

Agnieszka Rypel

Specyfika dyskursu edukacyjnego a konceptualizacja świata przedstawionego w tekście artystycznym

Studia Językoznawcze 14, 407-420

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

AGNIESZKA RYPEL

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

**SPECYFIKA DISKURSU EDUKACYJNEGO
A KONCEPTUALIZACJA ŚWIATA PRZEDSTAWIONEGO
W TEKŚCIE ARTYSTYCZNYM**

Słowa kluczowe: konceptualizacja, tekst artystyczny, dyskurs edukacyjny

Celem mojego artykułu jest wstępne rozpoznanie wpływu umieszczenia tekstów artystycznych w dyskursie edukacyjnym na sposób ich konceptualizacji. Zagadnienie to jest istotne, ponieważ wielu, i to nie tylko współczesnych, czytelników nigdy nie zetknęłoby się z niektórymi dziełami literackimi, gdyby nie fakt, że to właśnie w szkole zostali postawieni przed zadaniem ich przeczytania. Nawet najwybitniejsze kreacje literackie nie miałyby zbyt wielkiego wpływu na kształtowanie społecznie akceptowanych wzorów kulturowych, gdyby od lat nie upowszechniała ich zinstytucjonalizowana edukacja polonistyczna. Ilu czytelników sięgnęłoby dziś z własnej woli po fraszki Jana Kochanowskiego, poematy Juliusza Słowackiego, *Lalkę* Bolesława Prusa czy *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza, nie mówiąc już o utworach Teofila Lenartowicza czy Marii Konopnickiej, jeśli nie znalazłyby się one w kanonie lektur szkolnych lub w podręcznikach? Włącze-

nie tekstów artystycznych w szkolny proces enkulturacyjnej nie pozostaje jednak bez wpływu na to, jak są one odczytywane i jak później funkcjonują w świadomości zbiorowej w postaci utrwalonych obrazów językowo-kulturowych.

W procesie dydaktycznym tekst artystyczny poddawany jest zabiegom, które przetwarzają znaczenia językowe w pewien określony sposób i nakładają się na indywidualne, motywowane pozaszkolnym kontekstem konceptualizację, czasami nawet te osobiste odczytania całkowicie zacierając. W tekstach artystycznych pola znaczeniowe konotowane przez poszczególne leksemy czy frazeologizmy tworzą bogatą siatkę symbolicznych znaczeń, kategorii i wartości – z tego wielowymiarowego obrazu świata przedstawionego w procesie dydaktycznym ekspozowane są tylko wybrane elementy, aktualizowane zgodnie z celami właściwymi dla dyskursu edukacyjnego.

Funkcjonowanie tekstów literackich w kontekście dyskursu edukacyjnego w swoisty sposób przekształca naturalną sytuację komunikacji literackiej, ponieważ w o wiele większym niż zazwyczaj stopniu narzuca uwzględnienie szeroko rozumianych kontekstów¹. Dyskurs rozumiany jest tu jako „język w użyciu”, czyli sfera pośrednia między językiem rozpatrywanym w sposób abstrakcyjny i formalny, a konkretnymi tekstami². W ujęciu interdyscyplinarnym, stanowiącym efekt swoistego „zwrotu lingwistycznego”, który w ciągu ostatnich dwudziestu lat dokonał się w metodologiach nauk społecznych, dyskurs postrzega się jako ramy myślenia i argumentowania w danym obszarze życia społecznego. Obszar ten na ogół bywa określany przez wspólny przedmiot zainteresowania podmiotów uczestniczących w komunikacji, powtarzalność relacji społecznych oraz sposobów ich werbalizowania³. Dyskurs nadaje postrzeganemu z określonej perspektywy obszarowi konkretne znaczenie, nie może być zatem traktowany wyłącznie jako zbiór tekstów, lecz jako połączenie tekstu z określonymi warunkami jego powstania. Tym samym interdyscyplinarne rozumienie dyskursu zakłada istnienie wzajemnego oddziaływania pomiędzy poszczególnymi rodzajami zachowań językowych a konkretnymi obszarami życia społecznego, w których

¹ Odwołuję się tu do sposobu definiowania dyskursu zaproponowanego przez Annę Duszak: „dyskurs obejmuje całość danego aktu komunikacji, a więc zarówno określoną werbalizację (tekst), jak i czynniki pozajęzykowe, które jej towarzyszą, tj. przede wszystkim określoną sytuację użycia oraz jej uczestników” (A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1989, s. 19).

² Por. *ibidem*, s. 20.

³ Por. T. Krakowiak, *Analiza dyskursu – próba nakreślenia pola badawczego*, w: *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, pod red. A. Horoletes, Toruń 2008.

one zachodzą. Oddziaływanie to wymaga wypracowania za pośrednictwem różnego typu interakcji komunikacyjnych pewnych wspólnych dla podmiotów komunikacji norm i ram myślenia.

Taki sposób traktowania dyskursu pozwala uwzględnić w analizie tekstów zarówno poziom znaczenia traktowanego z punktu widzenia strategii poznawczych i będących przedmiotem semantyki lingwistycznej, jak i wpływ kontekstu na interpretację i negocjowanie znaczeń. W ten sposób można sprawdzić, jak w tekstach artystycznych włączanych w dyskurs edukacyjny konceptualizowane są abstrakcyjne znaczenia słów, sekwencji zdaniowych i konkretnych przekazów oraz w jaki sposób owe reprezentacje semantyczne odzwierciedlają wpływy rozmaitych, ścierających się w ideologii artystycznych, społecznych, politycznych i edukacyjnych.

W kontekście edukacji istotny jest fakt, że znaczenia kreowane są w wymiarze społecznym, co skutkuje ich powiązaniem nie tyle z umysłem jednostkowym, ile raczej z interakcją między poszczególnymi grupami tworzącymi strukturę społeczną. W ten sposób za pośrednictwem edukacji powstaje określona wspólnota interpretacyjna, która artykułuje pewne znaczenia na gruncie języka – w tekstach, na interpretację których wpływa szeroko rozumiany kontekst. Na tej płaszczyźnie dyskurs można traktować jako pole wspólnego negocjowania znaczeń przez uczestników określonych praktyk społecznych (w tym wypadku edukacyjnych), przy czym znaczenie budowane jest tu poprzez wzajemne oddziaływanie tekstów oraz kontekstu, w którym teksty te umieszczono i przedstawiono do interpretacji. Będąc ustrukturyzowanym przez język i kontekst, dyskurs sam strukturyzuje rzeczywistość, a także narzuca pewien system wartości, niejednokrotnie maskując ten fakt przed uczestnikami komunikacji językowej⁴.

Ideologię można traktować nie tylko jako narzędzie do obrony politycznych czy ekonomicznych interesów jakiejś grupy społecznej, ale także jako rodzaj swoistych reprezentacji kognitywno-społecznych, które przejawiają się przez język⁵. Zbiór przeświadczeń składających się na daną ideologię nie musi być jed-

⁴ Por. A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego. Na przykładzie podręczników z lat 1918–2010*, Bydgoszcz 2012, s. 20–22.

⁵ Nawiązuję tu do ogólnej, opisowej definicji Jadwigi Puzyniny, według której ideologia to „zespół poglądów, zazwyczaj także zasad postępowania i haseł, charakterystyczny dla jakiejś grupy społecznej, oparty na określonych wartościach, dotyczący całościowych koncepcji człowieka i/lub życia społecznego albo ich fragmentów. Ideologie często są powiązane z jakimiś kierunkami myśli politycznej, ekonomicznej, estetycznej lub innej. Są one w jakiejś mierze zależne od stosunków społecznych i całości kultury, w obrębie której powstają. Różnią się między sobą stopniem racjo-

norodny, uporządkowany ani spójny – może on wchłaniać elementy wewnętrznie i wzajemnie sprzeczne, sądy wartościujące i konstatacje opisowe zaczerpnięte z różnych systemów wiedzy (zarówno potocznej, jak i naukowej) oraz z różnych obszarów doświadczeń pochodzących z rozmaitych poziomów i rejonów kultury.

Przeświadczenia te stanowią swoisty rodzaj interpretacji rzeczywistości. Interpretacja owa „jest rezultatem subiektywnej percepcji i konceptualizacji rzeczywistości przez mówiących danym językiem, ma więc charakter wyraźnie podmiotowy, antropocentryczny, ale zarazem jest intersubiektywna w tym sensie, że podlega uspołecznieniu i staje się czymś, co łączy ludzi w danym kręgu społecznym, czyni z nich wspólnotę myśli, uczuć i wartości; czymś, co wtórnie wpływa (z jaką siłą – to już jest przedmiotem sporu) na postrzeganie i rozumienie sytuacji społecznej przez członków wspólnoty”⁶. Intersubiektywne i uspołecznione interpretacje składające się na określone ideologie można badać, posługując się kategorią „punktu widzenia”, którą Jerzy Bartmiński rozumie jako czynnik podmiotowo-kulturowy, decydujący o sposobie mówienia o przedmiocie, w tym między innymi o kategoryzacji przedmiotu, o wyborze podstawy onomazjologicznej przy tworzeniu jego nazwy, o wyborze cech, które są o przedmiocie orzekane w konkretnych wypowiedziach i utrwalone w znaczeniu⁷.

Ten aspekt badań semantycznych wiąże się z pojęciem *profilowania*, które niezależnie od jego konkretnych odczytań i sposobów definiowania⁸, zorientowane jest (najogólniej rzecz ujmując) na interpretację tekstową słowa. Przy rozpatrywaniu ideologicznego wymiaru znaczeń szczególnie pomocne wydaje się rozumienie *profilowania* przyjęte przez szkołę lubelską skupioną wokół Jerzego

nalności oraz mniejszym lub większym udziałem czynników emocjonalnych [...]. Zdecydowanie negatywną ocenę uzyskują ideologie o charakterze totalitarnym, w taki czy inny sposób narzucane członkom społeczeństwa” (J. Puzynina, *Ideologia w języku polskim*, w: *Ideologie w słowach i obrazach*, pod red. I. Kamińskiej-Szmaj, T. Piekota i M. Poprawy, Wrocław 2008, s. 20).

⁶ J. Bartmiński, *Pojęcie językowego obrazu świata i sposoby jego operacjonalizacji*, w: *Jaka antropologia literatury jest dzisiaj możliwa?*, pod red. P. Czaplńskiego, A. Legeżyńskiej i M. Telickiego, Poznań 2010, s. 159.

⁷ J. Bartmiński, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, w: *Językowy obraz świata*, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 1990, s. 111.

⁸ Chodzi tu głównie o różne sposoby redefiniowania pierwotnej koncepcji Ronalda Langackera, według którego profilowanie to operacja mentalna dokonywana przez umysł ludzki, polegająca na podświetlaniu pewnego elementu w obrębie bazy tak, że element ów uzyskuje szczególnie stopień wyróżnienia (R. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, pod red. H. Kardeli, przeł. H. Kardela, Lublin 1995).

Bartmińskiego. U podstaw tego rozumowania leży przekonanie, że „językowe ujmowanie świata dokonuje się zawsze w pewien szczególny sposób i ów sposób ujęcia przedmiotu, zjawiska, działania itp. stanowi profil pojęcia. Zależnie od typu racjonalności, rodzaju posiadanej wiedzy, ideologicznych czy aksjologicznych aspektów postrzegania świata, a przede wszystkim ze względu na dominujący w języku podmiotowy punkt widzenia zakłada się rozmaite sposoby organizacji treści semantycznej w ramach podstawowego znaczenia jednostki językowej”⁹. Profile można uznać za warianty wyobrażenia przedmiotu hasłowego, nie zaś za warianty znaczenia – dana jednostka językowa może posiadać alternatywne profile, nie stanowią one jednak jej alternatywnych znaczeń. Profilowanie to zatem proces wartościowania oparty na przyjętych przez mówiących wartościach i ich punktach widzenia, które z kolei wynikają z aktywowania typowego dla danej społeczności paradygmatu kulturowego, obejmującego wzory myślenia i przekonania¹⁰.

Masowa, zinstytucjonalizowana edukacja stanowi jeden z najbardziej powszechnych, a zarazem najbardziej jednorodnych elementów kształtowania indywidualnych osądów rzeczywistości. Owa jednorodność przekazu odróżnia edukację od mediów, których oddziaływanie jest równie (o ile nie bardziej) powszechne, ale już nie tak homogeniczne. Media dopuszczają do głosu (wprawdzie na różnych prawach) najrozmaitsze ośrodki opiniotwórcze – od elit rządzących po niszowe subkultury rozpowszechniające swe ideologie za pośrednictwem np. Internetu. W efekcie to samo zjawisko może być wartościowane i interpretowane na wiele, nierzadko diametralnie różnych sposobów. Inaczej dzieje się w zinstytucjonalizowanej edukacji, na ogół niedopuszczającej innych punktów widzenia, które mogłyby konkurować ze sobą i w rezultacie odmiennie profilować obraz świata. Dorastającemu pokoleniu, które nie ma jeszcze własnych doświadczeń i spolaryzowanych na ich podstawie przekonań, edukacja przedstawia gotową konstrukcję wyobrażeń rzeczywistości i tym samym wpływa na kształtowanie się kolektywnej tożsamości. Owa zbiorowa świadomość obejmuje zarówno odpowiednio wyselekcjonowane wzory kultury, jak i zespół norm oraz wartości, w skład których wchodzi także zasady porządkujące wiedzę, w tym również zasady poznawania dzieła literackiego, udokumentowane w bogatej lite-

⁹ R. Tokarski, *Kulturowe i tekstotwórcze aspekty profilowania*, w: *Profilowanie w języku i tekście*, pod red. J. Bartmińskiego i R. Tokarskiego, Lublin 1998, s. 37.

¹⁰ A. Rypel, *op.cit.*, s. 24.

raturze dydaktycznej poświęconej poznawaniu i interpretowaniu dzieł literackich na lekcjach języka polskiego. Wybrane teksty artystyczne zwyczajowo hierarchizowane są w tzw. kanonie, który w Polsce ma bardzo długą tradycję i bywa przedmiotem sporów oraz dyskusji nie tylko w środowiskach związanych ściśle z oświatą, ale także w mediach, a nawet na sali sejmowej. Jakkolwiek autorzy aktualnie obowiązującej podstawy programowej odzeggują się od tego, aby spisowi lektur nadawać charakter polityczny i ideologiczny¹¹, to jednak tej idei zdaje się przeczyć już sam fakt stworzenia konkretnej listy arbitralnie wyselekcjonowanych twórców i utworów (choćby do częściowego wyboru), reprezentatywnych dla określonej hierarchii wartości estetycznych, światopoglądowych, etycznych i społecznych.

Tekst artystyczny może w dyskursie edukacyjnym funkcjonować na kilka sposobów:

- jako tekst autonomiczny, zalecany w podstawie programowej do przeczytania w całości¹²;
- jako tekst autonomiczny dopuszczony do przeczytania w części¹³;
- jako tekst zamieszczony w podręczniku w całości lub w części.

Każdy z wymienionych powyżej sposobów wart jest oddzielnego omówienia. Skupię się na ostatnim z nich, ponieważ to właśnie umieszczanie całych utworów lub ich fragmentów w tak złożonej strukturze, jaką stanowi podręcznik języka polskiego, najsilniej wpływa na ich konceptualizację. Trzeba pamiętać, że w zależności od typu podręcznika tekst literacki usytuowany jest w tekście głównym, obok innych tekstów edukacyjnych – publicystycznych, paraliterackich (np. czytanek), popularnonaukowych oraz tekstów odautorskich i zadań dydaktycznych, ukierunkowujących interpretację. Tekstowi głównemu towarzyszą teksty pełniące funkcje metatekstowe i metaedukacyjne, np. przypisy rzeczowe,

¹¹ J.S. Żurek, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu „język polski”. Koncepcja podstawy programowej języka polskiego*, w: *Podstawa kształcenia ogólnego z komentarzami*, t. 2 *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009, s. 57.

¹² Obecnie są to np.: w szkole podstawowej – *Tajemniczy ogród* Frances Hodgson Burnett, *Dolina światła* Aleksandra Minkowskiego, *Władca Lewawu* Doroty Terakowskiej; w gimnazjum – *Świętoszek* Moliera, *Zemsta* Aleksandra Fredry, wybrany utwór detektywistyczny Agathy Christie; w liceum – *Lalka* Bolesława Prusa, *Wesele* Stanisława Wyspiańskiego, wybrane opowiadanie Brunona Schulza.

¹³ Według aktualnej podstawy programowej są to np.: w gimnazjum – *Przygody Odyseusza* Jana Parandowskiego, *Pieśń o Rolandzie*, *Pamiętnik z powstania warszawskiego* Mirona Białoszewskiego; w liceum – wybrana satyra Ignacego Krasickiego, *Kordian* Juliusza Słowackiego, *Inny świat* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego.

noty redakcyjne, biogramy, indeksy i zestawienia oraz rozbudowana funkcjonalnie ikonosfera. Swoistą ramę interpretacyjną stanowią też tytuł podręcznika, tytuły poszczególnych działów, motta, a nawet spis treści. Ponadto we współczesnych podręcznikach kompozycję poszczególnych stron cechuje hipertekstowość – nielinearność, rozgałęzienie i prezentacja informacji na wielu płaszczyznach, w swego rodzaju oknach¹⁴, na skutek czego tekst literacki nie zajmuje już pozycji dominującej, a sieć kontekstów i nawiązań, w których został przez autora zamieszczony, konotuje pewne odczytania.



Il. 1. Strony z podręcznika języka polskiego dla liceum i technikum¹⁵

Autorzy podręcznika umieścili wiersz Konstantego I. Gałczyńskiego w kontekstach narzucających konceptualizację ukierunkowaną przez mitologiczną i antyczną symbolikę, dodatkowo skonfrontowaną z odczytaniem owej warstwy

¹⁴ Por. J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole 2008, s. 84–87.

¹⁵ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, *Zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka. Klasa I liceum i technikum*, cz. 1, Warszawa 2012, s. 126–127.

symbolicznej przez twórców renesansowych. Wróblek z wiersza polskiego poety odczytany został jako symbol płodności i erotyzmu. Swoistym mechanizmem perswazyjnym uwiarygodniającym trafność takiej właśnie interpretacji jest dobór informacji o autorze, w których szczególnie podkreślono jego znakomitą znajomość kultury antycznej oraz rozmaite nawiązania do niej w innych utworach poety.

Konkretnym przykładem oddziaływania ikonosfery na konceptualizację tekstu artystycznego może być opatrzona podpisem ilustracja zamieszczona obok wiersza *Pan od przyrody* Zbigniewa Herberta w jednym z aktualnie obowiązujących podręczników języka polskiego dla klasy IV z serii *Słowa na start!* (zob. il. 2).



Pielegnowanie młodej rośliny i obserwowanie jej rozwoju może stać się niezapomnianym doświadczeniem.

Il. 2. Ilustracja zamieszczona przy wierszu Zbigniewa Herberta *Pan od przyrody* w podręczniku języka polskiego dla V klasy szkoły podstawowej¹⁶

Przedstawiona tu wizualizacja ma charakter metaforyczny. Nie ukazuje ona któregoś z etapów autentycznego procesu uprawy rośliny, nie jest też stosownym obiektem do przeprowadzania obserwacji botanicznych, co mógłby sugerować podpis zamieszczony obok zdjęcia. Obraz skłania do refleksji na temat związków człowieka z przyrodą, a zwłaszcza do namysłu nad kwestią jego odpowiedzialności za naturę w obliczu ciągłego rozwoju cywilizacyjnego – wizualizacja nawiązuje bowiem do potocznej metafory *wziąć sprawy w swoje ręce*. Ikoniczny komentarz do tekstu wskazuje na taki kierunek interpretacji wiersza Herberta, który

¹⁶ M. Derlukiewicz, *Słowa na start! Podręcznik języka polskiego do kształcenia literackiego i kulturowego. Klasa V szkoła podstawowa*, Gdańsk 2006, s. 14.

autorka podręcznika uznała za najistotniejszy. Realizuje ona, widoczny w całej serii *Słowa na start!*, przekaz związany z ideologią tzw. ekologii głębokiej¹⁷.

Tworzywem literatury jest jednak język. Jak zauważają Marian Bugajski i Anna Wojciechowska, to właśnie „jego właściwości – zarówno systemowe, jak i kontekstowe – są wykorzystywane do opisu rzeczywistości i do kreowania świata przedstawionego. Indywidualne doświadczenie twórcy, podobnie zresztą jak doświadczenie całej wspólnoty komunikatywnej, magazynuje się niejako w języku. Wobec tego literatura musi to doświadczenie odzwierciedlać, musi także odzwierciedlać utrwalaony w języku obraz świata”¹⁸. Specyfika podręczników języka polskiego polega na tym, że ich autorzy wybierają i tak komponują w podręcznikach teksty artystyczne, aby niezależnie od swoich uwarunkowań genologicznych oraz wynikających z nich osobliwości obrazowania umożliwiały one rekonstrukcje określonych pól semantycznych, co nierzadko ujawnia się już na poziomie spisu treści, zwykle zamieszczanego na początku książki, np.:

- pole semantyczne leksemu „przestrzeń” w znaczeniu realnym: tytuł podręcznika *Na zagonie*¹⁹, tytuły rozdziałów: *Na zagonie, W okolicy, W stolicy, W ziemi Lecha, Ku góróm, Nad morzem, Powrót na zagon*;
- pole semantyczne leksemu „przestrzeń” w znaczeniu metaforycznym: tytuł podręcznika: *Między nami*²⁰, tytuły rozdziałów: *Wśród znajomych i przyjaciół, W domu, Na podwórzu, Z podwórka – w świat i do ... szkoły!, W krainach snu, baśni i marzeń, Kartki z kalendarza*;
- pole semantyczne leksemu „czas” (rytm roku kalendarzowego): tytuł podręcznika *Słowa na start!*²¹, tytuły rozdziałów: *Wrześniowe i październikowe wędrówki, Listopadowe i październikowe wędrówki, Listopadowe i grudniowe wędrówki, Styczniowe i lutowe wędrówki, Marcowe i kwietniowe wędrówki, Majowe i czerwcowe wędrówki, Lipcowe i sierpniowe wędrówki*;

¹⁷ A. Rypel, *op.cit.*, s. 298–301.

¹⁸ M. Bugajski, A. Wojciechowska, *Językowy obraz świata a literatura*, w: „Język a Kultura”, t. 13, pod red. A. Dąbrowskiej i J. Anusiewicza, Wrocław 2000, s. 155.

¹⁹ B. Kubski, S. Dobraniecki, *Na zagonie. Czytanki polskie dla klasy II szkół powszechnych II stopnia, kurs A*, Lwów 1936.

²⁰ A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy IV*, Gdańsk 2001.

²¹ M. Derlukiewicz, *op.cit.*

- pole semantyczne leksemu „czas” (rytm roku szkolnego): tytuł podręcznika *Czytanki dla IV klasy*²², tytuły rozdziałów: *Znowu w szkole*, *Zima*, *Z przeszłości*, *Wiosna*, *Przed wakacjami*.

Ponadto badanie wybranych pól semantycznych, np. leksemów „miasto”, „cywilizacja”, „natura”, wskazuje, że niezależnie od tego, w jakim typie tekstów artystycznych leksemy te zostały użyte, służą one do budowania określonej konceptualizacji nazywanych tymi leksemami pojęć, np.: miasto ukazwane jest głównie w jego kulturowo- i cywilizacyjnej funkcji przede wszystkim z europa- i etnocentrycznego punktu widzenia. W ten sposób konstruowany jest kulturowo-językowy obraz miasta, na który składają się następujące cechy: miasto jest/było stolicą; miasto kształtuje poczucie wspólnoty narodowej; miasto jest miejscem ważnych wydarzeń historycznych; miasto jest ośrodkiem naukowym; miasto stwarza możliwości osobistego rozwoju; miasto kumuluje osiągnięcia kulturowe²³. Podobne obserwacje można przeprowadzać obserwując pola semantyczne związane na przykład z kobietą i mężczyzną²⁴.

Fragmenty większych całości tekstu zamieszczane w książkach szkolnych opatrywane są tytułami pochodzącymi od autorów podręcznika i odzwierciedlają szerszy zamysł, który zdecydował o zgrupowaniu utworów w jednym dziale problemowym i z innymi, zamieszczanymi w całości utworami, np.:

4. MARZENIA I ŚWIAT

1. Ulecieć w przestrzeń

Jan Parandowski: *Lot Ikara*

Bogdan Arct: *Próby lotu*

2. Marzenia konkretne i praktyczne

Frank E. Manuel: *Dziwne zainteresowania młodego Newtona*

3. Marzyciel w bezdusznym świecie

Henryk Sienkiewicz: *Janko Muzykant* (fragment)

4. Dlaczego wciąż szukamy?

Leszek Kołakowski: *Jak szukaliśmy Lailonii*²⁵

²² S. Aleksandrak, Z. Przyrowski, *Czytanki dla klasy IV*, Warszawa 1957.

²³ Por. A. Rypel, *Obraz miasta w wybranych podręcznikach do języka polskiego dla klas IV–VI szkoły podstawowej*, w: *Miasto. Przestrzeń zróżnicowana językowo, kulturowo i społecznie*, 2, pod red. M. Świącickiej, Bydgoszcz 2008.

²⁴ Por. A. Rypel, *Pleć kulturowa jako składnik dydaktycznego obrazu świata w podręcznikach języka polskiego – stereotypy i zmiany*, w: „Język a Edukacja” 2. *Tekst edukacyjny*, pod red. J. Noćoń, A. Tabisz, Opole 2013.

²⁵ A. Kowalczykowa, K. Mrowcewicz, *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura. Język polski dla klas II gimnazjum*, Warszawa 2000.

Narzucanie odautorskich konceptualizacji uwidacznia się jeszcze silniej w tytułach arbitralnie nadawanych fragmentom tekstów literackich. Tytuły te autorzy podręczników formułują zgodnie ze znaczeniem konotowanym przez tytuł działu (por. tabela 1). Spośród bogactwa różnych możliwości interpretacyjnych zostaje tym samym wybrane tylko jedno odczytanie, zgodne z dydaktyczną i wychowawczą koncepcją przyjętą w danym podręczniku.

Tabela 1

Tytuły poszczególnych działów oraz tytuły nadane przez autorów podręcznika fragmentom tekstów literackich (na przykładzie podręcznika *To lubię!*²⁶)

Tytuł działu	Tytuł nadany fragmentowi tekstu literackiego	Autor i tytuł tekstu literackiego
Słowo „dom”	<i>Jeden hotel dla mnie, drugi dla przyjaciela</i>	C.S. Lewis, <i>Lew, czarownica i stara szafa</i>
Od lekcji do lekcji... od pauzy do pauzy. Możesz oceniać	<i>Alicja rozmawia o szkole</i>	L. Carroll, <i>Alicja w krainie czarów</i>
Nauka przyjaźni	<i>Gerda szuka Kaya</i>	H.Ch. Andersen, <i>Królowa śniegu</i>
W zgodzie z naturą	<i>Aby móc patrzeć w oczy ludziom i zwierzętom</i>	S. Lagerlöff, <i>Cudowna podróż</i>
Tajemnicze światy	<i>Sny chłopaków</i> <i>Sny dziewczynek</i> <i>Sen Ferdynanda</i>	R. Dahl, <i>Wielkomilud</i> E.T.A. Hoffmann, <i>Dziadek do orzechów</i> L.J. Kern, <i>Ferdynand Wspaniały</i>

Teksty artystyczne wykorzystywane są tym samym do budowania lub upowszechniania pewnych stereotypów językowych. Służą one stabilizowaniu obrazu świata i programowaniu wzorów zachowań jednostki w ramach grupy społecznej – ułatwiają orientację w złożonym świecie i służą przystosowaniu jednostki do wspólnoty oraz integrowaniu grup społecznych, ale mogą też na skutek nadmiernych uproszczeń przeszkadzać w osiągnięciu porozumienia. Jerzy Bartmiński, „wychodząc od rozumienia stereotypu jako ustabilizowanego, tzn. reprodukowanego, a nie tworzonego doraźnie połączenia utrwalonego w pamięci zbiorowej na poziomie konkretności odpowiadającej leksemom – i zarazem stwierdzając, że między płaszczyzną semantyczną języka a planem formalnym nie ma symetrycznej, pełnej odpowiedniości [wyróżnia – A.R.] trzy odmiany ste-

²⁶ M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik języka polskiego dla klasy IV. Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków 1996.

reotypu różne pod względem sytuacji w płaszczyźnie treści i w płaszczyźnie jej wyrażenia: A. topikę, B. formuły i C. idiomy²⁷. W podręcznikach szkolnych mamy do czynienia głównie z tymi pierwszymi – toposy to bowiem „ustabilizowane połączenia jednostek czysto semantycznych, którym nie odpowiada jeszcze żadna określona (stabilna) forma werbalizacji²⁸”.

Toposy, do których odwołują się autorzy podręczników, traktuję jako wspólne zaplecze pojęciowe uczestników dyskursu edukacyjnego i rezerwuar punktów odniesienia, koncentrujących uwagę i służących do eksponowania wybranych sądów. Tak rozumiane toposy mają znaczenia typowe i powszechnie akceptowane w danej kulturze, ale ich interpretacja i nacechowanie aksjologiczne zmieniają się w zależności od tego, jaki jest cel argumentacji, dla której są punktem wyjścia. Toposy nie są więc polisemantyczne w tradycyjnym rozumieniu tego słowa, można raczej mówić o profilowaniu ich znaczeń zależnie od perspektywy przyjętej przez użytkowników języka.

Przykładem tak rozumianego stereotypu semantycznego jest pojawiający się we wszystkich podręcznikach topos „biało-czerwonej”. Flaga jako podstawowy, od czasów rewolucji francuskiej, symbol tożsamości narodowej i atrybut suwerenności państwowej stanowi ciekawy nośnik pamięci, często ukazuje bowiem fakty lub wzorce, które stają się składnikami świadomości historycznej nowoczesnych społeczeństw. W związku z tym, że na polskiej fladze (poza banderą) nie widnieją żadne dodatkowe atrybuty służące do kreowania narracji dziejów i cnót narodu, interpretacja jej symboliki ogranicza się do objaśniania znaczenia dwóch barw. Zgodnie z wykładnią heraldyczną kolor biały to reprezentacja srebra, oznacza także wodę, a w zakresie wartości duchowych czystość i niepokalanie, kolor czerwony symbolizuje zaś ogień oraz cnoty odwagi i waleczności²⁹. Analizując teksty zamieszczane w podręcznikach, można zauważyć dwojaką wykładnię semantyki tych barw, w zależności od tego, jakie przesłania ideowe ma legitymizować topos „biało-czerwonej”. Interpretacja kolorów zmienia się ze względu na to, czy cele perswazji dotyczą wojny czy pokoju. Podane w tabeli 2 zestawienie obrazuje symbole wyekscerpowane z tekstów artystycznych zamieszczonych w podręcznikach wydawanych w latach 1918–2010. Odniesienia

²⁷ J. Bartmiński, *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Lublin 2007, s. 70.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Por. S. Russocki, S.K. Kuczyński, J. Willaume, *Godło, barwy i hymn Rzeczypospolitej. Zarys dziejów*, Warszawa 1978.

kojarzone z barwami narodowymi przedstawione zostały wraz z uogólnionymi kontekstami ich użycia oraz konotowanymi przez nie wartościami.

Tabela 2

Zależne od kontekstu różnice w interpretacji kolorów polskiej flagi państwowej

Kontekst interpretacji barw flagi polskiej		Biel	Czerwień
Wojna	Symbol	Woda	Krew
	Kontekst użycia symbolu	Woda obmywająca rany	Krew poległych
	Konotowane wartości	Czystość, szlachetne intencje	Bohaterstwo, poświęcenie
Pokój	Symbol	Serce	Róża
	Kontekst użycia symbolu	Czyste serce	Piękno ojczyzny
	Konotowane wartości	Niewinność, dobra wola	Miłość

Należy podkreślić, że niezależnie od okresu, z którego pochodzi analizowany podręcznik, zdecydowanie przeważają konteksty związane z wojną, w których topos „biało-czerwonej” ewokuje takie wartości, jak męstwo, odwaga cywilna, bohaterstwo na polu chwały, poświęcenie. Zdecydowanie mniejszą reprezentację mają natomiast konteksty, w których barwy narodowe przekonują do pracy dla dobra ojczyzny, rozwoju jej potencjału gospodarczego czy naukowego. Pojawiają się one głównie w podręcznikach wydawanych i wznawianych w latach siedemdziesiątych XX wieku, w okresie tzw. propagandy sukcesu³⁰.

Teksty artystyczne zamieszczone w podręcznikach utrwalają lub przełamują również bardziej utrwalone kulturowo stereotypy, np. płci, Innego (np. Żyda, Niemca) lub bohatera narodowego³¹. Przedstawione w tym artykule zagadnienia to jednak zaledwie część złożonej problematyki związanej ze szczególnym modelowaniem obrazu świata, opartym na komunikacyjnie relewantnych i idiosynkratycznych konotacjach powiązanych z określonym typem dyskursu, którym objęta jest przez część swojego życia cała niemal populacja użytkowników języka polskiego. Zinstytucjonalizowany dyskurs edukacyjny włącza teksty artystyczne w kreowanie swoistego „dydaktycznego” obrazu świata, którego celem jest kształtowanie tożsamości zbiorowej młodego pokolenia. Sposób wykorzy-

³⁰ Por. A. Rypel, *Ideologiczny wymiar...*, s. 191–194.

³¹ Por. *ibidem* oraz eadem, *Płeć kulturowa jako składnik...*

stania tych tekstów z pewnością powinien stać się obiektem dalszych, pogłębionych badań.

**THE PECULIARITY OF EDUCATIONAL DISCOURSE
AND THE CONCEPTUALIZATION OF THE PRESENTED WORLD
IN THE ARTISTIC TEXT**

Summary

Keywords: conceptualization, artistic text, educational discourse

The aim of the article is preliminary research how the functioning of artistic texts in educational discourse affects their conceptualization. This problem is shown on the example of the fragments of artistic texts posted in school books. These texts contribute to preserve or break old stereotypes and create new cultural patterns – in this way they mould specific didactic image of the world.