

KONWENCJA I KREACJA w tekstach kultury

Redakcja naukowa

Małgorzata Karwatowska

Robert Litwiński

Adam Siwiec

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ

KONWENCJA I KREACJA

w tekstach kultury

KONWENCJA I KREACJA w tekstach kultury

Redakcja naukowa

Małgorzata Karwatowska

Robert Litwiński

Adam Siwiec

**WYDAWNICTWO UNIwersYTETU MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ
LUBLIN 2016**

Recenzent
dr hab. Katarzyna Skowronek, prof. nadzw.

Redakcja wydawnicza
Anna Marszał

Tłumaczenie i redakcja streszczeń w języku angielskim
dr hab. Paweł Frelik, prof. nadzw.

Redakcja techniczna
Aneta Okuń

Projekt okładki i stron tytułowych
Marta Kwiatkowska

Skład i łamanie
Jarosław Bielecki

© Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016

ISBN 978-83-7784-910-1

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ
20-031 Lublin, ul. Idziego Radziszewskiego 11
tel. 81 537 53 04
www.wydawnictwo.umcs.lublin.pl
e-mail: sekretariat@wydawnictwo.umcs.lublin.pl

Dział Handlowy
tel./faks 81 537 53 02
Księgarnia internetowa: www.wydawnictwo.umcs.eu
e-mail: wydawnictwo@umcs.eu

Drukarnia „Tekst” s.j., ul. Wspólna 19, 20-344 Lublin

Spis treści

Słowo od Redaktorów	7
KONWENCJA I KREACJA W REFLEKSJI TRANSDYSCYPLINARNEJ (TEORIE I ANALIZY)	15
JAN PLESZCZYŃSKI	
Przymusy i wybory w technokulturze	17
JOLANTA PANASIUK	
Konwencja <i>versus</i> kreacja w perspektywie praw neurobiologii	37
RYSZARD TOKARSKI	
O poszukiwaniu języka. Język i obraz w przekładzie intersemiotycznym	71
ELWIRA BOLEK	
Transformacje znaków z przestrzeni publicznej w plakacie społecznym	83
KONWENCJA I KREACJA Z PERSPEKTYWY KOMUNIKACYJNO-GATUNKOWEJ	91
JACEK WARCHAŁA	
Konwencja i kreacja w reklamie	93
MAŁGORZATA KITA	
Internet: nowe środowisko komunikacyjne, nowe konwencje komunikacyjno-językowe	117

BARBARA SOBCZAK	
Konwencja i kreacja w mediach (na przykładzie telewizji)	137
AGNIESZKA KULA	
Gatunek jako narzędzie autokreacji. Na podstawie programu „Kawa na ławę”	151
MAGDALENA PIECHOTA	
Aspekty kreacji w reportażu (na przykładzie wybranych polskich reportaży literackich)	161
KRZYSZTOF KOC	
Dotykanie tajemnicy. O relacjach między konwencją a kreacją w reporterskich opowieściach o wyprawie na Broad Peak	179
MARIA WOJTAK	
Okowy konwencji i modna innowacyjność (na przykładzie współczesnych modlitewników)	193
LEONARDA DACEWICZ	
Stabilność konwencji w tekstach ksiąg metrykalnych w zaborze rosyjskim	217
MARTA WÓJCICKA	
Toasty – konwencja i kreacja w przemianach gatunku	235
KONWENCJA I KREACJA W EDUKACJI	253
IWONA MORAWSKA	
„Gry z tradycją” w kulturze i edukacji polonistycznej	255
MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA	
Konwencjonalne i niekonwencjonalne metody organizowania dialogu ucznia z tekstami kultury	273
LESZEK TYMIAKIN	
Konwencja i kreacja w rozumieniu przyszłych nauczycieli polonistów	293
BEATA SZEJGIEC	
Młodość w porównaniach tworzonych przez licealistów – twórczość czy odtwórczość?	309

Konwencja i kreacja w rozumieniu przyszłych nauczycieli polonistów

Wejście w społeczną przestrzeń komunikacyjną i udane w niej funkcjonowanie warunkowane są rozumieniem różnej natury przekazów wysyłanych i odbieranych przez uczestników zachodzących tam interakcji¹. Jedną z wielu definicji słownikowych czasownika *rozumieć* – kluczowego dla wystąpienia oczekiwanej reakcji odbiorczej – brzmi: ‘wiedzieć, uświadamiać sobie, jakie są istotne relacje między obserwowanymi rzeczami, zjawiskami, co znaczą te rzeczy (np. wyrazy), zdawać sobie sprawę z czegoś; pojmować’². Szczególny moment wymiany myśli i słów, zwany w brytyjskiej filozofii języka skutkiem illokucyjnym³, wymaga między innymi wzięcia pod uwagę takich niezbędnych dla jego

¹ Zdaniem M. Ziółkowskiego (*Znaczenie – Interakcja – Rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*, Warszawa 1981, s. 94) interakcja oznacza „wzajemnie na siebie skierowane działania dwu lub więcej jednostek”. Nie jest ona jednostronnym oddziaływaniem aktywnego nadawcy na pasywnego odbiorcę, lecz zakłada dialog, który zachodzi nawet w tego typu sytuacjach, gdy partnerzy komunikacyjnej wymiany kontaktują się ze sobą pośrednio. Nawet wtedy bowiem zmuszeni są brać pod uwagę wizję świata i argumenty używane przez drugą stronę; por.: M. Marody, *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Warszawa 1987 lub S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1997, s. 245–257.

² *Słownik języka polskiego*, t. 3, red. M. Szymczak, Warszawa 1989, s. 125.

³ Zob.: J.R. Searle, *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1987 oraz R. Kalisz, *Pragmatyka językowa*, Gdańsk 1993.

zaistnienia komponentów, jak: status społeczny partycypantów⁴, konieczność działań kooperacyjnych⁵, znaczące sygnały werbalne i niewerbalne⁶. W procesie ‘pojmowania’ czegoś, a zwłaszcza kogoś, kwestię mającą nie-mały wpływ na perlokucję stanowi opisane w literaturze językoznawczej i psychologicznej „przedstawianie się” i „osądzenie” odpowiednio: nadawcze lub odbiorcze⁷.

Poza oceną wyglądu zewnętrznego (*wysoki – niski; ładna – brzydka*), w sprawnym przebiegu komunikacji ważną rolę odgrywają pojawiające się wkrótce po pierwszym wrażeniu i rejestrowane przez rozmówców konstrukty: roli (*nauczyciel – student*) oraz interakcji (*przyjacielski – wrogi*), a także konstrukty psychologiczne (*umotywowany – leniwy*)⁸. Wymienione składniki (zmienne) zachowania czy wyglądu pełnią funkcje instrumentalne, wydatnie służąc drugiej stronie do wnioskowania o tożsamości i zamiarach (intencjach⁹) partnera.

⁴ Szerzej m.in. w: S. Mika, *Jak modyfikować własne zachowania?*, Warszawa 1987; J. Labocha, *Odbiorca w tekście i wypowiedzi*, [w:] *Styl a tekst*, red. S. Gajda, M. Balowski, Opole 1996, s. 55–68.

⁵ Zob.: K.N.L. Cissna, E. Sieburg, *Wzory potwierdzenia i odmowy potwierdzenia w interakcjach*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Stewart, tłum. J. Kowalczevska, Warszawa 2000, s. 365–375; J. Puzynina, *O zasadach współdziałania językowego*, „Prace Filologiczne”, t. 33, Warszawa 1986, s. 61–66; U. Żydek-Bednarczuk, *Typy, odmiany, klasy... tekstów. W poszukiwaniu kryteriów*, [w:] *Stylistyka a pragmatyka*, red. B. Witosz, Katowice 2001, s. 114–125.

⁶ T.G. Grove, *Niewerbalne elementy interakcji*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, op. cit., tłum. J. Suchecki, s. 122–134; A. Załazińska, *W poszukiwaniu narzędzia badającego komunikację niewerbalną*, [w:] *Język a komunikacja 4: Język trzeciego tysiąclecia II*, red. G. Szpila, Kraków 2002, s. 111–118.

⁷ Zob. E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa 2009.

⁸ Za: M. Argyle (*Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. W. Domachowski, Warszawa 2001). Cytowany badacz wskazuje również główne źródła błędów w postrzeganiu ludzi, czyli: nadmierne uwzględnianie przesłanek fizycznych; stosowanie stereotypów; efekty halo, tj. sądy oparte na stwierdzeniach innych osób wywodzących się z tej samej szkoły, co wnioskujący (łączy się to z potrzebą skonstruowania spójnego obrazu innych); założenie, że dana osoba będzie się zachowywała w ten sam sposób w podobnych sytuacjach interakcyjnych.

⁹ Zob.: J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Lublin 2009, s. 155–170; R. Grzegorzczkowska, *Językowe wykładniki intencji wypowiedzi*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1989, z. 42, s. 69–77; eadem, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2001; K. Pisarkowa, *Język według Junga. O czytaniu intencji*, Kraków 1994.

Na jakość i sposób rozumienia wpływają ponadto zasoby wiedzy ogólnej, personalnej i indeksalnej – jak chce Aleksy Awdiejew lub wiedza opisowa i wiedza-recepta w myśl propozycji Mirosława Marody¹⁰. Zdaniem Hilary’ego Putnama „rozumienie – przykładowo – zdań polega na zdolności wskazania tego, co odpowiada tym zdaniom w rzeczywistym świecie”, a więc obejmuje ono umiejętność używania właściwych konstrukcji składniowych, tj. adekwatnych do aktualnej sytuacji komunikacyjnej¹¹.

Przypomnijmy również, że w przywoływanym zakresie wypowiadała się także Jadwiga Puzynina, stwierdzając, iż „rozumienie tekstu jest stanem psychicznym, który stanowi rezultat pewnych procesów i czynności, a mianowicie percepcji i interpretacji tekstu. Interpretacja zaś polega na szeregu konstatacji i wnioskowań tego, kto stara się tekst zrozumieć”. Zrozumienie komunikatu jest zawsze efektem trafnego odczytania intencji nadawczych, co w połączeniu z fortunną deszyfracją pozostałych językowych oraz niejęzykowych komponentów przekazu wraz z jego tłem pozwala na stosowną reakcję odbiorcy¹².

W świetle tego, co zostało tu bardzo ogólnikowo naszkicowane, rozumienie można odnosić zarówno do pojedynczego słowa albo dłuższych wypowiedzi, jak też do skomplikowanych, ludzkich przejawów aktywności pozajęzykowych. Może ono być zobiektywizowane, niezależne od indywidualnych doświadczeń jednostki, ale też naznaczone subiektywizmem, wyraźnie determinowane jednostkową wiedzą o świecie rzeczy, relacji, emocji¹³.

¹⁰ A. Awdiejew, *Wiedza potoczna a inferencja*, [w:] „Język a Kultura”, t. 5: *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław 1992, s. 21–27; M. Marody, *Technologie intelektu*, op. cit.; por. D. Sperber, D. Wilson, *Ironia a rozróżnienie między użyciem a przywołaniem*, tłum. M.B. Fedewicz, „Pamiętnik Literacki” 1986, t. 77, z. 1, s. 265–288.

¹¹ H. Putnam, *Język i filozofia*, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Warszawa 1980, s. 363–381.

¹² J. Puzynina, *Lingwistyka a problem rozumienia tekstu*, „Poradnik Językowy” 1984, z. 7, s. 408–416, a także: *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, tłum. G. Grochowski, Warszawa. 2001; R. Kalisz, op. cit.; K. Pisarkowa, *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*, „Polonica” 1976, t. 2, s. 265–279 oraz eadem, *Zdanie mówione a rola kontekstu*, [w:] *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*, red. T. Skubalanka, Wrocław 1978, s. 7–20.

¹³ Por.: J. Puzynina, *Lingwistyka...*, op. cit., s. 411 oraz A. Pajdzińska i R. Tokarski (*Językowy obraz świata – konwencja i kreacja*, „Pamiętnik Literacki” 1996, t. 87, z. 4, s. 143), którzy przekonują, że: „Semantyczny opis jednostki językowej nie może ograniczać się do wyłącznie rozpoznawalnych, koniecznych i wystar-

Niniejszy szkic stawia sobie za cel przyjrzenie się rozumieniu wyspecjalizowanemu/zrelatywizowanemu, będącemu wypadkową akwizycji naturalnej oraz oczekiwań studentów polonistyki, którzy w niedługim czasie zechcą rozpocząć pracę w charakterze nauczycieli języka polskiego¹⁴. Interesujące wydaje się poznanie i opisanie znaczeń dwóch pojęć, często zestawianych kontrastowo (czego przykładem tematy referatów naukowych), a także działań implikujących cechę konwencjonalności bądź kreacyjności, ale objaśnianych z perspektywy dyskursu lekcyjnego, na przestrzeni lat zmieniającego się wprawdzie pod wpływem czynników zewnętrznych (zmiany cywilizacyjne), lecz jednocześnie silnie związanego ze stosunkowo autonomiczną i względnie stabilną kulturą danej społeczności.

I. Definiowanie

Ludwig Wittgenstein mawiał, że podstawowym zadaniem definicji jest „ustalenie znaczenia znaku” wraz z towarzyszącym temu procesowi dążeniem do wypracowania przejrzystości formułowanych objaśnień, przy czym sam *definiens* – poza sytuacją nieznajomości przez całą zbiorowość denotatu i jego odpowiednika leksykalnego – we wszystkich in-

czających składników znaczeniowych, winien uwzględniać wszystkie te cechy znaczeniowe, które stanowią fakultatywną, konotacyjną otoczkę stabilnego rdzenia znaczeniowego jednostki, jednak otoczkę na tyle skonwencjonalizowaną, by można było oddzielić to, co jest w jakimś sensie intersubiektywne, powtarzane w określonym zbiorze tekstów czy w określonej grupie użytkowników języka, od połączeń całkowicie niekonwencjonalnych, jednostkowych czy idiolektałnych”.

¹⁴ Studentów polonistyki UMCS w Lublinie proszono o ustosunkowanie się do następujących dyspozycji: 1. *Co dla Ciebie znaczy słowo KONWENCJA?* 2. *Jak rozumiesz KREACJĘ?* 3. *Czego – według Ciebie – jest więcej na współczesnych lekcjach polskiego: KONWENCJI czy KREACJI? Dlaczego tak się dzieje? Z czego to wynika?* 4. *Przeanalizuj swoje doświadczenia uczniowskie/studenckie i podaj przykład(y)/przejaw(y): a) myślenia/działania konwencjonalnego, b) myślenia/działania kreacyjnego.* 5. *Spróbuj wymienić w kontekście pracy nauczyciela polonisty „plusy” i „minusy” obu działań (typów myślenia).* 6. *Sądzisz, że w pracy z uczniami kategorii KONWENCJI i KREACJI wzajemnie się wykluczają czy uzupełniają? Uzasadnij swoje stanowisko.*

nych przypadkach musi być zgodny z utrwalonym społecznie sposobem użycia danej nazwy¹⁵.

Wiedza ogólna oraz kierunkowa, a także doświadczenia językowe i życiowe przyszłych dydaktyków z Lublina ukazują wielozakresowe rozumienie pierwszej z przeciwstawianych sobie kategorii. Wśród proponowanych definicji, różniących się treścią i stopniem ogólności, można wydzielić cztery, wyraźnie zaznaczające się grupy objaśnień 'konwencji', która według reprezentantów badanego środowiska jest:

- 1) *czymś odgórnie przyjętym, czymś stałym, niezmiennym; to coś utartego;*
- 2) *ogółem norm przyjętych w danej nacji; ogólnie uznanymi normami myślenia i postępowania; to utarty system, który został przyjęty i obowiązuje w określonym wymiarze; typ i sposób myślenia; utrwalony w społeczeństwie/kulturze/środowisku schemat myślenia; nawiązanie (w formie lub treści) do znanego już, obowiązującego wzorca, tematu; sposób działania podporządkowany konkretnym wskazaniom; umowna formuła, coś powtarzającego się; działanie w pewnym powtarzalnym układzie; zwyczaj;*
- 3) *utartym wzorem / stałym stylem, do którego można dopasować dane dzieło literackie, obraz malarski etc. Posiada on stałe i niezmiennie cechy charakterystyczne. Rozróżniamy kilka/kilkanaście konwencji;*
- 4) *rodzajem dokumentu, np. Konwencja praw obywatelskich.*

Niekiedy wyjaśnieniom realnoznaczeniowym¹⁶ towarzyszy definowanie ostensywne (*Konwencja impresjonistyczna to taka, jak na obrazie Moneta, gdzie jest obecny określony nastrój, barwy*). Dodatkowo, przy okazji formułowania znaczeń, ujawnia się czasami (zwykle negatywne) war-

¹⁵ L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz, Warszawa 1972, s. 30. W przywołanej książce (s. 134) badacz stawia ważne pytanie i obrazowo na nie odpowiada: „Czym jest związek między nazwą i tym, co nazwane? [...] Związek ten może, między wieloma innymi, polegać i na tym, że usłyszenie nazwy przywołuje przed oko naszej duszy obraz nazwanego przedmiotu, a także między innymi i na tym, że nazwa jest na przedmiocie nazwanym napisana, albo że podczas wskazywania owego przedmiotu zostanie wypowiedziana”; zob. też: M. Hempoliński (wyd.), *Brytyjska filozofia analityczna*, Warszawa 1974, s. 33 oraz J. Bartmiński, R. Tokarski, *O definicjach i definowaniu*, Lublin 1993.

¹⁶ O rodzajach definicji pisze np. A. Markowski (*Wykłady z leksykologii*, Warszawa 2012, s. 55), tłumacząc, że definicja realnoznaczeniowa „opiera się na definicji klasycznej, a jej istotą jest objaśnianie wyrazu czy frazeologizmu przez podanie zestawu cech charakteryzujących obiekt (desygnat), który jest nazywany”.

tościowanie członu określanego (*Konwencja realizowana bezrefleksyjnie staje się nudna*)¹⁷.

W pozyskanym materiale empirycznym *definiensy* 'konwencji' są budowane wokół takich ośrodków, jak: *formuła, norma, reguła, schemat, system, szablon, wzór*, a większość z nich jest łączona z niezmiennością, powtarzalnością bądź schematycznością. W kontekście szkolnym, co potwierdzają wypowiedzi niewątpliwie świadomych i nieco zatroskanych respondentów, oznacza to tradycyjny sposób nauczania (*Na lekcji polskiego to działanie szablonowe; używanie stałych, ciągle praktykowanych metod*), z dominacją jednej ze stron interakcji, z niedostatkami lub brakiem autentycznego dialogu, z przestrzenią raczej przekazywania wiedzy niż poszukiwania sensów i wartości, z miejscem, w którym bardziej rządzi stabilny intelekt niż dynamiczny rozum¹⁸.

Szansę na powrót do naturalnej sytuacji uczenia się jako procesu sterowanego ciekawością, potrzebą doświadczenia, eksperymentowania, odkrywania daje dopiero wzbogacenie dyskursu lekcyjnego o elementy bardzo modnej ostatnio kreatywności¹⁹, umożliwiającej nauczycielowi

¹⁷ W *Słowniku współczesnego języka polskiego* pod redakcją B. Dunaja (Warszawa 2001, t. 1, s. 410) odnaleźć można trzy znaczenia specyfikowanego tu pojęcia: '1. umowa międzynarodowa, regulująca jakiś szczegółowy problem, mniej wiążąca niż traktat; 2. ogólny, powszechny, uznany zespół norm w jakiejś dziedzinie życia; 3. utrwalony w praktyce artystycznej, literackiej itp. zespół norm określających charakter poszczególnych składników dzieła oraz sposób ich zorganizowania w większe całości'.

¹⁸ K. Jaspers (*Filozofia egzystencji*, [w:] *Filozofia egzystencji*, wybór S. Tyrowicz, wstęp H. Saner, tłum. D. Lachowska, A. Wołkowicz, Warszawa 1990, s. 126) tłumaczy: „Myślenie rozumu jest zawsze ruchem, który nie zna spoczynku ani kresu. Intelekt szuka schronienia w tym, co utrwalone, chce poznać jednię i posiąść całość w postaci doktryny. Rozum stale obala to, co zdobył intelekt. Jedność, do jakiej dąży, to nie ogląd całości, który czysty intelekt ukazuje zwodniczej woli mocy. Rozum to w istocie nic innego jak tylko dążenie do przewycięzania i wiązania”; zob. też: H. Wiśniewska, M. Karwatowska, *O typowości tekstów uczniowskich*, „Polonistyka” 1998, nr 9 oraz P. Zwierzchowski, *Myślenie mityczne w pedagogice w świetle koncepcji mitu Ernsta Cassirera*, Bydgoszcz 1997.

¹⁹ K.J. Szmidt (*ABC kreatywności*, Warszawa 2010, s. 8) stwierdza: „Kreatywność to temat modny. I – jak każde modne zjawisko – zaczyna podlegać wpływom kultury popularnej, która, jak to ona, wszystko miesza ze sobą, homogenizuje, dychotomizuje, standaryzuje i upraszcza ponad miarę, a do tego serwuje w łatwo strawnych papkach dla jak największej liczby odbiorców. [...] Niemal każdy aktywny i ruchliwy uczeń lub pracownik, a nawet piłkarz nożny lub siatkarz, zyskują miano »kreatywnego« – tak jakby kreatywność była nazwą dla aktywności”. I w innym miejscu swojej książki badacz dodaje i ostrzega:

i uczniowi zaspokojenie potrzeby samorealizacji, kształtowanej nie tylko przez zewnętrzne, ale, co godne podkreślenia, także przez motywacje wewnętrzne.

Drugie z pojęć, tzn. 'kreację', studenci polonistyki chętnie objaśniają w opozycji do 'konwencji', np.:

- 1) *coś, co wychodzi poza przyjętą konwencję; modyfikacja konwencji, ujmowanie jej z innego punktu widzenia; zjawisko w kontrze do konwencji, zapewniające progres;*
- 2) *najczęściej jednak sprowadzana jest ona do aktu/procesu/działania twórczego, więc i oryginalnego wykonania²⁰, o czym świadczy kilka wybranych definiensów: tworzenie; możliwość tworzenia tego, co nowe / co nie zostało utrwalone w kulturze/społeczeństwie; akt tworzenia; proces polegający na ustanawianiu nowego stanu rzeczy; działanie/proces, dzięki któremu pojawia się coś nowego lub coś zostaje zmienione; myślenie i działanie nieszablonowe; sposób wyobrażenia, zmodyfikowany przez daną osobę; tworzenie pewnego modelu autorskiego, wyjątkowego, niewpisującego się w schemat; twórczy, innowacyjny sposób tworzenia czegoś; innowacyjne myślenie; przedstawienie zjawiska, które nas interesuje w sposób dowolny, indywidualne zrozumienie, ulepszenie czegoś; robienie czegoś nowego w sposób oryginalny.*

Proponowane definicje uwzględniają także dwa, bardziej szczegółowe znaczenia – jedno związane ze sztuką teatralną/filmową, drugie z edukacją, czyli:

- 3) *odtworzenie ciekawie jakiejś postaci; stworzenie na scenie postaci oraz*
- 4) *przekształcenie, które ma za zadanie ulepszyć, uatrakcyjnić proces lekcyjny; coś twórczego, wymagającego refleksji nad tematem, który się podejmujemy przedstawić uczniom w sposób ciekawy/interesujący.*

W wypowiedziach studenckich kreację często utożsamia się z *nowym*, pod pewnymi względami *wyjątkowym* wytworem (przedmiotem lub sta-

„Takie mityczne postrzeganie kreatywności nie zniknęło całkowicie w nowym tysiącleciu, choć nastąpił wyraźny postęp w rozwoju wiedzy o kreatywności. Mówi się nawet o »naukach o twórczości«, o swoistej »kreatologii«. Mimo to nadal spotykam nauczycieli, dziennikarzy, artystów, którzy stanowczo twierdzą, iż kreatywności nie da się nauczyć” (*ibidem*, s. 191).

²⁰ Jak przekonuje P. Radwański (*Edukacja jako animacja*, [w:] *Aktywność twórcza w edukacji i arteterapii*, t. 1, red. A. Chmielnicka-Plaskota, Warszawa 2010, s. 231), szeroko rozumiana kreacja może być synonimem wieloaspektowej twórczości przejawiającej się „zarówno w wymiarze zindywidualizowanego definiowania sytuacji życiowych, jak i w zdolności pozostawiania »dzieł« – zobiiektywizowanych, uzewnętrzniczonych, wartościowych zmian w świecie”.

nem) albo aktywnością prowadzącą do jego powstania. Oba przypadki są sprzężone i możliwe do zaistnienia tylko dzięki zdolności/właściwości człowieka, polegającej na odnajdywaniu oryginalnych i wartościowych rozwiązań²¹.

2. Realizacje/obiekty i ich cechy

Zarówno przejawy kreacji, jak i konwencji mogą przyjmować – z całą gamą zalet i wad – rozmaite formy powstałe na skutek przewagi oddziaływania jednej bądź drugiej z omawianych tu kategorii. To, która dominiuje w konkretnej realizacji, zależy od wielu czynników. Można do nich zaliczyć stymulatory natury podmiotowej (personologicznej, w szkolnej rzeczywistości odnoszące się do osoby nauczyciela lub ucznia), czyli: wiedzę jednostki, jej możliwości intelektualne, a zwłaszcza związane z nazwiskiem J.P. Guilforda myślenie konwergencyjne albo dywergencyjne²²,

²¹ Zob.: R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1988; M. Przetacznik-Gierowska, *Twórczość dziecka*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Warszawa 1996; A. Trojanowska-Kaczmarek, *Dziecko i twórczość*, Wrocław 1971; zob. też: W. Tatarkiewicz, *Twórczość: dzieje pojęcia*, [w:] *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1976 albo B. Myrdzik, *O „twórczej edukacji”. Refleksje nie tylko aksjologiczne*, [w:] *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, red. B. Myrdzik, Lublin 2006, s. 230–253.

²² J.P. Guilford, amerykański psycholog, dokonał podziału procesów myślenia na wytwarzanie konwergencyjne (wykorzystywane w sytuacjach problemowych mających jedno rozwiązanie) oraz wytwarzanie dywergencyjne (występujące w problemach o wielu rozwiązaniach). Naukowiec ten zauważył, że „tradycyjne testy badające inteligencję odwołują się do pamięci, wiedzy i wyuczonych sposobów zachowania się osób badanych, gdyż wymagają jedynej pewnej odpowiedzi, mierzą zatem przede wszystkim ‘myślenie zbieżne’. Tymczasem J.P. Guilford uznał, że myślenie twórcze jest przede wszystkim myśleniem rozbieżnym (wg jego terminologii – myśleniem dywergencyjnym), gdyż charakteryzuje się poszukiwaniem różnorodnych rozwiązań tego samego problemu, rozwiązań niekonwencjonalnych, zarówno z punktu widzenia logiki samego problemu, jak i obowiązujących norm społecznych” (M. Chodorowska-Chromiec, *Wybrane metody badania twórczości dzieci*, [w:] *Twórczość dzieci we wczesnej edukacji*, red. M. Magda-Adamowicz, Legnica 2005, s. 29). Przydatny w omawianym kontekście może okazać się też termin ‘fiksacja funkcjonalna’, oznaczający „niezdolność dostrzeżenia możliwości zastosowania jakiegoś przedmiotu w nowej, innej funkcji, niezgodnie z dotychczasowym przeznaczeniem”.

jakość i siłę motywacji²³ oraz, zdaniem psychologów, leżące również w kompetencjach organizatorów kształcenia: „[...] zachęcanie do niezależności, bycie intelektualnym wzorem, wysokie wymagania i pokazywanie sposobów ich realizacji, entuzjazm, partnerskie relacje, bezpośrednie nagradzanie działań i osiągnięć, satysfakcjonujący kontakt interpersonalny”²⁴. Drugą grupę czynników stanowią wpływy środowiskowe, w tym: rodzinne (tj. właściwa/niewłaściwa atmosfera, nastawienie opiekunów prawnych: odrzucanie/akceptacja, nadmierna opiekuńczość/rygoryzm, kary/nagrody jako metody wychowania, bierna/aktywna recepcja programów medialnych), a także determinanty szkolne (np. nadmierne/wyważone obciążanie nauką, silna/odpowiednia rywalizacja, odtwórcza/twórcza postawa nauczyciela/ucznia). Wymienione jako przykładowe elementy kontekstu i uwarunkowań immanentnych (wewnętrznych) bez trudu dostrzega się w doświadczanych i podawanych przez studentów manifestacjach obu typów postaw/działań/stanów.

1. Wskazując przejawy konwencjonalności, lubelscy respondenci koncentrują się głównie na schematyzmie lekcji i tradycyjnych metodach nauczania: *ta sama forma lekcji; nauczyciel podaje notatkę, nakierowuje uczniów na określoną refleksję; lekcja według schematu: 1. Wprowadzenie, 2. Podanie tematu, 3. Czytanie tekstu/materiału źródłowego, 4. Wykonywanie ćwiczeń, 5. Podsumowanie, 6. Praca domowa; W szkole lekcje były tak prowadzone: Czytanie tekstu źródłowego, Analiza (zazwyczaj narzucana przez nauczyciela), Odpowiedzi na pytania z podręcznika, Praca domowa (zazwyczaj wypracowanie, które i tak nie było potem sprawdzane); metoda podająca, ciągłe stosowanie heurezy; kurczowe trzymanie się programu nauczania.*
2. Sporo krytycznych uwag odnosi się do sposobu interpretacji tekstów literackich i tworzenia własnych wykonania: *analiza tekstu ciągle pod tym samym kątem; każda lektura omawiana tak samo: według schematu (opis postaci, czas, miejsce itp.); szukanie odpowiedzi na pytanie, co chciał autor powiedzieć; szukanie danych cech lub informacji w tekście; tworzenie tekstu w tym samym stylu.*
3. Rzadziej natomiast są podawane ogólne rysy postaw nauczycielskich i uczniowskich: *nauka „na pamięć”, bez zrozumienia/brak myślenia;*

zeniem” (B. Łukasik, M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, *Twórcze myślenie. Kreatywny student i nauczyciel*, Częstochowa 2009, s. 63).

²³ Zob.: W. Marciszewski, *Sztuka dyskutowania*, Warszawa 1971; W. Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, Warszawa 1983; S. Mika, *op. cit.*

²⁴ B. Łukasik, M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, *op. cit.*, s. 58.

*bierność; działanie odtwórcze; stereotypizacja; podporządkowanie się sposobowi myślenia większości; brak własnego zdania na dany temat*²⁵.

Nieco inaczej studenckie wskazania wyglądają przy egzemplifikowaniu realizacji kwalifikowanych jako „kreacyjne”. Tu zdecydowanie częściej eksponuje się wkład jednostki, podkreśla rolę osoby w generowaniu postaw zachęcających do poszukiwań i prowadzących do powstawania twórczych efektów działalności człowieka²⁶.

1. Inspirujący w tym zakresie jest przede wszystkim nauczyciel, który: *wprowadza różne typy lekcji, metody, odwołuje się do niekonwencjonalnych źródeł (internet, prasa, telewizja); nauczyciel w nietypowy sposób akcentuje, gestykuluje, budzi zainteresowanie, współpracuje z uczniami, nawiązuje do własnych doświadczeń; nauczyciel mobilizujący uczniów; wykorzystywanie wiedzy interdyscyplinarnej i nowoczesnych technologii; chęć samorozwoju, ciągłe doskonalenie się nauczyciela.*
2. Kreatywność ucznia zaś postrzegana jest w jego niczym nietłamszonej aktywności: *samodzielnej pracy; samodzielnym odnajdywaniu potrzebnych informacji; dochodzeniu do własnych wniosków na podstawie wcześniej badanych tekstów; manifestowaniu własnej odrębności i ukazywaniu właściwych jednostce sposobów myślenia w różnorodnych kategoriach; wygłaszaniu szczerych opinii na dany temat; używaniu wyobraźni.*
3. O innowacyjności zajęć mogą świadczyć zastosowane w nich metody, np.: *„burza mózgów”, przekład intersemiotyczny; ale też: inscenizacja/przedstawienie/odgrywanie scenek na różne tematy; e-learning; prezentacje multimedialne lub inne składniki lekcji bądź ich formy, uznawane za niebanalne albo nowoczesne, czyli: zapraszanie osób zajmujących się danym tematem na co dzień (np. redaktora); karty pra-*

²⁵ Do tradycyjnych zaliczono, jak się wydaje, również pewne symptomy nowoczesności, ale chyba nieznaające akceptacji u części przyszłych dydaktyków, np.: *silenie się na nauczyciela-kumpla; wykonywanie zadań pod klucz.*

²⁶ W nauce odróżnia się kreatywność jako cechę indywidualną, polegającą na zdolności do wytwarzania nowych pomysłów od talentu twórczego, czyli kompleksu cech indywidualnych, dzięki którym człowiek jest w stanie tworzyć wartościowe dzieła, o ile nie podlega wpływowi czynników przeciwdziałających twórczości. E. Nęcka (*Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 63–64) proponuje na przykład rozróżnienie czterech poziomów twórczości: płynną, skryzalizowaną, dojrzałą i wybitną. Pierwsza z nich stanowi tylko możliwość zaistnienia czegoś twórczego, natomiast ostatnia prowadzi już do powstania dzieła rewolucyjnego, historycznego, zaliczanego do dorobku ludzkości; por.: W. Dobrołowicz, *Psychoddydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995 oraz przypis 19.

cy; ciekawie brzmiące tematy; tworzenie tekstu własnego; tworzenie odmiennych ćwiczeń i ich realizacja na lekcji; zamiast czytać fragmenty książek na lekcji można włączyć audiobooka; zajęcia terenowe; lekcje prowadzone podczas wycieczki (lekcje WOK-u).

Specyfiki omawianych obiektów dopełnia odmienny zestaw cech typowych. Z odsłanianych przez lubelskich studentów własnych nastawień do wartościowanych wycinków rzeczywistości szkolnej daje się utworzyć charakterystyczne zbiory zalet i przywar²⁷. Wśród przymiotów reprezentacji naznaczonych konwencjonalnością wypada wymienić:

- 1) *przewidywalność i oszczędność: jaśniejsze przedstawianie treści; lekcje bardziej czytelne; sprawdzone/wiarygodne działania, praktyka, doświadczenie; systematyzacja, reguły nauczania, które są niezbędne; łatwiejszy i lepszy sposób oceniania/sprawdzania; oszczędność czasu/energii (nauczyciela); nauczyciel nie musi przygotowywać dodatkowych materiałów; wygoda, szybkie przerabianie materiału;*
- 2) *porządek oraz dyscyplinę: lekcja jest dobrze zorganizowana; uporządkowany proces nauczania; dzieci wiedzą, czego się spodziewać, mogą się przygotować; nauczyciel ma ściśle określony plan działania, którego musi przestrzegać; uczniowie zdyscyplinowani;*
- 3) *efektywność: pozwala lepiej zrozumieć dany problem, usytuować go w szerszym kontekście; zapewnia sukces dydaktyczny.*

Ten ostatni walor, ale precyzyjniej sygnalizowany, występuje także w grupie cech przypisywanych kreacji:

- 1) *efektywność: ułatwia lepsze zrozumienie materiału; długotrwałe zapamiętywanie informacji; więcej zostaje w głowie; rozwija myślenie i wyobraźnię; pobudza do indywidualnego myślenia;*
- 2) *pozostałe właściwości, implikujące wartościowanie in plus, są jednak inne niż w poprzednim zestawieniu i odnoszą się głównie do atrakcyjności: wzbogaca lekcję, daje urozmaicenie; to wciągający sposób prowadzenia lekcji; dynamika zajęć; większe pole manewru; nowości/zaciekawienie; spojrzenie na problem z różnorodnych stanowisk na dany temat; praca w grupach; zachęta dla uczniów; rozwój ucznia i nauczyciela;*

²⁷ Zob. m.in.: H. Elzenberg, *Wartość i człowiek. Rozprawy z humanistyki i filozofii*, Toruń 1966; J. Czapliński, *Wartościowanie. Efekt negatywności (o naturze realizmu)*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1988; J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992; W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992.

- 3) wysoko ceniona jest też samodzielność uczniów i adekwatność nauczanych treści do potrzeb osób uczących się: *samodzielnie dochodzą do wiedzy; aktywizowanie/zaangażowanie w pracę; robią to, co lubią; uczniowie mogą wykorzystać swoje pomysły.*

Znaczące są również zestawienia cech niosących wartościowanie *in minus*.

1. Zwyczajowo, konwencję w nauczaniu młodzi ludzie kojarzą z rutynowością i schematycznością: *utarte formuły; ograniczenie przez plan/narzucone treści nauczania; realizacja według schematów; nauczyciele popadają w rutynę; utarte schematy mogą „wyjść z użycia”, być nieaktualne w zmieniającej się przyszłości; uczniowie mogą szybko wyłapać wady określonego modelu i wykorzystywać je, by nic nie robić.*
2. Wady te generują niebezpieczną nudę: *nudzi uczniów i nauczyciela; monotonia, brak oryginalności; lekcja nieciekawa/m mało interesująca; nauczyciel traci zainteresowanie uczniem; zniechęcenie.*
3. W rezultacie, jak wynika z przeprowadzonych badań, uczniowi może zabraknąć odpowiedniej, niezbędnej do rozwoju motywacji, co postrzegane jest jako swoiste zagrożenie: *nie zmusza do samodzielności; zabija wyobraźnię; uczniowie przestają myśleć twórczo; przyjęcie przez uczniów strategii 3 Z (zakuć, zdać, zapomnieć); niezmotywowany uczeń; nauczyciel się nie rozwija, staje się anachroniczny.*

Niebezpieczeństwo takie nie zachodzi w przypadku kreacji, co wcale nie oznacza, że jest ona wolna od wad. Tu wątpliwości budzą:

1. Ograniczenia, które mogą pojawić się przy niskim poziomie intelektualnym grupy: *możliwość niepodjęcia pracy przez słabych uczniów; nie każda klasa jest na odpowiednim poziomie; trudności w mobilizacji uczniów.*
2. Mankament stanowi także pracochętność: *zbyt duży wysiłek; uciążliwa dla nauczyciela; trudność w przygotowaniu lekcji ze względu na pomysły, które musi obmyślić; wymagają więcej zaangażowania z obu stron.*
3. Szczególnie ryzykowna okazuje się panująca w trakcie zajęć nadmierna swoboda: *brak ściśle określonych norm zachowań i treści; zbyt nie rozprężenie na zajęciach rozprasza uczniów; przez stosowanie elementów gry/zabawy uczniowie nie przywiązują uwagi do omawianych zagadnień. Skupiają się na czymś innym, np. rywalizacji; zbyt swobodne potraktowanie tematu; możliwość utraty dyscypliny; chaos w nauczaniu.*
4. Nieskrępowanie uczniów może powodować nieskuteczność nauczania: *zbyt duża rozbieżność pogładowa/myśleniowa doprowadza do braku*

konkretnej refleksji; nie ma pewności, że coś kreatywnego się przyjmie, że jest dobre; każdy ma swoją interpretację, która nie zawsze jest prawidłowa.

5. Ze stosowaniem nietypowych rozwiązań łączy się ponadto ryzyko nieprzychylniej reakcji otoczenia: *zdziwienie; nieprzychylność; podejrzliwość; obrazy dyrekcji, rodziców czy innych nauczycieli.*

3. O relacji między konwencją a kreacją

Przywoływane obiekty i zbiory ich cech mogą stanowić argument za zasadnością przeciwstawiania obu tytułowych kategorii, co w rozumieniu przyszłych dydaktyków (a szerzej: w kontekście współczesnej szkoły) mogłoby oznaczać wzajemne wykluczanie się przejawów myślenia czy działania przypisywanego konwencji bądź kreacji. Dla raczej jednokierunkowego komunikowania się (od nauczyciela do ucznia) bardziej typowe jest kształcenie konwencjonalne i sąd ten potwierdzają wypowiedzi 97% studentów z Lublina²⁸. W ocenie większości przyczyny takiej sytuacji leżą głównie po stronie nauczycieli, bowiem:

- 1) *charakteryzuje ich brak ambicji (nie mają chęci; wolą pracować w sprawdzonym schemacie niż tworzyć coś nowego; nie chcą pogłębiania wiedzy; nauczyciel ciągle odwołuje się do innych; nie szuka nowych rozwiązań, sięga po sprawdzone opracowania sprzed lat; wypalenie zawodowe);*
- 2) *dydaktycy z dużym stażem nade wszystko cenią sobie bezpieczeństwo oraz wygodę („utarta formułka” jest bezpieczniejsza; nauczyciele idą na „łatwiznę”; czują się pewniej; obawiają się nowatorskich sposobów nauczania ze względu na niepewność co do skuteczności ich realizacji; konwencja zapobiega złym zachowaniom wśród uczniów; kreacja jest trudna; wymaga dużego zaangażowania ze strony uczoney, z czym*

²⁸ Bardzo podobną opinię – wygłoszoną przez K. Biedrzyckiego z Instytutu Badań Edukacyjnych – opublikowano w „Gazecie Wyborczej” z 8 kwietnia 2015 roku, w której odnaleźć można artykuł J. Sucheckiej pod znamienym tytułem: *Nowa podstawa języka polskiego, stare metody nauczania. Za mało samodzielności gimnazjalistów i nauczycieli.*

może być problem; nauczyciele wolą realizować utarte schematy, kreacja wymaga odwagi i pomysłu);

- 3) *mniejszą rolę odgrywają tu czynniki zewnętrzne, czyli np.: przeładowany program; lekcje realizowane pod kątem końcowych egzaminów; poziom klasy; brak czasu na przygotowanie własnych, twórczych scenariuszy lekcji; niewłaściwe edukowanie na uczelniach wyższych, gdzie dawniej nie „uczono” kreatywnego myślenia²⁹.*

Zdaniem młodych ludzi (tak myśli 100% respondentów) relacja między konwencją a kreacją powinna polegać nie na wzajemnym znoszeniu się, lecz na komplementarności obu kategorii. Podczas omawiania treści przedmiotowych należałoby zatem łączyć tradycyjne postępowanie nauczycieli i uczniów z działaniem innowacyjnym, gdyż:

- 1) *z jednej strony, pewne sposoby działania są wypracowane i sprawdzone przez wiele lat, dlatego warto z nich korzystać. Z drugiej zaś strony, każdy nauczyciel powinien dopasować metody opracowania materiału do konkretnej grupy osób, ich zainteresowań, trybu pracy, osobowości itd.; możliwe jest połączenie tych dwóch zjawisk, jednakże muszą być zachowane rozsądne proporcje; ważny jest element zaskoczenia i zaciekawienia uczniów, ponieważ wtedy istnieje spore prawdopodobieństwo, że będą oni chętniej i aktywniej uczestniczyć w lekcji; Konwencja i kreacja w izolacji prowadzą do wielu negatywnych skutków;*
- 2) *niektórzy proponują najwłaściwszą (w ich mniemaniu) kolejność wprowadzania działań konwencjonalnych i kreatywnych: Najpierw należy poznać konwencję, by móc później wykorzystać ją w sposób kreacyjny, a nawet zmodyfikować; Konwencja powinna wprowadzać w kreacyjność. To swego rodzaju katalizator do działania i myślenia;*
- 3) *jeszcze inni akcentują przydatność obu kategorii w nazywanych zakresach, ich wyspecjalizowanie: Niektóre problemy muszą być przedstawione w sposób konwencjonalny, a niektóre w sposób kreacyjny; Lekcje konwencjonalne lepsze są przy haśle gramatycznym; Kreacja jest bardziej*

²⁹ Edward de Bono (*Myślenie równoległe. Naucz swoje dziecko myśleć*, tłum. K. Dmoch, Warszawa 1998, s. 46) wprowadził do literatury termin ‘myślenie równoległe’, będący „ogólnym pojęciem opisującym alternatywną metodę myślenia, którą proponuje zastąpić tradycyjną metodę sokratyczną [...]”. Według badacza: „[...] myślenie równoległe oznacza po prostu »układanie« pomysłów jeden obok drugiego. Bez starcia i osądu pod kątem prawda/nieprawda. Zamiast tego odbywa się rzetelne badanie (eksploracja) tematu, w efekcie czego może dojść do wyciągnięcia wniosków i podjęcia decyzji”; zob. też: idem, *Naucz się myśleć kreatywnie. Podręcznik twórczego myślenia dla dorosłych i dla dzieci*, tłum. M. Madaliński, Warszawa 1995.

twórcza. Lekcje konstruowane w taki sposób rozbudzają więcej emocji i zaangażowania. Idealną sytuacją jest łączenie konwencji i kreacji. Dzięki takiej mieszance dziecko jednocześnie uczy się pracować zgodnie z przyjętym wcześniej schematem, a z drugiej strony wie, czym jest wyobraźnia i kreatywne podejście do nauki.

* * *

Przeprowadzone badania ankietowe raz jeszcze pokazują, że w szkole zderzają się dwa różne sposoby organizowania dyskursu lekcyjnego, wynikające z odmiennych postaw uczniów oraz nauczycieli. Przykładów zachowań i ich rezultatów generowanych przez konwencję lub kreację jest wiele. Większość ma swoje wady i zalety. W rozumieniu studentów z Lublina dobrze byłoby – tzn. z korzyścią dla wszystkich uczestników dyskursu szkolnego – umieć na zajęciach stosować manifestacje właściwe obu kategoriom³⁰. Przyszli dydaktycy dostrzegają jednocześnie zarysowującą się dysproporcję w podejmowaniu tradycyjnych i nowoczesnych form aktywności, co skądinąd jest stanem naturalnym, zwykle obecnym nie tylko w relacji nauczyciel–uczeń. Chodzi jednak o to, by odpowiednio zarządzając zasobami jednostkowymi i środowiskowymi, świadomie dążyć do zmniejszania asymetrii między „zamkniętością” przynależną konwencji a „otwartością” zwyczajowo przypisywaną kreacji. Ta ostatnia zakłada wprawdzie kwestionowanie wytworów wynikających z doświadczenia i będących działaniami silnie utrwalonymi w postępowaniu lekcyjnym oraz sygnalizuje gotowość do zmiany, ale rozwiązaniem optymalnym byłoby poszukiwanie nowości z poszanowaniem dorobku dotychczasowego. Dopiero udany, tj. bardziej zrównoważony, udział obu kategorii umożliwiłby pełniejszą obecność współdziałania, realizację preferowanych wartości, budowanie podmiotowości i zachowanie autonomii, czyli – innymi słowy – zwiększałby szanse wyraźniejszego wpływu wyznaczników definiujących nowoczesną (lub lepiej: efektywną) edukację, mądrze spajającą konieczność z wolnością.

³⁰ Por. też: M. Kucner, *Egzystencja i kreacja*, Łódź 1980; W. Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, op. cit.; J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003.

Convention and Creation As Understood by Future Polish Teachers

Summary

Based on different attitudes of students and teachers, the article shows two contradictory methods of organizing classes in schools. There are many examples of actions and their results generated by convention or creation. Most of them have their own advantages and disadvantages. According to students from Lublin, during classes it would be advisable to combine forms belonging to both categories. Their balanced contribution would allow fuller cooperation between those involved in interaction as well as increase the odds of prominent influence of indicators that define modern education, conjoining necessity with freedom.

Recenzowana monografia podejmuje istotną dla rozwoju języka i kultury tematykę [...]. Siedemnaście rozdziałów autorskich w dużej równowadze realizuje tytułowe aspekty konwencjonalności i kreacyjności: dostarczają więc one, z jednej strony, wiedzy już utrwalonej w polu tekstologii, językoznawstwa, genologii, semiotyki etc., ale i z pożytkiem przypominanej, z drugiej zaś – co ważniejsze – wiele z nich charakteryzuje się istotnym dla rozwoju myśli humanistycznej elementem świadomie twórczym, nowatorskim, intelektualnie płodnym, otwierającym nowe perspektywy badawcze. Publikacja stanowić będzie zatem ważną lekturę przede wszystkim dla językoznawców/polonistów, nauczycieli i studentów różnych kierunków humanistycznych, a głównie dla tych badaczy, którzy język postrzegają w bardzo szerokim kontekście psychologicznym, antropologicznym, medialnym, społeczno-politycznym, pojmując go jako jeden z podstawowych czynników sprawczych kultury i społeczeństwa.

Z recenzji dr hab. Katarzyny Skowronek, prof. nadzw.

