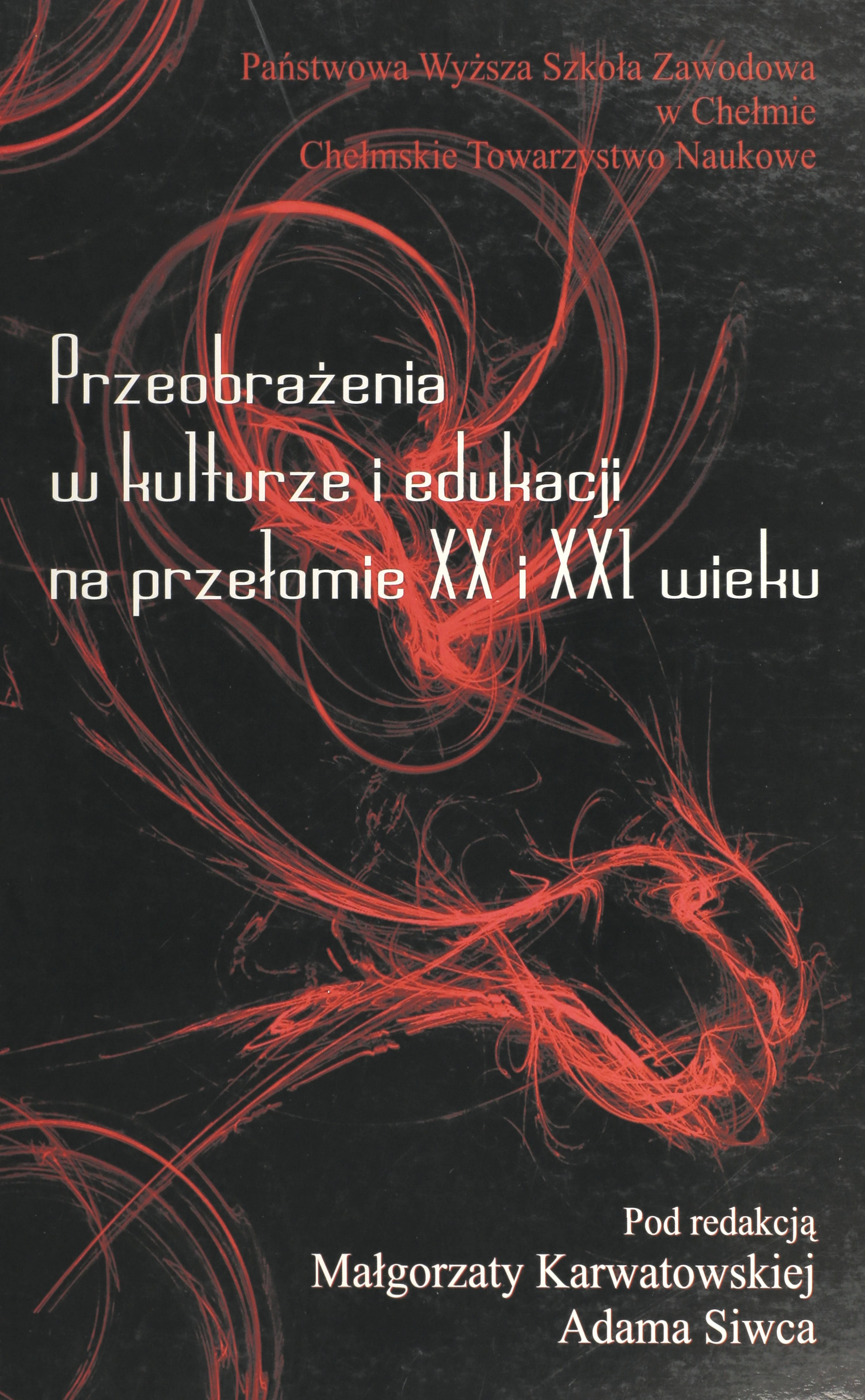


The background of the entire cover is black, overlaid with numerous intricate, swirling, and scribbled red lines. These lines vary in thickness and density, creating a dynamic and somewhat chaotic visual texture that suggests movement and transformation.

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
w Chełmie
Chełmskie Towarzystwo Naukowe

Przeobrażenia
w kulturze i edukacji
na przełomie XX i XXI wieku

Pod redakcją
Małgorzaty Karwatowskiej
Adama Siwca

Przeobrażenia
w kulturze i edukacji
na przełomie XX i XXI wieku

Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XX i XXI wieku

Pod redakcją

Małgorzaty Karwatowskiej

Adama Siwca

PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W CHEŁMIE

CHEŁMSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

2010

Recenzenci

dr hab. Eliza Grzelak

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

prof. dr hab. Andrzej Stępnik

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

© Copyright by Małgorzata Karwatowska, 2010

© Copyright by Adam Siwiec, 2010

Redakcja

Małgorzata Karwatowska

Adam Siwiec

Projekt okładki i stron tytułowych

Łukasz Karwatowski

Korekta

Beata Jarosz

Małgorzata Karwatowska

Adam Siwiec

Skład

Beata Jarosz

ISBN 978-83-62648-16-0

Wydawca i druk

Wydawnictwo Drukarnia BEST PRINT s.c.

ul. Księżycowa 13, 20-060 Lublin, tel. (81) 5331380

SPIS TREŚCI:

Słowo wstępne	9
---------------------	---

CZEŚĆ I

W KRĘGU ZAGADNIEŃ KULTUROWYCH

EWA DUNAJ

<i>Zawołałam formę, by nie krzyczeć bezkształtnie – poszukiwania (nowego) języka we współczesnej poezji polskiej</i>	13
--	----

DARIUSZ KISZCZAK

Symulakry i symulacja Jeana Baudrillarda, czyli rzeczywistość nie istnieje	29
--	----

OKSANA KOGUT

Біографія як концепт сюжету: симулякр життєпису чи неоміфологія	41
---	----

WALDEMAR KOZYRA

Z dziejów cenzury w Polsce XX wieku. Polityka władz państwowych wobec wydawnictw prasowych w latach 1926–1939	49
--	----

BEATA KUCHARSKA

Gotyckie baśnie we współczesnej literaturze dla dzieci	65
--	----

ARTUR REJTER

Geometria pieprzenna. Wizerunek kobiety w twórczości Marii Peszek	81
---	----

TOMASZ ROKOSZ

Współczesne polskie sobótki – przemiany obrzędu	93
---	----

MIROŚLAW RYSZKIEWICZ

Od retoryki do retoryczności i z powrotem. Metamorfozy wiedzy o retoryce na przełomie XX i XXI wieku	107
---	-----

DOMINIKA STASZCZYK

Czy polityka historyczna zagraża współczesnej demokracji?	123
---	-----

RAFAŁ SZCZERBAKIEWICZ

Od spektaklu – ku profanacji. Czy polskiej przestrzeni publicznej może się przydać myśl postsekularna?	131
---	-----

TADEUSZ SZKOŁUT

Dyskurs o etosie inteligencji polskiej w epoce transformacji ustrojowej,
ze szczególnym uwzględnieniem inteligencji humanistycznej 145

MAREK WOŹNIAK

Historia z wyobraźnią, czyli o nieakademickich obrazach przeszłości 161

MARIA WOŹNIAKIEWICZ-DZIADOSZ

Nowa powieść a nowe media. Zmiana paradygmatu komunikacyjnego 175

CZEŚĆ II

W KRĘGU ZAGADNIEŃ EDUKACYJNYCH

ANNA ADAMCZUK-STĘPLEWSKA

Nauczanie polskiej literatury najnowszej w kontekście współczesnej kultury ... 183

ZUZANNA HOLLÁ

Vlastenecká výchova v rámci primárneho vzdelávania 197

BEATA JAROSZ

Etykieta językowa w szkole dawniej i dziś 207

EWA JASKÓŁOWA

Język w szkole w kontekście przemian społecznych i kulturalnych 217

ANNA JEZIORKOWSKA-POLAKOWSKA

Zmiany w kształceniu polonistycznym
w świetle nowej podstawy programowej 231

MAŁGORZATA KARWATOWSKA

Problematyka aksjologiczna we współczesnej szkole
(drugi i trzeci etap edukacji polonistycznej) 243

JAN LEWANDOWSKI

Reforma oświatowa – uwagi świadka i uczestnika 253

IWONA MORAWSKA • MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA

Wartości narodowe w edukacji polonistycznej gimnazjalistów 257

BARBARA MYRDZIK

O niektórych przemianach w edukacji polonistycznej 271

LÁSZLÓ KÁLMÁN NAGY

Przeobrażenia w języku i kulturze polskiej
na przełomie XX i XXI wieku z punktu widzenia polonistyki węgierskiej 281

REGINA PAWŁOWSKA

Zaniechanie kształcenia językowego ucznia
w ostatnich dekadach XX wieku a zapas cywilizacyjny
i kulturowa w życiu publicznym i społecznym XXI wieku 293

OLGA RAČKOVÁ

Utvárania osobnostných kvalít detí mladšieho školského veku
v prostredí katolíckej školy 303

HELENA SYNOWIEC

Kształcenie językowe wobec zmian kulturowo-cywilizacyjnych 311

GABRIELA ŠARNÍKOVÁ

Podoby kompetencií v európskej a slovenskej edukačnej realite 319

ADRIAN SZARY

Aksjologia dla starszych i młodszych czytelników,
czyli świat wartości w *13 bajkach z królestwa Lailondii*
dla dużych i małych Leszka Kołakowskiego 329

JOLANTA SZPYRA-KOZŁOWSKA

O myszu komputerowym, czyli podręczniki mojej córki 337

LESZEK TYMIAKIN

Multidyscyplinarność naukowa we współczesnym kształceniu językowym 355

IRMINA WAWRZYCZEK

Młode wino w starych bukłakach:
badania anglistyczne w polskich strukturach akademickich XXI wieku 365

NOTY O AUTORACH 377

Multidyscyplinarność naukowa we współczesnym kształceniu językowym

Dynamiczny charakter języka oznacza podleganie systemu nieustanym zmianom, które wywoływane są przez różnego rodzaju uwarunkowania społeczno-historyczne. Większe lub mniejsze modyfikacje mogą stanowić również efekt każdorazowej aktualizacji, rozumianej jako tzw. dopasowanie sytuacyjne. Różne, zewnątrzsystemowe determinanty tworzą skomplikowaną sieć heterogenicznych, wzajemnie warunkujących się powiązań, a wielość czynników i zależności rzutuje na jakość interakcyjnego oraz socjopsychologicznego wymiaru procesu porozumiewania się. Poza wielostylowością i wielofunkcyjnością – z czym wiąże się dostosowywanie kodu do wymogów tematycznych, środowiskowych lub/i emocjonalnych – kształt języka przełomu XX i XXI wieku wyznaczają chociażby takie, wcześniej mniej ekspansywne tendencje, jak: nadmierna potoczność czy coraz powszechniejsza wulgaryzacja¹ oraz wszechobecność internacjonalizmów².

Zasygnalizowane zjawiska wymuszają adekwatne korekty zarówno w treściach, jak i w sposobach podnoszenia poziomu wiadomości i umiejętności językowych ucznia, a zmianę oczekiwań społecznych potwierdzają ukierunkowujące proces nauczania dyrektywy programowe. W dwudziestoleciu międzywojennym (które swoimi założeniami wyprzedziło Bernsteinowską „teorię dwóch kodów”) główny cel kształcenia polonistycznego ujmowano następująco: „Rozumienie mowy, którą w obcowaniu codziennym posługuje się oświecony ogół narodu polskiego”³. Mimo anachronicznej formy przywołane sformułowanie w pełni zachowuje swój

¹ Zob. np.: Z. Adamiszyn, *Kategoria potoczności w polskich pracach językoznawczych*, [w:] *Język polski jako przedmiot badań językoznawczych*, red. S. Gajda, Z. Adamiszyn, Opole 1991, s. 7-17; J. Anusiewicz, *Potoczność jako sposób doświadczania świata i jako postawa wobec świata*, [w:] „Język a Kultura”, t. 5: *Potoczność w języku i w kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław 1992, s. 9-20; J. Bartmiński, *Styl potoczny jako centrum systemu stylowego języka*, „Poradnik Językowy” 1991, z. 1-2, s. 10-23; H. Satkiewicz, *Neutralizacja nacechowania stylistycznego i ekspresywnego w słownictwie współczesnej polszczyzny*, [w:] *Słownictwo współczesnej polszczyzny w okresie przemian*, red. J. Mazur, Lublin 2000, s. 69-74; H. Wiśniewska, *Co począć z wulgaryzmaci?*, „Polonistyka” 1994, nr 2, s. 82-86; H. Zgólkowa, K. Czarnecka, *Potoczność języka uczniowskiego w świadomości jego użytkowników*, [w:] *Język polski jako przedmiot badań...*, op. cit., s. 95-102; M. Karwatowska, *Językowe środki wyrażania agresji w rozmowach nastolatków*, „Linguistica Bidgostiana” 2008, vol. V, red. A.S. Dyszak, s. 147-162.

² Np. J. Bartmiński, *Pasywne i aktywne paneuropeizmy we współczesnym języku polskim*, [w:] *Słownictwo współczesnej polszczyzny w okresie przemian*, op. cit., s. 109-116; lub: *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*, red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska, Warszawa 2001.

³ *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Język polski*, Warszawa 1920, s. 3; zob. też: program nauczania języka polskiego z 1934 roku.

pierwotny sens, implikujący podstawowe zadanie także współczesnej edukacji polonistycznej. Dzisiaj jednak, poza wyrównywaniem uczniów we wskazanym zakresie, na lekcjach polskiego przekazuje się też wiadomości o budowie i zasadach funkcjonowania języka jako środka porozumiewania się, tworzywa literatury pięknej, instrumentu poznania oraz (co najważniejsze) doskonali się sprawności w posługiwaniu się nim jako narzędziem niezbędnym w najrozmaitszych sytuacjach interakcyjnych⁴.

Na wstępie tego szkicu warto może przypomnieć, że w powojennej historii polskiej dydaktyki polonistycznej badacze wyodrębniają trzy zasadnicze okresy, różniące się sposobem kształcenia językowego. Pierwszy, przypadający na lata 1950–1970, preferował edukację zdominowaną wiedzą o języku jako systemie autonomicznym, niezależnym od innych kodów czy subkodów⁵. Nauczanie zinstytucjonalizowane obejmowało głównie mówienie i pisanie oraz podnoszenie umiejętności w redakcji tzw. szkolnych form wypowiedzi⁶, czemu służyły ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, kompozycyjne (plany twórcze i odtwórcze) oraz ćwiczenia gramatyczno-stylistyczne. Kolejne dwadzieścia lat (1970–1990) stanowił okres kształcenia sprawności językowej i komunikacyjnej. Jak pisze przywoływana tu Halina Wiśniewska, „powstały wówczas nowe teorie językoznawcze, a istotne dla szkoły okazały się psycho- i socjolingwistyka. Akcentowano wtedy sprawności nadawczo-odbiorcze”⁷, w szczególności zaś „zdolności tworzenia i rozumienia zróżnicowanych kulturowo komunikatów językowych, przede wszystkim publicystycznych i naukowych, wyrażanych językiem współczesnym, a nawet częściowo dawnym – historycznym, w końcu – językiem ogólnym, a także (przynajmniej częściowo) regionalnym”⁸. Od 1990 roku coraz silniej zaznaczają się wpływy teorii

⁴ Patrz np.: *Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV–VIII*, Warszawa 1990 czy M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię. Program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej. Klasy IV–VIII*, Kraków 1996.

⁵ Zob. np. M. Peisert, *Etykieta językowa jako przejaw edukacji społecznej i kulturowej*, [w:] „Język a Kultura”, t. 6: *Polska etykieta językowa*, red. J. Anusiewicz, M. Marcjanik, Wrocław 1992, s. 57–63.

⁶ Patrz: H. Wiśniewska, M. Karwatowska, *O typowości tekstów uczniowskich*, „Polonistyka” 1998, nr 9, s. 580–584; L. Tymiakin, „Nieszkolne” formy wypowiedziania się w edukacji komunikacyjno-językowej, „Polonistyka” 2007, nr 7, s. 6–12.

⁷ H. Wiśniewska, *Sprawność językowa i komunikacyjna w historii dydaktyki polonistycznej (1950–2000)*, [w:] *Nowoczesna szkoła 13. Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005, s. 20–33.

⁸ Por. W. Lubaś, *Co jest teraz ważne w polskiej polityce językowej?*, [w:] *Polska polityka językowa na przełomie tysiącleci*, red. J. Mazur, Lublin 1999, s. 25–36. W tym miejscu należy zacytować uznane stanowisko S. Grabiasa (*Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1997, s. 317–323), który podzielił sprawność komunikacyjną na systemową (rozumianą jako umiejętność swobodnego budowania zdań gramatycznie poprawnych), społeczną (umiejętność doboru środków językowych stosownych do umysłowych możliwości odbiorcy oraz do funkcji, jaką pełni on w społeczeństwie), sytuacyjną (umiejętność organizowania czasu i przestrzeni w wytworzonych przez społeczeństwo sytuacjach interakcyjnych) i pragmatyczną (polegającą na osiągnięciu celu założonego przez nadawcę wypowiedzi), a która może być realizowana poprzez sprawności: informacyjne (umiejętność informowania odbiorcy o stanach rzeczy), modalne (umiejętność przekazywania informacji o stosunku nadawcy do rzeczywistości) oraz perswazyjne, czyli umiejętności nakłaniania odbiorcy (lub samego siebie) do podjęcia i wykonania czynności. Od wystarczającego poziomu sprawności komunikacyjnej, tj. zdolności swobodnego kreowania wypowiedzi, respektującej społeczne i indywidualne (fizyczne i umysłowe) konieczności, uzależniona jest fortunność określonych zachowań językowych osób biorących udział w procesach interakcyjnych.

komunikacyjnych. Utrwalają się więc terminy w rodzaju: *zachowanie werbalne, sytuacja mówienia, kod, komunikat, kompetencja komunikacyjna* czy – wężiej – *językowa*, rozumiana jako umiejętność „pozwalająca człowiekowi z jednej strony na tworzenie i produkowanie, a z drugiej – na odbieranie i rozumienie nieskończonej liczby zdań języka, który dany człowiek opanował”⁹.

Osiąganie tej sprawności mają ułatwiać wprowadzane na lekcje polskiego dokonania wielu dziedzin naukowych. Część z nich już od momentu powstania stanowiła przedmiot zainteresowań językoznawców i nauczycieli, inne stosunkowo niedawno włączono w tradycyjnie jednorodny (monodyscyplinarny) dyskurs polonistyczny. W niniejszym artykule, mającym charakter porządkujący, zostaną przywołane oraz krótko omówione przede wszystkim te, które – zdaje się – najsilniej zaznaczają się w nowoczesnym nauczaniu języka.

1. Subdyscypliny lingwistyczne

Jedną z ważniejszych nauk jest niewątpliwie **pragmatyka językowa**. W znaczeniu najszerszym zajmuje się ona badaniem komunikacji w kontekście. Historycznie rzecz ujmując, pragmatyka wywodzi się z filozofii języka, bowiem, jak wiadomo, filozof Charles Morris, który interesował się ogólną teorią znaków (semiotyką), wyróżnił trzy główne obszary jej badań: syntaktykę, tzn. analizę formalnych relacji między znakami, semantykę, tj. analizę stosunku znaków do oznaczanych przedmiotów (referentów), a także pragmatykę, czyli analizę stosunków zachodzących między znakami a ich użytkownikami. Ta ostatnia stanowi subdyscyplinę językoznawstwa interpretującą i opisującą skuteczne działanie człowieka, co bezpośrednio wiąże się z poznawaniem mechanizmów osiągania zakładanych celów komunikacyjnych, przez użycie świadomie dobranych przez nadawcę środków systemowych. Na temat zachowań językowych w sposób adekwatny do sytuacji, w której dochodzi do wymiany myśli i słów, pisał w Polsce np. Roman Kalisz, choć wypada tu też wymienić nazwiska przynajmniej takich badaczy, jak: Aleksy Awdiejew, Zbigniew Nęcki, Krystyna Pisarkowa, Jadwiga Puzynina¹⁰.

W obrębie pragmatyki na szczególną uwagę – w kontekście dyskursu edukacyjnego – zasługuje **pragmalingwistyka**, ufundowana na założeniach **teorii aktów mowy**. U jej podstaw leży klasyczne już dziś stwierdzenie, iż mówiący, realizując zdanie, chce coś w ten sposób osiągnąć za pomocą wypowiedzianych słów. Nadając treściom mentalnym określony kształt werbalny, nadawca tworzy ‘akt mowy’, zwanym aktem illokucyjnym, stanowiącym nośnik intencji, ściśle powiązanej

⁹ *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 17, red. H. Zgólkowa, Poznań 1998, s. 58.

¹⁰ R. Kalisz, *Pragmatyka językowa*, Gdańsk 1993; A. Awdiejew, *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*, Kraków 1994; Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996; idem, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996; K. Pisarkowa, *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*, „Polonica” II, 1976, s. 265-279; J. Puzynina, *O zasadach współdziałania językowego*, „Prace Filologiczne” 1986, t. XXXIII, Warszawa, s. 61-66; eadem, *Kontekst a rozumienie tekstu*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1997, z. LIII, Warszawa, s. 15-32.

z celem wypowiedzi¹¹. W myśl Austinowskiej teorii illokucja spełnia rolę precyzującą sąd zawarty w lokucji, a zhierarchizowaną strukturę aktu mowy wieńczy część perlokucyjna implikująca skutek, jaki dane wypowiedzenie faktycznie wywołuje u konkretnego odbiorcy.

W konsekwencji tak postrzeganego procesu komunikacji językowej powstały różne klasyfikacje aktów mowy. Autorem pierwszej z nich, o czym należy przypomnieć, był przywołany wyżej brytyjski filozof języka, który wyróżnił pięć ich rodzajów, tj. *werdyktywy*, *egzercytywy*, *komisywy*, *behawitywy* i *ekspozytywy*¹².

Poddając krytyce koncepcję Austinowską, John Searle, w oparciu o trzy podstawowe kryteria, czyli: rodzaj celu, kierunek działania (od słów do rzeczywistości lub odwrotnie), stan mentalny nadawcy, zaproponował także pięć – najbardziej chyba dzisiaj znanych – klas wypowiedzi, tj. *asertywy* (*stwierdzenia*), *dyrektywy*, których istotą jest wywoływanie stanów wskazanych przez sąd propozycjonalny, *komisywy*, rozumiane podobnie jak u J. Austina, *ekspresywy* wyrażające emocje i tzw. „zachowaniowe” akty mowy, czyli *behawitywy*, oraz *deklaratywy* – bliskie Austinowskiemu *werdyktynom*¹³.

Na gruncie językoznawstwa polskiego w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku klasyfikacji aktów mowy podjęły się: Danuta Bula z Joanną Nawacką, wyodrębniając trzy ich główne typy, tzn. akty *orzekające* (*stwierdzenia*), *imperatywy*, odpowiadające Searle’owskiemu *dyrektywom* oraz *konwencjonalia*, do których zostały zaliczone: pożegnania, powitania, życzenia, kondolencje, postulaty, przeproszanie i tym podobne realizacje słowne¹⁴.

Zgłębianiem powiązań sposobów mówienia z sytuacjami, w jakich dochodzi do konkretnych werbalizacji, zajmuje się również wspomniana już wcześniej **socjolingwistyka**. Głównym przedmiotem zainteresowań tej dziedziny wiedzy nie jest system semiotyczny rozumiany jako zbiór autonomicznych (niezależnych od kontekstu) elementów kodowych wraz z zestawem reguł umożliwiających łączenie mniejszych jednostek językowych w większe całości znaczeniowe, lecz obserwacja i opis działań mownych, z wyeksponowaniem roli czynnika społecznego. Obecnie wyróżnia się dwie odmiany socjolingwistyki. Pierwszą z nich – dynamiczną – interesuje zagadnienie szybkości i jakości zmian ludzkich zachowań wobec języka. Dyscyplina ta stara się odpowiedzieć, jak i dlaczego społeczne reguły praktyki językowej różnią się – przy dwu odmiennych sytuacjach – w obrębie jednej i tej samej sieci powiązań społecznych. Próbuje ona też wyjaśnić, jak i dlaczego w dwóch niegdyś pokrewnych sieciach powiązań społecznych czy wspólnotach pojawiają się całkowicie odmienne typy ludzkich zachowań wobec języka. W dzisiejszej szkole jednak – co trzeba jednoznacznie stwierdzić –

¹¹ O różnicy między intencją a celem wypowiedzi patrz: M. Grochowski, *Pojęcie celu. Studia semantyczne*, Wrocław–Warszawa 1980.

¹² J.L. Austin, *Jak działać słowami*, [w:] *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, przekł. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1993, s. 550-708.

¹³ J.R. Searle, *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, przekł. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1987.

¹⁴ D. Bula, J. Nawacka, *Próba klasyfikacji aktów mowy*, „Socjolingwistyka”, nr 5, Warszawa 1983, s. 31-46; zob. też: *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk, przekł. G. Grochowski, Warszawa 2001; R. Grzegorzczak, *Językowe wykładniki intencji wypowiedzi*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1989, z. XLII, Warszawa, s. 69-77.

wyraźniej zaznacza się wpływ socjolingwistyki opisowej, poszukującej zwykle odpowiedzi na kilka pytań, podstawowych ze względu na fortunność emitowanego komunikatu (tzw. formuły Fishmanowskie), tj.: *kto mówi (czy pisze), do kogo, kiedy, w jakim celu oraz jak ktoś mówi (czy pisze)*. Ujawnieniem norm praktyki językowej, obserwowanej w obrębie dużych bądź małych socjolektów zajmowali się m.in.: cytowany wyżej Stanisław Grabias, Władysław Lubaś, Anna Wierzbicka, Aleksander Wilkoń¹⁵.

Poza wymienionymi dyscyplinami naukowymi, z których zdobyczy korzysta współczesna dydaktyka języka polskiego, utrwaleniu i rozwinięciu podlegają także osiągnięcia natury stylistycznej. **Stylistyka** to dział językoznawstwa zajmujący się badaniem stosunku, jaki zachodzi między wyborem określonych form językowych a treścią emocjonalną przez nie wyrażaną. Dzisiaj mówi się o czterech rodzajach stylistyk¹⁶, co pozwala precyzyjnie określić obszary badań każdej z nauk szczegółowych; i tak wyróżnia się:

- a) s. pragmatyczną – zainteresowaną stałymi użyciami aktów mowy oraz szczególnymi cechami towarzyszącymi dokonaniu określonych aktów (np. specyficznymi sposobami formułowania prośby);
- b) s. tekstologiczną – analizującą charakterystyczne wybory leksykalne i składniowe;
- c) s. socjolingwistyczną – badającą różne, determinowane społecznie, sposoby wyrażania tego samego znaczenia; d) s. interakcyjną – zajmującą się stylem mówienia jako wskaźnikiem kontekstualizacji (Stanisław Gajda i Mieczysław Balowski, Halina Kurkowska i Stanisław Skorupka, Teresa Skubalanka¹⁷).

We współczesnym dyskursie polonistycznym omawiane są również zagadnienia natury **genologicznej**, np. wtedy, gdy zachodzi potrzeba uświadomienia uczniom występowania form powtarzalnych, gatunkowo zróżnicowanych, istniejących po to, by konkretny nadawca mógł pełniej wypowiedzieć się lub choćby tylko sugestywniej zasygnalizować własny stosunek do danej sytuacji. Pisali na ten temat np.: Stanisław Gajda, Stefania Skwarczyńska, Maria Wojtak¹⁸.

W przywoływanym kontekście edukacyjnym niemałe znaczenie ma także **tekstologia** – subdyscyplina językoznawcza, zajmująca się budową i funkcją tekstu (by wspomnieć tu chociażby przykładowe prace takich badaczy, jak: Jerzy

¹⁵ Zob.: J.A. Fishman, *Language in Sociocultural Change*, Stanford–California 1972; S. Grabias, *Spoleczne i sytuacyjne uwarunkowania zachowań językowych*, [w:] *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. K. Krakowiak, J. Mańdziuk, Lublin 1986, s. 27-55; W. Lubaś, *Spoleczne uwarunkowania współczesnej polszczyzny*, Kraków 1979; A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura*, wybór prac pod red. J. Bartmińskiego, Warszawa 1999; A. Wilkoń, *Typologia socjolektów*, „Socjolingwistyka”, nr 8, Warszawa 1988, s. 83-93.

¹⁶ B. Sandig, M. Selting, *Style dyskursu*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, op. cit., s. 131-152.

¹⁷ *Styl a tekst*, red. S. Gajda, M. Balowski, Opole 1996; H. Kurkowska, S. Skorupka, *Stylistyka polska. Zarys*, Warszawa 1966; T. Skubalanka, *Historyczna stylistyka języka polskiego. Przekroje*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1984; zob. też: *Odmiany i style*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 84-253.

¹⁸ S. Gajda, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] *Współczesny język polski*, op. cit., s. 255-268; S. Skwarczyńska, *Genologia literacka w świetle zadań nauki o literaturze*, [w:] *Problemy teorii literatury*, oprac. H. Markiewicz, Warszawa 1967, s. 131-144; M. Wojtak, *Gatunki prasowe*, Lublin 2004.

Bartmiński, Barbara Boniecka, Teresa Dobrzyńska¹⁹). Tekstologia stara się ustalić strukturę komunikatów większych niż zdanie, które traktowane jest jako część większego systemu relacji znaczeniowych. Ona też podkreśla ścisłe powiązania tekstu z sytuacją, otwierając tym samym nowe horyzonty dydaktyczne, poprzednio stanowiące domenę stylistyki, a wcześniej – retoryki. Jednym z efektów takiego rozróżnienia stało się wyodrębnienie koherencji wewnątrzsystemowej (leksykalno-syntaktycznej) i koherencji pozasystemowej (pragmatycznej).

Dodajmy, że w dyskursie szkolnym konieczne niekiedy okazują się odwołania do **semantyki lingwistycznej** (Renata Grzegorczykowa, Władysław Miodunka, Ryszard Tokarski²⁰), zajmującej się badaniem znaczenia wyrazów, ich zmianami i przyczynami, ale też do **semantyki kognitywnej**, np. wówczas, gdy zachodzi potrzeba uwzględnienia w procesie nauczania sposobu konceptualizacji przez uczniów określonych pojęć (Henryk Kardela²¹) czy do analizującej i opisującej związki między kulturą a językiem **etnolingwistyki** (Janusz Anusiewicz, Jerzy Bartmiński, Edward Sapir²²).

2. Dyscypliny zewnętrzne

Wśród dziedzin naukowych, kształtujących dzisiejszą edukację polonistyczną, coraz większą rolę zaczyna odgrywać odradzająca się **retoryka**, rozumiana jako sztuka sprawnego posługiwania się mową w celu wywierania zamierzonego wpływu na ludzi. W literaturze przedmiotowej dostrzega się obecnie wyraźne do niej nawiązania, zarówno w aspekcie teoretycznym (Stanisław Barańczak, Katarzyna Mosiołek-Kłosińska i Tadeusz Zgółka, Krzysztof Szymanek, Piotr Wilczek²³), jak i praktycznym (Jerzy Bralczyk, Robert Cialdini, Kevin Hogan, Mirosław Korolko, Walery Pisarek²⁴). Nadmienmy, że współcześnie odróżnia się

¹⁹ J. Bartmiński, *Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Lublin 1998, s. 9-25; B. Boniecka, *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*, Lublin 1999; T. Dobrzyńska, *Gatunki pierwotne i wtórne. (Czytając Bachtina)*, [w:] *Typy tekstów. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa 1992, s. 75-80; eadem, *Tekst. Próba syntezy*, Warszawa 1993.

²⁰ R. Grzegorczykowa, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2001; W. Miodunka, *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, Warszawa 1980; R. Tokarski, *Struktura pola znaczeniowego (studium językoznawcze)*, Warszawa 1984.

²¹ H. Kardela, *Metaforyczne rozszerzenie kategorii a onomazjologiczna perspektywa znaczenia wyrazów*, [w:] *Podstawy gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Warszawa 1994, s. 77-83; zob. też: R.W. Langacker, *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Lublin 1995.

²² J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1994; J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006; E. Sapir, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, przekł. B. Stanosz, R. Zimand, wstęp A. Wierzbicka, Warszawa 1978.

²³ S. Barańczak, *Słowo – perswazja – kultura masowa*, „Twórczość” 1975, z. 7, s. 44-59; *Język perswazji publicznej*, red., K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Poznań 2003; K. Szymanek, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2001; P. Wilczek, *Renesans badań nad retoryką*, „Przegląd Powszechny” 1987, nr 4, s. 106-114.

²⁴ J. Bralczyk, *Język na sprzedaż*, Warszawa 1996; R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, przekł. B. Wojciszke, Gdańsk 1995; K. Hogan, *Psychologia perswazji. Strategie i techniki wywierania wpływu na ludzi*, przekł. A. Dziuban, Warszawa 2001; M. Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1998; W. Pisarek, *Perswazja – jak nas widzą, tak nas piszą*, [w:] *Język perswazji publicznej*, op. cit., s. 9-17.

retorykę interpersonalną od retoryki tekstowej. Pierwsza z nich bada i opisuje strategie interakcyjne, które charakteryzują styl porozumiewania się członków danej wspólnoty językowej, stanowiąc jednocześnie odbicie typowych dla niej wartości kulturowych i społecznych, druga natomiast odsyła do mechanizmów utekstawiania znaczeń w dyskursie, związanych ze sposobem użycia formy językowej dla wyrażenia określonych treści pozajęzykowych²⁵.

Powiedzmy również w tym miejscu, że w działaniach szkoły ostatniego ćwierćwiecza coraz mocniej zaznacza się **aksjologia** (Małgorzata Karwatowska, Jadwiga Puzynina, Marek Ruszkowski, Władysław Stróżewski, wcześniej – Henryk Elzenberg²⁶). Wartościowanie, co oczywiste, zazwyczaj występuje przy ocenianiu postaw postaci rzeczywistych lub fikcyjnych (bohaterowie literaccy), ale nierzadko pojawia się na lekcjach *stricte* językowych, gdy mowa o jednostkach systemowych, służących wyrażaniu wartości, np. przy okazji omawiania obecnych w programach nauczania deminutywów, które mogą być postrzegane jako rezerwuar form komplementujących albo ironizujących lub upokarzających etykietek, przeżywanek czy wyzwisk. Na zajęciach poświęconych kształceniu czterech zasadniczych kompetencji i sprawności polonistycznych wykorzystuje się (zależnie od potrzeb edukacyjnych) także werbalizacje bardziej złożone niż takie, jak wymienione wyżej. Za przykład wielomodułowej formy wypowiedzeniowej, usprawniającej funkcjonowanie każdego człowieka w przestrzeni społecznej, może służyć rozmowa albo negocjacje (Małgorzata Kita i Jan Grzenia, Grzegorz Myśliwiec, Gerard I. Nierenberg, Urszula Żydek-Bednarczuk²⁷).

Przypomnijmy jednocześnie, że obserwuje się dziś znaczący wpływ **holizmu**, czyli poglądu, według którego wszelkie zjawiska społeczne tworzą układy całościowe. Będący jego pochodną, istotny i obligatoryjny do niedawna postulat programowy dotyczył spajania wiadomości i umiejętności typowych wprawdzie dla języka polskiego, ale możliwych do zastosowania w różnorodnych kontekstach i sytuacjach (tzw. integracja wewnątrzprzedmiotowa – Henryk Kurczab²⁸). Równolegle zalecano integrowanie zewnętrzne (międzyprzedmiotowe), czego potwierdzenie stanowiły ścieżki edukacyjne (Basil Bernstein, Krzysztof Konarzewski, Mirosław Sielatycki²⁹). W najnowszej propozycji programowej omawiane proble-

²⁵ Zob. A.M. Gill, K. Whedbee, *Retoryka*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, op. cit., s. 182-213.

²⁶ M. Karwatowska, *Uczeń w świecie wartości*, Lublin 2010; J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992; M. Ruszkowski, *O wartościowaniu w badaniach stylistycznych*, [w:] *Stylistyka a pragmatyka*, red. B. Witosz, Katowice 2001, s. 96-103; W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992; H. Elzenberg, *Wartość i człowiek. Rozprawy z humanistyki i filozofii*, Toruń 1966.

²⁷ *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, red. M. Kita, J. Grzenia, Katowice 2003; G. Myśliwiec, *Techniki i triki negocjacyjne*, Warszawa 1999; G.I. Nierenberg, *Sztuka negocjacji jako metoda osiągania celu*, przekł. P. Cichawa, Warszawa 1994; U. Żydek-Bednarczuk, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice 1994.

²⁸ H. Kurczab, *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*, Rzeszów 1979.

²⁹ B. Bernstein, *Kolekcja i integracja w nauczaniu. O programie kształcenia*, „Nowa Polszczyzna”, 1999, nr 5, s. 36-38; K. Konarzewski, *O strukturze wiedzy szkolnej*, „Polonistyka” 1999, nr 7, s. 389-393; M. Sielatycki, *Integracja międzyprzedmiotowa wokół umiejętności kluczowych*, [w:] *Program „Nowa Szkoła”. Integracja międzyprzedmiotowa*, Warszawa 1999, s. 73-78.

my, w obrębie tych ponad dekadę względnie autonomicznych tworów, zostały jednak z powrotem włączone w treści przedmiotu język polski³⁰.

Pobieżny przegląd teorii i dyscyplin naukowych zakończmy uwagą o dominacji w obecnym dyskursie polonistycznym koncepcji **antropocentryczno-kulturowej**, która scalanie wiedzy traktuje jako konieczną interdyscyplinarność, ale jednocześnie akcentuje potrzebę głębokiego osadzenia tej wielości w kulturze polskiej. Ważne, że za podstawowy instrument aktywności ludzkiej uznaje się tutaj język, za którego pomocą wchodzimy w interakcje z innymi ludźmi.

Nasze doświadczenie świata bowiem ma charakter w przeważającej mierze językowy. To w nim istnieją sposoby zbiorowego porozumiewania się, np.: konwencje i style, stereotypy, gatunki mowy charakterystyczne dla codziennego kontaktowania się z drugim człowiekiem. To z niego i w nim twórca zachęca nas do przekraczania potocznej komunikacji, do samodzielnego czytania i interpretowania dzieła, do stawiania pytań i szukania odpowiedzi³¹ [np. Wojciech J. Burszta, Zofia Budrewicz i Maria Jędrychowska, Barbara Myrdzik³² – L. T.].

3. Konsekwencje multidyscyplinarności

Nauczanie języka w szkole – bez wątpienia – jest dzisiaj wielopłaszczyznowe. Poza wpływającymi na jego kształt dziedzinami wymienionymi wyżej wspomnieć również trzeba te, które już od dziesiątków lat z powodzeniem funkcjonują na lekcjach polskiego, tj. gramatyce opisowej (z ortografią i interpunkcją), leksykologii, leksykografii, gramatyce historycznej, historii języka, dialektologii. Zdobyte zarówno dyscyplin głęboko osadzonych w tradycji, jak i tych stosunkowo młodszych, ułatwiają pełniejszy ogląd określonych (będących przedmiotem ich zainteresowania) aspektów systemu, a jednocześnie generują zmiany w jakości kształcenia. Dzisiaj na zajęciach językowych chodzi przede wszystkim o uwzględnianie w procesie dydaktycznym kategorii autentycznej sytuacji komunikacyjnej, czego naturalnym następstwem staje się priorytetowe potraktowanie intencjonalnych aktów mowy, zaś nadrzędnym celem toczonej gry zasadnie czyni się poszukiwanie i odnajdywanie przez uczniów trafnych struktur werbalnych, adekwatnych do sytuacji mówienia. W rezultacie tak projektowanego procesu nauczania dużego znaczenia nabiera praktyka językowa, usprawniająca w zakresie porozumiewania się bezpośredniego („twarzą w twarz”) i pośredniego (np. za pomocą mediów), poszukująca fortunnych sposobów wyrażania intencji komunikacyjnych w mowie i w piśmie, a także objaśniająca mechanizmy ich rozumienia; wszystko zaś w zależności od typu kontaktu (oficjalny, familiarny, prywatny,

³⁰ Zob. np. E. Horwath, G. Kielb, *Program nauczania. Bliżej słowa. Gimnazjum. Klasy 1-3*, Warszawa 2009.

³¹ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 12-13.

³² W.J. Burszta, *Antropologia kultury*, Poznań 2008; *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz i M. Jędrychowska, Kraków 1999; B. Myrdzik, op. cit.

intymny) i z uwzględnieniem takich czynników, jak: płeć, wiek, stanowisko³³.

Warunkiem zdobycia sprawności sytuacyjnej, społecznej czy pragmatycznej uczyniono zwiększanie kompetencji komunikacyjnej oraz kształcenie umiejętności w posługiwaniu się różnymi mikro- i makroaktami mowy czy reagowanie na przejawy uczciwości/nieuczciwości w procesie wymiany informacji (Andrzej Grzywa, Piotr Krzyżanowski i Paweł Nowak, Walery Pisarek³⁴). Rzeczywistość pozaszkolna wygenerowała potrzebę doskonalenia sztuki werbalizowania zarówno wypowiedzi autorytarnych, opartych na egzekwowaniu sankcji (np. rozkazu, zakazu, żądania), jak i *dyrektyw* wyraźnie łagodniejszych (gatunków subdyrektywnych³⁵), doceniając ćwiczenia w nienachalnym proszeniu, taktownym proponowaniu, łagodnym ostrzeganiu, w stosunkowo mało inwazyjnym doradzaniu czy zalecaniu zrobienia czegoś albo kulturalnej, choć stanowczej odmowie. Wpisany w tego rodzaju działania aspekt formacyjny sprzyja wskazywaniu uczniom różnic między przekazem perswazyjnym i manipulacyjnym, wyczula na walor etyczności przekazu. Kwestie wychowawcze zaznaczają się ponadto przy kształceniu sprawności w formułowaniu powitań, podziękowań, gratulacji lub kondolencji, ale również przy realizacjach zauważalnie rzadszych współcześnie (a jakże potrzebnych w relacjach międzyludzkich) przeprosin – następujących w efekcie wykroczenia jednej ze stron interakcji przeciw normom grzecznościowym – lub też wiążących obietnic.

Pod wpływem potrzeb społecznych powstało nowe zadanie dydaktyczne, polegające na łączeniu tradycji z nowoczesnością oraz wykorzystywaniu na lekcjach polskiego uczniowskich, pozaszkolnych doświadczeń językowych, o czym pisali: Maciej Kawka, Kazimierz Ożóg, Bogusław Skowronek³⁶.

Obecność nowych elementów w polonistyce szkolnej potwierdzają podręczniki przeznaczone do kształtowania sprawności komunikacyjnych³⁷ oraz hasła programowe, których celem jest przygotowanie młodego człowieka do roli nadawcy i odbiorcy różnych tekstów szeroko rozumianej kultury, a więc (dla przykładu): *intencja wypowiedzi* (wyrażanie oraz rozumienie), *zaproszenie*, *uczestnictwo w rozmowie*, *zwroty grzecznościowe* (w klasach IV–VI); *sytuacja mówienia* (oficjalna/nieoficjalna), *jasność i precyzja wypowiedzi* (w klasach gimnazjalnych)

³³ Szerzej na ten temat patrz: H. Mrazek, *Komunikacyjny model nauczania*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 1 (6), Kraków, s. 3-8; zob. też: A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.

³⁴ A. Grzywa, *Manipulacja. Mechanizmy psychologiczne*, Kraśnik 1997; *Manipulacja w języku*, red. P. Krzyżanowski, P. Nowak, Lublin 2004; W. Pisarek, *Perswazyjna funkcja języka*, „Studia Indoeuropejskie PAN w Krakowie. Prace Komisji Językoznawstwa” 1974, nr 37, Wrocław, s. 175-179.

³⁵ Zob. L. Tymiakin, *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2007.

³⁶ M. Kawka, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków 1999; K. Ożóg, *Językowe rytualizmy w interakcji*, „Socjolingwistyka” 1996, nr 15, Kraków, s. 63-70; B. Skowronek, *Edukacja komunikacyjnojęzykowa wobec zjawisk ponowoczesności*, [w:] *Polska polityka komunikacyjnojęzykowa wobec wyzwań XXI wieku*, red. S. Gajda, A. Markowski, J. Porayski-Pomsta, Warszawa 2005, s. 270-280.

³⁷ Zob.: A. Kłakówna, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI*, Warszawa 1993; eadem, *Podręcznik do języka polskiego „To lubię”*, Kraków 1997; J. Kowalikowa, U. Żydek-Bednarczuk, *Współczesna polszczyzna*, Kraków 1996; R. Pawłowska, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk 2002; K. Orłowa, H. Synowiec, *Język ojczysty 2. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy pierwszej gimnazjum*, Warszawa 2002; H. i T. Zgółkowie, *Mówię, więc jestem*, Kraków 2001.

czy w liceum: *funkcje znaku językowego: komunikowanie, impresja, ekspresja, środki językowe* jako narzędzie retoryczne, *etyka mówienia*. Uczniom przybliża się dzisiaj zasady stosowności i skuteczności wypowiedzi, kwestie etykietalne, wartościowanie estetyczne konstrukcji słownej. Badacze (językoznawcy i dydaktycy) nieustannie poszerzają wiedzę na takie m.in. tematy, jak: *komunikowanie interpersonalne, komunikacja społeczna, dyskurs i jego rodzaje, kategoria nadawcy i odbiorcy, styl a komunikowanie, komunikacja językowa dzieci i młodzieży, zmiany zachowań komunikacyjnych*. Zagadnieniom tym poświęcono wiele konferencji naukowych, o czym świadczą tytuły tomów pokonferencyjnych, np.: *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży; Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi; Tekst – Wypowiedź – Dyskurs w dydaktyce szkolnej; Świadomość językowa – Kompetencje – Dydaktyka*³⁸.

Podsumujmy: współczesnej szkole zależy na wykształceniu sprawnego i odpowiedzialnego użytkownika polszczyzny. W tym ogólnym stwierdzeniu, jak można sądzić, zawiera się – wspierana przez różne subdyscypliny lingwistyczne i dyscypliny niejęzykoznawcze – istota edukacji polonistycznej z przełomu wieków.

Summary

Multidisciplinary Science of Modern Linguistic Education

The author of the article reveals and briefly characterizes branches of science that are part of modern linguistic education. These disciplines have been divided into inner and outer ones. The consequence of the presence of both of these in education discourse shall be highlighted in the context of the dialectic process of authentic communication, which is mainly connected to the rise in communication competence and the increased capability of students in the case of linguistic micro- and macro speech acts.

³⁸ *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa 1991; *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa 2002; *Tekst – Wypowiedź – Dyskurs w dydaktyce szkolnej*, red. J. Porayski-Pomsta, J. Podracki Warszawa 1998; *Świadomość językowa – Kompetencje – Dydaktyka*, red. E. Sękowska, Warszawa 1996.

Na przełomie wieków zmieniła się polska rzeczywistość i kulturalna. Przed badaczami stanęły nowe wyzwania. W tym czasie artykułowali, że nadszedł już czas, by odpowiedzieć na pytania o cele współczesnego kształcenia i sposoby ich realizacji; by ustalić, czy należy ratować tradycyjny tekst kultury i przekaz semiotyczny, czy też podporządkować się jego technologizacji. Zwrócili uwagę na bardzo dynamicznie modyfikujące się standardy komunikacyjne.

Operowanie wiedzą na granicy dyscyplin okazało się słuszne. Interdyscyplinarność prezentacji naukowych pozwoliła dostrzec wszelkie przeobrażenia kulturowe i związane z nimi dylematy w szerokiej perspektywie. Wiele z zaproponowanych tematów nie tylko pogłębia problematykę dotychczasowych analiz, ale także wskazuje nowe kierunki badawcze. Szeroki zakres tematyczny umożliwił prezentację różnych rozwiązań metodologicznych.

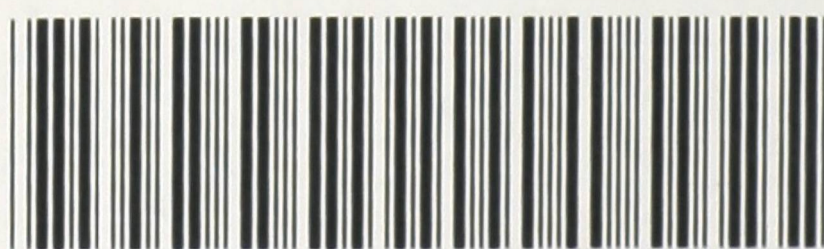
Oddana do druku publikacja, uwzględniająca najnowsze metodologie oraz obejmująca tak szeroką i wieloaspektową problematykę, stanowi ważny głos w dyskusji nad przyszłością badań dydaktycznych, historycznych i kulturoznawczych.

Z recenzji dr hab. Elizy Grzelak

Praca jest panoramą współczesnych tendencji rozwojowych w kulturze i edukacji, nie tylko polskiej, lecz również słowackiej, węgierskiej i ukraińskiej. Obejmuje ona przestrzeń od tradycyjnego celebrowania wiedzy naukowej po postmodernizm i kulturę popularną. Dzieło prezentuje kierunki wiodące i niszowe, wszystkie z akademickim szacunkiem i dystansem. Zestawia doświadczenia i formułuje postulaty badawcze. Są one nietuzinkowe, inspirujące, naukowo obiecujące. Zaufanie budzi zespół znakomitych autorów. Książka niewątpliwie znajdzie szerokie grono odbiorców.

Z recenzji prof. dr. hab. Andrzeja Stępnika

Biblioteka Uniwersytecka KUL



1000855647

ISBN 978-83-62648-16-0