



REFLECTIONS

STUDENTS' SCIENTIFIC PAPERS UMCS

**ZESZYTY NAUKOWE STUDENTÓW
UNIWERSYTETU MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ**

LUBLIN 4/2024

ISSN 2956-5138



Rada Naukowa Czasopisma

dr hab. Renata Bizek – Tatar
dr hab. Beata Brzozowska - Zbyrzyńska
dr hab. Marcin Kojder
dr hab. Jarosław Krajka
dr hab. Anna Maziarczyk
prof. dr hab. Alina Orłowska
dr hab. Jolanta Pacyniak
dr hab. Anna Pastuszka
dr hab. Joanna Pędzisz
dr hab. Joanna Szadura
dr hab. Anna Tryksza

Recenzenci Vol. 4

dr Ewa Antoszek
dr hab. Małgorzata Gajak-Toczek
prof. dr hab. Joanna Getka
dr hab. Jarosław Krajka
dr hab. Grażyna Krupińska
dr hab. Małgorzata Latoch -Zielińska
dr hab. Zbigniew Mazur
dr hab. Mariola Pietrak
dr Maria Waclawek
dr hab. Anna Wileczek

Redakcja

dr Beata Kasperowicz-Stążka
dr Jolanta Sękowska

Opracowanie redakcyjne

Aleksandra Grzegorzcyk
Kamila Kowalczyk

www.reflections.umcs.pl. reflections@mail.umcs.pl

Z wielką przyjemnością oddajemy w Państwa ręce kolejny numer *Reflections Students' Scientific Papers UMCS*, czasopisma naukowego redagowanego przez Koło Naukowe Germanistów UMCS w Lublinie.

W numerze znalazły się prace studentów kierunków humanistycznych, którzy opracowali artykuły z szeroko rozumianych dyscyplin naukowych: językoznawstwo i literaturoznawstwo oraz nauki o kulturze i religii. Wszystkie artykuły naukowe zostały wysoko ocenione przez recenzentów, co świadczy o dojrzałości naukowej autorów tekstów, ich wysokich kompetencjach badawczych jak również świetnym przygotowaniu merytorycznym i językowym.

Zapraszamy do lektury i jednocześnie przypominamy, iż nasze czasopismo jest dedykowane studentom wszystkich kierunków z obszaru nauk humanistycznych, głównie filologom i neofilologom, jak również kulturoznawcom, logopedom, edytorom i in., którzy w formie artykułów naukowych pragnęliby w językach kierunkowych zaprezentować swoje dociekania naukowe z szeroko pojętych dyscyplin naukowych: językoznawstwa, literaturoznawstwa, czy nauki o kulturze i religii.

Wszystkie artykuły ukazujące się w *Reflections Students' Scientific Papers UMCS* są anonimowo recenzowane. Redakcja czasopisma dokłada wszelkich starań, aby wydawane artykuły spełniały etyczne i naukowe standardy wydawnicze.

Czasopismo jest rocznikiem publikowanym w wersji elektronicznej na stronie:

www.reflections.umcs.pl.

Zachęcamy do zamieszczania na łamach *Reflections Students' Scientific Papers UMCS* swoich prac naukowych, projektów badawczych oraz recenzji w języku polskim lub języku obcym w ramach podanych dyscyplin. Na prace czekamy każdego roku do **31 grudnia** pod adresem: **reflections@mail.umcs.pl**.

Redakcja

Spis Treści

Zeszyt 4/2024

Małgorzata Adameczyk Co język młodych mówi o nich samych? Analiza Młodzieżowych Słów Roku 2021	4
Paula Budzińska Interculturality in content and language integrated learning: A case study of IB World School	17
Zuzanna Goik Fear and horror in American literature for children: Analysis of R. L. Stine's novels	40
Katarzyna Gryncewicz Patrz dalej! "KOWZrocznie" – ekogłottodydaktyczna gra terenowa impulsem do kształtowania świadomości ekologicznej	61
Marharyta Lihmanouskaya Obraz miłości w rosyjskich przysłowiach i porzekadłach	76
Alicja Magdziak Wizje przeszłości w powieściach Jan z Tęczyna Juliana Ursyna Niemcewicza i Dziennik Franciszki Krasieńskiej Klementyny z Tańskich Hoffmanowej	86
Karolina Sycha Cuestionando las normas. Monstruosidad como estrategia de supervivencia en un relato de María Fernanda Ampuero	98
Patrick John Waiswa Human Rights in a Global Digital Age: An Optimistic Perspective	106
Agnieszka Wlazły Kompetencja gatunkowa uczniów klas ósmych – opis sytuacji	125

Małgorzata Adamczyk

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

malgorzata.adamczyk21@gmail.com

Co język młodych mówi o nich samych? Analiza Młodzieżowych Słów Roku 2021

Abstract: The aim of the article is to extract, on the basis of a linguistic analysis of the winning Youth Words of the Year 2021, the values hidden in the analysed lexical resource. The material basis is lexicographic data collected from the online *Polish Language Dictionary PWN* and the online *Urban dictionary of slang and colloquial speech*. The lexemes subjected to linguistic analysis were: *śpiulkolot*, *naura* and the phrase *twoja stara*. The analysis shows that young people positively evaluate values such as creativity, positive attitude to the world, individualism, humour and distance from themselves.

Keywords: ethnolinguistics, linguistic analysis, youth sociolect

1. Socjolekt młodzieży

Młodomowa w XXI wieku stała się jedną z najbardziej wyrazistych i wpływowych odmian języka potocznego. Jej atrakcyjność wynika ze swoistego kultu młodości¹, a jaskrawość z potrzeby jednoznacznej manifestacji własnej tożsamości oraz indywidualizmu (Wileczek, 2021, p. 186). Poczucie przynależności i akceptacji jest niezwykle istotne – zwłaszcza dla młodych użytkowników polszczyzny.

Zjawisko związane z charakterystycznym dla młodzieży wariantem języka nazywane jest przez badaczy w różny sposób. Niektórzy z nich opowiadali się za *potoczną polszczyzną młodzieżową* (Jerzy Bartmiński), *kodem młodzieżowym* (Krzysztof Rapp) czy *młodą mową* (Małgorzata Świącicka), a także *najmłodszą polszczyzną* (Bartłomiej Chaciński) (Szadura, 2023). Inni uczeni zawężali mowę młodych użytkowników języka jedynie do charakterystycznej dla niej leksyki, czemu należy się zdecydowanie sprzeciwić. W opracowaniu przyjmuję za Przemysławem Janikowskim² oraz Anną Wileczek termin *młodomowa*, który uznaję za najporęczniejszy i doskonale oddający charakter tej odmiany języka.

¹Uwielbienie młodości wydaje się być również związane poniekąd również z konsumpcjonizmem i *ageizmem*.

²Paweł Janikowski w publikacji *Polska literatura najmłodsza w kontekście problematyki translatoologicznej* nowomową określa sposób budowania tekstów przez najmłodszych pisarzy polskich, zwracając przy tym również uwagę na trudność w określeniu tego, co jest „młode”, a co już ową młodością się nie charakteryzuje (Janikowski, 2008, p. 22). Młodomowie zakorzeniającej się w najnowszej literaturze polskiej poświęca pokaźny passus opracowania.

Młodomowę rozumiem jako socjolektalną odmianę języka potocznego używaną przez starsze dzieci, młodzież czy osoby młode duchem – a więc niedeterminowaną głównie czy jedynie przez uwarunkowania metrykalne³ (Wileczek, 2018, p. 214), ale stanowiącą wykładnię istnienia uwarunkowanego kulturowo i wyrażającego się w języku specyficznego obrazu świata. Jak bowiem słusznie zauważa Tomasz Piekot: „głównym założeniem socjolingwistyki – nauki badającej społeczne uwarunkowanie komunikacji – jest przeświadczenie, że istnieje jakaś zależność między językiem i światem” (Piekot, 2008, p. 11). Tę zależność między językiem młodzieży a ich światem postaram się wydobyć poprzez analizę zwycięskich Młodzieżowych Słów Roku 2021. Analizę oparłam na tradycyjnych i internetowych słownikach języka polskiego. Wykorzystałam również fora internetowe oraz media społecznościowe (Instagram i Facebook). Zasadniczą częścią artykułu jest analiza językowa zwycięskich Młodzieżowych Słów Roku 2021: *spiulkolot*, *naura* oraz *twoja stara*.

2. Plebiscyt „Młodzieżowe Słowo Roku”

Plebiscyt, którego zadaniem jest wyłonienie Młodzieżowego Słowa Roku, organizowany jest corocznie przez Wydawnictwo Naukowe PWN we współpracy z Uniwersytetem Warszawskim. Po raz pierwszy zorganizowany został w 2016 roku w ramach projektu *Słowa klucze* z inicjatywy Narodowego Centrum Kultury „Ojczysty – dodaj do ulubionych”. Pierwszym zwycięzcą plebiscytu na Młodzieżowe Słowo Roku zostało słowo *sztos*, w 2017 laur zwycięstwa przypadł wyrażeniu *XD*, rok później zwyciężył wyraz *dzban*, w roku 2019 zwycięstwo przypadło słowu *alternatywka*. W roku 2020 nie wyłoniono zwycięzcy ze względu na naruszenia zasad regulaminu. W roku 2021 plebiscyt wygrało słowo *spiulkolot*.

Plebiscyt ma wyłonić najbardziej popularne wśród młodych ludzi słowa lub wyrażenia, jednak: „Młodzieżowe Słowo Roku nie musi być nowe, slangowe ani najczęściej używane”⁴. Kapituła plebiscytu, jury w składzie: Marek Łaziński, Anna Wileczek, Ewa Kołodziejek i Bartek Chaciński, zwraca także uwagę na istotność tematu oraz kreatywność językową w opisie rzeczywistości.

³Nie można odmówić jej również cech biolektu czy psycholektu – jednak jeśli należałoby scharakteryzować język młodzieży jednym z wymienionych terminów, byłoby to ujęcie zbyt wąskie (Wileczek, 2021, p. 188).

⁴Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/b-Plebiscyt-PWN-Mlodziejowe-Slowo-Roku-b;202298;1.html>.

Głosy w plebiscycie oddawane są za pomocą formularza na stronie sjp.pwn.pl, który można uzupełniać przez cały listopad. Młodzieżowe Słowo Roku wyłaniane zostaje w dwuetapowym głosowaniu. Pierwszy etap polega na zgłaszaniu przez internautów propozycji słów lub wyrażeń wraz z ich definicjami, a następnie na analizie zgłoszeń przez jury i przygotowaniu listy wyrażeń, które są najczęściej zgłaszane oraz zgodne z regulaminem plebiscytu. Drugi etap to wyłonienie ostatecznego zwycięzcy plebiscytu – spośród listy wybranych przez jury najczęściej zgłaszanych słów i wyrażeń – internauci wybierają jedno z nich. Słowo lub wyrażenie, które uzyska w drugim etapie największą liczbę głosów, zostaje zwycięskim Młodzieżowym Słowem Roku.

Plebiscyt na Młodzieżowe Słowo Roku od samego początku cieszy się dużym zainteresowaniem. W pierwszym plebiscycie organizowanym przez Wydawnictwo Naukowe PWN – Młodzieżowe Słowo Roku 2016 – zagłosowało 3000 osób⁵, rok później liczba ta wzrosła do 5000 osób⁶, by w roku 2018 oddano 10 tysięcy głosów⁷. W roku 2019 wpłynęło ponad 41 tysięcy zgłoszeń⁸, a w roku 2020 – 194 tysiące⁹ – była to rekordowa liczba. W roku 2021 oddano prawie 70 tysięcy głosów¹⁰.

Warto zwrócić uwagę na plebiscyt, który cieszył się rekordowym zainteresowaniem użytkowników. Piąta edycja plebiscytu PWN na Młodzieżowe Słowo Roku 2020, mimo ogromnego zainteresowania internautów, wraz z zakończeniem głosowania – nie przyniosła rozstrzygnięcia. Kapituła po raz pierwszy zmuszona była podjąć taką decyzję:

Kapituła plebiscytu Młodzieżowe Słowo Roku postanowiła w roku 2020 nie wyłaniać zwycięskiego słowa. Konkurs, który przez lata był zabawą z językiem i służył refleksji nad nim, stał się w tym roku areną walki na słowa, a tego faktu nie możemy i nie chcemy akceptować. Najczęściej zgłaszane były słowa wulgarne, wyśmiewające konkretne osoby, poglądy, postawy lub płeć.

⁵Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/Rozstrzygniecie-plebiscytu-Mlodziejowe-Slowo-Roku-2016;5899857.html>.

⁶Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/rozstrzygniecie-plebiscytu-mlodziejowe-slowo-roku-2017%3B6383058.html>.

⁷Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/Rozstrzygniecie-plebiscytu-Mlodziejowe-Slowo-Roku-2018;6477391.html>.

⁸Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/Rozstrzygniecie-plebiscytu-Mlodziejowe-Slowo-Roku-2019;6831655.html>.

⁹Słownik języka polskiego PWN. Retrieved from <https://www.pwn.pl/aktualnosci/mlodziejowe-slowo-roku-2020-676>.

¹⁰Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/Rozstrzygniecie-plebiscytu-Mlodziejowe-Slowo-Roku-2021;9283327.html>.

Na pierwszym miejscu znalazło się nazwisko polityka na S oraz słowa od tego nazwiska utworzone. Na drugim miejscu jest nazwa stygmatyzująca popularne imię żeńskie, którego zwycięstwo wykluczyliśmy tydzień temu, na trzecim miejscu jest czasownik pochodzący od nazwy instytucji organizującej plebiscyt, wyrażający sprzeciw uczestników wobec naszej decyzji. Na czwartym i piątym miejscu są hasła znane z ulicznych demonstracji zawierające słowa wulgarne na W oraz J (drugie hasło symbolizowane jest często przez osiem gwiazdek).

Słowa, które znalazły się na pięciu pierwszych miejscach, są sprzeczne z regulaminem plebiscytu, na mocy którego eliminuje się określenia wulgarne, obraźliwe, nawołujące do nietolerancji, odnoszące się do konkretnych osób (w tym nazwiska).

Z tych powodów kapituła plebiscytu nie wskazała zwycięskiego słowa roku 2020¹¹.

Zainteresowani plebiscytem z przykrością obserwowali nieregulaminowe zachowania części głosujących, które uniemożliwiły wybór Młodzieżowego Słowa Roku 2020. W niektórych przypadkach, zgłoszenia naruszające regulamin plebiscytu, świadczyły jednak o żywym zainteresowaniu młodzieży polityką.

Interesującym przykładem stał się neologizm *spewuenić*, który internetowy *Słownik slangu Miejski.pl* definiuje jako ‘zmanipulować wynik wyborów, by był on po naszej myśli’¹². SJP PWN *spewuenić* definiuje jednak jako: ‘czasownik pochodzący od nazwy instytucji organizującej plebiscyt, wyrażający sprzeciw uczestników wobec decyzji jury’¹³. W oczywisty sposób słowo nawiązuje do sytuacji niewskazania Młodzieżowego Słowa Roku 2020, którą głosujący oceniali skrajnie negatywnie.

Poza słowami nieregulaminowymi, ciekawe były również wyrazy twórczo przekształcane, świadczące o kreatywności młodych użytkowników języka, np. *smakuwa* ‘coś dobrego, smacznego, gdy życzymy komuś smacznego bądź odpowiadamy, że coś nam smakuje’¹⁴ czy też *skarpeciara* ‘osoba posiadająca dużo pięknych skarpetek, eksponująca je’¹⁵. Ciekawe również okazały się neologizmy, wyrażenia odnoszące się do nowej, nietypowej

¹¹Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/Komunikat-kapituly-plebiscytu-na-Mlodziejowe-Slowo-Roku-2020;6952261.html>.

¹² Słownik slangu Miejski.pl. (2022, March 12). Retrieved from <https://www.miejski.pl/slowo-spewuenic>.

¹³Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/spewuenic;6952288.html>.

¹⁴Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/smakuwa;6952287.html>.

¹⁵Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/skarpeciara;6952286.html>.

sytuacji, z jaką przyszło mierzyć się światu od 2020 roku. Jak zauważa Anna Wileczek, członkini kapituły plebiscytu:

Młodzi ludzie żywo reagują na wydarzenia bieżące, jest więc w propozycjach wiele słów związanych z pandemią, inspirowanych przede wszystkim pierwszym członem nazwy *koronowirus*: *koronaferie*, *koronawakacje*, *koronatime*, *koronaparty*, *koronaświrus*, *koronawajrus*, *koronalia*, *koroniarz* i pieszczotliwa *koronka*. Od oficjalnej nazwy choroby: *covid-19* pochodzą słowa: *covidiota*, *cowidiot*, *covidować*, *coviszkoła*. Do sytuacji zdalnego nauczania spowodowanego pandemią odnosi się neologizm: *zdalka*, będący prawdopodobnie aluzją do studenckiego słowa *zalka* ‘zaliczenie’¹⁶.

Kapituła plebiscytu w roku 2020 wyróżniła jedynie słowo *tozależyzm*, które oznacza:

[...] postawę światopoglądową polegającą na poszukiwaniu najlepszych/najbardziej moralnych rozwiązań danej sytuacji/problemu w szerokim kontekście społecznym, historycznym, religijnym oraz moralnym. [...] Głównym postulatem *tozależyzmu* jest unikanie rozwiązywania problemów moralnych z postaw skrajnych bez ich wcześniejszego omówienia i rozpatrzenia wszystkich potencjalnych rozwiązań oraz ich dalekosiężnych konsekwencji. Idea *tozależyzmu* jest silnie związana z kanałem *Wojna Idei* dostępnym na platformie YouTube¹⁷.

3. *Śpiulkolot, naura, twoja stara* – analiza Młodzieżowych Słów Roku 2021

W konkursie w 2021 r. na pierwszym miejscu uplasował się wyraz *śpiulkolot*. U wielu zainteresowanych plebiscytem wywołało to niemałe zdziwienie. Analizę lingwistyczną *śpiulkolotu* rozpocznę od przyjrzenia się definicjom słowa. Internetowy *Słownik języka polskiego PWN* podaje dwie definicje znaczenia:

Definicja 1.: ‘miejsce do spania, słowo nawiązuje do mema, *śpiulkać* to ‘spać’¹⁸.
Definicja 2.: ‘dosłownie ‘samolot do spania’, ‘boarding do snu’, czyli udanie się na odpoczynek. Używane często w odniesieniu do zwierząt, gdy ucinają sobie drzemkę – wtedy mówimy, że ‘boardingują do śpiulkolotu’, czyli szykują się do snu’¹⁹.

Internetowy *Słownik slangu Miejski.pl* proponuje dwie pseudodefinicje znaczenia *śpiulkolotu*. Nie skupiają się one na znaczeniu leksemu, a przede wszystkim uwzględniają niezrozumiałe

¹⁶Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/Atencjusz-koronka-es-i-ys;6952256.html>.

¹⁷Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/tozalezysz;6949164.html>.

¹⁸Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/msr/szukaj/śpiulkolot>.

¹⁹Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/spiulkolot;9283233.html>.

dla części głosujących w plebiscycie zwycięstwo tego neologizmu i stosunek autora definicji do słowa. Pierwsza brzmi następująco:

Nieużywane przez nikogo słowo mające oznaczać 'miejsce do spania'. Zostało ono z niewyjaśnionych powodów *Młodzieżowym Słowem Roku*²⁰.

Druga określa *śpiulkolot* w zdecydowanie bardziej pejoratywny sposób:

Młodzieżowe słowo roku 2021, nic nie znaczące brednie²¹.

W internecie jednak już niemal cztery lata temu można było odnaleźć ślady obecności czasownika *śpiulkać*, od którego został utworzony ów leksem. Na internetowym forum wykop.pl znajdujemy dyskusję, dotyczącą używania słownictwa raz zasłyszanego np. w bajce czy filmie. Autor posta rozpoczynającego dyskusję jako przykład podaje właśnie *śpiulkać*, przy jego wpisie widać aż 271 plusów, które wyrażają aprobatę.

Pieniak3 – 3 lata 9 mies. temu: Macie takie coś że zamiast normalnego słowa używacie czegoś co usłyszeliście kiedyś w jakiejś bajce/grze/serialu/filmie? Ja do dziś często zamiast spać mówię *śpiulkać*, tak jak kiedyś usłyszałem od chudego Eda #pytanie #bajki #seriele #film #gry²².

Poniżej wielu innych użytkowników wykop.pl również deklaruje, że używa tego czasownika w tym właśnie znaczeniu.

DoktorNauk – 3 lata 9 mies. temu: @Pieniak3 Też czasem mówię *śpiulkać* przez chudego Eda.

cadet – 3 lata 9 mies. temu: @Pieniak3 aaahhh... *śpiulkać*, *śpiulkać*, *śpiulkać*²³.

Wypowiedzi użytkowników forum są istotne nie tylko ze względu na to, że potwierdzają istnienie w świadomości użytkowników języka podstawy słowotwórczej zwycięzcy plebiscytu na Młodzieżowe Słowo Roku 2021, zawierają również wskazówkę, w jaki sposób czasownik ten mógł się upowszechnić. Dwóch użytkowników wykop.pl wskazuje na pochodzenie tego

²⁰Słownik slangu Miejski.pl. (2022, March 12). Retrieved from <https://www.miejski.pl/slowo-Śpiulkolot>.

²¹Ibidem. Zapis oryginalny.

²²Macie takie coś że zamiast normalnego słowa używacie czegoś co usłyszeliście kiedyś w jakiejś bajce/grze/serialu/filmie?. (2022, March 12). Retrieved from <https://www.wykop.pl/wpis/32229897/macie-takie-cos-ze-zamiast-normalnego-slowa-uzywac/>.

²³ Ibidem.

czasownika z popularnej niegdyś kreskówki *Ed, Edd i Eddy* emitowanej przez Cartoon Network w latach 1999-2009. Premiera odcinka, w którym wspomniane zostało to słowo, miała miejsce 4 sierpnia 2000 roku.

Do popularności *śpiulkolotu* jednak najbardziej przyczynił się instagramowy profil satyryczny Make Life Harder @makelifeharder, na którym publikowane były memy z tym słowem i zwierzętami. W memach powstawały również formy analogiczne (złożenia takie jak: *śpiulkowóz*²⁴, *śpiulkostatek*²⁵, *śpiulkoczółg*²⁶) – nie zostały one jednak rozpowszechnione, nie były też promowane przez ów profil.

Śpiulkolot jest złożeniem endocentrycznym, które powstało w wyniku połączenia czasownika *śpiulkać* i rzeczownika *lot*. Złożenia charakteryzują się obecnością formantu (w przeciwieństwie do np. zestawień, które formantów nie posiadają czy zrostów, których jedynym formantem jest akcent). Formantem *śpiulkolotu* jest interfiks *-o-*. Bardzo możliwe, że drugi człon złożenia motywowany jest wyrażeniem *lecieć spać* oraz skojarzeniem, że człowiek w sen „odlatuje”.

Proponuję zatem następującą analizę słowotwórczą złożenia *śpiulkolot*:

śpiulkolot ‘to, na czym/czym leci się śpiulkać’
czasownik (*śpiulkać*) + czasownik (*lecieć*)
lecieć – człon nadrzędny, *śpiulkać* – podrzędny
interfiks *-o-*
złożenie nadrzędno-podrzędne, endocentryczne
F: {*-o-*, *e;o*, *c':t*, zmiana paradygmatu }

Warto również rozważyć inne aspekty związane ze *śpiulkolotem*, tym razem te dotyczące fonetyki i danych przyjęzykowych towarzyszących leksemowi. Niewątpliwie *śpiulkać* ma związek z czasownikiem *spać*. Znaczenie słowa i obecność (w tym wypadku nawet nagromadzenie) miękkich sugeruje, że wyraz ten ma charakter pieszczotliwy. Przywodzi na myśl język rodziców, którzy zwracają się do małego dziecka lub podopiecznego.

²⁴Wsiadaj do śpiulkowozu, jedziemy w spanko. (2022, March 12). Retrieved from <https://www.blasty.pl/94899/pies-piesel-doge-wsiadaj-do-spiulkowozu-jedziemy-w-spanko>.

²⁵Ahoj marynarzu! Wskakuj na pokład śpiulkostatku. Płyniemy w spanko! (2022, March 12). Retrieved from <https://www.blasty.pl/103045/ahoj-marynarzu-wskakuj-na-poklad-spiulkostatku-plyniemy-w-spanko-pies-psy>.

²⁶Dzisiaj, mordeczko, zapraszam cię do śpiulkoczółgu. Czterej pancerni i spanko. (2022, March 12). Retrieved from <https://bi.im-g.pl/im/77/98/1a/z27885943V,Spiulkolot-zostal-Mlodziejowym-Slowem-Roku-2021.jpg>.

Skojarzenie to uprawomocnia fragment drugiej definicji podawanej przez internetowy *SJP PWN*, która głosi, że słowo to jest ‘używane często w odniesieniu do zwierząt’²⁷, podkreśla je także obecność fotografii uroczych stworzonek wykorzystywanych w memach. Ich wizerunki rozczulają młodych ludzi, a właściciele zwierząt często zwracają się do swoich podopiecznych jak do małych dzieci. Zauważa ten związek jury w komentarzu po pierwszym etapie konkursu:

Intrygująca i niepowtarzalna fonetyka wyrazu kojarzy się ze spieszzeniami w języku dzieci, z magią, spokojem (jest wśród definicji *kraina snu*) i ma nas wprawić w błogi spokojny nastrój²⁸.

Powstanie neologizmu oraz jego zwycięstwo w plebiscycie wskazuje na to, że młodzież przykłada dużą wagę do kreatywności językowej i pozytywnie wartościuje otaczający ją świat. Pochodzenie słowa świadczy również o wysokiej wrażliwości młodego pokolenia i wielkiej sympatii do zwierząt, których pozycja aksjologiczna w językowym obrazie świata tworzonym przez współczesną młodzież wyraźnie się zmienia. Zwierzęta zajmują dziś inne miejsce w życiu człowieka, czego przejawem jest choćby zwycięstwo *śpiulkolotu* konsekwentnie opatrywanego uroczymi zdjęciami braci mniejszych.

Drugim słowem, które wzbudziło zainteresowanie głoszącej w plebiscycie młodzieży, było słowo *naura*. Internetowy *SJP PWN* definiuje znaczenie słowa jako:

Definicja: ‘skrót od *na razie*; zwrot używany na pożegnanie – przekształcone słowo ‘nara’, oznacza na razie, do zobaczenia’²⁹.

Internetowy *Słownik Słangu i mowy potocznej* podaje dodatkowe informacje:

Słowo spopularyzowane przez Masno Gang. Wymawiane jest jak „nara”, lecz różni się tym, że „r” jest wymawiane akcentem podobnym do brytyjskiego³⁰.

²⁷Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/spiulkolot;9283233.html>.

²⁸Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/Mlodziejowe-Slowo-Roku-2021-komentarz-Jury-po-pierwszym-etapie-plebiscytu-15-11-2021;9283240.html>.

²⁹Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/naura;6952281.html>.

³⁰ Słownik slangu Miejski.pl. (2022, March 12). Retrieved from <https://www.miejski.pl/slowo-naura>.

Słowo zgłaszane było w plebiscyie na Młodzieżowe Słowo Roku 2020, ale dopiero rok później zostało docenione przez głosujących, a w konsekwencji zajęło drugie miejsce. Zwrot *naura*, jak wskazują słowniki, pochodzi od starszego *nara*, czyli skróconego pożegnania *na razie* (które jest podstawą również innych przekształceń).

Obecność zwrotu wśród zwycięzców plebiscytu może świadczyć o potrzebie indywidualizacji, która wyraża się przez przekształcanie słów od dawna obecnych w mowie potocznej w nowe formy. Chęć podkreślenia przynależności pokoleniowej wyraża się nawet w zapisie słowa, które zostało wzbogacone o literę *-u-*, mimo, że słowo wymawiane jest tak, jak *nara*, a różnica zachodzi wyłącznie w wymowie *r*. Dla młodych użytkowników istotne jest więc również brzmienie słowa, którego zapis można potraktować jako próbę zapisu fonetycznego.

Uplasowanie się grzecznościowego zwrotu *naura* na tak wysokiej pozycji w plebiscyie na Młodzieżowe Słowo Roku nie jest zjawiskiem niezwykłym. W roku 2019 *eluwina* zajęła miejsce trzecie. Oba wyrażenia związane są z komunikacją bezpośrednią. Zauważyć można, że *naura* jest kolejnym przykładem świadomego przekształcania języka przez młodzież. Dla młodzieży ważne są relacje międzyludzkie i nawiązywanie kontaktu. O ich istotnej wartości świadczą najróżniejsze przekształcenia zwrotów powitalnych i pożegnalnych oraz ich wysokie noty w plebiscyie.

Trzecie miejsce w plebiscyie na Młodzieżowe Słowo Roku 2021 przypadło wyrażeniu *twoja stara*. Należy zatem przyrzeć się definicji znaczenia zaproponowanej przez internetowy *Słownik języka polskiego PWN*:

Definicja: 'funkcjonuje jako dezaprobująca odpowiedź na pytanie: kto? lub na dowolną inną wypowiedź'³¹.

Słownik slangu Miejski.pl podaje definicję, która zawęży znaczenie wyrażenia, ograniczając je do:

Ciętej riposty w przypadku braku argumentów, wbrew pozorom nie mającej na celu obrażenia niczyjej matki (starej)³².

³¹Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/msr/szukaj/twoja%20stara>.

³² Słownik slangu Miejski.pl. (2022, March 12). Retrieved from <https://www.miejski.pl/slowo-Twoja+stara>.

Znane od dawna wyrażenie – funkcjonujące kiedyś jako podstawa obraźliwych, często absurdalnych kawałów i wyzwisko – przywędrowało do polszczyzny jako specyficzna kalka językowa z języka angielskiego. Warto zaznaczyć, że anglojęzyczny odpowiednik *twojej starej* rozpowszechniał się od 1920 roku wraz z grą karcianą The Dozens, która polegała na sprawnym ripostowaniu oponenta (riposty te często opierały się na konstrukcji *yo momma is...*). Zwrot był obecny w kulturze rapu, a finalnie zdobył szeroki rozgłos w latach 90. XX wieku przez amerykański skecz, w którym uczestnicy prowadzili słowne potyczki, grając w The Dozens³³. Możemy przypuszczać, że wzorem *twojej starej* były właśnie anglojęzyczne żarty i zwroty *yo mama, your mom*. Niektórzy w dalszym ciągu traktują to wyrażenie jako ripostę i posługują się nim w trakcie kłótni czy dyskusji.

Nie tylko zwycięstwo *spiulkolotu* okazało się zaskakujące, albowiem również w przypadku zajęcia trzeciego miejsca przez wyrażenie *twoja stara* w internecie rozgorzała dyskusja. Zwrot według internautów nie jest młodzieżowy. Zwracano uwagę na to, że jest obecny w mowie potocznej od lat. Jak widać – został reaktywowany przez młodych użytkowników polszczyzny, a to też jest znaczące.

Możemy wnioskować, że wyrażenie *twoja stara* spełnia różne funkcje. Może być traktowane jako odpowiedź na pytanie lub odpowiedź w ogóle – coś na kształt uniwersalnej repliki dialogowej, która wyraża dezaprobatę. Obecność tej struktury w finałowej trójce Młodzieżowych Słów Roku świadczy o dystansie młodzieży do siebie oraz o tym, że otaczający ich świat często traktują z przymrużeniem oka. Jak zauważa Stanisław Grabias: „Niektóre socjolekty młodzieżowe [...] są wyrazem kreatywnego i najczęściej żartobliwego traktowania rzeczywistości” (Grabias 2019: 126). Humor i potyczki językowe zdają się być istotnymi elementami ich codziennego życia.

4. Podsumowanie

Przedstawiona analiza Młodzieżowych Słów Roku jest próbą wydobycia wartości utrwalonych w zasobie leksykalnym. Z analizy Młodzieżowych Słów Roku 2021 wynika, że dodatkowo wartościowana jest kreatywność, którą cechują się działania językowe młodzieży. Poprzez neologizmy młodzi ludzie wyrażają określoną interpretację otaczającego ich świata.

³³ Slang dictionary. (2022, March 12). Retrieved from <https://www.dictionary.com/e/slang/your-mom/>.

Przekształcenia wyrazów o funkcji fatycznej (np. *nara* przekształcone w *naura*) świadczą o potrzebie indywidualizacji języka, chęci podkreślania odmiennej tożsamości generacyjnej. Istotne dla młodzieży wydają się również kontakt i relacje międzyludzkie. Młodemu pokoleniu zależy na nawiązywaniu kontaktu m.in. za pomocą zwrotów, które podkreślają różnice między językiem młodzieży a polszczyzną ogólną (a więc również między młodzieżą a starszymi pokoleniami). Kluczową rolę w świecie młodzieży odgrywa również poczucie humoru i potyczki językowe.

Młode słowa mogą być symptomem zarówno kreatywności, jak i pogodnego usposobienia ich twórców czy użytkowników. Mogą świadczyć o istocie komunikacji i relacji międzyludzkich (co istotne: nie zawsze pełnymi sympatii). Młodomowa będąca żywą materią języka, może również stanowić narzędzie wyrażania buntu i sprzeciwu wobec otaczającej rzeczywistości. Używając specyficznej leksyki, młodzi ludzie manifestują swoją niezależność i poglądy. W ich języku dostrzec można wyraźne komentarze i odwołania do aktualnych wydarzeń politycznych i społecznych. Poglądy młodzieży mogą być bezkompromisowe i niepochlebne. Obserwując świat pełen nierówności, w sposób otwarty potrafią wyrażać niezgodę na taki stan rzeczy. Język jest sejsmografem nastrojów społecznych i wiele mówi o jego użytkownikach, co w wyrazisty sposób potwierdziła sytuacja z roku 2020, kiedy to plebiscyt na Młodzieżowe Słowo Roku nie został rozstrzygnięty.

Bibliografia

- Grabias S. (2001). Środowiskowe i zawodowe odmiany języka – socjolekty. In: J. Bartmiński (ed.), *Współczesny język polski* (pp. 235–253). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias S. (2019). *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grzegorzczak R., Laskowski R., Wróbel H. (ed.) (1998). *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia – Morfologia – Fonologia* (vol. 2: *Morfologia*). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janikowski P. (2008). *Polska literatura najmłodsza w kontekście problematyki translologicznej*. Katowice–Częstochowa: Śląsk Wydawnictwo Naukowe – Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Piekot T. (2008). *Język w grupie społecznej. Wprowadzenie do badań socjolektów*. Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa.
- Szadura J. (2023). *Wykład z przedmiotu Współczesny język polski po 1989 roku na kierunku filologia polska II stopnia w roku akademickim 2022/2023*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

- Wileczek A. (2018). *Kod młodości: młodomowa w kontekstach społeczno-kulturowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wileczek A. (2021). Współczesna młodomowa. Lingwistyczno-kulturowe konceptualizacje zjawiska, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia*, 6, 185–206.

Źródła internetowe

- Macie takie coś że zamiast normalnego słowa używacie czegoś co usłyszeliście kiedyś w jakiejś bajce/grze/serialu/filmie?. Forum Wykop.pl. (2022, March 12). Retrieved from <https://www.wykop.pl/wpis/32229897/macie-takie-cos-ze-zamiast-normalnego-slowa-uzywac/>.
- Dzisiaj, mordeczko, zapraszam cię do śpiulkoczółgu. Czterej pancerni i spanko. (2022, April 15). Retrieved from <https://bi.im-g.pl/im/77/98/1a/z27885943V,Spiulkolot-zostal-Mlodziejowym-Slowem-Roku-2021.jpg>.
- Wsiadaj do śpiulkowozu, jedziemy w spanko. (2022, March 12). Retrieved from <https://www.blasty.pl/94899/pies-piesel-doge-wsiadaj-do-spiulkowozu-jedziemy-w-spanko>.
- Ahoj marynarzu! Wskakuj na pokład śpiulkostatku. Płyniemy w spanko! (2022, March 12). Retrieved from <https://www.blasty.pl/103045/ahoj-marynarzu-wskakuj-na-poklad-spiulkostatku-plyniemy-w-spanko-pies-psy>.
- Słownik slangu Miejski.pl. (2022, March 12). Retrieved from <https://www.miejski.pl/slowo-Twoja+stara>.
- Słownik slangu Miejski.pl. (2022, March 12). Retrieved from <https://www.miejski.pl/slowo-naura>.
- Słownik slangu Miejski.pl. (2022, March 12). Retrieved from <https://www.miejski.pl/slowo-Spiulkolot>.
- Slang dictionary. (2022, March 12). Retrieved from <https://www.dictionary.com/e/slang/your-mom/>.
- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/msr/szukaj/twoja%20stara>.
- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/spiulkolot;9283233.html>.
- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/Mlodziejowe-Slowo-Roku-2021-komentarz-Jury-po-pierwszym-etapie-plebiscytu-15-11-2021;9283240.html>.
- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/naura;6952281.html>.
- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/msr/szukaj/spiulkolot>.
- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/spiulkolot;9283233.html>.
- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/spewuenic;6952288.html>.
- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/smakuwa;6952287.html>.

- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/skarpeciara;6952286.html>.
- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/Atencjusz-koronka-es-i-ys;6952256.html>.
- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/tozalezysz;6949164.html>.
- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/Rozstrzygniecie-plebiscytu-Mlodziejowe-Slowo-Roku-2019;6831655.html>.
- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://www.pwn.pl/aktualnosci/mlodziejowe-slowo-roku-2020-676>.
- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/Rozstrzygniecie-plebiscytu-Mlodziejowe-Slowo-Roku-2021;9283327.html>.
- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/Komunikat-kapituly-plebiscytu-na-Mlodziejowe-Slowo-Roku-2020;6952261.html>.
- Słownik slangu Miejski.pl. (2022, March 12). Retrieved from <https://www.miejski.pl/slowo-szewuenc>.
- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/b-Plebiscyt-PWN-Mlodziejowe-Slowo-Roku-b;202298;1.html>.
- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/Rozstrzygniecie-plebiscytu-Mlodziejowe-Slowo-Roku-2016;5899857.html>.
- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/rozstrzygniecie-plebiscytu-mlodziejowe-slowo-roku-2017%3B6383058.html>.
- Słownik języka polskiego PWN. (2022, March 12). Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/haslo/Rozstrzygniecie-plebiscytu-Mlodziejowe-Slowo-Roku-2018;6477391.html>.
- .

Paula Budzińska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

e-mail: paubud1@st.amu.edu.pl

Interculturality in content and language integrated learning: A case study of IB World School

Abstract: Intercultural communicative competence (ICC) has gained notable significance in the era of globalization, especially in foreign language and bilingual education. The aim of this article is to explore interculturality in IB World School context. The study compares IB and pre-IB students' self-evaluations of ICC development level with the use of a questionnaire, and gathers IB teachers' opinions about ICC in IB World School through interviews. Although teachers noted that IB enhances ICC development, no significant differences in declared levels of ICC were found between the groups of learners.

Keywords: intercultural communicative competence (ICC), content and language integrated learning (CLIL), International Baccalaureate (IB) World School

1. Introduction

As the modern world is characterized by globalization, the rise of international encounters and an increasing complexity, people ought to gain a set of skills to embrace the challenges posed by living in the 21st century. Intercultural communicative competence (ICC), the ability to engage in intercultural dialogue with respect and compassion in multiple cross-cultural environments, is therefore necessary in order to understand and appreciate the multicultural society we live in (Bennett, 2015, p. xxiii; Marmolejo, 2023, pp. xv–xvi). As a result, it has been proclaimed that education should equip students with attitudes and characteristics related to ICC to prepare them to respond to the needs of our globalized community in all spheres. As the contemporary society involves a plurality of linguistic and cultural voices, the inclusion of intercultural learning in foreign language and bilingual education has become recommended (Gómez-Parra, 2018, pp. 86–87). One educational approach, content and language integrated learning (CLIL), focuses on both bilingualism and interculturality, thus it has the potential to prepare students for successful interaction in culturally diverse settings (Gómez-Parra, 2018, p. 95). An educational institution that implements CLIL and has a clearly international mission, International Baccalaureate (IB) World School, can be especially efficient in this respect. By treating ICC as its focal element, IB World School offers a range of possibilities for intercultural learning, which will equip students with necessary capabilities for a meaningful engagement in

multiculturally diverse communities. There is much research on intercultural dimension in CLIL, however research on ICC in IB World School context has been scarce. In order to fill this research gap, this study aims to explore and compare IB and pre-IB students' perceptions of their own ICC development level, and find out IB teachers' opinions about interculturality in IB World School environment.

2. Literature review

2.1. Content and language integrated learning (CLIL)

As explained by Coyle, Hood and Marsh (2010), CLIL is an educational approach in which teachers and students use an additional language (foreign language, community language, etc.) in the classroom for the purpose of teaching and learning both language and content. In CLIL education, language and content are interwoven and equally important. The 4Cs model, proposed by Coyle in the 1990s, is one of the most popular frameworks that indicate the fundamental principles of CLIL. It comprises four elements: content, cognition, communication and culture (Coyle, 2015, p. 89). As noted by Coyle (2015), content is related to the knowledge and understanding of the subject area, such as maths or history. Cognition refers to higher-order thinking and deep learning. It focuses on the development of problem solving skills, reflection and critical thinking, which will enable students to draw their own conclusions and become more independent learners. Communication concerns the use of language for learning and communicative purposes. The expression of thoughts and opinions in the target language to discuss a specific content-related area underlines “the role of language using for learning” (Coyle, 2015, p. 91). The last component of the framework relates to culture. It is the pivotal element of the model, as it is placed at its centre (Meyer, 2011, p. 296). The development of plurilingual competences is inextricably linked to the development of cultural and intercultural competences. The contemporary world is inhabited by people who speak multiple languages and come from various cultures. Hence, the intercultural skills and attitudes, such as respect, intercultural understanding and appreciation for diverse cultural perspectives, are of utmost importance for a successful and meaningful cross-cultural engagement to occur (Coyle, 2015, pp. 91–93).

2.2. International Baccalaureate (IB) World School

As noted by Dickson, Perry and Ledger (2018), and Bunnell (2015), the IB is an educational institution recognized worldwide, which implements CLIL and treats international-mindedness as its main focus. It provides four learning programmes catering for children and teenagers of different ages. The Primary Years Programme (PYP) offers primary education for kids aged 3-12, the Middle Years Programme (MYP) is directed at students aged 12-16, the Diploma Programme (DP) is established for teenagers aged 16-19 who want to pursue their career at the university, and the Career-related Programme (CP) is likewise designed for learners aged 16-19, however it aims at preparing them for the profession-oriented endeavours. As has already been stated, the programmes implement CLIL, as the lessons are conducted in English, French or Spanish (Resnik, 2016, p. 301). IB education focuses on the comprehensive development of students, who will be personally, emotionally and academically prepared for the challenges of the present-day world. By putting emphasis on intercultural understanding, compassion, intellectual inquiry, global mindedness and respect, it aims at encouraging IB students to engage effectively and meaningfully in cross-cultural dialogue and make world a better place to live through joint intercultural efforts (Dickson et al., 2018, pp. 241–242; IBO, 2023).

The intercultural dimension is clearly visible in IB education. First, there is a huge worldwide network of IB World Schools. They offer over 8,000 IB programmes on six continents (IBO, 2024). Secondly, as argued by Barrat Hacking, Blackmore, Bullock, Bunnell, Donnelly and Martin (2018), and Singh and Qi (2013), international-mindedness is the key element of IB philosophy, and consists of intercultural understanding, multilingualism and global engagement. The values and characteristics of these three dimensions are expressed in IB mission statement and IB learner profile, and incorporated in IB curricula. Thirdly, García-Beltrán (2023) contends that collaboration is related to interculturality in IB. Through exchanging ideas with one another or participating in group projects, students learn teamwork, become actively involved in their learning process and are encouraged to take action in global endeavours. Moreover, the participation in IB events stimulates ICC development. The events organized by IB World schools, such as community days, sports events or bake sales provide an opportunity to engage in conversation with students from the school who come from various countries and cultures. The exchange of thoughts with culturally different others offers a unique

possibility of gaining knowledge about different values and traditions, and developing appreciation for “otherness” (Jurasaitė-O’Keefe, 2022, p. 8). Another intercultural element of the IB is Creativity, activity, service (CAS) subject, which engages students in global and local initiatives. The unpaid and voluntary work for global and local communities develops their sense of responsibility, and encourages them to take an active part in collective efforts to tackle global and local issues (Dickson et al., 2018, p. 248; García-Beltrán, 2023, pp. 120–121). Additionally, as stressed by Dickson et al. (2018), IB students are engaged in class discussions with their peers, where they can share their points of view. The debates are often concentrated on global issues and cultural themes. The opportunity to speak and listen to others enhances their ICC, as they develop awareness of world’s complexity and intercultural understanding, and apply their knowledge in a real-life interaction. As can be deduced, intercultural dimension is omnipresent in IB, thus it is worth exploring whether it is implemented in practice in IB World School.

The previous research on ICC in IB has revealed that IB World School develops learners’ ICC to a large degree. The study conducted by Demircioğlu and Çakır (2016) indicated that IB students perceived their ICC development as significantly higher than non-IB students. Another study carried out by Jurasaitė-O’Keefe (2022) also revealed that IB students assessed their international-mindedness high and indicated school experiences as one of the most significant contributors. Apart from students’ self-evaluations of their ICC level, IB teachers’ beliefs were likewise examined. The study conducted by Demircioğlu and Çakır (2015) disclosed that IB teachers claimed that intercultural dimension is thoroughly integrated in IB World School and listed intercultural activities that they implement in their classrooms. They also reported that they observed ICC development of IB students during their participation in the programme. Nevertheless, the study carried out by Roiha and Sommier (2021) indicated that despite recognizing the value of ICC in today’s world, IB teachers implemented intercultural learning in their lessons to different degrees and tended to perceive the concept of culture as a monolithic and static entity, limited by geography.

3. Methodology

3.1. Aims of the study

The study sought to investigate and compare the self-assessments of IB and pre-IB learners’ ICC development level, with attention being paid to the motivational, cognitive, metacognitive

and behavioural dimensions of the cultural intelligence (CQ) model that will be described in 3.3. Moreover, it aimed at exploring IB teachers' opinions about ICC in IB context.

3.2. Sample

In total, 83 participants took part in the study. The sample comprised 80 student and three teacher participants. During the first part of the study, student participants were expected to fill in a questionnaire, whereas during the second part, teacher participants were interviewed. In the first part, the sample consisted of 80 IB and pre-IB learners. 33 IB students were recruited from an IB World School in Bydgoszcz, whereas 47 pre-IB students were selected from a general secondary school within which the IB World School was located. The IB students were 18-19 years old and attended the final grade of the IB Diploma Programme. The pre-IB students were 16-17 years old, and were simultaneously in the second grade of the general secondary school and the pre-IB grade, which included a gradual introduction of CLIL into classes. In the second part of the study, the sample comprised three IB teachers — two teachers of English and the coordinator of the IB Diploma Programme, who was also a Theory of knowledge (TOK) teacher. The teachers were selected from the same IB World School in Bydgoszcz. Their teaching experience was 14, 21 and 30 years. The sampling method employed in the first and second parts of the study was both purposive and convenience (Popov, Parker & Seath, 2017, p. 29).

3.3. Data collection

The study consisted of two parts, during which both quantitative and qualitative data were gathered. In the first part of the study, data were collected through the CQ questionnaire. It was designed by Cultural Intelligence Center (2005) and based on Earley and Ang's (2003) model of cultural intelligence. The model consists of the motivational, cognitive, metacognitive and behavioural components. The motivational CQ indicates a willingness to engage with other cultural groups and explore various multicultural environments. It likewise encompasses the confidence and perseverance to navigate cultural misunderstandings that are inherent in intercultural encounters. The cognitive factor is related to the knowledge of cultural systems, values and norms that prevail in given cultures. It involves the understanding of the impact of different cultures on the way people think and interact. The metacognitive CQ aspect concerns

the ability to devise a plan to appropriately and successfully deal with a cross-cultural situation or modify the strategy effectively in case of failure. It includes observation, thinking and reflection based on the previous cultural knowledge in order to understand a problem in a different cultural background and solve it. Last but not least, the behavioural component implies the capability for effective cross-cultural interaction in real-time in a range of cultural contexts. It encompasses flexibility both in verbal and non-verbal communication to adjust behaviour to a specific intercultural situation (Ang, Van Dyne & Livermore, 2010, pp. 135–138). The CQ questionnaire consisted of 20 Likert-type statements which referred to the four CQ factors described above. The metacognitive CQ was measured with four statements, the cognitive CQ was measured with six items, the motivational aspect was assessed with five questionnaire statements and the behavioural CQ factor was measured with five questionnaire items. The IB and pre-IB students had to assess to what degree they agreed with each statement in the range from 1 to 7 (1 — strongly disagree, 2 — disagree, 3 — slightly disagree, 4 — neutral, 5 — slightly agree, 6 — agree, 7 — strongly agree).

In the second part of the study, data were elicited through single, semi-structured interviews. The IB English teachers were asked about ICC in English language subject, while the IB coordinator was asked about intercultural dimension in IB World School in general. Additionally, both the IB English teachers and the IB coordinator were asked about their teaching experience and ICC preparation. As the teachers did not consent to be recorded, their answers were noted down.

3.4. Data analysis

In the first part of the study, the data obtained from the IB and pre-IB students were calculated in the graphic calculator Texas TI-84 Plus CE-T and analyzed. This instrument was used to calculate both descriptive and inferential statistics. First, minimum and maximum were established to identify the smallest and largest values in the data set. Second, means, modes and medians were computed in order to measure central tendency of the data. Third, standard deviation (SD) was calculated to measure the dispersion of the obtained responses. Moreover, t-test was applied for the purpose of comparing two independent samples of students, which indicated whether the results were statistically significant. In the second part of the study, the

IB teachers' opinions about ICC in IB World School were categorized based on the recurring themes elicited from their answers and subjected to analysis.

4. Findings

4.1. Findings from the questionnaire

The first four questionnaire items referred to the metacognitive CQ dimension. The data generated by the IB and pre-IB students are reported in Tables 1 and 2.

Tab. 1. Descriptive statistics for the metacognitive CQ of the IB students

	Min	Max	Mean	Mode	Median	SD
I am conscious of the cultural knowledge I use when interacting with people with different cultural backgrounds.	2	7	5.21	6	5	1.02
I adjust my cultural knowledge as I interact with people from a culture that is unfamiliar to me.	3	7	5.73	6	6	1.04
I am conscious of the cultural knowledge I apply to cross-cultural situations.	4	7	5.58	6	6	0.79
I check the accuracy of my cultural knowledge as I interact with people from different cultures.	1	7	5.64	7	6	1.45

Tab. 2. Descriptive statistics for the metacognitive CQ of the pre-IB students

	Min	Max	Mean	Mode	Median	SD
I am conscious of the cultural knowledge I use when interacting with people with different cultural backgrounds.	2	7	5.09	5	5	1
I adjust my cultural knowledge as I interact with people from a culture that is unfamiliar to me.	2	7	5.21	6	5	1.18
I am conscious of the cultural knowledge I apply to cross-cultural situations.	3	7	5.04	5	5	1.08

I check the accuracy of my cultural knowledge as I interact with people from different cultures.	2	7	5.49	6	6	1.27
--	---	---	------	---	---	------

As can be inferred from Tables 1 and 2, the IB and pre-IB learners assessed their competence in the metacognitive category high, as the means ranged from 5.04 to 5.73, the modes ranged from 5 to 7, and the medians varied between 5 and 6. It is worth pointing out that self-estimations of the IB students were slightly higher. First, the means of all the questionnaire statements were slightly higher in the answers given by the pupils from the IB Diploma Programme. Moreover, the modes and medians were slightly higher in the responses of the IB students. For example, the most frequent answers for four metacognitive statements in the IB group included 6, 6, 6, 7, whereas in the pre-IB group 5, 5, 6, 6.

Subsequent six statements were related to the cognitive aspect of CQ. Tables 3 and 4 illustrate answers provided by the IB and pre-IB learners.

Tab. 3. Descriptive statistics for the cognitive CQ of the IB students

	Min	Max	Mean	Mode	Median	SD
I know the legal and economic systems of other cultures.	2	6	4.09	5	4	1.16
I know the rules (e.g., vocabulary, grammar) of other languages.	1	7	4.27	6	4	1.68
I know the cultural values and religious beliefs of other cultures.	3	6	4.97	5	5	0.95
I know the marriage systems of other cultures.	2	7	4.61	5	5	1.17
I know the arts and crafts of other cultures.	2	7	4.27	5	4	1.18
I know the rules for expressing nonverbal behaviours in other cultures.	2	6	4.06	4	4	1.09

Tab. 4. Descriptive statistics for the cognitive CQ of the pre-IB students

*Interculturality in content and language integrated learning:
A case study of IB World School "Welt"*

	Min	Max	Mean	Mode	Median	SD
I know the legal and economic systems of other cultures.	1	7	3.81	3	4	1.51
I know the rules (e.g., vocabulary, grammar) of other languages.	2	7	4.7	5	5	1.41
I know the cultural values and religious beliefs of other cultures.	2	7	5.02	5	5	1.29
I know the marriage systems of other cultures.	1	6	4.06	5	4	1.22
I know the arts and crafts of other cultures.	1	6	4.43	5	5	1.33
I know the rules for expressing nonverbal behaviours in other cultures.	1	6	3.87	4	4	1.38

As can be seen in Tables 3 and 4, both groups self-evaluated their cognitive CQ on a moderate level, as the means ranged from 3.81 to 5.02. Furthermore, the modes varied between 3 and 6, and the medians between 4 and 5. The comparison of the groups revealed that there were no disparities in the responses, as half of the means were slightly higher in the IB learners' group and the other half in the pre-IB pupils' group. Although it can be observed that the modes were slightly higher in the responses of the IB students, it is not reflected in the medians, which were slightly higher in the answers of the pre-IB learners.

The next five CQ questionnaire statements concerned the motivational dimension. The data gathered from the IB and pre-IB students are depicted in Tables 5 and 6.

Tab. 5. Descriptive statistics for the motivational CQ of the IB students

	Min	Max	Mean	Mode	Median	SD
I enjoy interacting with people from different cultures.	2	7	6.27	7	7	1.15
I am confident that I can socialize with locals in a culture that is unfamiliar to me.	1	7	5.24	5	5	1.23

I am sure I can deal with the stresses of adjusting to a culture that is new to me.	2	7	4.82	4	5	1.45
I enjoy living in cultures that are unfamiliar to me.	2	7	4.48	4	4	1.6
I am confident that I can get accustomed to the shopping conditions in a different culture.	3	7	5.3	6	5	1.05

Tab. 6. Descriptive statistics for the motivational CQ of the pre-IB students

	Min	Max	Mean	Mode	Median	SD
I enjoy interacting with people from different cultures.	1	7	6.47	7	7	1.04
I am confident that I can socialize with locals in a culture that is unfamiliar to me.	1	7	5.04	6	5	1.5
I am sure I can deal with the stresses of adjusting to a culture that is new to me.	1	7	4.81	6	5	1.53
I enjoy living in cultures that are unfamiliar to me.	2	7	4.64	5 and 6	5	1.58
I am confident that I can get accustomed to the shopping conditions in a different culture.	1	7	4.85	5	5	1.3

As shown in Tables 5 and 6, both groups of students self-assessed their motivational capacity high, with the means ranging from 4.48 to 6.47. Additionally, the modes and medians varied between 4 to 7. No significant differences between the responses of the IB and pre-IB learners were found. The means of three statements were slightly higher in the responses of the IB pupils, while the means of the remaining two questionnaire items were slightly higher in the answers provided by the other group. On the other hand, the modes and medians were slightly higher in the pre-IB pupils' group. For instance, the modes of the IB students were 4, 4, 5, 6, 7, whereas the modes of the pre-IB students included 5, 5 and 6, 6, 6, 7.

The last five statements referred to the behavioural CQ component. Tables 7 and 8 present the data obtained from both groups of students.

*Interculturality in content and language integrated learning:
A case study of IB World School "Welt"*

Tab. 7. Descriptive statistics for the behavioural CQ of the IB students

	Min	Max	Mean	Mode	Median	SD
I change my verbal behaviour (e.g., accent, tone) when a cross-cultural interaction requires it.	2	7	5.33	5	5	1.41
I use pause and silence differently to suit different cross-cultural situations.	1	7	3.97	4 and 5	4	1.47
I vary the rate of my speaking when a cross-cultural situation requires it.	1	7	4.67	4	5	1.41
I change my nonverbal behaviour when a cross-cultural situation requires it.	1	7	4.94	5	5	1.41
I alter my facial expressions when a cross-cultural interaction requires it.	1	7	4.45	5	5	1.7

Tab. 8. Descriptive statistics for the behavioural CQ of the pre-IB students

	Min	Max	Mean	Mode	Median	SD
I change my verbal behaviour (e.g., accent, tone) when a cross-cultural interaction requires it.	2	7	5.23	6	6	1.43
I use pause and silence differently to suit different cross-cultural situations.	1	7	4.6	4	5	1.33
I vary the rate of my speaking when a cross-cultural situation requires it.	1	7	4.94	5	5	1.15
I change my nonverbal behaviour when a cross-cultural situation requires it.	1	7	4.7	4	5	1.43
I alter my facial expressions when a cross-cultural interaction requires it.	1	7	4.32	5 and 6	5	1.83

As can be observed from Tables 7 and 8, both the IB and pre-IB students self-evaluated their behavioural CQ on above moderate level. The means ranged from 3.97 to 5.33, and both the most frequent responses and medians varied between 4 and 6. There were no significant

differences between the groups. The means of three questionnaire items were slightly higher in the answers given by the IB learners, and the means of two other statements were slightly higher in the answers obtained from the pre-IB learners. However, the modes and medians were slightly higher in the responses of the pre-IB students' group.

All 20 statements grouped into four categories of CQ are represented in Tables 9 and 10.

Tab. 9. Descriptive statistics for the dimensional CQ of the IB students

	Min	Max	Mean	Mode	Median	SD
Metacognitive CQ	1	7	5.54	6	6	1.11
Cognitive CQ	1	7	4.38	5	5	1.26
Motivational CQ	1	7	5.22	6	5	1.43
Behavioural CQ	1	7	4.67	5	5	1.53

Tab. 10. Descriptive statistics for the dimensional CQ of the pre-IB students

	Min	Max	Mean	Mode	Median	SD
Metacognitive CQ	2	7	5.21	5	5	1.14
Cognitive CQ	1	7	4.32	5	5	1.42
Motivational CQ	1	7	5.16	6	5	1.54
Behavioural CQ	1	7	4.76	6	5	1.47

As can be seen, the metacognitive and motivational CQ dimensions were assessed to be the most developed by both the IB and pre-IB learners, while the cognitive aspect the least. Moreover, the metacognitive, cognitive and motivational CQ factors were assessed slightly

higher by the IB students, whilst the behavioural component was assessed slightly higher by the pre-IB students.

The comparison test was applied in order to measure the statistical significance of the obtained data. The results of an independent samples t-test are displayed in Table 11.

Tab. 11. The results of an independent samples t-test for four CQ dimensions

	T-value	P-value	Degree of freedom
Metacognitive CQ	1.29	0.1	70.17
Cognitive CQ	0.2	0.42	73.73
Motivational CQ	0.18	0.43	72.08
Behavioural CQ	0.26	0.6	67.27

An independent t-test revealed that the results were not statistically significant, as the p-values: 0.1, 0.42, 0.43 and 0.6 > .05.

4.2. Findings from the interviews

The interviews with the IB teachers revealed that they recognized the importance of ICC in the modern world and advocated for its implementation in education. Teacher 1 said: “students ought not to be taught about the rigid concept of culture, but develop a few other related spheres, such as soft skills”. However, Teacher 2 added: “in my opinion, students should not completely immerse in interculturality, but likewise be aware of their own separate cultural identity”. All the respondents indicated that ICC is the main focus of IB ethos and is integrated in its syllabi and techniques to a large degree. The extraction of the recurring topics from the interviews allowed for identifying common six theme categories: IB philosophy: IB mission and IB learner profile, discussions, collaboration, global and intercultural content of textbooks, literature, and IB workshops. These aspects were reckoned to contribute to the development of ICC the most. Firstly, Teacher 1, Teacher 2 and the IB coordinator declared that IB philosophy puts a great emphasis on interculturality. As ICC constitutes the main goal of IB endeavor, it is incorporated

in its ethos, pedagogies and teaching curricula to a large extent. The respondents mentioned IB mission and IB learner profile as the main doctrines of IB philosophy in which ICC is manifested. IB mission statement focuses on the development of inquiring and caring students, who will be willing to contribute to global and local communities in a meaningful manner. During this enterprise, learners should appreciate people with various perspectives and values by demonstrating intercultural understanding, compassion and respect. What is more, IB learner profile consists of ten characteristics of an ideal IB student, such as being open-minded or reflective, which are crucial for students' ICC development. The IB teachers argued that features of IB mission and IB learner profile are interwoven in the curricula, and thus, IB students are constantly provided with intercultural learning during their two-year education in the IB Diploma Programme.

Secondly, the IB teachers indicated discussions as a significant intercultural dimension of IB education. Teacher 1 and Teacher 2 contended that debates are an integral part of English language lessons in the IB and provided examples of topics that were discussed in their classrooms. These involved Black Lives Matter movement and the problem of racism, gun control in the United States, and climate change. They argued that these multifaceted topics can be seen and understood in various ways depending on the point of view, experience or context. Therefore, IB students have a chance to express their opinions and get acquainted with other viewpoints that are voiced by their peers. It develops their communicative skills and awareness of the variety of perspectives, which all are true and valid. Teacher 1 likewise said: "participation in debates boosts learners' self-esteem and encourages to communicate more frequently". What is more, the IB coordinator added: "very often IB lessons are conducted in the form of a lecture, but engage students in active learning and critical thinking. Pupils have to exchange their beliefs and ideas with one another and collectively find answers". Such discussions enhance students' confidence, exploratory skills and enjoyment from mutual interaction.

Thirdly, collaboration was indicated by the respondents as contributing to ICC development in IB World School. The IB coordinator stated that service component of CAS subject of the IB Diploma Programme is crucial for the development of students' ICC. She drew attention to service to the community, as it engages learners in both global and local enterprises, for example by organizing charity actions for people from African countries or

assisting in the organization of cultural events in the nearby environment. She implied that global and local engagement develops students' collaborative skills and makes them aware of the variety of cultural groups that exist both in global and local communities. She concluded: "as a consequence, IB students are better prepared for intercultural engagement, and are ready to take collective action to make an impact on the community in smaller and larger circles". Moreover, all the IB teachers enumerated collaborative activities that are present within various IB subjects as contributing to ICC development. They included, for instance, group projects or discussions. The respondents claimed that these tasks develop learners' teamwork abilities, sense of community, intercultural understanding, and appreciation for a variety of opinions, experiences and contexts.

Furthermore, all the interviewees pointed out to the content of IB textbooks as an important intercultural element present in the IB, as it integrates global and intercultural themes to a large degree. Teacher 1 and 2 provided examples of global and intercultural content in English IB textbooks. The texts that incorporate global issues discuss, among others, mixed and arranged marriages, Hindu religion, or immigration stories, such as life of Asian people in English-speaking countries. These texts cover multicultural themes from all parts of the globe and focus on the interaction of people from multiple cultures. They familiarize students with diverse systems and norms prevailing in various cultures, which makes them aware of culture's influence on people's behaviours and ways of thinking. As a result, learners can see the interaction between various cultural groups, and become aware of a multiplicity of perspectives and problems that differ from culture to culture. Hence, the texts develop their understanding of and empathy towards people from different cultural backgrounds, and enhance their interest to discover these cross-cultural facets more exhaustively. The IB coordinator added: "coursebooks from science and maths groups likewise contain some intercultural content, but to a lesser degree. For instance, they discuss the ethics of research in various cultures, which makes learners aware of the cultural variety present in various academic disciplines".

Literature was another aspect of interculturality in the IB that was mentioned by Teacher 1 and Teacher 2. Both of them contended that literary texts, such as novels or poems play a huge role in developing learners' ICC. Teacher 2 gave an example of her attempt at incorporating interculturality in IB classroom through literary text. She assigned a reading of a book entitled *Battle Hymn of the Tiger Mother* (2011), which included cross-cultural theme.

The book describes the story of a Chinese woman and her two daughters who immigrated to the United States. Both daughters want to abandon Chinese culture and adapt to the new, American environment, which does not please their mother, who wants to desperately keep Chinese culture in them. She explained: “the portrayal of a story allows IB students to engage personally in the narrative, and identify with the characters, their experiences and their feelings”. In this manner, by illustrating two cultures and the conflict, which arises when they clash, learners not only become aware of the variety of cultural viewpoints that are present in the novel but also develop sympathy and intercultural understanding for the protagonists and their cultural struggles. Pupils decentralize their worldview and are able to imagine themselves in similar situations, which is crucial for the development of ICC.

Finally, the IB teachers underlined their regular attendance in IB workshops as an important intercultural factor. Teacher 1 explained that separate workshops on interculturality are not conducted because ICC constitutes an integral element of educational philosophy of the IB and is interwoven in its curricula and practices. Teacher 1, Teacher 2 and the IB coordinator stated that IB workshops take place regularly. During these meetings, teachers and coordinators from all over the world are provided with curricular and teaching instruction based on IB philosophy. The teachers highlighted the significance of international encounters with representatives of IB World Schools from different countries. They claimed to have a chance to see the same curricular aspects from diverse cultural viewpoints, which allows them to gain a deeper insight into various ways of thinking and behaving that are shaped by different cultures. Likewise, regularity of the workshops is of utmost importance, as the present-day world is undergoing constant changes, which have to be taken into consideration in IB curricula. Even though the workshops mainly develop the IB teachers' ICC, they also have an indirect impact on their learners, as the educators try to implement the acquired intercultural experience in their classes, which translates into intercultural learning of IB students.

5. Discussion

The first objective of the study was to investigate the self-assessments of the IB and pre-IB learners' ICC development level, taking into consideration the metacognitive, cognitive, motivational and behavioural CQ components (Earley et al., 2003). The first part of the study revealed that both the IB and pre-IB pupils self-evaluated their ICC level high, especially in the

metacognitive and motivational CQ dimensions. On the other hand, the cognitive CQ factor was self-evaluated as the least developed by both groups. The high scores of the IB students in the metacognitive and motivational dimensions, and moderate score in the cognitive CQ may stem from the emphasis that is put by the IB on the ability to use knowledge in practice. This seems to be in line with the literature review, as IB learners are required to transfer their knowledge to a real-life scenario rather than solely acquire information from their teachers. For example, students have to engage in class discussions, take part in collaborative projects or serve the global community (Dickson et al., 2018, pp. 246–248; García-Beltrán, 2023, pp. 119–121). In this manner, IB students interact in a real-life context, which teaches them to appreciate the variety of perspectives and forces them to devise strategies of action when various misunderstandings or challenges arise. In turn, positive experiences and enjoyment derived from these interactions boost learners' motivation for a cross-cultural engagement. Moreover, the results seem to align with the previous research that has been done on ICC in IB context, which revealed high self-perceptions of ICC development of IB students (Demircioğlu et al., 2016; Jurasaitė-O'Keefe, 2022). When it comes to the pre-IB students, they might have participated in similar class debates or group tasks in the pre-IB grades, and received no or few lessons about diverse cultures and their systems, which could have contributed to their high assessments of the metacognitive and motivational CQ aspects, and moderate estimation of the cognitive CQ.

The second aim of the study was to compare the self-evaluations of ICC development level between the IB and pre-IB students, considering the metacognitive, cognitive, motivational and behavioural CQ aspects of Earley et al.'s model (2003). The results disclosed that the metacognitive, cognitive and motivational CQ dimensions were assessed slightly higher by the IB students, whereas the behavioural CQ was estimated slightly higher by the pre-IB pupils. High scores of the IB learners in the metacognitive and motivational CQ aspects have already been explained. Furthermore, slightly higher mean score in the dimensional cognitive CQ of the IB students may result from the inclusion of global issues in IB subjects' curricula and textbooks. Although IB puts greater emphasis on the development of ICC in practice, some factual content is likewise provided to the students. For example, during science classes learners are familiarized with ethics of research in particular cultures, whereas during foreign language lessons, pupils read multicultural texts, such as stories about mixed marriages or Hindu religion.

In this manner, they learn about cultural values and norms established in miscellaneous scientific disciplines, and gain knowledge about diverse marriage systems and religions that prevail in various cultures. The findings seem to be in line with the study conducted by Demircioğlu et al. (2016), which indicated higher self-evaluations of IB students compared to non-IB students. However, it is worth noting that the IB students assessed their ICC level slightly higher than the pre-IB students in this study, while in the previous study IB learners' perceptions of their own ICC development level were significantly higher. Nevertheless, it should be acknowledged that non-IB students and pre-IB students are two different groups of learners. Non-IB students follow the national school curriculum, whilst pre-IB students are being additionally prepared by their teachers to enter the IB Diploma Programme through a slow introduction of CLIL and some intercultural activities.

Nevertheless, the mean score for the dimensional behavioural CQ was slightly higher in the responses provided by the pre-IB students. The higher mean score of the pre-IB learners may be a consequence of their participation in some in-class discussions and collaborative tasks that might have been introduced by their teachers to prepare them for the IB Diploma Programme. As a result, students could have gained preliminary interaction experience, which taught them to initially adjust their actions to a specific context and led to their higher estimations of the behavioural CQ. Nonetheless, it should be acknowledged that the initial communication of the pre-IB students during lessons might not have engaged culturally diverse people or focused on global topics that involve multiple perspectives and experiences. Thus, they could not have become aware of a full range of beliefs and opinions that often culturally different others hold. Consequently, they might not have had a chance to experience misunderstandings, discords and challenges that are very often embedded in multicultural interactions. In contrast, as the literature review indicates, IB students participate in IB events, discuss global themes during classes, and engage in global and local initiatives that involve cooperation with various cultural groups (Dickson et al., 2018, pp. 246–249; García-Beltrán, 2023, pp. 119–121; Jurasaitė-O'Keefe, 2022, p. 8). During these activities, they interact with individuals from various cultural backgrounds and see the difficulty of tailoring their actions to all cultural environments in a real-life context. It is likewise worth to pinpoint that an independent samples t-test indicated that the findings from the first part of the study were not statistically significant.

The third objective was related to the second part of the study, which sought to investigate the IB teachers' opinions about interculturality in IB World School. The interviews revealed that the IB teachers stressed the importance of ICC in the present-day society and claimed that IB World School is an organization that thoroughly integrates it in its philosophy and teaching programmes. The teachers indicated IB philosophy: IB mission and IB learner profile, discussions, collaboration, global and intercultural content of textbooks, literature, and IB workshops as the most significant aspects that contribute to ICC development. The interviewees stated that these facets expose learners to a multiplicity of voices, enhance their self-confidence, develop intercultural understanding and stimulate their eagerness for meaningful societal contribution.

Three aspects: IB philosophy, discussions and collaboration seem to be consistent with the literature review. First, Barrat Hacking et al. (2018) and Singh et al. (2013) stressed the significance of international-mindedness, understood through intercultural understanding, multilingualism and global engagement, that is placed at the core of IB ethos. It can be seen in IB mission and IB learner profile, which reflect intercultural values and traits, such as respect, empathy, reflection and communicativeness. Secondly, according to Dickson et al. (2018), students in IB programmes are required to actively engage in lessons by exchanging their opinions with others instead of passively listen to what the teacher says. Likewise, the debates are very often on global and cross-cultural themes, and hence, expose IB learners to a multiplicity of cultural perspectives and encourage to share their own. Lastly, García-Beltrán (2023) and Dickson et al. (2018) stated that the collaborative activities incorporated by the IB teach students how to work together in class, and in global and local communities, which stimulates pupils' willingness to collaborate with people in various multicultural contexts and become responsible members of the society. Likewise, the findings from the second part of the study seem to be partially consistent with the previous research on teachers' opinions and perceptions about interculturality in IB setting. The teachers underlined the pivotal role that ICC plays in IB World School, claimed to implement intercultural tasks during their classes and believed that the programme develops IB learners' ICC to a large extent, similarly as it was proclaimed in the study carried out by Demircioğlu et al. (2015). Nevertheless, the IB teachers demonstrated a comprehensive and in-depth understanding of interculturality, which

encompasses its dynamics and heterogeneity, which is contrary to what Roiha et al. (2021) found.

6. Didactic implications

ICC is pivotal in the contemporary world, which is characterized by a multiplicity of opinions and perspectives, dynamism, and international encounters. People have to possess the competences that would allow them for an effective interaction in these complex and dynamic intercultural contexts. Hence, it becomes the role of educators and educational institutions to teach young people these skills and attitudes. It ought to be especially visible in foreign language and bilingual education, as language and culture are interrelated, and cannot exist without each other. Linguistic and intercultural competences complement each other and jointly allow for successful intercultural communication. IB World School treats ICC as the focal element of its philosophy. It aims at educating students who will be ready to express their beliefs in multiple languages and willing to create a better, more peaceful world full of respect for all people with their differences. The aspects that the IB devised to incorporate ICC in its syllabi and practices concern, among others, discussions, cooperation and service to the community. Therefore, the facets formulated and implemented by the IB can be put into practice by other academic institutions, single schools or individual teachers to provide students with holistic development and skills necessary for communication in our constantly changing society.

7. Conclusion

The main goals of the current research were to explore and compare the self-evaluations of the IB and pre-IB students' ICC development level, and investigate the IB teachers' opinions about interculturality in IB World School. The findings from the first part of the study revealed that both the IB and pre-IB learners assessed their ICC high, especially in the metacognitive and motivational CQ domains. On the other hand, the cognitive CQ factor was estimated to be developed the least. Moreover, the metacognitive, cognitive and motivational CQ components were ranked slightly higher by the IB students' group, whilst the behavioural CQ aspect was assessed slightly higher by the pre-IB students' group. However, these differences were not statistically significant. The results from the second part of the study indicated the pivotal role that ICC plays in IB World School. The interviews disclosed that six components integrated by

the IB contribute to ICC development to the largest degree: IB philosophy, discussions, collaboration, global and intercultural content of textbooks, literature, and IB workshops. These aspects were said to develop learners' appreciation for a multiplicity of cultural beliefs, stimulate cultural empathy, and encourage interaction and meaningful contribution to various global and local initiatives. Taken together, IB World School seems to put a great emphasis on intercultural learning. For that reason, some of its key tenets can be integrated by curricula' designers to equip students, who do not participate in IB programmes, with ICC during their education process.

However, it is likewise worth noting that the study had some limitations. First, only 33 IB students, 47 pre-IB students and three IB teachers took part in the study. The data obtained from such a small number of participants cannot be generalized. Therefore, a future study with a larger sample would be recommended. Second, the data from the first part of the study were collected through a self-report questionnaire. Students could have assessed themselves higher so as to appear more interculturally competent as they were aware of being or becoming learners in an international programme recognized worldwide. Hence, further research may be complemented with the interviews with students to obtain more reliable and insightful data. What is more, the IB and pre-IB students had classes in the same building, as the IB World School was located within the general secondary school which the pre-IB students attended. For that reason, the pre-IB learners might have talked with IB students, could have participated in IB events organized in the school and might have had classes with teachers, who also worked in the IB. As a result, teachers could have implemented some techniques and methods used in the IB to enhance students' holistic development. Likewise, CLIL was implemented during pre-IB lessons, which is based both on bilingual and intercultural teaching. That being the case, a study that will be conducted in the future should focus on the comparison of IB and non-IB students. Last but not least, other potential confounding variables, such as travels abroad, migration history or international exchanges, were not investigated. Thus, another study may be needed to take account of these variants.

Bibliography

Ang, S., Van Dyne, L., & Livermore, D. (2010). Cultural intelligence: A pathway for leading in a rapidly globalizing world. In: K. Hannum, B. McFeeters & L. Booyesen (eds.),

- Leadership across differences: Cases and perspectives* (pp. 131–138). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Barrat Hacking, E., Blackmore, C., Bullock, K., Bunnell, T., Donnelly, M., & Martin, S. (2018). International Mindedness in practice: The evidence from International Baccalaureate Schools. *Journal of Research in International Education*, 17(1), 3–16.
- Bennett, J. (2015). *The Sage encyclopedia of intercultural competence*. London: Sage.
- Bunnell, T. (2015). The rise and decline of the International Baccalaureate Diploma Programme in the United Kingdom. *Oxford Review of Education*, 41(3), 387–403.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 84–103.
- Cultural Intelligence Center. (2005). *The cultural intelligence scale (CQS)*.
- Demircioğlu, S., & Çakır, C. (2015). Intercultural competence of English language teachers in International Baccalaureate World Schools in Turkey and abroad. *Journal of language and linguistic studies*, 11(1), 15–32.
- Demircioğlu, S., & Çakır, C. (2016). Intercultural competence of students in International Baccalaureate World Schools in Turkey and abroad. *International Education Studies*, 9(9), 1–14.
- Dickson, A., Perry, L., & Ledger, S. (2018). Impacts of International Baccalaureate programmes on teaching and learning: A review of the literature. *Journal of Research in International Education*, 17(3), 240–261.
- Earley, C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford: Stanford University Press.
- García-Beltrán, E. (2023). Good practices in global competence development within the International Baccalaureate framework. *Investigación Educativa*, 7(2), 105–127.
- Gómez-Parra, M. E. (2018). Bilingual and intercultural education (BIE): Meeting 21st century educational demands. *Theoria et historia scientiarum*, 15, 85–99. Retrieved from <https://apcz.umk.pl/THS/article/view/ths.2018.006/16238>.
- International Baccalaureate Organization. (2023, 2024). *International Baccalaureate Home Page*. Retrieved from <https://www.ibo.org>.
- Jurasaite-O'Keefe, E. (2022). Defining and cultivating international mindedness: Perceptions and perspectives of students in the International Baccalaureate Middle Years Programme. *Research in Middle Level Education Online*, 45(2), 1-17. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/19404476.2022.2024067?needAccess=true>.
- Marmolejo, F. (2023). Foreword. In: L. Arasaratnam-Smith & D. Deardorff, *Developing intercultural competence in higher education: International students' stories and self-reflection* (pp. xv-xvii). New York: Routledge.
- Meyer, O. (2011). Introducing the CLIL-Pyramid: Key strategies and principles for CLIL planning and teaching. In: M. Eisenmann & T. Summer (eds.), *Basic issues in EFL teaching* (pp. 295–313). Heidelberg: Winter.
- Popov, A., Parker, L., & Seath, D. (2017). *Oxford IB Diploma Programme: Psychology Course Companion*. Oxford: Oxford University Press.
-

- Resnik, J. (2016). The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: A global comparative approach. *Globalization, Societies and Education*, 14(2), 298–325.
- Roiha, A., & Sommier, M. (2021). Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school. *Intercultural Education*, 32(4), 446–463.
- Singh, M., & Qi, J. (2013). *21st century international-mindedness: An exploratory study of its conceptualization and assessment*. The Hague: International Baccalaureate Organization.

Zuzanna Goik

Uniwersytet Śląski w Katowicach

zuzannalidia.goik@gmail.com

Fear and horror in American literature for children: Analysis of R. L. Stine's novels.

Abstract: The study deals with representation of negative emotions, particularly fear, in children's literature on the basis of the analysis of two novels by R. L. Stine – *Phantom of the auditorium* and *The scarecrow walks at midnight*. The narratives are analysed within the framework of art-horror, developed by Noël Carroll. The research explores the binary opposition between adults and children within the horror genre and examines how this dichotomy is represented in Stine's narratives and the discrepancy of the horror tropes in adult's and children's literature.

Keywords: children's literature, art-horror, the monstrous.

1. Introduction

Contemporary children's literature is strongly influenced by current cultural constructions of the “carefree childhood” and the “innocent child.” As a result, books for children are often used primarily for didactic purposes to instruct children on how to navigate the process of growing up and becoming adults. In this paper, I want to inquire how juvenile horror fiction is different from adult horror stories and how the fear is presented in books for children. My research will be centred around the binary opposition of children and adults and the role of the supernatural, the monstrous in juvenile fiction and the concept of art-horror.

My analysis is based upon two novels by a contemporary American writer, R. L. Stine – *Phantom of the auditorium* (1994), which could be considered a pastiche of the classic *The phantom of the opera* (1909) by French author Gaston Leroux, and *The scarecrow walks at midnight* (2010). The first novel tells the story of young Brook and her best friend Zeke, who are given the leading roles in the school play titled “Phantom.” The girl gets the role of beautiful Esmeralda and the boy gets to play the titular phantom. The play was about to be performed at Brook's school 72 years before, but it was cancelled because the boy playing the main part had gone missing in mysterious circumstances. As the preparations and rehearsals begin, the two protagonists start to experience strange happenings – they get cryptic threats – their script is destroyed, for which Zeke was blamed and punished. They also receive messages that say, “Stay away from my home sweet home.” They blame the phantom for all these events. One

day, they get trapped beneath the stage, together with their new friend, Brian. In the underground corridor, they come across a small room that seems to be inhabited. The discovery makes them suspect that it is the phantom who lives there and is trying to scare them away and prevent them from performing. They return to the secret corridor to collect proof of the phantom's existence, but as they return to the auditorium, they are caught by Emile, a homeless man who has been actually living under the school. The police come to arrest Emile, but the children finally feel relieved, thinking that now they can perform the play without any interruption as the “phantom” was caught. However, as Brook enters the stage, ready to perform the climax scene together with Zeke, she realises that the masked boy next to her is not Zeke. She recognises him to be Brian, who reveals that he was the boy who went missing 72 years ago and died in the corridors under the stage. He needs to tell his story so that he can find peace in the afterworld.

The second text under my scrutiny is the novel *The scarecrow walks at midnight*, which is a story of two siblings – Jodie and Mark – who visit their grandparents in the countryside. They notice their Grandpa Kurt and Grandma Miriam have changed since their last visit – they seem to be afraid of something. Stanley, a worker employed to help on the farm, also has been behaving weirdly. He warns the children that, according to his book, the scarecrows walk at midnight. At first, Jodie and Mark believe that Sticks, Stanley's son, is taking advantage of his father's superstition to scare everyone, but, finally, they learn that the scarecrows were indeed brought to life with magic by Stanley who felt disrespected by the farm-owners.

The main methodological framework for the analysis is the notion of art-horror coined by Noël Carroll, an American art philosopher. Carroll bases his theories on Tzvetan Todorov's concept of the fantastic, which will be also referenced in the study. Art-horror has emerged initially as a term used to analyse horror films, but since then it has been adopted by literary researchers. It describes an emotional state of the reader accompanied by physical agitation. It is provoked by a realisation that threatening and impure monsters portrayed in fiction can really exist. The concept seems particularly useful, as it allows for the examination of not only the feelings and affects of fictional characters but also of the reader's response. Moreover, art-horror highlights the role of the supernatural in a narrative, which is also central for my study.

2. The origin of children's fiction

These days juvenile literature is commonly recognised as a genre; yet it lacks specified genre features. Marah Gubar (2011) points out that children's literature is not a homogeneous group of texts and thus cannot be defined as such. She believes that any attempt to define the genre is misguided, as there is not a single feature that all the texts written for children would have in common. Robert Stam, a film genre theorist, identifies several problems with generic labels, including monolithism, regarding the assumption that a text always belongs to only one genre (Stam 2000). The issue of monolithism of definitions is particularly relevant to children's literature, because, as was already mentioned, the label of "children's literature" carries information about the implied reader of the text rather than about the text itself. Another problem is the variety of subgenres of juvenile literature, which ranges from picture books for toddlers, through fantasy and science fiction, to historical fiction and even biographies. Almost any genre of "adult" literature can become a subgenre of children's literature. However, there is no agreement on whether the presence or lack of certain elements can be a criterion of genre classification.

Given the above, there is no single definition of children's literature that all scholars would agree upon. In "I. Children's literature—defined," Charlotte Huck (1964) claims that there is no difference in quality or the depth of expression between texts for children and texts for adults; yet there is a difference in the choice of the subject matter. She believes that books for children are usually deprived of political themes, sexuality, morbid introspections, or murders, but the scholars disagree on whether the presence or lack of certain elements can be a criterion of genre classification. What is more, if one adopts this definition, the imminent implication is that there are few representations of fear and horrific imagery in children's literature to analyse, since the genre is simply deprived of such elements.

However, James S. Jacobs and Michael O. Tunnell (1996) argue that books for children cover a diverse array of subjects, just like adult fiction does, which may include sensitive topics like homicide or mistreatment that are typically considered inappropriate for young readers. It is also worth noting many stories nowadays regarded as "classics" of children's fiction, such as Jonathan Swift's *Gulliver's Travels* (1726), fairy tales written down by the Grimm brothers (1812) or Hans Christian Andersen, used to be targeted at adults, which shows that the

perception of what is “appropriate” for young readers changes over time. Yet, some critics take a view that children’s literature should not and cannot be defined because children’s literature is not a homogenous group of texts (Gubar, 2011, p. 209). Moreover, any attempt to define children’s literature is ill-advised, since it is based upon the premise that a child is a separate being, different from the rest of people. This way of thinking has led to the emergence of the notion of a child as a cultural construction created in opposition to an adult.

Although the existence of biological differences between children and adults is undeniable, the cultural ‘classification’ into those two categories is much more complex and questionable. The sense of incompleteness is inherent in the social construction of a child — “a being” yet to reach “the point of perfection; adulthood” (Norzi & Moen, 2016, p. 76). Children are often viewed as a stage in the process of becoming, not a person of their own. Moreover, the power relation between children and grown-ups is unbalanced. In “Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome of thinking,” Jens Qvortrup (2009) argues that kids are perceived and treated as passive and dependent, while, in fact, it is not because they lack agency, but rather because they are not active in the same way adults are. This implies that kids are not deprived of necessary intellectual or emotional capacities, but the adults should show more understanding towards children’s needs and actions. Sean Purchase (2006) points out that children’s literature is created and published by adults. As the adult authors observe their audience from the outside and make judgement, their texts may reflect their own perception of childhood and notion of what a child should be, instead of the actual needs of the young readers. Gubar (2011) states that a single feature distinguishing writings for children from other genres over time and across all cultures does not exist. Nevertheless, the sheer existence of the term proves that, in social consciousness, a child is not perceived as an adult. This process of stripping the children of their individuality and independence becomes a common motif of books dedicated to children.

As a result, it seems that the social construction of a child was established in opposition to the notion of an adult – the former was associated with purity, morality, imagination, and simplicity, while the latter was recognised as utilitarian, capitalistic, and down-to-earth. Such perception of childhood has hardly changed since the 19th century. Although literature addresses the problems and hardships of childhood and adolescence, most adults are still tempted to regard the period as idyllic carefree. Gary Cross (2004) points out that “innocence”

is not a self-evident feature of kids. It is a product of the adults romanticizing what they have lost. As a result, the children are demanded to satisfy the ungrounded expectations of those who are no longer children themselves. Karkulehto & Mustola (2020) juxtapose the modern image of children in literature and culture as “objects of worship” embodying some kind of “primordial innocence,” with the way they had been perceived through most of Western history — as “fall from grace.” The response to the ubiquitous motif of the innocent child was the invention of the image of the “cool kid,” who “works against adult myths” and seeks to discover his own identity as he grows (Karkulehto & Mustola, 2020).

In Western culture, “children,” just like monsters, seem to be culturally constructed as the Other to human adults. Karkulehto & Mustola (2020) claim that in children’s fiction monsters have been used as embodiment of an otherness perceived as inferior:

The otherness, wildness, and anthropomorphism of monsters allow readers to draw parallels between them and human children, which reveals the fact that both of these groups are subjected to adults’ control and both are viewed as inferior to adult subjects, the self-declared representatives of human superiority, rationality, and agency. (Karkulehto & Mustola, 2020, p. 12)

As both these categories are in opposition to the adult human (hence also to the authors and publishers of the children’s books), the monstrous becomes the Self of the child. Thus, the monstrous becomes an integral part of a (young) human, which provides the opportunity to address the issues of ethics, maturing, and taming the inner monster. Once we realise the monster is inherent to what is human, a question arises — are people happier when they tame and repress their own animality and wildness? Can a civilized human really claim to be happy? In “To what future do the posthuman and posthumanism (re)turn us; meanwhile, how do I tame the lingering effects of humanism?” John Weaver (2016) makes a distinction between civilisation and culture — while civilization “seeks morality and rationality,” culture challenges the limits of conventions and traditions to create something novel and original. The discourse around the clash of civilization and the taming of man’s inner monstrosity is crucial to understand the present educational system and children’s upbringing. Pedersen (2015) stresses that, since public education aims at creating a mature citizen fit to live in society, it is tempting to “fetishise ‘becoming human,’” forsaking the need to question and discover. Hence, books for children either lean towards those tendencies and serve a more didactic function or reject them, providing the perspective of a rebellious and

independent child and focus on the process of maturing and becoming more self-aware, rather than on the end goal of becoming an adult.

3. Art-horror and its application for horror genre analysis

In *The Philosophy of horror or paradoxes of the heart*, Carroll (1990) presents an extensive theoretical framework for the genre, delineating three criteria for the classification of horror: 1) a monster is present; 2) the text evokes agitation, fear, and disgust in its audience; 3) emotional state of the readers mimics the feelings of the positive characters. Carroll coins the term of “art-horror” which refers to an emotional state of the reader accompanied by physical agitation provoked by a thought that such a threatening and impure monster as the one portrayed in fiction exists (without the reader actually believing that it does exist). For Carroll, the essence of art-horror is affect – a pre-cognitive, bodily reaction related to feelings and emotions, a notion introduced to literary studies from primal affects theory (Ahern, 2019). This quality sets horror fiction apart from other genres that adopt horrific imagery, such as suspense novels or mystery novels (Carroll 1990).

Another element which allows us to classify a text as horror fiction is the figure of a monster. As Carroll states, “[M]onsters are a mark of horror” (Carroll, 1990, p. 14), yet, while The Cambridge dictionary defines a monster as “any imaginary frightening creature, especially one that is large and strange,” according to Carroll, in works of horror, the monstrous is always abnormal and disturbing to the existing order. He points out that in art-horror “the monster is an extraordinary character in our ordinary world” (Carroll, 1990, p. 14) as opposed to the monster being an ordinary creature in an extraordinary world, as is the case with fairy tales. Hence, despite the common presence of fantastic beasts in children’s fiction, not all instances of these creatures would be horror monsters. As the scholar observes, such characters and motifs are common in fairy tales but not exclusive. The basilisk which Harry Potter faces in J. K. Rowling’s novel (1998) is undeniably a deadly and out-of-this-world creature. Despite that fact, the beast is natural for the setting of the story. The monstrous snake most definitely evokes fear in the protagonist, and maybe even in some of the readers, but it fails to provoke any repulsion or disgust; consequently, it cannot be classified as a horror monster.

Carroll establishes impurity and disgust as the criteria necessary to regard a literary object as a monster. They are not only alien/foreign but also abject to the human; they originate in eerie, distant places, comprise toxic waste, dead or rotting flesh, and are associated with vermin, disease, or crawling things (1990). For a reader, to be “art-horrified” means to feel abnormal, physical agitation caused by a thought that the monster in the story fulfils the following conditions: it is a probable being, perilous, and impure. Moreover, the emotions evoked by the image of the monsters are usually accompanied by the desire to avoid such a creature. For Carroll both components are indisputably necessary — if a monster is solely dangerous, it evokes fear; if it is only impure, it causes disgust. Horror requires both of these principles to be fulfilled. The criteria of dangerousness and impurity constitute the formal object of the emotion, which is the kind of object the emotion can focus upon (Carroll, 1990). He also professes that typical characteristics of an impure object are incompleteness, formlessness or being categorically contradictory (Carroll, 1990). Additionally, those beings most often originate from places isolated from any human interference, such as lost continents and outer space, the sea-bottom or the underground. They inhabit also abandoned marginal sites, like graveyards, towers and castles, or old houses. The scholar proposes that the geography of horror can be considered to be “a figurative spatialization or literalization of the notion that what horrifies is that which lies outside cultural categories and is, perforce” (Carroll, 1990, p. 34).

4. The fantastic and suspense in juvenile fiction

Noël Carroll professes that, for a story to be categorised as an art-horror fiction, it must fall between the fantastic and marvellous on the fantastic scale. As Todorov (1973, p. 38) claims, ambiguity is necessary for the fantastic to exist. It can be created with “the use of two stylistic devices which suffuse the entire text: imperfect tense and modalization.” R. L. Stine’s novels are targeted at children. Therefore, the vocabulary and syntax in his writings are quite simplified. The books are narrated in the first-person narrative voice by protagonists; yet, the narrators seem to be all-knowing, as they retell the events they experienced before. This omniscience becomes a tool to increase tension – the narrators often refer to the upcoming events but in a way that is misleading. The choice of the narrator who takes part in the represented events constitutes a tool to heighten the ambiguity and suspense. According to

Richard Allen (2003), suspense is a feature of storytelling when the interest of a reader is being sustained and, at the same time, when a feeling of anxiety is generated. Noël Carroll (1996 as quoted in Allen 2003) claims that this feeling is created when the narrative prompts to question “what happens next?”. However, Allen (2003) argues that suspense is often achieved through a conflict between the heroes and the villains. Moreover, this moral aspect of suspense can be applied not only to pure thrillers but to any genre.

Despite Stine's simple writing style, it fulfils the criteria of ambiguity. The narrative is presented from the point of view of the protagonists; therefore, the reader cannot fully trust the objectivity of the narrator's testimony. Moreover, the text is riddled with expressions of modality, which produce an effect of hesitation not only towards the supernatural but towards any elements of the setting that are beyond the knowledge of the narrator, such as events in which they have not participated or the emotional state of other characters. Additionally, the author combines these expressions with questions to stimulate the curiosity of the reader. Whenever his characters face trouble (whether of a paranormal nature or not), they begin to guess and question. In *The scarecrow*, when Jodie thinks that she saw a moving dummy, she wonders: “Maybe Sticks is in there” or “maybe he was making a joke.” As the narrator of the story, she recalls her doubts but at the same time, she is aware of how the tale is going to end. Thus, she immediately informs: “[d]ays later, I realized it was no joke” (Stine, 2010, p. 4). The narrator already knows what is to happen, but she denies this knowledge to the reader, which is a device for generating suspense. Similarly, the hesitation is created in the following passage (Stine, 2010, p.13):

Across the wide field, the scarecrows poked up stiffly like dark-uniformed soldiers.
Their coat sleeves ruffled in the light breeze. Their pale burlap faces seemed to stare
back at me. [...]
I felt a cold chill run down my back.
I stared at the long shadows cast by the scarecrows. A gust of wind bent the stalks,
making the shadows roll forward like a dark ocean wave.
And then I saw the scarecrows start to twitch.

Jodie keeps seeing the moving scarecrows, but she rejects that idea as impossible until the climax of the story, when she is directly attacked by them. However, her denial is fully understandable, since whenever she experiences something suspicious, such as the scarecrows twitching in the fragment above, there is an explanation within the laws of nature.

Todorov (1973, p. 26) describes the protagonist of the fantastic as “[a man] like ourselves, inhabiting the real world, suddenly confronted by the inexplicable,” because “[t]he fantastic is always a break in the acknowledged order, an irruption of the inadmissible within the changeless everyday legality.” Jodie definitely fulfils these criteria, as she rejects the paranormal explanation throughout the novel. When she notices a mysterious figure, she assumes it must be Sticks. When a scarecrow falls on her in the middle of a forest, she suspects that someone has thrown it on her. She even believes that seeing the eerie dummies everywhere is one of her allergy symptoms. This approach is integral to the spirit of the fantastic, which Todorov (1973, p. 31) defines as “nearly reaching the point of believing.” It is not until the climax of the story that the characters face the magically brought-to-life scarecrows and accept that they have been wrong. Thus, the narrative moves from the fantastic to the marvellous, according to Todorov’s scale. Apart from the modality, an indicator of the fantastic is the imperfect tense, which signals the speaker’s uncertainty. Jodie expresses her displeasure during a meal: “I enjoyed the dinner. But it upset me that both of my grandparents seemed so changed. Grandpa Kurt used to talk nonstop”. She wonders: “Is it just because Grandma and Grandpa are getting old?” (Stine, 2010, p. 11) Although the reader is given only Jodie’s account, it is obvious that her point of view is very subjective. It is not revealed what the two siblings’ previous visits were like. However, since Jodie is subject to change and ageing, just as her grandparents are, the reader cannot trust her judgment, as her memory may play tricks on her. The modal past verb “used to” introduces ambiguity and uncertainty, which is a notable marker of the fantastic, according to Todorov (1973) – regarding the context, the reader can deduce that Grandpa Kurt talked a lot in the past and it has changed, but it is not clear when exactly he became so reserved. Moreover, the juxtaposition of the modal expression with the verb “seem” increases the hesitation – it might only be the girl’s impression that her grandparents have changed. As mentioned above/before, Jodie as the narrator knows how the story is going to unfold, yet she retells the story in such a manner that the readers experience her hesitation and anticipation of the resolution. According to Todorov (1973 p. 31), the fantastic “implies an integration of the reader into the world of the characters” as “that world is defined by the reader’s own ambiguous perception of the events narrated.” Clearly, Stine increases the suspense and uncertainty of the readers, which is one of many ways of introducing elements of art-horror to a narrative, with his stylistic and narrative choices. Moreover, *The scarecrow walks*

at midnight is an example of a story which starts as the fantastic, but in the end, it turns out to belong to the category of the pure marvellous.

In *The phantom of the auditorium*, Stine introduces the factor of hesitation in a slightly different manner. The protagonists do not see the title spirit (or at least they are not aware of its presence); therefore, they cannot try to rationalise it. It is quite the opposite – every eerie thing that happens is ascribed by the characters to the phantom, although they do not have a proof that any phantom could exist. Brook and Zeke's reasoning is as follows: strange events take place; therefore, these must have a supernatural cause that the children cannot see directly. Although modality is introduced in the text just as in the previous, the main device for keeping the readers' interest seems to be questions. "But the Phantom is a *ghost*—right?" [...] "How do we find a ghost?" – Brian wonders, as the characters want to find the mysterious creature to prove that Zeke was not guilty of destroying the script and has been punished unjustly. There are three implications that the queries carry: 1) there is *a* phantom; 2) it is a ghost; 3) the characters are looking for it (and eventually will find it). Not only do these questions mislead the readers, but also generate suspense based on a moral conflict. As Allen points out, this kind of suspense often "subverts our customary moral allegiances by encouraging us to wish for an outcome that runs contrary to what is morally desirable" (2003, p.177). This is particularly interesting in terms of children's literature where the motivations and desires of young protagonists are often contrary to the expectations of their parents. In Stein's novel, the reader is rooting for Brook, Zeke and Brian, even though the characters disobey the adults and break into the school at night to find the phantom in order to prove the boy's innocence. Although they break the rules (imposed on them by their parents and teachers), the three children are not depicted as negative characters. While the choices that the young protagonists make are opposed to their parent's demands, the decisions are not depicted as immoral.

In juvenile literature, adults are frequently depicted as incapable or detached from reality – their failure as guardians and protectors provides a space for child characters to grow and mature. Anna Jackson in *Uncanny hauntings, canny children* (2007) refers to this "knowingness" and power to act in one's self-interest as "canniness." She claims that, as the plot progresses, child protagonists should move from being "possessed" by their parents into "self-possession." That way the balance between the morality of positive characters and their

development is maintained. The young readers (and the parents supervising their reading choices) know that the protagonist does not act immorally despite of disobeying their parents. However, the increase in suspense is not the only function of Brian's question quoted above, it is also a red herring. Brian is a new boy at school who also is engaged in the school play and helps Brook and Zeke to find the phantom. Little do the characters know that the one who threatens the students and sabotages the performance is not the phantom but a homeless man, Emile, who lives in the corridor beneath the stage and wants to prevent others from finding his hiding place. As the reader learns in the last chapter that Brian has been the phantom all along; therefore, his confusion concerning the search for the supernatural creature seems odd. Does not the boy know that he is the phantom? Or does he pretend to be scared of the ghost to stay beyond suspicion? This matter is never fully explained in the novel. Until the last page of the story Brook cannot be absolutely sure whether her new friend was really a phantom or just a figment of her imagination.

Similarly to the previous novel, in order to keep their interest, the narrator misleads the readers with understatement and confusing syntax. Once Brook and Zeke think they are safe after the police came for Emile to arrest him, they feel a relief: "The Phantom is gone. Now we can all relax, I thought. Now we can enjoy ourselves and put on a great performance. Wow. Was I wrong!" (Stine, 1994, p. 62). Although the officers do not find the man, the girl is sure that the strange events will cease to happen. The reader is informed that Brook believes that the phantom left the school, that there will be no more troubles concerning the performance. But immediately after that, it is revealed that at least one of these presumptions is wrong. The reader is prompted to speculate – Is there another phantom? Or will Emile come back to ruin the performance? In this case, Stine's choice of a narrator is of particular importance, because her knowledge of subsequent events provides here the opportunity to increase the suspense and ambiguity.

According to Todorov, the fantastic requires the fulfilment of three conditions. First, "the text must oblige the reader to consider the world of the characters as a world of living persons and to hesitate between a natural and a supernatural explanation of the events described." (1973, p. 33). Second, the hesitation of the character whether the super-natural events actually take place must be reflected in the text. And third, the reader must reject allegorical and poetic interpretations of the events. Both novels seem to meet these

requirements. As shown above, the characters inhabit an ordinary world and they are prone to easily reject the supernatural explanation. Also, the text imposes the feeling of hesitation on the reader with the plot ambiguities and the linguistic layer of the narration. Moreover, the poetic and allegorical reading must be dismissed, as, at the end of both stories, it is revealed that paranormal events actually take place. Besides, as the books are targeted at young readers, whose text comprehension and interpretation skills might be less developed, it is more unlikely that they are drawn to such readings.

5. What are the children afraid of?

According to Carroll, the cognitive pleasure that reader derives from reading horror stories is the result of the suspenseful narrative and the curiosity of what happens next (Carroll 1990 as quoted in Bantinaki 2012). The fear and agitation are connected to a certain kind of fascination with the abnormal monster, a drive to discover it, understand it, learn how to confront it. Katerina Bantinaki (2012) points out that, although fear is usually classified as a negative emotion, many people find pleasure in eliciting it. She claims that horror evoked under controlled conditions can have an evolutionary and adapting value; in other words, horror fiction enables a process of familiarisation with the causes and objects of people's fears. This is a very underrated value of fear in children's literature. Moreover, the sense of danger which readers experience while reading scary stories provide stimulation by accelerating blood flow, which makes people feel more alive. Children's horror fiction may constitute a form of a risk-play, which Ellen Sandseter (2009a, p. 6) defines as "thrilling and exciting forms of play that involve a risk of injury;" however, Bantinaki applies this term to activities that provoke negative emotions as well. This risk factor in literature can be particularly useful, since the research indicates that through such play "children experiencing stimuli that provoke innate fears and phobias may develop strategies to manage such difficult emotions, which in a longitudinal perspective can have antiphobic effects on adult fears and phobias" (Sandster, 2009b, p. 94). According to Noël Carroll, this emotional state is evoked during the process of reading a scary book can be described as art-horror.

Carroll claims that a horrific monster is a crucial element of art-horror. He points out that "the emphasis on monsters throughout [his] discussion should make it clear that [his] theory

of art-horror is what might be called entity-based;” therefore the “definition of horror involves essential reference to an entity, a monster, which then serves as the particular object of the emotion of art-horror” (Carroll, 1990, p. 41).

Clearly, Stine’s novels analysed here – *Phantom of the auditorium* and *The scarecrow walks at midnight* – fulfil the marvellous/fantastic criterion. Yet, this is not sufficient to deem them examples of art-horror, as the central concept to the subgenre is the monster. The protagonists of both stories encounter some events that cannot be explained within the laws of nature and they encounter supernatural creatures. The main characters of *Phantom of the auditorium* meet a ghost and the characters of *The scarecrow walks at midnight* are attacked by zombie scarecrows. However, it is not enough for a being to be unnatural to serve as a monster; it must be also perilous and capable of causing physical damage, impurity, and the positive characters must want to avoid it.

6. The impurity of the phantom and the scarecrows

As Carroll himself admits, the term of impurity is quite ambiguous and one can enumerate the multitude of factors that result in a creature being impure, such as its origin, its form, or its place of living. A horrific monster may combine distinct and/or opposed categories by fission or fusion. Carroll (1990, pp. 47–48) explains that “[i]n the most fundamental sense of fusion and fission, these structures are meant to apply to the organization of opposed cultural categories,” such as were-wolves who cross the categorical distinction between wolves and humans. The creatures from Stine’s novels can be seen as impure due to these contradictions. The phantom being suspended between life and death, not completely dead or alive, can be seen as impure.

In *Phantom of the auditorium*, Brian is the ghost but, ultimately, he is not the villain of the story – this role belongs to another character – Emile. He is the one who lives in the dim corridors under the auditorium, it is he who tries to scare the children, who sabotages the performance, who creeps through the school unseen. When the children accidentally break into his shelter, it seems time-worn and ghoulish:

A room. All furnished. I saw a folding chair. A beat-up couch with one of the cushions missing. Bookshelves along one wall.

My flashlight fell over a small table. A bowl and a box of cornflakes stood on the table.

I swept the light around and saw a small, unmade bed against the far wall.

Zeke and Brian followed me into the room. Our beams of light slid slowly over every object, every piece of furniture. An old-fashioned record player stood on a low table.

A stack of old records was piled beside it.

"Do you believe this?" Zeke whispered. A grin spread over his face.

"I think we've found the Phantom's home," I whispered back. (Stine 1994, p. 56)

The room is ill-kept and some elements are missing; it seems that there is no source of light. The place looks uncanny and it evokes such strong emotions that Brook and Zeke believe to have found the phantom's hideout. Emile is the Other not only to the children (as he is an adult *unsympathetic* towards them), but to the outside world and the society. He is the dangerous creature that terrorises the students. Therefore, he can be classified as impure.

The scarecrows in *The scarecrow walks at midnight* clearly constitute an example of impure monsters as well. They belong to the fields. The place that in a sense is under people's jurisdiction, but, at the same time, it is normally not occupied by them. Although scarecrows may not be intimately associated with foul or disgusting things, they are in a sense semantically connected to crows, which in numerous cultures are affiliated with death and graves (Lemming, 2005, p. 86). Moreover, their forms mimic human silhouettes; yet, they are (normally) inanimate objects, so they can be deemed categorically contradictory. Another indicator of impurity distinguished by Carroll (1990) is that the positive characters shrink from the monsters and avoid their touch. Jodie has already felt repulsion and fear towards the scarecrows when attacked at the lake by one of the creatures. They haunt her in her dreams, and she is unable to get them out of her mind:

I found myself thinking about the tall scarecrows in the field. They stood so darkly, so menacingly, so alert. Their painted faces all had the same hard stare.

I was still picturing them when I felt the hand slip around my ankle.

The straw scarecrow hand.

It reached up from the water, circled my ankle, and started to tighten its cold, wet grip around my leg. (Stine, 2010, p. 20)

As the plot progresses, the girl gets increasingly anxious towards the scarecrow, she fears them, sees them in her nightmares. At that point she is not sure whether the straw hand is real or whether it is just a mirage; still, she wants to escape from its clutches.

Carroll points out that structures of art-horror are meant to apply to "the organization of opposed cultural categories, generally of a deep biological or ontological sort: human/reptile,

living/dead, etc.” (Carroll, 1990, p. 48). However, “the opposition of such cultural categories in the biology of the horrific creatures portend further oppositions, [...], are generally deep-seated in the culture in which the fiction has been produced” (Carroll, 1990, p. 48). In culture children are not perceived as fully human, but suspended between human and animal (Castello, 2012) In classic horror children are often hostile towards the adult protagonist, they can be influenced by evil forces or the demons themselves. There is a strong sense of liminality inherent to the concept of a child. They are becoming humans, but they are not fully human; yet, although every adult person went through childhood, they do not fully remember it, as human memory is not completely developed in our infancy and early childhood. In *The turn of the screw* (1898) by Henry James, the two children, Flora and Miles, are initially described as beautiful and embody innocence, but as the plot progress, their behaviour changes. The governess perceives them as defiled with evil, death or even adulthood. The heroine sees actions as inappropriate, sexual even.

As the child is usually represented as the Other in literature for adults, it seems natural that, in juvenile fiction, the adults are depicted as the Other to the child protagonists. Carroll (1990, p. 197) points out that “monsters, given their inherently hostile attitude toward humanity, represent a predatory Other, and mobilize, in a way that interactively reinforces, negative imagery of those political/social entities which threaten the established social order at the level of nation, class, race, or gender.” For this reason, he states, horror stories may often contain some repressive or even xenophobic themes. To an extent, it seems to be truth with regard to children’s horror stories. Although in the novels only Stanley and Emile are depicted as rather evil, clearly narcissistic and ready to hurt children to achieve their ends, other adults are not portrayed as positive, either. In *The Scarecrow...*, Mark and Jodie show their grandparent a lot of affection and clearly enjoy spending time with them. Hard as the grandparent may love them back, they are unable to protect Mark and Jodie, or even themselves. They invite the children to the farm, knowing that there are dangerous scarecrows brought to life. Adults in *Phantom...* are unaware of the presence of a ghost or the inhabitant of the corridors beneath the stage. They treat Zeke and Brooke patronisingly and accuse the children of lying. In both Stine’s novel elements of magic and the supernatural are not a direct source of danger, as opposed to adults. Brian is a friendly ghost who desires closure, while Stanley’s magic book, although depicted as foul and potential tool for wrong-doing, lacks agency to cause damage on its own. Thus, in

children's fiction, it not the supernatural that is the source of danger and horror but an evil and a narcissistic adult. All in all, the scarecrows and Emile can be considered impure monsters, as defined by Carroll, due to their desolated, vile places of residence. The protagonists of both stories react with repulsion and agitation to the villains. Jodie fears and wants to avoid not just the scarecrows but even the vermin living in the fields in the shadows of the dummies. In turn, Brook and Zeke shrink at the thought of walking down the empty corridor and meeting its resident (but they do so regardless of fear in order to save the school play).

7. The dangerous villains in R. L. Stine's novels

The concluding criterion that makes a monster horrific is that it needs to be perilous and capable of doing harm. Although they might be also "cognitively threatening" as they might be "threats to common knowledge"; still, their physical dangerousness is imperative (Carroll, 1990).

In *Phantom of the auditorium*, the phantom at first seems to be sinister and jeopardous. It is suggested that it destroys the setting of the play, threatens the children, or even blackmails them. But as the events unfold, it is revealed that these have been Emile's devious deeds and that he has been the dangerous one. Brian's ghost was far from being threatening in any way. Though throughout the story the reader is led to believe that the protagonists are haunted by a formless, horrific, and dangerous monster, it is finally exposed that these are two different characters: a friendly ghost and a perilous man living in the basement. As there is no character in the novel who would meet all the criteria, *Phantom of the auditorium* cannot be considered an art-horror narrative. Yet, it is not the case with the second novel.

In *Reading in the Dark*, Jessica McCort (2016) points out that juvenile horror fiction often raises objections of overprotective parents, who often insist on banning such books. In the 90s of the 20th century, there were multiple demands to withdraw the *Goosebumps* series from shops and libraries. However, most fourth and fifth grades did not find the book to be particularly scary and definitely not harmful (*The Plain Dealer* 30 March 1997, as cited in McCort 2016). McCort explains that such aversion to horror stories for children may result from a belief that children should only be exposed to "quality literature" and the benefits of such reading does not "outweigh the perceived costs." Many may presume that books involving

topics or high levels of fear are inappropriate for children, but such attitude results from the ubiquitous image of an innocent and unaware child.

McCort (2016) also points out that monsters usually represent obsessions and angsts present in a society. For some people, the sole idea of children having fears and aversions may be alarming, which is another cause of the controversy around the genre. Many parents simply do not understand why their kids willingly want to engage in reading about horrifying things and how they can derive any pleasure and excitement from it. These positive emotions are generated via a bodily reaction during the reading. Randi Dickson (1998) observed that young readers often describe their response to scary stories as feeling “surprised,” “scared,” or “nervous” at the thought that they could experience the events that they are reading about. The pleasure that accompanies the negative affect prompted by the thought that such a horrible situation could actually take place is the core of art-horror (Carroll, 1990). Even the title of Stine’s series, *Goose-bumps*, invites the reader to suspend disbelief and feel the agitation as the protagonist encounters monsters. Therefore, the books achieve the same effect that the art-horror fiction should.

In *The scarecrow walks at midnight*, the animated dummies attack the main characters multiple times. Although Stanley brought them to life with a magic book, he has no control over them. It is not even clear whether the man is aware that the scarecrows have gained their own will. As Sticks, his son, informs Jodie that the girl’s grandparents convinced Stanley to put the awoken scarecrows back to sleep, but he failed to do so and some of the scarecrows stayed alive. Yet, if the man believes that the scarecrows sleep, why does he warn Jodie that they walk at midnight? The farmer is depicted as too silly and wacky to put the other characters in jeopardy intentionally; however, due to his newly obtained magic powers, the inhabitants of the farm fear him. Despite this fearsome quality of his personality, he is not “monstrously dangerous”, as he would not be able to injure other characters. It is different with the scarecrows that pose a real danger to the protagonists. They have the eagerness and sufficient strength to attack Jodie and Mark. However, in both narratives, the axis of the conflict is not between the positive characters and supernatural ones but rather between the children-characters and an adult. The scarecrows fulfil the criteria of a horrific monster, but they resemble Frankenstein’s monster – they are a product of power-hungry people.

In *The phantom...*, Emile, the antagonist living underneath the school, is not a supernatural monster and seems to be an ordinary man. Nevertheless, he is depicted as a highly dangerous. When he catches Brook and Zeke, after the children managed to escape from the underground corridors, he is described almost animal-like.

He blocked the doorway and glared in at us, an ugly, menacing scowl on his scarred face.

“Let us go!” I shrieked.

He didn't move. His strange, gray eyes moved from Zeke to Brian to me.

[...]

His scowl grew even angrier. The light from the flashlight made the long scar on his cheek look even deeper.

[...]“Why are you down here?” he demanded in his hoarse whisper of a voice. “Why are you in my home?”

“So—you *are* the Phantom!” I blurted out.

He narrowed his eyes at me in surprise. “Phantom?” His expression turned thoughtful. “I guess you could call me that.” (Stine, 1994, pp. 58–59)

His voice is “hoarse,” and he “scowls” angrily. He ceases to be human in the children's eyes. He contradicts the biological categories. He becomes a creature, which Brook and Zeke fear. What is more, only negative adult characters are compared to wild beasts. Tina, Brook's understudy who desired to get the main part in the play, retains all the human qualities even in the description of her flaws, such as being nasty and frowning a lot.

As demonstrated above, scarecrows are horrifying monsters and fulfil all the categories of art-horror. Yet, in case of Emile, the issue is more complex. The homeless man definitely can be regarded as impure and dangerous according to Carroll's determinants; however, it is not a supernatural creature. Yet it should be taken into account that Noël Carroll developing his theory had in mind the classic horror stories for adults. As one of central premises of art-horror is that the readers feel fear and repulsion at the thought that horrible monster could exist, even though they know it could not exist as it is supernatural (Carroll, 1990). However, children exhibit differences in magical thinking and belief in magic. In a psychological study, Evans et al. (2002) observes that most children, aged 3,5 to 8,5 years old, who took part in the research display significant tendencies towards believing in magic and tend to attribute luck to higher powers. Moreover, another study indicated that children between 4 and 5 years old tends to explain things they do not understand with magic (Hickling & Rosengren, 1994). From this perspective, it seems reasonable to assume that children have different understanding of what is “possible” or “supernatural.” From a child perspective, the line between real and unreal is

blurred. For children, an animal-like feral man that hides in dark corridors may be equally or even more scary than a ghost. Therefore, it may be assumed that a story does not exactly fulfil all the criteria of an art-horror narrative, but it still can produce a similar response of the young reader.

8. Conclusion

As shown in the analyses, although the scarecrows in Stine's novel are not prime examples of an art-horrific representations of monsters, they doubtlessly fulfil all the criteria to be classified as such. The supernatural origin of the supernatural creatures in these two novels by R. L. Stine is the main difference between them as far as art-horror and horrific imagery are concerned.

The typical characters of Stine's are curious children fascinated by the dark, the horror, the uncanny. They like to play jokes on others or listen to scary stories. Jodie and Mark love to listen to their grandad's scary stories; whereas Brook and Zeke enjoy pulling spooky jokes on their friends. Keeping this in mind, the supernatural events that the protagonist must face appear to be a kind of a supernormal risk-play. Thus, they are credible protagonists willing to confront the monster, and as such they may serve as an example for the readers.

In conclusion, although both Stine's novels contain elements of horrific imagery, only *The scarecrow walks at midnight* can be regarded as an exemplar of art-horror fiction. Despite the fact that the two books fit in the definition of the fantastic/marvellous and depict supernatural events and characters, *Phantom of the auditorium* teases the reader into believing in the monstrous nature of the phantom but ultimately dissolves the mystery, proving that the monstrous Other is a human being. Thus, the monster in the narrative does not fulfil the original criteria of art-horror, being a human rather than fantastic entity (but he is sometimes describes as an animal-like figure). As the story does not contain a monster, the climax when a mysterious boy replaces Zeke on the stage is marked with a high level of suspense, but it does not evoke feelings of fear or horror. By contrast, in *The scarecrow*, the culmination elicits fear in the characters and the readers. However, it should be taken into account that the notion of art horror was initially developed for mainstream or adult fiction; therefore, it is worth considering in future research whether the category should be qualified and redefined in relation to children's literature.

However, it is important to note that while Carroll developed the concept of art-horror, it was not intended for the analysis of children's literature. If one assumes that there is a distinct emotion evoked by reading or watching horror fiction that Carroll calls "art-horror," then it should be assumed that not only adults but also children can experience it. This study attempts to analyse texts for children that mimic or reflect the tropes common in adult horror fiction. However, further research on children's perception of horror tropes is necessary.

References

- Ahern, S. (2019). Introduction: A Feel for the Text. In: Stephen Ahern (ed.), *Palgrave studies in affect theory and literary criticism* (pp. 1–21). New York: Springer International Publishing.
- Allen, R. (2003). Hitchcock and narrative suspense: Theory and practice. In: Richard Allen and Malcolm Turvey (eds.), *Camera obscura, camera lucida: Essays in honor of Annette Michelson* (pp. 163–182). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Barthes, R. (1977). *Image music text*. New York: Hill and Wang.
- Bantinaki, K. (2012). The paradox of horror: Fear as a positive emotion. *Journal of aesthetics and art criticism*, 70(4), 383–392.
- Carroll, N. (1990). *The philosophy of horror: Or, paradoxes of the heart*. Abingdon: Routledge.
- Carroll, N. (1996). "Toward a theory of film suspense," reprinted in *Theorizing the moving image* (pp. 94–117). New York: Cambridge University Press.
- Cross, G. (2004). *The cute and the cool: Wondrous innocence and modern American children's culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Descartes, R. (1639/1993). Third meditation. In: *Meditations on first philosophy* (Crees, Donald Trans.). Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Dickson, R. (1998). Horror: To gratify, not edify. *Language arts*, 76(2), 115–122.
- El-Sayed, W. (2021). Language Performativity and Horror Fiction: A Cognitive Stylistic Approach. *International Journal of Language and Literary Studies*, 3(3), 225–243.
- Evans, D., Milanak M., Medeiros B., & Ross J. (2002). Magical Beliefs and Rituals in Young Children. *Child Psychiatry and Human Development*, 33(1), 43–58.
- Gubar, M. (2005). The Victorian Child. [Representing Childhood blog post]. Retrieved from <http://www.representingchildhood.pitt.edu/victorian.htm> (access date: 15 June 2023).
- Gubar, M. (2011). On Not Defining Children's Literature. *PMLA*, 126(1), 209–16.
- Huck, C. (1964). I. Children's literature — defined. *Elementary English*, 41(5), 457–470.
- Jacobs, J. S., & Tunnell M. O. (1996) *Children's literature briefly*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Jackson, A. (2007). Uncanny hauntings, canny children. In: Roderic McGillis and Karen Coats (eds.), *The gothic in children's literature: Haunting the borders (children's literature and culture)*. Abingdon: Routledge.
- James, H. (1898). *The turn of the screw*. New York: Palgrave Macmillan.
- Leeming, D. A. (2005). *Crows and ravens. The Oxford companion to world mythology*. Oxford: Oxford University Press.

- Mustola, M., & Karkulehto S. (2020). Wild things squeezed in the closet: Monsters of children's literature as nonhuman others. In: S. Karkulehto, K. Aino-Kaisa and E. Varis (eds.), *Reconfiguring human, nonhuman and posthuman in literature and culture* (pp. 125–142). Abingdon: Routledge.
- McCort, J. (2016). Introduction: Why horror? (Or, the importance of being frightened). In: J. R. McCort (ed.), *Reading in the dark: Horror in children's literature and culture*. online ed, Jackson: Mississippi Scholarship Online.
- Norozi, S.A., & Moen, T. (2016). Childhood as a social construction. *Journal of educational and social research*, 6, 75–80.
- Qvortrup, J. (2009). Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome of thinking. *Rivista Internazionale Di Scienze Sociali*, 117(3), 631–53.
- Purchase, S. (2006). *Key concepts in Victorian literature*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rosengren, K., & Hickling A. (1994). Seeing is believing: Children's explanations of commonplace, magical, and extraordinary transformations. *Child Development*, 65(6) 1605–26.
- Sandseter, E. (2009a). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and outdoor learning*, 9(1), 3–21.
- Sandseter, E. (2009b). Children's expressions of exhilaration and fear in risky play, *Contemporary issues in early childhood*, 10(2), 92–106.
- Stam, R. (2000). *Film theory*. Oxford: Blackwell.
- Stine, R. L. (1994). *Phantom of the auditorium (Goosebumps, #24)*. New York: Scholastic.
- Stine, R. L. (2010). *The Scarecrow walks at midnight (Classic Goosebumps #16)* (Reprint). New York: Scholastic Paperbacks.
- Todorov, T. (1975). *The fantastic: A structural approach to a literary genre*. (R. Howard, Trans.), Ithaca: Cornell University Press.
- Weaver, J.A. (2016). To what future do the posthuman and posthumanism re)turn us; meanwhile, how do I tame the lingering effects of humanism? In: N. Snaza and J. A. (eds.), *Posthumanism and Educational Research* (pp. 182–194), London and New York: Routledge.

Katarzyna Gryncewicz

Uniwersytet Śląski w Katowicach

e-mail: gryncewiczkatarzyna@op.pl

„Patrz dalEKOwzrocznie” – ekoglottodydaktyczna gra terenowa impulsem do kształtowania świadomości ekologicznej

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie możliwości kształtowania świadomości ekologicznej poprzez wprowadzanie edukacji outdoorowej do glottodydaktyki polonistycznej. Rozważania prowadzone są wokół roli narracji, będącej komponentem edukacyjnych gier terenowych. Część teoretyczną uzupełnia propozycja aktywizującej polisensorycznie gry terenowej pt. „Patrz dalEKOwzrocznie”. Edukacyjne materiały dotyczą problemu zmniejszania się populacji owadów, spowodowanego działalnością człowieka. W przygotowanej rozgrywce zastosowano technologie informacyjno-komunikacyjne, przyczyniające się do realizacji celów zrównoważonego rozwoju.

Kluczowe słowa: ekoglottodydaktyka, edukacja outdoorowa, grywalizacja

Abstract: The aim of the paper is to show the possibilities of shaping ecological awareness by introducing outdoor education into Polish language glottodidactics. The considerations focus on the role of narrative, which is a component of educational outdoor games. The theoretical part is complemented by a proposition of a polysensory activating outdoor game titled: "Patrz dalEKOwzrocznie". Educational materials concern the problem of decreasing insect populations caused by human activity. The prepared game uses information and communication technologies, contributing to the implementation of sustainable development goals.

Keywords: ecoglottodidactics, outdoor education, gamification

*Język, który zwykle jest narzędziem
myślenia analitycznego, klasyfikującego, dzielącego,
może niekiedy wprowadzać nas w świat przeżyć [...]
(Błajet, 2023, p.17)*

1. Wprowadzenie

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość epoki człowieka, powodowana następstwami kryzysu ekologicznego prowadzącymi do przekraczania granic planetarnych, wraz z intensywnym rozwojem nowych technologii, stanowiących szansę, jak i zagrożenie w kształtowaniu postaw młodych ludzi, staje się asumptem do włączania nowych treści i metod w proces edukacji. Jest to również pokłosie ustanowienia przez ONZ siedemnastu celów zrównoważonego rozwoju w przyjętej przez tę organizację rezolucji pt. *Przekształcamy nasz świat: agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*. Zobowiązania koncentrują się na budowaniu poczucia odpowiedzialności społeczeństwa za podejmowane działania w zakresie

gospodarki, ekonomii i środowiska naturalnego na rzecz zapewnienia dobrej jakości życia obecnym i przyszłym pokoleniom. Idea zrównoważonego rozwoju staje się nieodłącznym elementem walki z postępującymi zmianami klimatycznymi. W artykule skupiono się na sposobach uwrażliwiania młodzieży uczącej się języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego na „współbycie i współ-życie naturo-kultury, człowieka i środowiska, bytów i istot ludzkich i nie-ludzkich” (Domańska, 2013, p.15), co staje się coraz częstszym obszarem zainteresowania glottodydaktyków polonistycznych. Jak przekonuje Romuald Cudak:

przygotowywana własnymi rękami apokalipsa może się nie wydarzyć, jeśli dokona się zbiorowa ekologiczna metanoja i narodzi się nowy *homo ecologicus*. Rolę tę powierza się między innymi [...] nowoczesnej dydaktyce biorącej współodpowiedzialność zbiorową za zaistniały stan rzeczy [...] (Cudak, 2020, p.20–21).

Jednym z głównych celów ekoglottodydaktyki jest przekształcenie aktów komunikacyjnych przez uczących się w praktyczne działania na rzecz ochrony środowiska naturalnego. Osadzenie aktywności edukacyjnych w przestrzeni wirtualnej to szansa na zachęcenie młodych ludzi do reinterpretacji myślenia, dotyczącego naglących kwestii klimatycznych. Urządzenia przenośne z dostępem do internetu są dla ucznia narzędziem ułatwiającym nieustanny kontakt z rówieśnikami, a także stanowią źródło rozrywki w postaci między innymi gier komputerowych. Dlatego warto wykorzystać utrwaloną w świadomości dzieci i młodzieży atrakcyjność technologii informacyjno-komunikacyjnych, a także przekuć ten potencjał w odpowiednio zaprojektowane ćwiczenia ekoglottodydaktyczne. Niniejszy tekst koncentruje się wokół łączenia, a nie przeciwstawienia, natury i kultury, a także włączania grywalizacji i możliwości nowych technologii w zakres outdoorowych zajęć proekologicznych.

2. Gra terenowa sposobem na interaktywną opowieść o stanie Planety

Problem niewystarczającej liczby materiałów ekoglottodydaktycznych został już wyraźnie zarysowany w literaturze przedmiotu (por. Cudak, 2020; Tambor, 2023). Nie ma wątpliwości, że treści związane z ekologią można realizować w korelacji z nauką słownictwa czy struktur gramatycznych, tym samym proponując uczącym się praktyczne wykorzystanie nabytej wiedzy. Przekazywanie na zajęciach rzetelnych i aktualnych informacji na temat stanu planety

wydaje się szczególnie istotne w obliczu nieograniczonego dostępu do sieci i zjawiska dezinformacji, z którym młodzi odbiorcy kultury nie zawsze potrafią sobie sprawnie radzić. Poruszane w przestrzeni medialnej tematy związane z pandemią COVID-19 czy właśnie z kryzysem ekologicznym dobitnie pokazują, jak nowe media wpływają, nie zawsze pozytywnie, na opinię publiczną i motywację podejmowanych przez ludzi decyzji. W zdigitalizowanym świecie budowanie relacji człowieka z naturą jest zakłócone, a zmniejszenie chęci spędzania czasu wolnego w otoczeniu przyrody, jak stwierdza Joanna Godawa, to jeden ze skutków tego stanu rzeczy¹ (Godawa, 2021, p. 54). Priorytetem staje się więc znalezienie przez młodzież równowagi „między nowoczesną technologią a tym, co naturalne i będące naszym dziedzictwem kulturowym” (Budniak, 2012, p. 162). *Edukacja outdoorowa*, w której zakres wchodzi na przykład gry terenowe, jak tłumaczy Godawa (2021, p. 27–34), to jeden ze sposobów stwarzania podopiecznym możliwości zdobycia doświadczenia w terenie, a także pobudzenia ich sfery emocjonalnej oraz intelektualnej. Badaczka powołuje się na wnioski Johna Daweya, uważającego, że zdolność myślenia refleksyjnego rozwija się przez całe życie i prowadzi do rozumienia własnych myśli, uczuć i działań. Przytoczona podstawa teoretyczna wpisuje się także w założenia pedagogiki przeżyć, nazywanej też pedagogiką przygody. Jest to koncepcja nastawiona na nauczanie w otoczeniu przyrody scentralizowane na aktywności fizycznej, wyzwaniach i aktywnościach realizowanych w grupie, która staje się impulsem przemiany (Godawa, 2021, p. 28). Podejmowanie działań związanych z szeroko pojętą edukacją outdoorową intensyfikuje ciekawość ucznia, uczy uważności, zapewnia polisensoryczne poznanie, zachęca też do wielostronności i samodzielności (Wójcik-Dudek, 2023, p. 16). Otoczenie naturalne, wpływające na zmysły, „stymulujące nieograniczoną wyobraźnię dziecka i wspomagające jego pomysłowość i inwencję twórczą” (Louv, 2014, p. 112), wspiera proces formalnej nauki. Projektowanie lekcji w otwartej przestrzeni może także uwrażliwić ucznia na potrzebę przebywania w otoczeniu przyrody i chronienia jej. Przytoczone koncepcje stanowią punkt

¹ Badaczka opisuje też pojęcie *zespołu deficytu natury*, którego autorem jest Richard Louv, przytaczając między innymi wyniki badań świadczących o tym, że nowe technologie w istotny sposób przyczyniają się do pogłębiania oddalenia dzieci od świata przyrody (Godawa, 2021, p. 50–56). Nauczyciele, poprzez proponowanie uczniom alternatywnych sposobów wykorzystania możliwości narzędzi internetowych, przyczyniają się do kształtowania kompetencji informacyjnych i cyfrowych i są w stanie zapobiegać narastającym zagrożeniom wynikającym z powszechnego dostępu do sieci.

wyjścia do wspólnej refleksji uczniów z nauczycielem nad losami planety, pobudzając do zmiany utrwalonych schematów myślenia, a w konsekwencji do wielopłaszczyznowej przemiany życia. Godawa, posłużwszy się terminem *genius loci* (z łac.) *książk.* « opiekuńczy duch strzegący jakiegoś miejsca »², rozumianym przez nią w kontekście „miejsca w naturze”, jako przykłady wskazując lasy, łąki, góry, morza i jeziora, dowodzi, że indywidualne docenianie walorów wyjątkowego dla siebie miejsca sprzyja wyciszeniu, pogłębia wielozmysłowy kontakt z naturą, a także poprawia samopoczucie (Godawa, 2021, p. 44). Doświadczenia człowieka wpływają na sposób ujmowania pojęcia miejsca: „to, co na początku jest przestrzenią, staje się miejscem, w miarę poznawania i nadawania wartości” (Tuan, 1987, p. 16). Zatem pokazanie uczniom zielonej przestrzeni, tej bliskiej, lokalnej, ale także dalszej, zwiększa chęć przebywania w otoczeniu naturalnego krajobrazu. Scott D. Sampson, kontynuator myśli Tuana, przekonuje, że rozumiane w ten sposób przywiązanie, uczynienie miejsca ważnym, sprzyja prowadzeniu rozmowy o działaniach na rzecz ochrony ekosystemów Ziemi (Godawa, 2021, p. 43). Edukacja poza klasą nie jest pedagogiczną nowością w polskiej dydaktyce. Sytuacja polityczna Polski w czasie zaborów i późniejsze lekcje patriotyzmu i polskości w okresie międzywojennym, ukazują tendencję do nauczania w otwartej przestrzeni. Siłą rzeczy w dobie kryzysu klimatycznego zwrot ku działaniom outdoorowym w pedagogice powraca³, lecz w zetknięciu z nowymi wyzwaniami epoki antropocenu, zmienia się zakres celów i zadań realizowanych przedsięwzięć (por. Wójcik-Dudek, 2023, p. 6).

Przywołane edukacyjne gry terenowe, opierające się na fabule, poza tym, że są pomocne w budowaniu więzi z miejscowym krajobrazem, mogą przyczynić się do implikowania postaw proekologicznych wśród młodych ludzi. Kształtowanie wspomnianych postaw to jeden z trzech komponentów budowania świadomości ekologicznej, na którą składa się również wiedza ekologiczna, uwypuklająca między innymi informacje na temat współistnienia człowieka i przyrody, oraz wrażliwość proekologiczna, przejawiająca się w emocjonalnym stosunku ludzi do natury (Niesporek-Szamburska, 2021, p. 83). Warto nadmienić, że Piotr Domeracki

² por. <https://wsjp.pl/haslo/podglad/57193/genius-loci/5161080/opiekunczy> [dostęp: 02.06.2024].

³ W glottodydaktyce łączenie pedagogiki przeżyć z edukacją językową dzieci i młodzieży propaguje Anna Kizeweter (2023), upatrując w tym działaniu szansy na wprowadzenie podejścia holistycznego, pozwalającego na zaangażowanie ciała, umysłu i otoczenia w perspektywie adaptacji młodego człowieka do wyzwań codzienności.

i Włodzimierz Tyburski promują trzy poziomy pracy edukacyjnej związanej z zapewnieniem ładu ekologicznego:

- a) kognitywny, bazujący między innymi na doskonaleniu systemowej edukacji, przekazywaniu rzetelnych informacji dotyczących środowiska naturalnego, opisywaniu oddziaływania ludzi na świat przyrody;
- b) emocjonalno-wolitywny, skupiający się na kształtowaniu wrażliwości moralnej i estetycznej względem natury wśród uczących się;
- c) behawioralny, polegający na rozwoju prawidłowych postaw wśród członków społeczeństwa, reinterpretacji myślenia w duchu świadomości ekologicznej, a także wdrażaniu idei w etap realizacji (Tyburski, 2017, p. 207–209).

W przestrzeni edukacyjnej głównym zadaniem nauczyciela wprowadzającego gry terenowe do procesu nauczania jest odpowiedni dobór celu dydaktycznego. Paweł Świątek (2014, p. 98) stwierdza, że gra w połączeniu z rozrywką powinna być dla uczestnika źródłem rzetelnych informacji, a także czynnikiem wspierającym go w nabywaniu lub doskonaleniu opanowanych wcześniej umiejętności i kompetencji. Wskutek włączenia w zakres lekcji omawianej formy aktywizacji uczniów, pobudzony zostaje ich układ limbiczny, co przyczynia się do poprawy pracy mózgu i procesu uczenia się. W przypadku nauki języka polskiego jako obcego spontaniczne działania skoncentrowane wokół przechodzenia kolejnych etapów rozrywki mają szansę wzbudzić w uczącym się przyjemne odczucia, pomagające między innymi w przełamaniu trudności komunikacyjnych, pamięciowemu opanowaniu materiału językowego i utrwalaniu prawidłowych wzorców związanych ze współdziałaniem w grupie.

Wspomnianym już elementem, istotnie wpływającym na immersję graczy i rozwój przywiązania uczestników do natury, jest narracja⁴, wokół której osnuta zostaje rozrywka. Jannet Muray stwierdza, że „przedstawianie historii to podstawowa ludzka aktywność, którą

⁴ W tym kontekście warto przypomnieć toczący się od lat 90. XX wieku do początku XXI wieku „spór między narratologami a ludologami”. Narratolodzy, w tym między innymi Jannet Muray, stawiali w centrum gry jej tekstualność, używając do swoich badań kategorii literaturoznawczych. Prowadzony w ten sposób dyskurs wzbudził wśród ludologów sprzeciw, postulujących wyodrębnienie nowych metod i narzędzi teoretycznych wspomagających prowadzone przez nich analizy (Sterczewski, 2012, p. 211).

podejmujemy w każdym środku wyrazu” (Murray, 2010, p. 64). Podobne wnioski wysnuwa Roland Barthes, pisząc:

Istnieje niezliczona ilość opowiadań [*récits*] na świecie. Jest to przede wszystkim cudowna różnorodność gatunków, obecnych w najróżniejszych tworzywach, jak gdyby każde tworzywo skłaniało się ku człowiekowi, by mu powtarzać opowieść; opowiadanie pojawia się zarówno w języku artykułowanym, mówionym lub pisanym, jak w obrazie statycznym lub ruchomym, geście, a także w uporządkowanym złączeniu wszystkich tych substancji, obecne jest w micie, legendzie, bajce, opowieści, noweli, epepei, historii, tragedii, dramacie, komedii, pantomimie, namalowanym obrazie (wystarczy przypomnieć św. Urszulę Carpaccia), witrażu, filmie, komiksach, wiadomościach gazetowych, rozmowie (Barthes, 1968, p. 327).

W przypadku gier edukacyjnych, zaliczanych do kategorii *serious game*, dość powszechnym zjawiskiem jest włączanie faktów i danych empirycznych w zakres zaprojektowanej fabuły. Narracja w tym przypadku może stać się podstawą uczenia się za pomocą określonych mnemotechnik, czyli sposobów na szybsze opanowanie pamięciowe przyswajanego materiału. Wybrane techniki aktywizują uczącego się. Opierają się na łączeniu edukacji ze wspomnieniami oddziałującymi na emocje, wpływającymi między innymi na tworzenie często oryginalnych i niepowtarzalnych skojarzeń. Ten proces może być zainicjowany przez interaktywną opowieść, a także kontekst sytuacyjny. Zdaniem Mirosława Filiciaka mechanizm gry staje się pomocny w wyjściu poza kulturę ekspercką, pozwalając zaangażować i skłonić do krytycznej refleksji osoby, które nigdy wcześniej nie wykazywały zainteresowania omawianą tematyką (Filiciak, 2018, pp. 111–112). Badacz zwraca też uwagę na walory retoryki proceduralnej opracowanej przez Ivana Bogosta. Dzięki niej projektant gry ma szansę przekazać idee, ukazując je w konkretnych sytuacjach. Teoria Bogosta umożliwia badanie gry, wykorzystującej możliwości nowych mediów, jako rodzaju symulacji, stworzonej na podstawie „wycinka empirycznie poznawalnego świata” (Sterczewski, 2012, p. 216). Metodologia ta pomaga w rozpoznawaniu i interpretacji ideologicznych⁵ zwrotów zawartych

⁵ Rozumienie *ideologii* przez Piotra Sterczewskiego różni się od klasycznych ujęć studiów kulturowych. *Ideologia* jest dla badacza zestawem przekonań na temat określonego tematu. Powołując się na Mimi White, Sterczewski podkreśla, że w analizie ideologicznej kluczowe jest wyróżnienie zespołu wartości, idei i przekonań ujętych w obręb tekstów kultury, do których autor zalicza też gry (Filiciak, 2018, p. 2016).

w grze ujmowanej jako system, skierowanej do określonej grupy odbiorców (Sterczewski, 2012, p. 216). Uczestnik, zgodnie z teorią Bogosta, przyjmuje rolę aktywną – chcąc przejść rozgrywkę musi podjąć działanie, które nazywane jest w retoryce proceduralnej symulacyjną luką, podporządkowując się równocześnie perswazyjnym celom narzuconym przez twórców (Petrowicz, 2014, p. 88). Biorąc pod uwagę to, że Bogost doszukuje się zastosowania retoryki proceduralnej we wszystkich zjawiskach kulturowych opracowanych na podstawie reguł i procesów (Sterczewski, 2012, p. 215), przywołana koncepcja może stanowić inspirację dla projektowania nie tylko gier komputerowych, ale także gier edukacyjnych uzupełnionych o elementy cyfrowe. Bowiem intencją edukatorów jest poddanie ucznia podobnej symulacji, osadzonej w konkretnym temacie (na przykład prośrodowiskowym), zachęcając go przy tym do połączenia wiedzy teoretycznej i praktycznej w celu zrealizowania wyznaczonego wyzwania. Zdaniem Matthiasa Worcha i Harveya Smitha narzucenie granic warstwy narracyjnej nie pozwala uczestnikowi na wykroczenie poza projektowaną spekulację i utracenie dotychczas utrzymywanego skupienia (Krogulec, 2016, pp. 102–103). Wiodąca historia wraz z warstwą wizualną, dostosowaną do wątków fabularnych i zadań, zapewnia spójność całej publikacji. W przypadku gier terenowych przemyślana koncepcja pozwoli uczestnikom na zaangażowanie się w rozwój fikcyjnej historii przy równoczesnym przebywaniu w realnej, przyrodniczej przestrzeni. Ma to wpływ na atrakcyjność działań proekologicznych, stających się punktem wyjścia do skutecznego zachęcenia uczniów do refleksji na temat funkcjonowania ekosystemu w miejscu, w którym przebywają, odnoszą edukacyjne sukcesy, rozmawiają, współdziałają i przezwyciężają wszelkie trudności.

Rozmowa na temat stanu środowiska naturalnego i kształtowanie postawy społecznie zaangażowanej znajduje się w zakresie tematycznym materiału potrzebnego do opanowania biegłości językowej na poziomie B1–B2. Gry dydaktyczne, w tym gry terenowe, wpisują się w założenia promowanego w metodyce nauczania języków obcych podejścia zadaniowego. Uczenie przez działanie, koncentracja na uczniu oraz nieschematyczne powtarzanie komunikatów językowych to jeden z najskuteczniejszych sposobów nauczania języka polskiego jako obcego. Ze względu na zwiększony napływ osób z doświadczeniem migracyjnym zza naszej wschodniej granicy, związany z wydarzeniami po 24 lutego 2022 roku, edukacja proekologiczna może być przyczynkiem do rozwoju znajomości kognitywnej akademickiej biegłości językowej (CALP) i języka edukacji szkolnej cudzoziemskich uczniów

(Wacławek, 2023, p. 16). W projektowanych materiałach edukacyjnych warto przekazywać informacje w sposób dostępny, pozytywny, budujący świadomość sprawczości jednostki w towarzyszącym mass mediom dyskursie katastroficznym. Taki postulat formułuje między innymi Espen Stoknes (2015), twierdzący, że o zmianach klimatycznych nie powinno mówić się w atmosferze strachu. Kontynuowanie przekazywania archetypowej historii dotyczącej nadciągającego kataklizmu potęguje negatywne emocje. W przeciwieństwie do tego badacz rekomenduje przywoływanie opowieści przywracających wiarę w odnowę ekosystemów i dzikiej przyrody, na przykład poprzez włączanie historii o ludziach, którzy poprzez swoje działanie realnie zmieniają świat (Stoknes, 2015, p. 133). W ujęciu Briana Treanora, zainspirowanego badaniami Paula Ricoeura, narracja może wpłynąć na kształtowanie postaw moralnych, w tym stać się „narzędziem do przemiany społeczeństwa w społeczność respektujące środowisko naturalne” (Dzwonkowska, 2021, p. 12). Zdaniem badacza narracja przekonuje odbiorcę obrazami i metaforami, rozumianymi przez niego dzięki znajomości kodu kulturowego (Dzwonkowska, 2021, p. 8). Opowieść oddziałuje na wyobraźnię człowieka, przekonując go do zmiany paradygmatu myślenia o globalnym ociepleniu czy współistnieniu bytów ludzkich i nie-ludzkich. Korzystając z podstawy ekoetycznej, którą wielu badaczy uznaje za nieodłączny element edukacji nastawionej na budowanie świadomości ekologicznej, narracja powinna uwypuklać między innymi „wartości, normy i imperatywy regulujące stosunek człowieka do jego przyrodniczego otoczenia [...]” (Papuziński, 1998, p. 6). Beata Gola stwierdza, że „człowiek jako istota żyjąca »w języku« potrzebuje nowej opowieści o tym, kim jesteśmy w relacji z przyrodą, innymi bytami, aby nie doprowadzić do zagłady samego siebie” (Gola, 2023, p. 13). Orientacje ekoetyczne zinterioryzowane są w obrębie trzech obszarów: etyka antropocentryczna, etyka biocentryczna i etyka holistyczna. Wspólnymi dla wymienionych orientacji ekoetycznych cechami, które należy rozwijać, są: „umiarkowanie, samoograniczenie, odpowiedzialność, szacunek dla natury, sprawiedliwość wewnątrzpokoleniowa i międzypokoleniowa, solidarność” (Gola, 2022, p. 102). Potrzeba kształtowania systemu aksjologicznego etyki środowiskowej i rozwoju świadomości ekologicznej wymaga innowacyjnych metod nauczania opartych na edukacji outdoorowej i integrowaniu wiedzy z różnych dyscyplin. Badacze są zgodni co do tego, że nauczyciel poprzez odpowiednie działania edukacyjne ma szansę zainicjować zmianę myślenia wśród młodych ludzi.

3. „Patrz daLEKOWzrocznie” – nauka współdziałania i współistnienia ze światem ludzkim i nie-ludzkim

Uzupełnieniem przedstawionej refleksji teoretycznej będzie przykład zainspirowanej tymi wnioskami outdoorowej rozgrywki z użyciem technologii cyfrowo-komunikacyjnych. Gra terenowa *Patrz daLEKOWzrocznie*⁶, opublikowana w książce pt. *100 ekofaktów, o których każdy mówić powinien. Scenariusze lekcji/zajęć/warsztatów. Ekspresowe ekogry i ekozabawy* (Gryniewicz, 2023), powstała w ramach autorskiego projektu *Zielone światło dla rozmowy o planecie – edukacja ekologiczna jako integralny element glottodydaktyki polonistycznej*, który realizowałam dzięki udziałowi w projekcie Narodowego Centrum Badań i Rozwoju we współpracy z Uniwersytetem Śląskim pt. *Uczelnie Przyszłości – nowe możliwości w zakresie kształcenia*. Gra została przetestowana przez cudzoziemskich lektorów uczących języka polskiego jako obcego, drugiego lub odziedziczonego podczas XXXIII Letniej szkoły języka, literatury i kultury polskiej organizowanej w Cieszynie przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej UŚ. Wyrażone w części wdrożeniowej opinie pozwoliły na udoskonalenie niektórych elementów publikacji. Rozgrywkę, dostosowaną do potrzeb młodzieży na poziomie biegłości językowej B1–B2, przewidziano na 60 minut i przeznaczono dla maksimum 30 graczy, podzielonych na 5 zespołów. Ich celem jest zrealizowanie gry w plenerze – wykonanie pięciu zadań w trakcie przechodzenia trasy zawierającej wskazówki służące dotarciu do punktów z zadaniami, zdobycie kodu do kłódki, otwierającej skrzynkę („szufladkę”) z przygotowanym dla każdego zespołu elementem (znajdującego się na mecie) domku dla owadów. Nadrzędna historia fabularna skupia się wokół śledztwa, prowadzonego przez policję, poszukującą obywatelskiego wsparcia w wytypowaniu sprawcy – osoby odpowiedzialnej za pozostawienie pestycydów niebezpiecznych dla środowiska. Gra kończy się wtedy, gdy tajemnica zostanie rozwiązana, a cały domek uzupełniony dzięki odpowiedniemu wstawieniu do niego „szufladek” przez wszystkie zespoły. Podejmowane przez uczących się działania sprzyja budowaniu wspólnotowości i współodpowiedzialności za wykonanie zadań, a w perspektywie holistycznej – za dobro Ziemi. Przedstawiony projekt w pełni realizuje przytoczoną koncepcję

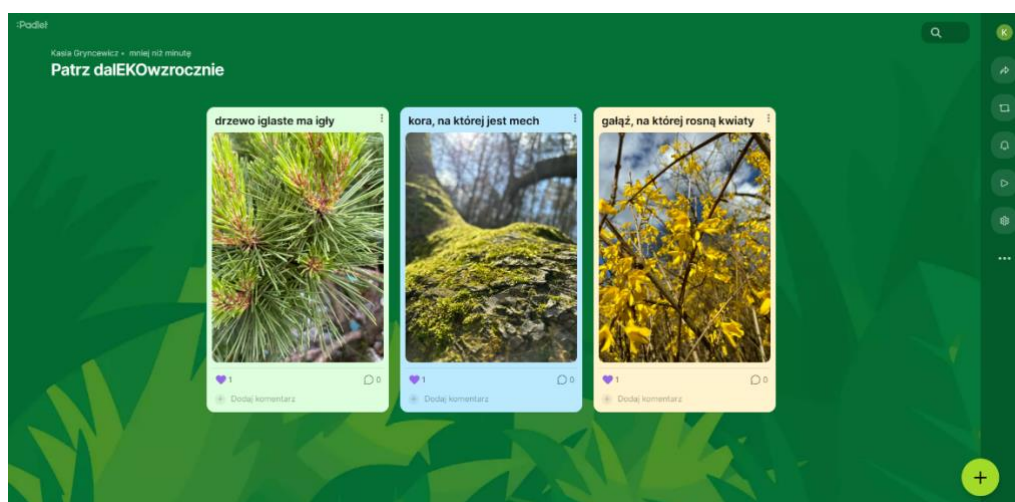
⁶ W ramach koncepcji gry „Patrz daLEKOWzrocznie” powstała druga jej wersja, przeznaczona dla młodszych odbiorców pt. „Tropem wielowiEKOWych smoków” (Gryniewicz, & Wtorkowska, 2024, in press).

dotyczącą kształtowania ładu środowiskowego autorstwa Tyburskiego i Domerackiego, a także wpływa na rozwój wszystkich trzech aspektów składających się na świadomość ekologiczną. Poza edukacją outdoorową, wspomniane aktywności wpisują się w założenia edukacji otwierającej, łączącej między innymi edukację międzykulturową i proklimatyczną. Chodzi bowiem o skupienie się wokół kształtowania wrażliwości, odpowiedzialności społecznej i przede wszystkim otwartości, przełamującej dotychczas utarte sposoby myślenia, utrudniające funkcjonowanie w czasach ginącego świata (Majbroda, 2023, p. 32). Poprzez pobudzanie uczniów do współmyślenia między innymi o środowisku, nabywają oni wiedzę dotyczącą praktyk potrzebnych do radzenia sobie w obliczu kryzysów dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości (Majbroda, 2023, p. 42).

Opracowana narracja, poruszająca globalny problem zmniejszania się populacji owadów na świecie, a także dostępne ćwiczenia, których poprawne rozwiązanie zwiastuje powodzenie edukacyjnego przedsięwzięcia, ujęto w formę cyfrowych flipbooków ukrytych pod kodami QR. Dzięki takiemu rozwiązaniu uczestnicy otrzymują natychmiastową informację zwrotną dotyczącą większości proponowanych zagadek, mają dostęp do nagrań audio, a także mogą poszerzać swoją wiedzę lub otrzymać niezbędne wskazówki, dzięki dodatkowym interaktywnym ikonom, odsyłającym ich do uzupełniających treści. Ponadto w testowej wersji gry elementy cyfrowe zwiększały atrakcyjność proponowanych aktywności i pozwalały na utrzymanie koncentracji uczestników. W sposób naturalny w grupach wyłaniał się lider, odpowiedzialny za ujawnianie treści kolejnych zadań. Pojawiały się też elementy rywalizacji, występujące przy wprowadzaniu metod grywalizacyjnych (zob. Trzcinka, 2018; Makowiec, Witoszek-Kubicka, red., 2019). Mimo nadrzędnego celu, jakim było złożenie elementów domku dla owadów w całość, każdy z zespołów chciał w jak najszybszym czasie przybyć na metę, co równocześnie zwiększało motywację do ukończenia zadania. Podczas konstruowania trasy w grach terenowych warto pamiętać o tym, aby grupy miały do przejścia jednakową odległość od startu do końca aktywności edukacyjnej.

W publikacji znajduje się słownik zawierający podstawową leksykę wraz z idiomami i przysłowiami, sygnalizującymi kulturowo-językowy obraz fauny i flory w polszczyźnie, np. *pracowity jak pszczoła; twardy orzech do zgryzienia; wiedzieć, co w trawie piszczy; im dalej w las, tym więcej drzew*. Podczas przechodzenia kolejnych etapów rozgrywki uczestnicy doskonaliły umiejętność doboru odpowiedniej końcówki fleksyjnej w rzeczownikach, słuchania

ze zrozumieniem, a także utrwalają leksykę. Wśród treści informacyjnych włączonych w zaprojektowaną fabułę, w grze znajdują się również teksty polskich pisarzy, tj. *Chrząszcz* Jana Brzechwy czy fragment fraszki *Na lipę* Jana Kochanowskiego. Utwory przybliżone uczniom mogą stać się inspiracją dla nauczyciela do omówienia wiersza i dobrania dodatkowych materiałów dostosowanych do potrzeb grupy docelowej. W trakcie gry zachęca się również graczy do sfotografowania elementów świata przyrody, których leksykalne odniesienia (nazwy) znajdują się między innymi we wspomnianym słowniku. Wykonane zdjęcia warto udostępnić w wirtualnej tablicy w aplikacji *Padlet*⁷ lub za pomocą innego, wskazanego przez prowadzącego, narzędzia internetowego.



Zrzut ekranu 1. Strona opracowana w aplikacji *Padlet*. Źródło: opracowanie własne.

Budowaniu opowieści w grze służy odpowiednia forma wizualna. Uczestnicy, we wspomnianych flipbookach przypominających fragmenty książki, mogą usłyszeć szelest odwracanych stron, przybliżających ich do poznania całej historii. Wykreowana symulacja osadzona została w świecie niefikcyjnym (uczestnicy pracują z mapą odnoszącą się do realnej przestrzeni i kodami QR w niej rozmieszczonymi), a poruszony w grze problem jest bliski realnym zagrożeniom, z jakimi mierzą się między innymi przedstawiciele władz samorządowych. W narracji już na samym początku zasugeruje się graczom, że sprawca nie miał dobrych intencji wobec otaczającej uczestników natury, podając tę postawę za antywzór

⁷ <https://padlet.com/> [dostęp: 29.02.2024].

i uzasadniając przyjęte stanowisko wybranymi faktami o szkodliwości środków chemicznych. W poszczególnych wypowiedziach zawarte są również idee i wartości proekologiczne. Jest to podkreślone w podziękowaniu, uzupełnionym o życzenia „otwartej postawy wobec wszystkich stworzeń na Ziemi” (Gryncewicz, 2023). W grze, zgodnie z postulatami skutecznej edukacji ekologicznej skonstruowanymi przez Piotra Skubałę (2010), podkreślono potrzebę szacunku wobec każdej formy życia i jej roli w przyrodzie, a także zwrócono uwagę, że „każde, nawet najmniejsze działanie, jeżeli tylko służy dobru Ziemi, ma sens i jest potrzebne” (Skubała, 2010, p.36)⁸.

Zaprojektowana rozgrywka nie ma na celu wyłonienia zwycięskiej drużyny, i choć w wielu grupach pojawi się element rywalizacji, to wieńczącym działania edukacyjne wnioskiem staje się zintensyfikowanie potrzeby wspólnego dbania o ekosystemy Planety. W trakcie podsumowania proekologicznej lekcji warto zapytać podopiecznych: *Do jakich działań zainspirowała Was gra? Co możecie zrobić dla dobra środowiska naturalnego w Waszej lokalnej przestrzeni? Czy potraficie opowiedzieć Waszym kolegom i koleżankom o roli owadów w ekosystemie?* Dzięki edukacyjnej karcie umiejscowionej w podziękowaniu za wspólnie spędzony czas uczeń może poznać szczegóły dotyczące zalet budowania domków dla owadów. Poza tym w narracji podkreślone zostają zarówno potrzeba dbania o bioróżnorodność środowiska naturalnego, prawo każdego organizmu do życia w jego naturalnym ekosystemie, zależność między światem natury i człowieka, jak również dalekowzroczne spojrzenie na konsekwencje obecnych działań człowieka zaburzających funkcjonowanie przyrody i refleksja nad tym, jak można temu przeciwdziałać. W opisywanym przedsięwzięciu nieocenioną rolę ma nauczyciel, uwrażliwiający na znaczenie relacji podopiecznych z naturą, dbający o ich bezpieczeństwo, pomagający w przypadku trudności, a także podtrzymujący atmosferę tolerancji i dobrej zabawy w otwartej przestrzeni. Wiele treści zawartych w fabule jest nacechowanych kulturowo, dlatego warto wdrożyć elementy edukacji interkulturowej, dopytując cudzoziemskich uczących się o to, czy znają: związki frazeologiczne, przysłowia, powiedzenia związane z szeroko rozumianą przyrodą. Ewaluacja to istotny etap gry,

⁸ W trakcie przeprowadzania gry warto kierować się również innymi formułowanymi przez badacza zasadami, przede wszystkim: „przedstawiać przyrodę jako całość, wielką wspólnotę niezliczonych istot, powiązanych ze sobą na wiele sposobów” (Skubała, 2010, p. 18); ukazywać człowieka jako część środowiska naturalnego i nie opierać wychowania ekologicznego na strachu (por. Skubała, 2010, pp. 22–31).

pozwalający na wyodrębnienie zalet, jak również mniej trafnych elementów rozgrywki, których poprawę należy wtenczas rozważyć. Takie działanie pozwoli na dostosowanie treści do potrzeb i oczekiwań uczących się, co równocześnie służy poprawie osiąganych przez nich efektów nauki.

4. Zakończenie

Zapewnienie skuteczności edukacji ekologicznej wiąże się z proponowaniem zespołowi klasowemu różnorodnych aktywności, zapobiegających monotonii przekazywanych treści. Gry terenowe, wchodzące w zakres edukacji outdoorowej, skupione wokół treści proklimatycznych to jeden ze sposobów uzupełniających kształtowanie świadomości tego, że związek ludzi z naturą nie może ograniczać się do prometejskiej dominacji człowieka (Mota, Delanty, 2017, p. 19) czy myśli powtarzanej przez tradycyjnych humanistów za Protagorasem, iż człowiek jest miarą wszechrzeczy (Skolimowski, 1993). Równocześnie włączanie technologii informacyjno-komunikacyjnych pomoże młodym ludziom w znalezieniu równowagi w dynamicznie zmieniającej się cywilizacji. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju koncentruje się nie tylko na przekazywaniu i zdobywaniu wiedzy, ale także na doświadczaniu, łączeniu wiedzy teoretycznej z praktyczną, co służy ułatwianiu młodzieży zrozumienia siebie i zmian w otaczającym ich świecie.

Bibliografia

- Barthes, R. (1968). Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań. *Pamiętnik Literacki*, 59(4), 327–359.
- Błajet, P. (2023). Natura – daleko i blisko. In: B. Przyborowska and P. Błajeta (eds.), *W zgodzie z naturą. Od integracji do integralności*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Budniak, A. (2012). *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Podręcznik dla studentów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cudak, R. (2020). Glottodydaktyka polonistyczna w perspektywie przemian. *Postscriptum Polonistyczne*, 26(2), 11–29. (2024, March 09). Retrieved from https://doi.org/10.31261/PS_P.2020.26.01.
- Domańska, E. (2013). Humanistyka ekologiczna. *Teksty Drugie*, 1(2), 13–32. (2024, March 09). Retrieved from <https://doi.org/10.4000/books.iblpan.1010>.

- Dzwonkowska, D. (2021). Rola narracji filozoficznej w etyce cnót środowiskowych. *Studia ecologiae et bioethicae*, 2(19), 5–15. (2024, March 09). Retrieved from <https://doi.org/10.21697/seb.2021.19.2.01>.
- Filiciak, M. (2018). Przeprojektowanie, przeprogramowanie. O jednej z możliwych ścieżek rozwoju badań kultury. *Kultura Współczesna*, 100, 105–115. (2024, March 09). Retrieved from <https://doi.org/10.26112/kw.2018.100.10>.
- Godawa, J. (2021). *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gola, B. (2022). Wychowanie do wartości ekologicznych. Którędy do budowania więzi dzieci z przyrodą?, *Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, 16, 23–58. (2024, March 09). Retrieved from <https://doi.org/10.35765/eetp.2022.1767.07>.
- Gola, B. (2023). Pedagogika ekologiczna w czasach antropocenu i antropocentryczna narracja w podręcznikach szkolnych. *Postscriptum Polonistyczne*, 31(1), 1–16. (2024, March 09). Retrieved from https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.10.
- Gryncewicz K. (2023). Patrz dalej! EKOwzrocznie. In: A. Tambor (ed.), *100 ekofaktów, o których każdy mówić powinien. Scenariusze lekcji/zajęć/warsztatów. Ekspresowe ekogry i ekozabawy*. Katowice. (2024, March 09). Retrieved from <http://polskapolkafilmowa.pl/wp-content/uploads/2022/12/scenariusze-ekozajec.pdf>.
- Gryncewicz, K., & Wtorkowska, M. (in press). (Ne)prijazni zmaji v službi polonistične ekoglotodidaktike – interkulturni pogovor o ekologiji z uporabo legend. *Jezik in slovstv*. <https://padlet.com/> [dostęp: 29.02.2024].
<https://wsjp.pl/haslo/podglad/57193/genius-loci/5161080/opiekunczy> [dostęp: 02.06.2024].
- Kizewater, A. (2023). Ku integralnemu rozwojowi. Elementy pedagogiki przeżyć w procesie glottodydaktycznym. In: B. Przyborowska and P. Błajeta (eds.), *W zgodzie z naturą. Od integracji do integralności*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Krogulec, J. (2016). Poetyka narracji środowiskowej w RPG – casus Deus Ex i Deus Ex: Human Revolution. In: R. Dudziński and A. Wróblewska (ed.), *Gry fabularne. Kultura – praktyki – konteksty*. Wrocław: Stowarzyszenie Badaczy Popkultury i Edukacji Popkulturowej „Trickster”.
- Louv, R. (2014). *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Relacja.
- Majbroda, K. (2023). Edukacja otwierająca – międzykulturowa i proekologiczna – edukacja do przyszłości? *Edukacja Międzykulturowa*, 1(20), 31–46. (2024, March 09). Retrieved from <https://doi.org/10.15804/em.2023.01.02>.
- Makowiec, M., & Witoszek-Kubicka, A. (2019) (eds.). *Grywalizacja w edukacji i biznesie*. Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.
- Mota, A., & Delanty, G., (2017). Governing the Anthropocene: Agency, governance, knowledge. *European Journal of Social Theory*, 20(1), 9–38. (2024, March 09). Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1368431016668535>.
- Murray, J. (2010). *Od gry-opowiadania do cyberdramy*, w: *Światy z pikseli. Antologia studiów nad grami komputerowymi*. Wybór i koncepcja Mirosław Filiciak. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Niesporek-Szamburska, B. (2021). Humanistyka ekologiczna w edukacji polonistycznej, czyli o zielonym czytaniu legend o jeziorze Gopło. *Annales universitatis Mariae Curie-*

- Składowska Lublin – Polonia. Sectio N – Educatio Nova*, 6, 79–92. (2024, March 09). Retrieved from <https://doi.org/10.17951/en.2021.6.79-92>.
- Papuziński, A. (1998). *Życie. Nauka. Ekologia. Prolegomena do kulturalistycznej filozofii ekologii*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Petrowicz, M. (2014). Ludo-narratywizm, czyli proceduralizm Bogosta na tle sporu ludologii z narratologią. *Replay. The Polish Journal of Game Studies*, 1, 81–91.
- Skolimowski, H. (1993). *Filozofia żyjąca. Eko-filozofia jako drzewo życia*. Tłum. J. Wojciechowski. Warszawa: Wydawnictwo Ousty Obłok.
- Skubała, P. (2010). Dekalog kompetentnego nauczyciela i ucznia – edukacja środowiskowa we współczesnej szkole. In: P. Skubała and I. Kukawka (eds.), *Zrozumieć przyrodę na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by budować motywację do działań ekologicznych. Zeszyty Ekologiczne, 1*, Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bystra, 5–39.
- Sterczewski, P. (2012). Czytanie gry. O proceduralnej retoryce jako metodzie analizy ideologicznej gier komputerowych. *Teksty Drugie*, 6, 210–228, (2024, March 09). Retrieved from <http://rcin.org.pl/dlibra/docmetadata?id=48357&from=publication>.
- Stoknes, E. (2015). *What We Think About When We Try Not To Think About Global Warming: Toward a New Psychology of Climate Action*. White River Junction, Vermont: Chelsea Green Publishers.
- Świątek, P. (2014). Rodzaje gier użytkowych (serious game) oraz ich zastosowanie w edukacji – opis zjawiska. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*, VI, 95–105. (2024, March 09). Retrieved from <https://studiadecultura.up.krakow.pl/article/view/2273>.
- Tambor, A. (2023). Ekoglottodydaktyka polonistyczna – potrzeba i prawo XXI wieku. *Postscriptum Polonistyczne*, 31(1), 1–16. (2024, March 09). Retrieved from https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.14.
- Trzcinka, M. (2018). Innowacje w edukacji – grywalizacja w procesie dydaktycznym. *Prawo i Społeczeństwo*, XVIII(1), 49–69.
- Tuan, Y.-F. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Tłum. A. Morawińska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tyburski, W. (2017). Edukacja etyczna na rzecz zrównoważonego rozwoju, In: R. F. Sadowski and Z. Łepko (eds.), *Theoria i praxis zrównoważonego rozwoju. 30 lat od ogłoszenia Raportu Brundtland*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego,.
- Wacławek, M. (2023). Człowiek naturze zgotował ten los – rzecz o wybranej reklamie społecznej na lekcji języka polskiego jako obcego. *Postscriptum Polonistyczne*, 31(1), 1–16. (2024, March 09). Retrieved from https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.01.
- Wójcik-Dudek, M. (2023). Jak być ze świata? Zwrot geologiczny i polonistyka/humanistyka terenowa w szkole. *Postscriptum Polonistyczne*, 31(1), 1–21. (2024, March 09). Retrieved from https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.03.

Marharyta Lihmanouskaya

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

e-mail: margarita.ligmanowskaya@gmail.com

Obraz miłości w rosyjskich przysłowiach i porzekadłach

Abstract: This article is devoted to Russian proverbs and sayings about love. In turn, the image of love in the selected Russian proverbs is universal and timeless. Russian proverbs and sayings about love can be used to confess one's feelings, but also to open one's eyes to the actions of a person in an allegorical sense. In this essay, a detailed narrative analysis of the selected paremics is compiled. The article also raises the question of paremy as a separate constituent unit.

Keywords: paremy, paremiology, proverbs and sayings about love, Russian language

1. Ogólna charakterystyka paremii

Na początek wyjaśnimy termin *paremia* (ros. *пословица*). Jak zauważają Nikołaj F. Alefirenko i Natalia N. Siemienienko, we współczesnych badaniach pojęcie *paremia* odnosi się do aforyzmów pochodzenia ludowego. Są to przede wszystkim przysłowia i porzekadła. Stanowią one część zasobów frazeologicznych w szerokim rozumieniu (Alefirenko, & Semenenko, 2009, p. 240). Paremie narodów świata często traktują o tych samych problemach, ale mogą różnić się w zależności od kręgu językowo-kulturowego pod względem obrazów, które się w nich pojawiają. W naszym badaniu prześledzimy obraz miłości utrwalony w rosyjskiej kulturze ludowej.

Paremie są nazywane aforyzmami pochodzenia ludowego, ponieważ ich autorami są często zwykli, anonimowi ludzie żyjący w minionych dekadach i stuleciach. Znaczna część naukowców jest zdania, że paremie należy badać odrębnie, poza frazeologią, w ramach odrębnej dyscypliny, czyli *paremiologii*. Paremiologia, dodajmy, oznacza naukę, w ramach której są badane przysłowia (WSJP PAN). Istnieje również takie pojęcie, jak *paremiografia* (ros. *пословицаграфия*) – „dziedzina wiedzy zajmująca się zbieraniem i opracowywaniem przysłów” (ibid.).

Nikołaj F. Alefirenko i Natalia N. Siemienienko zauważają, że kwestia przynależności paremii do zasobów frazeologicznych określonego języka jest dyskusyjna, gdyż przysłowia mają cechy zarówno jednostek frazeologicznych, jak i zdań oraz luźnych związków wyrazowych (Alefirenko, & Semenenko, 2009, p. 241). Odwołują się oni zarazem do uwagi

Własa P. Żukowa, który stwierdził, że główną różnicą między przysłowiem a frazeologizmem jest forma zdania, typowa dla paremii. Niezmiernie istotny jest też fakt, że przysłowia, jak piszą badacze, opierają się nie na pojęciach, jak w przypadku frazeologizmów, ale na sądach. Wszystkie te argumenty stały podstawą do wyróżnienia paremiologii jako odrębnej nauki (ibid., pp. 241–242).

W opisie paremii często zwracana jest uwaga na ich związek z kulturą i sferą wartości. Marina A. Gasonowa pisze, że zasoby paremiologiczne każdego języka są źródłem i nośnikiem informacji o narodzie i jego kulturze, pośrednio lub bezpośrednio odzwierciedlają wartości i semantykę świata oraz tę szczególną wizję, która kumuluje specyficzne postrzeganie wartości życiowych, doświadczenia historyczne i pamięć społeczności mówiącej w określonym języku (Gasonova, 2014). W literaturze przedmiotu podkreśla się też, że przysłowia odgrywają istotną rolę w kształtowaniu językowego światopoglądu, powstają one w wyniku poznania świata, a w ich semantyce utrwalane są stereotypowe sytuacje. Przysłowia są interpretacją specyficznych konceptów narodowych (Khayrullina, & Ledneva, 2015).

Analizując cechy paradygmatyczne paremii, należy pamiętać, że przysłowia i porzekadła różnią się między sobą pod względem struktury. Przysłowia zawsze mają układ zdaniowy, z kolei porzekadła mogą być zarówno w formie zdań, jak i zwrotów.

W językoznawstwie rosyjskim można wyróżnić kilka kierunków badania paremii:

- Historyczny – badanie powstawania paremii;
- Strukturalny i funkcjonalny – opis cech leksykalno-semantycznych i syntaktycznych stałych związków wyrazowych;
- Etnolingwistyczny – analiza reprezentacji rosyjskiego ludowego obrazu świata w przysłowiach (Vanina, 2021, p. 235).

2. Przysłowia i porzekadła

Przysłowia i porzekadła są elementami dziedzictwa kulturowego każdego narodu. Przekazują one historię narodu, przedstawiają typowe sytuacje życiowe, odzwierciedlają ducha narodu i jego mentalność. Przytoczmy jedną z definicji przysłowia. „Poslovitsa – èto obraznoe vyrazhenie, sozdannoe narodom i predavaemoe iz pokoleniya v pokolenie v ustnoy forme,

vyrazhayushchee zakonchennoe suzhdenie, pouchenie, primenyaemoe ko mnozhestvu skhodnykh situatsy, imeyushchee inoskazatel'ny smysl" (Žerebilo, 2010).⁴²

Przysłowie jest gatunkiem folkloru, czyli uogólnioną, aforystycznie skompresowaną wypowiedzią w formie zdania, zawierającą jakąś mądrość i pouczenie, które mogą być abstrakcyjne i ponadczasowe. Charakterystycznymi cechami przysłów są rytm i rym (БРЭ, 06.11.2022). Przysłowia nadają naszym wypowiedziom artystyczny charakter i głębszy sens. Walerij M. Mokijenko pisze, że dzięki swoim estetycznym walorom paremie „stanovyatsa vobrebovannymi khudozhnikami slova i tvortsami tekstov raznogo tipa” (Mokienko, 2010, p. 11). Najwcześniejsze przysłowia związane z kulturą rosyjską pochodzą z X wieku i można je znaleźć w dziełach literatury staroruskiej, a mianowicie w utworach *Słowo o wyprawie Igora* (XII wiek) i *Modlitwie Daniila Zatochnika* (XIII wiek)⁴³.

Między przysłowiami a porzekadłami istnieją różnice. Same terminy *poslovitsa* (przysłowie) i *pogovorka* (porzekadło) w tradycji rosyjskiej nie zawsze były jednak precyzyjnie rozróżnianie (zob. Mokienko, 2010, p. 9).

- **Pod względem celu wypowiedzi**

Przysłowie to ludowe powiedzenie, z którego wynika jakaś rada lub morał. Natomiast porzekadło, w porównaniu z przysłowiem, nie sugeruje działania i nie ma na celu moralizowania czy pouczenia.

- **Pod względem rytmu**

Przysłowie, oprócz rymu, ma także rytm. Mnóstwo przysłów składa się z dwóch rymujących się części. Nie jest to typowe dla porzekadeł, ponieważ nie są one pełnymi zdaniami (sm. *Chem otlichaetsa poslovitsa ot pogovorki?* «Argumenty i fakty»).

3. Miłość – dane słownikowe: definicje, epitety określające wyraz *lyubov'*

Jak definiowana jest miłość? W słowniku objaśniającym języka rosyjskiego Siergieja I. Ożegowa w leksemie *lyubov'* wyodrębniono dwa znaczenia:

⁴² „Przysłowie – to wyrażenie obrazowe utworzone przez lud i przekazywane ustnie z pokolenia na pokolenie, zawierające zakończoną myśl, pouczenie, stosowane w wielu podobnych sytuacjach, mające znaczenie alegoryczne” (moje tłumaczenie – M.L).

⁴³ Ros. *Molenie Daniila Zatochnika*.

1. Chuvstvo samootverzhennoy i glubokoy privyazannosti, serdechnogo vlecheniya. Naprimer, *lyubov' k Rodine, vzaimnaya lyubov'*.
2. Sklonnost', pristrastie k chemu-nibud'. Naprimer, *lyubov' k iskusstvu, lyubov' k muzyke* (Ozhegov, 1990).

A zatem wyraz może oznaczać uczucie do drugiej osoby oraz pasję (podobnie w języku polskim). W języku rosyjskim istnieje mnóstwo epitetów, które odnoszą się do pojęcia *lyubov'* w znaczeniu pierwszym. Ich przykłady można odnaleźć na przykład w słowniku epitetów języka rosyjskiego autorstwa Kirilla S. Gorbaczewicza (*Slovar' èpitetov russkogo yazyka*). Epitety zawierające bardziej szczegółową charakterystykę miłości można podzielić na dwie grupy:

1. O długości, trwałości uczuć; o czasie trwania miłości: *beskonechnaya, vechnaya, davnyaya, dolgozhdannaya, krepkaya, legkokrylaya* (poët.), *mimolyotnaya, negasnushchaya, predannaya, èfemernaya*..
2. O sile, głębi uczucia: *bezgreshnaya, bezotvetnaya, bezrassudnaya, vakkhanal'naya* (ustar.), *vsepogloshchayushchaya, zhertvennaya, zhivaya, kipuchaya* (ustar.), *nastoyashchaya, neskazannaya* (nar., poët.), *pylkaya, slashchavaya, tomnaya, fal'shivaya, tselomudrennaya, chistaya* i t. d. (Gorbachevich, 2002, pp. 96–97).

4. Analiza materiału

Przejdźmy do przykładów paremii, które zostały wybrane ze słownika przysłów zgromadzonych w XIX wieku przez Władimira I. Dala⁴⁴. Przysłowia w słowniku są ułożone tematycznie. Wybrane paremie zostały zinterpretowane przeze mnie.

1) *Oдно serdtse stradaet, drugoe – ne znaet* (dosł. *Jedno serce cierpi, a drugie o tym nie wie*) – przysłowie dotyczy nieodwzajemnionej miłości. Osoba, która cierpi z powodu skrytej miłości, boi się i nie może otworzyć się przed drugim człowiekiem oraz wyznać swoich uczuć. Rozumie ona, że nie ma prawa się przyznać (ponieważ obiekt westchnień może być żonaty lub mieć męża), aby nie skrzywdzić ani nie zniszczyć

⁴⁴ Słownik *Пословицы русского народа* ukazał się w 1862. Na potrzeby artykułu korzystamy z elektronicznego opracowania pn. *Пословицы и поговорки русского народа*.

rodziny. Czasami wyjawienie uczuć psuje relacje między ludźmi. Na przykład nieoczekiwane wyznanie zaskakuje drugą osobę i stawia ją przed trudnym wyborem – stracić silną przyjaźń, znaleźć miłość lub stracić przyjaźń i miłość.

2) ***Lyubov' zla – polyubish' i kozla*** (dosł. *Miłość jest zła, pokochasz i kozła*, por. *Miłość jest ślepa*) – ludzie wybaczą występkę osób, które obdarzają swoimi uczuciami, nie słuchają opinii innych, nie widzą wad drugiej osoby, usprawiedliwiają wszelkie negatywne zachowania, a także nie widzą nic złego w charakterze lub działaniach drugiej połówki.

3) ***Dlya milogo ne zhal' poteryat' i mnogogo*** (dosł. *Dla osoby sercu milej nie jest szkoda wiele stracić*) – osoby, które łączą poważne uczucia, są skłonne do różnych poświęceń. Na przykład odwracają się od bliskich, są gotowe przenieść się do innego miasta lub kraju, zerwać relacje z przyjaciółmi (przestać się komunikować), zmienić pracę, przyjąć inną wiarę, porzucić własne plany i cele.

4) ***Milye branyatsa – tol'ko teshatsa*** (pol. *Kto się lubi, ten się czubi*) – bez względu na to, jak poważna jest kłótnia, ludzie, którzy się kochają, nadal są w stanie się pogodzić. Różnice w związku są nieuniknione, najważniejsze jest, aby wyjść z nich bez obrażania się nawzajem i zdradzania swojej miłości. Słowo *teshit'sya* nie jest często używane we współczesnym języku rosyjskim. Obecnie używa się słowa *radovat'sya* 'cieszyć się'.

Teshit'sya – sprawiać sobie przyjemność, odczuwać zadowolenie z czegoś ('*dostavlyat' sebe chem-libo udovol'stvie, poluchat' udovletvorenje ot chego-libo*') (BTC).

5) ***Lyubov' ne pozhar, a zagoritsa – ne potushish'*** (dosł. *Miłość to nie pożar, a kiedy zapali się – nie ugasisz*) – nic dziwnego, że mówi się „uczucia wybuchły”, czasami zdarza się to nieoczekiwanie. Miłość może być też płomienna. Przysłowie nawiązuje do żywiołu ognia i dotyczy intensywności uczuć.

6) ***Vlyubilsya, kak mysh' v korob vvalilsya*** (dosł. *Zakochał się – jak mysz wpadł do pudła / kosza*) – myślę, że to przysłowie dotyczy nieodwzajemnionej miłości albo toksycznego związku. Słowem kluczem do interpretacji przysłowia jest wyraz *korob* – pudełko wykonane z kory brzozy ('*izdelie iz beresty*', Ushakov, 2012). Mysz nie może samodzielnie wydostać się z pudełka. Podobnie osoba, która znalazła się w trudnym związku, sama może nie potrafi znaleźć wyjścia z tej sytuacji. W takich związkach zwykle ludzie przepadają, jak mysz w jakimś pojemniku.

7) ***Kuda serdtse letit, tuda oko bezhit*** (dosł. *Dokąd serce leci, tam i oko biegnie*) – kiedy osoba jest zakochana, chce stale widzieć obiekt swoich uczuć. Wszyscy zakochani chcą spędzać ze sobą więcej czasu, nie rozstawać się, widywać się częściej. Przytoczmy słowa z rosyjskiej piosenki ludowej *Vdol' po ulitse metelitsa metyot*, które najlepiej oddają znaczenie tego przysłowia: *Day zhe naglyadet'sya, radost', na tebya!!!* (dosł. *Dajże napatrzeć się, miła, na ciebie!*). Osoba zakochana czasami nie może (i nie chce) oderwać wzroku od osoby, którą darzy uczuciem. Również to przysłowie zawiera archaizm *oko*, który obecnie nie jest używany w języku rosyjskim. Pojawia się on w paremiach oraz literaturze pięknej.

8) ***Lyubov' – kol'tso, a u kol'tsa net kontsa*** (dosł. *Miłość to pierścień, a pierścień nie ma końca*) – nie uciekniesz od miłości, niezależnie od tego, jaka ona jest: odwzajemniona, nieodwzajemniona, gorąca, wszechmocna. Pierścień jest symbolem nieśmiertelności, nieskończoności, władzy i miłości. Pierścień symbolizuje również więź, związek lub ślub (zob. *Kol'tso*). Miłość, która nie ma końca, oznacza wieczną miłość. Może być to uczucie nie tylko do płci przeciwnej, ale także do dzieci, rodziców, bliskich i przyjaciół.

9) ***Milogo poboi nedolgo bolyat*** (dosł. *Bicie przez ukochaną osobę nie boli długo / Ból zadawany przez ukochaną osobę szybko mija*) – z tego przysłowia, które powstało w przeszłości, wynika morał o przebaczeniu. W małżeństwie musi być wzajemny szacunek. Podnoszenie ręki na kobietę to wstyd. Jeśli kobieta bardzo kocha, może wybaczyć wszystko: przemoc, zdradę, a mężczyźni niegodni tego uczucia wykorzystują to i zachowują się niewłaściwie. Takiej postawy wobec siebie nie można jednak wybaczyć. Współczesne kobiety są silniejsze i bardziej niezależne niż kobiety w tamtych czasach.

10) ***Ne pil by, ne el, vsyo b na miluyu smotrel*** (dosł. *Nie piłbym, nie jadłbym, wciąż patrzyłbym na ukochaną*) – to przysłowie oznacza bardzo silne uczucie i miłość, osoba jest gotowa na wszelkie ofiary, aby być blisko i adorować swoją ukochaną. Słowa odnoszące się do czynności picia i jedzenia wskazują na codzienne zapotrzebowanie każdego człowieka na zdrowe funkcjonowanie organizmu. Ale wraz z nadejściem miłości w życiu człowieka potrzeby te stają się drugorzędne.

11) *Dlya milogo družhka seryozhku iz ushka* (dosł. *Dla mojego kochanego przyjaciela – kolczyk z ucha*) – poświęcenie w miłości jest obowiązkowym atrybutem związku. Człowiek nie żałuje niczego, jest gotowy spełnić każdą prośbę i każdy kaprys z powodu miłości. W dawnych czasach biżuteria dla kobiet była bardzo droga i była też oznaką ich statusu. Ozdoby nosiły bogate dziewczęta lub nakładano je od święta. Wynika z tego, że kobiety dla ukochanej osoby są gotowe oddać ostatnią, nawet najdroższą rzecz, jaką mają.

12) *Devka parnya izvela – pod svoy norov podvela* (dosł. *Dziewczyna chłopaka zadreńczyła – wokół palca owinęła*) – słowo *norov* (*nrav*) oznacza charakter, cechy człowieka. Znaczenie tego przysłowia tkwi w tym, że kobiety czasami są mocniejszą stroną w związku, decydują w nim, nie ufają, czynią wyrzuty, są zazdrosne o swojego ukochanego tylko po to, by uzależnić go od siebie i podporządkować. A jeśli mężczyzna kocha, nie pozostaje mu nic innego, jak dostosować się do charakteru swojej bratniej duszy. To przysłowie zawiera również charakterystyczny rym.

13) *Sovet da lyubov'. Na etom svet stoit* (dosł. *Miłość i rada. Na tym świat stoi*) – to stare przysłowie, które obecnie jest używane jako życzenia dla nowożeńców na weselach w krajach rosyjskojęzycznych. Słowo *sovetem* we współczesnym języku rosyjskim oznacza radę. W wiekach wcześniejszych miało ono też znaczenie zgody i przyjaźni. Por.

Sovet – soglasie, družhba, lad (ustar.) Žit' v sovete. Sovet da lyubov' (pozhelanie schastlivoy, soglasnoy zhizni) (Ushakov, 2012), czyli 'zgoda, przyjaźń, harmonia (przest.) Życ w zgodzie. Miłość i zgoda (życzenia szczęśliwego, zgodnego życia)'⁴⁵. Najważniejsze jest to, że w związku musisz rozmawiać, komunikować się wzajemnie, jak najlepiej postępować w danej sytuacji, a nie tylko decydować o wszystkim samodzielnie. Przysłowie pojawia się w jednym z utworów Aleksandra Puszkina:

Voz'mi sebe svoyu krasavitsu; vezi ee, kuda khochesh', i day vam bog lyubov' da sovet! («*Kapitanskaya dochka*»).

14) *Lyubov' nachinaetsa s glaz. Glazami vlyublyayutsa* (dosł. *Miłość zaczyna się od oczu. Człowiek się zakochuje oczami / przez oczy*) – pierwsze wrażenie jest tym, co możemy zaobserwować, to znaczy wygląd, a także to, co zapada w naszą duszę.

⁴⁵ Moje tłumaczenie – M.L.

Mianowicie: piękne (lub nie) włosy, duże oczy, figura, usta, nos. Przysłowie to można również rozumieć w następujący sposób: oczy są zwierciadłem duszy. *Glazami vlyublyayutsa* – wrażenia fizyczne są istotne; uroda, którą dostrzegamy za pomocą zmysłu wzroku, powoduje, że zakochujemy się lub nie.

15) *Staraya lyubov' dolgo pomnitsa* (dosł. *Starą miłość długo się pamięta*, pol. *Stara miłość nie rdzewieje*) – w tym przysłowiu słowa *staraya lyubov'* można interpretować jako *pierwsza miłość*, a ona właśnie jest pamiętana przez całe życie, ponieważ jest to niezwykła, wszechogarniająca i piękna miłość.

16) *Nasil'no mil ne budesh'* (dosł. *Na siłę nie zostaniesz pokochany / nie będziesz sercu miły*) – bez względu na to, jak jedna osoba stara się polubić drugą, bez względu na to, jak pięknie będzie się o nią troszczyć, druga strona może tego uczucia nie odwzajemnić: nie będzie na siłę kochać, wbrew sobie. Z tego nigdy nie wyniknie nic dobrego (por. znany cytat z twórczości Tadeusza Boya-Żeleńskiego – *Z tym największy jest ambaras, żeby dwoje chciało naraz*).

5. Wnioski

Na podstawie analizy zagadnień teoretycznych oraz wybranych paremii zostały sformułowane wnioski dotyczące zarówno konstytutywnych cech przysłów i porzekadeł, jak i zawartego w paremiach obrazu miłości.

1. Przysłowia gromadzą doświadczenia wielu pokoleń, a miłość jest jednym z podstawowych doświadczeń w życiu człowieka.
2. Miłość to wielowymiarowe uczucie, którego każdy powinien doświadczyć. Na podstawie przeanalizowanych paremii można stwierdzić, że obejmuje ona zarówno cierpienie, jak i szczęście.
3. Z przysłów wynika, że miłość wiąże się z umiejętnością przebaczenia, np. wybaczenia aktów przemocy, a także z ofiarnością, rezygnacją z własnych potrzeb i własnego dobra dla dobra osoby ukochanej.
4. Jednocześnie jest wiele przysłów, które opisują płomienną i namiętą miłość oraz pierwszą miłość, która na długo zapada w pamięć.

5. Niektóre z przysłów mogą nie mieć utrwalonych odpowiedników w języku polskim, gdyż należą do folkloru rosyjskiego, np. *Sovet da lyubov'*.
6. Morał zawarty w przeanalizowanych przysłowiach wyrażany jest w nieskomplikowany sposób – poprzez odniesienie do najprostszych obserwacji z życia, za pomocą słów kluczy, porównań do żywiołów.
7. Niektóre przysłowia mogą zawierać wyrazy i formy archaiczne, a także wyrazy, których znaczenia dziś uległy zmianie.
8. Charakterystyczną formą przysłów jest rym:
Kol'tsa – kontsa; vlyubilsya – vvalilsya; izvela – podvela; družhka – ushka.
9. Paremie o miłości mogą służyć do wyznania swoich uczuć, ale także do otwarcia oczu na postępowanie danej osoby w sensie alegorycznym.
10. Obraz miłości w wybranych rosyjskich paremiach ma charakter uniwersalny i ponadczasowy. Przysłowia o miłości zebrane w artykule będą zawsze aktualne w każdym przypadku. To skarbnica mądrości ludowej, kultury i mentalności narodowej.

Bibliografia

- Alefrenko, N.F., & Semenenko, N.N. (2009). *Frazeologija i paremiologija: Učebnoe posobie dlja bakalavrskogo urovnja filologičeskogo obrazovanija*. Moskva.
- Dal', V.I. *Poslovicy i pogovorki russkogo naroda*. (2022, November 11). Retrieved from : <http://rus-yaz.niv.ru/doc/proverbs-dal/index-tema.htm>.
- Gasanova, M.A. (2014). Istorija paremiologičeskikh issledovanij dagestanskih jazykov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*, 6. (2023, March 08). Retrieved from Elektronnyj resurs: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16949>.
- Gorbačevič, K.S. (2002). *Slovar' ėpitetov russkogo literaturnogo jazyka*. Sankt-Peterburg.
- Hajrullina, R.H., & Ledneva, A.V. (2015). Jazykovaja priroda paremij i ih rol' v formirovanii jazykovogo mirovidenija naroda. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*, 1(1). (2023, March 08). Retrieved from <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19008>.
- Kol'co. (2023, March 14). Retrieved from <https://www.newacropol.ru/alexandria/symbols/ring>.
- Kravec, S.L. (ed.). *Bol'saja rossijskaja ěnciklopedija*. (2022, November 06). Retrieved from <https://bigenc.ru/>.
- Kuznecov, S.A. (ed.) (1998). *Bol'soj tolkovyj slovar' russkogo jazyka*. Sankt-Peterburg.
- Mokienko, V.M. (2010). Sovremennaja paremiologija (lingvističeskie aspekty). *Mir russkogo slova*, 3, 6–20. (2023, March 14). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaja-paremiologija-lingvisticheskie-aspekty>.
- Ožegov, S.I., & Švedova, N.Ju. (eds.) (1990). *Slovar' russkogo jazyka, 23-e izdanie*. Moskva.

- Slabodjan, E. (ed) (2014). *Čem otličaetsja poslovica ot pogovorki?*, 06.14.2016, «Argumenty i fakty». (2023, March 31). Retrieved from <https://aif.ru/dontknows/eternal/1375623>.
- Ušakov, D.N. *Tolkovyj slovar' Ušakova*. (2023, March 08). Retrieved from <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=71962>.
- Vanina, O.V. (ed.) (2021). *Ėnciklopedija dlja škol'nikov i studentov*. Minsk.
- Zherebilo, T.V. (2010). *Slovar' lingvističeskich terminov, 5-e izdanie* (2023, March 09). Retrieved from <https://rus-lingvistics-dict.slovaronline.com/>.

Alicja Magdziak

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

alicja_magdziak@o2.pl

Wizje przeszłości w powieściach *Jan z Tęczyna* Juliana Ursyna Niemcewicza i *Dziennik Franciszki Krasieńskiej* Klementyny z Tańskich Hoffmanowej

Abstract: The aim of the article is to present cultural and communicative memory based on the historical novels *Jan z Tęczyna* by Julian Ursyn Niemcewicz and *Dziennik Franciszki Krasieńskiej* by Klementyna Hoffmanowa. I used methodological applications of Astrid Erll, Jan and Aleida Assman to show the genesis of return to the past and Sarmatian ideology in XIX century. Selected works of cultural theory of literature helped me to present autobiographical threads and process of writing novels by Julian Ursyn Niemcewicz and Klementyna Hoffmanowa.

Keywords: cultural memory, communicative memory, past.

Kiedy we Francji rozpoczęła się Wielka Rewolucja, za cztery lata Rzeczpospolitą szlachecką miał czekać drugi rozbiór. W związku z burzeniem starego porządku pojawił się ogólnoeuropejski uczuciowy stosunek do przeszłości i jej pamiątek, który Alina Witkowska nazwała tradycjonalizmem (Witkowska, 1962, p. 192). Z pewnością oba te przełomowe wydarzenia historyczne były jedną z przyczyn skierowania się ku temu nurtowi. Zarówno rewolucję, jak i rozbiory można interpretować jako śmierć, która staje się podwaliną kultury pamięci (J. Assmann, 2009, p. 63-64). Jednak to nie pokolenie Mickiewicza, filomatów, o których pisze Witkowska, rozpoczęło powroty do przeszłości, ale ostatni klasycyści – ludzie, którzy przeżyli utratę państwowości i musieli zareagować na nową rzeczywistość. Polska literatura doczekała się mesjanizmu Woroniczowskiego, ód napoleońskich Kajetana Koźmiana, wielu powieści pseudohistorycznych (m.in. powieści Anny Mostowskiej czy *Dwaj Panowie Sieciechowie* Juliana Ursyna Niemcewicza) oraz słynnej bajki Ignacego Krasickiego *Ptaszki w klatce*, która chyba najlepiej oddaje sedno doświadczenia pokolenia Niemcewicza i innych członków Towarzystwa Przyjaciół Nauk.

«Czegoż płaczesz? — staremu mówił czyżyk młody —

Masz teraz lepsze w klatce niż w polu wygody».

«Tyś w niej zrodzon — rzekł stary — przeto ci wybaczę;

Jam był wolny, dziś w klatce — i dlatego płaczę». (Krasicki, 1830)

Klementyna z Tańskich Hoffmanowa, urodzona w roku 1798, była tym młodym czyżykiem z utworu Krasickiego, który nie pamięta Polski przedrozbiorowej. O dziejach ojczyzny dowiadywała się z „Kuriera Polskiego”, który „wciąż odbijał dawne obrazy” (Hoffmanowa, 2006, p. XVII.) Jednak głównym źródłem informacji dla młodej Hoffmanowej były opowieści Marianny ze Świdzińskich Lanckorońskiej, kasztelanowej połanieckiej, zmarłej w 1826 roku, oraz pani Anieli Szymanowskiej z Izdebną, córki Barbary Świdzińskiej, która była siostrą Franciszki Krasieńskiej. Pisarka czerpała również wiedzę od swojej babki Magdaleny Czempińskiej. Na akcję *Dziennika Franciszki Krasieńskiej* wybrała lata 1759-1760, czyli przeszłość nieodległą, o którą z łatwością mogła zapytać najstarszych członków rodziny. Praktykę bazowania na żywych wspomnieniach, wiedzy biograficznej, nieformalnej, opisywanie przeszłości sprzed około sześćdziesięciu lat nazwać można realizacją idei pamięci komunikatywnej, zdefiniowanej w XX wieku przez Jana i Aleidę Assmanów. (Assmann, 2009, p. 88). Jedynie inspiracja widokiem ruin zamku w Janowcu („Pierwszy raz w życiu na takiej będąc wysokości, nieznanych dotąd doznałam uczuć”; Hoffmanowa, 2006, p. XIX) stanowi element symboliczny, który wspomnieni badacze uznali za cechę pamięci kulturowej (Assmann, 2009, p. 88). Swoje wrażenia Hoffmanowa oddała w romantycznym opisie zamku Krasieńskich: „Niektórzy mówią, iż nasz zamek o czterech piętrach, z czterema narożnikami, otoczony rowem pełnym wody, z mostem zwodzonym, w kraju skalistym i wśród lasów położony, jest nader smutny; ja tego bynajmniej nie doświadczam [...]” (Hoffmanowa, 2006, p. 12). Tradycja ustna, niepoważana przez oświeconych, zdecydowanie zdominowała wiedzę archiwalną czerpaną z „Kuriera”, mimo że i ta zawsze selekcyjowała przeszłość i w ten sposób subiektywnie ją kształtowała. Jedna lub kilka osób decydowało, co w danym numerze „Kuriera” się znajdowało.

Doświadczenie Hoffmanowej w zbieraniu materiałów znalazło swoją reprezentację w *Dzienniku Franciszki Krasieńskiej*. Pamięć głównej bohaterki kształtował ojciec – największy autorytet. Prowadzona przez niego księga z umieszczonymi w niej mowami, manifestami, uniwersalami, listami, paszkwilami i wierszami ułożonymi chronologicznie stała się dla Franciszki niedoścignionym wzorem. Dlatego też własne zapiski uznała za „ramotę”. Biograficzny sposób zapisywania pamięci był zarówno w połowie XVIII wieku, jak i początku XIX, kiedy tworzyła Hoffmanowa, lekceważony. Franciszka historię swojej rodziny: Korwinów z Krasieńskich „zna jak pacierz”. W narracji łączy dzieje indywidualne z narodowymi. Wygląd

jej siostr wydaje się tak samo ważny, jak opis sporu między zwolennikami Augusta III Sasa a poplecznikami Stanisława Leszczyńskiego. *Dziennik Franciszki Krasieńskiej* stanowi zapis historii prywatnej, która została wpisana z wielką historię postrzeganą oczami szesnastoletniej dziewczyny, a nie doświadczonego polityka czy historyka. Opowieść ma na celu utrwalenie dawnych wydarzeń dla kolejnych pokoleń („Może kiedy, kiedy po mojej już śmierci, kto ten dziennik znajdzie, i wnuki nowe w nim dla siebie wyczytają rzeczy?”; Hoffmanowa, 2006, p. 5).

Kiedy Julian Ursyn Niemcewicz przystąpił do pisania Jana z Tęczyna, zdecydował się na złoty wiek XVI, w którym dzieje Polski były najświetniejsze, a klasycyzm był w rozkwicie. Ze względu na tak odległy czas nie mógł skorzystać z „opowieści babć”, jak zrobiła to Hoffmanowa. Sięgnął do źródeł literackich (Jan Kochanowski, Mikołaj Rej), legend (obraz Barbary Radziwiłłówny) oraz do archiwów. Podobnie jak na Hoffmanową, inspiracją do tworzenia dzieła był widok zamku:

W roku 1811 Niemcewicz zwiedził ruiny zamku Tęczyńskich w Tęczynku pod Krakowem, a opis jego zostawił w swoich *Podróżach historycznych*. Ruiny te wywarły na nim wielkie wrażenie. Zadumał się wtedy pisarz nad losem możnych Toporczyków, którzy za króla Ludwika trzysta chorągwi stawili do boju, a później tak nagle wymarli w połowie XVII wieku. (Dihm, p. LVIII)

Niemcewicz do pisania romansu historycznego podszedł jak prawdziwy historiograf. Nie myślał wprawdzie o wątku romansowym, ale o najważniejszych wydarzeniach historycznych: koronacji Barbary, sprawach mołdawskich, wojnie inflanckiej, unii lubelskiej, staraniach księcia Jana finlandzkiego o rękę królowej Katarzyny (Dihm, 1954, p. LX). Pierwotne trzy pierwsze rozdziały ostatecznie umieścił po dzisiejszym czwartym (Dihm, 1954, p. LXII). Pisarz przedstawił opisy obrad sejmowych szlachty nad małżeństwem Zygmunta Augusta z Barbarą Radziwiłłówną (rozdział V), pechową wizytę Zygmunta Augusta i jego narzeczonej w świątyni korynckiej (rozdział VI) oraz koronację Barbary (rozdział VII). Barwnie opisał również miejsca związane z rodem Tęczyńskich, chociażby kościół Bożego Ciała⁴⁶ w Kraśniku, gdzie znajdują się groby tejże rodziny. Historyk i pisarz zrekonstruował przeszłość, którą odnalazł w archiwum.

⁴⁶ Dziś jest to Bazylika Wniebowzięcia NMP.

Nie mógł sięgnąć do żywej pamięci jak Hoffmanowa, ponieważ pamięć ta „umarła” wraz ludźmi pamiętajacymi wiek XVI. Autor *Jana z Tęczyna* bazował na tradycji, która wykształciła się w ciągu dwóch stuleci – stąd odwołania do twórczości Jana Kochanowskiego, ideologii sarmackiej czy bezkrytycznych sądów, że wiek XVI jest „jedną z najświetniejszych epok naszych” (Niemcewicz, 2003, p. 5). W romansie historycznym nieraz pojawiają się odwołania do „pamiętek” – figur pamięci, idei, którą rozpoczęła Izabela Czartoryska w Puławach. Kiedy Tęczyński w pierwszym rozdziale przybył do domu, wszystkie przedmioty wywołały w nim nostalgię: „Im bardziej się zbliżał, tym bardziej każda krzewina, każdy dom, każdy kamień nawet słodkie dzieciństwa odnawiały w nim pamiętki” (Niemcewicz, 2003, p. 14). Zamek wisznicki pełen jest takich przedmiotów, które zachwyciły samego Augusta Zygmunta:

Resztę poranka strawił król na oglądaniu pysznych zamku wisznickiego pomieszczeń. Lśniły się wszędy ogromne stosy sreber i złota, srebrne wanny, cebry, perłowe konchy na podstawach z drogich kamieni, dęte ze złota małe posągi i rozmaite drogich ciekawości przedmioty. Najdłużej atoli zastanawiał się król nad obrazami, wizerunki dawnych sławnych Polaków i zwycięstw przez nich odniesionych przypominającymi. (Niemcewicz, 2003, p. 68)

W utworze „pamiętki” pełnią funkcję symboliczną. Bohaterowie obdarowują się nimi, by pamięć o konkretnych wydarzeniach czy ludziach nie odeszła w zapomnienie. Na uczcie, poprzedzającej koronację Barbary Radziwiłłówny, gospodarz wręczył gościom drogocenne przedmioty: „Lecz nie tu koniec gospodarza hojności: wszyscy panowie i dworcy królewscy odebrali od niego pamiętki. Ci konie, owi pierścienia, inni łańcuchy, lamy złote i tym podobne” (Niemcewicz, 2003, p. 69). Pulars z pierścieniem włosów i portretem, który podarowała królowa Cecylia Janowi na drogę, ma w sobie znamiona cudowności: „[...] portret ten wysliznął mu się z ręki i wraz w falach morskich pogrążonym został. [...] lubo daleki od zabobonów, smutne przecucia karmić zaczął w umyśle” (Niemcewicz, 2003, p. 165).

Czasy Zygmunta Augusta nie są z pewnością prapoczątkiem państwa polskiego, jednak wiek XVI dla Niemcewicza i jemu współczesnych był rodzajem mitu, arkadią, do której czytelnicy mogli się przenieść w dobie kryzysu państwowego. Przeszłość ukazana w dziele jest rodzajem pamięci kulturowej.

Choć *Jan z Tęczyna* i *Dziennik Franciszki Krasieńskiej* nie są kronikami, to w istotny sposób wpływają na rozumienie dziejów narodu. To właśnie ten rodzaj literatury, która czerpie z tradycji i może dodawać nowe znaczenia, a nie „księgę” ojca Franciszki czyta się w wieczorami, by umilić sobie wolny czas. Niemcewicz i Hoffmanowa jako pisarze nie byli pierwszymi „architektami”, którzy projektowali przeszłość. Nie bez powodu ten pierwszy tak często odwoływał się w swoim utworze do Jana Kochanowskiego. *Jan z Tęczyna* i *Dziennik Franciszki* jako utwory popularne, a nie kanoniczne (Erll, 2009, p. 223), realizują idee pamięci kulturowej, ponieważ w latach 20. XIX wieku trafiły do szerokiej publiczności, i dlatego przekazały pewne obrazy przeszłości, które utrwaliły się w polskiej świadomości zbiorowej. Liczne opisy uroczystości, strojów polskiej szlachty, nawiązania do historii rodowej i państwowej, ożywianie postaci historycznych tworzą barwny rys polskiej obyczajowości, kultywowanej przez dziesięciolecia. Działania te oddają wizję polskiej obyczajowości, która zachowała się przez dziesięciolecia. Zrekonstruowana pamięć o przeszłości w badanych powieściach stała się „dźwignią świadomości narodowej” (Grabowski, 1976, p. 392). Utwory takie jak *Dziennik Franciszki Krasieńskiej*, *Jan z Tęczyna* czy *Śpiewy historyczne* umacniały „[...] poczucie więzi wszystkich Polaków z ich wspólną przeszłością [...]” (Grabowski, 1976, p. 392). Zabieg ten nie tworzył pewnego azylu czy utopii oraz nie hamował działań w dążeniu do odzyskania niepodległości, lecz umacniał więź między teraźniejszością i przyszłością. Pomagał zachować przynależność narodową w ciągu stu dwudziestu trzech lat.

Przeszłość ukazana w *Janie z Tęczyna* i *Dzienniku Franciszki Krasieńskiej* ma swoje odzwierciedlenie elementach ozdabiających szkielet fabuły. Są to opisy Polaków pamiętek, uroczystości, turniejów rycerskich. Wszystko to przedstawione zostało w barwach sentymentalno-sarmackich. Oświeceni zwalczali sarmatyzm, który kwitł w wieku XVI i XVII. W „Monitorze” w 1765 roku pojawił się wiele znaczący wpis na ten temat: „bałwany sarmatyzmu, które przez dwieście lat naród nasz czyniły pośmiewiskiem uczeńszych” (Bachórz, & Borkowska, 2016, p. 523). Jako wady sarmackie wymieniano: megalomanię, podszyte tchórzostwem zawadiactwo, skłonność do burd, pijaństwo, pieniactwo, nieuctwo, prowincjonalizm, fanatyzm, ksenofobię (Bachórz, 2016, p. 523). Niektóre z tych poglądów wysmiewała ówczesna literatura, m.in. *Sarmatyzm* (1784) Franciszka Zabłockiego. Kilka lat po pierwszym rozbiore Polski niechęć do sarmatyzmu zaczęła słabnąć – dostrzegano zarówno wady, jak i zalety tego nurtu (Ignacego Krasickiego *Pan Podstoli*, 1778–1784; Juliana Ursyna

Niemcewicza *Powrót posła*, 1791). Ceniono sobie szczególnie przywiązanie do tradycji szlacheckiej (Bachórz, & Borkowska, 2016). Jednak Alina Witkowska podkreśliła, że gdyby nie oświeceniowa myśl Sejmu Wielkiego, ówczesny tradycjonalizm, który nawiązywał do ideologii sarmatyzmu, byłby ślepą megalomanią.

Wydaje się, że wyrastająca w podobnych warunkach obrona wartości narodu zaprowadziłaby tradycjonalizm w zupełnie bezwyjściowe zaułki taniej apologii, gdyby nie kilka okoliczności, które dość zasadniczo zaważyły na jego rozwoju. A więc z publicystyki Sejmu Czteroletniego, z zażartych polemik z reakcją obskurancko-arystokratyczną wywodzący się krytycyzm Kołłątaja, Stanisława Kostki Potockiego, Niemcewicza, którzy nawet w okresie porzbirowych skłonności do idealizacji zawsze mieli do powiedzenia jakieś gorzkie, a niekiedy kąśliwe uwagi o politycznych chorobach Rzeczypospolitej. (Witkowska, 1962, p. 199–200)

To oświeceni – uczeni i intelektualiści – byli autorytetami, nauczycielami przeszłości. Zaczęło się to zmieniać w wieku XIX, kiedy sumieniem narodu został poeta (Sobieraj, 2008, p. 29). Jednak Niemcewicz występował najpierw z pozycji uczonego polityka i historyka: „w dziejach naszych są wady i zalety, ale czernią naród ci, którzy «winowajcze rozszarpanie onego na próżno usprawiedliwić szukają»” (Witkowska, 1962, p. 197). Kiedy rozpoczął pisanie powieści o tematyce historycznej, zmienił nieco swoją rolę. Jednak wciąż przyświecała mu myśl wypracowana przez Towarzystwo Przyjaciół Nauk, którego był członkiem – należało podtrzymać w świadomości ludu wszystko, co polskie, by utrata państwowości nie spowodowała wynarodowienia Polaków. Zadanie przypisano literaturze, która miała dbać o język ojczysty i utrwalać przeszłość o dziejach Polski (Grabowski, 1976, p. 259).

Do podtrzymywania ducha narodu w literaturze przysłużył się sarmatyzm, który w przypadku *Jana z Tęczyna* i *Dziennika Franciszki Krasieńskiej* należy rozumieć nie jako mit czy relikw, ale ideologię (Grabowski, 1976, p. 16). Powyższe powieści zostawiły ślad w kulturze polskiej. Do idei w nich ukazanych nawiązywali tacy pisarze jak Ignacy Kraszewski, Józef Korzeniowski czy Henryk Sienkiewicz. Julian Ursyn Niemcewicz urodzony w roku 1758 był jednym z klasycystów, którzy poczuli się odpowiedzialni za zachowanie polskiej narodowości w świadomości społecznej. Klementyna z Tańskich Hoffmanowa, tylko rok starsza od Adama Mickiewicza, stała się kontynuatorką misji wypracowanej przed jej narodzinami.

Niemcewicz, jako człowiek przełomu XVIII i XIX wieku, odwołuje się w swoim dziele do takich idei Sarmatyzmu, jak kultura średniowiecza (wiara w cuda i magię), wzorzec Polaka-katolika, providencjalizm, kult dawności czy rola kobiety jako przyjaciela (Kostkiewiczowa, 1977, p. 640) (pani Stadnicka), ale poddaje też krytyce wolność szlachecką (liberum veto)⁴⁷. Widać to wyraźnie w obradach sejmowych nad możliwym zawarciem związku małżeńskiego między królem i Barbarą. Kiedy próbowano wybrać marszałka, zaproponowano głosowanie większościowe: „Ten tylko będzie, przerwał młody Jan Zamojski, kogo większość obierze, pójdźmy na krysk” (Niemcewicz, 2003, p. 47). Wzorzec złego szlachcica (interesowanie się własnym położeniem, a nie sprawą przyszłości narodu) reprezentuje biskup Gamrat:

Dawne obowiązki dla królowej matki każą mi przeciwieć się nienawistnemu jej z Barbarą małżeństwu, bojaźń ściągnięcia niechęci Augusta, utracenia przez to lub prymatury, lub biskupstwa krakowskiego, trwogą i niespokojnością przeraża [...] widzę, że baba (królowa Bona) niewiele już dzisiaj znaczy i bezpieczniej trzymać się z królem. (Niemcewicz, 2003, p. 26-27)

W powieści pojawia się również tajemnicza postać kobieca. Poznajemy ją dzięki relacji Teodorowej, postaci z gminu. To ona nazywa ją wprost czarownicą, przywołuje legendę o Łysej Górze, mówi o smarowaniu nagiego ciała olejkami i lataniu na miotle. Do *Jana z Tęczyna* wkradają się wierzenia ludowe, która zaczęły być modne z nastaniem wieku XIX. Owa czarownica jest powiązana z dworem Tęczyńskich. Służy seniorowi rodu, ojcu Tęczyńskiego, który wierzy w astrologię. Przewidziała ona niebezpieczeństwo, w jakim znalazła się Zofia Tęczyńska: „Gdy już godzina na wzajemnych upływa rozmowach, pałaca uplecione z rozmaitych ziół na kominie wróżka krzyknęła przeraźliwie: Co prędzej na pomoc jej spieszcie!” (Niemcewicz, 2003, p. 121).

Z drugiej strony w *Janie z Tęczyna* występuje obraz sarmatyzmu rozumiany w sposób romantyczny (Waśko, 2001). Dzieło Niemcewicza oddaje obyczaj i osobliwy styl Polaka-Sarmaty, który jest zdecydowanie wartościowany pozytywnie. Liczne uczty, święta, turnieje rycerskie opisane w utworze, mające cechy sarmackie, służą budowaniu kultury pamięci. W powieści jest wiele licznych opisów strojów sarmackich. Dwa ostatnie rozdziały *Jana z Tęczyna*

⁴⁷O interpretowaniu przeszłości *Jana z Tęczyna* jako teraźniejszości pisał w opracowaniu do powieści Jan Dihm.

nawiązują do kultu ziemiaństwa i „człowieka poczciwego”, którego utosabia pastor na wyspie Hitteren. Bohater, podobnie jak Tęczyński, wojował w młodości, ponieważ „żywe i gorące są w tym wieku wszystkie nasze uczucia”, lecz z biegiem czasu dostrzegł zalety spokojnego życia na własnej ziemi:

Porównując te w złocistych podwojach burzące się zawsze namiętności z pokojem sumienia, z zadowoloną miernością naszą, szczerze westchnąłem do poziomej lepianki mojej, do mych rodziców, do Marysi, do lubych sąsiadów moich.
(Niemcewicz, 2003, p. 247)

Do najważniejszych uroczystości, jakie mają miejsce w *Janie z Tęczyna*, należą turniej rycerski oraz koronacja Barbary Radziwiłłówny. Turniej, w którym bierze udział Ferdinand don Medina Czeli, przypomina pojedynki z romansów prowansalskich. Przy jego opisie Niemcewicz nie pożałował sobie lekkiej kpiny, polskiej rubaszości:

Hiszpan tarczę obu rękoma podnosząc do góry, zwrócone mając ku gankowi oczy spiął konia ostrogami, puścił na Podlodowskiego i tak silnie uderzył, iż Podlodowski, dużo podchmielony na uczcie, zsunął się z konia i upadł na ziemię. Już don Alonzo pyszny z zwycięstwa swego kładł mu nogę na piersi i chciał zdzierać zbroje, gdy Podlodowski porwał się na nogi i dobył oręża. (Niemcewicz, 2003, p. 32)

Koronacja Barbary Radziwiłłówny na królową Polski nosi znamiona przyszłych nieszczęśliwych wydarzeń. Obraz przyszłej królowej spłonął, a ona sama straciła przytomność, a po otrzeźwieniu solami powiedziała: „Ach! wszystko – rzekła z westchnieniem – [...] potwierdza smutne me bliskiego końca przecucie” (Niemcewicz, 2003, 72). Na nic zdały się bogate stroje, odśpiewanie pieśni, rozrzucone kwiaty, płonące ognie, zjazd ważnych osobistości. Barbara niedługo po tym umarła.

Obraz pamiątek w powieści Niemcewicza mamy już na pierwszych stronach. Przedmioty religijne, jakie znajdują się w domu gospodyni, świadczą o dużym przywiązaniu do wiary katolickiej:

Kiedy się gospodyni krząta około wieczerzy, podróżni, siadłszy na ławie, przypatrywali się ochędóństwu izby. Była ona dość obszerna, z dużym w progu ode drzwi kominem, cała wybielona; **wisiał na ścianie obraz Matki Boskiej**

Częstochowskiej, przy nim duża gromnica malowana i wyłaczana wokóło, małymi wstążeczkami niebieskimi i czerwonymi przewiązywana, z drugiej strony mały loretański dzwoneczek i kilka wianków święconego ziela [podkr. - A.M.]. (Niemcewicz, 2003, p. 10)

Owa gospodyni to Teodorowa. Była mamka Tęczyńskiego kocha głównego bohatera jak syna. To do niej Jan zwraca się „mamo”. Jednak relacja ta nie jest obustronna, gdyż Teodorowa nazywa wychowanka paniczem. Bohaterka reprezentuje cechy matki, która okazuje miłość, gdy karmi swoich bliskich: „Trzeba, żeby się mój Jaś posilił, będzie miał wyborny rosół i grzybek z świeżych jaj [...]”. (Niemcewicz, 2003, p. 9)

W *Dzienniku Franciszki Krasieńskiej* pamiętki mają wagę bardziej prywatną. Jest to przede wszystkim księga prowadzona przez ojca głównej bohaterki. Są to też portrety rodu Lubomirskich: „Książę Marcin, idąc za miłym i nauczającym przodków naszych obyczajem, którzy przechowywali starannie portrety znaczniejszych z familii osób i pamięć znakomitszych ich czynów, umyślił wszystkie podobne zabytki Lubomirskich rodu w jednej zgromadzić sali” (Hoffmanowa, 2006, p. 129). Te przestrzenne ramy pamięci byłyby niczym bez ustnej opowieści księcia Marcina, którą Franciszka streściła w dzienniku. Historia zaczyna się od prapoczątku, od trzech braci Lubomirskich herbu Śreniawa: Joachima, Jacka i Przemysława, którzy przed 1088 rokiem podzielili się przypisanymi im prawem boskim ziemiami. Narratorka przedstawia historię rodową utrwaloną w dokumencie urzędowemu. Franciszka nie przekształca prawdy historycznej w legendę, ale dokładnie relacjonuje żywoty Lubomirskich. Podąża ona obyczajem księcia Marcina i innych przodków – jak najlepiej chce utrwalić pamięć o polskich magnatach: Joachimie, Stanisławie, Janie Kazimierzu Lubomirskich, księżniczce Ostrogskiej, Krystynie Ligęziance. Inaczej czyni z własną rodziną – Korwinami herbu Ślepowron.

Franciszka Krasieńska rozpoczyna swój dziennik od opisanie genealogii swojego dostojnego rodu szlacheckiego – Korwinów herbu Ślepowron. Zhańbienie nazwiska byłoby dla niej największym grzechem: „[...] to znakomite nazwisko nosząc, broń Boże! Aby go kiedy splamić miała, owszem radabym uświetnić [...]” (Hoffmanowa, 2006, p. 4). Wspominanie przodków ma charakter oficjalny, a nie prywatny. Franciszka podkreśla przede wszystkim ich zasługi dla kraju: „[...] Andrzej Krasieński, hetmaniąc ludziom księcia Konrada, poległ mężnie

na Bukowinie roku 1497, w owej niepomyślnej za Jana Olbrachta Wołochom wyprawie, w której niemało walecznych Polaków zginęło” (Hoffmanowa, 2006, p. 7). Na początku XVIII wieku (akcja powieści dzieje się w roku 1759) wspomnianie zmarłych w ten sposób było czymś obowiązkowym. Ta praktyka przyczyniła się również do kształtowania kultury pamięci, którą zdecydowała się wskrzesić zapewne sama autorka, kiedy wprowadziła ten koncept do swojego utworu. Na temat rodziny tworzono różne mitologie (Grabowski, 1976, p. 23-24) i *Dziennik Franciszki Krasieńskiej* również to uwzględnia: „Ród Korwinów znany jest w Polsce od Bolesława Wstydlwego; za jego panowania Warcisław Korwin, ze starodawnej rzymskiej rodziny [...]” (Hoffmanowa, 2006, p. 6). To poczucie godności, dostojności i wyższości własnego rodu ma swoje odbicie w opisie życia dworskiego:

[...] szczególny to człowiek [Macieńko], a powiadają, że dawniej takich ludzi bardzo wiele bywało, i nie mógł się żaden dwór obejść bez takowego; niby on jest głupi, niespełna rozumu, a tymczasem bardzo trafnie o wszystkim sądzi i często bardzo dowcipnie się odezwie. [...] Każdy ma swojego służkę, jednego po węgiersku, drugi po kozacku ubiera; to moja największa zabawa patrzeć, jak każdy z nich w czasie obiadu lub wieczery za panem swoim stoi, zagląda mu na jego talerz ciekawie, oblizuje się [...] bo to, co mu pan zostawić raczy, całym jest jego jadłem. (Hoffmanowa, 2006, p. 14-15)

Franciszkę interesuje przede wszystkim tradycja rodowa, która jeszcze w XVIII wieku miała przełożenie na wizję dziejów całego państwa. To szlachta miała przywileje i uważała się za naród. Udoskonalanie własnej historii rodowej, tendencje do mitologizacji przeniosły się na myślenie o dziejach całej Polski (Grabowski, 1976, p. 30). Tworzenie tej mitycznej wspólnoty, która wywodziła swoje początki od postaci biblijnych czy rzymskich bohaterów było sprzeczne z hasłami o równości i wolności szlacheckiej (Klimowicz, 2002, p. 13). Rozbiory – symboliczna śmierć Polski – sprawiła, że literatura i opinia publiczna przeszła od skrajnego potępienia sarmatyzmu (m.in. *Sarmatyzm* Zabłockiego) do jego apoteozy (m.in. *Jan z Tęczyna* i *Dziennika Franciszki Krasieńskiej*). Powrót do idealizacji pochodzenia rodowego w dziele Hoffmanowej wydaje się oczywisty. Kiedy Polska znikła z mapy świata, ważne było zachowanie narodowości, państwowości w nas samych – to my, panowie szlachta, jesteśmy narodem.

Bibliografia podmiotowa

- Hoffmanowa, K. (2006). *Dziennik Franciszki Krasińskiej w ostatnich latach panowania Augusta III pisany*. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.
- Niemcewicz, J. U. (2003). *Jan z Tęczyna*. Kraków: Universitas.

Bibliografia przedmiotowa

- Assmann, J. (2009). Kultura pamięci. In: M. Saryusz-Wolska (ed.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka* (pp. 41–59). Kraków: Universitas.
- Bachórz, J. (ed.) (2016). *Słownik krytyki literackiej 1764-1918: Pojęcia – terminy – zjawiska – przekroje*. Toruń-Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Chachaj, M. Timofiejew, A. (ed.) (2019). *Oświeceniowe zapisywanie pamięci*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Dihm, J. (1954). *Wstęp*. In: J. U. Niemcewicz, *Jan z Tęczyna*. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.
- Erll, A. (2009). *Literatura jako medium pamięci*. In: M. Saryusz-Wolska (ed.), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka* (pp. 179–203). Kraków: Universitas.
- Grabowski, A. F. (1976). *Myśl historyczna polskiego oświecenia*. Warszawa: PIW.
- Greenblatt, S. (2006). *Poetyka kulturowa: pisma wybrane*. Kraków: Universitas.
- Janion, M. Żmigrodzka M. (1978). *Romantyzm i historia*. Warszawa: PIW.
- Kleiner, J. (1975). *Sentymentalizm i preromantyzm: studia inedita z literatury porozbiorowej 1795-1822*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Klimowicz, M. (1997). *Oświecenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kostkiewiczowa, T. (ed.) (1977). *Słownik literatury polskiego oświecenia*. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.
- Krasicki, I. (1830). *Ptaszki w klatce*. (2024, April 21). Retrieved from <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/ptaszki-w-klatce.html>.
- Leder, A. (2014). *Prześniona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Opacki, I. (1970). Pomnik i wiersz. Pamiętka i poezja na przełomie oświecenia i romantyzmu. *Roczniki Humanistyczne*, XVIII(1), 19–56.
- Przybylski, R. (1983). *Klasycyzm, czyli prawdziwy koniec Królestwa Polskiego*. Warszawa: PIW.
- Saryusz-Wolska, M. (ed.). (2009). *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*. Kraków: Universitas.
- Skwarczyńska, S. (1975). *Pomiędzy historią a teorią literatury*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Sobieraj, T. (2008). Kulturowy model dziewiętnastowieczności. *Wiek XIX: Rocznik Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza*, 1, 1938.
- Waśko, A. (1995). *Romantyczny sarmatyzm: tradycja szlachecka w literaturze polskiej lat 1831-1863*. Kraków: Wydawnictwo Arcana.
- Waśko, A. (2015). *Historia według poetów. Myślenie metahistoryczne w literaturze polskiej (1764-1848)*. Kraków: Wydawnictwo Arcana.

Witkowska, A. (1962). *Rówieśnicy Mickiewicza: życiorys jednego pokolenia*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Karolina Sycha

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

karolina.sycha@o2.pl

Cuestionando las normas. Monstruosidad como estrategia de supervivencia en un relato de María Fernanda Ampuero

Abstract: The objective of the present article is to analyse a specific behaviour that breaks with the stereotypes presented in the story titled “Subasta” written by María Fernanda Ampuero. The main character breaks with the typical responses to the masculine violence. In the second subsection there are mentioned some legal provisions that refer to human rights which should be respected by everyone. This article proves that the different attitude towards life isn’t necessarily disadvantageous and that we should never give up in protecting ourselves against violent behaviour instead of accepting it.

Keywords: literature, violence, human rights

1. Introducción

En el presente trabajo se analizará el relato de la escritora ecuatoriana, María Fernanda Ampuero, “Subasta” que forma parte de la antología publicada en 2018 bajo el surgente título *Pelea de gallos*. La autora crea un mundo narrativo donde la protagonista ha de afrontar una realidad muy triste, sin embargo, es una realidad que -en el extratexto- viven muchas mujeres de los países hispanoamericanos. Se expone la dureza de la vida a la que tiene que enfrentarse una chica joven en su camino hacia la adultez a raíz de la discriminación de las mujeres en estas sociedades, casi objetización, y su fuerte sexualización. En este sentido, la obra no solo formula una crítica corrosiva a esa lacra social, sino que también propone estrategias de supervivencia y soluciones ilustradas en la figura de la joven. El objetivo del siguiente trabajo es analizar la psicología social codificada en “Subasta”, es decir, demostrar cómo el entorno influye en el comportamiento de los jóvenes y explicar por qué es bueno cuestionar las actitudes prototípicas y las convicciones estereotipadas.

2. El argumento del relato

Empecemos este apartado con la explicación del título de la obra analizada, “Subasta”. Según la RAE, *subasta* significa:

1. f. Venta pública de bienes o alhajas que se hace al mejor postor, y regularmente por mandato y con intervención de un juez u otra autoridad.

2. f. Adjudicación de una contrata, generalmente de servicio público, como la ejecución de una obra, el suministro de provisiones, etc., a quien presenta la propuesta más ventajosa.⁴⁸

Partiendo de estas dos definiciones se puede explicar de manera general que *subasta* designa una venta organizada en la cual el precio del bien vendido depende de la mejor oferta propuesta por un comprador.

Ahora bien, la autora del texto emplea este vocablo con el fin de referirse a un acontecimiento que comparte algunas de las características mencionadas en las definiciones citadas. No obstante, el factor clave de la venta organizada en el relato es su carácter delictivo e ilegal. Para ser más exactos, en esta subasta el bien comercial lo constituyen los humanos. La libertad es uno de los derechos fundamentales del ser humano y uno la adquiere por el simple hecho de nacer. Según la Constitución de la República del Ecuador⁴⁹:

Art. 66. **Se reconoce y garantizará a las personas:**

[...]

3. El derecho a la integridad personal, que incluye:

a) La integridad física, psíquica, moral y sexual.

b) **Una vida libre de violencia** en el ámbito público y privado. El Estado adoptará las medidas necesarias para prevenir, eliminar y sancionar toda forma de violencia, en especial la ejercida contra las mujeres, niñas, niños y adolescentes, personas adultas mayores, personas con discapacidad y contra toda persona en situación de desventaja o vulnerabilidad; idénticas medidas se tomarán **contra la violencia, la esclavitud y la explotación sexual**.

[...]

29. **Los derechos de libertad** también incluyen:

a) El reconocimiento de que todas las personas nacen libres.

b) **La prohibición de la esclavitud, la explotación, la servidumbre y el tráfico** y la trata de seres humanos en todas sus formas. El Estado adoptará medidas de prevención y erradicación de la trata de personas, y de protección y reinserción social de las víctimas de la trata y de otras formas de violación de la libertad.

Como se puede observar, la ley orgánica de Ecuador de 2008 garantiza a los ciudadanos que sean tomadas las medidas adecuadas en ocasiones mencionadas arriba. La situación de las personas que acabaron vendidas en la subasta puede ser considerada como un acto de

⁴⁸ Término “subasta” en el Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española: <https://dle.rae.es/subasta> [access: 04.07.2022].

⁴⁹ Constitución de la República del Ecuador: https://www.finanzas.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/03/constitucion_de_bolsillo.pdf [access: 04.07.2022].

esclavización, ya que los vendedores se apoderaron y se apropiaron de las víctimas de este procedimiento criminal. De hecho, tanto los comerciantes como los clientes les trataban como objetos.

Ecuador es miembro de la Organización de Estados Unidos cuya fecha de admisión es 1945⁵⁰. Por esto, el país entendido como el conjunto de los ciudadanos debe respetar las leyes proclamadas por el órgano deliberativo de la ONU. Uno de los actos jurídicos más importantes lo constituye la Declaración de los derechos humanos de 1948. Según la Declaración⁵¹:

Art. 3. **Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad** y a la seguridad de su persona.

Art. 4. **Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre**; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Art. 5. Nadie será sometido a torturas ni a penas o **tratos crueles, inhumanos o degradantes**.

Por consiguiente, de acuerdo con este acto jurídico, que forma parte de *fontes iuris* internacionales, los actos que violan la libertad de una persona como la esclavitud, están prohibidos. La actividad de los traficantes del relato “Subasta” comparte las características de la trata de personas que es ilegal porque es un acto violador y cruel dirigido contra la libertad de un individuo.

A pesar de la poca extensión del texto, el argumento de la obra es bastante complejo. La trama empieza con la información sobre la infancia de la protagonista narrada en forma de una analepsis, es decir, se cuentan los acontecimientos del pasado en el tiempo real del desarrollo de la acción. Ella es la persona que narra toda la historia, por lo tanto, en esta obra hay un narrador autodiegético. El padre de la chica era gallero y ella a menudo le acompañaba en ver las peleas de gallos. La protagonista, frecuentemente, tenía que limpiar la sangre, los excrementos y los gallos muertos después de las peleas. Además, la acosaban los hombres que venían a ver las peleas de gallos. El ambiente en que vivió la chica se puede describir como patológico, ya que a los varones que la rodeaban les gustaba tomar mucha bebida alcohólica y ver la agresión. Eran violentos y abusadores. A pesar de que tenía miedo tanto a estos hombres como a ver los gallos morir, la niña lo aguantó hasta cierto punto porque constantemente le

⁵⁰ Ver la página web de la ONU: <https://www.un.org/es/about-us/member-states> [access: 04.07.2022].

⁵¹ Declaración de los derechos humanos: <https://www.registrocivil.gob.ec/wp-content/uploads/2015/04/DECLARACION%20DE%20LOS%20DERECHOS%20HUMANOS.pdf> [access: 04.07.2022].

sonaba en la cabeza una frase que le decía su padre: “Ya, no seas tan mujercita.” (Ampuero, 2018, p. 6). No obstante, la protagonista decidió oponerse al maltrato que sufría y encontró una manera inusual para acabar con los abusos. Por ejemplo, cuando iba a dormir cubría su cuerpo con la sangre de los gallos muertos y colocaba sus cabezas entre sus piernas para que aquel que quiera levantar su falda se las encontrase. Con ello buscaba producir asco y miedo en los varones que empezaron a decirle *monstrua* y dejaron de acosarla. La analepsis se produce a raíz de ciertos sonidos y olores en el lugar donde se encuentra en el presente de la narración, que le hacen recordar el pasado y su infancia en un entorno eminentemente machista, agresivo y abusador en potencia. Este lugar es de cautiverio al que fue llevada, según revela el texto, al ser secuestrada por un taxista. La chica no es la única persona vendida en la subasta. Aunque tiene la cara cubierta con un trapo, logra escuchar voces tanto masculinas como femeninas de las demás víctimas que piden auxilio, lloran, demuestran el temor que sienten. Al final llega el turno de la protagonista que ella describe de la siguiente manera (Ampuero, 2018, p. 10):

Quando me toca a mí, pienso en los gallos. Cierro los ojos y abro mis esfínteres. Es lo más importante que haré en mi vida, así que lo haré bien. Me baño las piernas, los pies, el suelo. Estoy en el centro de una sala, rodeada por delincuentes, exhibida ante ellos como una res y como una res vacío mi vientre. Como puedo, froto una pierna contra la otra, adopto la posición de una muñeca destripada. Grito como una loca. Agito la cabeza, mascullo obscenidades, palabras inventadas, las cosas que les decía a los gallos del cielo con maíz y gusanos infinitos. Sé que el gordo está a punto de dispararme.

Mientras las demás víctimas del secuestro mostraban el miedo que sentían, la protagonista recurre a las mismas estrategias que la habían estado salvando de los abusos a lo largo de su vida. Contrariamente a lo convenido socialmente, sobre todo en lo que se refiere a la feminidad (mujer pasiva, víctima), ella adopta un comportamiento raro por no decir monstruoso a la luz de nuestra cultura: defeca en público, se cubre de heces, se ríe como loca. El rechazo que provoca lo no normativo la salva del destino esclavo al que están condenadas las demás: nadie quiere pagar por ella ni un centavo, se halla fuera del mercado sexual.

3. La protagonista *versus* la sociedad

En primer lugar, haremos un acercamiento al papel del padre desempeñado en el crecimiento de la chica. Una de las cuestiones más destacables en este ámbito es el uso del vocablo *mujercita* por el hombre. De hecho, del contexto se da a entender que una *mujercita* es un ser miedoso,

emocional y débil (Bukhalovskaya, & Bolognesi, 2021, p. 92). El padre probablemente quiere que su hija sea valiente o que simplemente deje de llorar pero esto al principio provoca que la chica aguante el maltrato y el acoso sexual. Afortunadamente, esta conducta de la niña no dura mucho tiempo porque la protagonista encuentra una solución alternativa que le ayuda a espantar a los opresores y salvarse (Ampuero, 2018, pp. 5–6). El hecho muy perturbador es la actitud de los varones, a saber, ellos ni tienen miedo de que el padre de la niña les pueda ver acosándola. Parece que es algo normal en ese grupo social, acosar sexualmente a una chica joven. No obstante, la protagonista se rebela a este tratamiento y, por eso, estos hombres empiezan a llamarla *monstrua*, porque se opone y esto constituye una fuente de temor creciente en ellos (Ampuero, 2018, pp. 6). El comportamiento de la niña es inesperado, atípico y peculiar. Ella no deja que los demás la controlen y se aprovechen de su cuerpo. Una *mujercita* prototípica lloraría y actuaría como una víctima típica mientras que la protagonista resiste, ella rompe con la expectativa basada en los estereotipos sexistas.

En segundo lugar, es importante describir la actitud de la protagonista y otros personajes durante la subasta. A los compradores, la chica les describe como violadores, asesinos y ladrones (Ampuero, 2018, p. 9). Además, les asocia con los galleros alcohólicos de su infancia. En el relato aparecen también otros personajes que acaban vendidos en la subasta. Uno de ellos es un hombre que está aterrizado todo el tiempo y pide infructuosamente a los responsables por la subasta que lo suelten porque tiene hijos (Ampuero, 2018, p. 9). No obstante, este tipo de comportamiento vulnerable no produce ningún impacto en los vendedores, más bien, parece que ver el sufrimiento y el miedo les resulta placentero (Ampuero, 2018, p. 8):

Más allá, a la derecha, se escuchan murmullos, una chica que llora, no sé si la misma que ha llorado antes. El gordo dispara y todos nos tiramos al suelo como podemos. No nos ha disparado, ha disparado. Da igual, el terror nos ha cortado en dos mitades. Se escucha la risa del gordo y sus compañeros.

En el texto se describe detalladamente el acto de subastar a Nancy, una de las víctimas. Para presentarla a los compradores, el hombre la desnuda y, luego, toca su cuerpo comentándolo de manera obscena (Ampuero, 2018, pp. 9–10):

A Nancy el gordo la desnuda. Escuchamos que abre su cinturón y que abre los botones y que le arranca la ropa interior, aunque ella dice *por favor* tantas veces y con tanto miedo que todos mojamos nuestros trapos inmundos con lágrimas. Miren este culito. Ay, qué cosita. El gordo sorbe a Nancy, el ano de Nancy. Se escuchan lengüeteos.

Los hombres azuzan, rugen, aplauden. Luego el embestir de carne contra carne. Y los
aullidos. Los aullidos.

Nancy no se opone, solamente sigue diciendo *por favor* para que los opresores le dejen libre (Ampuero, 2018, p.10). La chica muestra su fragilidad y debilidad que es característico de una víctima prototípica. Parece que los participantes de la subasta se divierten mucho durante este evento y disfrutan de observar a las víctimas aterrorizadas. Les gusta ver los actos de agresión y sentir este poder de apropiarse de otra persona. De hecho, la vida de una persona está en sus manos porque pueden hacer lo que les da ganas y eso les permite sentirse como unos seres superiores. Sin embargo, la protagonista rompe con este comportamiento prototípico. En el artículo de Bukhalovskaya y Bolognesi (2021, p.96) se describe este hecho de la siguiente manera:

Este gesto de resistencia o, mejor, de supervivencia, la convierte en un monstruo, es decir, en un individuo que se rebela a la hegemonía y, por tanto, representa un peligro para la estabilidad de esta.

Para ser más exactos, lo que la convierte en un monstruo es el hecho de vaciar el vientre y reírse durante la exposición ante los participantes de la subasta. La actitud de la protagonista es tan inesperada que paraliza a todos los presentes en ese lugar. Los varones, muy valientes y seguros de sí mismos al principio de la subasta, quedaron con miedo tras ver esas escenas (Ampuero, 2018, pp. 10–11). Al final del relato la narradora describe (Ampuero, 2018, p. 10):

El gordo no sabe qué hacer.
—¿Cuánto dan por este monstruo?
Nadie quiere dar nada.

Como se puede notar, la protagonista logró salvarse de una manera parecida a la que recurrió durante su niñez. El hecho más destacable es la resistencia y la oposición ante las reglas extraoficiales según las cuales funciona la sociedad. Las personas suelen adoptar comportamiento conforme al rol que les toca desempeñar en un momento dado sin cuestionarlo. A su vez, la protagonista es creativa y no tiene miedo de rebelarse, y esto es lo que les asusta a los demás. Ellos saben exactamente que no disponen del poder de controlarla, por eso, prefieren atribuirle el nombre de *monstrua* y no acercarse a ella.

4. Conclusiones

Para concluir, hay que subrayar que la protagonista no se incorporó a la sociedad de manera irreflexiva. De hecho, la chica desde que era pequeña experimentaba los actos de violencia y acoso. No obstante, rechazó las convicciones y costumbres de la sociedad para defenderse. La joven decide rebelarse para que no le hagan daño las personas más poderosas que ella. Con este fin, se atreve a mostrarse como una persona loca y asquerosa. La protagonista prefiere ser *monstrua* antes que *mujercita* porque no quiere caer víctima de la violencia de una sociedad profundamente machista. En eso consiste su fuerza: atreverse a cuestionar la norma social que la condena al lugar de la víctima, a salirse de ella aun a riesgo de ser rechazada, le da el poder y le salva de su triste destino. Si se hubiera comportado según la expectativa y la exigencia de los demás, habría sido violada como otras personas secuestradas.

El coraje de la chica guarda también, no cabe duda, un sentido metafórico. A lo largo de la vida, los seres humanos van forjando una postura ideológica que creen propia. Sin embargo, hay que tener conciencia de que nadie se cría en un vacío ideológico; por el contrario, la cultura en que nacemos y los discursos dominantes (el entorno social, la familia, la escuela, la iglesia, la TV, etc., aquello que Althusser llama “aparatos ideológicos del Estado”) siempre influyen en la conformación del individuo, su cosmovisión y forma de ser y estar (*habitus* de Bourdieu), con más intensidad en la infancia y la pubertad. El entorno social, a menudo, interviene o intenta hacerlo para influir en la formación de la visión del mundo de un adolescente. Como demuestra la postura presentada por la protagonista, siempre conviene cuestionar las ideas promovidas por otras personas en lugar de aceptarlas indiscriminadamente.

Bibliografía

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Ampuero, M. F. (2018). *Pelea de gallos*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Balza, I. (2011). Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de la vulnerabilidad y exclusión. *Dilemata*, 7, 57–76.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bukhalovskaya, A., & Bolognesi, S. (2021). Monstrua y subalterna: la resistencia en “Subasta” (2018), de María Fernanda Ampuero. *Árboles y Rizomas*, 3(1), 87–100.

Galindo Núñez, M. A. (2021). Inocencia quebrantada. El uso de lo grotesco en *Pelea de Gallos* de María Fernanda Ampuero. *Sincronía*, 79, 334–344.

Sitografía

Constitución de la República del Ecuador, https://www.finanzas.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/03/constitucion_de_bolsillo.pdf [access: 04.07.2022].

Declaración de los derechos humanos, <https://www.registrocivil.gob.ec/wp-content/uploads/2015/04/DECLARACION%20DE%20LOS%20DERECHOS%20HUMANOS.pdf> [access: 04.07.2022].

“Ecuador” [Naciones Unidas]. Estados miembros, <https://www.un.org/es/about-us/member-states> [access: 04.07.2022].

“subasta” [Real Academia Española]. Diccionario de la lengua española, <https://dle.rae.es/subasta> [access: 04.07.2022].

Patrick John Waiswa

Marie Curie Skłodowska University, Lublin

waiswapatrick15@gmail.com

Human Rights in a Global Digital Age: An Optimistic Perspective

Abstract: This article explores the complex relationship between human rights and technology in the ever-changing global digital landscape. It methodically investigates the various effects of technological breakthroughs on human rights, including both hopeful pathways and current issues. Using a nuanced perspective, the article examines concerns such as privacy violations, cybersecurity risks, and the growing digital divide. Through detailed analysis, it emphasises the importance of ethical frameworks and joint efforts to negotiate the complex terrain of the digital age, assuring the protection and progress of fundamental human rights.

Keywords: Human Rights, Digital Age, Technology

1. Introduction

1.1 Overview of the intersection of human rights and the digital age

As human rights and technology become increasingly intertwined, there are both opportunities and challenges to consider (Aizenberg, 2020, p. 25). While technology facilitates global expression and activism, it raises privacy concerns, concerns about surveillance, and concerns about oppression (West, 2019, pp. 20–41). Increasing inequalities are caused by online censorship, digital surveillance, and biased algorithms (Gran, 2021, pp. 1779–1796). Privacy rights are being jeopardized by unprecedented government and corporate monitoring abilities (House, 2016, p. 12). As a result of the digital revolution, traditional rights, such as freedom of expression and assembly, are increasingly being exercised online (Balkin, 2016, pp. 325–382). Adaptable legal frameworks and ethical considerations are needed to balance technological innovation with fundamental rights (Mantelero, 2018, pp. 754–772). To ensure technology fosters positive social change, international collaboration and ongoing dialogue are crucial (Lukesch, 2020, p. 7407).

1.2 Article statement

In this age of fast technological innovation, the convergence between technology and human rights has emerged as a complex and dynamic terrain (Beniger, 2009, p. 37). This article has looked into the dual nature of this relationship, revealing both the optimism and the fears that

came with it. On the one hand, technological breakthroughs provide unparalleled prospects for the promotion and protection of human rights by promoting worldwide communication, information access, and advances in healthcare and education. In contrast, there has been a growing concern about the possible misuse of technology, which includes anything from mass surveillance and privacy violations to the development of autonomous weaponry and the exacerbation of social disparities (Chesney & Citron, 2019, p. 1753). This article has provided a through detailed examination of these opposing viewpoints, shedding light on the complex interplay between technology advancement and the protection of fundamental human rights in our increasingly digitalized world.

2. Historical backdrop

2.1 The evolution of technology and its impact on human rights

Technology has a dual impact on human rights; it was initially praised for improving communication and information availability (Kraut, 1998, p. 1017). However, worries have arisen regarding infringements such as digital spying and AI, which threaten privacy and freedom (Feldstein, 2019, p. 48). Governments and businesses seize power, jeopardizing personal freedom (Shirky, 2011, pp. 28–41). Technology has become a tool for both liberty and tyranny, empowering activism while also facilitating disinformation campaigns (Resnick, 2013, p. 55). Facial recognition and predictive policing have sparked concerns about discrimination, particularly among marginalized communities (Brayne, 2017, p. 977). The convergence of technology and human rights prompted a global discussion about ethical frameworks and policies (Risse et al., 1999, p. 117). Efforts including lobbying for digital rights, enhancing data privacy, and promoting transparency in developing technologies (Ndou, 2004, p. 7). Finally, technology is a double-edged sword that provides connectedness while also jeopardizing privacy, freedom, and dignity (Bietti, 2020, p. 45).

2.2 Key milestones and technological advancements

In recent decades, disruptive technologies such as the internet, cellphones, and artificial intelligence have transformed human life (Makridakis, 2017, p. 46). The internet emerged in the late twentieth century, connecting the world and transforming communication (Castells,

2013, p. 67). AI breakthroughs, like OpenAI's GPT-3 model, as well as advances in genomics and electric vehicles, have accelerated progress (Bommasani et al., 2021, p. 112). Cloud computing enhanced data capacities, and CRISPR gene editing transformed biotechnology (Ibrahim et al., 2022, p. 89). The Human Genome Project, launched in 2003, cleared the path for personalized treatment (Ginsburg & Willard, 2009, p. 243). Future prospects include quantum computing, 5G connectivity, and biotechnological developments, all of which promise to drive more transformation and innovation (Diamandis & Kotler, 2020, p. 75).

3. Positive impacts of technology on human rights

3.1 Access to Information

a) Technology's impact on information globally

Technology has greatly improved worldwide access to knowledge by removing geographical obstacles and revolutionizing communication (Darwish & Lakhtaria, 2011, p. 208). The internet and digital platforms have made knowledge democratized, allowing people all over the world to gain quick access to information (Björgvinsson et al., 2010, p. 88). Search engines such as Google allow access to a vast amount of information, while online libraries and databases provide academic resources (Gusenbauer & Haddaway, 2020, p. 45). Social media platforms allow for the rapid broadcast of news and information, resulting in a more interconnected global community (Kietzmann et al., 2011, p. 112). Mobile devices improve accessibility by allowing users to keep informed on the go (Ginsburg & Willard, 2009, p. 277). Furthermore, technology has accelerated the creation of instructional tools, making learning resources accessible to a wide range of individuals (Diamandis & Kotler, 2020, p. 75; Perez, 2003, p. 112). Overall, technology improvements have played a critical part in leveling the information playing field, allowing individuals and communities all over the world to access, share, and contribute to vast amounts of knowledge (Darwish & Lakhtaria, 2011, p. 34; Björgvinsson et al., 2010, p. 88; Gusenbauer & Haddaway, 2020, p. 45; Kietzmann et al., 2011, p. 112).

b) Examples of social media and online platforms aiding in the spread of awareness

Social media and online platforms have been instrumental in raising global awareness about a variety of concerns (Saud et al., 2020, p. e2417). For example, campaigns like #MeToo gained traction on platforms such as Twitter, allowing survivors to share their stories and spotlight the

prevalent issue of sexual harassment (Gieseler, 2019, p. 56). During natural catastrophes, platforms such as Facebook and Instagram are critical tools for broadcasting real-time information, organizing relief efforts, and connecting impacted people with resources (Imran et al., 2015, p. 102). Furthermore, health awareness efforts, such as those for COVID-19, use channels like Instagram and TikTok to disseminate educational content and challenge disinformation (Basch et al., 2021, p. 34). Activism and social justice issues have a tremendous voice on platforms such as YouTube, where video makers reinforce vital ideas, promoting worldwide unity (Lievrouw, 2023, p. 78). In essence, social media and online platforms have become useful instruments for increasing awareness, forming communities, and mobilizing collective action on a wide range of topics.

3.2 Activism and Advocacy

a) Digital platforms mechanisms to individuals and organisations towards human rights

Individuals and organisations can advocate for human rights more effectively thanks to digital channels that facilitate communication (Bennett, 2003, p. 145). Social media platforms such as Twitter and Facebook are powerful tools for activists, allowing them to magnify voices, distribute information globally, and mobilise support (Kavada, 2015, p. 876). Real-time involvement on these platforms creates community and solidarity, allowing for the speedy spread of information and raising public knowledge of human rights problems (Van Dijck et al., 2018, p. 92). Online petitions on platforms such as Change.org allow people to voice their support directly, demonstrating the aggregate strength of grassroots movements (Karpf, 2016, p. 112). Digital platforms also play an important role in documenting and exposing human rights violations through citizen journalism, which democratises information and holds criminals accountable (Gang, 2010, p. 77). Overall, these platforms serve as catalysts for democratising advocacy, using technology to promote and preserve human rights around the world (Diamond & Plattner, 2012, p. 145).

b) Case studies of successful online movements

One notable example of a successful online movement is the #MeToo movement, which gained traction in 2017 (Levy & Mattsson, 2023). Founded by activist Tarana Burke, the campaign became popular on social media channels, urging survivors of sexual harassment and assault to share their experiences (Brandt & Kizer, 2019, p. 143). It soon surpassed digital bounds, resulting in a global reckoning with sexual misconduct and abuse of power (Fileborn & Loney-Howes, 2019, p. 3). Another example is the ALS Ice Bucket Challenge, which went viral in 2014 (Pressgrove et al., 2018, p. e1586). This campaign attempted to increase awareness and funding for Amyotrophic Lateral Sclerosis (ALS) (Mehta et al., 2016, p. 1). Participants would film themselves dumping buckets of ice water over their heads, encouraging others to do the same and donate to ALS research (Schlaile et al., 2018, p. 947).

The challenge became a cultural phenomenon, with celebrities and ordinary people alike taking part, ultimately generating millions for ALS research and considerably expanding public awareness of the disease (Pressgrove et al., 2018, p. 56; Lerner, 2006, p. 112). This viral campaign leveraged social media's vast reach, demonstrating how online communities can drive significant fundraising efforts and spotlight lesser-known causes. Similarly, the #MeToo movement harnessed the power of digital platforms to bring attention to widespread issues of sexual harassment and assault, leading to tangible societal and legal changes (Levy & Mattsson, 2023, p. 45; Brandt & Kizer, 2019, p. 78). Both of these campaigns highlight the transformative ability of online platforms to mobilize people and impact real-world change (Fileborn & Loney-Howes, 2019, p. 34; Jackson et al., 2020, p. 90). The role of these digital movements underscores the capacity for virtual spaces to facilitate collective action and drive significant, real-world outcomes.

3.3 Education and Awareness

a) The role of technology in educating people about their rights

Technology plays an important role in educating people about their rights by making information easily accessible and widely available (Bennett et al., 2008, p. 780). Online platforms, mobile applications, and websites are significant means for spreading legal information, allowing people to better understand their rights (O'Reilly, 2011, p. 25). Social

media platforms help to disseminate legal information, increasing community knowledge and engagement (Ventola, 2014, p. 495). Educational apps and online courses provide interactive and user-friendly platforms for learning about legal rights, allowing people to better navigate complicated legal systems (Kumar et al., 2020, p. 4185). Furthermore, technology allows for real-time updates on legal developments, ensuring that individuals are informed about changes in laws and regulations (Hashem et al., 2015, p. 105). Overall, technology acts as a democratising force, removing obstacles to legal knowledge and empowering people to express their rights in an informed and proactive manner (Sclove, 1995, p. 112).

b) Online courses, webinars, and digital resources promoting awareness

Online courses, webinars, and digital tools serve critical roles in raising awareness across multiple fields (Palloff & Pratt, 2007, p. 156). These dynamic platforms provide individuals with a quick and accessible approach to expand their knowledge and keep updated about important problems (National Research Council, 2000, p. 210). Organisations and specialists use online courses to spread information on a wide range of issues, from environmental sustainability to mental health awareness. Webinars allow participants to communicate with subject matter experts, which fosters a sense of community and collaboration (Xie et al., 2020, p. 178). Digital resources, such as e-books, infographics, and online articles, can be quickly shared to educate a large worldwide audience (Smiciklas, 2012, p. 125). This digital world not only democratises access to knowledge, but it also empowers individuals to take proactive steps towards constructive societal change (Bennett, 2008, p. 100). As the demand for flexible and remote learning grows, these online resources are critical in increasing awareness and cultivating a well-informed and involved global community (Trilling & Fadel, 2012, p. 135).

4. Negative Impacts of Technology on Human Rights

4.1 Privacy Concerns

a) The challenges posed by digital surveillance and data breaches

Digital monitoring and data breaches provide important issues, raising worries about privacy, security, and the potential exploitation of personal information in the modern era (Solove, 2004, p. 37). The widespread adoption of digital technologies allows for the collection of massive

amounts of data without explicit authorization, resulting in the degradation of civil liberties by governments, companies, and criminal actors (Bennett et al., 2011, p. 105). Unauthorised access in data breaches is a serious issue, which cybercriminals use to compromise personal data, financial records, and critical government information (Cheng et al., 2017, p. 125). Identity theft, financial losses, and reputational damage are all possible consequences (Agrafiotis et al., 2018, p. 25). Constant surveillance raises ethical considerations, calling into question the delicate balance between security and privacy (Nissenbaum, 2004, p. 119). Continuous monitoring can chill free speech and personal expression, creating a society in which people fear repercussions for their beliefs or behavior (Barendt, 2005, p. 72). Striking a balance between security and privacy is critical in navigating the complexities of the digital age for secure and ethical technology use (Filkins et al., 2016, p. 155). Addressing these challenges requires a multifaceted approach that includes robust cybersecurity measures, protective legal frameworks, and public awareness about digital technology risks and benefits (Shackelford & Craig, 2014, p. 119).

b) The implications for individual privacy rights

The rapid growth of technology, particularly in surveillance, data collection, and artificial intelligence, has important consequences for individual privacy rights (Tene & Polonetsky, 2012, p. 239). Individuals are at greater risk of having their personal information gathered, analyzed, and potentially misused as smart devices, social media, and surveillance technologies become more commonplace (Westin, 2003, p. 431). The challenges posed by digital surveillance and data breaches are significant, raising worries about privacy, security, and the potential exploitation of personal information in the modern era (Solove, 2004, p. 112). This raises worries about privacy erosion, as users may unintentionally give up their personal information in return for convenience or connectivity (Tene & Polonetsky, 2012, p. 239). Furthermore, the use of advanced algorithms and AI-driven systems for profiling and targeted advertising raises privacy concerns by allowing the manipulation of human preferences and behaviors (Campbell et al., 2020, p. 227). Governments and corporations must find a balance between technological innovation and individual privacy rights through transparent legislation and ethical practices to ensure that technology's benefits do not come at the expense of personal privacy (Citron, 2009, p. 61; Singer & Friedman, 2014, p. 89).

4.2 Cybersecurity Threats

a) Analysis of the increasing threat of cyber-attacks on human rights organisations

The growing threat of cyberattacks on human rights organisations endangers the core ideals of freedom, privacy, and advocacy (Citron, 2009, p. 45). Because these organisations rely primarily on digital channels to monitor and expose human rights violations, they are potential targets for unscrupulous actors looking to disrupt their activities (Singer & Friedman, 2014, p. 78). Cyber assaults can leak sensitive information, jeopardise source confidentiality, and make it difficult to effectively remedy human rights breaches (Hathaway et al., 2012, p. 112). State-sponsored institutions, hacktivists, and criminal organisations may use sophisticated methods to infiltrate networks, perform surveillance, or propagate misinformation (Denning, 2001, p. 89). The consequence goes beyond data breaches, possibly silencing voices advocating for justice and equality (Fiss, 2009, p. 56). As technology improves, human rights organisations must invest in strong cybersecurity safeguards to secure their important work and the people they speak for against digital dangers (Zimmermann & Renaud, 2019, p. 34). International cooperation and support are required to combat the growing threat of cyber-attacks on these critical institutions (Shackelford & Andres, 2010, p. 971).

b) Examples of cyber-attacks affecting individuals' rights and freedoms

Cyber-attacks, such as ransomware and phishing, endanger individuals' rights by compromising privacy, security, and personal information (Lallie et al., 2021, p. 45). Individuals are the targets of state-sponsored cyber-attacks, which violate their rights to free expression, association, and privacy (Hathaway et al., 2012, p. 112). Government-mandated online surveillance or censorship exacerbates these worries (Bambauer, 2009, p. 78). Compromises in healthcare data jeopardise privacy and medical secrecy, perhaps leading to identity theft or prejudice (Tene & Polonetsky, 2012, p. 56). In conclusion, cyber-attacks have far-reaching ramifications for rights and freedoms, affecting privacy, security, and personal information (Westin, 2003, p. 89). Addressing these dangers requires a holistic approach that includes enhanced cybersecurity measures, increased public awareness, and international collaboration (Soomro et al., 2016, p. 34).

4.3 Digital Divide

a) Effects of unequal access to technology on social and economic disparities

Unequal access to technology exacerbates social and economic inequities by resulting in a digital divide that increases existing imbalances (Beunoyer et al., 2020, p. 67). Individuals with restricted access encounter challenges to learning important skills and information, which limits their involvement in the digital economy (Robinson et al., 2015, p. 112). This exclusion reinforces a cycle of disadvantage, as those who lack proper digital access struggle to compete in the job market and gain access to online educational resources (Howard, 2019, p. 45). Furthermore, differences in access to information contribute to unequal opportunities, limiting social mobility (Corak, 2013, p. 78). The digital divide exacerbates existing social inequities, disproportionately impacting marginalized areas (Robinson et al., 2015, p. 112). Bridging this gap is critical for creating diversity, boosting economic mobility, and ensuring that technology serves as an equalizer rather than a source of additional social separation (Warschauer, 2004, p. 89).

b) The global implications of the digital divide

The digital divide, or the disparity in access to and use of digital technology, has far-reaching global repercussions (Van Dijk & Hacker, 2003, p. 56). Nations with poor digital infrastructure confront obstacles to economic development and social advancement, limiting their ability to participate in the global information economy (Dahlman et al., 2016, p. 89). This discrepancy also affects education, as kids in technologically challenged locations do not have access to internet resources, restricting their learning prospects (Bozkurt et al., 2020, p. 112). Furthermore, the digital divide can exacerbate socioeconomic inequities by barring marginalized populations from the benefits of technology, hence strengthening existing societal divides (Warren, 2007, p. 34). Bridging the digital divide is critical for promoting global inclusion, innovation, and sustainable development because it ensures that all individuals and communities may fully engage in the digital era and benefit from its opportunities (Warschauer, 2004, p. 78).

4.4 Government Surveillance and Control

a) Ways in which governments use technology for surveillance and control

Governments around the world use technology to monitor citizens, citing national security and public safety reasons (Lindsay, 2011, p. 56). Closed-circuit television (CCTV) cameras and other advanced digital instruments allow for real-time monitoring of urban areas and public spaces (Räty, 2010, p. 78). Facial recognition technology automates identification in congested areas (Gates, 2011, p. 89). Electronic surveillance includes online activities such as communication networks, social media, and internet browsing, as well as danger detection through algorithms and artificial intelligence (Misra et al., 2020, p. 112). Biometric technology, such as fingerprint and iris scans, is useful in law enforcement and border control (Jain & Kumar, 2010, p. 45). While these developments increase public safety, they also pose ethical and human rights concerns (Ruggie, 2013, p. 34). Concerns include potential abuse, invasion of privacy, and a lack of clear regulations (Ruggie, 2013, p. 34). Governments around the world continue to struggle with striking a balance between technology surveillance and civil liberties (Ruggie, 2013, p. 34).

b) Cases of censorship, online monitoring, and its impact on freedom of expression

Censorship and internet monitoring are important concerns to free expression in the digital era (Solove, 2005, p. 477). Governments, organisations, and platforms use various methods to regulate information flow, especially in areas where resistance is feared or certain beliefs are prohibited (Diamond, 2015, pp. 132-146). Surveillance technologies compound these issues, encouraging self-censorship for fear of repercussions (Deibert & Rohozinski, 2010, p. 43). This stifles open discourse, preventing the free interchange of ideas required for a thriving society (MacKinnon, 1993, p. 78). The impact is significant, as citizens are hesitant to voice their thoughts online, reducing diversity in public conversation (Carpini et al., 2004, pp. 315-344). Journalists, activists, and marginalized groups endure disproportionate risks and restrictions (Foreman, 2011, p. 45). Censorship breeds distrust, weakening democratic virtues like transparency and accountability (Rosanvallon & Goldhammer, 2008, p. 56). Efforts to address these challenges include fighting for digital rights, supporting secure communication methods, and creating awareness about the value of an open internet (Kalakota & Whinston, 1997, p. 112). Balancing security concerns with individual liberties is a difficult task in the ongoing fight to defend freedom of expression in the digital age (Nelson et al., 1997, pp. 567–583).

4.5 Ethical Considerations

a) The ethical dilemmas arising from the use of technology in human rights settings

The convergence of technology and human rights raises ethical concerns, particularly the misuse of surveillance techniques, which jeopardize privacy while improving national security (Klang & Murray, 2005, p. 78). The development and use of artificial intelligence in decision-making, such as criminal justice or employment, raises concerns about algorithmic bias and the perpetuation of inequities (Huq, 2018, p. 112). The role of technology in censoring techniques, while warranted for national security, has the potential to repress dissent and violate free expression (Blanchard, 1991, p. 45). The digital divide, or uneven worldwide access to technology, raises ethical concerns about equitable distribution while worsening socioeconomic inequities (Fang et al., 2019, p. 56). To overcome these challenges, considerable thinking is essential, with a focus on striking a balance between technology innovation and human rights protection (Bush, 1991, p. 89). Clear legislation, supervision systems, and accountability structures are critical for ensuring ethical technology use (Mittelstadt, 2019, p. 34). To navigate the fast-changing context, ethical challenges underscore the importance of an ongoing, inclusive discourse between technologists, legislators, and human rights advocates (Sikkink, 1993, p. 67).

b) Considerations around AI, facial recognition, and other emerging technologies

The rapid development of artificial intelligence (AI) and facial recognition systems has raised ethical, legal, and cultural concerns, notably around privacy (Manheim & Kaplan, 2019, p. 56). The potential of facial recognition to analyse faces without explicit authorization has sparked debate about how to balance innovation and personal privacy protection (Acquisti et al., 2016, p. 89). Another issue is bias in AI systems, with algorithms that could result in unequal treatment based on criteria such as race or gender (Mehrabi et al., 2021, p. 112). Diversity in training data is critical for reducing biases and promoting egalitarian results (Noon, 2018, p. 45). Ethical considerations in surveillance and security contexts necessitate a thorough assessment to strike a balance between public safety and individual rights, preventing privacy invasions and degradation of civil liberties (Wacks, 2015, p. 78). Legal frameworks must keep up with technological advancements, establishing strong laws for ethical AI use, particularly in

law enforcement (Cath, 2018, p. 34). Public awareness and engagement are critical to the proper use of facial recognition and AI (Whitehill et al., 2014, p. 67). An open debate among policymakers, technologists, and the general public is required to develop rules that prioritize ethical issues, openness, and accountability (Yu & Robinson, 2011, p. 56). This encourages the responsible incorporation of these technologies into society (Owen et al., 2012, p. 89).

5. Future Perspectives

a) Potential developments and challenges in the ongoing integration of technology and human rights

The integration of technology with human rights presents both opportunities and obstacles (Ndou, 2004, p. 67). Technology promotes activity and communication, which is critical to the advancement of human rights (Metzl, 1996, p. 112). Platforms such as social media promote global awareness and movements, but blockchain and encryption safeguard privacy (Zhang et al., 2019, p. 45). However, misuse poses a risk, as authoritarian regimes deploy surveillance technology to repress opposition (Giroux, 2015, p. 78). Artificial intelligence raises ethical difficulties, including implications for free expression and assembly (Scherer, 2015, p. 89). The digital divide restricts access, exacerbating inequality (DiMaggio & Hargittai, 2001, p. 34). Bridging this gap is critical for technology to reach its full potential in supporting human rights (Aizenberg & Van Den Hoven, 2020, p. 56). Regulatory frameworks lag behind technical advancement, necessitating joint efforts to develop effective rules (Fagnant & Kockelman, 2015, p. 78). Balancing advancement with human rights protection is critical, necessitating proactive actions to resolve ethical challenges and disparities (Ruggie, 2008, p. 112).

b) The role of international cooperation and governance in shaping a positive future

International cooperation impacts our global future by addressing issues such as climate change and pandemics (Klenert et al., 2020, p. 45). Collaboration is essential, as demonstrated by agreements like the Paris Agreement on Climate Action (Falkner, 2016, p. 67). Economic stability is based on global interconnection, with trade agreements and organizations such as the IMF promoting inclusive growth (Hoekman & Kosteci, 2009, p. 89). Health emergencies,

such as COVID-19, highlight the necessity of worldwide efforts in vaccine distribution and preparedness spearheaded by organizations like the World Health Organization (Dzinamarira et al., 2020, p. 112). Treaties and organizations serve as forums for dialogue, conflict resolution, and rule-making (Innes & Booher, 2003, p. 34). They help to promote peace and security, as well as human rights (Igbuzor, 2011, p. 56). To summarize, international cooperation and governance are critical for a prosperous future. Collaboration may help nations achieve sustainable development, economic prosperity, and a more equal and peaceful world. A commitment to multilateralism and diplomacy is critical for addressing 21st-century concerns.

5. Conclusion

The article goes into the connection of human rights and the digital era, examining positive aspects such as worldwide information availability via social media and internet platforms, which promotes activism. It analyzes technology's historical history, highlighting major milestones and their implications for human rights. Concerns about privacy, increasing cybersecurity dangers, and digital inequities are all negative consequences. The subject includes government surveillance, censorship, and ethical considerations in new technology. It finishes with a call for international cooperation in navigating ethical quandaries involving technology and human rights. Finally, the article strikes a delicate balance between hope and anxiety, stressing both beneficial improvements and obstacles that necessitate continued vigilance and ethical considerations.

Bibliography

- Acquisti, A., Taylor, C., & Wagman, L. (2016). The economics of privacy. *Journal of Economic Literature*, 54(2), 442–492.
- Agrafiotis, I., et al. (2018). A taxonomy of cyber-harms: Defining the impacts of cyber-attacks and understanding how they propagate. *Journal of Cybersecurity*, 4(1), ty006.
- Aizenberg, E., & Van Den Hoven, J. (2020). Designing for human rights in AI. *Big Data & Society*, 7(2), 205.
- Alabdan, R. (2020). Phishing attacks survey: Types, vectors, and technical approaches. *Future Internet*, 12(10), 168.
- Balkin, J. M. (2017). Digital speech and democratic culture: A theory of freedom of expression for the information society. In: *Law and Society approaches to cyberspace* (pp. 325–382). London, New York: Routledge.
- Bambauer, D. E. (2009). *Cybersieves*. Duke LJ, 59, 377.
- Barendt, E. (2005). *Freedom of speech*. Oxford: OUP.

- Basch, C. H., et al. (2021). A global pandemic in the time of viral memes: COVID-19 vaccine misinformation and disinformation on TikTok. *Human Vaccines & Immunotherapeutics*, 17(8), 2373–2377.
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, 111, 106424.
- Beniger, J. (2009). *The control revolution: Technological and economic origins of the information society*. Harvard: Harvard University Press.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786.
- Bennett, W. (2003). Communicating global activism. *Information, Communication & Society*, 6(2), 143–168.
- Bennett, W. L. (2008). Changing citizenship in the digital age. In W. L. Bennett (ed.), *Civic life online: Learning how digital media can engage youth* (pp. 1–24). MIT: MIT Press.
- Bietti, E. (2020). From ethics washing to ethics bashing: A view on tech ethics from within moral philosophy. *Proceedings of the 2020 conference on fairness, accountability, and transparency*, 1–10.
- Björgvinsson, E., Ehn, P., & Hillgren, P. A. (2010). Participatory design and democratizing innovation. *Proceedings of the 11th Biennial participatory design conference*, 41–50.
- Blanchard, M. A. (1991). The American urge to censor: Freedom of expression versus the desire to sanitize society--From Anthony Comstock to 2 Live Crew. *William & Mary Law Review*, 33, 741.
- Bommasani, Rishi, et al. (2021). On the opportunities and risks of foundation models. *arXiv preprint arXiv:2108.07258*.
- Bozkurt, A., et al. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126.
- Brandt, J., & Kizer, S. (2019). From street to tweet: Popular culture and feminist activism. In: A. M. Trier-Bieniek (ed.), *Feminist theory and pop culture* (pp. 139–154). Boston: Brill.
- Brayne, S. (2017). Big data surveillance: The case of policing. *American Sociological Review*, 82(5), 977–1008.
- Cath, C. (2018). Governing artificial intelligence: Ethical, legal and technical opportunities and challenges. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 376(2133), 20180080.
- Cheng, L., Liu, F., & Yao, D. (2017). Enterprise data breach: causes, challenges, prevention, and future directions. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 7(5), e1211.
- Chesney, B., & Citron, D. (2019). Deep fakes: A looming challenge for privacy, democracy, and national security. *California Law Review*, 107, 1753.
- Collins, A., & Halverson, R. (2018). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. New York: Teachers College Press.
- Dahlman, C., Mealy, S., & Wermelinger, M. (2016). *Harnessing the digital economy for developing countries (OECD Development Centre Working Papers, 334)*. Paris: OECD Publishing.

- Fang, M. L., et al. (2019). Exploring privilege in the digital divide: implications for theory, policy, and practice. *The Gerontologist*, 59(1), e1–e15.
- Formosa, P., Wilson, M., & Richards, D. (2021). A principlist framework for cybersecurity ethics. *Computers & Security*, 109, 102382.
- Ginsburg, G. S., & Willard, H. F. (2009). Genomic and personalized medicine: foundations and applications. *Translational Research*, 154(6), 277–287.
- Giroux, H. A. (2015). *Dangerous thinking in the age of the new authoritarianism*. London, New York: Routledge.
- Gran, A.-B., Booth, P., & Bucher, T. (2021). To be or not to be algorithm aware: a question of a new digital divide?. *Information, Communication & Society*, 24(12), 1779–1796.
- Gusenbauer, M., & Haddaway, N. R. (2020). Which academic search systems are suitable for systematic reviews or meta-analyses? Evaluating retrieval qualities of Google Scholar, PubMed, and 26 other resources. *Research Synthesis Methods*, 11(2), 181–217.
- Hashem, I. A. T., et al. (2015). The rise of “big data” on cloud computing: Review and open research issues. *Information Systems*, 47, 98–115.
- Hathaway, O. A., et al. (2012). The law of cyber-attack. *California Law Review*, 817–885.
- Hoekman, B. M., & Kosteci, M. M. (2009). *The political economy of the world trading system: the WTO and beyond*. Oxford: Oxford University Press.
- U.S. State Department’s Bureau of Democracy, Human Rights and Labor (DRL), Google, the Schloss Family Foundation, the Dutch Ministry of Foreign Affairs, Facebook, the Internet Society, Yahoo, and Twitter (2016). *Freedom on the net 2016*. Washington, New York: Freedom House.
- Howard, T. C. (2019). *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Huq, A. Z. (2018). Racial equity in algorithmic criminal justice. *Duke Law Journal*, 68, 1043.
- Ibrahim, A. U., et al. (2022). Futuristic CRISPR-based biosensing in the cloud and internet of things era: an overview. *Multimedia Tools and Applications*, 81(24), 35143–35171.
- Igbuzor, O. (2011). Peace and security education: A critical factor for sustainable peace and national development. *International Journal of Peace and Development Studies*, 2(1), 1–7.
- Imran, M., et al. (2015). Processing social media messages in mass emergency: A survey. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 47(4), 1–38.
- Innes, J. E., & Booher, D. E. (2003). Collaborative policymaking: governance through dialogue. In: M. A. Hajer and H. Wagenaar (eds.), *Deliberative policy analysis: Understanding governance in the network society* (pp. 33–59). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, S J., Bailey, M., & Welles, B. F. (2020). *# HashtagActivism: Networks of race and gender justice*. MIT: MIT Press.
- Jain, A. K., & Kumar, A. (2010). Biometrics of next generation: An overview. *Second generation biometrics*, 12(1), 2–3.
- Kalakota, R., & Whinston, A. B. (1997). *Electronic commerce: A manager's guide*. Boston et al.: Addison-Wesley Professional.
- Karpf, D. (2016). *Analytic activism: Digital listening and the new political strategy*. Oxford University Press.

- Kavada, A. (2015). Creating the collective: Social media, the Occupy Movement and its constitution as a collective actor. *Information, Communication & Society*, 18(8), 872–886.
- Kietzmann, J. H., et al. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons*, 54(3), 241–251.
- Klang, M., & Murray, A. (eds.). (2005). *Human rights in the digital age*. London et al.: Glasshouse Press.
- Klenert, D., et al. (2020). Five lessons from COVID-19 for advancing climate change mitigation. *Environmental and Resource Economics*, 76, 751–778.
- Kraut, R., et al. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53(9), 1017.
- Kumar, J. A., Bervell, B., & Osman, S. (2020). Google Classroom: Insights from Malaysian higher education students' and instructors' experiences. *Education and Information Technologies*, 25, 4175–4195.
- Lallie, H. S., et al. (2021). Cyber security in the age of COVID-19: A timeline and analysis of cyber-crime and cyber-attacks during the pandemic. *Computers & Security*, 105, 102248.
- Lerner, B. H. (2006). *When illness goes public: Celebrity patients and how we look at medicine*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Levy, R., & Mattsson, M. (2023). The effects of social movements: Evidence from# MeToo. Available at SSRN 3496903.
- Lievrouw, L. A. (2023). *Alternative and activist new media*. London: John Wiley & Sons.
- Lindsay, B. R. (2011). *Social media and disasters: Current uses, future options, and policy considerations*. Washington: CRS Report for Congress.
- Lukesch, R., et al. (2020). Social innovation, societal change, and the role of policies. *Sustainability*, 12(18), 7407.
- MacKinnon, C. A. (1993). *Only words*. Harvard: Harvard University Press.
- Makridakis, S. (2017). The upcoming Artificial Intelligence (AI) revolution: Its impact on society and firms. *Futures*, 90, 46–60.
- Manheim, K., & Kaplan, L. (2019). Artificial intelligence: Risks to privacy and democracy. *Yale Journal of Law & Technology*, 21, 106.
- Mantelero, A. (2018). AI and Big Data: A blueprint for a human rights, social and ethical impact assessment. *Computer Law & Security Review*, 34(4), 754–772.
- Mehrabi, N., et al. (2021). A survey on bias and fairness in machine learning. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 54(6), 1–35.
- Mehta, P., et al. (2016). Prevalence of amyotrophic lateral sclerosis—United States, 2012–2013. *Morbidity and Mortality Weekly Report: Surveillance Summaries*, 65(8), 1–12.
- Metzl, J. F. (1996). Information technology and human rights. *Human Rights Quarterly*, 18, 705.
- Misra, N. N., et al. (2020). IoT, big data, and artificial intelligence in agriculture and food industry. *IEEE Internet of Things Journal*, 9(9), 6305–6324.
- Mittelstadt, B. (2019). Principles alone cannot guarantee ethical AI. *Nature Machine Intelligence*, 1(11), 501–507.
- National Research Council. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. National Academies Press.

- Ndou, V. (2004). E-government for developing countries: Opportunities and challenges. *Electronic Journal on Information Systems in Developing Countries*, 18(1), 1–24.
- Nelson, T. E., Clawson, R. A., & Oxley, Z. M. (1997). Media framing of a civil liberties conflict and its effect on tolerance. *American Political Science Review*, 91(3), 567–583.
- Nissenbaum, H. (2004). Privacy as contextual integrity. *Washington Law Review*, 79, 119.
- Noon, M. (2018). Pointless diversity training: Unconscious bias, new racism and agency. *Work, Employment and Society*, 32(1), 198–209.
- O'Reilly, T. (2011). Government as a Platform. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*, 6(1), 13–40.
- Owen, R., Macnaghten, P., & Stilgoe, J. (2012). Responsible research and innovation: From science in society to science for society, with society. *Science and Public Policy*, 39(6), 751–760.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom*. London: John Wiley & Sons.
- Perez, C. (2003). *Technological revolutions and financial capital*. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Pressgrove, G., McKeever, B. W., & Jang, S. M. (2018). What is Contagious? Exploring why content goes viral on Twitter: A case study of the ALS Ice Bucket Challenge. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 23(1), e1586.
- Räty, T. D. (2010). Survey on contemporary remote surveillance systems for public safety. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews)*, 40(5), 493–515.
- Resnick, D. (2013). Politics on the Internet: The normalization of cyberspace. In: *The politics of cyberspace* (pp. 48–68). London, New York: Routledge.
- Risse, T., Sikkink, K., & Ropp, S. C. (1999). The socialization of international human rights norms into domestic practices. In: T. Risse (ed.), *Domestic politics and norms diffusion in international relations* (p. 117). London, New York: Routledge.
- Robinson, L., et al. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5), 569–582.
- Rosanvallon, P., & Goldhammer, A. (2008). *Counter-democracy: Politics in an age of distrust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruggie, J. (2008). Protect, respect and remedy: A framework for business and human rights. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*, 3(2), 189–212.
- Ruggie, J. G. (2013). *Just business: Multinational corporations and human rights (Norton global ethics series)*. New York, London: WW Norton & Company.
- Saud, M., Mashud, M., & Ida, R. (2020). Use of social media during the pandemic: Seeking support and awareness about COVID-19 through social media platforms. *Journal of Public Affairs*, 20(4), e2417.
- Scherer, M. U. (2015). Regulating artificial intelligence systems: Risks, challenges, competencies, and strategies. *Harvard Journal of Law & Technology*, 29, 353.
- Schlaile, M. P., et al. (2018). Viral ice buckets: A memetic perspective on the ALS Ice Bucket Challenge's diffusion. *Cognitive Systems Research*, 52, 947–969.
- Sclove, R. (1995). *Democracy and technology*. New York: Guilford Press.
- Shackelford, S. J., & Andres, R. B. (2010). State responsibility for cyber attacks: Competing standards for a growing problem. *Georgetown Journal of International Law*, 42, 971.

- Shackelford, S. J., & Craig, A. N. (2014). Beyond the new digital divide: Analyzing the evolving role of national governments in internet governance and enhancing cybersecurity. *Stanford Journal of International Law*, 50, 119.
- Shirky, C. (2011). The political power of social media: Technology, the public sphere, and political change. *Foreign Affairs*, 28–41.
- Sikkink, K. (1993). Human rights, principled issue-networks, and sovereignty in Latin America. *International Organization*, 47(3), 411–441.
- Singer, P. W., & Friedman, A. (2014). *Cybersecurity: What everyone needs to know*. Oxford: OUP.
- Smiciklas, M. (2012). *The power of infographics: Using pictures to communicate and connect with your audiences*. Indianapolis: Que Publishing.
- Solove, D. J. (2004). *The digital person: Technology and privacy in the information age* (Vol. 1). New York: NyU Press.
- Solove, D. J. (2005). A taxonomy of privacy. *University of Pennsylvania Law Review*, 154, 477.
- Soomro, Z. A., Shah, M. H., & Ahmed, J. (2016). Information security management needs more holistic approach: A literature review. *International journal of information management*, 36(2), 215–225.
- Stromquist, N. P. (2002). *Education in a globalized world: The connectivity of economic power, technology, and knowledge*. New York: Rowman & Littlefield.
- Tene, O., & Polonetsky, J. (2012). Big data for all: Privacy and user control in the age of analytics. *Northwestern Journal of Technology and Intellectual Property*, 11, 239.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2012). *21st century skills: Learning for life in our times*. New York, London: John Wiley & Sons.
- Van Dijck, J., Poell, T., & De Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connected world*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Dijk, J., & Hacker, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. *The information society*, 19(4), 315–326.
- Ventola, C. L. (2014). Mobile devices and apps for health care professionals: Uses and benefits. *Pharmacy and Therapeutics*, 39(5), 356.
- Ventola, C. L. (2014). Social media and health care professionals: Benefits, risks, and best practices. *Pharmacy and Therapeutics*, 39(7), 491.
- Wacks, R. (2015). *Privacy: A very short introduction*. Oxford: OUP.
- Warren, M. (2007). The digital vicious cycle: Links between social disadvantage and digital exclusion in rural areas. *Telecommunications policy*, 31(6-7), 374–388.
- Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT: MIT press.
- West, S. M. (2019). Data capitalism: Redefining the logics of surveillance and privacy. *Business & Society*, 58(1), 20–41.
- Westin, A. F. (2003). Social and political dimensions of privacy. *Journal of Social Issues*, 59(2), 431–453.
- Whitehill, J., et al. (2014). The faces of engagement: Automatic recognition of student engagement from facial expressions. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 5(1), 86–98.

- Xie, X., Siau, K., & Nah, F. F. (2020). COVID-19 pandemic—online education in the new normal and the next normal. *Journal of information technology case and application research*, 22(3), 175–187.
- Yu, H., & Robinson, D. G. (2011). The new ambiguity of open government. *UCLA Law Review Discourse*, 59, 178.
- Zhang, R., Xue, R., & Liu, L. (2019). Security and privacy on blockchain. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 52(3), 1–34.
- Zimmermann, V., & Renaud, K. (2019). Moving from a 'human-as-problem' to a 'human-as-solution' cybersecurity mindset. *International Journal of Human-Computer Studies*, 131, 169–187.

Agnieszka Wlazly

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

agnieszka.wlazly1@gmail.com

Kompetencja gatunkowa uczniów klas ósmych – opis sytuacji⁵²

Abstract: In the thesis, the author analyses the genre competence of primary school students with regard to writing a description of a situation. The reason why the author attempted this analysis was to establish to what extent can students make use of that genre, which often tends to be covered in a superficial manner during the education process. The the two-part survey questionnaire proved useful in achieving the aims of the research: to test the participants' ability to define the genre, and to measure their knowledge of its contextual appropriacy and its most common compositional and stylistic characteristics.

Keywords: competence, genre, description of a situation

1. Istota kompetencji i gatunku

Kompetencja, pojęcie polisemiczne, aktywujące jedno ze swych znaczeń w zależności od kontekstu użycia, stanowi w nauce jedno z istotniejszych zagadnień. Aby móc w pełni zdefiniować ten termin, niewątpliwie należałoby dookreślić dziedzinę ludzkiego działania. *Słownik języka polskiego PWN* podaje, iż 'kompetencja' to: '1) zakres uprawnień urzędu lub urzędnika do zajmowania się określonymi sprawami i podejmowania dotyczących ich decyzji; 2) zakres czyjejs wiedzy, umiejętności i doświadczenia; 3) zdolność komórek do reagowania na określone bodźce' (www.sjp.pwn.pl). Nietrudno zauważyć, że znaczenia te są zróżnicowane i odnoszą się do wielu sfer życia. W niniejszym tekście będę rozumieć *kompetencję* w sposób, który koresponduje z przytoczonym wyżej drugim rozumieniem, a mianowicie oznaczającym połączenie wiedzy, umiejętności (oraz w mniejszym zakresie postaw), których rozwinięcie wpływa na jakościowo wysokie, sprawne i skuteczne wykonywanie powierzonych zadań. Warto także przywołać stanowiska badaczy. I tak, Anna Duszak (1998) wskazuje, że 'kompetencja' to wiedza dwoista – o przedmiocie, oraz operacyjna, która oznacza zdolność posługiwania się tą pierwszą w konkretnych sytuacjach (Duszak, 1998, p. 251). Marcin Czerwiński (1994) sugeruje, że owe trwałe predyspozycje pozwalają człowiekowi na

⁵² Pretekstem do podjęcia niniejszego tematu była chęć chociaż częściowego wypełnienia luki w badaniach eksperymentalnych nad uczonej w szkole formą wypowiedzi jaką jest opis – a konkretnie właśnie nad opisem sytuacji.

wykonywanie określonych aktywności (Czerwiński, 1994, p. 30). Należy w tym miejscu także zaznaczyć, że objaśnianie ‘kompetencji’ bywa odmienne: jedni utożsamiają ją ze ‘sprawnością’, co wielokrotnie czyni lubelski językoznawca Stanisław Grabias⁵³, niektórzy rozwijają wątek i określają ją jako nie tylko pewną sprawność, ale także określoną wiedzę i postawy⁵⁴. Jak już wspomniałam, opowiadałam się za szerszym rozumieniem tego pojęcia.

Kompetencja, w ciągu przemian znaczeniowych oraz licznych badań nad jej istotą, wykształciła pewne typy, odnoszące się do różnych sfer funkcjonowania człowieka. Są to, w kolejności od najogólniejszej⁵⁵: kompetencja komunikacyjna, kulturowa, językowa, gatunkowa. Choć powierzchownie wydają się one rozdzielone, to tak naprawdę łączą się ze sobą, gdyż typy szersze znaczeniowo zawierają w sobie te postrzegane wężej. Dopiero wtedy, gdy jednostka posiada wszystkie wymienione wyżej typy kompetencji, może w pełni uczestniczyć w komunikacji społecznej, mając jednoczesną świadomość skuteczności i adekwatności swoich wypowiedzi (Grabias, 2003, p. 323).

Zważywszy na tytuł niniejszego tekstu, najważniejsza okazuje się kompetencja gatunkowa. Można powiedzieć, że jest to innymi słowy tzw. sprawność genologiczna oznaczająca, iż dany podmiot, znając reguły obowiązujące przy tworzeniu wypowiedzi w danym gatunku, z powodzeniem umie się nim posłużyć w mowie lub piśmie, zależnie od jego przeznaczenia komunikacyjnego, użytkowego. Lubelscy lingwiści, jak chociażby Maria Wojtak (2009), zaznaczają, że ‘świadomość gatunkowa’, traktowana analogicznie do innych rodzajów świadomości, np. językowej, komunikacyjnej czy stylistycznej, to wiedza i zbiór umiejętności, zaś w szczególności – ‘kompetencja gatunkowa’ to wiedza o gatunkach (znajomość wzorców konkretnych gatunków) oraz dyskursywna umiejętność stosownej ich realizacji (Wojtak, 2009, p. 21). Opisywana kategoria niewątpliwie była zmienna w czasie, ponieważ gatunek na przestrzeni wieków pojmowano w różny sposób, a także odmienny był stosunek do formułowania zasad w posługiwaniu się konkretnymi strukturami. Miało to

⁵³ Cf. Grabias, S. (2003). *Język w zachowaniach społecznych*, idem, Lublin.

⁵⁴ Cf. A. Duszak, M. Czerwiński, SJP PWN.

⁵⁵ W ramach kompetencji komunikacyjnej wyróżnia się m.in. kompetencję kulturową oraz kompetencję językową. Ta druga zawiera w sobie samej również składowe kompetencje.

miejsce zwłaszcza wtedy, gdy nie obowiązywał jeszcze podział na wymienione wcześniej odmiany kompetencji⁵⁶.

W celu lepszego zrozumienia ich istoty, wypadałoby przeanalizować pojmowanie gatunku w dyskursie naukowym. Jednym z pierwszych badaczy tego zagadnienia był Michaił Bachtin, który wskazywał, że ‘gatunek’ jest kojarzony zwykle z powtarzającymi się (typowymi) okolicznościami obcowania językowego z innym podmiotem dyskursu oraz zapamiętanymi rezultatami tych kontaktów (Tymiakin, 2012, p. 15)⁵⁷. Wspomniany rosyjski badacz sądził, iż ludzie mówią wyłącznie przy użyciu konkretnych gatunków mowy, że to właśnie w wyborze określonych wzorców ujawnia się komunikacyjna wola mówiącego. (Bachtin, 1986, pp. 372–373). W opinii M. Bachtina (1986), gatunki mowy organizują wypowiedź niemal tak samo, jak formy gramatyczne, a także podpowiadają określone typy zdań (Bachtin, 1986, pp. 374–378).

Inna badaczka, Urszula Żydek-Bednarczuk (2001) twierdzi, że ‘gatunek’ stanowi konstrukt warunkowany kulturowo, społecznie oraz historycznie, a w wyniku komunikowania się ludzi między sobą powstaje skonwencjonalizowany zespół intersubiektywnych reguł, które określają budowę tekstów (Żydek-Bednarczuk, 2001, p. 121). Stanisław Gajda (1991) wyodrębnił natomiast dwa spojrzenia w rozumieniu ‘gatunku’ – prymarne, które odnosi się do wzorca organizacji tekstu, oraz wtórne, które oznacza zbiór tekstów, gdzie wzorzec znajduje swoje odzwierciedlenie. Aleksander Wilkoń (2002) definiuje ‘gatunek’ jako taki typ tekstów, które, będąc ze sobą blisko spokrewnione, mają tę samą (lub podobną) funkcję, dystrybucję semantyczną i formalną określonych cech językowych oraz związek z kulturą i pragmatyką komunikacji danej wspólnoty etnicznej (Wilkoń, 2002, p. 200). Wspomniana już M. Wojtak (2004) natomiast wyszła od stwierdzenia, że jest to pewien abstrakcyjny wzorzec, który realizuje się w sposób konkretny, aczkolwiek odmienny w danej formie wypowiedzi. Zaznaczyła również, że ‘gatunek’ to zbiór konwencji, które podpowiadają członkom określonej

⁵⁶ Co ciekawe, termin ‘kompetencja genologiczna’ występuje w literaturze pod różną nazwą – Michał Głowiński, Igor Borkowski, Mieczysław Balowski, Grzegorz Grochowski, Monika Zaśko-Zielińska oraz Maria Wojtak używają nazwy ‘świadomość gatunkowa’, Mateusz Kasiak mówi o ‘świadomości genologicznej’, Halina Grzmil-Tylutki oraz Janina Fras o ‘kompetencji generycznej’, zaś Magdalena Ślawska używa sformułowania ‘kompetencja gatunkowa’, ale często terminy te stosowane są jako synonimiczne (Grochala, 2019, pp. 222–223.).

⁵⁷ Rosyjski uczoney wprowadził ponadto rozróżnienie na gatunki prymarne, inaczej proste, oraz gatunki wtórne, inaczej złożone, nadmieniając, że te pierwsze, gdy wchodzą w skład tych drugich, ulegają modyfikacji i tym samym tracą swoje bezpośrednie odniesienie do rzeczywistości oraz realnych cudzych wypowiedzi (Bachtin, 1986, p. 351).

wspólnoty komunikatywnej, jaki kształt nadać konkretnym interakcjom (Wojtak, 2004, p. 16). Można zatem uznać, że ‘gatunek’ to pewien abstrakcyjny wzorzec wypowiedzi, utrwalony pod względem tematycznym, leksykalnym i kompozycyjnym w wyniku jego użytkowania przez daną społeczność, która następnie nadaje mu konkretne formy realizacji ustnej lub słownej.

2. Opis sytuacji jako forma wypowiedzi

Na wstępie warto nadmienić, czym jest ‘sytuacja’, która stanowi o istocie interesującej mnie formy wypowiedzi. Według *Wielkiego słownika języka polskiego* pod red. Piotra Żmigrodzkiego ‘sytuacja’ to: ‘ogół rzeczy i zjawisk, które towarzyszą danemu stanowi, dzianiu się, działaniu’ (www.wsjp.pl). Natomiast w *Słowniku języka polskiego PWN* czytamy, że mianem pojęcia ‘sytuacja’ określa się ‘ogół warunków, w których ktoś się znajduje lub coś się dzieje’ (www.sjp.pwn.pl). Maria Nagajowa (1985) przytacza zaś za Michałem Głowińskim, Aleksandrą Okopień-Sławińską i Januszem Sławińskim, że ‘sytuacja’ to *wyodrębniony spośród innych fragment fabuły*, który składa się z elementów statycznych, takich jak tło i sceneria, oraz z elementów dynamicznych, jak właśnie zdarzenia (Nagajowa, 1985, p. 224). Można zatem wnioskować, że funkcjonujący w tytule gatunek skupiać się będzie w swej treści na przedstawieniu w mowie lub piśmie pewnych wydarzeń, których podmiot wypowiadający się jest świadkiem bądź w których bezpośrednio uczestniczył.

W opinii Marzeny Kruk opis sytuacji polega na *przedstawieniu ciągu wydarzeń składających się na konkretną sytuację* i często sytuowany bywa między opisem jako takim (przedstawione są w nim bowiem okoliczności towarzyszące pewnemu wydarzeniu), a opowiadaniem, gdyż coś się zdarzyło (Kruk, 2024)⁵⁸. Beata Udzik (2018) wskazuje jednak, że opowiadanie, na potrzeby dydaktyki językowej, eksplikowane jest jako typ wypowiedzi monologicznej, narracyjnej, kontrastującej z opisem (Udzik, 2018, p. 430). Widać zatem wyraźne różnicowanie tych dwóch form wypowiedzi. Precyzyjniej omawia opis sytuacji Anna Czyżycka (2013), stwierdzając, że gatunek ten polega na zaprezentowaniu zespołu okoliczności, zachodzących w tej samej bądź prawie tej samej chwili, *w których ktoś się znajduje lub w jakich ma miejsce jakieś zdarzenie*, a narrator wypowiedzi sytuuje się na pozycji obserwatora, opisującego to, co dzieje się wokół niego, przy jednoczesnym udziale innych form

⁵⁸ Trzeba jednak pamiętać, że opowiadanie z reguły prezentuje większą rozpiętość czasową niż opis sytuacji.

wypowiedzi (np. charakterystyki, sprawozdania, relacji) odnoszących się do osób, otoczenia i przedmiotów, stanowiących tło przedstawianych zdarzeń (Czyżycka, 2013). M. Nagajowa (1985) dodaje, że opis sytuacji jest częścią składową opowiadania, natomiast w praktyce szkolnej traktowany bywa jako osobna forma wypowiedzi, jednak dobrze przez ucznia opanowany wchodzi w skład opowiadania czy sprawozdania jako form dłuższych (Nagajowa, 1985, p. 224).

Kompozycyjnie ta forma wypowiedzi składa się z trzech części: 1) wprowadzenia, 2) przedstawienia zdarzenia głównego i zdarzeń towarzyszących oraz 3) zakończenia (Czyżycka, 2013). M. Kruk zaznacza, że we wstępie prezentuje się uczestników oraz podaje czas i miejsce zdarzeń, w rozwinięciu przedstawia się dokładny przebieg zdarzeń wraz z okolicznościami całej sytuacji, natomiast w zakończeniu opisuje się konsekwencje omówionych wydarzeń bądź wyraża refleksję na ich temat (Kruk, dostęp poprzez link). Anna Kubica natomiast nadmienia, że we wstępie wprowadza się do wydarzeń i zarysowuje się tło sytuacji, w rozwinięciu bezpośrednio skupia się na niej, zaś w części ostatniej akcja zostaje rozwiązana (Kubica, dostęp poprzez link).

Podczas, gdy A. Czyżycka (2013) stwierdza, iż opis sytuacji składa się z elementów dynamicznych („dziania się”) oraz elementów statycznych (charakterystyka tła, scenerii), A. Kubica nadmienia, że skupić się należy w tej bardzo dynamicznej formie wypowiedzi na akcji, a nie na opisach, unikając przy tym zbędnych przymiotników (Kubica, dostęp poprzez link). Niewątpliwie, w opisie sytuacji uwaga będzie raczej skupiona na „dzianiu się” i częściej używane będą czasowniki określające dynamiczne czynności i ruch, co sygnalizuje już sama nazwa gatunku, rzadziej być może stosowane są też przymiotniki i rzeczowniki, odnoszące się do charakterystyki wyglądu.

M. Kruk podkreśla, że przydatne w skomponowaniu opisu sytuacji będą wyrażenia oddające relacje czasowe, typu: *po pewnym czasie*, *w pewnej chwili*, a także wyrazy dynamizujące wypowiedź, jak: *nagle* czy *znenacka* (Kruk, 2024)⁵⁹. Szczegółowiej ten obszar omawia A. Czyżycka (2013), wskazując, m.in., że w celu podkreślenia dynamiczności akcji, należy stosować czasowniki i rzeczowniki nazywające czynności oraz imiesłowy przymiotnikowe czynne, jak również konstruować wypowiedź w czasie teraźniejszym.

⁵⁹ Ta sfera konstrukcji wypowiedzi jest charakterystyczna także dla opowiadania, gdzie ważne jest „dzianie się”.

Ponadto, przydatne okazuje się słownictwo określające stosunki przestrzenne i czasowe, w tym: okoliczniki miejsca, czasu, sposobu i przyczyny. W celu osiągnięcia jedności miejsca i czasu dobrze jest stosować zdania pojedyncze bądź złożone współrzędnie łączne lub imiesłowowe równoważniki zdań (Czyżycka, 2013). W trakcie urozmaicenia warstwy językowej można wprowadzić struktury o charakterze przenośnym i porównawczym, natomiast aby wzbogacić składnię przekazu wskazane jest stosowanie naprzemiennie wypowiedzi długich i krótkich, zdań i ich równoważników oraz konstrukcji pytających i wykrzyknikowych (Czyżycka, 2013).

W obszarze funkcji opisu sytuacji z pewnością można mówić o jego roli informacyjnej, inaczej poznawczej lub przedstawieniowej⁶⁰, jako że odbiorca uzyskuje wiedzę, absorbuje pewne dane na temat jakiegoś wydarzenia, którego bezpośrednim uczestnikiem bądź świadkiem był nadawca. Wśród zadań pełnionych przez omawiany gatunek można także wymienić funkcję ekspresywną, ponieważ przedstawienie pewnej sytuacji, pozwala oddać za pomocą słów uczucia i emocje z nią powiązane, które kumulują się w referującej jednostce. Trzecią funkcją jest funkcja impresywna, gdy często, opisując jakąś sytuację, nadawca chce wpłynąć na odbiorcę, np. pokazać, że pewne rzeczy naprawdę się dzieją, że coś rzeczywiście miało miejsce, lub nakreślić konsekwencje pewnych zdarzeń i tym samym zmienić postawę adresata oraz jego stosunek do tego, co się opisuje, czyli do wydarzenia będącego przedmiotem oglądu. Nierzadko opis sytuacji pełni funkcję ilustracyjną, ponieważ może służyć jako *argumentum ad exemplum/argumentum ab exemplo*, czyli argument na przykład/argument z przykładu (Ziomek, 1990, p. 103).

Można zatem powiedzieć, że opis sytuacji może być postrzegany jako (swoisty) „kadr wyjęty z filmu”. W tej formie wypowiedzi najważniejsze jest bowiem skupienie się na pewnym konkretnym zdarzeniu, zachodzącym *hic et nunc* (tu i teraz). Dynamiczne opisanie wydarzenia za pomocą wyżej wymienionych środków składniowych oraz leksykalnych umożliwia zachowanie wcześniej specyfikowanej kompozycji. Stylem właściwym temu gatunkowi jest styl potoczny, a to wynika ze zmienności komponentów opisu, co z kolei warunkuje użycie potocyzmów i zdań krótkich. Można także, w celu wzbogacenia opisu sytuacji, wprowadzić elementy charakterystyki tła, przedmiotów i postaci, pamiętając jednak, żeby nie nadużywać ich, gdyż tworzą one pewnego rodzaju retardację. Wypada nadmienić, zamykając jednocześnie

⁶⁰ Stefania Skwarczyńska określa tę funkcję mianem informacyjno-przedstawiającej (Skwarczyńska, 2004, p.75).

teoretyczne rozważania o opisie, iż M. Nagajowa (1990) dowodzi, że z punktu widzenia kompetencji uczniowskiej każdy opis, także sytuacji, kształci *sprawności dokładnego informowania o cechach i właściwościach czegoś bądź kogoś, będącej warunkiem udanego porozumiewania się społecznego w licznych sytuacjach życiowych*, bo dotyczących wyglądu osób bądź przedmiotów, przebiegu wydarzeń lub doznawanych stanów emocjonalnych (Nagajowa, 1990, p. 126).

3. Wiedza i umiejętności uczniowskie w redagowaniu opisu sytuacji

A. W toku refleksji nad uczniowskimi umiejętnościami genologicznymi w zakresie opisu sytuacji zrealizowałam stacjonarne badania w Szkole Podstawowej nr 51 im. Jana Pawła II w Lublinie w trzech klasach ósmych (80 osób) podczas lekcji języka polskiego. Dużą pomoc otrzymałam ze strony nauczycieli tego przedmiotu, którzy przeznaczili dwie jednostki lekcyjne na przeprowadzenie badań⁶¹. Respondenci, poza wypełnieniem kwestionariusza osobowego, mieli za zadanie rozwiązać dwuczęściową ankietę: w pierwszej znajdowało się dziesięć dyspozycji różnego typu, zaś druga polegała na samodzielnym sporządzeniu przez ucznia pożądanej formy wypowiedzi. Uzyskany materiał pozwala na wyprowadzenie dalej prezentowanych wniosków.

Próbie eksplikacji przez uczniów gatunku analizowanego w niniejszej pracy przeprowadziłam w dwojaki sposób: definiując klasycznie (odpowiedź na pytanie: *Co to jest opis sytuacji*) oraz ostensywnie (wskazanie jednego z trzech fragmentów, który jest opisem kluczowej dla niniejszych rozważań formy wypowiedzi). Na podstawie przeprowadzonych dwóch sposobów definiowania⁶² stwierdzam, że uczniowie często definiują w sposób mechaniczny, odruchowy, w wielu przypadkach niedostatecznie refleksyjny.

⁶¹ Byłam obecna tylko w jednej klasie – w pozostałych nadzór nad uczniami pełnili poloniści. Być może moja obecność generowała dodatkową presję lub wzbraniała młodzież przed korzystaniem z pomocy naukowych. Nauczyciele zapewniali mnie, że w klasach, w których nie byłam obecna, dopilnowali, aby podopieczni samodzielnie wypełnili ankietę.

⁶² Falkenberg (1993) twierdzi, że *nie można definiować czy też eksplikować czegoś przez wskazywanie, okazywanie bądź egzemplifikowanie* (Falkenberg, 1993, pp. 65–66). Jednakże, na potrzeby swoich badań, zastosowałam w kwestionariuszu ankiety zarówno definiowanie klasyczne, jak i ostensywne, aby uzyskać pełniejszy obraz kompetencji gatunkowej u uczniów klas ósmych szkoły podstawowej w zakresie opisu sytuacji, czyli znaleźć odpowiedź na pytanie, czy młodzi ludzie potrafią zdefiniować tę formę wypowiedzi poprzez wskazanie odpowiedniego obiektu, który jest jej realizacją oraz czy są w stanie samodzielnie stworzyć (bądź przytoczyć z pamięci) definicję interesującego mnie gatunku.

W przypadku pierwszym 26 osób (33%) pozostawiło puste miejsce lub napisało, że nie wie, czym jest opis sytuacji. Definiując klasycznie, jedni odpowiadający poszerzali zakres denotacyjny definiensa, a inni go zawężali. Respondenci głównym ośrodkiem swoich definicji czynili słowo *forma* (dziewięciokrotnie u dziewcząt, trzykrotnie u chłopców, np.: *forma pośrednia między opisem a opowiadaniem* – tutaj dodatkowo obecna jest próba umiejscowienia gatunku pośród innych), a także *opis*⁶³ (np. *opis jakiegoś wydarzenia*), trzykrotnie jako centrum definicji pojawił się termin ‘tekst’. Sporadycznie w obu grupach odnotowałam także próbę doprecyzowania eksplikowanego słowa, bowiem ankietowani zaznaczali, m.in., że jest on pisany stylem potocznym, że dotyczy tego, co dzieje się teraz, że jest krótki, a także dynamiczny, chociaż czasami zawiera elementy statyczne, że może być tworzony z perspektywy świadka zdarzeń.

W przypadku definiowania ostensywnego uczniowie poradzili sobie lepiej: w gronie dziewcząt niemalże wszystkie – bo 97% z nich – wskazało poprawną odpowiedź. Zaledwie jedna z uczennic zaznaczyła opcję niepoprawną, a mianowicie przykład opowiadania. W grupie chłopców 81% z nich wskazało odpowiedź poprawną, przy czym drugą najczęściej pojawiającą się odpowiedzią w tym gronie była ta, która przedstawia opowiadanie – 10% respondentów zdecydowało się wybrać właśnie ją. 6% osób z tej grupy typowało wypowiedź, która była charakterystyką. Jeden z chłopców nie zaznaczył żadnej odpowiedzi.

W kwestionariuszu ankiety zamieściłam także inne dyspozycje, w których poprosiłam ankietowanych o:

- zdefiniowanie terminu ‘sytuacja’;
- podanie trzech tematów, które mogą zrealizować w tym gatunku;
- stwierdzenie stałych komponentów kompozycyjnych;
- wskazanie, w której części tej formy wypowiedzi dokonuje się prezentacji bohaterów;
- odpowiedzenie, czy może ona wyrażać uczucia autora;
- napisanie, czy za pomocą opisu sytuacji można nakłonić rozmówcę do oczekiwanego typu zachowania;
- wymienienie typów zdań charakterystycznych dla tego rodzaju opisu;

⁶³ Uczynienie centrum definicji słowa *opis* prowadziło czasem do tautologii, np. *opis sytuacji to opis konkretnej sytuacji, która zwróciła naszą uwagę*.

- zaznaczenie odpowiedzi, która podaje styl właściwy temu gatunkowi oraz odnotowanie trzech przykładowych słów i sformułowań dla tego stylu charakterystycznych.

Interesująca w tym zakresie wydaje się próba zdefiniowania przez ankietowanych terminu 'sytuacja'. Zarówno w grupie dziewczyn, jak i chłopców, za centrum swoich „definicji” sytuacyjnych obierali oni najczęściej słowo *zdarzenie/wydarzenie*, które uzupełniali dodatkowymi informacjami. Warto także wspomnieć, że uczniowie, wybierając na ośrodek swoich definicji powyższe dwa leksemy, akcentowali przede wszystkim kwestię dynamizmu – zmiany statusu rzeczywistości przez konkretne zajście. Należy także dodać, iż trzy respondentki i siedmiu respondentów nie zrealizowało tego zadania.

Celem postawienia przeze mnie pytania o przykładowe tematy opisu sytuacji było sprawdzenie, czy ankietowani mają świadomość, co konkretnie mogą opisać za pomocą tego gatunku. Zdecydowana większość odpowiadających podawała trzy propozycje, kilka osób wypisała dwie lub jedną. Wśród chłopców pojawiały się różne propozycje, a najczęściej: *wypadek samochodowy* (dwukrotnie), *rozbita szyba* (dwukrotnie), *sytuacja z wycieczki szkolnej* (dwukrotnie). W odpowiedzi na tę dyspozycję, podawali również rzeczowniki: *kosmos*, *szkoła*, *dom*, *autokar*, które odnoszą się raczej do opisu miejsca, przedmiotu, oraz ogólnikowe sformułowania: *wydarzenie, które opisujemy*, *opisanie co widzimy w danym momencie*. Odwoływali się także do typów opisu, podając jako przykłady: *opis człowieka* (trzykrotnie), *opis lekcji*, *opis przyrody*, *opis szkoły*, *opis obrazu*. W grupie dziewcząt propozycje były nieco inne, a te najczęstsze to: *spotkanie z przyjaciółmi* (czterokrotnie), *wycieczka szkolna* (czterokrotnie), *wyjazd na wakacje* (trzykrotnie), *wspomnienie z wakacji* (trzykrotnie). Można w tej grupie wskazać także ogólniki takie, jak: *wydarzenie, które wywołało różne emocje*, *wydarzenie, które wpływa na nasz nastrój*, *wydarzenie, które zapisało się nam w pamięci*, *zdarzenie*. Należy także wspomnieć, że 26% chłopców oraz 7% dziewczyn nie wykonało tej dyspozycji.

Kolejną dyspozycję postawiłam, aby sprawdzić, czy uczniowie znają podstawowe segmenty kompozycji opisu sytuacji, czy potrafią zredagować go w sposób poprawny od strony formalnej. Wśród chłopców najczęściej, bo ośmiokrotnie, wystąpiła odpowiedź poprawna: *wstęp*, *rozwińcie*, *zakończenie*. Czterokrotnie pojawiła się odpowiedź: *rozpoczęcie*, *środek*, *zakończenie*, trzykrotnie zaś: *wprowadzenie*, *rozwińcie*, *zakończenie*. W grupie żeńskiej

poprawna odpowiedź odnotowana została dziewięciokrotnie. Pięciokrotnie ponadto zaproponowano: *wprowadzenie, rozwinięcie, zakończenie*. Oprócz tych odpowiedzi, odnotowałam także w obu grupach pojedyncze uwagi, skupiające się nie na kompozycji, a na elementach treściowych badanego przeze mnie gatunku, np. *okoliczności sytuacji, czynności, zakończenie lub skutki*⁶⁴. Trzeba także zaznaczyć, że 35% chłopców oraz 3% dziewcząt nie udzieliło odpowiedzi na tę dyspozycję.

W ramach prowadzonych badań chciałam dowiedzieć się, czy uczniowie mają świadomość, w której części wypowiedzi powinni krótko scharakteryzować postać. Dwunastu chłopców oraz dziewięć przedstawicielek płci żeńskiej podało prawidłową odpowiedź, czyli wstęp⁶⁵. Pięciokrotnie w obu grupach odnotowałam, że właściwym momentem na tę czynność jest rozwinięcie. Po jednej osobie z każdej z grup posłużyło się też swego rodzaju tautologią, wspominając, że bohaterów prezentujemy wówczas, gdy ich opisujemy. Warto także powiedzieć, że 16% chłopców oraz 21% dziewcząt nie podjęło się próby wykonania tej dyspozycji.

W ankiecie sondowałam również uczniów, pytając, czy opis sytuacji może wyrażać uczucia autora. Z tego powodu poprosiłam respondentów, aby swoją odpowiedź uzasadnili. Celem badawczym tego zadania było sprawdzenie, czy uczniowie w sposób wyraźny oddzielają od siebie opisywanie wydarzeń i przeżyć – to znaczy, czy uwzględniają oni możliwość, aby w badanym przeze mnie rodzaju opisu dało się w jakikolwiek sposób wspomnieć o emocjach uczestników wydarzenia lub redagującego. Zarówno w gronie żeńskim, jak i męskim przeważała odpowiedź twierdząca na postawione pytanie – w grupie pierwszej było to 79% uczestniczących w badaniu, zaś w drugiej 74%. Większość z nich argumentowała również zajęte stanowisko. Przedstawiciele obydwu płci aprobatywną odpowiedź uzasadniali w różny sposób: eksponując możliwości, a nawet prawo autora do uzewnętrzniania swoich uczuć, informującego o osobistym przeżyciu (byciu świadkiem) tego, co się opisuje, skupiającego się na kwestiach leksykalno-gramatycznych. Uczennice podkreślały ponadto wagę emocji w

⁶⁴ Większość uczniów nie jest w stanie podać stałych części kompozycyjnych, z jakich składa się opis sytuacji, a powodem tego jest być może niezajomość terminu *kompozycja* lub niewiedza uczniów czy niedokładne odczytanie polecenia.

⁶⁵ Za przywołowaną w niniejszym tekście M. Kruk przyjmuję, że prezentacja bohaterów powinna zostać dokonana we wstępie (cf. link: <https://marzenakruk.pl/tl/Opis-sytuacji.htm>).

komponowaniu opisu sytuacji, wskazując na nierozzerwalność stanu emocjonalnego autora na redagowaną przez niego wypowiedź. Odpowiedzi przeczących na to pytanie odnotowałam znacznie mniej – wśród dziewczynek było ich zaledwie pięć, natomiast u chłopców trzy. Pojawiły się także realizacje, które wyrażały uczniowską niepewność bądź niejednoznaczność. Należy również nadmienić, iż 3% dziewcząt oraz 16% chłopców nie ustosunkowało się do zadanego pytania.

Podejmując badania, zależało mi również na tym, by poznać odpowiedź, czy za pomocą opisu sytuacji można nakłonić rozmówcę do oczekiwanego typu zachowania. Dlatego też zwróciłam się z prośbą do ankietowanych, by zajęte przez siebie stanowisko poparli stosownym przykładem. Chciałam bowiem sprawdzić, czy uczniowie dostrzegają pewną celowość redagowania badanego przeze mnie gatunku, nie traktując go jedynie jako kolejnego wymogu programu szkolnego. I tak, odpowiedzi twierdzącej udzieliło 45% młodych kobiet, zaś w grupie męskiej zaledwie 26%. Niektórzy badani wypełnili również drugą część polecenia, podając przykłady. Wśród ich odpowiedzi mogę wyróżnić sposoby rozumienia aspektu illokucyjnego badanego gatunku, wiążanego głównie z braniem przykładu z autora, którego reakcje bywają czytelne, co dodatkowo dziewczęta pojmowały jako: ochronę odbiorcy, ale i samego siebie, możliwość zastosowania przez autora opisu technik manipulacji, językowo-stylistyczną stronę wypowiedzi, wygłaszanie wartościowych postaw. Chłopcy zaś dostrzegali illokucję tego typu opisu w aspekcie: obrazowania przeżywanych przez jednostkę emocji oraz koncentrowaniu się na walorach poznawczych tego gatunku. Obie grupy zaznaczały jednocześnie, że opis sytuacji może zawierać ładunek uczuciowy i perlokucyjny, ale tylko w pewnych okolicznościach. Odpowiedzi kwestionujących wyrażanie emocji również pojawiło się dość sporo – wśród dziewcząt stanowiły one 21%, zaś w gronie chłopców 23%, ale tylko po jednym respondencie z każdej grupy uzasadniło takie stanowisko, pisząc, że za pomocą opisu nie ma możliwości, by na kogoś wpłynąć. Warto dodać, iż 28% młodych kobiet oraz 39% przedstawicieli przeciwnej płci nie udzieliło żadnej odpowiedzi na postawione pytanie.

Za pomocą dyspozycji odnoszącej się do typów zdań charakterystycznych dla badanego gatunku chciałam sprawdzić, z jakich – zdaniem respondentów – typów zdań należy korzystać⁶⁶

⁶⁶ Jak podają źródła, typy zdań, które są szczególnie charakterystyczne dla badanego przeze mnie gatunku to: równoważniki zdań, zdania wykrzyknikowe oraz zdania pojedyncze proste.

w chwili redagowania opisu sytuacji. Wśród dziewczyn pojawiały się odpowiedzi poprawne (oczekiwane): równoważniki zdań, zdania wykrzyknikowe, zdania pojedyncze/proste. Odnotowałam także niepoprawne podawane przez nie typy zdań (np. *zдания złożone*), a spora część respondentek wypisywała przykłady konkretnych słów i sformułowań, niemających związku z poleceniem, np. *nagle, w tamtym momencie*. Chłopcy także udzielali odpowiedzi poprawnych i niepoprawnych, wymieniając wśród nich: zdania pojedyncze/proste, równoważniki zdań, zdania wykrzyknikowe, ale też (np. *zдания oznajmujące, zdania w czasie przeszłym*). Podobnie jak młodzież z drugiej grupy płciowej wypisują również przykłady konkretnych słów i sformułowań, np. *jesteśmy świadkami*.

Ostatnie pytanie pierwszej części kwestionariusza ankiety odnosiło się do stylu właściwego opisowi sytuacji. Celem tej dyspozycji było sprawdzenie, czy uczniowie potrafią odróżnić od siebie poszczególne style i tym samym wybrać ten najwłaściwszy dla badanego gatunku.. W gronie dziewcząt panowała pełna jednoznaczność – wszystkie wybrały poprawną odpowiedź, czyli styl potoczny, a tylko jedna z nich nie zaznaczyła żadnej odpowiedzi. Wśród chłopców natomiast każda z proponowanych wskazań zostało wybrane przynajmniej jeden raz: styl artystyczny (23%), styl potoczny (45%), styl naukowy (6%), styl urzędowy (3%), co może dowodzić braku wiedzy w eksplorowanym obszarze. Większość ankietowanych udzielała odpowiedzi także na drugą część dyspozycji. Jako przykłady słów i sformułowań charakterystycznych dla stylu potocznego, uczniowie obu płci często podawali te związane z umieszczeniem wydarzenia w czasie, następstwem czasowym, lub struktury ożywiające relacje, np. *ni z tego ni z owego, wtem, nagle, w mgnieniu oka*.

B. Druga część ankiety polegała na samodzielnym sporządzeniu przez młodszych użytkowników języka opisu sytuacji. Swoje analizy w tej materii podzieliłam na trzy części: aspekt treściowy, kompozycyjny i językowy. Na wstępie pragnę zaznaczyć, że trzy dziewczynki oraz siedmiu chłopców pozostawiło puste miejsce przeznaczone na wypowiedź, jedna dziewczynka oraz pięciu chłopców zapisało tylko jedno zdanie. Taki stan rzeczy może być spowodowany tym, że niektórzy uczniowie nie mają dostatecznej wiedzy, umiejętności i/lub ogólnego warsztatu pisarskiego, które to czynniki umożliwiłyby im zredagowanie opisu sytuacji w poprawnym kształcie zarówno formalnym, jak i merytorycznym.

Moi respondenci jawią się jako osoby kreatywne – tematy podejmowane przez nich nierzadko są intrygujące, choć niektóre z nich powtarzają się, np. cztery dziewczyny zredagowały opis sytuacji odnoszący się do przyjęcia urodzinowego, a wśród chłopców chętnie wykorzystywano wydarzenie z wycieczki szkolnej.⁶⁷ Ta ostatnia okoliczność w redagowanych wypowiedziach została powtórzona czterokrotnie i wyglądała w swej istocie jako relacja z autentycznego zdarzenia, przedstawiona z różnych perspektyw (co ciekawe dwa z czterech wypracowań rozpoczynają się identycznie – *podczas śniadaniowej przerwy*). Inny temat w tej grupie powtórzył się dwukrotnie, a dotyczył sytuacji, w której chłopiec jechał na rowerze i uderzył w latarnię uliczną, gdyż nagle i niespodziewanie na jego drodze pojawił się staruszek.

Kilku „męskich” autorów, w sposób mniej lub bardziej świadomy, zawarło w swoich wypowiedziach czytelną puentę: (1) gdzie dwóch się bije, tam trzeci korzysta (opis sytuacji bitwy o miejsce parkingowe pod sklepem, prowadzonej przez dwóch młodych mężczyzn – ostatecznie to miejsce zajmuje dziadek, który przyjechał na zakupy razem z wnuczką); (2) dobrze, że są próby przygotowujące uczniów i pracowników szkoły do właściwego zachowania się w chwili pożaru (wypowiedź dotycząca pożaru w szkole); (3) uderzony w twarz chłopiec nie odpowiada tym samym – siła to żaden argument (praca dotycząca wyzywania przyjaciela i jego taty przez innego ucznia); (4) podczas pobytu na ulicy należy uważać i nie poruszać się w taki sposób, jakby było się jedynym uczestnikiem drogi – chłopcy wyraźnie zaznaczają, że od teraz i rowerzysta, i staruszek będą bardziej uważać (w tekstach dot. uderzenia chłopca na rowerze w latarnię). Co ważne, jedna z przedstawicielek grupy żeńskiej umieściła w swojej pracy informację o moralnym i edukacyjnym wymiarze zachowania: chłopiec, przyłapany na ściąganiu, od tego momentu już zawsze postępował etycznie.

Teksty napisane przez przedstawicieli grona męskiego, choć najczęściej powiązane są z sytuacjami z życia codziennego, odznaczają się większą agresywnością, niż wypowiedzi dziewcząt – odnoszą się do walki, bitwy, wyzywania, atakowania, możliwości utraty życia, doznania uszczerbku na zdrowiu, a także śmierci. Taki stan rzeczy może być spowodowany coraz większą brutalnością gier, a także coraz bardziej wzmożoną przemocą w filmach i

⁶⁷ Dotyczyło ono sytuacji na wycieczce szkolnej, podczas której grupka chłopców z jednego pokoju postanowiła pójść do chłopców z innego pokoju, by razem spędzić czas. W trakcie pobytu w pokoju kolegów, uczniowie wyszli na balkon i wtedy jeden z lokatorów zamknął ich na nim dla żartu. Drugi chłopiec, który pozostał w pokoju, chciał ich wpuścić z powrotem do środka, ale nie zdążył, gdyż jeden z uwięzionych na balkonie kopniakiem wybił szybę w oknie balkonowym.

serialach, nawet tych przeznaczonych dla młodszych widzów. W opozycji usytuowane są teksty dziewcząt, ewidentnie pozbawione agresji. Warto zaznaczyć, że opisy sytuacji w obu grupach rozgrywają się najczęściej w trzech przestrzeniach: w szkole, w sklepie, na wycieczce szkolnej/wyjeździe. Dzieje się tak być może dlatego, że dwa pierwsze to miejsca, w których uczniowie przebywają nader często, jeśli nie codziennie, zaś trzecie z nich kojarzy się z pewną przyjemnością i chwilą odpoczynku od zwykłego życia. Dodatkowo, miejsce akcji stanowią zarówno krainy wymyślone, jak np. *Ciasteczkowo*, ale także miejscowości prawdziwe (Lwów).

Rzeczywistość w analizowanych tekstach jest najczęściej fikcyjna, ale nie fantastyczna – w pracach dominuje motywacja realistyczna. Z reguły wydarzenia prezentowane przez uczniów wychodzą poza opis sytuacji, gdyż obejmują większe ramy temporalne, podczas gdy w badanym przeze mnie gatunku zalecane jest koncentrowanie się na niewielkim odcinku czasowym – świadczą o tym propozycje tematów, które są zbyt obszerne oraz konkretne wykonania, które swym kształtem bardziej przypominają opowiadania.

Uczniowie klas ósmych szkół podstawowych w zdecydowanej większości nie potrafią zredagować poprawnego kompozycyjnie opisu sytuacji, a zatem kompetencja gatunkowa respondentów w tym jest znikoma. Powodem takiego stanu jest (być może) mała ilość uwagi poświęcana tej formie wypowiedzi zarówno przez autorów podręczników do języka polskiego, a czasami i przez polonistów, którzy mogą przygotowywać na lekcje materiały dodatkowe, ale czynią to (niewykluczone, że) rzadko. Należy zatem częściej ćwiczyć z uczniami badany przeze mnie gatunek, ponieważ nieumiejętność jego redagowania w pewnym momencie edukacji może okazać się konkretną zaległością, utrudniającą sprawną komunikację interpersonalną.

Tylko jedna osoba wśród dziewcząt oraz dwóch chłopców zredagowali swoją wypowiedź pisemną w czasie właściwym opisowi sytuacji, a więc w teraźniejszym. Zdecydowana większość, bo dwadzieścia pięć respondentek i dwudziestu siedmiu respondentów wykorzystało czas przeszły. W wypowiedziach trzech młodych kobiet oraz jednego dorastającego mężczyzny obserwuje się zjawisko pomieszania czasów. Ta grupka respondentów rozpoczyna zdaniem/zdaniami w czasie teraźniejszym, a potem przechodzi do konstruowania zdań w czasie przeszłym. Co również warte uwagi, to fakt, że kilkoro uczniów wprowadziło do swoich tekstów dialogi, które nie powinny się w nich znaleźć. Ta cecha jest bardziej typowa dla opowiadania.

Zaledwie cztery dziewczyny oraz siedmiu chłopców zastosowało trójdzielny układ wypowiedzi, jednak nie zawsze trafnie dzieląc partie tekstu. Uczniowie najczęściej wyodrębniali akapity zgodnie z osobistym przekonaniem, z reguły nie zwracając uwagi na gatunkowe wskazania. Prace segmentowane były także w inny, bardzo dowolny sposób: jedna respondentka wydzieliła cztery akapity, a czterech chłopaków dwa akapity. Pozostali ankietowani – a więc dwadzieścia jeden użytkowników polszczyzny i dwudziestu pięciu jej użytkowników płci przeciwnej nie zastosowali sygnałów delimitacji tekstowej, ich wypowiedzi są zapisem ciągłym. Taka kompozycja nie tylko nie jest poprawna od strony technicznej, ale również utrudnia swobodny odbiór czytanego wypracowania⁶⁸.

Co więcej, niektórzy uczniowie zawierają w swoich wypowiedziach osobistą refleksję, np. w pracy dotyczącej przestraszenia koleżanki, która jako pierwsza poszła się umyć na wycieczce szkolnej, autorka kończy relację słowami: *od tej pory miło to wspominać*, a w innej (gonienie przez dziki jadących na rowerach: dziadka i jego wnuczki), uczennica zakończyła, pisząc: *zdarzenie to sprawiło, że panicznie boję się tych oto zwierząt*. Powyższe wypowiedzi są dobrym przykładem, że ankietowani odczuwają silną potrzebę wyrażenia własnych przeżyć, swojego stosunku do przedstawianej sprawy. Konkludując: sprawność redakcyjna badanych adeptów nauki w zakresie kompozycji wypowiedzi sytuuje się raczej na niskim poziomie i wymaga zdecydowanej poprawy, ponieważ uczniowie nie wiedzą, jaki czas i jaki układ tekstu jest właściwy opisowi sytuacji, a co za tym idzie, nie potrafią go stworzyć w wymaganym kształcie.

Analizując prace od strony językowej, należałoby powiedzieć, że stosunkowo często występują w nich rzeczowniki konkretne wraz z określającymi je przymiotnikami, co pozwala przybliżyć okoliczności relacjonowanego wydarzenia. W pozyskanych opisach sytuacji, przeważają *verba* w czasie przeszłym wraz z dookreślającymi je przysłówkami. W celu utrzymania charakteru dynamicznego, powinny częściej występować czasowniki w czasie teraźniejszym wraz z towarzyszącymi im przysłówkami. Jednak, jako że zdecydowana większość wypracowań przypomina w swoim kształcie raczej opowiadania, obserwacja ta nie

⁶⁸ W moim odczuciu ósmoklasiści nie powinni mieć problemu z segmentacją tekstu na trzy części oznaczające wstęp, rozwinięcie i zakończenie, ponieważ od najmłodszych klas są oni przyzwyczajani do trójczęściowego schematu wypracowań pisemnych. Brak takiego układu być może jest spowodowany niedbałym podejściem do zadania lub myśl, że w formie krótszej, niż przywoływane już wcześniej opowiadanie, taki podział tekstu jest niepotrzebny, czego nie można uznać za założenie prawdziwe.

powinna szczególnie dziwić. Ponadto, uczniowie obu płci przeważnie nie stosują wyszukanego słownictwa, np. poetyzmów, terminów, rzeczowników abstrakcyjnych, metafor, raczej skłaniając się ku mowie potocznej, co jest gatunkowo uzasadnione. Często w ich wypowiedziach można natomiast pokazać obecność jednostek systemowych, świadczących o niskim poziomie sprawności językowej, pewnej nieporadności, m.in. zaimków nieokreślonych – *jakiś, jakąś, jakimś, czyjegoś* itp. Nierzadko występuje także sporo powtórzeń, a więc moi respondenci mogą mieć pewne trudności z odnajdywaniem synonimów bądź zastępowaniem wyrazów adekwatnymi zaimkami.

Popularnością w uczniowskich pracach cieszą się wyrazy *fajny* oraz *fajnie*, które są wskazywane jako słowa „puste”, niewnoszące konkretnego sensu do wypowiedzi, choć w powszechnej świadomości kojarzą się z wartościowaniem pozytywnym (chyba, że zostają użyte w wypowiedzi nacechowanej ironicznie). Wynotować można z materiału empirycznego także potoczmy, zwroty utrwalone w codziennej mowie ogólnej, np. *wybuchła panika, zmroziło krew w moich żyłach, każdy uszedł z pożaru z życiem, wszystko ogarnęli lekarze, i tak oto zleciała mi połowa dnia* oraz pojedyncze leksemy zaczerpnięte z mowy potocznej uczniów, np. *gościu* – w znaczeniu *mężczyzna (niestety gościu uciekł)*. Zabieg ten, podobnie jak użycie potoczmy, wydaje się w pełni uzasadniony w wypadku redagowanej formy wypowiedzi. Pomimo dużej frekwencji rzeczowników konkretnych, ankietowani obu grup, właściwie stosują całkiem dużo przysłówków, wśród których można wyróżnić te odnoszące się do umieszczania wydarzeń na osi czasu – szczególnie przysłówki *nagle* i *potem* oraz wyrażenie przyimkowe *po chwili*, które są chętnie eksploatowane przez moich respondentów. Często obecny jest także intensyfikator *bardzo*, łączony przez młodzież zarówno z przymiotnikami, np. *bardzo ciekawy*, jak i z przysłówkami, np. *bardzo ciężko*.

Jeżeli mowa o inicjacji wypowiedzi, to ankietowani z reguły rozpoczynają swoje prace od nakreślenia momentu czasowego, z reguły łącząc określenie „pewnego” z konkretnym momentem dnia (lub ogólnie wspominając o dniu jako całości), np. *pewnego dnia, pewnego jesiennego poranka, pewnego ponurego sobotniego poranka*. Być może taki zabieg, stosowany w sposób trochę podświadomy, wprowadza piszącego w rolę opowiadającego historię, w sytuację relacjonowania czegoś komuś.

Gros respondentów bez względu na płeć skłania się także w swoich wypracowaniach ku wartościowaniu – bezkontekstowemu, wyrażonemu za pomocą leksemu, np. *niestety, nie udało nam się spotkać z koleżanką*, czy wyrażenia, np. *na szczęście nic poważnego się nie stało*, oraz takiemu, które przejawiając się w użyciu nienacechowanych przymiotników, przysłówków oraz czasowników, gdy jest odczytywane kontekstowo, zawiera komponent ewolucyjny. Wielokrotnie pojawiały się leksemy *niesamowity* oraz *niesamowicie*, wartościujące określany przedmiot, wydarzenie czy zjawisko w sposób ambiwalentny: pozytywny, ale również negatywny, np. *niesamowitego* (=ekscytującego) *zdarzenia*, *niesamowicie złe warunki*.

Gdy mowa o języku analizowanych prac uczniowskich, można powiedzieć, że ankietowanych respondentów lubelskich cechuje raczej niska sprawność językowa. Niektóre wykorzystywane jednostki systemowe są typowe dla badanej formy wypowiedzi, jak np. wielokrotnie ujawniające swoją obecność potoczmy, ale większość sformułowanych przeze mnie uwag wiąże się z poświadczaniem deficytów kompozycyjnych co wymaga dodatkowej pracy, bowiem analizowane realizacje opisu sytuacji w znacznej mierze nie są poprawne – zarówno od strony czysto formalnej, jak i merytorycznej.

Niska sprawność językowa może być wynikiem nieustannie postępującego nieprzykładania większej uwagi, zwłaszcza przez młodszych użytkowników języka, do porozumiewania się w mowie i piśmie polszczyzną dokładną i nieco bardziej „wyszukaną”. W dobie internetu, gdy konwersacje przenoszone są na społeczne komunikatory, poprawność językowa i gatunkowa schodzi na dalszy plan – najważniejsze staje się samo przekazanie komunikatu, a nie jego odpowiedni kształt.

Celem mojego tekstu było zbadanie poziomu kompetencji genologicznej uczniów szkół podstawowych w zakresie redagowania opisu sytuacji. Jako jedna z form wypowiedzi szkolnych bywa nieco zaniedbywana na rzecz doskonalenia form egzaminacyjnych (rozprawka oraz opowiadanie), nie poświęca się przyswojeniu reguł jej tworzenia wystarczającego czasu, co w pewnym stopniu oddały zreferowane wnioski wynikające z badania. Być może przedstawiony stan rzeczy wpłynie jednakowoż pozytywnie na przeznaczenie przez nauczycieli

jednej lub kilku jednostek lekcyjnych na zaznajomienie młodzieży z omawianym typem opisu⁶⁹.

W świetle przeprowadzonych analiz okazało się, że czasami problemy z odpowiedzią na sformułowaną dyspozycję w pierwszej części ankiety pojawiały się już w momencie styczności z jej treścią, ponieważ niektórzy uczniowie nie czytali jej dokładnie (widoczne trudności z czytaniem ze zrozumieniem) i z tego powodu wykonywali ją błędnie lub nie wypełniali jej wcale. Problemem więc nie zawsze jest niewiedza młodzieży uczęszczającej do wyższych klas szkoły podstawowej, ale pobieżność w zapoznawaniu się z treścią polecenia.

Zaobserwowałam również, że moi respondenci nie zawsze potrafią korzystać z wiedzy, którą posiadają – nawet jeśli poprawnie/prawie poprawnie wypełnili oni dyspozycje w pierwszej części kwestionariusza ankiety, to w jego drugim segmencie, gdzie zostali poproszeni o samodzielne zredagowanie opisu sytuacji na dowolny temat, popełniali różne błędy, które, w związku z posiadaną przez nich wiedzą, nie powinny się pojawić. Taki stan rzeczy pokazuje, że młodzi adepci nauki są w stanie zapamiętać pewne rzeczy teoretyczne, by następnie je odtworzyć w sposób czysto automatyczny, czy bez rozumienia, co skutkuje problemami z wykorzystaniem ich w praktyce.

Zauważyłam także inne ciekawe zjawisko – w pierwszej części ankiety uczniowie zostali poproszeni o podanie potencjalnych tematów, jakie mogą przedstawić w opisie sytuacji i choć były one trafne, to prawie każdy ankietowany realizował w części drugiej zupełnie inny temat. Takiego stanu rzeczy nie należy jednak oceniać jednoznacznie negatywnie. Choć wskazuje on na fakt, że uczniowie nie korzystają ze swojej wiedzy, to jednocześnie potwierdza, że moi respondenci to osoby nierzadko kreatywne, będące w stanie proponować wiele tematów, które mogą stać się przedmiotem opisu sytuacji.

Jestem skłonna stwierdzić, że badana przeze mnie młodzież prawidłowo wykonała pewne, ale nie wszystkie, polecenia zawarte w kwestionariuszu ankiety. Część moich zastrzeżeń musi także dotyczyć ogólnej kompetencji językowej uczniów. W ich pisemnych realizacjach opisu sytuacji, obserwuje się dość często realizacje niepoprawne zarówno w

⁶⁹ Uczniowie nie odebrali badania ze szczególnym entuzjazmem. Byli raczej skłonni sprawdzić swoje kompetencje w zakresie posługiwania się rozprawką lub opowiadaniem, a więc formami wypowiedzi obecnymi na egzaminie ósmoklasisty.

wymiarze formalnym (brak podziału na części: wstęp, rozwinięcie, zakończenie), jak i merytorycznym (np. propozycje tematów właściwszych opowiadaniu). Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy, bowiem nie uwidoczniły się determinowane płciowo różnice poziomu wiedzy i umiejętności w odniesieniu do badanej w niniejszej pracy formy wypowiedzi, powinni zatem więcej popracować, zwłaszcza nad swoją kompetencją genologiczną. Dzięki zwiększeniu jej poziomu, udoskonalą oni własną kompetencję komunikacyjną, ponieważ im większą liczbą gatunków są oni w stanie posłużyć się w sposób właściwy, tym efektywniejsze jest ich porozumiewanie się z innymi członkami społeczności ludzkiej.

Bibliografia

- Bachtin, M. (1986). *Estetyka twórczości słownej*. Warszawa: PIW.
- Czerwiński, M. (1994). Kompetencja kulturowa a uczestnictwo w kulturze. *Kultura Współczesna*, 1(3), 30–39;
- Czyżycka, A. (2024, 10 March). Opis sytuacji [article on an internet blog]. Retrieved from <http://aczyzycka.wikidot.com/opis-sytuacji>;
- Dictionary entry: *kompetencja* (2024, 10 March). In: *Słownik języka polskiego PWN*. Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/sjp/kompetencja;2564077>;
- Dictionary entry: *sytuacja* (2024, 10 March). In: *Słownik języka polskiego PWN*. Retrieved from <https://sjp.pwn.pl/sjp/sytuacja;2576918.html>;
- Dictionary entry: *sytuacja* (2024, 10 March). In: P. Żmigrodzki (ed.), *Wielki słownik języka polskiego*. Retrieved from <https://wsjp.pl/haslo/podglad/7408/sytuacja>;
- Duszek, A. (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: PWN.
- Falkenberg, G. (1993). Definicja i eksplikacja: dwa rodzaje analizy językoznawczej. In: J. Bartmiński, R. Tokarski (ed.), *O definicjach i definiowaniu* (pp. 63–71). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gajda, S. (1991). Gatunki wypowiedzi potocznych. In: S. Gajda and Z. Adamiszyn (eds.), *Język potoczny jako przedmiot badań językoznawczych* (pp. 67–74). Opole;
- Grabias, S. (2003). *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grochala, B. (2019). O kształtowaniu kompetencji genologicznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego, *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 26, 221–229;
- Kruk, M. link: (2024, 10 March). Opis sytuacji [article on an internet blog]. Retrieved from <https://marzenakruk.pl.tl/Opis-sytuacji.htm>;
- Kubica, A. (2024, 10 March). Opis sytuacji [article on an internet blog]. Retrieved from <https://aniakubica.com/jak-napisac/opis-sytuacji/>;
- Nagajowa, M. (1985). *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Nagajowa, M. (1990). *ABC metodyki języka polskiego*. Warszawa: WSiP.
- Skwarczyńska, S. (2004). Cechy konstytutywne gatunku. In: J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska and J. Szadura (eds.), *Współczesna polszczyzna. Wybór opracowań: 3. Akty i gatunki mowy* (pp. 64–80). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Tymiakin, L. (2012). *Aktywizowanie odbiorcy a gatunki mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Udzik, B. (2018). Forma wypowiedzi jako narzędzie diagnozy sprawności językowej uczniów determinowanej gatunkowo. In: B. Niemierko and M. K. Szmigel (eds.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli* (pp. 429–441). Kraków: Grupa Tomami.
- Wilkoń, A. (2002). *Spójność i struktura tekstu*. Kraków: Universitas.
- Wojtak, M. (2009). Wzorce zachowań językowych a praktyka komunikacyjna. In: A. Piotrowicz, K. Skibski and M. Szczyszka (eds.), *Kształtowanie się wzorów i wzorców językowych*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Wojtak, M. (2004). *Gatunki prasowe*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Ziomek, J. (1990). Inwencja, teoria argumentacji, dyspozycja. In: J. Ziomek (ed.) *Retoryka opisowa* (pp. 78–126). Wrocław: Ossolineum.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2001). Typy, odmiany, klasy... tekstów. W poszukiwaniu kryteriów. In: B. Witosz (ed.), *Stylistyka a pragmatyka* (pp. 114–125). Katowice: Wydawnictwo UŚ.