

# Językowo-kulturowy obraz *wspólnoty* w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły ponadpodstawowej

Linguistic and cultural image of the „community” in Polish textbooks for secondary schools

Beata Udzik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
ORCID: 0000-0002-7794-9084

**Abstract:** The article concerns the linguistic image of the community in textbooks for the Polish language at the secondary school level. The research material consists of literary and non-literary texts included in textbooks for the second grade of a four-year high school. Both the information component (chapter and subchapter titles; information texts from the authors of the textbook; scientific, popular science and journalistic texts; definitions, keywords) and the task component (methodological framework) of textbooks compliant with the requirements of the 2018 core curriculum were analyzed.

**Key words:** the linguistic picture of the world, community, textbook, high school

**Streszczenie:** Artykuł dotyczy językowego obrazu *wspólnoty* w podręcznikach do języka polskiego na poziomie szkoły ponadpodstawowej. Materiałem badawczym są teksty literackie i nieliterackie umieszczone w podręcznikach do drugiej klasy czteroletniego liceum. Analizie poddano zarówno komponent informacyjny (tytuły rozdziałów i podrozdziałów; teksty informacyjne od autorów podręcznika; teksty naukowe, popularnonaukowe i publicystyczne; definicje, słowa kluczowe), jak i komponent zadaniowy (obudowa metodyczna) podręczników zgodnych z wymaganiami podstawy programowej z 2018 roku.

**Słowa kluczowe:** językowy obraz świat, wspólnota, podręcznik, liceum

O podręcznikach mówi się i pisze głównie w kontekście ich funkcji poznawczej i dydaktycznej. Jeśli towarzyszy temu refleksja na temat języka, to związana jest ona z kwestią poprawności językowej oraz dostosowania komunikacji językowej (słownictwa, struktur składniowych) do wieku i etapu rozwojowego jego odbiorców. Podręczniki do języka polskiego oraz języków obcych wyróżniają się na tym tle, ponieważ ich ogląd w aspekcie języka dotyczy także sposobów obecności zagadnień językoznawczych jako treści nauczania. Kluczowe wówczas pozostają pytania o sposób sfunkcjonalizowania wiedzy o języku czy projektowania zadań służących ćwiczeniu sprawności językowej.

Opublikowany w 2015 roku pierwszy numer „Poradnika Językowego” zawierał w większości artykuły poświęcone językowemu obrazowi świata. I choć – jak napisano we wstępie od redakcji – „Pojęcie *językowego obrazu świata* występuje w polskiej literaturze już od bez mała 50 lat”, to „w dalszym ciągu ta metodologia znajduje częste zastosowanie w opisach naukowych” (PJ 2015, 3). Dlaczego do niego nawiązuję? W zeszycie tym znalazły się dwa artykuły podejmujące zagadnienie obecności problematyki JOŚ w szkolnej edukacji polonistycznej. Autorki tekstów – Agnieszka Mikołajczuk i Elżbieta Wierzbicka-Piotrowska – poruszyły problem zarówno obecności zagadnienia w treściach nauczania i podręcznikach, jak i zastosowania metodologii językowego obrazu świata w nauczaniu szkolnym (Mikołajczuk 2015, 53-68; Wierzbicka-Piotrowska 2015, 69-78).

Renata Grzegorczykowa podkreślała, że język jako podstawowy atrybut człowieka, czyli *homo loquens*, rozpatrywany może być z dwóch perspektyw: komunikacyjnej i poznawczej. W tej pierwszej jest generatorem komunikatów, w tej drugiej staje się po prostu właściwością umysłu człowieka jako „forma myślowego, poznawczego ujmowania świata, jego kategoryzacji, interpretacji i konceptualizacji” (Grzegorczykowa 2015, 8). Takie podejście do języka w edukacji polonistycznej byłoby istotnym poszerzeniem perspektywy. Pytanie o to, czy istnieje związek między wiedzą o języku a skutecznym i sprawnym posługiwaniem się nim, do dziś potrafi wywoływać spory wśród dydaktyków: w jakim stopniu kształcenie językowe w szkole ma być uczeniem o języku, a w jakim uczeniem języka. Tymczasem równie ważna, jak stopień nasycenia programów i podręczników szkolnych wiedzą lingwistyczną wynikającą z prymatu celów poznawczych nad praktycznymi, transmisji wiedzy nad jej konstruowaniem, wydaje się inna perspektywa. Oto bowiem „[o]pisywania jednostek języka można dokonywać w dwojaki sposób: z punktu widzenia generowania wypowiedzi oraz z punktu widzenia poznawczego ujmowania świata dzięki metodologii wypracowanej przez językoznawstwo kognitywne – zasady rekonstrukcji JOŚ” (PJ, 2015, z. 1., 3). Można by zatem za Elżbietą Wierzbicką-Piotrowską powtórzyć pytanie o podręcznikowy obraz świata. Badaczka postuluje:

analiza JOŚ powinna objąć także podręczniki szkolne, których język często przekazuje obraz rzeczywistości razem z przypisaną mu oceną pozytywną lub negatywną. A przecież najważniejszym zadaniem szkoły powinno być doskonalenie w uczniach umiejętności samodzielnego oceniania świata na podstawie poznawanych faktów i uzasadniania własnego zdania. Uczeń, który otrzymuje w podręczniku gotową ocenę, opartą zwykle na stereotypie myślenia o danym zagadnieniu, czuje się zwolniony od myślenia, od wyciągania wniosków i szukania argumentów (Wierzbicka-Piotrowska 2015, 76).

Celem prezentowanej refleksji staje się „wykrycie, jak fenomeny świata są przez człowieka mówiącego określonym językiem postrzegane i konceptualizowane” (Grzegorczykowa 2015, 10). *Fenomenem świata* poddanym

analizie będzie kluczowe dla V Kongresu Dydaktyki Polonistycznej pojęcie *wspólnoty*. Jak czytamy na stronie internetowej kongresu:

[m]imo nadziei, pokładanych chociażby w rozwoju mediów elektronicznych mających służyć działaniom wspólnotowym, umacnianiu demokracji, współczesność okazała się czasem pogłębiających się dysproporcji i podziałów. Temat Kongresu „KULTURA SOLIDARNOŚCI w przestrzeni edukacyjnej” jest wyrazem nasilającego się niepokoju, że w procesie nieustannie dokonującego się dzielenia zagubimy to, co nas łączy, bez względu na wszystkie specyfikacje tożsamościowe (indywidualne, społeczne, regionalne, narodowe). By jednak idea ludzkiej wspólnotowości nie miała charakteru mechanicznego, administracyjnego czy wymuszonego mocą autorytarnej – takiej czy innej – władzy, powinna w naszym przekonaniu korespondować z przemyślaną ideą solidarności wykraczającą poza odmiany tzw. interesu plemiennego. Powinna być realizowana nie tyle przez deklaracje (zwłaszcza polityczne), ile właśnie w przestrzeni dydaktyki polonistycznej, poczynając od szkoły, a kończąc na uniwersytecie<sup>1</sup>.

Wśród głównych zagadnień wyznaczających tropy refleksji dydaktyków podczas kongresu znalazło się poszukiwanie PIERWSZEGO (tj. wspólnotowego) języka, a w nim pytania:

Jaka wspólnota jest nam potrzebna? Jak wyznaczać granice wspólnotowości, by nie przekształcić jej w autorytarny przymus jednorodności? Jak te potrzeby i zagrożenia łączą się z dydaktyką polonistyczną? (problem relacji między wolnością, osobnością, tożsamością a wspólnotowością i solidarnością)<sup>2</sup>.

Warto zatem w moim przekonaniu zadać sobie pytanie o językowo-kulturowy obraz *wspólnoty* wpisany w nowe podręczniki do języka polskiego, te przygotowane dla uczniów czteroletniego reformowanego od 2019 roku liceum i pięcioletniego technikum.

Za Grzegorzycową na początek podkreślę:

Trudność polega na tym, że przedmiot badania, owe zjawiska świata, nie są bezpośrednio dane, inaczej niż przy badaniu systemu językowego, który jest obecny w tekstach i z nich przez badaczy zostaje zrekonstruowany. Do fenomenów świata jako obiektów konceptualizacji nie mamy bezpośredniego dostępu, jedynie poprzez język.

Tak więc pierwszy krok badawczy to wyróżnienie obiektu konceptualizacji. Przy obiektach typu *ręka* czy obiektach przyrodniczych (typu *pies*, *kot* itp.) zadanie jest stosunkowo proste. Wyodrębniają się one ontologicznie w rzeczywistości i za punkt wyjścia można przyjąć sam obiekt (jego klasę) lub też pojęcie odnoszące się do tego obiektu (klasy). Znacznie większą trudność sprawia sytuacja, gdy obiekty w świecie się nie wyróżniają i trzeba je pojęciowo wyodrębnić (odtworzyć, zrekonstruować) (Grzegorzycowa 2015, 10).

Z taką właśnie sytuacją mamy do czynienia w przypadku *wspólnoty*. Rekonstrukcja zatem sposobów ujmowania pojęcia jako kategorii językowo-kulturowej na różnych poziomach organizacji podręcznika do kształcenia

---

<sup>1</sup> <https://kongresdydaktyki2022.ug.edu.pl/idea-kongresu/> (dostęp: 19.02.2023)

<sup>2</sup> <https://kongresdydaktyki2022.ug.edu.pl/idea-kongresu/> (dostęp: 19.02.2023)

polonistycznego w szkole ponadpodstawowej to zadanie dość skomplikowane i zapewne przekraczające rozmiary artykułu. Dlatego materiałem badawczym staną się fragmenty dwóch wybranych podręczników do języka polskiego zgodnych w wymaganiami podstawy programowej z 2018 roku, a zaprezentowana analiza o charakterze jakościowym ograniczona zostanie do studium przypadku, w którym polem obserwacji (materiałem badawczym) staną się teksty literackie i Nieliterackie umieszczone w podręcznikach jako materiał przeznaczony do uczniowskiej lektury. Analizie poddane zostaną zarówno komponent informacyjny (tytuły rozdziałów i podrozdziałów; teksty informacyjne od autorów podręcznika; teksty naukowe, popularnonaukowe i publicystyczne; definicje, słowa kluczowe), jak i komponent zadaniowy (obudowa metodyczna). Sposoby konceptualizacji pojęcia *wspólnoty* oraz składające się na nie elementy posłużą do wyciągnięcia wniosków o charakterze zarówno opisowym (odzworowanie rzeczywistości w języku), jak i pragmatycznym (modelowanie obrazu rzeczywistości u odbiorców, czyli uczniów i nauczycieli korzystających z podręcznika).

Jeśli pierwszym etapem badania powinno być samo wyróżnienie obiektu konceptualizacji, zacząć należy od słownikowych definicji pojęcia. Badacze JOŚ sięgają do podstawowych znaczeń słów, a te odzwierciedlają słowniki języka polskiego. Przywołam dwa najpopularniejsze ujęcia. W najnowszym wydaniu „Wielkiego słownika języka polskiego PWN” *wspólnota* definiowana jest jako

1. ‘odznaczanie się wspólnymi cechami, wspólne posiadanie lub przeżywanie czegoś’
2. ‘to, co łączy, zespala’
3. ‘grupa osób związana wspólnym pochodzeniem, wspólną kulturą lub wspólnymi interesami, wspólną własnością’ (WSJP PWN, 187).

Obok trzech podstawowych znaczeń pojawia się także przymiotnik *wspólnotowy* oraz związki wyrazowe, jak: *wspólnota majątkowa*, *małżeńska*; *wspólnota pierwotna*.

Z kolei „Wielki słownik języka polskiego” PAN definiuje *wspólnotę* następująco:

1. z drugim człowiekiem  
definicja: ‘to, co łączy jakieś osoby lub zbiorowości’  
kwalifikacja tematyczna: CZŁOWIEK JAKO ISTOTA PSYCHICZNA / Relacje międzyludzkie / określenia relacji międzyludzkich  
połączenia: *wspólnota* między ludźmi; *wspólnota* z Bogiem, z Chrystusem, z Najwyższym; z drugim człowiekiem, z innymi, z ludźmi  
Składnia: *wspólnota* (KOGO) + z KIM; *wspólnota* między KIM a KIM; *wspólnota* między KIM;
2. poglądów  
definicja: ‘odznaczanie się czymś wspólnym’  
kwalifikacja tematyczna: KATEGORIE FIZYCZNE / Cechy i właściwości materii / jakość i intensywność

połączenia: *wspólnota* poglądów; wiary; języka; krwi; celów; doświadczeń; losów; dóbr; interesów; marzeń

Składnia: *wspólnota* CZEGO

### 3. chrześcijan

definicja: 'grupa osób, państw lub narodów, które mają wspólne pochodzenie, tradycje, wartości lub interesy'

kwalifikacja tematyczna: CZŁOWIEK W SPOŁECZEŃSTWIE / Zasady współżycia społecznego / stosunki, grupy i organizacje społeczne; CZŁOWIEK W SPOŁECZEŃSTWIE /

Pojęcie *wspólnoty* występuje jako element funkcjonowania państwa i jest używane w nazwach własnych, np. Europejska Wspólnota Obronna. Ma też swoją definicję urzędową:

zasada prawna polegająca na tym, że od dnia zawarcia małżeństwa każdy z małżonków ma jednakowe prawo własności do nabywanego majątku

Warianty: wspólność majątkowa, wspólność małżeńska

Kwalifikacja tematyczna: CODZIENNE ŻYCIE CZŁOWIEKA / Rodzina / relacje rodzinne

CZŁOWIEK W SPOŁECZEŃSTWIE / Finanse własność

Połączenia: *wspólnota małżeńska*; *wspólnota majątkowa* (WSJP PAN)

Ponieważ przedmiotem analizy jest sposób konceptualizacji pojęcia *wspólnoty* w podręcznikach szkolnych, warto sięgnąć do obowiązującej podstawy programowej, z którą podręczniki muszą być zgodne. Słowo *wspólnota* pojawia się w niej zarówno w celach ogólnych, jak i szczegółowych, wiąże się przede wszystkim z formacyjnym wymiarem przedmiotu. W celach kształcenia – wymaganiach ogólnych oraz treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych znalazły się następujące zapisy:

Cele kształcenia – wymagania ogólne

#### I. Kształcenie literackie i kulturowe.

Zakres podstawowy

11. Kształcenie **umiejętności rozpoznawania i wartościowania postaw** [wszystkie wyróżnienia w cytatach – B.U.] budujących szacunek dla człowieka (np. wierność, odpowiedzialność, umiar) oraz **służących budowaniu wspólnot: państwowej, narodowej, społecznej** (np. patriotyzm, sprawiedliwość, obowiązkowość, szlachetność, walka, praca, odwaga, roztropność) (PP 2018, 14)

#### 2. Kształcenie językowe.

Wymagania szczegółowe:

3. Komunikacja językowa i kultura języka. Uczeń:

Zakres rozszerzony

3) **określa funkcje języka:** poznawczą (kategoryzowanie świata), komunikacyjną (dostosowanie języka do sytuacji komunikacyjnej) **oraz społeczną (budowanie wspólnoty regionalnej, środowiskowej, narodowej)** (PP 2018, 20)

## III. Samokształcenie.

Zakres rozszerzony

2) **włącza się w życie kulturalne szkoły, regionu** (PP 2018 24)

Zacytowane punkty z podstawy programowej wpisują się w rozumienie *wspólnoty* przede wszystkim w jej wymiarze grupowym, w postrzeganiu człowieka jako członka wspólnot państwowej, narodowej i społecznej. Uczeń rozpoznaje i wartościuje bohaterów literackich przez cechy budujące ich funkcjonowanie we wspólnocie, czyli patriotyzm, sprawiedliwość, obowiązkowość, szlachetność, walka, praca, odwaga, roztropność. Refleksja na temat wspólnotowej funkcji języka przewidziana została dla uczniów realizujących zakres rozszerzony. Podstawa programowa wyznacza tylko tropy, natomiast ich wykładnią w procesie dydaktycznym pozostają między innymi podręczniki.

Proponuję zatem ogląd dwóch wybranych podręczników do klasy II liceum i technikum, a w nich rozdziałów poświęconych literaturze romantycznej, zwłaszcza wprowadzeniu do epoki, literaturze powszechnej oraz twórczości Mickiewicza. Wydaje się, że obecność kategorii *wspólnoty* w podręczniku poświęconym romantyzmowi jest czymś oczywistym. Proponuję zatem spojrzeć na krótkie zestawienie. Tabele zawierają cytaty z tekstów podręcznikowych z zaznaczeniem, jakich treści nauczania dotyczył tekst oraz jaki komponent (typowy dla struktury podręcznika) reprezentował. Zestawienie oddaje porządek treści (kolejność pojawiania się treści nauczania i zadań w podręcznikach)<sup>3</sup>.

Tabela 1.

Treść nauczania	Funkcja w podręczniku/ komponent podręcznika	„WSPÓLNOTA” w kontekście (cytacie z podręcznika)
romantyzm, wprowadzenie do epoki	komponent informacyjny	„Już przedstawiciele niemieckiego preromantyzmu podkreślali, że naród nie jest po prostu zbiorowością zamieszkującą konkretny obszar i podlegającą jednej władzy politycznej, lecz stanowi <b>wspólnotę</b> połączona podobnymi wyobrażeniami, wartościami i tradycją. Tym, co odróżnia jeden naród od innych i nadaje mu tożsamość, są prawa i obyczaje oraz najstarsze mity i podania, a także odwołujące się do nich współczesne dzieła”, s.14.

<sup>3</sup> Należy dodać, że podstawa programowa z 2018 roku zakłada chronologiczny układ treści.

Językowo-kulturowy obraz *wspólnoty* w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły ponadpodstawowej

obraz, Eugene Delacroix „Wolność wiodąca lud na barykady”, tekst będący opisem, analizą, interpretacją obrazu	komponent informacyjny, <i>Czytanie tekstu kultury</i>	„apoteozą rewolucji, symbolem <b>sojuszy różnych sił społecznych zjednoczonych</b> w walce przeciwko despotyzmowi i ograniczaniu praw obywatelskich”, s. 23.
William Wordsworth „Żonkile”, „Świat ludzkich spraw zbyt wiele dla nas znaczy”	komponent informacyjny <i>Analiza i interpretacja utworów - wskazówki</i>	„W tym utworze Wordsworth pokazuje <b>jedność świata natury i człowieka</b> ”.  „ <b>wizja harmonijnego związku między człowiekiem a dynamiczną, zmieniającą się naturą</b> ”, s. 53.
Adam Mickiewicz „Oda do młodości”	komponent informacyjny <i>Analiza i interpretacja utworów - wskazówki</i>	„oświeceniowa potrzeba działania na rzecz <b>wspólnoty</b> ”, s. 74.
J. W. Goethe „Cierpienia młodego Wertera”	fragment tekstu literackiego	„Dziękuję ci, Wilhelmie, za twą <b>przyjaźń</b> i żeś tak to słowo zrozumiał”, s. 34.
Adam Mickiewicz „Lilie”	komponent informacyjny <i>Analiza i interpretacja utworów - wskazówki</i>	„siły nadprzyrodzone (natura, Bóg) przywracają na ziemi ład moralny, nie tylko wymierzając karę za zbrodnie bezpośrednim winowajcom, lecz doświadczając okrutnie całą <b>wspólnotę ludzką</b> ”, s. 91.
Adam Mickiewicz „Sonety krymskie”	komponent zadaniowy <i>Po przeczytaniu, Pytania i polecenia</i>	„Poszukaj w dostępnych źródłach, co mówią wspinacze wysokogórscy o swojej pasji. Czy ich postawa ma <b>coś wspólnego</b> z motywami i doświadczeniami bohatera „Sonetów krymskich”?  „Posłuchaj w internecie kilku utworów z płyty Mickiewicz - Stasiuk - Haydamaky. To <b>wspólny</b> album muzyczny polskiego pisarza Andrzeja Stasiuka i ukraińskiego zespołu Haydamaky. Artyści zaprezentowali na płycie własną interpretację „Sonetów krymskich”. Czy odpowiada ona Twoim gustom? Czy uważasz, że album jest dowodem na uniwersalizm tej poezji?”, s. 99.

Adam Mickiewicz „Dziady, cz. III”	komponent informacyjny <i>Analiza i interpretacja utworów – wskazówki</i>	„[Mickiewicz] przedstawił historię narodu i jego miejsce w <b>ludzkiej wspólnocie</b> z perspektywy metafizycznej. Wpisał losy Polski i Polaków w odwieczną walkę dobra ze złem oraz porządek religijny”, s. 129.
Adam Mickiewicz „Dziady, cz. III”	komponent zadaniowy <i>Po przeczytaniu</i>	„Czy można wskazać jakieś <b>cechy wspólne</b> i rozbieżne współczesnej młodzieży oraz tej z czasów Adama Mickiewicza? Z czego wynika ją podobieństwa i różnice? Porozmawiajcie na ten temat w klasie”, s. 136.
Adam Mickiewicz liryki lozańskie	komponent informacyjny <i>Analiza i interpretacja utworów – wskazówki</i>	„Ważny dla romantyzmu związek człowieka z naturą. „osoba mówiąca (...) przestaje być jedynie obserwatorem natury – utożsamia się z nią całkowicie i staje się jej częścią. Uświadamia sobie <b>jedność porządku przyrody i ludzkiego istnienia</b> . Doświadczenie duchowego <b>związku własnego „ja” z wodą wielką i czystą</b> alpejskiego jeziora to jedna z <i>prawd żywych</i> ”, s. 141.

Źródło: M. Chmiel, A. Cisowska, J. Kościerzyńska, H. Kusy, A. Równy, A. Wróblewska, *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum 2, cz. 1*, Nowa Era, Warszawa 2021<sup>4</sup>.

Tabela 2.

Treść nauczania	Funkcja w podręczniku/ komponent podręcznika	„WSPÓLNOTA” w kontekście (cytacie z podręcznika)
romantyzm, wprowadzenie do epoki: <i>Romantyzm, czyli inna nowoczesność</i>	komponent informacyjny	„Romantyzm to także początek świadomości narodowej mieszkańców Europy. W tej epoce określono nowoczesną ideę narodu, którego członkami są wszyscy ludzie mówiący tym samym językiem, przyznający się do tej samej tradycji, kultury i wyznający podobne wartości. Naczelne miejsce przyznano Ojczyźnie – <b>wspólnocie narodowej</b> istniejącej niezależnie od bytu państwowego”, s. 11.
romantyzm, wprowadzenie do epoki: <i>Romantyzm, czyli inna nowoczesność</i>	komponent informacyjny – tekst popularnonaukowy – Alina Witkowska „Wielkie stulecie Polaków”	„tajemniczy fenomen jedności w podziale, <b>wspólnoty bez państwa</b> , który można by nazwać duchowym państwem Polaków”, s. 13.

<sup>4</sup> W dalszej części artykułu podręcznik *Ponad słowami* oznaczany będzie skrótem PS.



Językowo-kulturowy obraz *wspólnoty* w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły ponadpodstawowej

romantyzm, wprowadzenie do epoki: <i>Romantyzm, czyli inna nowoczesność</i>	komponent informacyjny – tekst popularnonaukowy – Alina Witkowska „Wielkie stulecie Polaków”	„duchowe pragnienie wolności i życia w dwu wymiarach: realnie historycznym, zapewne, lecz także mitycznym, we <b>wspólnej polskiej ojczyźnie</b> ”, s. 13.
romantyzm, wprowadzenie do epoki: <i>Romantyzm, czyli inna nowoczesność</i>	komponent zadaniowy	„Jak autorka definiuje «duchowe państwo Polaków»? Czy zgadzasz się, że istnieje <b>duchowa wspólnota Polaków?</b> ”, s. 14.
romantyzm, wprowadzenie do epoki: <i>Romantyzm, czyli inna nowoczesność</i>	komponent informacyjny – <i>Miniprzewodnik – zdobywcze romantyzmu</i>	„Nowoczesny patriotyzm – romantycy dostrzegli więź między jednostką a Ojczyzną (rozumianą jako dobro nadrzędne), dzięki czemu stworzyli nowoczesną normę patriotyzmu. W myśl tej normy poczucie przynależności narodowej – wyznaczonej przez język – tworzy <b>wspólnotę ludzi</b> żyjących zarówno w kraju ojczystym, jak i w rozsiągniętych po świecie diasporach (np. środowiska polskie w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Francji)”, s. 14.
romantyzm, wprowadzenie do epoki: <i>Poezja romantyczna wobec klasycznej</i>	komponent informacyjny – tekst filozoficzny z epoki  August Wilhelm Schlegel „Wykłady o literaturze pięknej i sztuce”	„Jedność Europy nie opiera się jedynie na pokrewieństwie języków. W daleko większym stopniu tworzy ją uznanie <b>wspólnych zwierzchników spraw ziemskich i duchowych (...)</b> ; zbieżność sposobów myślenia, obyczajów i poglądów; wreszcie <b>poczucie wspólnego interesu</b> , prawdziwie europejski patriotyzm, który nie wygasł jeszcze do około początku XVI wieku”, s.16-17.
angielscy poeci jezior: <i>Nowe tematy poezji europejskiej</i>	komponent informacyjny	„rozpoznanie głębokich <b>związków między naturą a człowiekiem</b> , do wglębnienia się w ludzką psychikę”, s. 22.
angielscy poeci jezior: <i>Nowe tematy poezji europejskiej</i>	komponent zadaniowy – polecenia do wiersza: Wiliam Wordsworth „Żonkile”	„Czy ty także odczuwasz <b>więź z przyrodą</b> ? Jeśli tak, to w jaki sposób i w jakich sytuacjach? Co to uczucie Ci daje?”, s. 24.
angielscy poeci jezior: <i>Nowe tematy poezji europejskiej</i>	komponent zadaniowy – polecenia do wiersza: Samuel Taylor Coleridge „Kościszko”	„Czemu służy pamięć o klęskach narodowych i żałoba po bohaterach? Czy rocznice te warto celebrować? Uzasadnij swoje zdanie. Kiedy i jak należy się <b>solidaryzować z przegranymi?</b> ”, s. 27.

Nawiązania do poetów jezior – Walt Whitman „Żdźbła trawy”	tekst literacki, wiersz	„Odkrywam, że <b>jednoczę w sobie węgiel, gnejs</b> , długowłosy mech, owoce, jadalne korzenie, ziarna...”, s. 29.
Nawiązania do poetów jezior – Bob Dylan „Odpowiedź zna wiatr”	komponent informacyjny	„Namawiali do (...) <b>wspólnotowości</b> (rezygnacja z własności prywatnej, życie w komunach)”, s. 31.
Johann Wolfgang Goethe „Cierpienia młodego Wertera”	tekst literacki	„serce jego nie bije sympatią dla – och! – dla ustępu drogiej książki, gdzie <b>serca</b> moje i Lotty <b>w jeden rytm biją</b> ”, s. 49.
Adam Mickiewicz „Oda do młodości”	komponent zadaniowy – polecenia do wiersza: Adam Mickiewicz „Oda do młodości”	„«Jednością silni, rozumni szaleń» – czy <b>wspólnota i solidarność</b> to wartości bezwzględnie pozytywne? Czy w pewnych okolicznościach mogą stanowić zagrożenie? Przedyskutujcie problem w klasie”, s. 70.
Adam Mickiewicz „Dziady, cz. IV” <i>Antynomie miłości romantycznej</i>	Komponent informacyjny – <i>Pojęcia kluczowe</i>	„Obdarzeni niezwykłą wrażliwością i intuicją kochankowie («magnetyzm serca») osiągają <b>jedność duchową</b> , która sięga poza grób”, s. 120.
Adam Mickiewicz „Dziady, cz. III” <i>Mysł mesjanistyczna Mickiewicza</i>	komponent informacyjny – <i>Wiedzieć więcej</i>	„Inny przedstawiciel polskiego mesjanizmu, Andrzej Towiański, wierzył we <b>wspólnotę duchową narodu</b> , nieustannie zmierzającego ku moralnemu rozwojowi dzięki ofierze «ducha, ciała i czynu»”, s. 182.

Źródło: D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trześniowski, Język polski. *Oblicza epok. Podręcznik – liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony 2.1.*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2020<sup>5</sup>.

Wybrany materiał pokazuje, że językowy obraz *wspólnoty* w badanych podręcznikach to przede wszystkim *wspólnota narodowa* w znaczeniu przypisywanym jej w obu definicjach słownikowych w trzecim punkcie, zatem rozumiana jako „ludzie mówiący tym samym językiem, przyznający się do tej samej tradycji, kultury i wyznający podobne wartości” (OE, 11). Poza wymienionymi komponentami znaczeniowymi *wspólnoty narodowej* identyfikowanej także jako „Ojczyzna”, takimi jak język, tradycja, kultura i wartości, wymienia się wyobrażenia, prawa, obyczaje, mity i podania, dzieła, zbieżne sposoby myślenia, poglądy (PS, 14). Różne mogą być zakresy znaczeniowe *wspólnoty*: *wspólnota ludzka*, *wspólnota europejska*, *wspólnota narodowa*. Tak rozumiana *wspólnota* może mieć charakter realny: historyczny i materialny (obszar, kraj ojczysty, władza polityczna, interesy) oraz duchowy. W tym drugim ujęciu możliwa okazuje się *wspólnota narodowa*

<sup>5</sup> W dalszej części artykułu podręcznik *Oblicza epok* oznaczany będzie skrótem OE.

„istniejąca niezależnie od bytu państwowego” (OE, 11); „duchowe państwo Polaków” (OE, 13); „duchowa wspólnota Polaków” (OE, 14); „wspólnota duchowa narodu” (OE, 182). *Wspólnota ludzka* postrzegana jest także w wymiarze religijnym (PS, 91) i metafizycznym (PS, 129), a *wspólna polska ojczyzna* obok wymiaru realnie historycznego ma wymiar mityczny (OE, 13).

*Wspólnota* postrzegana jako grupa ludzi, których *coś łączy* (pochodzenie, cele, doświadczenia, losy, wiek, marzenia), pojawia się w podręcznikach także wtedy, gdy słowo nominalnie nie zostaje przywołane, ale opisywane grupy mają charakter wspólnot. Analizowany materiał literacki i uruchamiany kontekst historycznoliteracki powodują, że przywoływana jest wspólnota więźniów, wspólnota pokoleniowa, wspólnota młodych.

*Wspólnota* rozumiana jako grupa osób połączonych wspólnym celem wyznaczanym sytuacyjnie, realizowanym ze względu na aktualną potrzebę, występuje w komponencie informacyjnym podręcznika, w tekście będącym analizą obrazu. „Wolność wiodąca lud na barykady” Eugène’a Delacroix, zostaje przez autorów podręcznika zinterpretowana jako tekst kultury będący „apoteozą rewolucji, symbolem **sojuszy różnych sił** społecznych **zjednoczonych w walce** przeciwko despotyzmowi i ograniczaniu praw obywatelskich” (PS, 23). Z kolei sytuacyjnie uwarunkowana *wspólnota Z KIM* wprowadzona zostaje przez przywołanie wiersza Taylora Coleridge’a „Kościuszko”. W zadaniach do tekstu pojawia się pytanie o to, kiedy i jak należy się **solidaryzować z przegranymi** (OE, 27). Różnica w sposobie zapoznawania ucznia ze znaczeniami polega na tym, że w przypadku analizy obrazu znaczenie zostaje wprost wyartykułowane i podane, natomiast w zadaniu to uczeń aktualizuje niejako znaczenie, ponieważ ma je odnieść do sytuacji uniwersalnych, nie tylko obecnych w tekście.

Romantyczne rozumienie wspólnoty przenoszone jest na czasy XX i XXI wieku, ponieważ przywoływane teksty współczesne (teksty literackie jako kontynuacje i nawiązania lub teksty naukowe czy popularnonaukowe jako komentarze) skłaniają do zadawania pytań o istotę wspólnot. Po fragmentach „Dwunastu stacji” Tomasza Różyckiego, w komponencie informacyjnym *Wskazówki interpretacyjne. Powrót do kraju lat dziecińczych*, w podręczniku znalazły się zdania:

Mimo to nie ma tu niechęci czy poczucia wyższości, a raczej wyrozumiałość i serdeczność do tej **małej ojczyzny** – poeta odżegnuje się od niej, ale wie, że tak naprawdę **jest jej częścią**, jest nią przesiąknięty. To zapyziałe prowincjonalne Opole, choć brzydkie, jest kochane – bo **kochani są mieszkający tam ludzie** (PS, 264).

W komponencie zadaniowym podręcznika *Po przeczytaniu* uczeń odnajduje polecenie dotyczące udowodnienia tezy sformułowanej w postaci cytatu z artykułu Piotra Śliwińskiego „12 stacji, Różycki, Tomasz”:

Parafrazy Mickiewiczowskiego arcydzieła pojawiają się w utworze Tomasza Różyckiego nie tyle w celu sparodiowania, ile aktualizacji. Przypominają nam

o podstawowej zasadzie odnajdywania się ogólnego w konkretnym, uniwersalnego w partykularnym, **wspólnotowego** w osobistym. W efekcie epopeja romantyczna okazuje się prototypem twórczości poświęconej rodzinie, dojrzewaniu, uwikłaniu w mit, **małej ojczyźnie** (PS, 264).

Tak rozumiane pojęcie każe uczniowi przenieść znaczenie rzeczownika *wspólnota* na przymiotnik *wspólnotowy* ('związany ze wspólnotą – tym, co łączy jakieś osoby lub zbiorowości' WSJP PAN), zaktualizować jego znaczenie i wpisać w nie relacje międzyludzkie: bohater jest częścią małej ojczyzny nie tylko ze względu na pochodzenie („jest nią przesiąknięty”), ale także na relacje międzyludzkie („kochani są mieszkający tam ludzie”). To, co *wspólnotowe*, jest obecne w tym, co *osobiste*. Wzajemne powiązania i uwikłania rozszerzają znaczenie *wspólnoty* z grupy ludzi, którzy mają wspólne pochodzenie (człowieka jako istotę w społeczeństwie), na to, co łączy osobę ze zbiorowością (człowieka jako istotę psychiczną). Uaktualnienie pojęcia daje szansę na wprowadzenie go w kontekst współczesny, w którym podejmuje się próbę dyskusji ze stereotypem. Trzeba jednak pamiętać, że aby ze stereotypem polemizować, trzeba z pierwotnym, będącym podstawą stereotypu, znaczeniem ucznia zapoznać. Nie będzie szansy na dyskusję z romantycznym pojmowaniem *wspólnoty narodowej*, jeśli uczniowie nie zapoznają się z tekstami, nie wyczytają znaczenia pojęcia wpisanego w kulturę epoki, w tym także literaturę.

W tym dyskursie znaczeń pojawia się także ogniwo pośrednie. W podręczniku w komponencie informacyjnym *Komentarz do lektury* umieszczono bowiem fragment tekstu Tadeusza Konwickiego z książki „Kalendarz i klepsydra” rozpoczynający się od zdania „Wymiera pokolenie schorowane na literaturę”. Towarzyszy mu pytanie: „Wyjaśnij, kogo dotyczą i jakie znaczenie mają użyte przez Tadeusza Konwickiego sformułowania: «My jesteśmy cali z Dziewiętnastego» i «pokolenie schorowane na literaturę»” (PS, 138). Propozycja wiąże się bezpośrednio z rozumieniem *wspólnoty pokoleniowej* jako tej wywodzącej się z tradycji romantycznej, z kultu literatury, która ma moc zmiany świata. *Wspólnota pokoleniowa* w znaczeniu, jakie jej nadaje Konwicki i jakiej zrozumienia oczekuje się w zadanym pytaniu, to *wspólnota poglądów* jako ‘wspólnota CZEGO’; zatem *wspólnota doświadczeń, poglądów i wartości*, wśród których literatura dziewiętnastego wieku z całym jej zaangażowaniem i mocą zmiany rzeczywistości przeciwstawiona zostaje „konwulsyjnemu światu” środków masowego przekazu.

Należy zwrócić uwagę, że podręczniki do kształcenia literacko-kulturowego z zakresu romantyzmu zawierają także obraz *wspólnoty*, który w stereotypowym ujęciu w tym właśnie czasie nabiera szczególnego znaczenia, uzyskuje wręcz swój literacki wyraz. Chodzi o rozumienie *wspólnoty* jako relacji międzyludzkich (*wspólnota KOGO z KIM*) ujawnianych w romantycznym obrazie miłości i przyjaźni: „jedność duchowa

kochanków”; „serca w jeden rytm biją”; „bracie”; „Dziękuję ci, Wilhelmie, za twą przyjaźń i żeś tak to słowo zrozumiał”. *Wspólnota* rozumiana jako relacja KOGO z KIM pokazywana jest także w tych fragmentach podręcznika, które dotyczą obrazu natury. Nie zagłębiając się w kontekst filozoficzny stosunku romantyków do natury, chcę zwrócić jedynie uwagę, że język ujawnia antropomorfizacyjny sposób ujmowania świata natury na poziomie związków składniowych. W połączeniach *wspólnota* KOGO z KIM lub między KIM a KIM drugim obligatoryjnym członem zgodnie ze schematem składniowym powinien być rzeczownik osobowy. I choć w cytowanych przykładach nie pojawia się słowo *wspólnota*, to sposób ujmowania relacji między człowiekiem a naturą określany jest przez *wieź*, *związek*, *jedność*, np.: „wieź z przyrodą”; „związek człowieka z naturą”; „wizja harmonijnego związku między człowiekiem a dynamiczną, zmieniającą się naturą”; „jedność natury i człowieka” „jedność porządku przyrody i ludzkiego istnienia”; „duchowy związek własnego «ja» z *wodą wielką i czystą*”; „jednoczę w sobie węgiel, gnejs, długowłosy mech, owoce, jadalne korzenie, ziarna”. Dwa ostatnie przykłady wyrażają już nie tylko *wspólnotę* ze światem natury, ale całkowite utożsamienie się, zjednoczenie z nim.

Kategoria *wspólnoty* ujawnia się w podręcznikach także poprzez użycie przymiotnika *wspólny* w znaczeniu ‘ktoś/coś ma coś wspólnego z kimś/czymś’ definiowanym jako *podobieństwo* lub *związek* (WSJP PAN). Słowo *wspólny* stanowi podstawę zadań, w których uczeń zobowiązany jest poszukać podobieństw lub związków między różnymi tekstami kultury, poziomami ich organizacji. W analizowanym materiale określanie elementów wspólnych dotyczy relacji między cechami i doświadczeniami bohaterów literackich a cechami i doświadczeniami ludzi współczesnych, np. motywy i pasje współczesnych wspinaczy wysokogórskich a doświadczenia bohatera „Sonetów krymskich” (PS, 99); cechy wspólne współczesnej młodzieży oraz tej z czasów Mickiewicza (PS, 136).

Zestawienia tabelaryczne oraz przeprowadzona analiza pokazują, że w poddanych oglądowi podręcznikach dominuje ujęcie *wspólnoty* jako ‘grupy osób związanych wspólnym pochodzeniem, wspólną kulturą’. *Wspólnotowość* kojarzona jest zatem w tradycję, językiem, wyznawanymi wartościami, czyli *wspólnotą narodową*, która istnieje niezależnie od bytu państwowego. Tak rozumiana *wspólnota narodowa* występuje przede wszystkim w komponentcie informacyjnym podręcznika (głównym oraz przywoływanych tekstach naukowych i popularnonaukowych). Wartościowana jest pozytywnie. Drugie znaczenie *wspólnoty* obecne w podręcznikach wyraża definicja ‘to, co łączy, zespala’. Jest to zatem *wspólnota* poglądów, ideałów, np. buntu, emocji, ale też losu, doświadczeń, wieku. Trzecim wymiarem *wspólnoty* w podręcznikach pozostaje ten, który w słownikach wymieniany jest jako pierwszy, czyli ‘wspólnota z drugim człowiekiem’ rozumiana przede wszystkim w aspekcie psychologicznym

jako relacja (miłość, przyjaźń). Niewątpliwą romantyczną innowacją znaczeniową jest włączenie do tej relacji natury.

Podręcznikowe konceptualizacje *wspólnoty* uwarunkowane są przez kilka czynników formalnych, dydaktycznych oraz ideowych. Językowy obraz wspólnoty, jaki wyłania się z podręczników, nie odbiega od słownikowych definicji pojęcia, choć różnie wartościowane i hierarchizowane są owe definicje. Główne komponenty znaczenia *wspólnoty* uzależnione są od treści nauczania, zatem językowe konceptualizacje wynikają z tekstów, które analizowane są podczas lekcji, a ich obecność determinują wprost zapisy podstawy programowej (kanon, lista lektur obowiązkowych).

Sposób aktualizowania znaczenia zależy od tego, w jakim komponencie podręcznikowym znajduje się pojęcie: w komponencie informacyjnym (teksty z epoki: obowiązkowe i proponowane przez autorów podręcznika; teksty o epoce i jej dziełach jako cytaty z opracowań; komentarz podręcznikowy, czyli komponent informacyjny od autorów podręcznika) czy komponencie zadaniowym. Ten ostatni zwłaszcza daje szansę na zadawanie pytań o znaczenie pojęcia, sposób jego rozumienia w odniesieniu do przeszłości i teraźniejszości, jego uniwersalizację. O ile sięganie do dzieł literackich, których fragmenty pojawiają się w podręczniku, pozwala uczniom rozpoznać podstawowe, ale także budujące późniejsze stereotypy znaczenia, o tyle sposób prowadzenia podręcznikowego wykładu, dobór fragmentów opracowań czy wreszcie konstrukcja zadań dają szansę na aktualizację znaczeń. Na każdym z wymienionych poziomów pojawia się wartościowanie, choć nie musi ono być wprost sygnalizowane.

W przywołanych przykładach aktualizowanie pojęcia *wspólnoty* dokonuje się we fragmentach opracowań oraz zadaniach formułowanych w odniesieniu do tekstów naukowych i popularnonaukowych czy tekstów literackich. Wartościowe są zwłaszcza te zadania, w których proponuje się odtworzenie znaczenia pojęcia na podstawie tekstu (oczywiście zawsze to będzie jednostkowa interpretacja) oraz własną ocenę tegoż rozumienia (*Jak autorka definiuje....? Czy zgadzasz się z taką definicją?*). Stawiane uczniom zadania wymagają dostrzeżenia podobieństwa doświadczeń człowieka współczesnego z doświadczeniami bohatera literackiego (wspólnota emocji, postaw, pasji podróżników; więź z naturą). Pojawia się też pytanie o uniwersalizm postaw i emocji, które wyzwala odbiór literatury, a te z kolei mogą stać się podstawą wspólnoty narodów (Stasiuk i Haydamaky a „Sonety krymskie”). Tekst będący komentarzem i nawiązaniem do epoki ma skłonić do refleksji na temat współczesnej wspólnoty doświadczeń, których częścią jest romantyczne pojmowanie roli literatury (Konwicki). Podręczniki zawierają także polecenia, które zachęcają uczniów do wartościowania pojęć; dyskusji nad konsekwencjami ich wykorzystania, wcielania nazywanych przez nie postaw. Zadania prowokują też do rozważań, czy *wspólnota* i *solidarność* mają jedynie pozytywną wartość, czy

też w pewnych okolicznościach mogą stanowić zagrożenie. Właśnie ten moment „wprawiania pojęć w ruch” pozostaje dydaktycznie najbardziej wartościowy. Pojęcie w ruchu wymaga definiowania, redefiniowania, zastanawiania się nad znaczeniem, podważania, wartościowania, a przecież to podstawowe umiejętności składające się na krytyczny odbiór tekstu. Potrzebny jest tutaj czas na wnikliwą lekturę tekstu pierwszego, poznanie pojęcia w jego ujęciu źródłowym, aby można było dalej odkrywać kryjący się za nim stereotyp, badać sposób rozumienia pojęcia w kolejnych jego użyciach (np. w opracowaniach naukowych, popularnonaukowych, publicystycznych, potocznych czy też nawiązaniach kulturowych), poddać własnej refleksji i odnieść do własnego doświadczenia. Tak właśnie powinna się realizować funkcjonalizacja kształcenia językowego. Odkrywanie znaczeń staje się bowiem podstawą kształtowania pojęć.

Jeśli „język stanowi swoisty filtr kulturowy, przez który dana społeczność postrzega, kategoryzuje i wartościuje świat” (Skowronek 2022, 19), to przecież jest on obecny także w podręcznikach.

Czy wobec faktu, że JOS to podstawowa matryca poznawczo-językowa, swoista macierz lingwistyczno - kulturowa, można mówić o wariantach językowego obrazu świata, swoistych jego konkretyzacjach, tekstowych realizacjach? Oczywiście - tak. Z punktu widzenia semantyki (nauki o znaczeniach) językowy obraz świata może być więc traktowany jako pojęcie nadrzędne, bazowe o najszerszym zakresie (Skowronek 2022, 20).

Traktowanie pojęć, w tym także pojęcia *wspólnoty*, w sposób dyskursywny daje szansę na prawdziwą funkcjonalizację kształcenia językowego. Odkrywanie znaczeń staje się bowiem podstawą kształtowania pojęć, które nieustannie wprawiane w ruch ujawniają swoje odcienie znaczeniowe i swoją wieloznaczność. To jedyna droga do kształtowania umiejętności rozpoznawania manipulacji językowej, ale także odbioru literatury w całym bogactwie jej niedosłownych znaczeń.

### **Materiał badawczy:**

Chemperek Dariusz, Kalbarczyk Adam, Trzeźniowski Dariusz, 2020, *Język polski. Oblicza epok. Podręcznik - liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony 2.1.*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Chmiel Małgorzata, Cisowska Anna, Kościerzyńska Joanna, Kusy Helena, Równy Anna, Wróblewska Aleksandra, 2021, *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony 2, cz. 1*, Nowa Era, Warszawa.

*Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponad podstawowa: liceum, technikum oraz szkoła branżowa I i II stopnia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2018, <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia/> (dostęp: 19.02.2023).

### **Bibliografia:**

- Grzegorzczkova Renata, 2015, *Co to jest językowy obraz świata i dlaczego warto go badać?*, „Poradnik Językowy”, z. 1., s. 7-14.
- Mikołajczuk Agnieszka, 2015, *Językowy obraz świata w edukacji polonistycznej a treści nauczania w podstawie programowej i wybranych podręcznikach szkolnych*, „Poradnik Językowy”, z. 1., s. 53-68.
- Skowronek Bogusław, 2022, *Językowy obraz świata*, „Academia. Magazyn Polskiej Akademii Nauk”, nr 4/72, s. 18-20.
- Wielki słownik języka polskiego*, 2018, Dubisz S. (red.), t.4., Warszawa.
- Wielki słownik języka polskiego*, Źmigrodzki P. (red.), <https://wsjp.pl/>, (dostęp: 19.02.2023).
- Wierzbicka-Piotrowska Elżbieta, 2015, *Metodologia językowego obrazu u świata w nauczaniu szkolnym*, „Poradnik Językowy”, z. 1, s. 69-78.

### **O Autorce:**

**Beata Udzik** – prof. UAM, dr hab., Instytut Filologii Polskiej UAM, językoznawczyni, nauczycielka akademicka i szkolna, honorowy profesor oświaty; arbiter CKE w zakresie egzaminu maturalnego z języka polskiego; autorka kilkudziesięciu artykułów z zakresu dydaktyki przedmiotowej, kształcenia językowego, diagnostyki edukacyjnej i ewaluacji oraz monografii: *Myśleć i pisać. Mechanizmy błędów językowych w pracach pisemnych uczniów; Rozważ i uzasadnij. Struktury argumentacyjne w rozprawkach maturalnych*); współautorka nagrodzonej na targach edukacyjnych EDUKACJA XXI książki *Czytaj i myśl. Zderzenia literatury z fizyką*.