesnym Marca Chagalla, Jeana Dubuffeta, Edwarda Dwurnika czy Franciszka Maśluszcza. Zasada zawsze pozostanie ta sama: forma czy zespół form widzianych w naturze pozostaje zapamiętana, a następnie przetransponowana na język uproszczonych znaków abstrakcyjnych poprzez obrys zewnętrzny i detale widniejące na płaskiej powierzchni, niekiedy tę rzeczywistość jedynie sugerując, poprzez np. kulisowość. Rysunek projekcyjny dziecka przedstawia najczęściej jego stan wiedzy o świecie, który go otacza oraz wyobrażenia z nim związane, a także jego emocje zawarte np. w deformacjach kształtów. To forma kolorowanki, w której obrys determinowany myśleniem jest wypełniany płaszczyznami barwnymi, nanoszonymi poprzez szrafowanie kredek lub pastel. Myśl determinuje zapis graficzny w postaci kształtu danej formy, rysowanej z pamięci, z przypomnienia wyglądu rzeczywistego. Występuje on zawsze na początku procesu twórczego związanego z malarstwem. Wszelka figuracja zatem w kreacjach malarskich rozpoczyna się od rysunku, by w następnej kolejności zyskać swą autonomię i rozwinąć się pod postacią barw, mających swą głębię w relacjach współistniejących z nimi związanych. Malarstwo starożytne, naiwne i współczesne wykorzystuje często tę konwencję, zachowując typowe sobie cechy stylistyczne, związane z osobą, miejscem i czasem oraz epoką, w której powstało.

Transpozycja rzeczywistości fizycznie realnej w formę obrazową, będącą odniesieniem do niej, a nie nią samą, odbywa się dwojako. Jak zostało podane wcześniej rysowanie i malowanie z pamięci z konieczności prowadzi do syntezy i schematu, który daną postać, obiekt lub cały zespół elementów występujących we wzajemnych relacjach jedynie w pewnych skojarzeniach przypomina. Na przykład rysunek dziecka przedstawiający postać matki daleko odbiega od rzeczywistości, gdyż przede wszystkim najczęściej powstaje w momencie braku bezpośredniego kontaktu wzrokowego z nią, zmienione są zatem proporcje (w rysunkach dziecięcych postaci dorosłych posiadają z reguły proporcje dziecięce – duża głowa, małe kończyny). Najbardziej charakterystyczną cechą jest jednak symultaniczny sposób przedstawiania, co występuje również w twórczości Picassa, kubistów włoskich futurystów, polskich formistów, Malewicza, Chagalla i innych przedstawicieli awangardy XX wieku, przede wszystkim jednak w sztuce ludowej, naiwnej i egzotycznej. Niektóre style epok minionych z prehistorii, starożytności i średniowiecza też się nim charakteryzują.

Fizjoplastyka

Pomiędzy 10. a 12. rokiem życia dziecka rysunek dziecka ze schematycznego przeradza się w próby odzwierciedlania tego, co się widzi bezpośrednio przed sobą, mając z obiektem lub modelem bezpośredni kontakt wzrokowy. Jest to, aczkolwiek tylko w niektórych przypadkach, wchodzenie w fazę fizjoplastyki, mimetyzmu, prowadzącego do pewnego, choć niedoskonałego realizmu. W tym przypadku znowu prym wiedzie rysunek określający kształty. Najczęściej odbywa się to w sposób bardzo prosty, mianowicie dziecko odrysowuje to, co widzi i jak najlepiej potrafi z powstałego wcześniej obrazka lub zdjęcia, odzwierciedlając wizerunek według formy zewnętrznej, a następnie wnikając liniami konturowo-krawędziowymi w jej głąb, by w dalszej kolejności wprowadzać próby modelunku światłocieniowego, czasem z barwnym podkolorowaniem. Gdzie zatem jest malarstwo, jeśli de facto dotychczas mowa tylko o rysunku? Ono pozostaje na drugim planie, ponieważ rysunek, jako technika twarda najbardziej precyzyjnie odzwierciedla sposób widzenia rzeczywistości i myślenia osoby ją obrazującej.

Dyskurs pozostaje otwarty, co jest rysunkiem, a co malunkiem (termin malarstwo zostanie zastosowany później)? Odpowiedź wydaje się być oczywista, gdyż rysowanie (z gr. *grafos*), to posługiwanie się głównie linią bądź zespołem kresek, a malowanie to domena plam. Występuje tu rażące uproszczenie, ponieważ rysunki można realizować również za pomocą plam, posługując się farbą, tuszem lub innym medium. Wtedy jest mowa o tak zwanych rysunkach malarskich (mogą one być tworzone nawet w technice ołówkowej, węgłem lub pastelem).

Jednak dyskusja o malowaniu, a przede wszystkim malarstwie rozpoczyna się wtedy, gdy do powstania danej pracy używa się co najmniej kilku barw, których wzajemne relacje dadzą oddziaływanie światła i koloru.

Początkiem wszelkich artystycznych działań jawi się rysunek, który, jako graficzny zapis myśli, odnosi się jednocześnie do fizycznej rzeczywistości. Obraz, będący formą malarską, wyrażany jest jednocześnie poprzez kształty oraz kolory. Indywidualny przekaz widzenia rzeczywistości odzwierciedla osobę twórcy. Edukacja artystyczna w tym zakresie ma istotne znaczenie. Początkowy jej etap stanowi obserwacja, będąca przedmiotem badań pedagogiczno-psychologicznych, odnoszących się do rozwoju psychofizycznego dziecka. Rysunki i prace malarskie dzieci pozostają nieskażone jakąkolwiek manierą. Są autentycznym uzewnętrzeniem ich myśli i przeżyć obrazowanych ideograficznie. Malarstwo, jako sztuka, stanowi wyzwanie edukacyjne przede wszystkim dla pedagogów, którzy sami winni doświadczać tej rzeczywistości, zgłębiając jej tajniki.

Konkluzje

Podsumowując wcześniejsze rozważania należy podkreślić, iż edukacja artystyczna, na każdym etapie kształcenia, wymaga od nauczycieli nieustającej troski o poziom nauczania estetycznego uczniów, którzy w dorosłym życiu powinni być przygotowani do profesjonalnego odbioru dzieł sztuki. Ocena subiektywna prac malarskich w tym przypadku jest niewystarczająca, zatem samoistnie nasuwa się konkluzja, iż obiektywna wiedza z zakresu tworzenia i widzenia dzieła jest konieczna. Dotyczy ona przede wszystkim analizy zagadnień tematycznych, będących podstawą każdej pracy twórczej, jak również zagadnień kompozycyjnych, wynikających ze struktury dzieła sztuki, a także ze stosowanych środków wyrazu plastycznego. Należy nadmienić, iż dzieło malarskie, tworzone w różnorodnych technikach, stanowi zapis pozawerbalny myśli i uczuć je tworzących, będących odzwierciedleniem osobowości twórcy, a jednocześnie odzwierciedleniem jego stanu wiedzy o rzeczywistości, w której żyje.

Poszczególne epoki historyczne dają przykłady odmiennych nurtów stylistycznych, które obrazują charakter mijających epok oraz osób w nich tworzących. Zarówno ideoplastyka, jak też fizjoplastyka występują w kreacjach malarskich, począwszy od czasów prehistorycznych, kończąc na współczesności. Malarstwo jednocześnie w różnorodnych technikach wyrazu plastycznego obrazuje obszar logicznego działania osoby, człowieka, a także jego wrażliwości, którą można wyrazić pozawerbalnie poprzez plamy i kolory. Poszczególne etapy twórczości plastycznej dziecka realizowane przez nie samoistnie w określonych przedziałach czasu stanowią przykład jego aktualnej wiedzy o świecie obrazowanej za pomocą form określanych

konturowo. W ten sposób tworzone były obrazkowe systemy komunikowania się. Jednocześnie indywidualna wrażliwość kolorystyczna dziecka daje pogląd na sferę jego wrażliwości estetycznej, autoekspresji i uczuciowości. Obrazowanie fizjoplastyczne odnosi się bezpośrednio do możliwości mimetycznego odzwierciedlania otaczającej rzeczywistości. Wymaga to również określonej wiedzy i umiejętności praktycznej. Etapy wyższe kształcenia plastycznego pozwalają na indywidualne interpretacje zarówno form ideoplastycznych, jak również fizjoplastycznych. Należy podkreślić, iż edukacja artystyczna w tym zakresie stanowi bardzo ważną rolę.

Bibliografia

- Edukacyjne konteksty doświadczania świata sztuki*. Red. KOCHANOWSKA, E., MAJZNER, R., ZAWADA, E. Kraków: Studio MOT, 2017.
- HOLLINGSWORTH, M., *Sztuka w dziejach człowieka*, Warszawa, 2006.
- LEWANDOWSKI, T. *Katalog wystawy, Malarstwo abstrakcyjne – światło*. Hommage dla Georga Wilhelma Friedeicha Hegla.
- KOBZDEJ, A. *Moim zajęciem jest malowanie*, Polityka, 1961, nr 51.
- KRÓL, T. *Nauka malowania. Ucz się od polskich mistrzów*. Warszawa – Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2009.
- Różnorodni przez sztukę: edukacja artystyczna w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*. Red. ZALEWSKA-PAWLAK, M., SASIN, M. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2017.
- SAMOTYHOWA, N. *Malarstwo zachodnio – europejskie*, Warszawa, 1964.
- Sztuka, edukacja, kultura: z teorii i praktyki edukacji artystycznej*. Red. SZUŚCIK, U., LINKIEWICZ, E. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014.
- Teoria i praktyka edukacji estetycznej*. Red. ŻUKOWSKA, A. M., LEWARTOWICZ, U. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2022.
- WŁODARCZYK, W. *Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie w latach 1944 – 2004*. Warszawa 2005.
- WŁODARCZYK, W. *Miejsce malarstwa*. ASP w Warszawie, 2008.

Seeing painting. Selected issues of art education

The text presents issues related to artistic education and the perception of painting as a visual art occurring in culture. The aim of the article is to focus on the process of creating painting creations, which occurs automatically in children's physioplastics, as well as on the stylistic conventions associated with it, influencing contemporary aesthetic trends. It should be noted that the correlation of knowledge and practice in this area and the ex-

change of experience are a prerequisite for a professional approach to issues related to contemporary art education. The basic research method is the analysis of documents.

ANGELIKA MATUSZEK

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

O metodzie projektu na lekcjach języka polskiego (rozwiązania praktyczne)

Keywords: *project, school, student, education, polish lessons*

Słowa kluczowe: *projekt, szkoła, uczeń, edukacja, lekcje polskiego*

Wprowadzenie

Od kilkunastu lat jednym z nadrzędnych celów edukacji szkolnej jest rozwijanie tzw. kompetencji kluczowych. W grudniu 2006 r. Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej przyjęły zalecenia w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie¹, uważając, że są one niezbędne m. in. „do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia”². W związku z dynamicznie zachodzącymi zmianami – coraz większą rolą technologii, automatyzacją procesów, a także rosnącym znaczeniem kompetencji społecznych, zapewniających zdolność szybkiego dostosowywania się do sytuacji, PE i Rada UE w 2018 r. zredefiniowały listę wcześniejszych kompetencji³, wyróżniając nowe w zakresie: rozumienia i tworzenia informacji; wielojęzyczności; kompetencji matematycznych oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii; kompetencji cyfrowych; kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się; kompetencji obywatelskich; przedsiębiorczości; kompetencji w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej⁴.

Unijne zalecenia znalazły zastosowanie w dokumentach oświatowych – głównie w podstawie programowej. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.* [...] nakłada na nauczycieli wszystkich typów szkół obowiązek kształcenia u swoich wycho-

¹ Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG; 2018/C189/01) zob. na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (data dostępu: 03.11.2022) pkt. 6.

² Tamże.

³ Por. tamże.

⁴ Tamże – załącznik.

wanków kompetencji przyszłości⁵. Priorytetem pedagogów staje się zatem stworzenie właściwych warunków – sytuacji dydaktycznych, pozwalających na rozwijanie kreatywności, umiejętności krytycznego myślenia, nauczania rozwiązywania problemów, umożliwienia nabywania umiejętności komunikacyjnych, negocjacyjnych czy międzykulturowych⁶.

O metodzie projektu

Niewątpliwie jednym ze sposobów na osiągnięcie tak sformułowanego celu jest praca metodą projektu, której początki sięgają już XVI-wiecznego Rzymu⁷. O prawdziwej popularności tej metody możemy jednak mówić dopiero na przełomie XIX i XX w., kiedy w Stanach Zjednoczonych William Heard Kilpatrick – współpracownik i uczeń Johna Deweya – upowszechniał sąd, że szkoła powinna stwarzać uczniom możliwości do samodzielnego zdobywania wiedzy, by w przyszłości ten umiał odnaleźć się w konkretnych sytuacjach życiowych⁸.

⁵ W Rozporządzeniu 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 czytamy, że wśród najważniejszych umiejętności rozwijanych w ramach kształcenia ogólnego będzie:

1. „sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych;
2. sprawne wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego;
3. poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł;
4. kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie;
5. rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych;
6. praca w zespole i społeczna aktywność;
7. aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju”.

Zob. i por. tamże, s. 12. [online] [data dostępu: 03.11.2022]: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000356>.

⁶ Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych [...] – załącznik [online] [data dostępu: 03.11.2022 r.]: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).

⁷ Ciekawie o początkach metody projektu w szesnastowiecznym Rzymie, jako metodzie nauczania stosowanej wśród przyszłych architektów, pisze Ewelina Strawa – zob. i por. STRAWA, E. *Polonistyczne projektowanie*. W: *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*. Red. JANUS-SITARZ, A. Kraków: Wydawnictwo Universitas, 2012, s. 224.

⁸ Bibliografia prac poświęconych teoretycznym i historycznym zagadnieniom związanym z pracą metodą projektu jest obszerna. Zbędnym zatem wydaje się przywoływanie i powtarzanie sformułowań powszechnie znanych, ponieważ celem artykułu jest zaprezentowanie przykładów praktycznego wykorzystania metody projektu w edukacji polonistycznej. Warto jednak zapoznać się z następującymi artykułami: STRAWA, E. *Polonistyczne projektowanie...*; STEVENSON, J. A. *Metoda projektów w nauczaniu*. Lwów-Warszawa, 1930.; DZIERZBICKA, W. *Metoda projektów*. W: *Ekspertyzy pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*. Red. SUCHODOLSKI, B. Wrocław-Warszawa-Kraków, 1963; SZYMAŃSKI, M. S. *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Warszawa, 2010; MIKINA, A., ZAJĄC, B. *Metoda projektów nie tylko w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjum*, Warszawa, 2012. [online] [data dostępu: 03.11.2022 r.]: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/404/metoda_projektow_nie_tylko_w_gimnazjum.pdf; MIKINA A., ZAJĄC, B. *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Kraków, 2004; MOLAK, A. *Metoda projektów*. W: *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1960*. Red. OKOŃ, W. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1964; KOTARBA-KAŃCZUGOWSKA, M. *Praca metodą projektu* [online] [data dostępu: 03.11.2022 r.]:

W polskiej szkole pomysł na projekt pojawił się nieco później, bo w okresie międzywojennym⁹, ale wówczas nie zyskał wielu sympatyków. Moment zwiększonego zainteresowania zauważono w latach 90., natomiast chwilę rozkwitu przeżywał po 20 sierpnia 2010 r., kiedy ukazało się *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*¹⁰, w którym zobowiązano uczniów ówczesnych gimnazjów do udziału w projekcie edukacyjnym¹¹. Informacje o uczestnictwie wychowanków w projekcie oraz jego temat należało wpisać na świadectwie ukończenia gimnazjum¹².

Dokument ministerialny z 2010 r. zdefiniował projekt, jako planowane działanie zespołowe uczniów, którego podstawowym celem jest rozwiązanie problemu. Już na początku roku szkolnego wychowawca miał obowiązek poinformowania podopiecznych i ich rodziców o warunkach realizacji projektu edukacyjnego. Zakres tematyczny działania mógł mieścić się w treściach nauczania określonych w podstawie programowej bądź wykraczać poza nie. Funkcję opiekuńczą nad wykonywanym zadaniem miał sprawować nauczyciel. Zgodnie z art. 21a pkt. 4 realizacja miała obejmować:

1. wybranie tematu projektu edukacyjnego;
2. określenie celów projektu edukacyjnego i zaplanowanie etapów jego realizacji;
3. wykonanie zaplanowanych działań;
4. publiczne przedstawienie rezultatów projektu edukacyjnego¹³.

Punkt 4 art. 21¹⁴ stracił ważność w 2017 r., kiedy rozpoczęto wdrażanie nowej reformy szkolnictwa. W jej wyniku z dniem 1 września 2019 r. gimnazja¹⁵ przestały istnieć, a w ich miejsce wprowadzono ośmioklasową szkołę podstawową. Zaczęła również obowiązywać nowa pod-

<https://www.ore.edu.pl/materiay-do-pobrania-74508/wspopraca-szko-i-placowek-2?download=910:praca-metod-projektu>; KUPIEC, M. *Projekt edukacyjny w praktyce szkolnej*, Nauczyciel i Szkoła 2013, nr 2 (54), s. 267-278 [online] [data dostępu: 03.11.2022 r.]: [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2013-t2_\(54\)/Nauczyciel_i_Szkola-r2013-t2_\(54\)-s267-278/Nauczyciel_i_Szkola-r2013-t2_\(54\)-s267-278.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2013-t2_(54)/Nauczyciel_i_Szkola-r2013-t2_(54)-s267-278/Nauczyciel_i_Szkola-r2013-t2_(54)-s267-278.pdf).

⁹ Zob. i por. DZIERZBICKA, W. *Metoda projektów*. W: Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939. Red. SUCHODOLSKI, B. Wrocław-Warszawa-Kraków, 1963.

¹⁰ *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* [online] [data dostępu: 03.11.2022 r.] Dostępny w Internecie: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20101561046/O/D20101046.pdf>

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

¹³ Tamże – artykuł 21a, pkt.4, s. 11952.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ *Reforma szkolnictwa*, zob. [online] [data dostępu: 03.11.2022 r.]: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/reforma-edukacji>.

stawa programowa. Choć ministerialny dokument z 14 lutego 2017 r.,¹⁶ wprowadzał zasadnicze zmiany m.in. w zakresie treści nauczania, to wytyczne odnośnie do pracy metodą projektu pozostały. Twórcy podstawy programowej zwrócili uwagę, że nabywanie kompetencji społecznych, umiejętność współpracy w grupie, sprzyja osiągnięciu sukcesów w dorosłym życiu. Podkreślili również, że:

[...]. Metoda projektu zakłada znaczną samodzielność i odpowiedzialność uczestników, co stwarza uczniom warunki do indywidualnego kierowania procesem uczenia się. Wspiera integrację zespołu klasowego, w którym uczniowie, dzięki pracy w grupie, uczą się rozwiązywania problemów, aktywnego słuchania, skutecznego komunikowania się, a także wzmacniają poczucie własnej wartości. Metoda projektu wdraża uczniów do planowania oraz organizowania pracy, a także dokonywania samooceny. Projekty swoim zakresem mogą obejmować jeden lub więcej przedmiotów. Pozwalają na współdziałanie szkoły ze środowiskiem lokalnym oraz na zaangażowanie rodziców uczniów¹⁷.

Projekty edukacyjne mogą być indywidualne i zespołowe, krótkoterminowe bądź długoterminowe. Mogą mieć charakter przedmiotowy bądź interdyscyplinarny, najważniejsze jednak by za każdym razem uwzględniały zainteresowania i ambicje uczniów.

Projekt na lekcjach języka polskiego

Język polski to jeden z tych przedmiotów, na których praca metodą projektu jest dość popularna. Poloniści wykorzystują ją szczególnie w trakcie lekcji z lekturą. W sieci – na stronach, blogach, ale także w bezpośrednich kontaktach z kolegami i koleżankami – nauczycielami, daje się słyszeć, a nawet widzieć efekty prac projektowych, wśród których są m. in. lekturowe lapbooki¹⁸, wymyślone gry planszowe, plakaty, makiety, foldery, lektury zamknięte w pudełku czy relacje z dnia spędzonego np. z Panem Tadeuszem przedstawione w „Wieściach z Soplicowa”. Każdorazowo nauczyciele jak i uczniowie są zachwyceni osiągniętymi efektami i stwierdzają, że takich inicjatyw powinno być więcej.

¹⁶ Zob. Wstęp do *Rozporządzenia 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* [online] [data dostępu: 03.11.2022 r.]: <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII>.

¹⁷ Zob. Wstęp do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego* [online] [data dostępu: 03.11.2022 r.]: <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII>.

¹⁸ Zob. np. Lapbooki [online] [data dostępu: 03.11.2022 r.]: <https://kreatywnymokiem.pl/lapbook-z-lektury-felix-net-i-nika/>; http://sp15.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=1377:lapbook-na-podstawie-lektury-qmikoajekq&catid=3:aktualnosci; lektura w pudełku [online] [data dostępu: 03.11.2022 r.]: <https://napolskimbeznydy.blogspot.com/2020/01/sposob-na-lekture-czyli-lektura-w-pudeku.html>. <https://pmk.orpeg.pl/2022/05/11/sposob-na-lekture-czyli-lektura-w-pudeku/>.

By praca metodą projektu sprawiała dzieciom przyjemność i przynosiła wymierne korzyści, konieczne jest stopniowe wdrażanie do działań projektowych już od najmłodszych lat. Projekty w klasach np. czwartych mogą być jeszcze do pewnego stopnia ustrukturyzowane – nauczyciel będzie wówczas tym, który wskaże kolejne kroki postępowania, ale i wyzwoli w uczniach motywację do działania i zaktywizuje do podejmowania nowych wyzwań.

Przykładem takiego projektu wstępnego-wdrażającego może być „Akademia Młodego Detektywa”. Pomysł na projekt narodził się nagle, przy realizacji tematu „Moje hobby, moja pasja”¹⁹, kiedy kilkoro uczniów stwierdziło, że uwielbia rozwiązywać zagadki kryminalne i w przyszłości chcieliby pracować jako detektywi. Postanowiłam podtrzymać zainteresowanie tematem (zwłaszcza, że na liście naszych lektur pojawiła się *Skrzynia władcy piorunów* Marcina Koziola) i zaprosiłam czwartoklasistów do udziału w projekcie Akademia [...]. Działanie miało charakter krótkoterminowy – objęło sześć godzin lekcyjnych z języka polskiego, podczas których: uczniowie czytali fragmenty krótkich opowiadań detektywistycznych m.in. z serii *Detektyw Pozytywka*; *Biuro detektywistyczne Lassego i Mai*²⁰ oraz fragmenty książki *Best Seler i zagadka znikających warzyw*; wyszukiwali w Internecie ciekawostki o detektywach wszechczasów; rysowali, a następnie opisywali inspektora marzeń; wzięli udział w spotkaniu z pracownikami prawdziwego biura detektywistycznego, przeprowadzając z gośćmi wywiad, który opublikowano w szkolnej gazetce. Dwie ostatnie lekcje miały charakter stricte warsztatowy²¹. Dzieci wchodząc do sali otrzymywały legitymacje (na mocy których stawały się pomocnikami słynnego detektywa) i zajmowały kolejno wyznaczone miejsca. Następnie słuchały bajki o znikających kaczkach.

*Bajka o znikających kaczkach*²²...

W pewnym mieście (za górami, za lasami) wszyscy zawsze byli zdrowi i szczęśliwi. Nikt nie chorował, a miłość i radość gościły w każdym domu. Ten ogarniający wszystkich bezmiar szczęścia był zasługą kaczek.

¹⁹ Zob. ŁUCZAK, A., MURDZEK, A. *Między nami. Język polski 4. Podręcznik*, Gdańsk: GWO Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2017, s. 69.

²⁰ Zob. MARCELA, M. *Best Seler i zagadka znikających warzyw*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2018; WIDMARK, M., WILLIS H. *Tajemnica filmu. Biuro Detektywistyczne Lassego i Mai*, t. 27, Poznań: Wydawnictwo Zakamarki, 2020; KASDEPKE, G. *Detektyw Pozytywka*, Warszawa: Nasza Księgarnia, 2022. Przedmiotem zainteresowań można uczynić również inne opowiadania detektywistyczne, literatura przedmiotu w tym zakresie jest bardzo obszerna.

²¹ „Akademia Młodego Detektywa” – część warsztatowa – została zorganizowana nie tylko w jednej ze szkół podstawowych województwa śląskiego, ale także podczas Beskidzkiego Festiwalu Nauki i Sztuki, który odbywał się w 2019 r. w siedzibie Akademii Techniczno-Humanistycznej. Podczas Festiwalu działania detektywistyczne prowadziłam wspólnie z Katarzyną Ziola-Zemczak – konsultantem ds. języka polskiego w RODN WOM Bielsko-Biała oraz studentami ówczesnego trzeciego roku filologii polskiej.

²² *Bajka o znikających kaczkach* została wymyślona na potrzeby warsztatu. Bohaterem zbiorowym są kaczki, ponieważ to właśnie kaczkę mogły zbudować dzieci z 6 klocków LEGO otrzymanych od fundacji AKCES EDUKACJA.

- Dlaczego?

Otóż w momencie, kiedy nowy mieszkaniec przychodził na świat, nowa kaczka wykluwała się z jaja. Jak się domyślicie, to nie były zwykłe kaczki... Miały one bowiem niespotykaną moc dawania szczęścia tym, którzy tego potrzebowali. Kaczki można było spotkać praktycznie wszędzie: w ogródku, w lesie, na plaży, w szkole, w pracy, w szpitalu, na górskich wędrówkach czy zimowych bitwach śnieżnych.



Kaczki wykluwające się z jaja²³



Kaczki spacerujące po lesie²⁴

Ludzie troszczyli się o swoje kaczki, codziennie karmili je dobrymi słowami i uczynkami, które spełniali dla innych. Wiedzieli bowiem, że te małe, żółte ptaki mają cudowną moc.

Pewnego dnia do miasta zleciały gąsiorzy, które nie przypominały kaczek. Były wysokie, smukłe, miały piękną długą szyję i skrzydła jak orzeł. Rozgadane, modne, bywające w wielu krajach – światowe, wolne, podkreślające swoją niezależność, szybko zyskały sobie sympatię mieszkańców, którzy chętnie karmili nowe ptactwo przechwałkami, plotkami i zazdrością itp. Po jakimś czasie ludzie przestali się troszczyć o kaczki i całą swoją uwagę zaczęli skupiać na przybyłych gąsiorach. Kiedy Zosia przyszła na świat, kaczka już się nie wykluła..., a pozostałe kaczki zniknęły... Nie było ich już na: górskich szlakach, plaży, w lesie, itd. W mieście zaczęły się dziać dziwne rzeczy. Ludzie byli coraz bardziej nieszczęśliwi. Dramaty zaczęły spotykać ich w pracy, w domu, w szkole, w szpitalu. Nikt się do siebie nie odzywał, bo każda rozmowa kończyła się kłótnią.

Niektórzy mieszkańcy zaczęli tęsknić za swoimi kaczkami, chcieli na nowo poczuć się szczęśliwi. Mijały dni i tygodnie, ale nic się zmieniło... kaczek nie było. Mieszkańcy w końcu zauważyli, że sami nie dadzą rady i wynajęli detektywa. Ten z zainteresowaniem wysłuchał mieszkańców i przystąpił do działania.

Jednak śledztwo nie posuwało się naprzód, utknęło w miejscu. Detektywowi potrzebna była pomoc, dlatego wysłał do „Akademii Młodego Detektywa” list z prośbą o wsparcie w poszukiwaniach...

Po bajkowej opowieści nadszedł czas na młodych detektywów – podzieleni na grupy ruszyli do akcji. Czekają na nich kilka wyzwań, którym kolejno musieli sprostać, by odnaleźć kaczki szczęścia. Zadania przebiegały następująco:

Zadanie I – AMFIBIA

Pewnego razu, kiedy zmęczony bezskutecznymi poszukiwaniami detektyw wrócił do biura, zauważył koperkę, a w niej krótką wiadomość: „rozwiązanie znajdziesz, kiedy wyjdiesz z labiryntu”.

²³ Zdjęcia pochodzą z kalendarza fundacji AKCES EDUKACJA.

²⁴ Tamże.

Oczywiste stało się, że inspektor musi udać się do labiryntu, ponieważ tam, według wskazówek, znajdzie rozwiązanie zagadki znikających kaczek. Wie, że w mieście jest tylko jeden labirynt, ale by się do niego dostać, trzeba przepłynąć przez rzekę i bagniste tereny. Sam nie jest w stanie tego zrobić, ale z pomocnikami na pewno mu się uda!

Wasze zadanie polega zatem na:

- zbudowaniu z zestawu LEGO pojazdu, którym będzie mógł podróżować detektyw i jego współpracownicy;
- ponieważ pojazd musi być mobilny, pamiętajcie, by pojawiły się w nim elementy ruchome;
- w pojeździe każda część jest cenna, dlatego w budowie wykorzystajcie wszystkie klocki;
- uzupełnijcie kartę pojazdu i zademonstrujcie jego działanie kolegom i koleżankom z innych grup.
- Byłoby wspaniale, gdybyście pomyśleli o ekologicznych rozwiązaniach.

Karta pojazdu

• **Marka pojazdu**

.....

• **Waga pojazdu**

.....

• **Przeznaczenie**

.....

• **Rodzaj paliwa**

.....

• **Maksymalna prędkość**

Zadanie II – ZWIADOWCA

Dzięki Wam Detektyw przepłynął przez rzekę, ale jego pojazd został zniszczony. Misja przebycia błotnistych bagien stanęła pod znakiem zapytania. Przydałby się pojazd do zadań specjalnych, który niegdyś posiadał dziadek Zosi. Niestety dziś pozostało po nim tylko wspomnienie. Ponieważ detektyw wierzy w Waszą sprawczą moc, spróbujcie odtworzyć pojazd sprzed lat. Pomogą wam w tym miniaturowe modele ukryte pod płachtami w różnych częściach klasy.

Zanim przystąpicie do wykonania tego zadania, wybierzcie spośród członków waszej grupy, osobę, która będzie zwiadowcą. Zwiadowcą jako jedyny będzie mógł zajrzeć i dokładnie obejrzeć, co kryje się pod prześcieradłem. Zadaniem grupy, będzie odtworzenie pojazdu jedynie w oparciu o informacje przekazane przez zwiadowcę.

Zadanie III – PINY

Minęliście bagna, jesteście bezpieczni, ale nadal nie wiecie, gdzie zniknęły kaczki. Napotkaliście kolejną przeszkodę, którą jest trzy poziomowa budowla, w ogrodach której mieści się labirynt.

Zadanie polega na stworzeniu (z wybranych klocków systemowych) budowli, która będzie miała trzy poziomy, a kiedy popatrzymy na nią z góry będziemy widzieć 33 piny.

ZADANIE IV – LABIRYNT

Doszliście do ogrodu, w którym jest labirynt, a na jego końcu ukryte rozwiązanie zagadki. Wasze zadanie polega na stworzeniu labiryntu dla tych, którzy podążają za Wami i chcą przeszkodzić w odnalezieniu kaczek szczęścia. Do budowy należy wykorzystać wszystkie klocki, jakie posiadacie. Labirynt musi mieć 3 drogi, z których dwie są błędne i zawierają pułapki oraz jedną drogę, która poprowadzi do wyjścia.

Po poprawnym wykonaniu zadania uczniowie otrzymali zaszyfowaną wiadomość, która odpowie na pytanie, gdzie znajdują się kaczki szczęścia.

ZADANIE V – WIADOMOŚĆ

Korzystając z poniższego szyfru odpowiedz na pytanie: gdzie ukryły się kaczki szczęścia?

	1	2	3	4	5
1	A	B	C	D	E/Ę
2	F	G	H	I/J	K
3	L/Ł	M	N	O	P
4	Q	R	S/Ś	T	U
5	V	W	X	Y	Z

Przykładowa wiadomość zaszyfrowana: 11 31 11 /23 11/

Przykładowa wiadomość odszyfrowana: Ala ma kota²⁵.

Wiadomość, którą należy odszyfrować:

25 11 13 55 25 24/ 45 25 42 54 31 54/43 24 15/ 35 42 55 15 14/ 43 52 24 11 44 15 32/25/ 43
55 11 21 24 15

Odpowiedź: *Kaczki ukryły się przed światem w szafie.*

Dzięki fundacji Akces Edukacja²⁶, na uczniów w szafie czekała niespodzianka – sześć klocków (cztery żółte i dwa czerwone), z których zmontowali kaczkę szczęścia. Ponieważ

²⁵ Prezentowany szyfr, to szachownica Polibiusza. Zadanie można modyfikować w dowolny sposób, wystarczy wykorzystać inne sposobów szyfrowania – zob. na stronie <https://cdw.edu.pl/ksiega-szyfrow-czyli-zbior-zabaw-z-szyframi-do-pobrania/>.

²⁶Zob. informacje nt. Fundacji [online] [data dostępu: 03.11.2022 r.]: <https://akcesedukacja.pl/>.

dzieci pracowały w grupach od 4-6 osób, zebrane razem wspólnie kaczki mogły stworzyć kaczą rodzinę. Ostatnie zadanie polegało na dokończeniu zdań, które uczniowie odczytywali podczas prezentacji:

1. *Odnależliśmy rodzinę kaczek, która nazywa się*
2. *Kaczki będziemy karmić:*
3. *O kaczki będziemy się troszczyć*

Projekt „Akademia Młodego Detektywa” został wdrożony i cieszył się dużą popularnością wśród dzieci. W trakcie jego trwania uczniowie nie tylko dobrze się bawili, ale także rozwijali wspomniane we wstępie kompetencje przyszłości np. w zakresie uczenia się, wielojęzyczności (odczytywanie kodów, definiowanie znaczeń) i sprawnego posługiwania się językiem polskim; współpracy w grupie, mediacji i negocjacji, udzielania informacji zwrotnej, wreszcie po społeczne czy myślenie matematyczne (zadanie z pinami). Działania projektowe, były dość mocno ustrukturyzowane, ze względu na fakt, że czwartoklasiści nie posiadają jeszcze zbyt wielu doświadczeń projektowych, dużą rolę przypisano tutaj nauczycielowi.

Jeżeli jednak wychowankowie posiadają już pewną praktykę w pracy tą metodą, warto wdrażać uczniów do samodzielności. Przykładem takiego działania jest m. in. projekt „*Chciałbym zrozumieć s(C)iebie!*” – *Jak b(Ż)yc z nastolatkiem i nie zwariować?*²⁷, który zrealizowałam z ósmymi klasami w jednej ze śląskich szkół. Projekt zrodził się z inicjatywy uczniów. W swobodnych rozmowach z młodzieżą okazało się, że dzieciom coraz trudniej nawiązać kontakt z rodzicami czy nauczycielami. Konflikty z kolegami i koleżankami bywają skomplikowane, a pojednanie staje się czymś niemożliwym. Frustracja i złość, jaka towarzyszy młodym ludziom, bywa nieprosta do opanowania, zdarza się, że dochodzi do aktów agresji zarówno słownej, jak i fizycznej. Stąd pomysł na zmianę pod hasłem „Chciałbym zrozumieć s(C)iebie!”. Zanim ustaliliśmy szczegółowy plan działania poprosiłam swoich podopiecznych, by powiedzieli, jakie są ich oczekiwania w związku z realizacją działania, jaki efekt końcowy chcieliby osiągnąć. W pierwszej kolejności młodzież wskazała, że chciałyby nauczyć się pokojowego rozwiązywania konfliktów, panowania nad emocjami – po prostu poprawienia umiejętności komunikacyjnych, by pokazać rodzicom, że z nastolatkiem nie zawsze da się zwariować. Po zebraniu tych wszystkich informacji podjęliśmy wspólnie decy-

²⁷ Projekt jest autorską propozycją, która została wdrożona w jednej ze szkół Śląska Cieszyńskiego.

zję, że projekt będzie projektem klasowym i że obejmie cykl pięciu dwugodzinnych spotkań, podczas których będziemy rozmawiać na następujące tematy:

- Spotkanie 1: Nie chcę być krasnalem w Wielkim Kapeluszu! – O tym jak to jest być nastolatkiem.
- Spotkanie 2: Dlaczego zawsze to tylko moja wina? O potrzebie akceptacji.
- Spotkanie 3: Człowiekiem jestem i mam prawo do... tajemnicy?
- Spotkanie 4: Pozytywna reakcja to rewelacja!!! – „Budujemy nić porozumienia” w oparciu o dobre emocje.
- Spotkanie 5: Zamiast wojny pojednanie! Uczymy się metod rozwiązywania konfliktów.

Spotkania odbywały się raz w tygodniu, kiedy klasa miała dwie godziny języka polskiego. Wsparciem dla każdego z tematów były teksty podręcznikowe oraz inne lektury, podejmujące wskazane przez nastolatków zagadnienia m. in. F. O’Roark Dowell, *Sekretny język dziewczyn*; J. Podsiadło, *Czerwona kartka dla sprężyny*; J. Richter, *Lato szczupaka*; J. Canfield, H. M. Victor, K. Kirberge, *Balsam dla duszy nastolatka*; P. Pawlak, W. Widłak, *Sekretne życie Krasnali w Wielkich Kapeluszach*; K. Yamada, M. Besom, *Co zrobisz z pomysłem*; K. Yamada, M. Besom, *Co zrobisz z problemem*; A. Llenas, *Kolorowy potwór emocji*; L. Kołakowski, *13 bajek z królestwa Lailonii dla dużych i małych*; E. Nowak, *Kiedys na pewno*; E. Pujol i P. R. Bisquerra Akizina, *Wielka księga emocji*.

W podejmowanych działaniach wspierali nas nauczyciele innych przedmiotów: wychowawca, biolog, chemik, pedagog i psycholog szkolny, którzy opowiadali o procesach, zachodzących w organizmie młodego człowieka, pokazywali, w jaki sposób udzielać informacji zwrotnej czy pokojowo rozwiązywać konflikty. Efektami tych pojedynczych spotkań młodzież zapragnęła podzielić się ze swoimi rodzicami, dlatego zorganizowali popołudniowe spotkanie przy kawie pod hasłem „*Chciałbym zrozumieć s(C)iebie!*” – *Jak b(Ż)yc z nastolatkiem i nie zwariować?*

Uczniowie przejęli inicjatywę organizatora. Zrobili program wydarzenia, rozesłali zaproszenia, opracowali prezentację; napisali listy do rodziców z przeprosinami za złe zachowanie i z prośbą o zrozumienie, które włożyli do szklanych butelek z korkiem; zaplanowali prace plastyczne oraz warsztaty z zakresu rozwiązywania sytuacji konfliktowych.

Spotkanie odbyło się o godz. 16.00 i zakończyło po godz. 18.00. Rodzice byli mile zaskoczeni wiedzą swoich dzieci, podkreślali, że było to dla nich cenne doświadczenie i że od dzisiaj inaczej będą patrzeć na kwestie związane z dorastaniem. Młodzież z kolei nabyła wiedzę

i umiejętności w zakresie planowania i organizowania pracy własnej, rozwiązywania problemów i współdziałania.

Podsumowanie

Praca metodą projektu na lekcjach języka polskiego nie jest zjawiskiem nowym. Wykorzystuje się ją często na lekcjach poświęconych omawianiu lektur szkolnych, by zaktywizować uczniów. Warto jednak podkreślić, że pretekstem do działań projektowych może stać się zwykła rozmowa lub tekst z podręcznika, tak jak było, w opisanym w niniejszym artykule, moim przypadku. Projekt sprzyja aktywności poznawczej – pobudza do samokształcenia. Rozwija ważne kompetencje komunikacyjne w tym umiejętności z zakresu argumentowania, negocjacji, udzielania informacji zwrotnej. Uczy samodzielności i odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Udział w projekcie pozwala młodym ludziom na zdobywanie doświadczeń, które prawdopodobnie zaprocentują w jego dorosłym życiu.

Bibliografia

- DZIERZBICKA, W. *Metoda projektów*. W: Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939. Red. SUCHODOLSKI, B. Wrocław-Warszawa-Kraków, 1963.
- HORWATH, E. *Uczyć, aby działać. O metodzie projektów*. W: Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej. Red. JANUS-SITARZ A. Kraków: Wydawnictwo Universitas, 2012, s. 238-255.
- JANUS-SITARZ, A. *Twórcza praca w zespołach*. W: Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej. Red. JANUS-SITARZ, A. Kraków: Wydawnictwo Universitas, 2012, s. 255-273.
- JASINSKI, A. *Projekt edukacyjny w gimnazjum w praktyce szkolnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) [online] [data dostępu: 03.11.2022 r.]: <https://www.ore.edu.pl/2017/12/projekt-edukacyjny-pokl/>.
- KOTARBA-KAŃCZUGOWSKA, M. *Praca metodą projektu*, Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) [online] [data dostępu: 03.11.2022 r.]: <https://www.ore.edu.pl/2017/12/projekt-edukacyjny-pokl/>.
- KUPIEC, M. *Projekt edukacyjny w praktyce szkolnej*, *Nauczyciel i Szkoła* 2013, nr 2 (54), s. 267-278. [online] [data dostępu: 03.11.2022 r.]: [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2013-t2_\(54\)/Nauczyciel_i_Szkola-r2013t2_\(54\)-s267-278/Nauczyciel_i_Szkola-r2013-t2_\(54\)-s267-278.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2013-t2_(54)/Nauczyciel_i_Szkola-r2013t2_(54)-s267-278/Nauczyciel_i_Szkola-r2013-t2_(54)-s267-278.pdf).

- ŁUCZAK, A., MURDZEK, A. *Między nami. Język polski 4. Podręcznik*, Gdańsk: GWO Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2017.
- MIKINA A., ZAJĄC B. *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Kraków, 2004.
- MIKINA A., ZAJĄC B. *Metoda projektów. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) [online] [data dostępu: 03.11.2022 r.]: <https://www.ore.edu.pl/2017/12/projekt-edukacyjny-pokl/>.
- MOLAK, A. *Metoda projektów*. W: *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1960*. Red. OKOŃ, W. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1964.
- Reforma szkolnictwa, zob. [online] [data dostępu: 03.11.2022 r.]: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/reforma-edukacji>.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* – art. 21a, pkt. 4, s. 11952 [online] [data dostępu: 03.11.2022 r.]: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20101561046/O/D20101046.pdf>.
- 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*, s. 12. [online] [data dostępu: 03.11.2022] Dostępny w Internecie: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000356>.
- STEVENSON, J. A. *Metoda projektów w nauczaniu*. Lwów-Warszawa, 1930.
- STRAWA, E. *Polonistyczne projektowanie*. W: *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*. Red. JANUS-SITARZ, A. Kraków: Universitas, 2012, s. 223-238.
- SZYMAŃSKI, M. S. *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Wyd. 2 popr., Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak Teresa i Józef Śniecińscy, 2010.
- Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w okresie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG; 2018/C189/01) [online] [data do-

stępu: 03.11.2022 r.]: [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PL/TXT/PDF/?uri= CELEX: 32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).

About the project method in Polish language lessons (practical solutions)

The project method was already known in the 16th century, however on the world it was popularized in 20th century. In Poland, it became particularly attractive after 2010, when students of the gymnasium schools were obliged to participate in educational project, which was later recorded on the school completion certificate. Although the 2010 regulation has lost its timeliness, project-based work is still desirable. By participating in the project, students have the opportunity to: develop key competences in the field of teamwork, effective communication, mediation and negotiation, independent decision-making, critical thinking and problem solving. Working with the usage of the project method appears very often in Polish language lessons, in this article two examples of its use in a school situation have been shown.

MACIEJ NIEMIEC

University of Bielsko-Biala

Selected outer human body parts according to English slang

Keywords: *slang, human body, Polish equivalents*

Słowa kluczowe: *slang, ludzkie ciało, polskie odpowiedniki*

English slang is a truly whopping¹ aspect of language. It is a very distinctive form of communication that relies on colloquialisms, borrowings, and, above all, informality². Over the years, it has been constantly and progressively developing while introducing a plethora of new expressions – but new words become slang only if more and more people start implementing them in everyday speech³. In the meantime, numerous slang terms became obsolete and forsaken. Slang is generally regarded as vulgar, offensive, and simple; however, it does not necessarily mean that this state of affairs was always prevalent. Slang is unique, expressive, and flexible – it does not consist of strictly derogatory terms and foul language. Expressions can be completely neutral; therefore, one can say that it provides language users with a choice of colloquial synonyms to be used while conversing with friends and peers⁴, either in real life, by text messages, or by online means of communication, like Messenger or Discord. It serves as an easier means of interpersonal communication on an everyday basis, allowing the interlocutors to feel at ease.

The realm of slang (be it English or in another language) probably covers all possible subject groups and aspects of everyday life. For the sake of clarity, I call these *categories*. These can include sports, vices (such as alcohol and illicit drugs), people and their personalities, procreation, entertainment, education, labour, crime and misdemeanour, nourishment, etc. For the purpose of this paper, I decided to analyse and cover the various slang expressions per-

¹ Slang expression for *vast* or *immense*.

² HARGRAVES, O. *Slang Rules!: A Practical Guide for English Learners. (Practical Guides for English Learners)*. United States of America: Merriam-Webster, 2008, s. a1.

³ COLEMAN, J. *The Life of Slang*. New York: Oxford University Press Inc., 2012, s. 49.

⁴ FAN, Y., ZHOU, Y. *A Sociolinguistic Study of American Slang*. In: *Theory and Practice in Language Studies*, 2013, no. 3, p. 2211.

taining to the human body. The reason behind this course of action is pure curiosity. I am interested in the subject of slang; therefore, I took the decision to look up and study any possible slang terms connected with the human body. Moreover, I was curious how Polish translators managed to cope with the issue of delivering a proper equivalent in the target language. I pondered whether there exist colloquial words that would be considered slang (or at least informal) in the Polish language. The slang expressions that I encountered are presented in the form of tables in which the contents go from up to down, or, speaking thematically, from head to toes – along with the intimate and erogenous body parts. Additionally, in each section, the slang expressions are listed in alphabetical order, for clarity's sake.

The aforementioned tables are divided into three columns. The first column (*English slang expression*) contains the English slang term that I came across (both online and in book form). The second one (*Polish equivalent*) consists of possible Polish equivalents, which are either regular words (i.e. direct translations which are the target language's first entries in the dictionary) or colloquial counterparts (either simply informal or delving more into the slang territory). Additionally, for each entry, the second column has been divided into two additional lines: one containing (an) online source(s) and the latter containing equivalents found in a paper dictionary⁵. However, there are some cases where one line or both lack any Polish equivalent(s). The third and last column (*Additional information*) is rather self-explanatory judging by the sole heading of this column. Here I covered some supplementary information that I had deemed valuable, interesting or necessary. Additionally, alternative forms of the discussed slang terms are also included (if any exists).

Head and face

Head first. There are numerous expressions associated with the human head and the smaller body parts that constitute the whole. This may be due to the fact that the head is in many ways the representation of a person. The human brain and mind are located within the head. When we have a conversation with somebody we use our mouths to utter, ears to listen, and eyes to look or even gaze at somebody. Moreover, the face is most probably the first body part that one notices in other people.

⁵ The online and book sources that I had been using to search for Polish equivalents are diki.pl (one of the most popular English-Polish dictionaries in Poland) and *Wazzup?*, a paper dictionary of slang and colloquial English issued by Lingea.

a) *head*

Table 1: head slang words (source: own).

English slang expression	Polish equivalent	Additional information
bean	Online: pała, makówka, łepetyna, łeb, czerep, globus ⁶	This slang expression refers to both the head and the brain ⁷ .
	Paper: bania, makówka, pała	
belfry	Online: łeb, bania, głowa, dynia ⁸	It is a slang name for both the head and the mind ⁹ .
	Paper: głowa, łeb, dynia	
block	Online: łepetyna, łeb, czaszka, globus ¹⁰	The paper dictionary also mentions a slang idiom <i>knock somebody's block off</i> which in Polish means <i>dać komuś po łbie</i> .
	Paper: łeb, czaszka, łepetyna	
bonce	Online: głowa ¹¹	This expression is completely neutral and does not bear any negative connotations. Interestingly enough, the paper version offers slang equivalents as opposed to the online dictionary.
	Paper: łeb, dynia, bania	
brainbox	Online: tęga głowa; czaszka ¹²	According to Wiktionary, one can use it to refer to either the head or the part of the skull which encloses the brain ¹³ .
	Paper: łepetyna, czaszka; mózg	
chrome dome	Online: łysol, łysa pała	Both have the same equivalents; however, the online source makes use of the hyphen to link both words. What is also interesting, the paper version includes two entries – chrome dome and dome – although the latter has a slightly different vocabulary for the same term. Alternative forms: <i>chrome-dome, dome</i> ¹⁴ .
	Paper: łysol, łysa pała (as <i>chrome dome</i>); łeb, pała, głaca; głowa, zwłaszcza łysa (as <i>dome</i>)	

⁶ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=bean> [accessed: 27.11.2022].

⁷ <https://en.wiktionary.org/wiki/bean> [accessed: 27.11.2022].

⁸ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=belfry> [accessed: 27.11.2022].

⁹ <https://www.diction.com/browse/belfry> [accessed: 27.11.2022].

¹⁰ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=block> [accessed: 27.11.2022].

¹¹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=bonce> [accessed: 27.11.2022].

¹² <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=brainbox> [accessed: 27.11.2022].

¹³ <https://en.wiktionary.org/wiki/brainbox> [accessed: 27.11.2022].

¹⁴ https://en.wiktionary.org/wiki/chrome_dome [accessed: 27.11.2022].

coconut	Online: dynia, łeb, bania, łepetyna ¹⁵	Simply a neutral slang term for the head.
	Paper: dynia, łeb, makówka	
conk	Online: –	There is also a verb version that means <i>to hit or strike on the head</i> ¹⁶ .
	Paper: łeb, pała, łepetyna	
gourd	Online: łeb, bania ¹⁷	Another way of referring to one's head.
	Paper: łeb, pała	
knowledge-box	Online: –	Oddly, both sources lack any equivalent referring to the human head, even though Wiktionary ¹⁸ recognises it as an English slang expression. However, what might strike as strange, the English dictionary has only one entry under this term (<i>a person's head</i> ¹⁹), while diki.pl proposes <i>szkola</i> and <i>buda</i> (school in English). Additionally, a different Polish slang dictionary ²⁰ also suggests words such as <i>łepetyna</i> , <i>makówka</i> , <i>mózgownica</i> , <i>łeb</i> (<i>głowa</i>) as the equivalents of this English word. Unfortunately, both Polish sources lack any source for their claims.
	Paper: –	
loaf	Online: łeb, mózgownica ²¹	Taken from a Cockney rhyming slang expression. According to Wiktionary, it is shortened from the phrase <i>loaf of bread</i> . It can refer to both the brain and the head. Also appears in the phrase <i>use one's loaf</i> . ²²
	Paper: łeb, mózgownica	
noggin	Online: czacha, globus ²³	An instance as a slang word for the human head ²⁴ .
	Paper: łepetyna, makówka,	

¹⁵ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=coconut> [accessed: 27.11.2022].

¹⁶ <https://www.dictionary.com/browse/conk> [accessed: 27.11.2022].

¹⁷ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=gourd> [accessed: 27.11.2022].

¹⁸ The Wikipedia version of the English dictionary.

¹⁹ <https://en.wiktionary.org/wiki/knowledge-box> [accessed: 27.11.2022].

²⁰ <https://www.ang.pl/slownictwo/slang/6868> [accessed: 27.11.2022].

²¹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=loaf> [accessed: 27.11.2022].

²² <https://en.wiktionary.org/wiki/loaf> [accessed: 27.11.2022].

²³ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=noggin> [accessed: 27.11.2022].

²⁴ <https://en.wiktionary.org/wiki/noggin> [accessed: 27.11.2022].

	łeb	
noodle	Online: łeb, pała ²⁵	An instance of American English slang.
	Paper: łeb, pała	

As far as the human head is concerned, I managed to find 13 various examples of slang terms. For the majority of cases, a Polish equivalent has been suggested by at least one source. The example that lacks one of the Polish sources is *conk* (no online equivalent) and the instance where both are missing is the case of *knowledge-box*. In all other cases, the dictionaries propose very similar words (like in the case of *gourd*); in some instances, both dictionaries mentioned different words, but they refer to the same aspect and can be considered colloquial (like in the case of *noggin*).

b) face

When comparing two seemingly similar concepts, the head and face of a human being, one can realise that the latter has fewer expressions (at least to my knowledge which was drawn upon my research).

Table 2: face slang words (source: own).

English slang expression	Polish equivalent	Additional information
boat (race)	Online: –	An instance of Cockney rhyming slang.
	Paper: twarz	
mug	Online: gęba, morda ²⁶	A slang term for one's face that can often be regarded as derogatory ²⁷ .
	Paper: morda, gęba	
pan	Online: gęba, morda, jadaczka, facjata ²⁸	An instance of American English slang.
	Paper: morda, facjata, gęba, jadaczka	
puss	Online: pysk, morda ²⁹	According to diki.pl, the usage of this slang term when referring to one's face is an instance of American English.
	Paper: gęba, ryło	

It appears that there is a smaller number of slang expressions referring to the face (at least within the scope of my research). Four slang words were found. Only in the case of *boat*

²⁵ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=noodle> [accessed: 27.11.2022].

²⁶ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=mug> [accessed: 27.11.2022].

²⁷ <https://en.wiktionary.org/wiki/mug> [accessed: 27.11.2022].

²⁸ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=pan> [accessed: 27.11.2022].

²⁹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=puss> [accessed: 27.11.2022].

(*race*) there is no online equivalent in Polish. In all other examples, the translations are akin to each other and informal, sometimes even derogatory depending on the context of the situation or conversation (*gęba, morda*).

c) *nose, eyes and ears*

In terms of the smaller body parts that are part of the head, the nose is the unquestioned winner in this category, while the eyes are at the very end of the podium.

Table 3: nose, eyes and ears slang words (source: own).

English slang expression	Polish equivalent	Additional information
beak	Online: wystający nos ³⁰	The human nose which is large and pointed. ³¹
	Paper: nochal	
conk	Online: nos ³²	Often used when pointing out one's large nose ³³ .
	Paper: kinol, nochal	
honker	Online: nochal ³⁴	Wiktionary only recognises this word in the context of the nose as merely informal, while in another instance it can also be used as a slang word to refer to a woman's breast (often used in plural) ³⁵ .
	Paper: nochal, kinol	
hooter	Online: nochal, kinol ³⁶	Another way of naming a large nose ³⁷ .
	Paper: nochal, kinol	
lughole	Online: ucho ³⁸	A humorous way of referring to the human ear ³⁹ .
	Paper: ucho	
jug handles	Online: radary, duże odstające uszy (uszyska jak u dzbanu) ⁴⁰	<i>Jug handles</i> are large, protruding ears.
	Paper: radary	
mince pie(s)	Online: oko ⁴¹	A mince pie is a pie filled with

³⁰ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=beak> [accessed: 27.11.2022].

³¹ <https://en.wiktionary.org/wiki/beak> [accessed: 27.11.2022].

³² <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=conk> [accessed: 27.11.2022].

³³ <https://en.wiktionary.org/wiki/conk> [accessed: 27.11.2022].

³⁴ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=honker> [accessed: 27.11.2022].

³⁵ <https://en.wiktionary.org/wiki/honker> [accessed: 27.11.2022].

³⁶ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=hooter> [accessed: 27.11.2022].

³⁷ <https://en.wiktionary.org/wiki/hooter> [accessed: 27.11.2022].

³⁸ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=lughole> [accessed: 27.11.2022].

³⁹ <https://en.wiktionary.org/wiki/lughole> [accessed: 27.11.2022].

⁴⁰ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=jug+handles> [accessed: 27.11.2022].

⁴¹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=mince+pie> [accessed: 27.11.2022].

	Paper: –	mincemeat ⁴² .
peepers	Online: gały (oczy) ⁴³	A slang expression for the eyes ⁴⁴ . Probably originated from the verb <i>peep</i> ⁴⁵ .
	Paper: gały, ślepia	
smeller	Online: nochal, kinos ⁴⁶	The slang term can also be used as a verb. In this form, it means <i>to strike on the nose</i> .
	Paper: nochal, kinol, kartofel	
snitch	Online: nochal, kinol, kichawa ⁴⁷	An example of a British English word for the human nose ⁴⁸ .
	Paper: nochal, kinol (nos)	
snoot	Online: nochal, kinol, kichawa ⁴⁹	Derived from the word <i>snout</i> and used to refer to one's nose. It is a derogatory expression ⁵⁰ .
	Paper: nochal, kinol, kichawa	
snotter	Online: nochal, kinol, kichawa ⁵¹	In Scottish English slang, <i>snotter</i> (or <i>snot</i>) is also a slang term for mucus ⁵² .
	Paper: nochal, kinol, kichawa	

In this shared category (nose, ears and eyes) I found 12 various slang terms, 8 out of which refer to the nose and the rest is equally divided between the two other body parts. The Polish equivalences are in majority the same and colloquial as well (*nochal, kinol*). In the cases of *beak* and *conk*, the online does not suggest a slang equivalent for the human nose. When it comes to the ears, only one instance mentions a slang equivalent (*jug handles*) and in one phrase referring to the eyes (*mince pies*) there is no slang equivalent in the online dictionary (only mentions the regular word for *eye* in Polish – *oko*) and the paper one lacks any equivalent whatsoever.

d) *mouth*

While still centered around the uppermost body part, the mouth has a fair share of different colloquial expressions.

⁴² <https://www.dictionary.com/browse/mince-pie> [accessed: 27.11.2022].

⁴³ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=peepers> [accessed: 27.11.2022].

⁴⁴ <https://en.wiktionary.org/wiki/peeper#English> [accessed: 27.11.2022].

⁴⁵ To look at something in a quick and secretive manner, especially through a hole or keyhole.

⁴⁶ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=smeller> [accessed: 27.11.2022].

⁴⁷ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=snitch> [accessed: 27.11.2022].

⁴⁸ <https://en.wiktionary.org/wiki/snitch> [accessed: 27.11.2022].

⁴⁹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=snoot> [accessed: 27.11.2022].

⁵⁰ <https://en.wiktionary.org/wiki/snoot> [accessed: 27.11.2022].

⁵¹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=snotter> [accessed: 27.11.2022].

⁵² <https://en.wiktionary.org/wiki/snotter> [accessed: 27.11.2022].

Table 4: mouth slang words (source: own).

English slang expression	Polish equivalent	Additional information
chops	Online: gęba, usta ⁵³	The online dictionary lacks the <i>jaw</i> reference.
	Paper: gęba, morda; szczęka	
fangs	Online: zęby ⁵⁴	A name for canine teeth ⁵⁵ .
	Paper: zęby (as <i>fang</i>)	
gnashers	Online: zęby ⁵⁶	The 'g' is silent in <i>gnashers</i> . Moreover, the paper dictionary also proposes an additional term – <i>sztuczna szczęka</i> (<i>denture, false teeth</i> in English).
	Paper: zęby; sztuczna szczęka	
gob	Online: pysk ⁵⁷	A slang expression for the mouth used in the UK, Australia, and New Zealand ⁵⁸ .
	Paper: morda, pysk, gęba	
ivories	Online: ząbki, kły ⁵⁹	The English instance of this slang term itself can connote a tusk and the colour white, just like human teeth.
	Paper: ząbki, kły	
kisser	Online: pysk, ryj, ryło, morda, paszcza, jadaczka, japa ⁶⁰	It can refer to both the mouth and the face ⁶¹ .
	Paper: morda, gęba	
laughing gear	Online: gęba, morda	A humorous slang expression used in the UK, Australia, and New Zealand ⁶² .
	Paper: gęba	
mug	Online: gęba, morda ⁶³	A slang word for the human face. Often used in a derogatory context ⁶⁴ .
	Paper: szczęka, jadaczka	
potato trap	Online: gęba, morda ⁶⁵	Another way of referring to a person's mouth in a derogatory manner ⁶⁶ .
	Paper: gęba, morda (usta)	
puss	Online: pysk, morda ⁶⁷	In this context (the mouth), it is

⁵³ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=chops> [accessed: 27.11.2022].

⁵⁴ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=fangs> [accessed: 27.11.2022].

⁵⁵ <https://en.wiktionary.org/wiki/fang> [accessed: 27.11.2022].

⁵⁶ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=gnashers> [accessed: 27.11.2022].

⁵⁷ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=gob> [accessed: 27.11.2022].

⁵⁸ <https://en.wiktionary.org/wiki/gob> [accessed: 27.11.2022].

⁵⁹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=ivories> [accessed: 27.11.2022].

⁶⁰ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=kisser> [accessed: 27.11.2022].

⁶¹ <https://en.wiktionary.org/wiki/kisser> [accessed: 27.11.2022].

⁶² https://en.wiktionary.org/wiki/laughing_gear [accessed: 27.11.2022].

⁶³ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=mug> [accessed: 27.11.2022].

⁶⁴ <https://en.wiktionary.org/wiki/mug> [accessed: 27.11.2022].

⁶⁵ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=potato+trap> [accessed: 27.11.2022].

⁶⁶ https://en.wiktionary.org/wiki/potato_trap [accessed: 27.11.2022].

⁶⁷ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=puss> [accessed: 27.11.2022].

	Paper: gęba, ryło	a slang expression of Celtic origin, akin to <i>pūs</i> (<i>mouth, lip</i>) ⁶⁸ .
trap	Online: morda, japa, pysk ⁶⁹	The paper dictionary also acknowledges the phrases <i>Shut your trap!</i> and <i>Keep your trap shut!</i> (<i>Stul pysk!</i> or <i>Gęba w kubel!</i> in Polish).
	Paper: morda, pysk, japa	
yap	Online: gęba, morda, jadaczka ⁷⁰	In this case, the paper dictionary also mentions the phrase <i>Shut your yap!</i> (<i>Stul pysk!</i> , <i>Morda w kubel!</i> in Polish).
	Paper: gęba, morda, jadaczka	

In the final part connected with the human head, I encountered 9 different expressions for the human mouth and 3 for the teeth. In the case of the mouth, all of the Polish equivalents are not only slang expressions, but they are also derogatory and can be offensive. The teeth are mostly represented by regular Polish naming; however, in the case of ivories, there is a borrowing from the regular Polish language – *kły* which refers to carnivore teeth that some animals have, like wolves (fangs). Such a borrowing can be considered as slang.

Arms and hands

Moving further down the human body, the next part of the conducted research centres around the human arms and hands. Before looking up any slang words connected with these body parts, I was expecting to encounter many of them. After all, the hands are one of the most crucial tools we have as human beings, as we need these limb to carry out everyday doings, ranging from the most simplistic activities to the most demanding and challenging ones.

Table 5: arms and hands slang words (source: own).

English slang expression	Polish equivalent	Additional information
bingo wings	Online: obwisła skóra na ramionach ⁷¹	According to Wiktionary, this term can be both derogatory and humorous. It refers to the loose skin hanging from the upper arms of an elderly person ⁷² . The reference to the
	Paper: –	

⁶⁸ <https://en.wiktionary.org/wiki/puss> [accessed: 27.11.2022].

⁶⁹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=trap> [accessed: 27.11.2022].

⁷⁰ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=yap> [accessed: 27.11.2022].

⁷¹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=bingo+wings> [accessed: 27.11.2022].

⁷² https://en.wiktionary.org/wiki/bingo_wings [accessed: 27.11.2022].

		game of bingo, a well-known game of chance, is mainly present due to the fact that this game is very popular among the elderly (at least in the UK, the USA, and Canada).
butter fingers	Online: – (only a reference to a person who is clumsy – <i>niezdara, fajtlapa, niedojda</i>)	Wiktionary acknowledges the fact that this term refers to both the clumsy person and the fingers of such person ⁷³ .
	Paper: – (likewise, the paper entry only refers the person who is inept – <i>niezdara, fajtlapa</i>)	
duke(s)	Online: pięści ⁷⁴	Most commonly used in the plural. An example of American English.
	Paper: pięści, łapy	
fin	Online: łapa, graba ⁷⁵	According to an English dictionary, it can refer to both the arm and the hand ⁷⁶ .
	Paper: łapa, graba, łapsko	
guns	Online: bicepsy, muskularne ramiona ⁷⁷	According to Wiktionary, this term is used in the plural only. It is an example of bodybuilding slang referring to the biceps and triceps ⁷⁸ .
	Paper: –	
meat hooks	Online: –	Absent in both Polish dictionaries, albeit present on Wiktionary, where it refers to one's hands or arms. It is most commonly used in the plural ⁷⁹ .
	Paper: –	
mitt	Online: łapa, graba, duża dłoń ⁸⁰	An informal way of talking about one's hand, it is often used in the plural ⁸¹ .
	Paper: łapa (ręka)	
soup bone	Online: –	Similarly to the case of <i>meat hooks</i> , this one is also not found in either of the Polish sources.
	Paper: –	

⁷³ <https://en.wiktionary.org/wiki/butterfingers#English> [accessed: 27.11.2022].

⁷⁴ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=dukes> [accessed: 27.11.2022].

⁷⁵ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=fin> [accessed: 27.11.2022].

⁷⁶ <https://www.dictionary.com/browse/fin> [accessed: 27.11.2022].

⁷⁷ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=guns> [accessed: 27.11.2022].

⁷⁸ <https://en.wiktionary.org/wiki/guns> [accessed: 27.11.2022].

⁷⁹ https://en.wiktionary.org/wiki/meat_hook#English [accessed: 27.11.2022].

⁸⁰ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=mitt> [accessed: 27.11.2022].

⁸¹ <https://en.wiktionary.org/wiki/mitt> [accessed: 27.11.2022].

		According to Wiktionary, this is a baseball slang term ⁸² , hence the absence in Polish dictionaries (since baseball is not very popular in Poland, even though it does have its own representation). The Wiktionary entry further states that a 'soup bone' is <i>the arm that a player uses to pitch the ball</i> ⁸³ .
wings	Online: – Paper: –	No equivalents in Polish sources, even though being acknowledged by Wiktionary; it refers to the human arm ⁸⁴ .

As with this area of the human body, 9 different expressions were found. In 5 instances, absences on the side of the Polish dictionaries were observed – 3 of these are completely empty. Unfortunately, in terms of Polish slang there are almost none that would qualify. The closest to being slang are mentioned in the examples of *duke(s)*, *fin* and *mitt*, where the suggested equivalents are *łapa* i *graba*. Both at the very most are only informal expressions⁸⁵.

Bosom and nipples

Knowing that slang is a heavily informal language and colloquial in nature, it is blatantly obvious that it will possess numerous expressions relating to intimate body parts, both male and female. In this case, the female breasts are fairly prominent.

⁸² https://en.wiktionary.org/wiki/soup_bone [accessed: 27.11.2022].

⁸³ Ibid. [accessed: 27.11.2022].

⁸⁴ <https://en.wiktionary.org/wiki/wing#English> [accessed: 27.11.2022].

⁸⁵ <https://pl.wiktionary.org/wiki/%C5%82apa> [accessed: 13.12.2022]; <https://pl.wiktionary.org/wiki/graba> [accessed: 13.12.2022].

Table 6: bosom and nipples slang words (source: own).

English slang expression	Polish equivalent	Additional information
baby bumpers	Online: piersi, cycki ⁸⁶	This is a rather obscure one. At the time of writing this paper, I have not got the slightest idea where the Polish dictionaries took the term 'baby bumpers' from, as it is absent in various English dictionaries (even in the most well-known slang dictionary, i.e. Urban Dictionary). This fact makes this questionable slang term less probable to be used among natives. It ought to be taken with a grain of salt.
	Paper: cycki	
balloons	Online: balony ⁸⁷	The online dictionary lacks a direct translation from Polish to English and vice versa, even though it is a common slang term in both languages. Moreover, both refer to the same thing in their corresponding and contemporary languages: an inflatable, often round, buoyant object. This is probably an editor's oversight.
	Paper: cycki	
bazooms	Online: cyce, bufory, melony, balony (duże piersi) ⁸⁸	Alternative variations: <i>bazoombas</i> , <i>bazoomas</i> , <i>bazoon-gas</i> , <i>bazongas</i> .
	Paper: cyce, bufory, balony (duże piersi)	
boobs	Online: cycki (kobiece piersi)	<i>Boobs</i> is probably the most commonly used colloquial word for female breasts. The alternative plural form is <i>boobies</i> ⁸⁹ . The singular form can be spelled either <i>boob</i> ⁹⁰ or <i>booby</i> ⁹¹ .
	Paper: cycki (piersi)	

⁸⁶ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=baby+bumpers> [accessed: 27.11.2022].

⁸⁷ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=balony> [accessed: 27.11.2022].

⁸⁸ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=bazooms> [accessed: 27.11.2022].

⁸⁹ <https://en.wiktionary.org/wiki/boobies#English> [accessed: 27.11.2022].

⁹⁰ <https://en.wiktionary.org/wiki/boob> [accessed: 27.11.2022].

⁹¹ <https://en.wiktionary.org/wiki/booby> [accessed: 27.11.2022].

bristols/bristol (cities)	Online: cyczuski	An example of Cockney rhyming slang.
	Paper: cycki	
bubbies	Online: cycki, piersi	A variation of the word <i>boobies</i> . The singular form is <i>bubby</i> ⁹² .
	Paper: cycki	
coconuts	Online: –	Wiktionary recognises it as a slang term for female breasts ⁹³ .
	Paper: –	
floppers	Online: bufory, balony (obwisłe piersi) ⁹⁴	The paper versions do not mention the fact that this term refers to large, saggy breasts that flop down. Additionally, there exists a slang word for a bra bearing resemblance to this one: <i>flopper stopper</i> ⁹⁵ .
	Paper: cycki, bufory	
gazungas	Online: donice, melony (duże piersi) ⁹⁶	One of the many ⁹⁷ slang words referring to woman's breasts.
	Paper: cyce, balony, melony, donice	
hooters	Online: cycki (kobiece piersi) ⁹⁸	An instance of American English slang.
	Paper: cycki, balony, melony, donice	
jugs	Online: dzbany, cyce ⁹⁹	Used chiefly in the plural. Considered to be vulgar ¹⁰⁰ .
	Paper: cycki, balony	
knockers	Online: balony, cyce, donice, bimbały ¹⁰¹	Usually used in the plural form ¹⁰² . The 'k' is silent in <i>knockers</i> . Considered to be vulgar ¹⁰³ .
	Paper: bufory, cycki, balony	
melons	Online: melony, duże cycki, donice ¹⁰⁴	Used in plural only ¹⁰⁵ .
	Paper: melony, balony (piersi)	

⁹² <https://en.wiktionary.org/wiki/bubby#English> [accessed: 27.11.2022].

⁹³ <https://en.wiktionary.org/wiki/coconut#English> [accessed: 27.11.2022].

⁹⁴ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=floppers> [accessed: 27.11.2022].

⁹⁵ <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=flopper%20stopper> [accessed: 27.11.2022].

⁹⁶ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=gazungas> [accessed: 27.11.2022].

⁹⁷ <http://onlineslangdictionary.com/thesaurus/words+meaning+breast,+breasts.html> [accessed: 27.11.2022].

⁹⁸ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=hooters> [accessed: 27.11.2022].

⁹⁹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=jugs> [accessed: 27.11.2022].

¹⁰⁰ <https://en.wiktionary.org/wiki/jug#English> [accessed: 27.11.2022].

¹⁰¹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=knockers> [accessed: 27.11.2022].

¹⁰² <https://en.wiktionary.org/wiki/knocker#English> [accessed: 27.11.2022].

¹⁰³ <https://www.dictionary.com/browse/knocker> [accessed: 27.11.2022].

¹⁰⁴ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=melons> [accessed: 27.11.2022].

¹⁰⁵ <https://en.wiktionary.org/wiki/melons> [accessed: 27.11.2022].

nip	Online: –	A shortening of the word <i>nipple</i> ¹⁰⁶ . It can be used in the singular and the plural.
	Paper: –	
rack	Online: zderzaki, balony, cyce ¹⁰⁷	Considered vulgar ¹⁰⁸ .
	Paper: balony, zderzaki, bufory	
raspberry ripples/ripples	Online: sutek (kobiety)	An example of Cockney rhyming slang, only used in the plural, which refers to the female nipples ¹⁰⁹ . The Polish dictionaries refer to it in the singular, even though it should be in the plural – <i>sutki</i>).
	Paper: sutek	
shock-absorbers	Online: zderzaki, bufory, cycki ¹¹⁰	A humorous name for the female breasts ¹¹¹ .
	Paper: zderzaki, bufory (biust)	
tits	Online: cycki (kobiece piersi) ¹¹²	Considered to be vulgar ¹¹³ . Also used in the singular form (<i>tit</i>). Alternative forms: <i>titty</i> (singular), <i>titties</i> (plural).
	Paper: cycki (piersi)	

The amount of slang expressions referring to a particular body part is very high in the case of female breasts – 18 different expressions, out of which nearly 90% refer to the bosom itself and the remaining two examples are slang for the female nipples. The most common colloquial equivalents are *cycki*, *balony* (*ballons*), *melon* (*melons*) and *zderzaki* (*bumpers*, *fenders*) all of which are rather commonly used in informal speech when referring to women and their body parts in a sexual manner. Most, if not all, can be considered offensive, especially from a female's point of view. A lack of any Polish equivalent appeared in the case of coconuts; a similar slang or informal expression could be used in Polish – *kokosy*¹¹⁴. Last but not least, there are no Polish slang terms for the nipples proposed by the dictionaries, only a regular equivalent provided.

¹⁰⁶ <https://en.wiktionary.org/wiki/nip#English> [accessed: 27.11.2022].

¹⁰⁷ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=rack> [accessed: 27.11.2022].

¹⁰⁸ <https://en.wiktionary.org/wiki/rack> [accessed: 27.11.2022].

¹⁰⁹ https://en.wiktionary.org/wiki/raspberry_ripples#English [accessed: 27.11.2022].

¹¹⁰ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=shock-absorbers> [accessed: 27.11.2022].

¹¹¹ <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=shock-absorbers> [accessed: 27.11.2022].

¹¹² <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=tits> [accessed: 27.11.2022].

¹¹³ <https://en.wiktionary.org/wiki/tit> [accessed: 27.11.2022].

¹¹⁴ However, in Polish slang and informal speech, this term refers to big amounts of money.

Abdomen

Unfortunately, the middle section of the human body – the stomach – while compared to other body parts, does not possess a huge amount of slang terms. Below are a few slang synonyms for the abdomen.

Table 7: abdomen slang words (source: own).

English slang expression	Polish equivalent	Additional information
abs	Online: mięśnie brzucha, kaloryfer, sześciopak ¹¹⁵	A way of referring to the abdominal muscles, always in the plural ¹¹⁶ .
	Paper: mięśnie brzucha, kaloryfer	
beer belly	Online: mięsień piwny (duży brzuch) ¹¹⁷	Alternative forms: <i>beer gut</i> ¹¹⁸ , <i>beer muscles</i> ¹¹⁹ , <i>beer baby</i> ¹²⁰ .
	Paper: mięsień piwny (brzuch typowy dla piwosza)	
love handle	Online: boczki, oponki (w talii i na biodrach) ¹²¹	Considered to be euphemistic. Usually used in the plural ¹²² .
	Paper: boczki, wałeczki, oponki (w talii)	
six-pack	Online: kaloryfer na brzuchu, doskonale ukształtowane mięśnie ¹²³	The Polish language does have a direct colloquial equivalent (<i>sześciopak</i>), but oddly, it has been omitted from both Polish sources.
	Paper: kaloryfer (wykształcone mięśnie brzucha)	
spare tire	Online: oponka, wałek tłuszczu ¹²⁴	A spare tire is a large paunch and rolls of fat around the waist ¹²⁵ . Alternative form: <i>spare tyre</i> ¹²⁶ .
	Paper: oponka (wałek tłuszczu na brzuchu)	

¹¹⁵ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=abs> [accessed: 27.11.2022].

¹¹⁶ <https://en.wiktionary.org/wiki/abs> [accessed: 27.11.2022].

¹¹⁷ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=beer+belly> [accessed: 27.11.2022].

¹¹⁸ https://en.wiktionary.org/wiki/beer_gut#English [accessed: 27.11.2022].

¹¹⁹ https://en.wiktionary.org/wiki/beer_muscles#English [accessed: 27.11.2022].

¹²⁰ https://en.wiktionary.org/wiki/beer_baby#English [accessed: 27.11.2022].

¹²¹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=love+handles> [accessed: 27.11.2022].

¹²² https://en.wiktionary.org/wiki/love_handle#English [accessed: 27.11.2022].

¹²³ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=six-pack> [accessed: 27.11.2022].

¹²⁴ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=spare+tire> [accessed: 27.11.2022].

¹²⁵ https://en.wiktionary.org/wiki/spare_tire [accessed: 27.11.2022].

¹²⁶ https://en.wiktionary.org/wiki/spare_tyre#English [accessed: 27.11.2022].

During the research, I came across merely 5 different expressions connected with this body part. Most of these refer to either rolls of fat or a muscular abdomen. In one instance there is a reference to a rather huge abdomen, which is a result of consuming too much alcoholic beverages. On a positive note: all Polish equivalents can be considered either slang or simply informal.

Phallus and testicles

Going further down the human body, one will eventually reach the taboo section: the human genitals. First, I shall discuss the male organs. Similar to the case with female breasts, the language of slang is rich in numerous expressions for the human phallus and several for the testicles. Most of these expressions are vulgar.

Table 8: phallus and testicles slang words (source: own).

English slang expression	Polish equivalent	Additional information
balls	Online: jaja, jądra (u mężczyzny) ¹²⁷	A vulgar expression for the human testicles.
	Paper: jaja	
boner	Online: drąg, drągal, wzwód, erekcja ¹²⁸	A vulgar expression for the erect penis.
	Paper: pała (penis w stanie erekcji)	
cannon	Online: –	Unfortunately, my efforts at finding a source of this supposed slang word in an English dictionary proved to be futile. This begs the question: where did the editorial board of the paper dictionary come across this slang expression?
	Paper: pała, fujara (penis)	
cock	Online: kutas, penis ¹²⁹	Considered to be vulgar.
	Paper: kutas, chuj	
dick	Online: chuj, fiut, kutas, kutas (o penisie) ¹³⁰	Considered to be vulgar.
	Paper: fiut, kutas, chuj	
dong	Online: pała (penis) ¹³¹	Alternative form: ding-dong ¹³² .

¹²⁷ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=balls> [accessed: 05.12.2022].

¹²⁸ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=boner> [accessed: 05.12.2022].

¹²⁹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=cock> [accessed: 05.12.2022].

¹³⁰ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=dick> [accessed: 05.12.2022].

¹³¹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=dong> [accessed: 05.12.2022].

	Paper: ptak, pała (penis)	
family jewels	Online: klejnoty (o męskich genitaliach) ¹³³	This particular slang term is both idiomatic and euphemistic ¹³⁴ . Can be shortened to <i>jewels</i> .
	Paper: klejnoty rodzinne	
goolies	Online: jaja, jądra ¹³⁵	A vulgar slang expression for the human testicles ¹³⁶ . Mostly used in the plural form.
	Paper: jajco (jądro) (in singular form – <i>goolie/gooly</i>)	
hampton (wick)	Online: –	An example of Cockney rhyming slang.
	Paper: penis	
happy sack	Online: worek, moszna ¹³⁷	Also appears in the plural form: <i>happy sacks</i> .
	Paper: wór, worek (moszna)	
hard-on	Online: wzwód, erekcja ¹³⁸	A vulgar expression for the erect penis.
	Paper: stanie, wzwód	
horn	Online: wzwód, twardy członek ¹³⁹	A vulgar expression for the erect penis. The paper dictionary also acknowledges the phrase <i>have/get the horn</i> (pl. <i>mieć wzwód</i>).
	Paper: stanie, wzwód	
hose	Online: pyton, fujara ¹⁴⁰	According to Urban Dictionary, it is used to refer to an ejaculating penis ¹⁴¹ .
	Paper: flet, fujara (penis)	
jammy	Online: pała, fujara (penis) ¹⁴²	An instance of American English slang. Alternative form: <i>jammie</i> .
	Paper: ptak, pała, fujara	
jock	Online: krocze, genitalia; pała, fujara (penis) ¹⁴³	According to Wiktionary, this slang term is rare and dated ¹⁴⁴ .
	Paper: flet, fujara (penis)	
johnson	Online: wacek, fujara, pyton ¹⁴⁵	A rather neutral expression.
	Paper: wacek, fujara (penis)	
knackers	Online: jaja, jądra ¹⁴⁶	The 'k' in <i>knackers</i> is silent.

¹³² <https://en.wiktionary.org/wiki/ding-dong#English> [accessed: 05.12.2022].

¹³³ <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=family+jewels> [accessed: 05.12.2022].

¹³⁴ https://en.wiktionary.org/wiki/family_jewels [accessed: 05.12.2022].

¹³⁵ <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=goolies> [accessed: 05.12.2022].

¹³⁶ <https://en.wiktionary.org/wiki/goolies#English> [accessed: 05.12.2022].

¹³⁷ <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=happy+sack> [accessed: 05.12.2022].

¹³⁸ <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=hard+on> [accessed: 05.12.2022].

¹³⁹ <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=horn> [accessed: 05.12.2022].

¹⁴⁰ <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=hose> [accessed: 05.12.2022].

¹⁴¹ <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=hose> [accessed: 05.12.2022].

¹⁴² <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=jammy> [accessed: 05.12.2022].

¹⁴³ <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=jock> [accessed: 05.12.2022].

¹⁴⁴ <https://en.wiktionary.org/wiki/jock> [accessed: 05.12.2022].

¹⁴⁵ <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=johnson> [accessed: 05.12.2022].

¹⁴⁶ <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=johnson> [accessed: 05.12.2022].

	Paper: jaja, jądra	Chiefly used in the plural. Interestingly, a Cockney rhyming slang variation of this expression also exist – <i>Jacob's Cream Crackers</i> .
knob	Online: kutas ¹⁴⁷	The 'k' in <i>knob</i> is silent. Considered to be vulgar ¹⁴⁸ . Additionally, there is a similar expression referring solely to the glans penis: <i>knob end</i> , <i>knob-end</i> or <i>knobend</i> ¹⁴⁹ .
	Paper: kutas, pała, flet (penis)	
love muscle	Online: wacek, fiut ¹⁵⁰	A humorous way of addressing one's penis.
	Paper: –	
nuts	Online: jaja (o jądrach) ¹⁵¹	Probably one of the most common slang expressions for the testicles, right next to <i>balls</i> .
	Paper: jaja (jądra)	
marbles	Online: jądra, jaja	A slang synonym for the testicles ¹⁵² .
	Paper: jaja (jądra)	
package	Online: jądra, jaja ¹⁵³	According to Wiktionary, it can be both euphemistic and vulgar ¹⁵⁴ .
	Paper: jaja (jądra)	
pecker	Online: penis	A mostly American English slang term for a penis ¹⁵⁵ .
	Paper: –	
sausage	Online: –	A vulgar expression for the human penis ¹⁵⁶ .
	Paper: ptak, fiut	
schlong	Online: fiut (penis)	A vulgar expression for the human penis, especially a long one ¹⁵⁷ .
	Paper: fiut, ptak (penis)	
shaft	Online: kutas, fiut, pała ¹⁵⁸	Another vulgar expression for the penis ¹⁵⁹ . Urban Dictionary
	Paper: kutas, fiut, pała	

¹⁴⁶ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=knackers> [accessed: 05.12.2022].

¹⁴⁷ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=knob> [accessed: 05.12.2022].

¹⁴⁸ <https://en.wiktionary.org/wiki/knob> [accessed: 05.12.2022].

¹⁴⁹ <https://en.wiktionary.org/wiki/knob-end#English> [accessed: 05.12.2022].

¹⁵⁰ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=love+muscle> [accessed: 05.12.2022].

¹⁵¹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=nuts> [accessed: 05.12.2022].

¹⁵² <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=marbles> [accessed: 05.12.2022].

¹⁵³ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=package> [accessed: 05.12.2022].

¹⁵⁴ <https://en.wiktionary.org/wiki/package> [accessed: 05.12.2022].

¹⁵⁵ <https://en.wiktionary.org/wiki/pecker> [accessed: 05.12.2022].

¹⁵⁶ <https://en.wiktionary.org/wiki/sausage> [accessed: 05.12.2022].

¹⁵⁷ <https://en.wiktionary.org/wiki/schlong> [accessed: 05.12.2022].

¹⁵⁸ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=shaft> [accessed: 05.12.2022].

¹⁵⁹ <https://www.dictionary.com/browse/shaft> [accessed: 05.12.2022].

		also acknowledges it as a term for the stem of a penis ¹⁶⁰ .
third leg	Online: penis (dosł. trzecia noga)	A humorous way of referring to one's phallus ¹⁶¹ . Alternative form: <i>middle leg</i> ¹⁶² .
	Paper: –	
wang	Online: laska, pyton (penis) ¹⁶³	A rather neutral expression.
	Paper: laska, ptak, pyta	
weasel	Online: pała, pyta (penis)	According to an entry in Urban Dictionary, it is apparently used in a derogatory manner ¹⁶⁴ . However, this entry seems rather obscure. Other sources do not acknowledge <i>weasel</i> as a slang expression.
	Paper: ptak, pyta, laska (penis)	
wick	Online: fiut, pała (penis) ¹⁶⁵	Considered to be euphemistic ¹⁶⁶ .
	Paper: ptak, fiut, laska	
wienie	Online: penis, siusiak ¹⁶⁷	This slang expression is an example of American and Canadian slang ¹⁶⁸ . Used rather diminutively. Alternative form: <i>weenie</i> .
	Paper: fiutek, fujarka	
willy	Online: penis	Considered to be hypocoristic ¹⁶⁹ . Alternative form: <i>willie</i> .
	Paper: ptaszek, pisiorek, fujarka	
wood	Online: erekcja; laska, pyta, pała ¹⁷⁰	The entries in Polish dictionaries, which refer to it as simply a penis (not erect), seem to be misconstrued; English sources only acknowledge it as an erect penis ¹⁷¹ ¹⁷² . It would be better if they used an already existing slang expression for this organ
	Paper: laska, pyta, pała, dziada (penis w stanie wzwodu); wzwód, erekcja	

¹⁶⁰ <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Shaft> [accessed: 05.12.2022].

¹⁶¹ https://en.wiktionary.org/wiki/third_leg [accessed: 05.12.2022].

¹⁶² https://en.wiktionary.org/wiki/middle_leg [accessed: 05.12.2022].

¹⁶³ <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=wang> [accessed: 05.12.2022].

¹⁶⁴ <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=weasel&page=3> [accessed: 05.12.2022].

¹⁶⁵ <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=wick> [accessed: 05.12.2022].

¹⁶⁶ <https://en.wiktionary.org/wiki/wick> [accessed: 05.12.2022].

¹⁶⁷ <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=wienie> [accessed: 05.12.2022].

¹⁶⁸ <https://en.wiktionary.org/wiki/wienie> [accessed: 05.12.2022].

¹⁶⁹ <https://en.wiktionary.org/wiki/willy> [accessed: 05.12.2022].

¹⁷⁰ <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=wood> [accessed: 05.12.2022].

¹⁷¹ <https://www.dictionary.com/browse/wood> [accessed: 05.12.2022].

¹⁷² <https://en.wiktionary.org/wiki/wood> [accessed: 05.12.2022].

		in this particular state: <i>dragal</i> .
ying-yang	Online: wacek, fiut (penis) ¹⁷³	A euphemistic expression ¹⁷⁴ .
	Paper: wacek, ptak, fiut	
zipperfish	Online: fujara, fiut (penis) ¹⁷⁵	Alternative form: one-eyed zipper fish ¹⁷⁶ .
	Paper: ptak, laska, fujarka	

A remarkable number of various expressions appeared during my research: 27 referring to the phallus and 8 to the testicles gives 35 in total. In the vast majority of cases there are Polish slang expressions suggested by the dictionaries, some of which are quite vulgar. Only in a few instances, there is a lack of an online or paper source of an equivalent, but never both simultaneously.

Vulva and vagina

Having presented the various slang expressions for the male genitals, it is now time to present the terms relating to the female vulva and vagina. By looking at these examples one may come to the conclusion that slang words for the female genitals are chiefly vulgar, offensive, and derogatory. It is highly probable that these pejorative expressions are chiefly used by males.

Table 9: vulva and vagina slang words (source: own).

English slang expression	Polish equivalent	Additional information
beaver	Online: cipka, cipa (żeńskie genitalia) ¹⁷⁷	Often referred to as the human vagina and the pubic hair around it ¹⁷⁸ .
	Paper: piczka, pipka, pipa	
booty	Online: cipka ¹⁷⁹	This common expression refers to both the human vagina, as well as buttocks; however, any reference to the female genitalia is considered vulgar ¹⁸⁰ .
	Paper: cipka	
box	Online: cipka (wagina) ¹⁸¹	At first glance, the word box may seem neutral and unoffending due to its origin. Nev-
	Paper: szparka (wagina)	

¹⁷³ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=ying-yang> [accessed: 05.12.2022].

¹⁷⁴ <https://en.wiktionary.org/wiki/ying-yang> [accessed: 05.12.2022].

¹⁷⁵ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=zipperfish> [accessed: 05.12.2022].

¹⁷⁶ <https://www.definition-of.com/zipperfish> [accessed: 05.12.2022].

¹⁷⁷ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=beaver> [accessed: 05.12.2022].

¹⁷⁸ <https://en.wiktionary.org/wiki/beaver> [accessed: 05.12.2022].

¹⁷⁹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=booty> [accessed: 05.12.2022].

¹⁸⁰ <https://en.wiktionary.org/wiki/booty> [accessed: 05.12.2022].

¹⁸¹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=box> [accessed: 05.12.2022].

		ertheless, it can be considered vulgar ¹⁸² .
burger shot	Online: –	According to Urban Dictionary, a burger shot is <i>a photo with an explicit view of the female genitalia</i> ¹⁸³ . Interestingly, this expression has not been acknowledged by these Polish dictionaries.
	Paper: –	
button	Online: łechtaczka ¹⁸⁴	This is a slang expression for the human clitoris. It is rather neutral ¹⁸⁵ .
	Paper: łechtaczka	
cameltoe	Online: kopyto wielbłąda (zarys kobiecych narządów widoczny przez ciasne ubranie) ¹⁸⁶	Both Polish sources provide a description/an explanation for the term; however, only the online one made an effort to propose a similar expression as an equivalent. A different Polish slang dictionary, Miejski.pl, provides the term <i>palec wielbłąda</i> ¹⁸⁷ (literal translation from English) as a Polish equivalent.
	Paper: zarys kobiecych narządów płciowych widoczny przez ciasne spodenki lub kostium kąpielowy	
cave	Online: dziura, szparka (wagina) ¹⁸⁸	This expression can be used figuratively ¹⁸⁹ .
	Paper: dziura, szparka (wagina)	
clam	Online: –	This expression is yet another vulgar name for the human vagina ¹⁹⁰ . Interestingly, it is also a dated slang expression for the mouth. It can still be encountered in the expression <i>shut one's clam</i> ¹⁹¹ .
	Paper: muszelka, cipka, szparka	

¹⁸² <https://en.wiktionary.org/wiki/box> [accessed: 05.12.2022].

¹⁸³ <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Burger%20Shot> [accessed: 05.12.2022].

¹⁸⁴ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=button> [accessed: 05.12.2022].

¹⁸⁵ <https://en.wiktionary.org/wiki/button> [accessed: 05.12.2022].

¹⁸⁶ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=cameltoe> [accessed: 05.12.2022].

¹⁸⁷ <https://www.miejski.pl/slowo-Cameltoe> [accessed: 05.12.2022].

¹⁸⁸ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=cave> [accessed: 05.12.2022].

¹⁸⁹ <https://en.wiktionary.org/wiki/cave> [accessed: 05.12.2022].

¹⁹⁰ <https://en.wiktionary.org/wiki/clam> [accessed: 05.12.2022].

¹⁹¹ *Ibid.* [accessed: 05.12.2022].

clamburger	Online: cipa, cipka (o organach żeńskich) ¹⁹²	According to Urban Dictionary, clamburger is slang for <i>a vagina, specifically when viewed from behind in the doggy-style position</i> ¹⁹³ .
	Paper: –	
cooch	Online: cipa, pizda ¹⁹⁴	A strongly vulgar expression used mainly in the USA ¹⁹⁵ . It is a clipping of the word <i>coochie</i> , which is also a slang term for the vagina. Alternative form: <i>cootch</i> ¹⁹⁶ .
	Paper: –	
coochie	Online: cipka, piczka (wulgarne określenie kobiecych narządów płciowych) ¹⁹⁷	This vulgar slang term refers to both the vagina and the woman's crotch area ¹⁹⁸ . According to Wiktionary, it is a clipping of the expression <i>hootchy-kootchy</i> ¹⁹⁹²⁰⁰ . Alternative form: <i>coochy</i> . ²⁰¹
	Paper: piczka, cipka	
cookie	Online: cipka ²⁰²	This slang word is another vulgar name for the vulva ²⁰³ .
	Paper: cipka	
cooter	Online: cipka, cipa ²⁰⁴	In regular English, a <i>cooter</i> is a freshwater turtle of the eastern United States ²⁰⁵ .
	Paper: cip(k)a	
cunt	Online: pizda, cipa (wulgarne określenie na kobiece genitalia)	One of the most vulgar expressions for the human vagina which ought to be avoided so as not to offend anyone. <i>Cunt</i> is regarded as taboo and a swear word, therefore a euphemistic synonym has been developed: <i>c-word</i> ²⁰⁶ .
	Paper: cipa, pizda (bardzo wulgarne określenie kobiecych narządów płciowych)	

¹⁹² <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=clamburger> [accessed: 05.12.2022].

¹⁹³ <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=clamburger> [accessed: 05.12.2022].

¹⁹⁴ <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=cooch> [accessed: 05.12.2022].

¹⁹⁵ <https://en.wiktionary.org/wiki/cooch> [accessed: 05.12.2022].

¹⁹⁶ Ibid. [accessed: 05.12.2022].

¹⁹⁷ <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=coochie> [accessed: 05.12.2022].

¹⁹⁸ <https://www.diction.com/browse/coochie> [accessed: 05.12.2022].

¹⁹⁹ An erotic dance.

²⁰⁰ <https://en.wiktionary.org/wiki/coochie#English> [accessed: 05.12.2022].

²⁰¹ Ibid. [accessed: 05.12.2022].

²⁰² <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=cookie> [accessed: 05.12.2022].

²⁰³ <https://en.wiktionary.org/wiki/cookie> [accessed: 05.12.2022].

²⁰⁴ <https://www.diki.pl/sloownik-angielskiego?q=cooter> [accessed: 05.12.2022].

²⁰⁵ <https://en.wiktionary.org/wiki/cooter> [accessed: 05.12.2022].

²⁰⁶ <https://en.wiktionary.org/wiki/c-word> [accessed: 05.12.2022].

fanny	Online: cipa, cipka, dziurka (wulgarne określenie na żeńskie genitalia) ²⁰⁷	Interestingly, this slang term refers both to the woman's vagina and buttocks, although it depends on the country. According to Wiktionary, <i>fanny</i> as in <i>vagina</i> is used in the UK, Australia, New Zealand, and South Africa and is considered to be vulgar. In the US and Canada, it refers to the buttocks ²⁰⁸ .
	Paper: szparka, piczka	
gash	Online: szparka, cipka ²⁰⁹	In regular English, <i>gash</i> means <i>a deep cut</i> . Perhaps this could be the origin and connotation for the vulgar slang equivalent ²¹⁰ .
	Paper: szparka, piczka	
hair pie	Online: cipka, pochwa ²¹¹	A vulgar expression referring to the external female reproductive organs with an unshaven mons pubis ²¹² . Alternative form: <i>fur burger</i> ; <i>fur pie</i> ²¹³ . Moreover, Diki.pl also has an additional entry: <i>hair burger</i> ²¹⁴ . Even though it refers to the same concept, unfortunately, I have not succeeded in finding a source on an English site, even on Urban Dictionary. The most similar ones are <i>hair pie</i> and <i>fur burger</i> .
	Paper: las, borsuk, zagajnik (kobiece owłosienie łonowe)	
ho(e) cake	Online: cipka, pizda ²¹⁵	A peculiar example of what I believe is a misinterpretation on the side of the author(s) of the Polish source. A <i>hoecake</i> is <i>a type of cornbread or corn-</i>
	Paper: –	

²⁰⁷ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=fanny> [accessed: 05.12.2022].

²⁰⁸ <https://en.wiktionary.org/wiki/fanny> [accessed: 05.12.2022].

²⁰⁹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=gash> [accessed: 05.12.2022].

²¹⁰ <https://en.wiktionary.org/wiki/gash> [accessed: 05.12.2022].

²¹¹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=hair+burger> [accessed: 05.12.2022].

²¹² https://en.wiktionary.org/wiki/hair_pie [accessed: 05.12.2022].

²¹³ Ibid. [accessed: 05.12.2022].

²¹⁴ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=hair+burger> [accessed: 05.12.2022].

²¹⁵ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=hoe+cake> [accessed: 05.12.2022].

		<i>meal cake, made with water and salt</i> ²¹⁶ . However, the word <i>hoe</i> (and its alternative form: <i>ho</i>) is a slang word for a prostitute. Perhaps this was the life of thought when preparing the entry: <i>ho(e)</i> + <i>cake</i> (as in vulva or vagina) = another vulgar slang term for female genitalia. It is anyone's guess what has transpired in this particular situation.
jelly roll	Online: szparka, dziurka ²¹⁷	An American English slang expression for the female vagina ²¹⁸ .
	Paper: –	
jenny	Online: cipka, szparka ²¹⁹	Another interesting example of a word with such a meaning present in the Polish dictionary, but absent in the English ones.
	Paper: –	
love hole	Online: dziurka, szparka, cipka ²²⁰	Another example of a vulgar slang word for this part of the body. Additionally, in gay slang, it is a word for the male anus ²²¹ .
	Paper: dziura, otwór (przy stosunku seksualnym)	
muffin	Online: szparka, cipka ²²²	A vulgar word for both the female genital, as well as female pubic hair ²²³ . The Polish sources do not mention the second meaning behind it.
	Paper: szparka, cipka	
prat	Online: –	In the English dictionary, <i>prat</i> refers to both the buttocks and the female genitalia (mentioned in the next category).
	Paper: –	
puss	Online: cipka, szparka	Another instance of a vulgar word for female genitalia, similar to <i>pussy</i> ²²⁴ .
	Paper: cipka, szparka	
pussy	Online: cipa, cipka (o orga-	An obscene word for the fe-

²¹⁶ <https://en.wiktionary.org/wiki/hoecake> [accessed: 05.12.2022].

²¹⁷ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=jelly+roll> [accessed: 05.12.2022].

²¹⁸ https://en.wiktionary.org/wiki/jelly_roll [accessed: 05.12.2022].

²¹⁹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=jenny> [accessed: 05.12.2022].

²²⁰ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=love+hole> [accessed: 05.12.2022].

²²¹ https://en.wiktionary.org/wiki/love_hole [accessed: 05.12.2022].

²²² <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=muffin> [accessed: 05.12.2022].

²²³ <https://en.wiktionary.org/wiki/muffin> [accessed: 05.12.2022].

²²⁴ <https://en.wiktionary.org/wiki/puss> [accessed: 05.12.2022].

	nach żeńskich) ²²⁵ Paper: pipka, cipka, szparka, piczka	male genitalia that can be highly offensive ²²⁶ .
slit	Online: szpara, szparka, cipka ²²⁷ Paper: szpara, dziura (pochwa)	An offensive word referring to the opening of the vagina ²²⁸ .
snatch	Online: pizda ²²⁹ Paper: piczka, cipka	An example of an impolite way of talking about the vulva ²³⁰ .
spunk bucket	Online: cipka, szparka, dziurka ²³¹ Paper: pipka, cipka, szparka	This slang expression is an example of speaking about the female vagina in a strongly derogatory and disrespectful manner. The word <i>spunk</i> is slang for <i>semen/sperm</i> ²³² . This expression may suggest a subject treatment of women, as its other meaning is a woman used solely for sexual intercourses ²³³ .
winkie	Online: dziura, szparka, cipka ²³⁴ Paper: szparka, dziurka	Another intriguing instance of a Polish definition of an English word that in the source language means something completely different, albeit also to a specific body part: it is a childish slang term for the penis ²³⁵ (like <i>pee-pee</i> ²³⁶). Alternative form: <i>winky</i> ²³⁷ .

The female reproductive organ possesses a fair amount of slang expressions in English; I managed to come across 29 of them, but I believe there are even more out there (as well as with the male genitals).

²²⁵ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=pussy> [accessed: 05.12.2022].

²²⁶ <https://en.wiktionary.org/wiki/pussy#English> [accessed: 05.12.2022].

²²⁷ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=slit> [accessed: 05.12.2022].

²²⁸ <https://en.wiktionary.org/wiki/slit> [accessed: 05.12.2022].

²²⁹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=snatch> [accessed: 05.12.2022].

²³⁰ <https://en.wiktionary.org/wiki/snatch> [accessed: 05.12.2022].

²³¹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=spunk+bucket> [accessed: 05.12.2022].

²³² <https://en.wiktionary.org/wiki/spunk> [accessed: 05.12.2022].

²³³ <http://onlineslangdictionary.com/meaning-definition-of/spunk-bucket> [accessed: 05.12.2022].

²³⁴ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=winkie> [accessed: 05.12.2022].

²³⁵ <https://en.wiktionary.org/wiki/winkie> [accessed: 05.12.2022].

²³⁶ <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=winkie> [accessed: 05.12.2022].

²³⁷ <https://en.wiktionary.org/wiki/winky#English> [accessed: 05.12.2022].

Buttocks

Staying at the same level of the human body, but moving to the back, the buttocks are located. In the case of this particular body part, it is not dissimilar to other intimate ones in terms of the number of slang expressions. It appears that these body parts specifically connote intimacy and sexual intercourses.

Table 10: buttocks slang words (source: own).

English slang expression	Polish equivalent	Additional information
arse	Online: dupa, tyłek, rzyć ²³⁸	Used to refer both to the buttocks and the anus. A vulgar slang word that is also a swear word ²³⁹ . The American English variant is <i>ass</i> .
	Paper: dupa, zad, tyłek	
arsehole	Online: –	A vulgar word for the anus. The online dictionary lacks this meaning ²⁴⁰ .
	Paper: dupa	
ass	Online: dupa, zad, tyłek ²⁴¹	Similar case as with <i>arse</i> , it is the British version.
	Paper: dupa, tyłek	
asshole	Online: –	The same case as with <i>arsehole</i> , whereas <i>asshole</i> is the American variation.
	Paper: dupa	
back passage	Online: odbył	A euphemistic term for the anus and rectum ²⁴² . Interestingly, if one drops the word 'back' from this expression, it will become <i>passage</i> , which refers to the female vagina. However, Diki.pl states that <i>passage</i> still refers to the anus ²⁴³ .
	Paper: dupa, odbył	
backside	Online: tyłek, pupa (pośladki) ²⁴⁴	A euphemistic term to refer to the human buttocks ²⁴⁵ .
	Paper: tyłek, pupa	
badonkadonk	Online: duży, kształtny tyłek kobiety ²⁴⁶	A vernacular expression for voluptuous female buttocks.

²³⁸ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=arse> [accessed: 05.12.2022].

²³⁹ <https://en.wiktionary.org/wiki/arse> [accessed: 05.12.2022].

²⁴⁰ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=arsehole> [accessed: 05.12.2022].

²⁴¹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=ass> [accessed: 05.12.2022].

²⁴² https://en.wiktionary.org/wiki/back_passage [accessed: 05.12.2022].

²⁴³ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=passage> [accessed: 05.12.2022].

²⁴⁴ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=backside> [accessed: 05.12.2022].

²⁴⁵ <https://en.wiktionary.org/wiki/backside> [accessed: 05.12.2022].

²⁴⁶ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=badonkadonk> [accessed: 05.12.2022].

	Paper: –	Alternative form: <i>badunkadonuk</i> ²⁴⁷ .
barking spider	Online: tyłek, dupa, odbyt ²⁴⁸	Another obscure slang phrase that has no source in the English language. Additionally, the word <i>spider</i> in this phrase might refer to the orifice of an anus.
	Paper: tyłek, dupa	
booty	Online: tyłeczek, zadek (pośladki) ²⁴⁹	This slang term means <i>buttocks</i> and <i>vagina</i> ; oddly enough, Wiktionary recognises the vagina reference as vulgar but does not state the same with the buttocks ²⁵⁰ .
	Paper: tyłeczek, dupcia, zadek	
bum	Online: tyłek, pupa (pośladki)	The anus and buttocks; however, the expression is now mostly informal rather than slang ²⁵¹ .
	Paper: tyłek, zadek, pupa	
buns	Online: półdupki, pośladki	Another euphemistic way of referring to the human buttocks, both male and female ²⁵² .
	Paper: tyłek, półdupki, zadek	
bunghole	Online: tyłek, odbyt ²⁵³	A rather vulgar expression for the anus. Alternative form: <i>bung-hole</i> ²⁵⁴ . <i>Bung</i> on its own is a caecum (or cecum) – a part of the bowel ²⁵⁵ .
	Paper: dupa, tyłek	
butt	Online: dupa, tyłek ²⁵⁶	According to Wiktionary, a <i>butt</i> is <i>the whole buttocks and pelvic region that includes one's private parts</i> ²⁵⁷ .
	Paper: tyłek	
cake	Online: –	In the entry on Wiktionary, one can read that <i>cake</i> is <i>a buttock, especially one that is exceptionally plump</i> ²⁵⁸ . The Polish dictionaries unfortunately lack
	Paper: –	

²⁴⁷ <https://en.wiktionary.org/wiki/badunkadunk#English> [accessed: 05.12.2022].

²⁴⁸ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=barking+spider> [accessed: 05.12.2022].

²⁴⁹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=booty> [accessed: 05.12.2022].

²⁵⁰ <https://en.wiktionary.org/wiki/booty> [accessed: 05.12.2022].

²⁵¹ <https://en.wiktionary.org/wiki/bum> [accessed: 05.12.2022].

²⁵² <https://en.wiktionary.org/wiki/buns#English> [accessed: 05.12.2022].

²⁵³ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=bunghole> [accessed: 05.12.2022].

²⁵⁴ <https://en.wiktionary.org/wiki/bung-hole#English> [accessed: 05.12.2022].

²⁵⁵ <https://en.wiktionary.org/wiki/caecum#English> [accessed: 05.12.2022].

²⁵⁶ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=butt> [accessed: 05.12.2022].

²⁵⁷ <https://en.wiktionary.org/wiki/butt> [accessed: 05.12.2022].

²⁵⁸ <https://en.wiktionary.org/wiki/cake> [accessed: 05.12.2022].

		this particular meaning.
fanny	Online: pupa, tyłek ²⁵⁹	A euphemism used mainly in the US and Canada ²⁶⁰ .
	Paper: tyłek, zadek, pupa	
hams	Online: tyłeczek, dupcia (część ciała) ²⁶¹	Neither Wiktionary, nor Urban Dictionary recognise this word as a slang expression for the human buttocks, both singular and plural ²⁶² . Instead, Wiktionary states that this is an example of exercise slang and it refers to particular muscles: the hamstring muscles ²⁶³ .
	Paper: tyłek, dupcia	
heinie	Online: tyłek ²⁶⁴	This is a variation of the words <i>hind</i> , which means either <i>located at the rear</i> or <i>to the rear</i> ²⁶⁵ , and <i>behind</i> . Alternative form: <i>hiney</i> ²⁶⁶ .
	Paper: tyłek, zadek	
jacksy	Online: tyłek, dupa ²⁶⁷	A British slang word for the buttocks. Alternative forms: <i>jacksie</i> , <i>jaxie</i> , <i>jaxy</i> ²⁶⁸ .
	Paper: tyłek, dupa	
junk in the trunk	Online: gruby, kształtny tyłek kobiety ²⁶⁹	An idiomatic slang expression referring to the corpulence of the female buttocks ²⁷⁰ .
	Paper: –	
keister	Online: tyłek, dupa ²⁷¹	A slang term for both the anus and the buttocks. Alternative forms: <i>keester</i> , <i>keyster</i> , <i>kiester</i> ²⁷² . The Polish paper dictionary states that this is an instance of American English.
	Paper: tyłek, kuper, zadek	
prat	Online: dupa, tyłek ²⁷³	The plural form is <i>prats</i> ²⁷⁴ .
	Paper: zadek, tyłek, siedzenie	

²⁵⁹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=fanny> [accessed: 05.12.2022].

²⁶⁰ <https://en.wiktionary.org/wiki/fanny> [accessed: 05.12.2022].

²⁶¹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=hams> [accessed: 05.12.2022].

²⁶² <https://en.wiktionary.org/wiki/ham#English> [accessed: 05.12.2022].

²⁶³ <https://en.wiktionary.org/wiki/hams> [accessed: 05.12.2022].

²⁶⁴ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=heinie> [accessed: 05.12.2022].

²⁶⁵ <https://en.wiktionary.org/wiki/hind#English> [accessed: 05.12.2022].

²⁶⁶ <https://en.wiktionary.org/wiki/heinie> [accessed: 05.12.2022].

²⁶⁷ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=jacksy> [accessed: 05.12.2022].

²⁶⁸ <https://en.wiktionary.org/wiki/jacksy> [accessed: 05.12.2022].

²⁶⁹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=junk+in+the+trunk> [accessed: 05.12.2022].

²⁷⁰ https://en.wiktionary.org/wiki/junk_in_the_trunk [accessed: 05.12.2022].

²⁷¹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=keister> [accessed: 05.12.2022].

²⁷² <https://en.wiktionary.org/wiki/keister> [accessed: 05.12.2022].

²⁷³ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=prat> [accessed: 05.12.2022].

²⁷⁴ <https://en.wiktionary.org/wiki/prat> [accessed: 05.12.2022].

shit-chute	Online: dupa, tyłek, odbyt ²⁷⁵	A vulgar slang for the anus ²⁷⁶ .
	Paper: dupa, tyłek, odbyt	
shitter	Online: odbyt, dupa, zad	A vulgar British word for the anus ²⁷⁷ .
	Paper: tyłek, dupa	
sit-upon	Online: cztery litery, tyłek, zadek	A more polite way of referring to one's buttocks ²⁷⁸ . Alternative form: <i>sit upon</i> ²⁷⁹ .
	Paper: tyłek, zadek, cztery litery	
tush	Online: tyłek, pupa, pośladki ²⁸⁰	An American colloquialism for the human buttocks. Alternative forms: <i>tushie</i> , <i>tushy</i> ²⁸¹ .
	Paper: zadek, dupcia, tyłek	
ying-yang	Online: dupa ²⁸²	It refers to the anus. Alternative form: <i>ying yang</i> ²⁸³ .
	Paper: zadek, dupa	

The buttocks and the anus are represented by at least 26 various slang expressions. Whenever there was an entry in a Polish dictionary, a proper slang equivalent (or more) were suggested. In one instance there is none (*cake*) and in some cases there is only one source (like in *junk in the trunk*).

Legs and feet

As the final note, the journey through the various slang expressions relating to the human body end on the human legs and feet.

Table 11: legs and feet slang words (source: own).

English slang expression	Polish equivalent	Additional information
barge	Online: –	Interestingly, I have yet to encounter a slang meaning behind the word <i>barge</i> that would refer to one's large feet.
	Paper: kopyto (wielka stopa)	
beetle-crusher	Online: kulas, gira, kopyto (wielka stopa) ²⁸⁴	According to Wiktionary, it is a dated (used in the late 19th

²⁷⁵ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=shit-chute> [accessed: 05.12.2022].

²⁷⁶ <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=shit-chute> [accessed: 05.12.2022].

²⁷⁷ <https://en.wiktionary.org/wiki/shitter> [accessed: 05.12.2022].

²⁷⁸ <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=sit-upon> [accessed: 05.12.2022].

²⁷⁹ https://en.wiktionary.org/wiki/sit_upon#English [accessed: 05.12.2022].

²⁸⁰ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=tush> [accessed: 05.12.2022].

²⁸¹ <https://en.wiktionary.org/wiki/tush> [accessed: 10.12.2022].

²⁸² <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=ying-yang> [accessed: 10.12.2022].

²⁸³ <https://en.wiktionary.org/wiki/ying-yang> [accessed: 10.12.2022].

²⁸⁴ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=beetle-crusher> [accessed: 10.12.2022].

	Paper: kulas (wielka stopa)	century) British slang word that refers to a large, flat foot. Alternative form: beetle-squasher ²⁸⁵ .
canal boat	Online: –	A dubious expression that bears no meaning to the human leg in the English dictionary, both regular and slang. However, for some reason, it appears in the Polish paper dictionary.
	Paper: kopyto (wielka noga)	
dead leg	Online: zdrętwiała noga, mrowienie w nodze; stłuczenie mięśnia (kontuzja) ²⁸⁶	According to Urban Dictionary, the feeling of numbed, cramped, or stiffed leg generally appears after a kick, strike or blow to one's leg ²⁸⁷ .
	Paper: zdrętwiała noga, utrata czucia w nodze	
dogs	Online: stopy, platfusy, kopyta (u ludzi) ²⁸⁸	An example of American English rhyming slang. It is taken from the expression <i>dog's meat</i> ²⁸⁹ .
	Paper: platfusy, kopyta (stopy)	
gam	Online: noga (zwłaszcza o ładnej kobiecej nodze) – singular definition ²⁹⁰ ; kobiece nogi – plural definition ²⁹¹	The Wiktionary definition ties in with the Polish online one ²⁹² .
	Paper: noga	
hoof	Online: – (however, it does mention the slang phrasal verb <i>hoof it</i> , which means <i>to go by foot</i> ²⁹³).	Wiktionary states that it is slang for the human foot ²⁹⁴ . In regular English, it refers to the tip of a toe of an ungulate (horse, deer, etc.).
	Paper: – (although it acknowledges the phrase <i>hoof it</i>)	
keb	Online: –	Chiefly in the plural (<i>kebs</i>), it is used to refer to dirty and unwashed feet ²⁹⁵ . No references were found in the Polish dic-
	Paper: –	

²⁸⁵ <https://en.wiktionary.org/wiki/beetle-crusher> [accessed: 10.12.2022].

²⁸⁶ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=dead+leg> [accessed: 10.12.2022].

²⁸⁷ <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=dead%20leg> [accessed: 10.12.2022].

²⁸⁸ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=dogs> [accessed: 10.12.2022].

²⁸⁹ <https://en.wiktionary.org/wiki/dogs> [accessed: 10.12.2022].

²⁹⁰ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=gam> [accessed: 10.12.2022].

²⁹¹ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=gams> [accessed: 10.12.2022].

²⁹² <https://en.wiktionary.org/wiki/gam#English> [accessed: 10.12.2022].

²⁹³ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=hoof> [accessed: 10.12.2022].

²⁹⁴ <https://en.wiktionary.org/wiki/hoof> [accessed: 10.12.2022].

²⁹⁵ <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=kebs> [accessed: 10.12.2022].

		tionaries.
pins	Online: nogi ²⁹⁶	Used only in the plural ²⁹⁷ .
	Paper: –	
stump	Online: –	A slang expression used to refer to a human's leg which is probably an example of black humour, because in regular English <i>stump</i> means the same as the word <i>stub</i> – the remains of something that has been cut off, e.g. a <i>limb</i> . The Polish slang equivalents are rather obsolete and dated.
	Paper: giczoty, giry, kulasy	
tootsies	Online: paluszki (u nóg) ²⁹⁸	An informal and childish way of referring to the human toes. An example of baby-talk taken from the phrase <i>tootsy-wootsy</i> , used to refer to small feet ²⁹⁹ . Alternative form: <i>tootsy</i> ³⁰⁰ .
	Paper: –	
trotters	Online: – (only regular meaning)	In regular English, it is used to refer to the feet of a quadruped animal, especially when prepared as meat. In slang, it can serve as an appellative for human feet ³⁰¹ .
	Paper: –	

A dozen slang expressions were encountered while conducting this research – 11 for the human feet and only one for the toes. While dealing with the final part of this research, I could not help but notice that there are scarcities in the Polish sources. What is more, there is an example of a word in a target language dictionary that probably does not appear in the source language (*barge*). In only 5 instances there are informal equivalents, out of which *giry* is probably the most common one (as a Pole myself, I have never heard anyone use the words *giczoty* or *kulasy*).

²⁹⁶ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=pins> [accessed: 10.12.2022].

²⁹⁷ <https://en.wiktionary.org/wiki/pin#English> [accessed: 10.12.2022].

²⁹⁸ <https://www.diki.pl/slownik-angielskiego?q=tootsies> [accessed: 10.12.2022].

²⁹⁹ <https://www.etymonline.com/word/toots> [accessed: 10.12.2022].

³⁰⁰ <https://en.wiktionary.org/wiki/tootsie#English> [accessed: 10.12.2022].

³⁰¹ <https://en.wiktionary.org/wiki/trotter#English> [accessed: 10.12.2022].

Conclusions

During the research, I managed to come across various slang expressions that I find interesting from a philologist's point of view. The number of slang terms that I encountered is 175. Out of this number, only 9 examples lacked any equivalent, or even a description of the English phrase, in both of the Polish sources. In 18 cases, no Polish slang equivalent had been suggested by the translators. The exact figures for each body part category is are as follows:

Table 12: Number of slang words and equivalents (source: own).

Body part	Number of slang terms	No slang equivalent	No equivalent whatsoever
head	13	–	1
face	4	1	–
nose	8	2	–
ears	2	1	–
eyes	2	1	–
mouth and teeth	9; 3 (12)	2	–
arms and hands	1; 8 (9)	3	3
bosom and nipples	16; 2 (18)	1	1
abdomen	5	1	–
phallus and testicles	27; 8 (35)	–	–
vulva and vagina	29	–	2
buttocks	26	–	–
legs and feet	11; 1 (12)	6	1

While looking at the results, I am rather satisfied with the number of slang expressions indicating various human body parts – initially, I expected much less. I do appreciate the opportunity to study more words, even though I might not necessarily use them in everyday speech or at all, especially those that are vulgar, offensive, and derogatory. The only reason why I would use them is for educational purposes only.

What I find intriguing, but also unfavourable, is the fact that in some instances I encountered a supposed English slang term in the paper dictionary only to find out that there is no mention of it in the source language dictionaries. It may cause one to wonder where the editors came across these slang terms. Such an approach does not evoke credulity. This can imply that the original source is completely unknown and perhaps even fabricated; therefore, dictionaries of such specific vocabulary ought to provide plausible sources of information to avoid such inadequacy.

The foregoing research has been conducted on a smaller scale. I firmly believe it ought to be repeated on a bigger scale, with more sources and dictionaries in both the source language (English) and the target language (Polish).

References

- COLEMAN, J. *The Life of Slang*. New York: Oxford University Press Inc, 2012.
- EDITORIAL BOARD LINGEA SP. Z O. O., *Wazzup? Słownik slangu i potocznej angielszczyzny*, Ed. 2. Kraków: Lingea, 2012.
- FAN, Y., ZHOU, Y. *A Sociolinguistic Study of American Slang*. In: *Theory and Practice in Language Studies*, 2013, no. 3, p. 2211.
- GREEN, J. *The Vulgar Tongue: Green's History of Slang*. United States of America: Oxford University Press, 2015.
- HARGRAVES, O. *Slang Rules!: A Practical Guide for English Learners (Practical Guides for English Learners)*. United States of America: Merriam-Webster, 2008.
- KOWALCZYK, M., WIDAWSKI, M. *Czarny slang. Słownik slangu afroamerykańskiego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2017.
- NIEMIEC, M. *Not only foulmouthed words: suggested methods for slang translation*. In: *Świat i Słowo* 2017, no. 2 (29), p. 236–237.
- SALMA, A. *Gender Influence on Slang Used by Teenagers in Their Daily Conversation at School*. In: *Passage* 2013, no. 1 (2), p. 63–70.
- STRZESZEWSKA, A., BEYNON, D. *Słownik slangu angielskiego*. Toruń: Literat, 2009.

Online sources

- Community Dictionary Definition-of*. [accessed: 05.12.2022]. Available on the Internet: <https://www.definition-of.com/>.
- English Dictionary Dictionary.com*. [accessed: 27.11.2022, 05.12.2022]. Available on the Internet: <https://www.dictionary.com/>.
- English-Polish, Polish-English Online Dictionary diki.pl*. [accessed: 27.11.2022, 05.12.2022, 10.12.2022]. Available on the Internet: <https://www.diki.pl/>.
- English Study Website ang.pl*. [accessed: 27.11.2022]. Available on the Internet: <https://www.ang.pl/>.

Etymology Dictionary Online Etymology Dictionary. [accessed: 10.12.2022]. Available on the Internet:

<https://www.etymonline.com/>.

Multilanguage Dictionary Wikisłownik. [accessed: 13.12.2022]. Available on the Internet:

https://pl.wiktionary.org/wiki/Wikis%C5%82ownik:Strona_g%C5%82%C3%B3wna.

Multilanguage Dictionary Wiktionary. [accessed: 27.11.2022, 05.12.2022, 10.12.2022].

Available on the Internet:

https://en.wiktionary.org/wiki/Wiktionary:Main_Page.

Slang Dictionary The Online Slang Dictionary (American, English, and Urban slang). [accessed: 27.11.2022, 05.12.2022]. Available on the Internet:

<http://onlineslangdictionary.com/>.

Slang Dictionary Urban Dictionary. [accessed: 27.11.2022, 05.12.2022, 10.12.2022]. Available on the Internet:

<https://www.urbandictionary.com/>.

Wybrane zewnętrzne części ludzkiego ciała w angielskim slangu

Artykuł koncentruje się wokół slangowych i potocznych określeń na poszczególne części ludzkiego ciała (głowa, twarz, nos, oczy, uszy, ręce, dłonie, brzuch, nogi, stopy oraz strefy intymne) w brytyjskim oraz amerykańskim angielskim. Na potrzeby badania wykorzystano różnorodne zasoby wiedzy: słowniki slangu oraz języka angielskiego w formie elektronicznej (internetowe), jak i papierowej.

Celem badań było m.in. poznanie i opisanie wszelkich istniejących slangowych wyrażen w języku angielskim, a także sprawdzenie, jak poradzili sobie translatorzy z tłumaczeniem tych wyrażen w dwóch polskich słownikach języka angielskiego.

MARIA KORUSIEWICZ

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

***Chōra* i figura bohatera: notki nad powinowactwami słów i rzeczy**

Keywords: *chōra, chaos, heroic myth, monstrosity, limes*

Słowa klucze: *chōra, chaos, mit heroiczny, monstrialność, limes*

Wstęp

Tematem poniższych rozważań jest hermeneutycznie nacechowana wędrówka w głąb wzajemnych relacji i oddziaływań dwóch pojęć istotnych dla oglądu świata wykształconego na przestrzeni wieków w kulturze zachodniej, zawsze nieodległej od swoich śródziemnomorskich korzeni. Pierwsze z nich to pojęcie i tradycyjna percepcja postaci bohatera, którego najbardziej adekwatną wykładnią jest struktura narracyjna monomitu bohaterskiego stosowana w mitoznawstwie od czasu jej zdefiniowania przez Josepha Campbella, a później nieco inaczej ujęta przez Jeana-Jacquesa Gouxa¹. Drugim jest Platońskie pojęcie *chōra* jako *triton genos* wprowadzone na stałe nie tylko do dyskursów myśli zachodniej, ale także do współczesnej filozofii wschodniej², poprzez tekst *Timajosa*. Dzisiaj odnajdziemy ją w pracach z szerokiego zakresu badań humanistycznych, m.in. w ekokrytyce, w publikacjach feministycznych, w rozważaniach współczesnej psychologii, filozofii i teologii.

Celem badawczym artykułu jest zarysowanie – z wykorzystaniem narzędzi hermeneutycznych jako najporęczniejszych przy tego typu poszukiwaniach – odpowiedzi na pytanie, czy zasadne jest postrzeganie figury bohatera jako „mostu” pomiędzy Bytem a Stawaniem się. Byt rozumiany tu będzie nie tyle jako pojęcie o proveniencji filozoficznej, ale przede wszystkim jako konstrukcja psycho-społeczna, a *chōra* – zgodnie z jej podstawową formułą – jako „piastunka” wszelkiego stawania się, przestrzeń macierzyńska bliska w swoich funkcjach pierwotnej otchłanności, którą Grecy nazywali chaosem. Twory, a raczej emanacje, owej przestrzeni miewają cechy monstrialne i to właśnie kategoria monstrialności będzie w poniż-

¹ Por.: CAMPBELL, Joseph. *Bohater o tysiącu twarzy*. Tłum. Andrzej Jankowski. Poznań: Zysk i S-ka, 1997; GOUX, Jean-Joseph. *Oedipus, Philosopher*. Stanford: Stanford University Press, 1993.

² Przede wszystkim do prac japońskiej szkoły z Kioto i jej głównego przedstawiciela, Kitaro Nishidy.

szych rozważaniach podstawowym odniesieniem, zgodnie z fundamentalną dla bohatera relacją, jaką jest jego symbiotyczny związek z „potworem”. Pomocne będą tu odwołania do czytania *chōra* postulowanego przez Platona, ale także do wybranych koncepcji owej przestrzenności w myśli współczesnej, przede wszystkim do zdystansowanych wobec siebie prac Derri-
dy i Kristevy.

Stan niezróżnicowania

Zgodnie z przekazem niezliczonych mitów, wszyscy jesteśmy dziećmi pierwotnego stanu niezróżnicowania. To z niego, a raczej z niej, ponieważ przestrzeni tej często przypisujemy cechy żeńskie – przede wszystkim zdolność powoływania do istnienia bytów indywidualnych – zrodziło się to, co określamy jako Uporządkowanie, czy też Kosmos.

Wraz z rozwojem społeczeństw i ich zaufania do porządkującego świat logosu, im bardziej postępuje proces różnicowania rzeczy, także w ich aspekcie etycznym (aż po absolutyzację kategorii dobra i zła), tym bardziej owa pierwotna niejasna przestrzeń spychana będzie w dwóch podstawowych kierunkach. W ramach myśli filozoficznej jest to z reguły przesuwanie jej w obszar nieistnienia, nie-bytu, co dokumentuje już filozofia neoplatońska. Natomiast w sytuacjach społecznych, które określamy jako kryzysowe, będzie to raczej wytyczanie bezpiecznych granic obszaru uporządkowania, za którymi postępuje absolutyzowanie jej monstrualności. W praktyce kulturowo-społecznej oznacza to lokowanie metonimicznych reprezentacji Aforemności w tym, co Obce lub zaledwie Inne, ale już zawsze wyposażone w cechy monstrualne. I tutaj, w sposób naturalny otwiera się przestrzeń kreująca figurę tego, który stawi owej Inności czoła, czyli bohatera, bóstwa lub herosa.

Egzemplifikacje tej zasady znajdziemy niemal w każdej tradycji kulturowej. W Egipcie pierwotne głąbie, z których wyłoniła się ostatecznie ziemia kojarzone były z „Nilem, którego wody zalewały kraj, by po ustąpieniu odsłonić żyzną glebę”³. A jednak pod koniec każdego dnia bóg Ra musiał udawać się za horyzont, by walczyć z bóstwem ciemnego niezróżnicowania, Apopem. Ten schemat walki z niezróżnicowaną przestrzenią powstawania powtarza się w opowieściach Sumeru, starożytnej Asyrii, Grecji, w mitach ludów Indii, Anatolii, Kanaanu i wielu, wielu innych. W tradycji zachodniej, sięgając ku mitom kosmologicznym rozpoznajemy ów niejasny obszar pod zuniwersalizowanym⁴ i w potocznym użyciu nacechowanym

³ LIPIŃSKA, Jadwiga, MARCINIAK, Marek. *Mitologia starożytnego Egiptu*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1977, s. 208.

⁴ Jako „chaos” chętnie tłumaczone są np. biblijne *tohu wa bohu*, czy odległe kulturowo, japońskie *takamagafara*.

negatywnie określeniem „chaos”⁵, któremu dzisiaj jesteśmy skłonni ponownie przyznać miejsce u początków wszystkiego, co jest⁶.

We wczesnych dziejach filozofii o korzeniach śródziemnomorskich ten pierwotny i u samych początków utracony stan niezróżnicowania powrócił w nowej postaci, by zająć na stałe przypisywane mu w kolejnych wizjach miejsce. Niepodlegająca jeszcze opozycjom dobra i zła idea pierwotnej Aforemności pokrewna będzie Platońskiej rzeczy trzeciej, piastunce wszelkiego stawania się, czyli *chōra*⁷. Jej idea nie tylko przetrwała do współczesności i nadal jest przedmiotem filozoficznego namysłu, ale dzisiaj poszerza swoje konotacje. W zeszłym stuleciu odnajdywaliśmy jej interpretacje w pracach Martina Heideggera, gdzie odsłaniają jej ślad pojęcia ‘prześwitu’ i ‘okolicy’, można w niej również widzieć *il y a* Levinasa, czy też poszukiwać uzasadnień dla *differance* Derridy. Dzisiaj stanowi przestrzeń odniesienia dla tak odległych stanowisk, jak między innymi koncepcje feministyczne Julii Kristevy, Judith Butler, czy Elizabeth Grosz, interpretacje wspomnianego powyżej Jacquesa Derridy, Johna Caputo, Michela Serresa i Jean-François Lyotarda. Należy też pamiętać o wpisujących *chōra* w myśl dalekowschodnią badaniach filozofii japońskiej, głównie w pracach Nishidy Kitaro⁸.

Chōra

Platon w *Timajosie* nadaje imię przedwiecznej, bezimiennej otchłanności, nazywając ją *chōra*⁹, co często tłumaczone jest jako ‘miejsce’, lub ‘przestrzeń’. Niemniej, jak uczy *Timajos*, jeśli myślimy w ten sposób, to widzimy *chōra* jakby we śnie, jako jej obraz, ponieważ balansuje ona na krawędzi nicości, nigdy nie ukazując siebie jako siebie samej, ale zawsze

⁵ Słowo „chaos” wiedzie ku indoeuropejskim rdzeniom *ghn* lub *ghen* oznaczającym *zionać*, *być szeroko otwartym*, chociaż nie wiadomo, czy owa otchłanność była otoczona czymś znaczącym, czy też pozostawała jedynie zionącą otwartością, otchłannością samą w sobie.

⁶ Pojęcie chaosu jest dzisiaj coraz częściej postrzegane nie tylko jako przestrzeń wyjścia i zapoczątkowania, ale także jako zasada konstytuująca rzeczywistość. To w nim tkwi potencja i moc, w jego nielogiczności paradoksalnie ujawnia się logika. Mieczysław Dąbrowski pisze w tym kontekście o legitymizacji logik, które jeszcze niedawno uważane były za irracjonalne. Przywołuje również Paula Feyerabenda, który mówi o sprawczej mocy „antylogik”, o ich ontologicznej wartości. Por.: DĄBROWSKI, Mieczysław. *Ponowoczesna melancholia. Modelowanie rozumienia*. W: *Anthropos?* Nr 8/9 2007, <http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos5/texty/dabrowski.htm> (data dostępu 07.11. 2021)

⁷ *Chōra* jako miejsce stawania się nie jest tożsama z greckim chaosem, chociaż dziedziczy wiele jego aspektów; to raczej, jak mówi Platon, wiejadło, w którym staje się to, co już nie jest chaosem, lecz uporządkowaniem.

⁸ Szersze rozważanie na temat poruszany w artykule proponuję w: KORUSIEWICZ Maria. *Światła w labiryncie, mit bohaterski, tragizm, mono no aware*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk, 2019.

⁹ *Chōra* (χώρα) rzeczownik rodzaju żeńskiego w języku greckim, pierwotnie oznaczała po prostu obszar zewnętrzny w stosunku do centrum greckiego *polis*. Termin zastosowany został przez Platona do określenia labilnej i dynamicznej rzeczy trzeciej pomiędzy rzeczami niezmiennymi i zmiennymi. Por.: PLATON. *Timajos*. *Kritias*, tłum. Paweł Siwek. Warszawa: PWN, 1986.

jako ślad ‘czegoś’, co nigdy samo się nie uobecnia¹⁰. W Platońskim brzmieniu *chōra* pozwala jedynie na zajęcie miejsca pomiędzy Byciem/Bytem i stawaniem się, na otwarcie przestrzeni „temu, co się staje. Niemniej, obrazy *chōra* w *Timajosie* inicjują również szereg metafor o konkretnym nacechowaniu, istotnym dla rozważań nad mitem bohaterskim. *Chōra* jest więc widziana jako matka, matryca, opiekunka, piastunka, przestrzeń – zawsze bliska temu, co żeńskie¹¹.

Te cechy ciemnej piastunki wszelkiego stawania się przypisywane będą poprzez wieki także samej materii, amorficznej, przeciwstawnej Arystotelesowskiej formie – elementowi męskiemu¹². Losy materii układały się w filozofii starożytnej różnie, ale z reguły odmawiano jej nie tylko prawa do pozytywnego wartościowania, ale nawet do istnienia, jak chociażby w filozofii Plotyna, gdzie jako najniższy stopień degradacji ontologicznej odbiega ona od bytu i w rzeczywistości swojej „nie-jest”¹³.

Pozostająca w niejasnym pokrewieństwie z materią, *chōra*, jako rzecz trzecia, również wydaje się tylko *conditio sine qua non*, a nie siłą aktywną, a jej zdolność dawania, rodzenia jest kwestionowana¹⁴. O ile przytoczone wyżej metafory Platona sugerują pewną opiekuńczość i potencjał „dawania”, współcześni interpretatorzy, przede wszystkim John Caputo i Jacques Derrida otwarcie odrzucają jej macierzyńskość. W tej odsłonie *chōra* jest zbyt niezróżnicowana, by cokolwiek począć, nie można o niej powiedzieć, że daje, nie jest dawczynią darów, a jeśli nawet zakładać, że daje czemuś początek, to staje się to bez najmniejszej szcudroblowości, bez aktu obdarowania¹⁵.

Z kolei dyskurs feministyczny – a w jego ramach Lucy Irigaray, Elizabeth Grosz¹⁶ i Julia Kristeva¹⁷ – odrzuca te oskarżenia, opowiadając się za znacznie szerszym spektrum jej władz

¹⁰ Por.: SALLIS, John. *Chorology: On Beginning in Plato's Timaeus*. Indianapolis: Indiana University Press, 1999.

¹¹ BURKERT, Walter. *Greek Religion*. Cambridge: Harvard University Press, 1985, s. 328.

¹² Można tu przywołać gnostycką postać Edem Justyna: żeńską zasadę o dwóch umysłach i kobieco-wężowym ciele, ulegającą emocjom, spadkobierczynię greckiej Echidny, wężokształtnej matki potworów – źródła przyszłego zła.

¹³ Co prawda, do V wieku p.n.e. pojęcie materii nie było jeszcze sprecyzowane; presokratejczycy zadowalali się wizjami żywiołów powstałych wskutek pluralizacji pojęcia *arche*. Równowagę zapewniało raczej współdziałanie aktywnych zasad męskich ognia i powietrza z pasywnymi zasadami żeńskimi, ziemią i wodą.

¹⁴ KELLER, Catherine. *The Face of the Deep: A Theology of Becoming*. London, New York: Routledge, 2003, s. 223.

¹⁵ FELD, Alina N. *Melancholy and the Otherness of God: A Study of the Hermeneutics of Depression*. Lanham, New York, Toronto: Lexington Books, 2011, s. 6.

¹⁶ GROSZ, Elizabeth. *Space, Time and Perversion*. New York, London: Routledge, 1995, s. 112.

¹⁷ Interesujące są tutaj rozważania Evelyn Geerts. Por.: GEERTS, Evelyn. *Julia Kristeva's subversive semiotic politics. A conceptual analysis of Kristeva's notions of the semiotic chora, maternity and feminism*,

żeńskich¹⁸, co z kolei nakłada pewne ograniczenia na jej obraz¹⁹. Jak komentuje Bator, u Kristevy „*chōra* – poprzedzając porządek tego, co symboliczne – jest ‘matką’ i ‘naczyniem’ wszystkich rzeczy, ‘miejszem macierzyńskiego prawa przed Prawem’”²⁰, co przemawia za proponowanym tu spojrzeniem na jej związek z figurą bohatera. W tym ujęciu *chōra* jako „miejsce chaosu”, w którym „artykulacja [...] nie może być określona w sposób ostateczny i funkcjonuje poza aksjomatami jedności i tożsamości”²¹, pozostaje więc w swojej naturze macierzyńska, mimo postulowanego przez Derridę braku „szczodroblewości”. Stanowi o tym sama formuła jej niejasnej obecności wyposażająca *chōra* w potencjał przyczynowości, czy prostego użyczenia miejsca.

‘*Chōra achōraton*’, boskość i figura bohatera

Poszukując odpowiedzi na pytanie o więzi łączące figurę bohatera i przestrzeń powstawania warto sięgnąć do przemyśleń Richarda Kearney’a, który widzi ją jako *chōra achōraton*²², pojemnik na to, co z zasady nieobejmowalne, ponieważ pozostaje rozpostarte pomiędzy poziomami istnienia. Inaczej mówiąc, jest to miejsce *theopoiesis*, „w którym to, co boskie staje się tym, co ludzkie i odwrotnie”²³. Co więcej, jeśli traktować *chōra* jako interwał pomiędzy tym, co jest i tym, co nie jest, to z założenia staje się ona miejscem narodzin i w konsekwencji miejscem konstytuowania obecności lub Obecności o cechach transcendencji²⁴. I już tylko od kontekstu kultury, jej potrzeb i sposobu widzenia świata będzie zależało, jak owo niezbywalne miejsce zostanie wpisane w jednostkowy byt, w Boskość²⁵, czy też w obszar archaicznego

https://www.academia.edu/532083/Julia_Kristeva_s_subversive_semiotic_politics._A_conceptual_analysis_of_Kristeva_s_notions_of_the_semiotic_chora_maternity_and_feminism, (07. 06. 2019)

¹⁸ Por. także tekst: BIANCHI, Emanuela. *Receptacle/Chōra: Figuring the Errant Feminine in Plato's Timaeus*. W: *Hypatia* t. 21, nr 4, 2006, ss. 124-146.

¹⁹ *Ibid.*, s. 125.

²⁰ BATOR, Joanna. *Julia Kristeva: Kobieta i „symboliczna rewolucja”*. W: *Teksty drugie*, nr 6, 2000, s. 11, 12; http://rcin.org.pl/ibl/Content/59101/WA248_76135_P-I-2524_bator-kobieta_o.pdf.

²¹ *Ibid.*, s. 12.

²² Jak przypomina Kearney, inskrypcja *chōra achōraton* widniała pod podobiznami Maryi z Dzieciątkiem. Por.: KEARNEY, Richard. *Beyond the Impossible; Dialogue with Catherine Keller*. W: *Reimagining the Sacred: Richard Kearney debates God*. Red. KEARNEY, Richard, ZIMMERMANN, Jens. New York: Columbia University Press, 2016.

²³ *Ibid.*, s. 74.

²⁴ Można tu przypomnieć lacanowską wizję nieodróżnicowania, którym jest przyszły podmiot w fazie rozwoju poprzedzającej tzw. stadium lustra, kiedy to nie ma jeszcze poczucia własnej odrębności, tożsamości, czy też całościowości, funkcjonując jako chmura niescalonych elementów przynależnych i jemu i jego otoczeniu. Por. także: Jacques Lacan, za: KOWALSKA, Małgorzata. *Dialektyka poza dialektyką. Od Bataille’a do Derridy*. Warszawa: Aletheia, 2000, s. 247.

²⁵ Dzięki bliskim związkom filozofii platońskiej i neoplatonizmu z wczesnym chrześcijaństwem, *chōra* okazała się „miejszem” szczególnie także w odniesieniu do idei Boga w Trójcy Jedynej. Odnajdziemy ją w pocho-

sacrum. W każdym z nich dzieje się to, co niemożliwe i możliwe zarazem, a „to co nieobjęte, objęte zostaje jako owoc łona, *chōra achōraton*”²⁶.

Szukając pierwowzorów w przekazie biblijnym, można spojrzeć na opis powstania życia i jego stworzenia poprzez „męt i zamęt” *tohu wa bohu*²⁷, które w zetknięciu z mocą Boskiego Stwórcy posłusznie i ulegle poddaje się regułom Słowa. Z drugiej strony, badacze mówią o „choralnej”²⁸ przestrzeni Rajskiego Ogrodu, Edenu, który jest miejscem/nie-miejscem, a w którym dopiero poprzez pierwszą Różnicę, przez Pierwszy Grzech, powstaje świat artykułowanych znaczeń i znaków.

Jednakże, znacznie częstsza w długiej historii ludzkich kultur jest inna sytuacja, w której potęga Kreacji nie jest domeną Boskiego Słowa, lecz mniej lub bardziej upersonifikowanych sił macierzyńskiej Natury. To ona, jako miejsca rozpadu i powstawania nieustannie wyłania bytu z labilności obszaru niezróżnicowania. Tam też ślepy bezwład materii dopomina się o swoje prawa. Wszak, jak pisała Barbara Creed uczestnicząca w dyskusji nad monstrualną żeńskością, „prototypem wszystkich definicji monstrualności jest płodne żeńskie ciało”²⁹, produkujące nowe formy istnienia, a przy tym niepojęte w swojej aforemnej przestrzenności, w labiryntach swego wnętrza³⁰. Mimo upływu wieków, takie intuicje potwierdzają współczesne dzieła kultury popularnej oparte na zróżnicowanych tradycjach kultury. Najbardziej wyraziście unaocniają je dzisiaj żeńskie byty zamieszkujące filmy z gatunku horroru, zarówno zachodniego jak i wschodniego, (głównie japońskiego), mimo istotnych różnic w pojmowaniu tego, co przerażające.

Potencja choralnej przestrzeni, zwłaszcza, jeśli przyjąć za Derridą pewną jej pasywność, powołuje więc do istnienia również istnienia i zjawiska nie do końca wyzwolone z pierwotnej aforemności i, być może dzięki temu, zachowujące dostęp do jej Mocy. W rezultacie ich

dzącym z greki pojęciu *perichoresis*. W wieku XII Burgundio z Pizy zastąpił je łacińskim terminem *circuminsessio*, tracąc w ten sposób z jego pola semantycznego greckie *chōra*, niemniej pierwotne pojęcie, a wraz z nim ślad *chōra* przetrwał w nauczaniu Kościoła o tajemnicy Trójcy Świętej.

²⁶ KEARNEY, Richard. *Anatheism: Returning to God After God*. Chichester: Columbia University Press, 2010, s. 42.

²⁷ Artur Sandauer przełożył biblijne *tohu wa bohu* jako „męt i zamęt” i jego wersja niewątpliwie ilustruje potoczne wyobrażenie stanu początku. Por.: *Księga Rodzaju*, tłum. i red. Artura Sandauera. W: *Literatura na świecie*, nr 3, 1974, ss. 4-177.

²⁸ GUMPERT, Matthew. *The End of Meaning: Studies in Catastrophe*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 2012, s. 134.

²⁹ CREED, Barbara. *The Monstrous-Feminine: Film, Feminism, Psychoanalysis*. London, New York: Routledge, 2007, s. I; 83.

³⁰ Przykładem są labirynty jaskiń na Krecie, które same w sobie stanowią ‘ciało’ bogini Idy.

ułomna boskość budząca odrazę i fascynację³¹ bliska jest wspomnianemu powyżej archaicznemu *sacrum* w jego funkcjonalnej i formalnej monstrualności. Jeśli w platońskiej *chōra* widzimy *arche* (*Timajos* 48e-53c)³², takie pokrewieństwo wydaje się w pełni uzasadnione, a jego konsekwencje brzemienne w skutki dla naszego pojmowania rzeczy. Wszak dla zjawisk w swej formule monstrualnych zarezerwowaliśmy pojęcie katastrofy, które określa nieprzewidywalne wyrwy zięjące w przewidywalności rzeczy. Będą to wydarzenia poza sensem, w swojej obcości przynoszące przerażenie i fascynację, *tremendum fascinans* Rudolfa Otto. Matthew Gumpert w swoim studium katastrofy jako pojęcia i zjawiska mówi o jej cechach ekstazy, ale także o objawianiu pewnej wiedzy. „Katastrofa staje się więc znakiem transcendencji, należy do gatunku tego, co objawiające, apokaliptyczne. Objawione staje się to, co przekracza semiotyczność; w nim opróżnienie wszelkich znaczeń zderza się z ich absolutną pełnią³³. I tutaj odnaleźć można punkt styku szerokiego spektrum odczytywań *chōra*. Nagłe zawieszenie znaczeniowości, które odnajdziemy u Kristevy, paradoksowość, o której mówił Nishida, głębokie poczucie monstrualności, odraza, lęk i fascynacja, a jednocześnie przecucie nagle ujawnionej wiedzy, czy wręcz prawdy, jako heideggerowskiej *aletheia*, czynią katastrofę miejscem odsłonięcia, a może raczej przecucia, *chōra*.

Specyficzną formą takich „katastrof” są byty hybrydyczne, pozornie indywidualne, lecz jednocześnie niedookreślone, dziedziczące czasem wszystkie, czasem tylko niektóre, archaiczne cechy ciemnej przestrzeni. Są to przede wszystkim metamorficzność, moc i płodność. Przeważają więc pośród nich istoty potworne, poruszające się w mrocznych i przepastnych szczelinach Porządku, zagrażające jego stabilności. Dla zachodniego odbiorcy ich wyrazistą reprezentacją bywają japońskie ociekające wodą i pozbawione twarzy istnienia wylaniające się z zapomnianych studni ucieleśniające różnicę i jednocześnie jej brak. Ale nie tylko one mają dostęp do tych otchłani, sięga tam także intuicja mitu.

Bogatego materiału dostarczają kosmogonie, które nieodmiennie splatają tematy Kreacji, Monstrualności i Boskości odkrywając jednocześnie ich związek z mitami założycielskimi, w których w walce z dziećmi chaosu uczestniczą sami bogowie. Odnajdziemy ich ślad rów-

³¹ Można się tu odwołać do Kristevy: „Wstręt towarzyszy wszelkim konstrukcjom religijnym. [...] W zachodniej nowożytności wstręt nawiązuje do bardziej archaicznych refleksów, kulturowo wcześniejszych niż grzech”. KRISTEVA, Julia. *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie*, tłum. Maciej Falski. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2007, s. 23. Zejście w obrzydzenie jest też w tym ujęciu wchodzeniem w obszar ‘pierwotnego wyparcia’, bliskiego – ponownie – platońskiej *chōra*.

³² KAVANAUGH, Leslie Jaye. *The Architectonic of Philosophy: Plato, Aristotle, Leibniz*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2007, s. 54.

³³ GUMPERT, M. *The End of Meaning...*, s. XVI. Najbliższy nam w czasie przypadek takiej katastrofy to atak na bliźniacze wieże World Trade Centre w Nowym Yorku. Data 9.11. stała się dla nas datą apokaliptyczną i, jak pisze Gumpert, epifaniczną (s. xvii), objawiając niekończące się sieci znaczeń, sakralizując wojnę.

nież w Starym Testamencie we wspomnianych już zmaganiach Jahwe z Rahab, z Lewiatanem. Wątek walki z potworem stanowi pewną konstelację idei nieustannie interpretowanych i podlegających niezliczonym transformacjom od pierwszych opowieści spoza czasu, poprzez epikę i poezję po współczesną kulturę popularną, która jakże trafnie odczytuje nasze lęki i nawracające sny.

Bohater

Bohater jest więc postacią szczególną, dzieckiem *limes*, stref granicznych pomiędzy uporządkowaniem i niezróżnicowaniem. W konsekwencji ma bezpośredni związek z archaicznym *sacrum*. W kulturze greckiej heros to *heros theos*, byt zachowujący cechy zwierzęce, ludzkie i boskie³⁴. Co więcej, jak uczy tradycja, jako postać antropomorficzna funkcjonuje zawsze w koniunkcji z bliźniaczym bytem monstrualnym, który jest fundamentem jego statusu jako bohatera.

W konsekwencji, bohaterowie nigdy nie są całkowicie autonomiczni, nie są suwerenni w swoich tożsamościach. Richard Kearney przypomina długi szereg takich antytetycznych par: Tezeusz i Minotaur (boski Asterion), Edyp i Sfinks, Hiob i Lewiatan, Beowulf i Grendel, święty Jerzy i Smok, ale także wielcy protagoniści literaccy i współcześni bohaterowie filmowi³⁵, szczególnie ci, którzy wkraczają w fabuły o cechach monomitu bohatera, jak Achab i Biały Wieloryb, Ripley i Obcy, czy też Harry Potter i Voldemort. W micie bohater i potwór z reguły rozcięci są na dwa pozornie sprzeczne ze sobą byty, przy czym to bohaterowi darowana jest wyższa moc i sprawczość.

Czasem jednak – w fantastycznym świecie baśni, w wyobraźni literackiej, czy też w koncepcjach psychoanalizy – bohater i potwór są w oczywisty sposób jednym i tym samym. Przykłady można mnożyć: Bestia z *Pięknej i Bestii*, Dr Jekyll i Mr Hyde, Ged i Cień w korzystającej z dokonań psychoanalizy jungowskiej powieści *Mag z Archipelagu* Ursuli le Guin. Mówiąc językiem filozofii paradoksu, Bohater i Potwór stanowią w pewnym sensie tożsamość przeciwieństw, a w konsekwencji otwierają szczelinę w przepastne głębie, ku opisywanej wcześniej choralnej zasadzie mechanizmów generujących istnienie jako takie. Owe pęknięcia można określać jako wspomniane strefy liminalne, reprezentujące wielkie Pomiedzy, gdzie uporządkowanie i chaotyczność, świat form i obszar aforemności, są-i-nie-są tym samym.

³⁴ Podczas ceremonii ku jego czci, Heraklesowi składano ofiarę dwukrotnie, raz jako herosowi, raz jako bogu. Por.: BURKERT, Walter. *Greek Religion*. Cambridge: Harvard University Press, 1985, s. 208.

³⁵ KEARNEY, Richard. *Strangers, Gods and Monsters*. London, New York: Routledge, 2003, s. 3.

Bohater czyli potwór

Nie dzieli ich żadna stała cecha. I tak naprawdę trudno powiedzieć coś nowego na temat halucynacyjnego aspektu doświadczenia, którego celem jest przede wszystkim odwrócenie uwagi od podstawowego faktu, że w tej walce antagoniści są swoimi własnymi sobowtórami. Fundamentalna, choć z reguły niedostrzegana zasada mówi, że potwór i bohater są jednym i tym samym bytem³⁶.

To René Girard analizuje relację między bohaterem a jego adwersarzem. Wskazuje na potworność tego drugiego, potworność czynu, a wreszcie na nagle ujawnioną potworność protagonisty, która czasem manifestuje się w obszarze fizyczności, a zawsze w działaniu, którego osią jest przemoc. Badacze folkloru, antropologii kultury jak i psychiki ludzkiej usiłują klasyfikować zarówno postacie bohaterów jak i bytów potwornych, jednak mimo pozornych różnic, okazuje się, że wszystkie są podobne i w kluczowym momencie mitu bohaterskiego pozostają w podobnej relacji „sprzecznej samotożsamości”³⁷. Istnieje więc tu układ dialektyczny o charakterze absolutnym, odmienny od zachodniej percepcji procesów dialektycznych ujętych w filozofii heglowskiej³⁸. Znacznie lepiej obrazuje go rozwijana m. in. w Japonii logika paradoksu zgodnie z którą tylko jednoczesność przeciwieństw i jej ‘rozwiązania’, czy raczej ‘powiązania’ jest, jak sugerował Nishida Kitaro, dialektycznością absolutną.

Niemniej, nie taka jest funkcja mitu bohaterskiego, oraz wszystkich jego multiplikacji. W narracji mitu ostateczne napięcie pomiędzy figurą bohatera i figurą potwora, czyli „absolutna dialektyczność” hybrydycznej postaci herosa/monstrum zostaje przekształcone w dialektykę o heglowskiej dynamice. Owo „rozsunięcie” przeciwieństw reprezentuje uniwersalną zasadę różnicowania bliźniaczych bytów poprzez wysunięcie na plan pierwszy ich pozornej odmienności, nawet jeśli jest ona jedynie zniekształconym obrazem antytetycznego działania, symetrii przemocy. Tak przebiegają skrypty opowieści o Perseuszu, zabójcy Gorgony, o Tezeuszu zabijającym Perifetesę i Skirona, czy wreszcie historia Heraklesa, który pokonał potworne dzieci Echidny, schwytał łańczę kyrenejską i byka z Krety.

³⁶ GIRARD, René. *Violence and the Sacred*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1977, s. 160.

³⁷ Termin z zakresu filozofii paradoksu wprowadzony przez Nishidę, który analizował *chōra* w odniesieniu do chiastycznych procesów, „samo-formacji poprzez samo-negację”. Por.: KRUMMEL, John W. M. *Nishida Kitarō's Chiasmatic Chorology: Place of Dialectic, Dialectic of Place*. Bloomington: Indiana University Press, 2015, s. 3.

³⁸ Logika dialektyki Hegla nie jest jednak tożsama z japońską koncepcją artykułowaną m.in. przez Nishidę, który ‘swój’ model logiki nazywał „absolutnie dialektycznym”, opierając go na wewnętrznym napięciu paradoksu, w odróżnieniu od modelu heglowskiego, który był dla niego „zaledwie immanentnym” opartym na następstwie rzeczy.

Typowy mit bohaterski to przede wszystkim opowieść porządkująca. Zgodnie ze swoją funkcją takie potworne bliźnięta postrzega jako różne, jednemu przypisując monstrualność, podczas gdy drugi uosabia już tylko wspólną im, ale różnie kwalifikowaną przemoc. Ponieważ obaj zamieszkują nieoczywistą przestrzeń pomiędzy różnicą a tożsamością, umożliwia to polaryzację nie tylko obrazu przemocy, ale i rozdzielenie ról. Po walce pokonany już na zawsze zastyga w przeznaczony mu przez opowieść kształt potwora, zwycięzca w równie iluzoryczną postać solarnego bohatera, zwłaszcza, że jak przypomina Girard, w mitycznej narracji to zwycięzcy narzucają swoją perspektywę.

W tym świetle warto pamiętać, że bohater zostaje uznany za takiego dopiero po udanej, najczęściej krwawej, rozprawie z monstrum, potworem śmiertelnym, ale (w opinii społeczności) zrodzonym przez moce potężniejsze niż człowiek. Poza oczywistą tendencją do monstrualizowania przeciwnika, muszą więc także istnieć immanentne przyczyny, dla których to właśnie potworność, a więc kategoria kwestionująca uporządkowanie świata i transcendująca jego uznaną fizyczność, wyznacza status bohaterstwa.

Monstrualność jako a-normalność z definicji znajduje się poza powszechnym porządkiem natury, ale jednocześnie jest naturalnym dzieckiem tego porządku. Pozostaje przecież kategorią dionizyjską, nietzscheańską, wyrastającą bezpośrednio z nieskrępowanej, wiecznie odradzającej się witalności natury – *zoe*, która pamięta dynamikę³⁹ metamorficzności bytów i form, którą dla nas w tradycji zachodniej unieruchomiła parmenidiańska idea.

Pozostał nam jednak „dionizyjski stan umysłu”, który - jak pisał Girard żywo zainteresowany tematem monstrualności - „znosi wszystkie różnice, rodzinne, kulturowe, biologiczne i naturalne. Cała codzienność świata wciągnięta jest w wir, tworząc stan halucynacji, który nie jest syntezą elementów, ale bezkształtną, a zarazem karykaturalną mieszaniną rzeczy, które zwykle pozostają rozdzielone”⁴⁰. Wszak „dobro” i „zło” jednakowo pochodzą ze sfery boskiej, dzieli je jedynie kontekst, uwarunkowania kondycji ludzkiej i zawirowania tego, co nazywamy wartościami. Jeśli monstrualność można postrzegać jako formę kulturowej halucynacji, perspektywę, dzięki której bohater i jego bliźniaczy przeciwnik jawią się nam w planie transcendentnym, jak ogromne postaci w chińskim teatrze cieni, to plan ten oznacza wzbudzenie archaicznego *sacrum* o podwójnym Janusowym obliczu, które jednocześnie ma moc ostatecznej destrukcji, jak i funkcje ochronne, dzięki którym zapewnia „dary” istotne dla

³⁹ „Chciałabym podkreślić, że cechą *chōra* jest ruch, a jako źródło ruchu jest także źródłem czasu i zmiany w świecie Powstawania”. BIANCHI, E. *Receptacle/Chōra...*, s. 124.

⁴⁰ GIRARD, René. *Violence and the Sacred*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1977, s. 160.

całej społeczności. Innym imieniem tych darów jest „królestwo”, o którym pisał Goux⁴¹ – wspólnota natury, ludzi i ich bogów rozciągająca się poprzez całość chaokosmosu, w którym czują się „u siebie”.

Jeśli traktować bohatera jako metonimię wspólnoty, to zwycięstwo oznacza znacznie więcej niż proste usunięcie zagrożenia, ponieważ dary, które stają się jego udziałem poprzez przymierze krwi z monstrum⁴² – nowa tożsamość i przypisana jej moc i płodność – są, niemal dosłownie, transfuzją życia; dla całej społeczności i dla niego w sensie jednostkowym⁴³. O tej nagle ujawnionej nowej tożsamości bohatera była mowa już wcześniej, w opisie jego głębokiego powinowactwa z postacią monstualną. Jednak w samej narracji mitu ujawnienie cech monstualnych odbywa się niemalże poprzez dotyk, na zasadzie kontaminacji, zaraźliwości transformującego nieustannie bezkształtu w bezpośrednim z nim kontakcie. Przekonująco mówił o tym Nietzsche przestrzegając przed spoglądaniem w otchłań. Kto przechodzi przez strefy graniczne, jak to potwierdzają intuicje rytuałów inicjacyjnych, jest w niebezpieczeństwie i emanuje nim ku innym⁴⁴. Monstualność, podobnie jak przemoc - o czym nieustannie przypomina Girard - jest zaraźliwa. Wchodząc z zasięg jej oddziaływania bohater sam staje się jej nosicielem. Z kolei to, co nazywamy potworem, jako ślad *chōra* „tej, co zawsze jest tym samym”⁴⁵ nie tyle ginie, ile wnika w życie. Razem z własną, przelaną w odwiecznym rytuale ofiarniczym krwią zapewnia – w percepcji wspólnoty – powodzenie i bezpieczeństwo.

Uwagi końcowe

Podsumowując rozważania nad związkiem figury bohatera z pierwotną Aforemnością można wskazać na obecny w tej relacji - znany antropologii kultury – układ trzech elementów, monstualności, walki i (pro)kreacji, co przemawia na korzyść powyższych refleksji. Pisał na ten temat przede wszystkim Mircea Eliade, według którego każde terytorium, które ma stać się częścią kultury, najpierw musi przejść gwałtowną, a więc opartą na przemocy, transformację stanu chaosu w stan akceptowanego uporządkowania⁴⁶. Proces stawania się

⁴¹ Por.: GOUX, Jean-Joseph. *Oedipus, Philosopher*. Stanford: Stanford University Press, 1993, s.7-8.

⁴² Wystarczy przypomnieć Asklepiosa i ożywiający zmarłych krew siostry potworów morskich, najmłodszej z Gorgon, Meduzy, czy krew smoka Fafnira zapewniającą niepodatność na rany nordyckiemu Sigurdowi.

⁴³ Nieustająca możliwość ‘narodzin’ nowych herosów poświadcza mitologia, przede wszystkim hellenistyczna, kiedy w akcie heroizacji (ἀφηρωΐζειν) „dźwigano z prochu armię zmarłych”, jak pisze Burkert, tych, których w danym momencie potrzebowała społeczność. Por.: BURKERT, W. *Greek Religion...*, s. 207.

⁴⁴ DOUGLAS, Mary. *Purity and Danger. An Analysis of Concept of Pollution and Taboo*. London, New Yor: Routledge, 1988, ss. 97-98.

⁴⁵ PLATON, *Timajos*, XIX, s. 327.

⁴⁶ ELIADE, Mircea. *Cosmos and History – the Myth of the Eternal Return*. New York: Harper and Row, 1959, s. 11.

tego, co określone, definiowalne, a więc poddane ludzkiej kontroli obejmuje więc z reguły triadyczny układ, w którym fundamentalną funkcję pełni walka. To twórcze i w przekazie mitu ostateczne zmaganie, w zasadzie swojej „bratobójcze”, rozgrywające się w gronie rodzinnym tych, których *chōra* zrodziła, otwiera fazę zrozumiałego dla nas uporządkowania, szansę na świat człowieka. Jednocześnie pozostawia jednak niedomknięte drzwi ku sferom liminalnym, ku niepokojącemu obszarowi „pomiędzy”. Dzisiaj, jego metonimiczne obrazy coraz wyraźniej wprowadza sztuka współczesna, a także kultura popularna, gdzie mnożą się wyposażone w nieokreśloność zjawiska i istnienia o charakterze liminalnym. Obrazuje to chociażby Sartrowska kleistość jako byt pomiędzy cieczą a ciałem stałym, a jednocześnie zatarcie granicy pomiędzy palcami dotykającego, a dotykany. A jednak dopiero ta zatrważająca bliskość pierwotnego Bezkształtu, o której mówił Platon warunkuje walkę o formę, która nada rzeczom chwilową i niedoskonałą – ale jedynie w ten sposób dostępną intelektowi – trwałość.

W warunkach naszej współczesności to wzajemne przyciąganie formy i aforemności, uporządkowania i chaosu, ujawnia jeszcze jedno ogniwo wielkich mitów, mit o Człowieczym Mieście, które im jest wspanialsze i lepiej zorganizowane, tym bliższa jest jego zagłada. „Zawsze, gdy ludzie wznosili wielkie miasta, nawiedzał ich lęk przed zemstą, która miałaby się dokonać za sprawą Boga, King Konga, Godzilli, lub barbarzyńców u bram”⁴⁷. W dobie być może ostatecznego kryzysu naszej cywilizacji, te lęki są nie tylko instynktowną obawą przed mocami ciemnej strony rzeczy, ale konsekwencją coraz bardziej namacalnej obecności tego, co monstrialne w pełnym świetle naszej egzystencji.

Jednocześnie, w swoich współczesnych odczytaniach, także w dwudziestowiecznych teologiach asymilujących aspekt tragiczny ludzkiej egzystencji⁴⁸, *chōra* odsłoni jeszcze jedną twarz, tym razem bliższą rozumieniu Derridy, który nie widział w *triton genos* aspektu kobiecego, macierzyńskiego, czy też opiekuńczego, raczej potencjalność użyczenia miejsca⁴⁹. Sama *chōra* jednakże pozostaje nie-miejscem dostępnym tylko jak we śnie. Topolski omawiając choralne dyslokacje odnosi się do słów Freuda: „sen, jak powie Freud, ‘jest niejako i n a c z e j w y - c e n t r o w a n y’”, co oznacza, że nie ma swojego miejsca, albo że miejscem

⁴⁷ BURUMA, Ian, MARGALIT, Avishai. *Okcydentalizm. Zachód w oczach wrogów*. Kraków: Universitas, 2005, s. 19.

⁴⁸ Por.: KORUSIEWICZ, M. *Światła w labiryncie...*, ss. 143-157.

⁴⁹ „Tak więc mamy dwa rodzaje bytów: *eidōs*, który jest wieczny i niezmienny, i stający się świat, zmysłowe. Dwa rodzaje bytów, jeden kopią drugiego. Teraz Platon mówi – i to jest bardzo dziwne tutaj – istnieje coś innego jeszcze, trzeci element, *triton genos*. Ten trzeci rodzaj, albo *genos* nie jest ani wiecznym *eidōsem*, ani zmysłową kopią, ale miejscem, w którym te wszystkie rodzaje są wpisane, czyli *chora*”. Derrida za: TOPOLSKI, Maciej. *Choralne dyslokacje*. W: *Teksty drugie*, 2018, nr 5, s. 309.

snu jest zdecentralizowana inność, która ‘nieustannie działa i podróżuje. Dotyka wszystkiego. Narzuca paradoksalne prawo, a raczej przymus, który jest prawem nietrwałości i braku reguł’⁵⁰.

Przeniesione we współczesną percepcję otaczającej rzeczywistości, prawo snu narzuca nam określone widzenie; pierwotna aforemność staje się bezładem, który utracił swoje dary, jeżeli użycza miejsca, to jest to miejsce upadku, konsekwencja wyboru przez człowieka z bogactwa dostępnych dróg, tej ścieżki, która prowadzi nieodmiennie DoNikąd⁵¹. Związki bezładu z otchłanią ludzkiego upadku, z wizją tragiczną, podkreśla Louise Cowan, nawiązując jednocześnie do teologicznego wymiaru spraw. „Tragiczne dzieło sztuki, jako rytuał niosący nagle przeczucie zewnętrznej ciemności, niespodziewanie ujawnia naturę tej pełnej cieni krainy; nie jest to chaos jako stan przed stworzeniem [...], lecz *ruina*, stworzenie po Upadku”⁵².

Może więc pozostaje - zgodnie z zapomnianą regułą wiecznego powrotu - czytać Hezjoda, autora *Teogonii*, w której chaos zawsze jest przede wszystkim innym uporządkowaniem, tym samym, które na początku czasu posiadało energię płodności wydając na świat następne ciemne i otchłanne byty: Ereba jako najciemniejszą część podziemnego świata oraz Nyks, czyli noc. I to one, paradoksalnie, stały się źródłami światła. Noc, niezbędna część harmonii greckiego uniwersum, łącząc się z najciemniejszym miejscem, najgłębszą ciemnością świata rodzi dzień: „Chaos zrodził Ereba i Noc, dwie Ciemności/ Lecz z Nocy Światło i Blask dzienny wyblęśły/ Oboje porodziła z Erebem w miłości”⁵³.

Bibliografia

BATOR, Joanna. *Julia Kristeva: Kobieta i „symboliczna rewolucja”*. W: Teksty drugie, nr 6, 2000, s. 11, 12; http://rcin.org.pl/ibl/Content/59101/WA248_76135_P-I-2524_bator-kobieta_o.pdf.

BIANCHI, Emanuela. *Receptacle/Chōra: Figuring the Errant Feminine in Plato's Timaeus*. W: Hypatia t. 21, nr 4, 2006, ss. 124-146.

⁵⁰ Ibid., s. 311.

⁵¹ Pobrzmiewają tu echa milezyjskiej filozofii przyrody, przede wszystkim słów Anaksagorasa, uczącego, że: A z czego powstają istniejące rzeczy, w to niszczeją „zgodnie z koniecznością; płacą bowiem sobie nawzajem karę i pokutę za niesprawiedliwość zgodnie z postanowieniem Czasu”. MIGON, Alan. *Anaksymandra, Anaksymenesa i Diogenesa koncepcja arche*, https://www.academia.edu/38827458/Anaksymandra_Anaksymenesa_i_Diogenesa_koncepcja_arche, (data dostępu: 07.10. 2022).

⁵² Cowan za: CUNNINGHAM, David S. *Tragedy without Evasion. Attending (to) Performances*. W: Christian Theology and Tragedy: Theologians, Tragic Literature and Tragic Theory. Red. TAYLOR, Kevin, WALLE, Giles. Burlington: Ashgate, Farnham, 2011, s. 231.

⁵³ *Teogonia Hezjoda*, tłum. K. Kaszewski (pierwsze wyd. Warszawa 1904). Sandomierz: Armoryka, 2010, s. 4.

- BURKERT, Walter. *Greek Religion*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- BURUMA, Ian, MARGALIT, Avishai. *Okcydentalizm. Zachód w oczach wrogów*. Kraków: Universitas, 200.
- CAMPBELL, Joseph. *Bohater o tysiącu twarzy*. Tłum. Andrzej Jankowski. Poznań: Zysk i S-ka, 1997.
- CREED, Barbara. *The Monstrous-Feminine: Film, Feminism, Psychoanalysis*. London, New York: Routledge, 2007.
- CUNNINGHAM, David S. *Tragedy without Evasion. Attending (to) Performances*. W: Christian Theology and Tragedy: Theologians, Tragic Literature and Tragic Theory. Red. TAYLOR, Kevin, WALLE, Giles. Burlington: Ashgate, Farnham, 2011, s. 213-233.
- DĄBROWSKI, Mieczysław. *Ponowoczesna melancholia. Modelowanie rozumienia*. W: Anthropos? Nr 8/9 2007, <http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos5/texty/dabrowski.htm> (data dostępu 07.11. 2021).
- DOUGLAS, Mary. *Purity and Danger. An Analysis of Concept of Pollution and Taboo*. London, New Yor: Routledge, 1988.
- ELIADE, Mircea. *Cosmos and History – the Myth of the Eternal Return*. New York: Harper and Row, 1959.
- FELD, Alina N. *Melancholy and the Otherness of God: A Study of the Hermeneutics of Depression*. Lanham, New York, Toronto: Lexington Books, 2011.
- GEERTS, Evelyn. *Julia Kristeva's subversive semiotic politics. A conceptual analysis of Kristeva's notions of the semiotic chora, maternity and feminism*, https://www.academia.edu/532083/Julia_Kristeva_s_subversive_semiotic_politics._A_conceptual_analysis_of_Kristeva_s_notions_of_the_semiotic_chora_maternity_and_feminism, (data dostępu 07. 06. 2019).
- GIRARD, René. *Violence and the Sacred*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1977.
- GOUX, Jean-Joseph. *Oedipus, Philosopher*. Stanford: Stanford University Press, 1993.
- GROSZ, Elizabeth. *Space, Time and Perversion*. New York, London: Routledge, 1995.
- GUMPERT, Matthew. *The End of Meaning: Studies in Catastrophe*. Newcastle upon Thyne: Cambridge Sholars, 2012.
- KAVANAUGH, Leslie Jaye. *The Architectonic of Philosophy: Plato, Aristotle, Leibniz*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2007.

- KELLER, Catherine. *The Face of the Deep: A Theology of Becoming*. London, New York: Routledge, 2003.
- KEARNEY, Richard. *Anatheism: Returning to God After God*. Chichester: Columbia University Press, 2010.
- KEARNEY, Richard. *Beyond the Impossible; Dialogue with Catherine Keller*. W: *Reimagining the Sacred: Richard Kearney debates God*. Red. KEARNEY, Richard, ZIMMERMANN, Jens. New York: Columbia University Press, 2016.
- KEARNEY, Richard. *Strangers, Gods and Monsters*. London, New York: Routledge, 2003.
- KORUSIEWICZ, Maria. *Światła w labiryncie, mit bohaterski, tragizm, mono no aware*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk, 2019.
- KOWALSKA, Małgorzata. *Dialektyka poza dialektyką. Od Bataille'a do Derridy*. Warszawa: Aletheia, 2000.
- KRISTEVA, Julia. *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie*, tłum. Maciej Falski. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2007.
- KRUMMEL, John W. M. *Nishida Kitarō's Chiasmatic Chorology: Place of Dialectic, Dialectic of Place*. Bloomington: Indiana University Press, 2015.
- Księga Rodzaju*, tłum. i red. Artura Sandauera. W: *Literatura na świecie* nr 3, 1974, ss. 4-177.
- LIPIŃSKA, Jadwiga, MARCINIAK, Marek. *Mitologia starożytnego Egiptu*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, 1977.
- MIGOŃ, Alan. *Anaksymandra, Anaksymenesa i Diogenesa koncepcja arche*, https://www.academia.edu/38827458/Anaksymandra_Anaksymenesa_i_Diogenesa_koncepcja_arche, (data dostępu: 07.10. 2022).
- PLATON. *Timajos. Kritias*, tłum. Paweł Siwek. Warszawa: PWN, 1986.
- SALLIS, John. *Chorology: On Beginning in Plato's Timaeus*. Indianapolis: Indiana University Press, 1999.
- Teogonja Hezjoda*, tłum. K. Kaszewskiego (pierwsze wyd. Warszawa 1904), Sandomierz: Armoryka, 2010.
- TOPOLSKI, Maciej. *Choralne dyslokacje*. W: *Teksty drugie*, 2018, nr 5, s. 309-319.

Chōra and the figure of the hero: notes on the affinity of words and things

The paper asks whether there are grounds for searching for some innate relations between a figure of the hero as represented in the heroic monomyth narrative structure and the notion of *chōra* introduced in Plato's philosophy as *triton genos*, a possibly maternal space bridging the gap between Being with Becoming. As the field of reference the author suggests what we attempt to define as the monstrous; its ontological aspect related to primeval state of dynamic undifferentiation, its multiple manifestations, and functions. *Chōra*, discussed widely both in

Western and Eastern philosophy, still evokes new interpretations and perceptions appearing to be fruitful in contemporary discourses. The article points to Platonic, Derridian and feminists reading of *chōra*.

MAŁGORZATA KALITA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

***Trzy rzeki* Vladislava Vančury jako wyraz epickiego dystansu wobec wydarzeń historycznych**

Keywords: *Three Rivers, Vladislav Vančura, narration, Czech literature of 20th century*

Słowa kluczowe: *Trzy rzeki, Vladislav Vančura, narracja, literatura czeska XX wieku*

Przedmiotem mojego artykułu jest analiza powieści Vladislava Vančury *Trzy rzeki*, ukazanie zdystansowania do wydarzeń historycznych, a także przedstawienie narracji, jako wypowiedzi o specyficznych cechach i sposobie komunikowania przy wykorzystaniu jakościowej metody badań.

Vladislav Vančura to czołowy artysta Republiki Czechosłowackiej. Jego twórczość nie jest jednak tak dobrze znana za granicą jak dzieła piszących w tym samym okresie Karela Čapka czy Jaroslava Haška. Oryginalny styl Vančury i nawiązania do tradycji oraz literatury czeskiej sprawiają, że tłumacz jego tekstów napotyka szereg trudności, a wydania zagraniczne wymagają słów wyjaśnienia. Tak stało się w przypadku polskich wydań, którym zawsze towarzyszyły wstępy. Przybliżano w nich czytelnikom rozległy kontekst dzieła, zamysł artystyczny autora i odniesienia, które dla osób nieznających historii literatury czeskiej mogłyby być niezrozumiałe. Wyjątkowość stylu oraz doboru środków artystycznych sprawiają, że Vančura jest uznawany za artystę ponadczasowego, który potrafi oddać bogactwo tradycji w nowej formule. W swojej twórczości, przypadającej na lata 20. i 30. XX wieku, ukazywał losy indywidualnych postaci, wpisując je w odwieczną walkę człowieka o szczęście czy sprawiedliwość, a więc wartości, które są niezmiennie niezależnie od czasu.

Vančura debiutował w 1923 roku, choć wiadomo, że już wcześniej napisał kilka krótkich utworów prozatorskich opublikowanych w czasopiśmie¹. Tworzył zaledwie dwadzieścia lat,

¹ Milan Blahynka pisze, że Vladislav Vančura napisał teksty z debiutanckiego zbioru *Amazonský proud* (1923) w latach 1909-1918. Por. BLAHYNKA, M. *Vladislav Vančura*. Praga: Horizont, 1981, s. 12-20.

ale literaturoznawcy i krytycy zgodnie przyznają, że: „wstrząsnął czeską prozą”². Każde kolejne dzieło Vančury było dowodem na to, że autor jest głęboko i autentycznie przekonany o konieczności wprowadzenia nowego porządku oraz nowych wartości artystycznych. Zbiegło się to wprawdzie z ówczesnymi programami rewolucyjnymi, ale w przypadku czeskiego pisarza nie chodziło o utopijne konstrukcje „nowego człowieka”, był to raczej wyraz tęsknoty za tym, aby człowiek mógł żyć zgodnie ze swoją naturą³. Nowa epoka, nowy stan rzeczy po 1918 roku i twórcza atmosfera, jaka wtedy panowała, pozwoliła czeskiemu artyście swobodnie rozwijać swój wielki talent.

Milan Kundera, analizując ścieżkę artystycznego rozwoju Vančury, zwraca uwagę na pewien ogólny trend, zgodnie z którym różne rozwiązania epickie związane są z relacjami społecznymi, jakie panują w danym okresie⁴. Vančura tworzył w czasie, który nie sprzyjał powstaniu wielkiej powieści. Bohaterstwo ustępowało miejsca skromności i bezsilności. Coraz bardziej widoczny był rozdźwięk między zwykłym życiem człowieka a wielką historią. Kundera pisze, że ówczesny świat rozpadł się na dwie, niemożliwe do połączenia części: chronologię wydarzeń historycznych oraz prywatne losy poszczególnych ludzi⁵. W takich warunkach powstawały kolejne dzieła Vančury opowiadające kameralne historie, takie jak *Pekař Jan Marhoul* czy *Markéta Lazarová*. Wraz z upływem czasu czeski autor zmienia jednak perspektywę z subiektywnej na bardziej obiektywną, wykorzystując warunki dla stworzenia wielkiej epiki, nowoczesnej epopei, w której znalazło się miejsce dla wielu bohaterów, rozległego obszaru geograficznego i długiej (jak dla Vančury) perspektywy czasowej⁶.

Powieść *Trři řeky* powstała w 1936 roku i wraz z dwoma innymi powieściami (*Konec starých časů* i *Rodina Horváthova*) należy do okresu twórczego, w którym Vančura pisze o przemianach, jakie zachodzą w ludziach i czasie⁷. *Trzy rzeki* rozpoczynają się od dramatycznych narodzin głównego bohatera – Jana Kostki, w 1889 roku. Ramy czasowe powieści są wyraźnie zarysowane, co jakiś czas pojawia się sygnał pomagający czytelnikom właściwie osadzić opowieść w kontekście historii Europy. Ostatnie sceny rozgrywają się w czasie, kiedy bohater dociera do Wiednia i kiedy: „wojna jeszcze trwała, ale armie były już w rozkładzie,

² F.X. ŠALDA, cyt. za: BALUCH, J. *Eksperyment i tradycja*. W: VANČURA, V. *Konec starých časów*. Katowice: Śląsk, 1972, s. 5.

³ Por. wstęp Jacka Balucha do: VANČURA, V. *Trzy rzeki*. Katowice: Śląsk, 1975, s. 5-12.

⁴ Por. KUNDERA, M. *Umění románu.: cesta Vladislava Vančury za velkou epikou*. Praga: Československý spisovatel, 1961, s. 15.

⁵ Ibidem, s. 18.

⁶ Ibidem, s. 128.

⁷ Por. GRYGAR, M. *Vladislav Vančura*. W: *Dějiny české literatury 4*. Red. BLAŽÍČEK, P., BRABEC, J., BURJÁNEK, F. i in. Praga: Victoria publishing, a. s., 1995, s. 322-325.

a cesarstwo dogorywało”⁸. Artystyczny zamysł autora nie polegał jednak na prezentowaniu czy interpretowaniu faktów. Tło historyczne wykorzystał on do pokazania przemiany epickiego bohatera. Najślabszy z braci, odtrącony przez ojca, jako jedyny wraca po wojennej tułaczce – doświadczony, wzmocniony, doceniony. Jak bohater baśni, przeżywa przygody, spotyka różne postacie, ma też swojego magicznego pomocnika (lekarz Hugo Mann), który kilkakrotnie ratuje go z opresji.

Wykorzystanie elementów konstrukcji baśniowej nadaje opowiadanej historii ponadczasowe rysy. Motyw bohatera, który wyrusza w świat, znany jest od starożytności. W przypadku powieści Vančury jest to baśniowa historia osadzona w realiach Europy przełomu XIX i XX wieku, opowiedziana współczesnym językiem i z wykorzystaniem nowoczesnych technik prozatorskich. Sam autor w jednej z rozmów przyznał, że powieść *Trzy rzeki* napisał współczesnym językiem literackim, wykorzystując możliwości języka baśniowego⁹.

Wprowadzenie elementów baśniowych dystansuje czytelnika od natarczywego *hic et nunc* historii kontynentu, która – jak wiemy – w tamtym czasie dopiero nabierała rozpędu. Baśniowy jest tytuł powieści, baśniowa jest również konstrukcja fabuły. Motyw bohatera przemierzającego swoją drogę, by powrócić do miejsca, z którego wyszedł, jest ponadczasowy i uniwersalny przestrzennie.

Mądrości, które pojawiają się w tekście, wygłaszane są przez bohaterów mieszkających na wsi. Są to mądrości ludowe, które odzwierciedlają system wartości prostego człowieka, na przykład: „fortuna kołem się toczy”¹⁰ albo „są jednak na świecie spryciarze, których niełatwo przestraszyć”¹¹ czy też „najważniejsze, żeby zachować w całości gospodarkę. Nie sprzedawać, najważniejsze to utrzymać się na swoich miedzach!”¹².

Również wydarzenia polityczne interpretowane są przez pryzmat i możliwości intelektualne zwykłego człowieka. O wielkich osobistościach gawędzi się w izbie wiejskiej chaty¹³, a wojny toczą się między dziećmi w szkole¹⁴. Przykładem może być Černohus – były włóczęga, który opowiada młodemu Janowi Kostce, jak widział ruskiego cara. Swoją opowieść kończy:

⁸ VANČURA, V. *Trzy rzeki...*, s. 273.

⁹ Por. BĽAHYNKA, M. *Vladislav Vančura...*, s. 115.

¹⁰ VANČURA, V. *Trzy rzeki...*, s. 24.

¹¹ *Ibidem*, s. 36.

¹² *Ibidem*, s. 110.

¹³ Por. *ibidem*, s. 62.

¹⁴ Por. *ibidem*, s. 95.

„Tak to jest (...) król i biedak zawsze idą razem, ale kiedy zabraknie człowiekowi dobrej woli i przestanie wierzyć w Pana Boga, wtedy jest koniec”¹⁵.

Baśniowy król i biedak występują tu na tle wielkiej historii, która na przestrzeni całej powieści dociera do bohaterów (prostych ludzi) właśnie poprzez relacje innych postaci, odgłosy światowych wydarzeń dochodzą do małej społeczności w formie uproszczonej i już zinterpretowanej.

Elementy baśniowe *Trzech rzek* nie służą idealizowaniu. Widzimy konkretną społeczność z wyraźnie zarysowanymi problemami.

Do wieśniaków zajażdżała bieda. Tylko nieliczni trzymali się na powierzchni, na gospodarce Kostki rosły długi, i w tych ciężkich czasach nie mógł zapłacić ani halerza procentu. Źle się działo.

Gdyby był dobrym gospodarzem i troskliwym człowiekiem, może by się zmartwił i nie wziął piwa do ust. Ale Kostka nie poddawał się troskom i wierzył, że się odwróci ta wieśniacza bieda¹⁶.

Pierwsza część opisu to krótkie zdania i proste słowa. Stwierdzenie faktu, relacja. Po tak nakreślonym obrazie pojawia się jednak tryb przypuszczający. Bez względu na obraną formę gramatyczną czytelnik otrzymuje konkretną informację – Kostka jest złym gospodarzem, nie jest człowiekiem troskliwym, Kostka pije alkohol. Wtrącenie jednego zdania w trybie przypuszczającym daje nam jednak sygnał, że możliwe jest inne rozwinięcie tej historii. Narrator zaznacza tu swoją obecność i zwraca naszą uwagę, że nie jest to opowieść sztuczna, wyidealizowana, czarno-biała, jak to bywa w baśniach. Rozterki bohaterów przypominają prawdziwe życiowe dylematy, ich motywacja także jest realistyczna. Przykładem niech będzie epizod, w którym Kostka upiera się, że: „najważniejsze to utrzymać się na swoich miedzach!”¹⁷. Po pewnym czasie gospodarz zmuszony jest zmienić zdanie i „zgodnie z przysłowiem o biedzie i musie spuścił w końcu uszy i poszedł prosić panów o chleb”¹⁸. Problem nie ma cudownego rozwiązania – są tylko trudne warunki życia rolnika. Wyrażenie „zgodnie z przysłowiem” znów przypomina o mądrości ludowej, którą kierują się w życiu bohaterowie powieści.

Kolejnym elementem baśniowym jest moment opuszczenia domu przez bohatera. Również on daleki jest od sielanki:

15 Ibidem, s. 62.

16 Ibidem, s. 109.

17 Ibidem, s. 110.

18 Ibidem, s. 110.

„Jesteś paniczyk. Jesteś dla nas obcy, urodziłeś się w moim domu na złość i utrapienie. (...) weź sobie pięć dukatów! Najchętniej dałbym ci tyle, żebyś już nigdy nie wrócił”¹⁹ – mówi ojciec, przypominając tym baśniową macochę, która nienawidzi swoich przybranych dzieci.

Autor wciąż konfrontuje płaszczyznę realnego życia i czas historyczny z perspektywą nierzeczywistego, bajkowego, fantazyjnego spojrzenia. Vančura osiąga ten efekt między innymi za pomocą narracji, dzięki której przed oczami odbiorcy rysuje się opowieść kreowana na bieżąco. Narrator zwraca się do czytelnika bezpośrednio, ingeruje w opowieść, wartościuje bohaterów, wychwala ich lub naśmiewa się z nich, przeskakuje dłuższe fragmenty, by szczegółowo opowiedzieć inne, wybrane kwestie. Stosunek narratora do przedstawianych wydarzeń i postaci jest pełen napięcia i ukrytej ironii. Szczególnie widoczne jest to w opisach osób lub sytuacji, które budzą sympatię bądź antypatię narratora.

„Ach, cóż to było za życie! Gdyby ktoś wam kiedyś mówił, że Cyganki to flądry i niechlujki, śmiało możecie odpowiedzieć, że to wierutne kłamstwo. Są wśród nich kobiety jak malowane, wielkookie, zwinne i wesołe. A jeśli mają jakąś drobną wadę, niech tam, nie chcę słuchać tych ufryzowanych paniusz o galaretowatych udach, które zarzucają im to i owo”²⁰.

Nie jest to typowy opis postaci. Odbiorca dowiaduje się nie tylko o zaletach Cyganki, ale równocześnie dostaje charakterystykę kobiet innej grupy społecznej wraz z osobistą oceną narratora. Wartościowanie i własne zdanie narratora widoczne są za każdym razem, kiedy wtrąca „na szczęście” lub „niestety” albo w dopowiedzeniach typu: „Oczywiście nie opłaciło mu się to”²¹.

Vančura nie poddaje się współczesnym sobie modom. Nie wykorzystuje popularnej w tamtym czasie analizy psychologicznej bohatera. Opisy, które zamieszcza w powieści *Trzy rzeki*, podporządkowane są narracji. I to narrator-gawędziarz decyduje o kształcie tej opowieści. Dowiadujemy się o tym już z początku, kiedy po dramatycznym wstępie wraz z narratorem obserwujemy przygotowania do pogrzebu. Opowiadający kieruje wzrok czytelnika najpierw w stronę muzykantów, potem zakochanej młodzieży, żeby w końcu powiedzieć:

„Zostawmy ich, niech sobie idą, poświęćmy trochę uwagi wieśniakom, wieśniaczkom (...).

Kto z nich jest najgrubszy?

Kto zje więcej i wypije? (...)

Podobnych pytań są tysiące, ale komu by się chciało na nie odpowiadać. Ludzie ze Skalički są

¹⁹ Ibidem, s. 136.

²⁰ Ibidem, s. 35.

²¹ Ibidem, s. 20.

dobrzy. Kocham ich wszystkich! Zakochany w nich jestem jak sułtan w swoim haremie i nie wiem, komu dać pierwszeństwo przed innymi”²².

Mamy tu do czynienia z narratorem, który ustala zasady. Znajduje się on jak gdyby ponad wydarzeniami, a równocześnie przygląda się im z bliska. To on decyduje, co jest ciekawe, a co nie. Zazwyczaj pierwsza osoba gramatyczna charakteryzuje narratora, który jest jedną z postaci fikcyjnych. Tutaj jednak sytuacja narracyjna nie jest jednowymiarowa.

Narrator wypowiadający się w pierwszej osobie gramatycznej czasami zmienia się w narratora trzecioosobowego, by następnie przeobrazić się w narratora mającego być przedstawicielem większej grupy (wypowiedzi w pierwszej osobie liczby mnogiej). Ten ostatni przypadek to zabieg bardzo chętnie i często wykorzystywany przez autora. Po raz pierwszy pojawia się już w trzecim zdaniu powieści:

„Zaczyna się dzień świętej Katarzyny. Jest rok pański 1889. Znajdujemy się we wschodnich Czechach, w mieście Skaličce”²³.

I kolejne:

„Zostanmy przy tym porównaniu i wyobraźmy sobie (...)”²⁴

albo:

„Ale zostawmy zbędne słowa. Teraz istotne jest tylko pytanie: Kim była postać z obwiązaną głową?”²⁵.

W powieści występuje stosunkowo dużo zwrotów do czytelnika:

„Jeśli pozwolicie na drobną dygresję (...)”²⁶;

„(...) posłuchajcie tylko, co się przytrafiło (...)”²⁷;

„A teraz warto, żebyście popatrzyli, jak się próbuje wyzwolić, jak beczy, i szarpiąc ciałem, zaciska drut coraz bardziej”²⁸;

„Gdzieście się podziali, wy, którzy podsuwacie dobre pomysły, gdzieście się podziali, wytrawni znawcy, że nie złapiecie mnie za rękę? Nie słyszycie, iż bredzę?”²⁹.

Bezpośrednie zwroty do odbiorcy są charakterystyczne dla dwupłaszczyznowej narracji – przez świat przedstawiony prześwieca bowiem sytuacja narracyjna. W przypadku *Trzech rzek* sytuacja ta jest odpowiednio wystylizowana. Pojawiają się klasyczne sygnały sytuacji narra-

²² Ibidem, s. 25.

²³ Ibidem, s. 14.

²⁴ Ibidem, s. 14.

²⁵ Ibidem, s. 67.

²⁶ Ibidem, s. 42.

²⁷ Ibidem, s. 65.

²⁸ Ibidem, s. 69.

²⁹ Ibidem, s. 73.

cyjnej: narrator ujawnia, jaką funkcję pełni w tekście, czyni uwagi na temat samej czynności opowiadania i pamięta o czytelniku. Narrator, będąc bardzo wyraźną, centralną postacią całej opowieści, nie jest jednak narratorem konkretnym. Nie potrafimy opisać jego rysów osobowych, przynależności do grupy społecznej, o której opowiada, nie znamy też jego imienia, narodowości, nie mamy nawet pewności, czy istnieje fizycznie w ramach świata przedstawionego. Na podstawie tonu jego wypowiedzi i używanych epitetów jesteśmy w stanie założyć, że sympatyzuje z grupą wieśniaków, że bliższy jest mu światopogląd człowieka prostego niż wartości klasy wyższej. Narrator wyraźnie wykazuje osobiste zaangażowanie uczuciowe oraz intelektualne wobec przedmiotu swojego opowiadania, stosuje dygresje i komentarze. Równocześnie zdradza nam swój kreatorski stosunek wobec świata przedstawionego. Na pytania, które zadaje, odpowiada od razu w następnym zdaniu, nierzadko negując je, lekceważąc lub pokazując ich niedorzeczność. W zadawanych pytaniach drzemie pewna potencjalność – możliwość opowiedzenia danej historii w inny sposób. W odpowiedziach natomiast odnaleźć możemy sygnały ironii, sarkazmu i tego, że choć narrator nie kreuje się na wszytkowiedzącego, to jednocześnie nie znajduje się na pozycji równorzędnej ani z bohaterami, ani z czytelnikami:

„Stary jest czy młody? Któż to wie. Chyba nie przekroczył czterdziestki, ale ma już siwe włosy i łysinę na czubku głowy”³⁰;

„Czyżby się odważył zanurzyć bagnet w ciele? Skądże!”³¹;

„Co to za tłum? Kto by wiedział! Może złodzieje, może wyznawcy Bogurodzicy, czy przyjaciele z przedmieść, może są to nawiedzeni poeci (...). Kto by wiedział!”³².

Szczególny rodzaj pytań to takie, które kreślą szerszy kontekst, przemycając nie wprost opisy sytuacji lub osób. Na przykład charakterystyka rosyjskiego żołnierza:

„Jest chłopem i ma troje dzieci. Czy wspominają go one? Czy modlą się o jego powrót? (...) Czy dobry Pan Bóg tchnął w ich grzeczne serduszka choć tyle miłości, by podobne były swym przyjaciołom zdążającym do skalickiej szkoły, którzy gorąco pragną stanąć ramię w ramię z rosyjskim żołnierzem i walczyć z nim razem o wyżyny zajęte przez skośnookiego wroga?”³³.

³⁰ Ibidem, s. 44.

³¹ Ibidem, s. 65.

³² Ibidem, s. 91-92.

³³ Ibidem, s. 43.

Cały akapit wprowadzający postać Fiodora Iwanycza Aksenowa składa się z pytań. Obraz, który się rysuje, jest możliwy, ale nie jest potwierdzony słowami. Pytania te pozostają bez odpowiedzi. W sposób nienachalny porównano sytuację w dwóch odległych zakątkach świata, zestawiając dzieci rosyjskiego żołnierza z czeskimi uczniami ze wsi. Rysuje się tu pewna równoczesność zdarzeń, po której narrator płynnie przechodzi do kolejnych rozważań.

Narrator Vančury to niezwykle zjawisko, szeroko komentowane w badaniach literackich. Czołowy czeski literaturoznawca Jan Mukařovský zwrócił uwagę, że podczas snucia opowieści akcent zazwyczaj położony jest na akcję, a więc na upływ czasu, podczas gdy postać narratora usunięta jest w cień (zupełnie lub zasłaniana na wszystkie możliwe sposoby). W przypadku prozy Vančury hierarchia ta jest odwrócona – uwagę skupia nie akcja, ale podmiot narracyjny, który okazuje się jedynym stałym punktem, bez ograniczeń przestrzennych i czasowych. I dlatego narrator Vančury stoi ponad akcją, może w nią dowolnie ingerować, przestawiać porządek, ujawniać swoją władzę nad postaciami. Jedyną bowiem rzeczywistością opowiadania jest on sam, nie akcja³⁴.

Mając na uwadze powyższe, można prześledzić, jakie konsekwencje dla konstrukcji powieści ma tak szczególna realizacja podmiotu narracyjnego.

Nieskrępowany czasowo narrator żongluje gramatycznym czasem wypowiedzi. Rozpoczynający powieść czas teraźniejszy szybko zmienia się na czas przeszły, by co jakiś czas, szczególnie w momentach dramatycznych, powracać. Początkowa scena, kiedy gospodarz szybko jedzie po lekarza do umierającej żony, opisywana jest właśnie w czasie teraźniejszym i dodatkowo wzmocniana doborem słów opisujących gwałtowny ruch: wrzeszczy, kręci się, kręci się, krzyczy, przewraca się, pada, przytomnieje, pędzi, rozbija, brzęczy, rozwierają się, szarpie, wkłada, dopada, pędzi, mknie³⁵. Przytoczone słowa to kolejne czasowniki użyte w kilku następujących po sobie zdaniach. Żaden czasownik nie został pominięty, stąd powtórzenia. Po dynamicznym opisie tego, co dzieje się w chałupie gospodarza i w drodze do doktora, następuje fragment zgoła odmienny – stonowana, spokojna charakterystyka lekarza – młodego, wesołego, grającego na instrumentach muzycznych. Ten fragment narrator opowiada w czasie przeszłym. W dalszej części znów pojawia się (opisany w gramatycznym czasie teraźniejszym) pośpiech, obraz zgrzanych koni i wieśniaka walącego pięściami w drzwi. Akapit kończy się zderzeniem tych dwóch odmiennych stanów – pośpiechu i powolności, ponieważ podczas szaleńczej jazdy doktor Hugo Mann myślał o swojej żonie, którą przed

³⁴ Por. MUKAŘOVSKÝ, J. *Vančurův vypravěč*. Praga: Akropolis, 2006, s. 30-31.

³⁵ VANČURA, V. *Trzy rzeki...*, s. 17-18.

momentem zostawił w łóżku samą³⁶. Kontrasty widoczne są więc nie tylko w warstwie czasowej, ale również emocjonalnej i psychologicznej. Sceny przeskakują jak w kalejdoskopie – prezentują splot wielu relacji i uczuć.

Wraz ze scenami zmienia się również tempo poszczególnych epizodów. Fragmenty szybkie zastępują wolniejsze lub całkiem zawieszane. Vančura stosuje retardacje między innymi poprzez wykorzystanie powtórzeń, które dodatkowo wprowadzają poetycki rytm. Na przykład:

„W tej pięknej chwili, w tej wspaniałej chwili obsunęła się skała”³⁷

albo:

„Z pięknego i czystego szpitala, gdzie dziewczyny podają lekarstwa w szklankach, z pięknego i czystego szpitala, gdzie strumień wody rozpryskuje się w umywalce, z tego pięknego i czystego szpitala, gdzie uczył się rosyjskich słówek, trafił Jan do wstrętnej nory”³⁸.

Vančura zmienia tempo i rytm opowiadanych wydarzeń zarówno w mniejszych elementach kompozycyjnych, jak i na przestrzeni całej powieści. Na dwustu osiemdziesięciu stronach śledzimy trzydzieści lat historii Europy. W skrócie pokazane są kluczowe dla niej momenty, lata szalonego przyspieszenia, które wprowadziły społeczeństwo w historię współczesną. Wydarzenia historyczne prezentowane w powieści, choć doniosłe, wydają się mniej ważne niż drobne epizody z życia bohaterów. Narrator uważnie przygląda się włóczędze na drodze. Poświęca mu wiele uwagi, ukazuje różne perspektywy jego położenia i śledzi późniejsze losy. Równocześnie przeznaczają o wiele mniej miejsca dla wydarzeń, które miały światowy wydźwięk.

Sposób spoglądania na powieściowe wydarzenia z bliska i oddalenia przypomina filmowy ruch kamery, która powiększa i pomniejsza kadr. Odbiorca ma wrażenie, że ogląda film. Wiadomo, że Vančura był zauroczony nową kinematografią, tworzył w świecie filmu, pisał scenariusze, sam próbował reżyserować. Czytając powieść z drugiej połowy lat 30., z łatwością można wyczuć inspiracje autora technikami filmowymi. Wrażenie to wzmacniają obrazy, które są niemalże „budowane” na oczach czytelnika, a także słowa narratora bezpośrednio wskazujące na zmysł wzroku: „widzimy, jak kucharz z garnkiem w jednej ręce (...)”³⁹, „widzimy więc, jak ci usłużni ludzie zbierają meloniki”⁴⁰, „a teraz warto, żebyście popatrzyli (...)”⁴¹.

³⁶ Ibidem, s. 19-21.

³⁷ Ibidem, s. 112.

³⁸ Ibidem, s. 215.

³⁹ Ibidem, s. 51.

⁴⁰ Ibidem, s. 53.

Zastosowanie techniki montażu, w której uwaga skupia się na pewnym szczególe, by chwilę później się oddalić, umożliwia szybkie przechodzenie między motywami i wprowadzenie równoczesności zdarzeń. Vančura, wnikliwie obserwując współczesny sobie świat, dostosował techniki opowiadania do szybko zmieniającej się rzeczywistości. Ożywił w ten sposób gatunek literacki, który znajdował się w kryzysie. Należy jednak zauważyć, że nie nadał swojej powieści szybkiego tempa, ale zróżnicował je, odzwierciedlając tym samym niejednorodny rytm prawdziwego życia.

Główny bohater w chwilach, kiedy identyfikuje się z przestrzenią i najbliższymi, prowadzi życie autentyczne, potrafi się skupić na szczegółach. Sytuacje ukazane są jako złożone, zależne od wielu relacji i uczuć. Bohater przeżywa swój czas subiektywnie i choć opowieść nie obfituje na tym etapie w wydarzenia, to zajmuje większą część powieści. Spokojne życie Jana Kostki na wsi do czasu wybuchu wojny jest opisywane na stu osiemdziesięciu stronach. Narracja snuje się pomału, z wieloma dygresjami i epizodami. Później, kiedy główny bohater zostaje wrzucony w wir zdarzeń, idzie na wojnę, walczy, ucieka, wreszcie, dostaje się do niewoli, tempo przyspiesza, a obrazy zmieniają się jak w filmie akcji. Ale wszystkim tym ciekawszym – z punktu widzenia tradycyjnej narracji – wydarzeniom poświęca się zaledwie sto stron. Milan Kundera w swojej analizie *Trzech rzek* podkreśla, że rozwarstwienie tempa opowieści wynika właśnie z subiektywnego rozumienia upływającego czasu⁴². Kundera zwraca uwagę na rozdźwięk między subiektywnym, poetyckim przeżyciem opowieści a jej obiektywnym znaczeniem. Obiektywny epik szczegółowo nakreśliłby to, co wielkie, i przez wojnę oraz rewolucję pokazałby prawa rządzące totalitaryzmami świata. W *Trzech rzekach* mamy natomiast szczegółowo opisane to, co życiowe, poczucie trwania i prąd życia, który się nie zatrzymuje. Wszystko to ujęte w ramy języka poetyckiego, idealnie skomponowane i będące wyzwaniem intelektualnym dla czytelnika. Według Kundery powieść *Trzy rzeki* to jedno ze szczytowych dzieł Vančury, w którym czeskiemu pisarzowi – do tej pory subiektywnemu, poetyckiemu prozaikowi, udało się w sposób kunsztowny wypłynąć na szerokie wody obiektywnej epiki⁴³.

Vančura należał do pokolenia twórców, którzy wkraczali w nową epokę literacką równocześnie z nowymi porządkami w Europie. Nowo powstałe państwo i związane z tym możliwości rozwoju artystycznego zostały przez większość artystów przyjęte z euforią, gdyż pozwalały im na poszukiwanie nowatorskich środków wyrazu. Vančura, mając do dyspozycji

⁴¹ Ibidem, s. 69.

⁴² Por. KUNDERA, M. *Umění románu...*, s. 136-139.

⁴³ Por. ibidem, s. 135.

szeroką skalę możliwości wyrazu, narzucił sobie jednak rygory artystyczne. Poszukując nowych rozwiązań, sięgał do najlepszych tradycji literackich. W przypadku *Trzech rzek* były to niewątpliwie atuty wielkiej prozy, ale także sam gatunek powieści. Wartością nie jest tutaj, jak bywało to w dotychczasowych powieściach tego typu, opisanie faktów historycznych. Szeroki tok opowieści *Trzech rzek* ma na celu ukazanie uniwersalnego sensu dziejów. Czeski pisarz, kształtując epicką perspektywę, tworzy wrażenie epickiego dystansu wobec współczesnych tematów. Wykorzystuje w tym celu język poetycki, elementy baśniowe, specyficzny podmiot narracyjny oraz kompozycję o zmiennym tempie i rytmie. Pisząc powieść w czasach, kiedy gatunek ten zmagął się z poważnymi problemami, Vančura okazał się twórcą dojrzałym i nieulegającym chwilowym modom. Jego wolność artystyczna, a także epoka, w której swoboda ta mogła się rozwijać, okazały się zbawienne dla gatunku powieściowego w literaturze czeskiej.

Bibliografia

BLAHYNKA, M. *Vladislav Vančura*. Praga: Horizont, 1981.

BALUCH, J. *Eksperyment i tradycja*. W: VANČURA, V. *Koniec starych czasów*. Katowice: Śląsk, 1972.

VANČURA, V. *Trzy rzeki*. Katowice: Śląsk, 1975.

KUNDERA, M. *Umění románu.: cesta Vladislava Vančury za velkou epikou*. Praga: Československý spisovatel, 1961.

GRYGAR, M. *Vladislav Vančura*. W: *Dějiny české literatury 4*. Red. BLAŽÍČEK, P., BRABEC, J., BURIÁNEK, F. i in. Praga: Victoria publishing, a. s., 1995.

MUKAŘOVSKÝ, J. *Vančurův vypravěč*. Praga: Akropolis, 2006.

***Three Rivers* by Vladislav Vančura as an expression of epic distance to historical events**

Three Rivers by Vladislav Vančura is an epic tale about the protagonist's evolution. The Czech author made use of literary traditions as well as innovative approaches. The novel is a modern epic poem which abandons a thorough representation of historical facts in favor of exhibiting everyday life. The universal values of the novel are possible thanks to components belonging to the realm of the fairy-tale, original narration and varying rhythm. *Three Rivers* by Vladislav Vančura is an example of keeping epic distance to the events of the first half of the 20th century in Europe.

AGATA OSTROWSKA-KNAPIK

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Komizm jako dominanta przekładu prozy Joanny Chmielewskiej na przykładzie powieści „Wszystko czerwone” i jej tłumaczenia na język czeski

Keywords: *humor, translation, modes*

Słowa klucze: *komizm, przekład, dominanta*

Wprowadzenie

Joanna Chmielewska, właściwie Irena Kühn, z wykształcenia i pierwszego zawodu była architektem, uwielbiała podróżować, kochała konie, grywała na wyścigach, jak również w kasynach, znała się na bursztynie¹. Wszystkie te pasje Chmielewskiej znalazły swoje odzwierciedlenie w napisanych przez nią powieściach sensacyjnych. Powieści te są różnie nazywane i klasyfikowane, ponieważ autorka stworzyła wyjątkowy i sobie tylko właściwy typ prozy. Określane są jako zwariowany kryminał, groteska realistyczna, parodia itp. W rosyjskiej krytyce literackiej Chmielewska uważana jest za twórczynię niepowtarzalnego podgatunku powieści kryminalnej, zwanego „kryminały ironiczne” (ironiczny detektyw). Mieszają się tu elementy powieści sensacyjnej, kryminału, satyry, groteski, zabawy, prozy humorystycznej². Chmielewska zadebiutowała w roku 1964, kiedy ukazała się powieść „Klin”. Dwa lata później powstał na kanwie tej powieści film z Kaliną Jędrusik w roli głównej. Na ekran przeniesiono także „Upiornego legata” (na podstawie którego powstał film pt. „Skradziona kolekcja”), „Romans wszech czasów” (jako spektakl TV pt. „Kim jesteś kochanie”) oraz „Wszyscy jesteśmy podejrzani” (w formie spektaklu teatralnego TV pt. „Randka z diabłem”). Powstało także 26 słuchowisk³. W dorobku Chmielewskiej można znaleźć utwory powieściowe i publicystyczne oraz powieści dla młodzieży i dzieci. Niektóre z nich to: „Wszyscy jesteśmy podejrzani” (1966), „Krokodyl z kraju Karoliny” (1969), „Całe zdanie nieboszczy-

¹ <https://www.granice.pl/autor/joanna-chmielewska/2258> (data dostępu 11.10.2022 r.).

² <https://ksiazki.wp.pl/joanna-chmielewska-6149084086548097c> (data dostępu 11.10.2022 r.).

³ Słuchowisko „Wszystko czerwone” dostępne pod adresem: <https://www.youtube.com/watch?v=evy4D4DkbXo> (data dostępu 11.10.2022 r.).

ka” (1972), „Lesio. Powieść, nie da się ukryć, humorystyczna: (1973), „Romans wszechczasów” (1974), „Wszystko czerwone” (1975), „Boczne drogi” (1976), „Upiorny legat” (1977). Chmielewska jest również autorką poradników, m. in. „Jak wytrzymać z mężczyzną”, „Jak wytrzymać ze współczesną kobietą”. Wydała również 7 tomów autobiografii, a w 2013 r. ostatnią pozycję autobiograficzną: „Życie (nie)całkiem spokojne”. „Łączny nakład powieści Joanny Chmielewskiej w Polsce przekroczył 6 mln egzemplarzy”⁴, z kolei w Rosji, zgodnie z danymi wydawnictwa Fantom-press, nakład opublikowanych na rosyjskim rynku wydawniczym przekroczył 10 mln. egzemplarzy⁵. Książki tłumaczono na języki obce 107 razy⁶, np. na estoński, hiszpański, litewski, niemiecki, słowacki, szwedzki, hiszpański, niemiecki, najwięcej zaś na rosyjski.

Na język czeski Jaroslav Simonides przełożył „Całe zdanie nieboszczyka” (czes. Zpráva od nebožtíka, 2005), zaś Iva Daňková dokonała tłumaczenia powieści: „Upiorny legat” (czes. Poplach s odkazem, 1985), „Wszystko czerwone” (czes. Všude červená, 2005), „Koty w worku” (czes. Zajíc v pytli, 2006).

Czytelnicy cenią sobie powieści Chmielewskiej przede wszystkim za opisywanie niesamowitych przygód bohaterów, za dowcip, poczucie humoru i komizm, który wynika m. in. z zaskakujących sytuacji, z ciętych odpowiedzi i kontrastowych do opisywanych wydarzeń wypowiedzi, a także z przypisywanych postaciom cech charakteru. Z tym że późniejsza twórczość nie jest naznaczona już komizmem tak bardzo, jak początkowe powieści autorki.

Słownik języka polskiego PWN definiuje komizm następująco:

„1. «cecha sytuacji, rzeczy lub osoby budząca wesołość»

2. «efekt komiczny uzyskany w utworze artystycznym poprzez sposób przedstawienia postaci, obyczajów lub sytuacji»

komizm sytuacyjny «komizm polegający na zabawnym, nieoczekiwanym spiętrzeniu niefortunnych albo niezwykłych przypadków i zachowań bohatera komicznego»⁷.

Według Słownika terminów literackich komizm (gr. komikos - komediowy) to „jedna z głównych kategorii estetycznych, opisana już w starożytności. Za Arystotelesem za źródło komizmu uważano niezgodność wyobrażenia z rzeczywistością, kontrast między oczekiwaniem a osiągnięciem, między kontekstem a szczegółem. W okresie późniejszym pojawiła się

⁴ <https://polskieradio24.pl/5/3/artykul/949942,najpopularniejsze-ksiazki-joanny-chmielewskiej> (data dostępu 10.10.2022 r.).

⁵ O wydawanych pozycjach literatury polskiej na rosyjskim rynku zob. WĘŻOWICZ-ZIÓŁKOWSKA, D., JAGT-YAZYKOVA, E. *Między Lemem a Sapkowskim. Literatura polska na rynku rosyjskim ostatnich trzech dekad*. W: *Literatura polska w świecie*, t. V., Red. CUDAK, R. Katowice: Uniwersytet Śląski, 2014, s. 36-49.

⁶ <https://polskieradio24.pl/39/156/artykul/3049262,joanna-chmielewska-%E2%80%93-popularna-architekt-powieści-kryminalnych> (data dostępu 10.10.2022 r.).

⁷ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/komizm.html> (data dostępu 10.10.2022 r.).

interpretacja psychologiczna: za źródło komizmu uznano satysfakcję, płynącą z poczucia wyższości wobec czyjś niepowodzenia, które jednak nie ma charakteru tragicznego.

W utworach literackich wyróżnia się trzy rodzaje komizmu:

- sytuacyjny - ukazanie zabawnych wydarzeń, sytuacji, które przytrafiają się bohaterowi,
- słowny - oparty na grze słów lub kontraście między wypowiedziami a okolicznościami mówienia,
- postaci”.

Lekkie pióro Chmielewskiej, zabawa słowem, komiczne sytuacje – to sprawia, że dla czytelnika nie jest aż takie istotne „kto zabił”, ważne jest, w jaki sposób został przedstawiony ciąg zdarzeń. W związku z czym uważam, iż dominantą wczesnych powieści Chmielewskiej jest właśnie komizm.

Dominanta translatorska została zdefiniowana przez Annę Bednarczyk jako „ten element struktury utworu tłumaczonego, który trzeba przełożyć (odtworzyć) w utworze docelowym, aby zachować całokształt jego subiektywnie istotnych cech”⁸ stawia przed tłumaczem nie lada wyzwanie. Tłumacze zdają sobie sprawę, iż tłumaczenie tekstu wywołującego śmiech u użytkowników języka wyjściowego, aby osiągnąć taki sam efekt u użytkowników języka docelowego wymaga dokonania prawidłowego wyboru w zakresie rozwiązywania problemu translacyjnego.

W niniejszym artykule zostanie przedstawiona analiza porównawcza fragmentów powieści „Wszystko czerwone”⁹, łączącej wszystkie rodzaje komizmu: postaci, słownego i sytuacyjnego, i jej tłumaczenia na język czeski¹⁰. Analiza ta ma na celu ukazanie wyborów tłumaczeniowych i ich klasyfikację.

Bohaterka powieści, Joanna, przyjeżdża do swojej przyjaciółki Alicji Hansen, wdowy mieszkającej samotnie na przedmieściach Kopenhagi w Allerød. Nazwa zostaje oddana w powieści jako „wszystko czerwone”, co może stanowić zapowiedź zbrodni. Nowa oryginalna lampa, którą Alicja dostała w prezencie, spowija czerwoną poświatą otoczenie i uczestników spotkania towarzyskiego, podczas którego dochodzi do morderstwa. Tajemniczy morderca próbuje następnie niezdarnie pozbawić życia jeszcze kilka innych osób, lecz ofiary zawsze uciekają ranne, ale żywe. Przez dom Alicji przewija się mnóstwo zaproszonych lub nieproszonych gości, śledztwo prowadzi duński policjant, pan Muldgaard, którego znajomość języka polskiego, jego niegramatyczne i nafaszerowane wyjątkowymi sformułowaniami wy-

⁸ BEDNARCZYK, A. *Wybory translatorskie. Modyfikacja tekstu literackiego w przekładzie i kontekst asocjacyjny*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1999, s. 19.

⁹ CHMIELEWSKA, J. *Wszystko czerwone*. Warszawa: Wydawnictwo Kobra Media, 2010.

¹⁰ CHMIELEWSKA, J. *Wszystko czerwone*, tłum. Iva Daňková. Praga: Ikar, 2005.

powiedzi wprawiają w nieukrywany zachwyt polskich gości Alicji. Joanna pozbywa się złudzeń o spokojnie spędzonym czasie w cichym duńskim miasteczku i sama podejmuje się rozwiązania zagadki.

Tłumaczenie tej powieści Joanny Chmielewskiej wymaga od tłumacza sprawnego wykorzystywania kompetencji językowych, ponieważ opowieść charakteryzuje bogaty, idiomatyczny zasób leksykalny naznaczony neologizmami, powstałymi w oparciu o możliwości współczesnej, ale także dawnej polszczyzny.

<p>„- A ta sodoma i gomora dzisiaj to z jakiej okazji?</p> <p>- Oblewanie lampy.</p> <p>- Jakiej lampy?</p> <p>- W ogrodzie. To znaczy na tarasie. Alicja dostała ja w prezencie imieninowym od Jensa”.</p>	<p>„A proč se vlastně ten dnešní blázeň koná?</p> <p>Je to mejdan na oslavu lampy.</p> <p>Cože na oslavu lampy?</p> <p>Jasně. Zajdi se na ni kouknout. Stojí na zahradě, teda spíš na terase. Alice ji dostala k svátku od Jense.”</p>
---	--

<p>„- Nadal tak chla? – zaciekałam się, bo Edek interesował mnie także z innych względów. – Nie przeszło mu?</p> <p>A skąd! Połowę tego, co przywiózł, zdążył już sam wytrąbić!”</p>	<p>„Pořád tolik nasává?” optala jsem se, protože Eda mě poslední dobou zajímal také v jiném ohledu. „Nepřestal s tím?”</p> <p>„Ani nápad! Polovičku zásob, které přivezl, už stačil vypít sám”</p>
--	--

<p>„- Azali były osoby mrowie i mrowie? – powtórzył cierpliwie pan Muldgaard.</p> <p>- Co to znaczy? – wyrwało się Pawłowi z nadzwyczajnym zaciekawieniem.</p> <p>- Moim zdaniem on pyta, czy dużo nas było – powiedziałam z lekkim powątpiewaniem.</p> <p>- Tak – przyświadczył pan Muldgaard i uśmiechnął się do mnie życzliwie. – Ile</p>	<p>„Zdaližpak osoby byly roje a roje?” trpělivě nám pan Muldgaard zopakoval svůj dotaz.</p> <p>„O co mu jde, nevíte?” zajímal se Pavel. Tón jeho hlasu prozrazoval, že by se to dozvěděl opravdu moc rád.</p> <p>„Podle mě se ptá, jestli se nás tu sešlo hodně,” řekla jsem s mírnými pochybnostmi.</p> <p>„Ano,” přitakal pan Muldgaard a přívětivě</p>
--	---

<p>sztuki?”</p> <p>- Jedenaście – odparł łagodnie i uprzejmie Leszek.</p> <p>- Kto były owe?”</p>	<p>se na mě usmál. „Kolik kousky?”</p> <p>„Jedenáct,” odušil Lešek klidně a zdvořile.</p> <p>„Kdožpak byly tyhle?”</p>
---	--

<p>- Była może jaka incydent? Ten wieczór albo przódy?</p> <p>- O rany boskie..! – jęknął z akcentem podziwu i zachwytu Paweł, roziskrzonym wzrokiem wpatrzony w usta pana Muldgaarda. Zachłannie i wręcz w napięciu oczekiwał każdej jego następnej wypowiedzi delektując się formą i nie bacząc na treść.</p> <p>- Paweł, zamknij się wreszcie – powiedziała mechanicznie Zosia, zdenerwowana dla odmiany raczej treścią.</p> <p>Pan Muldgaard przeniósł wzrok na nią i z niej na Pawła.</p> <p>- Ta dama – upewnił się - to wasza mać?</p>	<p>„Stala zde možná nějaká incident? Onen večer nebo napřední?”</p> <p>“Pánijáni, to je síla..” obdivně zakvílel Pavel, který doslova visel jiskrným zrakem na ústech pana Muldgaarda. Dychtivě, dokonce s napětím pásl po každém jeho dalším výroku a pak si vychutnával jeho podobu, aniž věnoval pozornost obsahu.</p> <p>”Drž už konečně pusy, Pavle,” bezděčně ho napomenula Zoška, na rozdíl od svého syna rozrušená především smyslem otázky.</p> <p>Bystrý dánský vyšetřovatel hbitě přeskočil pohledem k ní a vzápětí se vrátil k Pavlovi.</p> <p>„Tato dáma,” ujišťoval se, „vaše máteř?”</p>
---	---

Hluboko zasahuje PS. do předpisů Pravidel u podst. jména máti. Shodně s nimi sice prohlašuje nominativní tvar máteř za nesprávný i zastaralý a zkrácený tvar máť jen za básnický, ale proti Pravidlům označuje za zastaralé pravidelné skloňování tohoto slova

<p>„Nieboszczyk łypnął okiem po raz drugi. Za sobą usłyszałam czyjś jęk, zapewne Zosi. Prawdopodobnie wszyscy razem rzucilibyśmy się za chwilę do ucieczki, demolując w panice przedpokój i drzwi wejściowe, gdyby nie to, że w lekarza wstąpiło nagle nadzwyczajne ożywienie. Dość gwałtownie ułożył</p>	<p>Nebožtík loupł okem podruhé. Za sebou jsem uslyšela něčí zaúpění, jistě Zoščino. Pravděpodobně bychom se za okamžik všichni dali úprkem na útěk a v divoké hrůze zdemolovali předsíň i hlavní dveře, ale dopadlo to jinak. Lékař totiž náhle zasáhl s obdivuhodnou vervou. Nebožtíka loupajícího</p>
---	---

<p>łypiące zwłoki na kanapie i przystąpił do pośpiesznego badania (...)</p> <p>- Jak to żyje? – powiedział Paweł jakby z lekką pretensją . – Jakiś kant! Kto to widział, żeby tak wyglądać i żyć!”</p>	<p>okem ułożył poměrně hbitě na pohovku a pohotově ho začal prohlížet (...)</p> <p>„Jak to, že žije?” ozval se Pavel lehce vyčítavým tónem. „Co to na nás zkoušejí za podfuk? Kdo kdy viděl, aby někdo žil, když je celý zelený!”.</p>
--	--

Podsumowanie

O fackie, iż przekład oddał dominantę powieści i wśród czytelników obcojęzycznych postrzegany jest jako powieść cechująca się dużym poczuciem humoru, świadczą opinie, np.: *Velmi vtipně napsaná "detektivka". Od srdce a nahlas jsem se smál. Postavy ožívaly před očima a některé i připomínaly osoby z mého okolí. Doporučuji pokud se chcete pobavit; pro detektivní čtenáře to ale není.*

Bibliografia

- WEŻOWICZ-ZIÓŁKOWSKA, D., JAGT-YAZYKOVA, E. *Między Lemem a Sapkowskim. Literatura polska na rynku rosyjskim ostatnich trzech dekad*. W: *Literatura polska w świecie*, t. V., Red. CUDAK, R. Katowice: Uniwersytet Śląski, 2014, s. 36-49.
- BEDNARCZYK, A. *Wybory translatorskie. Modyfikacja tekstu literackiego w przekładzie i kontekst asocjacyjny*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1999, s. 19.
- CHMIELEWSKA, J. *Wszystko czerwone*. Warszawa: Wydawnictwo Kobra Media, 2010.
- CHMIELEWSKA, J. *Wszystko czerwone*, tłum. Iva Daňková. Praga: Ikar, 2005.
- <https://www.granice.pl/autor/joanna-chmielewska/2258> (data dostępu 11.10.2022 r.).
- <https://ksiazki.wp.pl/joanna-chmielewska-6149084086548097c> (data dostępu 11.10.2022 r.).
- <https://polskieradio24.pl/5/3/artykul/949942,najpopularniejsze-ksiazki-joanny-chmielewskiej> (data dostępu 10.10.2022 r.).
- <https://polskieradio24.pl/39/156/artykul/3049262,joanna-chmielewska-%E2%80%93-popularna-architekt-powieści-kryminalnych> (data dostępu 10.10.2022 r.).
- <https://sjp.pwn.pl/szukaj/komizm.html> (data dostępu 10.10.2022 r.).

Humor as a modes of the translation of Joanna Chmielewska's prose on the example of the novel "Everything Red" and its translation into Czech

This article presents a comparative analysis of fragments of the novel "Everything Red" and its translation into Czech. The novel combines all kinds of comedy: verbal and situational and characters. The comic is here the translation dominant defined by Anna Bednarczyk. The analysis shows translation choices and their classification.

KRZYSZTOF FERUGA

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Rozwój szlaków długodystansowych w Polsce na przykładzie Głównego Szlaku Beskidzkiego

Keywords: *mountain trail, hiking, GSB, Beskids*

Słowa kluczowe: *szlak górski, turystyka piesza, GSB, Beskidy*

Turystyka piesza należy do jednej z głównych i najstarszych form aktywnego wypoczynku. Zaliczyć ją możemy do jednej z form turystyki aktywnej/kwalifikowanej, gdyż wymaga od turysty pewnego przygotowania kondycyjnego, odpowiedniej sprawności fizycznej, w szczególności na terenach górskich. Wraz ze wzrostem zamożności i ilości czasu wolnego, podniesieniem się standardu życia, dostępem komunikacyjnym i informacyjnym, wytwarza się zwiększony popyt na turystykę i to nie tylko o charakterze wypoczynkowym (w tym aktywnym), ale również poznawczym i edukacyjnym¹.

W ostatnich latach trasy długodystansowe zyskują na popularności wśród ludzi uprawiających aktywne formy turystyki. Z roku na rok powiększa się grono osób wyruszających na tego typu wędrowkę. Rekordy biją znane szlaki turystyczne, kulturowe i pielgrzymkowe, takie jak Droga św. Jakuba prowadząca do Santiago de Compostella, via Francigena do Rzymu, jak i inne w Europie, w Ameryce Południowej, Nowej Zelandii itd.

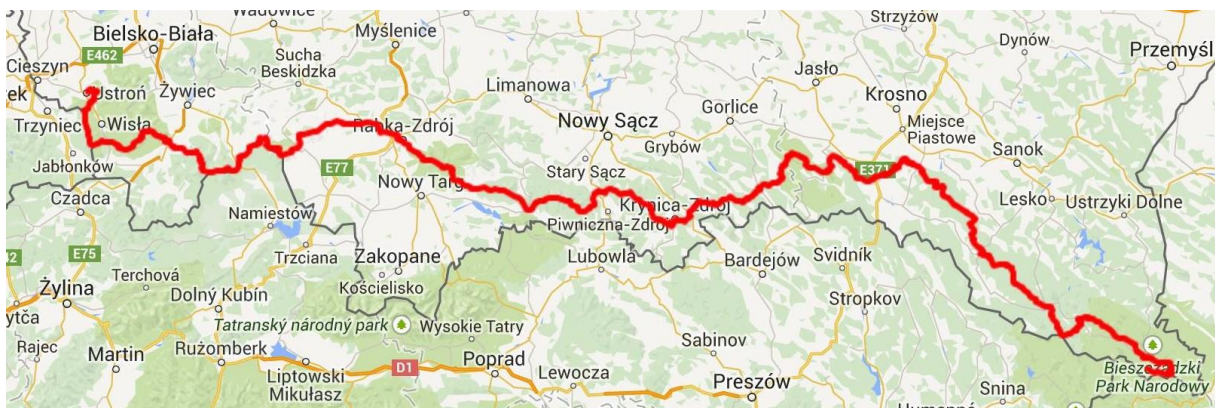
W czasie pandemii Covid-19, kiedy zamknięto siłownie, centra fitness itp., spora część Polaków w poszukiwaniu możliwości aktywnych form spędzenia czasu ruszyła w góry. I to nie tylko, by zdobyć pewien wybrany wcześniej szczyt, ale także na kilkudniowe bądź też dłuższe wędrowki. Częściej niż dotychczas zaczęto spędzać czas na różnego rodzaju spacerach górskich. W tego typu wędrowkach istotną rolę odgrywa ruch i wysiłek fizyczny, a także ścisły kontakt ze środowiskiem przyrodniczym i kulturowym zwiedzanych regionów².

¹ MIKOS VON ROHRSCHEIDT A., *Regionalne szlaki tematyczne. Idea, potencjał, organizacja*. Proksenia, Kraków 2010, s. 5.

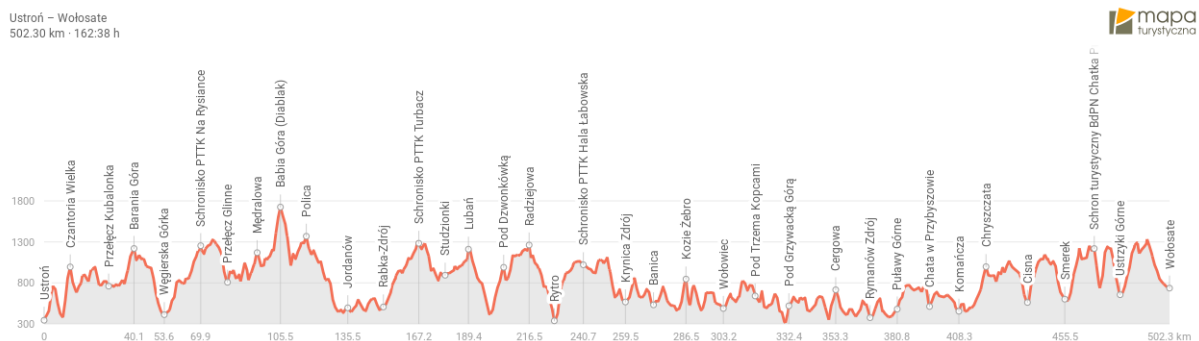
² *Kompendium wiedzy o turystyce*. Praca zbiorowa pod red. G. Gołembskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 16.

W Polsce istnieje bardzo wiele szlaków długodystansowych, zarówno górskich jak i nizinnych, np. Główny Szlak Beskidzki, Główny Szlak Sudecki, Szlak Graniczny, Szlak Orlich Gniazd, Szlak Nadmorski, via Regia itd. Każdego roku znakowane są kolejne odcinki już istniejących, a także powstają nowe (np. brakujące polskie odcinki Drogi św. Jakuba).

Najdłuższym szlakiem górskim w Polsce jest Główny Szlak Beskidzki (GSB) prowadzący z Ustronia w Beskidzie Śląskim do Wołosatego w Bieszczadach. Oznaczony kolorem czerwonym, o długości 502 km (w różnych źródłach spotkać możemy rozbieżne informacje co do jego długości – między 493 a 519 km³) prowadzi przez główne pasma polskich Beskidów: przez Bieszczady, Beskid Niski, Pogórze Bukowskie, Beskid Sądecki, Gorce, Pogórze Orawsko-Jordanowskie, Beskid Żywiecki i Beskid Śląski.



Mapa 1. Przebieg Głównego Szlaku Beskidzkiego⁴



Ryc. 1. Profil wysokościowy Głównego Szlaku Beskidzkiego⁵

Inicjatorem wytyczenia Szlaku był Kazimierz Sosnowski, który uważał, że należy wyznaczyć jeden główny szlak prowadzący przez najbardziej atrakcyjne tereny, a także zbudować na trasie schroniska górskie w odległości jednego dnia marszu, aby całą długość szlaku moż-

³ PIEKŁO L., *Główny Szlak Beskidzki. Wołosate->Ustron*, Compass, Kraków 2021, s. 3.

⁴ https://mapa-turystyczna.pl/route?q=49.7210790,18.8156290;49.0621450,22.6862450&m=single_type&t=1#49.72029/18.81546/11 [dostęp: 1.11.2022]

⁵ Tamże.

na było przejść w kilku całodniowych etapach⁶. W latach 1924-1935 nastąpiło wyznaczenie przebiegu szlaku zaprojektowanego w znacznej części przez Mieczysława Orłowicza. Pierwotnie liczył ok. 800 km i prowadził z Ustronia do Szybenego (wschodnia część Czarnohory). W 1939 r. planowano przedłużenie szlaku na teren Zaolzia.

Po II wojnie światowej uległ on modyfikacji w związku ze zmianami granic administracyjnych państwa. W 1973 r. nadano mu imię Kazimierza Sosnowskiego.

Przez dziesięciolecia jego przebieg był nieznacznie korygowany, jednakże w większości pozostał niezmienny.

Szlak prowadzi przez najbardziej spektakularne i najciekawsze miejsca poszczególnych regionów, zarówno pod względem przyrodniczym, jak i krajoznawczym.

W celu jego popularyzacji Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze ustanowiło *Oznakę Turystyczną Główny Szlak Beskidzki*⁷ przyznawaną za jego przejście. Wyróżniono kilka jej stopni, w zależności od czasu i długości przejścia: by uzyskać jej najwyższy stopień – diamentowy – należy przejść całe GSB w czasie nie dłuższym niż 21 dni. Pozostałe (brązowa, srebrna i złota) przyznawane są za przejście w dowolnym czasie podczas dowolnej liczby wycieczek i zdobywając odpowiednią liczbę punktów GOT PTTK określoną w Regulaminie Odznaki. PTTK prowadzi rejestr osób, które po weryfikacji uzyskały poszczególne rodzaje odznak.

Rok	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Liczba	3	22	38	71	82	83	77	113	124	110	188	189

Tab. 1. Liczba odznak diamentowych przyznanych w poszczególnych latach⁸

Dane dostępne za rok 2021 obejmują jedynie okres do 15.11. (na podstawie danych za ten sam czas z poprzednich lat można przypuszczać, że liczba wydanych odznak w całym 2021 r. przekracza 200).

Nie sposób jednakże określić, ile osób każdego roku pokonuje cały bądź wybrane etapy szlaku, gdyż nie jest prowadzony jakikolwiek inny rejestr, a nie każda osoba, która przebyła szlak, występuje o przyznanie którejkolwiek z odznak.

⁶ Sosnowski K., *Przewodnik po Beskidach Zachodnich. Od Krynicy po granicę Moraw z Pieninami i terenami narciarskimi*. Wyd. II, Księgarnia Geograficzna „Orbis”, Kraków 1926, s. 431-432.

⁷ <https://cotg.pttk.pl/odznaki/gsb/regulamin/>

⁸ Dane na podstawie wykazu osób, które uzyskały odznakę diamentową w poszczególnych latach: <https://cotg.pttk.pl/odznaki/gsb/lista/>

O rosnącej popularności GSB świadczy również zainteresowanie jego tematyką wśród youtuberów i blogerów, a także w mediach społecznościowych. Osoby, które przeszły trasę w całości bądź we fragmentach, dzielą się swoimi zdjęciami, wspomnieniami i filmami na swoich kanałach YouTube, a także na blogach i stronach internetowych. Powstało kilka grup/profilu facebookowych, m.in. *Główny Szlak Beskidzki*⁹ skupiający ponad 32 tys. członków, *Główny Szlak Beskidzki - GSB*¹⁰ – ponad 11 tys. członków, czy też powstały niedawno profil Stowarzyszenia – *Główny Szlak Beskidzki Stowarzyszenie*¹¹ – prawie tysiąc członków. W ramach grup ich członkowie wymieniają się swoimi doświadczeniami, spostrzeżeniami, jak i różnymi uwagami dotyczącymi trasy, infrastruktury noclegowo-gastronomicznej, czy też odpowiedniego przygotowania do wędrówki. Często zamieszczane są zdjęcia z rozpoczęcia wędrówki, jak i w jej trakcie. Niejednokrotnie zamieszczane posty związane z potrzebą pomocy na szlaku (np. brak noclegu, transportu powrotnego itd.) spotykają się z pozytywnym i szerokim odzewem członków grupy.

To głównie dzięki mediom społecznościowym renoma niektórych z obiektów noclegowych urosła wręcz do kultowej, jak np. K85 w Komańczy, Chata w Przybyszowie, Chata Wędrowca GSB w Ropkach itd. Ich właściciele nie ograniczają się tylko i wyłącznie do udzielenia noclegu wędrującym turystom, ale służą wszelką możliwą pomocą: wysłaniem zbędnych ubrań, użyczeniem pralki, rozmowami przy ognisku itp.

Idąc Głównym Szlakiem Beskidzkim, samotnie bądź w towarzystwie znajomych,

Jak już wspomniano, trasę można przejść podczas jednej wycieczki, bądź też można ją podzielić na kilka odcinków i przejść w dowolnym okresie. Na ogół przebycie trasy zajmuje od 14 do 21 dni, w zależności od kondycji i możliwości turystów. Najczęściej odbywa się to w miesiącach letnich, co uwarunkowane jest głównie sezonem urlopowym, warunkami atmosferycznymi, dostępnością sezonowej bazy noclegowej (np. studenckich baz namiotowych), jak i długością dnia względem nocy.

Nie brakuje również osób chcących pokonać całą trasę w jak najkrótszym czasie. Obecnym rekordzistą jest Roman Ficek, który wyruszył na szlak 20 października 2022 r. z Ustrońa i przebył go w 93 godziny i 44 minuty¹². Rekord pobił po raz drugi, w 2020 roku zajęło

⁹ <https://www.facebook.com/groups/454883027939592>

¹⁰ <https://www.facebook.com/groups/300785187378397>

¹¹ <https://www.facebook.com/groups/2040680695957383>

¹² <https://www.mamnews.pl/sport/juz-po-raz-drugi-pobil-rekord-glownego-szlaku-beskidzkiego?fbclid=IwAR0-wqIyj9dvUE8qu8hEQpeLEIPOW6YyBqDvfl6lhXLw2-Gheo8hXNuxCfw> [dostęp: 7.11.2022]

mu to 107 godzin i 25 minut. W 2021 roku trasę tę w 95 godzin pokonał Jarosław Gonczarenko.

26 listopada 2021 r. powołano Stowarzyszenie GSB, którego głównymi celami statutowymi są m.in.: popularyzacja długodystansowych wędrówek górskich jak i wiedzy o tych szlakach (w szczególności o Głównym Szlaku Beskidzkim), a także działanie na rzecz bezpieczeństwa i rozwoju infrastruktury turystycznej na górskich szlakach długodystansowych, w szczególności na GSB¹³. Na czele Stowarzyszenia stanął Leszek Piekło – autor przewodnika, miłośnik i znawca Szlaku. Z jego inicjatywy powstają schrony turystyczne, m.in. „Narozę” i „Wędźno”, a także liczne już tablice informacyjne z mapą szlaku wskazujące bieżące położenie oraz liczbę kilometrów do przejścia zarówno w kierunku Ustronia jak i Wołosatego.

Co roku organizowany jest także *Zlot Sympatyków Głównego Szlaku Beskidzkiego* – w 2022 roku odbył się już po raz dziesiąty w schronisku PTTK na Hali Łabowskiej podczas którego podsumowany został sezon wędrówny na GSB, przedstawiona została działalność Stowarzyszenia a także odbyły się prelekcje na temat Szlaku¹⁴.

Przejście GSB wiele satysfakcji z jego ukończenia. *To super przeżycie, sprawdzenie samego siebie, ale też przemyślenie pewnych rzeczy i dostrzeżenie tego, co jest w życiu ważne*¹⁵. Czas poświęcony na wędrówkę to czas obcowania z naturą, możliwość poznawania kultury, historii mijanych miejsc, a przede wszystkim przyrody. *...prostota życia na szlaku, radość z przyziemnych rzeczy, obcowanie z naturą i górami, to rzeczy, które ładują baterie*¹⁶. Mimo ogromnego zmęczenia fizycznego, z wędrówki wraca się psychicznie wypoczętym. *Przejście GSB to dla wielu wyczyn życia, wyzwanie rzucone sobie, próba sił (...) GSB jest piękną przygodą i spotkaniem z górami, które zostaje w pamięci na zawsze*¹⁷.

Jak pisał początkiem XX wieku K. Sosnowski: *...szlak ten, gdy w zupełności zostanie wykończony, stanie się w swym rodzaju unikatem i chlubą wielką dla turystyki polskiej. Tego rodzaju wycieczki wzbogacają treść życia, wlewają w nie radość, ochotę, stają się źródłem najpodnioślejszych wspomnień, zachwyków i upojen*¹⁸.

¹³ <http://www.glowny-szlak-beskidzki.pl/docs/statut.pdf> [dostęp: 5.11.2022]

¹⁴ <http://www.glowny-szlak-beskidzki.pl/images/events/program.png> [dostęp: 11.11.2022]

¹⁵ PRZYSIWEK M., *W tym szlaku można się zakochać*. W: *Na szczycie. Magazyn ludzi gór*, nr 2/2022, s. 20.

¹⁶ Tamże, s. 24.

¹⁷ SUPERGAN Ł., *Szlaki Polski. 30 najpiękniejszych tras długodystansowych*, Bezdroża, Gliwice 2021, s. 335.

¹⁸ SOSNOWSKI K., *Przewodnik po Beskidach Zachodnich. Od Krynicy po granicę Moraw z Pieninami i terenami narciarskimi*. Wyd. II, Księgarnia Geograficzna „Orbis”, Kraków 1926, s. 433.

Bibliografia

- BZOWSKI, K. *Główny Szlak Beskidzki*. Gliwice: Bezdroża, 2021.
- HANULA, A. *Główny Szlak Beskidzki. Ustroń->Wołosate*, Kraków: Compass, 2021.
- Kompendium wiedzy o turystyce*. Praca zbiorowa pod red. G. GOŁEMBSKIEGO, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 16.
- MIKOS VON ROHRSCHEIDT, A. *Regionalne szlaki tematyczne. Idea, potencjał, organizacja*. Kraków: Proksenia, 2010, s. 5.
- PIEKŁO, L. *Główny Szlak Beskidzki. Wołosate->Ustroń*, Kraków: Compass, 2021.
- PRZYSIWEK, M. *W tym szlaku można się zakochać*. W: *Na szczycie. Magazyn ludzi gór*, nr 2/2022, s. 16-26.
- SOSNOWSKI, K. *Przewodnik po Beskidach Zachodnich. Od Krynicy po granicę Moraw z Pieninami i terenami narciarskimi*. Wyd. II, Kraków: Księgarnia Geograficzna „Orbis”, 1926.
- SUPERGAN, Ł. *Szlaki Polski. 30 najpiękniejszych tras długodystansowych*. Gliwice: Bezdroża, 2021.

Źródła internetowe:

- <https://www.mamnews.pl/sport/juz-po-raz-drugi-pobil-rekord-glownego-szlaku-beskidzkiego?fbclid=IwAR0-wqIyj9dvUE8qu8hEQpeLEIPOW6YyBqDvfl6IhXLw2-Gheo8hXNuxCfw> [dostęp: 7.11.2022]
- <http://www.glowny-szlak-beskidzki.pl/>
- <https://www.facebook.com/groups/454883027939592>
- <https://www.facebook.com/groups/300785187378397>
- <https://www.facebook.com/groups/2040680695957383>
- <https://cotg.pttk.pl/odznaki/gsb/lista/>
- https://mapa-turystyczna.pl/route?q=49.7210790,18.8156290;49.0621450,22.6862450&m=single_type&t=1#49.72029/18.81546/11 [dostęp: 1.11.2022]

Development of long-distance trails in Poland on the example of the Main Beskid Trail

The aim of the article is to present the Main Beskid Trail as a dynamically developing long-distance trail in Poland. It leads through the most spectacular and most interesting places of specific regions, both in terms of nature and sightseeing. As interest among tourists increases, its infrastructure develops, new facilities are developed and novel events occur, social media groups are created, films and websites are produced to promote hiking along the longest mountain trail in Poland.