



**Tarnowskie Colloquia Naukowe**  
*Tarnow Scientific Colloquia*

Czasopismo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie

Numer 2 (1/2017)

**NAUKI HUMANISTYCZNE**  
*HUMANITIES*



Tarnowskie Colloquia Naukowe



**Tarnowskie Colloquia Naukowe**  
***Tarnow Scientific Colloquia***

Czasopismo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie

**Numer 2 (1/2017)**

**NAUKI HUMANISTYCZNE**  
***HUMANITIES***

## **RADA NAUKOWA**

Krzysztof Firliej (Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie), Adam Juszkiewicz (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie), Jadwiga Laska (Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie), Eligiusz Madejski (Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie), Michał Nawrocki (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie), Marcin Surzycki (Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie)

## **RECENZENCI**

Aneta Bac, Edyta Barnaś, Andrzej Borowski, Zofia Berdychowska, Zofia Cygal-Krupa, Bogusław Dunaj, Agnieszka Gniadek, Stanisław Jaworski, Tadeusz Kasperczyk, Daniel Król, Krzysztof L. Krzystyniak, Eligiusz Madejski, Zygmunt Mazur, Michał Nawrocki, Elżbieta Osewska

## **KOLEGIUM REDAKCYJNE**

Sebastian Bielecki (redaktor tematyczny), Agnieszka Jankowicz-Szymańska (redaktor tematyczny), Rafał Kurczab (redaktor tematyczny), Małgorzata Kołpa (redaktor tematyczny), Eliza Krzyńska-Nawrocka (sekretarz redakcji, redaktor tematyczny), Michał Nawrocki (redaktor naczelny)

## **ADRES REDAKCJI**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie  
33-100 Tarnów, ul. Mickiewicza 8  
e-mail: tcn@pwsztar.edu.pl

**Projekt okładki:** \_mnekn\_

ISSN 2451-2990

© Copyright by PWSZ w Tarnowie & Autorzy

Wersja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma.

Publikacja ukazała się nakładem Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie.

Skład, druk i oprawa  
S-CAN Wydawnictwo s.c.

# Spis treści

<i>Tarnowskie Colloquia Naukowe. Uwagi wstępne</i> .....	7
<b>Andrzej Borowski</b>	
Humanizm i Reformacje	
<i>Humanism and the Reformations</i> .....	9
<b>Eliza Krzyńska-Nawrocka</b>	
Petrarka: sztuka kochania, sztuka istnienia	
<i>Petrarch: the art of loving, the art of existence</i> .....	21
<b>Martyna Major</b>	
Ten, kto szuka skarbów...	
Innowacyjność <i>Wykładów o literaturze</i> Vladimira Nabokova	
Someone who is looking for a treasure...	
<i>Innovativeness in Lectures of literature by Vladimir Nabokov</i> .....	49
<b>Bogusław Dunaj</b>	
Problemy opisu składniowego: części zdania	
<i>Problems of syntax description: parts of the sentence</i> .....	65
<b>Grzegorz Cebrat</b>	
Euphemisms and dysphemisms as linguistic means of coping with the taboo of death	
<i>Eufemizmy i dysfemizmy zastępujące pojęcie śmierci w języku angielskim</i> .....	87
<b>Radosław Pytlik</b>	
Diminutives in Polish, English and German: formation, function, state of research	
<i>Deminutywa w języku polskim, angielskim i niemieckim: morfologia, zastosowanie, stan badań</i> .....	109

**Anita Lorenc, Robert Wielgat**

Wewnątrzosobnicza zmienność położenia narządów artykulacyjnych  
podczas wymowy wybranych samogłosek polskich

*Intraspeaker variability of speech articulators position*

*during pronunciation of selected Polish vowels* ..... 129

**Kazimierz Koprowski**

Idealy wychowawcze na przestrzeni dziejów

*Educational ideals throughout history* ..... 159

**Magdalena Szczepanik-Ninin**

Ewaluacja efektów kształcenia w szkole wyższej.

Rozważania dydaktyczno-pedagogiczno-studenckie

*An evaluation of the quality of university education outcomes.*

*Didactic, pedagogical and student reflections* ..... 193

**Jan Pojedyniec**

Rozwój Biblioteki

Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie w latach 1998-2015

*The development of Library resources of*

*the State Higher Vocational School in Tarnów in the years 1998-2015* ..... 213

**Wioletta Jachym**

Ocena kształcenia kultury informacyjnej – badania wstępne

*Evaluation of education in terms of information culture –*

*a preliminary study* ..... 235

**Michał Nawrocki**

Autorytet – wartość – człowieczeństwo

*Authority – value – humanity* ..... 249



# *Tarnowskie Colloquia Naukowe*

## Uwagi wstępne

### 1.

Drugi tom *Tarnowskich Colloquiów Naukowych* otwiera serię prac z dziedziny nauk humanistycznych. W chwili obecnej coraz jaśniejszy staje się fakt, iż TCN jest przedsięwzięciem rozwijającym się bardzo dynamicznie, z nadstatkiem spełniającym oczekiwania jego twórców. Do końca roku 2017, oprócz niniejszego numeru, ukaze się drugi tom z serii nauk o zdrowiu i kulturze fizycznej przygotowany przez Instytut Ochrony Zdrowia, jesienią, jako wynik współpracy Instytutu Politechnicznego i Instytutu Matematyczno-Przyrodniczego, planowana jest publikacja tomu inicjującego serię nauk ścisłych. Przełom lat 2017 i 2018 to czas edycji planowanych numerów tematycznych przygotowywane kolejno przez Instytut Administracyjno-Ekonomiczny oraz Instytut Sztuki.

### 2.

W tomie niniejszym, gromadzącym dorobek humanistów, pragnęliśmy otworzyć jak najszersze spektrum dla piszących. Tak więc swoje miejsce odnalazły tu artykuły z dziedziny literaturoznawstwa: Andrzeja Borowskiego traktujący o Reformacji, Elizy Krzyńskiej-Nawrockiej poświęcony erotyce Francesco Petrarke i Martynty Major, która pisze o wykładach Vladimira Nabokova. Obok nich znalazły się prace językoznawcze: problematykę składni podejmuje Bogusława Dunaj, zaś fonetyki Anita Lorenc i Robert Wielgat. Neofilologów reprezentują Grzegorz Cebrat i Radosław Pytlik; pierwszy z nich pisze o eufemizmach i dysfemizmach zastępujących pojęcie śmierci w języku angielskim, drugi o deminutywach w języku polskim, angielskim i niemieckim. W dziedzinie pedagogiki Kazimierz Koprowski zajmuje się ideałami wychowawczymi, zaś Magdalena Szczepanik-Ninin ewaluacją efektów kształcenia w szkole wyższej. W obszar bibliotekoznawstwa wpisuje się Jan Pojedyniec przed-

stawiający historię Biblioteki PWSZ w Tarnowie oraz Wioletta Jachym prezentująca wyniki wstępnych badań w zakresie oceny kształcenia kultury informacyjnej. Całość zamyka szkic piszącego niniejsze słowa, podejmujący kilka szczególnych myśli wywiedzionych z hermeneutyki Józefa Tischnera i Jego Osobie poświęcony.

Michał Nawrocki  
*REDAKTOR NACZELNY*

**Andrzej Borowski**

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie*  
e-mail: a.borowski@op.pl

## **Humanizm i Reformacje**

### **Humanism and the Reformations**

Spojrzenie na dzisiejszy stan badań nad Reformacją, a także – bardziej ogólnie – na urozmaiconą problematykę z tym tematem powiązaną szczególnie jest aktualne, nie tylko z powodu okoliczności rocznicowych. Wszak pięćsetlecie, które w tym roku w październiku upływa od ogłoszenia przez Marcina Lutra jego dziewięćdziesięciu pięciu tez, to również pięć wieków religijnego i kulturowego oddziaływania różnorodnych idei z pojęciem Reformacji powiązanych. Te właśnie idee, współtworzące kulturę umysłową i materialną europejską, potem zaś także euro-amerykańską i wreszcie uniwersalną, zasługują dzisiaj na uwagę nie tylko wyspecjalizowanych badaczy dziejów chrześcijaństwa.

Wyrażenie „Reformacja” zapożyczone od Lutra upowszechniało się w Europie od lat czterdziestych XVI w. najpierw jako nazwa idei odnowy Kościoła, potem zaś jako określenie zespołu zjawisk, różnorodnych idei, dążeń i przekształceń instytucji, nie tylko religijnych. Celem tych wszystkich działań miała być od samego początku „reforma” chrześcijaństwa zachodniego („rzymskiego”, „łacińskiego”) czyli przywrócenie mu „formy” – jak sobie to zresztą dość rozmaicie wyobrażano – pierwotnej, czystej, nieskorumpowanej. Ta myśl o konieczności reform chrystianizmu nie była wcale ideą aż dopiero szesnastowieczną. Należy tu przypomnieć fakt, na który wszyscy zwolennicy tej idei, a przede wszystkim czynni jej inicjatorzy i realizatorzy zwracali uwagę nieustannie: to przecież Jezus był reformatorem religijnym i zarazem pierwszą ofiarą „reformy”, był „znakiem sprzeciwu” wobec rozejścia się dróg religii i religijności. Ta druga bowiem, czyli zakorzeniona w konkretnej rzeczywistości społecznej i historycznej kultura religijna, w każdym ze swoich konkretnych,

więc różniących się od siebie wcieleń była zawsze i nadal bywa uwikłana w sferę profanum, czyli tego wszystkiego, co świeckie, „światowe”. Z religią jako uniwersalnym systemem więzi człowieka z Bogiem od czasu do czasu wchodziła i wchodzi często nadal w spór, nie tylko niestety teoretyczny. Dlatego mówiąc dzisiaj nie tyle o „jednej” Reformacji (czyli reformie protestanckiej), a raczej o wielu „Reformacjach” (m.in. katolickiej i protestanckiej)<sup>1</sup> wskazuje się na poprzedzające wystąpienie Marcina Lutra, jeszcze średniowieczne inicjatywy inspirowane ideą „naprawy” czyli „reformy” właśnie chrześcijaństwa<sup>2</sup>. W dziejach Kościoła, zwłaszcza w późnym Średniowieczu nie brakowało wydarzeń i faktów do tego rodzaju inicjatyw motywujących. Najsilniejszym dla podejmowania i najbliższym chronologicznie wystąpieniu Lutra bodźcem motywacyjnym była katastrofalna schizma papieska trwająca w latach 1378-1418, czyli równoczesny pontyfikat dwóch a przez czas jakiś nawet trzech papieży, uzależnionych politycznie od kilku europejskich ośrodków władzy. Swego rodzaju męczennikiem, „znakiem sprzeciwu” właśnie wobec takiego stanu rzeczy i zarazem ofiarą politycznej intrygi był Jan Hus spalony jako „heretyk” na stosie w Konstancji<sup>3</sup>. Innego rodzaju sygnałem zbliżającego się ruchu sprzeciwu wobec nadużyć papieżstwa były wystąpienia Girolama Savonaroli i jego drastyczna niekiedy krytyka zachowań Aleksandra VI, która florenckiego dominikanina także zaprowadziła na szafot<sup>4</sup>.

Wspominając o tych radykalnie wyrażanych postulatach reformy, wciąż jeszcze utrzymujących się formalnie w strukturze Kościoła katolickiego, trzeba jednak pamiętać, iż także niektórych papieży, których pontyfikat miał miejsce jeszcze przed owa schizmą, inspirowała troska o Kościół i myśl o naprawie tej instytucji trawionej różnymi nieprawościami. Tak np. papież Urban V, który ogłosił bullę erygującą

---

<sup>1</sup> Trzeba tu przypomnieć, że określenie „Reformacja” w odniesieniu do ruchu zapoczątkowanego przez Marcina Lutra upowszechniało się od połowy w. XVII także w liczbie mnogiej („reformacje”). Zob. hasło “Protestant Reformation” [w:] *Encyclopedia of the Renaissance*, red. P. F. Grendler, t. 5, New York 1999, s. 181. Określenie „Reformacja” w liczbie pojedynczej upowszechnił dopiero Leopold von Ranke w swojej *Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation 1842-1847*, natomiast pojęcie „kontreformacje” wprowadził do obiegu (w liczbie mnogiej, tj. „Gegenreformationen”) w r. 1760 profesor uniwersytetu w Getyndze Johann Stephan Pütter. Zob. też H. A. Enno van Gelder, *The Two Reformations in the 16th Century. A Study of the Religious Aspects and Consequences of Renaissance and Humanism*, The Hague 1961.

<sup>2</sup> Wyraz „reformatio” pochodzi z łaciny średniowiecznej, nie klasycznej.

<sup>3</sup> Jan Hus jest dzisiaj czczony jako święty albo jako męczennik w niektórych chrześcijańskich Kościołach narodowych.

<sup>4</sup> J. Olin, *The Catholic Reformation: Savonarola to St. Ignatius Loyola*, New York 1969, s. 1-15.

Akademii Krakowską w roku 1364, jako jeden z wielu mu współczesnych występował przeciwko przepychowi dworu papieskiego, próbował ograniczać dziesięciny i potępiał korumpującą Kościół praktykę gromadzenia beneficjów. Wszystkie te jednak działania były nieskuteczne, zaś przeniesiona w końcu po wieloletniej „niewoli awiniońskiej” z powrotem do Rzymu *Stolica Apostolska*, w roku 1510, w którym odwiedził to miasto Marcin Luter, tj. za pontyfikatu Juliusza II przedstawiała sobą obraz takiej demoralizacji, że przyzwyczajony do dyscypliny zakonnej niemiecki augustianin wyznawał szczerze, iż ani on sam „Włocha nie rozumie, ani Włoch jego” („[...] ego Italum non intelligo, nec Italus me”)<sup>5</sup>. Stwierdzenie to dotyczyło, co trzeba podkreślić, nie problemów językowych (Luter znał biegle łacinę) ani też kłopotów ze zrozumieniem pojęć teologicznych ale odnosiło się przede wszystkim do różnic dzielących mentalność Lutera od praktyk rzymskich duchownych, którzy od gorszącego pontyfikatu Aleksandra VI aż po czasy Leona X (Medyceusza), bardzo zresztą zasłużonego mecenasa sztuki i literatury, zajęci bywali wszystkim, tylko nie sprawami wiary i moralności. „Reforma” Kościoła zatem, jako coraz powszechniej i od dawna wyrażany postulat samą choćby tylko swoją strukturą słowotwórczą wskazujący na konieczność „powrotu” albo przywrócenia niejako pierwotnej, ewangelicznej „formy” motywowała do coraz głębszego poznawania i sięgania do źródeł dla chrześcijaństwa podstawowych, czyli do Biblii (chrześcijańskiej, ale też i hebrajskiej), a także i pism Ojców Kościoła. W tym miejscu idea humanizmu renesansowego spotykała się z ideą Reformacji bardzo blisko. Otóż bowiem ta właśnie formuła: „ad fontes!” – „do źródeł!” oddawała wspólną, zarówno dla jednego jak i dla drugiego ruchu umysłowego ideę „odrodzenia” obydwu współczesnych ludziom, którzy ją głosili, formacji kulturowych: religijnej i świeckiej (bardzo zresztą wówczas czyli w w. XVI ze sobą połączonych i przemieszanych), na wzór „Starożytnych” (*Antiqui*). W porządku religijnym była to dla chrześcijan „starożytność” hebrajska i jej „księga” czyli Stary Testament oraz „Nowe Przymierze” czyli nauka Chrystusa, zawarta w pisanych po grecku księgach Nowego Testamentu. Dlatego właśnie podstawą wykształcenia zarówno humanistów jak i przejętych ideą reformy chrześcijaństwa teologów protestanckich była znajomość trzech języków Biblii: hebrajskiego, greckiego oraz łaciny<sup>6</sup>. Ponadto tak

---

<sup>5</sup> Przytaczam za: A. Beutel, *In dem Anfang war das Wort: Studien zu Luthers Sprachverständnis*, Tübingen 1990, s. 179.

<sup>6</sup> Człowieka biegłego w owych trzech językach określano mianem *homo trilinguis* („człowiek trójjęzyczny”), co wyznaczało optymalny wzorzec poziomu wykształcenia humanistycznego.

samo jedni jak i drudzy studiowali komentarze do Pisma świętego autorstwa Ojców Kościoła greckiego i łacińskiego, albo „wschodniego i zachodniego” (Patres Ecclesiae orientalis et occidentalis)<sup>7</sup>, zwłaszcza z tzw. „złotego okresu” tzw. patrystyki czyli z IV-V w. W porządku natomiast świeckim, którego nie można, gdy chodzi o tamtą epokę, oddzielać znów tak bardzo radykalnie, jak czyni się to dzisiaj, od porządku sakralnego, postulat odrodzenia kultury (i człowieczeństwa kulturowego czyli humanitas) na zasadzie naśladowania także „Starożytnych”, ale „pogan”<sup>8</sup> i wzorowania się na ich tekstach, na sztuce, na architekturze itd. realizowano jakby w kierunku przeciwnym od tego, który postulowały idee Reformacji. Nie chodziło w tym przypadku o „powrót”, lecz raczej o „naśladowanie Starożytnych” (imimitatio antiquorum), następnie zaś o udoskonalanie tych wzorców (emulatio) czyli o szeroko pojmowany rozwój albo „postęp”. Owszem, mniej lub bardziej powierzchowna „antykcizacja” kultury, czasami się sprowadzała tylko do latynizowania czyli przerabiania na brzmienie bardziej „antycznie” imiona i nazwiska humanistów. Czasami też jednak polegała na próbach zabawiania się antycznymi ceremoniami niby-religijnymi i na pilnym, niekiedy bardzo pogłębionym, poszukiwaniu u Starożytnych właśnie, odpowiedzi na podstawowe pytania o sens życia, nie całkiem i nie zawsze przystające do chrześcijańskiej philosophia Christi („Chrystusowej filozofii człowieka”). Tego rodzaju chrześcijańską antropologią filozoficzną przejęci byli zarówno zwolennicy Reformacji jak i dalecy od niej wyznawcy tzw. humanizmu chrześcijańskiego, zwłaszcza zaś główny jego propagator Erazm z Rotterdamu.

Trudno dziś, jak sądzę, o bardziej wyrazistą aktualność współczesnej refleksji nad Reformacją. Oczywiście jest wszak, że treść ideowa tego pojęcia kiedyś, a także i dzisiaj kłopotliwie wieloznacznego, po wielokroć ideologizowanego, a zarazem przecież w swojej pierwotnej prostocie wciąż jakoś ujmująco czystego, przystaje ściśle do rozmaitych nurtów dyskusji nad współczesnym nam chrześcijaństwem, nad etyką indywidualną i społeczną, wreszcie i nad zastanawiającym nie tylko ludzi re-

---

<sup>7</sup> Taką właśnie typologię przyjął twórca nowoczesnych studiów i edytor pism Ojców Kościoła, francuski historyk Jacques Paul Migne w liczących 217 tomów dwóch seriach *Patrologiae cursus completus* (wyd. 1849-1855).

<sup>8</sup> Określenie „poganin” (łac. *paganus*) oznaczało pierwotnie zabobonnego wieśniaka, potem wyznawcę kultów pogańskich, w okresie jednak „wysokiego Średniowiecza” (tj. od XI do XIII w.) autorytet owych „pogan” czyli przede wszystkim Platona, Arystotelesa, poety Wergiliusza i „filozofa” Cyserona stał się jedną z podstaw kultury umysłowej i religijnej Zachodu.

ligijnych zeświecczeniem obrazu świata i człowieka<sup>9</sup>. Owa sekularyzacja, opisana przez Charlesa Taylora, przez jednych postrzegana jako katastrofa niemal przed-apokaliptyczna, dla innych znowu zdaje się być niemal oczywistą konsekwencją degradacji sformalizowanych, a nawet zbiurokratyzowanych kultur religijnych. Jako taka właśnie stwarza sposobność do tego, aby rozmaite formy religijności czyli współczesnej nam zeświecczonej kultury religijnej w jej rozmaitych, trudnych wręcz do policzenia odmianach, pozbawić ich wątpliwego bo zmurszałego wdzięku ekspozatów muzealnych czy rekwizytów obrzędowo-teatralnych i przewrócić myśleniu religijnemu jego pierwotną, soteryczną czyli zbawczą funkcję. Ze wspomnianych już wyżej powodów także historycznych, wiąże się też pojęcie Reformacji w sposób nierozzerwalny, choć z pewnością również i zdradliwie wieloznaczny z wieloma wątkami współczesnej nam dyskusji nad nowoczesnym humanizmem i szeroko pojmowaną humanistyką. Relacje bowiem pomiędzy zjawiskami określanymi zbiorczo mianem Reformacji, a tym, co dzisiaj rozumiemy przez „humanizm” stanowią równoległy, paralelny i wcale nie mniej obecnie ważny wątek myślowy. Skłaniają one mianowicie do twórczej refleksji nad „miejscami wspólnymi” (*loci communes*) czyli punktami przecinania się (ale też i „spotykania”) religii i kultury w rzeczywistości aktualnej, także i w rzeczywistości polskiej, o czym pisał już kiedyś w tym właśnie kontekście m.in. Leszek Kołakowski<sup>10</sup>. Jasne jest również i to, że owa dawna, szesnasto- i siedemnastowieczna Reformacja właśnie, w jej rozmaitych rozgałęzieniach wyznaniowych, zapoczątkowała formowanie się wczesnonowożytnego (zatem więc i nowoczesnego także) paradygmatu cywilizowania stosunków pomiędzy polityką i władzą świecką na określonym obszarze (*regio*) a panującą na nim wyznaniowością i kulturą religijną (*religio*), by posłużyć się tutaj formułą *cuius regio eius religio*, porządkującą od r. 1555 czyli od tzw. „pokoju augsburskiego” przynajmniej doraźnie te zasadniczo ważne dla ładu społecznego relacje. Wreszcie, nie mniej od tego rodzaju problemów doniosłe było oddziaływanie Reformacji dla rozwoju kultury literackiej, początkowo europejskiej, potem też i euro-amerykańskiej, co odzwierciedlało się nie tylko w niektórych nurtach myśli teologicznej.

Przystosowanie, czy może nawet przejmowanie niektórych idei inspirowanych przez humanizm renesansowy – który przecież jako prąd kulturowy był zasadniczo

---

<sup>9</sup>C. Taylor, *A Secular Age*, Cambridge and London, 2007. Tu szczególnie inspirujący dla naszych rozważań jest rozdział *The Work of Reform*, s. 25-212.

<sup>10</sup>L. Kołakowski, *Herezja*, Kraków 2010.

alternatywny wobec Reformacji – przez instytucje dla Reformacji podstawowe, jak choćby program edukacji humanistycznej w kolegiach i „akademiach” innowierczych, oparta na filologii i na krytyce tekstu translatoryka i teologia biblijna, drukarstwo i edytorstwo czy wreszcie odwołująca się skutecznie do klasycznej retoryki kultura propagandy religijnej z jej wątkami apologetyczno-polemicznymi) – wszystko to stanowić może w niejednym przypadku temat do namysłu inspirującego rozmaite współczesne działania edukacyjne.

Istotne dla kierunku rozważań nad przywołanymi tu wcześniej historycznymi relacjami pomiędzy pojęciami Reformacji i humanizmu, nazywanego tradycyjnie „renesansowym” jest przypomnienie historii idei przez te pojęcia określanych. Ogranicza się często funkcję przymiotnika „renesansowy” wyłącznie do sensu chronologicznego, co w tym wypadku jest o tyle potrzebne, że wskazuje ono na związek ówczesnego projektu człowieczeństwa kulturowego z ideą „odrodzenia” kultury opartego na wzorach „antycznych” (grecko-rzymskich). Co więcej, ważne jest, aby nie zapominać, iż owo pojęcie „odrodzenia” (łac. *renascentia*; wł. *rinascità*) odnosiło się w pierwszej kolejności do sztuki i literatury<sup>11</sup>. W kontekście Reformacji najbardziej brzemienne w skutki konsekwencja realizacji tej idei było wzorowane na łacinie klasycznej, odrodzenie łaciny w jej postaci nowożytnej (tzw. *neolatinitas*), która stała się, po pierwsze, najważniejszym medium rozpowszechniania idei reformatorskich i która, po drugie, inspirowała piśmiennictwo, zwłaszcza zaś przekłady Biblii, na języki narodowe. Idea „odrodzenia” kultury skutkowała nieuchronnie procesem odrodzenia „człowieczeństwa kulturowego” (*humanitas*), w czym rolę pierwszorzędną odgrywały poezja i proza retoryczna określane mianem *bonae litterae* (dosł. „literatura piękna”; por. fr. *les belles-lettres* czyli polska „beletrystyka”), propagująca wzorce bycia człowiekiem „pięknym” i „dobrym” czyli doskonałym. Istotne w tego rodzaju rozumowaniu na temat człowieczeństwa jest przekonanie, że „słowo” jest czynnikiem zarówno kształtującym osobowość człowieka, jak też i tę osobowość charakteryzującym, opisującym, umożliwiającym jej poznanie i jej uszlachetnianie. Stąd też tak istotna rola wykształcenie retorycznego w kulturze humanistyczno-re-

---

<sup>11</sup> Włoski malarz i architekt, Giorgio Vasari, znany jednak przede wszystkim jako biograf włoskich najznakomitszych „malarzy, rzeźbiarzy i architektów” włoskich (*Le vite de' più eccellenti pittori, scultori e architettori*; 1550) posłużył się określeniem „*rinascità dell'arte*” (odrodzenie sztuki) dla opisu zmian zachodzących w sztuce włoskiej po epoce panowania „barbarzyńskiego” gotyku (czyli stylu „Gotów”).



nesansowej, z drugiej zaś strony tak wielkie znaczenie przypisywane słowu i czytaniu Pisma świętego w kulturze reformacyjnej. Tę właśnie zbieżność pomiędzy humanizmem a reformacją warto stale mieć na uwadze. Można nawet powiedzieć, że humanizm renesansowy i Reformacja to kultury „księgi”, kultury tekstu.

Obydwa prądy, zarówno humanizm renesansowy jak i Reformację rozpatrywać trzeba jako zespoły zjawisk zachodzących we wczesnonowożytnej kulturze Europy zachodniej i środkowej mniej więcej współcześnie. Z owej równoczesności wyciągano wnioski rozmaite, bowiem nazbyt liczne i różne były przyczyny i okoliczności powstawania tych zjawisk, faktem jest jednak, że jej skutkiem przynajmniej było wzajemne oddziaływanie na siebie tych dwóch różnych co do ich ukierunkowania idei kształtowania człowieczeństwa kulturowego. Zarówno humaniści jak i reformatorzy odwoływali się do wspomnianej już idei „czerpania ze źródeł”, kierując się intuicją przypisującą wartość temu wszystkiemu, co pierwotne, „nieskażone” demoralizacją i fundamentalne. Ta właśnie intuicja niejako zmuszała (tak właśnie trzeba by powiedzieć) do podejmowania działań o tym samym właściwie charakterze, tak samo charakterystycznych zarówno dla środowisk humanistycznych jak i reformacyjnych, działań motywowanych szczególną troską o poprawność odczytania i opracowania edytorskiego owych tekstów źródłowych, którym przypisywano działanie tak fundamentalne, a zatem też do ich upowszechniania za pomocą świeżo zastosowanego środka przekazu czyli druku, wreszcie do przekładania i parafrazowania tych tekstów (zwłaszcza biblijnych) na języki narodowe. Rozpatrywane pod względem wzajemnego współoddziaływania humanizmu i Reformacji, terminy takie zarówno *bonae litterae* czyli „literatura piękna” kształtująca „piękno/dobro człowieka” jak i *divinae litterae* tzn. „literatura dotycząca człowieka w obliczu Boga” rozumieć tu trzeba szerzej. Są to mianowicie określenia odnoszące się także do „umiejętności” (łac. *artes*), które miały formować człowieczeństwo kulturowe postrzegane w aspekcie bądź to świeckości (łac. *humanae litterae*), bądź też sakralności natury człowieka (*divinae litterae*). Pojęcia te rozpatrywane bardziej szczegółowo odnosić należy do tekstów dla owych „nauk” czy „umiejętności” reprezentatywnych i pamiętać, że oddziaływały one mniej więcej w tym samym czasie na siebie wzajemnie się uzupełniając<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Już encyklopedyczne *Institutiones* Kasjodora (ur. ok. 485, zm. 583) odróżniały pojęcie *divinae litterae* od *seculares litterae*, które obejmowało siedem sztuk wyzwolonych, w nich zaś mieściły się trzy sztuki „trywialne” określane jako *studia humaniora* czyli – jako podstawowe – „bliższe” niejako

Starożytność (*Antiquitas*) – zarówno pogańska jak i biblijna, potem też i wczesnochrześcijańska określała funkcjonalność budowanych na jej tradycji paradygmatów człowieczeństwa ważną tak samo dla umysłowości humanistów jak i reformatorów. I na koniec: zarówno humaniści jak reformatorzy szczególną rolę w kształtowaniu „odrodzonego” człowieczeństwa przypisywali oddziaływaniu tekstów, ich formy estetycznej, ich poetyki i retoryki, na równi z przedstawionymi w tych tekstach poetyckich i prozatorskich, w bardzo rozmaity i właściwy dla poszczególnych gatunków sposób, wzorcami człowieczeństwa, ukazanymi w aspekcie tak świeckim jak i nadprzyrodzonym.

W rozważaniach nad Reformacją pojawiała się wielokrotnie myśl o wzajemnym oddziaływaniu pomiędzy różnymi dążeniami do odnowy Kościoła i jego doktryny a wzorcami myślenia o rzeczywistości kojarzonymi z obrazem świata i człowieka formułowanym w „wysokim Średniowieczu” (tj. w stuleciach XI-XIII), a także w „późnym Średniowieczu” (tj. w stuleciach XIV-XV). Nie idzie w tym przypadku o mniej lub bardziej uprawnione historycznie analogie, których podstawą bywa (choć być nie powinna) sama tylko kategoria „herezji” oraz związane z oskarżaniem o nią prześladowania ludzi o nią oskarżanych. Chodzi bowiem o podstawowy wzorzec refleksji nad człowieczeństwem (z jej teologiczno-filozoficznym rdzeniem), obecny nie tylko w sformułowaniach uznawanych za heretyckie, jak np. niektóre idee ruchu millenarystycznego Joachima z Fiore, potępione przez IV Sobór Laterański w r. 1215, a także potem i przez luteranizm w r. 1530, ale też i we współtworzącym całkowicie ortodoksyjnym supersystemie wiedzy o całej rzeczywistości. Został on określony jako *doctrina scholastica* (czyli „nauka szkolna”), choć stał się raczej podstawą „nauki Kościoła” (*doctrina ecclesiastica*) współtworzoną przez „doktorów Kościoła” w zasadniczej (pomimo sporów o szczegóły, podejrzeń, zarzutów etc.) harmonii z ówczesnym wyobrażeniem Boga, świata i człowieka, dającym się zrekonstruować mniej więcej spójnie na podstawie rozmaitych źródeł. Otóż za podstawę tego rodzaju zestawień (owszem, zniechęcająco ogólnikowych), a nawet szukających analogii porównań Reformacji i „światopoglądu średniowiecznego” (cokolwiek by miało znaczyć to jaskrawe uogólnienie) przyjmowano dominację w obu tych modelach religijnego (teologicznego) myślenia o rzeczywistości, także więc i „nauki o człowieku”. Jeśli

---

człowiekowi. Tu jednak posługuję się wczesnonowożytnym (erazmiańskim) określeniem *bonae litterae*, które zajęło miejsce terminu poprzedniego w dyskursie humanistycznym.

idzie o „wysokie Średniowiecze” to reprezentatywne dla tego modelu są oczywiście św. Tomasza z Akwinu rozważania o człowieku w *Summa theologiae* (1, 75-89). Nie przypadkiem mówić tu można zatem o swoiście „antropocentrycznym” obrazie świata. Ten model najlepiej, jak sądzę, wyraża właśnie nauka „Doktora Anielskiego”, albo formuła jego rówieśnika, św. Bonawentury, gdzie człowiek jest „przyczyną dla której jest wszystko” (*homo propter quem omnia*)<sup>13</sup>, a która faktycznie jest przeciwieństwem swoistą „puentą” artykułu wyznania wiary odnoszącego się do wcielenia Boga w Jezusie Chrystusie: „[...] qui propter nos homines et propter nostram salutem... etc.”, zatem myślą obecną w centrum refleksji teologicznej i antropologicznej Kościoła średniowiecznego. Problematykę tak rozumianego antropocentryzmu chrześcijańskiego postrzegam jako jedno z zagadnień kluczowych, stanowiących przedmiot refleksji oraz polemik dla wszystkich nurtów reformacji. W nim właśnie Reformacja krzyżowała się z antropologią filozoficzną humanizmu, także podkreślającą antropocentryczny charakter nauki o przyjęciu przez Boga natury człowieka.

W doktrynach poszczególnych wyznań Reformacji tego rodzaju kierunek refleksji nad relacją pomiędzy Bogiem a człowiekiem przejawiał się w postaciach bardzo zróżnicowanych, od skrajnych (jak negacja doktryny o boskiej naturze Jezusa) po wszelkiego rodzaju mistycyzm. W innym jeszcze kierunku zmierzały rozważania teoretyczne, ale też i praktyczne próby realizowania modelu teokratycznego władzy państwowej, ze wszystkim tego, bardzo różnymi zresztą konsekwencjami. Ten kierunek rozumowania mógł rzeczywiście prowadzić do uogólnienia (jak wszystkie tego rodzaju formuły ryzykownego), że Reformacja była zjawiskiem (czy zespołem zjawisk) faktycznego przeciwdziałania procesowi wczesnonowożytnej laicyzacji, przywracania „formy” kulturze chrześcijańskiej (stąd przedrostek re-) pierwotnej, tj. „dawniejszej” etc. O tym, że humanizm renesansowy z laicyzacją, przynajmniej w dzisiejszym znaczeniu tego słowa, nie miał bezpośrednio ( w sensie przyczynowo-skutkowym) związku, często się zapomina.

---

<sup>13</sup> N. M. Wildiers, *Obraz świata a teologia*, Warszawa 1985, s. 76. „Homo propter quem omnia” pisze Bonawentura, „wszystko istnieje dla człowieka”. Por. także tekst przypisu 32 tamże. Ważny jest przy tym komentarz J. Ratzingera przytoczony wcześniej: „Antropocentryzm Bonawentury ujmuje człowieka jako najściślej włączonego w całość świata, którego co prawda jest punktem centralnym, lecz jednak w taki sposób, że zarówno on jest nie do pomyślenia bez świata, jak i świat bez niego [...] Centralne miejsce człowieka w tym kosmosie... jest... więc w istocie ujmowane w sensie arystotelesowsko-kosmicznym, a nie augustiańsko-personalistycznym”. *Ibidem*, s. 63.

Reformacja była zbiorem zjawisk bardzo złożonych, zróżnicowanych i przebiegających w długim stosunkowo czasie, jednak w odróżnieniu od humanizmu renesansowego była ruchem wyłącznie religijnym. Nie znaczy to oczywiście, że humanizm renesansowy był prądem anty- albo wręcz bezreligijnym ani też, jakoby Reformację charakteryzować miała wrogość bądź też przynajmniej obojętność w stosunku do odrodzenia kultury literackiej (zwłaszcza języka łacińskiego) na wzór tekstów starożytnych czyli do idei *bonae litterae*, zatem też i do humanistów. Musimy wszakże podkreślić, że humaniści w zasadzie traktowali literaturę jako treść i jako cel życia, w najlepszym zaś razie jako jedyny dostępny człowiekowi środek do urzeczywistnienia pełni *humanitas* czyli człowieczeństwa kulturowego. W tym duchu jeden z nurtów humanizmu renesansowego, a mianowicie tzw. humanizm chrześcijański, postulował wzajemne pogodzenie Objawienia (traktowanego filologicznie, jako tekst święty – *litterae sacrae* z piśmiennictwem artystycznym czyli z *bonae litterae* ukształtowanymi na zasadzie wzorowania się na antyku pogańskim. Natomiast działacze Reformacji skupiali uwagę przede wszystkim na teologii opartej na rzetelnym filologicznym przekładzie tekstu Pisma świętego i polegającej na metodycznym, krytycznym jego objaśnianiu. Wszelkie zatem osiągnięcia kultury humanistyczno-renesansowej (zwłaszcza filologię, edytorstwo, druk, piśmiennictwo w językach narodowych, gatunki poetyckie i sztukę prozy retorycznej) skłonni byli wykorzystywać jako środki służące do interpretacji Objawienia, jego krytyki wydawniczej i do upowszechniania go w językach narodowych, a także do polemiki z wyznawcami odmiennych doktryn religijnych. Humanizm renesansowy miał zatem charakter estetyczny, utożsamiając piękno z dobrem, formułował pojęcie człowieczeństwa, oparte na estetyce i etyce starożytnej. Reformacja zaś była nurtem ideowym o charakterze religijno-etycznym i estetyki własnej szczególnie nie rozwijała ani się nią nie zajmowała. Co najwyżej można mówić o wrogości okazywanej przez niektóre ugrupowania skrajne (jak np. ruch ikonoklastyczny czyli obrazoburczy we Flandrii w połowie XVI w.) wobec sztuki sakralnej, utożsamianej z pogańską idoliatrią czyli bałwochwalstwem. Ogólnie rzecz biorąc, estetykę Reformacji charakteryzuje znaczna powściągliwość, symboliczność i prostota, dominacja tematyki religijnej i moralizującej, o ile można ze wskazanych wyżej powodów mówić o sztuce Reformacji w sposób tak dalece sumaryczny i uproszczony. Sam bowiem prąd religijny teorią sztuki się nie zajmował, natomiast wybitni malarze i architekci tworzący na obszarach, na których panowały wyznania innowiercze, opierali się

na powszechnie panujących wzorcach renesansowego klasycyzmu i na zdobyczach warsztatowych sztuki renesansowej. Humanizm natomiast doprowadził do rozkwitu sztuki sakralnej, której następną fazę określić miał styl barokowy.

Reformację postrzegano kiedyś, a nawet prezentowano w literaturze naukowej jako „północny” (czyli przede wszystkim „niemiecki”, choć Niemiec w sensie dziejnym jeszcze w XVI w. nie było) odpowiednik „południowego” jakoby, czyli praktycznie „włoskiego” (też wtedy Państwa Włoskiego nie było!) humanizmu renesansowego. Dzisiaj, od takich ideologicznych konstrukcji uniezależnieni z większą ciekawością śledzimy raczej te zjawiska, które obydwie te prądy umysłowe wzajemnie objaśniają, czyniąc je jeszcze lepiej zrozumiałymi. Tylko rozumienie bowiem sprawia, że obraz dziejów, jaki postrzegamy, może w jakikolwiek sposób go uczynić przydatnym także i w pojmowaniu, a może i w porządkowaniu rzeczywistości nam współczesnej.

## Bibliografia

- A. Beutel, *In dem Anfang war das Wort: Studien zu Luthers Sprachverständnis*, Tübingen 1990.
- Encyclopedia of the Renaissance, The Encyclopedia of the Renaissance*, red. P. F. Grendler, t. 5, New York 1999.
- H. A. Enno van Gelder, *The Two Reformations in the 16th Century. A Study of the Religious Aspects and Consequences of Renaissance and Humanism*, The Hague 1961.
- L. Kołakowski, *Herezja*, Kraków 2010.
- J. Olin, *The Catholic Reformation: Savonarola to St. Ignatius Loyola*, New York 1969.
- C. Taylor, *A Secular Age*, Cambridge and London, 2007.
- N. M. Wildiers, *Obraz świata a teologia*, Warszawa 1985.

## Streszczenie

Tematem głównym artykułu jest problem tzw. „trzeciej Reformacji” (Enno van Gelder) i jej relacji z ideami humanizmu renesansowego, Reformacji protestanckiej i reformacji katolickiej. Esej omawia rozmaite znaczenia pojęć takich jak „renascentia”, „rinascita dell’arte” jako paralelne do pojęcia „reformacja” albo wobec niego opozycyjne, w zależności od kontekstu historycznego. To, co wydaje się obecnie najważniejsze, polega na rozumieniu głównych idei

charakterystycznych dla wszystkich ówczesnych prądów umysłowych, a mianowicie pojęcie „człowieczeństwa kulturowego” (*humanitas*) kształtowanego jako „dzieło sztuki” – przez „Pismo”: tj. zarówno przez starożytne („pogańskie”) teksty należące do poezji i prozy retorycznej (*bonae artes/ bonae litterae*), jak również przez teksty Biblii tzw. (*divinae litterae*), a w szczególności przez biblijną poezję (*sacra poesis* albo *divina poesis*), jako natchnioną przez samego Boga.

**Słowa kluczowe:** człowieczeństwo kulturowe, humanizm renesansowy, idee, prądy umysłowe

## Summary

The main issue of the article is the problem of the so called “third Reformation” (Enno van Gelder) and its interrelationship towards the ideas of the Renaissance humanism, protestant Reformation and the catholic Reformation. The essay is dealing with numerous concepts of “renascentia”/“rinascita dell’arte” as parallel to “reformation” or opposite of it, depending on the historical context. What seems to be most important today, is to understand the main idea of all those spiritual currents, i.e. the ideal of “cultural humanity” (*humanitas*) shaped – as a “work of art” – by “the Scripture”: both the ancient (“pagan”) texts of poetry and rhetorical prose (*bonae artes/ bonae litterae*) as well as by the texts of the Bible (*divinae litterae*) and, particularly, the biblical poetry (*sacra poesis* or *divina poesis*) inspired by the God himself.

**Keywords:** cultural humanity, Renaissance humanism, ideas, spiritual currents

**Eliza Krzyńska-Nawrocka**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie  
e-mail: berenice@op.pl

## **Petrarka: sztuka kochania, sztuka istnienia**

### **Petrarch: the art of loving, the art of existence**

Pisanie o Petrarce ewokuje pisanie o erotyzmie, czy mówiąc inaczej poezja Petrarki wywołuje zagadnienie erotyki intensywnie obecne w tej twórczości wśród innych, cenionych przez poetę tematów. Erotyzm jest jednym z kluczowych pojęć, przez pryzmat którego wiersze autora *Rerum vulgarium fragmenta* można odczytywać. Nie może być zresztą inaczej – język miłości, którym operują m. in.: Michał Anioł, William Shakespeare, Jan Andrzej Morsztyn, Bolesław Leśmian czy Stanisław Grochowiak, krótko mówiąc – język erotyczny całej literatury klasycznej; a także literatury szeroko pojętego modernizmu<sup>1</sup> ma swoje korzenie właśnie w wierszach Petrarki. Erotyzm dawny i nowoczesny ma twarz ułożoną z miłosnych wersów autora *Afryki*.

Petrarka konstruuje w *Pieśniach* język miłości, w którym skupia się na swoich uczuciach, mówiąc o nich poprzez opisanie obiektu uczuć. Sytuacja kreowana w utworach jest sytuacją erotyczną, a język jej opisu językiem erotycznym, w takim rozumieniu, że erotyzm jest:

---

<sup>1</sup> Posługując się terminem modernizmu, mam na myśli „modernistyczną formację literacką” pojmowaną jako konstelację „stanowisk literackich i pochodnie światopoglądowych, które kształtowały się konsekwentnie i nieprzerwanie) od lat dziewięćdziesiątych XIX wieku, osiągnęły swą krystalizację około roku 1910, a miały przed sobą długą jeszcze przyszłość.” R. Nycz, *Język modernizmu. Prolegomena historycznoliterackie*, wyd. II, Wrocław 2002, s. 19. Zob. też: R. Nycz, *Słowo wstępne*, [w:] *Odkrywanie modernizmu. Przekłady i komentarze*, red. R. Nycz, Kraków 1998, s. 5-18. R. Nycz, *Literatura nowoczesna: cztery dyskursy*, „Teksty Drugie” 2002, nr 4. W. Bolecki, *Modernizm w literaturze polskiej XX w. (Rekonans)*, „Teksty Drugie” 2002, nr 4. W. Bolecki, *Impresjonizm w prozie modernizmu. Wstęp do modernizmu w prozie polskiej XX wieku*, „Teksty Drugie” 2003, nr 4.

[...] seksem w działaniu, ale zawiesza celowość funkcji seksualnej poprzez jej wypaczenie albo i negację. W seksualności rozkosz służy prokreacji; w erotycznych rytuałach rozkosz jest celem sama w sobie albo też ma inne cele różne od reprodukcji<sup>2</sup>.

Podstawowym wyobrażeniem miłosnym wierszy Petrarki jest obraz osoby zakochanej – przez nią<sup>3</sup> zostaje przefiltrowana cała sytuacja liryczna, doznania miłosne są doświadczeniem bohatera, który darzy miłością – wiersze stanowią zapis jego uczuć<sup>4</sup>, stanów<sup>5</sup>. . . Z badanej twórczości wyłania się podmiot kochający<sup>6</sup>, a co za tym idzie – cierpiący. . .

<sup>2</sup> O. Paz, *Erotyzm i seksualizm*, [w:] *Antropologia ciała. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. M. Szpakowska, Warszawa 2008, s. 195. Na temat erotyzmu zob. też: O. Paz, *Podwójny płomień: miłość i erotyzm*, przeł. P. Fornelski, Kraków 1996. G. Bataille, *Wprowadzenie do antropologii erotyzmu*, przeł. M. Ochab, [w:] *Odmieńcy*, red. M. Janion, Z. Majchrowski, Gdańsk 1982.

<sup>3</sup> „Canzoniere» to historia miłości, która zdaje się całkowicie pochłaniać poetę i która przetrwa śmierć przedmiotu miłości. Historia to szczególna, gdyż ogranicza się w zasadzie do jednej postaci. Na podstawie zbioru nie możemy wiele powiedzieć o Laurze, gdyż obiektem, wokół którego koncentruje się uwaga autora, jest on sam. Jest to więc swego rodzaju obszerny monolog wyrażający potężną namiętność oraz dokonujący precyzyjnej analizy stanów poety, zwróconej pozornie tylko ku wnętrzu duszy. Pozornie, gdyż gama uczuć obejmuje kreowany przez autora mikrokosmos – mały świat radości i smutku, rządzący określoną świadomością indywidualną.” J. Heistein, *Historia literatury włoskiej. Zarys*, Wrocław 1979, s. 43. Zob. też: J. Parandowski, *Petrarka*, Warszawa 1956, a także rozdziały poświęcone Petrarce: K. Żaboklicki, *Historia literatury włoskiej*, Warszawa 2008, s. 52-64. P. Salwa, K. Żaboklicki, *Historia literatury włoskiej*, t. 1, wyd. 4, popr. i uzup., Warszawa 2006, s. 83-106.

<sup>4</sup> Jak zauważa Kalikst Morawski: „Poeta odtwarza pewne uczucia, które towarzyszyły mu przez całe niemal życie. Radość i ból, gorące pragnienie miłości i sławy, marzenia i rozczarowania, ekstaza kontemplacyjna i stany depresji duchowej cechują osobowość Petrarki. Ustawiczne wahania stwarzają stan niepewności. Wszystko wydaje się względne, przemijające, co potęguje nastrój melancholii. Refleksje, kontemplacja, ekstaza, cierpienia następują po sobie, zależnie od sytuacji. Petrarca stara się wyciągnąć ze swych przeżyć wnioski o treści religijnej i moralnej. Poezja jest jedną z możliwości ucieczki od doczesności do wieczności.” K. Morawski, *Wstęp*, [w:] F. Petrarca, *Wybór pism*, wybór, wstęp i komentarze K. Morawski, przeł. F. Faleński, J. Kurek, K. Morawski, Wrocław 1982, s. XCVII.

<sup>5</sup> Józef Heistein pisząc o Laurze, stwierdza: „Laura staje się narzędziem lirycznej konkretyzacji stanów duszy poety, nie zawsze związanych z miłością do kobiety, ale znajdujących w wariantach uczuciowego stosunku do kobiet odzwierciedlenie idei o szerokim aspekcie; chodziło o struktury myślowe charakteryzujące wykształcony i wyrafinowany umysł, uwikłany jednocześnie we wszystkie sprzeczności współczesnego mu świata.” J. Heistein, *Historia literatury włoskiej, op. cit.*, s. 43.

<sup>6</sup> *Sonety* Petrarki – sposób ich budowania, kreowania postaci w nich się pojawiających wywoływały pytanie, kto jest głównym bohaterem – ukochany opowiadający o Laurze, czy może kobieta opiewana w poetyckim wyznaniu miłosnym? Dramaturgia utworów wskazuje na sprzężenie zwrotne pomiędzy nimi – nie można w tym wypadku mówić o nich rozłącznie, ich osoby oświetlają się wzajemnie. Jak zauważa Grzegorz Nowakowski: „Wydaje się, że wiemy, w co celuje oko artysty: oczywiście w Laurę. Jednak mimo tego, że spotykamy ją w tych utworach na każdym kroku, czytelnik tak naprawdę niewiele się o niej dowiaduje, stanowi ona raczej lustro, w którym przegląda się dusza



Te dwie cechy konotują też możliwego odbiorcę idealnego, który wie, czym jest cierpienie z miłości. Ta projekcja odbiorcy tworzy też swoistą wspólnotę odczuwania miłości niespełnionej, utraconej. W otwierającym<sup>7</sup> zbiór *Il calzoniere* sonecie bohater wspomnień o Laurze, kierując swoją wypowiedź do potencjalnego czytelnika (zwrot „kogoś”, 1, 17<sup>8</sup>), zawęży krąg tych, którzy lektury mogą dostąpić do „tych, którzy miłość znają z doświadczenia” (1, 17). Określona zostaje sytuacja liryczna bohatera – jest nią poczucie smutku („smutek, co w sercu się moim rozgościł”), którego zaznał gdy, jak oświadcza, był „innym człowiekiem niż teraz” (1, 17).

Istotna jest reminiscencja owego wyznania – podmiot liryczny mówi o miłości z perspektywy czasu – obrazy, które pojawią się na kartach *Pieśni* wydobywane są z jego pamięci – zabieg ten z jednej strony – uprawdopodobnia siłę miłości, która zostaje przedstawiona z dystansem (przynajmniej czasowym); z drugiej – sprawia, że opisywane uczucie może być zniekształcone – wypaczone właśnie przez czas, zawodność ludzkiej pamięci – podmiot liryczny otrzymuje niejako komfortową furtkę, przez którą może się wycofać, niczym Puk ze *Snu nocy letniej* Shakespeare’a<sup>9</sup>. Wszystko to zmyślenie, można by powiedzieć (czy jednak na pewno?) – sen, poetycka poza, wyobraźnia skażona nieustępliwą ręką czasu<sup>10</sup>. Zagadnienie przemi-

---

poety. Laura ściąga na siebie spojrzenie mówiącego, które odbite powraca ku niemu z jeszcze większą intensywnością. Zatem, w co tak naprawdę celuje oko poety, uwięzione w owym labiryncie zmysłów? Relacja oglądający – oglądana jest niesymetryczna, bowiem podmiot zawsze widzi więcej niż ta, na którą spogląda [...]. Oko poety znajduje się w stanie ciągłej akomodacji. Ono nie tyle patrzy, ile raczej przystosowuje się wciąż do oglądania obiektu swej miłości i tęsknoty w różnych odległościach i w różnym świetle. To patrzenie jest dynamiczne. Doskonale połączenie synchronii i diachronii, szczegółu i całości tworzy niezrównany efekt [...]” G. Nowakowski, *Laura Petrarki. W labiryncie spojrzeń*, „Terminus” 2004, nr 1, s. 118.

<sup>7</sup> Na temat topiki wstępu pisze Ernst Robert Curtius, zob. E. R. Curtius, *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*, przeł. A. Borowski, Kraków 1997, s. 92-96.

<sup>8</sup> Cytaty opatruję numeracją – w nawiasie nr sonetu, a po przecinku numer strony. Fragmenty utworów cytuję według wydania: F. Petrarca, *Drobne wiersze włoskie. Rerum vulgarium fragmenta*, wstęp P. Salwa, wybór przekładów J. Mikołajewski, komentarz M. Santagata, w adaptacji i oprac. zespołu pod red. P. Salwy, Gdańsk 2005.

<sup>9</sup> Swoją drogą kontekst *Snu nocy letniej* przy analizie twórczości Petrarki jest interesujący, frapującą zresztą byłoby zbadanie twórczości autora *Makbeta* poprzez odwołanie się do wierszy włoskiego poety.

<sup>10</sup> I tym razem warto byłoby przywołać Shakespeare’a i jego *Sonety*, w których problematyka przemijalności, czasu i relacji pomiędzy jego upływem, a przedmiotem miłości, jest jedną z zasadniczych kwestii interpretacyjnych. Czas jest u autora *Hamleta* osobnym bohaterem, odgrywającym ważną rolę w spektaklu miłości budowanym w zbiorze sonetów.

jalności<sup>11</sup> jest zresztą osobnym tematem utworów Petrarcki, w tym miejscu wskazuję jedynie na ten aspekt, który wiąże się z kreowaniem sytuacji poetyckiego wyznania, będącym zapisem minionych przeżyć miłosnych. Jeśli to zmyślenie, to w intensywności opisywanych uczuć niezwykle wyraźne. Bohater odtwarza w słowie to, czego doświadczył. Doznanie ekstatyczne<sup>12</sup>, które staje się jego udziałem opisane zostaje w badanych *Sonetach* wielokrotnie. Szczególna uwaga zostaje zwrócona na chwilę olśnienia, pierwsze spotkanie<sup>13</sup> – jest to moment inicjacyjny dla stanu zakochania, wprowadzający w późniejsze opisy erotyczne:

To ten dzień, kiedy słońce pobladło  
od płaczu stworzeń nad cierpieniem Pana,  
niewola oczu twych niespodziewana  
jak pętla na mnie bez ostrzeżeń spadła. (3, 19)

Określony zostaje konkretny dzień, opisane zostaje wydarzenie – przy wykorzystaniu istotnego obrazu – metafory spętania, uwięzienia poprzez oczy – jak się okaże konsekwentnie przez Petrarckę stosowanej w dalszych opisach. W trzeciej stro-

<sup>11</sup> Petrarcka nie tylko w utworach poetyckich, ale także w listach wielokrotnie poruszał temat nieuchronności śmierci, w jednym z bardziej przejmujących tekstach epistolarnych pisze: „Spójrz do czego doszedłem. Obawa śmierci otacza mnie jak gęsta mgła. Ten, kto uważa, że będzie mógł spojrzeć nieustraszony w twarz śmierci i że będzie mógł spokojnie myśleć o swej śmierci, ten myli się, ten jest szalony, ten zbyt ufa własnym siłom. (Epist. metr. I, 15).” Cyt. za: K. Morawski, *Wstęp, op. cit.*, s. XXXIV.

<sup>12</sup> Zjawiskiem wywyższenia momentu szczęścia zajmuje się Wojciech Gutowski. Zob. W. Gutowski, *Apoteoza chwili upojenia*, [w:] W. Gutowski, *Nagie dusze i maski (O młodopolskich mitach miłości)*, Kraków 1992, s. 120-129.

<sup>13</sup> Andrzej Borowski pisząc o spotkaniu Petrarcki z Laurą stwierdza, że nie tyle istotne jest czy spotkanie to historycznie jest udokumentowane, czy jest to anegdota: „Ważne jest natomiast mistyczne nieomal, w każdym razie neoplatońskie, «święte» ujęcie miłości do Laury. Ważna jest owa «liturgia zakochania się» zbieżna w czasie z liturgią Wielkiego Piątku tamtego 6 kwietnia 1327 r. Od niej liczyć się będzie «historia sacra» miłości poety, który przeciwstawia ją, zgodnie z neoplatońską, późnego średniowiecza sięgającą teorią miłości, «Amorowi ziemskiemu» («Amos terrenus»). Wynalazkiem Petrarcki jest rozwinięcie tego przeciwstawienia, wyprowadzenie z dialektyki miłości całego szeregu obrazów zbudowanych na zasadzie antytezy, oksymoronu, paradoksu. Dlatego właśnie w erotyce poetyckiej, której nauczył swoich naśladowców Petrarcka, miłość potrafi być «gorzką słodyczą», «zimnym ogniem» albo «płonącym lodem». Dialektyka, której uczono studentów średniowiecznego uniwersytetu na samym wstępie kursu «sztuk wyzwolonych», odzywała się echem w obrazowaniu poetyckim spotęgowanym przez coraz lepszą w czasach Petrarcki znajomość liryki, epiki i prozy retorycznej autorów rzymskich, pośrednio zaś i greckich.” A. Borowski, *Posłowie*, F. Petrarca, *Sonety do Laury*, przeł. J. Kurek, posłowie A. Borowski, Kraków 1998, s. 219.

fie tegoż sonetu bohater wyznając, że był bez „oręża” gdy Amor<sup>14</sup> „napadł” na niego, dodaje:

do serca wtargnął przez bezbronne oczy,  
które są dzisiaj dla łez korytarzem. (3, 19)

Oczy<sup>15</sup> stają się podstawowym składnikiem obrazu miłosnego więzienia – jego początkiem i trwaniem. W sonecie 257 pojawia się ich opis („w których tęsnych żądz mam święto”); z kolei w 258, podmiot liryczny wyznaje:

Z jej cudnych oczu taka światłość żywa  
Raz mię, pamiętam, w blasków ujmie siecie,  
I razem tęschność, co jej pierś ugniecie,  
Taką wymową słodką mię wyzywa –

Że dziś, gdy więzę wspomnień tych ogniwa,  
Jeszcze sam w sobie cieszę się jak dziecię,  
Nie mogąc dotąd pojąć: co też przecię  
Mogło przyczyną być onego dziwa? (258, 337)

<sup>14</sup> O tej napaści będzie wspominał Petrarka także w swoich listach, rozliczając się z miłości – w liście z 1350 roku, adresowanym do Barbato da Sulmona pisze, że w jego utworach można poznać: „moje łzy i ranę, którą zadał mi chłopiec z kołczanem swą ostrą strzałą. To wszystko pochłania czas, który przemija. Pozostając przy życiu kierujemy się ku śmierci, a żyjąc umieramy.” W dalszej części zauważa: „Długie doświadczenie życiowe nauczyło mnie, że niczego nie należy oplakiwać i że wszystko należy znosić i to otarło powoli me łzy. Czego nie mógł dokonać rozum, tego dokonała natura i wiek. We dwoje zwyciężyli tam, gdzie jedno byłoby pokonane. Czas, który wszystko pochłania, uspokoił i tę miłość, którą śmierć zabiła. Rozżarzony płomień zgasł skutkiem działania czasu, przed grobem zagasły jego iskry. Obecnie mały kawałek marmuru zamyka ten ogień, który palił mnie tak długo, obecnie ze spokojnym sercem współczuję kochankom i wstydzę się naszych młodzieńczych zapałów.” F. Petrarca, *Epistolae metricae*, przeł. K. Morawski, [w:] F. Petrarca, *Wybór pism, op. cit.*, s. 157.

<sup>15</sup> Warto pamiętać, że oczy są elementem łączącym ciało ze sferą duchową. Jak zauważa Curtius, pisząc o metaforach cielesnych: „«oczy duszy» stały się ulubioną metaforą, którą znajdujemy zarówno u pogańskich, jak też u chrześcijańskich pisarzy. W takim użyciu tego obrazu sprawność postrzegania przez oko fizyczne została przeniesiona na zdolność przyswajania przez umysł. Zmysły wewnętrzne powiązane z zewnętrznymi. Intelkt może więc posiadać i uszy, tak samo jak oczy. [...] Po oczach i uszach kolej teraz na inne narządy ciała.” E. R. Curtius, *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze, op. cit.*, s. 149. Na temat oczu zob. E. Skorupa, *Twarze, emocje, charakter. Literacka przygoda wiedzą o wyglądzie człowieka*, Kraków 2013, s. 124-125. O ciele w kulturze zob. też: *Historia ciała*, t. 1, *Od renesansu do oświecenia*, red. G. Vigarello, przeł. T. Stróżyński, Gdańsk 2011.

Obraz oczu<sup>16</sup>, które ujmują w sieć, wiąże się z metaforyką uwięzienia jako synonimu miłości – wspominając moment zakochania, bohater stwierdza: „w tak słodkie pęto/ Miłość mię wzięła” (175, 246). Źródłem tego spętania jest widok Laury, oczy są źródłem miłości, przez oczy poznawany jest przedmiot kochania. Wszelkie przedstawiania miłosnego obiektu dokonują się w wierszach Petrarcki na linii doznań zmysłowych, wśród których nadrzędne są właśnie bodźce wzrokowe.

Stąd też osoba obdarzona uczuciem opisywana jest poprzez to, co podmiot widzi<sup>17</sup>. Petrarcka mimo że nie epatuje cielesnością, jej kategorię wykorzystuje w opisie Laury. Kreuje ją poprzez ciało, którego elementy potraktowane zostają jako unaocznienia doskonałości. Ważna jest somatopoetyka ujawniająca się tej poezji, relacja między sposobem opisu i a przedmiotem opisywania<sup>18</sup>. Centralną postacią rozważań zakochanego stanowi Laura – jej kobiecość ewokuje erotykę. Można mówić w tym przypadku o erotyce sakralno-ekstazy. Laura jest święta i naga – niewinna i świadoma swych wdzięków, ale co kluczowe – widziana<sup>19</sup> i opisywana przez męż-

<sup>16</sup> Oczy są jednym z najczęściej opisywanych elementów ciała Laury, także o oczach traktuje sonet 260, zaczynający się od strofy: „Na tym padole takich oczu dwoje/Ujrzałem w pełni dobra i słodczy,/ Że otąd innych ani znać nie życzy,/Ni nawet marzyć żąda serce moje” (260, 339). Intensywny obraz oczu przedstawiają dwa inny fragmenty: „I wreszcie oczy, których blask jest w stanie/ Rozświecić nocne mroki i otchłanie/ I duszę z ciebie wziąć w swe własne łono” (213, 289); „Jej oczu błyski, z których wzrok mój tknięty/ Nadmiarem blasku olśnął mgły ślepotą,/ Przez was ja niby zwierzę, któremu spłotą/ Obiedwie stopy węzowemi pęty!” (227, 304).

<sup>17</sup> „Petrarka również [porównany do Celana – EKN] skupia się na spojrzeniu, chcąc wciąż na nowo oglądać Laurę. Patrzy na nią zachłannym okiem złodzieja, marząc równocześnie o tym, aby samemu być przez nią oglądanym. Dla włoskiego poety kod erotyczny jest bardzo istotny; kocha swoją donnę i pragnie, aby to uczucie było odwzajemnione. Wie jednak, że jego marzenia nie mogą się spełnić, dlatego wylewa swoje żale w samotności. «Canzoniere» jest wielkim labiryntem, w którym krążą zakochani.” G. Nowakowski, *Laura Petrarcki. W labiryncie spojrzeń*, op. cit., s. 116-117.

<sup>18</sup> Pojęcia somatopoetyki używam w zakresie, które określiła Anna Łebkowska: „Somatopoetykę zamierzam traktować jako – w tej chwili najprościej rzecz ujmując – zasady i sposoby uobecnienia się kategorii cielesności w dyskursach kulturowych, zwłaszcza w literaturze, jako relacje między językiem i ciałem, między ciałem a literaturą.” A. Łebkowska, *Jak ucieleśnić ciało: o jednym z dylematów somatopoetyki*, „Teksty drugie” 2011, nr 4 (130), s. 13. Zob. też: A. Łebkowska, *Somatopoetyka*, [w:] *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Kraków 2012, s. 101-136.

<sup>19</sup> Umberto Eco pisząc o podmiocie i przedmiocie wrażenia estetycznego zauważa: „Zainteresowanie konkretnymi właściwościami rzeczy zbiega się, zwłaszcza w XIII w., z gruntownymi fizykalno-fizjologicznymi badaniami nad psychologią widzenia, z którymi wiąże się problem dwubiegunowości aktu percepcji estetycznej. Piękny przedmiot musi być postrzegany jako piękny, a działania artysty mają na uwadze to, że będzie on oglądany. Zakładają one subiektywne doświadczenie potencjalnego widza.” E. Eco, *Sztuka i piękno w średniowieczu*, przeł. M. Olszewski, M. Zabłocka, Kraków 1994, s. 121.

czyznę, przez niego kontemplowana<sup>20</sup>.

Laura jest przedmiotem opisu i powodem podjęcia przez bohatera trudu poetyckiej opowieści o niej<sup>21</sup>. Podmiot liryczny kryguje się, nie czuje się godny, by upamiętnić w dziele wspaniałość ukochanej<sup>22</sup>. Przyjęty topos skromności hiperbolizuje idealizowanie kobiecej postaci:

By wyśpiewać Laury imię całe,  
wyższej potrzeba sztuki niżli moja. (5, 21)

To przyznanie się do niewystarczalności (niedoskonałości? niewydolności? nieadekwatności?) warsztatu pisarskiego wpisuje się w charakterystyczną dla poezji Petrarcki kreację mężczyzny podległego kobiecie. Mówić można o uzależnieniu – kocha cierpiąc, cierpiąc kocha – i nie może przestać:

---

<sup>20</sup> Zagadnienie kontemplacji i wrażenia estetycznego frapowało bardzo mocno uczonych w średniowieczu. Autor *Imienia róży* odnotowuje, że na przykład Augustyn wartość estetyczną przyznał jedynie doznaniom wzrokowym i moralnym, a Bonawentura zwracał uwagę na fakt proporcjonalności w doznaniach (słodczy), oznaczającym, że podmiot i przedmiot wspólnie działają w osiągnięciu przyjemności, co daje początek miłości i prowadzi do rozkoszy, równoznacznej ze świadomym i aktywnym kochaniem. A z kolei Wilhelm z Owernii podkreślał podmiotową stronę kontemplacji. Rozkosz była dla niego podstawowym elementem piękna. Uważał, że piękno zawiera w sobie jakość obiektywną, o której istnieniu zapewnia wzrok człowieka. Por. *Ibidem*, s. 122-126.

<sup>21</sup> Różnorodne głosy na temat autentyczności Laury pojawiały się od samego momentu ukazania się utworów ją opiewających. Zob. N. Sapegno, *Historia literatury włoskiej w zarysie. Podręcznik*, przeł. Z. Matuszewicz, K. Kasprzyk, Warszawa 1969, s. 67-96. Dla niniejszych rozważań istotna jest kwestia jej literackiej kreacji, a co za tym idzie budowy dyskursu miłosnego. „W pierwszym rzędzie Petrarca przyjmuje założenie, które przez kilka stuleci wyznaczało w krajach romańskich główny nurt poezji miłosnej – niemożność zaspokojenia pożądanego. Od prowansalskich trubadurów poczynając, związek kochanków pojawia się w literaturze jako relacja nierówna i pozbawiona równowagi: kochanek prosi, a dama odmawia. Badacz wskazuje na społeczne konotacje powstrzymania i negacji pożądanego, dodając: ważne jest to, że tradycja liryczna przyjęła negację jako integralną część swojego kodu i że stała się ona szybko czymś niepoddającym się żadnej weryfikacji poza literaturą, regułą literackiej gry miłosnej.” M. Santagata, *Introduzione*, [w:] F. Petrarca, *Canzoniere*, Milano 1996, s. LII. Cyt. za: P. Salwa, *Wstęp*, [w:] F. Petrarca, *Drobne wiersze włoskie, op. cit.*, s. 10.

<sup>22</sup> Co ciekawe, podobny zabieg pojawia się w twórczości Dantego Alighieri – miał on uznać, po wydaniu zbioru *Rime*, że milknie w sprawie swej miłości, aż do czasu, gdy będzie godny pisania o niej – ten stan osiąga w *Boskiej Komedii*. Oczywiście w obu przypadkach mówić należy o pewnym pomysłu konstrukcyjnym, opartym na toposie fałszywej skromności, a także wskazującym na trudny przedmiot rozważań jakim jest miłość i utrata ukochanej. Na temat toposu afektowanej skromności pisze Ernst Robert Curtius – zob. E. R. Curtius, *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze, op. cit.*, s. 90-92.

Gdy całym sobą zwracam się w tę stronę,  
skąd cudne lico Madonny śle światło<sup>23</sup>,  
myśl mą ogarnia ta uparta światłość,  
która mnie spala jak tej książki stronę (18, 34)

Widok kobiety jest jednocześnie doznaniem przyjemnym, jak i ewokującym ból. Wzrok ukochanej łączy w sobie dwie odwieczne siły Erosa i Thanatosa:

Tak mię cudnemi przeraża oczyma,  
W których z miłością śmierci związek ścisły,  
Że pierzcham od niej jak łzami zachysły  
Dzieciak, gdy sądzi, że karę otrzyma. (39, 71)

Poeta wskazuje na ciemną stronę erotycznych doznań – miłość to cierpienie, to nieustanny ból i niebezpieczeństwo – miłość niszczy. Ambiwalentność uczucia zostaje zobrazowana wyobrażeniem ognia: wielokrotnie zostaje użyte określenie spalania, miłość jest płomieniem. Ukochany czerpie wręcz masochistyczną radość z faktu odczuwania bólu. Jest świadomy swojego uzależnienia od Laury – w innym sonecie – wyznaje:

...nazbyt słaby jestem wobec blasku  
owej kobiety, kryć się nie potrafię  
w miejscach, godzinach ciemnych, od niej z dala.

Mężczyzna jest zbyt bezwolny, by chować się przed kobietą – jej blask przyciąga, ma magnetyczną siłę. Warto zwrócić uwagę na wers kończący ten utwór, w którym popiół<sup>24</sup> symbolizuje unicestwienie przez miłość:

---

<sup>23</sup> Forstner komentując związek światła, słońca i świętości, zwraca uwagę na przedstawienia ikonograficzne boskości w postaci aureoli. D. Forstner, *Świat symboliki chrześcijańskiej*, przekład i oprac. W. Zakrzewska, P. Pachciarek, R. Turzyński, Warszawa 1990, s. 97. Petrarca łączy w swoim opisie zarówno symbolikę światła jako świętości, ale także obraz Madonny otoczonej światłem na kształt obrazowych jej przedstawień.

<sup>24</sup> Symbolika popiołu wiąże się bezpośrednio z ambiwalentną symboliką ognia – popiół jest: „symbolem oczyszczenia i zmartwychwstania. Ogień oczyszcza. Popiół jest materialem ziemskim i oczyszczonym przez ogień. [...] jest dla pokutującego człowieka czymś ostatecznym – śmiercią i przemijaniem, a jednocześnie jest czymś pierwszym – pierwszym stopniem wiodącym jego kroki do

Wiem: w to podążam, co na popiół spala<sup>25</sup>. (19, 35)

Petrarka wykorzystuje w opisie reakcji na Laurę grę światła i ciemności – blask kobiety ma charakter ambiwalentny – niewołący mężczyznę i jednocześnie dający szczęście. Bez kobiety – z dala od niej – miejsca są ciemne, podobnie jak godziny. Dlatego też moment ujrzenia Laury jest dla niego tożsamy ze szczęściem – we fragmencie innego utworu mówi:

Błogosławiony ten dzień, a z nim cały  
miesiąc i pora, i rok, i godzina,  
i punkt na ziemi, i cudna kraina,  
gdzie piękne oczy mnie sobą spętały. (61, 98)

Erotyzm Petrarki w swojej metaforyce okazuje się na wskroś fizyczny<sup>26</sup> – poeta skupia się na elementach kobiecego ciała – odbiera je w sposób zmysłowy. To somatyczne opisywanie kobiety, własnych doznań prowadzi w kierunku duchowego wymiaru miłości i jej przedmiotu – Laura przedstawiana jest jako istota, której pochodzenie jest pozaziemskie. Jest aniołem<sup>27</sup>. I jak anioł jest dla człowieka nieosiągalna. Co za tym idzie, ekstatyczne uczucia są u Petrarki niespełnione – jego utwory to poezja abstynenta, pragnącego być z Laurą, od której jest uzależniony, a z który nie może być.

---

nieprzemijalności.” *Ibidem*, s. 78. W tym kontekście miłość do Laury będzie także siłą oczyszczającą. Miłość do niej jest uczuciem wszechpotężnym, celem i zarazem drogą dążeń mężczyzny.

<sup>25</sup> Metaforyka ognia, żaru, płonienia pojawia się także w epistolarnych wspomnieniach Petrarki o Laurze: „palony żarem, który w sobie nosiłem i w samotności pozbawiony pomocy przeciwko ogniowi, płonąłem rozpaczliwie. W ten sposób wychodząc z mych ust, płomień serca wypełniał niebo i dolinę nieszczęsnymi westchnieniami, które niektórym wydawały się słodkie. Tak powstały owe pozycje w języku włoskim «vulgaria cantica» o moich młodzieńczych cierpieniach, których dziś wstydzę się i żałuję, które są natomiast bardzo miłe, jak możemy zobaczyć, tym, którzy są dotknięci tą samą chorobą. (Fam. VIII, 3)” Cyt. za: K. Morawski, *Wstęp*, *op. cit.*, s. X.

<sup>26</sup> Na erotyzm zwraca uwagę Andrzej Borowski, pisząc o sztuce Odrodzenia. Podkreśla on łączność zjawiska erotyzmu z humanistyczną koncepcją człowieka i zauważa, że nagość mniej lub bardziej prowokująca uzmysławiała patrzącym zasadniczy dla samego pojmowania człowieczeństwa ścisły związek pomiędzy płciowością a jej naturalnym przeznaczeniem, do którego oprócz prokreacji Renesans włączył także tworzenie najsilniejszych więzi emocjonalnych pomiędzy ludźmi. Zob. A. Borowski, *Renesans*, Kraków 2002, s. 78.

<sup>27</sup> O aniele zob. D. de Rougemont, *Mity o miłości*, przeł. M. Żurowska, Warszawa 2002, s. 167-169.

Jednocześnie wspomnienie o niej, zapamiętany widok sprawia, że nie może się z tej miłości wyplątać. Próbuje uciezki – lub przynajmniej deklaruje – jej próbę. W innym sonecie wyznaje, że liczył na wygaśnięcie owego płomienia:

Płomień, com mniemał, że go już stłumiły  
Chłodniejsze tchnienia i lat rwista fala,  
Znów srogą mękę w duszy mej rozpala.

Pod koniec wiersza tłumaczy, że jest to „Amora sprawka”:

On tak zdradziecko w swych mię siatkach trzyma,  
Że gdy już uciec zbieram kroki ręcze,  
Znów mię widokiem Laury mej oplącze. (55, 92)

Uwięzienie unaocznione zostaje metaforą spętania, oplątania, potęgującą poczucie całkowitej niewoli mężczyzny. Obraz wzmacnia też konwencjonalne ukazanie postaci Amora, instancji transcendentnej, która przyczynić miała się do zrodzenia się przedstawianego uczucia.

Uzależnienie swoje podmiot obrazuje przestrzennie – mężczyzna zwraca się – jak w poprzednio cytowanym wierszu – w stronę światła, podąża w coś, „co na popiół spala”. Określa tym sformułowaniem przemożną siłę, której nie jest się w stanie oprzeć. Sytuacja miłosna, w której się znajduje opisana jest jako więzienie, z którego nie ma uciezki – druga strofa kolejnego z sonetów brzmi następująco:

Więzienie mi dała bez wyjścia – a z wyjściem,  
nie chce mnie związać – nie zdejmuje pętów,  
choć nie zabija – nie łudzi mnie życiem,  
nie wraca żywym – a szczędzi mi ciosu. (134, 201)



Stan zakochania jest zresztą również wpisany w przestrzeń, z jednej strony przedstawione zostają cudowne obszary przyrody<sup>28</sup> – *locus amoenus*<sup>29</sup>, pejzaże erotyczne<sup>30</sup>, w których usytuowana zostaje Laura, z drugiej Petrarka wykorzystuje metaforę wędrówki w celu przedstawienia swoich rozterek:

Sam, zamyślony, pustymi szlakami  
chodzę znużonym i powolnym krokiem  
i wypatruję wyczulonym wzrokiem  
miejsce nieskażonych ludzkimi śladami.

Tylko samotność tak szczelną osłonę  
stwarza od ludzi i ich domyślności,  
bo przecież łatwo z popiołów radości  
wyczytać żar, od którego dziś płonę. (35, 63)

Miłość jest uczuciem przypisanym odosobnieniu, miłość to odosobnienie wymusza. Podmiot liryczny nie chce zdradzić się ze swoimi uczuciami, które określa jako żar łatwy do odkrycia.

Ta chęć ukrycia, a także osobność bycia zakochanym alienuje bohatera. Utwory, w których opisane zostają dzieje jego uczucia, to poezja wygnańca miłości. Tym wygnańcem czyni mężczyznę Laura, to ona daje początek miłości, ona ją powołuje do życia:

---

<sup>28</sup> Warto zwrócić uwagę na fakt, że z jednej strony jest terytoria te są przestrzenią opisywanego poetyckiego świata, z drugiej stają się narzędziem jego opisu. Na relację kreowanej w tekście przestrzeni i przestrzeni stwarzania w słowie zwraca uwagę Mariusz Gołąb: „Możliwa [...] staje się nie tylko przestrzeń narracji, ujawniająca tekstologiczne cechy przestrzeni fizycznej, ale przestrzeń może być także przedstawiana mimetycznie lub komentowana za pośrednictwem opowiadania. Istnieje jeszcze trzecia możliwość („narracja przestrzeni”), z pozoru tylko niepokojąca, w której pojawia się sugestia, że to przestrzeń opowiada lub stwarza tekst. Można powiedzieć, że w tej sytuacji konieczne jest dookreślenie rodzaju przestrzeni, z jaką mamy do czynienia. Pełni ona funkcję agensa, który komuś opowiada o czymś.” Autor tekstu, powołując się na Władimira N. Toporowa, Herberta Marcusego, Ernsta Blocha, wskazuje na podmiotowe ujęcie przyrody. M. Gołąb, *Metafora ogrodu – przestrzeń narracji, narracja przestrzeni*, [w:] *Antropologia kultury – antropologia literatury. Na tropach koligacji*, red. E. Kosowska, A. Gomóły, E. Jaworski, Katowice 2007, s. 409.

<sup>29</sup> Zob. E. R. Curtius, *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*, *op. cit.*, s. 202-206.

<sup>30</sup> Na temat scenerii erotycznej, jej utopijnej wersji zob. W. Gutowski, *Mit – Eros – Sacrum. Sytuacje młodopolskie*, Bydgoszcz 1999, s. 34-37.

Tak we mnie Laura – słońce w niewiast rządzie –  
Promienistemi swojemi oczyma

Tworzy miłosne myśli, słowa, dzieła. (9, 25)

W sonecie 84 pojawia się z kolei oskarżenie skierowane przeciwko oczom, bowiem wpuściły „Amora – mordercę”, który zamieszkał w sercu mężczyzny (por. 84, 132); oczy przedstawione są jako przyczyna cierpienia („Jej oczu płomień duszę mi przepala./ Którego w sobie nigdy już nie zgaszę.” (185,256)), choroby – są też – paradoksalnie – źródłem ozdrowienia (wzrok Laury stanowi jedyne antidotum dla mężczyzny):

Twoje mnie oczy, Lauro, wskroś przeszły  
I przez nie tylko mi odzyskać zdrowie; (75, 122)

Opis kobiety koncentruje się na dwóch atrybutach obrazu kobiecego ciała: twarzy (ze szczególnym uwzględnieniem wspomnianych oczu, stanowiących atrybut erotyczności i boskości<sup>31</sup> zarazem) i włosach. Oba te elementy są dla mężczyzny synonimem piękna:

Jej złote włosy wiatr czule zawijał  
w tysiące loków, a cudowne lśnienie  
biło z jej oczu, w których dziś płomienie  
stygna, bo przecież i płomień przemija.

Jej twarz barwiły odcienie litości,  
może pozorne, a może prawdziwe:  
cóż więc dziwnego, że w piersi tak tkliwej  
serce spłonęło od naglej miłości? (90, 138)

---

<sup>31</sup> Na temat obrazu oka jako symbolu boskości, zob. D. Forstner, *Świat symboli chrześcijańskiej*, op. cit., s. 347-350.

W innym sonecie oczy i włosy ukazano jako atrybuty dominacji kobiety nad mężczyzną:

Patrząc w jej oczu niezmożoną władzę,  
Ni stąd, ni zowąd czuję, żem jest wzięty  
W zdradnych warkoczy owych złote skręty. (198, 269)

Spojrzenie i włosy<sup>32</sup> łączy lśnienie (por. „dwa warkocze blond, Z jakiego słońca powstały pochodnie/ Tych pięknych oczu” (220, 297)) – światło, ogień – przyciągają, nęcą, wpływają na atrakcyjność kreowanej postaci, a także jej gloryfikację. Pozytywna metaforyka świetlna<sup>33</sup> widoczna jest nie tylko w opisie samego wyglądu, ale także sposobu poruszania się, mówienia, gestykulacja – Petrarka opisuje Laurę w ruchu<sup>34</sup>, który ujawnia także jej anielskość; wyliczając czynności kobiety, hiperbolizuje jej postać:

W tym, jak chodziła, i w gestach, i w ruchach,  
w brzmieniu jej głosu i w tym, co mówiła,  
nie człowiek, ale anioł się odzywał.

---

<sup>32</sup> Włosy są u Petrarce przedmiotem zachwytu, rozpalającym pragnienie mężczyzny: „Tchnienie, co włosów jej opływasz skręty,/ W zamian ich wonią przepojone! – oto/ Jakże rozkosznie to cudowne złoto/Zbierasz wicherzysz w licznych fal ponęty!” (227, 304).

<sup>33</sup> Jasność Laury ewokuje scenę arkadii – na łączność obrazów światła i raju wskazuje Wojciech Gutowski, pisząc: „W krainie nieskazitelnego błękitu, czystych kaskad i wiecznie zielonych gajów akt miłosny potęgował aurę spokojnego i nieprzemijającego świętowania, doskonale harmonizował z całością pejzażu. (K. Tetmajer, «W Arkadii»). Biblijny raj, wystylizowany na pejzaż arkadyjski, tracił znamiona przestrzeni upadku, przeistaczał się w azyl ziemskich rozkoszy. Rolę kusiciela przejął blask słońca – eksponując piękno ciała Ewy tworzył świetlny spektakl w celu erotycznego rozbudzenia Adama. Akt miłosny nie burzył rajskiej harmonii, przeciwnie, wzmacniał ją (K. Tetmajer, «Waż»)." W. Gutowski, *Mit – Eros – Sacrum*, *op. cit.*, s. 36.

<sup>34</sup> Nie tylko poszczególne elementy ciała, przedstawione statycznie, ale również połączone w dynamice mają istotne znaczenie symboliczne, wskazujące na połączenie tego, co fizyczne, z tym, co niematerialne: „Takie ruchy mimiczne, jak spojrzenie oczu, uśmiech ust, gestyka rąk, są jakby dynamicznym punktem zetknięcia się dwóch światów, materii i ducha, najbardziej oglądową formą ich współdziałania, zewnętrzną postacią «materializacji ducha» i «uduchowienia materii», a zarazem oknem, przez które możemy dojrzeć istnienie i działanie ducha w materii. Nie posiadamy bezpośrednio oglądu duszy samej w sobie, nie dostrzegamy jej struktury ani wewnętrznej dynamiki, a przecież wyczuwamy ją w jej zewnętrznych czynnościach, w każdym uśmiechu czy płaczu człowieka, w każdym spojrzeniu oczu, w ruchach rąk, w sposobie chodzenia, w ogólnej postawie, a nawet budowie jego ciała. J. Pastuszka, *Charakter człowieka. Struktura – typologia – diagnostyka psychologiczna*, wyd. 2, Lublin 1962, s. 350.

Światło widziałem w niej, słońce i ducha,  
 więc co mi z tego, że blask dziś straciła?  
 Łuk jest złamany, lecz rana wciąż żywa. (90, 138)

Poeta wyrażając uczucie miłości korzysta z opisu rany i narzędzia „zbrodni”, źródłem tej ostatniej są opisywane już oczy. Uosobiona miłość w kolejnym wierszu (133, 200) „poluje” na mężczyznę – pojawia się określenie grotów („Miłość mnie wzięła za cel dla swych grotów”), strzał we frazie „Z twoich to oczu śmiercionośne strzały” (początek zwrotki drugiej) oraz w wersie rozpoczynającym trzecią strofę „Myśli to strzały”, w której wyznaje „tak rozliczną bronią/ rani mnie miłość, oślepia i niszczy.” Podmiot liryczny przyznaje się do bezradności, wskazuje źródło cierpienia, którym jest ukochana („w tobie przyczyna”). Miłosny atak tak oddziałuje na mężczyznę, że niczym Hiob woła „głosu już nie mam (...) na próżno wzywając pomocy”. Różnica w tym, że zwraca się on nie do Boga, ale do kobiety, którą uważa za istotę anielską, która może być jego wybawieniem. Cierpienie jest tym większe, że ran nie leczy czas, ani zmiana miejsca – po raz kolejny w omawianych utworach pojawia się motyw niemożności ucieczki od miłości.

Do stylistyki batalistycznej<sup>35</sup> Petrarca dodaje metaforykę żywiołów lub ciał niebieskich (wykorzystuje przede wszystkim obraz słońca<sup>36</sup>) – stosując anaforyczne porównania miłości do sił natury w strofie pierwszej „jak śnieg na słońcu i jak wosk w płomieniach./ jak mgła na wietrze”, opisując Laurę w zwrotce następnej – „tyś dla mnie słońcem i ogniem, i wiatrem”, utwór kończy zwrotka:

<sup>35</sup> Połączenie tematyki miłości z wojną jest jednym z toposów kreowania miłości w słowie. O ile Petrarca zwraca uwagę na walkę jako synonim uczucia, to wcześniejszy znawca miłości – Owidiusz korzysta z metaforyki batalistycznej w innym wymiarze – porównuje miłość do bycia żołnierzem, który nie tylko ma za zadanie walczyć, jego życie pełne jest udręk: „Miłość jest obrazem wojny/ [...] W słodkich obozach kochania/ musisz znosić trud wszelaki.” Owidiusz, *Sztuka kochania*, II, 7, przeł. J. Ejsmond, Warszawa 1983. U autora *Pieśni miłosnych* kochający jest podległy swojemu dowódcy, posłuszny jego rozkazom. Taki motyw też pojawia się w *Sonetach* Petrarcki, podmiot liryczny mówi o tym, że jest całkowicie poddany Laurze.

<sup>36</sup> Metaforyka słońca wiąże się z symboliką światła, z jednej strony ewokuje boskość Laury, z drugiej jej niematerialność. Dorothea Forstner zauważa, że: „Światło, jako najbardziej niematerialne zjawisko całego stworzenia, jest szczególnie odpowiednim symbolem duchowości Boga.” Petrarca łączy te dwa aspekty, ukazując obiekt miłości. D. Forstner, *Świat symboliki chrześcijańskiej*, op. cit., s. 92-93.

a śpiew anielski i anielskie słowa,  
których słodczy oprzeć się nie umiem,  
są Laurą – wiatrem, którym piszę życie.

Interesująca jest metafora użyta w wersie zamykającym sonet – z jednej strony wskazuje na ontikę Laury – kobieta istnieje poprzez dźwięk – śpiew i słowa, to one składają się na jej byt, tożsamość ukochanej zostaje zamknięta w ramy jej głosu. Z drugiej strony podmiot liryczny wskazuje na rolę głosu Laury w życiu mężczyzny – anielskie słowa opisane zostają jako wiatr, którym mężczyzna pisze życie. To określenie konotuje dwa odczytania – momentalność wypowiedzianych przez Laurę słów (a jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że to one zapewniają jej istnienie – ulotność samej kobiety), jak również przemijalność życia bohatera.

W swoim monologu mężczyzna podkreśla uzależnienie swojego życia od miłości, przychylności ukochanej. Trudno orzec o reakcjach kobiety – mimo że Petrarka pisze o słowach wypowiedzianych przez nią i ich wpływie na jego życie<sup>37</sup> („Mówiłaś słowa ścichłe bezpowrotnie, /Ale jeszcze dziś w mej pamięci brzmiące.”(352, 449) czy wyznaje („I szept z wymową błogich słów zmienioną, /I westchnień cichych częste przerywanie.../ Tem wszystkim dziwnie mię przeistoczono!” (213, 289)) nie ma w sonetach bezpośredniego zwrotu, który kierowałaby bohaterka tych wierszy do mężczyzny, brak reakcji<sup>38</sup> na jego miłosne wyznania. Laura milczy<sup>39</sup> – sztuka kocha-

<sup>37</sup> Zdaniem Petrarki słowa ukochanej mają zdolność przemieniania nie tylko jego, ale również innych: „O mowo, któraś odmieniała ludzi/ Dzikich na świętych, tchórzów na olbrzymów!” (267, 350).

<sup>38</sup> Na temat reakcji Laury na Petrarkę zob. K. Morawski, *Wstęp, op. cit.*, s. LXXXIX.

<sup>39</sup> Andrzej Borowski zauważa: „Laura jest bodaj jedyną w nielicznym gronie najślawniejszych postaci kobiecych nieśmiertelnionych przez poetów, które pozostały milczące. Jest chyba jedną z najrzadziej dopuszczonych do głosu, może najbierniejszą i «małomówną» spośród literackich kochanek. Znamy przecież przejmujące, autentyczne odpowiedzi Heloizy na listy Abelarda. Rozmawiają też nieustannie ze sobą w świecie fikcji mityczne pary kochanków: Tristan i Izolda, Romeo i Julia, Pelleas i Melizanda... Pamiętamy z «Boskiej Komedii» «zmyślane», a przecież jakże po ludzku prawdziwe «odpowiedzi» Beatrycze na skargi i na wezwania Dantego. Wzorował się na tym pomyśle i Petrarka.” – cytując fragment o płynącym ku pocie głosie, autor *Powrotu do Europy* dodaje: „Niestety, głos ten to nie głos Laury, to tylko retoryczny topos konsolacyjny, który napotkać można w każdej epoce, w każdym niemal wierszu żałobnym [...]. Nie dajmy się zwieść. To nie Laura przemawia słowami pociechy. To jej opuszczony wielbiciel na cokole starego toposu zbudował jeszcze jeden koncept. Postać Laury pojawia się również w innym miejscu, a mianowicie w pisanym także w «języku potocznym» poemacie «Trionfi», w którym Petrarka rozważał alegoryczne «tryumfy» miłości, czystości, śmierci, sławy, czasu i wieczności. Przytoczona tam wypowiedź Laury, skierowana pośmiertnie do oplakującego ją poety, ma znowu charakter retoryczny, konsolacyjny. Ten sam topos «zmarłej pocieszycielki» jakże przejmująco i po ludzku wykorzystał dwaście lat później Jan Kochanowski w ostatnim ze swoich

nia Petrarcki to nie sztuka dialogu, to sztuka jednostronnego zachwytu, gloryfikacji kobiety. Laura pozwala się podziwiać.

Poeta daje wyraz ubóstwieniu urody kobiety poprzez umieszczenie jej wobec przyrody, która mimo że budzi zachwyt, jest marną namiastką w zestawieniu z doskonałością Laury – motyw ten realizowany jest poprzez hiperbolizację ukochanej – ona jest najdoskonalszą realizacją piękna:

Próżno w bogactwa szat jej śnieżne łono,  
Próżno by w kwiaty piękność tę zdobiono,  
Co sama kwiatem najpiękniejszym bywa (185, 256)

O ile kobieta nie potrzebuje żadnych upiększeń, o tyle sama ma zdolności obdarzania pięknem otaczającej ją natury, dodaje jej blasku:

I ty, krynico toni jak najgłębszej,  
W której gdy ona w swoje wdzięki patrzy,  
Od nich jaśniejesz jak od blasku wiosny (162, 233)

Mimo że unicestwia kwiaty, po których stąpa, to upiększa je w nieziemskie piękno, rzutuje na nie swoją naturę:

Kiedy jej stopa wśród murawy miękkiej  
Lotnie przebiega – to te świeże darnie  
Kwiatami tkane, chociaż giną marnie,  
Niemniej w nadziemskie coś je stroi wdzięki. (319, 407)

W innym utworze zachwyt nad Laurą opisany zostaje przez wyliczenie zbiegających się w kobiecie elementów świata, skupiających się w jej wzroku:

Nieba, żywiołów i gwiazd wspólna zmowa  
Przemysłem wszelkim i staraniem całym

---

«Trenów»”. A. Borowski, *Posłowie*, *op. cit.*, s. 217.

W te oczy zbieglą, w których blask ujrzałem,  
Jakiego ludzkie nie wyrażą słowa! (154, 225)

Niemówność wyrażenia piękna Laury (łącząca się z niedostatecznością, ułomnością opisania go poetyckim słowem, o czym już była mowa) jest kolejnym aspektem erotycznego dyskursu Petrarki – jest to piękno dosłowne (ten epitet pojawia się w drugiej strofie cytowanego wiersza), unaocznione w Laurze. Lęk przed wyartykułowaniem w słowie czaru kobiety, spotęgowany zostaje faktem, że ukochana łączy w sobie piękno z cnotą:

Czci tylko pełen urok tam znajdziecie,  
A nic niskiego. Bo gdzież ujrzeć w świecie  
Podobną cnotę tak zupełnie piękną. (154, 225)

Język miłości Petrarki wartościuje pozytywnie ukochaną, sięgając do greckiego ideału piękna i dobra. *Kalokagathia* łączy się tutaj z sakralizacją kobiety o chrześcijańskiej proveniencji:

Widziałem tu na ziemi anielskie uroki  
I niebiańskie piękności, jedyne bez skazy; (156, 227)

Laura jako istota anielska zostaje umieszczona w ludzkiej przestrzeni, co tym bardziej potęguje jej doskonałość i podkreśla jej wyjątkowość. Poeta opisuje kobietę poprzez przyrodę, wśród niej – od przedstawianych już żywiołów i sił natury poprzez delikatne obrazy chodzenia po kwiatkach:

Wdzięcznemi stopy brodząc w wonne kwiecie  
Gdyż wynioślejszej nad nią nie znajdziecie! (121, 175)

Ciało Laury jest centrum świata – poprzez jej ciało, jego opisywanie uobecnia się bohater wierszy, wyodrębnia się jego tożsamość. Petrarka werbalizuje ciało ukochanej poprzez jego elementy: oczy, usta, włosy, koncentrując się na twarzy i jej okolicach, rzadko skupia się na niższych partiach ciała kobiety, wybierając te, które symbolizują duchowy aspekt istnienia. Pojawiający się w zacytowanym fragmencie

obraz brodzących w roślinności stóp stanowi jeden z nielicznych śladów niższych sfer ciała kobiety w tej poezji. W sonecie 199 bohater zwraca się do ręki i opiewa jej piękno, w kolejnym sonecie wyznaje:

Nie tylko owa piękna obnażona  
Której rad nie rad zdobycz moją świecę,  
Ale i druga, wierna swej panience,  
Trwożne mi serce jak chce bierze z łona.

Miłość je zdobiąc w zdradnych cnót znamiona,  
Wszechmocne sidła dała w owe ręce –  
A są tak piękne siostry te bliźnięce,  
Jak nic wysłowić tego nie dokona!

Poszczególne części kobiecego ciała są unaocznieniem doskonałości, piękna – są elementami współdziałającymi na mężczyznę. W trzeciej strofie kolejnego sonetu podmiot liryczny dopowiada:

Bowiem jest z niemi w znowie – wyznam szczerze,  
Kuszący Laury wzrok i usta świeże,  
Pełne słów błogich, którym chętnie wierzę.

W ostatniej strofie pojawia się obraz olśniewających włosów:

Wreszcie, na domiar zmysłów cudowiska,  
Te sploty, z których taka światłość błyska,  
Że w nie, jak w słońce, nie śmiej patrzeć z bliska! (200, 271)

Włosy są u Petrarcki atrybutem kobiecości – wiążą się też z metaforyką światła – na przykład w opisie poruszenia włosów dłonią przez kobietę – nie dość że włosy zostają określone jako „złociste sploty”<sup>40</sup>, to Laura „wstrząsa je białą dłonią” w kie-

<sup>40</sup> Obraz złocistych włosów kierowanych w stronę słońca potęguję symbolikę zarówno włosów, jak i słońca, odgrywających znaczącą rolę w kreowaniu Laury jako świętej i łączy się z kulturowym wyobrażeniem, w którym głowa otoczona długimi włosami odczytywana była jako obraz słońca z pro-



runku słońca (por. 198, 269). W przedstawianiu kobiety poeta przechodzi od ogółu do szczegółu:

Twarz – śnieg gorący, włosy – czyste złoto,  
Rzęsy jak heban, oczy zaś – dwie gwiazdy,  
Skąd miłość wszystkich celnie rani oto.

Perły – zęby, a róże purpurowe –  
Wargi, w których brzmiał bólem wyraz każdy;  
Westchnienie – płomień, łzy – kryształ u powiek. (157, 228)

Ta szczegółowość opisów to rekonstruowanie elementów obrazu widzianej kiedyś kobiety, jej ciała; przywoływanie momentów (np. wspomnianego poruszenia włosów ręką<sup>41</sup>) jest próbą uchwycenia tego, co było i nie wróci. Szczególnie ważnym atrybutem cielesnym, zaświadczającym o przemijalności Laury są wspomniane stopy<sup>42</sup>, pozostawiające ślad. Erotyzm Petrarki ma charakter retrospektywny. Laura zostaje uwieczniona w słowie – podkreślany jest aspekt przeszły widzenia, najczęściej poeta wraca do chwili ujrzenia po raz pierwszy ukochanej. W opisie dnia spotkania Petrarka korzysta, z charakterystycznych dla jego poezji – antytetycznych sformułowań (np. „Ten dzień, jak zawsze gorzki, lecz szczęśliwy” (157, 228)), by spotęgować wyjątkowość owego momentu. Męczyzna podkreśla fakt, że przywołuje wspomnienie:

W sercu wycisnął jej żywe oblicze,  
Którego nigdy nie oddam prawdziwie;  
Jak często dzień ten wspominam, nie zliczę.

---

mieniami. Petrarca oba te elementy łączy w całość. Por. D. Forstner, *Świat symboliki chrześcijańskiej*, *op. cit.*, s. 357-358.

<sup>41</sup> Ręka symbolizuje m.in. kontakt z drugą osobą, nie tylko fizyczny, ale i duchowy. Symbolika ręki łączona jest z boskim wyobrażeniem, mocą, ochroną, hojnością. Por. *Ibidem*, s. 351-355.

<sup>42</sup> Forstner podkreśla, że noga i ślad stopy w swoim znaczeniu symbolicznym są ze sobą trwale związane. Wskazując na rozliczne odczytania tych znaków, badaczka, przywołując tekst Dionizego Areopagity (O hierarchii niebiańskiej), zwraca uwagę na pewne znaczenie, które w kontekście omawianego widzenia Laury, wydaje się być kluczowe: „Tam, gdzie mówi się o ludzkiej postaci aniołów, «nogi są obrazem ich żywej zwinności, i tego gwałtownego i wiecznego ruchu, który ich porывa do rzeczy Boskich; z tej to racji teologia przedstawia ich ze skrzydłami u nóg»”. *Ibidem*, s. 355-356.

Laura istnieje w odbudowywanej w słowie przeszłości; jej istnienie zrekonstruowane zostaje przez ślady, które pozostawiła po sobie:

Murawo miękka i szczęśliwe kwiecie,  
Wy, które Laura depta zamyślona!  
Z których niejedno choć miłośnie kona,  
Ślady jej pięknych stóp zachowujecie! (162, 233)

Nieuchwytność Laury zostaje spotęgowana ruchem – w jednym z najpiękniejszych i najbardziej przejmujących sonetów Petrarcki, pojawia się obraz nagiej kobiety, kobiety-aniola – istotny pięknej w swej momentalności:

Widziałem ciebie w promienie ubraną,  
W kwiaty, idącą po łące ogromnej,  
Nie jak kobieta stąpa, lecz jak anioł,  
Nigdy nie byłaś tak blisko koło mnie.

Zachwyty nad ciałem, w które przyobleka się dusza (a to do niej właśnie zwraca się podmiot w wersie rozpoczynającym przywoływany utwór) łączy się w tym tekście z tematyką wanitatywną – przemijalnością, z chwilowością bycia na ziemi Laury, której natura jest nie z tej ziemi:

Wracając z ziemi znów w niebieską chwałę,  
Rzuciłaś tutaj cudne ciało, które  
Boskim zrządzeniem było twym udziałem.

Z twoim odejściem odeszła stąd miłość  
I dobroć, słońce upadło z lazuru,  
A śmierć stała się słodką. I źle było. (352, 449)

Odejście Laury jest istotnym elementem budującym dyskurs miłości Petrarcki. Rzec należy – kluczowym. Kategoryczność momentu granicznego, jego nieodwracalność kumuluje siłę uczucia, o którym pisze poeta:

Serce mi wzięto, a wziął mi je całe  
Ktoś, kto jest ziemią i trupem w rozkładzie. (319, 417)

Rozpacz po stracie Laury, jej niedostępność podnosi temperaturę uczucia:

Ale jej dusza nie zamknięta w grobie,  
Żywa, oddana niebieskim przestrzeniom,  
Coraz mnie bardziej rozkocharuje w sobie. (319, 417)

Śmierć nie kończy opiewania Laury, stanowi nowy wymiar sytuacji lirycznej – język miłości staje się językiem lamentu. Petrarka wyjawia przyczynę bólu, wielbi utraconą, szuka pocieszenia – charakter treniczny sonetów do Laury umarłej jest niezwykle mocny. Miłość jako cierpienie nabiera nowego znaczenia – bohater zostaje uwolniony z pęt uczucia, co przynosi mu ulgi, dostępuje on takiego cierpienia, które nie było mu dotychczas wiadome – jest to cierpienie maksymalne – związane z nieodwracalnie utraconą ukochaną:

Węzeł, co pętał i zwierzał w płomieniach  
Przez lat dwadzieścia jeden moje serce,  
Śmierć rozwiązała. Takiego cierpienia  
Nie znałem nigdy. Lecz ból nie uśmierca. (271, 359)

Jest to ból z powodu bezpowrotnie utraconej ukochanej, spotęgowany ostatecznością śmierci i świadomością jej niezmienności (o czym świadczy chociażby fraza z innego sonetu: „O oczy piękne, których nic nie zbudzi!” (267, 350) czy słowa „Śmierć zgasła blask słońca, co mnie oślepiało,/oczy prawe i czyste w ciemnościach się skryły” (363, 467) – wyrażające kres tego, co kochał mężczyzna). Intensywność bólu wzmacnia pamięć o pięknie Laury:

Oczy, o których mówiłem z zapalem,  
czar ramion, dłoni, oblicza pięknego,  
co ład zburzyły umysłu mojego,  
przez co samotnym wśród ludzi się stałem,

złocistych włosów kędziory nad czołem  
 i migotanie śmiechu anielskiego,  
 co raj czyniły z padołu ziemskiego,  
 są teraz marnym, nieczułym popiołem. (292, 380)

Pojawiające się wyliczenia, opisujące poszczególne części ciała to moment powtórnego miłosego uniesienia. Wzrok umożliwia przeżycie na nowo najwyższego doznania, wspomnienia miejsca i czasu, kiedy „w tak słodkie pęto/ Miłość mię wzięła” (175, 246). Wiersze Petrarcki to ekstatyczne powracanie do przeszłości, do widzianego obrazu:

z ciała, które było z duchów  
 Rajskich, a świat je w przelocie gościł –  
 Piłem sok życia. (348, 445)

Poeta podkreśla momentalność doznanej rozkoszy, której źródłem było pojawienie się ukochanej, krótkość jej pobytu na ziemi zmieniającego definitywnie jego życie. Istotny jest czas przeszły, opisujący chwilę szczęścia. Język miłości, którym się posługuje, budując z jednej strony mit Laury<sup>43</sup>, z drugiej opisując uczucia mężczyzny, jest językiem straty.

*Sonety* Petrarcki to wielogłos radości, nadziei, pożądania i pragnienia spełniania łączący się w lament bólu, szczególnie dotkliwy w wierszach opisujących uczucie do Laury umarłej (jak chociażby we frazie „Gdziem z dni weselnych zapadł w smutku zmroki!” (305, 393) czy w wierszu o zazdrości do świata posiadającego Laurę, gdy poeta ją utracił – utwór, w którym zwraca się między innymi do ziemi: „Ukrywasz w swoim łonie twarz promienną,/ Którą koilem boleść niepojętą.” (300, 388)). Każdy

---

<sup>43</sup> Adelia Noferi dostrzega, że: „jeżeli pierwsze opracowanie liryczne prehistorii miłości doprowadziło do przeniesienia pochwał Laury z dziedziny czysto reprezentacyjnej i wspomnieniowej w dziedzinę kontemplacji piękna wraz z koniecznym uformowaniem się nowego systemu językowego, to dookoła tego piękna, niebezpiecznie zbliżającego się do krawędzi abstrakcji, tworzy się łatwo w klimacie baśni nie tylko apologia, ale legenda Laury [...]” A. Noferi, *Lesperanza poetica del Petrarca*, Firenze 1962, s. 7.

z tekstów Petrarki to tren<sup>44</sup> miłości, ukazujący gamę uczuć<sup>45</sup>, prowadzących do samopoznania<sup>46</sup> i próby poradzenia sobie z miłością.

Petrarka, przekładając własne doświadczenie<sup>47</sup> na poetyckie słowa, buduje język erotyki korzystając z jednej strony z konwencjonalnych<sup>48</sup> ujęć, jednocześnie rozwijanych twórczo, z drugiej wypracowując nowy model mówienia o miłości i o ko-

---

<sup>44</sup> Na lamentacyjny charakter *Sonetów* Petrarki i ich związek genologiczny z trenem wskazuje Andrzej Borowski, por. A. Borowski, *Postłowie*, *op. cit.*, s. 217.

<sup>45</sup> Morawski zastanawiał się nad miłością do Laury: „Obok konwencji literackiej, zapożyczony głównie od poetów prowansalskich, a także od Dantego i jego poprzedników ze szkoły «dolce stil nuovo», spotykamy często akcenty prawdziwego uczucia. Oscyluje ono między gorącym uwielbieniem wyidealizowanej postaci Kobiety, a akcentami namiętności, z trudem tłumionej.” K. Morawski, *Wstęp*, *op. cit.*, s. LXXXV.

<sup>46</sup> Bolesław Leśmian w 1910 roku, zaczynając swoją recenzję zatytułowaną *Ludzie Odrodzenia*, traktującą o książce Kazimierza Chłędowskiego, zauważa: „Czar epoki Renesansu trwa dotąd. Jest ona ojczyzną duchową dla wielu umysłów dzisiejszych. Światopogląd Petrarki i Leonarda w swych rzutach w przyszłość i napomknieniach jakże jest pokrewny obecnemu indywidualizmowi! Inne dzisiaj kwiaty, inne owoce, ale te same ziarna, z tym samym niemal gestem w głąb rzucone. Radował się ongi Petrarka, gdy, zda się, na szczycie jakiejś góry pogrążony w kontemplacji dookólnych bezmiarów uczuł nagle «siebie w sobie». Ta sama radość w chwili podobnej napełniłaby piersi i dzisiejszego twórcy. Odrodzenie nadało późniejszym wiekom tu – barwę, tam – kierunek, ówdzie – rozkaz pierwszy, pierwszą zachętę lub pomysł. Utorowało drogi liczne, postawiło liczne drogowskazy. Jak żyć, jak umierać, jak tworzyć, jak badać naturę, jak popełniać zbrodnie i jak za nie pokutować, jak się stać świętym lub wszechwładnym, sławnym lub bogatym, jak kochać i nienawidzić – na wszystkie te pytania znajdziemy odpowiedź i w głębi, i na powierzchni owej epoki stubarwnej – odpowiedź renesansową.” B. Leśmian, *Ludzie Odrodzenia*, [w:] B. Leśmian, *Szkice literackie*, oprac. i wstępem opatrzył J. Trznadel, Warszawa 1959, s. 401-402.

<sup>47</sup> Kwestia kreacji literackiej a rzeczywistego doświadczenia miłosnego pojawia się w kontekście każdej literatury o miłości traktującej. Pierre Grimal pisząc o Owidiuszu, zauważa, że jego poprzednicy mówili o własnych uczuciach, w odróżnieniu od Owidiusza: „Ani w «Sztuce kochania», ani w «Elegiach miłosnych» nie inspiruje go własne doświadczenie. Może sobie udawać, że bohaterka elegii, nazwana przez niego Korynną, to jego kochanka, ale częściej odwoływał się do swojej wyobraźni niż do wspomnień. Nawet jeśli niektóre fragmenty utworu powstały pod wpływem ważnych przeżyć, to i tak przeważająca część została wymyślona. Zresztą właśnie dlatego Owidiusz staje się wiernym świadkiem epoki, podczas gdy jego poprzednicy byli świadkami tylko samych siebie. On zaś przedstawia po prostu zdanie swoich współczesnych na temat uczucia, ich mniemanie o roli miłości w życiu i należytym jej w nim części oraz zadań, które powinna spełniać.” P. Grimal, *Miłość w Rzymie*, przeł. J. R. Kaczyński, Warszawa 1990, s. 130.

<sup>48</sup> Na temat tradycji erotycznej pisze Andrzej Borowski, zauważając: „Poważną rolę w określeniu erotyzmu renesansowego (czyli też nowoczesnej estetyki płciowości) odegrała sztuka i literatura starożytna. W odczytywanych na nowo jej zabytkach ludzie epoki Renesansu odnaleźli wiele dotąd nieznanych, lecz bliskich im wzorów zachowań. [...] Trzeba jednak podkreślić, iż te wątki antyczne nie zastąpiły ani też nie wyeliminowały w kulturze renesansowej etosu zasadniczo chrześcijańskiego, lecz zostały w różnym stopniu przyswojone, rozwinięte i przetworzone, stając się odtąd nierozdzielny składnikiem europejskiego wzorca kulturowego, przekazywanego przez sztukę i literaturę.” A. Borowski, *Renesans*, *op. cit.*, s. 79. O środkach literackich, ich tradycji romańskiej i klasycznej zob. P. Salwa, *Wstęp*, *op. cit.*, s. 10-11.

biecie<sup>49</sup>, przedmiocie uwielbienia, którą przedstawia jako słodkiego i gorzkiego nieprzyjaciela – „dolce et acerbam miam niemica”. Petrarca tworzy hermetyczne terytorium miłości, do którego dostęp mają ci, którzy poznali kiedykolwiek ból i szczęście zakochania. Kreuje poetycką wizję, w której absolutyzacja<sup>50</sup> uczucia wiąże się ze zmysłowym doznaniem drugiej osoby<sup>51</sup>, jej spotkaniem, zobaczeniem. Łączy ujęcie ukochanej jako świętej, to co duchowe, z jej fizycznym pojmowaniem. Sakralne<sup>52</sup> odczuwanie Laury idzie w parze z pożądaniem jej ciała. A wszystko to zamknięte w małą przestrzeń pomiędzy dwojgiem ludzi – patrzącym i widzianym; opisującym i wspominanym.

Sztuka kochania według Petrarci to sztuka wyrażenia piękna, zachwytu, napięcia ewokowanych uczuciem, w tym najintensywniejszego uczucia tęsknoty za ukochaną, rozpacz po jej śmierci. To przede wszystkim sztuka cierpienia i szukania pocieszenia w słowie miłość opisującym. To nie wołanie o rozkosz, to wołanie z nicości, w którą wtrąciła bohatera miłość, to wołanie o ocalenie. To sztuka utrwalenia tego co ulotne, chwilowe w nieprzemijalnych słowach.

---

<sup>49</sup> „Na uwagę zasługuje portret Laury, tak różny od portretu kobiet poprzedniego pokolenia poetów, łącznie z Beatrycze Dantego. Jakkolwiek wizerunku Laury dotyczą tylko oderwane fragmenty, które nie dają nam pełnego wyobrażenia o postaci, możemy jednak stwierdzić, że Petrarca przyjął inny punkt widzenia niż poeci „słodkiego stylu. Piękność Laury nie ma mistycznej motywacji i mistycznych intencji, jej obraz wyrasta z bardziej już ziemskiego zachwytu człowieka nad człowiekiem. Cechy Laury nie są zestawione według zasad scholastycznych, ale wynikają z dużej skali autentycznych wzruszeń, analizowanych w momencie skupienia uwagi poety na własnym stanie duszy.” J. Heistein, *Historia literatury włoskiej, op. cit.*, s. 45.

<sup>50</sup> U Petrarci ta absolutyzacja tożsama z chwilą największego szczęścia. Leszek Kołakowski zauważa, że chwila – „spełnienie, którego oczekiwaniem jest miłość, ma być [...] takim obcowaniem, któremu brak obecności przypomnienia i brak perspektywy; w którym dochodzi do skutku totalne pochłonięcie przez terazniejszość, wyłączenie rzeczy minionych.” L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Paris 1972, s. 53.

<sup>51</sup> Zależność podmiotu kochającego od kochanego jest u Petrarci nadrzędną relacją w jego poetyckim dyskursie miłości. Bycie wobec drugiej osoby określa status ontologiczny tego, kto darzy uczuciem. To odnajdywanie siebie w innym, budujące sytuację miłosnego uniesienia widoczne jest wielokrotnie w późniejszej poezji. W sposób niezwykle przejmujący, podkreślający samotność ludzkiego istnienia pojawia się w twórczości Stanisława Grochowiaka. O relacjach intensyfikacji podmiotu i sytuacji erotycznej w poezji autora *Nie było lata zob.* M. Nawrocki, *Człowiek – ciało – niepokój*, [w:] M. Nawrocki, *Tego się naucz każdy, kto dotykasz próżni. Rzecz o poezji Stanisława Grochowiaka*, Kraków 2007, s. 25-99.

<sup>52</sup> O literackim *sacrum* pisze Gutowski w rozdziale *Religie – wiary – teksty. Pytania (nie tylko) do Młodej Polski*. Zob. W. Gutowski, *Między inicjacją a nicością. Studia i szkice o literaturze modernizmu*, Bydgoszcz 2013, s. 90-106. Zob. też: M. Eliade, *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, przeł. R. Reszke, wyd. II popr. i uzupeł., Warszawa 1999.

## Bibliografia

- Antropologia ciała. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. M. Szpakowska, Warszawa 2008.
- W. Bolecki, *Modernizm w literaturze polskiej XX w. (Rekoniesans)*, „Teksty Drugie” 2002, nr 4.
- W. Bolecki, *Impresjonizm w prozie modernizmu. Wstęp do modernizmu w prozie polskiej XX wieku*, „Teksty Drugie” 2003, nr 4.
- E. R. Curtius, *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*, przeł. A. Borowski, Kraków 1997.
- G. Bataille, *Wprowadzenie do antropologii erotyzmu*, przeł. M. Ochab, [w:] *Odmieńcy*, red. M. Janion, Z. Majchrowski, Gdańsk 1982.
- A. Borowski, *Renesans*, Kraków 2002.
- E. R. Curtius, *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*, przeł. A. Borowski, Kraków 1997.
- E. Eco, *Sztuka i piękno w średniowieczu*, przeł. M. Olszewski, M. Zabłocka, Kraków 1994.
- M. Eliade, *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, przeł. R. Reszke, wyd. II popr. i uzup., Warszawa 1999.
- D. Forstner, *Świat symboliki chrześcijańskiej*, przekład i oprac. W. Zakrzewska, P. Pachciarek, R. Turzyński, Warszawa 1990.
- P. Grimal, *Miłość w Rzymie*, przeł. J. R. Kaczyński, Warszawa 1990.
- W. Gutowski, *Nagie dusze i maski (O młodopolskich mitach miłości)*, Kraków 1992.
- J. Heistein, *Historia literatury włoskiej. Zarys*, Wrocław 1979.
- Historia ciała*, t. 1, *Od renesansu do oświecenia*, red. G. Vigarello, przeł. T. Stróżyński, Gdańsk 2011.
- L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Paryż 1972.
- Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Kraków 2012.
- B. Leśmian, *Szkice literackie*, oprac. i wstępem opatrzył J. Trznadel, Warszawa 1959.
- M. Nawrocki, *Tego się naucz każdy, kto dotykasz próżni. Rzecz o poezji Stanisława Grochowiaka*, Kraków 2007.
- G. Nowakowski, *Laura Petrarki. W labiryncie spojrzeń*, „Terminus” 2004, nr 1.
- R. Nycz, *Język modernizmu. Prolegomena historycznoliterackie*, wyd. II, Wrocław 2002.
- Odkrywanie modernizmu. Przekłady i komentarze*, red. R. Nycz, Kraków 1998.

- J. Parandowski, *Petrarka*, Warszawa 1956.
- O. Paz, *Podwójny płomień: miłość i erotyzm*, przeł. P. Fornelski, Kraków 1996.
- F. Petrarca, *Wybór pism*, wybór, wstęp i komentarze K. Morawski, przeł. F. Faleński, J. Kurek, K. Morawski, Wrocław 1982.
- F. Petrarca, *Sonety do Laury*, przeł. J. Kurek, posłowie A. Borowski, Kraków 1998.
- F. Petrarca, *Drobne wiersze włoskie. Rerum vulgarium fragmenta*, wstęp P. Salwa, wybór przekładów J. Mikołajewski, komentarz M. Santagata, w adaptacji i oprac. zespołu pod red. P. Salwy, Gdańsk 2005.
- P. Salwa, K. Żaboklicki, *Historia literatury włoskiej*, t. 1, wyd. 4, popr. i uzupełn., Warszawa 2006.
- N. Sapegno, *Historia literatury włoskiej w zarysie. Podręcznik*, przeł. Z. Matuszewicz, K. Kasprzyk, Warszawa 1969.
- E. Skorupa, *Twarze, emocje, charaktery. Literacka przygoda wiedzą o wyglądzie człowieka*, Kraków 2013.
- K. Żaboklicki, *Historia literatury włoskiej*, Warszawa 2008.

## Streszczenie

Tematem artykułu jest problematyka języka erotyzmu w poezji Francesco Petrarci. Omówione zostały w nim najbardziej charakterystyczne dla tej twórczości sposoby obrazowania miłości, ze szczególnym uwzględnieniem kreacji kobiety kochanej i darzącego ją uczuciem mężczyzny. W obrębie opisywanego zagadnienia skupiono się na kwestii poetyckiego wyrażania stanu zakochania rozumianego jako miłosne więzienie, problematyce samotności i niemożności bycia z drugą osobą. Poświęcono baczność uwagę percepcji zmysłowej, będącej u Petrarci jednym z naczelných sposobów konstruowania sytuacji miłosnej, poznawania i opisywania podmiotu kochania.

**Słowa kluczowe:** erotyzm, poezja, metafora, kobieta, ontologia

## Summary

The theme of the article is the issue of language of eroticism in poetry of Francesco Petrarch. The most characteristic ways of depicting love were discussed, with particular emphasis on the image of the loved woman and the man who loves her. The main focus of the paper is



on poetic expression of being in love, understood as a love imprisonment, as well as on the problem of loneliness and impossibility of being with the loved person. Sensory perception, which is in Petrarch's work is one of the main ways of constructing a love situation, is in the centre of attention, together with exploring and describing the beloved.

**Keywords:** eroticism, poetry, metaphor, woman, ontology



**Martyna Major**

doktorantka Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego  
e-mail: martyna.major@gmail.com

***Ten, kto szuka skarbów...***  
***Innowacyjność Wykładów o literaturze***  
***Vladimira Nabokova***  
*Someone who is looking for a treasure...*  
*Innovativeness in Lectures of literature*  
*by Vladimir Nabokov*

*Książka jest jak ciasno upakowany kuferek.  
Przy odprawie celnej ręka celnika zanurza  
się w nim niedbale, ale ten, kto szuka skarbów,  
bada wszystko bardzo dokładnie<sup>1</sup>.*

## **I**

Próbie określenia, iż dane dzieło charakteryzuje się dużym stopniem innowacyjności rozpocząć należy od działania zmierzającego do uzyskania definicji samego fenomenu innowacji. Zjawisko to, badane wielokrotnie i na różne sposoby, posiada tyle opisów, ilu jest analizujących je badaczy. Można jednak wyróżnić kilka zasad, które przyświecać winny tworzeniu dzieł, mających posiadać ów tajemniczy przydomek innowacyjnych.

---

<sup>1</sup> V. Nabokov, *Wykłady o literaturze*, przeł. Z. Batko, Warszawa 2001, s. 138.

Innowacyjność pozostaje, pomimo swojego pozornego oderwania, w ścisłych związkach z konwencjami charakteryzującymi ogół kultury. Kreatywny autor powinien posiadać orientację w zakresie otaczającej go kultury, ponieważ konieczna jest znajomość granic, które pragnie się przekroczyć. Niepodobna stworzyć czegoś innowacyjnego, jeżeli nie posiada się wiedzy na temat aktualnego stanu badań i poszukiwań. Jednak istotne jest dostrzeżenie owej zależności w sposób, w jaki czyni to Derek Attridge, a mianowicie poprzez uznanie kultury za bazę, w której odnaleźć można luki czekające na wypełnienie<sup>2</sup>. Artysta powinien wykorzystywać wspomniane przez badacza puste miejsca – luki, by tworzyć dzieła innowacyjne. Będą one zatem posiadały fundament w postaci kultury, lecz w odpowiedni sposób przekształcony poprzez wprowadzenie nowych treści lub zasad, czyli cech świadczących o innowacyjności. Słowem-kluczem jest właśnie owo przekształcenie, dające możliwość mówienia o oryginalności dzieła.

Nie można oczywiście uznać, iż każde, nawet najmniejsze, przekształcenie zastanych granic i konwencji zasługuje na miano wytworu oryginalnego. Do prawidłowej weryfikacji konieczne jest zwrócenie uwagi na cel podejmowanych działań. By zasadne było mówienie o innowacyjności, dzieło winno „wytwarzać szczególnie rodzaj różnicy względem tego, co było wcześniej, różnicy zmieniającej dany obszar i umożliwiającej późniejsze praktyki”<sup>3</sup>. Na uwagę zasługuje w tym momencie szczególnie druga część cytowanej definicji, bowiem dotyczy ona czasu następującego po pojawieniu się owocu działań kreatywnego artysty (w tym przypadku efektem starań stanie się dzieło literackie.). Wytwór jest, w myśl zasady praktyczności i użyteczności, przejawem pozytywnym, jeśli skłania kolejnych czytelników do przemyśleń na tematy w nim poruszane. Dzieło innowacyjne powinno inspirować odbiorców do zmiany sposobu postrzegania rzeczywistości, kultury, literatury. Krótko mówiąc, winno zyskać sobie grono naśladowców<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007, s. 60-61.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 60.

<sup>4</sup> Jest to jeden z zasadniczych warunków uznania danego odkrycia za innowację, ponieważ „odkrycie zostaje dokonane tylko po to, by mogło być powtarzane, wykorzystywane i wpisywane w odmienne konkrety”. W myśl tej teorii każdy wytwór innowacji może być uznawany za takowy tylko wówczas, jeśli doczeka się grona odbiorców, pragnących kontynuować rozpoczęte przez innowacyjne badacza dzieło. Kolejne przekształcenia i wykorzystania wzmacniają status innowacji, równocześnie dając jej szansę na dalszą egzystencję w sytuacji, gdy staje się ona faktem powszechnie znanym i akceptowanym. Należy nadmienić także, iż kolejne wykorzystania, pomimo swej istotnej funkcji, będą już tylko naśladowaniem innowacji, nie zaś innowacją samą w sobie. Poprzez swoją wtórność

Innowacja dostrzegana jest zawsze niejako *ex post* – w perspektywie przeszłości, na tle której wyróżnia się dzieło oryginalne. Założeniem artysty-innowatora jest zwykle motywowanie kolejnych badaczy, chcących naśladować innowację, dopracowywać ją, bazować na jej założeniach. Jednak nadal, pomimo możliwych kontynuacji i przekształceń początkowej idei zawartej w późniejszych opracowaniach, to pierwotne dzieło powinno stanowić podstawę. Ono winno stać się obiektem pierwszych badań. Dopiero później odnieść się można do kontynuatorów, porównując ich idee z pierwowzorem.

Dwa opisane powyżej wyznaczniki innowacyjności znajdują swoje odzwierciedlenie w *Wykładach o literaturze Vladimira Nabokova*. Badacz ten, dzięki swoim specyficznym poglądom na pisarstwo oraz sztukę czytania utworów literackich, wprowadza do nauki o literaturze pewne przekształcenie – oderwanie od znanych oraz akceptowanych kanonów i schematów. Proponuje nowe spojrzenie na czytelnika, jak również na dzieło. Z drugiej zaś strony, poprzez formę wykładów kierowanych do młodych ludzi – studentów literatury, spełnia kolejne kryterium innowacyjności. „Produkuję” następców swoich idei, osoby, które będą patrzeć na literaturę inaczej, przez pryzmat poglądów mistrza<sup>5</sup>.

## II

*Wykłady o literaturze* zachwycają precyzją badania utworów literackich, pochylania się nad każdym detalem, dostrzegania tego, co do tej pory było całkowicie niewidoczne dla czytelników lub też, przez niedopatrzenie, umykało ich uwadze. Nabokov wplata kwestie teoretyczne w analizę poszczególnych utworów literackich, a poprzez to daje czytelnikom (początkowo wyłącznie słuchaczom wykładów) możliwość zauważenia teoretycznych zależności w samym tekście, osadzenia teorii w praktyce. Autor stawia kilka tez, które zaskakują swoją odkrywczością i nowatorskim charak-

---

utrącą status oryginalności. Zob. J. Derrida, *Psyche. Odkrywanie Innego*, przeł. M. P. Markowski, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1997, s. 85.

<sup>5</sup> W dedykacji będącej równocześnie pożegnaniem ze studentami Nabokov stwierdza, iż podejmowane przez niego próby miały nauczyć słuchaczy obcowania z literaturą na zasadach, które on sam wyznaczył. Mówi: „Staralem się zrobić z was dobrych czytelników, którzy czytają książki nie po to, by infantylnie identyfikować się z ich bohaterami, nie po to, by z młodzieńczą naiwnością uczyć się z nich życia, nie po to wreszcie, by, jak to czynią akademicy, upajać się tworzeniem ogólnych prawd. Usiłowałem nauczyć was czytać książki dla ich formy, zawartych w nich wizji, dla ich artyzmu”. V. Nabokov, *Wykłady o literaturze*, *op. cit.*, s. 482.

terem, a równocześnie są bliskie czytelnikowi i stosunkowo łatwe do wprowadzenia do sposobu lektury tekstów literackich.

Pierwszym założeniem, stanowiącym priorytet dla sposobu czytania tekstów, jest dla Nabokova odejście od czytelnictwa naiwnego. Autor *Lolity* zauważa, iż wyróżnić można co najmniej dwa rodzaje wyobraźni czytelniczej. Celem pierwszej, ocenianej przez Nabokova negatywnie, jest emocjonalny odbiór dzieła literackiego<sup>6</sup>. Zatrzymanie się na tym poziomie odczytania literatury zamyka drogę do głębszego poznania struktury dzieła, bowiem powoduje skupienie się na warstwie fabularno-przygodowej. Taki „ograniczony” czytelnik, charakteryzujący się ową „pośledniejszą” formą wyobraźni nie dostąpi prawdziwej przyjemności obcowania z tekstem literackim. Przyjemność tę może zapewnić mu wyłącznie „’bezosobowa’ wyobraźnia i gotowość przeżywania artystycznych rozkoszy”<sup>7</sup>. Nabokov przekonuje studentów, że najistotniejsze jest ustalenie równowagi pomiędzy umysłami autora i czytelnika. Chodzi o dostrzeżenie pewnej nici powiązań, które pozwolą odbiorcy odkryć pierwotne zamiary i motywację działań autora dzieła. Ten drugi – prawidłowy – typ odbioru nie może jednakże pozostać całkowicie obiektywny, pozbawiony emocji i przeżyć, charakterystycznych dla pierwszego rodzaju wyobraźni czytelniczej. Jak twierdzi sam autor: „zachowanie pełnego obiektywizmu w tych sprawach jest oczywiście niemożliwe. Wszystko, co wartościowe jest w pewnym sensie subiektywne”<sup>8</sup>. Jednak, nawet w sytuacji braku możliwości osiągnięcia pełnego obiektywizmu odbioru dzieła, warto zachować pewien dystans, rozdzielający świat przedstawio-

---

<sup>6</sup> Nabokov rozwija ową myśl w następujący sposób: „Czytelnik przeżywa intensywnie sytuację opisaną w książce, ponieważ przypomina mu ona coś, czego doświadczył sam lub ktoś mu znany. Albo z kolei ceni sobie książkę dlatego, że ta coś ewokuje [...]. Albo też – i jest to najgorsze, co może zrobić czytający – identyfikuje się on z jakąś postacią z książki.” *Ibidem*, s. 37. Doskonałym przykładem definiowanego przez badacza negatywnego podejścia do kwestii literatury staje się postać Emmy Bovary, którą to Nabokov nazywa złą czytelniczką. Emma bowiem „odbiera książki emocjonalnie, powierzchownie, z młodzieńczą niedojrzałością, utożsamiając się z rozmaitymi heroinami romansów”. Zob. *Ibidem*, s. 197.

<sup>7</sup> *Ibidem*. Problematykę uczuć towarzyszącym odbiorowi literatury podnosi również Roland Barthes, który podkreśla, iż: „podniecenie, jakie ogarnia nas może przy czytaniu powieści, nie jest podnieceniem „wizji” (w istocie, nic nie „widzimy”), lecz sensu, to znaczy wyższego porządku relacji, który także posiada swe wzruszenia, nadzieje, groźby, triumfy: ‘to, co się dzieje’ w opowiadaniu, z punktu widzenia rzeczywistości (realnego) dosłownie jest niczym; ‘to, co się zdarza’ – to sama mowa, przygoda mowy, której pojawienie się budzi radość.” Zob. R. Barthes, *Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań*, przeł. W. Błońska, „Pamiętnik Literacki” 1986, z. 4, s. 327-359. Przemyślenia te będą bardzo istotne również przy omawianiu poglądów Nabokova na temat formy utworu literackiego – jego struktury i stylu, które analizowane będą w dalszej części wywodu.

<sup>8</sup> V. Nabokov, *Wykłady o literaturze*, *op. cit.*, s. 197.

ny i świat rzeczywisty<sup>9</sup>. Ta rezerwa pozwoli uniknąć czytania za pomocą emocji, równocześnie nie powodując całkowitej utraty możliwości głębokiego zachwytu nad książką. Czytelnik, którego projektuje w swoich wykładach Nabokov, winien odnaleźć złoty środek pomiędzy dwiema postawami czytelnicznymi. Musi z jednej strony okiełznać swoją wyobraźnię, z drugiej zaś zachować przyjemność lektury<sup>10</sup>.

Założenie, które proponuje autor wydaje się strategią przydatną wielu czytelnikom, tracącym możliwość dostrzeżenia szczegółów przez zbyt emocjonalne podejście do utworu. Skupianie się na elementach świata przedstawionego – specyficznego daru autora dla czytelnika, powoduje konieczność racjonalnego – analitycznego odbioru dzieła. Dlatego, jak podkreśla autor *Błatego ognia*:

najlepszym temperamentem dla czytelnika, takim, który albo się ma, albo należałoby rozwijać, jest połączenie temperamentu artysty i naukowca. Ktoś, kto jest tylko pełnym entuzjazmem czytelnikiem o artystycznej naturze ma skłonności do subiektywizacji swej postawy wobec książki, natomiast naukowy chłód w ocenie może przytłumić żar intuicji. Jeśli jednak potencjalny czytelnik jest całkowicie pozbawiony pasji i cierpliwości – pasji artysty i cierpliwości naukowca – nie będzie czerpał satysfakcji z obcowania z wielką literaturą<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Subiektywizm, o którym wspomina Nabokov jako o elemencie koniecznym do prawidłowego odczytania utworu, odnosić się może do poglądów dotyczących postrzegania świata i rzeczywistości w koncepcjach Martina Heideggera. Niemiecki filozof uznawał, iż nie ma możliwości potwierdzenia istnienia jednej rzeczywistości, z którą mogliby utożsamiać się wszyscy ludzie. Twierdził natomiast, iż każdy człowiek posiada swój indywidualny sposób obserwacji i postrzegania otaczającego go świata, wynikający m.in. z osobistego doświadczenia i predyspozycji. Zob. K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, Warszawa 1978, s. 49-65. Potwierdza się zatem pogląd Nabokova o niemożności osiągnięcia pełnego obiektywizmu w odbiorze dzieła literackiego (traktowanego jako element rzeczywistości, z którą styka się czytelnik). Każdorazowo zakładany początkowo pełny obiektywizm zostaje wyeliminowany przez subiektywne postrzeganie. Jednakże, jak twierdzi autor *Lolity* ideałem, do którego powinien dążyć każdy odbiorca literatury staje się oderwanie od osobistych przeżyć i uczuć, w celu osiągnięcia zaszczytu obcowania z „czystym” dziełem literackim.

<sup>10</sup> Koncepcję dwóch poziomów wyobraźni Nabokova można powiązać z ideą dwóch rodzajów czytelników autorstwa Umberto Eco. Autor kreujący swoją opowieść tworzy czytelnika modelowego, posiadającego odpowiednie kompetencje, pozwalające na odbiór danego dzieła. Byłby zatem ów czytelnik modelowy podobny do czytającego umysłem i „miejscem między łopatkami” czytelnika Nabokova. Czytelnik empiryczny – rzeczywiście dostępujący kontaktu z lekturą (pozostawiony niejako w toku lektury samemu sobie) może, jeśli nie uzyska odpowiednich wskazówek i strategii, stać się czytelnikiem naiwnym – emocjonalnym, podatnym na wpływy, wspomnienia, namiętności. Zob. U. Eco, *Interpretacja i nadinterpretacja*, przeł. T. Bieroń, Kraków 1996, s. 63-64.

<sup>11</sup> V. Nabokov, *Wykłady o literaturze, op. cit.*, s. 37.

Znów pojawia się sławiona przez Nabokova równowaga, której nie może zabraknąć prawdziwemu czytelnikowi.

Postulowana przez autora *Lolity* harmonia wytwarzana jest poprzez wielokrotne stykanie się z tekstem dzieła. Stąd wywodzi się kolejna zasada, która powinna przyświecać odbiorcy, chcącemu zasłużyć na status dobrego czytelnika – wielokrotność. „Dobry czytelnik, wielki czytelnik, czytelnik aktywny i twórczy jest czytelnikiem wielokrotnym”, przekonuje swoich studentów Nabokov<sup>12</sup>. Pierwszy kontakt z dziełem nie daje odbiorcy możliwości dostrzeżenia wszystkich elementów tworzonego przez autora świata, nie pozwala na analizę szczegółów. Pierwsza lektura sprzyja natomiast próbom generalizacji, uchwycenia nadrzędnego (w mniemaniu wielu czytelników) sensu utworu. Prawdziwość koncepcji Nabokova potwierdza się w badaniach Umberto Eco. Włoski badacz zauważa, że czytelnik, który styka się z dziełem po raz pierwszy nie jest w stanie dostrzec związków czasowych pomiędzy wydarzeniami rozgrywającymi się w utworze<sup>13</sup>. Dopiero kolejne próby odczytania pozwalają na zauważanie swoistych zależności pomiędzy konkretnymi zdarzeniami, ułożenie „kawałków” dzieła w całość. Wspominane związki czasowe to nic innego, jak opisywane przez Nabokova szczegóły, stanowiące o realnym znaczeniu utworu.

---

<sup>12</sup> Podsumowaniem kwestii wymagań, jakie Vladimir Nabokov stawia czytelnikom, stać się może nieco ironiczny opis, który Jerzy Pilch przytacza w *Drugim dzienniku*. Cytowany przez Pilcha Michał Szymański pisze, że: „wymagania, które Nabokov stawia dobremu czytelnikowi, były [...] wyśrubowane. Dobry czytelnik to czytelnik wielokrotny, obdarzony niecodzienną wyobraźnią, którą potrafi okiełznać, podążając za tekstem. [...] Za nic ma idee, obrazy epoki, literackie szkoły i prądy. Najważniejszym instrumentem dobrego czytelnika – to chyba najślawniejsza fraza Nabokova – jest analityczny umysł i czułe miejsce między łopatkami, odcinek kręgosłupa, którym wskutek spotkania z cudowną kombinacją elementów literackiej fikcji wstrząsa przyjemny dreszcz. [...] Dreszcz jest przecuciem innego świata, przecuciem, że jest się ‘jakoś, gdzieś związanym z innymi formami egzystencji, w których sztuka stanowi normę.’” Cyt. za: J. Pilch, *Drugi dziennik*, Kraków 2014, s. 118. Wspominany przez Szymańskiego dreszcz, mający pozwalać na dostąpienie zaszczytu kontaktu ze „światem” literatury istotny będzie zwłaszcza dla dalszych rozważań, dotyczących się zjawiska „ja” tekstowego.

<sup>13</sup> Zob. U. Eco, *Siedem przechadzek po świecie fikcji*, przeł. J. Jarniewicz, Kraków 1995, s. 40. Umberto Eco opiera koncepcję wielokrotnego czytelnictwa na przykładzie swojej przygody czytelniczej związanej z powieścią *Sylwia*. Autor dostrzega zasadność wielokrotnego czytania, powracania do dzieł literackich. Jak sam stwierdza: „Doświadczenie wielokrotnego czytania tekstu na przestrzeni czterdziestu lat udowodniło mi, jak bardzo mylą się ci, którzy twierdzą, że rozbiór tekstu i szczegółowa interpretacja to wyrok śmierci dla magii dzieła. Za każdym razem, gdy tylko brałem do ręki *Sylwię*, mimo że znałem jej anatomię – być może dlatego, że znałem ją tak dobrze – znowu się w niej zakochałem, jakbym czytał ją po raz pierwszy.” *Ibidem*, s. 18. Na podkreślenie zasługuje zwłaszcza fragment potwierdzający zasadność dokładnej, szczegółowej analizy i interpretacji dzieła. W ten bowiem sposób proponował lekturę dzieł Nabokov, któremu przyświecał cytat z Flauberta – „Jakimże mędrcem byłby człowiek, gdyby poznał dobrze choćby pięć lub sześć książek”. Cytat za: V. Nabokov, *Wykłady o literaturze*, op. cit., s. 33.



Pragnieniem Nabokova – czytelnika i interpretatora, jest możliwość odbioru dzieła literackiego w podobny sposób, w jaki postrzega się dzieło malarskie. Kiedy patrzymy na obraz, jesteśmy w stanie objąć wzrokiem jego całość, dostrzec równocześnie wiele szczegółów, symboli, zależności. Książka nie daje czytelnikowi takiej możliwości, ponieważ zmusza do długiego, żmudnego aktu czytania, niejednokrotnie rozłożonego na wiele dni<sup>14</sup>. To przedłużone spotkanie z utworem skutkuje najczęściej zatraceniem wielu elementów istotnych dla zrozumienia koncepcji pisarza, jego autorskiej wizji. Dopiero drugi, trzeci i kolejny akt czytania umożliwia czytelnikowi postrzeganie książki zbliżone do percepcji obrazu. Skoro czytelnik zna już przebieg fabuły, wie, w jaki sposób następują poszczególne zdarzenia, jest zaznajomiony z całym wachlarzem bohaterów danego dzieła – posiada zatem ogólną orientację w zakresie warstwy fabularnej, może skupić się na tym, co umyka podczas pierwszej lektury – na szczegółach.

Pełne zrozumienie sposobu badania dzieł literackich, jakie cechuje autora *Lolity*, nie jest możliwe bez uprzedniego zapoznania się z tym, co Nabokov nazywa formą powieści. Forma składa się, w mniemaniu rosyjskiego pisarza, z dwóch komponentów: struktury i stylu. Struktura byłaby w tym przypadku „zaplanowanym modelem dzieła literackiego, zaś styl – manierą autora, prowadzącą do nadania utworowi wartości literackiej i odczucia doskonałości”<sup>15</sup>. Założenie, że każdy utwór zbudowany jest z dwóch opisanych powyżej składników powoduje konieczność dwutorowej jego interpretacji – opartej na badaniu struktury (czyli przede wszystkim warstwy semantyczno-fabularnej utworu<sup>16</sup>) oraz na analizie stylu danego autora, objawiającego

---

<sup>14</sup> Bliski koncepcji „jednorazowego” odbioru tekstu literackiego był również Edgar Allan Poe. W swoich tekstach teoretycznych pisarz podkreślał wielokrotnie, iż pisze krótkie formy literackie – opowiadania właśnie po to, by czytelnik mógł zapoznać się z nimi podczas jednorazowego seansu czytelniczego. Autor *Ligei* utrzymywał bowiem, że nawet krótka – kilkugodzinna przerwa w odbiorze powoduje oderwanie się od tekstu oraz utracenie więzi z przedstawionym przez autora światem. Zob. F. Lyrą, *Edgar Allan Poe*, Warszawa 1973. Nabokov posuwał się jeszcze dalej, ponieważ pragnął, by odbiór był natychmiastowy – dokonywany niemal w ułamku sekundy. Jednakże obie koncepcje prowadziły do podkreślenia znaczenia czasu odbioru w jakości czytania i rozumienia literatury.

<sup>15</sup> Zob. V. Nabokov, *Wykłady o literaturze*, *op. cit.*, s. 168.

<sup>16</sup> Jednak należy bardzo ostrożnie posługiwać się pojęciem fabuły, bowiem dla Nabokova stanowi ona wartość drugorzędną. Struktura powieści to, jak pisze autor: „przebieg danej historii, celowość podążania autora za tym czy innym wątkiem, dobór postaci, użytek, jaki z nich robi, ich wzajemne relacje, różne związane z nimi motywy tematyczne, splątanie i krzyżowanie wątków [...]” Zob. *Ibidem*. Słowem, które nasuwa się samoistnie jest funkcjonalność owych elementów. Nie chodzi o podążanie za fabułą, bowiem ono nie prowadzi do wniosków, mogących zainteresować odbiorcę literatury. Istotny jest natomiast cel działań autora oraz ocena zasadności i sprawności wykorzystania wydarzeń i postaci,

się w „sposobie, w jaki funkcjonuje struktura”<sup>17</sup>. Zgodnie z przesłankami wynikającymi z tekstu należy odnieść się w pierwszej kolejności do zagadnień struktury powieści. Do tej pory nauczyciel wskazywał jak czytać, teraz zaś mówi, na co czytający winien zwrócić baczną uwagę.

Szczegóły, detale, drobnostki – oto, co zdaje się być najistotniejsze podczas lektury książek, zwłaszcza zaś wielkich, powszechnie uznawanych dzieł literackich<sup>18</sup>. Kierowanie się gotowymi uogólnieniami, powielanie schematów czytelniczych, znanych już przed aktem czytania opinii na temat utworu, oddala czytelnika od samego tekstu. Nabokov radzi, by najpierw „zebrać z wielką miłością słoneczne okruchy”<sup>19</sup>, potem zaś dokonywać generalizacji sensu utworu. Podążając za sposobem myślenia autora *Wykładów o literaturze* nie jest możliwe dostrzeżenie i zrozumienie całości świata kreowanego przez Karola Dickensa w *Samotni*, jeśli czytelnik przystąpi do lektury z gotowymi oczekiwaniami w kwestiach wątku miłosnego powieści oraz dramatu ubogich, nieszczęśliwych dzieci. Zniknie wówczas, jak podkreśla w analizie dzieła Nabokov, równie emocjonujący i ciekawy wątek biograficzny czy też kryminalny, nie wspominając już o charakterystycznym stylu twórczości Dickensa, przejawiającym się w grach słownych i specyficznym tworzeniu opisów miejsc.

Poszanowanie dla zasady dostrzegania szczegółów i nadawania im ogromnej roli w obrębie warstwy semantycznej utworu widoczne jest w analizach, których dokonuje Nabokov. Jednym z najbardziej ilustratywnych przykładów tej techniki jest obserwacja dotycząca kolorystyki w przywoływanej powyżej *Samotni* Dickensa. Nabokov analizuje tę kwestię bardzo dokładnie, by ostatecznie wysnuć wniosek, iż każdy z bohaterów powieści posiada przypisany kolor, który widoczny jest w jego otoczeniu w momencie, gdy bierze on bezpośredni udział w akcji utworu<sup>20</sup>. Każda z barw ma przy tym funkcję charakteryzującą daną postać, przydającą jej konkret-

---

które pojawiają się w danej powieści. Badając strukturę nie analizuje się zatem kolejności wydarzeń rozgrywających się w utworze, lecz sprawność łączenia owych wydarzeń, ich wzajemne powiązania, skutki z nich wypływające.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> Nabokov wielokrotnie powtarza studentom – zwłaszcza w czasie analizy konkretnych utworów literackich, znamienne słowa: „Czytając, powinniśmy dostrzegać i pieścić szczegóły; Pieścić najdrobniejsze szczegóły.” Mnogość wskazówek dotyczących problematyki szczegółów prowadzi do wniosku, iż Nabokov pozostawał wierny ten metodzie interpretacyjnej oraz chciał przekonać swoich słuchaczy, iż stanowi ona podstawę dobrego odczytania dzieła. Zob. *Ibidem*.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> Zob. *Ibidem*, s. 109.

ne cechy, wartościującą. Można zatem uznać, że pozornie nieposiadający znaczenia szczegół – barwa towarzysząca postaciom, dla Nabokova stanowi bazę do interpretacji i pozyskiwania nowego sensu.

Drugim niezmiernie ważnym elementem dzieła literackiego, jak zostało już nadmienione nieco wcześniej, jest styl. Nabokov nakłania czytelnika do poszukiwania specyficznych wyznaczników stylu danego autora, które, jak podkreśla, pozwalają na jednoznaczną identyfikację dzieła z osobą twórcy. Badacz charakteryzując styl mówi, iż:

to nie narzędzie, nie metoda, nie kwestia samego doboru słów. Jako coś więcej niż to wszystko razem, styl jest wewnętrznym komponentem lub cechą charakterystyczną osobowości autora. A zatem, kiedy mówimy o stylu, rozumiemy przez to niepowtarzalną naturę konkretnego artysty i sposób, w jaki ta natura wyraża się w jego twórczości<sup>21</sup>.

Autor *Lolity* nadmienia ponadto, iż styl wybitnego artysty jest dobrem, które niejako doprasza się analizy i próby zrozumienia. Każdy człowiek posiada swój charakterystyczny styl, jednak nie przejawia on znamion geniuszu. Tylko styl artysty zasługuje na uznanie. Nabokov łączy zatem specyficzny styl pisarski ze zjawiskiem talentu artystycznego, tym samym negując wszelką możliwość wykształcenia interesującego i bogatego stylu u osoby, która nie posiada talentu do tworzenia literatury<sup>22</sup>.

*Wykłady o literaturze* stanowią niezwykle bogaty zbiór analiz stylów znanych europejskich pisarzy. Każdy z wykładów<sup>23</sup> obfituje w badania stylu autora. Są one wyróżnione i dokładnie opisane – jak dzieje się to w przypadku *Mansfield Park*, *Samotni Pani Bovary*, czy *W stronę Swanna* lub też ukryte w toku interpretacji, co widoczne jest m.in. w opisie opowiadania *Dziwny przypadek doktora Jekylla i pana Hyde'a*. W działaniach Nabokova zauważyć można pewną celowość. Jest on miano-

---

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 102.

<sup>22</sup> „Dlatego właśnie nie wierzę, żeby można było nauczyć pisać kogoś, kto nie posiada wrodzonego literackiego talentu. Tylko w takim przypadku można pomóc młodemu autorowi odnaleźć siebie, uwolnić jego język od klisz, wyeliminować niezdarność, wytworzyć nawyk poszukiwania z anielską cierpliwością właściwego słowa, [...] które odda z największą precyzją dokładny odcień i intensywność myśli”. *Ibidem*, s. 103.

<sup>23</sup> Posługując się słowem „wykłady” autorka ma na myśli całości tematyczne, związane z konkretnym dziełem literackim, nie zaś wykłady w znaczeniu akademickim.

wicie zwolennikiem stwierdzenia, iż czytelnik powinien z łatwością i naturalnością rozpoznawać dzieło konkretnego autora po samym tylko stylu utworu. Styl autora staje się więc niezwykle istotnym elementem dzieła literackiego. Dokładna, bardzo dociekliwa analiza stylistyczna każdego z omawianych dzieł prowadzi do wyrobienia w studentach nawyku zwracania bacznej uwagi na tę problematykę i wychwytywania owych charakterystycznych wyznaczników pisarstwa danego autora. Tylko wówczas powiedzie się proponowany przez Nabokova eksperyment z rozpoznawaniem autorstwa fragmentów utworów<sup>24</sup>.

Z drugiej jednak strony autor *Wykładów o literaturze* wielokrotnie podkreśla, iż świat, który pisarz tworzy jest całkowicie oderwany od otaczającej go rzeczywistości<sup>25</sup>. Zatem, cechy stylu Kafki, Dickensa czy też Stevensona, które widoczne są w ich utworach, nie mogłyby odnosić się do realnego autora, lecz raczej do podmiotu (postaci narratora), dostrzeganego przez czytelnika w utworze. Zależność ta powoduje konieczność odniesienia się do problematyki szeroko opisywanej i badanej, mianowicie kwestii podmiotu – „ja” tekstowego<sup>26</sup>. Analizując *Mansfield Park* Nabokov dostrzega, iż Jane Austen kreuje jedną z bohaterek opowieści na wyrazicielkę własnych poglądów i ideałów. Fanny Price to postać stanowiąca odwzorowanie uczuć angielskiej pisarki. Nabokov używa określenia *filtr* mającego jeszcze mocniej podkreślić związek pomiędzy bohaterką opowieści i autorką. Autor *Lolity* pisze, że Fanny odgrywa w powieści rolę czynnika *przesiewającego*, ponieważ to przez pryzmat jej odczuć i przekonań czytelnik poznaje inne postaci, zaangażowane w akcję utworu.

---

<sup>24</sup> Zob. V. Nabokov, *Wykłady o literaturze, op. cit.*, s. 284. Nagrodą za wytworzenie w sobie umiejętności rozpoznawania dzieła wyłącznie po stylu pisarskim jego autora jest według Nabokova satysfakcja odbiorcy, przejawiająca się w *radosnej pewności*.

<sup>25</sup> Problematykę mimetyczności (lub jej braku) w obrębie tekstów literackich szerzej opisuje Michał Paweł Markowski w tekście dotyczącym pojęcia reprezentacji. Zob. M. P. Markowski, *O reprezentacji*, [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. R. Nycz, Kraków 2006, s. 287-333.

<sup>26</sup> Nabokov projektuje własną – gruntownie przemyślaną, koncepcję trzech typów obecności autora w dziele. Pierwsza, niejako tradycyjna, postuluje obecność narratora, który przemawiając w pierwszej osobie staje się reprezentacją autora. Badacz uwzględnia ponadto tzw. narratora „na pół etatu” (określenie V. Nabokova), pełniącego prócz roli narratora również funkcję bohatera opowieści, traktowanego na równych prawach z innymi protagonistami. Drugi typ to już tzw. „bohater przesiewowy”, stający się zwierciadłem, przez które czytelnik „widzi” wszystkie opisane w utworze relacje, miejsca, postaci. Ostatni rodzaj reprezentacji stanowi autorska koncepcja Nabokova – tzw. *perry*, czyli postać istniejąca na prawach podobnych do kreacji bohatera przesiewowego, lecz pozbawiona znaczenia dla struktury utworu. *Perry* bowiem tworzony jest wyłącznie w celu uzyskiwania przez odbiorcę dostępu do konkretnych miejsc i osób. Zob. V. Nabokov, *Wykłady o literaturze, op. cit.*, s. 149.

Postać Fanny Price w powiązaniu z jej rolą w opowieści o rodzinie Bertramów konotuje skojarzenia z teorią „ja” sylleptycznego. Jest to, jak opisuje Ryszard Nycz:

„ja”, które musi być rozumiane na dwa odmienne sposoby równocześnie: a mianowicie jako prawdziwe i zmyślone, jako empiryczne i jako tekstowe, jako autentyczne i jako fikcyjno-powieściowe<sup>27</sup>.

„Kopciuszek” z Mansfield (określenie V. Nabokova) i Austen stać się mogą, w myśl powyższej teorii, dwoma odbiciami tego samego „ja”. Autorka przelewa część swojego światopoglądu w obręb świata przedstawionego tworząc postać siostrzenicy lady Bertram. Tym samym zyskuje możliwość głębszego wnikania w strukturę samego tekstu, jego swobodnego przekształcania.

Kwestią, która może przeczyć wysuwanym powyżej wnioskowi jest brak zgodności nominalnej pomiędzy „ja” empirycznym i „ja” tekstowym<sup>28</sup>. Jednakże, sprzeczność ta staje się mniej wyraźna, przy zwróceniu uwagi na opisaną przez Nabokova etymologię imienia Fanny<sup>29</sup>. Poprzez powiązania rodzinne pierwowzoru postaci panny Price Jane Austen buduje relację z bohaterką, nadaje jej status nadrzędny w stosunku do innych postaci pojawiających się w powieści.

Drugim odnoszącym się do tej teorii typem bohatera zdaje się Estera, postać opisana przez Karola Dickensa w *Samotni*. Nabokov zwraca uwagę, iż Estera zostaje zrównana z autorem, bowiem ona sama „pisze” niemal połowę powieści. Autor oddaje bohaterce głos, pozwala jej na pozornie swobodne kształtowanie formy opowieści, jednak sam nadal jest obecny i kontroluje działania bohaterki. Tym samym model:

---

<sup>27</sup> R. Nycz, *Język modernizmu: prolegomena historycznoliterackie*, Wrocław 2002, s. 109.

<sup>28</sup> Ryszard Nycz zakłada, iż „najbardziej znamienym sygnałem [...] jest zapewne tożsamość nazwiska autora i protagonisty czy narratora utworu, powodująca w konsekwencji, rzecz można, śmiało wkroczenie autora do tekstu w roli bohatera odtąd nie całkiem już fikcyjnej historii”. Zob. *Ibidem*.

<sup>29</sup> Nabokov tłumaczy studentom, że imię Fanny autorka nadaje bohaterce na cześć swojej ukochanej bratanicy. Zabieg ten powoduje subiektywizację postaci panny Price. Równocześnie przydaje on Fanny status postaci wybranej przez autorkę, spełniającej specjalną rolę w toku akcji powieści. Tym samym Jane Austen stworzyła sobie możliwość bezpośredniego „wejścia” w strukturę tekstu, wypowiedzenia się w utworze, bez konieczności wprowadzania dodatkowego podmiotu (występującego w roli narratora) – ilustrującego jej poglądy i przekonania, a równocześnie zaburzającego strukturę utworu. Zob. V. Nabokov, *Wykłady o literaturze, op. cit.*, s. 98, 148-149.

dawniejszy, z założenia hierarchiczny i wertykalny, oparty na opozycji powierzchni i głębi, wyparty zostaje przez model horyzontalny, interakcyjny i interferencyjny, w którym „ja” rzeczywiste i „ja” literackie wzajemnie na siebie oddziałują i wymieniają się właściwościami [...]<sup>30</sup>.

Znamienna wydaje się zwłaszcza wspomniana przez badacza interakcyjność, która zakłada równy status obu postaci – empirycznej i tekstowej, a także równoznaczność przysługujących im praw.

Wejście w świat wykładów Władimira Nabokova prowadzi nieuchronnie nie tylko do próby zmiany własnego sposobu czytania literatury – dostosowania się do wzorców postulowanych przez mistrza i nauczyciela, lecz także do poszukiwania odbiorców, którzy owe schematy wcielają w życie. Można powiedzieć, iż jest to swego rodzaju szukanie wzorów, będących potwierdzeniem ideałów Nabokova, zwłaszcza we współczesnym świecie, w którym rola literatury wyraźnie upada<sup>31</sup>. Jednym z przykładów takich interpretatorów staje się Jerzy Pilch, przede wszystkim w obrębie wydanych przez siebie dzienników, stanowiących swoistą wykładnię sposobu czytania literatury<sup>32</sup>.

Pilch odnosi się w swoim wywodzie, motywowanym przeczytanym wcześniej artykułem nawiązującym do poglądów Nabokova, do pisarstwa Tomasza Manna, problematyki literatury bezinteresownej. Jest to natomiast jeden z zasadniczych wyznaczników teorii literatury według autora *Bladego ognia*. Nabokov, pisze Pilch:

miał błyskotliwą i nieodpartą rację co do wyższości literatury bezinteresownej nad wszelkimi innymi literaturami, miał stuprocentową słuszność co do jej wyjątkowości, jedyności i konieczności istnienia takiej i tylko takiej literatury<sup>33</sup>.

---

<sup>30</sup> R. Nycz, *Język modernizmu: prolegomena historycznoliterackie*, op. cit., s. 111.

<sup>31</sup> Na temat pomniejszania roli i znaczenia literatury w ponowoczesności pisze m.in. Piotr Czapliński. Badacz twierdzi, iż w postmodernizmie: „[...] literaturze przypada miejsce na marginesie życia społecznego – poza medalowym podium, gdzieś w tle polityki, sportu, seksu i biznesu”. Tym samym staje się ona dobrem wykraczającym poza najbardziej pożądane. Zob. P. Czapliński, *Języki przełomu*, [w:] *Z perspektywy końca wieku. Studia o literaturze i jej kontekstach*, red. J. Abramowska, A. Brodzka, Poznań 1997, s. 286.

<sup>32</sup> Literatura stanowi jeden z trzech (obok religii i piłki nożnej) głównych tematów dzienników Jerzego Pilcha. Autor wielokrotnie interpretuje i omawia przywoływane przez siebie dzieła (co nawiązuje do sposobu przekazywania wiedzy przez Nabokova – nauczyciela), a także – co najistotniejsze z punktu widzenia poruszanej problematyki – dokonuje analizy koncepcji Władimira Nabokova, wzbogacając opis o własne przemyślenia i konkluduje. Zob. J. Pilch, *Drugi dziennik*, op. cit., s. 116-125.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 122.

Uwagę odbiorcy zwraca przede wszystkim stwierdzenie o wyjątkowości literatury bezinteresownej na tle innych literatur. Autor *Pod mocnym aniołem* jednocześnie przyznaje rację Nabokovowi i nie zgadza się z całością jego poglądów. Nabokov podkreśla, że tylko literatura bezinteresowna może być nazwana literaturą. Wszystko, co wychodzi poza ramy autoteliczności nie ma prawa być nią nazywane. Pilch zachowuje się nieco ostrożniej. Jego sprzeciw oscyluje wokół kwestii oceny bezinteresowności literatury. Jest to niewątpliwie zadanie trudne, bowiem wybór zmusza do przyjęcia pewnej ilości tekstów oraz, co nieuchronne, do wyłączenia wielu innych – naznaczonych kwestiami ideologicznymi lub teoretycznymi, eliminującymi bezinteresowny wymiar<sup>34</sup>. Jak podkreśla, nie bez charakterystycznej dla siebie ironii, autor *Dziennika*:

przycaczanie tego rodzaju rozumowań w kraju, w którym karykaturalna tradycja literatury zaangażowanej jest dalej żywa i pielęgnowana – ma dodatkowy smak [...].<sup>35</sup>

W myśl jednej z głównych przesłanek zawartych w *Wykładach o literaturze* duża część polskiego piśmiennictwa – nazywanego przez Pilch „literaturą zaangażowaną”, utraciłaby bezpowrotnie status literatury. Nie można zatem nie zgodzić się z ryzykownością bezwzględnego hołdowania poglądom Nabokova.

---

<sup>34</sup> Jerzy Pilch równocześnie zgadza się z założeniem Nabokova o bezinteresowności literatury oraz zaprzecza mu poprzez zakwestionowanie kryteriów oceny owej bezinteresowności. Tym samym wprowadza pewien stopień niedookreślenia tego, co w zakres literatury może być włączone, co zaś winno być nieuchronnie wykluczone z tego zbioru. Kwestię rozumienia literatury oraz jej granic i funkcji przez Jerzego Pilcha – owej dwuznaczności i dwubiegunowości w interesujący sposób odczytuje Michał Nawrocki, który w jednym ze swoich tekstów dotyczących autora *Pod mocnym aniołem* pisze: „[...] tym co dla Pilcha stanie się kluczowe w odczytaniu Rymkiewicza (i – jak sądzę – nie tylko Rymkiewicza) będzie z jednej strony przyznanie literaturze jej obrazowo-niedosłownego wymiaru, ze strony drugiej będzie to potraktowanie literatury jako najpoważniejszego narzędzia poznania.” M. Nawrocki, *Masakra jako lektura. Wykład o Jerzym Pilchu, który czyta Jarosława Marka Rymkiewicza, który czyta Czesława Miłosza, który czyta Tadeusza Gajcego*, [w:] idem, *Wspomnienia o rzeczach, które nie istniały. Eseje na czas niepokoju*, Tarnów, 2013, s. 50. Obrazowo-niedosłowny wymiar odnosić się będzie do autotelicznego charakteru literatury, zaś wymiar poznawczy zakłada jednoznacznie wprowadzenie konkretnej funkcji literatury, mianowicie funkcji prezentacji i interpretacji otaczającego czytelnika świata.

<sup>35</sup> J. Pilch, *Drugi dziennik*, *op. cit.*, s. 123.

### III

Głównym założeniem autorki było wykazanie, iż *Wykłady o literaturze* Vladimira Nabokova stanowią przykład książki innowacyjnej, zmieniającej sposób postrzegania literatury oraz wskazującej drogę dla przyszłych interpretatorów i badaczy. W świetle zgromadzonych i przedstawionych argumentów można śmiało zgodzić się z tezą o innowacyjności koncepcji autora *Lolity*. Nie sposób oprzeć się wrażeniu, że Nabokov stworzył swój własny – pod wieloma względami oryginalny i autorski – wzór czytania tekstów literackich, który potem przekazywał swoim studentom. Zasada, jaką kierował się podczas odbioru literatury, czyli przede wszystkim obowiązek koncentracji na formie utworu, składającej się z dokładnie omówionych podczas wykładów struktury oraz stylu dzieła, doprowadza czytelnika *Wykładów o literaturze* do konieczności wprowadzenia w życie strategii świadomego, zaawansowanego badacza literatury, w miejsce stosowanej przez wielu odbiorców emocjonalnej, uczuciowej interpretacji dzieła. Na uwagę zasługuje ponadto niezwykła dbałość Nabokova o odczytanie każdego szczegółu, detalu, mogącego posiadać wpływ na zmianę warstwy semantycznej utworu. Strategia ta zmusza czytelnika do nieustannego badania najdrobniejszych części znaczeniowych dzieła, lecz równocześnie daje gwarancję dokładnej, całościowej interpretacji.

Na miano kontrowersyjnej zasługuje kwestia bezinteresowności literatury – jedna z podstawowych tez głoszonych przez Nabokova. Pogląd odmienny przedstawia bowiem Jerzy Pilch, mocno kwestionując organizację i kryteria, pozwalające zakwalifikować dany utwór do ekskluzywnej grupy dzieł bezinteresownych. Krytyczne spojrzenie autora *Bezpowrotnie utraconej leworęczności* pozwala czytelnikowi dostrzec pewne nieścisłości w teorii Nabokova, wynikające przede wszystkim z przynależności do innych kręgów kulturowych. Inaczej bowiem pisze się o literaturze (nawet przy założeniu, że jest ona całkowicie oderwana od otaczającej człowieka rzeczywistości) w powojennej Anglii, inaczej zaś rozumie się te koncepcje w Polsce – nadal naznaczonej wieloletnim panowaniem obcych ideologii.

Działaniem zasadnym, niejako na zakończenie i podsumowanie wszystkich zamieszczonych powyżej sugestii i prób interpretacji, wydaje się przytoczenie cytatu Vladimira Nabokova, który postuluje, iż: „każdy nowy typ pisarstwa wykształca



nowy typ czytelnika<sup>36</sup>. Dlatego też każda nowa książka, każde pojawiające się dzieło staje się dla interpretatora wyzwaniem, bowiem poprzez swoją formę (tak istotną dla autora *Lolity*) utwór literacki zmienia czytelników i dostosowuje ich do zaproponowanych przez autora wymogów. Czytanie i interpretowanie staje się zatem nieustanną przygodą, wzbogacającą nie tylko warsztat interpretacyjny czytelnika, lecz także jego świadomość. Nie pozostaje zatem nic innego, jak tylko dostąpić owego luksusu, który „może pomóc [...] w osiągnięciu czystej satysfakcji z obcowania z kunsztownym i natchnionym dziełem sztuki [...]”<sup>37</sup>.

## Bibliografia

- D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007.
- R. Barthes, *Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań*, przeł. W. Błońska, „Pamiętnik Literacki” 1986, z. 4.
- P. Czaplński, *Języki przełomu*, [w:] *Z perspektywy końca wieku. Studia o literaturze i jej kontekstach*, red. J. Abramowska, A. Brodzka, Poznań 1997.
- J. Derrida J., D. Attridge, *Ta dziwna instytucja zwana literaturą*, przeł. M. P. Markowski, [w:] *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, red. R. Nycz, Gdańsk 2001.
- J. Derrida, *Psyche. Odkrywanie Innego*, przeł. M. P. Markowski, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1997.
- U. Eco, *Siedem przechadzek po świecie fikcji*, przeł. J. Jarniewicz, Kraków 1995.
- U. Eco, *Interpretacja i nadinterpretacja*, przeł. T. Bieroń, Kraków 1996.
- F. Lyra, *Edgar Allan Poe*, Warszawa 1973.
- M. P. Markowski, *O reprezentacji*, [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. R. Nycz, Kraków 2006.

---

<sup>36</sup> V. Nabokov, *Wykłady o literaturze*, *op. cit.*, s. 403. Konstatacja autora *Lolity* pozwala na przywołanie słów Jacquesa Derridy, który pisał w następujący sposób o kwestii istnienia bądź nieistnienia czytelnika. „Z definicji czytelnik nie istnieje. Z pewnością nie przed dziełem jako jego bezpośredni ‘odbiorca’. Marzenie [...] dotyczy tego, co w dziele wytwarza swego czytelnika, czytelnika, który jeszcze nie istnieje, którego kompetencji nie sposób ustalić, czytelnika, który byłby ‘uformowany’, ‘wyszkolony’, pouczony, skonstruowany, nawet powołany do istnienia, powiedzmy: wynaleziony przez dzieło.” J. Derrida, D. Attridge, *Ta dziwna instytucja zwana literaturą*, przeł. M. P. Markowski, [w:] *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, red. R. Nycz, Gdańsk 2001, s. 72-73). Badacz uznawał zatem, podobnie jak Nabokov, iż każde dzieło wykształca pewien typ czytelnika, który posiada umiejętność zrozumienia sensu ukrytego w utworze, zrozumienia jego struktury i stylu.

<sup>37</sup> V. Nabokov, *Wykłady o literaturze*, *op. cit.*, s. 481.

- K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, Warszawa 1978.
- V. Nabokov, *Wykłady o literaturze*, przeł. Z. Batko, Warszawa 2001.
- M. Nawrocki, *Masakra jako lektura. Wykład o Jerzym Pilchu, który czyta Jarosława Marka Rymkiewicza, który czyta Czesława Miłosza, który czyta Tadeusza Gajcego*, [w:] idem, *Wspomnienia o rzeczach, które nie istniały. Eseje na czas niepokoju*, Tarnów 2013.
- R. Nycz, *Język modernizmu: prolegomena historycznoliterackie*, Wrocław 2002.
- J. Pilch, *Drugi dziennik*, Kraków 2014.

## Streszczenie

Celem artykułu jest próba udowodnienia innowacyjnego charakteru dzieła Władimira Nabokova *Wykłady o literaturze* poprzez ukazanie najistotniejszych kwestii pozwalających na nadanie utworowi miana innowacyjnego.

Autorka rozpoczyna od określenia kryteriów pozwalających na uznanie dzieła za innowacyjne. Kolejno podejmuje działania prowadzące do odniesienia idei zawartych w utworze do zaprezentowanych wcześniej wyznaczników, równocześnie dokonując analizy i interpretacji koncepcji V. Nabokova.

Część artykułu zostaje ponadto poświęcona sposobowi rozumienia koncepcji rosyjskiego pisarza przez Jerzego Pilcha. Konfrontacja ta pozwala m.in. na dostrzeżenie konieczności odniesienia sposobu rozumienia literatury do przynależności do konkretnych kręgów kulturowych oraz wyływających z tego faktu różnic interpretacyjnych.

**Słowa kluczowe:** interpretacja, czytelnik, innowacyjność

## Summary

The main aim of the article is to prove the innovatory character of Nabokov's book and present the most significant issues allow to qualify it to the group of innovatory books.

The author starts from the parameters helpful to recognize the book as innovatory. Then, she compares the determinants of innovativeness to Nabokov's ideas.

The part of the article concerns the opinions about Nabokov's ideas produced by Jerzy Pilch. This confrontation gives readers a chance to discover the different ways of understanding literature dependent on cultural field and differences in interpretations connected with this fact.

**Keywords:** the interpretation, reader, the innovativeness

**Bogusław Dunaj**

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie*  
e-mail: bogdun@gmail.com

# **Problemy opisu składniowego: części zdania**

## **Problems of syntax description: parts of the sentence**

### **1. Wprowadzenie**

Jak wiadomo, składnia jest działem gramatyki, który zajmuje się sposobem tworzenia wyrażeń złożonych z wyrażeń prostych. Jedną z podstawowych złożonych jednostek składniowych jest zdanie. Struktura ta jest zbudowana z różnych składników (najprostsza składa się z jednego składnika). W składni tradycyjnej poszczególne składniki struktury zdaniowej są przyporządkowane do klas określanych mianem części zdania. Nowsze opisy składniowe, w których nadrzędne stają się kryteria formalne, rezygnują z wyróżniania części zdania, co zresztą pozwala uniknąć rozmaitych kłopotów klasyfikacyjnych. Jeśli jednak w opisie uwzględni się nie tylko czynniki formalne, ale również funkcjonalne, to części zdania można i należy wyodrębnić.

### **2. Założenia opisu**

Wyodrębnienie i zakres poszczególnych części zdania związane są ściśle z założeniami wstępnymi. Do najważniejszych należą:

1. Centralnym ośrodkiem zdania, decydującym o jego strukturze, jest czasownik.

2. Człony przyczasownikowe można podzielić na konotowane i niekonotowane.
3. W definiowaniu zależnych od czasownika członów wykorzystuje się przede wszystkim kryteria formalne, dodatkowo zaś – semantyczne.
4. Sformalizowanie opisu umożliwiają dwa mechanizmy składniowe: konotacja<sup>1</sup> i akomodacja syntaktyczna<sup>2</sup>.

Konsekwencją takich założeń są następujące stwierdzenia. Ze względu na pewne właściwości formalne (w mniejszym stopniu również semantyczne) człony przyczasownikowe można podzielić na następujące klasy: podmiot (S), dopełnienie (O), orzecznik (C), okolicznik (A)<sup>3</sup>. Dodatkowo można wyróżnić, wprowadzane w niektórych opisach, określenie predykatywne (OP). W tradycyjnych ujęciach składni wyróżnia się również jako części zdania orzeczenie i przydawkę. W niniejszym opisie kategoria orzeczenia jest zbędna. Wynika to z faktu, że części zdania są to człony zależne od czasownika, będącego członem konstytutywnym zdania. W składni tradycyjnej wyróżnia się też orzeczenie imienne – strukturę składającą się z czasownika łącznikowego oraz orzecznika. W zastosowanym w niniejszym tekście opisie rozбивa się tę złożoną strukturę na czasownik i orzecznik. Za część zdania nie uznaje się też przydawki. Określana tym mianem kategoria jest bowiem częścią grup (nominalnej i przyimkowej), a nie częścią zdania.

Do zdefiniowania poszczególnych części zdania wykorzystano dwa wspomniane wyżej mechanizmy składniowe, mianowicie konotację oraz akomodację syntaktyczną. W ten sposób można określić przede wszystkim struktury typowe. Na obrzeżach zbioru sytuują się formy nieprototypowe.

---

<sup>1</sup> Por. np. Z. Saloni, M. Świdziński, *Składnia współczesnego języka polskiego*, wyd. 4, Warszawa 1998, s. 232-266. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 1993, s. 282-283. R. Grzegorzczkova, *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa 1996, s. 51-55.

<sup>2</sup> Zob. np. S. Karolak, *Zagadnienia składni ogólnej*, Warszawa 1972, s. 67-74. Z. Saloni, M. Świdziński, *Składnia współczesnego języka polskiego*, *op. cit.*, s. 108-123. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, *op. cit.*, s. 23-25. R. Grzegorzczkova, *Wykłady z polskiej składni*, *op. cit.*, s. 64-77.

<sup>3</sup> Stosowane w niniejszym opracowaniu oznaczenie części zdania występuje w anglojęzycznych opisach składni.

### 3. Części zdania

#### 3.1. Podmiot

Uwzględniając wskazane wyżej mechanizmy składniowe, możemy zdefiniować podmiot następująco: **Jest to człon zdaniowy konotowany przez czasownik i pozostający z nim w relacji akomodacji dwustronnej**<sup>4</sup>.

W zdaniu pojedynczym podmiot jest realizowany w postaci grupy nominalnej. Grupa taka może być zredukowana do samego członu konstytutywnego, może też być rozbudowana. Gdy członem konstytutywnym jest zaimek (a także nazwa własna) nie mogą wystąpić modyfikatory, por. przykłady:

*Ja* nie twierdę, że zawsze mam rację.

*Tyś* chyba oszalał!

*Myśmy* już zakończyli przygotowania do sezonu.

*Czy wy* zapomnieliście o obietnicy?

*On* zawsze zachowuje się nieodpowiedzialnie.

*Ona* bardzo lubi plotkować.

*Kto* doprowadził media publiczne do ich pełnego upartyjnienia?

*Co* spowodowało pożar?

*Coś* mi wpadło do oka.

Od pewnego czasu *ktoś* nas obserwuje.

W wolnej Polsce *nikt* za nic nie odpowiedział.

W języku polskim zaimki wskazujące na pierwszą i drugą osobę (po części i trzecią) są w zdaniach najczęściej opuszczane, np.:

---

<sup>4</sup> Taka sformalizowana definicja pozwala uniknąć trudności związanych z definicją semantyczną, np. „Podmiot ... nazywa tego „kogoś” lub to „coś”, czyli przedmiot, który wykonuje jakąś czynność lub znajduje się w jakimś stanie w teraźniejszości, przeszłości lub przyszłości.” Z. Klemensiewicz, *Zarys składni polskiej*, wyd. 2, Warszawa 1957, s. 30. Zamiana strony czynnej na bierną powoduje, że człon definiowany jako podmiot staje się dopełnieniem, mimo że nadal w sensie semantycznym jest wykonawcą czynności. por. Piotr zbudował dom. Dom został zbudowany przez Piotra. Formalna definicja umożliwia uniknięcie takiej pułapki interpretacyjnej.

Wieczorem napisałem list do przyjaciela.

Zupełnie zapomnieliśmy o tym spotkaniu.

Przygotowała mężowi drugie śniadanie.

W takich zdaniach na podmiot wskazuje końcówka osobowa czasownika.

Grupy nominalne, w których członem konstytutywnym jest rzeczownik, mogą być realizowane bez dodatkowych określeń, np.:

*Autor* przewertował tysiące stron akt, notatek i pamiętników.

Od pewnego czasu dawała mu się we znaki *przepuklina*.

*Prezydent* wyjechał na plenarną sesję ONZ.

*Wolontariusze* znów zbierają datki na hospicjum.

*Żandarmi* długo sprawdzali każdy przedmiot.

W funkcji podmiotu występują często grupy rozbudowane, w których obok członu konstytutywnego występują pre- i postmodyfikatory, np.:

*Nadgorliwy wachmistrz żandarmerii* kazał mu iść za sobą.

*Jej najlepsza przyjaciółka* wyjechała na stałe za granicę.

*Okrojone terytorialnie biskupstwo poznańskie* nie zostało podporządkowane utworzonej metropolii gnieźnieńskiej.

*Przyjazd gości na wesele* opóźniał się.

*Sejmowe wystąpienie ministra spraw zagranicznych* zostało zaatakowane przez opozycję. Wśród zabezpieczonych przedmiotów znalazły się także *przepustki do kancelarii premiera, Sejmu i Biura Bezpieczeństwa Narodowego*.

*Obawa przed wzmocnieniem reżimu ajatollahów* łączy państwa tak diametralnie różne jak Turcja, Izrael czy Arabia Saudyjska.

W styczniu *nowa minister edukacji narodowej* zapowiedziała dokonanie analizy podstawy programowej.

*Wysoki mur z czerwonej cegły* otaczał luksusową rezydencję.

Pośrodku rozległej leśnej polany otoczonej wiekowymi dębami stał *niewielki domek o pobielanych wapnem ścianach, ze szprosowymi okienkami na parterze i balkonem na piętrze, kryty ładną, choć wiekową, czerwoną dachówką, miejscami porośniętą mchem*.

Osobnego komentarza wymaga podmiot wyrażony za pomocą grupy nominalnej, składającej się z liczebników głównych od 5 do 101 (a także innych kończących się liczbami 1 i 5-10) i nieokreślonych takich jak *kilka*, *kilkaset*, *niewiele*, *wiele* oraz rzeczownika. Liczebniki i rzeczowniki oddziałują nawzajem na siebie pod względem fleksyjnym, mianowicie rzeczownik narzuca liczebnikowi rodzaj, zaś liczebnik przystosowuje rzeczownik pod względem przypadku. Mamy tu do czynienia z akomodacją dwustronną, por.:

*Siedmiu studentów* grało w piłkę na boisku.

*Siedem studentek* szykowało się na dyskotekę.

W jednej sali spało *kilkaset osób*.

*Kilkuset żołnierzy* wyruszyło o świcie na poligon.

*Niewielu lekarzy* pracuje tylko na jednym etacie.

*Niewiele ekspedientek* jest dziś nieuprzejmych.

*Wielu świetnych lekkoatletów* nie startuje w tym sezonie w hali.

*Wiele miast* zorganizowało obchody rocznicowe.

W odróżnieniu od innych grup nominalnych, w których w relację z czasownikiem wchodzi rzeczownik, w przytoczonych przykładach nie występuje zgodność fleksyjna rzeczownika i czasownika. Połączenia *\*studentów grało*, *\*studentek szykowało się* są jawnie nieakceptowalne. W bezpośrednią relację z czasownikiem wchodzi liczebnik. Osobliwość tej struktury polega na tym, że czasownik przybiera formę liczby pojedynczej (w czasie przeszłym występuje w rodzaju nijakim).

Z podobną sytuacją mamy do czynienia w połączeniach liczebników zbiorowych *dwoje*, *czworo*, *kilkoro*, a także leksemów takich jak *dużo*, *mało*, *trochę* z rzeczownikami. Od poprzednich przykładów różnią się one tym, że w takich połączeniach nie występuje akomodacja dwustronna. Określenia ilościowe narzucają formę przypadkową rzeczownikowi, por.:

*Pięcioro nauczycieli* rozmawia w pokoju nauczycielskim.

*Kilkoro dzieci* wybiegło na podwórze.

Po świętach na zajęcia przyszło *mało studentów*.

Po zwolnieniach grupowych w zakładzie zostało jeszcze *trochę doświadczonych robotników*.

Podobnie jak w przykładach poprzednio zanalizowanych w przytoczonych zdaniach czasownik przybiera formę liczby pojedynczej (i ewentualnie rodzaju nijakiego).

Niekiedy podmiot może być wyrażony szeregiem grup nominalnych (dwo lub więcej), por.:

*Zawodnicy i trenerzy* spotkali się na przedmeczowej odprawie.

*Posłowie i senatorowie* odbywają dziś wspólne posiedzenie.

*Odbiorcy, telewizzowie, radiosłuchacze, czytelnicy gazet* zrobili już bardzo ważną rzecz.

Politykę zagraniczną prowadzą albo *nieudolni dyletanci, albo ludzie złej woli*.

Podczas wystąpienia ministra W. nie spali *ani prezydent, ani ministrowie, ani posłowie*.

*Cechy charakteru i umiejętności przyszłej marszałkowej* szybko zrekompensowały rodzinie Zaleskich i ich najbliższymi sąsiadom dyskusyjne pochodzenie nowej kobiety w rodzinie.

TVP wyprodukowała i wyemitowała wiele programów i filmów, w których złe i niebezpieczne są *polskość, patriotyzm, przywiązanie do tradycji, katolicyzm, tradycyjne wychowanie*.

*Cała tradycja Izraela, odcisnięte w niej ludzkie wspomnienia, pragnienia i aspiracje* tworzą jedną wielką syntezę.

*Najgłośniejszy romans i małżeństwo polskiej polityki* dobiegły końca.

W kilku samochodach jechali *Marta, jej rodzice, siostra, dwie pokojówki, dwie kucharki, lokaj oraz żandarm z ochrony marszałka*.

*Każdy konfident, kapuś czy donosiciel* popełnia przestępstwo.

Wystąpienie w strukturze zdaniowej podmiotu szeregowego pociąga za sobą konieczność uzgodnienia formy osobowej czasownika pod względem liczby i ewentualnie rodzaju (jeśli dana forma osobowa wyraża też tę kategorię, np. w czasie przeszłym).

Jeśli chodzi o liczbę, to żadnych problemów nie ma wtedy, gdy człony konstytutywne podmiotu szeregowego występują w liczbie mnogiej (por. pierwsze cztery zdania). Natomiast gdy człony konstytutywne podmiotu szeregowego występują w liczbie pojedynczej (albo niektóre w liczbie pojedynczej, inne zaś – w mnogiej), wtedy czasownik przybiera formę liczby pojedynczej lub mnogiej. Zależy to od roz-



maitych czynników, m. in. od tego, czy rzeczowniki są osobowe, nieżywotne, abstrakcyjne, nadto od tego, jakimi spójnikami są powiązane składniki (*i, oraz, albo, lub, bądź, ani – ani, zarówno ... jak i in.*), wreszcie od usytuowania podmiotu względem czasownika (przed lub po czasowniku).

Gdy czasownik wyraża kategorię rodzaju, to jeśli ma on formę liczby mnogiej, może wystąpić rodzaj męskoosobowy lub niemęskoosobowy, np.:

*Piloci i pasażerowie* przygotowawali się do lądowania.

*Ojciec i matka* wrócili z pracy.

*Anna i Renata* poszły na zakupy.

*Dziewczynka i kot* bawili się na dywanie.

*Owca i koza* skubały trawę na łące.

*Ja i cała nasza grupa* wybraliśmy się na wycieczkę.

Dostosowanie formy czasownika do podmiotu szeregowego w języku polskim budzi sporo wątpliwości szczególnie wtedy, gdy składniki podmiotu szeregowego występują w liczbie pojedynczej. Zagadnieniu temu poświęca się dużo uwagi w opracowaniach poprawnościowych<sup>5</sup>. Najnowsza, gruntowna analiza tego zagadnienia P. Zbróga zawiera m. in. reguły dostosowywania form osobowych do podmiotu szeregowego, a także wskazówki dotyczące wyboru liczby i ewentualnie formy rodzajowej czasownika w liczbie mnogiej<sup>6</sup>.

Wariantem podmiotu szeregowego jest tzw. podmiot towarzyszący. W takiej strukturze drugi komponent podmiotu przybiera formę grupy przyimkowej, składającej się z przyimka oraz grupy nominalnej. Jest ona włączona w strukturę grupy nominalnej, por:

*Koleżanka z kolegą* przygotowują się do egzaminu.

*Matka z dzieckiem* wsiadła do tramwaju.

Od rana padał *deszcz ze śniegiem*.

*Ojciec z synem* sprząają / sprząta garaż.

<sup>5</sup> Por. H. Jadacka, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa 2006, s. 139-143.

<sup>6</sup> P. Zbróg, *Składnia podmiotu szeregowego we współczesnym języku polskim*, Kraków 2012, s. 149-161, 190-191.

Połączenia takie można traktować jako ekwiwalenty szeregu grup nominalnych połączonych spójnikiem (*koleżanka i kolega* itd.). Pozostający w związku z podmiotem towarzyszącym czasownik przybiera formę liczby mnogiej (część) lub pojedynczej.

W przedstawionym wyżej ujęciu nie wyróżniono podmiotu dopełniaczowego, wprowadzanego w tradycyjnych opisach np. w takich przykładach jak:

Wskutek suszy ubywa *wody* w studniach.

Brakuje *ludzi* do pracy.

Przybywa *dnia*.

Pod koniec miesiąca zabrakło im *pieniędzy*.

Występujące w powyższych przykładach formy *wody*, *ludzi*, *dnia*, *pieniędzy*, traktowane w tradycyjnych opisach jako podmioty, są akomodowane jednostronnie przez czasownik, więc zgodnie z przyjętym założeniem włącza się je do dopełnień (zob. niżej).

### 3.2. Dopełnienie

**Dopełnienie jest to człon konotowany przez czasownik, pozostający z nim w relacji akomodacji jednostronnej.**

Dopełnienie może być wyrażone grupą nominalną lub grupą przyimkową.

Dopełnienie dzieli się na dwa typy: a) dopełnienie bliższe, b) dopełnienie dalsze.

Dopełnienie bliższe występuje przy czasownikach przechodnich, tj. takich, które dopuszczają przekształcenie zdań w stronie czynnej na zdania w stronie biernej. Po transformacji zdania w stronie czynnej na stronę bierną dopełnienie bliższe staje się podmiotem. Pełniąc funkcję dopełnienia bliższego grupa nominalna występuje przy czasownikach wymagających biernika (nie wszystkich), niekiedy też – dopełniacza i narzędnika, por.:

Tajna policja aresztowała *konspiratora*.

Konspirator został aresztowany przez tajną policję.

Oddział ukraińskich nacjonalistów mordował bestialsko *mieszkańców polskiej wsi*.

Mieszkańcy polskiej wsi byli mordowani bestialsko przez oddział ukraińskich nacjonalistów.

Ojciec napisał własnoręcznie *testament*.  
Testament został napisany własnoręcznie przez ojca.  
Chuligan uderzył *starszego pana* kijem bejsbolowym.  
Starszy pan został uderzony przez chuligana kijem bejsbolowym.  
Rodzice wychowali *syna* na porządnego człowieka.  
Syn został wychowany przez rodziców na porządnego człowieka.  
Po upadku Powstania Warszawskiego Niemcy zburzyli *stolicę Polski*.  
Po upadku Powstania Warszawskiego stolica Polski została zburzona przez Niemców.  
Polskie oddziały broniły *placówki na Westerplatte* siedem dni.  
Placówka na Westerplatte była broniona przez polskie oddziały siedem dni.  
Były oficer wojska polskiego dowodził *oddziałem AK*.  
Oddział AK był dowodzony przez byłego oficera wojska polskiego.  
Doświadczony pilot kieruje *balonem*.  
Balon jest kierowany przez doświadczonego pilota.

Dopełnienie bliższe wyrażone w zdaniach twierdzących biernikiem w zdaniach przeczących przybiera formę dopełniacza, np.:

Policja odkryła *kryjówkę terrorystów*.  
Policja nie odkryła *kryjówki terrorystów*.  
Kryjówka terrorystów nie została odkryta przez policję.

Dopełnienie dalsze obejmuje pozostałe pozycje przy czasowniku, może więc być wyrażone grupą nominalną w dopełniaczu, celowniku, bierniku i narzędniku oraz grupą przyimkową. A oto przykłady dopełnień wyrażonych grupą nominalną:

Zwierzęta boją się *piorunów*.  
Prokurator zażądał *kary śmierci*.  
Wszystkie te skandale szkodzą *wizerunkowi naszej partii*.  
Poznany na dyskotecce chłopak spodobał *jej* się od razu.  
Po intensywnym treningu bolały *go* mięśnie.  
Uczelnia straciła *wybitnego profesora*.  
Nowy rząd zainteresował się *problemem pożyczek frankowych*.  
Po przewiezieniu do szpitala *ofiarami wypadku* zajęli się natychmiast lekarze.

Dość często dopełnienie dalsze jest wyrażane za pomocą grupy przyimkowej, np.:

Żona cierpi od lat *na bezsenność*.

Studenci często narzekają *na brak gotówki*.

Tęsknił *za spokojnym, domowym życiem*.

Nieraz zastanawiała się *nad sensem życia*.

Po pierwszym semestrze zrezygnował *ze studiów*.

Niektóre czasowniki mogą konotować dwa dopełnienia, np.:

Lekarz przepisał *pacjentowi silny środek nasenny*.

Zawdzięczał *wszystko swoim rodzicom*.

Stale obwiniał *rodzinę o swoje niepowodzenia*.

Dyrektor poinformował *pracowników o zwolnieniach grupowych*.

### 3.3. Orzecznik

W tradycyjnych opisach składniowych nie wyróżniano orzecznika jako osobnej części zdania. W ujęciach tych orzecznik wprawdzie występuje, ale nie jest on samodzielnią jednostką, tylko częścią tzw. orzeczenia imiennego. W niniejszym opisie traktuje się orzecznik jako odrębny człon, występujący przy niektórych czasownikach. Biorąc pod uwagę względy formalne, możemy orzecznik zdefiniować następująco: **jest to człon konotowany przez czasownik oraz akomodowany zarówno przez czasownik, jak też przez określany podmiot lub dopełnienie**. Wyrażany jest on za pomocą grupy nominalnej lub przymiotnikowej (wyjątkowo również – przyimkowej). Pełniąc funkcję orzecznika grupa przymiotnikowa jest konsekwentnie akomodowana pod względem liczby i rodzaju<sup>7</sup>. Ukazują to wyrażenia następujące przykłady:

Ten student jest *bardzo pracowity*.

Ta studentka jest *bardzo pracowita*.

---

<sup>7</sup> Zob. B. Dunaj, *Konstrukcje z czasownikami konotującymi orzecznik w polszczyźnie*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Językoznawcze VIII” 1994, nr 168, s. 41.

Ci studenci są *bardzo pracowici*.

Te studentki są *bardzo pracowite*.

Uważam Andrzeja za *zdolnego*.

Uważam Annę za *zdolną*.

Uważam tych uczniów za *zdolnych*.

Uważam te dzieci za *zdolne*.

Akomodacja grupy nominalnej pod względem liczby (po części i rodzaju) jest fakultatywna, obwarowana rozmaitymi ograniczeniami natury semantycznej. Zależy ona przede wszystkim, gdy podmiot i określający go orzecznik są wyrażone rzeczownikami żywotnymi, por.:

Mój kolega jest *nauczycielem*. Moja koleżanka jest *nauczycielką*.

Moi koledzy są *nauczycielami*. Moje koleżanki są *nauczycielkami*.

Jego marzenie jest *iluzją*.

Jego marzenia są *iluzją*, a także: Jego marzenia są *iluzjami*.

Zależności akomodacyjne bywają niekiedy blokowane w połączeniach określających rzeczowniki żywotne, szczególnie wtedy, gdy orzecznikiem jest rzeczownik określający zbiór, np.:

Polacy są *narodem bardzo przedsiębiorczym*.

Polacy uważają siebie za *naród bardzo przedsiębiorczy*.

Akomodacja może nie wystąpić również wtedy, gdy o żywotnym podmiocie orzeka się za pomocą rzeczownika nieżywotnego, por.:

Dzieci były zawsze jej *największą nadzieją*.

Przez kilka wieków Celtowie stanowili *stałe zagrożenie dla ówczesnych cywilizacji południowoeuropejskich*.

Najbardziej typowym i najczęściej występującym w tekstach czasownikiem konotującym orzecznik jest *być*. Podobne właściwości mają też czasowniki *stać się*, *stawać się*, *zostać*, *zostawać*, *bywać* oraz czasownik niefleksyjny *to*. Inne czasowniki

konotujące człon orzekający o osobie lub rzeczy w zdaniu są semantycznie złożone, gdyż oprócz znaczenia ‘być’, ‘stać się’ lub ‘zostać’ zawierają w swojej strukturze semantycznej dodatkowe sensory, np. ‘uchodzić za kogoś’ oznacza ‘być + w mniemaniu innych’, ‘wyrastać/wyrósł na kogoś’ = ‘dorastając, stać się kimś’, por.:

Uchodzi pani za *elegancką kobietę*.

Paweł wyrósł na *przystojnego mężczyznę*.

Orzecznik występuje w języku polskim w dwu podstawowych modelach zdaniowych, mianowicie w strukturach typu SVC i SVOC<sup>8</sup>. W zdaniach o podstawowej strukturze SVC orzecznik odnosi się zawsze do podmiotu, np.:

Jej młodszy brat został *studentem medycyny*.

On jest *bardzo cierpliwy*.

Geometria to *część matematyki*.

W zdaniach o strukturze SVOC orzecznik może odnosić się do podmiotu, np.:

Pasażerka w przedziale wydała mu się *nienormalna*.

lub do dopełnienia, por.:

Wiersz o takiej budowie nazywamy *sonetem*.

Większość kobiet uważa posiadanie dziecka za *konieczny warunek szczęścia*.

Wyjątkowo orzecznik jest wyrażony grupą przyimkową, por.:

Ten budynek jest *z czerwonej cegły*.

Wiatr jest *z południa*.

---

<sup>8</sup> Zob. B. Dunaj, *Schematy zdaniowe w języku polskim*, [w:] *Mundus verbi in honorem Sophiae Cygal-Krupa*, red. M. Pachowicz, K. Choińska, Tarnów 2012, s. 93-104.

### 3.4. Okolicznik

**Okolicznik jest to człon zdaniowy zazwyczaj niekonotowany przez czasownik. Pomiędzy czasownikiem i okolicznikiem nie występuje akomodacja.** Tylko niektóre okoliczniki (miejsca i sposobu) mogą być konotowane przez niektóre czasowniki. Zalicza się je do kategorii okoliczników, biorąc pod uwagę czynniki semantyczne.

Okoliczniki mogą być wyrażone grupą przysłówkową, grupą przyimkową i (rzadziej) grupą nominalną. Okoliczniki stanowią zbiór zróżnicowany ze względu na pełnione role semantyczne. Do najważniejszych ról semantycznych należą: miejsce (przestrzeń), czas, uwarunkowania (przyczyna, cel, skutek, przyzwolenie, warunek), sposób, wzgląd, stopień, wreszcie modalność. Niekiedy wyróżnia się kilka dodatkowych okoliczników.

#### 3.4.1. Okolicznik miejsca

Wyrażenia dotyczące przestrzeni fizycznej mogą wskazywać na usytuowanie obiektu (pozycję w przestrzeni), kierunek, cel kierunku, źródło kierunku, wreszcie odległość. Odpowiadają one na pytania: Gdzie?, W jakim kierunku?, Którędy?, Dokąd?, Skąd?, Jak daleko?, por.:

*Na ławce siedziała para zakochanych.*

*Nad mokradłem unosiła się gęsta mgła.*

*Przez ogród i park przepływa szeroka na kilka metrów rzeczka Młynówka.*

*Do dworu z portykiem wspartym na czterech ogromnych kolumnach dziadkowie Zbyszka wprowadzają się rok przed wybuchem pierwszej wojny światowej.*

*Na oblodzony peron wysiada grupa młodych inżynierów, architektów, lekarzy.*

*Armie bolszewickie posuwały się na zachód.*

*Podróżny szedł na dworzec.*

*Do sali audiencyjnej wbiegł posłaniec.*

*Z każdym krokiem byliśmy coraz dalej od obozu.*

#### 3.4.2. Okolicznik czasu

Struktury dotyczące czasu mogą wskazywać na pozycję obiektu na skali czasowej, rozpiętość czasu, licząc do pewnego punktu albo od pewnego punktu (lub bez odniesienia do określonego punktu na skali czasowej), wreszcie na częstotliwość jakiejś czynności. Odpowiadają one na pytania: Kiedy?, Do kiedy?, Od kiedy?, Jak długo?,

Jak często?, por.:

Stacje benzynowe są otwarte *w niedzielę i święta*.  
*Pierwszego maja* organizowano dawniej pochody.  
*Wieczorem* wyprowadzała psa na spacer.  
 Sprawozdanie trzeba opracować *do końca miesiąca*.  
*Prawie pół wieku później* staję w chmurze pyłu przed katowicką katedrą.  
*Od tygodnia* w górach padają ulewne deszcze.  
 Nie zmrużyła oka *przez całą noc*.  
 Pojechał *na tydzień* do Stanów Zjednoczonych, wróci *w poniedziałek*.  
*W tym miesiącu* byłem *dwa razy* w kinie.  
 Aktor za życia pojawiał się w kościele *rzadko*.

### 3.4.3. Okolicznik przyczyny

Wskazuje na czynnik powodujący jakieś zjawisko, zdarzenie jako swój skutek.

Odpowiada na pytania: *Dlaczego?*, *Z jakiej przyczyny?*, por.:

Po kilku miesiącach umarł *na raka trzustki*.  
*Z wrażenia* zapomniał przywitać się z gośćmi.  
 7 stycznia 1951 roku Adam Suwart został aresztowany *pod zarzutem współpracy z granatową policją*.  
*Z powodu gwałtownej zamieci* ratownicy przerwali poszukiwania zaginionego turysty w rejonie Czerwonych Wierchów.

### 3.4.4. Okolicznik celu

Wyraża przyszły stan, który zostanie osiągnięty dzięki danej czynności. Odpowiada na pytania: *Po co?*, *W jakim celu?*, por.:

Niektórzy mężczyźni chętnie chodzą *na zakupy*.  
 Studenci trzeciego roku Politechniki przyjechali do Tarnowa *na praktykę*.  
 Oficerowie wypalili *na wiwat* z pistoletów.  
 Dzieci przyjeżdżają do Kniaża *na wakacje* do dziadków.  
 Poszedł do kuchni *w poszukiwaniu czegoś do zjedzenia*.  
 Zrobiła to przyjęcie wyłącznie *na pokaz*.



Pojechali do Warszawy *na zawody*.

### 3.4.5. Okolicznik skutku

Przedstawia stan lub zjawisko, które pojawiają się pod wpływem jakiegoś innego zjawiska, działania lub stanu, por.:

Sąsiad z naprzeciwka zapił się *na śmierć*.

Po zwolnieniu z pracy *bezsukutecznie* poszukiwał nowego zatrudnienia.

*Nadaremnie* czekali na rozkaz ewakuacji.

### 3.4.6. Okolicznik warunku

Wskazuje na czynnik konieczny do zrealizowania danej czynności lub stanu, por.:

*W razie* odmowy złożę odwołanie.

Nie możemy niczego sprzedać *bez wiedzy dyrektora*.

Do egzaminu można przystąpić *pod warunkiem uzyskania zaliczenia z ćwiczeń*.

### 3.4.7. Okolicznik przyzwolenia

Wyraża okoliczności, wbrew którym pewna czynność zostanie wykonana, por.:

*Mimo uzależnienia od cesarza Henryka III* Kazimierz nie porzucił prób odzyskania ziem także na zachodzie.

*Mimo kolejnego sygnału o inwigilacji SB* ten ostatni wcale nie był ostrożniejszy.

*Pomimo kryzysu* wszędzie hucznie balowano.

*Wbrew woli ojca* poszła do klasztoru.

Przy silnej woli sukces można osiągnąć *na przekór wszystkim trudnościom*.

### 3.4.8. Okolicznik sposobu

Określa sposób, w jaki dana czynność była, jest lub będzie wykonywana (wykonana). Do tej grupy można też zaliczyć wyrażenia pełniące nieco inne role semantyczne, mianowicie środek lub narzędzie, za pomocą których dana czynność jest realizowana, por.:

*Razem* osiągnęliśmy historyczny sukces.

Nowy prezydent będzie traktował *priorytetowo* sprawy gospodarcze.

*Godnie i z rozmachem* uczcijmy 1050. rocznicę chrztu Polski.

W owych czasach na ziemiach polskich rozwijało się *żywiolowo i bujnie* osadnictwo niemieckie.

Zawsze trudno jest grać z rywalem, który gra bardzo *ambitnie i walecznie*.

Młodzi ludzie z *ciekawością* przyglądali się zawodowym żołnierzom prezentującym broń i sprzęt.

Wczoraj na kopcu Wandy firma kosiła trawę *spalinową kosiarką, dostosowaną do prac na stokach*.

Ukroił grubą kromkę chleba *ostrym nożem*.

Pływa *kajakiem* po Czeremoszu.

Przeprowadził się *łódką* na drugi brzeg jeziora.

Próbował wbić gwóźdź *za pomocą małego młotka*.

#### 3.4.9. Okolicznik względu

Określa i uściśla granice, w których obrębie czynność lub stan są ważne, istotne, właściwe, por.:

*Ze względu na zły stan zdrowia* zrezygnował z urzędu.

Umówili się *co do sposobu zapłaty* za wykonaną pracę.

Na nowym stanowisku sprawdził się *organizacyjnie*.

*Pod względem liczby mieszkańców* miasto zajmuje drugie miejsce w kraju.

*Z uwagi na złe warunki pogodowe* przerwano poszukiwania zaginionych turystów.

Jednak *aktorsko* Maklakiewicz jest postacią zupełnie odrębną.

#### 3.4.10. Okolicznik modalności

Zawarta w zdaniu wartość sądu może być przez mówiącego oceniana. Ten subiektywny stosunek autora wypowiedzi (powątpiewanie, przypuszczenie, niepewność, możliwość) zwie się modalnością. Wyrażana ona bywa m. in. za pomocą okoliczników modalnych. Okoliczniki te mogą podkreślać lub szeregować prawdziwość sądu zawartego w zdaniu, niekiedy też dają przybliżoną ocenę wartości sądu, por.:

*Na pewno* zdążysz na pociąg.

On *w ogóle* się nie uczy.

*Czy rzeczywiście* doszło do takiej rozmowy?  
Od jutra *prawdopodobnie* zdrożeje benzyna.  
*Naprawdę* nie chciałem cię urazić.  
*Zapewne* spodziewałeś się takiej odpowiedzi.

### 3.4.11. Okolicznik stopnia (miary)

Określa stan natężenia jakiejś czynności lub stanu, por.:

*Bardzo* lubił grać na pianinie.  
*Ogromnie* się cieszę z naszego spotkania.  
Po wczorajszych imieninach bolała go *trochę* głowa.  
Ludzie całowali się *bez pamięci*.  
W jego wieku kochałem się *na zabój* w pewnej pannie.

### 3.4.12. Okolicznik akcesoryjny (okoliczności towarzyszących)

Wyraża pewne dodatkowe, drugorzędne okoliczności, które towarzyszą danej czynności lub stanowi, por.:

Himalaiści wspinali się na K2 *w strugach ulewnego deszczu*.  
Już *po ciemku* szukaliśmy zejścia do pieczary.  
Poeta umarł *w zapomnieniu i nędzy*.  
W rozmowie wspomniała *mimochodem* o przyjeździe brata.  
Przedzierałiśmy się *wśród gwaru i harmideru* do wyjścia.  
Demonstranci *z jawną nienawiścią* podchodzili do funkcjonariuszy UB.

Oprócz przedstawionych wyżej okoliczników można wyróżnić jeszcze kilka dodatkowych. O włączeniu poniższych form do okoliczników decyduje fakt, że nie są one konotowane i akomodowane przez czasownik.

### 3.4.13. Okolicznik towarzyszenia

Odpowiada na pytania: Z kim?, Z czym?, por.:

Ojciec zjadł obiad *z całą rodziną*.  
Adam wybrał się na wycieczkę w góry *z kilkoma kolegami*.

Warto zauważyć, że zmiana pozycji grup: z *całą rodziną* i z *kilkoma kolegami* może powodować zmianę funkcji. Połączenia: *ojciec z całą rodziną* i *Adam z kilkoma kolegami* tworzą podmiot.

#### 3.4.14. Okolicznik zastępstwa

Odpowiada na pytania: *Zamiast czego, kogo?*, *W zamian za co?*, *por.:*

*Zamiast ośmiu dotychczasowych dzielnic* ma powstać jedna centralna.

Miał na sobie aksamitną kokardkę *zamiast krawata*.

Na nocną schadzkę, *zamiast matki zmorzonej nasennym wywarem* przychodzi córka.

*W zamian za ich uwolnienie* żądają wypuszczenia z więzienia trzydziestu terrorystów.

Staruszka wynajęła studentce pokój *w zamian za sprzątnięcie mieszkania*.

#### 3.4.15. Okolicznik odpowiedniości

Odpowiada na pytanie: *Zgodnie z czym?*, *por.:*

Podwładny wykonał zadanie *zgodnie z poleceniem swojego szefa*.

*Zgodnie z tradycją* na wigilijnym stole winno stanąć dwanaście potraw.

#### 3.4.16. Okolicznik włączenia i wyłączenia

Odpowiada na pytania: *Oprócz czego?*, *Obok czego, kogo?*, *por.:*

Wycieczka z Japonii zwiedziła cały pałac *oprócz sali balowej*.

*Oprócz przedpokoju* mieszkanie było umeblowane.

*Oprócz plecaka* turysta zabrał jeszcze torbę podróżną.

*Obok niemałej inteligencji* cechowała ją ogromna pracowitość.

W tym dzielnym hufcu *obok brytyjskich towarzyszy* walczyli także polscy myśliwcy.

### 3.5. Określenie predykatywne

Omówione wyżej części zdania stanowią cztery podstawowe kategorie, na które należy podzielić człony przyczasownikowe. Oprócz nich można wyróżnić jeszcze jedną, nieco marginalną, którą za S. Jodłowskim<sup>9</sup> nazwiemy określeniem predyka-

<sup>9</sup> S. Jodłowski, *Podstawy polskiej składni*, Warszawa 1976, s. 107-108.

tywnym (OP). Można je zdefiniować następująco: jest to człon niekonotowany przez czasownik, natomiast akomodowany zarówno przez czasownik, jak też przez określany podmiot lub dopełnienie. Wyrażany on jest za pomocą grupy przymiotnikowej, rzadziej – grupy przyimkowej. Występująca w funkcji określenia predykatywnego grupa przymiotnikowa jest akomodowana przez rzeczownik pod względem liczby i rodzaju, por. następujące przykłady:

Anna siedziała na wykładzie *roztargniona*.

Paweł siedział na wykładzie *roztargniony*.

Studenci siedzieli na wykładzie *roztargnieni*.

Studentki siedziały na wykładzie *roztargnione*.

Od strony formalnej przypomina to właściwości orzecznika z jedną, wszakże bardzo istotną różnicą. Otóż orzecznik jest uzupełnieniem obligatoryjnym czasownika, natomiast określenie predykatywne jest członem dodatkowym, fakultatywnym. Pod względem semantycznym „określa ono podmiot w odniesieniu do czasu objętego czynnością oznaczoną orzeczeniem”<sup>10</sup>. Innymi słowy określenie predykatywne informuje, że subiekt lub obiekt był taki lub był tym w czasie wykonywania określonej czynności. A oto przykłady ilustrujące OP wyrażone za pomocą grupy przymiotnikowej:

Po chwili odwrócił się *zaskoczony*.

Jesień nadeszła *wyjatkowo słotna*.

Na spotkania przychodzi *uśmiechnięta, radosna, dowcipkująca*.

Stanisław wracał do domu *jeszcze smutniejszy, jeszcze bardziej zniechęcony*.

Wyjeżdżam z Arłamowa *rozzalony, zawiedziony i rozczarowany*.

Pił tego dnia (...) i leżał *nieprzytomny* u siebie.

Podbiegał, zaglądał mi w twarz, *dumny ze swego pomysłu*.

Czy widziałeś mnie kiedy *pijanym*?

Niekiedy określenie predykatywne bywa wyrażane grupą przyimkową (z przyimkiem *jako*), por.:

---

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 107.

*Jako gospodarz spotkania* starał się być dla wszystkich życzliwy i miły.

*Jako polityk* staram się wyciągać wnioski z faktów i z własnych pomyłek.

*Jako namiestnik* okazał się zwolennikiem dość łagodnego kursu wobec socjalistów i ludowców, uznawanych wówczas za wywrotowców.

Miał *jako inwalida wojenny* uprawnienia szczególne.

Listy twoje z wielu względów dla mnie pożądane, bo ciebie wysoko cenię *jako artystę* i poważam *jako człowieka*.

#### **4. Zakończenie**

Celem artykułu było zdefiniowanie części zdania. Wykorzystano do tego kryteria formalne, mianowicie zjawiska konotacji i akomodacji syntaktycznej. Kryteria semantyczne, będące podstawą klasyfikacji w tradycyjnych ujęciach, zastosowano dodatkowo, przede wszystkim do opisu klas okoliczników, których wyodrębnienie opiera się na rolach semantycznych pełnionych w zdaniu. Analiza poszczególnych części zdania – podmiotu, dopełnienia, orzecznika, okolicznika oraz określenia predykatywnego zawiera bogatą dokumentację przykładową. Wynika to z faktu, że niniejsze opracowanie ma służyć również dydaktyce uniwersyteckiej.

## Bibliografia

- B. Dunaj, *Konstrukcje z czasownikami konotującymi orzecznik w polszczyźnie*, [w:] „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Językoznawcze VIII” 1994, nr 168, s. 23-32.
- B. Dunaj, *Schematy zdaniowe w języku polskim*, [w:] *Mundus verbi in honorem Sophiae Cygal-Krupa*, red. M. Pachowicz, K. Chońska, Tarnów 2012, s. 93-104.
- R. Grzegorzczkowska, *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa 1996.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 1993.
- H. Jadacka, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa 2006.
- S. Jodłowski, *Podstawy polskiej składni*, Warszawa 1976.
- S. Karolak S., *Zagadnienia składni ogólnej*, Warszawa 1972.
- Z. Klemensiewicz, *Zarys składni polskiej*, wyd. 2, Warszawa 1957.
- Z. Saloni, M. Świdziński, *Składnia współczesnego języka polskiego*, wyd. 4, Warszawa 1998.
- P. Zbróg, *Składnia podmiotu szeregowego we współczesnym języku polskim*, Kraków 2012.

## Streszczenie

Tematem artykułu jest kwestia definiowania części zdania. W problematycznym zagadnieniu wykorzystane zostały kryteria formalne, tj. zjawiska konotacji i akomodacji syntaktycznej. Kryteria semantyczne, będące podstawą klasyfikacji w tradycyjnych ujęciach, traktowane jako dodatkowe, posłużyły głównie do opisu klas okoliczników. Analiza poszczególnych części zdania (podmiotu, dopełnienia, orzecznika, okolicznika i określenia predykatywnego) została opatrzona obszernym materiałem egzemplifikacyjnym.

**Słowa kluczowe:** część zdania, podmiot, dopełnienie, orzecznik, okolicznik, określenie predykatywne

## Summary

The main theme of the article is the issue of defining parts of the sentence. The formal criteria, ie. the phenomena of connotation and syntactic accommodation were used. The semantic criteria which underlie traditional classification are treated as supplementary, serving mainly

to describe the classes of adverbials. Analysis of parts of the sentence (subject, complement, predicate, adverbial and the predicate determiner) was provided with extensive examples.

**Keywords:** part of the sentence, subject, complement (grammatical object), predicate, adverbial, the predicative term



**Grzegorz Cebzat**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie  
e-mail: gcebrat@poczta.okay.pl

## **Euphemisms and dysphemisms as linguistic means of coping with the taboo of death**

### **Eufemizmy i dysfemizmy zastępujące pojęcie śmierci w języku angielskim**

#### **The concept of language taboo**

Language or verbal taboo has its roots in the magical use of language: the idea that certain words can control people, objects and spirits, since language has always been considered to contain special powers and be able to cure sickness, keep evils away, bring good to oneself and harm to an enemy (hence the use of magical formulae, incantations, swearwords, etc.). In the contemporary society, language taboo refers to certain acts, persons, creatures, objects, or relationships which “society wishes to avoid – and thus to the language used to talk about them”<sup>1</sup>. McArthur defines taboo as something that is not to be mentioned “because it is ineffably holy or unspeakably vulgar”<sup>2</sup>; in result, words relating to taboo topics have been stigmatized as bad or foul language, banned in polite conversations, and particularly in print. According to Wardhaugh, “taboo is the prohibition or avoidance in any society of behavior believed to be harmful to its members in that it would cause them anxiety, embarrassment, or shame”<sup>3</sup>. It can be concluded that language taboo is connected with polite-

---

<sup>1</sup> D. Crystal, *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge 1987, pp. 8-9.

<sup>2</sup> T. McArthur, *Concise Oxford Companion to the English Language*, Oxford 2005, p. 599.

<sup>3</sup> R. Wardhaugh, *An Introduction to Sociolinguistics*, Oxford 2006, p. 239.

ness: certain things cannot be said or talked about, others can be referred to only in certain circumstances (for instance, only by certain people or in certain situations), or in a special manner (that is by employing specific discourse).

While the traditional language taboos resulting from fear of the unknown or supernatural can be referred to as the “taboo of fear”, and as Stanisław Widlak<sup>4</sup> or Anna Dąbrowska<sup>5</sup>, argue, can be viewed as the primary taboo, as it is derived from religion; in the case of modern taboos, which are related to constraints resulting from politeness, they can be referred to as “the taboo of delicacy” and “the taboo of propriety”. The former is concerned with “a general tendency to avoid direct reference to unpleasant subjects”<sup>6</sup>, such as death, suicide, miscarriage, diseases (particularly mental or venereal), disabilities – in particular if those aspects concern the speakers themselves or their families; the latter (also called “the taboo of decency”) does not allow for naming certain bodily functions (e.g. defecation, farting), certain parts of human body (e.g. genitalia or female breasts), sexual behavior (e.g. copulation, masturbation, bisexuality, homosexuality, prostitution), certain places (e.g. lavatories, prisons, brothels), certain elements of clothing (underwear), lest the hearer/reader should be offended or shocked.

Finally, it is to be pointed out that variability in the attitudes towards taboos, including such topics as sex, religion or death, can be observed across cultural and temporal dimensions. As Allan and Burridge conclude, there is no absolute taboo since “every taboo must be specified for a particular community of people, for a specified context, at a given place and time”<sup>7</sup>. This principle will be illustrated with the presentation of the changing taboo of death.

## Death as language taboo

The taboos of death can be associated with both types of taboos discussed by Ullmann. The primary and most fundamental reason for tabooing death seems to be fear of death. According to Allan and Burridge taboos of death are motivated by several

---

<sup>4</sup> S. Widlak, *Tabu i eufemizm w językach nowożytnych*, [w:] „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1964, t. XXII, pp. 89-102.

<sup>5</sup> A. Dąbrowska, *Eufemizmy współczesnego języka polskiego*, Wrocław 1994.

<sup>6</sup> S. Ullmann, *Semantics: An Introduction to the Science of Meaning*, Oxford 1970.

<sup>7</sup> K. Allan, K. Burridge, *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*, Cambridge 2006, p. 11.

types of fears, which they summarize as the fear of “our finiteness”: (1) fear of the loss of loved ones, (2) fear of the corruption and disintegration of the body, (3) fear that death is the end of life, (4) fear of malevolent spirits or of the souls of the dead, (5) fear of a meaningless death, (6) fear of what follows the end of life<sup>8</sup>. Everyone knows that death is the only inevitable event in his/her life; the only uncertainty is when and how it will happen. The scholars argue that modern society does everything to avoid death and anyone tainted by it, and by doing so we largely expel it from our consciousness and suppress any direct reference to it. It is hospitals and hospices that care for the terminally sick and dying, who less and less frequently die at home; it is a funeral industry that is to dispose of the deceased, who first are to undergo a series of embalming procedures, only to be cremated afterwards, as cremation seems to be quickest and “cleanest” method of removing the remains – and, in the extreme case, the ashes are scattered, which obviously excludes the possibility to visit the gravesite.

As Jamet claims, it is the unique phenomenon that triggers fear, for everyone experiences it only once:

[...] and the first time is also the last; in addition, it is certainly because the Grim Reaper often strikes without warning, at random. More than a secret, death is a mystery [...] Man has no control over his/her death, which certainly explains why death is tabooed and spoken of euphemistically. Death is the ultimate non-sense which nevertheless gives meaning to life<sup>9</sup>.

Additionally, mentioning or discussing death violates the taboo of propriety (de-cency). It was a British anthropologist Geoffrey Gorer who coined the phrase “the pornography of death”. His essay under the same title, published in 1955, is frequently referred to as the first and most accurate criticism of the omnipresent taboo of death in contemporary Western culture<sup>10</sup>. Gorer contrasts the Victorian and modern attitudes to sexuality and death, arguing that pornography is traditionally related to all aspects of sexuality, which was the most powerful taboo in Victorian times.

---

<sup>8</sup> K. Allan, K. Burrige, *Euphemisms and Dysphemisms: Language Used as Shield and Weapon*, New York 1991, p. 159.

<sup>9</sup> D. Jamet, *Euphemisms for Death: Reinventing Reality through Words*, [on:] [http://www.academia.edu/5589274/Euphemisms\\_for\\_Death\\_Reinventing\\_Reality\\_through\\_Words](http://www.academia.edu/5589274/Euphemisms_for_Death_Reinventing_Reality_through_Words) (18.10.2015).

<sup>10</sup> G. Gorer, *The pornography of death*, [in:] “Encounter” 1955, Oct., pp. 49-52.

Death, on the contrary, was none. It used to be a commonly experienced and accepted phenomenon. Nowadays, the situation is reversed: sex has become a more and more “mentionable” topic, and death, particularly from natural causes, has become more and more “unmentionable”. Thus, according to Gorer, it can be concluded that the more society has been liberated from the Victorian constraints concerning sex, the more it has rejected all issues that have to do with death.

### **Linguistic means of coping with the taboo of death: euphemisms and dysphemisms**

Since death, being a most fundamental and unavoidable human experience, is considered to be such an “unmentionable” topic in modern society, there have to be linguistic means of coping with the reality of death. They can be divided into two major contrastive categories: euphemisms and dysphemisms.

Traditionally, both major British and American dictionaries define euphemism as “that figure of speech which consists in the substitution of a word or expression of comparatively favorable expression or less unpleasant associations, instead of harsher or more offensive one that would more precisely design what is intended”<sup>11</sup> or “(1) the substitution of an agreeable or inoffensive word or expression for one that is harsh, indirect or otherwise unpleasant or taboo, allusion to an offensive thing by an inoffensive expression, contrasted with dysphemism; (2) a polite, tactful, or less explicit term used to avoid the direct naming of an unpleasant, painful or frightening reality”<sup>12</sup>. Although both definitions overlap, the authors of *Oxford English Dictionary* seem to have followed the rhetoric tradition without alluding to the concept of taboo, which is referred to by those of *Webster’s Third*; it is the second part of their definition that can admittedly be employed while dealing with death – an unpleasant, painful or frightening reality.

In other sources of general reference, the euphemism is defined in a similar manner, for instance, as a “mild, comforting, or evasive expression that takes the place of one that is taboo, negative, offensive, or too direct”<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> *Oxford English Dictionary* (2<sup>nd</sup> edition), Oxford 1989, Vol. V, p. 436.

<sup>12</sup> *Webster’s Third New International Dictionary*, Cambridge, Mass. 1961, p. 784.

<sup>13</sup> T. Mc Arthur, *Concise Oxford Companion to the English Language*, *op. cit.*, p. 223.

Contemporary linguists perceive euphemisms differently, emphasizing their role in the process of communication; for instance, Allan and Burridge employ Erving Goffman's concept of face, and state: "A euphemism is used as an alternative to a dispreferred expression, in order to avoid possible loss of face: either one's own face or, through giving offense, that of the audience, or of some third party"; furthermore, euphemisms are "a deodorizing spray and perfume" of language<sup>14</sup>, since euphemistic language is directly linked with the notion of politeness, the concept which is affected by a number of factors, including "the relationship between speakers, their audience, and anyone within earshot; the subject matter; the situation (setting); and whether a spoken or written medium is used"<sup>15</sup>. Likewise, Jamet argues that euphemism is not only the matter of stylistic or lexical choice, but also a functional one: it is used by speakers (1) to soften the potentially offensive effects of a taboo, (2) to preserve social harmony in communication, and (3) to avoid any face-threatening acts<sup>16</sup>.

Euphemisms are so commonly used and so "deeply embedded in our language that few of us, even those who pride themselves on being plainspoken, ever get through a day without using them"<sup>17</sup>. Yet, despite their frequent use, sooner or later they lose their euphemistic qualities, as they undergo the semantic change (pejoration), and after some time each new euphemism becomes in turn as explicit as its predecessor and has to be replaced with a new one. Referred to as 'euphemism treadmill' by Steven Pinker, the process can be explained as continuous human attempt to invent new polite words to refer to emotionally laden or distasteful things; yet "the euphemism becomes tainted by association and the new one that must be found acquires its own negative connotations"<sup>18</sup>. This diachronic process, can be observed, for instance, while analyzing the lexical changes connected with the concepts of funeral parlor or undertaker.

Since euphemisms are closely related to socio-cultural context, any dramatic historical event may result in an euphemism appearing and then becoming archaic or obsolete; as a consequence it may disappear from everyday use, as in the case of the periphrastic expression substituting the verb 'to be killed in action': 'to be a land-

---

<sup>14</sup> K. Allan, K. Burridge, *Euphemisms and Dysphemisms: Language Used as Shield and Weapon*, *op. cit.*, pp. 11, 25.

<sup>15</sup> K. Allan, K. Burridge, *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*, *op. cit.*, p. 31.

<sup>16</sup> D. Jamet, *Euphemisms for Death: Reinventing Reality through Words*, *op. cit.*

<sup>17</sup> H. Rawson, *Wicked Words*, New York 1989.

<sup>18</sup> S. Pinker, *The Game of the Name*, [in:] "The New York Times" April 3, 1994.

owner in France'. Coined in the time of the Great War yet incomprehensible today, it referred to British soldiers killed and buried in France.

The taboo of death can be, however, dealt with in the opposite way: as it is so frightening an experience, it should be ridiculed and laughed at. To do so, a language employs dysphemisms, which are defined as “an expression with connotations that are offensive either about the denotatum or to the audience, or both, and it is substituted for a neutral or euphemistic expression for just that reason”<sup>19</sup>. If a dysphemism is particularly negative and/or offensive, it can be referred to as cacophemism.

Allan and Burrige have coined two new terms: the orthophemism, which accounts for direct or neuter expressions that are neither “sweet-sounding, evasive or overly polite (euphemistic), nor harsh, blunt or offensive (dysphemistic)”<sup>20</sup>, and the X-phemism, being a set of euphemisms, dysphemisms and orthophemisms denoting the same concept but used in different styles or contexts (see Table 1). Thus, having the same denotation but different connotations, they display cross-varietal synonymy, the phenomenon discussed below, in the concluding section, devoted to funeralese and undertakers' slang.

**Table 1.**

Selected examples of death-related X-phemisms in English<sup>21</sup>

X-phemism		
euphemisms	orthophemisms	dysphemisms
demise	death	the Grim Monster/ Reaper
depart, decease, expire, perish	die	kick the bucket, kiss the dust,
deceased, defunct	dead	croaked, gone cold, stiff
(mortal) remains, the loved one,	corpse	cold meat, food for worms
cremains	ashes	dust
casket	coffin	bone box, wooden suit, cold box
entombment	funeral, burial	cold meat party

<sup>19</sup> K. Allan, K. Burrige, *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*, *op. cit.*, p. 26.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> Based on *Ibidem*.

mortician, funeral director	undertaker	black operator
slumber room	morgue	icebox
invalid coach	hearse	cold meat cart
memorial park/garden	cemetery, graveyard,	boneyard, skeleton park,
final resting place/estate	grave, tomb	deep six, dustbin
euthanasia, palliative sedation	mercy killing	pulling the plug on

## Classification of linguistic means of expressing euphemisms and dysphemisms

Linguistic euphemistic means are much diversified as they encompass all the levels of language. Following the detailed classification of linguistic means of expressing euphemisms and dysphemisms proposed by Dąbrowska, we can distinguish six categories that classify devices used to create death-related euphemisms and dysphemisms in English; they are ordered following their supposed level of significance and frequency: (1) semantic devices, (2) lexical devices, (3) morphological devices, (4) phonological devices, (5) syntactic devices, (6) graphic devices<sup>22</sup>. The lexical material analyzed here comes from *Roget's Thesaurus*<sup>23</sup>, Pound<sup>24</sup>, Neaman and Silver<sup>25</sup>, Holder<sup>26</sup>, Allan and Burridge<sup>27</sup>, Crespo Fernandez<sup>28</sup> and Jamet<sup>29</sup>.

### 1. Semantic devices

**Metaphor.** Metaphors of death seem to be the most commonly used euphemistic device. They have been studied thoroughly, yet various classifications are offered, for example:

<sup>22</sup> A. Dąbrowska, *Eufemizmy współczesnego języka polskiego, op.cit.*, pp. 262-268.

<sup>23</sup> *Roget's International Thesaurus of English Words and Phrases*, New York 1922.

<sup>24</sup> L. Pound, *American Euphemisms for Dying, Death, and Burial: An Anthology*, [in:] "American Speech" 1936, Vol. XI (3), pp. 195-202.

<sup>25</sup> J. Neaman, C.G. Silver, *Kind Words: a Thesaurus of Euphemisms*, New York 1983.

<sup>26</sup> R.W. Holder, *A Dictionary of Euphemisms*, New York 1995.

<sup>27</sup> K. Allan, K. Burridge, *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language, op. cit.* and *Euphemisms and Dysphemisms: Language Used as Shield and Weapon, op. cit.*

<sup>28</sup> E. Crespo Fernández, *The language of death: Euphemism and conceptual metaphorization in Victorian obituaries*, "SKY Journal of Linguistics" 2006, Vol. 19, pp.101-130.

<sup>29</sup> D. Jamet, *Euphemisms for Death: Reinventing Reality through Words, op. cit.*

DEATH IS A JOURNEY, DEATH IS A JOYFUL LIFE, DEATH IS A REST, DEATH IS A REWARD, DEATH IS THE END, and DEATH IS A LOSS<sup>30</sup>

DEATH AS LOSS, DEATH AS WORRIES ABOUT THE SOUL, DEATH AS A JOURNEY, and DEATH AS BEGINNING OF NEW LIFE<sup>31</sup>

DEATH AS MOVEMENT, DEATH AS DOWNWARD MOVEMENT, DEATH AS A SLEEP, DEATH AS A LOSS, DEATH AS SURRENDER, DEATH AS LIGHT GONE OUT and DEATH AS END-POINT<sup>32</sup>.

Having analyzed the lexical material we can argue that commonest English metaphors of death include the following:

DEATH AS A JOURNEY – death is understood in terms of a journey: a departure from this world (the dying process as the act of leaving) and a spiritual destination (the encounter God in Heaven, eternal stay in a better place). This metaphor is deeply rooted in ancient mythologies and religions and can be exemplified by the verbs ‘depart’ (and its collocations: ‘depart this life’, ‘depart out of this world’), ‘pass’ (and phrasal verbs like ‘pass away/over/out/on’) ‘pass off the earth’, ‘pass into the next world), ‘go’ used to describe the actual process of dying: ‘one is going’ and its effect ‘one is gone’, or with a prepositional phrase denoting destination: ‘go to Heaven,’ ‘go to a better place’, ‘go to one’s rest’, ‘go to one’s reward’, ‘go West’ (in many mythologies souls of the dead were supposed to go westwards), biblical ‘go the way of all flesh’<sup>33</sup>, ‘go to the happy hunting ground’ (supposedly borrowed from Native American mythology), ‘go up the gate’ (i.e. the gate of a cemetery) and ‘go up the chimney’ (used in Nazi death camps); other rarer verbs include ‘come’ (in expressions: ‘come to one’s resting place’ and ‘come to the end of the road’), and ‘enter’ (in ‘enter the next world’). On their way there they may ‘cross over the river Jordan/Styx’. Since the dead, euphemistically referred to as ‘deceased’ (from Latin *decidere* ‘go away, depart’ – its participle *decessus* was used in Latin as an euphemism for *mors*) or ‘departed’ (from Old French *departir* ‘divide’, ‘depart’), go away from this world,

<sup>30</sup> Based on the analysis of a sample of 228 Victorian obituaries published in two Irish newspapers in the 1840s (E. Crespo Fernández, *The language of death: Euphemism and conceptual metaphorization in Victorian obituaries*, *op. cit.*).

<sup>31</sup> Based on the analysis of 536 death notices published in *Melbourne Sun* in 1988 (K. Allan, K. Burridge, *Euphemisms and Dysphemisms: Language Used as Shield and Weapon*, *op. cit.*).

<sup>32</sup> Based on lexicographic analysis of contemporary English (B. Bultnick, *Metaphors We Die By: Conceptualizations of Death in English and their Implications for the Theory of Metaphor*, Antwerpen 1998).

<sup>33</sup> III Kings 2:3.



by doing so they 'leave behind' their survivors. It should also be pointed out that the root of the word 'obituary,' *obit* meant 'goes to/toward' in Classical Latin, and *obitus* 'departure' or 'encounter' was euphemistically used while talking about death (c.f. *mortem obire* 'to meet death').

DEATH AS A FALL/DEATH AS DOWNWARD MOVEMENT – it is usually connected with the verb 'fall' being used in the context of military service and death in battle (hence 'the fallen' i.e. those killed on military service). This metaphor also employs other verbs that denote movement downwards: 'go under' and 'drop' ('drop dead,' 'drop off,' 'drop in one's tracks' i.e. die suddenly), as well as prepositional phrases referring to the position of a dead person: 'down' ('down for good') and 'under' ('under the daisies,' 'under the grass').

DEATH AS A LOSS – death is viewed from the perspective of survivors, who focus on its negative results. Since life is believed to be a most precious and valuable 'object,' death equals its painful and irretrievable loss. Life can be 'taken away' by fate or God. Consequently, the living mourn their 'loss.' The concept of 'losing' a person, who is to be 'missed' is therefore commonly found in oral condolences and condolence notices: 'Condolences for your tragic loss,' or 'Condolences on the loss of your ...,' and 'We will miss him/her'.

DEATH AS A SLEEP/REST – death is conceptualized as sleep, which implies that it is temporary as the dead is to expect resurrection, or a time of peaceful rest after hard earthly life. The origins of this metaphor can be traced to Greek mythology: Hypnos, the god of sleep was the brother of Thanatos, the personification of death. Allan and Burridge, who refer to it as the metaphor of DEATH AS WORRIES ABOUT THE SOUL, argue:

Activity in animals and humans is explained by the presence of a soul in the body; sleep and death indicate its absence – which is why sleep is a frequent euphemism for death. In sleep, the soul's absence is only temporary but on death, the soul vacates the body forever; and a soul without a body to reside in must be laid to rest somehow, lest it become distressed and trouble the living<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> K. Allan, K. Burridge, *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*, *op. cit.*, p. 225.

Hence the euphemisms used in inscriptions to be found on tomb stones: ‘here sleeps...’, ‘here rests...’, ‘... is asleep in Jesus,’ ‘rest in peace’ (and its Latin equivalent, *requiescere in pace*, abbreviated to *R.I.P.*). The dead are ‘put/laid to rest’; they ‘sleep peacefully,’ or ‘repose in God’ in a ‘resting place.’ That metaphor was commonly employed by Victorian obituarists: ‘rest in Him’ (i.e. God), ‘eternal rest,’ ‘fall asleep in Christ,’ ‘rest from the labours of a well spent life’ and ‘rest on the merits of one’s Saviour’<sup>35</sup>.

DEATH AS A REWARD/DEATH AS BEGINNING/DEATH AS NEW LIFE – this metaphor is strictly connected with religious beliefs: death is perceived as a reward after having led a life full of virtues. It may overlap with the metaphor of DEATH AS A REST and likewise was popular with the Victorians, as Crespo Fernández argues, citing such circumlocutions from Victorian obituaries: ‘enjoyment of the fruits of a well spent life,’ ‘enjoyment of that peace and bliss that await the virtuous and the good’ or ‘blissful reward in the world of unending glory’<sup>36</sup>. The dead are ‘in Heaven,’ ‘with the Lord/God’ ‘in Abraham’s bosom’<sup>37</sup>, ‘in the arms of Jesus/the Lord/one’s Maker’; similarly, they ‘meet the Maker/Prophet,’ or are ‘promoted to Glory’ (the term used by the Salvation Army). Such metaphors are used especially by members of various denominations: they have confidence that death is not the end, hence ‘afterlife’ or ‘eternal life/glorious’. According to a popular belief (and what children are often told), the dead are alive in heaven with angels, their predecessors (‘gathered to one’s fathers’) or ‘join the immortals.’ Or, as a Jewish mourning prayer says, ‘their names are inscribed in the Book of Life’.

DEATH AS THE END – death is viewed as the ultimate end of the process of life; thus there are a number of expressions that include the word ‘last’: ‘last call,’ ‘last end,’ ‘last voyage/journey,’ ‘last resting place,’ ‘last debt’ (and a related phrase; the dead ‘pay the debt of nature’). In a similar manner, soldier’s death is referred to with the following expressions: ‘make the ultimate sacrifice,’ ‘fire his last shot’ and ‘be present at/answer the last roll call/muster’. Obituarists frequently refer to the favorite activities of the dead, stating that it was the last time they did it, thus a cricketer “pulled up the stumps for the last time”, and a gambler “finally cashed in his chips”.

<sup>35</sup> E. Crespo Fernández, *The language of death: Euphemism and conceptual metaphorization in Victorian obituaries*, op. cit., p. 121.

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> Luke 16:22.

**Metonymy.** Metonymies of death are directly related with metaphors discussed above. For instance, in the aforementioned metaphor of DEATH AS THE END, the concept of death is replaced with one of its physiological effects: ‘breath one’s last’ (cf. ‘expire’ from Latin *expirare*, which meant both ‘breath out’ and ‘die’), ‘bring one’s heart to its final pause’, ‘close one’s eyes for the last time’, or images commonly attributed to the behavior of a dying person: ‘turn up one’s toes’ or ‘turn one’s face to the wall’.

**Simile.** In dysphemistic colloquial language or slang, a dead person can be compared to an extinct animal (‘dead as a dodo’), a permanently fixed object (‘dead as a doornail/doorknob’), an inanimate, that is lifeless, object (‘dead as stone/wood’) or piece of meat or fish – a creature that used to live (‘dead as mutton/pickled herring’).

**Circumlocution or periphrasis.** This elaborate, wordy and indirect way of referring to death seems to have grown in popularity in modern times. As Jamet comments on its usage: “...there seems to be a dilution of the signifier [death], as if it was one of the most useful ways of diluting its threatening effect too. The longer the mitigating euphemistic expression, the more polite it is expected to be. Therefore, proper manners and politeness require to disguise death, its circumstances and the dead: death can be described in medical jargon as ‘negative patient care outcome’, the dead are referred to as ‘the loved ones’<sup>38</sup> (cf. the title of a satirical novel *The Loved On. An Anglo-American Tragedy* by Evelyn Waugh, depicting funeral business in Los Angeles), who are buried in their ‘final resting place’ (i.e. grave) situated in one of ‘Forest Lawn Memorial Parks’ (the chain of corporation-owned cemeteries in California). There, a grave that was purchased before death may be referred to as a ‘pre-need memorial estate’, as contrasted with the ‘in-need’ one, bought just before the funeral). In a professional jargon, a physician or solicitor may advise a patient that suffers from a terminal illness by saying ‘I think it’s time you got your affairs in order’.

Nevertheless, that tradition is not new: it is rooted in the pompous style of Victorian obituaries, where the dead was said to have been ‘called by the will of the Almighty before his throne of mercy’, ‘cut away in the bloom of life’, or ‘carried off in the prime of time’.

**Meiosis:** The grim aspects of unavoidable phenomenon such as death can be understated and ridiculed; thus implying its lesser significance. Hence numerous hu-

---

<sup>38</sup> D. Jamet, *Euphemisms for Death: Reinventing Reality through Words*, *op. cit.*

moristic expressions, used predominantly in colloquial language, e.g. ‘push up/count daisies,’ ‘buy one-way ticket,’ ‘kick the bucket,’ ‘quit the scene’ or ‘pay a visit to St. Peter’, and in the discourses of those occupations in which violent death involving killing or murdering is commonly experienced, that is in the slang of soldiers (e.g. ‘to go home in a box’) gangsters (e.g. ‘take someone for a one-way ride’) or prisoners, who coined numerous expressions describing the death penalty (e.g. ‘do a dance in mid-air,’ ‘put on the hempen collar/necktie,’ used for hanging or ‘fry/burn in a chair,’ ‘take the electric cure’ for electrocution), and for whom death is ‘the last getaway.’ The favorite American term for the coffin – ‘casket’ seems to be literally a genuine meiosis, as it originally meant a small case for jewels.

**Oxymoron.** Death can be viewed as a paradox, incomprehensible contradiction; for instance in the case of the metaphors of DEATH AS BEGINNING or DEATH AS NEW LIFE, in which the dead or dying person is ‘born into eternal life’ or ‘lives in Jesus’.

**Personification and animalization.** Personification of death can be regarded as a kind of metaphor in which the abstract, non-human concept of death is identified with a human figure. As death has been personified since the antiquity, its numerous personifications found in the English language (as well as in literature and art) include: ‘the Great Leveller’ (the image originating in the Middle Ages: neither rank nor wealth do not protect anyone from death) and ‘the Grim Reaper,’ the image of an old man with a scythe that cuts down people. Animalized death is a much rarer phenomenon: the commonest image is that of ‘Pale Horse’, which is the shortened version of a ‘Rider on a Pale Horse,’ originating from the biblical depiction of death riding a pale horse<sup>39</sup>.

## 2. Lexical devices

**Loan words and technical terms.** Since borrowings from Latin, Greek or French are generally supposed to be more abstract and less emotional, their use not only increases the formality of the utterance, but also helps deprive it of highly emotional connotations. This is why the loan verbs from French, Latin (or Latin through Old French) replacing ‘die’, such as ‘depart’, ‘decease’, ‘expire’ and ‘perish’, or ‘inter’ substituting ‘bury’, and the noun ‘demise’ as a synonym of ‘death’ are likely to occur

---

<sup>39</sup> Revelation 6:8.

in formal and solemn contexts of funeral ceremonies and post-mortem rites. Latin terms for 'death' *mors*, *mortis* and 'die' *mori* gave English adjectives 'moribund' (Latin *moribundus* 'dying') and 'post-mortem', as well as nouns: 'mortician' (see also Blending below) and 'mortuary' (Medieval Latin *mortuarium* from Classical Latin *mortuus* 'dead'), which replaced the earlier 'dead-house'. The Greek word *nekros* ('dead person') can be found in a number of compounds and blends, beginning with 'necro-', including 'necrology' (borrowed through Latin: *necrologium* 'register of death'), 'necropsy' ('autopsy'), and 'necropolis' (Greek *polis*, 'city'), whereas the word 'cemetery' itself derives from Classical Greek *koimoterion*, which originally meant 'dormitory' (cf. the metaphor of DEATH AS SLEEP).

Technical terms are predominantly used in jargons of those professionals (lawyers, police officers, physicians) who have to identify and define various causes of death by means of Latin and Greek loanwords, or of those, like undertakers, who have to deal with the corpse in a variety of ways; thus, an Old English 'burial' may be replaced with more specific terms: 'inhumement' (burial in earth) and 'entombment' (in a tomb), cremation can be followed by 'inurnment' (placement of ashes in an urn) and 'immurement' (disposal in a 'columbarium' or 'mausoleum'; originally the term meant death by locking a person within walls, though). Such terms were the subject of satire of Evelyn Waugh's fictional rendering of a cemetery representative's offer: "Normal disposal is by inhumement, entombment, inurnment or immurement, but many people just lately prefer insarcophagusment. That is very individual"<sup>40</sup>. Yet, since the publication of Waugh's novel other methods of corpse disposal have been recorded in English: 'promession' (freeze drying), 'resomation' (alkaline hydrolysis), which is alternatively called 'bio-' or 'green cremation,' or most recently – processing it into 'remember diamonds'<sup>41</sup>.

**Hyperonymy.** The use of hyperonymy is related to that of metonymy; since death and dying are referred to by means of a vague term, it is the situational context that the proper understanding of a hyperonym in an utterance relies on. The word 'death' can be replaced with 'it,' 'that,' 'thing' 'fact,' 'anything,' as in the conditional clause: 'if anything should happen to me....' Their use seems to be one of the

---

<sup>40</sup> E. Waugh, *The Loved One. An Anglo-American Tragedy*, London 1948, p. 43.

<sup>41</sup> C. Raymond, *10 Unique Ways to Handle Cremated Remains*. "Dying about.com", [on:] [http://dying.about.com/od/Funeral\\_Memorial\\_Planning/a/10-Unique-Ways-To-Handle-Cremated-Remains.html](http://dying.about.com/od/Funeral_Memorial_Planning/a/10-Unique-Ways-To-Handle-Cremated-Remains.html) (08.05.2016).

commonest devices of the death-avoiding language, particularly in everyday conversations; the hyperonyms in the following examples, cited in Jamet, have been italicized: ‘I was only 5 when he... when *it happened*,’ I didn’t think she would *do it*’ (i.e. commit suicide), ‘You don’t have to *go through this* alone’ (i.e. someone’s death and mourning period)<sup>42</sup>.

**Antonymy.** As ‘life’ is the antonym, of ‘death,’ death can be called ‘the end of life.’ In a similar manner, the term ‘life insurance’ is commonly used although it is claimed only after the insured person’s death.

**Collocations and compounds.** Numerous metaphors are formed by replacing the single-word *denotatum* with a collocation; thus, since heavenly life is supposed to be superior to earthly one, the noun ‘heaven’ is replaced with the Adjective-Noun collocation, beginning with ‘better’: ‘better place/country/world’. In a similar manner, as the temperature of a corpse is much lower than that of a living person, coldness is associated with death and the dead; which produces the following collocations: ‘cold meat’ (corpse), ‘cold-cart’ (hearse), ‘cold cook’ (mortician), ‘cold storage’ (grave) and ‘cold-meat party’ (funeral), where the double process (compounding and collocating) occurs. As coffin is made of wood, the term tends to be replaced with dysphemistic ‘wooden box/suit/breeks/coat/overcoat,’ ‘tree suit’ or ‘timber breeches’<sup>43</sup>. Alternatively, in American funeral jargon it may be euphemistically called ‘slumber box/cot’ (derived from the metaphor of death as sleep); likewise compounds ‘slumber room’ (viewing room in a mortuary) or ‘slumber robe’ (shroud) have been coined.

### 3. Morphological devices

**Abbreviations and acronyms.** In order to avoid a taboo word only its first letter is used: in this manner ‘death’ is replaced with the phrase ‘big D’ (and it frequently results from ‘big C,’ i.e. cancer). Although the best known death-related acronym is ‘R.I.P’, euphemistically used acronyms can be also observed in medical jargon, e.g. ‘DOA’ that is ‘dead on arrival,’ or slang, as the following expression shows: ‘He OD’ed’ – he died from a drug overdose. Military jargon and slang also commonly use abbreviations and acronyms; for instance, NYR means ‘Not Yet Returned’ and refers

<sup>42</sup> D. Jamet, *Euphemisms for Death: Reinventing Reality through Words*, *op. cit.*

<sup>43</sup> Most of these collocations and compounds are obsolete; see R.W. Holder, *A Dictionary of Euphemisms*, *op. cit.* pp. 379, 408.

to missing pilots, presumably killed in action. In contemporary U.S. military slang, by means of an acronym based on NATO Phonetic Alphabet, 'dead' can be replaced with T.U. (pronounced as Tango Uniform), which stands for 'tits up'.

**Blending.** Although used infrequently, blending two terms of negative connotations can lead to produce a more euphemistic neologism: 'cremate + remains' = 'cremains', 'mortuary + physician' = 'mortician', 'electric' + 'execute' = 'electrocute'.

#### 4. Phonological devices

Though used scarcely, phonological devices can be encountered in colloquial speech; they include the uses of **rhyming slang**, as in Cockney, where 'brown' means 'dead' (rhyme: 'brown bread' – 'dead'), **onomatopoeia**: in soldiers' slang, a soldier killed with a bullet is 'buzzed' (a word derived from onomatopoeic word 'buzz,' imitating the sound made by a passing bullet, similarly, someone who died 'went pfft' (the sound imitating flattening automobile tires). The jocular use involves **puns**: a corpse may be dysphemically described as 'diet of worms', the expression being a pun on the historical German Diet of Worms of 1521. Likewise, the conflating **homonyms** may produce humorous effect as in the sentence: 'At his funeral, four of his drinking companions carried the bier/beer'.

#### 5. Syntactic devices

**Use of Simple Past Tense.** Using a verb in Simple Past Tense (and the copular 'be', in particular) may signify that the person being referred to is no longer alive: *My husband was such a wise man.*

**Ellipsis.** Ellipsis can be described as an ultimate euphemism: neither are the terms 'death' or 'died' used nor they are replaced with any euphemism. In their analysis of Australian death notices, Allan and Burrige have come across a number of notices in which the verb 'died' has been omitted; it is only because they are located in classified advertisements section headed "Died" or "In Memoriam" that their reader can find out that the subject died:

SMITH (Ross), Frances Winifred. – On March 8 at Sherbrooke Private Nursing Home. Upper Ferntree Gully, aged 71 years<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> K. Allan, K. Burrige, *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*, op. cit., p. 224.

## 6. Graphic devices

The commonest graphic device is the symbol of the cross, † meaning ‘died in/on...’ and used in tombstone inscriptions or in epitaphs, where it follows the date of a person’s death, e.g.: ‘John Smith 1850 †’.

### **Use of euphemisms and dysphemisms in death-related jargon and slang**

Concluding this brief analysis of the taboo of death and linguistic means of avoiding it, we can observe how members of a profession for whom death is an everyday phenomenon cope with the taboo of death in dealing with in – and out-groupers. Therefore we will briefly analyze some samples of ‘funarelese’.

I am not an undertaker. He served his purpose and passed out of the picture. I am a funeral director. I am a Doctor of Services. We are members of a profession, just as truly as the lawyer, the doctor or the minister<sup>45</sup>.

Those words, attributed to a member of National Funeral Directors Association and quoted by Jessica Mitford in her critical assessment of American funeral industry, illustrate the evolution of funarelese, the jargon used by the staff of funeral parlors. Its development has evolved since the 1940s and can be closely linked with the growing importance (and wealth) of that industry in post-war America, and with what Michel Vovelle, following Mitford, refers to as “the American way of dying”<sup>46</sup>. Mitford cites press releases issued by associations of funeral directors, who disliked the use of the term ‘undertaker’ in headlines, and criticized the New York Times for its “continuous insistence upon using the relatively obsolete and meaningless words ‘undertaker’ and ‘coffin’ to the exclusion of the more generally accepted and meaningful ones, ‘funeral director’ and ‘casket’<sup>47</sup>. Thus, funerals are ‘conducted’ or ‘arranged’ by ‘funeral directors’ in ‘funeral parlors’, and not any more by ‘morticians’

---

<sup>45</sup> J. Mitford, *The American way of death revisited*, New York 2000, p. 155. [originally published as *The American way of death* in 1963].

<sup>46</sup> M. Vovelle, *Śmierć w cywilizacji Zachodu: od roku 1300 po współczesność*. [*La mort et l'Occident, de 1300 à nos jours*], trans. T. Swoboda, Gdańsk 2008, pp. 657-661.

<sup>47</sup> J. Mitford, *The American way of death revisited*, *op. cit.*, p. 156.



or ‘undertakers’. Before the funeral takes place, their staff first has to come to collect the corpse, which is referred to with the terms ‘removal’ or ‘doing the contract’.

In funerealese, Pinker’s euphemism treadmill operates in full. It can be observed that there is a strong tendency to continue substituting one euphemism with another; in this way the oldest euphemism, such as ‘mortician’ was replaced first with ‘funeral undertaker’, which was later euphemistically clipped to ‘undertaker’ to avoid the word ‘funeral’. “Yet as early as in 1882, the ‘undertaker’ (still in use in Britain nowadays) gave way to ‘funeral director’<sup>48</sup>; however, as Allan and Burridge argue, it is conceivable that the ‘funeral director’ “will one day be clipped to mere ‘director’, which will then follow ‘undertaker’ and become a taboo term<sup>49</sup>. Since the 1920s undertakers have been also referred to as ‘bereavement counselors’; nowadays a mortician who treats a corpse with preservatives can be called an ‘embalmer,’ or ‘embalming artist’, and his workplace, where he prepares the body for the ‘viewing’ or ‘visitation,’ can be called a ‘prep room.’ Today mourners may choose another option: ‘drive-thru viewing,’ which allows to pay their last respects on the go (for three minutes) and sign a guest book, without leaving their car<sup>50</sup>. Funeral directors manage a ‘funeral parlor’, a ‘funeral home’ or even a ‘funeral chapel’. Laderman argues that the commonly used term ‘parlor’ originates from the 19<sup>th</sup> century tradition of viewing (as well as preparing) a body in the parlor of a deceased person’s house; such room in an early funeral house was often called ‘slumber room’ as it often resembled a bedroom<sup>51</sup>. In a similar manner, the term denoting a special room where the coffin (or preferably a ‘casket’) is chosen has undergone the following evolution: ‘back room’ > ‘show room’ > ‘sales room’ > ‘casket display room’ > ‘casket room’ > ‘selection room’<sup>52</sup>. Yet, it must be stated that the title of the leading funeral industry trade journal in the U.S.A., *Mortuary Management*, has not changed since 1914.

Undertakers use their funerealese in formal situations: in contacts with out-groupers (the families of the deceased); yet, their language is likely to change into slang

<sup>48</sup> G. Laderman, *Rest in Peace: A Cultural History of Death and the Funeral Home in Twentieth-Century America*. New York 2003, p. 5.

<sup>49</sup> K. Allan, K. Burridge, *Euphemisms and Dysphemisms: Language Used as Shield and Weapon*, *op. cit.*, p. 22.

<sup>50</sup> M. Householder, *Michigan funeral home provides drive-thru option*, [in:] “Yahoo News” Oct. 17, 2014.

<sup>51</sup> G. Laderman, *Rest in Peace: A Cultural History of Death and the Funeral Home in Twentieth-Century America*, *op. cit.*, pp. 6, 18, 24.

<sup>52</sup> J. Mitford, *The American way of death revisited*, *op. cit.*, p. 156.

while addressing in-groupers (i.e. other representatives of their profession). It seems obvious that, due to their grim profession and “dirty work”, which requires having to cope with death and the dead every day, undertakers will tend to use dysphemisms in their in-group conversations so that their humor could produce “the death desensitization”<sup>53</sup>, lighten the grisly reality and make their work easier to bear. Thus, in in-group conversations, embalming is replaced with ‘pickling’ or ‘curing the ham’, cremation with ‘shake and bake’, and coffins with ‘tin cans’, but “when dealing with the public, the ‘patient’ (not the corpse) is ‘interred’ (not buried) within a ‘casket’ (not coffin) beneath a ‘monument’ (not tombstone)”<sup>54</sup>. Similarly, BurrIDGE enumerates such Australian undertaker slang terms as ‘soup’ denoting a badly composing body, or a ‘floaters’ – a corpse that has been fished out of water. In his analysis of an American drama series *Six Feet Under* (a story of a family running a funeral parlor), Jamet cites a number of jocular expressions used by the family members (undertakers): ‘dirt in a jar’ (ashes in an urn), ‘a big chunk of dead meat in a box’ (a corpse in a coffin), ‘We’ll torch him’ (he will be cremated). In contrast, euphemistic language should be used while addressing the bereaved. The following conversation between two rivaling morticians displays a peculiar humorous mixture of both styles (dysphemisms and orthophemisms are italicized, whereas euphemisms are marked in bold):

Nate: “I never realized how much money there was to be made in the *funeral business*.”

Gilardi: “**Death-care industry**.”

Nate: “So it’s like *a little factory. Of embalming*.”

Gilardi: “**Preparation for visitation**. We maintain a **small fleet of vehicles**.”

Nate: “*Hearses?*”

Gilardi: “**Funeral carriages**.”

Nate: “*Dead wagons*.”

Gilardi: “**Removal vans**”<sup>55</sup>.

<sup>53</sup> M. Kearl, *Metaphors and Euphemisms*, [in:] R. Kastenbaum, *Macmillan Encyclopedia of Death and Dying* New York 2003, p. 575.

<sup>54</sup> K. BurrIDGE, *Weeds in the Garden of Words: Further observations on the tangled history of the English language*, Cambridge 2004, p. 34-35.

<sup>55</sup> D. Jamet, *Euphemisms for Death: Reinventing Reality through Words*, *op.cit.*

The exchange quoted above seem to reveal that a single homogenous discourse of death does not exist. On the contrary, we may distinguish several discourses, which, despite sharing the common topic of death and the identical genre (for instance, a conversation), are to be used only in particular social contexts and discourse communities: within the discourse community of in-groupers (morticians), the discourse of death may include dysphemisms; whereas in the case of a heterogeneous community consisting of professionals and out-groupers (mourners), such dysphemistic discourse would be absolutely unaccepted and condemned. It would be rejected because it breaks the norms and traditions accepted in the American (and generally Western) society, which require using euphemistic discourse while dealing with the bereaved.

## References

- K. Allan, K. Burridge, *Euphemisms and Dysphemisms: Language Used as Shield and Weapon*, New York 1991.
- K. Allan, K. Burridge, *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*, Cambridge 2006.
- B. Bultnick, *Metaphors We Die By: Conceptualizations of Death in English and their Implications for the Theory of Metaphor*, Antwerpen 1998.
- K. Burridge, *Weeds in the Garden of Words: Further observations on the tangled history of the English language*, Cambridge 2004.
- E. Crespo Fernández, *The language of death: Euphemism and conceptual metaphorization in Victorian obituaries*, [in:] "SKY Journal of Linguistics" 2006, Vol. 19, s.101-130.
- D. Crystal, *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge 1987.
- A. Dąbrowska, *Eufemizmy współczesnego języka polskiego*, Wrocław 1994.
- G. Gorer, 1955, *The pornography of death*, [in:] "Encounter" 1955, Oct., s. 49-52.
- M. Householder, *Michigan funeral home provides drive-thru option*, [in:] "Yahoo News" 2014, Oct. 17.
- R. W. Holder, 1995, *A Dictionary of Euphemisms*, New York 1995.
- D. Jamet, *Euphemisms for Death: Reinventing Reality through Words*, [on:] [http://www.academia.edu/5589274/Euphemisms\\_for\\_Death\\_Reinventing\\_Reality\\_through\\_Words](http://www.academia.edu/5589274/Euphemisms_for_Death_Reinventing_Reality_through_Words) (18.10.2015).

- M. Kearl, *Metaphors and Euphemisms*, [in:] R. Kastenbaum, *Macmillan Encyclopedia of Death and Dying*, s. 575, New York 2003.
- G. Laderman, *Rest in Peace: A Cultural History of Death and the Funeral Home in Twentieth-Century America*, New York 2003.
- T. McArthur, *Concise Oxford Companion to the English Language*, Oxford 2005.
- Oxford English Dictionary* (2<sup>nd</sup> edition), Oxford 1989.
- J. Mitford, *The American way of death revisited*, New York 2000.
- J. Neaman, C. G. Silver, *Kind Words: a Thesaurus of Euphemisms*, New York 1983.
- S. Pinker, *The Game of the Name*, [in:] "The New York Times" 1994, April 3.
- L. Pound, *American Euphemisms for Dying, Death, and Burial: An Anthology*, [in:] "American Speech" 1936, Vol. XI (3), s. 195-202.
- H. Rawson, 1989, *Wicked Words*, New York 1989.
- C. Raymond, *10 Unique Ways to Handle Cremated Remains*, [in:] "Dying about.com", [on:] [http://dying.about.com/od/Funeral\\_Memorial\\_Planning/a/10-Unique-Ways-To-Handle-Cremated-Remains.htm](http://dying.about.com/od/Funeral_Memorial_Planning/a/10-Unique-Ways-To-Handle-Cremated-Remains.htm) (08.05.2016).
- Roget's International Thesaurus of English Words and Phrases*, New York 1922.
- S. Ullmann, *Semantics: An Introduction to the Science of Meaning*, Oxford 1970.
- M. Vovelle, *Śmierć w cywilizacji Zachodu: od roku 1300 po współczesność*, przeł. T. Swoboda, Gdańsk 2008.
- R. Wardhaugh, *An Introduction to Sociolinguistics*, Oxford 2006.
- E. Waugh, *The Loved One. An Anglo-American Tragedy*, London 1948.
- Webster's Third New International Dictionary* 1961, Cambridge 1961.
- S. Widłak S. 1964, *Tabu i eufemizm w językach nowożytnych*, [w:] „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1964, t. XXII, s. 89-102.

## Streszczenie

Artykuł stanowi próbę przedstawienia różnorodnych językowych sposobów eufemizowania tabu śmierci we współczesnej kulturze anglosaskiej i ich klasyfikacji. Autor wykorzystuje bogaty i zróżnicowany materiał językowy pochodzący z angielskich i amerykańskich słowników eufemizmów oraz literatury tematu (zwłaszcza badań Anny Dąbrowskiej oraz Keitha Allana i Kate Burridge). Artykuł zamyka krótka analiza języka środowiskowego amerykańskich przedsiębiorców pogrzebowych, bogatego w omawiane środki językowe.

**Słowa kluczowe:** śmierć, tabu językowe, amerykańska kultura funeralna

## **Summary**

The article aims at presenting a variety of English euphemisms and dysphemisms helping to cope with the taboo of death, which is vividly displayed in contemporary British, Australian and American culture. Its author attempts at their classification, following the criteria proposed by Anna Dąbrowska, Keith Allan and Kate Burridge. The analyzed lexical material comes from dictionaries of euphemisms and studies devoted to the topic. The article is concluded with a brief analysis of the jargon of American morticians, abounding in euphemisms and dysphemisms of death.

**Keywords:** death, language taboo, American funeral culture



**Radosław Pytlik**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie  
e-mail: r\_pytlik@pwsztar.edu.pl

## **Diminutives in Polish, English and German: formation, function, state of research**

**Deminytywa w języku polskim,  
angielskim i niemieckim:  
morfologia, zastosowanie, stan badań**

### **Introductory remarks**

This paper deals with the question of how noun diminutives are formed in three Indo-European languages, i.e. Polish, English and German and what their function is. At the same time, it is meant to give a brief outline of the current state of research on the units to be discussed. In many of the sources consulted<sup>1</sup>, linguists agree that diminutives are used primarily with the purpose of indicating the smaller size of an object in comparison to what is commonly accepted as its standard size. A further part of the definition, which usually follows and is predominant in literature on Polish diminutives, refers to numerous functions being assigned to the units in question,

---

<sup>1</sup> Cf. e.g. *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, eds. R. Grzegorzczkowska et al., Warszawa 1999, p. 425. J. Kubaszczyk, 'Dzicinniejesz w uścisku, malejesz w pieszczocie', czyli o deminytywach i hipokorystykach w kontekście dialogu kultur i przekładu polsko-niemieckiego, [in:] *Tłumacz wobec problemów kulturowych*, ed. M. Piotrowska, Kraków 2010, p. 187. H.-J. Schwenk, *Substantivische Diminutiva im Deutschen – Versuch einer Kategorisierung*, [in:] „Kwartalnik Neofilologiczny“ 2010, nr 3, p. 276.

such as emotive, positively or pejoratively<sup>2</sup> evaluative, expressive and ironic. The subsequent sections of this paper should shed some light on the issue of noun diminutives, as seen from the systemic perspective.

## Polish noun diminutives

Words like *czapeczka* /small cap/, *drewienko* /kindling/, *gołąbek* /small dove/, *mandacik* /lit. 'fine + dim.'; 'ticket + dim.'/, *obłoczek* /cloudlet/, *sekundka* /sec, jiffy/, *talerzyk* /small plate/, *okularki* /specs/ and many others are examples of noun diminutives of each gender and either number in which (non-dialectal<sup>3</sup>) Polish is commonly said to be particularly abundant. This gives rise to the assumption that noun forms belonging to the category of diminutives have been repeatedly the subject of thorough discussions over the past decades and therefore must be well documented. Even a brief look at available bibliographic materials clearly shows that the issues have been indeed the centre of interest of a great number of linguists who have been dealing with diminutives from both diachronic and synchronic point of view. Furthermore, some publications have been aimed at likening diminutives with analogous units in other languages, being not necessarily part of the Slavic language group. Finally, there are researchers who ascribe a stylistic function to most diminutives in Polish and treat them as a device for expressing the speaker's attitude to either a person, an object or a phenomenon which they sympathize with or voice an ironic or contemptuous opinion.

Going into a little detail about what has been outlined above, it ought to be noted that one of the earliest publications about Polish diminutives dates back to the first half of the 20<sup>th</sup> century. In this context, a name that needs to be mentioned is that of Doroszewski,<sup>4</sup> who in edited papers dealing with the processes of word formation in Slavic languages. In one of his volumes, he pointed out that nearly eighty articles about diminutive and hypocoristic noun forms had been written on this very subject.

<sup>2</sup> Cf. R. Pytlik, *On the question of the pejoratively evaluative function of Polish noun diminutives and their equivalents in English*, [in:] „Radomskie Studia Filologiczne” 2015, nr 1-2, pp. 171-180.

<sup>3</sup> Even more diminutive (and augmentative) forms can be found in Polish dialectal vocabulary, which is characterized by unique expressiveness.

<sup>4</sup> Due to difficulty in accessing any publication by W. Doroszewski, I drew on the information established by N. Długosz, *Słowotwórstwo polskich i bułgarskich deminutywów rzeczownikowych*, Poznań 2009, p. 15.



Doroszewski was also the first to record information about the morphological structure of diminutives. As far as diachrony, i.e. the historical development, of Polish diminutives is concerned, it was Dobrzyński<sup>5</sup> who provided a focus for research in this area. Synchronic investigations, i.e. studies of diminutives as they exist at a point in time, were initiated by Kreja<sup>6</sup>, who gave an accurate description of Polish noun diminutives and, twenty years later, i.e. in Kreja<sup>7</sup>, he contributed to broadening the knowledge about the distribution of the suffixes *-ek* and *-ik*. Apart from the research conducted within one language, there is also a wealth of comparative studies in this field in which Polish diminutives are likened to diminutives not only in other Slavic<sup>8</sup> languages (e.g. Bulgarian or Macedonian) but also to those present in languages from a different group belonging to the Indo-European language family. A prime example of such an approach, comparing diminutives in Dutch, German and Polish, is a publication written by Klimaszewska<sup>9</sup>. Another study, a Ph.D. thesis by Koecke<sup>10</sup> published in book form, deals with translating issues within Polish and German diminutives. Similarly positioned is the monograph by Kubaszczyk<sup>11</sup>, which handles Polish

<sup>5</sup> W. Dobrzyński, *Z badań nad rozwojem polskich deminutywów*, t. I. *Historyczny rozwój rzeczowników z formantem '-e'* na tle słowiańskim, Wrocław 1974. W. Dobrzyński, *Z badań nad rozwojem polskich deminutywów*, t. II. *Apelatywne spieszczenia dezintegralne*, Warszawa 1988.

<sup>6</sup> B. Kreja, *Słowotwórstwo rzeczowników ekspresywnych w języku polskim. Formacje na: '-ik', '-isko', '-ina'*, Gdańsk 1969.

<sup>7</sup> B. Kreja, *Problem dystrybucji przyrostków deminutywnych -ek i -ik*, [in:] *Z morfologii i morfotaktyki współczesnej polszczyzny*, ed. B. Kreja, Wrocław 1989, pp. 25-37.

<sup>8</sup> E. Siatkowska, *Deminutywa rzeczownikowe we współczesnych literackich językach zachodniosłowiańskich*, [in:] *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*, t. 6, ed. Z. Stieber, Warszawa 1967, pp. 157-170. S. Warchoń, *Geneza i rozwój słowiańskich formacji ekspresywnych z sufiksalnym -k- i -c-*, Warszawa 1984. J. Sokołowski, *Z problematyki opisu konfrontatywnego deminutywów w języku macedońskim i polskim (na tle innych języków słowiańskich)*, [in:] *Wyraz i zdanie w językach słowiańskich*, t. 5. *Opis, konfrontacja, przekład*, eds. M. Sarnowski, W. Wysoczański, Wrocław 2005, pp. 339-344. J. Sokołowski, *Mechanizmy deminucji i hipokoryzacji w języku macedońskim i polskim na tle innych języków słowiańskich*, [in:] *Z polskich studiów slawistycznych*, seria 11, Językoznawstwo. *Prace na XIV Międzynarodowy Kongres Slawistów w Ochrydzie 2008*, Warszawa 2007, pp. 211-219. N. Długosz, *Porównanie wybranych typów słowotwórczych w zakresie rzeczownikowych formacji deminutywnych z różnymi formantami w języku polskim i w języku bułgarskim*, [in:] „Linguistica Copernicana”, nr 2, pp. 273-286; and N. Długosz, *Słowotwórstwo polskich i bułgarskich deminutywów rzeczownikowych*, *op. cit.*

<sup>9</sup> Z. Klimaszewska, *Diminutive und augmentative Ausdrucksmöglichkeiten des Niederländischen, Deutschen und Polnischen – eine konfrontative Darstellung*, Wrocław et al. 1983.

<sup>10</sup> B. Koecke, *Diminutive im polnisch-deutschen Übersetzungsvergleich. Eine Studie zu Divergenzen und Konvergenzen im Gebrauch einer variierenden Bildung*, München 1994.

<sup>11</sup> J. Kubaszczyk, *Wortbilder und Übersetzungsbilder. Eine Untersuchung zur Wortbildung als Bildbildung im Kontext der Übersetzungswissenschaft*, Poznań 2011.

diminutives extracted from chosen pieces of poetry translation into German. A few pages on diminution in German and Polish can also be found in the two-volume German and Polish contrastive grammar by Engel<sup>12</sup>. Yet another category of publications makes an attempt to present Polish diminutives as stylistic devices. Such a point of view is supported by at least two authors, i.e. Reczek<sup>13</sup> and Sarnowski<sup>14</sup>. The latter, for instance, perceives the application of diminutives as a sign of irony. An acquisitional perspective is provided by Haman<sup>15</sup>, who links diminutives with the way children acquiring Polish are often addressed.

As the above overview of the current state of research shows, Polish diminutives have been subject of discussion over a reasonable period of time, so it would probably be correct to assume that the field is quite satisfactorily examined. Below, two basic methods of forming the diminutives in Polish, particularly the synthetic way, will be worked out in detail.

## Synthetically formed Polish noun diminutives

Polish, as a prime example of inflectional languages, makes a wide use of affixes, i.e. prefixes and suffixes that might be attached to the root of a noun, to form new words and new meanings. The vast majority of Polish noun diminutives are generated synthetically and, to be more accurate, by means of a specific suffix, the application of which depends on one of the three main genders, i.e. masculine, feminine and neuter and the two numbers, i.e. singular and plural. It is worth noticing that the gender of the diminutive noun usually equals that of the base, i.e. non-diminutive, noun<sup>16</sup>. Some of the examples of synthetically formed noun diminutives in Polish might be the following words on the right:

<sup>12</sup> *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*, Band 2, ed. U. Engel, Heidelberg 1999, pp. 738-742.

<sup>13</sup> S. Reczek, *Deminytywa polskie. Charakterystyka, rozwój funkcji stylistycznej*, [in:] „*Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*” 1968, nr 3(5), pp. 373-386.

<sup>14</sup> M. Sarnowski, *Deminytywum jako znak ironii*, [in:] *Wartości w języku i tekście*, t. 3, eds. J. Puzynina, J. Anusiewicz, Wrocław 1991, pp. 41-49.

<sup>15</sup> E. Haman, *Early productivity in derivation. A case study of diminutives in the acquisition of Polish*, [in:] “*Psychology of Language and Communication*” 2003, vol. 7, no. 1, pp. 37-56.

<sup>16</sup> Probably, the noun *książę* /prince/ has to be treated as an exception. This noun is unquestionably masculine as opposed to its diminutive form *książętko* /princeling/ being neuter.

*kot* /cat/ → *kotek*<sup>17</sup> /pussycat/  
*hotel* /hotel/ → *hotelik* /small and usually nice hotel/  
*chatura* /work on the side/ → *chaturka* /lit. 'work on the side + dim.'/  
*gniazdo* /nest/ → *gniazdko* /small nest/

However, not every derivation typical of diminutives must automatically indicate a diminutive form. Some of those items have lexicalized over time, losing partly or wholly the original meaning of their root form, e.g. *pogłoska* is certainly not a little *secondary sound* /pogłos/ but 'a rumour'; *pokrzywka* is not necessarily merely a small *nettle* /pokrzywa/ but more often 'a nettle rash'; *rosiczka* is not light *dew* /rosa/ but 'sundew', and finally *stolek* is certainly not a small *table* /stół/ but 'a stool'.

Besides, a group of diminutives worthy of comment is created by such forms like *aktoreczka* /aktorka 'actress' + '-eczka',<sup>18</sup> *inżynierek* /inżynier 'engineer' + '-ek', *doktorek* /doktor 'physician' + '-ek', *profesorek* /profesor 'professor' + '-ek' and a few more.<sup>19</sup> In general, names of profession do not allow diminution in Polish, so the above examples are to be perceived non-literally. Their usage is frequently of disparaging character. By speaking about *aktoreczka*, an actress is meant who has had no success yet in her career. *Inżynierek* means simply 'an incompetent engineer', while *doktorek* refers to 'a not exactly good physician'. In turn, *profesorek* implies 'an unsuitable professor'.

Basic indicators of Polish diminutives are the following suffixes:

**-ek** and **-ik**<sup>20</sup> for masculine diminutive noun forms:

*nos* /nose/ → *nosek*

*notes* /pocketbook/ → *notesik*

**-ka** for feminine diminutive noun forms:

*plama* /stain/ → *plamka*

*ściana* /wall/ → *ścianka*

<sup>17</sup> Frequently encountered forms like *kociak* /kitten/ and *kociątko* /kitty/, however, should be treated as secondary diminutives functioning as terms of endearment. In such cases, the above observation seems not to apply.

<sup>18</sup> There is a reduction of the morpheme *-ka*, because some diminutive formations are created by the addition of the suffix *-eczka*.

<sup>19</sup> Cf. U. Engel, *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*, Band 2, Heidelberg 1999, p. 741.

<sup>20</sup> Whichever suffix, i.e. *-ek* or *-ik*, is applied is not a free choice, but it depends on the phonetic character of the root sound in the word-final position. Further information on the specifics can be found, e.g., in. *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia, op. cit.*, pp. 425-426.

**-ko** for neuter diminutive noun forms:

*mięso* /meat/ → *mięsko*

*piwo* /beer/ → *piwko*

Except for the above suffixes, occasionally the following groups of morphemes can be applied to form a diminutive<sup>21</sup>:

**-aszek** for masculine diminutive noun forms:

*kij* /stick/ → *kijaszek*

*zapach* /scent; smell/ → *zapaszek*

**-iszek** for masculine diminutive noun forms:

*brat* /brother/ → *braciszek*

*kielich* /goblet/ → *kieliszek*

**-uszek** for masculine diminutive noun forms:

*leń* /lazybones/ → *leniuszek*

*malec* /little boy/ → *maluszek*

**-eczka / -i(y)czka** for feminine diminutive noun forms:

*książka* /book/ → *książeczka*

*motyka* /hoe/ → *motyczka*

*polędwica* /sirloin/ → *polędwiczka*

**-uszka** for feminine diminutive noun forms:

*kaczka* /duck/ → *kaczuszka*

*paczka* /parcel/ → *paczuszka*

**-uszko** for neuter diminutive noun forms:

*cacko* /trinket/ → *cacuszko*

*serce* /heart/ → *serduszko*

---

<sup>21</sup> Note that in some cases a reduction and/or an addition of certain morphemes is necessary. E.g. the non-diminutive form *serce* loses *-ce* and requires an extra *-d* before it can take the diminutive marker *-uszko*.

A part of so called prototypical diminutives can also be produced by way of a specific prefix<sup>22</sup> that by itself implies a small size of the word it modifies, e.g. *mikro-* as in *mikrobus* /microbus/, *mikroelement* /microelement/, *mikrofilm* /microfilm/ and *mini-* as in *miniesej* /mini-essay/, *minirozmówki* /mini-phrasebook/, *miniprzedszkole* /mini nursery school/. *ISJP*<sup>23</sup> delivers under the entry *mikro-* an explanation about what the prefix conveys. By means of *mikro-*, it is possible to produce numerous names of an entity that is small or very small. As examples, three compounds could be given, namely: *mikrobus* /microbus/, *mikroorganizm* /microorganism/ and *mikrospołeczność* /microcommunity/. There is also an addendum to the above explanation having to do with a slight difference in meaning between *mikro-* and *mini-* in a situation in which from the same word two new words are created, one with *mikro-* and the other with *mini-*. The former names a smaller object than that being named by the latter, so *mikrokomputer* /microcomputer/ would be smaller than *minikomputer* /minicomputer/, and similarly *mikrowieża* /compact stereo system/ is expected to have a smaller size than *miniwieża* /compact stereo system/.

In the case of prefix *mini-*, *ISJP* supplies us with such a piece of information: *mini-* creates numerous names of something that is small, short or it lasts for a short time, e.g. *minispódniczka* /miniskirt/, *minibar* /small bar/ and *minirecital* /short recital/. Especially, the compound *minispódniczka* needs some commenting on, because the noun comprises affixes (*mini-* and *-ka*), both of which indicate a relative shortness of the object. All the more so, it would suffice to say *spódniczka*, as it is already a diminutive form derived from *spódnica* or, at least theoretically, *minispódnica*.

## Analytically formed Polish noun diminutives

Noun diminutives formed in the analytical way are usually restricted to the application of a specific adjective placed immediately before the noun which has to be referred to as small, short or lasting for a short time, e.g. *mały dom* /small house/, but also possible *mały domek* /small house/, *mały pies* /small dog/ or *mały piesek* /small dog/. So, there is a kind of redundancy in that case, because diminution is realized twice.

<sup>22</sup> In relevant literature on the Polish word formation system, e.g. in H. Jadacka, *System słowotwórczy polszczyzny (1945-2000)*, Warszawa 2001, p. 136. *mikro-* and *mini-* are alternatively referred to as *prefixoids*.

<sup>23</sup> *Inny Słownik Języka Polskiego PWN*, t. I, II, ed. M. Bańko, Warszawa 2000.

Analytically formed diminutives are without doubt correspondingly frequent in Polish but unlike the prototypical diminutives, i.e. those that are created through derivation, are unable to communicate some extra information, like the positive or pejorative connotation. E.g. *kotek* is not necessarily a small/young cat, it can be even quite big. The synthetic diminutive form expresses in that very case the speaker's positive feeling towards the animal. On the other hand, such a diminutive form as *piesek* might mean either the same about a dog like in the above example of the noun *kotek* /cat/ or it may metaphorically suggest a negative personality trait of a human being, namely 'an informer'. That additional meaning of *piesek* would be not possible to achieve when using the analytic form of the diminutive, i.e. *mały pies* or *mały piesek*.

## English noun diminutives

Amazingly, in several sources<sup>24</sup> considered an authority on descriptive grammar, there are no reference marks of any kind to the diminution in English. Nevertheless, Schneider<sup>25</sup> states openly what follows:

Contrary to popular belief, present-day English has diminutives, which are frequently created on the spur of the moment and frequently used not only "in the nursery" but also in informal everyday communication. English diminutives are formed analytically or synthetically. Inherent diminutives also exist [...].

As observed by Kiełtyka<sup>26</sup>, "a regular and productive expressive derivation in English" does not exist<sup>27</sup>, and although in the English language system there are a va-

<sup>24</sup> e.g. R. Huddleston, *Introduction to the Grammar of English*, Cambridge 1984. R. Quirk et al., *A University Grammar of English*, London 1976. R. Quirk et al., *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London 1985.

<sup>25</sup> K. P. Schneider, *Diminutives in English*, Tübingen 2003, p. 85.

<sup>26</sup> R. Kiełtyka, *On morphology-semantics interface*, [in:], *Galicja English Teachings: Old Pitfalls, Changing Attitudes and New Vistas*, eds. G. A. Kleparski, E. Rokosz-Piejko and A. Uberman, Rzeszów 2009, p. 52.

<sup>27</sup> This view is also supported, among others, by N. Grandi, *Renewal and innovation in the emergence of Indo-European evaluative morphology*, [in:] *Diminutives and Augmentatives in the Languages of the World*, eds. L. Körtvélyessy, P. Štekauer, 2011, [on:] [http://lexis.univ-lyon3.fr/IMG/pdf/Lexis\\_6.pdf](http://lexis.univ-lyon3.fr/IMG/pdf/Lexis_6.pdf), p. 7 (April 12th 2014).

riety of synthetic ways (e.g. *dog* → *doggie*; *duck* → *duckling*; *goose* → *gosling* etc.) to produce diminutives from most noun categories on the pattern of Polish, it is not very common, with the possible exception of first names like *Johnny*, *Sally* and *Suzie* etc., to encounter many or many non-analytic diminutive forms in standard English.

Despite the circa 150-year long extensive study of diminutives<sup>28</sup>, there still seems to be no unequivocal answer found to the question as to why English diminutives are not “as frequently in use as diminutives in such languages as Spanish, Italian, Russian and Polish”<sup>29</sup>. In the view of Schneider<sup>30</sup>, the argument often put forward by some pragmatists claiming that a low number of prototypical diminutives in English would reflect the lack of emotionality and cordiality of English speaking cultures appears rather biased, unconvincing and cannot be taken for granted.

A well-grounded observation is made by Kiełtyka<sup>31</sup> who asserts that synonymic<sup>32</sup> and polysemic<sup>33</sup> formations might be seen as a kind of extension of diminutive meanings to compensate for the limitations of expressive derivation.

In Schneider’s<sup>34</sup> investigation substantiated by the monograph “Diminutives in English”, the author attempts “to provide an in-depth account of the status of diminutives and diminutive-based forms in present-day English”<sup>35</sup>, but he advocates treating these units as an onomasiological category, i.e. a category located within semantics, and simultaneously advises against approaching them only in terms of morphology. Such a method would allow us to perceive suffixation<sup>36</sup>, i.e. the grammatical aspect, as an option. Hence, alternative ways to express the meaning of diminution in English ought to be sought and scientifically documented. As suggested by Schneider<sup>37</sup>,

<sup>28</sup> K. P. Schneider, *Diminutives in English*, *op. cit.*, p. 1.

<sup>29</sup> K. P. Schneider, S. Strubel-Burgdorf, *Diminutive ‘-let’ in English*, [in:] “SKASE Journal of Theoretical Linguistics”, 2012 vol. 9, no. 1, p. 15.

<sup>30</sup> K. P. Schneider, *Diminutives in English*, *op. cit.*, p. 55.

<sup>31</sup> R. Kiełtyka, *On morphology-semantics interface*, *op. cit.*

<sup>32</sup> *cat* > *kitten*, see *Ibidem*, p. 58.

<sup>33</sup> *kitten* ‘young cat; darling or object of sexual desire’, see *Ibidem*.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

<sup>35</sup> P. Cap, K. P. Schneider, *Diminutives in English*. Book Review, [in:] “Anglia”2004, vol. 122:3, p. 484.

<sup>36</sup> In the view of, e.g., P. Štekauer, *On some issues of diminutives from a cross-linguistic perspective*, [in:], *Rahmen des Sprechens. Beiträge zu Valenztheorie, Varietätenlinguistik, Kreolistik, Kognitiver und Historischer Semantik*, eds. S. D. Schmid, U. Detges et al., Tübingen 2011, p. 434. Suffixation is throughout the world’s languages perceived as “the most widespread technique in diminutive-formation”.

<sup>37</sup> K. P. Schneider, *Diminutives in English*, *op. cit.*, p. 137

not only formal but also pragmatic and semantic factors should be taken into consideration while investigating the English diminutives in a given context.

What follows is some basic information on the formation of noun diminutives in English.

### Synthetically formed English noun diminutives

Like in Polish, to form an English noun diminutive in the synthetic way, specific affixes are attached to the root of the base word. It is conspicuous that the creation of diminutives by means of suffixation predominates. Stageberg and Oaks<sup>38</sup> differentiate six such suffixes but without specifying their origin:

-ie, -y	as in <i>auntie</i> , <i>doggie</i> /in baby talk: <i>aunt</i> , <i>dog</i> /, <i>Betty</i>
-ette <sup>39</sup>	as in <i>kitchenette</i> /tiny kitchen area/, <i>sermonette</i> /short sermon/
-kin	as in <i>cannikin</i> <sup>40</sup> /small can/, <i>lambkin</i> /baby lamb/
-ling	as in <i>princeling</i> /minor prince/, <i>spiderling</i> /young spider/
-et	as in <i>cabinet</i> /small private room/, <i>falconet</i> /small falcon/
-let	as in <i>hamlet</i> /small village/, <i>piglet</i> /young pig/

Following the information found in *Microsoft's Encarta Reference Library*, it becomes clear that most of the suffixes quoted above are borrowings from other languages: -ie, -y are of Scottish-Dutch origin, -ette, -et and -let come from Old French, whereas -kin originates from Middle Dutch and -ling from Old English.

According to Stageberg and Oaks<sup>41</sup>, -ie and -y are regarded highly productive, because they relate to first names like, e.g. *Johnny* and *Jackie*, being often monosyllabic, and common nouns like *auntie*, thus expressions used to address or talk about people with whom one has good relations<sup>42</sup>. Not less productive is the suffix -ette

<sup>38</sup> N. C. Stageberg, D. D. Oaks, *An Introductory English Grammar*, Boston 2000, pp. 105-106.

<sup>39</sup> As stated by K. P. Schneider, *Diminutives in English*, *op. cit.*, p. 121, in all formations with -ette the main stress lies on the suffix.

<sup>40</sup> Borrowed from the Middle Dutch word *canne*.

<sup>41</sup> N. C. Stageberg, D. D. Oaks, *An Introductory English Grammar*, *op. cit.*, p. 106.

<sup>42</sup> As remarked by B. Kopecka, *On Gallant Johns and Plain Janes – names and their axiological potential*, [in:] *Galicja Studies in Language. Historical Semantics Brought to the Fore*, eds. B. Kopecka, M. Pikor-Niedzialek and A. Uberman, Chelm 2012, p. 71, the meaning of some diminutive forms derived from English first names is purely figurative, e.g. *Johnny* might stand for 'a fellow/chap' or 'a young man of idle habits'.



which, when attached to the root, can be a sign of a small-size area or object, like in the case of *roomette*, i.e. a small sleeping compartment in a railway sleeping car. Also, there are some seeming diminutive forms, for instance such words as *cabinet* and *toilet*, whose diminutive meaning is either of no importance now or it has totally faded over time.

Stageberg and Oaks<sup>43</sup> list a few more loanwords obtained by English from other languages, whose diminutive character, however, has been lost in present-day English and they are treated as nonmorphemic<sup>44</sup> words, e.g. *armadillo* (mammal with hard-plated body), *damsel* (young or unmarried woman), *particle* (tiny piece), *violin* (stringed instrument played with a bow), *stiletto* (small dagger), *formula*, *capsule* and *calculus*.

### Analytically formed English noun diminutives

Analytic diminutive formation is regarded to be the alternate way to express diminution in English. Such diminutives comprise two components: the base word, i.e. a noun, and an adjective from the word field SMALL, serving as the diminutive marker. Usually, it is the adjective *little*, especially its weak variant, that is employed. It is positioned next to the left of the base noun and may be substituted by other synonymous adjectives belonging to the same word field, e.g. *tiny*, *wee* or *teeny-weeny*. However, the application of these potential synonyms poses a certain problem due to some stylistic tinge contained in them and their expression of a higher degree of intensity. The adjective *small*, which is devoid of affective connotations, cannot operate here as a replacement of *little*<sup>45</sup>.

Schneider<sup>46</sup> additionally differentiates between nouns referring to persons, objects and to abstract nouns and proves in what way the application of the adjectives mentioned above modify the meaning of those nouns. It can be noted that among the examples particularly striking is the diversity of the adjective *little* when used in various groups of nouns, e.g.<sup>47</sup>:

<sup>43</sup> N. C. Stageberg, D. D. Oaks, *An Introductory English Grammar*, *op. cit.*, pp. 106-107.

<sup>44</sup> Morphemes in words acting as suffixes in their native languages have been underlined.

<sup>45</sup> Cf. K. P. Schneider, *Diminutives in English*, *op. cit.*, p. 135.

<sup>46</sup> *Ibidem*, pp. 131-134.

<sup>47</sup> Some of the examples have been adjusted by R.P.

<i>There goes a <u>little</u> girl.</i>	= young
<i>There goes a <u>little</u> lady.</i>	= a little girl /expresses appreciation/
<i>Come here, you <u>little</u> brute.</i>	/The pejorative value is lessened due to <i>little</i> ./
<i>He is a <u>little</u> terror.</i>	= He is a terrible boy.
<i>A <u>little</u> cigarette?</i>	/used in offers and expresses politeness/

In a comparable manner to Polish, also in English it is possible that analytic and synthetic markers expressing diminutives merge in one form, e.g. *a little chappie* or *real lady-like little drinkies*.

## German noun diminutives

The rationale for the existence of diminutives in German would be very similar to the justification of their application in Polish and English. As noticed by Nekula<sup>48</sup>, in German the repertoire of suffixes responsible for the formation of diminutives is larger than in English. However, taking into account Hentschel and Weydt's<sup>49</sup> examples indicating a multitude of limitations in this respect, that circumstance does not give rise to higher productivity of German diminutive forms than in the case of their English counterparts. The same authors, i.e. Hentschel and Weydt,<sup>50</sup> make a notable observation which supplements the traditional definition of diminutives with an important aspect, i.e. the positive emotional component that is contained in most diminutive forms is usually blended with such values as attention, liking towards the object shown by the speaker, a sense of security or familiarity. Therefore, it is unusual to talk, e.g. of a small rodent from the species *rattus* in the diminutive: *Ratte* /rat/ → \*<sup>51</sup>*Rättchen* or \**Rättlein*. Equally hardy acceptable are forms like *Giftschlange* /poisonous snake/ → \**Giftschlänglein*; *Stechmücke* /mosquito/ → \**Stechmücklein*. On the other hand, it is possible to put nouns naming such living creatures as *mouse* or *ladybird* in the German diminutive: *Maus* /mouse/ → *Mäuschen* or *Mäuslein*; *Glückskäfer* /ladybird/ → *Glückskäferchen*.

<sup>48</sup> M. Nekula, *Diminution im Deutschen und Tschechischen aus typologischer Sicht*, [in:] *Bilingualer Sprachvergleich und Typologie: Deutsch – Tschechisch*, eds. M. Nekula et al., Tübingen 2013, p. 48.

<sup>49</sup> E. Hentschel, H. Weydt, *Handbuch der deutschen Grammatik*, Band 4, Berlin 2013, p. 182.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 181.

<sup>51</sup> In synchronically oriented studies, an asterisk (\*) is used to mark a form or structure that is wrong or ungrammatical.

Another feature of German diminutives worth mentioning here is the fact that they are derived generally from concrete rather than abstract nouns. To confirm this claim, Hentschel and Weydt<sup>52</sup> quote a couple of abstract singular nouns put in the diminutive, two of which are incorrect, i.e. \**Ängstlein* /anxiety/ and \**Freundchen* /friend/. Yet, provided they are used in fixed expressions, such abstract nouns as *Mütchen* and *Schläfchen* behave differently. Namely: *sein Mütchen an jemandem kühlen* /=to take it out on somebody/, *ein Schläfchen halten* /=to take a little nap/. Still, it is possible to create diminutives from some abstract nouns which are perceived as physical quantities. This is the case with *Stunde* /hour/ as a unit of measurement, whose diminutive form *Stündchen*, for instance, in utterances like *Würden Sie sich bitte noch ein Stündchen gedulden?* /lit. ‘Would you mind waiting another hour + dim., please?’/ is entirely correct.

In spite of close scrutiny, I failed to encounter any monograph on Modern German diminutive forms, but as luck would have it, they have been not wholly overlooked by individual authors, who devoted them some place in their grammar books<sup>53</sup>, articles and even dissertations. At least two papers about German and Czech diminutives have been contributed by Nekula<sup>54</sup>, who discusses diminutives from both typological perspective and from systemic and functional point of view. Moreover, Schwenk<sup>55</sup>, dealing in his article with German diminutives, aims mainly at proposing a classification of various noun diminutive formations. Yet another contrastive study worthwhile reading is a monograph by Mahmud<sup>56</sup>, who in his Ph.D. dissertation thoroughly investigates the systems of German and Arabic, the latter of which prototypically employs not suffixes but infixes to produce diminutives.

In the following subsections, ways of forming German diminutives will be shortly discussed.

<sup>52</sup> E. Hentschel, H. Weydt, *Handbuch der deutschen Grammatik*, op. cit.

<sup>53</sup> e.g. W. Boettcher, *Grammatik verstehen*, Band 1, *Wort*, Tübingen 2009. U. Engel, *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*, op. cit.; E. Hentschel, H. Weydt, *Handbuch der deutschen Grammatik*. 4. Auflage, Berlin 2013.

<sup>54</sup> M. Nekula, *System und Funktionen der Diminutive. Kontrastiver Vergleich des Deutschen und Tschechischen*, [in:] „Brücken“ NF 11, 2003, pp. 145-188; M. Nekula, *Diminution im Deutschen und Tschechischen aus typologischer Sicht*, [in:] eds. M. Nekula et al., *Bilingualer Sprachvergleich und Typologie: Deutsch – Tschechisch*, Tübingen 2013, pp. 47-70.

<sup>55</sup> H.-J. Schwenk, *Substantivische Diminutiva im Deutschen – Versuch einer Kategorisierung*, op. cit., p. 276.

<sup>56</sup> U. H. Mahmud, *Die Diminution im Deutschen und im Arabischen*, Heidelberg 2011. [Ph.D. Dissertation].

## Synthetically formed German noun diminutives

A major part of diminutive forms in present-day German are created by means of suffixes. There are generally two suffixes that can be attached to the root of a noun, namely: *-chen* and *-lein*. Both suffixes stem from Middle High German<sup>57</sup> and have the same meaning. Whichever suffix is applied depends on the geographical region. The more frequent form *-chen* has become commonly used in the most German territory, except for the southern parts, where *-lein* predominates. Nouns created in this way are always neuter. The base for the formation of diminutives is the nominative singular which takes one of the aforementioned suffixes. In addition, some vowels in the root become unlauded, e.g. *Korb* /basket/ → *Körbchen*; *Maus* /mouse/ → *Mäuschen*<sup>58</sup>.

Occasionally, the diminutive form is created by the morpheme *-i* which is especially, though not exclusively, attached to first names or some common nouns that become a sort of pet names, e.g. *Berti* → *Bert*; *Hansi* → *Hans*; *Mutti* → *Mutter* /mother/; *Vati* → *Vater* /father/, etc. Other pet names can be produced by the so-called reduplication, i.e. by the repetition of the root, e.g. *Papa* → *Vater*; *Dodo* → *Doris*. It is peculiar to both of the two formations that the new nouns keep their grammatical genus.

Other dialectal diminutive suffixes are: *-le*, *-el*, *-erl*, *-li* and *(-s)ken*<sup>59</sup>.

Similarly to Polish and English, also in German there are some seeming diminutive forms, whose diminutive character has faded and they do not express diminution any more. Some examples might be: *Herrchen* and *Frauchen* /owner of a dog, respectively a male and a female/, *Mädchen* /girl/, *Stiefmütterchen* /pansy/, and a few more.

As observed by Klimaszewska<sup>60</sup>, Mahmud<sup>61</sup> and Nekula<sup>62</sup>, not only suffixes but also some prefixes can form diminutives, two of which are probably the most

<sup>57</sup> *Das Herkunftswörterbuch*, ed. G. Drosdowski, Mannheim 1989, p. 110 and p. 414.

<sup>58</sup> Cf. *Handbuch der deutschen Grammatik*, *op. cit.*, pp. 181-182.

<sup>59</sup> Cf. *Ibidem*, p. 182.

<sup>60</sup> Z. Klimaszewska, *Diminutive und augmentative Ausdrucksmöglichkeiten des Niederländischen, Deutschen und Polnischen – eine konfrontative Darstellung*, *op. cit.*, p. 44.

<sup>61</sup> U. H. Mahmud, *Die Diminution im Deutschen und im Arabischen*, *op. cit.*, p. 48.

<sup>62</sup> M. Nekula, *System und Funktionen der Diminutive. Kontrastiver Vergleich des Deutschen und Tschechischen*, *op. cit.*, 2003, p. 157.

common, i.e. *Mini*<sup>63</sup>- and *Mikro*<sup>64</sup>- like in *Minirock* /miniskirt/, *Minigolf* /minigolf/, *Mikroklima* /microclimate/, *Mikroorganismus* /microorganism/. According to Mahmud<sup>65</sup>, this kind of diminutives indicates especially reduction in size rather than affective meaning.

## Analytically formed German noun diminutives

In the same way as in English, diminution in German can also be performed attributively with such adjectives as *klein*, *winzig*, *jung*, *gering*, *kurz*, *minimal* etc., e.g.:

<i>das Brüderchen</i>	–	<i>kleiner Bruder</i>	–	<i>kleines Brüderchen</i>
<i>das Büchlein</i>	–	<i>kleines Buch</i>	–	<i>kleines Büchlein</i>
<i>das Türchen</i>	–	<i>kleine Tür</i>	–	<i>kleines Türchen</i>

However, it is also possible that synthetic and analytic diminutive forms are merged, as the above examples on the very right indicate. A similar observation has been made by Klimaszewska<sup>66</sup>.

Analytical forms of German diminutives come in handy especially in the case of nouns that disallow the synthetic way of diminutive creation, e.g. *Glück* /luck/, where neither *\*Glückchen* nor *\*Glücklein* constitute correct forms. As remarked by Boettcher<sup>67</sup>, it is an attributive adjective that could turn out useful for a diminutive meaning to be communicated despite the limitation of the analytic method, cf. *kleines Glück* /a little luck/. In addition, the degree of diminution can be slightly modified by means of the intensifying particle *sehr* /very/, cf. *sehr kleines Glück* → *sehr, sehr kleines Glück*.

As noted *inter alia* by Mahmud<sup>68</sup>, analytic, also known as syntactic way of forming German diminutives is verbalized by means of the so-called closed compounds with *Klein-* /small/ and, alternatively, *Zwerg-* /midget/ as their first element. However,

<sup>63</sup> It is a shortening of *miniature*.

<sup>64</sup> Greek origin, [on:] <http://de.wikipedia.org/wilki/Mikro> (June 30th 2016).

<sup>65</sup> U. H. Mahmud, *Die Diminution im Deutschen und im Arabischen*, op. cit.

<sup>66</sup> Z. Klimaszewska, *Diminutive und augmentative Ausdrucksmöglichkeiten des Niederländischen, Deutschen und Polnischen – eine konfrontative Darstellung*, op. cit.

<sup>67</sup> W. Boettcher, *Grammatik verstehen, Band 1: Wort*, Tübingen 2009, p. 244.

<sup>68</sup> U. H. Mahmud, *Die Diminution im Deutschen und im Arabischen*, op. cit., p. 59.

as stressed by Klimaszewska<sup>69</sup>, there is no synonymy between the individual constructions, e.g.:

<i>Städtchen</i> /not only a small but also a nice town/	– <i>Kleinstadt</i> /small town/
<i>Tierchen</i> /not only a small but also a cute animal/	– <i>Kleintier</i> /small animal/
<i>Kleinanzeige</i> /classified advertisement/	– <i>kleine Anzeige</i> /short advertisement/
<i>Kleinfußball</i> /football game played on a small pitch/	– <i>kleiner Fußball</i> /small ball/

The first two pairs of the above examples, i.e. *Städtchen* – *Kleinstadt* and *Tierchen* – *Kleintier*, clearly demonstrate that only the synthetic diminutives are able to convey an affective connotation except for indicating smallness. The meaning of the remaining analytic examples, i.e. *Kleinanzeige* – *kleine Anzeige* and *Kleinfußball* – *kleiner Fußball*, definitely differs and there is no emotional factor contained within them.

## Conclusion

In this paper, attempts have been made to illustrate the phenomenon of diminution in three Indo-European languages, i.e. Polish, English and German. In particular, the formation of diminutives, their function and the current state of research were discussed.

As far as Polish is concerned, it turned out that the majority of diminutives is created by derivational processes, i.e. synthetically. Though, as it appears, analytic formations are far from being rare, and a combination of both types is possible, as well.

In English, whose inflectional system is practically non-existent, the meaning of diminution is achieved via analytic constructions with attributively used adjectives belonging to the word field SMALL. There are a couple of diminutive suffixes, indeed, but they collocate only with a certain (and probably countable) number of nouns, which testifies to little productivity of the synthetic method.

As the last group, German diminutives were examined. As an interesting con-

<sup>69</sup> Z. Klimaszewska, *Diminutive und augmentative Ausdrucksmöglichkeiten des Niederländischen, Deutschen und Polnischen – eine konfrontative Darstellung*, op. cit.

clusion, it was noticed that those forms which create diminution analytically, i.e. by means of closed compounds, as well as by attributively used adjectives, are devoid of affective connotations which, in turn, accompany practically all formations produced synthetically, i.e. by way of suffixation.

Based on the above discussion backed by numerous examples, it can probably safely be concluded that a comparison of both Germanic languages (English and German) to the Slavic one (Polish) comes out quite disadvantageous to the former, because in spite of distinguishing the category of noun diminutives, the synthetic way of forming them, regarded as prototypical, is evidently less developed in English and German. Also, the range of use of diminutive forms in both groups of languages seems to differ. Especially in English, they appear to make a closed word class and are usually employed to indicate a small size (*kitchenette*, *wavelet*), or point to the young age of the relevant object (*lambkin*). In German, they are additionally part of fixed phrases like *sich ins Fäustchen lachen* /to laugh up one's sleeve/, *aus dem Häuschen geraten* /to go berserk/, or they denote the owner of a domesticated animal, who is then referred to as *Frauchen* /mistress/ and *Herrchen* /master/.

## References

- W. Boettcher, *Grammatik verstehen, Band 1, Wort*, Tübingen 2009.
- P. Cap, Klaus P. Schneider. *Diminutives in English*. Book Review, [in:] "Anglia" 2004, 122:3, pp. 484-486.
- Das Herkunftswörterbuch*, ed. G. Drosdowski, Mannheim 1989.
- Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*, Band 2, ed. U. Engel, Heidelberg 1999.
- N. Długosz, *Porównanie wybranych typów słotwórczych w zakresie rzeczownikowych formacji deminutywnych z różnymi formantami w języku polskim i w języku bułgarskim*, [in:] „Linguistica Copernicana” 2009, nr 2(2), pp. 273-286.
- N. Długosz, *Słotwórstwo polskich i bułgarskich deminutywów rzeczownikowych*, Poznań 2009.
- W. Dobrzyński, *Z badań nad rozwojem polskich deminutywów*, t. I *Historyczny rozwój rzeczowników z formantem '-ę' na tle słowiańskim*, Wrocław 1974.
- W. Dobrzyński, *Z badań nad rozwojem polskich deminutywów*, t. II, *Apelatywne spieszczenia dezintegralne*, Warszawa 1988.

- N. Grandi, *Renewal and innovation in the emergence of Indo-European evaluative morphology*, [in:] *Diminutives and Augmentatives in the Languages of the World*, eds. L. Körtvélyessy, P. Štekauer, 2011 [at:] [http://lexis.univ-lyon3.fr/IMG/pdf/Lexis\\_6.pdf](http://lexis.univ-lyon3.fr/IMG/pdf/Lexis_6.pdf), pp. 5-25, (April 12th 2014).
- Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, eds. R. Grzegorzczkowska, R. Laszkowski, H. Wróbel, Warszawa 1999.
- E. Haman, *Early productivity in derivation. A case study of diminutives in the acquisition of Polish*, [in:] "Psychology of Language and Communication", 2003, vol. 7, no. 1, pp. 37-56.
- E. Henschel, H. Weydt, *Handbuch der deutschen Grammatik*, Band 4, Berlin 2013.
- R. Huddleston, *Introduction to the Grammar of English*, Cambridge 1984.
- Inny Słownik Języka Polskiego PWN*, t. I, II, ed. M. Bańko, Warszawa 2000.
- H. Jadacka, *System słowotwórczy polszczyzny (1945-2000)*, Warszawa 2001.
- R. Kiełtyka, *On morphology-semantics interface*, [in:] eds. G. A. Kleparski, E. Rokosz-Piejkó and A. Uberman, *Galicja English Teachings: Old Pitfalls, Changing Attitudes and New Vistas*, Rzeszów 2009, pp. 51-59.
- Z. Klimaszewska, *Diminutive und augmentative Ausdrucksmöglichkeiten des Niederländischen, Deutschen und Polnischen – eine konfrontative Darstellung*, Wrocław et al. 1983.
- B. Koecke, *Diminutive im polnisch-deutschen Übersetzungsvergleich. Eine Studie zu Divergenzen und Konvergenzen im Gebrauch einer variierenden Bildung*, München 1994.
- B. Kopecka, *On Gallant Johns and Plain Janes – names and their axiological potential*, [in:] *Galicja Studies in Language. Historical Semantics Brought to the Fore*, eds. B. Kopecka, M. Pikor-Niedziałek and A. Uberman, Chełm 2012, pp. 63-82.
- B. Kreja, *Problem dystrybucji przyrostków deminutywnych -ek i -ik*, [in:] *Z morfologii i morfotaktyki współczesnej polszczyzny*, ed. B. Kreja, Wrocław 1989, pp. 25-37.
- B. Kreja, *Słowotwórstwo rzeczowników ekspresywnych w języku polskim. Formacje na: '-ik', '-isko', '-ina'*, Gdańsk 1969.
- J. Kubaszczyk, *'Dziesiętniejsz w uścisku, malejesz w pieszczocie', czyli o deminutywach i hipokorystykach w kontekście dialogu kultur i przekładu polsko-niemieckiego*, [in:] *Tłumacz wobec problemów kulturowych*, Kraków 2010, ed. M. Piotrowska, pp. 187-195.
- J. Kubaszczyk, *Wortbilder und Übersetzungsbilder. Eine Untersuchung zur Wortbildung als Bildbildung im Kontext der Übersetzungswissenschaft*, Poznań 2011.
- U. H. Mahmud, *Die Diminution im Deutschen und im Arabischen*, Heidelberg 2011. [Ph.D. Dissertation].



- Microsoft's *Encarta Reference Library*, DVD-ROM, 2009.
- M. Nekula, *Diminution im Deutschen und Tschechischen aus typologischer Sicht*, [in:] eds. M. Nekula et al., *Bilingualer Sprachvergleich und Typologie: Deutsch – Tschechisch*, Tübingen 2013, pp. 47-70.
- M. Nekula, *System und Funktionen der Diminutive. Kontrastiver Vergleich des Deutschen und Tschechischen*, [in:] „Brücken“ 2003, NF 11, pp. 145-188.
- R. Pytlik, *On the question of the pejoratively evaluative function of Polish noun diminutives and their equivalents in English*, [in:] „Radomskie Studia Filologiczne” 2015, nr 1-2, pp. 171-180.
- R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London 1985.
- R. Quirk, S. Greenbaum, *A University Grammar of English. Fifth Impression*, London 1976.
- S. Reczek, *Deminutywa polskie. Charakterystyka, rozwój funkcji stylistycznej*, [in:] „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 1968, nr 3(5), pp. 373-386.
- M. Sarnowski, *Deminutiwum jako znak ironii*, [in:] *Wartości w języku i tekście*, t. 3, eds. J. Puzynina, J. Anusiewicz Wrocław 1991, pp. 41-49.
- K. P. Schneider, *Diminutives in English*, Tübingen 2003.
- K. P. Schneider, S. Strubel-Burgdorf, *Diminutive '-let' in English*, [in:] “SKASE Journal of Theoretical Linguistics, 2012, vol. 9, no. 1, pp. 15-32.
- H.-J. Schwenk, *Substantivische Diminutiva im Deutschen – Versuch einer Kategorisierung*, [in:] „Kwartalnik Neofilologiczny“, 2010, nr 3, pp. 275-283.
- E. Siatkowska, *Deminutywa rzeczownikowe we współczesnych literackich językach zachodniosłowiańskich*, [in:] *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*, t. 6, ed. Z. Stieber, Warszawa 1967, pp. 157-170.
- J. Sokołowski, *Mechanizmy deminucji i hipokoryzacji w języku macedońskim i polskim na tle innych języków słowiańskich*, [in:] *Z polskich studiów slawistycznych, seria 11, Językoznawstwo. Prace na XIV Międzynarodowy Kongres Slawistów w Ochrydzie 2008*, Warszawa 2007, pp. 211-219.
- J. Sokołowski, *Z problematyki opisu konfrontatywnego deminutywów w języku macedońskim i polskim (na tle innych języków słowiańskich)*, [in:] *Wyraz i zdanie w językach słowiańskich 5. Opis, konfrontacja, przekład*, eds. M. Sarnowski, W. Wysoczański, Wrocław 2005, pp. 339-344.
- N. C. Stageberg, D. D. Oaks, *An Introductory English Grammar*, Boston 2000.
- P. Štekauer, *On some issues of diminutives from a cross-linguistic perspective*, [in:] *Rahmen*

*des Sprechens. Beiträge zu Valenztheorie, Varietätenlinguistik, Kreolistik, Kognitiver und Historischer Semantik*, eds. S. D. Schmid, U. Detges et al. Tübingen 2011, pp. 425-435.

S. Warchoł, *Geneza i rozwój słowiańskich formacji ekspresywnych z sufiksalnym -k- i -c-*, Warszawa 1984.

## Streszczenie

Niniejszy artykuł ma na celu dostarczyć podstawowych informacji na temat morfologii i funkcji deminutywów rzeczownikowych w językach polskim, angielskim i niemieckim oraz zwięźle przedstawić stan badań nad tymi jednostkami. Pomimo faktu, iż w obrębie każdego z trzech omawianych języków deminutywa formalnie istnieją i mogą być tworzone zarówno w sposób syntetyczny jak i analityczny, to największą złożoność i najszersze spektrum zastosowania zdają się wykazywać jedynie deminutiwa polskie. Niejednokrotnie bowiem komunikują one więcej niuansów znaczeniowych niż deminutywa angielskie i niemieckie, które z reguły nie zawierają dodatkowych treści wykraczających poza prymarną funkcję deminutywów, jaką jest wskazywanie na niewielki rozmiar czy też młody wiek odnośnego obiektu.

**Słowa kluczowe:** deminutywa, zdrobnienia, morfologia, zastosowanie, język polski, język angielski, język niemiecki

## Summary

The purpose of this paper is to provide basic information on morphology and function of noun diminutives in Polish, English and German. It also gives a brief overview of the state of research conducted so far on the units discussed. In spite of the fact that, in each of the three languages, diminutives formally exist and can be formed in both synthetic and analytic way, it is merely Polish diminutives that are characterized by the greatest complexity and the broadest spectrum of use. They often communicate more niceties of meaning than English and German diminutives do, in the case of which an additional content going beyond their primary function, i.e. the indication of smallness or the young age of the relevant object, is usually not included.

**Keywords:** diminutives, morphology, use, Polish, English, German

**Anita Lorenc\*, \*\* Robert Wielgat\*\*\***

\* Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

\*\* Uniwersytet Warszawski

anita.lorenc@uw.edu.pl

\*\*\* Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie, Tarnów

rwielgat@poczta.onet.pl

# **Wewnątrzsobnicza zmienność położenia narządów artykulacyjnych podczas wymowy wybranych samogłosek polskich**

Intraspeaker variability of speech  
articulators position during pronunciation  
of selected Polish vowels

## **Wprowadzenie**

Artykulografia elektromagnetyczna (EMA) jest techniką stosunkowo nową, która pojawiła się w fonetycznych badaniach instrumentalnych pod koniec XX wieku<sup>1</sup>. Metoda ta, dzięki zastosowanej technologii, pozwala nagrywać, przechowywać, prezentować i oceniać ruchy artykulatorów (języka, warg, żuchwy, podniebienia miękkiego) w trójwymiarowej przestrzeni w czasie rzeczywistym – podczas realizacji różnych dźwięków mowy, w tym samogłosek. Artykulacje samogłoskowe różnych

---

<sup>1</sup> J. S. Perkell, M. H. Cohen, M.A. Svirsky, M.L. Matthies, I. Garabieta, and M.T. Jackson, *Electromagnetic midsagittal articulometer (EMMA) systems for transducing speech articulatory movements*, "The Journal of the Acoustic Society of America" 1992, 6, s. 3078-3096. J. Beskow, O. Engwall, B. Granström, *Simultaneous measurements of facial and intraoral articulation*, "Proceedings of Fonetik" 2003, s. 57-60.

języków świata należą do jednych z najlepiej opisanych w badaniach fonetycznych. W instrumentalnych badaniach samogłosek z zastosowaniem artykulografii elektromagnetycznej najczęściej oceniane jest położenie języka podczas artykulacji<sup>2</sup>, zależności istniejące pomiędzy ruchami języka i warg<sup>3</sup>, czy języka i zuchwy<sup>4</sup>. Pod uwagę brane są iloczas, amplituda i prędkość ruchów wymienionych narządów mowy<sup>5</sup>, zależność artykulacji od kontekstu<sup>6</sup>, ale też koordynacja pomiędzy gestami artykulacyjnymi oraz wysokością tonu samogłosek<sup>7</sup>. Samogłoski polskie jak dotąd nie były opisywane z wykorzystaniem tej metody.

Na potrzeby niniejszego artykułu<sup>8</sup> analizą objęto realizacje polskich samogłosek ustnych i nosowych (nazalizowanych)<sup>9</sup> zapisywanych za pomocą liter <e>, <ę>

<sup>2</sup> P. Hoole, B. Kühnert, *Patterns of lingual variability in German vowel production*, Proceedings XIIIth Int. Conf. Phon. Sci., Stockholm 1995, 2, s. 442-445.

<sup>3</sup> J. Frid, S. Schötz, A. Löfqvist, „South Swedish diphthongisation: an articulo-graphic and acoustic study of /u:/ in the Malmöhus dialect”, „Proceedings of Fonetik”, 2012, s. 85-88.

<sup>4</sup> P. Hoole, B. Kühnert, *Tongue-jaw coordination in German vowel production*, Proceedings of the 1st ESCA tutorial and research workshop on Speech Production Modelling/4th Speech Production Seminar, Autrans 1996, s. 97-100. J.A. Shaw, W. Chen, M.I. Proctor, D. Derrick, E. Dakhoul, *On the inter-dependence of tonal and vocalic production goals in Chinese*, 10th ISSP, 5-8 May, Cologne 2014, s. 395-398.

<sup>5</sup> P. Hoole, C. Mooshammer, H.G. Tillmann, *Kinematic analysis of vowel production in German*, Proc. ICSLP, Yokohama 1994, s. 53-56.

<sup>6</sup> P. Hoole, B. Kühnert, *Patterns of lingual variability in German vowel production*, op. cit.

<sup>7</sup> J. A. Shaw, W. Chen, M.I. Proctor, D. Derrick, E. Dakhoul, *On the inter-dependence of tonal and vocalic production goals in Chinese*, op. cit. A. Stella, M. Vanrell, M. Iraci, P. Prieto, B.G. Fivela, *Intergestural coordination between tonal and oral gestures in Catalan, Italian and Spanish*, 10th ISSP, 5-8 May, Cologne 2014, s. 417-420.

<sup>8</sup> Badania opisane w niniejszym artykule przeprowadzono w ramach projektu naukowo badawczego pt. „Współczesna wymowa polska. Badanie z wykorzystaniem trójwymiarowej artykulografii elektromagnetycznej” finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji nr DEC-2012/05/E/HS2/03770 i realizowanego pod kierownictwem A. Lorenc.

<sup>9</sup> Termin „nosowy” (ang. *nasal*) zazwyczaj używany jest w odniesieniu do spółgłosek, w których artykulacji powietrze wydostaje się na zewnątrz wyłącznie przez nos. P. Roach, *Glossary – a Little Encyclopaedia of Phonetics*, 2011, [na:] <http://www.peterroach.net/glossary.html> (20.12.2016). Aby to było możliwe, muszą zaistnieć dwie czynności artykulacyjne – obniżenie podniebienia miękkiego pozwalające na przepływ powietrza przez nos oraz uformowanie zwarcia w jamie ustnej zapobiegające wydostawaniu się powietrza przez usta. W wypadku samogłosek mówi się o ich nazalizacji (ang. *vowel nasalization*). Jest to taka realizacja tych segmentów, podczas której podniebienie miękkie jest opuszczone i tor podniebienio-gardłowy jest otwarty, dzięki czemu jama nosowa jest połączona z traktem gardłowo-ustnym, tworząc z nim układ rezonansowy. J. Yuan, M. Liberman, *Automatic measurement and comparison of vowel nasalization across languages*, Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS), 17-21 August, Hong Kong 2011, s. 2244-2247. X. Niu, 2008, *Measurement, analysis, and detection of nasalization in speech*, Student Scholar Archive, Paper 305 [rozprawa doktorska]. Inaczej objaśnia te terminy L. Dukiewicz, według której samogłoski nosowe to te o nosowości niezależnej od kontekstu, a zanalizowane cechuje nosowość zależna od kontekstu.

<o> oraz <ą>. W zapisie fonetycznym polskich samogłosek nosowych zastosowano odpowiednio znaki [ɛ̃], [ɔ̃]<sup>10</sup>, rezygnując tym samym ze szczegółowej transkrypcji odzwierciedlającej ich złożoną, polisegmentalną artykulację, potwierdzoną w licznych badaniach fonetyczno-instrumentalnych<sup>11</sup>. Szczegółowy zapis fonetyczny wielosegmentalnej struktury polskich samogłosek nosowych i związane z tym rozstrzygnięcia wykraczają poza obszar zainteresowań niniejszego opracowania, temat ten niewątpliwie mogłoby stanowić przedmiot osobnego artykułu.

W świetle fonetycznych klasyfikacji artykulacyjnych samogłoski [ɛ] oraz [ɛ̃] opisywane są jako<sup>12</sup>:

- przednie – ze względu na ruchy języka w płaszczyźnie poziomej,
- średnie (średnioniskie) – ze względu na ruchy języka w płaszczyźnie pionowej,
- spłaszczone (niezaokrąglone) – ze względu na kształt warg,
- średnie (półotwarte) – ze względu na wielkość otworu wargowego,
- ustne [ɛ] lub nazalizowane [ɛ̃] – ze względu na układ podniebienia miękkiego,
- dźwięczne – ze względu na udział fałdów głosowych w artykulacji,
- otwarte – ze względu na stopień zbliżenia narządów mowy.

Z kolei samogłoski [ɔ] oraz [ɔ̃] w świetle tych samych klasyfikacji opisywane są jako:

- tylne – ze względu na ruchy języka w płaszczyźnie poziomej,
- średnie (średnioniskie) – ze względu na ruchy języka w płaszczyźnie pionowej,
- zaokrąglone – ze względu na kształt warg,

L. Dukiewicz, *Fonetyka*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, red. H. Wróbel, Kraków 1995, s. 7-103. W niniejszym opracowaniu wymienione terminy, odnoszące się do artykulacji, będą stosowane zamiennie, gdyż w tradycji polskiego opisu fonetycznego termin „nosowy” używany jest nie tylko w odniesieniu do spółgłosek, lecz także do samogłosek.

<sup>10</sup> Por. IPA (International Phonetic Association), *Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*, Cambridge 1999.

<sup>11</sup> Por. np. B. Wierzchowska, *Analiza eksperymentalno-fonetyczna polskich dźwięków nosowych*, Lublin 1966. L. Dukiewicz, *Polskie głoski nosowe. Analiza akustyczna*, Warszawa 1967. A. Lorenc, *Wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej*, Warszawa 2016.

<sup>12</sup> Por. np. B. Ročławski, *Zarys fonologii, fonetyki, fonotaktyki i fonostatystyki współczesnego języka polskiego*, Gdańsk 1976. B. Wierzchowska, *Fonetyka języka polskiego*, Wrocław 1980. L. Dukiewicz, *Fonetyka* [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, op. cit. D. Ostaszewska, J. Tambor, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa 2001.

B. Dunaj, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Część 1. Fonetyka i fonologia*, Tarnów 2015.

- średnie (półotwarte) – ze względu na wielkość otworu wargowego,
- ustne [ɔ] lub nazalizowane [ɔ̃] – ze względu na układ podniebienia miękkiego,
- dźwięczne – ze względu na udział fałdów głosowych w artykulacji,
- otwarte – ze względu na stopień zbliżenia narządów mowy.

Najważniejsze różnice pomiędzy wszystkimi wymienionymi samogłoskami dotyczą zatem: ruchów języka w płaszczyźnie poziomej, dzieląc je na przednie i tylne, kształtu warg, w konsekwencji czego wyróżnia się samogłoski spłaszczone i zaokrąglone oraz położenia podniebienia miękkiego i związanego z tym podziału na samogłoski ustne i nosowe.

Niniejszy artykuł uzupełnia wyniki analizy artykulograficznej polskich samogłosek [ɛ], [ɛ̃], [ɔ], [ɔ̃] zaprezentowane w monografii A. Lorenc<sup>13</sup>. Kontynuując analizy wymienionych dźwięków mowy postanowiono sprawdzić istnienie zależności pomiędzy artykulacją nosową lub ustną a ruchami języka lub dolnej wargi i przedstawić je w odniesieniu do wewnątrzsobniczej zmienności położenia narządów mowy. W związku z tym porównywano realizacje samogłosek nosowych [ɛ̃], [ɔ̃] oraz odpowiadających im samogłosek ustnych [ɛ] i [ɔ], przyjmując za prymarny artykulator krytyczny przednią część języka w wypadku samogłosek przednich i jego tylną część w wypadku samogłosek tylnych. Pod uwagę wzięto również artykulację sekundarną, tj. ruch dolnej wargi. Analizowano ją w tej samej relacji czasowej co artykulację prymarną.

## Procedura i narzędzia badawcze

Badaniami objęto 20 dorosłych użytkowników języka polskiego (10 kobiet i 10 mężczyzn)<sup>14</sup>, którzy w opinii zespołu ekspertów (fonetyków i logopedów) posługiwali się starannym stylem standardowej odmiany współczesnej polszczyzny i spełniali wyznaczone kryteria normy językowej i biologicznej<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Por. A. Lorenc, *Wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej*, *op. cit.*

<sup>14</sup> Liczba ta wydaje się znacząca w kontekście podobnych badań z zastosowaniem artykulografii elektromagnetycznej prowadzonych na świecie, gdzie analizy prowadzone są na przykładzie nawet jednego mówcy. Por. np. R. Mullooly, *An electromagnetic articulograph study of alternating [ɹ] and the effects of stress on rhotic consonants*, Edinburgh 2004 [niepublikowana rozprawa doktorska].

<sup>15</sup> Por. A. Lorenc, *Wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej*, *op. cit.*

Wymowę wybranych samogłosek polskich analizowano w wyrazach dwusylabowych w pozycji akcentowanej w poprzedzającym sąsiedztwie spółgłoski wargowej<sup>16</sup> [p] i następującym kontekście spółgłoski trącej [s]<sup>17</sup>, a zatem były to połączenia typu [p'Vs-]. Przewidziano trzykrotną realizację każdej badanej samogłoski. Samogłoski nosowe oceniano w trzykrotnych powtórzeniach tego samego wyrazu, gdyż nie znaleziono innych przykładów spełniających warunki założonej struktury fonetycznej (w niektórych przypadkach wykonywano dodatkowo analizę wyrazów z listy uzupełniającej – *węzeł* i *wąsy* – gdyż samogłoski nosowe występowały w nich w podobnym kontekście [v'Vs-]). Artykulację samogłosek nosowych porównywano do realizacji odpowiednich samogłosek ustnych – [ɛ] lub [ɔ]. W Tabeli 1 zamieszczono wyrazy wchodzące w skład listy służącej do oceny podstawowych wariantów samogłoskowych, których realizacja rozpatrywana jest w dalszej części analizy. Litery reprezentujące badane samogłoski pogrubiono.

**Tabela 1.**

Lista wyrazowa służąca do oceny podstawowych wariantów samogłoskowych  
(w zapisie ortograficznym)

Wyraz		
<i>pesel</i>	<i>pestka</i>	<i>pesto</i>
<i>pęset</i>	<i>pęset</i>	<i>pęset</i>
<i>posąg</i>	<i>posąg</i>	<i>postrzał</i>
<i>pąsy</i>	<i>pąsy</i>	<i>pąsy</i>

Źródło: opracowanie własne

Badania artykulacyjne przeprowadzono rejestrując w sposób synchroniczny kilka typów sygnałów: artykulograficzny, wizyjny i audio<sup>18</sup>. Wykorzystano w tym

<sup>16</sup> Mając świadomość fonetycznych procesów antycypacyjnych i decydując się na lewostronny kontekst spółgłosek wargowych zakładano, iż jeżeli w czasie ich trwania pojawią się ruchy języka, będą one właściwe dla następującej samogłoski (zatem sąsiedztwo spółgłoski wargowej powinno uwydatnić ruchy języka istotne dla artykulacji samogłosek, tym samym ułatwiając segmentację artykulacyjną i analizę odpowiadających im gestów).

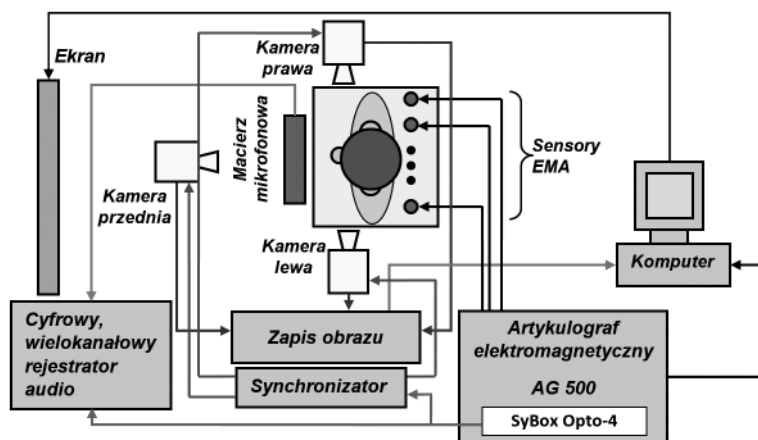
<sup>17</sup> Wybór spółgłoski trącej był konieczny z uwagi na możliwości realizacyjne polskich samogłosek nosowych.

<sup>18</sup> Por. też: J. Beskow, O. Engwall and B. Granström, *Simultaneous measurements of facial and intraoral articulation*, op. cit. H. Kjellström, O. Engwall, *Audiovisual to articulatory inversion*, „Speech

celu artykulograf firmy Carstens (model AG500), system wizyjny złożony z trzech szybkich kamer firmy Point Grey (Gazelle GZL-CL-22C5M-C) oraz samodzielnie zaprojektowany i zbudowany rejestrator audio wraz z 16-kanałową macierzą mikrofonową<sup>19</sup>. Budowę systemu pomiarowego<sup>20</sup> i zależności pomiędzy poszczególnymi jego elementami przedstawia Wykres 1:

### Wykres 1.

Diagram blokowy system pomiarowego



Źródło: opracowanie własne

Nagrany materiał wyrazowy poddano segmentacji akustycznej w celu wyznaczenia granic analizowanych samogłosek. Opracowano ją w sposób manualny przy

Communication”, 51(3), s. 95-09, 2009. D. Schabus, M. Pucher, P. Hoole, The MMASCS multi-modal annotated synchronous corpus of audio, video, facial motion and tongue motion data of normal, fast and slow speech, Proceedings of the 9th Language Resources and Evaluation Conference, 26-31 May, Reykjavik 2014, s. 3411-3416.

<sup>19</sup> D. Król, A. Lorenc, R. Świąciński, *Detecting Laterality and Nasality in Speech with the Use of a Multi-Channel Recorder*, Proceedings of the 40th IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing (ICASSP), 5147-5151, 2015. A. Lorenc, D. Król, R. Świąciński, *Assessment of Sound Laterality with the Use of a Multi-Channel Recorder*, 18th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS), 10-15 August, Scotland, [na:] <http://www.icphs2015.info/pdfs/Papers/ICPHS0895.pdf>, 2015. (20.12.2016).

<sup>20</sup> Jego działanie szczegółowo opisano w artykule L. Mik, R. Wielgat, A. Lorenc, D. Król, R. Świąciński, R. Jędryka, *Multimodal Speech Data Acquisition with the Use of EMA Fast-speed Video Cameras and a Dedicated Microphone Array*, 23rd International Conference Mixed Design of Integrated Circuits and Systems (MIXDES), Łódź 2016.



użyciu programu *Praat*, przeznaczonego do analizy akustycznej sygnału mowy<sup>21</sup>, stosując zasady szczegółowo opisane w pracach Lorenc oraz Machač<sup>a</sup> i Skarnitzla<sup>22</sup>. W dalszej kolejności przeprowadzono analizę gestów artykulacyjnych, wykorzystując w tym celu opracowane specjalnie na potrzeby prowadzonego eksperymentu oprogramowanie własne *phoneEMAtool*<sup>23</sup>. Aplikacja umożliwia dynamiczną wizualizację trajektorii ruchu wszystkich sensorów (poza referencyjnymi) w osiach *X* (przód – tył) i *Z* (górze – dół) oraz analizę i ekstrakcję informacji związanych z położeniem poszczególnych sensorów w czasie we wszystkich osiach, z uwzględnieniem wychyleń kątowych  $\varphi$  i  $\theta$ . Ponadto oprogramowanie pozwala na obliczenie prędkości ruchu sensorów w czasie oraz na wyznaczenie jej minimów i maksimów. Dodatkowo jest możliwe wyznaczenie 20-procentowego poziomu rosnących i malejących prędkości<sup>24</sup>. Użycie tego kryterium pozwala uniknąć typowych problemów związanych z wyznaczaniem początków i końców ruchów. I tak np. podaje się, iż samogłoski z długą fazą ustaloną mogą nie mieć jednoznacznego punktu na osi zerowej prędkości, który rozdzieli ruch CV (spółgłoska–samogłoska) i VC (samogłoska–spółgłoska)<sup>25</sup>. Wydłużony iloczyn niemal zerowej prędkości utrudnia precyzyjną lokację czasową jednoznacznego początku gestu artykulacyjnego na tego typu

<sup>21</sup> P. Boersma, D. Weenink, *Praat: doing phonetics by computer* [program komputerowy, wersja 5.3.57], [na:] <http://www.praat.org/>, 2014 (20.12.2016).

<sup>22</sup> A. Lorenc, *Wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej*, op. cit. P. Machač, R. Skarnitzl, *Principles of phonetic segmentation*, Praha 2009.

<sup>23</sup> Ł. Mik, A. Lorenc, *phoneEMAtool* [program komputerowy] 2015.

<sup>24</sup> Próg prędkości wynoszący 20% – zarówno dla zbocza narastającego, jak i opadającego – przyjmowany jest w większości analiz artykulacyjnych z zastosowaniem systemów EMA. V. Bukmaier, J. Harrington, U. Reubold, F. Kleber, *Synchronic variation in the articulation and the acoustics of the Polish three-way place distinction in sibilants and its implications for diachronic change*, 15th Annual Conference of the International Speech Communication Association (INTERSPEECH), 14-18 September, Singapore 2014, s. 203-207. C. T. Best, C. Kroos, R.L. Bundgaard-Nielsen, B. Baker, M. Harvey, M. Tiede, L. Goldstein, *Articulatory basis of the apical/laminal distinction: tongue tip/body coordination in the Wubuy 4-way coronal stop contrast* [w:] Proceedings of the 10th International Seminar on Speech Production (ISSP), 5-8 May, Cologne 2014, s. 33-36, 2014. J. Kim, S. Lee, S. Narayanan, *Estimation of the movement trajectories of non-crucial articulators based on the detection of crucial moments and physiological constraints*, 15th Annual Conference of the International Speech Communication Association (INTERSPEECH), 14-18 September, Singapore 2014, s. 163-168. P. Hoole, B. Kühnert, *Tongue-jaw coordination in German vowel production*, Proceedings of the 1st ESCA tutorial and research workshop on Speech Production Modelling/4th Speech Production Seminar, Autrans, s. 97-100, 1996. P. Hoole, C. Mooshammer, H.G. Tillmann, *Kinematic analysis of vowel production in German*, Proc. ICSLP 94, Yokohama 1994, s. 53-56.

<sup>25</sup> Por. P. Hoole, B. Kühnert, *Tongue-jaw coordination in German vowel production*, op. cit. P. Hoole, C. Mooshammer, H.G. Tillmann, *Kinematic analysis of vowel production in German*, op. cit.

continuum. Przyjęcie kryterium 20-procentowego progu prędkości pomaga ustalić taki punkt segmentacji na stosunkowo stromej, stąd czasowo dobrze zdefiniowanej, krzywej prędkości. Porównanie różnych wartości progowych prędkości<sup>26</sup> pozwoliło ustalić, iż wartość 20%, w odróżnieniu od innych uwzględnionych w ocenie, daje najlepsze i najbardziej stabilne wyniki. Opisane argumenty zdecydowały o tym, iż w aplikacji własnej również zdecydowano się na wyznaczenie prędkości sensorów z możliwością obliczenia jej wartości minimalnych, maksymalnych oraz 20-procentowego poziomu przyspieszeń i zwolnień na zboczach rosnących i malejących. Ponadto w celu zniwelowania niepożądanych zniekształceń zastosowano filtr Savitzky–Golay. Aby uzyskać bardziej precyzyjne wygładzanie, algorytm stosowano dwukrotnie.

Program *phoneEMAtool*<sup>27</sup> pozwala na jednoczesne i zsynchronizowane przetwarzanie trzech typów danych:

- a) audio (\*.wav);
- b) EMA (\*.txt);
- c) segmentacji akustycznej (\*.TextGrid).

Fotografia 1 przedstawia okno robocze programu *phoneEMAtool* podczas przykładowej analizy danych.

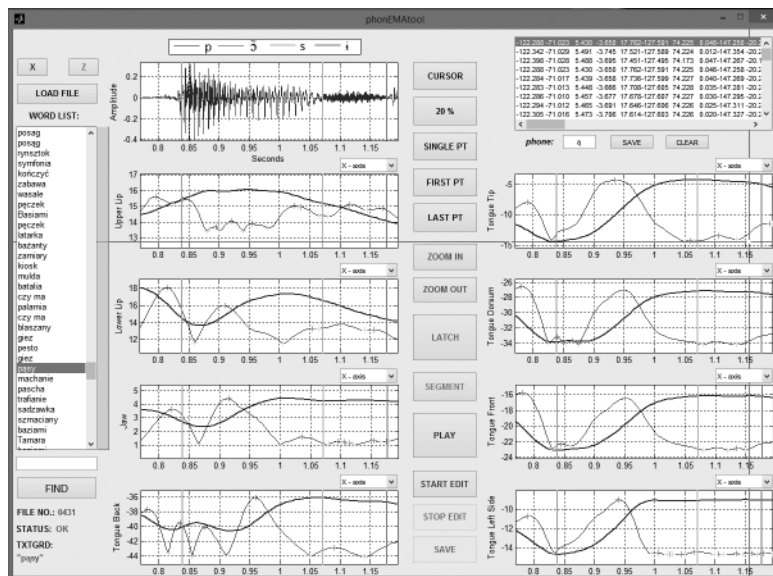
---

<sup>26</sup> C. Kroos, *Eingipflige und zweigipflige Vokale des Deutschen? Kinematische Analyse der Gespanntheitsopposition im Standarddeutschen*, Hausarbeit zur Erlangung des Magistergrades, München 1996.

<sup>27</sup> L. Mik, A. Lorenc, *phoneEMAtool*, *op. cit.*

## Fotografia 1.

Okno robocze programu phoneEMAtool podczas analizy gestów artykulacyjnych w osi X w wyrazie pąsy (mówca PT\_m, plik 431)



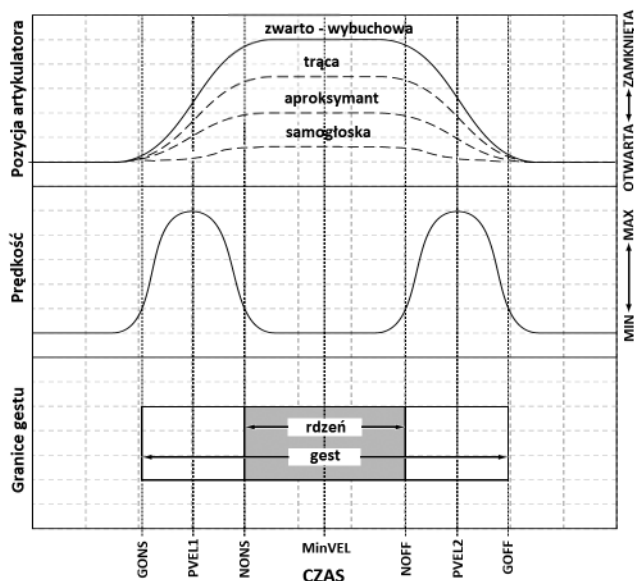
Źródło: opracowanie własne

Przyjętą hierarchię analizy gestów artykulacyjnych tworzonych przez ruchome narządy mowy oraz sposoby wyznaczania ich granic w odpowiednich punktach czasowych<sup>28</sup> ilustruje Wykres 2.

<sup>28</sup> Por. V. Bukmaier, J. Harrington, U. Reubold, F. Kleber, *Synchronic variation in the articulation and the acoustics of the Polish three-way place distinction in sibilants and its implications for diachronic change*, op. cit.

## Wykres 2.

Granice gestów artykulacyjnych dla dźwięków mowy o różnym stopniu otwarcia (spółgłoski zwarto-wybuchowe, trące, aproksymanty, samogłoski) identyfikowane na podstawie profili prędkości sensorów artykulografu z wykorzystaniem programu *phoneEMAtool*



Źródło: opracowanie własne

Zaprezentowane w dolnej części wykresu 2 symbole służą do oznaczenia następujących granic gestów:

- a) GONS (ang. *gesture onset*) – początek gestu artykulacyjnego (początkowy, 20-procentowy próg PVEL1 na zboczu rosnącym);
- b) PVEL1 (ang. *peak velocity*) – szczyt prędkości w początkowej części gestu;
- c) NONS (ang. *nucleus onset*) – początek rdzenia gestu artykulacyjnego (kolejny, końcowy, 20-procentowy próg PVEL1 na zboczu malejącym: początek przewężenia);
- d) NOFF (ang. *nucleus offset*) – koniec rdzenia gestu artykulacyjnego (początkowy, 20-procentowy próg PVEL2 na zboczu rosnącym: koniec przewężenia);
- e) MinVEL (ang. *minimum velocity*) – minimalna prędkość w obrębie rdzenia gestu artykulacyjnego (pomiędzy NONS i NOFF);
- f) PVEL2 (ang. *peak velocity*) – szczyt prędkości w końcowej części gestu;

g) GOFF (ang. *gesture offset*) – koniec gestu artykulacyjnego (końcowy, 20-procentowy próg PVEL2 na zboczu malejącym).

Oprócz określenia i zdefiniowania składowych elementów dynamicznej analizy gestów artykulacyjnych ocena wymaga również ustalenia relewantnych elementów ich złożonej struktury oraz wskazania artykulatora, którego ruch odgrywa główną rolę w tworzeniu docelowych artykulacji. W publikacjach poświęconych tej problematyce określa się je jako tzw. artykulatory krytyczne (ang. *critical articulators*) lub kluczowe (ang. *crucial articulators*)<sup>29</sup>.

Mimo że liczba artykulatorów kluczowych dla realizacji każdego fonemu może być większa niż jeden, zazwyczaj wybiera się spośród nich taki, który pełni funkcję prymarną. Istotne punkty czasowe pozostałych sekundarnych artykulatorów krytycznych mogą być ustalone na podstawie czasowej pozycji artykulatora prymarnego.

W analizie samogłosek polskich postanowiono sprawdzić istnienie zależności pomiędzy artykulacją nosową lub ustną a ruchami języka lub dolnej wargi. W związku z tym w analizie porównywano realizacje samogłosek tylnych, ustnej [ɔ] oraz nosowej [ɔ̃], przyjmując za prymarny artykulator krytyczny tylną część języka. Jako że są to samogłoski zaokrąglone pod uwagę wzięto również artykulację sekundarną – ruch dolnej wargi – analizując ją w tej samej relacji czasowej co artykulację prymarną. Oba gesty oceniano na podstawie zmiany położenia sensora tylnej części języka (TB) i dolnej wargi (LL) w osi poziomej (*X*), wiążąc je z cofaniem lub uprzednieniem masy języka oraz zaokrągleniem i spłaszczaniem warg.

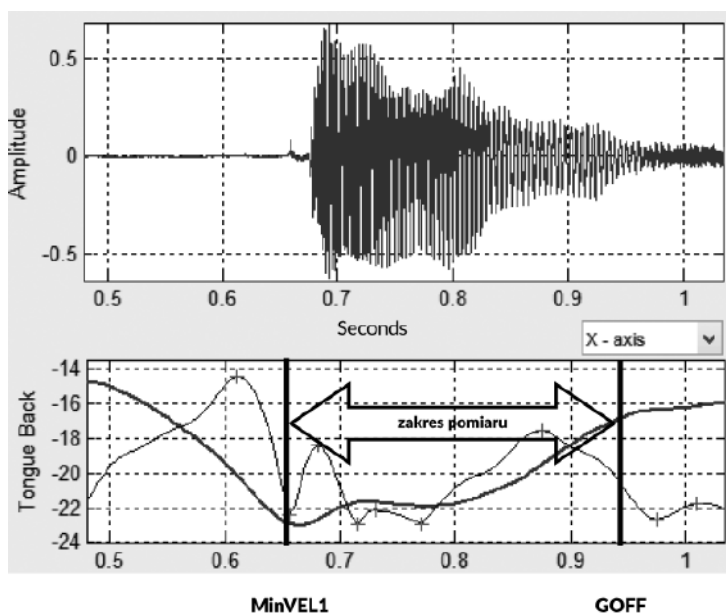
W analogiczny sposób porównywano realizacje samogłosek przednich spłaszczonych, [ɛ] oraz [ɛ̃], tyle że za prymarny artykulator krytyczny uznano przednią część języka, a artykulację sekundarną, podobnie jak w wypadku samogłosek tylnych, związane z ruchem dolnej wargi. Pomiarzy dotyczące prymarnego gestu artykulacyjnego wykonywano na podstawie zmiany położenia sensora przedniej części języka (TF) w osi poziomej (*X*). W tej samej relacji czasowej oceniano sekundarny gest artykulacyjny, ustalany na podstawie zmiany położenia sensora dolnej wargi (LL), również w osi *X*. Początkowy punkt pomiarowy ustalano w miejscu, w którym wystąpiła pierwsza prędkość minimalna (MinVEL1) odpowiadająca przyjęciu pierwszej skrajnej pozycji przez sensor przedniej (TF) lub tylnej (TB) części języka.

<sup>29</sup> Por. J. Kim, S. Lee, S. Narayanan, *Estimation of the movement trajectories of non-crucial articulators based on the detection of crucial moments and physiological constraints*, op. cit.

Gesty artykulacyjne wymienionych części języka pojawiały się jeszcze w trakcie segmentu zwarcia poprzedzającej spółgłoski [p] lub tuż po jej wybuchu. Ostatni punkt pomiarowy wyznaczano w końcowej części gestu artykulacyjnego (GOFF), w miejscu, w którym sensor artykulatora krytycznego osiągał 20-procentowy próg prędkości na zboczach malejącym. Koniec gestu artykulacyjnego pojawiał się zazwyczaj w końcowej części ocenianej samogłoski. Schemat pomiaru trajektorii ruchu tylnej części języka podczas realizacji samogłosek tylnych [ɔ] oraz [ɔ̃] ilustruje Wykres 3 (na przykładzie [ɔ̃]).

### Wykres 3.

Oscylogram oraz trajektoria i prędkość ruchu sensora tylnej części języka (TB) w osi X (przód – tył) podczas realizacji samogłoski nosowej [ɔ̃] w wyrazie pąsy (mówca MK\_f, plik 234)

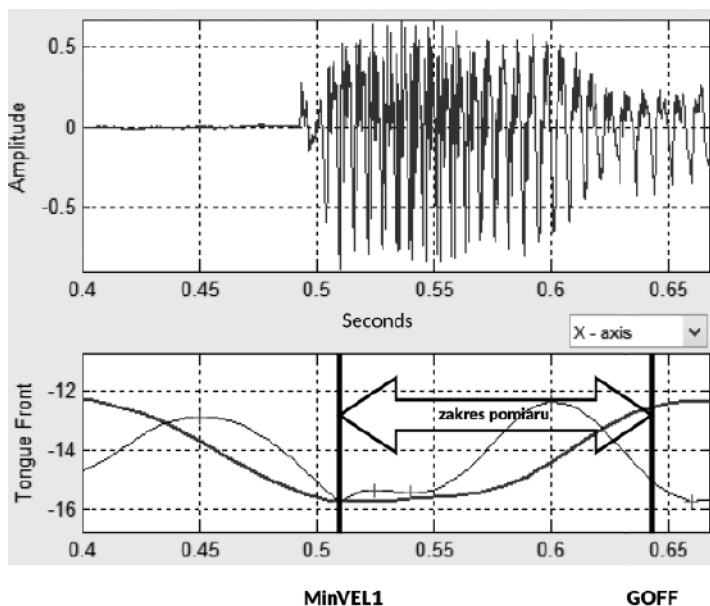


Źródło: opracowanie własne

Schemat pomiaru trajektorii ruchu przedniej części języka podczas realizacji samogłosek przednich [ɛ] oraz [ɛ̃] ilustruje Wykres 4 (na przykładzie [ɛ̃]).

#### Wykres 4.

Oscylogram oraz trajektoria i prędkość ruchu sensora przedniej części języka (TF) w osi X (przód – tył) podczas realizacji samogłoski nosowej [ɛ̃] w wyrazie pęset (mówca RD\_m, plik 212)



Źródło: opracowanie własne

## Wyniki

Jak już wspomniano we wstępie niniejszego artykułu, ocenie poddano wewnątrzsobniczą zmienność położenia wybranych sensorów rozmieszczonych na języku podczas wypowiedzania samogłosek nosowych [ɛ̃], [ɔ̃] oraz odpowiadających im samogłosek ustnych [ɛ] i [ɔ]. Zmierzono położenia czujników począwszy od osiągnięcia przez nie pierwszej prędkości minimalnej (MinVel), związanej z przyjęciem przez język pozycji artykulacyjnej właściwej danej samogłosce, aż po koniec typowego dla niej gestu artykulacyjnego (GOFF). Pod uwagę wzięto również maksymalne i minimalne wychylenia analizowanych sensorów w osi X (kierunek przód-tył). Wyniki obliczeń zostały zaprezentowane w tabelach zamieszczonych poniżej.

Dane eksperymentalne były poddawane procedurze weryfikacji w celu eliminacji błędów grubych oraz nietypowych artykulacji głosek wg następującego algorytmu:

Wytypowanie odchyleń standardowych oraz rozrzutów dla poszczególnych mówców, których wartości leżą w odległości powyżej  $2\sigma$  od średnich wartości odchyleń standardowych oraz rozrzutów. Średnie wartości były liczone osobno w grupie kobiet i osobno w grupie mężczyzn.

Sprawdzenie wytypowanych odchyleń standardowych lub rozrzutu pod kątem danych odstających. Jeżeli najbardziej odstająca wartość położenia sensora w osi X, składająca się na obliczanie wytypowanego odchylenia standardowego, znajdowała się w odległości powyżej  $2\sigma$  od średniej wartości położenia pozostałych czujników, wówczas była usuwana. W pozostałych przypadkach pozostawała i wartość wytypowanego odchylenia standardowego lub rozrzutu nie ulegała zmianie.

Wytypowane wartości odchyleń standardowych lub rozrzutów dla liczebności próby równej 2 nie były brane pod uwagę w obliczeniach.

### III.1. Zmienność wewnątrzsobnicza

Zmienność wewnątrzsobnicza była mierzona jako odchylenie standardowe oraz rozstęp dla położenia sensorów artykulografu w osi X (kierunek przód-tył) dla pierwszej prędkości minimalnej i końca gestu artykulacyjnego oraz dla maksymalnego i minimalnego wychylenia czujników podczas wypowiedzania analizowanych samogłosek.

#### III.1.2. Samogłoski przednie [ɛ] i [ẽ]

Jak wcześniej wspomniano w ocenie artykulacji samogłosek [ẽ] oraz [ɛ] pod uwagę wzięto położenie sensorów przedniej części języka (TF) oraz dolnej wargi (LL). W Tabeli 1 przedstawiono wyniki pomiarów samogłoski ustnej [ɛ].

W Tabeli 1 można zaobserwować pewne tendencje dla samogłoski ustnej [ɛ]:

- średnia zmienność wewnątrzsobnicza położenia sensorów przedniej części języka (TF) jest większa u kobiet w porównaniu z mężczyznami, natomiast zmienność położenia czujnika dolnej wargi (LL) jest większa u mężczyzn niż u kobiet,
- na początku samogłoski (w momencie, gdy sensor TF osiągnął pierwszą prędkość minimalną MinVel) zmienność wewnątrzsobnicza położenia czuj-



nika dolnej wargi LL jest większa niż dla sensora przedniej części języka (TF).

- minimalną zmienność wewnątrzsobniczą (odchylenie standardowe 0,06 mm, rozstęp 0,08 mm) zaobserwowano dla sensora przedniej części języka (TF) na końcu gestu artykulacyjnego (GOFF) w grupie mężczyzn,
- maksymalną zmienność wewnątrzsobniczą (odchylenie standardowe 2,2 mm, rozstęp 4,1 mm) zaobserwowano dla sensora dolnej wargi (LL) na początku gestu artykulacyjnego (MinVel) w grupie kobiet.

**Tabela 1.**

Wyniki pomiarów położenia sensorów dolnej wargi (LL) oraz przedniej części języka (TF) w osi X (przód – tył) w momencie osiągnięcia pierwszej prędkości minimalnej (minVel) przez sensor TF oraz na końcu gestu artykulacyjnego (GOFF) samogłoski ustnej [ɛ]

Lp.	mówca	płeć	N	MinVel [LLx]			GOFF [LLx]			D	MinVel [TFx]			GOFF [TFx]			D
				X	S	R	X	S	R		X	S	R	X	S	R	
1	AO	k	4	<b>31,4</b>	<b>0,9</b>	<b>1,9</b>	<b>34,2</b>	<b>0,7</b>	<b>1,3</b>	2,8	<b>6,3</b>	<b>0,5</b>	<b>1,0</b>	<b>9,4</b>	<b>0,4</b>	<b>0,7</b>	3,1
2	AP	k	3	45,8	2,0	4,0	46,2	1,6	2,8	0,4	<b>13,8</b>	<b>1,1</b>	<b>1,5</b>	<b>14,5</b>	<b>0,6</b>	<b>0,8</b>	0,8
3	ES	k	2	63,8	1,6	2,3	64,6	0,7	1,0	0,8	36,4	0,5	0,8	38,2	0,8	1,1	1,8
4	KK	k	3	22,2	2,2	4,1	22,9	0,4	0,8	0,6	-7,0	0,4	0,9	-5,9	1,0	1,9	1,1
5	MJ	k	3	36,2	0,8	1,6	40,3	0,5	1,0	4,1	<b>6,8</b>	<b>0,9</b>	<b>1,2</b>	8,3	0,7	1,4	1,5
6	MK	k	4	27,1	0,9	1,9	28,9	1,2	2,4	1,8	6,0	0,8	1,8	8,5	0,9	1,9	2,5
7	MP	k	2	79,0	0,5	0,7	81,9	0,1	0,1	3,0	50,8	0,9	1,2	53,6	1,3	1,9	2,8
8	ZK	k	2	42,4	1,4	2,0	41,4	0,2	0,3	-0,9	12,7	1,2	1,7	14,9	2,6	3,6	2,2
<b>średnia</b>				43,5	1,3	2,3	45,1	0,7	1,2	1,6	16,2	0,7	1,2	18,1	0,8	1,4	1,9
<b>mediana</b>				39,3	1,2	1,9	40,9	0,6	1,0	1,3	6,8	0,8	1,2	9,4	0,8	1,4	1,8
<b>odch. standardowe</b>				19,3	0,6	1,2	19,5	0,5	1,0	1,7	20,2	0,2	0,4	20,5	0,3	0,5	0,9
<b>minimum</b>				22,2	0,5	0,7	22,9	0,1	0,1	-0,9	-7,0	0,4	0,8	-5,9	0,4	0,7	0,8
<b>maksimum</b>				79,0	2,2	4,1	81,9	1,6	2,8	4,1	50,8	1,1	1,8	53,6	1,3	1,9	3,1
1	JSk	m	2	38,2	1,6	2,3	39,1	1,1	1,5	0,9	7,5	0,1	0,2	8,6	0,4	0,6	1,1
2	LK	m	3	41,7	1,4	2,8	43,5	0,9	1,7	1,8	9,7	0,3	0,5	11,5	0,6	1,2	1,8
3	MN	m	3	13,4	2,0	4,0	14,4	0,4	0,8	1,0	-20,9	0,7	1,4	-17,4	1,4	2,6	3,5
4	PB	m	3	45,8	1,9	3,8	46,9	1,3	2,5	1,1	<b>14,3</b>	<b>0,6</b>	<b>0,8</b>	<b>16,0</b>	<b>0,1</b>	<b>0,1</b>	1,7
5	PT	m	3	16,3	0,9	1,7	12,7	0,7	1,3	-3,6	-19,5	0,5	0,9	-16,0	0,5	0,9	3,6
6	RD	m	2	21,7	1,4	2,0	21,0	1,3	1,8	-0,6	-18,4	2,6	3,6	-12,9	1,2	1,7	5,5
7	WB	m	2	32,2	0,1	0,2	34,2	1,9	2,7	2,1	7,8	0,5	0,7	8,3	0,2	0,3	0,5

<b>średnia</b>	29,9	1,3	2,4	30,3	1,1	1,8	0,4	-2,8	0,7	1,2	-0,3	0,6	1,0	2,5
mediana	32,2	1,4	2,3	34,2	1,1	1,7	1,0	7,5	0,5	0,8	8,3	0,5	0,9	1,8
odch. standardowe	12,9	0,7	1,3	14,1	0,5	0,7	2,0	15,9	0,8	1,2	14,4	0,5	0,9	1,7
minimum	13,4	0,1	0,2	12,7	0,4	0,8	-3,6	-20,9	0,1	0,2	-17,4	0,1	0,1	0,5
maksimum	45,8	2,0	4,0	46,9	1,9	2,7	2,1	14,3	2,6	3,6	16,0	1,4	2,6	5,5

Objaśnienie skrótów w tabeli: X – średnia arytmetyczna położenia czujnika w obrębie jednego mówcy; S – odchylenie standardowe położenia czujnika w obrębie jednego mówcy; R – rozstęp położenia czujnika w obrębie jednego mówcy; D – różnica średnich arytmetycznych dla początku (MinVel) i końca (GOFF) samogłoski

Wyniki pozostałych pomiarów zostały zaprezentowane w Tabelach 2-5. Dla większej zwężności i przejrzystości opisu w tabelach zrezygnowano z prezentowania danych dla poszczególnych mówców.

Dla samogłoski nosowej [ɛ] w odniesieniu do zmienności położenia sensorów na początku (MinVel) i końcu (GOFF) gestu artykulacyjnego można zauważyć następujące tendencje:

- większa jest zmienność wewnątrzsobnicza położenia czujnika dolnej wargi (LL) u kobiet niż u mężczyzn zarówno na początku jak i na końcu gestu artykulacyjnego,
- nie zaobserwowano istotnych różnic w zmienności wewnątrzsobniczej między kobietami i mężczyznami w związku z położeniami sensora przedniej części języka (TF),
- większą zmienność wewnątrzsobniczą (średnie odchylenie standardowe w granicach 0,8-1,1 mm) zaobserwowano na początku (MinVel) gestu artykulacyjnego w porównaniu z końcem (GOFF) gestu artykulacyjnego (średnie odchylenie standardowe w granicach 0,3-0,7 mm) zarówno dla czujnika dolnej wargi, jak i dla czujnika przedniej części języka,
- nie zaobserwowano istotnych różnic w zmienności wewnątrzsobniczej między położeniami czujników (LL) oraz (TF) zarówno na początku jak i na końcu gestu artykulacyjnego,
- minimalną zmienność wewnątrzsobniczą (odchylenie standardowe 0,03 mm, rozstęp 0,04 mm) zaobserwowano dla czujnika dolnej wargi (LL) na początku gestu artykulacyjnego (MinVel) w grupie mężczyzn,

- maksymalną zmienność wewnątrzsobniczą (odchylenie standardowe 2,3 mm, rozstęp 4,8 mm) zaobserwowano dla czujnika dolnej wargi (LL) na początku gestu artykulacyjnego (MinVel) w grupie kobiet.

**Tabela 2.**

Wyniki pomiarów położenia sensorów dolnej wargi (LL) oraz przedniej części języka (TF) w osi X (przód – tył) w momencie osiągnięcia pierwszej prędkości minimalnej (minVel) przez sensor TF oraz na końcu gestu artykulacyjnego (GOFF) samogłoski nosowej [ɛ]

		MinVel [LLx]			GOFF [LLx]			D	MinVel [TFx]			GOFF [TFx]			D
		X	S	R	X	S	R		X	S	R	X	S	R	
Kobiety	średnia	41,1	1,1	2,4	43,1	0,6	1,3	2,1	13,1	0,9	1,8	15,1	0,7	1,5	2,0
	mediana	36,5	0,8	2,0	40,2	0,6	1,1	2,3	6,5	0,9	1,9	10,3	0,6	1,2	2,6
	odch. stand.	21,9	0,7	1,5	21,7	0,3	0,6	1,7	22,2	0,4	0,8	21,4	0,3	0,8	2,3
	minimum	7,5	0,3	0,6	11,7	0,3	0,7	-0,6	-19,5	0,2	0,3	-16,1	0,2	0,5	-2,3
	maksimum	79,3	2,3	4,8	81,3	1,0	2,2	4,2	50,0	1,5	3,0	52,9	1,3	3,0	5,4
mężczyźni	średnia	37,6	0,8	1,7	39,9	0,3	0,6	2,4	5,4	1,1	2,4	7,4	0,6	1,2	1,9
	mediana	39,0	0,9	1,6	40,6	0,2	0,4	2,4	9,5	1,2	2,7	10,5	0,6	1,2	1,8
	odch. stand.	17,9	0,5	1,3	18,6	0,2	0,4	1,2	22,0	0,7	1,6	19,8	0,2	0,6	2,4
	minimum	13,4	0,0	0,0	15,8	0,0	0,1	0,7	-21,4	0,2	0,3	-16,9	0,3	0,4	-1,2
	maksimum	68,8	1,5	3,5	72,8	0,5	1,2	4,0	39,2	2,0	4,2	38,0	0,8	1,9	4,8

Objaśnienie skrótów w tabeli: jak w Tabeli 1.

W Tabeli 3 przedstawiono wyniki badania zmienności wewnątrzsobniczej położenia sensorów LL i TF dla ich minimalnych i maksymalnych wychyleń w kierunku X.

**Tabela 3.**

Wyniki pomiarów położenia sensorów dolnej wargi (LL) oraz przedniej części języka (TF) w osi X (przód – tył) dla minimalnego (min) i maksymalnego (max) wychylenia sensorów LL oraz TF w osi X dla samogłosek: ustnej [ɛ] oraz nosowej [ɛ̃]

		min [LLx]			max [LLx]			D	min [TFx]			max [TFx]			D	
		X	S	R	X	S	R		X	S	R	X	S	R		
samogłoska ustna [ɛ]	kobiety	średnia	38,7	1,1	1,9	41,5	1,0	1,7	2,8	11,8	1,0	1,8	14,4	1,5	2,6	2,6
		mediana	33,6	1,0	1,6	37,3	0,9	1,7	2,9	6,3	0,8	1,2	10,8	1,3	1,9	2,5
		odch. stand.	22,8	0,5	1,0	22,7	0,6	1,1	0,8	21,1	0,7	1,4	20,9	0,8	1,5	1,2
		mini-mum	8,5	0,5	0,7	11,9	0,1	0,1	1,7	-19,6	0,4	0,7	-15,3	0,7	1,1	1,1
		maksi-mum	79,0	2,0	3,9	81,9	1,9	3,6	4,2	50,8	2,5	4,8	53,6	2,8	6,0	4,5
	mężczyźni	średnia	28,2	0,6	1,0	31,1	0,9	1,6	2,9	-0,2	0,4	0,8	2,0	0,3	0,7	2,2
		mediana	32,2	0,6	0,8	34,2	0,9	1,7	2,2	7,6	0,5	0,7	8,4	0,4	0,7	1,7
		odch. stand.	14,1	0,4	0,8	13,3	0,5	0,8	1,3	15,7	0,2	0,4	14,4	0,2	0,3	1,5
		mini-mum	11,0	0,1	0,1	14,6	0,4	0,5	2,1	-20,9	0,2	0,2	-16,7	0,1	0,2	0,5
		maksi-mum	44,8	1,1	2,2	46,9	1,9	2,7	5,3	14,3	0,7	1,4	16,0	0,6	1,2	4,2
samogłoska nosowa [ɛ̃]	kobiety	średnia	39,7	0,5	1,1	43,4	0,5	1,2	3,6	12,9	1,1	2,1	15,9	0,8	1,6	3,0
		mediana	37,0	0,5	1,1	41,7	0,4	1,0	4,0	8,4	0,9	2,0	11,5	0,8	1,4	2,7
		odch. stand.	21,0	0,3	0,5	20,4	0,3	0,7	1,5	20,8	0,7	1,3	20,5	0,4	0,8	1,6
		mini-mum	6,4	0,1	0,3	11,7	0,0	0,0	0,7	-20,3	0,0	0,1	-16,1	0,2	0,5	1,0
		maksi-mum	78,3	0,9	1,7	81,4	1,0	2,2	5,4	49,9	2,0	4,2	52,9	1,3	3,1	5,5
	mężczyźni	średnia	36,5	0,8	1,4	40,0	0,2	0,5	3,5	5,0	1,2	2,5	7,7	0,5	1,2	2,7
		mediana	35,9	0,7	1,4	40,7	0,2	0,3	3,2	9,0	1,3	2,4	10,7	0,7	1,4	2,1
		odch. stand.	18,4	0,4	0,7	18,6	0,2	0,4	0,9	21,7	0,5	1,2	20,3	0,3	0,8	1,6
		mini-mum	12,8	0,0	0,0	15,8	0,0	0,0	2,1	-21,4	0,6	0,8	-16,7	0,0	0,0	1,3
		maksi-mum	68,8	1,4	2,0	73,0	0,5	1,2	4,8	38,0	2,0	4,3	39,5	0,8	2,0	4,9

Objaśnienie skrótów w tabeli: jak w Tabeli 1.

W Tabeli 3 można zauważyć następujące zależności:

- w przypadku samogłoski ustnej [ɛ] zaobserwowano większą zmienność wewnątrzsobniczą w grupie kobiet w porównaniu z mężczyznami, natomiast w przypadku samogłoski nosowej [ɛ̃] większą zmienność wewnątrzsobniczą w grupie kobiet obserwowano jedynie na końcu gestu artykulacyjnego,
- w przypadku samogłoski nosowej [ɛ̃] większa zmienność wewnątrzsobnicza wystąpiła w przypadku minimalnego wychylenia czujników w porównaniu z wychyleniem maksymalnym,
- dla samogłoski ustnej [ɛ] minimalną zmienność wewnątrzsobniczą (odchylenie standardowe 0,06 mm, rozstęp 0,09 mm) zaobserwowano dla czujnika dolnej wargi (LL) dla maksymalnego wychylenia w kierunku X w grupie kobiet,
- dla samogłoski nosowej [ɛ̃] minimalną zmienność wewnątrzsobniczą (odchylenie standardowe 0,007 mm, rozstęp 0,01 mm) zaobserwowano dla czujnika przedniej części języka (TF) dla maksymalnego wychylenia w kierunku X w grupie mężczyzn,
- dla samogłoski ustnej [ɛ] maksymalną zmienność wewnątrzsobniczą (odchylenie standardowe 2,8 mm, rozstęp 6 mm) zaobserwowano dla czujnika przedniej części języka (TF) dla maksymalnego wychylenia w kierunku X w grupie kobiet,
- dla samogłoski nosowej [ɛ̃] maksymalną zmienność wewnątrzsobniczą (odchylenie standardowe 2 mm, rozstęp 4,3 mm) zaobserwowano dla czujnika przedniej części języka (TF) dla minimalnego wychylenia w kierunku X w grupie mężczyzn.

### III.1.2. Samogłoski tylne [ɔ] i [ɔ̃]

W analizie artykulacyjnej samogłosek [ɔ] i [ɔ̃] uwzględniono położenie sensorów tylnej części języka (TB) oraz dolnej wargi (LL).

**Tabela 4.**

Wyniki pomiarów położenia sensorów dolnej wargi (LL) oraz przedniej części języka (TF) w osi X (przód – tył) w momencie osiągnięcia pierwszej prędkości minimalnej (minVel) przez sensor TF oraz na końcu gestu artykulacyjnego (GOFF) samogłosek: ustnej [ɔ] oraz nosowej [ɔ̃]

		MinVel [LLx]			GOFF [LLx]			D	MinVel [TBx]			GOFF [TBx]			D	
		X	S	R	X	S	R		X	S	R	X	S	R		
samogłoska ustna [ɔ]	kobiety	średnia	42,3	0,5	0,9	43,0	0,5	0,9	0,8	-12,8	1,3	2,3	-6,6	0,6	1,2	6,2
		mediana	38,3	0,4	0,7	41,0	0,4	0,7	0,8	-19,5	1,0	2,0	-12,5	0,7	1,1	6,3
		odch. stand.	20,2	0,3	0,5	20,8	0,4	0,6	1,9	24,5	0,8	1,1	22,9	0,2	0,5	2,2
		mini-mum	13,6	0,2	0,3	14,3	0,2	0,3	-2,3	-44,3	0,6	0,8	-34,7	0,3	0,4	2,2
		maksi-mum	79,4	1,0	1,9	82,2	1,5	2,2	3,6	30,8	3,2	4,5	35,5	0,9	1,8	9,6
	mężczyźni	średnia	46,6	0,7	1,4	47,4	0,7	1,4	0,8	-14,9	0,9	1,7	-9,6	1,5	2,6	5,3
		mediana	44,1	0,7	1,3	44,3	0,9	1,6	1,0	-17,0	0,9	1,5	-12,9	1,4	2,7	5,7
		odch. stand.	26,2	0,1	0,3	26,4	0,3	0,6	0,9	25,7	0,6	1,1	25,0	0,9	1,3	1,5
		mini-mum	15,1	0,6	1,0	15,9	0,1	0,2	-0,9	-49,7	0,2	0,4	-41,8	0,7	1,4	3,7
		maksi-mum	80,3	0,9	1,7	81,4	1,0	1,7	1,8	21,6	1,8	3,3	27,5	3,2	4,5	8,0
samogłoska nosowa [ɔ̃]	kobiety	średnia	41,7	0,9	1,9	42,9	0,5	1,3	1,2	-13,3	1,1	2,5	-7,3	0,8	1,8	6,0
		mediana	37,7	0,7	2,0	41,2	0,6	1,3	1,3	-16,1	1,1	2,8	-9,0	0,8	1,9	6,0
		odch. stand.	20,2	0,4	0,8	20,9	0,3	0,8	1,4	23,3	0,3	0,9	21,6	0,4	0,8	2,4
		mini-mum	12,5	0,3	0,5	13,2	0,1	0,1	-1,8	-46,3	0,5	0,8	-36,3	0,3	0,6	2,4
		maksi-mum	80,2	1,8	2,9	82,3	0,8	2,6	3,5	30,5	1,6	3,5	35,2	1,3	2,8	10,0
	mężczyźni	średnia	36,5	0,8	1,7	38,1	0,5	1,1	1,6	-24,1	1,6	3,4	-18,8	1,3	2,4	5,2
		mediana	38,9	0,9	1,9	39,7	0,4	0,8	1,1	-18,9	1,3	2,5	-14,5	1,4	2,4	5,1
		odch. stand.	18,9	0,4	0,9	19,3	0,2	0,6	1,3	20,1	1,1	2,4	19,6	0,4	0,4	1,0
		mini-mum	13,9	0,2	0,2	16,9	0,3	0,5	0,4	-50,9	0,2	0,5	-44,4	0,7	1,6	3,6
		maksi-mum	70,6	1,2	2,6	74,7	0,9	2,1	4,1	11,9	3,4	6,8	16,6	2,0	2,9	6,5

Objaśnienie skrótów w tabeli: jak w Tabeli 1

W Tabeli 4 dostrzeżono następujące zależności:

- zaobserwowano większą zmienność wewnątrzsobniczą położenia czujnika TB w porównaniu z położeniami czujnika LL na początku (MinVel) oraz na końcu (GOFF) gestu artykulacyjnego zarówno dla głósłki [ɔ] jak i [ɔ̃],
- w przypadku samogłoski nosowej [ɔ̃] (podobnie jak dla samogłoski nosowej [ɛ̃]) większa zmienność wewnątrzsobnicza (średnie odchylenie standardowe w granicach 0,9-1,6 mm) występuje na początku (MinVel) niż na końcu (GOFF) gestu artykulacyjnego (średnie odchylenie standardowe w granicach 0,5-1,3 mm) dla obydwu czujników: TB i LL,
- dla samogłoski nosowej [ɔ] minimalną zmienność wewnątrzsobniczą (odchylenie standardowe 0,1 mm, rozstęp 0,2 mm) zaobserwowano dla czujnika dolnej wargi (LL) na końcu gestu artykulacyjnego (GOFF) w grupie mężczyzn,
- dla samogłoski nosowej [ɔ̃] minimalną zmienność wewnątrzsobniczą (odchylenie standardowe 0,08 mm, rozstęp 0,14 mm) zaobserwowano dla czujnika dolnej wargi (LL) na końcu gestu artykulacyjnego (GOFF) w grupie kobiet,
- dla samogłoski nosowej [ɔ] maksymalną zmienność wewnątrzsobniczą (odchylenie standardowe 3,2 mm, rozstęp 4,5 mm) zaobserwowano dla czujnika tylnej części języka (TB) na początku gestu artykulacyjnego (MinVel) w grupie kobiet,
- dla samogłoski nosowej [ɔ̃] maksymalną zmienność wewnątrzsobniczą (odchylenie standardowe 3,4 mm, rozstęp 6,8 mm) zaobserwowano dla czujnika tylnej części języka (TB) na początku gestu artykulacyjnego (MinVel) w grupie mężczyzn.

Podobnie jak w przypadku parametrów MinVel oraz GOFF przeprowadzono pomiary dla minimalnego i maksymalnego wychylenia sensorów LL oraz TB. Wyniki przedstawiono w Tabeli 5. Na podstawie przeprowadzonych pomiarów zaobserwowano następujące zależności dla minimalnego i maksymalnego wychylenia czujników LL i TB:

- zaobserwowano większą zmienność wewnątrzsobniczą położenia czujnika TB w porównaniu z położeniami czujnika LL zarówno dla minimalnego jak i maksymalnego wychylenia dla obydwu głósłok: [ɔ] jak i [ɔ̃],

- w przypadku samogłoski nosowej [ɔ̃] większa zmienność wewnątrzsobnicza występuje dla minimalnych wychyleń czujnika niż dla maksymalnych dla obydwu sensorów: TB i LL,
- dla samogłoski ustnej [ɔ] minimalną zmienność wewnątrzsobniczą (odchylenie standardowe 0,0 mm, rozstęp 0,0 mm) zaobserwowano dla czujnika tylnej części języka (TB) dla minimalnego wychylenia w kierunku X w grupie mężczyzn,
- dla samogłoski nosowej [ɔ̃] minimalną zmienność wewnątrzsobniczą (odchylenie standardowe 0,08 mm, rozstęp 0,14 mm) zaobserwowano dla czujnika dolnej wargi (LL) dla maksymalnego wychylenia w kierunku X w grupie kobiet,
- dla samogłoski ustnej [ɔ] maksymalną zmienność wewnątrzsobniczą (odchylenie standardowe 4,3 mm, rozstęp 6,1 mm) zaobserwowano dla czujnika tylnej części języka (TB) dla minimalnego wychylenia w kierunku X w grupie kobiet,
- dla samogłoski nosowej [ɔ̃] maksymalną zmienność wewnątrzsobniczą (odchylenie standardowe 3,3 mm, rozstęp 6,7 mm) zaobserwowano dla czujnika tylnej części języka (TB) dla minimalnego wychylenia w kierunku X w grupie mężczyzn.



**Tabela 5.**

Wyniki pomiarów położenia sensorów dolnej wargi (LL) oraz przedniej części języka (TF) w osi X (przód – tył) dla minimalnego (min) i maksymalnego (max) wychylenia sensorów LL oraz TF w osi X dla samogłosek: ustnej [ɔ] oraz nosowej [ɔ̃]

		min [LLx]			max [LLx]			D	min [TBx]			max [TBx]			D	
		X	S	R	X	S	R		X	S	R	X	S	R		
		samogłoska ustna [ɔ]														
samogłoska ustna [ɔ]	kobiety	średnia	42,2	0,6	1,0	44,8	0,5	0,8	2,6	-10,9	1,7	2,6	-5,1	0,9	1,6	5,7
		mediana	38,2	0,5	0,7	42,3	0,4	0,7	2,3	-13,9	1,2	2,0	-8,7	0,7	1,4	5,9
		odch. stand.	20,1	0,4	0,9	20,1	0,3	0,5	1,2	22,5	1,2	1,6	20,9	0,8	1,1	2,3
		minimum	12,0	0,1	0,2	14,3	0,2	0,3	1,2	-44,4	0,6	0,8	-34,7	0,3	0,4	2,3
		maksimum	79,9	1,5	2,9	82,2	1,0	1,8	5,0	30,7	4,3	6,1	35,5	3,0	4,3	9,7
	mężczyźni	średnia	43,4	0,5	0,8	46,6	0,7	1,2	3,2	-15,1	0,8	1,5	-9,4	0,8	1,5	5,7
		mediana	39,2	0,5	0,9	41,0	0,8	1,4	2,3	-17,1	0,7	1,5	-12,9	0,7	1,4	5,8
		odch. stand.	25,0	0,3	0,5	24,5	0,3	0,5	1,5	25,7	0,7	1,3	25,3	0,4	0,9	1,6
		minimum	11,2	0,1	0,1	16,0	0,1	0,2	1,8	-49,9	0,0	0,0	-43,0	0,3	0,5	4,1
		maksimum	79,7	0,8	1,5	82,0	0,9	1,7	5,8	21,5	1,8	3,3	27,5	1,4	2,8	8,3
samogłoska nosowa [ɔ̃]	kobiety	średnia	40,0	0,8	1,7	43,0	0,7	1,4	3,1	-13,6	1,0	2,1	-7,4	0,9	1,7	6,2
		mediana	36,7	0,8	1,6	41,2	0,7	1,5	3,2	-16,4	1,0	2,4	-9,0	0,8	1,9	6,3
		odch. stand.	20,9	0,5	0,7	20,9	0,3	0,8	1,0	23,4	0,4	0,9	21,7	0,4	0,9	2,5
		minimum	9,8	0,3	0,7	13,1	0,1	0,1	1,6	-47,0	0,5	0,7	-36,6	0,3	0,6	2,0
		maksimum	79,8	2,0	2,8	82,4	1,1	2,8	4,7	29,9	1,6	3,0	35,2	1,4	2,8	10,4
	mężczyźni	średnia	34,7	0,7	1,6	38,2	0,5	1,1	3,5	-24,5	1,5	3,1	-18,8	1,3	2,4	5,7
		mediana	35,6	0,5	1,2	39,9	0,4	1,0	3,4	-19,3	1,3	2,4	-14,5	1,4	2,4	5,6
		odch. stand.	19,2	0,6	1,3	19,2	0,3	0,6	1,0	20,1	1,0	2,2	19,6	0,4	0,4	1,0
		minimum	12,8	0,1	0,2	16,9	0,2	0,4	2,2	-51,0	0,1	0,3	-44,4	0,7	1,6	3,8
		maksimum	70,4	1,8	3,5	74,7	1,0	2,1	5,1	11,6	3,3	6,7	16,6	2,0	2,9	7,1

Objaśnienie skrótów w tabeli: jak w Tabeli 1

## Dyskusja

Z przeprowadzonych doświadczeń wynika, że zmienność wewnątrzsobnicza położeń badanych narządów artykulacyjnych (języka i warg) zawiera się w granicach od 0 mm do 6,8 mm. Wartości odchyleń standardowych w obrębie jednego mówcy zawierały się w granicach od 0,1 mm do 4,3 mm ze średnią wartością równą 0,8 mm.

Z analizy Tabel 1-5 wynika, że zarówno u kobiet jak i u mężczyzn występuje w przybliżeniu ten sam poziom zmienności wewnątrzsobniczej. Zaobserwowane w przypadku pojedynczych samogłosek zwiększenie się zmienności wewnątrzsobniczej dla kobiet lub mężczyzn należy raczej uznać za przypadkowe.

Na podstawie danych z Tabeli 2 oraz danych z Tabeli 4 można stwierdzić, że w przypadku samogłosek nosowych większa jest zmienność wewnątrzsobnicza na początku (minVel) gestu artykulacyjnego w porównaniu z jego końcem (GOFF). Mogło to być jednak spowodowane wpływem zmienności kontekstu na początku głoski. W przypadku samogłoski nosowej [ɛ̃] były to konteksty <węz>, jak w wyrazie *węzeł* oraz <pęs> jak w wyrazie *pęset*, natomiast w przypadku samogłoski nosowej [ɔ̃] były to konteksty <wąs> jak w wyrazie *wąsy* oraz <pąs> jak w wyrazie *pąsy*.

Na podstawie danych z Tabel 3 i 5 większą zmienność stwierdzono dla minimalnego wychylenia sensorów w kierunku X w porównaniu z wychyleniem maksymalnym, podobnie jak w przypadku parametrów minVel i GOFF, dla samogłosek nosowych. Można to również wytłumaczyć wpływem kontekstu samogłosek, ponieważ minimalne wychylenie występowało na początku samogłosek, a maksymalne przy końcu. Zatem wpływ zmiennego kontekstu samogłoski był większy dla minimum niż dla maksimum.

W przypadku samogłosek tylnych [ɔ̃] i [ɔ̃] zaobserwowano ogólnie mniejszą zmienność wewnątrzsobniczą dla sensora dolnej wargi (LL) w porównaniu z sensorem tylnej części języka (TB) zarówno dla parametrów minVel i GOFF, jak i minimalnego i maksymalnego wychylenia czujnika w kierunku X. Podobnie mniejszą zmienność wewnątrzsobniczą dla czujnika LL w porównaniu z czujnikiem TF dla wszystkich badanych parametrów obserwowano w przypadku samogłoski nosowej [ɛ̃], natomiast dla samogłoski [ɛ] tendencja była odwrotna.

Podsumowując dyskusję wyników pomiarów należy zaznaczyć, że badana zmienność położenia sensorów artykulografu mogła wynikać nie tylko z fizjologii wytwarzania sygnału mowy, ale również ze zmienności pochodzących z narzędzia pomiarowego. Jako główne przyczyny tej zmienności należy wymienić:

- błędy detekcji położenia sensorów artykulografu oszacowane przez producenta na poziomie  $\pm 0,5$  mm,
- błędy wynikające z wpływu temperatury na wynik pomiaru,
- błędy wynikające z fałszywego założenia nieruchomości sensorów odniesienia – w praktyce obserwuje się, iż odległość między nimi może się zmieniać w niewielkim zakresie.

## Wnioski

W wyniku przeprowadzonych prac badawczych dokonano analizy porównawczej położenia narządów artykulacyjnych polskich samogłosek [ɛ], [ɛ̃], [ɔ], [ɔ̃]. Dokonano estymacji zmienności położenia języka podczas realizacji wymienionych dźwięków przez wszystkie badane osoby. Średnia wartość odchylenia standardowego położenia czujników wyniosła 0,8 mm. Zaobserwowano wpływ kontekstu głosek na zmienność wewnątrzsobniczą. W przypadku samogłosek [ɔ], [ɔ̃] oraz [ɛ̃] stwierdzono większą zmienność wewnątrzsobniczą sensorów umieszczanych na języku w porównaniu z sensorem dolnej wargi. W przypadku samogłoski [ɛ] tendencja była odwrotna. Można przypuszczać zatem, iż w artykulacjach samogłoskowych ruchy języka cechuje większa zmienność wewnątrzsobnicza niż ruchy warg, aczkolwiek na uzyskany wynik mogły mieć również wpływ błędy aparatury pomiarowej.

W przyszłych pracach nad zmiennością wewnątrzsobniczą planuje się:

- analizę pozostałych samogłosek ustnych i różnic artykulacyjnych wynikających z położenia języka w osi pionowej Z,
- uwzględnienie zależności czasowych między ocenianymi parametrami,
- przeprowadzenie testów istotności statystycznej w celu udowodnienia zaobserwowanych zależności.

## Bibliografia

- J. Beskow, O. Engwall, B. Granström, *Simultaneous measurements of facial and intraoral articulation*, "Proceedings of Fonetik" 2003, s. 57-60.
- C. T. Best, C. Kroos, R.L. Bundgaard-Nielsen, B. Baker, M. Harvey, M. Tiede, L. Goldstein, *Articulatory basis of the apical/laminal distinction: tongue tip/body coordination in the Wubuy 4-way coronal stop contrast [w:]* Proceedings of the 10th International Seminar on Speech Production (ISSP), 5-8 May, Cologne 2014, s. 33-36.
- P. Boersma, D. Weenink, *Praat: doing phonetics by computer* [program komputerowy, wersja 5.3.57], [na:] <http://www.praat.org/>, 2014. (20.12.2016).
- V. Bukmaier, J. Harrington, U. Reubold, F. Kleber, *Synchronic variation in the articulation and the acoustics of the Polish threeway place distinction in sibilants and its implications for diachronic change*, 15th Annual Conference of the International Speech Communication Association (INTERSPEECH), 14–18 September, Singapore 2014, s. 203-207.
- L. Dukiewicz, *Polskie głoski nosowe. Analiza akustyczna*, Warszawa 1967.
- L. Dukiewicz, *Fonetyka [w:] Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, red. H. Wróbel, Kraków 1995, s. 7-103.
- B. Dunaj, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Część 1. Fonetyka i fonologia*, Tarnów 2015.
- J. Frid, S. Schötz, A. Löfqvist, *South Swedish diphthongisation: an articulographic and acoustic study of /u:/ in the Malmö dialect*, „Proceedings of Fonetik”, 2012, s. 85-88.
- P. Hoole, C. Mooshammer, H.G. Tillmann, *Kinematic analysis of vowel production in German*, Proc. ICSLP 94, Yokohama 1994, 1, s. 53-56.
- P. Hoole, B. Kühnert, *Patterns of lingual variability in German vowel production*, Proceedings XIIIth Int. Conf. Phon. Sci., Stockholm 1995, 2, s. 442-445.
- P. Hoole, B. Kühnert, *Tongue-jaw coordination in German vowel production*, Proceedings of the 1st ESCA tutorial and research workshop on Speech Production Modelling/4th Speech Production Seminar, Autrans, s. 97-100, 1996.
- IPA (International Phonetic Association), *Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*, Cambridge 1999.
- J. Kim, S. Lee, S. Narayanan, *Estimation of the movement trajectories of non-crucial articulators based on the detection of crucial moments and physiological constraints*, 15th

- Annual Conference of the International Speech Communication Association (INTER-SPEECH) 2014, 14-18 September, Singapore 2014, s. 163-168.
- J. Kim, A. Toutios, S. Lee, S. Narayanan, *A kinematic study of critical and non-critical articulators in emotional speech production*, "Journal of the Acoustical Society of America" 2015, 137(3), s. 1411-1429.
- H. Kjellström, O. Engwall, *Audiovisual to articulatory inversion*, "Speech Communication" 2009 51(3), s. 95-09.
- C. Kroos, *Eingipflige und zweigipflige Vokale des Deutschen? Kinematische Analyse der Gespanntheitsopposition im Standarddeutschen*, Hausarbeit zur Erlangung des Magistergrades, München 1996.
- D. Król, A. Lorenc, R. Świącieński, *Detecting Laterality and Nasality in Speech with the Use of a Multi-Channel Recorder*, Proceedings of the 40th IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing (ICASSP), 2015, s. 5147-5151.
- A. Lorenc, *Wymowa normatywna polskich samogłosek nosowych i spółgłoski bocznej*, Warszawa 2016.
- A. Lorenc, D. Król, R. Świącieński, *Assessment of Sound Laterality with the Use of a Multi-Channel Recorder*, 18th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS) 10-15 August, Glasgow 2015, [na:] <http://www.icphs2015.info/pdfs/Papers/ICPHS0895.pdf>. (20.12.2016).
- P. Machač, R. Skarnitzl, *Principles of phonetic segmentation*, Epocha Publishing House, Praha 2009.
- Ł. Mik, A. Lorenc, *phoneEMAtool* [program komputerowy] 2015.
- Ł. Mik, R. Wielgat, A. Lorenc, D. Król, R. Świącieński, R. Jędryka, *Multimodal Speech Data Acquisition with the Use of EMA Fast-speed Video Cameras and a Dedicated Microphone Array*, 23<sup>rd</sup> International Conference Mixed Design of Integrated Circuits and Systems (MIXDES), June, Łódź 2016.
- R. Mullyooly, *An electromagnetic articulograph study of alternating [ɹ] and the effects of stress on rhotic consonants*, Edinburgh 2004 [niepublikowana rozprawa doktorska].
- X. Niu, 2008, *Measurement, analysis, and detection of nasalization in speech*, 2008, Student Scholar Archive Paper 305 [rozprawa doktorska].
- D. Ostaszewska, J. Tambor, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa 2001.
- J.S. Perkell, M. H. Cohen, M.A. Svirsky, M.L. Matthies, I. Garabieta, and M.T. Jackson, *Electromagnetic midsagittal articulometer (EMMA) systems for transducing speech*

- articulatory movements*, "The Journal of the Acoustic Society of America" 1992, 6, s. 3078-3096.
- B. Rocławski, *Zarys fonologii, fonetyki, fonotaktyki i fonostatystyki współczesnego języka polskiego*, Gdańsk 1976.
- P. Roach, *Glossary – a Little Encyclopaedia of Phonetics*, 2011, [na:] <http://www.peterroach.net/glossary.html> (20.12.2016).
- D. Schabus, M. Pucher, P. Hoole, *The MMASCS multi-modal annotated synchronous corpus of audio, video, facial motion and tongue motion data of normal, fast and slow speech*, Proceedings of the 9th Language Resources and Evaluation Conference, 26-31 May, Reykjavik 2014, s. 3411-3416.
- J. A. Shaw, W. Chen, M.I. Proctor, D. Derrick, E. Dakhoul, *On the inter-dependence of tonal and vocalic production goals in Chinese*, 10th ISSP, 5-8 May, Cologne 2014, s. 395-398.
- A. Stella, M. Vanrell, M. Iraci, P. Prieto, B.G. Fivela, *Intergestural coordination between tonal and oral gestures in Catalan, Italian and Spanish*. 10th ISSP, 5-8 May, Cologne 2014, s. 417-420.
- B. Wierzchowska, *Analiza eksperymentalno-fonetyczna polskich dźwięków nosowych*, Lublin 1966.
- B. Wierzchowska, *Fonetyka języka polskiego*, Wrocław 1980.
- J. Yuan, M. Liberman, *Automatic measurement and comparison of vowel nasalization across languages*, Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS), 17-21 August, Hong Kong 2011, s. 2244–2247.

## Streszczenie

W ostatnich latach coraz bardziej popularne stają się badania wymowy za pomocą artykulografii elektromagnetycznej (EMA). Pozwalają one na precyzyjne wyznaczenie trajektorii ruchu artykulatorów, takich jak język, wargi, żuchwa itd., dzięki wykorzystaniu zmiennego pola elektromagnetycznego o niskim natężeniu wykrywającego położenie sensorów zamocowanych na obserwowanych narządach mowy. W niniejszym artykule opisano rezultaty badań artykulograficznych polskich samogłosek ustnych i nosowych <e>, <ę>, <o>, <a>. Dokonano estymacji zmienności położenia języka i warg podczas realizacji wymienionych dźwięków przez wszystkich badane osoby, starając się w ten sposób ustalić ich zróżnicowanie wewnątrzsobnicze.

**Słowa kluczowe:** artykulografia elektromagnetyczna, samogłoski polskie

## **Summary**

Research on speech production physiology using electromagnetic articulography (EMA) become more and more popular in recent years. They allow to assess precisely movement of speech articulators like tongue, lips, jaw etc. by tracking trajectory of sensors fixed to the articulators. In this paper an EMA research on Polish oral and nasal vowels <e>, <ɛ>, <o>, <ɔ> has been presented. Intraspeaker variability of tongue and lips position during realization of the same phoneme has been estimated.

**Keywords:** electromagnetic articulography, Polish vowels





**Kazimierz Koprowski**

---

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie*  
e-mail: k.koprovsky@wp.pl

---

# **Idealy wychowawcze na przestrzeni dziejów**

## **Educational ideals throughout history**

### **Wstęp**

Na przestrzeni minionych dziejów każda epoka wytwarzała swój indywidualny i niekiedy całkowicie odmienny od poprzedniego ideał wychowania. Określała jego nowe cele, wykorzystując poprzednie zazwyczaj tylko w niewielkim zakresie. Stopień ich korespondencji wynikał z zachodzących przemian, ich intensywności, skali oraz zakresu oddziaływania.

Wśród ideałów, celów wychowania znajdują się i takie, które, co prawda mogły ulec przeobrażeniom, jednak były i nadal są wartościami ponadczasowymi. Są swoistym łącznikiem starych i nowych ideałów wychowawczych. Do nich zaliczyć należy pragnienie wolności, patriotyzm, szacunek dla bohaterów, opiekuńczość wobec skrzywdzonych czy niesienie pomocy słabszym. Postrzegane są jako wartości transcendentne bez względu na chwilowe prądy czy ideologie polityczne. Wartości te w danej epoce przystosowywane były do istniejących warunków ekonomicznych i społecznych, rodzących się prądów filozoficznych czy nurtów kulturowych. Nierzadko ich kształt uzależniony był od oczekiwań elit politycznych i wprowadzanych ustrojów społecznych.

Oczywiście przyjęcie takiego kierunku myślenia byłoby poważnym uproszczeniem zachodzącej historycznej zmienności ideałów i celów wychowania. Dlatego, by zrozumieć owe przemiany, warto bliżej poznać ideały wychowawcze poszczególnych epok historycznych.

## Okres wspólnoty plemiennej

Wstępnych elementów procesów wychowawczych doszukiwać się możemy w społeczeństwach pierwotnych. Wychowanie uważano za tożsame z życiem człowieka. Doświadczenie zdobywane przez młodych członków wspólnoty odbywało się poprzez naśladownictwo i systematyczną, ciągłą obserwację dorosłych osobników. Wychowanie rozumiane było jako przystosowanie się do życia w grupie. Odbywało się bez nakazu czy przymusu, niejako samorzutnie. Życie w grupie miało ogromny walor wychowawczy. Każdy członek społeczności uczestnicząc w codziennych zajęciach, od najmłodszych lat wdrażany był do pracy pod kierunkiem rodziców. Kształtowano w ten sposób autorytet do ludzi starszych (starszyzny plemiennej czy rodowej), obowiązkowość, sumiennność, uczucia miłości czy porządku<sup>1</sup>.

Istotnym etapem w wychowaniu chłopców była inicjacja, polegająca na ich stopniowym wtajemniczaniu przez starszyznę rodową w tajniki dorosłego życia i plemienne zwyczaje. Obrzędy inicjacyjne dotyczyły chłopców zwykle w wieku 7 i 12-13 lat i trwały od kilku tygodni do wielu miesięcy. Podczas nich poddawani byli wielu sprawdzianom np. sprytu, siły, wytrzymałości oraz testowano ich wartości moralne. Po przejściu prób chłopcy stawali się pełnoprawnymi członkami społeczności plemiennej. W przypadku dziewcząt, niepodlegających procesom inicjacji, do roli społecznej (żony, matki, gospodyni domowej) przygotowywane były przez matki. Taka sytuacja trwała z oczywistymi przemianami, praktycznie do wieku XVII.

Cały proces wzrastania i inicjację można określić mianem instytucji wychowawczej, a młody człowiek po przejściu prób i przyjęciu do świata dorosłych, stawał się oczekiwanym wówczas ideałem wychowawczym<sup>2</sup>.

## Starożytność – Grecja: Ateny i Sparta

Starożytni Grecy uważali, że wychowanie jest złożonym procesem podobnym do budowania. Wysoko ceniono wykształcenie, szczególnie to wszechstronne. Z tego powodu próbowano łączyć w harmonijny sposób kształtowanie ciała z równocze-

---

<sup>1</sup> R. Virchow, *Pierwotne ludy Europy*, tłum. A. Kraushar, Warszawa 1875, s. 23-45.

<sup>2</sup> Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 1965, s. 11.

snym kształceniem umysłu. Najważniejszy był ideał *kalokagathii*, **będącej** wzorem wychowania wyrażającym się w doskonałości duchowej i cielesnej, która miała się uzewnętrzniać zarówno w sprawności i wytrzymałości fizycznej, jak i w zaletach umysłu i charakteru moralnego wychowanka<sup>3</sup>. W starożytnej Grecji ukształtowały się dwa zasadnicze typy wychowania: spartański i ateński.

W Sparcie wychowanie było prawie całkowicie w rękach państwa<sup>4</sup>; podporządkowane potrzebom militarnym, stąd też celem nie był rozwój umysłowy młodzieży, lecz rozwój fizyczny. Spartański ideał wychowawczy to odważny, silny i bohaterski wojownik, uczciwy patriota wobec swego kraju<sup>5</sup>. Wszyscy Spartanie byli poddani specjalnemu wychowaniu, który czynił z nich wybornych żołnierzy. Choć Sparta była krajem wysoko rozwiniętym cywilizacyjnie, jej mieszkańców zaczęła cechować ksenofobia. Próby wyizolowania się od innych nie zapobiegły jednak rozkładowi wewnętrznemu. Prowadzone wojny systematycznie zmniejszały liczbę obywateli-żołnierzy przy równoczesnym różnicowaniu ekonomicznym dotychczas równych sobie obywateli. Liczba niewolników zaczęła przewyższać kilkakrotnie liczbę wolnych Spartan, co rodziło obawy buntu. W tej atmosferze nakierowano system wychowawczy na wykształcenie wojowników zdolnych zlikwidować wszelkie próby oporu:

Toczone wojny messańskie i związane z nimi wydarzenia spowodowały, że Spartanie organizację państwa, wychowanie dzieci i młodzieży, jak również swą przyszłość jako narodu zdecydowali oprzeć na innych zasadach, gwarantujących utrzymanie i utrwalenie panowania Spartan nad podbitą ludnością<sup>6</sup>.

W całym życiu Spartan obowiązywały twarde i bezwzględne prawa. Dotyczyły one człowieka od chwili narodzin aż do śmierci. Wybrańcy byli szkoleni na najlepszych żołnierzy, a niemowlęta słabe, chore i kalekie eliminowano, gdyż „ani rodzi-

<sup>3</sup> W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001, s. 89. Zob. też: J. M. Roberts, *Pierwsi Ludzie. Pierwsze Cywilizacje*, t. 1, przeł. J. Skowrońska, Łódź 1986, s. 186-187.

<sup>4</sup> Sparta była „państwem arystokratyczno-wojskowym. Przemiany, które za sprawą Likurga, legendarnego prawodawcy i reformatora, twórcy ustroju społecznego i politycznego Sparty dokonywały się stopniowo i proces ten był długotrwały „kontrolowała w pełni wychowanie Spartan poprzez system, którego twórcą był właśnie Likurg.” *Ibidem.*, s. 242-243.

<sup>5</sup> W. Jaeger, *Wczesne chrześcijaństwo i grecka Paideia*, przeł. K. Bielawski, Warszawa 2002, s. 112.

<sup>6</sup> J. Wolski, *Historia powszechna. Starożytność*, Warszawa 1979, s. 181-182.

com, ani ojczyźnie takie dziecię nieprzydatne, któremu z początku natura dobrego kształtu ani sił nie dała”<sup>7</sup>. Jedynie zdrowe dzieci miały prawo do życia. Według państwa młodzi Spartanie powinni się żenić tylko po to, by mieć dzieci, najlepiej zdrowych chłopców. Do siódmego roku życia wszystkie pozostawione przy życiu dzieci spartańskie wychowywały się w domu rodzinnym pod opieką matek, dbających by jako dzieci wolnego społeczeństwa nie czuły się nigdy zniewolone. Dlatego nie pozwalano na ich karanie, dopuszczano jednak szczypanie, by ćwiczyć je w wytrzymałości na ból i godne zwalczanie cierpienia. Wychowanie obejmowało zarówno chłopców, jak i dziewczynki od siódmego do osiemnastego roku życia. W wieku siedmiu lat chłopcy byli zabierani od rodziców i wychowywani z dala od nich w grupach rówieśniczych. Mieli nauczyć się posłuszeństwa, znosić zmęczenie i zwyciężać w walce. Wpajano w nich ducha ostrej rywalizacji. Nad nauką i szkoleniem czuwał specjalny urzędnik państwowy. Młodszy chłopcy wychowywani byli przez starszych kolegów<sup>8</sup>.

Dzielnych obrońców państwa<sup>9</sup> szkolono do roli jaką mieli odegrać w surowych warunkach. Do dwudziestego roku życia wiedli oni koszarowy tryb życia, uprawiali intensywne ćwiczenia fizyczne i wojskowe, przygotowujące ich do pełnienia służby<sup>10</sup>. Takie przygotowanie dawało silnych fizycznie, odpornych na trudy, walecznych i zdyscyplinowanych żołnierzy. Dla sprawdzenia wytrzymałości i odporności przyszłego wojownika poddawano go specjalnym próbom<sup>11</sup>. Cały proces wychowawczy

<sup>7</sup> S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Warszawa 1965, s. 21.

<sup>8</sup> K. Zeman, *Idealy Wychowawcze Starożytnej Grecji wobec wyzwań współczesności*, [w:] „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2009, nr 3 (178), s. 160-161.

<sup>9</sup> „Podstawą spartańskiego wychowania była zasada: zwyciężać w bitwie i być karnym, stąd treść ograniczała się ściśle do osiągnięcia celu, tj. wychowania dzielnego żołnierza i bezgranicznie oddanego państwu.” *Teksty źródłowe do dziejów wychowania. cz. 1. Starożytność*, wybór i oprac. S. Możdżeń, Kielce 1993, s. 14-15.

<sup>10</sup> Każdy z uczniów chodził boso i miał tylko jeden strój, bez względu na porę roku, wykonany z bardzo szorstkiego materiału. Posiłki były bardzo skromne. Do codziennych ćwiczeń należał pięciobój. Wychowanek spali na posłaniu z trzciny, którą wcześniej własnoręcznie musieli zerwać z nad brzegów rzeki. Każdy z nich musiał umieć pływać, jeśli nie opanował tej umiejętności, uważany był za nieuka i nieudacznika. W wychowaniu spartańskim ważne było również opanowanie pieśni wojennych. Muzyka, taniec i śpiew miały wyrobić w chłopcach zalety potrzebne doskonałemu wojownikowi: „Tańce odtwarzały poszczególne momenty walki. Muzyka wojskowa i śpiew miała pobudzać męstwo, dawać siłę, która zagrzewałaby do walki i wzywała do bohaterskich czynów. Wiele uwagi poświęcano także grom wojennym.” K. Zeman, *Idealy Wychowawcze Starożytnej Grecji wobec wyzwań współczesności*, *op. cit.*, s. 172-173.

<sup>11</sup> Pierwszą była dotkliwa chłosta, którą chłopak powinien znieść bez krzyku. Jeśli wytrzymał biczowanie bez jęku, otrzymywał wieniec zwycięzcy, a gdy okazał ból, doznawał pogardy. Wszystko

młodych Spartan dzielono na trzy okresy:

- 8 do 11 lat – czas zajęć gimnastycznych, lżejszych ćwiczeń fizycznych, gier i zabaw na wolnym powietrzu oraz nauki czytania, pisania i rachowania,
- 12 do 16 lat – okres wielu ograniczeń i surowej dyscypliny, ćwiczeń wojskowych zajmujących cały wolny czas uczniów,
- 17 do 20 lat – czas przygotowania do służby w wojsku; najcięższy etap obejmujący zaprawę w marszach wojskowych, intensywne ćwiczenia fizyczne i wojskowe we władaniu bronią, w rzucaniu oszczepem i dyskiem; sprawdzano umiejętność przeżycia w skrajnie niesprzyjających warunkach<sup>12</sup> oraz gotowość wojenną przeszkolonych w trakcie organizowanych obław na niewolników.

Służba wojskowa była obowiązkiem młodych Spartan. Wychowanek wkraczał do grona dorosłych w wieku dwudziestu lat. Aby uzyskać prawa obywatelskie, musiał być przyjęty do jednej z grup składających się z kilkunastu mężczyzn w różnym wieku. W tym gronie odtąd jadał, polował i walczył. Po wcieleniu do szeregów wojowników jeszcze przez dziesięć lat musiał mieszkać w koszarach i pełnić służbę. Małżeństwa zawierane w tym czasie nie oznaczały początku życia rodzinnego. Z żoną spotykał się ukradkiem. Dopiero w wieku trzydziestu lat zostawał pełnoprawnym obywatelem swojego państwa i otrzymywał własną działkę ziemi i wówczas mógł zamieszkać z żoną. Jednak i tak spożywał wspólne posiłki z tymi, którzy tworzyli jego oddział bojowy, a często także nocował w koszarach. Musiał w tym celu wносить składkę, a ci, którzy się z tego nie wywiązywali, tracili prawa obywatelskie i przechodzili do niższych kategorii społeczeństwa. Ci mężczyźni, którzy nie założyli rodzin, nie mogli liczyć na prawny szacunek przysługujący ludziom starszym<sup>13</sup>.

Dziewczęta w Sparcie po ukończeniu siedmiu lat nadal zamieszkiwały w domu rodzinnym pod opieką rodziców. Zgodnie z ogólną zasadą panującą w kraju ich wychowanie było podobne do wychowania chłopców. Podlegały pewnym formom zbiorowej edukacji, nie wymagano jednak od nich wspólnego życia. Przygotowywano je do prowadzenia gospodarstwa domowego i wychowywania dzieci. Ze względu na

---

po to, by wyrobić w uczniach męstwo i waleczność. Drugą i ostatnią próbę młodzi ludzie przechodzili tuż przed ukończeniem ostatnich ćwiczeń.

<sup>12</sup> Zob. R. Kulesza, *Historia wychowania. Wybór źródeł*, cz. I, *Starożytność*, Kielce 1996, s. 24.

<sup>13</sup> *Teksty źródłowe do dziejów wychowania*. cz. 1. *Starożytność*, op. cit., s. 16.

uroczystości religijne czy państwowe uczyły się śpiewu i tańca. Jako przyszłe żony i matki żołnierzy miały obowiązek uprawiać gimnastykę, ćwiczyć biegi, rzut dyskiem, nawet brać udział w zapasach. Uważano, że wąż i nie wysportowana kobieta przynosi mężowi wstyd. Dbano o kondycję fizyczną i zdrowie dziewcząt miała je również przygotować do macierzyństwa.

Szczególne pozycja kobiet spartańskich wynikała z tego, że ich obowiązkiem wobec państwa było wydawanie na świat zdrowego potomstwa – przyszłych obrońców ojczyzny. Będąc mężatką, Spartanka całkowicie poświęcała się powinnościom i obowiązkom rodzinnym, rodziła i wychowywała dzieci [...] <sup>14</sup>.

Osiągnięcia na gruncie politycznym wywarły duży wpływ na wychowanie młodych Ateńczyków. Jeszcze w VII w. p. n. e. były one podobne do wychowania spartańskiego. Ponieważ Atenom nie zagrażały niebezpieczeństwa wewnętrznych zamieszek, dążono do realizowania w wychowaniu bardziej pokojowego niż Spartański ideału człowieka. Jak wspomniano wcześniej, określano go mianem *kalakagathii*. Łączył on w sobie zalety doskonałego sportowca z cnotami gorliwego obywatela. Wyraz *kalokagathia* składał się z dwóch przymiotników. Pierwszy z nich *kalos* oznaczał człowieka świetnie wyrobionego pod względem fizycznym, doskonale wysportowanego uczestnika zawodów olimpijskich, pięknie i harmonijnie zbudowanego. Drugi *agathos* czyli dobry, wyrażał ideał człowieka doskonałego pod względem moralnym i umysłowym <sup>15</sup>.

Arystokracja ateńska nie dążyła do krzewienia oświaty wśród wolnych Greków, starała się raczej zamknąć im do niej dostęp. Uzasadniała to tym, że ani wychowanie, ani wykształcenie nie czyni człowieka dobrym i mądrym, jeżeli nie ma on wrodzonej czy też nadanej mu przez bogów skłonności do cnoty. Pomimo głoszenia takiej teorii w wyniku dążeń szerokich rzesz wolnych Greków do oświaty, szczególnie arystokracji handlowej, w Atenach pojawiają się pierwsze szkoły. Niechętny stosunek władz wobec szkół sprawił, że były to instytucje całkowicie prywatne.

Wykształcenie się demokratycznej formy rządów w V w. p.n.e., bogate życie polityczne, rozkwit gospodarczy, ożywione kontakty z innymi krajami i wysoki

<sup>14</sup> R. Kulesza, *Historia wychowania. Wybór źródeł*, op. cit., s. 86.

<sup>15</sup> Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania*, op. cit., s. 63.

poziom kultury zdeterminowały charakter wychowania. Podstawą nowego systemu wychowania była rodzina i szkoła. Pierwsze podwaliny pod rozwój wychowania ateńskiego położył Solon<sup>16</sup>, który w instytucji małżeństwa<sup>17</sup> dopatrywał się funkcji wychowawczej. Dzieci wolnych Ateńczyków do siódmego roku życia pozostały pod opieką rodziców, głównie matki oraz przydzielonych do jej dyspozycji niewolników. Od niemowlęctwa dbano o rozwój umysłowy przy pomocy zabawek, piosenek, bajek i wierszyków. Dziewczynki od 7. roku życia uczyły się pod opieką matki prac domowych, szycia, haftowania, a czasem nawet czytania i pisania. Posyłanie dziewcząt do szkół publicznych uważano za rzecz niegodną i nieprzyzwoitą. Nauka w domu ograniczała się do czytania i pisania i nie miała rozwijać zdolności, lecz starannie przygotowywać do roli gospodyni i matki. Kobieta według przekonań ateńskich mężów nie nadawała się do pełnienia jakichkolwiek ról w życiu publicznym. Nie posiadała żadnej samodzielności, jej domeną był dom, dzieci i służba.

Chłopcy po ukończeniu szóstego roku życia zaczynali uczęszczać do szkoły pod opieką przydzielonych im niewolników. Obowiązkiem niewolnika było pilnowanie chłopca na ulicy i w szkole, noszenie jego przyborów szkolnych, sprzętu fizycznego, strzeżenie go przed złym wpływem ulicy i przypadkowymi znajomościami. Szkoła była prowadzona na rachunek nauczyciela, dlatego pobierał on opłaty w umówionej wysokości od rodziców chcących kształcić swoje dzieci.

Demokratyczny ustrój Aten rozwinął wszechstronny typ wychowania. Jego celem było opanowanie przez młodzież takich dziedzin nauki jak: arytmetyka, muzyka, literatura-poezja, historia, geografia, polityka i etyka, wpajanie zasad moralnych, rozbudzenie uczuć patriotycznych oraz ogólny rozwój fizyczny. Podzielone ono zostało na cztery etapy:

- 7 do 13/14 lat – okres nauki czytania, pisania, rachowania, muzyki, śpiewu i poezji,
- 13 do 15 lat – czas przeznaczony na kształcenie fizyczne i gimnastykę,

<sup>16</sup> J. K. Davies, *Demokracja w Grecji klasycznej*, przeł. G. Muszyński, Warszawa 2003, s. 73.

<sup>17</sup> Wedle jego zaleceń małżeństwo miało po raz pierwszy być u Greków monogamiczne. Żądał, aby powodem do jego zawierania była nie chęć zysku, lecz miłość oraz wzajemne zrozumienie i przywiązanie partnerów. Ateny były bowiem państwem, w którym nie było prawnego przymusu zakładania rodzin. Małżeństwo zawierano w zasadzie z dwóch względów, aby wydać na świat potomstwo najlepiej płci męskiej oraz by osiągnąć szczęście wieczne po śmierci. Żony Ateńczyków zajmowały się gospodarstwem, tkaniem i wychowywaniem młodszych dzieci. Małżeństwo było instytucją rozwiązywalną, mógł je zerwać mąż bez podawania przyczyny. Ojciec jako głowa rodziny decydował o odrzuceniu lub przyjęciu do rodziny urodzonego dziecka.

- 16 do 18 lat – okres kształcenia literackiego, filozoficznego, fizycznego i politycznego,
- 18 do 20 lat – czas dwuletniego obowiązkowego przysposobienia wojskowego i obywatelskiego w koszarach tzw. efebiach<sup>18</sup>.

Szkoła ateńska początkowo miała dwóch nauczycieli. Pierwszy z nich nazywany był gramatystą, drugi kitarzystą czyli lutnistą. Gramatysta uczył podstaw: czytania, pisania i rachunków. Zajęcia z każdym chłopcem prowadzone były oddzielnie. Nauka rozpoczynała się od wyuczenia na pamięć alfabetu i nazw liter, a następnie rozpoznawania kształtów liter. Nauka czytania zaczynała się od sylabizowania. Dopiero po zdobyciu tej umiejętności podejmowano naukę pisania. Nauczyciel najpierw rysował litery na woskowej tabliczce służącej do pisania, a uczeń przesuując po niej rylcem starał się zapamiętać ich kształty. Czas przeznaczony na opanowanie umiejętności czytania i pisania wynosił około 3 lat. Czytanie i pisanie wzbogacane było pamięciowym opanowaniem wybranych dzieł poetów greckich. W wieku dziesięciu lat chłopiec pod opieką nauczyciela przystępował do lektury dzieł literackich. Interpretując je uczył się czci do bogów, cnoty obywatelskiej, obowiązków żołnierskich. Na podstawie tych utworów chłopiec poznawał historię własnego narodu, geografę, normy życia społecznego i politycznego, a przede wszystkim zasady etyki. Równocześnie z nauką czytania i pisania odbywała się nauka rachunków ograniczona do sztuki liczenia od 1 do 1 mln. W ćwiczeniu liczenia chłopiec posługiwał się palcami rąk, kamieniami lub liczydłami. Program nauczania rachunków nie wykraczał poza cztery podstawowe działania i kończył się na opanowaniu na pamięć tabliczki mnożenia.

Równolegle z rozpoczęciem czytania utworów poetyckich chłopiec rozpoczynał naukę muzyki u lutnisty. Uczono go gry na instrumentach muzycznych, śpiewu i deklamacji, wyrabiając w nim poczucie rytmu i melodii. Posiadanie takich umiejętności było niezbędne w życiu społecznym, ułatwiały one udział w uroczystościach religijnych, państwowych, w tańcach wojennych oraz śpiewach chóralnych, nieodłącznej części wszystkich świąt ateńskich. W Grecji głęboko wierzono, że znajomość muzyki doskonale dopełnia wykształcenie moralne i literackie. „Za prostaka uchodził ten, kto w czasie uczyty nie umiał śpiewać”<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> L. Winniczuk, *Ludzie, Zwyczaje i obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa 1983, s. 271-291.

<sup>19</sup> N. G. L. Hammond, *Dzieje Grecji*, przeł. A. Świderkówna, Warszawa 1973, s. 121.



Nauce w ateńskiej szkole towarzyszyły kary fizyczne. Obowiązywała kara różgi – w przypadku złego zachowania, ale także za nieuwagę lub słabą pamięć. Różga była symbolem wychowania i nauczyciela, akceptowalną formą wychowawczą przez uczniów i rodziców.

Głównym motorem twórczego rozwoju nauki w życiu szkolnym było współzawodnictwo uczniów o sławę i uznanie. Zwycięzcy otrzymywali w nagrodę gałązkę oliwną lub wieniec laurowy. Przeciętnie w wieku trzynastu lat życia młody Ateńczyk rozpoczynał naukę w palestrze. Był to w zasadzie najważniejszy okres przygotowujący go do życia. Palestry utrzymywane i nadzorowane były w całości przez państwo. Były to obszerne boiska z przyległymi szatniami i salami przeznaczonymi na niezbędną po ćwiczeniach kąpiel.

Nauczycielami w palestrze byli zazwyczaj zwycięzcy lub uczestnicy igrzysk. Oprócz wiedzy fachowej na temat wychowania fizycznego posiadali oni także wiedzę lekarską, co umożliwiało dobranie odpowiedniego rodzaju ćwiczeń do stanu fizycznego chłopca. Naukę rozpoczynano od ćwiczeń najłatwiejszych. Uczono jak należy chodzić, siadać, stać wobec osoby dorosłej, zachować się w miejscu publicznym, przy zabawie, przy stole czy podczas tańca. Grecy postrzegali te zasady jako podstawy dobrego, obywatelskiego wychowania. Następnie przystępowano do ćwiczeń właściwych, których główną dyscyplinę stanowiły zapasy. Ćwiczenia te miały zapewnić znakomity, równomierny rozwój ciała, szybkość orientacji, siłę woli, wytrwałość i sprawność w walce. Oprócz zapasów uprawiano rzut dyskiem, oszczepem, wyścigi, skoki w dali wzwyż. Ćwiczenia te były bardzo istotne, ponieważ stanowiły składnik każdego igrzysk olimpijskich. Palestre stanowiły nie tylko boiska i ćwiczenia fizyczne, ale były pierwszym stopniem wychowania obywatelskiego<sup>20</sup>.

Następny etap kształcenia odbywał się w gimnazjach. Były one ośrodkami kształcenia umysłowego dla młodzieży od 16. roku życia. Usytuowane na obrzeżach miast ze względu na sprzyjające czynniki takie jak świeże powietrze, słońce i czysta woda były niezbędne do prawidłowego rozwoju młodych chłopców. Swym zasięgiem obejmowały nie tylko wiele sal i boisk ale także szatnie, sale do nacierania oliwką, piaskiem, łaźnie czy natryski. W nich filozofowie i uczeni retorzy prowadzili wykłady i dyskusje na tematy polityczne, naukowe, dotyczące życia społecznego i obowiązków obywatelskich. Instruktorzy i wychowawcy pracujący w gimnazjo-

<sup>20</sup> L. Winniczuk, *Ludzie, Zwyczaje i obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu, op. cit.*, s. 186-187.

nach, dbający o prawidłowy przebieg nauki, otrzymywali wynagrodzenie od państwa. Takie placówki tworzono także dla pól obywateli – synów z matek cudzoziemek<sup>21</sup>.

Kolejnym i w zasadzie ostatnim szkolnym okresem w życiu ateńskiego młodzieńca była nauka w tzw. efebii. Rozpoczynała się po ukończeniu 18. roku życia i stanowiła regularną służbę wojskową. Choć była dobrowolna (później wprowadzono obowiązkową), to w opinii publicznej uważana była za najważniejszy obowiązek obywatelski, przez co większość chłopców brała w niej udział. Okres efebii trwał dwa lata. Realizowany program obejmował ćwiczenia fizyczne oraz tematy dotyczące życia politycznego i obywatelskiego. Na poziomie szkolno-wojskowej efebii kończyło się wychowanie młodego Ateńczyka, który w wieku 20 lat stawał się pełnoprawnym obywatelem, przygotowanym do czekających go obowiązków w życiu prywatnym, publicznym i wojskowym<sup>22</sup>. Organizacja wychowania ateńskiego nie była jednolita na wszystkich szczeblach edukacji, a wszechstronny system wychowawczy wynikał z panujących ówczesnie warunków polityczno-społecznych i gospodarczych. Kładąc duży nacisk na opanowanie historii i zasad moralnych w celu rozbudzania uczuć patriotycznych, władze ateńskie na równi ceniły wychowanie fizyczno-wojskowe z wychowaniem umysłowym, troszcząc się o rozwój umysłu i ciała<sup>23</sup>. Taki ideał wychowawczy, Ateńczyka intelektualisty i Ateńczyka żołnierza miał być efektem swobodnego, harmonijnego i wszechstronnego wychowania.

Reasumując, wychowanie ateńskie i spartańskie bardzo się od siebie różniło. Każde z nich realizowało inne cele. Dla Spartan najważniejszym celem było stworzenie nieugiętego hoplity, dla Ateńczyków człowieka wszechstronnie wykształconego. Spartański system wychowania i życia sprawił, że polis stopniowo odcinało się od reszty świata greckiego i nam współczesnym przekazało ideał żołnierza, Ateńczykom natomiast udało się wnieść ogromny wkład w kulturę i podarować nam ideał człowieka intelektualisty.

---

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 191-192.

<sup>22</sup> N. G. L. Hammond, *Dzieje Grecji*, *op. cit.*, s. 134.

<sup>23</sup> J. Wolski, *Historia powszechna. Starożytność*, *op. cit.*, s. 183-191.

## Starożytność – Rzym

Rzym ukształtował się jako silne i ekspansywne państwo militarne, dlatego też potrzebował dużej ilości wojowników i dobrych urzędników. Ich wychowanie i wykształcenie pozostawił jednak rodzinie. Osobą, która czuwała, by w wychowanie domowe nie wkraady się złe obyczaje i nawyki był cenzor. Starożytni Rzymianie uważali, że najważniejszym środkiem utrzymania potęgi państwowej są wzory przodków, obyczaje i tradycje. Idealy wychowania i praktykę wychowawczą w każdej rodzinie winien pielęgnować ojciec. Wychowanie miało dostarczyć chłopcu wiedzę obejmującą wiadomości ważne w życiu prywatnym, publicznym i w okresie służby wojskowej. Miało raczej charakter praktyczny i odbywało się – jak twierdził Katon Starszy – nie tylko „za pomocą uszu, ale także oczu”<sup>24</sup>. Młodzi chłopcy przypatrując się swoim wychowawcom, uczyli się tego, co wkrótce sami mieli czynić. Poznawali zasady prowadzenia gospodarstwa rolnego, metody zwiększania wydajności gleby, towarzyszyli ojcom podczas wydawania dyspozycji niewolnikom i przy innych codziennych sprawach. To ojciec uczył syna czytania, pisania i prawa rzymskiego, jazdy konnej, posługiwania się bronią, tarczą, rzucania dzidą, walki wręcz oraz pływania. Gdy chłopiec posiadał już podstawową wiedzę, przychodził czas na służbę wojskową. Na początku młodzieńcy służyli jako zwykli żołnierze, następnie pracowali w sztabie, ucząc się zasad dowodzenia. Ten rodzaj wychowania miał zapewnić Rzymowi doskonałych żołnierzy i lojalnych obywateli<sup>25</sup>.

Zdecydowanie inny pogląd na kwestię wychowania prezentował Kwintyliian<sup>26</sup>, przeciwstawiając się nauczaniu chłopców w domu. Uważał, że w celu zapewnienia administracji państwowej, należy kształcić dzieci w szkołach publicznych, dostępnych dla wszystkich wolnych Rzymian. Twierdził, że każdy chłopiec ma dostateczne zdolności do nauki, a takich, na których praca wychowawcza zupełnie nie oddziałuje, nie ma wcale na świecie.

<sup>24</sup> *Wielka Historia Świata*, t. 3. *Świat okresu cywilizacji klasycznych*, red. A. Krawczuk, Warszawa 2005, s. 290.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 304.

<sup>26</sup> Jego zdaniem: „ptaki rodzą się do latania, konie do biegania, a dzikie zwierzęta są z natury skłonne do drapieżności tak nam właściwa jest ruchliwość i sprawność umysłu.” Kwintyliian, *Kształcenie mówcy*, przeł. M. Brożek, Warszawa 2002, s. 59. Zob. też: *Ibidem*, s. 47-48.

Najważniejszym argumentem przemawiającym za posyłaniem chłopca do szkoły było przygotowanie go do kariery mówcy, mającego w przyszłości prezentować sobą zalety moralne i wszechstronną wiedzę. Żeby wychować dziecko na mądrego człowieka należy otoczyć je troskliwą opieką od najwcześniejszych lat życia, dlatego wszystkie osoby stykające się z nim powinny odznaczać się wysoką moralnością i starannym wykształceniem językowym. Twierdzono, że w szkole dzieci uczą się korzystając z wiedzy nauczyciela i jego wskazówek, ale także z odpowiedzi kolegów, a nawet z ich błędów i niepowodzeń. Wychowanie zbiorowe miało rozwijać ambicję, a chęć otrzymania pochwały z ust nauczyciela i obawa nagany miały skłaniać do największych wysiłków. Nie ustalano konkretnego wieku chłopca, w którym winien on podjąć naukę w szkole, za tę chwilę uznano czas, gdy przyswoi sobie umiejętność pisania i czytania.

Zwiększające się wpływy cywilizacji greckiej na życie i obyczaje rzymskie, doprowadziły do przejmowania ich wzorców w zakresie programu kształcenia i organizacji szkolnictwa. W szkołach elementarnych, od których dzieci zaczynały swoją edukację, nauczano początkowo czytania i pisania, podstawowych działań arytmetycznych, opowiadań z dziejów Rzymu, deklamacji ballad, nauki pieśni patriotycznych i rozumienia prawa XII tablic. Realizację tego programu rozpoczęto od nauczania na pamięć alfabetu. Czytanie łączono z pisaniem na tabliczkach poszczególnych zdań dyktowanych przez nauczyciela. Elementarnych działań arytmetycznych uczono metodą pamięciową za pomocą palców, kamyczków oraz przez wpisywanie działań na tabliczkach woskowych. Nauczyciel zwracał uwagę na stan umysłowy uczniów, ich pilność oraz karność. Tę ostatnią utrzymywał głównie za pomocą kar fizycznych. Używanymi środkami pedagogicznymi były różgi i innego rodzaju rzemienie. Zajęcia odbywały się od rana do wieczora, z krótką przerwą na obiad i nie zadawano zadań domowych<sup>27</sup>.

Cechą charakterystyczną szkół elementarnych było kształcenie zarówno chłopców, jak i dziewcząt. Następnym poziomem w zdobywaniu wiedzy było kształcenie gramatyczne i retoryczne, systematycznie zyskujące coraz większą popularność. Początkowo odbywało się w ramach jednej szkoły, jednak z czasem ten rodzaj kształcenia rozdzielono. Szkoła gramatyczna miała charakter szkoły średniej, w zasadzie stała się szkołą drugiego stopnia, pomiędzy szkołą elementarną a retoryczną.

---

<sup>27</sup> S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 2010, s. 52.

Obejmowała ona chłopców między dwunastym a piętnastym rokiem życia. Naukę rozpoczynano od nauki języka i gramatyki greckiej i łacińskiej<sup>28</sup>. Szkoła gramatyczna dzieliła się na dwie części. Pierwsza obejmowała naukę ścisłej gramatyki (części mowy, deklinacji, koniugacji, etymologii i ortografii). Druga poświęcona była lekturze i interpretacji dzieł poetyckich; uczono recytacji oraz umiejętności krótkiego streszczania czytanych utworów, a także arytmetyki i geometrii.

Po „ogólnokształcącej” szkole średniej następowała retoryczna, specjalistyczna, szkoła przygotowująca kandydatów na przyszłych mówców. Opanowywano w niej literaturę, elementy prawa, a przede wszystkim retorykę. Nauczanie obejmowało także elementy filozofii i wybrane zagadnienia moralne. Program kształcenia retorycznego dzielił się na trzy części: ćwiczenia w pisanim i ustnym przygotowaniu własnych przemówień na różne tematy oraz ich wygłaszaniu, studiowanie autorów wraz z krytyczną interpretacją ich tekstów oraz nauczanie przepisów i reguł retorycznych<sup>29</sup>. Efektem takiego kształcenia była zdolność przemawiania na różne tematy na zebraniach publicznych, w życiu towarzyskim i domowym.

W ten sposób ostatecznie w Rzymie wytworzyły się trzy poziomy wykształcenia i odpowiadające im rodzaje szkół: szkoły elementarne, gramatyczne i retoryczne.

W systemie, w którym za wychowanie syna odpowiadał ojciec, za wychowanie córek odpowiedzialna była matka. Uczyla je gospodarstwa domowego, niezbędnych umiejętności, takich jak przędzenia i szycia oraz muzyki. Dziewczęta z uboższych rodzin uczęszczały do szkół elementarnych często wspólnie z chłopcami, bowiem w Rzymie kobiety nie były wykluczane z edukacji i wiele z nich doszło do wyższego wykształcenia. Córki z rodzin zamożnych uczyły się mówić po grecku, gdyż u dam rzymskich było modą używać w rozmowie zwrotów greckich<sup>30</sup>.

Przez lata w Rzymie sposoby wychowania nie ulegały większym zmianom. Wychowanie odbywało się w domu lub w szkole w zależności od celu wykształcenia i planowanej przyszłości ucznia.

Niewątpliwie, szkolnictwo grecko-rzymskie stało się pierwowzorem dla wieków następnych. Większość charakterystycznych cech europejskiego wychowania szkolnego późniejszych stuleci naśladowało szkoły tych dwóch wielkich kultur.

<sup>28</sup> Kwintylijan dokładnie przedstawił program nauczania w swym dziele *O kształceniu mówcy*. Zob. *Teksty źródłowe do dziejów wychowania*. cz. 1. *Starożytność*, op. cit., s. 57.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 63.

<sup>30</sup> H. I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, przeł. S. Łoś, Warszawa 1969, s. 91.

## Średniowiecze

Epoka, powstała w momencie upadku cesarstwa rzymskiego, którą porównując z innymi trwała najdłużej, wykształciła w zależności od czasu i miejsca różne wzorce ideałów wychowania. Gwałtowne zmiany polityczne, toczone wojny, zubożenie, a nawet upadek miast i miasteczek spowodowały zanik istniejących szkół. W tej sytuacji jedynie zamożne rodziny starały się dawać wykształcenie swoim dzieciom, lecz i ten system prywatnego, domowego nauczania ulegał z czasem zanikowi. Wzrastający w siłę Kościół pragnął przejąć rolę opiekuna wykształcenia, chcąc nawracać barbarzyńskie ludy, odrzucał starożytne wychowanie hołdujące cielesności, a kultywował ascezę i rozwój duchowy człowieka. Na bazie takiego podejścia uważano, że rodzina powinna zwracać uwagę na wychowanie moralne dzieci, a rozwój umysłowy potrzebny był tylko po to, aby zrozumieć zasady prawd wiary. Rozpoczęto więc nauczanie religii chrześcijańskiej będącej głównym przedmiotem kształcenia, opartym na zapisach Pisma Świętego. Podstawą stała się nauka czytania i pisanie. Twierdzono, że aby poznać Biblię i głosić jej prawdy wiernym potrzebne jest podjęcie studiów szkolnych, a duchowieństwo w tej sytuacji nie powinno się od nich odsuwać, ale być ich organizatorem. Ogół chrześcijaństwa był bardzo podejrzliwy wobec wszelkich nowinek czy przejawów wiedzy, a sam Kościół na Zachodzie w VI wieku był prawie bez szkół i stawał się podatny na zgubne skutki ciemnoty<sup>31</sup>.

Zmiany w wykształceniu zaczynają być widoczne w VIII w. za panowania Karola Wielkiego za przyczyną tzw. reformy karolińskiej w dziedzinie nauki i oświaty, w której przejawia się zamysł zjednoczenia podbitych narodów o różnej kulturze i obyczajach poprzez religię chrześcijańską. W tym celu należało zadbać o wykształcenie, szczególnie kleru, który za czasów Karola prezentował dość niski poziom umysłowy i moralny. By go podnieść, biskupi mieli podjąć się dokształcania całego kleru; w każdym mieście, jak i na wsi powstawały szkoły dla świeckich chłopców.

Karol Wielki poznając kulturę starożytną i jej dorobek, zaczął ściągać na swój dwór włoskich uczonych i zorganizował szkołę pałacową, w której uczono siedmiu sztuk wyzwolonych. Duży nacisk kładziono na przedmioty matematyczne, uczono także umiejętności redagowania dokumentów państwowych oraz zarządzeń królew-

---

<sup>31</sup> S. Litak, *Historia wychowania. Do wielkiej Rewolucji Francuskiej*, t. 1, Kraków 2004, s. 137.

skich. Założenie tego typu szkoły miało służyć rozpowszechnieniu edukacji. Próba realizacji powszechnego nauczania spotkała się z dużym oporem kościoła, szlachty a także chłopstwa<sup>32</sup>.

Władze kościelne, około IX w. zaniepokoiły się wysiłkami następców Karola Wielkiego i jego naśladowców zmierzających do stworzenia oświaty pod opieką władz świeckich. Organizowanie wychowania przez osoby świeckie stało się dla kościoła szkodliwe. Sobór latareński z 1179 r. nałożył obowiązek zakładania szkół katedralnych, a środki na ich utrzymanie zabezpieczył dochodami kościoła. Biskupi powoływali specjalnego urzędnika do nadzorowania szkolnictwa na terenie własnej diecezji, nazywanego scholastykiem. Nie tylko odpowiadał on za szkoły, ale również wydawał pozwolenie na ich prowadzenie. W szkołach tych kształcić się mogli tylko kandydaci do stanu duchownego, a osoby świeckie mogły w tych szkołach pobierać naukę tylko wtedy, kiedy cieszyli się poparciem wysokich osobistości kościelnych<sup>33</sup>.

Program nauczania oparty był przede wszystkim na siedmiu sztukach wyzwolonych, umożliwiających młodzieży zrozumienie prawd religijnych i ksiąg kościelnych. Uczono najpierw czytania i pisania, gramatyki łacińskiej ułatwiającej poprawne mówienie i pisanie. Tymi umiejętnościami musiał odznaczać się każdy duchowny. Po opanowaniu gramatyki łacińskiej przystępowano do nauki retoryki jako kancelaryjnego stylu redagowania urzędowych dokumentów i listów. Dialektyka, budząca największą nieufność kościoła, nie cieszyła się popularnością, pogląd ten zaczął się zmieniać dopiero w X w. pod wpływem dzieł Arystotelesa. Gramatyka, retoryka i dialektyka stanowiły niższy stopień nauczania w szkołach średnich. Wyższy stopień obejmował arytmetykę, geometrię, muzykę. Należy zaznaczyć, że celem pracy szkolnej było przede wszystkim wychowanie, a potem nauczanie.

Mówiąc o ideałach wychowawczych średniowiecza, niewątpliwie na plan pierwszy wysuwa się wychowanie rycerskie. Oprócz niego w obowiązującym wtedy wychowaniu stanowym możemy wyróżnić: wychowanie mieszczańskie w tym rzeźmiślnicze, duchowne i chłopskie<sup>34</sup>.

Synowie średniowiecznych rycerzy byli uczeni sztuki wojennej przeważnie przez swoich ojców. Edukacja rycerza zakładała dwa etapy:

<sup>32</sup> M. H. Serejski, *Karol Wielki na tle swoich czasów*, Warszawa 1959, s. 135.

<sup>33</sup> S. Litak, *Historia wychowania. Do wielkiej Rewolucji Francuskiej*, *op. cit.*, s. 188.

<sup>34</sup> M. Ossowska, *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 1973, s. 35.

- pierwszy etap od 7 do 14/15 lat – młodzieniec pełnił w nim funkcję paza, polegającą na usługiwaniu (głównie paniom); na dworze uczył się śpiewu, układania rycerskich ballad i pieśni miłosnych, grania na instrumentach, etyki, jazdy konnej, władania bronią i zapasów (czasami uczono również czytania, pisania i łaciny); ten etap kończył nadaniem tytułu giermka i jednocześnie prawa noszenia własnego miecza;
- drugi etap – w wieku ok. 14/15 lat młodzieniec był przydzielany opiece wybranemu rycerzowi, towarzyszył mu w trakcie turniejów, różnych uroczystości i wyprawach wojennych; wychowanie rycerskie zakończone było pasowaniem giermka na rycerza w wieku ok. 21 lat i odbywało się podczas uroczystości takich jak koronacja króla, wielkie święta, zaręczyny czy wesele. Pasowany rycerz musiał się publicznie wykazać swoimi umiejętnościami we władaniu bronią oraz w jeździe konnej. Po pasowaniu miał on prawo posiadać własne dobra i żenić się<sup>35</sup>.

Wychowanie mieszczańskie sprowadzające się głównie do wychowania rzemieślniczego (cechy) i kupieckiego (gildie) polegało na nauce zawodu rozpoczynającej się w 7. roku życia w warsztacie mistrza, gdzie chłopcy pracowali jako tzw. terminatorzy. Nauka ta trwała od 3 do 11 lat i nie była płatna, uczniowie zazwyczaj byli źle traktowani i wykorzystywani. Gdy terminator opanowywał dobrze większość umiejętności zawodowych, stawał się czeladnikiem, nadal pracując pod nadzorem swojego mistrza, lecz był już wynagradzany i podróżował, by zdobywać kolejne tajniki wiedzy. Okres pracy czeladnika kończył się egzaminem, gdzie po uzyskaniu wprawy i samodzielnym wykonywaniu pracy otrzymywał godność mistrza, jednak w obawie przed konkurencją, tytuł ten był bardzo rzadko nadawany przez Radę Cechu<sup>36</sup>.

Wychowanie duchowieństwa odbywało się w klasztorach. Polegało na kształceniu zakonnym, w którym dominowała modlitwa, nauka czytania i pisania oraz praca. W średniowieczu istniały dwa rodzaje szkół kościelnych:

- szkoły klasztorne – zakładane przez opatów klasztoru (cystersów, benedyktynów), funkcjonowały na początku średniowiecza, ich celem było przygotowywanie przyszłych duchownych, lecz obok nich istniały szkołyki zewnętrz-

<sup>35</sup> R. Żukowski, *Rycerstwo polskie X-XV w.*, Warszawa 1999, s. 144-145.

<sup>36</sup> *Miasta i mieszczaństwo średniowiecza do schyłku XV w. Teksty źródłowe do nauki historii w szkole*, z. 8, oprac. R. Heck, Warszawa 1959, s. 7-73.



ne, ogólnie kształcące chłopców; w szkołach przyklasztornych do nauki nie przywiązywano większej uwagi, lecz niektóre z nich miały stosunkowo wysoki poziom nauczania,

- szkoły katedralne – zakładane przez biskupów, okres ich rozkwitu to XI i XII wiek; obejmowały dwa stopnie nauczania: pierwszy *trivium* (trzy drogi) – niższy stopień, na którym nauczano łaciny, w niewielkim stopniu dialektyki, retoryki (w aspekcie formułowania uzasadniających prawdy wiary wypowiedzi, uczone też pisanie listów czy podań). Drugi *quadrivium* (cztery drogi) – najwyższy stopień kształcenia, obejmujący naukę arytmetyki z astronomią, geometrii z geografją, muzyki (śpiew chóralny, kościelny); stosunkowo rzadki<sup>37</sup>.

Główną formą nauczania była metoda scholastyczna, polegająca na uczeniu się na pamięć bez zrozumienia, a podstawową metodą wychowawczą były kary cielesne. Uczniowie mieszkali w małych, wilgotnych i zimnych celach, byli źle odżywiani, a cierpienie miało im zapewnić życie wieczne.

Istotną w nauczaniu średniowiecznego społeczeństwa była szkoła parafialna. Obowiązek ich zakładania nałożył papież Leona IV. Powstawały one w przy niektórych wiejskich kościołach, kształcąc kandydatów na proboszczów wiejskich. Program nauczania obejmował naukę śpiewania Psalmów, czytania i pisania<sup>38</sup>. Ten typ szkolnictwa z różnych względów rozwijał się bardzo wolno<sup>39</sup>.

Wychowanie dzieci chłopskich ściśle powiązane było z sytuacją społeczną tego stanu, dodatkowo wewnątrznie zróżnicowanego ekonomicznie. Nie miały one zapewnionej edukacji. Przekazywanie wiedzy dotyczącej np. uprawiania roli następowało naturalnie z ojca na syna. Formą zdobywania wiedzy o świecie były kazania i ogłoszenia parafialne. Z dobrodziejstwa rozwijających się wiejskich szkół parafialnych korzystali nieliczni, szczególnie dzieci bogatszych kmieci. Edukacja wiejska związana była z życiem na wsi, wykonywanymi pracami, przekazywaniem tradycji i zwyczajów oraz modlitwą. Wśród najniższej warstwy wykształcił się ideał chłopa, miłującego ziemię, radością przyjmującego plony wytworzone własnymi rękoma.

<sup>37</sup> S. Litak, *Historia wychowania*, Warszawa 1992, s. 88.

<sup>38</sup> J. N. D. Kelly, *Encyklopedia papieży*, przeł. i uzup. T. Szafrński, Warszawa 1997, s. 53. R. Fischer-Wollpert, *Leksykon papieży*, wyd. 2, przeł. B. Białecki, Kraków 1996, s. 147-149.

<sup>39</sup> Proboszczowie musieli pokrywać koszty ich utrzymania z własnych dochodów, a salami szkolnymi były zwykle pomieszczenia przykościelne. Nauczali w nich sami proboszczowie bądź kościelni organści.

Celem wychowania chłopstwa było wzbudzenie u młodych ludzi szacunku do pracy na roli i w gospodarstwie<sup>40</sup>. Ideą wychowawczą był człowiek bogobojny, pracowity i uległy wobec pana i proboszcza.

Nieco inaczej wyglądała sytuacja szkół parafialnych w miastach. W miarę ich rozwoju z nauki mogły korzystać dzieci mieszczańskie i bogatszego chłopstwa. Średniowieczne metody wychowawcze w tych szkołach w porównaniu z okresem starożytnym były bardzo zacofane. Uczniów poddawano różnym karom cielesnym za najmniejsze wykroczenie (zawinione bądź nie stwierdzone). Językiem nauczania była łacina, a uczniom zabraniano posługiwania się językiem ojczystym. Autorytet nauczyciela był niepodważalny i ostateczny.

Rozwijające się i wzrastające w średniowieczu zainteresowanie zagadnieniami naukowymi, w tym filozoficznymi, doprowadziło do stworzenia uniwersytetów, słynących z własnych specjalizacji oraz przedmiotów prowadzonych na wyjątkowo wysokim poziomie. Zajęcia uniwersyteckie sprowadzały się do trzech podstawowych form: wykładów, ćwiczeń i dysput. Uniwersytety średniowieczne składały się z czterech wydziałów: teologii, prawa rzymskiego i kanonicznego, medycyny, ale żeby można było studiować na tych wydziałach należało ukończyć wydział siedmiu sztuk wyzwolonych. Wtedy to otrzymywano tytuł bakałarza, a po dalszej nauce na pozostałych wydziałach trwającej dwa lata tytuł mistrza.

Powstanie uniwersytetów przyczyniło się do przełomu w dotychczasowej mentalności, rozwoju kultury europejskiej. Uniwersytety stały się międzynarodowymi ośrodkami życia naukowego coraz bardziej otwartego i odbiegającego od średniowiecznego modelu myślenia.

## **Odrodzenie**

W epoce odrodzenia dokonują się wielkie zmiany w kwestii szkolnictwa i wychowania. Pedagogowie starali się przeciwstawić średniowiecznemu systemowi, podejmując walkę ze scholastycznym charakterem nauki i kościelno-religijnym wychowaniem. Domagano się wciągnięcia do studiów czynników świeckich, uwolnienia nauki od teologiczno-kościelnego charakteru i opracowania programu wychowania dla użytku społeczeństwa świeckiego. Stare formy spotykały się z ostrą krytyką.

---

<sup>40</sup> *Zarys dziejów religii*, red. J. Keller, wyd. 5, Warszawa, 1986, s. 321-322.

Szkoły prowadzone przez duchowieństwo traciły zaufanie. Dwory i klasy zamożne organizowały wychowanie u siebie w duchu humanizmu. Charakterystyczne dla tego okresu były wyjazdy młodzieży na uniwersytety<sup>41</sup>.

W programie kształcenia kładziono nacisk na wszechstronny rozwój umysłu. Starano się wykluczyć teologię i filozofię scholastyczną. Kulturowano języki starożytne, zwłaszcza łacinę. Starano się o wszechstronny rozwój, wrodzonych uzdolnień. W wykształceniu szkolnym dominowało przede wszystkim wychowanie językowe. Pojawiła się duża troska o wychowanie fizyczne, negujące umartwianie ciała. Nowością staje się dbałość o wygląd zewnętrzny, higienę ciała, zgrabne ruchy, ładną postawę i harmonijną budowę. W związku z tym ćwiczenia gimnastyczne, taniec, pływanie, rytmika, przebywanie na świeżym powietrzu stały się przedmiotem dyskusji i polityki. Obserwuje się odrodzenie zasad starożytnych w dziedzinie wychowania moralnego, rodzi się model wychowawczy bardziej liczący się z naturą dziecka. Domagano się życzliwego traktowania dziecka, wpajanie pogody ducha i wesołości poprzez oddziaływanie na ambicję. Środkami wychowawczymi miały być pochwały, nagrody oraz współzawodnictwo. Zaczęto cenić zewnętrzne formy zachowania oraz wprowadzono delikatniejszą obyczajowość<sup>42</sup>.

Wprowadzono do nauczania literaturę, historię, geografę i mechanikę. Pedagogika nowego wychowania promowała łagodność, a nie surową dyscyplinę. W odróżnieniu od średniowiecza położono większy nacisk na potrzebę rozwoju aktywności, samodzielności i twórczości ucznia. Pod koniec epoki odrodzenia nauczanie elementarne coraz częściej odbywa się w językach narodowych, a nie po łacinie.

W XVI i XVII wieku powstają nowe modele szkół europejskich, takie jak zreformowane szkoły parafialne, szkoły średnie; swój renesans przeżywają akademie i uniwersytety. Szkoły parafialne rozwijają się w związku ze wzrostem gospodarczym i rozbudową sieci parafii, gromadząc uczniów wszystkich stanów przybierają charakter ogólnostanowy. Prąd rozwoju szkół parafialnych obejmuje mniejsze miasta i wsie, nie zawsze jest on równomierny. Taki stan rzeczy można odnotować w Polsce, gdzie rozwój szkół parafialnych zaznaczył się szczególnie na Pomorzu, Wielkopolsce i Małopolsce, słabiej na Mazowszu i najmniej na wschodzie. Każda szkoła zależna była od miejscowych stosunków takich jak: zamożność gminy, upo-

<sup>41</sup> A. Vetulani, *Początki najstarszych wszechnic środkowoeuropejskich*, Wrocław 1970, s. 12-13.

<sup>42</sup> B. Suchodolski, *Polska myśl pedagogiczna w okresie Renesansu*, Warszawa 1953, s. 92.

sażenie nauczyciela, położenie geograficzne, osobowość plebana i dziedzica oraz nauczyciela. Z epoki średniowiecza, w Polsce trwającej praktycznie pięć wieków, możemy wskazać dwa kierunki kształtowania człowieka istotne dla budowy polskiego ideału wychowawczego: wychowanie w duchu religijnym, czyli wierności katolickiej i hierarchii kościelnej oraz wychowanie w duchu rycersko-chrześcijańskim w celu obrony wiary, czyli katolicyzmu i ojczyzny.

Polak to wierny członek wspólnoty chrześcijańskiej. Do rangi ideału społecznego i panujących dynastii urastają Władysław Warneńczyk czy św. Kazimierz Jagiellończyk<sup>43</sup>. Okres przemian na ziemiach polskich w XVI w. jest skutkiem ruchu humanistyczno-odrodzeniowego. Demokracja szlachecka jaka się wówczas objawiła, wzrastając w siłę i przejmując władzę, wspólnie z duchowieństwem i magnaterią, zaczęła myśleć o własnym ideale wychowania. W wytworzonym wówczas wzorcu<sup>44</sup> zauważyć można trzy istotne elementy: propagowanie wychowania religijnego, stawianie za wzór wychowania patriotycznego, wychowanie w wolności i do wolności.

Ten pogląd na wychowanie młodzieży właściwie, mimo wpływów nowych prądów wychowawczych z Europy, dotrwał do czasów Komisji Edukacji Narodowej. Mimo ruchów innowierczych, wychowanie katolickie wrosło najsilniej w tradycje wychowawcze Polski. Polak, aż po wiek XVIII miał być dobrym katolikiem, rycerzem-żołnierzem, miłującym wolność i hołdującym republikańskim tradycjom. To afirmowanie wolności przynosiło tragiczne następstwa w postaci lekceważenia autorytetu państwa i króla oraz prowadziło do upadku ojczyzny. Zaznaczyć jednak należy, że to poczucie wolności i wychowanie na starożytnych, klasycznych wzorcach miało swoje dodatnie strony, mianowicie uchroniło polskiego ducha od zniszczenia w okresie zaborów i niewoli oraz było źródłem wszystkich niepodległościowych zrywów<sup>45</sup>.

---

<sup>43</sup> D. Żołądź, *Ideaty edukacyjne doby staropolskiej*, Warszawa-Poznań 1990, s. 136.

<sup>44</sup> Ten narodowy ideał wychowawczy był, co jest rzeczą zupełnie wówczas naturalną, ideałem szlacheckim. Pozostałe warstwy społeczne mogły się do niego dostosowywać

<sup>45</sup> S. Łępicki, *Polski ideał wychowawczy*, Lwów-Warszawa 1922, s. 31-32.

## Od Oświecenia po rok 1918

W XVII w. dobiegają końca wojny religijne i wygasają spory na tym tle. Stopniowo następuje zubożenie dla różnic wyznaniowych. Zmęczone społeczeństwo zwraca swoje umysły ku naukom ścisłym, w których badania dawały bardziej trwałe i pewne rezultaty<sup>46</sup>.

Matematyka, astronomia, fizyka i chemia budzą coraz szersze zainteresowanie społeczne. Pojawiające się nowe teorie naukowe umożliwiają ważne odkrycia i rozwój badań. Rośnie zaufanie do rozumu; rodzi się nowy prąd umysłowy w filozofii zwany racjonalizmem. Zjawiskom tym towarzyszy wzmożenie prestiżu nauki i zainteresowanie oświatą.

Celem wychowawczym w Oświeceniu było przekonanie ludzi o sile i możliwościach poznawczych rozumu, o randze nauki, o niezbywalności ideałów wolności oraz równości. Ideał tej epoki to dobrze wykształcony obywatel, moralny, rozumny, myślący i patriota. To także człowiek wolny, szczęśliwy, krytyczny wobec wszelkich autorytetów, korzystający z dóbr doczesnych. Propagowane są zmiany w oświacie, czynione zabiegi zmierzają do kształcenie plebejskich dzieci i wprowadzenia obowiązku nauki. Celem było również zwalczanie ciemnoty na wsi, organizowanie czytelnictwa i upowszechnianie książek. Oczywiście wpływ czynników politycznych czy monarchów na sprawy szkolnictwa był różny w zależności od potrzeb, uwarunkowań wewnętrznych danego państwa oraz siły Kościoła. Zupełnie inaczej przebiegało wdrażanie idei oświeceniowych w poszczególnych państwach europejskich<sup>47</sup>.

Zainteresowanie reformą szkolnictwa, mimo niewątpliwych sukcesów szkoły tradycyjnej, nasiliło się już u progu kultury oświecenia, w równej mierze z przyczyn ideowych, co politycznych czy demograficznych<sup>48</sup>. Postępujące zmiany cywilizacyjne, dopiero teraz dorównujące dojrzałej starożytności, umożliwiły wyraźne przedłużenie granic życia ludzkiego, m.in. wskutek obniżenia wskaźnika umieralności

<sup>46</sup> K. Poznański, *Racjonalizm i realizm w wychowaniu*, [w:] *Ideam, Historia wychowania*, Poznań 1994, s. 97-98. Zob. też. J. Lubecka, *Reformacja a rozwój myśli pedagogicznej w Europie*, „Myśl Protestancka” 1998, nr 4, s. 56-57.

<sup>47</sup> H. Pohoska, „*Rewolucja szkolna*” we Francji 1762-1772, Warszawa 1933, s. 104; por. *Ibidem*, s. 82-110.

<sup>48</sup> W ciągu XVIII wieku podniosła się o 10 lat średnia życia. S. Janeczek, *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna. Z dziejów kultury intelektualnej i filozoficznej*, Lublin 2008 s. 91-131.

dzieci<sup>49</sup>. Rozrastają się także ambicje i potrzeby coraz bardziej absolutystycznie pojętej władzy państwowej, chcącej rozszerzać swe wpływy na coraz to nowe wymiary funkcjonowania życia społecznego i kulturalnego, regulowane dotąd przez organizacje stanowe czy zakony. Nic dziwnego, że zwraca się uwagę na konieczność podporządkowania wychowania i kształcenia potrzebom rozbudowującej się administracji i wojska w służbie militarystycznych kolosów, warunkiem bowiem ich sprawnego funkcjonowania jest wzrost świadomej dyscypliny społecznej i zdynamiczowanie gospodarki. W szkole, pozostającej w służbie państwa i zarządzanej, przynajmniej w pewnej mierze, przez państwo, coraz bardziej podkreślano wychowawczą i kształcącą rolę kultury moralnej, sprzężonej z kulturą prawną<sup>50</sup>.

W rodzącym się absolutyzmie zadania szkolnictwa definiowano następująco: „są trzy główne zadania edukacji młodzieży: religia, obyczaje, nauka”<sup>51</sup>. Nie można zapomnieć, że mimo deklaracji potrzeby edukacji oświaty ludu, elity oświecenia nie tyle widziały w niej możliwość uczenia samodzielnego myślenia niższej warstwy społecznej, co wyuczenia przez nią utylitarnych umiejętności praktycznych, takich jak: czytanie, pisanie i liczenie, przydatnych w życiu<sup>52</sup>.

Oświecenie w Polsce to okres liberum veto, bezprawia i czas rozbiorów. Wtedy powstają szkoły rycerskie, Komisja Edukacji Narodowej, których celem wychowawczym było rzeczowe i ideowe przygotowanie do niezbędnych wówczas reform w Polsce. Zmierzano nie tylko do zapewnienia obszernej wiedzy, ale do harmonijnego rozwoju umysłowego oraz samodzielnego myślenia. Oświata miała być w rękach państwa, a nie Kościoła, służąc narodowi, posiadać charakter świecki i umożliwiający wszystkim równy dostęp do nauki. Reforma wychowawcza Stanisława Konarskiego i Komisja Edukacji Narodowej to pierwsza polska bitwa o polski, świadomy ideał wychowawczy. Podjęte działania to nic innego jak walka z sarmatyzmem wychowawczym i starszylachecką tradycją<sup>53</sup>.

<sup>49</sup> P. Chaunu, *Cywilizacja wieku Oświecenia*, przeł. E. Bąkowska. Warszawa 1993 s. 31, 74, 85.

<sup>50</sup> S. Janeczek, *Idealy wychowawcze w edukacji oświeceniowej*, „Roczniki Kulturoznawcze” 2015, t. VI, nr 2, s. 6-7.

<sup>51</sup> K. Mrozowska, *Koncepcje pedagogiczne Oświecenia*, Kraków 1996, s. 16. Celem takiej szkoły miało być: „zapewnienie państwu chrześcijańskich obywateli, zdolnych do wypełnienia z całym szacunkiem i posłuszeństwem swych powinności wobec Króla, praw Kościoła i państwa”. *Ibidem*, s. 18.

<sup>52</sup> Por. S. Janeczek, *Idealy wychowawcze w edukacji oświeceniowej*, op. cit. M. Żywczyński, *Kościół i Rewolucja francuska*, Warszawa 1951, s. 14. *Europa i świat w epoce oświeconego absolutyzmu*, red. J. S. Taszewski, Warszawa 1991 s. 88-133.

<sup>53</sup> T. Mizia, *O Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1972, s. 78.

Idealem szkół średnich był ziemianin – człowiek rozumny, przygotowany do pełnienia funkcji publicznych w państwie, rozumiejący prawa i umiejący je zmieniać, dobry gospodarz, obywatel, mąż i ojciec. Miał szanować pracę, rozumieć potrzeby innych stanów: mieszczan i chłopów, oraz swoje wobec nich obowiązki, tak aby „i jemu było dobrze i z nim było dobrze”. Tego rodzaju postawy kształtowano przez świecką naukę moralną i zasadę „powinności i należyłości” opartą na prawie natury i podbudowaną wychowaniem chrześcijańskim<sup>54</sup>.

Zreformowana szkoła KEN zapewniała harmonijny rozwój fizyczny, moralny i intelektualny przez racjonalną organizację dnia i tygodnia pracy uczniowskiej, uwzględnienie czasu na rekreację i wypoczynek, wychowanie fizyczne. Nauczanie było kształcące i wychowujące, zaś metody pracy uczniami zgodne z wskazaniami pedagogicznymi epoki<sup>55</sup>. Wśród nich czołowe miejsce zajmował patriotyzm, miłość ojczyzny, niezgoda na niewolę, poszanowanie drugiego człowieka i staranie o jego harmonijny rozwój moralny i życiowy.

Ideał wychowawczy dobrego i oświeconego obywatela wypracowany przez KEN rozwijany był przez wykształcającą się inteligencja polska XIX wieku. Tworzyła się ona z elementów szlachecko-ziemiańskich i mieszczańskich z dodatkami obcymi. Ten ideał patrioty-obywatela, pragnącego wywalczyć utraconą po 1795 roku niepodległość odnajdujemy w postawach Polaków aż po czasy powstania styczniowego<sup>56</sup>.

Upadek Rzeczypospolitej i dostanie się pod władze zaborców wystawiło społeczeństwo polskie na ciężką próbę – Polacy musieli zachować swoją tożsamość narodową i wobec braku własnej państwowości podtrzymać swoją kulturę i język. Zaborcza polityka integracji zabranych ziem została zdecydowanie zaostrzona po klęsce powstania listopadowego w 1831 r., wydarzeniach roku 1846, Wiośnie Ludów roku 1848 oraz po klęsce powstania styczniowego w 1863 r. Walka z polskością i wynaradawianie społeczeństwa polskiego (rusyfikacja i germanizacja), dotkliwe represje po obu powstaniach, w tym masowe emigracje sprawiły, że społeczeństwo polskie zostało zmuszone do zajęcia określonej postawy wobec zaborców i ich poczynań oraz wobec kwestii dalszej walki o niepodległość Polski. Konieczna stała

<sup>54</sup> K. Korab, *Powinności i zadania nauczycieli w okresie KEN*, Poznań 2002, s. 122.

<sup>55</sup> K. Mrozowska, *Funkcjonowanie systemu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony w latach 1783-1793*, Wrocław 1985, s. 145.

<sup>56</sup> *Ibidem*, s. 176.

się refleksja nad takimi problemami jak świadomość narodowa, ojczyzna, patriotyzm. Na postawy Polaków wobec zaborców wpłynęły warunki, jakie dyktowały polskiemu społeczeństwu władze zaborcze w poszczególnych zaborach. Warunki życia i działalności narodowej w trzech zaborach znacznie się od siebie różniły<sup>57</sup>, co miało wpływ na zachowanie społeczeństwa polskiego i kształtowały jego postawy<sup>58</sup>.

Czasy po 1831 r., okresy wielkiej emigracji i romantyzmu doprowadziły do przywrócenia ideału bohatera i wprowadzenia z pełną świadomością elementu niepodległościowego. Literatura emigracyjna rozbudowywała i podtrzymywała poczucie polskości i nadzieje wolnościowe. Polak, który utracił własne państwo, chociaż jest pod zaborami, w niewoli lub na wygnaniu ma być wychowywany do wolności. Temu kierunkowi służyła działalność obozu demokracji emigracyjnej (magnackiej, szlacheckiej, mieszczańskie i także chłopskiej).

Ideał wychowawczy emigracji paryskiej kultywowano na ziemiach polskich poprzez działalność tajnych stowarzyszeń, prywatne nauczanie oraz przez dom i rodzinę polską. Polak niepodległościowiec i demokrat, żołnierz-powstaniec walczący nie tylko o wolność ojczyzny i najwyższe ideały, ale także o wyzwolenie innych narodów i uciskanych klas społecznych to kierunkowy wzorzec wychowawczy jaki pragnie stworzyć polski obóz demokratyczny XIX wieku<sup>59</sup>. Rozwijająca się demokracja krajowa przejmie i rozbuduje wzorzec określony przez emigrację; po klęsce powstania styczniowym i kolejnych latach sama przyczyni się do świadomego wychowania obywatela polskiego, negując romantyczne koncepcje wolnościowe i konstruując pozytywistyczne spojrzenie na kierunki kształtowania człowieka. Koncepcja pracy organicznej, apoteoza pracy przyczyniają się do wypracowania nowego ideału wychowawczego w środowiskach polskich wszystkich trzech zaborów. Zmienia się rozumienie bohatera, a ideałem wychowawczym ma być jednostka licząca się z rzeczywistością, z danymi aktualnie warunkami, wyrzekająca się dalekich marzeń o wolności, pracująca w trudzie codziennego dnia nad pomnożeniem dóbr materialnych i duchowych. Dotychczasowe miejsce bohatera-żołnierza i bohatera-męczennika zajmuje bohater-ziemianin, bohater-lekarz, czy bohater-in-

---

<sup>57</sup> Najlepsze warunki panowały w Galicji, tj. zaborze austriackim, najsilniej zwalczano polskość w zaborze niemieckim i rosyjskim, gdzie dążono do całkowitego zatarcia odrębności narodowej Polaków.

<sup>58</sup> J. Buzek, *Studia z zakresu administracji wychowania publicznego. Szkolnictwo ludowe*, Kraków 1904, s. 27-31.

<sup>59</sup> S. Łępicki, *Polski ideał wychowawczy*, *op. cit.*, s. 37.



zynier. Każdy Polak miał się stawać pracownikiem, społecznikiem i żołnierzem codziennego trudu.

Koniec XIX stulecia na ziemiach polskich przynosi krytykę ugodowej i pozytywistycznej pracy. Do głosu dochodzi ruch narodowy, ruch ludowy i polski socjalizm patriotyczny. W ten sposób kształtują się dwie koncepcje polskiego ideału wychowawczego w zakresie podejścia Polaka do ojczyzny i społeczeństwa. Jedni, w wychowaniu młodego pokolenia pragnęli stworzyć bohatera-żołnierza, a drudzy pracownika. W społeczeństwie polskim pozostaje jednak wychowanie religijne i wiara w ideały romantyczne, uzupełniane szarą, codzienną i wytrwałą pracą. Autonomia Galicji i ożywcze prądy w pozostałych zaborach wnoszą do polskiego ideału wychowawczego nowe elementy. Rodząca się idea sokoła, idea harcerska zaczęła popularyzować postulaty zdrowia narodowego, tężyzny fizycznej i wpływały na podniesienie poziomu moralnego oraz wskrzeszania rycerskości Polaka. W wychowaniu młodego pokolenia, idee sokole i harcerskie przyczyniły się do wskrzeszenia niepodległościowych dążeń<sup>60</sup>.

Na przełomie XIX i XX wieku dominują dwa typy wychowania: narodowy oraz niepodległościowy z przełomową rolą w budowie polskiego ideału wychowawczego Józefa Piłsudskiego, który choć w sensie stricte żadnego dzieła pedagogicznego nie napisał, to należy postrzegać jako pedagoga, który wypracował postawę wychowanego do niepodległości Polaka i żołnierza polskiego. Ideał wychowawczy Piłsudskiego jest najpełniejszym jaki polska myśl wypracowała, mimo upływu czasu nie tylko nie stracił na aktualności, ale może stanowić wzorzec współcześnie.

## Okres II Rzeczypospolitej

Po 1918 roku odradzające się państwo polskie potrzebowało nowego modelu obywatela. W jego wykreowaniu problemowe okazały się różnice wynikające z podziału ziem polskich na trzy różne kulturowo i ekonomicznie zabory oraz brak jednolitości narodowej i wyznaniowej tworzącej się na nowo Polski. Ponadto wzorce wychowawcze II Rzeczypospolitej kreowało kilka instytucji: Kościół katolicki propagował ideał dobrego chrześcijanina; państwo polskie – dobrego obywatela, Narodowa

<sup>60</sup> *Skauting jako system wychowania młodzieży*, tłum. A. Małkowski, Lwów 1869, s. 92-97. *Leksykon harcerstwa*, red. O. Fietkiewicz, Warszawa 1988, s. 159-162.

Demokracja – ideał narodowy oraz ideał państwowca w okresie sanacji. Daje się zauważyć pewne zbieżności w koncepcji ideału wychowawczego tworzonego przez różne podmioty: w wielu miejscach Kościół katolicki zajmował takie samo stanowisko co Narodowa Demokracja, która z kolei silnie podkreślała znaczenie Kościoła i katolicyzmu dla narodu i państwa. Ideologia endecka czerpała szerokim strumieniem z myśli katolickiej, hierarchia zaś niejednokrotnie sięgała do haseł endeckich<sup>61</sup>.

W okresie międzywojennym wyklarowały się dwa główne antytetyczne nurty wychowawcze: narodowe (mające swoją genezę w czasach rozbiorów) i państwowe (związane z okresem po przewrocie majowym). W to wszystko wpisywała się, mająca szlachecką proveniencję, a wzmocniona w czasach zaborczej niewoli, idea narodowa. W świadomości społecznej Polaków dominował model Polaka-katolika. Odzyskanie niepodległości dało szansę na ukazanie swej tożsamości narodowej, skrycie pielęgnowanej i przekazywanej z pokolenia na pokolenie w okresie zaborów<sup>62</sup>. Co ważne, od samego początku odzyskania niepodległości ruchy nacjonalistyczne i grupy skupione wokół endecji promowały hasła „dążące do całkowitego utożsamienia polskości z katolicyzmem”. Wyrazem tego były programy polonizacji i katolicyzacji<sup>63</sup>. W późniejszym okresie, w obliczu wybuchu II wojny światowej, programy te stały się jeszcze bardziej radykalne.

Rozwijający się w okresie II Rzeczypospolitej ideał narodowy w praktyce wiązał się ze zwróceniem uwagi na kwestie nauczania języka polskiego, historii i wiedzy o współczesnej Polsce. Ideał ten miały wspierać wszelkie czynniki mogące wpływać na wychowanie Polaka:

Podstawę moralnej siły narodu stanowić ma wychowanie religijne, narodowe i obywatelskie, a czynnikami wychowania są: Kościół, szkoła, rodzina i państwo. Celem edukacji miał być obywatel cechujący się głęboką religijnością, miłością ojczyzny, poczuciem odpowiedzialności, honoru i godności narodowej<sup>64</sup>.

<sup>61</sup> R. Dmowski, *Polityka polska i odbudowanie państwa*, t. I, Warszawa 1988, s. 102.

<sup>62</sup> S. Kieniewicz, A. Zahorski, W. Zajewski, *Trzy powstania narodowe*, Warszawa 1992, s. 265-273.

<sup>63</sup> W. Jamrozek, M. Pękowska, E. Kula, *Niepodległość i wychowanie. Z doświadczeń II Rzeczypospolitej*, Kielce 2012, s. 173.

<sup>64</sup> M. Ziemnowicz, *Wychowanie narodowe czy państwowe*, Kraków 1931, s. 21-22.

Promowany przez część elit II Rzeczypospolitej wzorzec narodowego wychowania zakładał zintegrowanie Polaków ze wszystkich zaborów i wypracowanie wspólnego modelu obywatela patrioty. Był to odzew na obecne ówczasie, mocno rysujące się w postawach obywatelskich, zaburzenie poczucia przynależności narodowej. Antidotum na ten stan rzeczy miała być pedagogika narodowa, zakładająca, że „naród jest najwyższym dobrem na ziemi i najwyższą indywidualnością zbiorową”<sup>65</sup>. Nie bez wpływu na wykreowanie nowej postawy obywatelskiej była teoria narodowa Władysława Mariana Borowskiego. Wpajana kształcącym się nauczycielom anihilowała rolę kościoła, a na pierwszym miejscu stawiała rozwój społeczny i kulturowy obywatela, dla którego zawsze dobro własnego narodu i państwa jest nadrzędne, w każdej sytuacji zawodowej czy społecznej<sup>66</sup>.

Obok narodowego ideału wychowania pojawił się model wychowania państwowego, będący alternatywą dla tego pierwszego, biorącą pod uwagę zróżnicowanie narodowościowe i wyznaniowe II Rzeczypospolitej. Orędownikiem tej koncepcji był Józef Piłsudski<sup>67</sup>. Koncepcja wychowania państwowego sanacji zakładała wykształcenie obywatela bojownika-pracownika, posiadającego zapewnione warunki nieskrępowanego rozwoju kulturowego, nieograniczoną swobodę religijną i pomoc w rozwoju ekonomicznym. Kształcenie miało dostarczać państwu pracowników lojalnych i ofiarnych, niezależnie od pochodzenia i wyznania. Co do samego wychowania narodowego, nie było ono przez sanację negowane, ale uważane za nieadekwatne do istniejącej sytuacji. Idea wychowania państwowego zakładała kształtowanie postawy lojalności wobec państwa oraz szacunku dla symboli narodowych i władz<sup>68</sup>.

Rozwijające się i upowszechniane szkolnictwo w duchu obywatelskim nie istniało w oderwaniu od realiów, w tym gospodarczych. Stąd też potrzebny był edukacyjny utylitaryzm, szczególnie mocno wyartykułowany w 1932 roku, a przejawiający się przeniesieniem nacisku z nauk humanistycznych na matematyczno-przyrodnicze. Koncepcja ta wiązała się z potrzebą naprawy stanu ekonomicznego Polski i zbieżna była z pragmatycznym stanowiskiem rządu:

<sup>65</sup> W. Jamrożek, *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Poznań 2015, s. 75. Do przedstawicielami pedagogiki narodowej należeli Stanisław Prus-Szczepanowski, Roman Dmowski, Zygmunt Balicki.

<sup>66</sup> W. M. Borowski, *Wychowanie narodowe*, Warszawa 1922 s. 26.

<sup>67</sup> J. Piłsudski, *Pisma. Mowy. Rozkazy*, Warszawa 1930, s. 309.

<sup>68</sup> W. Paruch, *Myśl polityczna obozu piłsudczykowskiego 1926-1939*, Lublin 2005, s. 45.

istotnym elementem sanacyjnej ideologii wychowawczej było dążenie do hierarchicznej budowy społeczeństwa i wychowania elity społecznej (jednostek wartościowych pod względem moralnym i wybijających się pracą na różnych odcinkach życia politycznego, społecznego i gospodarczego<sup>69</sup>.

Oczywiście model wychowania obywatelskiego sanacji miał swoich przeciwników, zarzucających kształtowanie postawy bezwolnej, uległości i posłuszeństwa. Nie wszystkim podobała się owa „asymilacja państwowa”. Niemniej jednak to właśnie ona umożliwiła odbudowanie tożsamości Polaka. Istotnym elementem koncepcji wychowania państwowego było wpajanie przywiązania do państwa i umiłowania pracy, co też było związane z kwestią budowy Drugiej Rzeczypospolitej, jako przyczyniające się do wzrostu jego potęgi, oraz wychowanie obywateli akceptujących hierarchiczny charakter społeczeństwa. Na czele państwa miała być elita, przy czym nie wiązano jej z żadną konkretną grupą lub warstwą społeczną, bardziej z wyznawaniem ideologii obozu rządzącego<sup>70</sup>.

Modele wychowawcze nie istnieją w próżni – co widać bardzo dobrze w połowie połowie lat trzydziestych – widmo zagrożenia w postaci hitlerowskich Niemiec przyczyniło się do delikatnego zwrotu w myśleniu pedagogicznym w kierunku wychowania narodowego, bez negacji wychowania obywatelskiego. Celem stał się model obywatelsko-narodowy, mający na celu wychowanie „ku obronie Rzeczypospolitej”<sup>71</sup>.

Wychowanie obywatelsko-narodowe było połączeniem linii realistycznego wychowania państwowego i nacjonalistycznego podejścia narodowego oraz odpowiedzią na model wychowania propagowanego za zachodnią granicą II Rzeczypospolitej, gdzie panował nurt narodowosocjalistyczny. Powodem sięgnięcia po skrajnie prawicowy model ideału narodowego propagowanego przez Narodową Demokrację, była sytuacja na scenie politycznej. Po śmierci Józefa Piłsudskiego sanacja musiała szukać porozumienia z Narodową Demokracją oraz innymi partiami prawicowymi.

---

<sup>69</sup> W. Jamrozek, *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, op. cit., s. 129.

<sup>70</sup> R. Wapiński, *Narodowa Demokracja 1893-1939. Ze studiów nad dziejami myśli nacjonalistycznej*, Wrocław 1980, s. 17-18.

<sup>71</sup> B. Grott, *Endecja i religia. Spór, sojusz, koegzystencja*, „Polityka Narodowa” 2010, nr 6.

Model w założeniu zakładał podkreślenie wagi jedności narodu oraz obywatelskiej służby ojczyźnie<sup>72</sup>.

W praktyce zwrócenie się ku idei wychowania obywatelsko-narodowego nie przynosiło tylko pozytywów. Wypaczona przez skrajnie prawicowych nacjonalistów myśl wychowania narodowego doprowadziła do nieprawidłowego pojmowania ojczyzny jako dobra tylko jednego uprawnionego narodu i wyznania. Idea wychowania państwowego zakładająca, że Polska powinna być krajem wielu wyznań, narodowości i różnych sposobów miłowania ojczyzny w obliczu możliwej wojny nie dawała gwarancji ukształtowania obywatela zdolnego do obrony ojczyzny.

Przedstawione powyżej modele wychowania obowiązujące w II Rzeczypospolitej, choć tak różne, w sferze pragmatycznej były zasadniczo zbieżne. Punktem centralnym ówczesnej myśli pedagogicznej był bowiem naród, wokół którego budowano ideał wychowawczy tamtych czasów. Naród był utożsamiany z niepodległością i z budowanym państwem, był tym, co jednoczyło<sup>73</sup> Polskę. Nadrzędna idei narodu powiązana z ideą państwa – wiążące się w myśli wychowawczej dwudziestolecia międzywojennego znajdują swoje odzwierciedlenie w ideale żołnierza patrioty w czasach II wojny światowej.

## W Polsce po 1945 roku

Uwarunkowania powojenne sprawiły, że na terytorium Polski wprowadzono system komunistyczny i od 1945 roku zaczęto wdrażać idee komunistyczne w obrębie oświaty. Wydano w 1945 r. stosowne dekret o organizacji szkolnictwa powszechnego w okresie przejściowym i rozpoczęto realizowanie jego zapisów<sup>74</sup>. Podobnie uczyniono ze szkolnictwem zawodowym przejmując go całkowicie po 1956 roku<sup>75</sup>. Rozpoczęto także wprowadzanie nowego modelu wychowawczego. Aby zbudować nowe społeczeństwo komunistyczne młodzież musiała uczyć się komunizmu

<sup>72</sup> F. W. Araszkiewicz, *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978, s. 17-18.

<sup>73</sup> „Odwoływanie się bowiem do uczuć narodowych, budzenie patriotyzmu, wyczulenie na dobro narodu jako całości służyło integracji społeczeństwa i przewyciężaniu ujemnych wpływów polityki narodowościowej państw zaborczych.” F. W. Araszkiewicz, *Podstawowa myśl pedagogiczna w Polsce w latach 1918-1939*, Poznań 1973, s. 18.

<sup>74</sup> *Dekret z 23 listopada 1945 roku o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym* (Dz. U. z 1946 r., Nr 2 poz. 9).

<sup>75</sup> *Ustawa z dnia 10 września 1956 roku o przejęciu szkolnictwa zawodowego przez Ministra Oświaty* (Dz. U. Nr 41, poz. 186).

w praktyce. Oczywiście siła oddziaływania wychowania socjalistycznego w polskiej szkole była różna w zależności od okresu i środowiska.

Sytuacja taka trwała praktycznie do roku 1989 kiedy to nastąpiły demokratyczne zmiany. W ich wyniku wprowadzono nowe zasady organizacji szkolnictwa zgodnie z duchem *Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.* W jej preambule czytamy:

nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata.

Wyartykułowane w powyżej cytowanym dokumencie założenia oświatowe wskazują na nową drogę współczesnego wychowania, w którym obok wartości narodowych promowane są idee tolerancji i gotowości na wielokulturowość. Przedstawione w *Ustawie* założenia charakteryzują się ponadto demokratycznym spojrzeniem na kwestie kształcenia:

szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności<sup>76</sup>.

Wychowanie jako dobro wspólne jest zadane wszystkim – zarówno uczącym (nauczycielom, rodzicom), jak i uczącym się; instytucjom odpowiedzialnym za jego formalny kształt, a także całemu społeczeństwu. To trudne zadanie, szczególnie, że XXI wiek jest czasem nieustannych przemian kulturowych i społecznych, natłoku szumu informacyjnego, szerzącej się globalizacji. Obowiązujące kanony wychowania i wypracowywane na tym polu pomysły muszą być na tyle elastyczne, by sprostały zdynamizowanej rzeczywistości, jednocześnie nie gubiąc trwałych wartościach i wiekopomnych dokonań poprzednich epok w budowaniu ideałów wychowawczych.

---

<sup>76</sup> *Preambula do ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.* (Dz.U. 2016 poz. 1943).

## Bibliografia

- F. W. Araszkiwicz, *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.
- W. M. Borowski, *Wychowanie narodowe*, Warszawa 1922.
- J. Buzek, *Studia z zakresu administracji wychowania publicznego. Szkolnictwo ludowe*, Kraków 1904.
- P. Chaunu, *Cywilizacja wieku Oświecenia*, przeł. E. Bąkowska, Warszawa 1993.
- J. K. Davies, *Demokracja w Grecji klasycznej*, przeł. G. Muszyński, Warszawa 2003.
- R. Dmowski, *Polityka polska i odbudowanie państwa*, t. I, Warszawa 1988.
- Europa i świat w epoce oświeconego absolutyzmu*, red. J. S. Taszewski, Warszawa 1991.
- R. Fischer-Wollpert, *Leksykon papieży*, wyd. 2, przeł. B. Białecki, Kraków 1996.
- B. Grott, *Endecja i religia. Spór, sojusz, koegzystencja*, „Polityka Narodowa” 2010, nr 6.
- N. G. L. Hammond, *Dzieje Grecji*, przeł. A. Świderkówna, Warszawa 1973.
- W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przeł. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001.
- W. Jaeger, *Wczesne chrześcijaństwo i grecka Paideia*, przeł. K. Bielawski, Warszawa 2002.
- W. Jamrożek, M. Pękowska, E. Kula, *Niepodległość i wychowanie. Z doświadczeń II Rzeczypospolitej*, Kielce 2012.
- W. Jamrożek, *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Poznań 2015.
- S. Janeczek, *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna. Z dziejów kultury intelektualnej i filozoficznej*, Lublin 2008.
- S. Janeczek, *Idealy wychowawcze w edukacji oświeceniowej*, „Roczniki Kulturoznawcze” 2015, t. VI, nr 2.
- J. N. D. Kelly, *Encyklopedia papieży*, przeł. i uzup. T. Szafrąński, Warszawa 1997.
- S. Kieniewicz, A. Zahorski, W. Zajewski, *Trzy powstania narodowe*, Warszawa 1992.
- K. Korab, *Powinności i zadania nauczycieli w okresie KEN*, Poznań 2002.
- S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 2010.
- R. Kulesza, *Historia wychowania. Wybór źródeł*, cz. I, *Starożytność*, Kielce 1996.
- Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 1965.
- Kwintylijan, *Kształcenie mówcy*, przeł. M. Brożek, Warszawa 2002.
- Leksykon harcerstwa*, red. O. Fietkiewicz, Warszawa 1988.
- S. Litak, *Historia wychowania*, Warszawa 1992.

- S. Litak, *Historia wychowania. Do wielkiej Rewolucji Francuskiej*, t. 1, Kraków 2004.
- J. Lubecka, *Reformacja a rozwój myśli pedagogicznej w Europie*, „Myśl Protestancka” 1998, nr 4.
- S. Łępicki, *Polski ideał wychowawczy*, Lwów-Warszawa 1922.
- H. I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, przeł. S. Łoś, Warszawa 1969.
- Miasta i mieszczaństwo średniowiecza do schyłku XV w. Teksty źródłowe do nauki historii w szkole*, z. 8, oprac. R. Heck, Warszawa 1959.
- T. Mizia, *O Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1972.
- K. Mrozowska, *Funkcjonowanie systemu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony w latach 1783-1793*, Wrocław 1985.
- K. Mrozowska, *Koncepcje pedagogiczne Oświecenia*, Kraków 1996.
- M. Ossowska, *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 1973.
- W. Paruch, *Myśl polityczna obozu piłsudczykowskiego 1926-1939*, Lublin 2005.
- J. Piłsudski, *Pisma. Mowy. Rozkazy*, Warszawa 1930.
- H. Pohoska, „*Rewolucja szkolna*” we Francji 1762-1772, Warszawa 1933.
- K. Poznański, *Historia wychowania*, Poznań 1994.
- J. M. Roberts, *Pierwsi Ludzie. Pierwsze Cywilizacje*, t. 1, przeł. J. Skowrońska, Łódź 1986.
- M. H. Serejski, *Karol Wielki na tle swoich czasów*, Warszawa 1959.
- Skauting jako system wychowania młodzieży*, tłum. A. Małkowski, Lwów 1869.
- B. Suchodolski, *Polska myśl pedagogiczna w okresie Renesansu*, Warszawa 1953.
- Teksty źródłowe do dziejów wychowania. cz. 1. Starożytność*, wybór i oprac. S. Możdżeń, Kielce 1993.
- A. Vetulani, *Początki najstarszych wszechnic środkowoeuropejskich*, Wrocław 1970.
- R. Virchow, *Pierwotne ludy Europy*, tłum. A. Kraushar, Warszawa 1875.
- R. Wapiński, *Narodowa Demokracja 1893-1939. Ze studiów nad dziejami myśli nacjonalistycznej*, Wrocław 1980.
- Wielka Historia Świata*, t. 3. *Świat okresu cywilizacji klasycznych*, red. A. Krawczuk, Warszawa 2005.
- L. Winniczuk, *Ludzie, Zwyczaje i obyczaje starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa 1983.
- J. Wolski, *Historia powszechna. Starożytność*, Warszawa 1979.
- S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Warszawa 1965.
- Zarys dziejów religii*, red. J. Keller, wyd. 5, Warszawa, 1986.
- K. Zeman, *Ideały Wychowawcze Starożytnej Grecji wobec wyzwań współczesności*, [w:] „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2009, nr 3 (178).



- M. Ziemnowicz, *Wychowanie narodowe czy państwowe*, Kraków 1931.  
D. Żołądź, *Idealy edukacyjne doby staropolskiej*, Warszawa-Poznań 1990.  
R. Żukowski, *Rycerstwo polskie X-XV w.*, Warszawa 1999.  
M. Żywczyński, *Kościół i Rewolucja francuska*, Warszawa 1951.

## Streszczenie

Artykuł przedstawia ideały wychowawcze stworzone w kulturze europejskiej na przestrzeni dziejów. Opisano w nim początki myśli wychowawczej i jej starożytne korzenie. Ukazano wpływ średniowiecza i humanizmu renesansowego na ideał wychowania. W artykule zostaje zwrócona uwaga na kwestie rozwoju ideałów pedagogicznych w Polsce od oświecenia do współczesności.

**Słowa kluczowe:** ideał, nauczanie, naród, państwo, obywatel

## Summary

The article presents educational ideals created in European culture throughout history. It describes the origins of educational thought and its ancient roots. It is shown how the Middle Ages and humanism of Renaissance influenced the ideal of education. The main focus of the article is on the development of educational ideals in Poland from Enlightenment to the Present Day.

**Keywords:** ideal, teaching, nation, state, citizen



**Magdalena Szczepanik-Ninin**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie  
e-mail: m\_szninin@pwszta.edu.pl

## **Ewaluacja efektów kształcenia w szkole wyższej. Rozważania dydaktyczno- pedeutologiczno-studenckie**

**An evaluation of the quality  
of university education outcomes.  
Didactic, peudotological  
and student reflections**

Ewaluacja efektów kształcenia w szkole wyższej jest przedmiotem intensywnych prac szczególnie w okresie ostatnich kilku lat. Jest to tematyka ważna zarówno dla samego procesu dydaktycznego i jego organizacji w strukturach instytucji oświatowej, jak i dla aktorów tego procesu: nauczycieli akademickich i studentów. Stąd też projekt niniejszego artykułu, opartego na przesłankach kontekstu zewnętrznego i wewnętrznego – instytucjonalnego oraz chęć, by rozpatryć problematykę ewaluacyjną z różnych punktów widzenia.

Przykładem, na którym oparte są rozważania w tym artykule, jest kierunek *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka obcego*, Instytutu Humanistycznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie (szkoła zostanie odtąd oznaczona w artykule skrótem: PWSZ), podczas pierwszego roku jego funkcjonowania. Wielostronna analiza problematyki ewaluacji jest ułatwiona ze względu na fakt, że autorka będąc z wykształcenia dydaktykiem, pracuje w PWSZ

od osiemnastu lat jako nauczyciel, a w roku akademickim 2015/2016 podjęła studia na wyżej wspomnianym kierunku.

Artykuł podzielony jest na trzy części. W pierwszej, po wprowadzeniu dydaktycznego punktu widzenia, przybliżone zostały przykładowe efekty kształcenia i scharakteryzowana jest ewaluacja dydaktyczna, rozpatrywana tutaj w jej funkcji sprawdzającej i sumatywnej. Druga część pracy, prezentuje efekty działań ewaluacyjnych nauczyciela, ze szczególnym odniesieniem do aspektu interakcyjnego nauczyciel-uczeń. Poruszona jest też kwestia ustawicznego doskonalenia swoich umiejętności ewaluacyjnych. W trzeciej części artykułu, poprzez przedstawienie wyników przeprowadzonej ankiety, studenci zabiorą głos w dyskusji. Czytelnik dowie się co jest ważne w ewaluacji ze studenckiego punktu widzenia, a jakie doświadczenia związane z ewaluacją są frustrujące.

## Spojrzenie dydaktyczne

„Dydaktologia” to termin ukuty przez Roberta Galissona<sup>1</sup>, który podkreśla związek dydaktyki z kontekstem zewnętrznym, w którym zachodzi proces uczenia się – nauczania. Przykładowo: gdy ten sam nauczyciel podejmuje nauczanie danego przedmiotu, to będzie ono wyglądać różnie w prywatnej szkole w Krakowie i w publicznej szkole w Hong-Kongu.

Na co dzień mamy tendencję do pomijania kontekstu zewnętrznego jako ewidentnego. Zauważamy go dopiero w przypadku reform czy zmian, gdyż musimy dostosować nasze działania, np. do nowych wytycznych. Ma wtedy miejsce częściowa zmiana kontekstu.

Dostrzeżenie kontekstu uczenia się – nauczania w szerszym ujęciu jest nie lada wyzwaniem. Obok odniesień eksplicytnych, takich jak dokumenty oficjalne, np. *Prawo o Szkolnictwie Wyższym*, *Statut Uczelni*, itp., istnieją także uwarunkowania trudno uchwytnie, np. wpływ zmian demograficznych na pozycję studenta w uczelni, przygotowanie uczniów do studiowania danej dziedziny na wcześniejszych etapach edukacyjnych, przemiany ekonomiczne pociągające za sobą konsumpcyjne nastawienie do rzeczywistości. Jeżeli poniższe rozważania choć częściowo ukażą szersze

---

<sup>1</sup> R. Galisson, *Où va la didactique du Français Langue Étrangère?*, „Études de Linguistique Appliquée” 1990, nr 79, s. 13.

tło dla działań ewaluacyjnych nauczyciela akademickiego, to będą one realizacją dydaktycznych motywacji autorki.

W szkole wyższej w Polsce przez długi okres panowała kultura ewaluacji wiedzy. Działania przedakcesyjne oraz samo wejście Polski do Unii Europejskiej otworzyło szkolnictwo wyższe w Polsce na harmonizację procesu dydaktycznego z uczelniami innych krajów europejskich. Oznaczało to nie tylko wdrożenie procesu Bolońskiego (Deklaracja Bolońska została podpisana 19 czerwca 1999), czyli standaryzacji długości trwania poszczególnych etapów studiów czy wprowadzenie punktacji ECTS (ang. *European Credit Transfer System*), ale też podążanie za ustaleniami Rady Europy dotyczącymi szkolnictwa wyższego.

Jednym z ważniejszych dokumentów opracowanych niedawno przez Radę Europy, sekretariat Boloński oraz Grupę Koordynującą są Ramy Kwalifikacji w Szkolnictwie Wyższym w Europie (2009 r.). Do najważniejszych zaś aktów prawnych, poprzez które Polska dostosowała swoje prawodawstwo w tym zakresie, należą: *Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym*<sup>2</sup>, *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*<sup>3</sup> oraz *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia*<sup>4</sup>.

Poszczególne kierunki w uczelniach opracowują swoje efekty kształcenia opierając się na efektach kształcenia w obszarach nauk, do których należą. Dla kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka obcego* efekty kształcenia znajdują się w zakresie nauk humanistycznych i nauk społecznych. Efekty kształcenia zostały podzielone na trzy rodzaje:

- wiedza, czyli deklaratywny zasób informacji,
- umiejętności czyli działania, które pozwalają wykazywać się nabytymi kompetencjami zawodowymi,
- kompetencje społeczne, które ułatwiają życie, bycie razem, w ramach grupy czy ekipy.

Obserwujemy zatem, że efektem kształcenia nie jest już tylko wiedza, lecz także *know how* i *savoir-vivre*. „Wiedza” została pozbawiona swojego monopolu.

---

<sup>2</sup> Dz.U. 2014 poz. 1198.

<sup>3</sup> Dz.U. 2011 nr 253 poz. 1520.

<sup>4</sup> *Ibidem*, poz. 1521.

W omawianym przykładzie kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka obcego*, 18 efektów kształcenia przyporządkowane jest „wiedzy”, 13 odpowiada „umiejętnościom”, a 8 „kompetencjom społecznym”<sup>5</sup>. Mimo iż efektów związanych z wiedzą jest najwięcej, to można stwierdzić, że połączone „umiejętności” i „kompetencje społeczne” są liczniejsze niż sama „wiedza”. Nie jest to bez znaczenia, także ze względu na fakt, że efekty te dotyczą profilu praktycznego, a nie ogólnoakademickiego.

Co to oznacza dla ewaluacji? Z pewnością forma ewaluacji będzie odpowiadała charakterowi zajęć – w zależności od tego czy jest to wykład, czy ćwiczenia, akcent będzie położony albo na „wiedzę”, albo na „umiejętności” i „kompetencje społeczne”. Treść przedmiotu też może mieć wpływ na przyjmowane przez nauczyciela rozwiązania ewaluacyjne, np. przedmioty z kręgu nauk społecznych łatwiej wpiszą się w formy ewaluacyjne, w których student będzie wykazywał się kompetencjami społecznymi. Nie ma tutaj jednak przyporządkowań automatycznych, a w dalszej części pracy autorka postara się wykazać, że „kompetencje społeczne” kształtowane są przez sam fakt nawiązania relacji nauczyciel-uczeń. Przyjmując jednak w miarę zrównoważoną realizację poszczególnych efektów kształcenia, to tylko połowa ewaluacji dydaktycznych w czasie całego cyklu kształcenia, powinna odnosić się do zasobów informacji, druga zaś połowa powinna mieć charakter praktyczny.

Ponieważ ewaluacja jest pojęciem bardzo szeroko stosowanym, należy zawęzić jej znaczenie, do tego, które będzie przedmiotem niniejszego artykułu. Według definicji Bolesława Niemierki:

ewaluacja dydaktyczna jest systematycznym zbieraniem informacji o warunkach, przebiegu i wynikach działań dydaktycznych w celu ulepszenia tych działań lub podjęcia decyzji o ich prowadzeniu [...], jest pogłębionym sprawdzaniem i ocenianiem osiągnięć uczniów obejmującym analizę warunków przebiegu i wyników nauczania nastawionym na ulepszenie procesu dydaktycznego<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Efekty kształcenia dla kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka obcego*, [na:] <http://pwszta.edu.pl/institut-humanistyczny/pedagogika-przedszkolna-i-wczesnoszkolna-z-jezykiem-obcym/> (28.12.2016).

<sup>6</sup> B. Niemierko, *Ewaluacja dydaktyczna. Standardy edukacyjne. Elementy statystyki opisowej*, Gdańsk 1998, s. 8.

Powyższa definicja prezentuje ewaluację jako działania ukierunkowane na cele kształcenia, co pozwala pominąć znaczenia tego terminu w kontekście handlowym czy odnoszące się do działalności szkoły-instytucji jako całości. Wśród dziedzin życia szkoły, objętych działaniami dydaktycznymi wyróżniamy kształcenie i wychowanie. Efekty kształcenia, w formie aktualnie obowiązującej w szkolnictwie wyższym, obejmują obydwie wymienione dziedziny. Poprzez rozbudowanie efektów kształcenia do trzech różnych form, szkoła wyższa zobowiązana jest zapoznać i rozliczać studenta z kompetencji związanych ze światem wartości społecznych. Jest to nowość na tym poziomie edukacji, gdzie kształcenie, nawet w formach praktycznych dominowało nad wychowaniem, uznawanym za działanie niewłaściwe w stosunku do osób dorosłych.

W objaśnieniu profesora Niemierki ukazano też, że ewaluacja dydaktyczna obejmuje dwie odrębne czynności jakimi są „sprawdzanie” i „ocenie”. Przedmiotem refleksji w niniejszym artykule jest jedynie adekwatność form ewaluacji do realizowanych efektów kształcenia, czyli „sprawdzanie” nie zaś „ocenie”. Rozważania z zakresu docymologii, czyli samo wartościowanie produktów pracy studenta jest etapem następującym po ustaleniu sposobu oceniania i jako takie, nie będzie przedmiotem niniejszego artykułu.

Ewaluacja może pełnić różne funkcje. Jean Jacques Guilbert definiuje ewaluację w edukacji jako „działanie, uwidaczniające w jakim stopniu zostały osiągnięte cele kształcenia”<sup>7</sup>. Informacja osiągnięta w wyniku tego działania może, jako informacja zwrotna, trafić do samego uczącego się i spełni wówczas funkcję formatywną. Jeżeli posłuży się nią nauczyciel do ulepszania czy odpowiedniego konstruowania samego procesu dydaktycznego, ewaluacja będzie mieć charakter diagnostyczny. W wypadku gdy pomiar osiągnięć następuje po danym etapie kształcenia, nazywa się go ewaluacją końcową, czyli sumatywną. Ten ostatni rodzaj ewaluacji, jako odzwierciedlający cele edukacji, będzie punktem odniesienia dla dalszych przemyśleń zawartych w niniejszej pracy.

*Strategia rozwoju Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie na lata 2012-2019*<sup>8</sup> przedstawia, między innymi, **Misję Uczelni oraz pięć Celów Strate-**

---

<sup>7</sup> B. Okleja, *Ewaluacja – materiały grantowe*, Puławy 2012, s. 2, [na:] <http://www.pcdzn.edu.pl/publikacje/Granty/ewaluacja.pdf> (28.12.2016).

<sup>8</sup> *Strategia rozwoju Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie na lata 2012-2019*, [na:] <http://www.pwsztar.edu.pl/~bipw/uchwaly/2012.49.strategiauczelni.pdf> (28.12.2016).

**gicznych wpisujących się w Strategię Rozwoju Uczelni.** Można przeczytać w tym dokumencie, że:

Upowszechnianie i pielęgnowanie wartości akademickich służy kształtowaniu postaw etycznych studentów i nauczycieli akademickich, których prawa i obowiązki podporządkowane są wspólnemu etosowi, który wymaga, żeby przekazywanie wiedzy, jej przyswajanie i sprawdzenie [podkreśl. – M. Sz-N] [...], odbywało się w zgodzie z zasadami wzajemnego szacunku, odpowiedzialności, uczciwości [podkreśl. – M. Sz-N.] i poszanowania prawa<sup>9</sup>.

Podobny wydzźwięk ma pierwszy cel operacyjny zanotowany dla Celu Strategicznego 2: „Uczelnia kształtująca postawy swoich studentów i nauczycieli w duchu zasad etycznych i wartości akademickich”<sup>10</sup>. Umieszczenie postaw etycznych i wymienienie wartości akademickich w dokumentach wiodących Uczelni, jest sygnałem, że podejmuje ona wyzwanie wychowawcze, które zawarte jest w efektach kształcenia.

Ponadto, Cel Strategiczny 1: „Uczelnia dbająca o wysokość jakości kształcenia”<sup>11</sup> nakłada na nauczycieli obowiązek wysiłku ukierunkowanego na podnoszenie własnych umiejętności dydaktycznych. Można dopowiedzieć, że dotyczy to również tworzenia własnego, pertynentnego systemu ewaluacyjnego.

Oto podział kompetencji według S. Dylaka, przytoczony za Lechem Kacprzakiem<sup>12</sup>: kompetencje bazowe, to te, które są bezwzględnie przestrzegane; kompetencje konieczne – potrzebne są do pracy konstruktywnej, tj. takiej by móc wypełnić przypisane danej szkole zadania edukacyjne; istnieją również kompetencje pożądane – takie, które stanowią cel edukacyjny. Posługując się tym rozróżnieniem, można stwierdzić, że określenie etosu Uczelni stanowi rękojmię kompetencji pożądanych, ale to od aktorów w klasie zależy ranga nadawana poszczególnym wartościom czy kompetencjom społecznym w ich codzienności. W świetle obowiązku ciążącego na nauczycielach, dla tej grupy stają się to również kompetencje konieczne.

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 5.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 7.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Piła 2006, s. 48.



By ewaluacja mogła być obiektywna, dydaktycy wymieniają trzy podstawowe warunki: trafność, rzetelność i praktyczność. Hanna Komorowska omawia te warunki na przykładzie testów językowych<sup>13</sup>, ale w innych przedmiotach humanistycznych też znajdują one swoją rację bytu. Streszczając, za dobry test językowy uważa się ten, który:

- sprawdza wiedzę/umiejętności, które mają podlegać ewaluacji, zachowując przy tym zasadę proporcjonalności: najważniejsze zagadnienia reprezentowane są przez odpowiednio liczną grupę pytań/ćwiczeń;
- minimalizuje efekt przypadku i niejasności, tzn. kryteria oceny są na tyle jasne, że dwie różne osoby przyznają za przykładowo wypełniony test tę samą ilość punktów;
- można go przeprowadzić mając gwarancję, że kontrolowany jest czas potrzebny na jego wypełnienie i samodzielność pracy.

Wyżej wymienione zasady ewaluacji wydają się satysfakcjonujące przy konstruowaniu prac ewaluacyjnych dotyczących wiedzy i umiejętności. W przypadku „kompetencji społecznych”, łatwo zauważyć nieadekwatność powyższych porad.

Posłużmy się przykładem efektu kształcenia K\_K02 dla kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka obcego*. Brzmi on następująco:

student wykazuje aktywność, podejmuje trud i odznacza się wytrwałością w realizacji indywidualnych i zespołowych działań profesjonalnych w zakresie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej<sup>14</sup>.

By móc określić czy efekt ten został zrealizowany, należy stworzyć odpowiednie warunki do wykonania zadania, a w przypadku prac grupowych, zastosować mechanizm wyodrębniania nakładu pracy każdej z osób. To jednak nie wyczerpuje problematyki. Ewaluacja „kompetencji społecznych” jest w szczególności sposobem skorelowana z wychowaniem, o którym była mowa wyżej. Wpływa to z zasady izomorfizmu wychowawczego, który zakłada, że wychowanie jest skuteczne gdy „doświadczenia i sytuacje są pokrewne celowi wychowania”<sup>15</sup>. Trudno nie zgodzić

<sup>13</sup> H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 1999, s. 240-243.

<sup>14</sup> Efekty kształcenia dla kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka obcego*, op. cit.

<sup>15</sup> A. Dymanus, *Postawy rodziców wobec dzieci oraz świadomość błędów wychowawczych*

się z postulatem, że nauczyciel powinien się wykazywać takimi kompetencjami jak: rozumienie potrzeby ciągłego dokształcania się, posiadanie przekonania o konieczności bycia profesjonalistą, docenianie znaczenia etyki w badaniach naukowych, współdziałanie, odpowiedzialne przygotowywanie się, umiejętne komunikowanie się, rozwiązywanie trudnych sytuacji. Jest to wyciąg z zapisów umieszczonych w efektach kształcenia dotyczących kompetencji społecznych dla kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka obcego*.

Sposób pracy nauczyciela, w tym wykazywanie się kompetencjami wymaganymi przez niego u studentów, jest nieodzownym warunkiem wiarygodności nauczania. Dlatego też rozważania zostaną przeniesione teraz na grunt osobowy, z odniesieniem do osoby nauczyciela.

## Spojrzenie pedeutologiczne

„Jakość nigdy nie jest dziełem przypadku, zawsze jest czynnikiem wysiłku człowieka”<sup>16</sup> twierdził John Ruskin, angielski poeta. Zauważono powyżej, że wysiłek nauczyciela akademickiego zmierzający do zapewnienia jakości został założony w Celu Strategicznym 1 *Strategii Rozwoju PWSZ*.

Dokonywanie ewaluacji jest kompetencją, która, jak każda inna, jest wyuczalna. Nauczyciel, który chce oceniać pracę studentów w sposób kompetentny, musi również w dziedzinie ewaluacji kształcić się przez całe życie. Modelowanie form ewaluacji zależy oczywiście od kontekstu zewnętrznego, ale również od kontekstu wewnętrznego, tzn. wewnątrzinstytucjonalnego. Liczebność grup, zróżnicowanie nauczanych przedmiotów, prowadzenie przedmiotu po raz pierwszy, itp., będą miały wpływ na wybór danej formy ewaluacji przez nauczyciela. Wybór ten może być merytorycznie postrzegany jako dopasowany lub nie do zakładanych efektów kształcenia, ale może też być oceniany w kategoriach wartości – jako odpowiadający budowaniu relacji wzajemnego szacunku lub nie. Dla nauczycieli doskonalących swój warsztat zawodowy, informacja zwrotna, w postaci wyników studentów czy

---

w *procesie socjalizacji*, 2014, <http://www.psychologia-spoeczna.pl/artykuly/1577-postawy-rodzicow.html> (27.12.2016).

<sup>16</sup> S. Chwirot, *System akredytacji kierunków studiów prowadzonej przez Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną* [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Poznań 2000, s. 18.

ich opinii, jest bezcenna i powinna służyć modyfikacji własnych działań ewaluacyjnych. Aktualnie, kompetencje nauczyciela w tym zakresie są oceniane przez studentów w kwestionariuszach po zakończeniu kursu. Stanowi to „globalną” informację zwrotną, często nacechowaną emocjonalnie (na co mogłyby wskazywać identyczne oceny stawiane danemu nauczycielowi we wszystkich kategoriach), która pojawia się w momencie, gdy student ma już ogłęd całości kursu. Tym samym, rezultat ankiety może wpłynąć na modyfikację zachowań *a posteriori*, ale nie oddziałuje na sytuację problemową w czasie realnym.

By promować dialog w tym zakresie, informacja na temat formy ewaluacji powinna dotrzeć do nauczyciela wcześniej i być bardziej konkretną. Nowoczesne technologie umożliwiają zebranie tego typu informacji w sposób anonimowy, tak by opinie nie rzutowały na bezpośrednie relacje student-nauczyciel. Wprowadzenie głosu uczniów do konsultacji związanych z ewaluacją nie oznacza wprowadzenia demokratyzacji do klasy i rządów większości. „Jeśli to, co ich różni przestaje ich dzielić, stają się partnerami”<sup>17</sup> i to właśnie o zgodne podążanie w obranym kierunku chodzi, wędrówkę, podczas której nauczyciel pełni rolę eksperta.

Sposób ewaluacji jest pochodną nie tylko efektów kształcenia i dziedziny nauki (o czym wspomniałam już wcześniej), lecz jest zbieżny z podejściem danego nauczyciela do nauczania jako takiego. Przytoczenie, za Anną Brzezińską, trzech modeli kształcenia według Fenstermachera i Soltisa (1986): „podejście egzekwujące”, „terapeutyczne” i „liberalne”<sup>18</sup>, pozwoli czytelnikowi na ogłęd zróżnicowanych podejść nauczycieli do kwestii nauczania.

W pierwszym podejściu, nauczyciel jest przekonany o swojej kierowniczej roli w procesie uczenia się studenta. Stosuje on więc formy ewaluacji, które pozwolą mu na jednoznaczne stwierdzenie czy student osiągnął czy nie dany efekt kształcenia, na poziomie odpowiadającym szczegółowym wyobrażeniom nauczającego. Wydaje się, że przy tym podejściu uwypuklona jest normatywna funkcja ewaluacji oraz społeczna presja efektywności.

W „podejściu terapeutycznym” punktem odniesienia jest osoba uczącego się. Dany efekt kształcenia może być zrealizowany w różny sposób, przez różnych studentów. Miarą sukcesu można uczynić, w tym podejściu, zindywidualizowany

<sup>17</sup> L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, op. cit., s. 88.

<sup>18</sup> A. Brzezińska, *Interakcyjny model edukacji w szkole wyższej* [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, op. cit., s. 59.

postęp w osiągnięciu danego efektu kształcenia. Można dzięki temu dać uchwycić uczącemu się proporcjonalny związek między wkładem pracy a efektami nauki. Ewaluacja podejmowana w tym duchu, pełni funkcję motywującą do dalszej pracy. Jako przyczynę niedostatku, student widzi niewystarczającą ilość czasu poświęconego na naukę, źródło zaś sukcesu tkwi w jego własnej pracy. Tworzy się związek między treściami/umiejętnościami a ich znaczeniem w życiu studenta.

„Podejście liberalne” promuje zaangażowanie i kreatywność uczących się. Ewaluacja w tym podejściu opiera się na metodach problemowych, w których punktowane jest krytyczne myślenie w stosunku do przedstawianych treści.

**Jakiegokolwiek nie byłoby podejście nauczyciela, założeniem fundamentalnym muszą być jasne reguły oceniania i ich przestrzeganie.** Jest to warunkiem budowania relacji ze studentami opartej na poczuciu sprawiedliwości. W ten sposób nauczyciel wypełnia nie tylko swoją instytucjonalną rolę kierownika procesu uczenia się, ale też rolę interakcyjną. Należy szerzej zatrzymać się przy tej warstwie roli społecznej nauczyciela.

Przyjmowanie, że wyniki ewaluacyjne otrzymane dzięki danej formie sprawdzania efektów kształcenia są pochodną wyłącznie działalności dydaktycznej nauczyciela jest błędem. Zależą one w dużej mierze od zdolności interakcyjnych nauczającego. Przykładowo: wyniki testu nie będą jednakowe jeżeli nauczyciel zapowie go dzień wcześniej, albo tydzień przed planowanym terminem sprawdzianu.

Kompetencja interakcyjna obejmuje otwarcie na drugiego człowieka – czyli zauważenie, że uczący się jest nie tylko studentem, ale po prostu osobą, która ma swoje potrzeby i ograniczenia. Na szczególną uwagę zasługuje tutaj potrzeba wzajemnego poszanowania, obdarzenie zaufaniem i uwzględnienie trudności związanych ze strukturyzowaniem swojej wiedzy. Nowe postrzeganie otoczenia powoduje zmiany w strukturze osobowości, co łączy się z poczuciem niepokoju. Nauczyciel powinien to uwzględnić i budować jak najlepszą atmosferę wokół form ewaluacyjnych.

Ponadto, nauczyciel powinien stworzyć warunki do poprawnej interakcji. Składają się na nią zwykle:

- dyscyplina przejawiająca się w kulturze słuchania,
- dobra atmosfera, w której zachowana jest czujność,
- rzetelność w przekazywaniu informacji.

Lech Kacprzak wymienia jeszcze inne cechy nauczyciela, które stanowią integralną część etyki zawodowej, są to: „obiektywność, sprawiedliwość, konsekwencja,

słowność, bezstronność, uczciwość, poszanowanie godności człowieka”<sup>19</sup>. Dlaczego zwraca się uwagę na kompetencje interakcyjne nauczyciela w kontekście ewaluacji? Nie tylko ze względu na uwarunkowania wychowawcze, o których już była mowa, ale także w kontekście odkryć neurobiologicznych. Badania Antonio Damasio łączą lepsze wyniki uczenia się z odczuwaniem pozytywnych emocji. Wykazano, że np. odczuwanie smutku powoduje „osłabienie procesu kojarzenia, ograniczenie zdolności wnioskowania, nadmierną koncentrację na jednym obrazku”<sup>20</sup> [przeł. – M. Sz-N]. Tak więc wieloaspektowa efektywność nauczania wymaga od nauczyciela nie tylko kompetencji z zakresu nauczanego przedmiotu, lecz również pracę nad rozwojem własnej osobowości.

Poniżej przytoczone zostaną konkretne przykłady rozwiązań ewaluacyjnych, które zaistniały nie tylko jako sprawdzanie zakładanych efektów kształcenia, ale które są realizacjami wynikającymi ze sposobu funkcjonowania nauczyciela jako osoby w środowisku szkolnym. Zaprezentowane formy ewaluacji dotyczą jednego kierunku humanistycznego, na przestrzeni jednego roku akademickiego. Grupa studencka liczyła ok. 40 osób. Wymienione formy ewaluacji końcowej zostały wybrane przez nauczycieli akademickich lub były ustalone ze studentami. W nawiasach podana jest liczba przedmiotów, które objęte były daną formą ewaluacji w ramach zaliczenia z oceną lub egzaminu.

Formy jednorazowej kontroli efektów kształcenia:

1. Przygotowanie wystąpienia ustnego lub pracy pisemnej o określonych parametrach (10).
2. Ustalone pytania otwarte do przygotowania, wybierane drogą losowania (4).
3. Pytania otwarte/zamknięte z elementem niekonsekwencji w ustaleniach (4), np. bazujące na materiale innym niż zapowiedziany; mające formę inną niż ta, która była zapowiedziana (np. miały być pytania zamknięte a są otwarte albo odwrotnie); nieustalone pytania otwarte, inne niż podane do przygotowania.
4. Pytania zamknięte z przerobionego materiału (2).
5. Test o poziomie złożoności wyższym niż przerabiane ćwiczenia (1).

<sup>19</sup> L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, op. cit., s. 60.

<sup>20</sup> A. Damasio, *L'erreur de Descartes*, Paris 1995, s. 212.

Formy wieloskładnikowej ewaluacji wyników kształcenia:

1. Prace projektowe (4), regularne prace odpowiadające przerabianym treściom, składane do teczki projektowej, omawiane podczas zajęć lub pod koniec semestru.
2. Testy, odpowiadające fragmentom opracowanego materiału (3).
3. Aktywność na zajęciach na podbudowie wskazanych działań pozalekcyjnych z samooceną (3).
4. Wykonywanie prac o zmieniającej się wadze, liczbie i formie (3).

Przedstawiona lista nie pozwala stwierdzić czy forma ewaluacji była dostosowana do sprawdzanych efektów kształcenia (kryterium trafności), lecz pozwala na przegląd różnorodnych podejść do edukacji. Można też zaobserwować płaszczyznę interakcji nauczyciel-uczeń, która została usankcjonowana daną formą ewaluacji. Czytelnik, który jest nauczycielem, w zależności od swojego punktu odniesienia, wyciągnie wnioski dla własnego rozwoju zawodowego. Komentarze studenckie do powyższych form ewaluacji, zostaną umieszczone w trzeciej części artykułu.

Domykając problematykę osobowego odniesienia nauczyciela do proponowanych przez niego form ewaluacji, należy poruszyć kwestię „talentu pedagogicznego”. Stefan Szuman twierdzi, że nie ma talentu wrodzonego, tylko, że talent jest wynikiem pracy i okoliczności. Nie inaczej jest w przypadku talentu pedagogicznego: „problem talentu pedagogicznego sprowadza się do problemu osobowości nauczyciela”<sup>21</sup>. Według Gordona W. Allporta osobowość to: „dynamiczna struktura cech psycho-fizycznych, która decyduje o tym, że człowiek zachowuje się, myśli, czuje i reaguje w sposób typowy dla siebie, charakteryzujący daną osobę”<sup>22</sup>. Skoro jest dynamiczna, to znaczy, że można ją modyfikować, podobnie jak zostało to stwierdzone w przypadku możliwości rozwijania kompetencji dokonywania ewaluacji, czy interakcyjnych.

Optymistyczny wniosek dla pedagogów jest zatem taki, że składowe „talentu pedagogicznego” są w ich rękach! To od nauczyciela zależy czy inwestuje w bogactwo własnej osobowości oraz czy chce podjąć pracę nad własnym sposobem rozdawania i umiejętnością oddziaływania na innych.

---

<sup>21</sup> L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Piła 2006, s. 38.

<sup>22</sup> J. Pieter, *Słownik psychologiczny*, Katowice 2004, s. 200.

Chyba każdemu nauczycielowi przeszło przez myśl życzenie, by jego studenci byli zdolni, zainteresowani przedmiotem i w dodatku oddani zgłębianiu tajników wiedzy, bez oglądania się na ilość poświęcanego czasu. Dobrze jest, gdy pedagog uświadomi sobie dość szybko, że tego typu oczekiwanie nie jest nawet utopią, ale szkodliwym dla społeczeństwa zaklinaniem rzeczywistości. Przedmiotem omówienia będą teraz trzy, wyżej wymienione, parametry: zainteresowanie, uzdolnienia i czas.

Wszyscy studenci nie będą szczególnie zainteresowani wyłącznie jednym przedmiotem, a chociaż talent pedagogiczny danego nauczyciela może poprawić statystyki, należy brać pod uwagę różnorodność zainteresowań studenckich. Są kraje, w których prawda o różnorodności zainteresowań przekłada się na realia ewaluacyjne stosowaniem „współczynników oceny”, tzn. że po wyborze „ulubionych” przedmiotów, oceny z nich otrzymywane mają większą wartość wagową niż, te, które nie zostały ujęte w profilu ucznia (na poziomie licealnym).

Na poziomie akademickim istnieje możliwość, by student wybierał przedmioty, tworząc z nich swój własny program. W uczelniach, gdzie przedmioty są w większości narzucane, brak zainteresowania danym przedmiotem może skutkować dążeniem studenta do uzyskania z niego minimalnej pozytywnej oceny, umożliwiającej dalsze studiowanie. Jest to jedna z sytuacji, która ukazuje minimalistyczne podejście do nauki jako całkowicie zasadne. Czasami jest to trudne do przyjęcia dla pedagogów i wiąże się z generowaniem problemów relacyjnych.

Drugim dylematem, który musi rozwiązać nauczyciel rozpoczynając pracę z daną grupą jest wypośrodkowanie wymagań. Uczniowie zdolniejsi powinni mieć wtedy dodatkową ścieżkę rozwoju, a ci mniej zdolni, powinni mieć możliwość dodatkowych konsultacji. W PWSZ doradztwo ze strony nauczyciela jest właśnie zorganizowane w ramach regularnych konsultacji. Stworzenie, dla jak największej liczby osób w grupie, możliwości rozwoju odpowiadającej ich „strefie najbliższego rozwoju”<sup>23</sup>, jest dla nauczyciela wyzwaniem. Tak pojęte dobro grupy, wymagałoby, by sylabusy przedmiotu mogły być aktualizowane już po spotkaniu nauczyciela z konkretnymi studentami. Po diagnozie lub rozmowie, nauczyciel byłby w stanie lepiej dopasować wymagania ewaluacyjne do osób, z którymi dane mu było podjąć pracę.

---

<sup>23</sup> L. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris 1997, s. 351.

Czas, który student ma poświęcić na naukę jest szacowany w aktualnych planach studiów za pomocą punktów ECTS. Jeden punkt ECTS to około 30 godzin pracy. Jest to wartość przybliżona, gdyż jest rzeczą naturalną, że studenci pracują w różnym tempie – można to zauważyć podczas ćwiczeń, gdy niektóre osoby dawno już skończyły wykonywać polecenie, a inne zrobiły w tym czasie połowę zadanego ćwiczenia. Rozbieżności czasowe są duże, jeżeli w grę wchodzi kreatywność czy dokładność/rozległość badań własnych. Być może, zwłaszcza w przypadku prac tego typu, dobrze byłoby wprowadzić zwyczaj podawania przez studentów przybliżonego czasu poświęconego na wykonanie zadania. Po rozpoznaniu sytuacji i zdobyciu w tym zakresie doświadczenia, nauczyciel mógłby w sposób bardziej świadomy planować pracę pozalekcyjną młodzieży.

Rozpatrzony teraz zostanie punkt widzenia osób uczących się, dla których ewaluacja stanowi odniesienie w określaniu własnych osiągnięć szkolnych, ale jest również ważnym elementem stanowiącym o postrzeganiu nauczycieli oraz formowaniu nastawienia do szkoły jako instytucji.

## Spojrzenie studenckie

Kilka myśli w zakresie ewaluacji z punktu widzenia uczących się przekazane zostanie na podstawie miniankiety. Ankieta została przeprowadzona wśród studentek, które brały udział w wymienionych w drugiej części artykułu formach ewaluacji podczas pierwszego roku studiów na kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka obcego*. Ankietę wypełniło 27 osób, co stanowi 75 % grupy, która kontynuuje studia na drugim roku (36 osób).

Ankieta zawierała cztery pytania. W pierwszym pytaniu ankiety, Autorka prosiła respondentki o wskazanie znaczeń słowa ewaluacja. Drugie pytanie zawierało listę form ewaluacji. W pierwszej części pytania należało wskazać tę formę (te formy), która najbardziej odpowiadała danej osobie i wyjaśnić dlaczego. Druga część pytania dotyczyła formy ewaluacji, która była frustrująca i podobnie jak w pierwszej części, należało uzasadnić swoje zdanie. Trzecie pytanie dotyczyło postrzegania zadań jakie stoją przed ewaluacją. Respondentki miały też możliwość wyrażenia dodatkowych komentarzy lub wniosków, z czego skorzystały dwie osoby.

Ewaluacja kojarzona jest przez studentów głównie ze sprawdzaniem (10 opinii), ocenianiem (6) i kontrolą (1), co zgodne jest funkcjonowaniem ewaluacji w kontek-



ście szkolnym. Dla wielu osób jest to również okazja do powtórzenia, uporządkowania i podsumowania wiadomości czy działań (8). Szersze spojrzenie na ewaluację zaprezentowało 6 osób, dla których badania ewaluacyjne umożliwiają zapoznanie się z czymś zdaniem, opinią czy komentarzem. Jest to możliwość obiektywizacji własnego spojrzenia dzięki doświadczeniu innych osób.

Wizja ewaluacji jako takiej, odbija się w postrzeganiu jej roli. Najczęstszym punktem odniesienia jest student, który dzięki ewaluacji:

- otrzymuje informację o poziomie jego wiedzy/ umiejętności (8 opinii),
- otrzymuje informacje o kierunku rozwoju, który powinien przyjąć w przyszłości (7),
- wie co było dobre w danej pracy/projekcie, co można zmienić, by ulepszyć tę pracę, jakie braki powinien uzupełnić (7).

Dla jednej osoby, ewaluacja ma funkcję instrumentalną – pozwala na kontynuowanie studiów. Klika osób zauważa, że ewaluacja spełnia również rolę informującą w stosunku do nauczyciela: pozwala doskonalić zajęcia (4), modyfikować cele, tak, by polecane zadania miały sens (3), jest wreszcie miernikiem efektywności nauczania i doboru treści (2).

Nie ulega zatem wątpliwości, że studenci dostrzegają wielorakie zadania jakie może spełniać ewaluacja, co prowadzi do wniosku, że jej rola jest istotna w kształtowaniu jakości nauczania. Jedna z respondentek podsumowała to w następujący sposób „Działania ewaluacyjne powinny być dokładnie przemyślane oraz dostosowane do indywidualnych preferencji uczniów/ studentów.”

Odpowiedzi udzielone na temat preferencji studenckich w stosunku do form ewaluacji pozwalają na wyodrębnienie różnych kryteriów, którymi posługują się studenci, by określić czy dana forma ewaluacji jest odpowiednia czy nie. Na podstawie ankiety, można wyodrębnić cztery grupy argumentów:

- walory merytoryczne danego rozwiązania, czyli czy studenci mają poczucie, że faktycznie się czegoś uczą i czy to jest trwałe,
- aspekt emocjonalny – obejmuje argumenty, które przedstawiają emocje towarzyszące danym rozwiązaniom, ujęty jest też tutaj wymiar indywidualnego przeżywania danej sytuacji oraz budowania relacji uczeń-nauczyciel,
- wymiar praktyczny – w obrębie tego wymiaru znajdują się argumenty odnoszące się do czasu i warunków przygotowania się do danej formy ewaluacji, jak również ocena stopnia trudności wymaganej pracy,

- argumenty odnoszące się do wartości akademickich, takich jak np. trafność i rzetelność zaproponowanej formy ewaluacji, wyrażane stwierdzeniami o „sprawiedliwej ocenie” czy „szczęściu”.

Zastanawiające jest, że argumenty merytoryczne przytaczane są tylko przy omawianiu dobrze odbieranych form ewaluacji. W przypadku frustrujących form spotkamy częściej argumenty dotyczące czasu pracy wraz z emocjami towarzyszącymi danemu procesowi ewaluacji.

Wśród form ewaluacyjnych wymienionych w drugiej części artykułu, tylko dwie mają jednoznacznie pozytywny wydźwięk: „Pytania zamknięte z przerobionego materiału” (16 pozytywnych opinii) i pokrewne: „Testy, odpowiadające fragmentom opracowanego materiału” (5). Jako argumenty mamy przede wszystkim: „szybkie powtórzenie materiału, mały stres, jasne zasady, łatwość przygotowania”. Konsternację jednak budzi zestawienie: „sprawiedliwa ocena” i „gdy czegoś nie wiem, to mogę strzelić”. Widzimy zatem, że „sprawiedliwość” odniesiona jest do notowania wyników przez nauczyciela, a nie do relacji wiedza/umiejętność a ocena.

Bardzo pozytywny odbiór mają też „Prace projektowe, regularne prace odpowiadające przerabianym treściom, składane do teczki projektowej, omawiane podczas zajęć lub pod koniec semestru” (14 pozytywnych opinii). Wśród argumentów merytorycznych znajdują się: „systematyczna praca, bez konieczności uczenia się rzeczy na pamięć”, „regularne przygotowanie pomaga w przygotowaniu się do zaliczenia, omawianie podczas zajęć powoduje lepsze zrozumienie treści”, „systematyczność prac poprawia jakość nauki”, „lepiej, łatwiej i szybciej przyswajają się materiały”. Kontrargumentów brak; jedyna osoba, która negatywnie oceniła tą formę pracy, nie podała uzasadnienia. Zalety zaś można mnożyć: „bezsstresowa”, „wiadomo było, czego można się spodziewać”, „większa ilość czasu na przygotowanie”.

Dobre noty zebrały też: „Ustalone pytania otwarte do przygotowania, wybrane drogą losowania” (13 pozytywnych/1 negatywna opinia) oraz „Przygotowanie wystąpienia ustnego lub pracy pisemnej o określonych parametrach”(10/2). Przygotowanie szerszych wypowiedzi ma w sobie potencjał pracy twórczej, „można się dokładnie przygotować na dany temat”. Problem pojawia się w przypadku, gdy ktoś nie lubi prezentować ustnie swojej pracy, a podczas losowania jest zawsze element szczęścia, „żeby trafić na temat, który się najlepiej opracowało”.

Wśród najbardziej negatywnie odbieranych form ewaluacyjnych są „Pytania otwarte/zamknięte z elementem niekonsekwencji w ustaleniach” (18 opinii nega-

tywnych). Jakie budzi to emocje?: „zawód, że się człowiek przygotował jak najlepiej a wynik nie był najlepszy”, obawa, niepokój, zdenerwowanie, poczucie krzywdy, niesprawiedliwości „dezorientacja, brak oparcia w stosunku do nauczanej wiedzy”, stres. Jest też podejrzenie o złośliwość, brak szacunku, uczciwości, kłamstwo. Czas poświęcony na naukę nie przekłada się na ocenę z testu. Podobnie jest w przypadku, gdy „Test (jest) o poziomie złożoności wyższym niż przerabiane ćwiczenia” (10). „Aktywność na zajęciach na podbudowie wskazanych działań pozalekcyjnych z samooceną ” budzi mieszane uczucia (4 opinie były pozytywne/ 3 negatywne). Z jednej strony: „aktywność na zajęciach sprawia, że lepiej zapamiętujemy materiał”, a z drugiej: „niektóre osoby są nieśmiałe i mało otwarte na ludzi, dlatego aktywność na zajęciach jest dla nich wyzwaniem i barierą, często są oceniane nieadekwatnie do ich wiedzy”.

Wydawać by się mogło, że „Wykonywanie prac o zmieniającej się wadze, liczbie i formie” jest podobnie odbierane, jak „Pytania z elementem niekonsekwencji w ustaleniach”, a tak nie jest. Tylko jedna osoba ustosunkowała się negatywnie do tej formy ewaluacji wieloskładnikowej, podkreślając „trudność w nauce”. Można z tego wyciągnąć przypuszczenie, że czas zostawiony studentowi na przygotowanie tych dodatkowych prac pozwala na interpretację tych zadań jako aktywność w ramach zajęć.

W swoim artykule poświęconemu interakcji nauczyciel-uczeń w kontekście szkoły wyższej, Anna Brzezińska wyszczególnia trzy wątki w procesie edukacji: edukacyjny (związany bezpośrednio z realizacją efektów kształcenia), indywidualny i grupowy<sup>24</sup>. Jest to inspirujący podział, który można wykorzystać w podsumowaniu odbioru ewaluacji przez studentów.

Weryfikacja efektów kształcenia w różnorodny sposób wydaje się odpowiadać na potrzeby edukacyjne studentów. Nie zaobserwowano jednej formy, która skupiałaby na sobie preferencje wszystkich osób. Odbiór indywidualny form ewaluacji, może nie wartościować danej formy (nie jest ona sama w sobie dobra czy nieodpowiednia), lecz wskazywać na styl uczenia się danej osoby lub na jej uwarunkowania charakterologiczne. Indywidualne podejście do studenta rozszerza się na poszcze-

---

<sup>24</sup> A. Brzezińska, *Interakcyjny model edukacji w szkole wyższej* [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej, op. cit., s. 77.*

gólne aspekty jego studiowania, być może, że formuły wspólnych kryteriów oceny, dla różnych form ewaluacyjnych, będą się coraz bardziej rozpowszechniać.

Ewaluacja, zwłaszcza sumatywna, dla wielu studentów łączy się ściśle z ocenianiem z powodu istnienia możliwości stypendialnych. Wątek grupowy ewaluacji nie został w tej pracy rozwinięty, chociaż zawiera on wiele ciekawych elementów. Ewaluacja może łączyć się przecież z rywalizacją lub współpracą. Jest to jednak temat, dla obszerniejszych rozważań socjologicznych.

Podsumowując powyższe refleksje nad ewaluacją efektów kształcenia w szkole wyższej, można stwierdzić, że działania decydentów, na poziomie krajowym i uczelnianym, otworzyły nowe perspektywy, pełne wyzwań. Autorka żywi nadzieję, że artykuł pobudzi czytelnika do refleksji nad uwarunkowaniami procesu uczenia się (np. wpływ środowiskowej sytuacji studenta na organizowanie swojej nauki), lub będzie przyczynkiem do refleksji w ramach prac zakładów nad sylabusami, albo też skłoni nauczycieli do współpracy ze studentami w zakresie form ewaluacyjnych.

Nauczyciel akademicki stoi w obliczu wyboru: czy tylko dostosowywać własne doświadczenia ewaluacyjne do nowych wymogów, czy może podjąć się konstruowania nowej rzeczywistości ewaluacyjnej razem z uczącymi się/studentami. Jeżeli odpowiedź twierdząca miałaby być podana dla drugiej ewentualności, to procedury administracyjne w obrębie uczelni muszą stać się elastyczne, odpowiadające potrzebom twórczych aktorów procesu dydaktycznego. Istnienie szczegółowych założeń ewaluacyjnych w dokumentacji studiów, uprzednich w stosunku do spotkania nauczyciela z konkretną grupą studentów, ogranicza podmiotowość tych ostatnich. To teraz, w czasie pierwszorzędných zmian, trzeba rozwiązywać nowe dylematy wykorzystując potencjał różnorodności zatrudnionej kadry i studentów.

To, czy rozstrzygnięcia pójdą w kierunku niekrepujących uogólnień, czy może celowanych, konkretnych rozwiązań, otwartych na permanentne adaptacje jest kwestią strategiczną. Być może, obydwie te rozwiązania mogą współistnieć. By głos studentów był słyszany, a nauczyciele akademicy twórczy w ich innowacjach ewaluacyjnych, instytucja musi przewidzieć margines błędu, przyjmując, że istnieje ryzyko nietrafienia i dać formalną możliwość adaptacji. Istotne jest by jakość ewaluacji była satysfakcjonująca zarówno dla studentów, jak i dla nauczycieli, a także dla komisji akredytacyjnych.

Systematyczne zbieranie informacji o wynikach działań dydaktycznych przejawia się nie tylko w nowej kulturze ewaluacji efektów kształcenia. Cała seria zabiegów, od oceny nauczycieli akademickich przez studentów, po różnego rodzaju działania sprawozdawcze ma na celu ujęcie efektywności pracy aktorów akademickich. Wzajemna korelacja poszczególnych narzędzi i ich „uprządkowanie” – czyli używanie ich jako wskazówek, a nie jako dokumentów formalnych, jest kolejnym wyzwaniem dla środowiska akademickiego. A wszystko w imię podnoszenia jakości kształcenia.

## Bibliografia

- A. Damasio, *L'erreur de Descartes*, Paris 1995.
- A. Dymanus, *Postawy rodziców wobec dzieci oraz świadomość błędów wychowawczych w procesie socjalizacji*, 2014, <http://www.psychologia-spoeczna.pl/artykuly/1577-postawy-rodzicow.html> (27.12.2016).
- Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Poznań 2000.
- R. Galisson, *Où va la didactique du Français Langue Étrangère?*, „Études de Linguistique Appliquée” 1990, nr 79.
- L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Piła 2006.
- H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 1999.
- B. Niemierko, *Ewaluacja dydaktyczna. Standardy edukacyjne. Elementy statystyki opisowej*, Gdańsk 1998.
- B. Okleja, *Ewaluacja – materiały grantowe*, Puławy 2012.
- J. Pieter, *Słownik psychologiczny*, Katowice 2004.
- L. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris 1997.

## Streszczenie

W pierwszej części artykułu autorka nakreśla zmiany w podejściu do ewaluacji w szkolnictwie wyższym. Analizie poddane są efekty kształcenia dla wybranego kierunku studiów Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie. Wykazany jest związek ewaluacji z wyzwaniami wychowawczymi i jakością kształcenia.

Część druga artykułu, przedstawia warunki, w jakich nauczyciel powinien podwyższyć jakość proponowanej przez niego ewaluacji. Podkreślona została waga kompetencji interakcyjnych nauczyciela, wpływających na efektywność nauczania i uczenia się. Przedstawiono listę stosowanych form ewaluacji, z uwzględnieniem niektórych warunków ich realizacji.

W trzeciej części pracy rzeczywistość ewaluacyjna opisana jest z punktu widzenia studenta. To co jest istotne dla uczących się zostało pogrupowane w cztery kategorie argumentów: merytoryczne, emocjonalne, praktyczne i odnoszące się do wartości akademickich. Przytoczone opinie zostały uzyskane dzięki przeprowadzeniu ankiety.

**Słowa kluczowe:** jakość kształcenia, kształcenie ustawiczne, wychowanie

## Summary

In the first part of the article, the author outlines a change in the approach to evaluation in higher education. The learning outcomes are analyzed for the chosen field of study of the State Higher Vocational School in Tarnów. The relationship between the evaluation and educational challenges is shown, as well as its relations with the quality of education.

The second part of the article presents the conditions in which the teacher should raise the quality of the evaluation she/he proposed. The teacher's competence of interactive skills is emphasized, affecting the effectiveness of teaching and learning. A list of forms of evaluation is presented, taking into account some of the conditions of their implementation.

In the third part of the work, the reality of evaluation is described from the point of view of the student, through the analysis of a survey done with students. What is important for learners was grouped into four categories of arguments: factual, emotional, practical and arguments related to academic values.

**Keywords:** quality of teaching, lifelong learning, education

**Jan Pojedyniec**

---

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie  
e-mail: jpojedyniec@pwszta.edu.pl

---

## **Rozwój Biblioteki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie w latach 1998-2015**

The development of Library resources of the State Higher Vocational School in Tarnów in the years 1998-2015

### **Początki**

Historia Biblioteki rozpoczyna się wraz z powołaniem Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie (na podstawie Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 19 maja 1998 roku). We wrześniu 1998 r. rozpoczęto prace organizacyjne związane z uruchomieniem biblioteki, koordynację powierzając Janowi Pojedyńcowi, odpowiedzialnemu za budowanie kolekcji bibliotecznej i informatyzację tej jednostki Uczelni.

Początkowo Biblioteka zajmowała niewielkie pomieszczenia na parterze budynku głównego, gdzie mieściła się skromna czytelnia z 24 miejscami oraz wypożyczalnia z magazynem. Księgozbiór był gromadzony od „zera” i na bieżąco wprowadzany do bibliotecznego systemu komputerowego. Do tego celu został zakupiony w Bibliotece Narodowej program *MAK* (Mały Automatyczny Katalog), który służył do obsługi informatycznej Biblioteki do roku 2008, kiedy to zdecydowano się na jego wymianę i zakup nowszego oprogramowania o nazwie *Patron*.

W pierwszym roku funkcjonowania Biblioteki skład personelu liczył dwie osoby. Jeden pracownik na pełnym etacie obsługiwał jednocześnie czytelnię i wypoży-

czalnię oraz wykonywał zadania związane z gromadzeniem księgozbioru. Druga osoba, zatrudniona na umowę zlecenie, przede wszystkim konstruowała pierwsze zręby księgozbioru oraz administrowała programem komputerowym.

## Misja i organizacja biblioteki

Znaczenie misji dla działalności biblioteki jest bardzo istotne, gdyż umożliwia przygotowanie wymiernych działań uwzględniających różnorodność celów, wynikającą z ich hierarchii, z zakresu przedmiotowego, szerokości organizacyjnego biblioteki, na jakim są przygotowywane, czy ram czasowych<sup>1</sup>.

Biblioteki tworzone przez szkoły wyższe należą do bibliotek naukowych, dlatego ich misją jest służyć potrzebom nauki i kształcenia oraz zapewnianie dostępu do zasobów informacyjnych niezbędnych do prowadzenia prac naukowo-badawczych<sup>2</sup>. W Bibliotece Uczelnianej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej (dalej: PWSZ) w Tarnowie opracowano misję, nawiązując w niej bezpośrednio do strategii Uczelni. Treść misji została wpisana do Regulaminu Organizacyjnego Biblioteki i udostępniona w ramach domowej strony internetowej. W misji zostały wyszczególnione najważniejsze zadania i cele jakie biblioteka powinna realizować, aby misja była wypełniana. Warto w tym miejscu przytoczyć jedno – ważne zdanie ze wstępu do rozdziału na ten temat:

Misją Biblioteki jest wspieranie procesu dydaktycznego i naukowo-badawczego uczelni poprzez zapewnienie dostępu do materiałów bibliotecznych oraz źródeł informacji naukowej i technicznej, niezbędnych do realizacji tego procesu, a także zaspokajanie potrzeb informacyjno-edukacyjnych użytkowników biblioteki<sup>3</sup>.

Organizacja jest to układ wielu wzajemnie przenikających się składowych, dzięki którym ludzie, objęci tym układem, dążą do osiągnięcia wspólnych celów. Proces organizowania to tworzenie takich ram, aby organizacja mogła istnieć od chwili obecnej do dalekiej przyszłości. Szczególny układ stosunków, tworzony w tym pro-

---

<sup>1</sup> R. D. Stuart, B. B. Moran, *Library management*, Littleton 1987, s. 84., cyt. za: E. B. Zybert, *Kultura organizacyjna w bibliotekach*, Warszawa 2004, s. 74.

<sup>2</sup> A. Tokarska, *Typologia i misja bibliotek w kontekście historycznym*, [w:] *Bibliotekarstwo*, red. A. Tokarska, Warszawa 2013, s. 67.

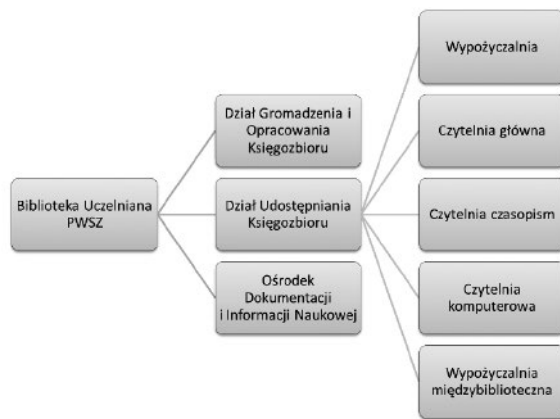
<sup>3</sup> *Regulamin Organizacyjny Biblioteki Uczelnianej PWSZ w Tarnowie*, [na:] <http://biblioteka.pwsztar.edu.pl/wp-content/uploads/2014/04/regulamin-organizacyjny-biblioteki.pdf> (29.11.2016).



cesie, nosi nazwę struktury organizacyjnej<sup>4</sup>. We wspomnianym wyżej Regulaminie Organizacyjnym, poza misją, zawarto szczegółowy opis organizacji Biblioteki oraz zadania i zakresy czynności dla wszystkich jej jednostek wewnętrznych. W efekcie powstała struktura organizacyjna, której schemat przedstawia poniższa grafika.

**Grafika 1.**

Schemat organizacyjny



Źródło: strona domowa biblioteki

Taka struktura organizacyjna nie odbiega zasadniczo od struktur funkcjonujących w dużych bibliotekach akademickich w Polsce. Jednak, z oczywistych względów, ich schematy organizacyjne są bardziej rozbudowane, gdyż realizują szereg zadań specjalistycznych, obsługują dużo większe grona użytkowników i zatrudniają znacząco większy personel<sup>5</sup>.

Przedstawiona na Grafice 1. struktura rozwijała się stopniowo: w pierwszym etapie np. funkcjonowała tylko wypożyczalnia i jedna czytelnia. Wraz z rozwojem przestrzeni bibliotecznej organizowano kolejne czytelnie i usługi (np. Wypożyczalnię Międzybiblioteczną), a najpóźniej utworzono Ośrodek Dokumentacji i Informacji Naukowej.

<sup>4</sup> J. A. F. Stoner, R. E. Freeman, D. R. Gilbert jr., *Kierowanie*, przeł. A. Ehrlich, wyd. 2 zm., Warszawa 2011, s. 306.

<sup>5</sup> Por. I. Gajda, A. Ptak, *Struktury organizacyjne nowoczesnych bibliotek uczelnianych. IV Konferencja Biblioteki Politechniki Łódzkiej*, Łódź 2010, [na:] <http://repozytorium.p.lodz.pl/handle/11652/752> (24.11.2016).

Omawiając zagadnienie struktury organizacyjnej i powiązanej z nią problematyki zarządzania, nie można pominąć bardzo ważnego w tym kontekście organu, jakim jest Rada Biblioteczna. Jest to ciało powoływane na mocy statutu Uczelni jako organ doradczy rektora. W skład Rady wchodzi przedstawiciele nauczycieli akademickich, pracowników Biblioteki i studentów. Do jej kompetencji należy m.in. przedstawianie projektów założeń do kierunków działalności biblioteczno-informacyjnej oraz opiniowanie regulaminów i sprawozdań bibliotecznych. W praktyce Rada wielokrotnie wspierała dyrektora Biblioteki w jego planach rozwojowych, opiniując pozytywnie działania modernizacyjne lub wnioski powołujące nowe jednostki wewnętrzne oraz nowe usługi.

## Rozwój księgozbioru

Właściwie skonstruowany i opracowany księgozbiór to podstawowy element każdej biblioteki naukowej, dlatego też zarządzanie zasobami jest istotą działalności bibliotecznej. Od umiejętności i doświadczenia w tym zakresie zależy w przeważającej mierze efektywność biblioteki. Dysponując tymi samymi środkami finansowymi można osiągnąć zupełnie różne rezultaty jeśli chodzi o poziom obsługi użytkownika<sup>6</sup>.

W Bibliotece PWSZ w zakresie polityki gromadzenia i uzupełniania księgozbioru stosowano model zasobów użytecznych, bazujący na rozeznaniu potrzeb użytkowników oraz stanu wykorzystania zbiorów. W początkowym okresie funkcjonowania skupiono się przede wszystkim na jak najszybszym zabezpieczeniu podstawowych podręczników i skryptów dla studentów poszczególnych kierunków. Do końca 1998 roku udało się zgromadzić niemal 3 tys. woluminów, natomiast w prenumeracie bieżącej znajdowały się 34 tytuły czasopism.

W kolejnych latach liczebność księgozbioru rosła w relatywnie szybkim tempie. Powodem tego były duże przejęcia zbiorów innych bibliotek oraz liczne indywidualne dary. Do znacznego powiększenia stanu kolekcji książek obcojęzycznych przyczyniło się przejęcie księgozbioru biblioteki zlikwidowanego Zespołu Kolegiów Nauczycielskich w Tarnowie, w której zgromadzono, w większości znakomitą, literaturę klasyczną oraz metodyczną w języku angielskim, niemieckim i francuskim.

---

<sup>6</sup> M. Górny, *Od gromadzenia zbiorów do zarządzania zasobami*, [w:] *Stan i potrzeby polskich bibliotek uczelnianych: materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej*, red. A. Jazdon, A. Chachlikowska, Poznań 2002, s. 114.

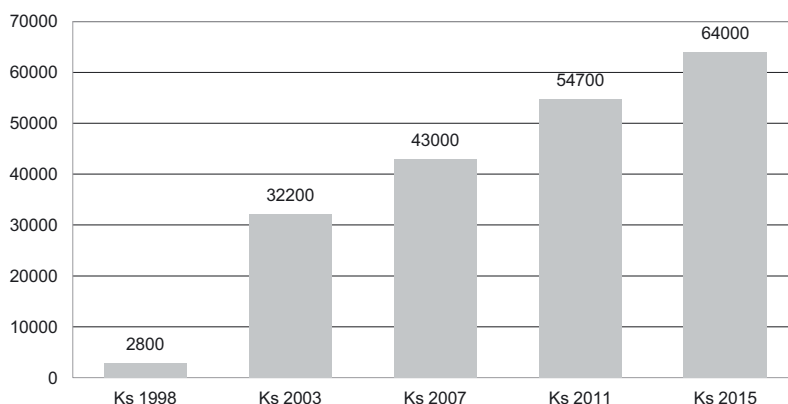
Dzięki pozyskaniu tych zbiorów stan księgozbioru Biblioteki powiększył się o około 13 tysięcy egzemplarzy książek i dokumentów o charakterze specjalnym (map, płyt CD, kaset audio). Z końcem 1999 roku Biblioteka przyjęła duży zbiór ponad 7 tysięcy książek przekazany w formie daru od, nieistniejącego już dziś, Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Tarnowie. W przekazanym zbiorze przeważały książki polonistyczne oraz metodyczne i ze względu na nieraz odległe daty wydania wymagały uważnej selekcji. Niemniej wybrane pozycje znakomicie wzbogaciły posiadany księgozbiór, w którym brakowało literatury klasycznej.

Od początku istnienia księgozbiór Biblioteki wspierany był licznymi darami książkowymi przekazywanymi przez zatrudnionych w Uczelni nauczycieli akademickich. Z inicjatywy ówczesnego Kierownika Zakładu Języka Polskiego – dr hab. Zofii Cygal-Krupowej, prof. PWSZ udało się pozyskać dwa bardzo cenne i okazałe zbiory polonistyczne po zmarłych profesorach krakowskich: śp. Józefie Bubaku oraz śp. Irenie Bajerowej.

Równolegle i systematycznie realizowano zakup książek w księgarniach i antykwariatach, przede wszystkim na podstawie składanych zamówień z poszczególnych instytutów, ale również poprzez analizę nowości wydawniczych i otrzymywanych z księgarni newsletterów. Rozwój księgozbioru w omawianym w tej pracy okresie przedstawia poniższy diagram.

### Grafika 2.

Rozwój księgozbioru w latach 1998-2015



Źródło: opracowanie własne

Z wykresu wynika, że na koniec 2015 r., po 17 latach funkcjonowania Biblioteki, wielkość księgozbioru osiągnęła 64 tys. woluminów książek i dokumentów specjalnych. Systematycznie rosła też liczba tytułów czasopism w prenumeracie: od około 100 tytułów w latach 1999-2002 do 165 tytułów w roku 2015.

Gromadzenie i uzupełnianie zbiorów w formie fizycznej nie było jedynym sposobem pozyskiwania i rozwoju zasobu bibliotecznego. Bardzo ważną rolę odgrywała organizacja płatnego i bezpłatnego dostępu do publikacji elektronicznych. Umożliwiono m.in. dostęp do najciekawszych źródeł informacji elektronicznej w wersji *Open Access* – otwartego, powszechnego i natychmiastowego dostępu do cyfrowych form zapisu danych (więcej informacji na ten temat zawiera część artykułu zatytułowana *W stronę innowacji i nowoczesności*).

## **Przestrzeń biblioteczna**

Jak wspomniano, Biblioteka rozpoczęła swoją działalność na parterze budynku głównego Uczelni, gdzie przydzielono jej cztery pomieszczenia o łącznej powierzchni około 180 m<sup>2</sup>. Po czterech latach sytuacja związana z lokalizacją i zajmowaną powierzchnią uległa zasadniczej zmianie. W 2001 r. zakończono budowę nowego budynku na kampusie uczelnianym – pawilonu dydaktyczno-bibliotecznego, a w marcu 2002 r. oddano do użytku Biblioteki obszerne pomieszczenia na pierwszej kondygnacji, o łącznej powierzchni ponad 500 m<sup>2</sup>. Dzięki nowej przestrzeni można było utworzyć dużą czytelną główną na 70 miejsc i zorganizować w niej księgozbiór w nowoczesny sposób – z wolnym dostępem do półek. Obok czytelnicy głównej, na tej samej powierzchni, ale oddzielną przeszkloną ścianką, ulokowano czytelną czasopism na 10 miejsc oraz czytelną komputerową z 10 stanowiskami komputerowymi. Wypożyczalnia otrzymała również większe lokum z bezpośrednio przylegającym magazynem książek na około 40 tysięcy woluminów. Utworzony został dział gromadzenia i opracowania księgozbioru, w którym pracownicy zajmują się m.in. akcesją wpływających do Biblioteki wydawnictw oraz przygotowaniem ich do udostępniania i katalogowaniem.

Od roku akademickiego 2007/2008 Biblioteka uzyskała, jak się miało okazać czasowo, nowe pomieszczenia o łącznej powierzchni 100 m<sup>2</sup>. Umożliwiło to dość zasadniczą reorganizację jej struktury oraz poprawę komfortu korzystania i jakości oferowanych usług. Do nowych pomieszczeń przeniesiona została czytelnia czaso-

pism, powiększona do 20 miejsc oraz czytelnia komputerowa z 18 całkowicie nowymi komputerami z dostępem do Internetu.

Dzięki tym zmianom znacznie zwiększyła się powierzchnia głównej agendy bibliotecznej – czytelnia głównej, w której mogło teraz przebywać jednocześnie 100 czytelników. W czytelni zainstalowano ponadto kilkanaście dodatkowych regałów z książkami, zwiększając w ten sposób liczbę księgozbioru w wolnym dostępie. Dzięki dużej, jasnej przestrzeni, doświetleniom stolików i regałów, czytelnia stała się miejscem chętnie odwiedzanym. Dodatkowy komfort zyskano dzięki instalacji klimatyzacji w większości pomieszczeń bibliotecznych.

Ponieważ Bibliotekę ulokowano na pierwszym piętrze budynku, w pomieszczeniach rozrzuconych po różnych jego częściach, dyrektor biblioteki zainicjował i zaprojektował system oznakowań komunikacyjnych i informacyjnych. Wykonane na początku maja 2009 r. tablice naścienne przy wejściach do pomieszczeń oraz podwieszane w korytarzach na parterze i piętrze stały się dla czytelników sporym ułatwieniem w dotarciu do właściwych agend.

W 2010 r. uzyskano zgodę władz Uczelni na modernizację wypożyczalni, która z pomieszczenia zaciemnionego i niezbyt przyjaznego zmieniła się w jasną, zapraszającą do środka przestrzeń. Udało się to uzyskać m.in. dzięki dodaniu lamp oświetleniowych oraz zainstalowaniu nowej, estetycznej lamy dwustanowiskowej. Ponadto wypożyczalnia otrzymała nowe zestawy komputerowe oraz drukarkę niezbędną do wydruku zamówień na książki.

W 2012 r. udało się powiększyć przestrzeń magazynową, dzięki utworzeniu dużego magazynu na parterze pawilonu. Powierzchnia magazynu, wynosząca 100 m<sup>2</sup>, zabezpieczała rozwój księgozbioru w perspektywie 5-7 lat. Pojawił się pomysł instalacji w takim magazynie regałów jezdnych w systemie magazynowania zwartego. Zwiększyłyby to pojemność magazynu o ponad 50%. Niestety, posiadka pomieszczenia nie spełnia odpowiednich wymagań technicznych w zakresie utwardzenia, w związku z tym idea ta nie doczekała się realizacji.

W sierpniu 2014 r. zapadła decyzja władz Uczelni o zwolnieniu przez Bibliotekę dwóch sal, które przewidziano dla nowo utworzonego kierunku nauczania. Tym samym ulokowane w nich czytelnie: komputerową oraz czasopism przeniesiono na powrót w sąsiedztwo czytelni głównej, czyli do stanu z roku 2007. Postanowiono wygospodarować więcej miejsca dla czytelni komputerowej, tak by zwiększyć liczbę stanowisk do 26 (w tym 20 stanowisk stacjonarnych plus 6 do pracy dla użytkowników).

ków z własnymi laptopami), gdyż odnotowano większe zainteresowanie użytkowników dostępem do Internetu. W wyniku tych działań znacznemu zmniejszeniu musiała ulec ilość przestrzeni i miejsc w czytelni głównej. Mimo pewnych korzyści, głównie dla korzystających z czytelni komputerowej, ostatnie zmiany, redukujące w praktyce przestrzeń biblioteczną, należy uznać za niekorzystne, zwłaszcza w obliczu potrzeby dalszego rozwoju Biblioteki i jej roli w Uczelni dążącej do akademickości.

## **W stronę innowacji i nowoczesności**

Budując strategię rozwoju Biblioteki Uczelnianej PWSZ w Tarnowie, od samego początku jej funkcjonowania, kładziono duży nacisk, by była to biblioteka nowoczesna, spełniająca współczesne standardy w zakresie obsługi czytelnika i otwarta na jego oczekiwania oraz potrzeby. Idąc takim założeniom naprzeciw, już w pierwszym roku działalności, zakupiono program komputerowy oraz pozyskano niezbędne komputery. Jednak zawsze, kiedy zmagamy się z wyzwaniami nowoczesności, musimy pokonywać trudności często prozaiczne i często związane z finansami. Kompromisem w takiej sytuacji okazał się zakup wspomnianego już oprogramowania *MAK*, które na początku było dużym wyzwaniem, głównie ze względu na zaawansowaną konfigurację. Plusem była niewielka cena oraz źródło pochodzenia – Biblioteka Narodowa. Zaprojektowany został elektroniczny katalog, dostępny dla czytelników na wydzielonych terminalach oraz podjęto, odważną w tamtym czasie decyzję, by nie prowadzić tradycyjnych katalogów kartkowych, lecz szkolić studentów i pozostałych użytkowników w korzystaniu z katalogu komputerowego. Konfiguracja modułu wypożyczalni umożliwiła prowadzenie wypożyczeń za pomocą kodów kreskowych oraz automatyczne generowanie statystyki wypożyczeń. Wszystkie nowe pozycje tuż po zakupie były wprowadzane do bazy w udostępnianym przez Bibliotekę Narodową standardzie bibliograficznym MARC BN<sup>7</sup>. W późniejszym czasie wykonano, we własnym zakresie, konwersję tego formatu na bardziej ujednolicony

---

<sup>7</sup> MARC (ang. Machine-Readable Cataloging) – od lat 60-tych ubiegłego wieku był formatem służącym do zapisu i wymiany danych, używanym w bazach katalogowych i bibliograficznych. Oznaczenie ‘BN’ to dodatkowy kod informujący, iż opracowanie formatu dla potrzeb polskiego odbiorcy wykonała Biblioteka Narodowa. Format stopniowo ewoluował do bardziej ujednoliconego *USMARC-a*, by pod koniec lat 90-tych przyjąć nazwę *MARC 21*, pod którą jest używany jako standard do dziś – również w Bibliotece PWSZ.

USMARC, by umożliwić ewentualne operacje import/eksport do innego oprogramowania. Biblioteka PWSZ była jedną z pierwszych w regionie tarnowskim, jeśli nie pierwszą, która zaczęła stosować ten międzynarodowy format zapisu rekordów bibliograficznych.

W 2008 r. podjęto decyzję o zmianie oprogramowania systemowego dla Biblioteki. Po analizie dostępnych na rynku polskim systemów bibliotecznych wybrano system *Patron* firmy *MOL* z Gdyni. Producent ten znany był z wdrożeń programów *MOL* oraz *Libra* w bibliotekach szkolnych i publicznych. System *Patron* był nowym produktem firmy, skierowanym do małych i średnich bibliotek uczelnianych. Niewątpliwą zaletą nowego systemu było zintegrowanie wszystkich modułów, co ułatwiało pracę i minimalizowało możliwość pomyłek. *Patron* posiada czytelny interfejs graficzny (w odróżnieniu od tekstowego *MAK-a*), co znacząco podnosi komfort pracy przy monitorze. Jest ponadto ściśle zintegrowany z katalogiem internetowym OPAC (Online Public Access Catalog), dlatego każda zmiana w bazie danych jest od razu widoczna dla czytelnika.

Współcześnie niemal każdy system biblioteczny umożliwia pobieranie gotowych opisów bibliograficznych z Internetu. Biblioteki muszą jedynie zdecydować, z jakich konkretnych źródeł chcą pobierać dane. Biblioteka PWSZ, w okresie korzystania z programu *MAK*, pobierała dane bibliograficzne udostępniane przez Bibliotekę Narodową, kiedy jednak powstał Narodowy Uniwersalny Katalog Centralny *NUKAT*<sup>8</sup> zdecydowano, że podstawowym źródłem opisów będzie ta właśnie baza. Z inicjatywy kierownictwa biblioteki, w sierpniu 2007 r. zostało podpisane z Centrum *NUKAT* w Warszawie stosowne porozumienie w tej sprawie. Współpraca z *NUKAT* nie tylko znacznie przyspieszyła opracowywanie nowych opisów bibliograficznych, ale przede wszystkim wpłynęła pozytywnie na jakość katalogu bibliotecznego. Współpraca ma też znaczenie dla promocji Biblioteki, gdyż każdy pobrany z tego źródła opis zostawia w nim swój „śląd” w postaci hiperłącza, które przenosi użytkownika bezpośrednio do naszego lokalnego katalogu OPAC. Umieszczenie w katalogu *NUKAT* informacji o posiadanych dokumentach znacznie usprawnia pracę wypożyczalni międzybibliotecznych poszczególnych bibliotek w kraju i na świecie.

---

<sup>8</sup> Por. M. Burchard, *Narodowy Uniwersalny Katalog Centralny NUKAT po dwóch latach pracy*, „Przegląd Biblioteczny” 2004, z. 3/4, s. 121-137.

Naturalnym następstwem współpracy z NUKAT w zakresie pobierania danych było stosowanie kartotek haseł wzorcowych (khw). Bibliotekarze znakomicie orientują się, jaką funkcję w obszarze opracowywania dokumentów pełni to narzędzie. Tutaj ograniczymy się jedynie do stwierdzenia, iż khw służą ujednocnieniu haseł, które ma na celu zapewnienie jednoznacznej identyfikacji osoby, instytucji, dzieła lub serii w danym katalogu. W ten sposób uzyskujemy adekwatność wyszukiwania, eliminując tzw. szum informacyjny oraz kompletność, czyli gwarancję wyszukania opisów wszystkich poszukiwanych dokumentów znajdujących się w danej bazie<sup>9</sup>. Import i aktualizacja haseł z Centralnej Kartoteki Haseł Wzorcowych NUKAT do bazy programu *Patron* był możliwy po wdrożeniu zintegrowanego z całym systemem, specjalnego modułu khw. Po wymaganym okresie testowym rozpoczęto systematyczny import opisów i haseł z bazy NUKAT oraz codzienną aktualizację tych danych. Zorganizowany w taki sposób system budowania katalogu bibliotecznego zapewnia mu odpowiedni standard, a użytkownikom efektywność dotarcia do żądanych informacji bibliograficznych<sup>10</sup>.

Warto nadmienić, że ze wszystkich bibliotek PWSZ w naszym kraju biblioteka tarnowska, jako jedyna, nawiązała tak ścisłą współpracę z Centrum NUKAT. Aktualnie integrację z NUKAT podjęła większość bibliotek naukowych, a zwłaszcza uniwersyteckich w Polsce.

Szczególnym zagadnieniem w obszarze organizowania dostępu do informacji w bibliotece są języki informacyjno-wyszukiwawcze (jiw) stosowane w katalogach. Wybór rodzaju jiw zależy od danej biblioteki, a czasem również od rodzaju wykorzystywanego systemu bibliotecznego. O ile automatyczne języki formalne nie stanowią problemu i w zbliżonym zakresie są wykorzystywane w bibliotecznych katalogach, o tyle wybór języka rzeczowego wymaga głębszej analizy i zastanowienia. W katalogu Biblioteki PWSZ w Tarnowie do charakterystyki rzeczowej dokumentów zastosowano język słów kluczowych oraz język haseł przedmiotowych (jhp) KABA (Katalogi Automatyczne Bibliotek Akademickich). Decyzja o zastosowaniu jhp KABA była przede wszystkim wynikiem nawiązania współpracy z NUKAT, gdzie

---

<sup>9</sup> Zagadnienie zostało szerzej omówione w artykule A. Paluszkiwicz, *Rola Centralnej Kartoteki Haseł Wzorcowych*. „Przegląd Biblioteczny” 1999, z. 3, s. 149-155.

<sup>10</sup> Proces integracji Biblioteki PWSZ z NUKAT został przedstawiony w referacie J. Pojedyniec, *Kartoteki haseł wzorcowych – wyzwanie czy konieczność? (na przykładzie integracji z NUKAT w bibliotece PWSZ w Tarnowie)*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, Płock 2017 [w druku].



ten język używany jest jako główny, z przeznaczeniem dla bibliotek akademickich. W Polsce powszechnie stosowany jest jeszcze język hasel przedmiotowych Biblioteki Narodowej – głównie przez biblioteki publiczne i szkolne oraz w mniejszym zakresie – język hasel przedmiotowych MeSH (MedicalSubjectHeadings). Nie wymyślono, jak dotąd, idealnego języka informacyjno-wyszukiwawczego, a tym bardziej języka hasel przedmiotowych. Również jhp KABA nie spełnia, jak wiemy po kilku latach stosowania, wszystkich oczekiwań nie tylko użytkowników bibliotek, ale i samych bibliotekarzy. Niezbędny jest jego dalszy rozwój, wymuszony w pierwszym rzędzie rosnącymi oczekiwaniami świata nauki oraz konsekwentną pracą badaczy i specjalistów od katalogowania<sup>11</sup>.

Kolejne aktualizacje systemu *Patron* umożliwiały wdrażanie nowoczesnych rozwiązań z korzyścią dla jego użytkowników. Od 2011 r. pojawiła się nowa usługa związana z indywidualnym kontem elektronicznym: czytelnicy zyskali możliwość nie tylko sprawdzenia stanu swoich wypożyczeń, ale również zamawiania i rezerwowania książek przez Internet z każdego miejsca, gdzie jest on dostępny. Kiedy wreszcie dodana została możliwość samodzielnej prolongaty wypożyczonych pozycji, konto internetowe stało się w pełni funkcjonalne.

Ułatwienia w generowaniu różnego typu wykazów, w tym rejestry nowo zakupionych pozycji, umieszczanie w katalogu internetowym okładek książek, kontrola finansowa akcesji, automatycznie generowane dla czytelników przypomnienia i upomnienia to tylko niektóre z wprowadzonych, w ramach rozwoju systemu, ułatwień i nowości. Oczywiście, jak każdy program tego typu, *Patron* przysparzał również niemało różnego rodzaju problemów, głównie technicznych. Współpraca z serwisem producenta pozostawia wiele do życzenia. I co chyba najważniejsze: w zakresie planowanego, zapewnianego przez producentów rozwoju i udoskonalania systemu nadal nie spełnia on oczekiwań użytkowników w stopniu dostatecznym. W tym kontekście chyba warto będzie zastanowić się nad wymianą oprogramowania, które po 8 latach używania i po ponad 10 latach obecności na rynku mogło już osiągnąć limit swoich możliwości technologicznych.

---

<sup>11</sup> Por. m.in. J. Pojedyniec, *Drogi rozwoju języka hasel przedmiotowych – w stronę standaryzacji czy użyteczności?*, [w:] *Standardy biblioteczne: praktyka, teoria, projekty*, red. M. Wojciechowska, Gdańsk 2010, s. 189-204. *Język hasel przedmiotowych KABA. Zasady tworzenia słownictwa*, red. T. Głowacka, Warszawa 2000.

We współczesnym świecie niezwykle istotnym zagadnieniem jest szybki i efektywny dostęp do informacji. Dodatkowo ważnym jest, by informacja ta była obecna w tak zwanej szerokiej sieci, innymi słowy w popularnym Internecie. Aktualnie większość instytucji oferuje swoją witrynę internetową, w ramach której zamieszcza wszystkie niezbędne informacje. Biblioteka Uczelniana PWSZ również posiada własną, nowoczesną stronę internetową, dzięki której realizowana jest podstawowa usługa, czyli dostęp do informacji o zbiorach. Zapewnia to katalog online, który dzięki zróżnicowanym, intuicyjnym narzędziom wyszukiwawczym umożliwia dotarcie do poszukiwanych pozycji. Ponadto poza podstawowymi informacjami o strukturze i oferowanych usługach na stronie udostępniane są wykazy zakupionych nowości i aktualności na temat bieżącej pracy biblioteki.

Ważnym elementem portalu jest zakładka *E-zbiory* prezentująca niezwykle przydatny wykaz baz, bibliotek cyfrowych, czasopism i innych źródeł elektronicznych wraz z bezpośrednimi łączami do tychże. Znaleźć tutaj można m.in. dostęp do wielu baz zagranicznych w ramach Wirtualnej Biblioteki Nauki (WBN), refundowany na prawach tzw. licencji krajowej, ale także można przeglądać bazy, których licencje, na wniosek dyrektora Biblioteki, zakupiła Uczelnia. Są to:

- czytelnia online publikacji naukowych i podręczników *IBUK Libra*,
- *Polska Bibliografia Lekarska*,
- System Informacji Prawniczej *LEGALIS*.

Dzięki zakładce *Informator* można uruchomić szkolenie biblioteczne online w formie prezentacji multimedialnej oraz test umożliwiający jego zaliczenie. Ponadto witryna zapewnia kontakt z biblioteką, nie tylko dzięki tradycyjnej już usłudze mailowej, ale również poprzez kanały interaktywne, wykorzystujące technologię Web. 2.0, w formie funkcji *Zapytaj bibliotekarza* oraz *Zaproponuj zakup* (propozycje zakupu lektur i podręczników akademickich). Serwis internetowy biblioteki uczelnianej był przedmiotem analizy m.in. w rozprawie naukowej<sup>12</sup> oraz opracowaniu (audycie)<sup>13</sup> zrealizowanym przez profesjonalistę w zakresie analizy stron internetowych i zyskał dobre oceny.

---

<sup>12</sup> W. Jachym, *Ocena jakości stron WWW bibliotek Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych z perspektywy ekologii informacji* [praca doktorska, w druku].

<sup>13</sup> M. Płonka, *Użyteczna biblioteka*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość informacji naukowej*, red. W. Jachym, J. Pojedyniec, Tarnów 2015, s. 89-97.

## Biblioteka ucząca

Ważnym aspektem pracy biblioteki i wypełniania jej misji jest działalność edukacyjna. Zasadniczym elementem edukacji są obowiązkowe szkolenia biblioteczne dla pierwszych lat studiów, wprowadzone uchwałą Senatu i zainicjowane od roku akademickiego 1999/2000. Charakter tych zajęć ewoluował niemal równoległe z rozwojem technologicznym: od tradycyjnego wykładu i ćwiczeń na katalogu komputerowym, poprzez wprowadzanie prezentacji multimedialnych, aż do e-learningu, który obowiązuje do dziś. Forma zajęć online wydaje się być satysfakcjonująca dla czytelników, gdyż studenci coraz chętniej korzystają z różnych ofert dostępnych przez Internet. Podstawowym celem szkolenia bibliotecznego jest zapoznanie studentów ze strukturą Biblioteki Uczelnianej, zasadami korzystania z poszczególnych agend bibliotecznych oraz prezentacja możliwości wyszukiwawczych katalogu OPAC i funkcji osobistego konta internetowego.

Niektóre biblioteki uczelniane, ale jest ich w Polsce wciąż niewiele, rozszerzają swoją działalność dydaktyczną, oferując studentom i pracownikom otwarte szkolenia z zakresu szeroko pojętej kultury i edukacji informacyjnej (*information literacy*), czyli umiejętności wyszukiwania, selekcjonowania, oceny i właściwego wykorzystania informacji<sup>14</sup>. Dodatkowym elementem takich szkoleń może być kształtowanie właściwych postaw odnośnie poszanowania własności intelektualnej – w tym odpowiednich nawyków cytowania prac, uczenie umiejętności sporządzania przypisów i bibliografii czy zdobywanie wiedzy z zakresu tworzenia pokazów i prezentacji multimedialnych<sup>15</sup>. W Bibliotece PWSZ podejmowano takie próby edukacyjne, które zostały zrealizowane z dużym sukcesem frekwencyjnym. Jako przykład można podać cykl szkoleń skierowanych do studentów i pracowników PWSZ, poprowadzony w trzech blokach tematycznych:

1. *Szukajcie a znajdziecie* – źródła informacji naukowej w internecie.
2. *Opanować bibliografię* – omówienie podstawowych zasad w przy opracowywaniu bibliografii.

---

<sup>14</sup> Por. H. Batorowska, *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej: rozważania o dojrzałości informacyjnej*, Warszawa 2013.

<sup>15</sup> E. J. Kurkowska, *Kursy online w polskich bibliotekach akademickich*, „Przegląd Biblioteczny” 2014, R. 82, z. 2, s. 220.

### 3. PREZI – nieszablonowe prezentacje multimedialne.

Ponadto zorganizowane zostało specjalistyczne szkolenie pt. *Pomożemy Ci odnaleźć się w infosferze*, którego wykładowcami byli profesjonaliści od zarządzania bazami i informacją oraz przeprowadzono duże szkolenie otwarte, również dla słuchaczy spoza Uczelni, pt. *Jak dotrzeć do informacji naukowej? Elektroniczne bazy i serwisy w pracy bibliotekarza i naukowca*. Innym przykładem szkolenia, które zorganizowała biblioteka były warsztaty poprowadzone przez przedstawiciela stowarzyszenia *Koalicja Otwartej Edukacji*. Poruszono problematykę m.in.: podstaw prawa autorskiego, dozwolonego użytku edukacyjnego i naukowego oraz ideę i praktykę otwartych zasobów edukacyjnych.

Wypełniając wyżej opisane zadania starano się realizować koncepcję „biblioteki uczącej”, której celem jest wyposażanie w szeroko pojęte kompetencje informacyjne, jako jedne z kluczowych zdolności w XXI wieku<sup>16</sup>. W ten sposób również realizowana jest idea kształtowania społeczeństwa wiedzy, które ustawicznie się uczy coraz lepiej rozumiejąc, że obecnie to wiedza decyduje o pozycji zawodowej i społecznej.

## Rozwój usług

Współczesna biblioteka naukowa musi stawiać czoła coraz nowszym wyzwaniom. Potrzeby i oczekiwania jej użytkowników rosną, a zadaniem biblioteki jest im sprostać w jak najlepszym stopniu. Dla realizacji tak ambitnego zadania nie wystarczy codzienna, nawet bardzo efektywna, obsługa czytelników. Bardzo ważna jest bogata, wciąż rozwijana gama usług na odpowiednim poziomie technologicznym, co powinno stymulować u użytkownika wrażenie kontaktu z instytucją nowoczesną. Niezwykle istotne jest również zapewnienie przyjaznej, pełnej zrozumienia atmosfery i wizerunku, który zachęca do przebywania wewnątrz oraz kolejnych odwiedzin<sup>17</sup>.

Nakreślona powyżej wizja to rodzaj idealnego modelu, do którego biblioteka powinna dążyć. Biblioteka Uczelniana PWSZ, w okresie kilkunastu lat istnienia, czyniła próby zbliżenia się do takiego wzorca instytucji nowoczesnej i przyjaznej.

---

<sup>16</sup> A. Komperda, *Biblioteka ucząca*, „Biuletyn EBIB” 1999, nr 9 [na:] [http://www.oss.wroc.pl/biuletyn/ebib05/a\\_komperda.html](http://www.oss.wroc.pl/biuletyn/ebib05/a_komperda.html) (02.12.2016).

<sup>17</sup> A. Donnersberg, M. Szczygieł, *Personal Management w bibliotece? II Konferencja Biblioteki Politechniki Łódzkiej „Biblioteki XXI wieku. Czy przetrwamy?”* Łódź 19-21.06.2006, [na:] <http://www.ebib.pl/publikacje/matkonf/biblio21/> (21.11.2016).

Jedną z pierwszych decyzji idącej w tym duchu było umożliwienie wolnego dostępu do zbiorów w obrębie czytelni głównej. Ta forma udostępniania książek jest aktualnie standardem w większości renomowanych bibliotek akademickich<sup>18</sup> i nie ma potrzeby, by szczególnie jej stosowanie argumentować. Warto może jedynie zacytować Umberto Eco, który w eseju *O bibliotece*, przywołując zalecenia UNESCO, puentuje: „[...] a sprawą o zasadniczym znaczeniu jest to, by czytelnicy mieli bezpośredni dostęp do półek”<sup>19</sup>. W perspektywie dalszego rozwoju biblioteki warto bezpośredni dostęp rozszerzać, tak by obejmować nim coraz większy procent księgozbioru.

W układzie zbiorów w wolnym dostępie oraz w katalogu komputerowym zrezygnowano z powszechnie stosowanego systemu Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiętnej (UKD). Ze względu na zawłość budowy i zapis numeryczny, jest on trudny w rozpoznaniu nie tylko przez czytelników, ale również systemy biblioteczne<sup>20</sup>. Księgozbiór został zorganizowany według autorskiej taksonomii wyznaczonej przez kierunki i przedmioty nauczania w PWSZ, co miało na celu maksymalne uproszczenie dostarczenia do niezbędnych podręczników i literatury. Wolny dostęp do zbiorów oraz ich układ w czytelni były wysoko ocenione przez użytkowników w przeprowadzanych badaniach ankietowych<sup>21</sup>.

Bardzo ważnym wydarzeniem, w kontekście jakości i kompletności usług, było utworzenie Wypożyczalni Międzybibliotecznej, która zaczęła funkcjonować od 2004 roku. Wypożyczalnia umożliwia korzystanie z publikacji drukowanych, niedostępnych w Bibliotece PWSZ oraz innych bibliotekach tarnowskich. Tego rodzaju działalność usługowa jest możliwa, dzięki nawiązaniu współpracy z bibliotekami w Polsce w zakresie wzajemnego udostępniania brakujących w zbiorach materiałów. Korzystanie z Wypożyczalni Międzybibliotecznej w zdecydowanej większości przypadków jest bezpłatne i to prawdopodobnie nie jest jedyny powód, że cieszy się dużą popularnością i uznaniem – tak wśród studentów jak i nauczycieli akademickich.

---

<sup>18</sup> K. Mikołajczyk, *Wolny dostęp do zbiorów w nowoczesnej bibliotece akademickiej na przykładzie Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego*, Łódź 2010, [na:] <http://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/117> (23.11.2016). Por. też: E. Nowaczyk-Potaż, *Magazyny otwarte czy zamknięte – czyli co wolą nasi czytelnicy*, „Bibliotekarz” 2005, nr 11, s. 16.

<sup>19</sup> U. Eco, *O bibliotece*, przeł. A. Szymanowski, Warszawa 2007, s. 48.

<sup>20</sup> Sz. Kiepiński, *Schemat klasyfikacji jako narzędzie wyszukiwawcze*. Biuletyn EBIB, nr 8 (161)/2015, [na:] <http://open.ebib.pl/ojs/index.php/ebib/article/view/388/556> (23.11.2016).

<sup>21</sup> W. Jachym, J. Pojedyniec, *Ocena jakości usług oferowanych przez Bibliotekę Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie na podstawie wyników ankiety – próba analizy*, „Bibliotekarz”, 2007, nr 11, s. 17-20.

Od wielu już lat obserwuje się masowe nagromadzenie informacji generowane przez tzw. nowe media, a przede wszystkim Internet. Zjawisko to określane jest mianem „eksplozji informacji”, czyli niekontrolowanego i wykładniczego przyrostu informacji i jej zapisów, szczególnie w dziedzinie nauki i techniki. Próbujące sprostać nowym wyzwaniom biblioteki powinny się przekształcać, aby aktywnie współdziałać ze swoim otoczeniem. Muszą zatem wytwarzać i przetwarzać nową informację (wiedzę), a nie tylko umożliwiać dostęp do niej<sup>22</sup>.

Wychodząc naprzeciw zwiększającym się potrzebom informacyjnym użytkowników powołano nową jednostkę organizacyjną biblioteki – Ośrodek Dokumentacji i Informacji Naukowej (ODiIN). Do zadań Ośrodka należy m.in. tworzenie własnych baz i opracowań bibliograficznych. Przede wszystkim są to bazy o charakterze kartotekowym, wykazujące zawartość wybranych czasopism naukowych oraz prac zbiorowych i opracowań pokonferencyjnych. Przygotowywane są też zestawienia tematyczne literatury do zagadnień najbardziej poszukiwanych i popularnych. Badania ankietowe przeprowadzone przez autora wykazały, że jeszcze tylko jedna biblioteka PWSZ – w Białej Podlaskiej tworzy własne bazy bibliograficzne, podczas gdy praktyka biblioteczna udowadnia, że źródła tego typu są często wykorzystywane w „tropieniu” literatury do prac naukowych<sup>23</sup>.

Studentom i pracownikom piszącym prace naukowe ODiIN udziela informacji i pomocy w realizacji kwerend bibliograficznych. Umożliwiany jest również dostęp do informacji naukowej zawartej w polskich i zagranicznych bazach elektronicznych w ramach posiadanych licencji oraz w innych otwartych źródłach cyfrowych typu *Open Access*.

W czerwcu 2014 r. biblioteka przystąpiła do projektu *ACADEMICA* – Cyfrowej Wypożyczalni Publikacji Naukowych. *ACADEMICA* została utworzona oraz wspierana jest przez Bibliotekę Narodową i pozwala aktualnie na dostęp do ponad 1,7 mln<sup>24</sup> pełnotekstowych publikacji elektronicznych, w tym artykułów oraz całych numerów czasopism, ze wszystkich dziedzin wiedzy, przechowywanych w zbiorach BN. Głównym celem tego projektu było wprowadzenie nowej jakości w systemie

---

<sup>22</sup> K. Materska, *Edukacyjny paradygmat biblioteki naukowej w tworzeniu społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Rola biblioteki naukowej w tworzeniu społeczeństwa wiedzy*, red. Z. Dacko-Pikiewicz, M. Chmielewska, Dąbrowa Górnicza 2005, s. 21.

<sup>23</sup> J. Pojedyniec, *Biblioteki uczelniane państwowych wyższych szkół zawodowych – próba charakterystyki na podstawie badań ankietowych*, „Puls Uczelni” 2013, vol. 7, no 4, s. 20.

<sup>24</sup> Stan na 30.11.2016.

wypożyczeń międzybibliotecznych poprzez zastąpienie ich tradycyjnej formy, polegającej na przesyłaniu pocztą egzemplarzy papierowych, udostępnianiem publikacji w postaci cyfrowej<sup>25</sup>. Internetowy interfejs systemu pozwala na przeszukiwanie bazy i ewentualne zamówienie/rezerwację dokumentu do czytania na wydzielonym terminalu w czytelni głównej Biblioteki PWSZ.

## Działalność promocyjna

Pozytywny wizerunek biblioteki jest obecnie koniecznym warunkiem jej istnienia, a jakość i rodzaj oferowanych przez bibliotekę usług jest jednym z kluczowych czynników wpływających na poprawę funkcjonowania placówki w swym środowisku. To przede wszystkim poprzez usługi realizowane są cele promocyjne, czyli informowanie społeczności o istniejącej ofercie informacyjnej, względnie o samej bibliotece. Niemniej warto w bibliotece podejmować dodatkowe działania marketingowe, których celem jest nie tylko kształtowanie wizerunku, ale również pozyskiwanie nowego klienta/użytkownika. Do tego typu działań, które określamy promocją uzupełniającą<sup>26</sup>, należy zaliczyć systematycznie organizowane w Bibliotece PWSZ wydarzenia o charakterze kulturalnym i edukacyjnym, m.in.: wystawy malarskie i literackie, spotkania autorskie, zajęcia z uczestnikami Tarnowskiej Akademii Młodych, lekcje biblioteczne dla uczniów szkół tarnowskich itp. Ponadto Biblioteka aktywnie włączała się w obchodzone w Uczelni święta z okazji jej jubileuszu. Na 15-lecie PWSZ przygotowano warsztaty rękodzieła artystycznego oraz opracowano film prezentujący historię i rozwój biblioteki uczelnianej, który został udostępniony na kanale YouTube i dedykowanej wydarzeniu stronie WWW. W ramach obchodów Tygodnia Bibliotek został zorganizowany m.in. rajd rowerowy pod hasłem *Odjazdowy bibliotekarz*. Impreza skierowana była do całego środowiska tarnowskiego i organizowana przy współpracy innych bibliotek tarnowskich. Ponadto przy okazji Tygodnia Bibliotek przygotowywano konkursy z nagrodami oraz akcje abolicji dla czytelników przetrzymujących książki. W obszarze promocji nieocenione znaczenie mają wszelkie spotkania z użytkownikami, w tym przede wszystkim szkolenia i zajęcia edukacyjne, których realizacje opisane zostały w części *Biblioteka ucząca*.

<sup>25</sup> K. Ślaska, „ACADEMICA” jako nowa jakość w systemie wypożyczeń międzybibliotecznych, „Przegląd Biblioteczny” 2014, R. 82, z. 4, s. 508.

<sup>26</sup> B. Żołędowska-Król, *Marketing biblioteczny*, [w:] *Bibliotekarstwo*, op. cit., s. 643.

Innym rodzajem działania promocyjnego były odbywane w Bibliotece staże przy współpracy z Rejonowym Urzędem Pracy oraz praktyki studenckie. Autorem programów stażowych, harmonogramów praktyk i opiekunem całości był dyrektor biblioteki. W sumie, do września 2015 roku, praktyki i staże biblioteczne zrealizowało 19 osób.

Wydarzeniem na dużą skalę w historii Biblioteki Uczelnianej należy określić zorganizowaną we wrześniu 2014 r. dwudniową, ogólnopolską Konferencję Dyrektorów Bibliotek PWSZ pt. *Teraźniejszość i przyszłość informacji naukowej*. Do udziału w roli referentów udało się zaprosić uznanych specjalistów z zakresu bibliotekoznawstwa i informacji naukowej, co znacząco podniosło poziom tego spotkania naukowego. Podsumowaniem konferencji jest wydana przez Wydawnictwa PWSZ w Tarnowie publikacja wszystkich wystąpień w tomie pod tym samym tytułem.

Na koniec zagadnień promocyjnych warto jeszcze raz wspomnieć o znaczeniu narzędzia (posiadającego cechy *public relations*), jakim jest domowa strona internetowa biblioteki. W XXI wieku trudno jest sobie wyobrazić nie tylko promocję, ale w ogóle funkcjonowanie instytucji bez witryny WWW.

## Zakończenie

Biblioteka powinna być klamrą spinającą wszystkie podstawowe jednostki uczelni i realizującą potrzeby pracowników i studentów w zakresie dostępu do źródeł naukowych i dydaktycznych. Postęp technologiczny, komputeryzacja, nowe zasoby źródeł elektronicznych, digitalizacja, tworzenie bibliotek cyfrowych to kluczowe czynniki wywołujące dynamiczne zmiany w charakterze działalności usługowej bibliotek. Same biblioteki ewoluują, powoli stając się swego rodzaju księżniczami hybrydowymi, łączącymi w sobie cechy biblioteki tradycyjnej i cyfrowej. Zmieniają się też oczekiwania użytkowników, dla których do najbardziej pożądaných usług zaczynają być zaliczane te świadczone online, kilkoma kanałami oraz 24 godziny na dobę. Jednak na pytanie, czy widać już koniec biblioteki tradycyjnej, trudno dać dzisiaj oczywistą odpowiedź. Wydaje się raczej, że przywiązanie do „buszowania” wśród książek i znanego od wieków zapachu papieru nie znikną tak szybko. Może to i dobrze.

W końcowych fragmentach pracy nie można pominąć kilku refleksji dotyczących ewentualnego dalszego rozwoju Biblioteki Uczelnianej PWSZ. Rozwój ten jest



ściśle uzależniony od nakładów finansowych. Jeśli byłyby one możliwe, należałoby w pierwszym rzędzie powiększyć przestrzeń biblioteczną, by zapewnić rozwój magazynów na kilkanaście lub więcej lat, a przede wszystkim umożliwić czytelnikom znacząco większy dostęp bezpośredni do księgozbioru. Po wtóre zdecydowanie warto zabezpieczyć środki na licencje do specjalistycznych baz online, ze względu na coraz większe zainteresowanie tego typu źródłami. Zmiany wymaga też komputerowy system biblieczny, który powinien umożliwiać współpracę z nowoczesnymi systemami magazynowania, multiwyszukiwarkami oraz repozytoriami cyfrowymi.

Nade wszystko jednak należy dążyć do realizacji idei uruchomienia całkowicie nowej i nowoczesnej biblioteki, która byłaby strukturą w pełni odpowiadającą wymaganiom stawianym bibliotekom naukowym i akademickim. Książnica taka mogłaby być połączeniem działających już bibliotek, np. miejskiej i uczelnianej, zaspokajając tym samym potrzeby dużo szerszego gremium, a koszty jej utworzenia, rozłożone na dwa podmioty, byłyby łatwiejsze do poniesienia.

## Bibliografia

- H. Batorowska, *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej: rozważania o dojrzałości informacyjnej*, Warszawa 2013.
- Bibliotekarstwo*, red. A. Tokarska, Warszawa 2013.
- M. Burchard, *Narodowy Uniwersalny Katalog Centralny NUKAT po dwóch latach pracy*, „Przegląd Biblieczny” 2004, z. 3/4, s. 121-137.
- A. Donnersber, M. Szczygieł, *Personal Management w bibliotece? II Konferencja Biblioteki Politechniki Łódzkiej Biblioteki XXI wieku. Czy przetrwamy?*, Łódź 2006, [na:] <http://www.ebib.pl/publikacje/matkonf/biblio21/> (21.11.2016).
- U. Eco, *O bibliotece*, przeł. A. Szymanowski, Warszawa 2007.
- I. Gajda I., A. Ptak, *Struktury organizacyjne nowoczesnych bibliotek uczelnianych*. IV Konferencja Biblioteki Politechniki Łódzkiej, Łódź 2010, [na:] <http://repozytorium.p.lodz.pl/handle/11652/752> (24.11.2016).
- W. Jachym, J. Pojedyniec, *Ocena jakości usług oferowanych przez Bibliotekę Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie na podstawie wyników ankiety – próba analizy*, „Bibliotekarz”, 2007, nr 11, s. 17-20.
- Sz. Kiełpiński, *Schemat klasyfikacji jako narzędzie wyszukiwawcze*, „Biuletyn EBIB” 2015, nr 8, [na:] <http://open.ebib.pl/ojs/index.php/ebib/article/view/388/556> (23.11.2016).

- A. Komperda, „Biblioteka ucząca” Biuletyn EBIB 1999, nr 5, [na:] [http://www.oss.wroc.pl/biuletyn/ebib05/a\\_komperda.html](http://www.oss.wroc.pl/biuletyn/ebib05/a_komperda.html) (02.12.2016).
- E. J. Kurkowska, *Kursy online w polskich bibliotekach akademickich*, „Przegląd Biblioteczny” 2014, R. 82, z. 2, s. 208-224.
- K. Materska, *Edukacyjny paradygmat biblioteki naukowej w tworzeniu społeczeństwa wiedzy* [w:] *Rola biblioteki naukowej w tworzeniu społeczeństwa wiedzy*, red. Z. Dacko-Pikiewicz, M. Chmielarska, Dąbrowa Górnicza 2005.
- K. Mikołajczyk, *Wolny dostęp do zbiorów w nowoczesnej bibliotece akademickiej na przykładzie Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego*, Łódź 2010, [na:] <http://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/117> (23.11.2016).
- E. Nowaczyk-Potaż, *Magazyny otwarte czy zamknięte – czyli co wolą nasi czytelnicy*, „Bibliotekarz” 2005, nr 11, s. 16-20.
- A. Paluszkiwicz, *Rola Centralnej Kartoteki Haseł Wzorcowych*, „Przegląd Biblioteczny” 1999, z. 3, s. 149-155.
- J. Pojedyniec, *Biblioteki uczelniane państwowych wyższych szkół zawodowych – próba charakterystyki na podstawie badań ankietowych*, „Puls Uczelni” 2013, vol. 7, no 4, s. 18-22.
- J. Pojedyniec, *Drogi rozwoju języka haseł przedmiotowych – w stronę standaryzacji czy użyteczności?*, [w:] *Standardy biblioteczne: praktyka, teoria, projekty*, red. Maja Wojciechowska, Gdańsk 2010, s. 189-204.
- Regulamin Organizacyjny Biblioteki Uczelnianej PWSZ w Tarnowie*, [na:] <http://biblioteka.pwsztar.edu.pl/wp-content/uploads/2014/04/regulamin-organizacyjny-biblioteki.pdf> (29.11.2016).
- Stan i potrzeby polskich bibliotek uczelnianych: materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej*, red. A. Jazdon, A. Chachlikowska, Poznań 2002.
- J. A. F. Stoner, R. E. Freeman, D. R. Gilbert jr., *Kierowanie*, przeł. A. Ehrlich, wyd. 2 zm., Warszawa 2011.
- K. Ślaska, „ACADEMICA” jako nowa jakość w systemie wypożyczeń międzybibliotecznych, „Przegląd Biblioteczny” 2014, R. 82, z. 4, s. 501-517.
- Teraźniejszość i przyszłość informacji naukowej*, red. W. Jachym, J. Pojedyniec, Tarnów 2015.
- E. B. Zybert, *Kultura organizacyjna w bibliotekach*, Warszawa 2004.

## **Streszczenie**

Biblioteka Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie rozpoczęła swoją działalność jednocześnie z powołaniem Uczelni w 1998 roku. W niniejszej pracy dokonano próby syntezy rozwoju biblioteki do roku 2015. Została przedstawiona struktura organizacyjna jednostki oraz rozwój księgozbioru w tym okresie. Opisano zmiany i przeobrażenia przestrzeni bibliotecznej mającej bezpośredni wpływ na komfort przebywających w niej użytkowników. Scharakteryzowano dokonania innowacyjne, wprowadzone dodatkowe usługi oraz elementy działalności promocyjnej budujące pozytywny wizerunek biblioteki w środowisku.

**Słowa kluczowe:** biblioteka, księgozbiór, przestrzeń biblioteczna, usługi biblioteczne

## **Summary**

The Library of the State Higher Vocational School in Tarnow began operating simultaneously with the establishment of the University in 1998. This paper attempts to synthesize the process up to the year 2015. The organizational structure of the unit is presented followed by the development of the library during this period. Changes and transformations of the library space were also described as they had a direct impact on the comfort of its users. Innovative activities, new additional services and elements of promotional activities are characterized, as they build a positive image of the library in the environment.

**Keywords:** library, library collections, space library, library services



**Wioletta Jachym**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie  
e-mail: w\_jachym@pwszta.edu.pl

# **Ocena kształcenia kultury informacyjnej – badania wstępne**

## **Evaluation of education in terms of information culture – a preliminary study**

### **Wstęp**

Poziom wiedzy przedstawicieli społeczeństwa informacyjnego w zakresie możliwości korzystania z cyberprzestrzeni wciąż budzi wiele zastrzeżeń. Kultura cyfrowa poszerza nasz dostęp do informacji, jednakże w żaden sposób nie wzmacnia umiejętności ich przyswojenia<sup>1</sup>. Intuicja podpowiada nam, że nie możemy być bezkrytycznymi odbiorcami każdego docierającego do nas komunikatu za pośrednictwem różnych kanałów przekazu, że każdego dnia narażeni jesteśmy na sytuacje, które mogą nas wprowadzać w błąd lub wprost manipulują naszymi zachowaniami. Jednak wciąż znaczna część społeczeństwa stara się nie dostrzegać narastającego problemu swoich niskich umiejętności informacyjnych, które są wynikiem braku świadomości informacyjnej.

Świadomość informacyjna definiowana jest jako:

---

<sup>1</sup> M. Szpunar, *Bogactwo informacji a ubóstwo uwagi w cyfrowej kulturze nadmiaru*, [w:] *Problemy konwergencji mediów*, red. nauk. M. Kaczmarczyk, D. Rott, przy współudziale M. Boczkońskiej, Sosnowiec-Praga 2013, s. 293.

zdolność umysłu do odzwierciedlenia rzeczywistości wymagającej korzystania z informacji i technologii informacyjnych w celu zapewnienia rozwoju zarówno jednostki, jak i całego społeczeństwa we wszystkich dziedzinach życia<sup>2</sup>.

Rozwój świadomości informacyjnej powinien być połączony z budowaniem świadomych postaw względem informacji i korzystania z niej. Świadomość ta opiera się na: społecznej odpowiedzialności użytkownika informacji wynikającej z rozumienia wagi znaczenia informacji dla rozwoju społeczeństwa; umiejętności przystosowania się do warunków funkcjonujących w erze społeczeństwa informacyjnego; umiejętności rozumienia natury mediów; uświadamianiu zagrożeń wynikających z bezrefleksyjnej postawy wobec nadmiaru informacji; edukacji dotyczącej mechanizmów atakowania odbiorców informacji; uświadamianiu różnic pomiędzy informacją a wiedzą, wiedzą a mądrością<sup>3</sup>. Cele te mogą być realizowane poprzez tzw. wychowanie informacyjne. Polega ono na oddziaływaniu wychowawczym skierowanym z przekazywaniem wiedzy na temat technologii informacyjnych, którego efektem jest świadome korzystanie z dostępu do informacji a nade wszystko odpowiedzialne uczestnictwo w procesie tworzenia wiedzy<sup>4</sup>. Człowiek o rozwiniętej świadomości informacyjnej staje się „skutecznym” konsumentem informacji, świadomym swojej powinności względem innych osób uczestniczących w procesie informacyjnym, potrafiącym rozwiązać konflikty informacyjne, zapobiegać zagrożeniom informacyjnym i potrafiącym odnaleźć swoje miejsce w społeczeństwie. Cele te zrealizowane mogą być dzięki edukacji w zakresie kultury informacyjnej, traktowanej jako forma terapii, w której główny akcent położony jest na użytkownika i rozwój jego świadomości informacyjnej, budowanie jego systemu wartości, wychowanie zgodne z etyką korzystania z informacji<sup>5</sup>.

Kultura informacyjna zostanie osiągnięta wówczas, gdy człowiek obok świadomości informacyjnej, dysponuje kompetencjami umożliwiającymi racjonalne korzystanie z informacji oraz umiejętnościami zapanowania nad nadmiarowością informacji. Ponadto potrafi uniezależnić się od niepożądanych wpływów informacji

---

<sup>2</sup> H. Batorowska, *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, Warszawa 2009, s. 54.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 109.

<sup>4</sup> H. Batorowska, *Information literacy powinnością w społeczeństwie informacyjnym*, „Bibliotheca Nostra” 2012, nr 2 (28), s. 17.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 27.

i wykorzystywania jej jako narzędzia manipulacji ludzkimi postawami i zachowaniami, jest odpowiedzialny za tworzenie, przetwarzanie i rozpowszechnianie informacji. Jego działania ukierunkowane są na zrównoważony rozwój człowieka w świecie techniki i informacji, a jego uczestnictwo w procesie informacyjnym oparte jest na budowaniu wiedzy dla wspólnego dobra ludzkości<sup>6</sup>.

Kultura informacyjna według Waldemara Furmanka to „system postaw człowieka wobec informacji i technologii informacyjnych oraz ich znaczenia w rozwoju współczesności”<sup>7</sup>. Człowiek dzięki kulturze informacyjnej rozumie i potrafi dokonać krytycznej analizy zjawisk zachodzących w sferze interakcji systemu: człowiek – technologie informacyjne – informacja.

Wiesław Babik traktuje kulturę informacyjną jako formę „profilaktyki” przed negatywnymi skutkami rozwoju społeczeństwa informacyjnego, w tym głównie przed chorobami informacyjnymi. Jego zdaniem kulturę informacyjną można interpretować jako wiedzę, nawyki i umiejętności związane z nadawaniem, przekazywaniem i odbiorem informacji traktowanej jako ważny element otaczającej nas rzeczywistości i środowiska informacyjnego a zarazem czynnik mający wpływ na zachowania i osiągnięcia pojedynczych ludzi, jak i całych społeczeństw. Autor przywołuje też za Bogdanem Stefanowiczem pewne przejawy kultury informacyjnej, takie jak posiadanie<sup>8</sup>:

- odpowiedniej wiedzy dotyczącej istoty i funkcji informacji,
- świadomości roli i wartości informacji,
- umiejętności poprawnego posługiwania się pojęciami i terminami odnoszącymi się do procesów zachodzących w środowisku informacyjnym,
- umiejętności interpretacji i właściwego wykorzystania informacji,
- umiejętności selekcji informacji pochodzących z różnych źródeł,
- umiejętności wyboru właściwych źródeł i metod przeznaczonych do gromadzenia, przetwarzania i rozpowszechniania informacji,

---

<sup>6</sup> H. Batorowska, *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej. Rozważania o dojrzałości informacyjnej*, Warszawa 2013, s. 32.

<sup>7</sup> W. Furmanek, *Kultura informacyjna kategorią pedagogiki współczesnej*, „Chowanna” 2003, t. 1(20), s. 184.

<sup>8</sup> W. Babik, *O niektórych chorobach powodowanych przez informacje*, [w:] *Komputer w edukacji*. 16. Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe. Kraków, 29-30 września 2006, red. J. Morbitzer, Kraków 2006, s. 16-17.

- poszanowanie informacji jako cudzej własności i dobra prywatnego i ogólnoludzkiego.

Mając na uwadze problemy i zagrożenia występujące we współczesnym społeczeństwie informacyjnym ważną rolę należy dostrzec właśnie w kulturze informacyjnej, która zgodnie ze swoimi założeniami mogłaby pełnić funkcję narzędzia pozwalającego na opanowanie umiejętności radzenia sobie i przewycięzania problemów w erze cyfrowej technologii. Kultura informacyjna w pozytywny sposób może oddziaływać na sposoby dzielenia się wiedzą i doświadczeniem, formy prezentacji informacji i wiedzy za pośrednictwem różnorodnych kanałów przekazu, przedstawiać możliwości odkrywania sposobów posługiwania się informacją<sup>9</sup>. Aby założenia te były możliwe konieczne jest wprowadzenie do programów nauczania wiedzy na temat kultury informacyjnej. Tylko w ten sposób możliwe jest wychowanie nowego pokolenia, które stałoby się pokoleniem dojrzałym informacyjnie, które będzie posiadać obok wyspecjalizowanych kompetencji informacyjnych również wiedzę i wykształconą postawę etycznego korzystania z informacji, odpowiedzialności za jakość, formę i sposób przekazywania informacji.

W polskim szkolnictwie wyższym brak kompleksowych rozwiązań kształcenia kompetencji informacyjnych<sup>10</sup>. Umiejętności te tylko w ograniczonym zakresie kształtowane są w ramach przedmiotu pod nazwą technologia informacyjna lub poprzez szkolenia biblioteczne, realizowane w zbyt krótkim czasie, aby można było przekazać wiedzę wykraczającą poza podstawową znajomość zasad korzystania z biblioteki i obsługi katalogu OPAC.

Początkiem rozważań na temat potrzeby wprowadzenia do programów nauczania przedmiotów rozwijających kompetencje informacyjne były między innymi wyniki badań przeprowadzonych w 2014 roku wśród studentów ostatniego roku studiów I stopnia w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie<sup>11</sup>. Analiza wyników badań jednoznacznie wykazała brak wiedzy i umiejętności w zakresie korzystania z zasobów środowiska informacyjnego z wykorzystaniem rzetelnych źródeł informacji. Wiedza studentów na temat możliwości korzystania ze źródeł in-

---

<sup>9</sup> W. Babik, *Kultura informacyjna – spojrzenie z punktu widzenia ekologii informacji*, „Bibliotheca Nostra” 2012, nr 2 (28), s. 32.

<sup>10</sup> M. Bosak, *Edukacja informacyjna na uniwersytecie – pomiędzy ideałem a rzeczywistością. Czy można w Polsce wykorzystać doświadczenia amerykańskie?*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2011, nr 1, s. 113.

<sup>11</sup> W. Jachym, *Potrzeba kształcenia kompetencji informacyjnych w kontekście ekologii informacji*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość informacji naukowej*, red. W. Jachym, J. Pojedyniec, Tarnów 2015, s. 36.



formacji, jakimi są m.in.: zasoby ukrytego Internetu<sup>12</sup>, bazy danych, repozytoria czy wyszukiwarki naukowej była na bardzo niskim poziomie. Problem stanowił również brak umiejętności selekcji informacji a także prezentacji źródeł z poszanowaniem autorstwa. Podczas badań studenci wskazywali, że brakuje im wiedzy na temat poprawnego zapisu opisu bibliograficznego materiałów, z których korzystają podczas pisania własnych prac naukowych. Umiejętność tworzenia opisu bibliograficznego kształtowała się na bardzo niskim poziomie – ok. 8% poprawnie zapisanych źródeł<sup>13</sup>. W końcowym etapie kwestionariusza badań respondenci zostali poproszeni o wyrażenie swojej opinii na temat potrzeby wprowadzenia nowego przedmiotu do programów studiów. Zdecydowana większość uczestników badań poparła taką inicjatywę (Rycina 1).

### Rycina 1.

Opinia studentów w sprawie wprowadzenia przedmiotu  
z zakresu kształcenia kompetencji informacyjnych



Źródło: W. Jachym, *Potrzeba kształcenia kompetencji informacyjnych w kontekście ekologii informacji*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość informacji naukowej*, op. cit., s. 42.

<sup>12</sup> A. Pulikowski, *Wyszukiwanie informacji w Internecie*, [w:] *Bibliotekarstwo*, red. A. Tokarska, Warszawa 2013, s. 459.

<sup>13</sup> W. Jachym, *Potrzeba kształcenia kompetencji informacyjnych w kontekście ekologii informacji*, op. cit., s. 40-43.

Plany edukacyjne dotyczące kształcenia informacyjnego znalazły zastosowanie w praktyce. W roku akademickim 2016/2017 w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie rozpoczęto realizację przedmiotu pod nazwą Kultura informacyjna. Przedmiot ten został wprowadzony do programu studiów drugiego stopnia dla kierunku Administracja publiczna, studia stacjonarne i niestacjonarne. Liczba godzin realizacji tego przedmiotu wynosiła kolejno, na studiach stacjonarnych – 15 godzin, na studiach niestacjonarnych – 10 godzin. Pierwszy cykl kształceniowy, który zakończył się z udziałem studentów studiów niestacjonarnych (grupa 3 i 4) dał asumpt do weryfikacji stopnia umiejętności informacyjnych studentów w związku z realizacją przedmiotu. Metoda, wyniki i wnioski z badań zostały zaprezentowane w dalszej części artykułu.

## **Material i metody**

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego. Jako narzędzia badawcze wykorzystano autorskie kwestionariusze wywiadu i ankiety skierowane do uczestników badań w formie elektronicznej. Badania przeprowadzono w dniach od 9 do 23 października 2016 roku, z udziałem 27 studentów drugiego roku (grupa 3 i 4), studiów niestacjonarnych drugiego stopnia kierunku Administracja Publiczna w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie.

Kwestionariusz pierwszy zawierał 7 pytań/zadań o charakterze otwartym. W pierwszej części zadaniem uczestników badań było udzielenie odpowiedzi na sformułowane pytania dotyczące znajomości katalogów bibliotecznych, specjalistycznych baz danych oraz bibliograficznych baz danych, z których mogą korzystać osoby zainteresowane literaturą z zakresu nauk prawnych. Druga część pytań dotyczyła znajomości styli bibliograficznych oraz poprawności opisu bibliograficznego trzech typów dokumentów. Zadaniem uczestników badań było sporządzenie prawidłowego zapisu dla artykułu z czasopisma, rozdziału z pracy zbiorowej oraz aktu prawnego. Opisy te sporządzano z autopsji. Badania przeprowadzono dwukrotnie z zastosowaniem tego samego kwestionariusza, gdyż celem badań było przedstawienie poziomu wiedzy i umiejętności studentów w zakresie kultury informacyjnej z dwóch perspektyw – przed realizacją zajęć i po przeprowadzeniu zajęć w ramach opisywanego przedmiotu kształcenia.

Kwestionariusz drugi zbudowany był z 6 pytań – 5 pytań zamkniętych i 1 pytania otwartego. Celem tej części badań była ocena kształcenia w ramach przedmiotu Kultura informacyjna. Wyniki badań miały posłużyć, jako wskazówki do podniesienia jakości kształcenia studentów w ramach tego przedmiotu.

Do przedstawienia wyników posłużono się interpretacją tekstowo-graficzną.

## Wyniki

Dane zostały zapisane w procentach. Szczegółowe wyniki pierwszej części badań zawiera Tabela 1.

**Tabela 1.**

Poprawność wykonania poszczególnych zadań przed i po realizacji przedmiotu

	Zad. 1	Zad. 2	Zad. 3	Zad. 4	Zad. 5	Zad. 6	Zad. 7	MIN	MAX	ŚREDNIA
Wyniki przed realizacją przedmiotu	18,18 %	0,00 %	4,55 %	18,18 %	4,55 %	0,00 %	22,73 %	0,00 %	22,73 %	9,74 %
Wyniki po realizacji przedmiotu	100,00 %	85,19 %	85,19 %	100,00 %	74,07 %	100,00 %	100,00 %	74,00 %	100,00 %	92,06 %

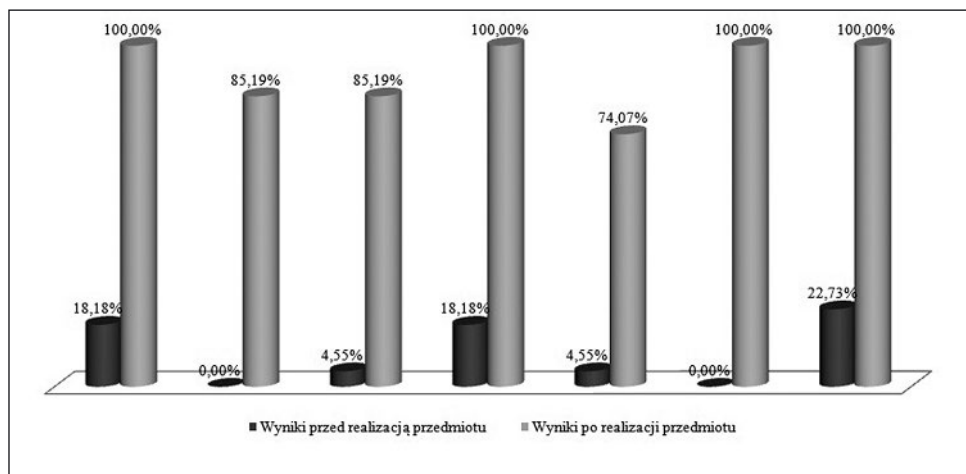
Analizując wyniki badań jednoznacznie odnotowano znaczące różnice poprawności wykonania poszczególnych zadań przed i po realizacji przedmiotu. Dane te zostały zaprezentowane na Rycinie 2. Przed realizacją przedmiotu minimalny wynik poprawności wykonania zadań wyniósł 0,00%, maksymalny natomiast 22,73%. Średnia arytmetyczna poprawności wykonania zadań wyniosła tylko 9,74%.

Po realizacji przedmiotu wyniki znacznie uległy podwyższeniu i wskazywały:

- minimum poprawności wykonania zadań na poziomie 74,00%,
- maksimum poprawności wykonania zadań na poziomie 100,00%,
- średnia poprawności wykonania zadań na poziomie 92,06%.

## Rycina 2.

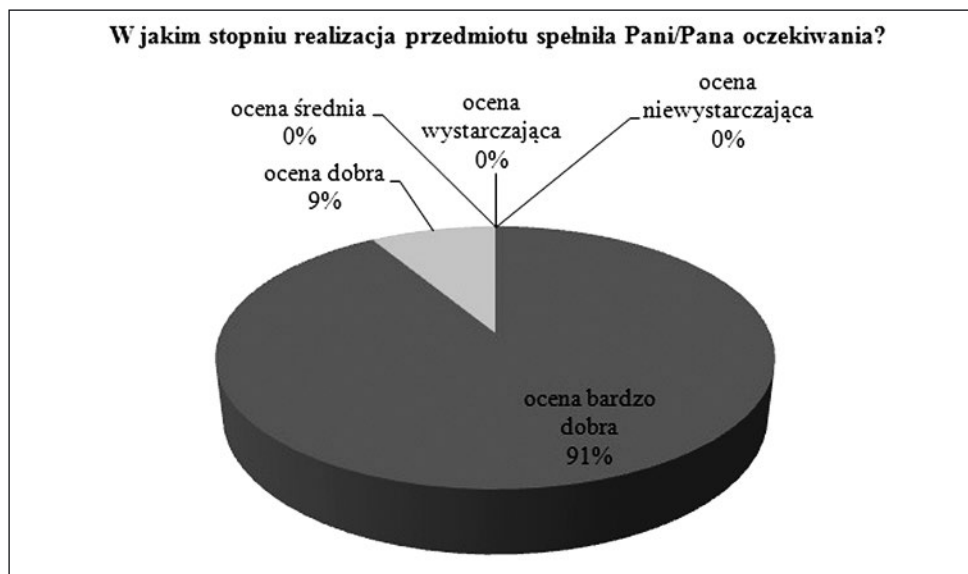
Porównanie realizacji poszczególnych zadań przed i po realizacji przedmiotu



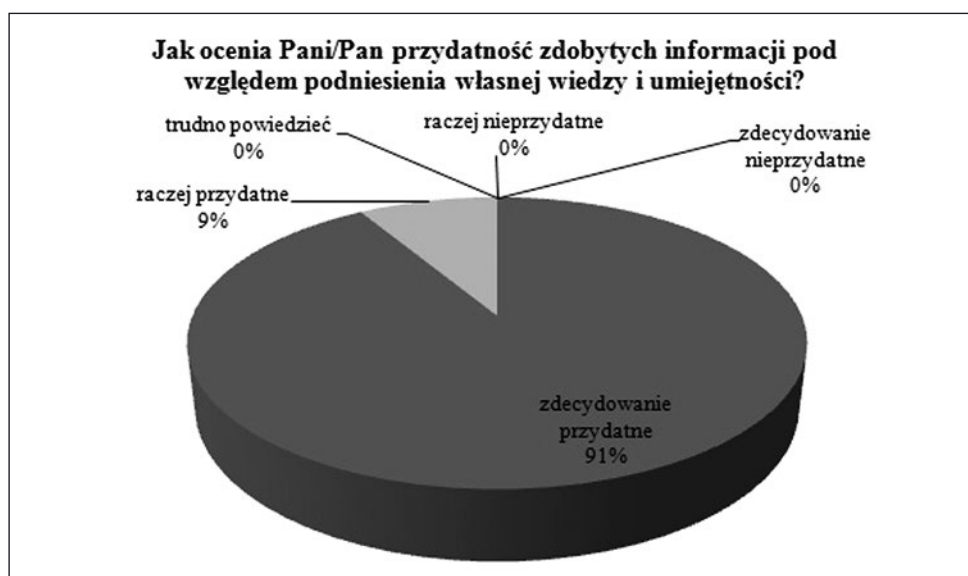
Celem pośrednim prezentowanych badań była weryfikacja jakości realizacji przedmiotu z punktu widzenia studentów. Z odpowiedzi zaprezentowanych na Rycinach 3-7 wynika, że przedmiot został pozytywnie oceniony przez grupę respondentów. Najważniejszą kwestią w ocenie prowadzącego przedmiot był stopień spełnienia oczekiwań jego realizacji. Odpowiedzi w tym zakresie zostały rozłożone tylko na dwie odpowiedzi spośród pięciu wskazanych. Przeważająca większość uczestników badań oceniła swoje oczekiwania na poziomie oceny bardzo dobrej (91% odpowiedzi), pozostałe osoby wskazały na ocenę dobrą (9% odpowiedzi). Odpowiedzi na tym samym poziomie ukształtowały się w pytaniu dotyczącym oceny zdobytych informacji pod kątem podniesienia własnych umiejętności i wiedzy w zakresie kompetencji informacyjnych – Rycina 4. Uczestnicy badań wskazali, że kompetencje zdobyte podczas realizacji przedmiotu wykorzystują w pracy zawodowej. Oceniono także zakres tematyczny przedmiotu i wskazano, że został on właściwie skonstruowany – 96% odpowiedzi wskazuje, że zakres ten jest odpowiedni. W pytaniu ostatnim uczestnicy badań zostali poproszeni o ocenę przygotowania merytorycznego prowadzącego przedmiot – 100% odpowiedzi zostało przydzielonych do wariantu „ocena bardzo dobra”.

**Rycina 3.**

Ocena realizacji przedmiotu

**Rycina 4.**

Ocena przydatności zdobytej wiedzy i umiejętności



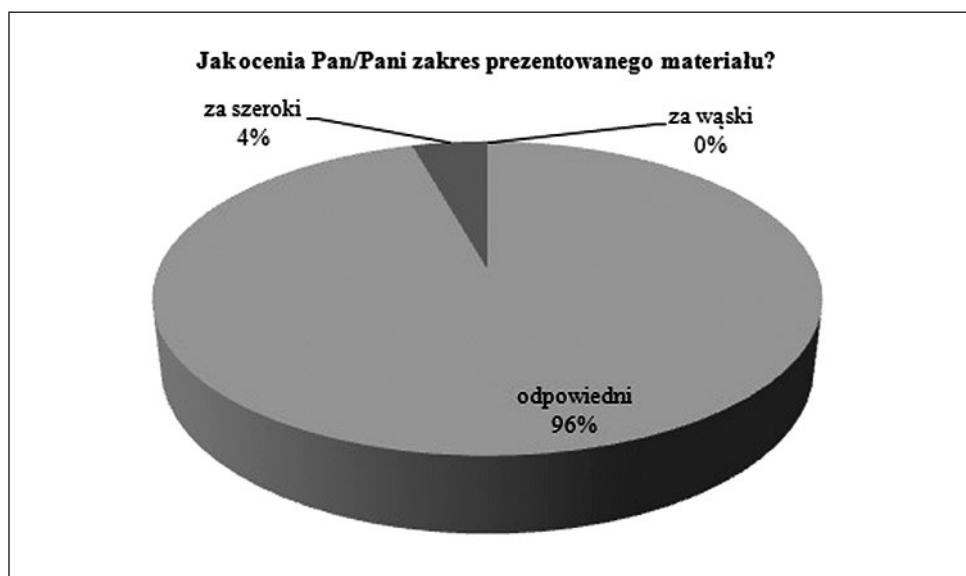
**Rycina 5.**

Ocena wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności w życiu zawodowym



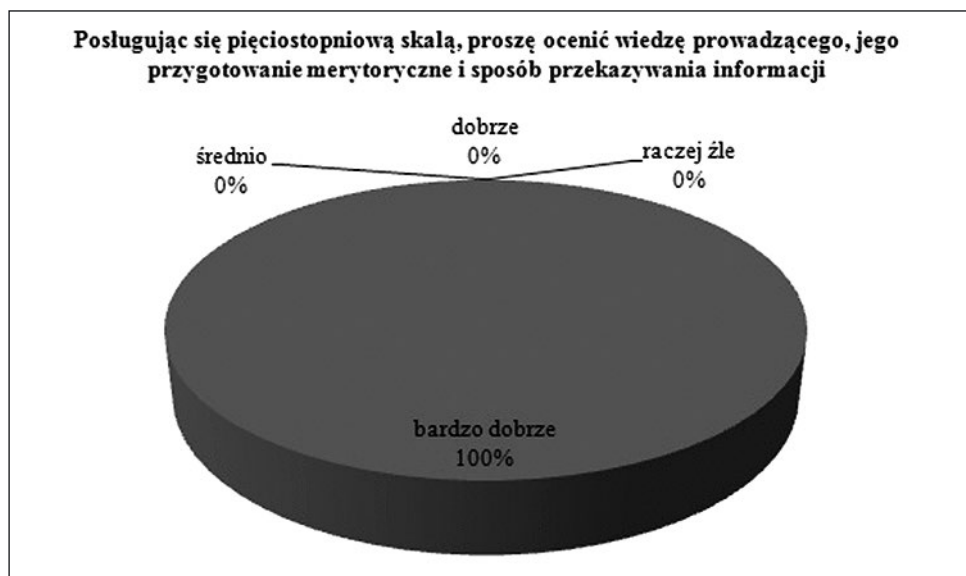
**Rycina 6.**

Ocena treści przedmiotu



**Rycina 7.**

Ocena prowadzącego

**Wnioski**

Wyniki testów oceniających poziom wiedzy i umiejętności informacyjnych studentów przed rozpoczęciem i po zakończeniu realizacji przedmiotu *Kultura informacyjna* jednoznacznie wykazały pozytywne efekty nowo zdobytej wiedzy. Uczestnicy tych zajęć uzyskali znacznie wyższe kompetencje m.in. w zakresie: znajomości katalogów bibliotecznych, zasad tworzenia przypisów i bibliografii załącznikowej, znajomości serwisów, baz danych, repozytoriów, wyszukiwarek naukowych, czy budowania strategii wyszukiwawczej.

Ponadto zajęcia prowadzone w znacznej części w formie praktycznej pozwoliły na podniesienie umiejętności studentów w zakresie prawidłowego sporządzania bibliografii pracy dyplomowej.

Druga część badań przeprowadzona w formie ankiety wykazała pozytywną ocenę przygotowania i realizacji przedmiotu w opinii studentów.

Zaprezentowane wyniki potwierdzają zasadność i potrzebę realizacji przedmiotu, którego celem jest kształcenie kompetencji informacyjnych studentów. Na pod-

stawie tych cząstkowych wyników badań można skonstruować przypuszczenie, iż przedmiot ten mógłby być realizowany w każdym programie nauczania, z uwzględnieniem szczegółowych treści kształcenia dla właściwych dziedzin nauki. Podjęcie takiej decyzji wymaga jednak przeprowadzenia badań w tym zakresie w znacznej większej grupie respondentów, co stanowić będzie kolejny etap zaprezentowanych badań.

## Bibliografia

- W. Babik, *Kultura informacyjna – spojrzenie z punktu widzenia ekologii informacji*, „Bibliotheca Nostra” 2012, nr 2 (28), s. 31-40.
- W. Babik, *O niektórych chorobach powodowanych przez informacje*, [w:] *Komputer w edukacji*. 16. Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe. Kraków, 29-30 września 2006, red. J. Morbitzer, Kraków 2006, s. 15-20.
- H. Batorowska, *Information literacy powinnością w społeczeństwie informacyjnym*, „Bibliotheca Nostra” 2012, nr 2 (28), s. 12-30.
- H. Batorowska, *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, Warszawa 2009.
- H. Batorowska, *Od alfabetyzacji informacyjnej do kultury informacyjnej, Rozważania o dojrzałości informacyjnej*, Warszawa 2013.
- M. Bosacka, *Edukacja informacyjna na uniwersytecie – pomiędzy ideałem a rzeczywistością. Czy można w Polsce wykorzystać doświadczenia amerykańskie?*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2011, nr 1, s. 113-118.
- W. Furmanek, *Kultura informacyjna kategorią pedagogiki współczesnej*, „Chowanna” 2003, t. 1(20), s. 169-193.
- W. Jachym, *Potrzeba kształcenia kompetencji informacyjnych w kontekście ekologii informacji*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość informacji naukowej*, red. W. Jachym, J. Pojedyniec, Tarnów 2015, s. 27-45.
- A. Pulikowski, *Wyszukiwanie informacji w Internecie*, [w:] *Bibliotekarstwo*, red. A. Tokarska, Warszawa 2013, s. 449-462.
- M. Szpunar, *Bogactwo informacji a ubóstwo uwagi w cyfrowej kulturze nadmiaru*, [w:] *Problemy konwergencji mediów*, red. nauk. M. Kaczmarczyk, D. Rott, przy współudziale M. Boczkowski, Sosnowiec-Praga 2013, s. 293-302.



## **Streszczenie**

Głównym celem artykułu jest wskazanie na potrzebę kształcenia kompetencji informacyjnych studentów. Celem pośrednim jest potwierdzenie zasadności realizacji przedmiotu pod nazwą Kultura informacyjna w programie studiów drugiego stopnia kierunku Administracja Publiczna w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie.

Do przygotowania artykułu posłużono się metodą analizy i krytyki piśmiennictwa oraz metodą sondażową. Scharakteryzowano w ten sposób tematykę dotyczącą kompetencji informacyjnych oraz potrzebę edukacji w tym zakresie, również na poziomie szkolnictwa wyższego. Metodologia badań empirycznych oparta na technice wywiadu pozwoliła na prezentację efektów kształcenia studentów w zakresie kultury informacyjnej z dwóch perspektyw – przed realizacją zajęć i po przeprowadzeniu zajęć. Badania miały charakter badań wstępnych i zostały przeprowadzone na grupie 27 osób. Uzupełnieniem wyników badań była ankieta, w której oceniono realizację przedmiotu.

W badanej grupie wykazano znaczny wzrost poziomu kompetencji informacyjnych z poziomu 9,74% do poziomu 92,06%. Dane te dotyczą poprawności wykonania określonych zadań w ramach realizacji przedmiotu Kultura informacyjna. Grupa osób biorących udział w badaniu ankietowym wskazała pozytywne efekty realizacji przedmiotu.

Uzyskane wyniki jednoznacznie potwierdzają celowość realizacji przedmiotu kształcenia ukierunkowanego na rozwój kompetencji informacyjnych.

**Słowa kluczowe:** kompetencje informacyjne, kultura informacyjna, studenci

## **Summary**

The main aim of this article is to point to the need for information literacy in the education of students. An intermediate goal is to confirm the validity of running a course in Information Culture in the syllabus of Public Administration second-cycle studies at the State Higher Vocational School in Tarnów.

The article was prepared with the use of critical analysis of literature as well as survey method. Issues of information literacy and the need for education in this field, also at the level of higher education, were characterized in this way. Methodology of empirical studies based on the interview technique allowed for the presentation of education outcomes of students in the field of Information Culture from two perspectives – before and after the completion

of classes. The research was of a preliminary nature and was carried out on a group of 27 people. As a supplement of the results of the study came a survey which evaluated the implementation of the course.

The study group demonstrated an increase in mean levels of information literacy from 9.74% to 92.06%. These data pertain the correctness of performing specific tasks within the framework of the course in Information Culture. The group of people participating in the survey indicated positive effects of the subject.

The results obtained explicitly confirm the validity of running a course focused on the development of information literacy.

**Keywords:** information literacy, information culture, students

**Michał Nawrocki**

---

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie  
e-mail: amontillado@vp.pl

---

# **Autorytet – wartość – człowieczeństwo**

## **Authority – value – humanity**

*Pamięci Księdza Profesora Józefa Tischnera*

### **1.**

Autorytet jest osobą, która budzi moje człowieczeństwo według wartości.

Sens moich rozważań<sup>1</sup> zawiera się w wyartykułowanym powyżej zdaniu; jakkolwiek zdanie to, by stało się w pełni zrozumiałe i przejrzyste, domaga się szczegółowego rozważenia. Zanim to nastąpi, nieodzowne jest uściślenie kilku kwestii związanych z metodą rozważań i genezą problemów, które rozważać zamierzam.

Miałem wielkie i niezasłużone szczęście znać Księdza Profesora Józefa Tischnera, miałem wielkie szczęście być Jego studentem. (Dla jasności: nigdy nie należałem do Jego najbliższego otoczenia, byłem jednym z wielu Jego studentów; słuchałem wykładów, zdawałem egzaminy, zaprosił mnie nawet kiedyś na swoje seminarium, co było dużym przeżyciem. Zaproszenie to było wynikiem pytania (wykładnia w hermeneutyce Heideggera), jakie Mu razem z pewnym kolegą zadałem, na co Tischner w celu uzyskania odpowiedzi nakazał się nam pojawić na Jego seminarium. Gdy się na seminarium pojawiliśmy, ku naszemu osłupieniu okazało się, że Tischner zmienił jego temat i poświęcił je temu właśnie pytaniu.

---

<sup>1</sup> Szkic niniejszy jest zapisem wykładu jaki wygłosiłem dla nauczycieli tarnowskich szkół 31.05. 2007 r.

Z opatrzonej przez Niego dedykacją *Etyki solidarności* (był 20 maja 1997 roku, właśnie zdałem u Tischnera egzamin z wykładu monograficznego *Filozofia wartości*, po zdanym egzaminie poprosiłem go o autograf na książce, wydawało mi się wtedy, że Tischner będzie zawsze, że Jego obecność będzie mi towarzyszyła przez całe życie), z tej właśnie książki cytuję fragmenty Jego szkiców.

Tego kontaktu – tych spotkań – nie traktuję (nigdy nie traktowałem) w kategoriach zaledwie towarzyskich. Myśl Tischnera wpłynęła na mnie intensywnie (w tym i ta, że *spotkać to do-świadczyc Transcendencji*<sup>2</sup>), wiele spraw, które dostrzegam i rozumiem (czasami dostrzegam i niekiedy rozumiem), dostrzegam i rozumiem dzięki Tischnerowi. Dlatego też (jest to jeden z powodów, choć nie jedyny) w toku moich dalszych rozważań zamierzam odwoływać się do myśli księdza profesora Józefa Tischnera. To też trzeba uściślić.

## 2.

W Mickiewiczowskich *Zdaniach i uwagach* znajduje się dystych zatytułowany *Apostolstwo i filozofia*, który brzmi następująco:

Filozof uczniom własnej nauki udziela:  
Apostoł tylko świadkiem jest nauczyciela<sup>3</sup>.

Nie jestem ani filozofem ani (broń Boże!) apostołem. Gdyby jednak sens słów Mickiewicza potraktować serio, zaś apostołstwo i filozofię uznać za propozycję, czy lepiej: wskazanie możliwych sposobów wypowiedania (właściwie: wy-powiadania) pewnych myśli, wtedy mógłbym powiedzieć, że moje dalsze rozważania zamierzam prowadzić w przestrzeni wyznaczonej przez filozofa i apostoła... Wciąż, rzecz oczywista, nie będąc ani jednym, ani drugim.

Chciałbym zostać dobrze zrozumianym: ja nie streszczam poglądów Tischnera, ja mówię – pomagając sobie słowami Tischnera. Chociaż: gdyby ktoś powiedział, że mówię dzięki Tischnerowi, miałby sporo racji.

<sup>2</sup> J. Tischner, *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*, Kraków 1999, s. 27.

<sup>3</sup> A. Mickiewicz, *Dziela*, t. I., *Wiersze*, oprac. W. Borowy, L. Płoszewski, Kraków 1949, s. 284.

## 3.

Co odnotowawszy, powracam do rozważanego zdania brzmiącego: autorytet jest osobą, która budzi moje człowieczeństwo według wartości. Pierwszym słowem domagającym się uważnego namysłu jest (niezupełnie paradoksalnie) słowo – *jest*. Słowo to niesie z sobą istotne znaczenia. Oto powiadając, że autorytet jest osobą, która budzi moje człowieczeństwo według wartości, przede wszystkim wskazuję na ontyczny wymiar tego faktu. Istnienie autorytetu nie jest fantazmatem, nie jest iluzją; tak sformułowane zdanie wiąże się z przekonaniem, że autorytet istnieje, że autorytet – właśnie – *jest*.

Zdanie powyższe zakrawa na truizm, jeśli nie uzupełnić go rozpoznaniem następującym: często (zwłaszcza współcześnie) myli się autorytet z idolem. Ta pomyłka jest, niestety, powszechna, być może warto wskazać różnice. Idol, ujmując rzecz najprościej, jest parodią autorytetu, jest jego karykaturą; zaś z punktu ontyki, z perspektywy istnienia, idol jest iluzją autorytetu. Idol udaje autorytet – również istnieniowo (słowo *eidōlon* znaczy tyle co *widmo, obraz, kukła*). Chodzi zaś o to, że – pomijając wszystkie komplikacje – idol nie istnieje (bo jest konstruktem sztucznym, najczęściej konstruktem medialnym), natomiast autorytet tak. Jeszcze inaczej: jednym z wyznaczników bycia-autorytetem jest przeciwstawienie jego bycia byciu-idolem. Wspomniane przeciwstawienie jest natury ontycznej; i to również mam na myśli używając w odniesieniu do pojęcia autorytet słowa *jest*. Sensem idola jest nieistnienie, sensem autorytetu jest istnienie. Wreszcie: przestrzenią idola jest iluzja, przestrzenią autorytetu jest prawda.

## 4.

Istnieje jeszcze jeden istotny wyznacznik tego słowa związany z faktem, iż nigdy nie istnieje się w ontycznej próżni, zawsze istnieje się wobec, zawsze jest się – wobec. Co więcej: zawsze istnieje się jakoś, zawsze istnieje się w jakiś sposób. Przy czym: sposób istnienia zostaje wyznaczony przez to, wobec czego istnieję, przez tego, wobec kogo istnieję.

W szkicu zatytułowanym *Nauka* Tischner pisze:

Uprawiając naukę, uprawiamy wielostronny dialog z innymi ludźmi. Dwie płaszczyzny owego dialogu wydają się istotne – jedną określa słówko „dla”, inną słówko „z”. Naukę uprawiamy dla kogoś i z kimś – „z-kimś” i „dla-kogoś”. Ten, z kim uprawiamy naukę, jest zawsze w jakimś stopniu naszym mistrzem. Ten, z kim uprawiamy naukę, jest uczniem i odbiorcą prawdy, jest kimś, kogo bardziej interesują owoce nauki niż droga do ich osiągnięcia<sup>4</sup>.

Sądzę, że sposób istnienia autorytetu – to, jak autorytet istnieje, to, w jaki sposób autorytet jest – można opisać podobnie. Autorytet istnieje dla-mnie, zaś ja istnieję z-nim.

To nie wszystko. Z *Wychowania* – kolejnego ważnego szkicu Tischnera – pochodzi myśl następująca:

Trzeba powiedzieć tak: wychowują jedynie ci, którzy mają nadzieję. Do tego należy dodać: wychowują, kształtując wychowanków. Wychowanie jest pracą około ducha – pracą według nadziei. Dopiero za nadzieją przychodzi miłość, wiara, kształtuje się odpowiedni zmysł rzeczywistości. Dlatego kluczową zasadą jest zasada w i e r n o ś c i . Tutaj nie wolno zdradzać – nie wolno pod żadnym pozorem. Więzów powiernictwa nadziei zrywać nie wolno. To grozi rozpaczą. Czują to wychowawcy, wiedzą o tym dobrze wychowankowie<sup>5</sup>.

Wydaje mi się, że w mówieniu o byciu autorytetem należy uwzględnić podobne kryteria. Mówiąc zatem, że autorytet jest, powiadam, że jest on dla-mnie, zaś ja jestem z-nim, powiadam dalej, że ta relacja (ten dramat) dzieje się w horyzoncie nadziei w taki oto sposób, że ja autorytetowi powierzam swoją nadzieję, zaś on staje się mojej nadziei powiernikiem. Tym zaś, co nas łączy jest wierność.

## 5.

Autorytet jest osobą. Osoba to kolejne ważne słowo. Po pierwsze dla tego, że pozwala powiedzieć, że autorytet to człowiek. Nie instytucja, nie firma, nie fundacja, nie

<sup>4</sup> J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 1981, s. 37.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 74.

urząd państwowy, nie organizacja – zawsze człowiek. Można zapytać, dlaczego nie użyłem słowa „człowiek” w sformułowanej na wstępie i rozważanej tutaj definicji – a nie użyłem tego słowa świadomie. Chodzi mi bowiem o dostrzeżenie człowieka pojmowanego właśnie jako osoba, jako persona. Takie pojęcie – taka perspektywa – zakłada rozumienie siebie jako życia, które nie jest (statycznie), ale nieustannie i dynamicznie staje-się, tworzy-się. Taka perspektywa odnosi się do autorytetu, odnosi się również do mnie. Taka perspektywa pozwala powiedzieć, że relacja bycia-z-autorytetem jest relacją dwóch osób.

Powiedziałem wcześniej, że zawsze istnieje się wobec; tę myśl można użyć w sensach nieco innych, dookreślających bycie-z-autorytetem. Otóż (to jest kwestia bardzo ważna) nie ma czegoś takiego jak autorytet w ogóle. Nie ma czegoś takiego (choć zapewne wielu by tak chciało, wielu ułatwiłoby to życie) jak autorytet powszechny i ogólny. Autorytet jest zawsze dla mnie. On może istnieć-jako-autorytet dla innych, ale ja mogę mówić tylko i wyłącznie za siebie. Stąd też w definicji, którą tu rozważam, mówię, iż autorytet budzi *moje* człowieczeństwo. Autorytet pozwala mi powiedzieć: ja jestem wobec, jestem z wreszcie: ja jestem.

I być może to, co zostało dotąd zapisane, przynajmniej częściowo tłumaczy, co rozumiem pod pojęciem „człowieczeństwo”<sup>6</sup>.

## 6.

Jak rozumieć słowo „według”? Po pierwsze – to jest rozwiązanie najbardziej oczywiste – jako: „zgodnie z”. To oznaczałoby postępowanie zgodnie z hierarchią wartości. Myślę też o znaczeniu innym. Być według, to znaczy istnieć ze świadomością wartości, istnieć w świetle wartości, w horyzoncie i żywiole wartości.

Tak rozpoznane bycie-według wskazuje również na sposób uobecnienia (ściślej: u-obecnienia) wartości poprzez autorytet. Oto wartość nigdy nigdy nie może zostać narzucona, nigdy nie może zostać wymuszona. Bowiem wymuszenie wartości wcześniej czy później doprowadzi do ideologii.

<sup>6</sup> Pojęcie to koresponduje z dawną – i coraz słabiej, niestety, dziś identyfikowaną – kategorią *humanitas*.

## 7.

Zostało wreszcie do rozjaśnienia słowo ostatnie, najtrudniejsze i zarazem najważniejsze. Najważniejsze, bo dookreśla istotę relacji pomiędzy mną i autorytetem, najtrudniejsze – było najtrudniejsze do odnalezienia, zarazem jest niełatwe w eksplikacji. Chodzi o słowo „budzić”.

Bo – co właściwie robi autorytet? Poza tym, że jest, czy: przez to, że jest? Stwarza? Uobecnia? Przywołuje? Buduje? Jest. Ale co w tym byciu robi? Inaczej: jak on jest? Jak on jest wobec mnie?

W cytowanym wcześniej *Wychowaniu* Tischner pisał, że uczeń zawdzięcza wychowawcy przebudzenie.

Każdy z nas miał jakiegoś wychowawcę. Co mu zawdzięcza? Myślę, że nie odbiegnę od prawdy, gdy powiem: przebudzenie. Najpierw szliśmy przez życie nie wiedząc, o co naprawdę w życiu chodzi, jakby w półśnie. Głos wychowawcy wyrwał nas z tego snu. Resztę już trzeba było zrobić samemu<sup>7</sup>.

Tak chciałbym dostrzegać relację pomiędzy autorytetem i mną. Tak właśnie rozumiem słowo „budzić”. Autorytet jest osobą, która budzi moje człowieczeństwo według wartości. Reszta należy do mnie i zależy ode mnie. Resztę trzeba robić samemu. Słowo „trzeba” jest tutaj bardzo ważne; to słowo wskazuje bowiem na powinność.

Wróćmy jeszcze do szkicu Tischnera:

Sokrates przyrównał pracę wychowawcy do zabiegów położnej, która pomaga matce przy porodzie. Dzięki pracy wychowawcy rodzi się w duszy człowieka jakaś prawda. Prawda ta staje się siłą człowieka. Wychowawca prawdy tej nie stwarza, jak położna nie stwarza dziecka. On tylko pomaga, dołączając do wysiłków człowieka swój wysiłek<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> J. Tischner, *Etyka solidarności*, op. cit., s. 75.

<sup>8</sup> *Ibidem*.



W podobny sposób pojmuję relację pomiędzy mną i autorytetem. Wychowawca może być autorytetem; autorytet może być wychowawcą. Przy czym: relacja pomiędzy mną i autorytetem przekracza granicę wychowawca – uczeń. Owo przekroczenie jest w istocie przekroczeniem granicy śmierci.

Oto bowiem pojawia się pytanie, które w sposób nieunikniony trzeba zadać. Tym pytaniem jest – niezupełnie paradoksalnie – pytanie o odpowiedź. O moją odpowiedź na pytanie, które zadaje mi autorytet; o moją odpowiedź autorytetowi. Tą odpowiedzią jest – jak sądzę – sfera sensów zawierająca się w przestrzeni wyznaczonej przez pojęcia, o których wcześniej mówił Tischner. Mam na myśli wierność i nadzieję.

Odpowiedzią jaką udzielam autorytetowi jest sposób bycia wobec autorytetu. Jestem zaś wobec autorytetu tak oto, że moim sposobem bycia jest wierność w horyzoncie nadziei.

## 8.

Książka, z której cytuję fragmenty szkiców Tischnera opatrzona jest dedykacją: *Michałowi Nawrockiemu na wspomnienie spotkań* i datą: 20. V. 1997. Byłem na II roku studiów, zdałem o Tischnera egzamin z wykładu monograficznego *Filozofia wartości*, wydawało mi się wtedy, że Tischner będzie zawsze, że Jego obecność będzie mi towarzyszyła przez całe życie. Od tamtego dnia minęło blisko dwadzieścia lat i teraz już mi się tak nie wydaje. Teraz jestem tego pewien.

## 9.

Również i to mam na myśli, gdy mówię, że autorytet jest osobą, która budzi moje człowieczeństwo według wartości.

## Bibliografia

- A. Mickiewicz, *Dziela*, t. I., *Wiersze*, oprac. W. Borowy, L. Płoszewski, Kraków 1949.  
 J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 1981.  
 J. Tischner, *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*, Kraków 1991.

## Streszczenie

Przedmiotem analizy zawartej w prezentowanym szkicu jest problematyka pojęcia autorytetu w szerszym kontekście człowieczeństwa i wartości. Punktem odniesienia jest filozoficzna refleksja Józefa Tischnera, która w niniejszym szkicu staje się obiektem analizy, zostaje jednocześnie wykorzystana jako aparat metodologiczny i pojęciowy.

**Słowa kluczowe:** Aksjologia, wychowanie, filozofia, dramat, Tischner

## Summary

The subject of the analysis contained in the paper is the concept of authority in the broader context of humanity and values. The reference point is a philosophical reflection of Józef Tischner, which becomes the object of analysis and is simultaneously also used as a methodological and conceptual apparatus.

**Keywords:** axiology, education (upbringing), philosophy, drama, Tischner



ISSN 2451-2990

