

Uniwersytet Wrocławski
Wydział Filologiczny

mgr Eryk Cichocki

*Bogacenie słownictwa wokół pojęć: Inny i Obcy.
Eksperyment naturalny dydaktyczny
w klasie VI szkoły podstawowej*

Praca doktorska
napisana pod kierunkiem
dr. hab. prof. UW. Kordiana Bakuły

Wrocław 2021 r.

Spis treści

Wstęp.....	1
Rozdział 1. Inny i Obcy – przegląd literatury przedmiotu	7
1.1. Wprowadzenie.....	7
1.2. Rozumienie słownikowe wyrazów: <i>inny, obcy</i>	8
1.3. Znaczenie opozycji <i>swój – obcy</i> w badaniach nad Innym i Obcym	9
1.4. Inny i Obcy w wybranych pracach z językoznawstwa.....	10
1.5. Inny i Obcy w wybranych badaniach literaturoznawczych	12
1.6. Inny i Obcy w dydaktyce języka i literatury polskiej.....	16
1.7. Inny i Obcy w ujęciu filozoficznym.....	19
1.8. Inny i Obcy w wybranych badaniach socjologicznych i antropologicznych.....	22
1.9. Inny i Obcy w wybranych pracach z zakresu teologii.....	25
1.10. Inny i Obcy w wybranych pracach z pedagogiki	27
1.11. Przegląd prac o Innych i Obcych w badaniach obcojęzycznych	27
1.12. Podsumowanie.....	28
Rozdział 2. Bogacenie słownictwa – przegląd literatury przedmiotu.....	30
2.1. Język polski w szkole – wprowadzenie, uwagi metodologiczne.....	30
2.1.1. Leksyka – najważniejsze kwestie	32
2.1.2. Zasób leksykalny języka naturalnego.....	33
2.1.3. Zasób leksykalny użytkowników polszczyzny.....	34
2.2. Bogacenie słownictwa uczniów a eksperyment naturalny dydaktyczny	35
2.3. Bogacenie słownictwa w dydaktyce języka	39
2.4. Podsumowanie przeglądu badań nad bogaceniem słownictwa	54
2.4.1. Bogacenie słownictwa a sprawność językowa i teorie językoznawcze.....	54
2.4.2. Pojęciowy chaos kształcenia językowego	57
2.4.3. Zależność sprawności językowej od bogactwa słownictwa uczniów.....	59
2.4.4. Inspiracje glottodydaktyczne.....	61
2.4.5. Postulaty kształcenia holistycznego i zintegrowanego.....	62
2.4.6. Znaczenie podręczników szkolnych w bogaceniu słownictwa uczniów	62
Rozdział 3. Zastosowane metody badań.....	64
3.1. Metodologia – wstęp	64
3.2. Językoznawstwo korpusowe i statystyczne – wybrane problemy	65
3.3. Semantyka – wybrane problemy	67
3.4. Ilościowo-jakościowy charakter badań	69
3.5. Cele eksperymentu , problemy badawcze i hipotezy.....	70
3.6. Eksperyment dydaktyczny naturalny.....	73
3.7. Opis technik i narzędzi badawczych	77
3.7.1. Analiza dokumentów	77
3.7.2. Wypracowania szkolne	77

3.7.3.	Narzędzia lingwistyczne wykorzystane w badaniu wypracowań	79
3.8.	Harmonogram projektu badawczego	83
Rozdział 4.	Wobec Innego i Obcego	88
4.1.	Zagadnienie rozwoju ucznia klasy szóstej	88
4.2.	Podstawa programowa kształcenia ogólnego.....	89
4.3.	Treść wybranych dokumentów szkolnych	90
4.4.	Analiza zawartości podręczników	91
4.5.	Dyskusja.....	99
4.6.	Uczniowie wobec Innego i Obcego – badanie wstępne eksperymentu	101
4.6.1.	Przebieg badań.....	101
4.6.2.	Analiza i interpretacja wyników z badania wstępnego	102
Rozdział 5.	Przebieg badań eksperymentalnych związanych z bogaceniem słownictwa wokół hasel: Inny i Obcy	112
5.1.	Etap 1. – Inny i Obcy – wprowadzenie	112
5.2.	Etap 2. – O cudzoziemcach.....	115
5.3.	Etap 3. – O awanturkach.....	116
5.4.	Etap 4. – O skrzywdzonych	117
5.5.	Etap 5. – O ludziach, którzy dziwnie wyglądają.....	120
5.6.	Etap 6. – O wędrowcach, uciekinierach i imigrantach.....	123
5.7.	Etap 7. – O plotkarzach i złośliwcach plotkarze i złośliwcy.....	125
5.8.	Etap 8. – O ludziach uzależnionych od rzeczy	130
5.9.	Etap 9. – Inny i Obcy – znaczenie języka	132
Rozdział 6.	Frekwencja leksemów inny i obcy	134
6.1.	Frekwencja leksemu <i>inny</i>	134
6.2.	Frekwencja leksemu <i>obcy</i>	136
6.3.	Podsumowanie	138
Rozdział 7.	Analiza semantyczna leksemów inny i obcy w badanych wypracowaniach	140
7.1.	Etap 1.	141
7.2.	Etap 2.	141
7.3.	Etap 3.	141
7.4.	Etap 4.	142
7.5.	Etap 5.	142
7.6.	Etap 6.	142
7.7.	Etap 7.	143
7.8.	Etap 8.	143
7.9.	Etap 9.	143
7.10.	Wnioski	144
Rozdział 8.	Konkordancje leksemów inny i obcy w badanych wypracowaniach	147
8.1.	Etap 1.	147
8.2.	Etap 2.	149

8.3.	Etap 3.....	152
8.4.	Etap 4.....	152
8.5.	Etap 5.....	155
8.6.	Etap 6.....	156
8.7.	Etap 7.....	158
8.8.	Etap 8.....	159
8.9.	Etap 9.....	160
8.10.	Interpretacja wyników	162
Rozdział 9.	Prozodia semantyczna leksemów <i>inny</i> i <i>obcy</i>	170
9.1.	Klasy częstości kolokacji leksemu <i>inny</i>	171
9.2.	Kolokacje najczęstsze leksemu <i>inny</i>	172
9.3.	Kolokacje częste leksemu <i>inny</i>	175
9.4.	Kolokacje rzadkie leksemu <i>inny</i>	179
9.5.	Kolokacje najrzadsze leksemu <i>inny</i>	183
9.6.	Kolokacje leksemu <i>obcy</i>	184
9.7.	Wnioski	186
Rozdział 10.	Wskaźniki bogactwa leksykalnego w badanych wypracowaniach	189
10.1.	Długość tekstu i długość słownika w badanych wypracowaniach	189
10.2.	Indeks powtarzalności tekstu.....	192
10.3.	Wskaźniki bogactwa leksykalnego.....	194
10.4.	Podsumowanie.....	195
Rozdział 11.	Klasy częstości leksemów w wypracowaniach o <i>Innych</i> i <i>Obcych</i>	197
11.1.	Słownictwo bardzo częste	198
11.2.	Słownictwo częste	199
11.3.	Słownictwo rzadkie	200
11.4.	Słownictwo bardzo rzadkie	201
11.5.	Podsumowanie.....	202
Rozdział 12.	Dystrybucja części mowy w wypracowaniach o <i>Innych</i> i <i>Obcych</i>	204
12.1.	Rzeczowniki	204
12.2.	Liczebniki.....	205
12.3.	Przymiotniki	206
12.4.	Przysłówki.....	207
12.5.	Czasowniki	208
12.5.1.	Finitywne formy nieprzeszłe	209
12.5.2.	Forma przyszła czasownika <i>być</i>	209
12.5.3.	Pseudoimiesłów.....	209
12.5.4.	Rozkaźnik.....	210
12.5.5.	Bezosobnik	210
12.5.6.	Bezokolicznik.....	210

12.5.7. Odsłownik	210
12.5.8. Imiesłowy	210
12.5.9. Czasownik typu winien	211
12.5.10. Predykatywy	211
12.6. Zaimki	212
12.7. Przyimki	213
12.8. Spójniki	213
12.9. Wykrzykniki	214
12.10. Podsumowanie	215
Rozdział 13. Inność i obcość a najczęstsze leksemy w badanych wypracowaniach.....	218
13.1. Dychotomiczny podział świata w wypracowaniach o Innych i Obcych.....	218
13.1.1. Świat <i>swę</i> a świat <i>obcy</i>	219
13.1.2. Świat <i>dobry</i> a świat <i>zły</i>	220
13.1.3. Świat <i>nowy</i> a świat <i>stary</i>	222
13.1.4. Świat <i>cały</i> i świat <i>częściowy</i>	223
13.1.5. Świat <i>mały</i> i świat <i>wielki</i>	224
13.1.6. Świat <i>dziwny</i> a świat <i>normalny</i>	225
13.2. Dialog z Innym i Obcym – konieczność czy obowiązek	227
13.3. Przestrzeń i czas a Inny i Obcy	229
13.4. Szkoła jako terytorium agonu	230
13.5. Dom – preludium spotkania z Innym i Obcym.....	231
13.6. Indywidualność a Inny i Obcy	232
13.7. Etiologia uznawania za Innego i Obcego.....	234
13.8. Środowisko a Inny i Obcy.....	237
13.9. Wnioski	240
Zakończenie	243
Bibliografia	251
Adresy internetowe	267
Słowniki	268
Aneks	I
Zestawienie 1. Wykaz ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych zastosowanych w eksperymencie wzbogacającym słownictwo uczniów wokół Innego i Obcego	I
Zestawienie 2. Prozodia semantyczna leksemów: <i>inny</i> i <i>obcy</i>	XI
Zestawienie 3. Wskaźniki bogacenia słownictwa.....	XIV
Zestawienie 4. Klasy częstości leksemów w wypracowaniach o Innych i Obcych.....	XIX
Zestawienie 5. Ranga, kształt morfologiczny, frekwencja części mowy w wypracowaniach o Innych i Obcych.....	XXXVIII
Zestawienie 6 – Najczęstsze leksemy w wypracowaniach o Innych i Obcych.....	XLVII

To obcy człowiek
czego chce
o kogo pyta
T. Różewicz, *Obcy człowiek*

Musi być miejsce środkowe, między abstrakcją
i zdziecinnieniem, żeby można było rozmawiać
poważnie o rzeczach naprawdę poważnych
Cz. Miłosz, *Przepraszam*

Język jest bowiem nie tylko sposobem zachowania
społecznego (formą przekazywania myśli przeżyć, formą nacisku na
drugiego człowieka), ale także formą myślenia i poznawania świata
R. Grzegorzczkowska, *Świat widziany poprzez słowa. Szkice z
semantyki leksykalnej*

Wstęp

Przedmiotem niniejszej rozprawy doktorskiej jest bogacenie słownictwa uczniów wokół pojęć: Inny i Obcy¹ na podstawie eksperymentu naturalnego dydaktycznego przeprowadzonego w jednej z wrocławskich szkół podstawowych. Tak sformułowany temat odsyła przede wszystkim do dwóch zagadnień: inności i obcości oraz bogacenia słownictwa.

Obcość i inność to kategorie, które analizowane są w badaniach językoznawczych, literaturoznawczych, antropologicznych, filozoficznych, socjologicznych czy etnicznych. Zainteresowanie badaczy tym zagadnieniem wynika z numinotycznej siły obcości². Z jednej więc strony nie-Swój jest groźny, niebezpieczny, nieprzewidywalny, a z drugiej może budzić podziw, zaciekawienie, inspirację. Pierre Bourdieu uważa, że ludzkość funkcjonuje poprzez wykluczenia. Według znanego socjologa spoiwem łączącym społeczeństwa jest wykluczenie Obcych i pozbawienie ich mowy³. Julia Kristeva zaznacza, że osoba/podmiot jest wyrazicielem tego, co z ciała wykluczono, usunięto, skonstruowano „innym”⁴. Filozof, Emmanuel Levinas, uznaje Innego za obiekt

¹ Zgodnie z przyjętą przez badaczy zasadą pisowni, słowa Inny i Obcy zapisują wielkimi literami. Stosowane przeze mnie określenia nie-Ja, nie-Swój mają wobec nich charakter synonimiczny.

² Zob. Benedyktowicz Z., *Portrety „obcego”*. *Od stereotypu do symbolu*, Kraków 2000.

³ Zob. Bourdieu P., Passeron J., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa 1990; Czajkowska-Ziobrowska D., *Reprodukcja kapitału kulturowego w ujęciu Pierre’a Bourdieu ze szczególnym uwzględnieniem kapitału szkolnego*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny” 2009, nr 1, s. 10, 13, 14.

⁴ Zob. Kristeva J., *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie*, przeł. Maciej Falski, Kraków 2007, s. 65-67.

permanentnego dialogu, który warunkuje istnienie jednostki⁵. Natomiast Zbigniew Benedyktowicz zauważa, że nie istnieje stereotyp Innego i Obcego bez stereotypowego wyobrażenia nas samych. Obserwator projektuje wizerunek Obcego na podstawie zaprzeczenia tych cech, które warunkują jego samego. Wizerunek Innego i Obcego to „odwrócona i skarykaturowana projekcja mnie samego”, w nich „odbija się autoportret „ja” projektującego ów wizerunek”⁶.

Wielu badaczy w języku widzi odzwierciedlenie relacji między człowiekiem a otaczającą go rzeczywistością⁷. Relacja ta zakodowana jest w słownictwie użytkowników języka. Konieczne jest więc badanie sposobów bogacenia słownictwa uczniów, ponieważ ćwiczenia te odgrywają zasadniczą rolę w procesie edukacji. Wyposażają uczniów w odpowiedni materiał językowy do wypowiedzi pisemnych i ustnych, pełnią wyjaśniającą, usprawniającą i utrwalającą funkcję przy czytaniu i opracowywaniu tekstów, ułatwiają pisanie różnych form wypowiedzi przewidzianych na danym etapie edukacyjnym oraz powiązane są z ortografią i gramatyką. Ćwiczenia słownikowe i frazeologiczne służą powiększaniu zasobu czynnego i biernego słownictwa uczniów. Metody rozwijania leksyki uczniowskiej są zróżnicowane i ich efektywność zależy od wielu czynników. Natomiast tematykę ćwiczeń słownikowych, stanowiących podstawę kształcenia językowego, metodycy języka czerpią z różnych źródeł: tekstów literackich, przeżyć uczniów, filmów, wycieczek czy mass mediów.

Cel dysertacji to opis bogacenia słownictwa uczniów wokół pojęć: Inny i Obcy na podstawie eksperymentu naturalnego dydaktycznego przeprowadzonego w jednej z wrocławskich szkół podstawowych.

Analizie dokumentów (wypracowań) uzyskanych w wyniku przeprowadzonego eksperymentu przyświecają następujące cele szczegółowe:

- rozumienie przez uczniów leksemów *inny* i *obcy*;
- scharakteryzowanie wskaźników bogacenia słownictwa po każdym etapie eksperymentu;
- ustalenie klas częstości leksemów w badanym korpusie;
- omówienie części mowy w badanych pracach uczniów;
- scharakteryzowanie pod kątem inności i obcości najczęstszych leksemów w badanym korpusie.

By uzyskać odpowiedzi na postawione powyżej cele badawcze, pracę podzieliłem na 13 rozdziałów. Każdy z nich zawiera wstęp przedstawiający szczegółowo wyjaśnione cele, opis narzędzi wykorzystanych do ich uzyskania oraz najważniejsze ustalenia

⁵ Zob. Jędraszewski M., *Wobec innego. Relacje międzypodmiotowe w filozofii Emanuela Levinasa*, Poznań 1990.

⁶ Tamże.

⁷ Doroszewski W., *Słowo narzędziem myśli i działania*, w: *Język, myślenie, działanie. Rozważania językoznawcy*, Warszawa 1982; Puzynina J., *Elementy ocen w strukturze znaczeniowej wyrazów*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1986; Bartmiński J., *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Lublin 2009; Grzegorzczkowska R., *Jak rozumieć kreatywny charakter języka?*, w: *Kreowanie świata w tekstach*, red. A. M. Lewicki, R. Tokarski, Lublin 1995; *Język jako przedmiot badań psychologicznych: psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, red. I. Kurcz, H. Okuniewska, Warszawa 2011.

badawcze. Rozdziały kończą się także podsumowaniem zawierającym najistotniejsze uwagi w odniesieniu do tematu niniejszej dysertacji.

Rozdział pierwszy przedstawia wybrane publikacje z zakresu inności i obcości. Drugi – zawiera stan badań o bogaceniu słownictwa. W trzecim rozdziale szczegółowo opisane są ustalenia metodologiczne zastosowane w trakcie przeprowadzania eksperymentu naturalnego dydaktycznego. Rozdział czwarty zawiera ustalenia o inności i obcości z zakresu psychologii rozwoju dziecka. Odnosi również to zagadnienie do zapisów *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* i innych wybranych dokumentów obowiązujących w szkole. Następnie ukazuje obecność nie-Swoich w podręcznikach do nauczania języka polskiego. Kończy się przedstawieniem, analizą i interpretacją danych uzyskanych ze wstępnego badania przeprowadzonego w klasie eksperymentalnej. Rozdział piąty zawiera opis przebiegu eksperymentu i ćwiczeń słownikowych związanych z bogaceniem słownictwa wokół haseł: inny i obcy.

Kolejne rozdziały to odpowiedzi na pytania badawcze ściśle związane z celami przyświecającymi niniejszej pracy. I tak cztery kolejne dotyczą rozumienia przez uczniów leksemów *inny* i *obcy*: rozdział szósty przedstawia frekwencje leksemów *inny* i *obcy* po każdym etapie badania, rozdział siódmy – wyjaśnia ich znaczenia w pracach uczniów, rozdział ósmy – daje odpowiedź na pytanie, o czym informuje kontekst tych leksemów, a rozdział dziewiąty opisuje ich prozodię semantyczną. Rozdział dziesiąty służy scharakteryzowaniu wskaźników bogacenia słownictwa po każdym etapie eksperymentu. Rozdział jedenasty służy ustaleniu klas częstości leksemów w badanym korpusie i jest opisem słownictwa najczęstszego, częstego, rzadkiego i najrzadszego. Rozdział dwunasty zawiera omówienie części mowy w badanych pracach uczniów. Dostarcza informacji, jak kształtuje się w nich dystrybucja części mowy, jaki jest ich udział w wypracowaniach uczniowskich i jaki jest ich kształt morfologiczny. Ostatni rozdział stanowi charakterystykę pod kątem inności i obcości najczęstszych leksemów w korpusie powstałym w wyniku przeprowadzonego eksperymentu.

Bogacenie słownictwa wokół tematu inności i obcości w dydaktyce języka polskiego jest interesujące z kilku powodów. Po pierwsze, bycie Innym i Obcym wiąże się z fundamentalną kategorią poznawczą człowieka polegającą na pierwotnie biologicznym sposobie postrzegania świata w kategoriach dychotomicznych (czarno-białe). Następnie zjawisko inności i obcości dotyczy zarówno przeszłych, teraźniejszych, jak i przyszłych pokoleń. Nie-Swoi „dani są nam w różnych kodach i postaciach”, a stawanie się nimi „nie stanowi cechy bezwzględnej, przysługującej stale temu samemu człowiekowi lub tej samej kategorii osób. To cecha względna, którą posiada się w pewnych warunkach, a nie posiada w innych – niezależnie od własnych modyfikacji”⁸. Mówienie o Innym i Obcym jest ważne ze względu także na to, że ludziom nawet podobnym do siebie, ukształtowanym przez tę samą tradycję, coraz trudniej się spotkać i porozmawiać. Ponadto diagnoza obecnych zjawisk społeczno-kulturowych ukazuje, że współcześnie mamy do czynienia z kulturą, która polega na przemieszczaniu, translacji,

⁸ Zob. Grzybowski P.P., *Od spotkania do dialogu z Innym i Obcym, w obliczu cierpienia, choroby i śmierci, w: Wspólne obszary tanatopedagogiki i pedagogiki międzykulturowej : chorzy, cierpiący i umierający jako Inni i Obcy*, Bydgoszcz 2017, s. 36.

tymczasowych tożsamości. Przejawia się ona wszechobecną rolą wirtualnej rzeczywistości, postępującą globalizacją, wędrówkami ludów powodowanymi celami emigracyjnymi, azylowymi czy zarobkowymi, zróżnicowaniem obyczajowym, religijnym czy społecznym. Poza tym zagadnienie inności i obcości w napiętej sytuacji geopolitycznej nie omija Europy, której mieszkańcy muszą zmierzyć się z nowymi sytuacjami społeczno-kulturowymi pojawiającymi się w wyniku działań wojennych prowadzonych w różnych zakątkach świata; trudnych ekonomicznie sytuacji, nasilających się dyskryminacji, imigrantów licznie napływających z Afryki. Także uczniowie kształcący się w polskich szkołach, chcąc nie chcąc, coraz częściej spotykają się z inną i obcą kulturą, językiem czy obyczajami. Szkoła – zgodnie z prawem oświatowym – jest miejscem, które ma uczyć młodzież szacunku do spotykanych ludzi bez względu na ich pochodzenie, status społeczny, płeć czy religię. Potrzebę przypominania o szacunku do drugiego człowieka i jego tożsamości widać wyraźnie w dzisiejszych realiach szkolnych. Potwierdzają to liczne raporty nie tylko rządowe. Poza tym z moich obserwacji jako nauczyciela polonisty wynika, że w polskich szkołach często mamy do czynienia z niewłaściwymi postawami uczniów, jak i rodziców wobec Innego i Obcego (Ukraińca, Żyda, Roma, czarnoskórego, chorego w świecie zdrowych, mieszkańca wsi w mieście etc.)

Ponadto konieczność prowadzenia badań związanych z bogaceniem słownictwa wokół Innego i Obcego służyć ma rozwojowi językowemu uczniów po to, by ci otrzymali niezbędne narzędzia myślenia, „bo myślimy zawsze w jakimś języku, na dostarczaniu pryzmatu, poprzez który człowiek postrzega świat i innych. Rozwijanie języka polega na zwiększaniu repertuaru sposobów wyrażania myśli, spośród którego wybieramy w danej sytuacji jakieś sformułowanie i na poszerzaniu obszarów, których myślenie dotyczy”⁹. Rozwijanie języka uczniów odbywa się na postawie ciekawych dla uczniów tematów, stałej próbie interpretowania rzeczywistości, zaniechaniu powtarzania utartych opinii. Jednym z interesujących uczniów tematów jest inność i obcość, lecz by o niej rozmawiać, potrzeba dostarczenia im odpowiedniego aparatu pojęciowego do nazywania mechanizmów stawiania się Innym i Obcym i dostrzegania ich względnej funkcji w społeczeństwie.

Przedstawiony zestaw ćwiczeń słownikowych związanych ze słownictwem wokół Innego i Obcego umożliwić ma pracę m.in. nauczycielom i uczniom nad tymi trudnymi zagadnieniami, ale także poddać analizie słownictwo uczniów pozwalające lub uniemożliwiające wejść im w dialog z Innym i Obcym. Służyć ma on nie tylko umiejętnościom wymieniania się opiniami, ale także wspólnego konstruowania sensu¹⁰.

Słownictwo uczniów szkół podstawowych nazywające Innego i Obcego nie stanowiło dotychczas przedmiotu oddzielnych analiz (w tym językoznawczych). Także w dydaktyce polonistycznej pojawiły się nieliczne i niewyczerpujące prace dotyczące

⁹ Kłakówna A., *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016, s. 154.

¹⁰ Por. Sowiński M., *Wojny nowoczesnych plemion*, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/wojny-nowoczesnych-plemion-160862>, dostępne dnia 30.10.2019. Nawiązuję do wypowiedzi Michała Pawła Markowskiego w ramach *Conrad Festival* z 2019 r. Szerszy kontekst tej wypowiedzi brzmi: *Opinie są najmniej interesującą rzeczą, jaką można sobie wyobrazić. Każdy ma własną i nic z tego nie wynika. Potrzebujemy raczej negocjowania sensów wspólnych*.

inności i obcości. Mówienie o interdyscyplinarności zagadnienia Obcy – Swój bez odnoszenia się do praktyki szkolnej i tego wszystkiego, co się z nią wiąże, jest znaczącym uszczupleniem problematyki. Istnieją wprawdzie nieliczne prace dotyczące nie-Swojego, ale głównie z perspektywy literaturoznawczej, wyjątkowo rzadko z perspektywy językoznawczej. Kategorią Innego i Obcego zajmowali się przede wszystkim antropologowie, socjologowie, kulturoznawcy, politologowie, filozofowie.

Warto zwrócić również uwagę na fakt, że w dydaktyce polonistycznej prace traktujące o bogaceniu słownictwa mają charakter ogólny i nie odnoszą się do kategorii Innego i Obcego. Pierwsze prace charakteryzujące bogacenie słownictwa rozumianego jako proces edukacyjny podejmowano już w dwudziestoleciu międzywojennym. W pracach późniejszych wzbogacaniem leksyki uczniowskiej w nauczaniu polonistycznym zajmowało się wielu językoznawców i dydaktyków języka¹¹. Na uwagę zasługują również trzy dysertacje doktorskie, które skupiły się na bogaceniu słownictwa metodą eksperymentu naturalnego dydaktycznego¹².

Rozprawa doktorska ma charakter ilościowo-jakościowy. Składa się z dwóch części: teoretycznej i analitycznej (wraz z załącznikiem w postaci m.in. wybranych prac uczniów, zestawów ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych z każdego etapu eksperymentu, wskaźniki bogacenia słownictwa uczniów po każdym etapie badania, listy rangowe słownictwa).

Podstawową metodą mojej pracy jest eksperyment dydaktyczny naturalny. W nauczaniu polonistycznym jego model związany z bogaceniem słownictwa stworzyła Maria Dudzik. Opis eksperymentu wspierany jest obserwacją uczestniczącą i analizą dokumentów przeprowadzoną za pomocą statystyki językoznawczej, narzędzi językoznawstwa korpusowego (wybrane programy stworzone w konsorcjum *Clarín*¹³, szczególnie *Kontext*) i semantyki. Warto zauważyć, że wykorzystanie w badaniach technologii informatycznych pozwala na dostarczenie wyników liczbowych potwierdzających dane jakościowe, a także ułatwia wykrycie pewnych stałych tendencji w poddawanych obserwacjom próbach.

Zgromadzony materiał stanowi leksyka uczniowska zaczerpnięta z wypracowań szkolnych¹⁴ powstałych w ramach eksperymentu naturalnego dydaktycznego na temat inności i obcości, trwającego od marca do czerwca 2016 r. w klasie szóstej jednej z wrocławskich szkół podstawowych. Badaną grupę stanowili dwunasto- i trzynastolatkowie. Zmienne niezależne eksperymentu zakładały: wzrost zasobu

¹¹Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985; Bakula K., *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych : projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997.

¹² Zob. Dudzik M., *Moja praca dydaktyka języka i literatury polskiej w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego*, w: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice 2002, s. 486-490.

¹³ <http://ws.clarin-pl.eu/lem.shtml>, dostępne 14.04.2018.

¹⁴ W pracy przyjmuję podział wypracowań szkolnych zaproponowany przez Marię Nagajową (Nagajowa M., *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Warszawa 1995). Wypracowania uczniowskie dostarczają ciekawego materiału do wielu badań. Akcentują podmiotowość piszących. Są zapisem indywidualnych sposobów myślenia i postrzegania świata, przy założeniu, że uczniowie pracują samodzielnie.

słownictwa ogólnego, słownictwa dotyczącego Innego i Obcego oraz uwrażliwienie uczniów na mechanizmy wykluczające Innych i Obcych. Do zmiennych zależnych należały wypracowania uczniów klasy szóstej na temat Innego i Obcego.

Eksperyment został poprzedzony badaniem wstępnym, które pozwoliło określić, co uczniowie rozumieją pod pojęciami „Inny” i „Obcy”. Zebrane odpowiedzi uczniowskie zostały przeanalizowane, pogrupowane i na ich podstawie zaproponowałem tematy poszczególnych etapów eksperymentu.

Zgromadzony materiał badawczy, tj. zasób słownictwa występujący w wypracowaniach uczniowskich¹⁵, poddany zostanie analizie przy użyciu metody statystycznej i korpusowej, funkcjonalnej, metod strukturalnych, semantycznych z uwzględnieniem wiedzy z zakresu dydaktyki ogólnej, dydaktyki języka polskiego, a także pedagogiki.

Wykorzystanie w badaniach eksperymentu naturalnego dydaktycznego nie tylko przynosi ciekawe poznawczo wnioski, ale także służy integracji nauk językoznawczych, dydaktycznych, psychologicznych i pedagogicznych.

¹⁵ Prac uczniowskich powstałych w wyniku eksperymentu jest 254.

Rozdział 1. Inny i Obcy – przegląd literatury przedmiotu

1.1. Wprowadzenie

Stosunek do Innych i Obcych ma coś z *numinosum*. Z jednej strony nie-Swąg jest groźny, niebezpieczny, nieprzewidywalny, a z drugiej może budzić podziw, zaciekawienie, inspirację. Być może właśnie z tej numinotycznej siły obcości terminy te w XX wieku stały się przedmiotami badań wielu dyscyplin naukowych¹⁶. Trudno też nie wspomnieć o tym, że inność i obcość to słowa, które zaanektowały czas i przestrzeń wielu konferencji naukowych, stały się tematami przewodnimi wielu spektaklów teatralnych, a prasa codzienna wciąż dostarcza współczesnemu czytelnikowi informacji o Innych i Obcych, o ich ambiwalentnych, w odczuciu komentatorów, wzorcach kultury, zachowaniu, słowach. Współczesne społeczeństwa, szczególnie europejskie, jak nigdy przedtem, dzięki mediom, konfrontują się z Innym i Obcym.

Przywołane w niniejszym rozdziale publikacje o Innych i Obcych łączy problematyka, ale różni zakres rozważań czy metodologia badań. Przynoszą one różne wizerunki Innego i Obcego, wyrastające z rozległych obszarów badawczych. Odległość tych obszarów, jak i baza materiałowa rozważań prowadzą do konieczności zawężenia zagadnienia inności i obcości oraz do przeglądu wybranych prac z zakresu różnych dyscyplin. Takie podejście służyć ma ukazaniu interdyscyplinarności badanego zjawiska. Rodzi też oczywiste ograniczenie: nie sposób przywołać wszystkich publikacji opisujących Innego i Obcego¹⁷.

W przeglądzie stanu badań nad kategoriami Innego i Obcego odpowiadam na pytania: Kim jest Inny i Obcy? Czy Inny i Obcy to zagrożenie dla swoich? Jaką funkcję przypisuje się Innemu i Obcemu? Jaki jest stosunek swoich do Innego i Obcego i odwrotnie: Jaka jest postawa Innego i Obcego do swojskości? Co wiemy o Innym i Obcym? Nie wszystkie przywołane prace odpowiadają na te pytania, jednak zadanie ich ma na celu nie tylko uporządkowanie wyводу, ale także dostrzeżenie, czy inność i obcość dotyczą tych samych aspektów zainteresowań poszczególnych badaczy.

W drugiej części rozdziału wyjaśniam słownikowe rozumienie słów *inny* i *obcy*. Następnie opisuję dychotomię *swąg* – *obcy* stanowiącą podstawę rozważań o inności i obcości. Wskazuję na powszechność tego rozróżnienia w tradycyjnym obrazie świata, podkreślam rangę tej opozycji oraz pokrótce wyjaśniam filogenetyczne pochodzenie tego przeciwstawienia.

W kolejnych częściach rozdziału przedstawiam przegląd publikacji o Innym i Obcym. Najpierw opisuję nieliczne prace z zakresu językoznawstwa. Potem ze względu na specyfikę przedmiotu szkolnego, jakim jest język polski, przywołuję publikacje obejmujące literaturoznawstwo. W kolejnej części wskazuję prace o inności i obcości metodyków nauczania języka i literatury polskiej. W pozostałych częściach przedstawiam wybrane prace z zakresu filozofii, socjologii, antropologii, teologii, pedagogiki i

¹⁶Zob. Benedyktowicz Z., „Portrety „obcego”. *Od stereotypu do symbolu*, Kraków 2000.

¹⁷Przegląd obejmuje nie tylko wybór poszczególnych publikacji, ale także selekcję dyscyplin. Nie odnoszę się do prac w zakresie np. historii, filmoznawstwa, religioznawstwa.

psychologii. Ze względu na interdyscyplinarność opisywanego zagadnienia niekiedy trudno jest jednoznacznie ocenić, w jaką dyscyplinę naukową wpisuje się konkretna publikacja. Stąd podział ten musi być umowny, achronologiczny i niewyczerpujący. Jeżeli w przywołanych pracach znajdują się odwołania do sposobów nauczania, sygnalizują to bez względu na omawianą dyscyplinę. Rozdział kończy się przywołaniem wybranych opracowań o Innym i Obcym powstałych w różnych państwach europejskich.

1.2. Rozumienie słownikowe wyrazów: *inny*, *obcy*

Inny w języku polskim może być rozumiany rzeczownikowo¹⁸: «drugi, pozostały człowiek» oraz przymiotnikowo¹⁹: «nie ten, drugi, dalszy, pozostały, nie taki, różny, zmieniony, nowy» Podobnie jest z wyrazem *obcy*. W ujęciu rzeczownikowym oznacza²⁰:

1. «człowiek nienależący do danego środowiska, rodziny; też: mieszkaniec innego kraju»
2. «w literaturze *science fiction*: przybysz z kosmosu lub jakakolwiek forma życia obdarzona inteligencją, pochodząca z innej planety»

Natomiast w ujęciu przymiotnikowym wyjaśniany jest jako²¹:

1. «nienależący do jakiegoś kręgu osób, spraw, rzeczy»
2. «należący do innego państwa, właściwy mu»
3. «nieznany komuś»
4. «niewłaściwy komuś lub czemuś»

Andrzej S. Dyzak dokonał szczegółowej analizy definicji *inny* i *obcy* na podstawie najważniejszych słowników języka polskiego z XX wieku²². W wyniku analizy znaczeń przymiotników oraz rzeczowników *inny* i *obcy* m.in. stwierdził:

- słowa te nie uległy znacznym zmianom (jakościowym i ilościowym);
- *inny* (jako przymiotnik i rzeczownik) określa osobę spośród innych współistniejących w czasie i w przestrzeni;
- przymiotnik *inny* charakteryzuje osobę różniącą się w jakiś sposób od jakiejś osoby (przy ich porównaniu);
- *inny* (jako rzeczownik) stosujemy do ludzi poza nami, spośród nas;
- *obcy* (przymiotnik i rzeczownik) zawiera w sobie podział ze względu na przynależność etniczną oraz narodową;
- w rodzimej grupie etnicznej *obcym* nazywa się kogoś spoza mniejszej grupy społecznej, do której się należy;

¹⁸Słownik języka polskiego, PWN, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/Inny.html>, dostępny 9.06.2017.

¹⁹Tamże.

²⁰Tamże.

²¹Tamże.

²²Andrzej S. Dyzak dokonał leksykograficznego obrazu postrzegania Innego i Obcego, włączając do swojej analizy: *Słownik warszawski*, *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, *Inny słownik języka polskiego* red. M. Bańko, *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. H. Zgólkowa oraz *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz. W zakres swoich badań włączył także najnowsze słowniki internetowe: *Słownik języka polskiego PWN* oraz *Wielki słownik języka polskiego*, red. P. Żmigrodzki.

- poza grupą etniczną *obcymi* (jako rzeczownik i przymiotnik) odnosi się do ich pochodzenia;
- rzeczownik *obcy* współtworzony jest także za pomocą: *obcokrajowiec*, *obcoplemieniec*, a także z użyciem przymiotników *inny* i *cudzy*, *innoplemieniec* i *cudzoziemiec*;
- analizowane definicje nie zawierają cech świadczących o negatywnym wartościowaniu osób, które określa się lub nazywa innymi lub obcymi; nie mają w sobie znaczenia pozytywnego ani negatywnego.

1.3. Znaczenie opozycji *swój – obcy* w badaniach nad Innym i Obcym

By mówić o Innym i Obcym, nie sposób nie odwołać się do podstawowego rozróżnienia pojęć na *swój* i *obcy* lub w potocznym języku *my* i *oni*. Ta jawna albo ukryta opozycja pozwala opisać relacje między ludźmi. Rozróżnienie to ma nie tylko charakter analityczny, ale także naturalny, ponieważ istnieje ono w ludzkim myśleniu i języku. Opozycje te zastępowane są czasami przez podobne określenia, np. *nasz* lub *mój* lub *ich*, *cudzy*. Podział ten bierze się z porządkowania świata jako uniwersalnej potrzeby każdego człowieka²³.

O Innym nie można mówić bez odniesienia do opozycji *swój – obcy* także dlatego, że to dzięki niej konstytuuje się tożsamość grupowa (narodowa, zawodowa, religijna, lokalna)²⁴. Jerzy Bartmiński zauważył, że przejawia się ona na poziomie norm społecznych i uzusu, co pozwala na przykład przy opisie etnolingwistycznym (obejmującym dane językowe i kulturowe) odwołać się do skonwencjonalizowanych i stereotypowych wyobrażeń ludzi utrwalonych na poziomie normy językowej, przy świadomości, że dane te mogą być różnie hierarchizowane przez użytkowników²⁵. J. Bartmiński podkreśla, że opozycja *swój – obcy* jest opozycją binarną. Tym samym, za Zbigniewem Benedyktowiczem i Florianem Znanieckim, uznaje pogląd o gradualności kategorii obcości²⁶. Poza tym przypisanie przez ludzi komuś obcości jest ich decyzją arbitralną i subiektywną. Stwierdza także:

Jednak dane językowe dają podstawę, by mówić o istnieniu w społecznej świadomości także stanów pośrednich między tym, co *swoje* i tym, co *obce*. Wyrażenia takie, jak *przyswoić sobie coś*, *oswoić coś*, *wyobcować się* – wskazują na to, że istnieje społeczna świadomość możliwości zmiany statusu *obcego* i *cudzego* na *swoje*, i na odwrót, *swojego* na *obce*²⁷.

²³ Zob. Nowicka E., *Swoi i obcy. Stereotypy, konflikty i kształt człowieczeństwa z perspektywy antropologicznej*, w: *Obcy w labiryncie kultur*, red. T. M. Korczyński, A. Orla-Bukowska, Warszawa 2016, s. 26.

²⁴ Bartmiński J., *Opozycja swój / obcy a problem językowego obrazu świata*, „Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury” nr 19, 2007, s. 39.

²⁵ Zob. tamże, s. 39.

²⁶ Tamże, s. 40.

²⁷ Tamże. 19. tom „Etnolingwistyki” zawiera także artykuły opisujące opozycję *swój – obcy*. A. Engelking przywołuje prace Józefa Obrębskiego i przypomina nowatorskie koncepcje dotyczące grup etnicznych i ich dialogicznego charakteru poczucia tożsamości narodowej, opartej na opozycji *swój – obcy* (Engelking A., *Uwagi o mało znanych aspektach kategorii SWÓJ / OBCY w ujęciu Józefa Obrębskiego*, w: Tamże, s. 61-

Rozróżnienie na *swój* – *obcy* ma ponadto swoje uzasadnienie biologiczne. Widzenie świata w kategoriach dychotomicznych wynika z ewolucji gatunkowej człowieka. Za reakcje automatyczne i instynktowne odpowiada część mózgu obejmująca emocje pierwotne i reakcje automatyczne²⁸. Wojciech Chlebda zauważa, że mechanizm ten:

(...) powtarza się w ontogenezie, kiedy każde nowe pokolenie dzieci jest przez rodziców wyposażone w zespół drogowskazów dzielących świat (wedle tej samej zasady „albo – albo”) na dwie przeciwstawne sfery: przyjazną i zagrażającą, swoją, bezpieczną, i obcą, wrogą; na dobrą, sprzyjającą i nagradzającą, oraz złą, nieprzychylną i karzącą; do pierwszej należy SWÓJ, do drugiej – OBCY w otoczeniu pojęć pokrewnych²⁹.

To ontogenetyczne tłumaczenie postrzegania świata w dychotomicznych kategoriach po części pozwala także zrozumieć, że wyjście rozumowania człowieka ponad myślenie dwudzielne, wykluczające jest trudne, bo wiąże się z najmłodszymi ewolucyjnie warstwami jego mózgu³⁰.

1.4. Inny i Obcy w wybranych pracach z językoznawstwa

Język, w tym słownictwo, jest nośnikiem doświadczeń społecznych i zapisem relacji między człowiekiem a otaczającą go rzeczywistością. W słownictwie człowiek może rzeczywistość tę nazywać i wartościować. Jest także ono ukrytym materiałem zawierającym społecznie utrwalone sposoby kategoryzowania rzeczywistości³¹. Ryszard Tokarski stwierdza:

Leksyka, a konkretnie jej wewnętrzne rozczłonkowanie, także semantyczna struktura pojedynczych słów są odbiciem intelektualnego i emocjonalnego stosunku człowieka do odpowiadających wyrazom fragmentów rzeczywistości pozajęzykowej – przy czym rzeczywistość pozajęzykowa oznacza nie tylko realnie istniejące przedmioty, ich właściwości fizyczne czy ludzkie działania w świecie materialnym³².

Wielu badaczy w języku widzi odzwierciedlenie relacji między człowiekiem a otaczającą go rzeczywistością. Relacja ta zakodowana jest w słownictwie użytkowników języka. I choć powstało wiele prac związanych z analizą słownictwa poszczególnych aspektów rzeczywistości, prac traktujących o słownictwie związanym z Innym i Obcym

73); Halina Pelcowa rekonstruuje obraz językowo–kulturowy na podstawie relacji o swoich i obcych zawartych we wspomnieniach najstarszych mieszkańców lubelskich wsi. Zauważa, że swój – obcy odnosi realizowana jest na podstawie języka, a kategoria obcości jest nie tylko stopniowalna, ale także wartościowania ambiwalentnie (Pelcowa H., *SWÓJ / OBCY w świadomości mieszkańców lubelskich wsi*, w: Tamże, s. 75-87); Wojciech Chlebda zauważył, że obcy wiąże się nie tylko z opozycjami międzyetnicznymi, ale także opozycję tę można dostrzec w ramach jednej grupy etnicznej. Udowodnił swoje spostrzeżenia na podstawie pochodzącego z gwary rzeczownika zbiorowego – Polactwo – wykorzystanego później przez Rafała Ziemkiewicza i upowszechnionego w znaczeniu negatywnym wobec biernej i zacofanej części społeczeństwa postpeerelewskiego.

²⁸Zob. Chlebda W., *Jak (w Polsce) zostać INNYM?...*, dz. cyt., s.13.

²⁹Tamże, s. 14.

³⁰Zob. tamże, s. 14.

³¹Zob. Tokarski R., *Słownictwo jako interpretacja świata*, w: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2012, s. 343.

³²Tamże.

w polskim językoznawstwie istnieje niewiele. Żadna z nich nie stanowiła dotychczas oddzielnych analiz językoznawczych słownictwa uczniów szkół podstawowych nazywanego Innego i Obcego i wyekscerpowanych z wypracowań szkolnych powstałych w ramach eksperymentów, w tym eksperymentu naturalnego dydaktycznego.

Zasygnalizowana perspektywa analizy językoznawczej niniejszej pracy kieruje jednak uwagę do prac powstałych w ramach badań językowego obrazu świata. I choć nie ma pracy traktującej o Innym i Obcym, istnieją badania dotyczące konkretnej grupy lub osoby, zjawiska czy rzeczy.³³ Badaniami obejmującymi językowy obraz świata zajmują się J. Bartmiński³⁴, Ida Kurcz³⁵, Janusz Anusiewicz, Anna Dąbrowska, Michael Fleischer³⁶ czy Ryszard Tokarski³⁷. Na uwagę zasługuje ponadto praca Ryszarda Jedlińskiego, który analizował językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową³⁸.

Jak już wspominałem w podpunkcie 1.3. problematyka Innego i Obcego wiąże się z opozycją *swój – obcy* i to rozróżnienie dało podstawę do wielu analiz prowadzonych między innymi przez J. Bartmińskiego³⁹ czy Pawła Nowaka⁴⁰. Jest też podstawową opozycją w badaniu inności i obcości.

Nieliczne i cenne prace językoznawcze o słownictwie związanym z kategoriami Inny i Obcy znajdują się w zbiorze redagowanym przez Małgorzatę Karwatowską *Obcy. Inny. Analiza przypadków*⁴¹. Beata Szejgiec przeciwstawia starość i młodość na podstawie definicji słownikowych, relacji znaczeniowych, frazeologizmów i przysłów. W wyniku jej analiz okazuje się, że inność zależy od wieku i płci oraz może być różnie wartościowana⁴². Poza tym trzy teksty traktują o obcości z perspektywy onomastycznej. Dodatkowo artykuł Mariusza Rutkowskiego zawiera opis wybranych zjawisk językowych

³³Maciołek M., *Kształtowanie się nazw owadów w języku polskim: procesy nominacyjne a językowy obraz świata*, Katowice 2012; Ziajka B., *Językowo-kulturowy obraz świata społeczności wiejskiej utrwalony w przezwiskach i przydomkach : (na przykładzie nieoficjalnych antroponimów mieszkańców Zagórza i wsi okolicznych w powiecie chrzanowskim)*, Kraków 2014.

³⁴Bartmiński J., *Czym zajmuje się etnolingwistyka?*, „Akcent” 1986, nr 26, s. 18; Bartmiński J., *O językowym obrazie świata Polaków końca XX wieku*, w: *Polszczyzna XX wieku. Ewolucja i perspektywy rozwoju*, red. S. Dubisz, S. Gajda, Warszawa 2001; Bartmiński J., *Językowy obraz świata, hasło*, w: *Wielka encyklopedia PWN*, t. 12, red. J. Wojnowski, Warszawa 2003, s. 564.

³⁵Kurcz I., *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa 1987.

³⁶Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., *Językowy obraz świata i kultura*, w: „Język a Kultura”, t. 13; *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław 2000, s. 11-44.

³⁷Tokarski R., *Słownictwo jako interpretacja...*, dz. cyt., s. 343 – 370; Tokarski R., *Przeszłość i współczesność w językowym obrazie świata*, w: *Przeszłość w językowym obrazie świata*, red. A. Pajdzińska, P. Krzyżanowski, Lublin 1999, s. 13; Tokarski R., *Językowy obraz świata a niektóre założenia kognitywizmu*, „Etnolingwistyka” 1997/1998, nr 9/10, s. 11.

³⁸Jedliński R., *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000.

³⁹Bartmiński J., *Opozycja swój / obcy a problem językowego obrazu świata...*, dz. cyt., s. 35-59.

⁴⁰Nowak P., *Swoi i obcy w językowym obrazie świata: język publicystyki polskiej z pierwszej połowy lat pięćdziesiątych*, Lublin 2002; Nowak P., *Opozycja swój/obcy a skuteczność komunikacji – wybrane zagadnienia*, w: „Etnolingwistyka” 2007, nr 19, s. 99-108.

⁴¹*Obcy. Inny. Analiza przypadków*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Lublin 2017.

⁴²Szejgiec B., *Młodość versus starość. Oblicza inności (na podstawie systemu języka)*, w: *Obcy. Inny. Analiza przypadków ...*, dz. cyt., s. 177-189.

charakterystycznych dla wykorzystywania w procesach nazwotwórczych elementów z innych języków (np. wykorzystanie niepolskich leksemów występujących we współczesnych chrematonimach, wykorzystanie niepolskiego ekwiwalentu rodzimej nazwy, tworzenie nazw wydarzeń kulturalnych opartych na konstrukcjach składniowych obcego pochodzenia, szczególnie angielska składnia, unieruchomienie fleksyjne wszystkich elementów nazw)⁴³. Ponadto rozważania onomastyczne podejmują także Leonarda Dacewicz, wyjaśniająca obcość zawartą w nazewnictwie osobowym północno-wschodnich kresów Rzeczypospolitej, oraz Andrzej Sieradzki, analizujący nazwiska z sufiksem -ski (XV-XVIII wiek), które mogły służyć do konstrukcji nazw osób obcych⁴⁴. Kontynuacją *Obcy. Inny. Analiza przypadków* jest powstała rok później, w 2018 roku, publikacja stanowiąca zaplecze merytoryczne różnych dziedzin wiedzy humanistycznej i społecznej w mówieniu o Innym i Obcym *Obcy. Inny. Propozycje aplikacji pojęciowych*⁴⁵ także pod redakcją M. Karwatowskiej, R. Litwińskiego i A. Siwca. Odnaleźć tu można interesujące z perspektywy językoznawczej artykuły: analiza definicji *inny* i *obcy* (traktowanych jako przymiotniki i rzeczowniki) w najważniejszych słownikach języka polskiego⁴⁶, o ograniczeniach w adaptowaniu obcych terminów do polszczyzny⁴⁷, o przesunięciu semantycznym przymiotnika *obcy*⁴⁸, o Innym i Obcym przedstawionym z perspektywy Jakobsonowego schematu komunikacyjnego⁴⁹. Przywołana publikacja, choć w wielu aspektach wyczerpująca, nie zawiera badań poświęconych postrzeganiu Innych i Obcych przez uczniów.

1.5. Inny i Obcy w wybranych badaniach literaturoznawczych

Innością w literaturoznawstwie zajmowali się badacze reprezentujący różne szkoły badawcze. Warto choćby wymienić jedną z pierwszych publikacji na ten temat Marii Janion: *Kobiety i duch inności*⁵⁰ czy *Inny/Inna/Inne. O inności w kulturze*⁵¹. Druga z nich stanowi propozycję nowych metodologii badań i sposobów rozmowy o Innych w dyskursie humanistycznym. Książka pod redakcją M. Janion jest zbiorem wielu zagadnień utożsamianych z odmiennością. Nadmienić wypada, że badacze w swoich artykułach, mówiąc o inności, poruszają tematy słowiańszczyzny, psychoanalizę Lacana, "kostiumy" Innego w polskim romantyzmie czy gotycyzm amerykański.

⁴³Zob. Rutkowski M., Siwiec A., „Obce” we współczesnym nazewnictwie polskim, w: *Obcy. Inny. Analiza przypadków...*, dz. cyt., s. 205–217.

⁴⁴Sieradzki A., *Semantyczna kategoria OBCY w nazwiskach polskich z sufiksem – ski (XV-XVIII wiek)*, w: *Obcy. Inny. Analiza przypadków ...*, dz. cyt., s. 231–239.

⁴⁵*Obcy. Inny. Propozycje aplikacji pojęciowych*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Lublin 2018.

⁴⁶Dyszak S., *Leksykograficzny obraz postrzegania Innego i Obcego*, w: Tamże, 89–101.

⁴⁷Rejter A., *Oswajanie Innego. Byty nie-ludzkie w dyskursie posthumanizmu – problemy nominacji*, w: Tamże, s. 103–114.

⁴⁸Łozowski P., *Obcy, czyli Swój w poszukiwaniu tożsamości w przestrzeni*, w: Tamże, s. 115–125.

⁴⁹Węcicka M., *Spoleczno-kulturowe funkcje OBCEGO / INNEGO*, w: Tamże, s. 127–138.

⁵⁰Janion M., *Kobiety i duch inności*, Warszawa 1996.

⁵¹*Inny/Inna/Inne. O Inności w kulturze*, red. M. Janion, C. Snochowska-Gonzales, K. Szczuka, Warszawa 2004.

Literaturoznawcy analizowali odmienność na podstawie tekstów literackich Juliusza Słowackiego, Gabrieli Zapolskiej, Wiktora Hugo, Zygmunta Kraińskiego, Elizy Orzeszkowej czy Oskara Wilde'a. Spośród wielu dyscyplin naukowych reprezentowanych w tomie *Inny. Inna. Inne...* zabrakło odniesienia do metodyki nauczania i tego wszystkiego, co się wiąże z odbiorem tekstów przez młodzież szkolną.

O nie-Swoich pisali także Inga Iwasiów, *Literatura jako wiedza o Innych*⁵², Aleksander Fiut, *Spotkanie z Innym*⁵³ czy Michał P. Markowski w felietonie *Inności i tożsamości*⁵⁴, który inność i obcość traktuje synonimicznie i obcość tę odnosi do świata, którego nie rozumie, ludzi, których zachowania są niezrozumiałe, i rzeczy, których nad którymi nie jest w stanie kontrolować. Poznanie obcości zniekształca dotychczasowy obraz świata. M. Markowski wskazał także trzy najczęstsze postawy w konfrontowaniu się z Innymi: obojętność, programowy sceptycyzm oraz epistemologiczny optymizm⁵⁵.

Poza tym o interpretacyjnych trudnościach kategorii Innego w literaturoznawstwie pisał Marian Bielecki:

Zwrot ku dyskursom nie-literackim i praktykom społecznym niektórych nie przekonuje i wydaje się instrumentalizacją literatury. Tu jednak napotyka się ripostę zwolenników tego rodzaju podejść, dla których egzorcyzmowanie zwolenników literatury z rzeczywistością jest jałowym formalizmem.

O spotkaniu z Innym opowiedział także Ryszard Kapuściński w wykładach wygłoszonych w Wiedniu, Grazu i w Krakowie⁵⁶. Jego rozważania o inności często odwołują się do filozofii Józefa Tischnera⁵⁷ oraz do swoich licznych podróży i napisanych z nich reportaży. R. Kapuściński w wystąpieniach wskazał, że Innego można rozumieć na wiele sposobów i używać w różnych znaczeniach i kontekstach, np. płeć, pokolenie, narodowość⁵⁸. Z perspektywy reporterskiej, jak i filozoficznej, antropologicznej i socjologicznej, zastanawiał się nad rolą Innego dawniej i w dzisiejszym świecie. Podzielił także stosunki Europejczyków z Innymi na cztery epoki (epokę kupców i posłów, epokę wielkich odkryć geograficznych, epokę oświecenia i humanizmu, epokę charakteryzowaną przez przełom antropologów, przełom Levinasa i przełom wielokulturowości)⁵⁹. Według autora *Podróży z Herodotem* dialog z Innym napotyka na trzy zasadnicze trudności: relatywizm językowy, skłonność wielu narodów do narcyzmu oraz ambiwalentny charakter pierwszego odruchu wobec Innego⁶⁰.

⁵²Iwasiów I., *Literatura jako wiedza o Innych – rekonesans*, w: *Literatura i wiedza*, red. W. Bolecki, E. Dąbrowska, Warszawa 2006, s. 346 – 359.

⁵³Fiut A., *Spotkanie z Innym*, Kraków 2006

⁵⁴Markowski M.P., *Inność i tożsamość*, w: *Pragnienie i bałwochwalstwo. Felietony metafizyczne*, Kraków 2004

⁵⁵Tamże, s. 106-107.

⁵⁶R. Kapuściński wygłosił referaty o Innym w Institut für die Wissenschaften vom Menschen w Wiedniu (1 – 3.12.2004), na Międzynarodowym sympozjum Pisarzy w Grazu (12.10.1990), w Wyższej Szkole Europejskiej im. Ks. Józefa Tischnera (30.09.2003) i z okazji przyznania tytułu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (1.10.2004).

⁵⁷Kapuściński R., *Ten Inny*, Kraków 2006, s. 55.

⁵⁸Tamże, s. 9.

⁵⁹Tamże, s. 22.

⁶⁰Tamże, s. 35-38.

Odnosząc się do doświadczenia reporterskiego, określił, kogo nazywa Innym:

Oto mój Inny. Jeżeli los zetknie go z jakimś Innym – Innym dla niego – trzy cechy Innego będą dla niego najważniejsze: rasa, narodowość, religia. Szukam, co jest wspólnego w tych cechach, co je łączy. Otóż jest w nich wszystkich zawarty ładunek emocjonalny, tak wielki, że od czasu do czasu mój Inny nie jest w stanie nad nim zapanować. Wtedy dochodzi do konfliktu, do starcia, do rzezi, do wojny. Mój Inny to człowiek bardzo emocjonalny. To dlatego świat, w którym żyje, jest beczką prochu toczącą się niebezpiecznie w kierunku ognia. Mój Inny to człowiek niebiały. Jak wielu jest ich dziś na świecie? Osiemdziesiąt procent⁶¹.

Obcości poświęcona została seria Instytutu Badań Literackich PAN, do której należą tomy: *Widziane, czytane, oglądane – oblicza Obcego, Literackie Portrety Innego, Obcy-obecny. Literatura, sztuka i kultura wobec inności*. Tomy te są zróżnicowane pod względem tematycznym i ukazują przekrój badawczych zainteresowań dotyczących różnorodnych aspektów inności i obcości. Tom pierwszy – *Widziane, czytane, oglądane - oblicza Innego...*⁶² – traktuje między innymi o tekstach Jarosława Iwaszkiewicza, bohaterkach Gojawiczyńskiej jako wykluczonych w przestrzeni miejskiej, o podobieństwach między wyobcowaniem Żydów i upiorów. Tom drugi – *Literackie portrety Innego...*⁶³ - w całości poświęcony jest utworom literackim i bohaterom wykluczonym. Publikacja ta obejmuje następujące dzieła: *Bez Dogmatu* H. Sienkiewicza, *Infamis* S. Licińskiego, *Trędowata* H. Mniszkówny, utwory Alberta Camusa, wybrane fragmenty prozy pochodzące z literatury węgierskiej, *Gra na wielu bębenkach* Olgi Tokarczuk, *Gnój* Wojciecha Kuczoka, prozę Miodraga Bulatovica, twórczość Stanisława Lema, teksty Andrzeja Sapkowskiego, Józefa Ignacego Kraszewskiego, motywy muzykanta w utworach Wiesława Myśliwskiego, dramaty Amelii Hertzówny, Ingmara Villqista czy też podejmuje temat wyobcowania w teatrze Krystiana Lupy i twórczości Tadeusza Kantora. Natomiast tom trzeci *Obcy – Obecny. Literatura, sztuka i kultura wobec inności* stanowi zbiór artykułów dotyczących między innymi inności i obcości w kontekście hermeneutyki radykalnej, relacji między sztukami, problematyki karnawalizacji, dyskursu mitycznego, Kresów Wschodnich jako kolonialnej metafory historiografii polskiej, wykluczających narracji narodowych, tekstów autobiograficznych, narracji, tożsamości podmiotu lirycznego etc.

Niemniej z trzytomowej serii pod red. Pawła Cieliczki kilkoro zaledwie autorów odniosło się do tekstów przeznaczonych dla uczniów szkół na różnym poziomie edukacyjnym. Pracę nad utworami przywołanymi w procesie nauczania – uczenia się języka polskiego podjął Grzegorz Piotrowski i Izabela Tomczyk⁶⁴. Natomiast tylko Izabela Głowacka odniosła się do powieści przygodowej Daniela Defoe pt. *Robinson Crusoe* i *Jądra ciemności* Conrada. Jednak w swoim artykule *Degradacja, resentment*,

⁶¹Tamże, s. 46.

⁶²*Widziane, czytane, oglądane - oblicza Obcego. Inny i Obcy w kulturze*, red. P. Cieliczko, P. Kuciński, cz. 1, Warszawa 2008.

⁶³*Literackie portrety Innego. Inny i Obcy w kulturze*, red. P. Cieliczko, P. Kuciński, cz. 2, Warszawa 2008.

⁶⁴Tomczyk I., *Miron Białoszewski filmowcem?*, w: *Widziane, czytane, oglądane...*, dz. cyt., s. 133-148.

wina – relacja z „innym” w perspektywie badań postkolonialnych⁶⁵, warszawska nauczycielka zagadnienie obcości w szkolnej lekturze potraktowała powierzchownie.

Obcy w świecie literackim niejednokrotnie wchodzi w interakcję z bohaterami. Dla samego czytelnika nie-Ja jest również istotnym czynnikiem interpretacyjnym. Stąd istotne są spostrzeżenia Hanny Gosk, będące pomocą dla metodyków nauczania, nazywające rolę Innego i Obcego, bo każdy z nich, w myśl autorki, „zawsze stanowi znaczący ideologicznie składnik przekazu, pomaga ujawnić świadomość słabą, peryferyjną dla analizowanego układu, a dzięki temu wydobyć zeń utajone znaczenia”⁶⁶. Literatura polska pokazuje wiele postaci będących Obcymi dla świata, nazwijmy go roboczo, „normatywnego”. Pojawiają się Romowie wśród nie-Romów, Żydzi wśród nie-Żydów, muzułmanie wśród katolików, zdrowi wśród chorych, żywi wśród umarłych etc. Obcy przełamują porządek świata przedstawionego, prowokują bohaterów literackich do takich czy innych czynów, są obiektami zaciekawienia, ale także agresji i mowy nienawiści; odsłaniają wyrwy we względnie poukładanym świecie większości. Moralność wobec obcych jest wybiórcza, przestają działać powszechnie przyjęte kategorie interpretacji świata; obcy są ludźmi, przeciwko którym występuje większość, chcąc narzucić jedyną i sobie prawdziwą egzemplifikację rzeczywistości⁶⁷. Hanna Gosk podsumowuje: „Opowieść Innego/Obcego, jeśli dać mu głos, to opowieść o nas samych w sytuacji utraty gorsetów i uniformów, które od tej chwili będą podlegać modyfikacji”⁶⁸.

O interkulturowości, jako o metodzie badań literackich służącej badaniu różnych aspektów odmienności, pisze w swojej rozprawie *Swój/Obcy/Inny*⁶⁹ Mieczysław Dąbrowski. Proponuje on, by przy opisywaniu kultury współczesnej uwzględnić literaturę "naznaczoną emigracyjnością i poczuciem obcości"⁷⁰. Ponadto egzemplifikuje tematyczne wyznaczniki interkulturowości, do których zaliczył: etnosy i stereotypy, religie i obyczaje, problematykę spacialną i etyczną, pojęcie czasu i tożsamość obcego.

Z racji charakteru niniejszej dysertacji, wartym uwagi jest jeden z częstszych motywów i toposów Innego, Obcego – człowiek w podróży, wędrowiec, tułacz. Zagadnieniu temu poświęcone zostały dwie części serii *Inny w podróży: Literackie świadectwa podróży na przestrzeni wieków*⁷¹ oraz *Narracje podróżnicze w XX i XXI wieku*⁷². Pierwsza z nich zawiera artykuły, w których literacka podróż stanowi jedną z głównych form poznawania świata i ludzi, w tym Innego. Bycie w podróży oznacza spotkać Innego, próbować wejść w relację z Obcym, konfrontować swoje myśli z kulturową odmiennością, ostatecznie poznawać siebie i otaczającą rzeczywistość.

⁶⁵Głowacka I., *Degradacja, resentment, вина – relacja z "innym" w perspektywie badań postkolonialnych*, w: *Literackie portrety Innego. Inny i Obcy w kulturze*, red. P. Cieliczko, P. Kuciński, cz. 2, Warszawa 2008, s. 153

⁶⁶Gosk H., *O czym opowiada Inny / Obcy?*, „Horyzonty Polonistyki” 2006, nr 6, s. 11.

⁶⁷Zob. tamże, s. 11-12.

⁶⁸Tamże, 12.

⁶⁹Dąbrowski M., *Swój/Obcy/Inny. Z problemów interferencji i komunikacji międzykulturowej*, Izabelin 2001.

⁷⁰Tamże, s. 7.

⁷¹*Inny w podróży. Literackie świadectwa podróży na przestrzeni wieków*, red. O. Weretiuk, M. Rabizo-Birek, t. I, Rzeszów 2017.

⁷²*Inny w podróży. Narracje podróżnicze w XX i XXI wieku*, red. M. Rabizo-Birek, O. Weretiuk, M. Zatorska, t. II, Rzeszów 2017.

Zderzenie podróżnika z odmiennością prowadzi do krytycznej refleksji nad sobą, środowiskiem, z którego wyrósł, weryfikuje głoszone u siebie poglądy, postawy, utrwala lub podważa zakorzenione w sobie auto- i heterostereotypy. Tom pierwszy obejmuje m.in. relacje *swę – obcy*, religijną tożsamość i troskę o jej zachowanie⁷³, podróże ludzi renesansu⁷⁴, spotkania poszczególnych osób, bardziej lub mniej znaczących czy sławnych, z Innymi⁷⁵, dostarcza literacko-kulturowych obrazów podróżników południowoamerykańskich⁷⁶. Natomiast w *Narracjach podróżniczych w XX i XXI wieku* zgromadzono artykuły, których autorzy badali spotkania z Innymi wyłaniające się z narracji podróżniczych stworzonych w drugiej połowie XX i na początku XXI wieku. Badacze podjęli problem stawania się Innym (przez autora, narratora czy samego bohatera) i strategii osvajania inności. W omawianej monografii autorzy krytycznie oceniają postawy i opowieści podróżników, stanowiące podłoże ich auto- lub heterostereotypów, będące podstawą do odtworzenia ich etnocentrycznych wyobrażeń na temat innych⁷⁷, obejmują problematykę współczesnego podróżowania jako przejawu *trawelebrytyzmu*, przedstawiają i omawiają teksty literackie oraz filmy przedstawiające podróż⁷⁸. Poza tym szukają uniwersalnych przyczyn wędrówek ludzi, nazywają powody współczesnego podróżowania⁷⁹, bowiem:

podróże uwodzą złudą zawieszenia czasu, poczuciem wyrwania się żelaznym prawom istnienia, bywają podporą lub inspiracją do nieonej zmiany życia i wyzwolenia się od niszczących jednostkę zewnętrznych uwarunkowań i toksycznych relacji interpersonalnych. Niekiedy stają się formą pożegnania ze światem, ostatnimi wyprawami autorów i bohaterów do ukochanych miejsc, ludzi i dzieł sztuki⁸⁰.

1.6. Inny i Obcy w dydaktyce języka i literatury polskiej

Potrzebie nabywania przez uczniów kompetencji kulturowych poświęcona jest

⁷³Rybińska A., *Pomiędzy Jeruzolimą, Niniwą a Medią – analiza kulturowa Księgi Tobiasza*, w: *Inny w podróży. Literackie świadectwa podróży na przestrzeni wieków*, dz. cyt., s.23-34.

⁷⁴O podróżach ludzi renesansu w zbiorze *Inny w podróży. Literackie świadectwa podróży na przestrzeni wieków* pisali m.in. Rzepka A., *Orientalny świat przyrody widziany oczami Cristóvão da Costy, portugalskiego podróżnika i uczonego doby Renesansu*; Jeż M., *Europejskie postrzeganie Indian Tarahumara, rdzennych mieszkańców północnego Meksyku, od XVI do XX wieku*; Zawadzki R.K., *Człowiek renesansu wobec Innego, czyli Amerigo Vespucci i Nowy Świat (na podstawie Quattuor Navigationes)*.

⁷⁵Tu mowa m.in. o artykułach: Patryka M., *Kiedy Inny jest mężczyzną. Rozbójnicy, paszowie, księżęta na trasie podróży Reginy Salomei Pilsztynowej*; Kupiszewska A., *Sztuka dobrego podróżowania i sposób jego dokumentacji według Jana Potockiego*.

⁷⁶O tubylcach, kontaktach polskich osadników z Obcymi i konfrontowaniu różnic w tych relacjach pisali m.in. Katarzyna Wrzesińska, Agnieszka Mocyk.

⁷⁷Tematyką tą w przywołanym zbiorze zajęli się m.in. Olszewska M. J., *Spotkanie z Syberią w reportażach Colina Thubrona Po Syberii*; Sobczyk M., *Między auto- a hetero stereotypem. Obraz Galicji w reportażu podróżniczym Vereny Dohrn Reise nach Galizien*.

⁷⁸Filmowymi, pamiętnikarskimi i medialnymi wizerunkami Innych zajęli się m.in. Kujawska-Kot A., *Podróżnik z walizką inności*; Boczkowska M., *Książki i travelogi trawelebrytów*.

⁷⁹Zagadnienie to badali m.in. Radion E., *Podróże melancholików – ucieczki czy powroty?*; Kudyba W., *Bolesne podróże Joanny Pollakówny*.

⁸⁰Rabizo-Birek M., *Wstęp*, w: *Inny w podróży. Narracje podróżnicze w XX i XXI wieku...*, dz. cyt., s. 11.

praca zbiorowa pod redakcją Grażyny Różańskiej⁸¹. Spośród różnych tematów podejmowanych w zbiorze Kordian Bakuła w artykule *Fundamenty i źródła. O tzw. wprowadzeniu do kultury* podkreśla, że w szkole nie można ograniczać mówienia o źródłach kultury europejskiej do wyłącznie dwóch kultur: grecko - rzymskiej i judeo - chrześcijańskiej. Przestrzega przed zbytnimi uproszczeniami, ponieważ w wyniku takich działań przez wiele lat polska szkoła pomijała chociażby dziedzictwo indoeuropejskie, a co za tym idzie jego integralną część - dziedzictwo słowiańskie⁸². Dlatego, w imię rzetelności naukowej, domaga się, by uczeń poznawał nie tylko teksty, które uchodzą za kanoniczne i rudymtarne dla kultury polskiej, ale także te umożliwiające poznanie różnych kultur, mniej znanych, a mimo wszystko współtworzących dziedzictwo europejskie⁸³.

Pod redakcją Anny Janus-Sitarz pojawiła się praca zbiorowa *Edukacja polonistyczna wobec Innego*⁸⁴, w której artykuły ukazują interdyscyplinarność badań nad obcością i innością. Poza częścią merytoryczną zbiór ten zawiera praktyczne sposoby pracy z uczniami na różnych poziomach edukacji. A. Janus-Sitarz zarysowuje we wstępie najważniejsze pytania problemowe:

Jak oswoić inność? Jak zmierzyć się z dylematami wielokulturowości? Jakie możliwości otwiera edukacja literacka przed nauczycielem, którego zadaniem jest uwrażliwienie uczniów na potrzeby drugiego człowieka oczekującego czasem pomocy, a czasem tylko zrozumienia?⁸⁵.

Dodaje także, że tożsamość młodych ludzi buduje się na akceptacji lub odrzuceniu różnic, natomiast wiedza uczniów o odmiennych kulturach, wartościach i celach wzbogaca młodych ludzi i niejako zmusza do autorefleksji i stawiania pytań o granice, ambiwalencje i następstwa pluralizmu⁸⁶. Omawiana publikacja została podzielona na trzy bloki tematyczne. Pierwszy porusza zagadnienia wielokulturowości, inności i wykluczenia. Autorzy w tej części poruszają dylematy wielokulturowości, pytają o kształcenie kompetencji międzykulturowych w polskiej szkole, zarysowują obraz wykluczenia młodych Romów, zwracają uwagę na KL Auschwitz jako miejsce zgładzenia Innego i poruszają problem konfrontacji ucznia ze starością. Drugi blok *Edukacji polonistycznej...* ukazuje Innego w literaturze i filmie. W tej części głos zabierają W. Bobiński, K. Zabawa, E. Horwath, A. Kania i A. Kulig, którzy mówią kolejno o filmie jako przestrzeni spotkania z Innym, o figurze niepełnosprawnego dziecka w literaturze dla dzieci, o oswojaniu inności w lekturach szkolnych, o trudnych decyzjach bohaterów

⁸¹ *I dydaktyczny wiatr od morza. Różnorodne aspekty kształcenia kompetencji kulturowej w edukacji polonistycznej*, red. G. Różańska, Ustka 2009.

⁸² Bakuła K., *Fundamenty i źródła. O tzw. wprowadzeniu do kultury*, w: Tamże, s. 12-23.

⁸³ K. Bakuła postuluje, by w podręcznikach do języka polskiego zawrzeć także informacje o innych świętych księgach i czytać je we fragmentach: "Szerszą i prawdziwszą wiedzę o źródłach kultury europejskiej osiągnie licealista, gdy tak samo jak imiona Hektora, Achillesa, Dawida, Jeremiasza, pozna imiona Gilgamesza, Utnapisztima, Muhammada czy któregoś z bohaterów mitologii germańskiej i słowiańskiej (np. Ilii Muromca)" (Tamże, s. 23).

⁸⁴ *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014.

⁸⁵ Janus-Sitarz A., *Wstęp: Obszary wykluczenia i obojętności*, w: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014, s. 10.

⁸⁶ Zob. tamże.

literackich i o obcości czytelniczej⁸⁷. Sporą część publikacji poświęcona jest Innemu w klasie szkolnej. Mowa tu o konsekwencjach uzależniania od cyfrowego świata, wątpliwościach związanych z nauczaniem indywidualnym oraz o uczniach niedostosowanych społecznie.

Ponadto w *Oswajaniu inności*⁸⁸ autorzy starają się nazwać współczesne wyzwania edukacji polonistycznej, do których zaliczają m.in. przygotowanie ucznia do dialogu z kulturą, w tym także do konfrontacji z Innym:

Kontakt z Innym prowadzić powinien do refleksji nad istotą odrębności, w tym także – uświadomienia sobie własnej odrębności wobec świata, chociaż czasem bywa to świadomość bolesna, przybierająca formę negacji, odrzucenia, agresji lub – przeciwnie braku akceptacji samego siebie, autoagresji, wycofania, zamknięcia się, irracjonalnego lęku. Innego można zatem szukać w sobie samym⁸⁹.

Publikacja ta zawiera artykuły, które lokują zagadnienie inności w obrębie problematyki ogólnej, jaką jest wielokulturowość⁹⁰, relatywizm kulturowy⁹¹, a także ukazują praktyczne zastosowanie obcowania z Innym na lekcjach włączających edukację międzykulturową⁹².

Mimo że nie dotyczy to edukacji polonistycznej, wartym wspomnienia jest projekt badawczy Elżbiety Chromiec dotyczący szeroko rozumianej wielokulturowości. Autorka *Dziecka wobec obcości kulturowej*⁹³ dokonała analizy zachowań dzieci wobec Obcego. Zasadniczym wątkiem przywołanej książki jest stosunek do odmienności i obcości kulturowej dzieci z dwóch szkół podstawowych z Olsztyna. Badanie zostało przeprowadzone przez wieloletnią nauczycielkę języka niemieckiego i obejmowało studium empiryczne z pogranicza wiedzy o kulturze, nauk pedagogicznych i metodyki kształcenia obcojęzycznego. Eksperymentatorka przedstawiła propozycję edukacyjną, obejmującą program autorski z języka niemieckiego realizowany pilotażowo w klasach początkowych. Celem takich działań było wzbudzenie wśród uczniów świadomości różnicy kulturowej, osvajanie z obcością i kształtowanie postawy otwartości wobec napotkanych kultur. Studium empiryczne przedstawione przez E. Chromiec nie ma charakteru badań stosowanych ani ewaluacyjnych, nie prowadzi też do weryfikacji funkcjonującej w literaturze przedmiotu teorii, ale jest studium hermeneutyczno-fenomenologicznym. E. Chromiec, by zbadać stosunek dziecka do obcości kulturowej,

⁸⁷Obcość czytelnicza to pojęcie określające zarówno niezrozumiałość przez uczniów w tekstach dawnych realiów utworu, jak i znaczenia poszczególnych wyrazów.

⁸⁸*Oswajanie inności w edukacji polonistycznej*, red. B. Myrdzik, E. Dunaj, Lublin 2010.

⁸⁹Tamże, s. 7-8.

⁹⁰Wielokulturowość opisuje m.in. Choroszczyńska M., *Europa w naszej praktyce edukacyjnej, czyli jak w szkole działać na rzecz akceptacji wielokulturowości*, w: *Oswajanie inności...*, dz. cyt., s. 43-54.

⁹¹Zagadnienie relatywizmu kulturowego analizuje m.in. Kalbarczyk A., *Relatywizm kulturowy w edukacji szkolnej*, w: *Oswajanie inności...*, dz. cyt., s. 36-42.

⁹²O edukacji międzykulturowej w opisywanym zbiorze pisali m.in.: Morawska I., „*Niech Inny nie będzie obcy...*”, czyli edukacja międzykulturowa na lekcjach języka polskiego; Olszewska B., *O dialogowości tekstów kultury w podręcznikach ponadgimnazjalnych na przykładzie wiersza Wisławy Szymborskiej Na wieży Babel*.

⁹³Chromiec E., *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk 2004.

posłużyła się technikami ilościowymi, jak i jakościowymi⁹⁴.

1.7. Inny i Obcy w ujęciu filozoficznym

Do grona kluczowych dwudziestowiecznych humanistów wnoszących największy wkład w poznawanie Innego należy między innymi Emmanuel Levinas. Jako reprezentant tradycji żydowskiej i chrześcijańskiej w mówieniu o inności i obcości, wielokrotnie odwołuje się w swoich pracach do Biblii, ponieważ to tam są "rzeczy pierwsze – te, które musiały zostać powiedziane, aby życie ludzkie miało sens"⁹⁵. Jego *Etyka i nieskończony*⁹⁶, *Trudna wolność*⁹⁷, *Cztery lektury talmudyczne*⁹⁸, *Całość i nieskończoność*⁹⁹ czy *Czas i to, co inne* stanowią zapis wieloaspektowego rozumienia odmienności. Książki te podejmują tematykę prawdy, tekstu i twarzy Drugiego. Twarz jest dla francuskiego uczonego jednym z podstawowych pojęć, ponieważ to niej objawia się byt człowieka, to miejsce nie tyle poszczególnych anatomicznych elementów ciała, ale przede wszystkim punkt odniesienia dla dialogu pomiędzy Ja a Drugim. Levinas wyjaśnia:

Twarz nie jest zbiorem złożonym z nosa, czoła, oczu itd.; z pewnością jest tym wszystkim, lecz nabiera znaczenia twarzy poprzez nowy wymiar, jaki otwiera w postrzeganiu jakiegoś bytu. Poprzez twarz byt jest nie tylko zamknięty w swym kształcie i gotowy poddawać się dłoniom - jest otwarty, osadza się w głębi i w tym otwarciu przedstawia się w pewien sposób osobowo¹⁰⁰.

Spotkanie z Innym możliwe jest na kilku płaszczyznach. Człowiek rozumie siebie dopiero wtedy, gdy pozostaje w relacji do Innego, relacji budowanej poprzez spotkanie, na które składają się dialog i rozumowanie. Efektem tej relacji jest powstanie czegoś nowego – życia¹⁰¹. Prace Levinasa mają charakter transcendentalny. W tym samym duchu wypowiada się Józef Tischner, który staje się nie tylko jego komentatorem, ale także kontynuatorem. W pozycjach: *Spór i istnienie człowieka*¹⁰², *Filozofia dramatu*¹⁰³, *Miłość niemilowana*¹⁰⁴, *Inny. Eseje o spotkaniu*¹⁰⁵, podobnie jak Levinas, kładzie nacisk na spotkanie, które jest fundamentalnym krokiem w zrozumieniu Innego. Jako fenomenolog analizuje Innego nie tylko w perspektywie *Ja i Ty* czy *Ty i Ja*, ale także w perspektywie doświadczenia, z którego zrodziło się *Ja i Ty*. W *Filozofii dramatu* Tischner wyjaśnia:

U początku pochodzenia świadomości ja leży obecność ty, a być może nawet obecność ogólniejszego my. Dopiero w dialogu, w sporze, w opozycji, a także w dążeniu do nowej

⁹⁴Tamże, s. 13-16.

⁹⁵Levinas E., *Etyka i nieskończony*, tłum. B. Opolska-Kokoszka, "Teksty filozoficzne", Kraków 1994, s. 20.

⁹⁶ Tamże.

⁹⁷ Tenże, *Trudna wolność*, tłum. A. Kuryś, Gdynia 1991.

⁹⁸Tenże, *Cztery lektury talmudyczne*, tłum. E. Burska, Oficyna Literacka, Kraków 1995.

⁹⁹Tenże, *Całość i nieskończoność*, tłum. M. Kowalska, PWN, Warszawa 1998.

¹⁰⁰E. Levinas, *Trudna wolność*, tłum. A. Kuryś, Gdynia 1991.

¹⁰¹Pieszak E., *Trzy dyskursy o spotkaniu z Innym. Gombrowicza, Schelera i Levinasa ścieżki spotkania w pobliżu wielkich dróg*, Poznań 2003, s. 160.

¹⁰²Tischner J., *Spór i istnienie człowieka*, Kraków 2011.

¹⁰³Tenże, *Filozofia dramatu*, Kraków 2012.

¹⁰⁴Tenże, *Miłość niemilowana*, oprac. S. Grotomirski, Kraków 1993.

¹⁰⁵ Tenże, *Inny. Eseje o spotkaniu*, Kraków 2017.

wspólnoty tworzy się świadomość mojego ja, jako istoty samoistnej, odrębnej od drugiego. Wiem, że ja jestem, bo wiem, że drugi jest¹⁰⁶.

Istnieje także ważna, zrodzona z myśli chrześcijańskiej, perspektywa Innego ukazana w pracach Maxa Schelera: *Istota i formy sympatii*¹⁰⁷, *Problemy religii*¹⁰⁸, *Cierpienie, śmierć, dalsze życie*¹⁰⁹. Publikacje te zarysowują filozofię spotkania człowieka z innym człowiekiem. M. Scheler, fenomenolog, w *spotkaniu* widzi cel ludzkich działań. Według niego *Rozum* prowadzi do odkrycia *Miłości*, która z kolei prowadzi do odkrycia *Drugiego*¹¹⁰.

O potrzebie zachowania umiaru w deliberowaniu o obcości mówi B. Waldenfels w *Topografii obcego*¹¹¹. Ponadto niemiecki filozof zauważa:

Jeśli istnieje coś obcego to zawsze będzie ono przyciągało uwagę i prowokowało do określonych odpowiedzi. Historia Zachodu, podobnie jak historia innych kultur, dostarcza od czasów Homera wielu przykładów tego, że własna grupa z jej swoistym trybem życia przeciwstawia się grupom obcym, a ponadto, że znany krąg ludów "człowieczych" otoczony jest przez ludy "dziwaczne"¹¹².

Tę *dziwaczność* B. Waldenfels odnosi do człowieka i jego zachowania w danym środowisku. To z *dziwaczności* rodzą się wszelkie emocje wobec obcych: pogarda, nienawiść i agresja. Rozprawa autora *Podstawowych motywów fenomenologii obcego* przestrzega przed zbyt upraszczaniem wątpliwości dotyczących wielokulturowości i zaleca ostrożność:

Musimy jasno sobie uświadomić, że interkulturowość może zostać pogrzebana nie tylko przez arogancką monokulturę, ale również przez przesadne reakcje idące w przeciwnym kierunku. Nic byśmy nie zyskali, gdybyśmy tylko wymienili własne na obce albo zmieszali je ze sobą nie do poznania. Należy zachować nie tylko kontury własnego, ale także pewnej formy uniwersalizmu, z którego pomocą wznosimy się ponad poziom własnego. Taki uniwersalizm skądinąd tylko wtedy da się pogodzić z przenikaniem świata swojskiego i świata obcego, gdy występuje w paradoksalnej formie uniwersalizacji w liczbie mnogiej¹¹³.

Ponadto B. Waldenfels przyjmuje w definiowaniu Obcego dwa założenia. Obcy jest nosicielem roszczeń i relacja ta nie jest symetryczna oraz obcość stanowi wyzwanie o charakterze pozytywnym, ponieważ wpływa na przekonania i zachowania osób

¹⁰⁶Tenże, *Filozofia dramatu*, Kraków 2001, s. 272.

¹⁰⁷Scheller M., *Istota i forma sympatii*, przeł. A. Węgrzecki, Warszawa 1986.

¹⁰⁸Tenże, *Problemy religii*, przeł. A. Węgrzecki, Kraków 1995.

¹⁰⁹Tenże, *Cierpienie, śmierć, dalsze życie : pisma wybrane*, przeł. A. Węgrzecki, Warszawa 1994.

¹¹⁰Zob. Pieszak E., *Trzy dyskursy o spotkaniu z Innym. Gombrowicza, Schelera i Levinasa ścieżki spotkania w pobliżu wielkich dróg*, Poznań 2003, s. 160. Kontynuatorami myśli M. Schellera i E. Levinasa są polscy fenomenologowie, którzy w swoich pracach także podejmują temat Innego m.in.: J. Kopania, *Ludzkie oblicze boskiej prawdy*, Warszawa 1995; J. Życiński, *Głębia bytu*, Poznań 1998; M. Bardel, *Różne twarze inności*, „Znak” 2004, nr 584(1); J. Bukowski, *Zarys filozofii spotkania*, Kraków 1987; J. F. Ilek, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Kraków 2003, T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku*. Nurty, t. 2, Kraków 2009; M. Jędraszewski, *Wobec innego. Relacje międzypodmiotowe w filozofii Emmanuela Levinasa*, Poznań 1990; D. Kot, *Podmiotowość i utrata*, Kraków 2009; A. Węgrzecki, *Wokół filozofii spotkania*, Kraków 2014.

¹¹¹Waldenfels B., *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, przeł. J. Sidorek, Warszawa 2002, s. 3.

¹¹²Tenże, *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, przeł. J. Sidorek, Warszawa 2009, s. 2.

¹¹³Tamże, s. 87.

spotykających się z Obcym¹¹⁴. Wprowadza także trzy sposoby rozumienia obcego (obce miejsce, cudza własność, obcość gatunkowa) oraz wiąże obcość z „porządkiem”. Dla niemieckiego filozofa obcość jest na stałe wpisana w strukturę podmiotu:

(...) obce jest to, co wykracza poza dany porządek, nie mieści się w nim – ponieważ zostało wykluczone przez rządzące nim reguły¹¹⁵. Dodaje także, że obcość stanowi kontrast dla tego, co swojskie i obce. Odwołując się do hasła: „obce jest we mnie”, B. Waldelfens stwierdza: „spojrzenie na mnie samego (...) jest już zawsze spojrzeniem przełamanym przez innego¹¹⁶.”

Oprócz dzieł wymienionych badaczy ważne są liczne próby syntezy i uporządkowania myśli fenomenologicznej. Warto choćby wspomnieć o Jaromirze Brejda, który w *Słowie i czasie...*¹¹⁷ ukazał problem rozumienia Innego w myśli sztandarowych postaci fenomenologii. Zaprezentował między innymi Innego w wymiarze "słowa, faktyczności, uczucia i czasu". Ważną publikacją jest też *Inność jako źródło etyczności...*¹¹⁸ K. Rozmarynowskiej. W dziele tym zarysowany zostaje związek między innością a etycznością. Pierwsze jest elementem konstytutywnym podmiotowości, a drugie jest dążeniem do dobrego życia. K. Rozmarynowska, za Paulem Ricoeurem, próbuje zbadać wpływ inności na etyczność, ukazać wagę doświadczenia siebie i doświadczenia innego¹¹⁹.

Przeciwstawienie hermeneutyki i dekonstrukcji można odnaleźć w pracy Zuzanny Dziuban *Obcość. Bezdomność. Utrata*¹²⁰, w której opisuje relacje pomiędzy atopią (jako kategorią interpretacyjną) a doświadczeniem kulturowym. Odnosi wieloznaczne znaczenie atopii¹²¹ w refleksji hermeneutycznej do kategorii *doświadczenia*¹²² i wskazuje przekształcenia, do których proces ten prowadzi. Atopia, jako kategoria interpretacyjna, zostaje przedstawiona w doświadczeniu obcości, doświadczeniu bezdomności i doświadczeniu utraty¹²³. Z. Dziuban punktem wyjścia swoich rozważań czyni tezę Johna Caputo głoszącą, że współczesna myśl hermeneutyczna oscyluje wokół skończoności rozumienia oraz napotkania inności¹²⁴. Z racji charakteru niniejszego doktoratu interesującą jest szczególnie część pracy Z. Dziuban ukazująca niezgodności między hermeneutyką a dekonstrukcją w zakresie rozumienia sytuacji spotkania z tym, co obce

¹¹⁴Zob. Czerniak S., *Założenia i historyczne aplikacje fenomenologii obcego*, w: Waldenfels B., *Topografia obcego...*, dz. cyt., s. 13.

¹¹⁵Tamże, s. 15.

¹¹⁶Tamże, s. 28.

¹¹⁷Brejda J., *Słowo i czas. Problem rozumienia Innego w hermeneutyce i w teorii systemu*, "Rozprawy i Studia", t. 524, Szczecin 2004, s. 11.

¹¹⁸ Rozmarynowska K., *Inność jako źródło etyczności. Inspiracje Ricoeurowskie*, Warszawa 2015.

¹¹⁹Tamże, s. 7.

¹²⁰Dziuban Z., *Obcość. Bezdomność. Utrata. Wymiary atopii współczesnego doświadczenia kulturowego*, Poznań 2009.

¹²¹Autorka *Obcości. Bezdomności. Utraty* tłumaczy, że pojęcie atopii „zostało zapożyczone przez Gadmera od Platona, który terminem atopos określał w swoich dialogach Sokratesa. Autorowi *Prawdy i metody* służyło natomiast do opisu tego, co obce: co wymyka się jednoznacznej interpretacji, co nie może zostać umieszczone w horyzoncie oczekiwań, zrozumiane” (Tamże, s. 11)

¹²²Markowski P.M., *Hermeneutyka*, w: *Teorie literatury XX wieku*, red. A. Burzyńska, M. P. Markowski, Kraków 2007, s. 176.

¹²³Dziuban Z., *Obcość. Bezdomność. Utrata...*, dz. cyt., s. 11.

¹²⁴Tamże, s. 13.

czy inne. Hermeneutyka wiąże z dialogiem, natomiast dekonstrukcja z *écriture*¹²⁵. Dodatkowo Z. Dziuban wyjaśnia znaczenie słowa *atonon* (to miejsca, które nie wpisują się w nasze oczekiwania rozumienia i wprawiające nas w zdumienie). Dostrzega, że interpretacja spotkania odbywa się na podstawie ruchu rozumienia. W wyniku atopii dochodzi do zahamowania czy zatrzymania rozumienia, co prowadzi do doświadczenia (zahamowanie rozumienia wiąże się z zerwaniem kontaktu z innością, natomiast odwrotna sytuacja dąży do tego, by inne, uczynić zrozumiałym poprzez dialog). Spotkanie z innym jest doświadczeniem prowadzącym do przemiany sytuacji rozumienia. Oznacza zerwanie z dotychczasową wiedzą i uznanie, że wiedza jest niewystarczająca lub błędna. Spotkanie z innością wiąże się z ryzykiem (ryzyko prowadzi do weryfikacji dotychczasowych przekonań).

Wykluczenie i *odrzućenie* to słowa budujące tożsamość Innego i Obcego w klasycznym już dla badań feministycznych dziele Julii Kristevej *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręćie*¹²⁶. W nie-Swoim upatrywany jest "desygnat tego, co z ciała odrzucono"¹²⁷. Zatem to, czego osoba ludzka nie chce w sobie, przypisuje się Innemu:

Kiedy opanowuje mnie wstręt, ten splot afektów i myśli, który nazywam w ten sposób, właściwie nie ma on określonego przedmiotu. To, co jest wstrętne wy-miot [abject], nie jest jakimś przedmiotem [un ob-ject] naprzeciw mnie, któremu „ja” nadaję nazwę lub który sobie wyobrażam. Wy-miot nie jest też owym przedmiotem-gry, małym „a”, nieskończenie się wymykającym w systematycznym poszukiwaniu prowadzonym przez pragnienie¹²⁸.

1.8. Inny i Obcy w wybranych badaniach socjologicznych i antropologicznych

By zrozumieć socjologiczny mechanizm myślenia o inności i obcości warto sięgnąć do prac P. Bourdieu, który wykazuje, że funkcjonowanie świata polega na podwójnym wykluczeniu. Jest tak dlatego, że po pierwsze, jego uwspólniająca zasada może się ukonstytuować jedynie wobec tego, co pozostaje na zewnątrz i po drugie, ponieważ to wspólność grupy istnieje dzięki pozbawieniu mowy wykluczonych¹²⁹.

Według socjologów każdy człowiek wchodzi w interakcję z innymi ludźmi i w związku z tym może zostać także uznany za Obcego. Jeśli Inny będzie wartościowany pozytywnie, może stać się Swoim. Jeśli jednak oceniony zostanie negatywnie, stanie się Obcym, szczególnie wtedy, gdy zagrażać będzie bezpieczeństwu jednostki¹³⁰.

Zbigniew Benedyktowicz nazywa Obcymi tych ludzi, z którymi Swój nie wchodzi w interakcję, stanowi dla niego zagrożenie lub też różni się kulturowo czy rasowo¹³¹. W

¹²⁵Tamże, s., 32.

¹²⁶Kristeva J., *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręćie*, przeł. M. Falski, Kraków 2007, s. 65-67.

¹²⁷Butler J., *Uwikłani w pleć. Feminizm i polityka tożsamości*, przeł. K. Krasuska, Warszawa 2008, s. 241.

¹²⁸Kristeva J., *Potęga obrzydzenia...*, dz. cyt., s. 7-8.

¹²⁹Zob. Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa 1990. Komentarz do myśli Bourdieu można odnaleźć u: Jacyno M., *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*, Warszawa 1997, s.49.

¹³⁰Szwed R., *Tożsamość a obcość kulturowa: studium empiryczne na temat związków pomiędzy tożsamością społeczno-kulturalną a stosunkiem do obcych*, Lublin 2003, s. 53.

¹³¹Benedyktowicz Z., *Portrety „obcego”...*, dz. cyt., s. 39.

postrzeganiu Obcych ludzie kierują się stereotypami obecnymi w ich środowisku.

Obcymi i Innymi można stać się z różnych powodów. Według Tadeusza Pilcha na niektóre z tych wyznaczników ludzie nie mają wpływu (fakt urodzenia w danym miejscu), a niektóre nabywane są w wyniku socjalizacji (przekonania danej osoby). Obcość może być także zakodowana genetycznie (kolor skóry, uroda, budowa ciała), lub też może być wynikiem środowiska społecznego, z którego człowiek wyrasta (religia)¹³².

Ważnymi publikacjami ukazującymi odmienne rozumienie nie-Swojego są prace Zbigniewa Baumana, który ukazuje w nich, że "Inność Innego jest równoznaczna z jego wyjątkowością"¹³³. Prymarnym krokiem w rozumieniu drugiego jest jego wyjątkowość, wywołująca w nas zdziwienie i chęć nawiązania relacji. W ponowoczesnym świecie Obcy nie są ani przyjaciółmi, ani wrogami. Są tajemniczy, niepoznani, nieprzewidywalni¹³⁴.

Kolejną pracą z dziedziny socjologii podejmującą zagadnienie obcości i inności jest publikacja Andrzeja Tarczyńskiego *Obcy. Perspektywa doświadczenia grupowego*¹³⁵, która ukazuje, że nabywanie tożsamości grupowej jest możliwe wyłącznie w opozycji do Innych, Obcych. Na nic zda się tutaj "socjologia jednostki" czy "socjologia codzienności", ponieważ doświadczanie inności zaciera granice dotychczasowego świata człowieka. Autor dookreśla socjologiczne źródła i uwarunkowania ideologiczne w problematyce obcego. Poza tym zarysowuje nowożytnie działania społeczeństw, które coraz bardziej dążą do odkrywania wschodniej części kuli ziemskiej, szczególnie Indii i Dalekiego Wschodu, jako miejsca bogactwa i potencjalnego obszaru użytkowania, przestrzeni handlu i ekspansji. A. Tarczyński zadaje także pytania o granice obcości, o akulturację i o lojalność wobec grupy własnej.

Według Piotra Sztompki myślenie ludzi w kategoriach *my* rodzi powstanie innych, czyli *ich*. Autor przedstawił skale inności: Inny jako wróg (zagroża), Inny jako obcy (nie do zniesienia), Inny jako odmieniec (pobłażliwe podejście do obcości), Inny jako sąsiad (wartościowy Inny)¹³⁶.

Poza tym pracą poświęconą teoretycznemu ujęciu inności w badaniach antropologów i socjologów jest publikacja *Obcy w labiryncie kultur*¹³⁷. Na przykład Ewa Nowicka zwraca uwagę na to, że istniejącą w humanistyce dychotomią: *swój* i *obcy* jest punktem wyjścia do rozważań takich badaczy jak Georg Simmel, William Graham Sumner, Emory S. Bogardus czy Robert K. Merton. Wymienia także empiryczne wskaźniki zachodzenia zjawiska obcości. Należą do nich: dziwność, śmieszność, głupota, niezrozumiałość, wstręt/odraza, zagrożenie¹³⁸. Ludzie dążą do tego, by ustabilizować, porządkować i nadać sens relacjom, stąd konceptualizacja świata stanowi nieodłączny

¹³²Pilch T., *Tolerancja – wartość społeczna i cnota indywidualna*, w: *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz, Lublin 1998, s. 117.

¹³³Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995, s. 79.

¹³⁴Tamże.

¹³⁵Tarczyński A., *Obcy. Perspektywa doświadczenia grupowego*, red. A. Tarczyński, Bydgoszcz 2014.

¹³⁶Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństw*, Kraków 2012, s. 185.

¹³⁷*Obcy w labiryncie kultur*, red. T. M. Korczyński, A. Orla-Bukowska, Warszawa 2016. Skale inności szerzej zostały opisane w podrozdziale 4.5.

¹³⁸Zob. Nowicka E., *Swoi i obcy...*, dz. cyt., s. 29-30.

element ludzkiego myślenia. Z kolei Annamaria Orla-Bukowska zwraca uwagę na to, że swojskość i obcość są pojęciami współzależnymi. Jednostka nie staje się obcym ze względu na swoją tożsamość, ale w wyniku kategoryzacji, czyli przypisania innym określonych cech, w konsekwencji których staje się ktoś Obcy. Wykazuje, że można wskazać określone cechy czyniącego z kogoś Swojego lub Obcego. Zalicza do nich cechy: wrodzone i widoczne, nabyte, lecz widoczne, wrodzone, ale relatywnie niewidoczne, nabyte które trudno dostrzec¹³⁹. Natomiast Tomasz Michał Korczyński przedstawia autorski zarys teorii zwrotu inkorporacyjnego. Polega on na tym, że „zasadniczo na problem obcego spogląda się przede wszystkim przez durkheimowskie «okulary» widząc konkretny fakt społeczny jako gotowy i zobiektywizowany „produkt”, zewnętrzny wobec danej grupy, natomiast elementy składowe Inności, (...) tj. swojskość, obcość, wrogość, są zazwyczaj wzajemnie konfrontowane jako trzy odrębne układy”¹⁴⁰. Model T.M. Korczyńskiego obejmuje dwa etapy: ekskluzji i inkorporacji, w których procesy te składają się z następujących faz: alienacja, stygmatyzacja, anemizacja, zwrot absorpcyjny, kwarantanna oraz inkorporacja¹⁴¹.

Niewiele jest projektów badawczych, które opisują bezpośredni kontakt młodzieży z innością i obcością. Zapisem takiej konfrontacji jest zbiór *Inny-Obcy-Wróg...*¹⁴² pod redakcją E. Nowickiej i J. Nawrockiego. Opisane w nim badanie zostało przeprowadzone w maju i czerwcu 1991 r. na grupie młodzieży obejmującej centralną Polską z Warszawą i Śląsk z Katowicami. Grupę badawczą stanowili studenci uczelni wyższych: Uniwersytetu Warszawskiego i Śląskiego oraz Politechniki Warszawskiej i Politechniki Śląskiej. Sondaż obejmował także uczniów szkół średnich, w tym młodzież liceów i zasadniczych szkół zawodowych. Badanie E. Nowickiej skupiało się na analizowaniu postaw Polaków wobec obcych, szczególnie etnicznie i wyznaniowo. Badanie to służyć miało stworzeniu możliwie bliskiej wizji świata konturowanego w odniesieniu do odmienności przez polską młodzież. Autorka przedstawiła hipotezy badawcze: wielowarstwowości kultury i kontaktu. W projekcie odwoływano się do takich podstawowych kategorii pojęciowych, jak: tolerancja, uprzedzenie, przesąd, stereotyp, dyskryminacja, swojskość i obcość oraz dystans społeczny. Praca dostarcza wiele cennych informacji o polskiej młodzieży, choć dziś już traci na ważności z racji dwudziestosiedmioletniego okresu, który upłynął od badań.

Mówiąc o wyzwaniach, jakie stoją przed społeczeństwem w kwestii nie-Swoich, należy uwzględnić pracę pod redakcją K. Czyżewskiego *Warto zapytać o kulturę...*¹⁴³. Publikacja ta ukazuje postawy wobec obcości, podaje przyczyny odtrącenia przejawów nie-Moich, nazywa trudności w dialogu międzyreligijnym oraz przedstawia rejony Polski,

¹³⁹Zob. Orla-Bukowska A., *Obcy – znaczy każdy*, w: *Obcy w labiryncie kultur...*, dz. cyt., s. 38-39.

¹⁴⁰Korczyński T.M., *Inny: Obcy, Imigrant – odpad cywilizacyjny porzucony w labiryncie*, w: *Obcy w labiryncie kultur...*, dz. cyt., s. 17.

¹⁴¹Korczyński T.M., *Inny: Swój, Obcy, Wróg w teorii zwrotu inkorporacyjnego*, w: Tamże, s. 48-53.

¹⁴²*Inny - obcy - wróg : swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*, red. E. Nowicka, J. Nawrocki, Warszawa 1996.

¹⁴³*Warto zapytać o kulturę. Obcy. Inny. Swój*, red. K. Czyżewski, Białystok - Sejny 2008.

które można określić jako "miasta pogranicza"¹⁴⁴.

Inność i obcość wiążą się z zagadnieniem tożsamości. Przypominają o tym artykuły zebrane pod redakcją Wojciech Kalagi *Tropy tożsamości: Inny, Obcy, Trzeci*¹⁴⁵. Tożsamość stanowi podstawę istnienia zarówno pojedynczego człowieka, jak i grupy osób. Jest też przyczyną pojawienia się inności, powodem do nazwania kogoś obcym, może rodzić niechęć i agresję. W. Kalaga zauważa:

I nie ma stałych granic tożsamego i obcego: ulegają one przesunięciom i przekształceniom pod presją z zewnątrz, ale też od wewnątrz; obce staje się swojskim, swoje nagłe staje się obcym zarówno w wymiarze indywidualnym (Obcy we mnie), jak i społecznym (Obcy pośród swoich)¹⁴⁶.

1.9. Inny i Obcy w wybranych pracach z zakresu teologii

W świecie, w którym inność i obcość budowana jest na podstawie opozycji *my – wy, ja – ty, moje – twoje* szczególną rolę odgrywa religia, w tym chrześcijańska, która zgodnie z ewangelicznymi postulatami głosi troskę o drugiego człowieka. Przyjęcie takiej postawy przez wierzącego wynika nie tylko w Biblii, ale także z nauczania społecznego Kościoła. Rozbudowany spis encyklik papieskich, adhortacji i listów pasterskich porusza problematykę relacji wierzącego do drugiego człowieka. Współodpowiedzialność za innych ludzi oraz potrzebę dialogu wyrażali m.in. papieże od Soboru Watykańskiego II¹⁴⁷: Jan XXIII¹⁴⁸, Jan Paweł II¹⁴⁹, Benedykt XVI¹⁵⁰ czy w ostatnim czasie – także w kontekście nasilonych emocji związanych z imigrantami i uchodźcami – Franciszek¹⁵¹. O

¹⁴⁴ Przedstawiciele wielu dyscyplin w przywołanym tomie K. Czyżewskiego pochyłają się nad niepełnosprawnością, pamięcią, mediami, sztuką jako ważnych kontekstach w rozmawianiu o obcych. Prace kończą się rozważaniami nad gotowością/niegotowością przyjęcia przez Europę polityki multikulturalizmu. „Miasta pogranicza” obejmują miejscowości na pograniczu polsko - białoruskim.

¹⁴⁵ Artykuły obejmują m.in. rozważania o tożsamości w pracach Derridy, Bolesławie Leśmianie, Martinie Heideggerze i Emmanuelu Levinasie

¹⁴⁶ Kalaga W., *Tropy tożsamości: wprowadzenie*, w: *Tropy tożsamości: Inny, Obcy, Trzeci*, red. W. Kalaga, Katowice 2004.

¹⁴⁷ *Sobór watykański. Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Kraków 1968.

¹⁴⁸ Jan XXIII, *Pacem In terris*,

https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_xxiii/encykliki/pacem_in_terriss_11041963.html, dostępny 10.05.2016.

¹⁴⁹ Jan Paweł II, *Ut unum sint*,

https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/ut_unum_1.html, dostępny 10.05.2016; Jan Paweł II, *Laborem Exercens*,

https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/laborem.html, dostępny 10.05.2016; Jan Paweł II, *Dives In misericordia*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/dives.html, dostępny 10.05.2016.

¹⁵⁰ Benedykt XVI, *Caritas in veritate*,

https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/encykliki/caritas_in_veritate_or_29062009.html#p17, dostępne 10.05.2016.; Benedykt XVI, *Spe salvi*,

https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/encykliki/spe_salvi-30112007.html, dostępny 10.05.2016.

¹⁵¹ Franciszek, *Laudato Si*,

https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/franciszek_i/encykliki/laudato_si_24052015.html, dostępny 11.05.2016; Franciszek, ,

zróznicowanym podejściu do uchodźców w Kościele katolickim pisał Rafał Cekiera¹⁵².

Publikacją ukazującą różne sposoby mówienia o drugim człowieku przez dominujące w Europie religie jest *Teologia bliźniego...*¹⁵³. Współczesna teologia dialogu międzyreligijnego wypracowała wiele konceptualizacji ekumenicznych działań. We wstępie M. Turowski, tłumacząc przyczyny powstania książki, wskazuje nie tylko na inspiracje, ale także na powody mówienia o innym człowieku:

Jedną z wyróżnionych postaci, która zainspirowała w dużej mierze zarówno treść tej publikacji, jak i poprzedzające ją spotkania duchownych, aktywistów inicjatyw międzyreligijnych i przedstawicieli świata akademickiego zajmujących się tą problematyką przy okazji II Wrocławskiej Konwencji na Rzecz Dialogu Międzyreligijnego, jest Dietrich Bonhoeffer. Jego opartą na personalizmie teologię oraz etykę dialogu można zaliczyć do najbardziej doniosłych koncepcji, których przedmiotem jest próba zmierzania się z zagadnieniem relacji międzyosobowych, międzyjednostkowych w perspektywie religijnej, bez zawężania tego problemu do określonej tradycji wyznaniowej¹⁵⁴.

Omawiana publikacja ukazuje rolę dialogu religijnego, portretuje rozumienia owego dialogu przez chrześcijan-katolików, chrześcijan-prawosławnych, chrześcijan-protestantów i muzułmanów.

"*Inny*" człowiek w "innym" społeczeństwie... to zbiór artykułów mówiących o przyczynach kryzysu gospodarczego i kryzysu duchowego dzisiejszego Europejczyka. Tom redagowany przez ks. Piotra Mazurkiewicza i Krzysztofa Wieleckiego prezentuje wielość przyczyn inności samych Europejczyków względem siebie, jak i względem obcej tradycji kulturowej. Przywołanie tej publikacji wydaje się o tyle istotne, że artykuły te zawierają wiele krytycznych uwag dotyczących polityki wielokulturowości i różnorodności. Poruszane tu tematy to tożsamość europejska¹⁵⁵, świętowanie, kryzys kultury i religii¹⁵⁶, odpowiedzialność uczonego, kwestia, jak współczesny kryzys innego społeczeństwa determinuje kłopoty innego człowieka¹⁵⁷.

https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/franciszek_i/encykliki/lumen_fidei_29062013.html, dostępny 11.05.2016. Franciszek jasno stawia też kwestie uchodźstwa jako jednego z głównych problemów Europy, głosząc, że obowiązkiem Europejczyków jest otwarcie się na drugiego człowieka i gotowość do niesienia im pomocy. O tym m.in. w Orędziu na Światowy Dzień Migranta i Uchodźcy, <https://episkopat.pl/oredzie-papieża-franciszka-na-swiatowy-dzien-migranta-i-uchodźcy/>, dostępny 10.04.2018.

¹⁵²Cekiera R., *Chrystus o twarzy uchodźcy. Instytucjonalny wymiar reakcji kościoła katolickiego w Polsce na kryzys migracyjny*, „Czas Kultury” 2018, nr 3, s. 159-167.

¹⁵³*Teologia bliźniego. Obraz bliźniego a obraz Boga w religiach monoteistycznych*, red. W. Szczerba, M. Turowski, J. Zieliński, Białystok 2010.

¹⁵⁴Turowski M., *Wprowadzenie: Teologia praw człowieka?*, w: *Teologia bliźniego...*, s. 7.

¹⁵⁵Pojawia się m.in. w artykułach: Balicki J., *Kryzys tożsamości Europy a integracja imigrantów z krajów islamskich w świetle doświadczeń Wielkiej Brytanii*, w: „*Inny*” człowiek w „innym” społeczeństwie? *Europejskie dyskursy*, red. P. Mazurkiewicz, K. Wielecki, s. 149-162; Węgrzecki J., *Kryzys europejskiej tożsamości politycznej w świetle amerykańskiej tożsamości narodowej*, w: Tamże, s. 45 – 50.

¹⁵⁶Lipszyc A., *Świętowanie jako praca żałoby*, w: Tamże, s. 51-60.

¹⁵⁷Sowiński S., *Kryzys Europy jako spór „kultury” z „cywilizacją”*. *Kilka uwag semantycznych*, w: Tamże, s. 25 – 38; Tomáš T., *Inny czy obcy? Możliwość przyswajania drugiego człowieka: próba refleksji filozoficznej*, w: Tamże, s. 99 – 108.

1.10. Inny i Obcy w wybranych pracach z pedagogiki

Literatura przedmiotu z zakresu pedagogiki traktuje kwestię inności i obcości zazwyczaj w odniesieniu do edukacji międzykulturowej oraz transkulturowości, bo to od niej i jej założeń zależy sposób rozmowy o Innym i Obcym.

Zdaniem Jerzego Nikitorowicza edukacja międzykulturowa polegać powinna na: „kształtowaniu tożsamości wolnych i odpowiedzialnych, z jednoczesnym poczuciem obywatelstwa i szacunku do wartości rodzimych”¹⁵⁸. By tak się stało, należy przestrzegać m.in. trzech zasad¹⁵⁹: być sobą, doświadczać Innych i działać wspólnie oraz wiedzieć o sobie i Innych.

Zagadnieniu miejsca Innego w pedagogice zostały poświęcone tomy *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu...*¹⁶⁰. Wśród nakreślonych wyzwań, przed którymi stoi współcześnie pedagogika, wyróżnia się: akceptację inności, współistnienie z Innym i Obcym, wyzwania stojące wobec osób, które określa się jako Inne, edukację domową i inność młodości. Wiele artykułów podejmuje kwestie bezpośrednio omawiające sytuację osób niepełnosprawnych, ukazując ich życie jako inne. Artykuły dotyczą na przykład przekraczania progu dorosłości przez osoby niepełnosprawne, młodości osób niepełnosprawnych, trudach ich dorastania, realizacji zadań rozwojowych w rodzinach dysfunkcyjnych; dotyka kwestii osobistego i społecznego funkcjonowania w dorosłości przez niepełnosprawnych czy zagadnienie dorastania niepełnosprawnych intelektualnie.

Analizując kategorię inności w szkole, Wojciech Welskop zaproponował także, by odejść od negatywnej konotacji słowa „inny” i zastąpić go słowem „alternatywny”, czyli taki, który stanowić będzie alternatywę dla dominujących poglądów czy działań¹⁶¹.
Tłumaczy:

Stosując określenie «alternatywny» można byłoby uniknąć również odniesień do stereotypów, które pojawiają się wraz z «innością» traktowaną jako zagrożenie. Stereotypy, które przekazywane są zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli, wzmacniane przez treści w podręcznikach szkolnych i mass media, są wygodnym środkiem do przyjmowania w gotowej formie informacji o osobach, o których niewiele wiemy i traktujemy je niewygodnie¹⁶².

1.11. Przegląd prac o Innych i Obcych w badaniach obcojęzycznych

Publikacje obcojęzyczne dotyczące inności i obcości, podobnie jak polskie teksty, mają wymiar interdyscyplinarny. Ich ilość jest znacząca, dlatego warto wspomnieć

¹⁵⁸Nikitorowicz J., *Nacjonalizm – Patriotyzm – Obywatelstwo*, w: *Na pograniczach. Problemy społeczne i wyzwania dla edukacji*, red. J. K. Karolczuk, Sanok 2016, s. 118.

¹⁵⁹Zob. tamże, s. 118.

¹⁶⁰Chrzanowska I., Jachimczak B., Podgórska -Jachnik D., *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy dorosłości*, Łódź 2009; *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Inny wobec wyzwań współczesnego świata*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska -Jachnik, t. 4, Łódź 2011; *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Inny w przestrzeni społecznej*, red. B. Jachimczak, K. Pawelczak, A. Wojciechowska, t. 6, Poznań 2014.

¹⁶¹Welskop W., *Socjologiczne ujęcie „innego” w szkole*, w: „Edukacja Humanistyczna” nr 1(30), 2014, s. 214.

¹⁶²Tamże.

jedynie o najistotniejszych pozycjach książkowych. Żywotność zagadnienia inności i obcości inspirowała między innymi badaczy niemieckich (A. Wilden, *Die Konstruktion von Fremdheit : eine interaktionistisch-konstruktivistische Perspektive*¹⁶³, *Iterität : Erzählen vom Anderssein*, red. B. Schmidt-Lauber, G. Schwibbe¹⁶⁴), angielskich (tu m.in.: *Shifting focus : strangers and strangeness in literature and education*, red. P. Roberts., Abingdon 2013¹⁶⁵), macedońskich (*Aspekti na drugosta : zbornik po kulturologija, prireduvač Ivan Deparoski*¹⁶⁶), finlandzkich (*Vieras, outo, vihollinen : toiseus antiikista uuden ajan alkuun*, red. Marja-Leena Hänninen¹⁶⁷) czy włoskich (*La rappresentazione dell'altro nei testi del rinascimento*, red. Sergio Zatti¹⁶⁸).

1.12. Podsumowanie

Mając na uwadze językoznawczy aspekt przeglądu piśmiennictwa o Innym i Obcym, starałem się głównie odszukać prace traktujące o językowym rozumieniu przez uczniów tych kategorii. Krytyka literatury przedmiotu nie dostarczyła jednak żadnych prac, które analizowałyby leksykę uczniowską o Innych i Obcych lub badałyby za pomocą eksperymentu, co uczniowie rozumieją pod tymi pojęciami.

Inny i Obcy to terminy, które od XX wieku coraz częściej pojawiały się w pracach z zakresu filozofii, socjologii, antropologii, literaturoznawstwa, teologii, psychologii czy pedagogiki. Kategorie te również doczekały się opracowań badaczy m.in. z Niemiec, Anglii, Macedonii, Finlandii czy Włoch. Tak szerokie ujęcie świadczy o interdyscyplinarności badanych zjawisk.

Publikacje o Innych i Obcych łączy problematyka, lecz różni zakres rozważań czy stosowana metodologia badań, w związku z tym inność i obcość przyjmują różne reprezentacje i są odmiennie definiowane. Obcy i Inny są pojęciami często niesprecyzowanymi i niejasnymi, stosowanymi zamiennie, zarówno w ujęciu potocznym, jak i akademickim. Nieograniczony natomiast ich zakres używania stanowi podstawę do płodnych interpretacji inności i obcości przez wielu badaczy.

Zaprezentowana powyżej synteza badań o inności i odmienności jest próbą odpowiedzi na pytania: Kim jest Inny i Obcy? Czy Inny i Obcy to zagrożenie dla swoich? Jaką funkcję przypisuje się Innemu i Obcemu? Jaki jest stosunek swoich do Innego i Obcego i odwrotnie: jaka jest postawa Innego i Obcego do swojskości? Co wiemy o Innym i Obcym? Pytania te, choć często odpowiedzi w przywołanych powyżej pracach nie są klarowne, uwidaczniają przede wszystkim, że mówienie o nie-Swoich odwołuje się bezpośrednio do rządzącej myśleniem ludzi dychotomii Swój-Obcy. Opozycja ta jest jednocześnie wyznacznikiem tego, jak definiuje się Innego i Obcego, czy są oni dla

¹⁶³Wilden A., *Die Konstruktion von Fremdheit: eine interaktionistisch-konstruktivistische Perspektive*, Muster 2013.

¹⁶⁴*Iterität : Erzählen vom Anderssein*, red. B. Schmidt-Lauber, G. Schwibbe, Göttingen 2010.

¹⁶⁵*Shifting focus : strangers and strangeness in literature and education*, red. P. Roberts., Abingdon 2013

¹⁶⁶*Aspekti na drugosta : zbornik po kulturologija, prireduvač Ivan Deparoski*, Skopje 2007.

¹⁶⁷*Vieras, outo, vihollinen : toiseus antiikista uuden ajan alkuun*, red. Marja-Leena Hänninen, Helsinki 2013.

¹⁶⁸*La rappresentazione dell'altro nei testi del rinascimento*, red. S. Zatti., Lucca 1998.

świata zagrożeniem czy szansą, jak rozumiemy Innych i Obcych i co wynika ze spotkania z nimi.

Inny i Obcy to kategorie, które według większości badaczy zagadnienia przynoszą człowiekowi właściwą perspektywę postrzegania siebie i swojego miejsca w świecie:

„Myślę, więc jestem” zostaje przekształcone w „jesteś, więc jestem”. To w drugim człowieku tkwi prawda o mnie. Podmiot zostaje więc niejako zmuszony do pouczenia swojej klaustrofobicznej przestrzeni, jaką było własne ego, i wychodzi na poszukiwanie siebie w innym¹⁶⁹.

Granica między innością, obcością a swojością jest trudna do zdefiniowania, choć łatwiej wskazać, gdzie kończy się bezpieczeństwo i stabilność swoich, a gdzie zaczyna ryzyko spotkania z Innym i Obcym. Rozpoznanie tego, co nasze, a tego, co ich, jest poddanie nieustannej transformacji i wymaga świadomego uczestnictwa przez człowieka w świecie. Inny i Obcy zmieniają sens świata, w którym ludzie pozornie wiodą życie stabilne. W spotkaniu człowieka z Innym i Obcym istnieje silna potrzeba dążenia do przywrócenia porządku sprzed momentu spotkania z nimi¹⁷⁰, choć jest to dążenie płonne, bowiem rzeczywistość po spotkaniu z Innym i Obcym nie jest już taka sama.

¹⁶⁹ Cyt. za Karwatowska M., *Obcy, Inny w dyskursie nauk humanistycznych...*, dz. cyt., s. 523.

¹⁷⁰ Gosk H., *O czym opowiada Inny/Obcy...*, dz. cyt., s. 11-12.

Rozdział 2. Bogacenie słownictwa – przegląd literatury przedmiotu

2.1. Język polski w szkole – wprowadzenie, uwagi metodologiczne

Język polski zajmuje miejsce szczególne w nauczaniu szkolnym. Służy porozumiewaniu się na wszystkich przedmiotach nauczania. Daje szansę poznawania otaczającej uczniów rzeczywistości i zgłębiania wiedzy z różnych dziedzin.

W szkole język ojczysty jest: „(...) doskonalony w toku celowych ćwiczeń praktycznych, poddawany analizie jako tworzywo lub współtworzyło różnych tekstów, jest także obserwowany i opisywany pod względem budowy i funkcji elementów, które tworzą jego funkcjonowanie w komunikacji dydaktycznej (na lekcjach) i w sytuacjach pozalekcyjnych, a także przedstawia stan sprawności językowej uczniów (...)”¹⁷¹.

Trudno w niniejszej pracy opisać wszystkie aspekty związane z nauczaniem języka polskiego w szkole. Warto jednak dla zobrazowania szerokiego pola badawczego przywołać często podejmowane zagadnienia¹⁷²:

- język polski w komunikacji dydaktycznej i pozalekcyjnej¹⁷³;
- stan sprawności językowej uczniów (por. 2.3 i 2.4);
- cechy uczniowskich tekstów pisanych;
- ortografię, interpunkcję;
- potrzeby kształcenia językowego;
- kształcenie literackie i kulturowe;
- edukację regionalną;
- ocenianie.
- cechy uczniowskich tekstów pisanych;
- ortografię, interpunkcję;
- potrzeby kształcenia językowego;
- kształcenie literackie i kulturowe;
- edukację regionalną;
- ocenianie.

Oprócz wymienionych powyżej zagadnień poczesne miejsce w badaniach dydaktyków języka zajmuje słownictwo uczniów, które, dla porządku należy dodać, przynależy do szerszego zagadnienia – leksyki i odzwierciedla korelacje, jakie zachodzą między słownictwem młodzieży szkolnej a polszczyzną ogólną.

W pierwszej części tego rozdziału przybliżam kluczowe zagadnienia dotyczące leksyki: wyjaśniam wybrane pojęcia, w ogólnym zarysie omawiam problematykę

¹⁷¹Synowiec H., *Język polski w szkole*, w: *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, red. W. Pisarek, Kraków 1999, s. 115.

¹⁷²Aspekty badawcze języka polskiego przywołuję za Synowiec H., *Język polski w szkole...*, dz. cyt., s. 115.

¹⁷³Zagadnienie to omawiają m.in.: Putkiewicz E., *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*, Warszawa 1990; Skowronek B., *Problemy komunikacji dydaktycznej. Prób typologii aktów mowy w świetle pragmatyki językowej*, w: *Kultura – Język – Edukacja*, t. 2, red. R. Mrózek, Katowice 1998.

zasobu języka naturalnego, w tym polszczyzny, oraz sygnalizuję sposoby wzbogacania jednostek leksykalnych.

Następnie przegląd polskich prac dotyczących wzrostu leksyki uczniowskiej dzielę na dwie części. W pierwszej przedstawiam publikacje związane z metodą eksperymentalną. W drugiej natomiast przytaczam najistotniejsze prace dydaktyków języka traktujące o wzbogacaniu słownictwa. Oddzielenie eksperymentu od innych metod wynika z charakteru niniejszej dysertacji, w której opisuję bogacenie się słownictwa wokół haseł *Inny, Obcy* właśnie metodą eksperymentalną.

W przeglądzie prac nad bogaceniem słownictwa uwzględniam kilka wybranych aspektów związanych z leksyką uczniowską. Zwracam uwagę na wyjaśnienie przez badaczy pojęcia *bogacenie słownictwa*, rolę szkoły i nauczyciela w omawianym procesie, czynniki wpływające na wzrost leksyki uczniowskiej, funkcję ćwiczeń leksykalnych w procesie nauczania-uczenia się oraz proponowane metody pracy. Jednocześnie sposobem na przedstawienie rysu historycznego bogacenia słownictwa uczniów w dydaktyce polonistycznej jest prezentacja wybranych publikacji dotyczących tego zagadnienia. Omawiam więc koncepcje wzrostu leksyki uczniowskiej według: Janiny Malendowicz, Edwarda Polańskiego, Anny Dyduchowej, Heleny Synowiec, Marii Nagajowej, Marii Dudzik, Jana Kidy, Teodozji Rittel, Zofii Agnieszki Kłakówny i Kordiana Bakuły.

Z racji ograniczeń formalnych niniejszej pracy, jak i świadomości powtarzania niektórych treści przez badaczy współczesnych, pomijam szczegółowy opis ćwiczeń słownikowych wyłaniających się z prac pochodzących z lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku. Mam tu na myśli prace Jana Folwarcznego¹⁷⁴, Jana Bilińskiego¹⁷⁵, Józefy Rytlowej¹⁷⁶ czy pierwszą o charakterze metodycznym poświęconą wyłącznie ćwiczeniom słownikowym – Henryka Gaertnera¹⁷⁷. Omówione w nich ćwiczenia słownikowe wyrastały z ówczesnej wizji kształcenia językowego poprzez czytanie lektury, naśladowanie sposobów wypowiedziania się przez nauczyciela czy reprodukcję przeczytanego tekstu. Powstanie w okresie dwudziestolecia międzywojennego wspomnianych powyżej publikacji wiązało się z niezgodą na taki sposób nauczania języka. Już pierwsi badacze problematyki bogacenia słownictwa upominali się o samodzielność uczniów w procesie nauczania. Postulowali aktywne wykorzystywanie przez ucznia środków językowych służących głównie jak najlepszej komunikatywności¹⁷⁸.

Wypada również zauważyć, że z racji dużego zainteresowania metodyków polonistycznych omawianym zagadnieniem, zaproponowany w trzeciej części niniejszego rozdziału przegląd nie jest wyczerpujący, niemniej pozwala dostrzec wpływ dominujących teorii językoznawczych na sposoby bogacenia słownictwa uczniów.

Koncentrując całą uwagę na bogaceniu słownictwa, przy opisie stanu badań pomijam jednocześnie prace zajmujące się innymi aspektami – bardziej lub mniej związanymi z leksyką uczniowską. Wyizolowanie zagadnienia bogacenia słownictwa służy w niniejszej pracy stworzeniu możliwie pełnego obrazu badanej kwestii.

¹⁷⁴Folwarczny J., *Ćwiczenia słownikowe*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1936, nr 11.

¹⁷⁵Biliński J., *Ćwiczenia słownikowe*, Lwów 1933.

¹⁷⁶Rytłowa J., *Ćwiczenia słownikowe w szkole powszechnej*, Warszawa 1938.

¹⁷⁷Gaertner H., *Ćwiczenia słownikowe w szkole powszechnej*, Lwów 1927.

¹⁷⁸Zob. Nagajowa M., *Ćwiczenia słownikowo – frazeologiczne w klasach V – VIII*, Warszawa 1975, s. 3.

Formułując wnioski z rozdziału dotyczącego bogacenia słownictwa, mam świadomość, że o skuteczności przedstawionych metod decyduje splot wielu czynników, m.in. rozumienie sprawności językowej, dobór metod i form pracy, właściwe określenie celów lekcyjnych, indywidualizacja nauczania, przyswajanie przez uczniów języka ogólnopolskiego i różnych jego odmian czy świadomość językowa samych badanych. Ponadto rozpoznanie poziomu słownictwa na poszczególnych etapach kształcenia uprawomocnia do wyboru przez nauczyciela skutecznych metod wzbogacających słownictwo, uwzględniających zarówno poprawność gramatyczną, struktury składniowe czy komunikacyjność wypowiedzi, jak i uwarunkowania psycho- i neurodydaktyczne. Nie bez znaczenia pozostaje również wpływ kultury, środowiska oraz pochodzenie uczniów na stan sprawności językowej, a co za tym idzie konieczność właściwego doboru i stosowania poznanej słownictwa.

Część ostatnia niniejszego rozdziału zawiera spostrzeżenia dotyczące poglądów badaczy na temat bogacenia języka uczniów. Przegląd ten wykazał m.in. sporne kwestie w rozumieniu sprawności językowej i komunikacyjnej, zależność ćwiczeń leksykalnych od dominujących teorii językoznawczych, chaos pojęciowy związany z kształceniem językowym, wpływ obowiązujących podstaw programowych na metody pracy z uczniami, coraz większe oddziaływanie glottodydaktyki na nauczanie języka ojczystego, postulaty holistycznego kształcenia uczniów, wpływ podręczników na wzrost słownictwa, uzależnienie sprawności językowej od bogactwa lub ubóstwa słownika i konieczność szukania nowych metod bogacenia słownictwa uwzględniających najnowsze osiągnięcia dydaktyki polonistycznej.

2.1.1. Leksyka – najważniejsze kwestie

Wśród językoznawców powszechnie przyjmuje się, że system językowy tworzą dwa podsystemy: gramatyczny i leksykalny. Podsystem leksykalny tworzony jest przez jednostki leksykalne, które formalnie i semantycznie są ze sobą związane. Wyrazy nazywają otaczającą ludzi rzeczywistość, określają ich cechy oraz zachodzące pomiędzy nimi relacje, nazywają uczucia, emocje i inne stany wolicjonalne, racjonalne i ekspresywne¹⁷⁹.

Jednostki leksykalne obejmują dwa typy: wyrazy i związki frazeologiczne. „Łączy je to, że funkcjonują w systemie właśnie jako jednostki, to znaczy elementy, których znaczenie należy traktować jako całość, choćby w ich obrębie można było wyróżnić mniejsze części znaczące”¹⁸⁰ – jak zauważa Andrzej Markowski. Różnica między wyrazem a związkiem frazeologicznym ma naturę formalną. Wyraz jest podstawowym elementem opisu zasobu leksykalnego. We współczesnej lingwistyce przyjmuje się różne rozumienie wyrazów: od wyrazu graficznego (grafemicznego, ortograficznego), przez wyraz fonologiczny, wyraz tekstowy aż po wyraz gramatyczny¹⁸¹. Związek frazeologiczny natomiast obejmuje co najmniej dwa wyrazy, które mogą występować

¹⁷⁹Zob. Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2012, s. 156.

¹⁸⁰Tamże.

¹⁸¹Żmigrodzki P., *Wprowadzenie do leksykografii polskiej*, Katowice 2009, s. 46.

samodzielnie¹⁸². Ze względu na funkcje składniowe, frazeologizmy dzielimy na¹⁸³: frazy, zwroty, wyrażenia rzeczownikowe, wyrażenia określające oraz wskaźniki frazeologiczne.

2.1.2. Zasób leksykalny języka naturalnego

Zasób leksykalny języków naturalnych jest bardzo zróżnicowany. Zależy on od wielu czynników, między innymi od poziomu rozwojowego danej społeczności, która komunikuje się za pomocą specyficznego dla siebie kodu. Im wyższy poziom rozwoju cywilizacyjnego, tym kod bogatszy. Język jest bowiem zapisem doświadczeń ludzi¹⁸⁴.

Ryszard Tokarski traktuje język jako nośnik ukrytych i społecznie utrwalonych sposobów kategoryzowania świata oraz jego wartościowania¹⁸⁵. W semantyce znaków językowych i utrwalonych w nich obrazach świata widzi interpretację rzeczywistości przez ich użytkowników¹⁸⁶. Natomiast Jerzy Bartmiński w języku widzi zapis „interpretacji rzeczywistości”, będący zespołem sądów o świecie utrwalonych w języku w postaci form gramatycznych, słownictwie i przysłowia¹⁸⁷. Kulturowym funkcjom języka, w szczególności słownictwu, przypisuje rolę magazynowania działań kulturowo-językowych. Stwierdzenie to odnosi do etykiety grzecznościowej, wypowiedzi stosowanych przy różnych okolicznościach, klisz tekstowych czy stylu językowego. Jak stwierdza: „Dzięki temu język, zwłaszcza jego słownictwo i teksty, funkcjonuje także jako archiwum kultury, jej pamięć utrwalająca to, co było. Wszystko to pozwala mówić o poznawczej funkcji języka w stosunku do kultury”¹⁸⁸.

Podstawowymi opracowaniami dostarczającymi wiedzy o wyrazach są jednojęzyczne słowniki ogólne¹⁸⁹. Ich zadaniem jest w miarę możliwości nakreślenie pełnego obrazu słownictwa danego języka¹⁹⁰. Wielkość słowników mierzy się między innymi liczebnością artykułów hasłowych. Nie jest jednak tak, że którykolwiek z istniejących słowników zawiera wszystkie wyrazy tworzące zasób leksykalny danego języka. Brak w nim przecież wielu terminów specjalistycznych, nazw własnych, wyrazów

¹⁸² O zasobie leksykalnym polszczyzny pisali również Andrzej Maria Lewicki i Anna Pajdzińska, wyjaśniając ich istotę: „frazeologizmy są to społecznie utrwalone połączenia wyrazów wykazujące nieregularność pod jakimś względem”, „znaczenie frazeologizmu nie wynika ze znaczeń komponentów”, „frazeologizm musi być zapamiętany w całości”, „frazeologizmy są, podobnie jak wyrazy, składnikami wypowiedzi i tekstów. Same jednak, poza poszczególnymi sytuacjami, nie są tekstami” – Lewicki A. M., Pajdzińska A., *Frazeologia*, w: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2010, s. 315.

¹⁸³ Pojęcia te szczegółowo zostały omówione w: Tamże, s. 316 – 321.

¹⁸⁴ Walczak B., *Zarys dziejów języka polskiego*, Poznań, Seria Polonistyka, nr 3, s. 11.

¹⁸⁵ Tokarski R., *Słownictwo jako interpretacja świata*, w: *Współczesny język polski...*, dz. cyt., s. 343-344.

¹⁸⁶ Tamże, s. 345.

¹⁸⁷ Bartmiński J., *Język w kontekście kultury*, w: *Współczesny język polski...*, dz. cyt., s. 18 – 19.

¹⁸⁸ Tamże, s. 20.

¹⁸⁹ Słownik te informują m.in. o znaczeniu, pochodzeniu, zakresie użycia wyrazów.

¹⁹⁰ Mowa np. o słownikach: Linde S. B., *Słownik języka polskiego*, t. 1-6, Warszawa 1807-1814; Karłowicz J., Kryński A., Niedźwiedzki W., *Słownik języka polskiego*, t. 1-8, Warszawa 1900-1927; *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewskiego, t. 1-12, Warszawa 1958-1969; *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 1-3, Warszawa 1978-1981; *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996; *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. H. Zgólkowa, t. 1-28 (a placebo), Poznań 1994-2000; Bańko M., *Inny słownik języka polskiego*, t. 1-2, Warszawa 2000.

obcych, potocznych, wulgarnych, gwarowych itp. Wynika to z faktu, że w jednojęzycznych słownikach ogólnych dokumentuje się jedynie odmianę ogólnonarodową¹⁹¹. Wynika z tego, że zasób leksykalny języka naturalnego jest bogaty i może liczyć kilka milionów jednostek¹⁹².

2.1.3. Zasób leksykalny użytkowników polszczyzny

Zasób leksykalny przeciętnego rodzimego użytkownika języka polskiego jest trudny do określania. Wynika to z dwóch powodów. Po pierwsze, bogactwo leksykalne rodzimego użytkownika zależy od pochodzenia terytorialnego i społecznego, wykształcenia, wykonywanego zawodu, stopnia uczestniczenia w życiu kulturalnym¹⁹³. Drugą przyczyną trudności w określeniu liczebności zasobu leksykalnego użytkowników jest brak obiektywnych procedur, które umożliwiłyby analizę tak rozległych zbiorów¹⁹⁴. Anna Seretny w swojej pracy *Słownictwo w dydaktyce języka...* zebrała dane z literatury angielskiej mówiące o wielkości zasobu słownikowego rodzimych użytkowników¹⁹⁵:

- J. Aitchison – od 50 000 do 250 000 wyrazów;
- J. Richards – od 20 000 do 100 000 wyrazów;
- I.S.P. Nation – około 20 000 rodzin wyrazów;
- N. Schmidt – od 18 000 do 20 000 rodzin wyrazów.

Odpowiedź na pytanie o liczbę jednostek leksykalnych w polszczyźnie jest skomplikowana. O trudnościach w mierzeniu zasobu leksykalnego użytkowników polszczyzny pisze także A. Markowski¹⁹⁶. Badacz zauważa, że słownictwo współczesnego języka polskiego jest zróżnicowane, co nie oznacza, że nie można choćby w przybliżeniu określić słownika wspólnego wszystkim odmianom polszczyzny. Według niego wynosi on około 7000 jednostek i wykorzystywany jest przez większość użytkowników polszczyzny. Wielkość słownika jest uzależniona od wykształcenia, bowiem Polak o wykształceniu podstawowym posługuje się 10 000 słów, a osoba o wyższym wykształceniu – kilkunastoma. Te wielkości wchodzą w zakres pojęcia *słownictwo czynne*. Każdy człowiek w swoim zasobie leksykalnym zawiera także słowa, które rozumie, ale w większości ich nie używa, wówczas mamy do czynienia ze słownictwem biernym¹⁹⁷. Osobną grupę podsystemu leksykalnego stanowią związki frazeologiczne, których liczbę trudno określić ze względu na zazwyczaj nieodnotowywaną frazeologię potoczną i warianty frazeologiczne. Za *Słownikiem współczesnego języka polskiego* pod red. B. Dunaja A. Markowski podaje, że w polszczyźnie jest około 5000 frazeologizmów¹⁹⁸.

¹⁹¹Zob. Seretny A., *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2015, s. 29.

¹⁹²Tamże.

¹⁹³Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2003, s. 125.

¹⁹⁴Zob. Seretny A., *Słownictwo w dydaktyce języka...*, dz. cyt., Kraków 2015, s. 29.

¹⁹⁵Tamże, s. 29-30.

¹⁹⁶Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2012.

¹⁹⁷Tamże, s. 158.

¹⁹⁸A. Markowski apeluje: „Frazeologia polska początku XXI w. z pewnością nie jest ani lamusem językowym, w którym są przechowywane formy i znaczenia przestarzałe i dawne, ani marginesem języka.

Liczba słów nieustannie się zmienia. Z polszczyzny znikają wyrazy, które są nieużywane lub wypierane przez inne słowa. Podobna rzecz dotyczy związków frazeologicznych, które przestają odwoływać się do aktualnych zwyczajów czy rozpoznawalnych desygnatów. W związku z permanentnym rozwojem polszczyzny pojawiają się także wyrazy i związki frazeologiczne, które wypełniają braki nazewnicze i ekspresywne, przyczyniając się do tworzenia nowej warstwy leksykalnej języka. Bogacenie zasobu leksykalnego polszczyzny (i języka jako takiego) dokonuje się na cztery sposoby¹⁹⁹:

- tworzenie nowych wyrazów z istniejących w danym języku morfemów (neologizmy, neologizacja)²⁰⁰;
- tworzenie nowych związków frazeologicznych;
- nadawanie nowych znaczeń (neosemantyzacja) wyrazom i związkom frazeologicznym;
- zapożyczenia jednostek leksykalnych z innych języków.

2.2. Bogacenie słownictwa uczniów a eksperyment naturalny dydaktyczny

Nauczanie słownictwa odgrywa od drugiej dekady XX wieku istotną rolę w kształceniu szkolnym²⁰¹. Tradycyjnie przyjmowano, że *język* tworzą dwa podsystemy: gramatyka i słownictwo²⁰². To podejście spowodowało, że powszechnie panowało przekonanie, iż poznanie systemu językowego oraz wypełnianie go treścią, czyli słowami, pozwoli użytkownikom opanować język²⁰³. Skutkuje to do dziś licznymi podręcznikami, artykułami, badaniami i projektami na temat słownictwa uczniów. Z przyczyn formalnych nie jest więc możliwe przywołanie w sposób wyczerpujący całej literatury przedmiotu na ten temat w niniejszej pracy. W pierwszej części tego podrozdziału wymienię najważniejsze publikacje, w których kwestię słownictwa badano metodami eksperymentalnymi, a w drugiej części przedstawię najistotniejsze prace podejmujące zagadnienie bogacenia słownictwa podejmowane przede wszystkim przez dydaktyków języka.

Należy ją traktować – tak jak słownictwo – jako jeden z dwóch równorzędnych podsystemów leksykalnych” (Tamże, s. 162).

¹⁹⁹Tamże.

²⁰⁰ Tworzenie nowych wyrazów zostało opisane w: Jadacka H., *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa 2005; Taż, *Kryteria oceny faktów morfologicznych w języku*, „Poradnik Językowy” 1992, nr 5, s. 166 – 175.

²⁰¹ O ćwiczeniach słownikowych – jako działach nauczania języka polskiego – pisano już w dwudziestolecium międzywojennym. O konieczności bogacenia czynnego słownika ucznia apelowano na przykład w *Programie nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934.

²⁰² Kostkiewiczowa T., *System językowy*, w: *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 1988, s. 508.

²⁰³ Zob. Seretny A., *Słownictwo w dydaktyce języka*, dz. cyt., Kraków 2015, s. 17.

Przedstawiając najważniejsze publikacje dotyczące bogacenia słownictwa metodą eksperymentalną, trzeba zauważyć, że do pionierów tego sposobu pracy w nauczaniu polonistycznym należała Maria Dudzik. Pojawiały się wprawdzie przed publikacjami wrocławskiej badaczki głosy o pożytkach płynących ze stosowania eksperymentu naturalnego, jednak głównie skupiano się w nich na rozważaniach dotyczących samej metody. Takie podejście jest dostrzegalne w pracach Władysława Zaczyńskiego, który zachęcał nauczycieli do wykorzystywania eksperymentu w pracy z uczniami²⁰⁴. Zauważył on również, że ponadtrzystuletnie badania dydaktyczne opierają się w głównej mierze na metodach eksperymentalnych²⁰⁵.

Istnieją także badania eksperymentalne związane z nauczaniem języka ojczystego, ale nie skupiono się w nich na ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu, lecz sprawdzano skuteczność nauczania poszczególnych działów języka polskiego²⁰⁶.

Wobec dynamicznie funkcjonującego systemu szkolnictwa i konieczności ulepszania metod pracy z uczniami M. Dudzik zaproponowała eksperyment naturalny dydaktyczny w nauczaniu języka polskiego. O inspiracji do pracy tą metodą oraz pożytkach dydaktycznych z jej stosowania pisała w artykule *Z badań nad kształtowaniem kultury języka...*²⁰⁷, odwołując się do swojego wieloletniego doświadczenia nauczycielskiego w szkole podstawowej, średniej, studium nauczycielskim i uniwersytecie. Decyzje o podjęciu takich badań wynikały także z przekonania, że literatura piękna może być punktem odniesienia dla uczniów w mówieniu o otaczającym ich świecie i o człowieku. Poza tym zbyt słaba świadomość w obrębie systemu wartości oraz liczne uchybienia w sprawności językowej i budowaniu tekstów przez uczniów skutkowały poszukiwaniem nowych form organizowania lekcji²⁰⁸. W swoim dorobku naukowo-dydaktycznym M. Dudzik często odnosiła się do doświadczenia związanego z przeprowadzanymi osobiście lub pod jej kierunkiem badawczym eksperymentami²⁰⁹. Rzetelną analizę eksperymentu, jak i opis poszczególnych etapów wchodzących w jego skład, opisała w *Kształtowaniu kultury wyrażania uczuć i wartości w procesie nauczania*

²⁰⁴Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1967.

²⁰⁵Tenże, *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*, Warszawa 1968.

²⁰⁶Mowa tu m.in. o Matulka Z., *Programowanie nauki o języku. Z badań nad modernizacją metod nauczania*, Warszawa 1974; Bernath P., Milan M., *Programovane vyučovane v slovenskom jazyku*, Bratislava 1967; B. Chrząstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979.

²⁰⁷Dudzik M., *Z badań nad kształtowaniem kultury języka / opowiadanie*, „Acta Universitatis Vratislaviensis” 1967, nr 69.

²⁰⁸Dudzik M., *Badania eksperymentalne nad kształceniem słownictwa w wyższych klasach szkoły podstawowej*, Kuratorium Oświaty i Wychowania, Wrocław 1975, s. 22.

²⁰⁹Taż, *Badania eksperymentalne nad kształceniem słownictwa w wyższych klasach szkoły podstawowej*, Kuratorium Oświaty i Wychowania, Wrocław 1975, s. 22; Taż, *Bogacenie słownictwa wokół hasła: człowiek i środowisko*, w: „Kształcenie Językowe w Szkole” 1985, nr 3, s. 7 – 21; Taż, *Eksperymentalne badanie nad kształtowaniem kompetencji komunikacyjnej w ramach edukacji polonistycznej*, w: *Kształcenie porozumiewania się. Materiały z konferencji naukowej. Opole 26 – 28. 09. 1994*; Taż, *Glosa do pewnego eksperymentu. Przedmowa*, „Kształcenie Językowe w Szkole” 1998, nr 10, s. 7 – 15; Taż, *Experimentelle Untersuchungen zur Bereicherung des Wortschatzes im Muttersprachunterricht*, w: *Deutschunterricht* nr 4 / 1981, s. 213 – 216; Taż, *Vyzkum rozvoje slovní zásoby v hodinách materského jazyka na základní škole [przeł. K. Ondrásková]*, w: *Skola, jazyk, literatura*, Brono 1984.

*języka polskiego*²¹⁰. W pracy tej omówiła eksperyment naturalny dydaktyczny w liceum ogólnokształcącym, przedstawiając jednocześnie założenia i opis wszystkich etapów pracy i dokumentując swoje wnioski licznymi fragmentami uczniowskich wypowiedzi poddanych badaniom. M. Dudzik, podsumowując pracę metodą eksperymentalną, zauważyła m.in., że:

- poznawanie intelektualno-emocjonalne rzeczywistości możliwe jest dzięki m.in. wprowadzeniu w proces dydaktyczny treści realnych i literackich;
- eksperyment poprawia relację między nauczycielem a uczniami, sprzyja pogłębieniu odbioru tekstów literackich;
- wraz z kolejnymi etapami eksperymentu pojawia się stały ilościowy i jakościowy wzrost oraz utrwalanie się słownictwa w badanych klasach;
- dostrzeżone zostały indywidualne preferencje i style uczenia się uczniów;
- eksperyment uzależniony jest od atmosfery panującej w placówkach oświatowych.

W tak rozumianym kształceniu językowym M. Dudzik rozszerzyła badania językoznawcze o perspektywę socjolingwistyczną i aksjologiczną. Uwzględniła także aspekt poprawnościowy i komunikacyjny, właściwy zarówno dla danego odbiorcy, jak i celu jego wypowiedzi. Zaproponowany przez M. Dudzik sposób pracy bliski jest badaniom językowego obrazu świata wartości dzieci i młodzieży²¹¹.

Założenia metodologiczne proponowanej formy pracy z uczniami, jak i wynikająca z niej troska o rozwój osobowości uczniów, zainteresowania językiem i stanem sprawności porozumiewania się najpełniej zostały odzwierciedlone w redagowanym przez nią *Kształceniu Językowym w Szkole*, później – *Kształceniu Językowym*.

W ujęciu M. Dudzik eksperyment naturalny dydaktyczny nastawiony był na rozwój ucznia, co było wyrazem śmiałego głosu metodyka nauczania w kontekście upodmiotowienia ucznia w procesie dydaktycznym. Świadczą o tym promowane przez nią prace magisterskie i doktorskie, w których podstawą badawczą była eksperymentalna metoda pracy²¹². Wspomniane prace związane z bogaceniem słownictwa metodą eksperymentalną, wykorzystując statystykę językoznawczą, obejmowały następujące zagadnienia: postawy życiowe społecznie akceptowane²¹³, dziecko i grupa rówieśnicza²¹⁴,

²¹⁰Taż, *Kształtowanie kultury wyrażania uczuć i wartości w procesie nauczania języka polskiego*, Wrocław 1983.

²¹¹Zob. Pawłowska R., Synowiec H., *Wspomnienie o śp. Prof. Uniwersytetu Wrocławskiego dr hab. Marii Dudzik (19 V 1922 – 8 X 2004)*, „Kształcenie Językowe” 2007, nr 6, red. K. Bakula, s. 12.

²¹²Wykaz uwzględniający chronologię i czas powstania prac opierających się na eksperymentach dydaktycznym naturalnym i bogaceniu słownictwa został szczegółowo omówiony m.in. w *Kształceniu Językowym w Szkole*, jednak zestawienie obejmowało wyłącznie lata 1976 – 1991. Powyższe zaprezentowane zestawienie ma charakter przeglądowy, niewyczerpujący.

²¹³Tu m.in. T. Wrześcińska, *Bogacenie słownictwa związanego z postawami życiowymi w toku nauczania dyskusji w kl. VIII*, 1976; E. Syczyńska, *Kształtowanie słownictwa związanego z postawami wobec życia w kl. III zasadniczej szkoły zawodowej*, 1977; Knosalla J., *Kształtowanie postaw społecznych na lekcjach języka polskiego w kl. VII w powiązaniu z bogaceniem słownictwa*, 1978; M. Rosik, *Człowiek wobec drugiego człowieka pełniące różne role społeczne. Kształcenie słownictwa uczniów kl. VIII*, 1981.

²¹⁴Tu m.in. D. Kościńska, *Dziecko i rówieśnicy. Kształcenie słownictwa uczniów kl. V*, 1981; Szydłowska I., *Ja i grupa rówieśnicza. Bogacenie słownictwa w kl. VI*, 1985; Boruta A., *Ja i grupa rówieśnicza*.

dziecko w rodzinie²¹⁵, dziecko i człowiek chory (słabszy)²¹⁶, dziecko i człowiek stary²¹⁷, człowiek w obserwacji człowieka²¹⁸, człowiek „inny” a dziecko i jego otoczenie wobec tego człowieka²¹⁹, ubiór człowieka w obserwacji²²⁰, prawo człowieka do intymności²²¹, komunikacja międzyludzka²²². Sporą część prac poświęcono również stosunkowi człowieka do różnych sfer aktywności, np. do odpoczynku²²³, do filmu²²⁴, do teatru²²⁵, stosunkowi człowieka do wykonywanej przez niego pracy²²⁶. W wielu pracach omawiano kontakt ludzi z światem przyrody, kształcąc jednocześnie formę wypowiedzi szkolnej – opis²²⁷. Z przyrodą łączy się temat ochrony środowiska, również wielokrotnie podejmowany przez studentów M. Dudzik²²⁸. Powstały też prace dotyczące bogacenia słownictwa wokół sportu²²⁹ i uczuć²³⁰.

Bogacenie słownictwa kl. V, 1986; Piórek W., *Moja grupa rówieśnicza i ja. Bogacenie słownictwa w kl. VII*, 1986.

²¹⁵Tu m.in. Ratajczak I., *Dziecko w rodzinie. Kształcenie słownictwa w kl. IV*, 1981; Rusin B., *Dziecko w rodzinie. Kształcenie słownictwa w kl. V*, 1981; Balicka K., *Moja rodzina i ja. Bogacenie słownictwa w kl. V*, 1987.

²¹⁶Tu m.in. Szczepańska T., *Słabszy partner w pracy i zabawie. Bogacenie słownictwa uczniów kl. VII*, 1978; Węgrzyn B., *Kształcenie słownictwa uczennic związanych z człowiekiem chorym w kl. I liceum medycznego*, 1985

²¹⁷Tu m.in. Sarnecka H., *Sary człowiek i dziecko. Kształcenie słownictwa w kl. VII*, 1981.

²¹⁸Tu m.in. G. Wrześniak, *Człowiek w mojej obserwacji. Bogacenie słownictwa w kl. VI*, 1988.

²¹⁹Tu m.in. G. Powierza, *Człowiek „inny” a ja i moje otoczenie wobec niego. Bogacenie słownictwa w kl. VIII*, 1987.

²²⁰Tu m.in. I. Pindel, *Bogacenie słownictwa ucznia w kl. V i VII w związku z opisem ubioru człowieka realnie istniejącego*, 1977; K. Śledzińska, *Kształcenie słownictwa i związków frazeologicznych u uczniów kl. V w pracy nad opisem ubioru człowieka w różnym wieku i różnych sytuacjach*, 1977.

²²¹Tu m.in. E. Surma, *Prawo człowieka do intymności. Bogacenie słownictwa uczniów kl. VII*, 1989.

²²²Tu m. in. J. Jakubiak, *Bogacenie słownictwa uczniów w związku z opisem głosu, ruchu i gestu człowieka realnie istniejącego w kl. VII*, 1977; M. Wilkowska, *Bogacenie słownictwa uczniów kl. VI w związku z opisem twarzy człowieka w różnych sytuacjach życiowych*, 1977; W. Baszczak, *Różne sposoby zachowania się komunikacyjnego w różnych sytuacjach. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej i słownictwa uczniów kl. V*, 1991.

²²³Tu m.in. Chwiejczak, *Odpoczywamy w kontakcie z przyrodą. Bogacenie słownictwa w kl. VI*, 1978; M. Przewoźnik, *Odpoczynek jako przyjemność i umiejętność. Bogacenie słownictwa uczniów w kl. III zasadniczej szkoły zawodowej*, 1986.

²²⁴K. Nawrocka, *Kształtowanie słownictwa związanego z filmem i przeżyciami człowieka w związku z jego odbiorem w sprawozdaniu – recenzji z filmu w kl. VIII*, 1976.

²²⁵Tu m.in. A. Teresińska, *Kształcenie terminologii teatralnej na lekcjach języka polskiego w kl. VII*, 1976.

²²⁶Tu m.in. E. Antos, *Człowiek i praca w obserwacji ucznia kl. VI. Bogacenie słownictwa*, 1983; M. Drewniak, *Człowiek wobec drugiego człowieka w pracy. Bogacenie słownictwa uczniów kl. VI*, 1981; M. Drewniak, *Człowiek wobec drugiego człowieka w pracy. Bogacenie słownictwa uczniów kl. VI*, 1981.

²²⁷Tu m.in. A. Czyż, *Rola ćwiczeń słownikowych w doskonaleniu opisu krajobrazu w kl. VI szkoły podstawowej*, 1976; J. Ragus, *Bogacenie słownictwa uczniów kl. VII przy opisie przyrody*, 1976; J. Włodarczyk, *Las w różnych porach roku i różnych aspektach. Kształcenie słownictwa uczniów kl. VI*, 1978; E. Pawlicka, *Ja i inni ludzie wobec świata zwierząt. Bogacenie słownictwa w kl. IV*, 1985; L. Gorazdowska – Kulik, *Przyroda i ja. Bogacenie słownictwa w kl. IV*, 1978.

²²⁸Tu m.in. T. Rogacka, *Bogacenie słownictwa uczniów kl. VI w związku z ochroną środowiska*, 1978.

²²⁹J. Kaczor, *Sport w oczach ucznia kl. V. bogacenie słownictwa*, 1979.

²³⁰M.in. D. Epler, *Kształtowanie wyrażania uczuć o znaku dodatnim w procesie nauczania języka polskiego w kl. VIII*, 1977; *Człowiek wobec ludzi, których nie lubi. Kształcenie słownictwa uczniów kl. VI* (1981), A.

Samo bogacenie słownictwa nie było aspektem badawczym wyizolowanym, często obserwacja obejmowała również styl wypowiedzi²³¹.

2.3. Bogacenie słownictwa w dydaktyce języka

Opisując sposoby bogacenia słownictwa uczniów, należy podkreślić, że ćwiczenia te są służebne wobec innych działów języka polskiego. Wyposażają uczniów w odpowiedni materiał językowy do wypowiedzi pisemnych i ustnych, pełnią wyjaśniającą, usprawniającą i utrwalającą funkcję przy czytaniu i opracowywaniu tekstów, ułatwiają pisanie różnych form wypowiedzi przewidzianych na danym etapie edukacyjnym oraz powiązane są z ortografią i gramatyką.

Według J. Kidy zasobność słów uczniów wzrasta wtedy, gdy przestrzega się trzech ważnych zasad: ortograficznej, ortofonicznej (ortoepicznej) oraz semantycznej. Czynniki te sprzyjają uczęszczającym do szkół jednoczesne opanowanie poprawnej pisowni, zapoznanie z wzorcową mową, objaśnianie znaczeń poznawanych słów. Wpisuje je także w odpowiedni kontekst wyrazowy i akt językowego porozumiewania się za pomocą kodu fonicznego i graficznego²³².

Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne stały się polem badawczym wielu metodyków nauczania. Poświęcono im liczne książki, rozprawy i artykuły, spośród których warto wskazać kilka rudymenarnych prac, stanowiących odzwierciedlenie dorobku naukowego na temat bogacenia leksyki uczniowskiej.

Biorąc pod uwagę założenia metodologiczne wyrażone we wstępnej części niniejszego rozdziału, podkreślam, że w prezentowanym przeglądzie literatury przedmiotu zwracam uwagę w pracach wybranych dydaktyków języka na rozumienie terminu *bogacenie słownictwa*, zadania szkoły i nauczyciela we wzbogacaniu słownictwa, determinanty leksyki uczniowskiej, funkcje ćwiczeń leksykalnych w procesie nauczania-uczenia się oraz proponowane metody pracy. Przywołanie dorobku Janiny Malendowicz, Edwarda Polańskiego, Henryka Kurczaba, Anny Dyduchowej, Heleny Synowiec, Marii Nagajowej, Marii Dudzik, Jana Kidy, Zofii Agnieszki Kłakówny, Teodozji Rittel i Kordiana Bakudy jest jednocześnie próbą ukazania modyfikacji ćwiczeń słownikowych w kształceniu językowym.

Przegląd prac dotyczących bogacenia słownictwa w nauczaniu polonistycznym warto zacząć od *Ćwiczeń słownikowych w klasach V-VIII* Janiny Malendowicz²³³. Mówiąc o ćwiczeniach słownikowych, wskazuje ona na ich doniosłą rolę w nauczaniu języka ojczystego, a dokonując przeglądu zadań przeznaczonych do klas V-VIII, podkreśla ich związek z ćwiczeniami w mówieniu, czytaniu i pisaniu oraz innymi

Kotarska – Sobczyszyn, *Czy umiem pomagać ludziom. Bogacenie słownictwa w kl. VII* (1988), M. Zygadło, *Szacunek, lekceważenie ludzi. Bogacenie słownictwa w kl. VII* (1988) .

²³¹Tu m.in. H. Gaca, *Praca nad słownictwem związanym z plastyką i dynamiką opowiadania w kl. V*, 1976; M. Żylińska, *Przygotowanie uczniów kl. V do opisu krajobrazu poprzez kształcenie opisu przedmiotu na materiale nie związanym z lekturą*, 1976.

²³²Zob. Kida J., *Aspekty kształcenia leksykalnego w edukacji szkolnej*, w: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice 2002, s. 146.

²³³Malendowicz J., *Ćwiczenia słownikowe w klasach V-VIII*, Warszawa 1967.

działami nauczania języka polskiego²³⁴. Ważnym zadaniem, jakie stawia się nauczaniu języka ojczystego, jest osiągnięcie sprawności językowej wypowiedzi uczniów²³⁵. Nabywa jej odbywa się poprzez różne formy, m.in. ćwiczenia z zakresu ortografii, stylistyki, gramatyki czy ćwiczenia słownikowe. W *Programie nauczania ośmioletniej szkoły podstawowej* z 1963 r., ćwiczeniom słownikowym przypisuje się wpływ na rozwój języka dziecka, a częstsze ich wykonywanie wiąże z bogaceniem jego słownictwa oraz zdobywaniem poprawności językowej²³⁶. Ta ostatnia ma sprawić, że uczeń posługiwać się będzie wyrazami i zwrotami z języka ojczystego²³⁷. Obowiązujące w latach sześćdziesiątych treści *Programu nauczania...* informują, że stosowanie ćwiczeń słownikowych musi być związane z analizą językową tekstów przeznaczonych do omawiania, mową uczniów w czasie zajęć, samodzielnym przygotowaniem uczniów do lekcji, poprawianiem prac domowych czy redagowaniem różnego rodzaju pism²³⁸. Ćwiczenia te nie są jednolite, dlatego należy w toku lekcji odróżniać ćwiczenia związane z wypowiedziami ustnymi uczniów i ich pracami pisemnymi, a tymi, które związane są z analizą językową tekstów literackich. Pierwsze z nich dostarczają uczniom materiału językowego oraz zapobiegają błędom językowym. W ćwiczeniach zgrupowanych wokół analizy językowej tekstów literackich idzie ostatecznie o ukazanie bogactwa i piękna języka ojczystego, zrozumienie dzieł literackich czy zainteresowanie uczniów pisarstwem literackim. Dodatkowo ćwiczenia te prowadzić mają do wykształcenia wrażliwego odbiorcy dzieł artystycznych²³⁹.

Przygotowane przez J. Malendowicz ćwiczenia słownikowe przypisane są osobno dla każdego rocznika. Im starszy poziom nauczania, tym bardziej rozszerzony zakres materiału językowego. Ćwiczenia autorki dzielą się na dwie grupy. Do pierwszej obejmującej klasy I-IV²⁴⁰ należą zadania: wprowadzanie nazw związanych z różnymi przedmiotami, ich cechami, czynnościami oraz wyrazów, wyrażen i zwrotów oznaczających proste stosunki przestrzenne i czasowe; objaśnianie trudniejszych wyrazów, wyrażen i zwrotów oraz zastępowanie ich innymi; zestawianie nazw przedmiotów, zjawisk i czynności o cechach kontrastowych, dobieranie wyrazów o przeciwnym znaczeniu; zestawianie wyrazów o znaczeniu podobnym; grupowanie wyrazów wokół określonych tematów (sporządzanie słowniczków tematycznych); tworzenie wyrazów pochodnych i zestawianie wyrazów pokrewnych. Natomiast w klasach V – VIII uczniowie wykonują powyższe ćwiczenia oraz dodatkowe: wskazywanie synonimów do nazw przedmiotów, zjawisk, czynności itp.; wyszukiwanie i użycie wyrazów bliskoznacznych, wskazywanie ich odcieni znaczeniowych; wyszukiwanie i stosowanie wyrazów przeciwstawnych; poprawne posługiwanie się wyrazami wieloznacznymi; zestawianie wyrazów pokrewnych; bogacenie słownictwa

²³⁴Tamże, s. 8-44.

²³⁵J. Malendowicz rozumie sprawność językową jako: „umiejętność rzeczowego, dokładnego i jasnego wypowiadania się w mowie i w piśmie z zachowaniem poprawnych form” (Tamże).

²³⁶*Program nauczania ośmioletniej szkoły podstawowej*, Warszawa 1963, s. 159.

²³⁷Tamże, s. 8-9.

²³⁸Zob. tamże, s. 9.

²³⁹Zob. tamże, s. 9-10.

²⁴⁰Tamże, s. 10-11.

skupionego wokół cech fizycznych, stanów psychicznych i charakteru osób rzeczywistych i postaci literackich; bogacenie słownictwa skupionego takich ch tematów, jak: polityka, życie gospodarcze i kulturalne, literatura i sztuka, technika; ćwiczenia służące wyrażaniu tej samej treści w rozmaity sposób.

Z powyższego zestawienia ćwiczeń słownikowych widać, że ówczesny *Program...* kładzie nacisk na bogacenie czynnego słownika uczniów od klasy pierwszej do ómej. Cel ten musi zostać podporządkowany zasadzie stopniowania trudności, która ujawnia się wraz z przechodzeniem do kolejnych klas w poszerzaniu słownictwa czynnego uczniów. Słownictwo to eksplorowane jest przez ucznia w piśmie i w mowie, zaczynając od nazw przedmiotów bliskich środowisku ucznia oraz wyrazów konkretnych po słowa oznaczające przedmioty mniej powszednie i wyrazy abstrakcyjne. Można to zaobserwować także w bogaceniu słownictwa nazywającego czynności niezłożone, proste stany i ich cechy, aż do czynności, stanów i cech trudniejszych w określaniu²⁴¹. Ponadto nieodzownym warunkiem skuteczności zabiegów dydaktycznych – skupiających się na kształtowaniu, rozwijaniu i bogaceniu słownictwa dziecka – jest ponadto ich systematyczne i rytmiczne wprowadzanie w toku nauki szkolnej²⁴².

Przez bogacenie słownictwa uczniów J. Malendowicz rozumie wzbogacanie jego mowy za pomocą różnych środków leksykalnych i metaforycznych, z którymi ma styczność. Do środków leksykalnych zalicza wyrazy pojedyncze, związki wyrazowe, a w nich połączenia frazeologiczne (wyrażenia, zwroty, frazy), zaś do środków metaforycznych przede wszystkim przenośnie, porównania i epitety.

Problematyką bogacenia leksyki w szkole zajmował się również Edward Polański. W pracy *Słownictwo uczniów...* wskazał, kiedy można mówić o brakach leksykalnych u uczniów. Taka sytuacja ma miejsce w przypadku ubóstwa słownikowego albo pojawiających się błędów leksykalnych. Stwierdza: „Z ubóstwem słownikowym mamy do czynienia wówczas, kiedy uczeń nie znajduje odpowiedniego wyrazu dla nazwania jakiegoś przedmiotu czy zjawiska i albo nie nazywa go wcale, albo używa wyrazów zbyt ogólnych, dających się zastosować w wielu sytuacjach. Język staje się wtedy mało precyzyjny, a wypowiedź bez kontekstu lub konsytuacji może być mało komunikatywna bądź zupełnie niezrozumiała”²⁴³. Czasem też trudno zdiagnozować, czy braki leksykalne są wynikiem ubóstwa słownikowego, czy też błędu na przykład w organizacji tekstu²⁴⁴.

Kształtowanie słownictwa uczniów wymaga przemyślanych działań nauczyciela, którego wysiłki powinny skupić się na dwóch aspektach – korygowaniu błędów oraz zapobieganiu im. Pierwszy należy do zmundnych czynności prowadzącego lekcje. Jest także obarczony ryzykiem nieprzyniesienia zamierzonych efektów. Korekta okaże się mozolna i nieskuteczna wtedy, kiedy prowadzący zajęcia poprzestanie na poprawie błędów, nie wykorzystując ich do przygotowania odpowiednich ćwiczeń o charakterze reedukacyjnym. Przemilczenie błędów popełnianych przez uczniów (niezauważenie ich, nieskomentowanie) w konsekwencji doprowadzi do ich utrwalenia i powielania przez

²⁴¹Tamże, s. 11-12.

²⁴²Tamże, s. 4.

²⁴³Polański E., *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*, Warszawa 1982, s. 120.

²⁴⁴Tamże, s. 120.

uczniów w kolejnych zadaniach i wypowiedziach. Jednym z proponowanych przez E. Polańskiego rozwiązań służących unikaniu błędów byłoby wypisanie w zeszyte poprawnych form, opatrzonych komentarzem zawierającym np. zasady pisowni zaczerpnięte ze słowników czy poradników językowych. Ponadto korygowanie obejmować powinno także błędy z wypowiedzi ustnych. W myśl badacza dobre efekty mogłoby przynieść analizowanie tekstu mówionego, który określa przeciętnym. Korekta taka prowadziłaby do wskazywania wyrazów niepotrzebnych, poszukiwania sformułowań fortunniejszych, przyczyniłaby się do większej samokontroli w mówieniu. W trosce o nieodrywanie uwagi uczniów od spraw merytorycznych w trakcie odpowiedzi uczniowskich należy zachować umiar i takt pedagogiczny, by nieumiejętna korekta nauczyciela nie wpłynęła negatywnie na stan emocjonalny uczniów, wywołując u nich niechęć do wystawiania się lub zahamowanie.

Inne metody proponowane przez E. Polańskiego służą zapobieganiu błędom. Aktualna użyteczność praktyczna wyrazów, ich frekwencja, najczęściej popełnianie błędy w danej klasie to czynniki, które powinien uwzględniać nauczyciel, konstruując ćwiczenia zapobiegawcze²⁴⁵: ćwiczenia w poprawnym wymawianiu wyrazów skupiają uwagę ucznia na prawidłowej wymowie, ćwiczenia słotwórcze polegają na doborze odpowiednich przedrostków i przyrostków do właściwej podstawy słotwórczej²⁴⁶, ćwiczenia semantyczne formułowane są w przekonaniu, że błędy semantyczne rodzą się z braku świadomości wśród uczniów, a znaczenie wyrazu precyzuje się w kontekście; ćwiczenia związane z rejestrem służą stosowaniu przez uczniów właściwego doboru słownictwa do określonych sytuacji, ćwiczenia frazeologiczne stosuje się między innymi do grupowania wyrażen i zwrotów wokół wyrazu, ćwiczenia związane z organizacją tekstu służą zmniejszaniu w wypracowaniach liczby powtórzeń i nieporadności stylistycznych, przyczyniając się jednocześnie do bogacenia zasobu słownictwa.

Na kształtowanie słownictwa i frazeologii wpływają także zaproponowane przez E. Polańskiego ćwiczenia związane z dłuższymi formami wypowiedzi. Zadania te nie mają „charakteru wyizolowanego”, lecz wpisują się w szerszy kontekst tematyczny, oraz kształtują umiejętność pisania opowiadania, opisu, sprawozdania, charakterystyki i dyskusji. Specyfika tych zadań jest następująca²⁴⁷:

Opowiadanie

Doskonalenie opowiadania z użyciem dialogu można rozpocząć od zestawienia dwu podobnych treściowo opowiadań, przy czym jedno bez użycia tego elementu pisemnej wypowiedzi, a drugie z jego wykorzystaniem. Pozwala to uczniom dostrzec wpływ dialogu na ciekawość opowiadania, jego dynamikę i plastyczność. Proponuje on, by w takich ćwiczeniach wykorzystywać przygotowane dla uczniów wyrazy nazywające stosunki czasowe. Zaleca także uzupełnianie w tekście luk, które to ćwiczenie sprawdza, w jakim stopniu uczniowie operują przyswajającym słownictwem.

²⁴⁵Tamże, s. 125-135.

²⁴⁶Tamże, s. 126-128.

²⁴⁷ Szczegółowo wyjaśniam tylko opowiadanie i sprawozdanie. Opis pozostałych form bogacenia słownictwa znajduje się: Tamże, s. 136.

Sprawozdanie

Ćwiczenia związane z pisaniem sprawozdania służą przede wszystkim poszerzaniu słownictwa dotyczącego otaczającej uczniów rzeczywistości. Warto, by uczniowie poszerzali leksykę związaną z bieżącymi wydarzeniami, odbytymi wycieczkami, filmami, telewizją, radiem czy lekturami. Istotną rolę w sprawozdaniach odgrywa znajomość określeń czasowych typu: *na wstępie, następnie, z kolei* itp.

W innej publikacji H. Kurczab i E. Polański podkreślają, że wzrost zasobu leksykalnego uczniów (zarówno biernego, jak i czynnego) dokonuje się nie tylko w sytuacjach szkolnych. W przyspieszaniu i koordynowaniu tego procesu upatrują rolę nauczyciela. Badacze wymieniają ponadto kilka etapów bogacenia słownictwa²⁴⁸: poznanie zmysłowe i pojęciowe (zaangażowanie emocjonalne uczniów); nadanie nazw odpowiednim emocjom przeżywanym przez uczniów (odpowiednio dobrane wyrazy, wyrażenia, zwroty; utrwalenie wyrazu, pogłębienie i rozszerzenie jego treści); zastosowanie poznanego materiału słownego w mowie i piśmie (aktywne posługiwanie się wyrazem).

Decydującym czynnikiem wpływającym na bogacenie słownictwa jest konieczność tworzenia uczniom sytuacji, w których będą mogli przeżywać nieznanne im doświadczenia i stany psychiczne. Miałyby one zrodzić w uczniach naturalną potrzebę nazywania tych doświadczeń i stanów. W rozbudzaniu w nich potrzeby poznania nowych słów H. Kurczab i E. Polański widzą stosowanie metody sytuacyjnej i obserwacji²⁴⁹. Dodatkowo sposobem na bogacenie słownictwa u uczniów jest także organizowanie ćwiczeń słownikowych, na tematy które ich interesują, są dla nich atrakcyjne i angażują emocjonalnie²⁵⁰. Wybrany przykładem takich ćwiczeń są tak zwane gry dydaktyczne, w tym rebusy, krzyżówki, skoncentrowane wokół określonego tematu i rodzaju słownictwa. Mimo że opisywany artykuł skupiony jest wokół problemu ubożego repertuaru słownictwa młodzieży uczęszczającej do szkół zawodowych, dostarcza on jednak istotnych porad dotyczących sposobów rozszerzania słownictwa w ogólności (wyrazy obce, słownictwo sportowe, ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne związane z formami wypowiedzi, poszerzanie zasobu słownikowego uczniów w zakresie charakterystyki, ćwiczenia słownikowe związane z dyskusją czy słownictwem typowym dla pism użytkowych): „Tworzenie odpowiedniej sytuacji motywacyjnej powoduje zwiększenie aktywności werbalnej u uczniów, rozbudza ich ambicje w zakresie poprawnego wyrażania się w mowie i piśmie. Pozytywne rezultaty przynosi samodzielnie gromadzony przez uczniów w podręcznych słownikach materiał słownikowy. Cenne również może się okazać zbieranie przez nich takich materiałów, jak: katalogi firmowe, instrukcje, opisy urządzeń, a także czasopisma (...)”²⁵¹.

²⁴⁸Kurczab H., Polański E., *Praca nad wzbogaceniem słownictwa uczniów*, „Z teorii i praktyki dydaktyki polonistycznej” 1977, nr 1, s. 239.

²⁴⁹Pierwsza z nich polega na tym, że do poznawania słownictwa wykorzystuje się sytuację zaistniałą w szkole lub poza nią, np. w czasie wycieczki. Druga wymaga od uczniów analizowania, porównania, wnioskowania, uogólniania i abstrahowania.

²⁵⁰Kurczab H., Polański E., *Praca nad wzbogaceniem słownictwa ...*, dz. cyt., s. 239.

²⁵¹Tamże, s. 259.

W dydaktyce polonistycznej bogacenie słownictwa ma już względnie długą tradycję. Jednak dopiero w latach 70. zaczęto dążyć do ogólnej organizacji procesu dydaktycznego w kształceniu języka. W tym zakresie ważną rolę odegrała Anna Dyduchowa, która przedstawiając podstawy teoretyczne do kształcenia językowego, zaproponowała metody kształcenia sprawności językowej²⁵². Opisując cele i strukturę kształcenia językowego oraz konieczne warunki do jego prawidłowej realizacji, zwraca uwagę na „nieprzestrzeganie podstawowych zasad procesu kształcenia językowego oraz stosowanie zróżnicowanych metod i sposobów tego kształcenia”²⁵³. Mimo stosunkowo licznych prac dotyczących organizowania i przeprowadzania kształcenia językowego w szkołach, w literaturze przedmiotu nie powstała do tej pory ich wyczerpująca systematyka. Stworzenia jej podjęła się A. Dyduchowa, która prezentowane przez różnych badaczy ćwiczenia przypisała odpowiednim metodom²⁵⁴. W wyniku tego wyróżniła następujące grupy metod kształcenia językowego²⁵⁵: metoda analizy i naśladowania wzorów, metoda instrukcji i norm, metoda praktyki pisarskiej, metoda przekładu intersemiotycznego, metoda okazjonalnych ćwiczeń praktycznych.

Efektom długoletnich badań nad determinantami słownictwa uczniowskiego są prace E. Polańskiego i H. Synowiec, którzy wskazali między innymi czynniki wpływające na bogacenie słownictwa przez uczniów. Czynniki te wynikają z kilku parametrów: predyspozycji psychofizycznych, wpływu środowiska rodzinnego, doświadczenia pozajęzykowego uczniów i wpływu środowiska regionalnego. Istotny wpływ na ostateczny poziom słownictwa uczniów zależy także od typu szkoły²⁵⁶. Poza tym najwięcej trudności w bogaceniu słownictwa sprawia terminologia pochodzenia obcego. Trudność ta polega na intuicyjnym rozumieniu przez młodzież usłyszanych lub przeczytanych słów. Rozwiązanie tej trudności są odpowiednio przygotowane podręczniki, które w swojej zawartości powinny często stosować konieczne terminy w różnych kontekstach i różnym typie ćwiczeń. Kluczowe jest również zawężenie liczby terminów obligatoryjnych²⁵⁷. Innym czynnikiem regulującym bogacenie się słownictwa są lektury szkolne. Ich odpowiedni dobór, tzn. wyprzedzający poziom rozwoju językowego uczniów w danej klasie, ale w taki sposób, by nie tracili oni kontaktu z sensem lektury.

M. Nagajowa uwyraźniła to, że kształcenie językowe jest podstawą wszystkich zadań z języka ojczystego. To na nim opiera się także kształcenie literackie. Z biegiem lat

²⁵² Dyduchowa A., *Próba klasyfikacji metod kształcenia sprawności językowej*, „Z teorii i praktyki dydaktyki polonistycznej” 1977, nr 5, s. 188-203; Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1998, s. 58-135.

²⁵³ Tamże, s. 192.

²⁵⁴ A. Dyduchowa przyjęła rozumienie metody za T. Kotarbińskim: „metoda tym się [...] różni od sposobu, że przez metodę rozumie się sposób zwykle z góry obmyślany dla zastosowania go w licznych podobnych przypadkach” (Zob. Kotarbiński T., *Czyn*, w: *Wybór pism*, t. 1, Warszawa 1957, s. 430).

²⁵⁵ Dyduchowa A., *Próba klasyfikacji metod kształcenia sprawności językowej...*, dz.cyt., s. 196-202; ; Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1998, s. 58-135.

²⁵⁶ Polański E., Synowiec H., *Badania nad językiem uczniów i jego zróżnicowaniem*, w: *Kultura. Język. Edukacja*, red. R. Mrózek, Katowice 1995, s. 168.

²⁵⁷ Tamże, s. 170.

proporcje między nimi zostają odwrócone, bowiem w ostatnich klasach szkół średnich na języku polskim dominują lekcje poświęcone literaturze. Dlatego bogacenie słownictwa, należące do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, powinno wynikać z integracji poszczególnych działów języka polskiego, zwłaszcza z nauką o języku i nauką o literaturze. Dostrzega jednak konieczność zachowania odpowiednich proporcji w nauczaniu polonistycznym, dających lekcjom poświęconym mówieniu i pisaniu charakter autonomiczny²⁵⁸.

Rolą ćwiczeń słownikowych i frazeologicznych w nauczaniu języka polskiego jest powiększenie zasobu czynnego i biernego słownictwa uczniów. Dzięki nim uczestnicy lekcji rozwijają swoje zdolności leksykalne oraz utrwalają właściwe zapisy słownictwa i frazeologii: „W klasach starszych uczeń coraz częściej wypowiada się na tematy nie znane z własnego doświadczenia. Dostarcza mu ich choćby analiza i interpretacja dzieła literackiego. (...) Poznaje różne odmiany funkcjonalne języka polskiego: artystyczną, publicystyczno-dziennikarską, urzędową, a wraz z nimi charakterystyczne dla danej odmiany słownictwo. (...) W ten sposób bogaci się słownik ucznia wszere, ilościowo. Bogacenie słownictwa odbywa się również w głąb, w tych wszystkich ćwiczeniach, które mają na celu uściślanie zakresu znaczeń jednych wyrazów i poszerzanie zakresu używania innych”²⁵⁹.

Ćwiczenia kształcące sprawność językową aktywizują słownictwo bierne²⁶⁰, rozwijają sprawność w operowaniu wyrazem i zapobiegają błędom słownikowo-frazeologicznym. M. Nagajowa stwierdza: „Praktyka szkolna wykazuje, że często w biernym słowniku ucznia znajduje się pokaźna liczba wyrazów, które mogłyby być stosowane z pożytkiem w wypowiedziach, zwłaszcza pisemnych. Zadaniem ćwiczeń słownikowych jest między innymi uaktywnienie tych wyrazów, przesunięcie ich do słownika czynnego”²⁶¹. Z kolei kształcenie sprawności w operowaniu wyrazem zwiększa płynność słowną i skojarzeniową uczniów, dzięki czemu opisywani użytkownicy języka mogą na wyrażenie określonych treści w sprawniejszy sposób dobrać odpowiedni wyraz.

Bogacenie słownictwa uczniów dokonuje się również według jasno określonych technik ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych. Przede wszystkim podstawą do ich właściwego koordynowania przez nauczyciela jest dbałość o odpowiednie źródła, z których pochodzą ćwiczenia (zazwyczaj są to teksty literackie zamieszczone w podręcznikach szkolnych oraz lektury, osobiste przeżycia uczniów, obserwacja otaczającej rzeczywistości, swobodne wypowiedzi uczniów)²⁶². Poza tym zasadniczą rolę w technikach służących ćwiczeniom słownikowo-frazeologicznym odgrywa ich właściwa organizacja na lekcji. Do fundamentalnych wyznaczników należy przeprowadzonej lekcji bogacącej słownictwo M. Nagajowa uznaje: wiązanie ćwiczeń z całością lekcji, wykorzystanie pamięci wzrokowej i słuchowej w poznawaniu i utrwalaniu wyrazów, systematyczność ćwiczeń i odpowiednie przygotowanie nauczyciela²⁶³.

²⁵⁸Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985, s. 32.

²⁵⁹Tamże, s. 38.

²⁶⁰Tamże, s. 41.

²⁶¹Tamże.

²⁶²Tamże, s. 41-44.

²⁶³Tamże, s. 47-50.

Efektywność ćwiczeń wzbogacających słownictwo uzyskuje się dzięki zadaniom włączającym w lekcje poświęcone czytaniu lub omawianiu tekstu literackiego lub popularnonaukowego. Wykorzystywane są one także by przygotować ucznia do napisania dłuższej wypowiedzi²⁶⁴. Wyróżnia się następujące rodzaje ćwiczeń słownikowych i frazeologicznych²⁶⁵:

1. Grupa ćwiczeń bogacących zasób leksykalny:
 - a. Nazywanie rzeczy, czynności, cech, osób, zjawisk; gromadzenie wyrazów wokół określanego tematu, np. a) *sztaluga, malować, wybitny artysta, malarz, sztuka*; b) *droga – szosa, autostrada, ścieżka, dróżka, alejka, trakt, dukt, steczka; iść – podążać, maszerować, bieć, gnać, wlec się*.
 - b. Łączenie wyrazów w związki frazeologiczne: np. *błąd – czuć błąd, doznać błędów, złagodzić błąd, zapomnieć o błędach, sprawić komu błąd*.
 - c. Uściślanie i określanie znaczenia wyrazów, np. *oryginał – reprodukcja – kopia*.
 - d. Wyjaśnianie błędów słownikowych.
2. Grupa ćwiczeń utrwalających prawidłowe użycie wyrazów:
 - a. Dobieranie wyrazów bliskoznacznych: peryfrazą, np. a) *szybki, żwawy, skory*; b) *Kopernik – wybitny polski astronom, wielki uczony, autor dzieła „O obrotach...”*.
 - b. Dobieranie wyrazu najtrafniejszego, np. *Przeczytałem ... powieść „W pustyni i w puszczy” (kawałek, część, fragment, kilka kartek, rozdział)*.
 - c. Dobieranie słownictwa wyrażającego stosunek mówiącego do własnej wypowiedzi, np. *moim zdaniem, niewątpliwie, przypuszczalnie*.
 - d. Zabawy wyrazami.
 - e. Wyrażanie ocen, np. *postępek – brzydki, tchórzliwy, odrażający, szlachetny, chwalebny, śmiały*²⁶⁶.

Odrębną grupą ćwiczeń związanych z bogaceniem słownictwa są zadania redakcyjne dłuższych form wypowiedzi. Ćwiczenia te obejmują np. opis, opowiadanie, charakterystykę, sprawozdanie i są wprowadzane w procesie edukacyjnym zgodnie z zasadą stopniowania trudności²⁶⁷. M. Nagajowa, opisując kształcenie językowe związane z dłuższymi formami wypowiedzi, oprócz wskazania ich cech gatunkowych scharakteryzowała także język i styl poszczególnych form realizowanych w nauczaniu polonistycznym. Ponadto przedstawiła do każdej z nich propozycje ćwiczeń doskonalących ich realizację²⁶⁸.

Realizowane w ćwiczeniach słownikowych zadania redakcyjne, według M. Nagajowej, utrwalają zdobyte umiejętności w pisaniu dłuższych form wypowiedzi.

²⁶⁴Tamże, s. 51.

²⁶⁵Nagajowa M., *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Warszawa 1995, s. 39-40.

²⁶⁶Podpunkt e wymienia M. Nagajowa w: *ABC metodyki języka polskiego ...*, dz. cyt., s. 39.

²⁶⁷Tamże, s. 46.

²⁶⁸Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej...*, dz. cyt., s. 193 – 288.

Zadania takie są konieczne, szczególnie w przypadku charakterystyki, dyskusji, opisu, opowiadania, przemówienia, rozmowy, rozprawki, sprawozdania czy streszczenia²⁶⁹.

Sformułowane i utrwalone przez M. Nagajową zasady właściwego nauczania form wypowiedzi można dostrzec w wykazie przykładowych ćwiczeń przygotowujących i utrwalających umiejętność tworzenia opisu. Wśród ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych wymienia: gromadzenie wyrazów, wyrażeń i zwrotów nazywających opisywane przedmioty, uczucia, określających kolor, kształt, wielkość; stosowanie wyrazów bliskoznacznych; dobieranie wyrazów nazywających stosunki przestrzenne, np. *na górze*, *wszere*; stosowanie wyrazów oceniających, np. *ciekaw*, *inspirujący*, *przyjemny*; posługiwanie się wyrazami o zabarwieniu dodatnim lub ujemnym, zgrubieniami lub zdrobieniami, np. kotek – kocisko; stosowanie zwrotów zastępczych zamiast powtarzających się czasowników stanowiących *jest* i *ma*; układanie peryfraz²⁷⁰.

Wrocławskie środowisko dydaktyków języka od lat 80. do końca 90. reprezentowała między innymi M. Dudzik, która w swoich badaniach kształcenie językowe traktowała integracyjnie. W tym rozumieniu kształcenie języka odbywało się świadomie, bo w szkole, jak i w domu było ukierunkowane oraz mimowolne. Obejmowało tak kształcenie na języku polskim, jak i na innych przedmiotach szkolnych. Odpowiedzialni za jego prawidłową realizację byli nauczyciele i rodzice²⁷¹. Kształcenie językowe jest procesem dydaktyczno-wychowawczym, który obejmuje wiedzę o systemie językowym oraz tworzenie tekstów odpowiednich do różnych sytuacji komunikacyjnych. Rudymtarne założenie tej koncepcji upatruje w uczniu, którego osobiste doświadczenia stają się punktem wyjścia do poznawania przez niego rzeczywistości, działania w niej, przeżywania i kształtowania wobec niej – za pomocą języka – postaw²⁷².

Wieloletnia praktyka nauczycielska, jak i naukowa refleksja metodyczna doprowadziły M. Dudzik do zaproponowania własnej metody bogacenia słownictwa, jaką jest eksperyment pedagogiczny naturalny²⁷³. W zaproponowanych przez nią założeniach eksperyment ten polegał na wyborze takiego problemu badań, który w odniesieniu do konkretnej sytuacji szkolnej i konkretnych uczniów, staje się ważny ze względów wychowawczych. Wokół wskazanego problemu prowadzący eksperyment przygotowuje – oprócz hipotezy roboczej, problemu głównego, techniki eksperymentu, terenu badawczego, określenia atmosfery pracy – zmienną niezależną. Jest ona zbiorem kilkunastu ćwiczeń, które stanowiły podstawę określenia umiejętności i przekazywania przez uczniów danych treści za pomocą języka pisanego. Analiza każdego etapu eksperymentu służyła badającemu do przygotowania określonych ćwiczeń

²⁶⁹Ćwiczenia ubogacające słownictwo uczniów związane z dłuższymi formami wypowiedzi znajdują się na stronach: 207–211, 228–232, 264, 281–288.

²⁷⁰Nagajowa M., *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli...*, dz. cyt., 134.

²⁷¹Dudzik M., Nowakowa T., *Dydaktyka języka polskiego – przedmiotu nauczania szkolnego*, Wrocław 1987, s. 9.

²⁷²Tamże.

²⁷³Inny termin: eksperyment naturalny dydaktyczny.

sprawnościowych, uwzględniających aktualną wiedzę i poziom umiejętności uczniów, i na podstawie informacji zwrotnej przygotowanie kolejnego etapu²⁷⁴.

Odpowiedzią na ówczesne wyzwania stojące przed szkołą były publikacje J. Kidy, który zwrócił uwagę, iż nauczanie języka polskiego powinno dokonywać się w korelacji z założeniami metodologicznymi i praktycznymi glottodydaktyki. Skoro istotnym zadaniem szkoły jest: „wykształcenie sprawnego posługiwania się językiem jako narzędziem myślenia i działania, środkiem przekazywania myśli i wyrażania uczuć w mowie i piśmie”, należy nawiązać do najnowszej wiedzy językoznawczej, kształcąc jednocześnie język w sposób holistyczny, gdyż taki sposób podejścia pozwoli uczącym się dostrzec całościowo język we wzajemnych związkach i zależnościach²⁷⁵. Warunkiem opanowania sprawności językowej przez uczniów jest posiadanie przez niego odpowiedniej wiedzy o języku. Poza tym musi on dostrzec w nauce o języku sprawne narzędzie komunikacji, które w różnych sytuacjach życiowych ułatwi mu efektywne posługiwanie się językiem²⁷⁶. Aby to osiągnąć, w procesie dydaktycznym należy regularnie stosować odpowiednie ćwiczenia w mówieniu i pisaniu.

Na tle tak zarysowanych celów i zadań kształcenia polonistycznego J. Kida proponuje sięgnąć po wzorce nauczania języków obcych²⁷⁷. Przykładowym zbiorem zadań, które proponuje przystosować do rozszerzania słownictwa, są wynikające z językoznawstwa stosowanego, ćwiczenia oparte na substytucji oraz transformacji prostej i złożonej (na przykład przekształcanie zdań w formę pytającą lub przeczącą). Każdy składnik zapożyczonego zdania może być zmieniany, w zależności od celu metodycznego (intencje mówiącego, sens wypowiedzi, sposób językowego formułowania myśli). Podkreślając znaczenie składni w nauczaniu językowym, zauważa, że substytucji podlegać mogą zarówno główne części zdania, jak i grupa ich określeń²⁷⁸. Dodatkowo walorem przełożenia metod nauczania języków obcych na grunt nauczania polonistycznego jest wysunięcie na pierwszy plan kształcenia przez dialog. Z tego postulatu wynika pierwszorzędny cel kształcenia językowego – mówienie oparte głównie na potocznej odmianie języka. Inspirujące dla uczniów są również dialogi przeznaczone do nauki pamięciowej. Scenki dialogowe stają się więc wówczas podstawą kształcenia poprawnej wymowy, dykcji i akcentu²⁷⁹. Doceniając rolę dialogu w nauce języków obcych, zauważa, że brakuje jego przykładów w podręcznikach przeznaczonych do nauki języka polskiego, które odnosiłyby się do prawdopodobnych sytuacji, w których może

²⁷⁴M.in. Dudzik M., *Badania eksperymentalne nad kształceniem słownictwa i frazeologii w szkole. Próba wykorzystania ich w dydaktyce uniwersyteckiej*, „Kształcenie językowe w szkole” 1981, nr 1, s. 115 – 125.

²⁷⁵Kida J., *Kształcenie języka ojczystego uczniów w korelacji z nauczaniem języków obcych w szkole*, Rzeszów 1990, s. 3.

²⁷⁶J. Kida podkreśla, że przełom w nauce o języku wynika z metodologicznych założeń językoznawstwa funkcjonalnego, co w konsekwencji prowadzi do rozszerzenia kształcenia językowego w szkole. Zgodnie z nim – uczeń sprawnie posługuje się potoczną odmianą polszczyzny, a jego umiejętności sprawdzają się w praktycznym użyciu języka (Zob. tenże, *Kształcenie języka ojczystego uczniów w korelacji z nauczaniem języków obcych...*, s. 7 – 8).

²⁷⁷J. Kida formułował swoje wnioski, korzystając z programów szkolnych, opracowań metodycznych oraz podręczników do nauki nowożytnych języków obcych.

²⁷⁸Zob. tamże, s. 13.

²⁷⁹Tamże, s. 3.

znaleźć się uczeń. Dodaje: „Należy sądzić, iż umieszczanie w podręcznikach szkolnych kolejnych poziomów nauczania języka polskiego zróżnicowanych, wzorowych dialogów pozwoliłyby na bardziej efektywne kształcenie ogólnej sprawności językowej uczniów w zakresie potocznej odmiany polszczyzny, z którą spotykają się oni w codziennych kontaktach językowych”²⁸⁰. Dodatkowo w nauczaniu polonistycznym konieczne wydaje się dostrzeżenie wagi ćwiczeń artykulacyjnych i prozodycznych, które zajmują ważne miejsce w glottodydaktyce, a w nauczaniu języka polskiego poświęca im się mało uwagi²⁸¹.

Ponadto J. Kida dostrzegł, że właściwa ocena poziomu leksykalnego uczniów musi wynikać ze świadomości determinantów rozwoju słownictwa. Przy formułowaniu wniosków na temat rozwoju i bogacenia słownictwa należy zaakcentować czynniki sprzyjające rozwojowi językowemu, do których należą²⁸²: środowisko rodzinne, lokalne, społeczne; czytelnicтво książek i czasopism; oddziaływanie środków masowego przekazu informacji; spostrzegawczość dziecka, jego inteligencja, zainteresowania, zamiłowania językowe oraz własna aktywność w procesie nauczania-uczenia się²⁸³.

Przykłady praktycznego wykorzystania metod zapożyczonych z glottodydaktyki w nauczaniu języka ojczystego przedstawił J. Kida m.in. w *Aspektach kształcenia polonistycznego...* Wśród nich wymienił m.in.²⁸⁴: bogacenie czynnego słownika ucznia poprzez wprowadzenie nazw przedmiotów, zjawisk, cech, czynności, stosunków przestrzennych oraz czasowych; grupowanie wyrazów wokół konkretnych tematów (kręgi leksykalno-semantyczne lub pola znaczeniowe); wyjaśnianie uczniom niezrozumiałych wyrazów obecnych w omawianych tekstach; zestawianie wyrazów i zwrotów zastępczych; grupowanie antonimów; gromadzenie synonimów – wyrazów jednoznacznych i bliskoznacznych; zestawianie wyrazów o znaczeniu nadrzędnym; wyrażanie treści logicznej i uczuciowej za pomocą epitetów, prostych porównań i przenośni; aktywizacja słownictwa charakterologicznego, wartościująco-oceniającego przy okazji pisania dłuższych form wypowiedzi pisemnych i ustnych, np. opis, przemówienie, opowiadanie; uzupełnianie zdań niedokończonych jednostkami leksykalnymi tworzącymi sensowną całość; poszerzanie lub skracanie tekstu przez podstawianie (substytucję) i wymianę składników (segmentów) wypowiedzi.

W kontekście bogacenia słownictwa ważne wydaje się przypomnienie wybranych założeń teoretycznych i praktycznych edukacji lingwistycznej, której podstawy w językoznawstwie polskim wyznaczyła Teodozja Rittel²⁸⁵. Lingwistyka edukacyjna²⁸⁶

²⁸⁰Tamże, s. 15.

²⁸¹Tamże, s. 16 – 17.

²⁸²Tamże, s. 3.

²⁸³Kida J., *Aspekty kształcenia leksykalnego w edukacji szkolnej*, w: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej ...*, dz. cyt., s. 145.

²⁸⁴Tamże, s. 147.

²⁸⁵Rittel T., *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993.

²⁸⁶Według T. Rittel lingwistyka edukacyjna należy do językoznawstwa ogólnego. Dostosowana jest dla potrzeb lingwoedukacyjnych. Występujące w językoznawstwie opozycje typu: twór – proces, system – tekst, forma – funkcja, znaczenie – użycie zostały przez badaczkę zastosowane jako parametry, za pomocą których bada się u uczniów poziom nabywania języka. Lingwistyka edukacyjna – nazywana też

zajmuje się badaniem języka uczniów od poziomu wczesnego nabywania i kształcenia w klasach początkowych poprzez rozwój kompetencji w klasach starszych aż po rekonstrukcję kompetencji.

Zastosowany przez T. Rittel termin *educational linguistic* – przyjęty w literaturze przedmiotu jako lingwistyka edukacyjna – stanowi część językoznawstwa stosowanego. Podstawowym terminem stanowiącym odniesienie przy budowaniu lingwistyki edukacyjnej jest *dyskurs edukacyjny*²⁸⁷.

Teoria lingwoedukacyjna jest pochodną kompetencji ogólnej, na którą składają się: wiedza ukryta, wiedza jawna, zdolności wrodzone, zdolności nabyte, umiejętności i sprawności. Opisywane w ramach lingwistyki edukacyjnej cztery kompetencje językowe wyznaczają²⁸⁸: umiejętności dla kompetencji gramatyczno-leksykalnej; sprawności dla kompetencji komunikacyjnej; wiedzę ukrytą dla kompetencji kulturowej; wiedzę jawną dla kompetencji lingwodydaktycznej.

Wyodrębnione powyżej kompetencje obejmują między innymi kilka aspektów związanych z leksyką. Warto przywołać trzy z nich szczególnie dotyczące tematu niniejszej dysertacji: opis kompetencji leksykalnej, metody osiągnięcia sprawności w leksyce i metodologie obrazu świata. Kompetencja leksykalna jest pojęciem z zakresu psycholingwistyki i zmierza do ustalenia mechanizmu nabywania pojęć. Przybiera ona formę bierną lub czynną. Stanowi proces przebiegający sukcesywnie, co oznacza, że kompetencja językowo-kulturowa jest stabilna, jednocześnie choć nie jest stacjonarna, ponieważ odzwierciedla zmienności charakterystyczne dla zmiany całego języka. Badania kompetencji leksykalnej służą ustaleniu indywidualnej kompetencji ucznia oraz budowaniu pola kompetencyjnego, którego podstawą są definicje słownikowe i potoczne wyrażane przez badanych²⁸⁹.

W lingwistyce edukacyjnej ważnymi metodami aspektem – ze względu na przedmiot badawczy niniejszej pracy – są metody te, które służą osiągnięciu sprawności w leksyce. T. Rittel wymienia: nauczanie na chybił trafił, metoda thesaurusowa według pól znaczeniowych, metoda frekwencyjna, metoda centrów tematycznych, metoda słowników pojęciowych alfabetycznych, metody ćwiczeń przez pary słów utrwalonych frazeologicznie, budowanie wypowiedzi z dominacją strony czynnej, typ opisowy.

Przedstawione powyżej propozycje T. Rittel odnoszą się do słownictwa moralno-społecznego. Poza tym obejmują adaptację, akwizycję i sięgają po nadkompetencję języka oraz twórczość językową. Podstawą tych metod są doświadczenia; im jest ich

pedolingwistyką – ma charakter gramatyki relacyjnej i kognitywnej (Zob. Rittel T., *Podstawy lingwistyki...*, dz. cyt., s 7).

²⁸⁷T. Rittel i Stefan Jerzy Rittel zebrali najważniejsze założenia lingwistyki edukacyjnej w książce *Dyskurs edukacyjny. Zagadnienia – znaczenia – terminy. Wybór i opracowanie*, Kraków 2015. Publikacja ta jest zapisem najważniejszych ustaleń z cyklu konferencji i opracowań z lat 1994 – 2011. Mowa tu m.in. o dyskursach: afatycznym, akademickim 1, akademickim 2, aksjologicznym, edukacyjnym 1, edukacyjnym 2, edukacyjnym 3, edukacyjnym 4, europeizacyjnym, podręcznikowym, konwersacyjnym w aspekcie społecznym, terminologicznym, wykładowym, dorosłych z dziećmi, jako kontekst innego dyskursu, o dyskursie literackim, na temat wyodrębnialności przedmiotowej logopedii, dyskurs w dyskursie (Tamże, s. 39 – 49.)

²⁸⁸Rittel T., *Podstawy lingwistyki ...*, dz. cyt., s. 10.

²⁸⁹Rittel T., Rittel S., *Dyskurs edukacyjny...*, dz. cyt., s. 83.

więcej, tym lepiej dla poznających. W konsekwencji bardziej angażują językowo i dydaktycznie nauczyciela i ucznia²⁹⁰.

Z nurtem lingwistyki edukacyjnej wiąże się także analiza wypowiedzi uczniowskich pod kątem badania w nich językowego obrazu świata. Dla R. Tokarskiego jest on: „zbiorem prawidłowości zawartych w kategoryalnych związkach gramatycznych (fleksyjnych, słotwórczych, składniowych) oraz w semantycznych strukturach leksyki, pokazujących swoiste dla danego języka sposoby widzenia poszczególnych składników świata oraz ogólniejsze rozumienie jego organizacji, panującej w nim hierarchii i akceptowanych przez społeczność językową wartości”²⁹¹. U podstaw badań nad językowym obrazem świata leży akceptacja stwierdzenia, że wiedza językowa. Podstawą badań nad językowym obrazem świata jest akceptacja stwierdzenia, że wiedza językowa jest reprezentowana w umyśle. Kognitywistyka łączy więc takie dziedziny jak psychologia, neurologia, filozofia, informatyka i lingwistyka. Dodatkowo w ten nurt badań włączone są antropologia kognitywna, archeologia kognitywna i psychologia kognitywna, będące uzupełnieniem założenia językoznawstwa prowadzącego się do zdania: język tkwi w umyśle. Metodologia ta opiera się na doświadczeniu, że język najlepiej rozpatrywać jako nierozłączną część poznania. Język ten jest zapisem interakcji czynników społecznych, kulturowych, psychologicznych, komunikacyjnych i funkcjonalnych²⁹².

W latach 90. znaczący wkład w kwestię bogacenia słownictwa uczniów wnosi także seria *Sztuka pisania* pod redakcją Zofii Agnieszki Kłakówny. W jej skład ostatecznie wchodziły podręczniki do języka polskiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej, I-III gimnazjum oraz I-III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum²⁹³. Nowatorstwo tej serii polegało ówczasie na zaproponowaniu uczniom ćwiczeń redakcyjnych, w których zwraca się uwagę na dyscyplinowanie wypowiedzi i poddawanie jej różnym rygorom. Istotne tu zdają się umiejętności selekcjonowania, waloryzowania, hierarchizowania, kondensowania, ale i rozbudowywania informacji. Także umiejętność odróżniania faktów od opinii, ciągłe ćwiczenie w argumentowaniu, selekcjonowaniu i wskazywaniu znanych uczniom i dorosłym przykładów²⁹⁴. Kolejną umiejętnością wpisującą się w wymóg dyscyplinowania wypowiedzi jest kwestia wprowadzenia do języka czynnego ucznia odpowiednich możliwości leksykalnych i składniowych, dostosowanych do sytuacji komunikacyjnej.

Książki redagowane przez Z. Kłakównę są – w myśl samej autorki – *makieta*, z której uczniowie w zależności od potrzeb i wyćwiczonych umiejętności korzystają z odpowiednich dla siebie zadań. Zbiory te są zróżnicowane, a ich poszczególne składniki nie są wyizolowane, co wynika z założeń badaczki wyjaśnionych w *Zarysowanej*

²⁹⁰Tamże, s. 119.

²⁹¹Tokarski R., *Słownictwo jako interpretacja świata*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 358.

²⁹²Rittel T., Rittel S., *Dyskurs edukacyjny...*, dz. cyt., s. 118.

²⁹³Zob. Kłakówna Z. A., Steczko I., Wiatr K., *Sztuka pisania. Klasy 1 – 3 gimnazjum*, Kraków 2004; Kłakówna Z. A., *Nowa sztuka pisania. Klasy 4- 6 szkoły podstawowej*, Kraków 2004.

²⁹⁴Kłakówna Z. A., *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016, s. 374 – 375.

koncepcji kształcenia we wstępie. W części tej Z. Kłakówna przedstawia także warunki ćwiczeń²⁹⁵, treści²⁹⁶, metody, formy i organizacji organizacji pracy²⁹⁷.

Nowa Sztuka pisania zawiera wiele zadań, które ubogacają słownictwo uczniów, czyniąc go jednym z komponentów prawidłowo wykonanych ćwiczeń. Uczniowie nabywają opisane wyżej umiejętności, w tym ubogacają słownictwo, w szeregu zadań pogrupowanych według następujących haseł²⁹⁸: *Wprawki, Poezjowanie, Ułożyć baśń, Historie mitopodobne, Gry wyobraźni i fantazji, Przygody nasze codzienne, Zabawy w teatr, Opisywać, Charakteryzować, W roli szkolnych dziennikarzy, Instrukcje, Listy oficjalne i prywatne, Wypowiedzi o lekturach, Sprawdziany*.

W przeciwieństwie do normatywnego podejścia w kształceniu wypowiedzi pisemnych, Z. Kłakówna proponuje kształcenie umiejętności zrygoryzowanego wywiadania się na piśmie na rzecz użyteczności, także uświadomionej sobie przez uczniów. Sytuacje dydaktyczne mają więc otwierać uczniów na twórcze zdziwienie i motywować do podjęcia się przez dzieci zadania. Formy wywiadania się autorka dzieli na dwie grupy. Do pierwszej należą formy niezbędne do kontynuowania nauki w liceum. Obejmują więc techniki pracy umysłowej, przygotowanie do pisemnego prezentowania wiedzy i poglądów. Pomagają poznawać inne przedmioty nauki szkolnej. Ćwiczenia te obejmują także teksty literackie. Pisanie o nich ma respektować ich literackość, a nie – być pretekstem do głoszenia określonych poglądów i przekonań²⁹⁹. Druga grupa ćwiczeń wydzielonych przez Z. Kłakównę obejmuje formy użyteczne w aktualnej codzienności codziennych sytuacjach dla ucznia. Autorka zachęca, by wprowadzić do nauki streszczenia, relacje, komentarze, opinie, autoprezentacje, które – funkcjonując jako samodzielne wypowiedzi – mogą też być pomocne przy omawianiu tekstów o większym stopniu skomplikowania. W tym kontekście dostrzega konieczność przewartościowania miejsca i funkcji niektórych form wypowiedzi, np. charakterystyk czy rozprawek na rzecz eseju, jako wypowiedzi rozwijającej umiejętności pisemnego prezentowania wiedzy i jakości prezentowania tej myśli. Ważne przy tym jest również samodzielnego wykonywania zadań przez uczniów na lekcji przy wsparciu nauczyciela będącego konsultantem w przypadku występujących u uczniów trudności³⁰⁰.

²⁹⁵Uczeń wie, o czym pisać, posiada odpowiedni potencjał językowy, jest odpowiednio zmotywowany do wypowiedzenia się na określony temat – założenia te wynikają z warunków określonych przez Z. Klemensiewicza (Zob. Klemensiewicz Z., *O potrzebie kształcenia sprawności mowy*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 4).

²⁹⁶Treści wypracowań budowane są na konkretnym materiale i konkretnym problemie. Treści powinny być zróżnicowane pod względem poetyk, funkcji i stylu tekstów rozmaitych gatunkowo (Zob. Kłakówna Z. A., Steczko I., Wiatr K., *Sztuka pisania. Klasy 1 – 3 gimnazjum. Książka nauczyciela*, Kraków 2004).

²⁹⁷Podstawowymi metodami pracy przy ćwiczeniach w pisaniu są analizy i twórcze naśladowania wzorów oraz zmodyfikowana metoda norm i instrukcji. W myśl Z. Kłakówny modyfikacje te oznaczają unikanie podawania norm, w zamian proponując instrukcję, zawierającą obserwację wzorów, jak i samodzielne tworzenie tekstów (Zob. tamże, s. 11 – 16).

²⁹⁸Zob. Kłakówna Z. A., *Nowa sztuka pisania. Klasy 4- 6 szkoły podstawowej*, Kraków 2004.

²⁹⁹Kłakówna A., Z., *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV – VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa 1993, s. 34.

³⁰⁰Tamże, s. 34 – 40.

Na początku lat 90-tych Kordian Bakula w *Kształceniu językowym w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych*³⁰¹ przedstawił projekt nowej metodyki nauczania języka polskiego. Zgodnie z nim dydaktyka języka uwzględnić powinna najnowsze ówczesnie osiągnięcia językoznawstwa. Proponował, by kształcenie językowe rozszerzyć o psycholingwistykę i lingwistykę tekstu. Zgodnie z tymi postulatami za podstawę dla dydaktyki kształcenia językowego oraz literackiego i kulturalnego uznał *zagadnienie umysłu*. Uwzględniając najnowszą wiedzę o nim, zaproponował model metodyki, który oprócz gramatyki języka, uwzględnia także pragmatykę mowy. Poza tym w proces nauczania włączyć należy wiedzę o świecie, w której ogromną rolę odgrywa *doświadczenie* (doświadczenie indywidualne, językowe, literackie, kulturalne), ponieważ bez niego „nie zrozumiemy własnej mowy, na doświadczaniu bowiem opiera się ludzki system pojęciowy, np. struktura pojęć przestrzennych wyrasta z doświadczenia przestrzeni, pojęcia ontologiczne mają za podstawę doświadczenia fizyczności rzeczy”³⁰². W projekcie opisywanej metodyki wyrastające z kognitywnego opisu języka doświadczenie współlistnieje ze *społecznymi praktykami mówienia*. Są one utrwalonymi, skonwencjonalizowanymi sposobami mówienia, a ich uwzględnienie w praktyce szkolnej jest konieczne, by uczniowie widzieli chociażby ich odmienność na tle wypowiedzi literackich³⁰³.

Projekt K. Bakuly, dziś wybiórczo obecny w nauczaniu szkolnym, uwzględniał również konieczne cechy metodyki kształcenia językowego. W ich obrębie na przykład ćwiczenia w mówieniu i pisaniu powinny uwzględniać następujące założenia³⁰⁴:

1. Przedmiotem metodyki kształcenia językowego jest tekst (dyskurs).
2. Kształcenie językowe opiera się na pragmatyce mowy.
3. Uczniowi bliższa jest semantyka niż składnia.
4. Kompetencja komunikacyjna jest ważniejsza niż kompetencja językowa.
5. Metodyka powinna być zadaniowa.
6. W procesie nauczania uwzględnia się wiedzę o świecie ucznia.
7. Warunkiem nauczania jest podmiotowość.
8. Kształcenie językowe ma wymiar etyczny.
9. Kształcenie językowe ma charakter egzystencjalny.
10. Kształcenie językowe zorientowane jest na wartościach.

K. Bakula uznał *tekst* za podstawowy przedmiot kształcenia językowego w szkole podstawowej: „Kształcenie językowe należy organizować wokół tekstu i pojęć bliskich, szukać oparcia teoretycznego w teorii tekstu. Oprócz tego wypracować typologię tekstów wykorzystywanych w nauczaniu polskiego oraz ustalić pakiet podstawowych operacji tekstotwórczych i wokół nich zorganizować ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, które z kolei powinny integrować cały proces kształcenia polonistycznego”³⁰⁵. Celem więc

³⁰¹ Bakula K., *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997.

³⁰² Tamże, s. 213-214.

³⁰³ Tamże, s. 211-214.

³⁰⁴ Zob. tamże, s. 214-215.

³⁰⁵ Tamże, s. 113.

ćwiczeń słownikowych jest uruchomienie przez ucznia wiedzy o świecie wykraczającej poza znajomość słownika i gramatyki oraz kształcenie umiejętności odbierania, rozumienia i wytwarzania gatunków mowy. Podstawę ćwiczeń w pisaniu i mówieniu stanowią powinny teksty o wysokiej pragmatyczności, nastawione na treść, mniej na poprawność wypowiedzi³⁰⁶. Przeniesienie akcentu z wypowiedzi na gatunki mowy pozwala integrować kształcenie językowe z literackim³⁰⁷.

Projekt K. Bakuły ma charakter interdyscyplinarny: łączy dydaktykę polonistyczną z teorią tekstu oraz psycholingwistyką i socjolingwistyką. Takie ujęcie wpływa na sposób tworzenia i przeprowadzania ćwiczeń w pisaniu i mówieniu na lekcjach języka polskiego, ponieważ to w nich ma dochodzić do integracji kształcenia językowego, literackiego i kulturalnego, unikając tym samym dominującego dotychczas kształcenia literackiego.

2.4. Podsumowanie przeglądu badań nad bogaceniem słownictwa

Przede wszystkim na podkreślenie zasługuje fakt, że bogacenie i aktywizowanie słownictwa i frazeologii uczniów są ważnymi procesami dydaktycznymi. Powyższy przegląd badań traktujący o bogaceniu leksyki uczniowskiej, uwidacznia kilka aspektów badanego zagadnienia³⁰⁸:

- uwarunkowanie zależności ćwiczeń wzbogacających słownictwo uczniów od dominujących teorii językoznawczych i definiowanych w nich pojęciach;
- pojęciowy chaos kształcenia językowego;
- zależność sprawności językowej od bogactwa lub ubóstwa słownictwa uczniów;
- inspiracje glottodydaktyczne;
- postulaty kształcenia holistycznego i zintegrowanego;
- znaczenie podręczników szkolnych w bogaceniu słownictwa uczniów.

Wymienione wyżej aspekty rozwijam kolejno w dalszej części niniejszego podrozdziału.

2.4.1. Bogacenie słownictwa a sprawność językowa i teorie językoznawcze

Powyższy przegląd refleksji naukowej nad bogaceniem słownictwa prowadzi do dostrzeżenia różnie interpretowanych przez badaczy relacji między *sprawnością językową i komunikacyjną* a charakterem ćwiczeń leksykalnych dla uczniów. Charakter tej relacji jest uzależniony od dominujących w danym czasie teorii językoznawczych.

Warto wyjaśnić, że *sprawność* jest naukowym leksemem, który pojawił się tuż po II wojnie światowej, a którego pierwszy zapis odnajdujemy w *Programie nauczania z 1947 roku* i w pracy Zenona Klemensiewicza *O potrzebie kształcenia sprawności mowy z 1961 roku*³⁰⁹. Kolejne lata badań naukowych (i nie tylko) związanych z nauczaniem

³⁰⁶ K. Bakula podkreśla, że poprawność wypowiedzi nie pokrywa się z poprawnością gramatyczną, która obowiązuje wszystkich użytkowników języka.

³⁰⁷ Zob. Bakula K., *Kształcenie językowe w szkole podstawowej...*, dz. cyt., s. 112-115.

³⁰⁸ Przegląd aspektów badanego zagadnienia jest niewyczerpujący i ma charakter przeglądowy.

³⁰⁹ Klemensiewicz Z., *O potrzebie kształcenia sprawności mowy*, „Nowa Szkoła” 1961/1962.

języka polskiego zwiększyły frekwencję użycia tego pojęcia w tekstach dydaktyków, szczególnie w odniesieniu do kształcenia języka w szkole. Pisano o sprawności: językowej, ojczystego języka, komunikacyjnej, leksykalnej, myślowej czy mówienia i pisania. Z przeglądu prac na temat kształcenia językowego wyłania się dwojaka tendencja. Z jednej strony termin ten pojawia się z dopełniaczem-przydawką, spełniającą funkcję precyzującą, np. *badanie* sprawności leksykalnej, *kształcenie* sprawności językowej, *wyrobienie* sprawności językowej. Opisywany termin obecny był w metodyce nauczania języka polskiego od połowy XX wieku a jego znaczenie było różne zależnie od przyjętej teorii lingwistycznej³¹⁰.

By uporządkować użycie wyrażenia *sprawność językowa*, Halina Wiśniewska wyróżniła trzy okresy funkcjonowania tego pojęcia³¹¹.

Okres kształcenia filologiczno-formalnego (1950–1970)

W tym czasie o kształceniu językowym mówiło się mało, w przeciwieństwie do nauczania historii literatury. Powstałe w tym latach programy Programy z lat 1947, 1950, 1959, 1963, 1971 jedynie poszerzały w nieznacznym zakresie wiadomości o języku. Nacisk kładziono na gramatykę języka polskiego (w tym także dialektologię). W szkołach przekazywano więc wiedzę abstrakcyjną o języku, zdominowaną licznymi definicjami i terminologicznymi nieścisłościami. Ten sposób kształcenia encyklopedycznego odbiega od dzisiejszych tendencji, szukających w formach gramatycznych ukazania ich funkcjonalnego użycia.

U podstaw dominującego ówczesnie formalizmu w kształceniu językowym leżały teorie językoznawstwa skupiające się na opisie abstrakcyjnego systemu. W szkole i pracach naukowych o szkole podkreślano znaczenie błędów gramatycznych popełnianych przez uczniów. W latach 1950–1970 systematycznie dokonywano analizy filologicznej języka, której przykładami stawały się prace skupione wyłącznie na klasyfikacji wyrazów uwzględniającej podział na części mowy i części zdania oraz na opisie systemu. W okresie tym metodycy polonistyczni opisywali gramatykę języka polskiego za pomocą terminów nazywających jej działy: fonetyka, słowotwórstwo, części mowy, fleksja i koniugacja, składnia oraz puryzm, norma, błąd językowy itp.

W szkolnictwie okresu filologiczno-formalnego kształcenie językowe wyrażało się w tzw. ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu, które zastępowano również nazwą: formy wypowiedzi. Ten zestaw ćwiczeń obejmował trzy etapy:

1. Ćwiczenia słownikowe (później słownikowo-frazeologiczne);
2. Ćwiczenia kompozycyjne (plany twórcze i odtwórcze);
3. Ćwiczenia gramatyczno-stylistyczne.

W tym czasie najgłębsze było przekonanie, że wraz z ustawicznym wzbogaceniem słownictwa poprawia się sprawność językowa. Efekty były jednak odwrotne: prace uczniowskie cechował schematyzm, identyczność i przewidywalność.

³¹⁰Zob. Wiśniewska H., *Sprawność językowa i komunikacyjna w historii dydaktyki polonistycznej (1950 – 2000)*, w: *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka*, oprac. M. Karwatowska, L. Tymiak, Lublin 2016, s. 13 – 14.

³¹¹Tamże, s. 14 – 25.

Wyliczone powyżej cechy kształcenia filologiczno-formalnego prowadzą do konstatacji, że w latach 1950–1970 skupiano uczniów na formie, co było konsekwencją dominujących w tym czasie teorii lingwistycznych i stylistycznych. Sprzeciw wobec tym tendencjom wyrazili m.in. Anna i Piotr Wierzbiccy³¹², którzy dążyli do rozróżnienia między kształceniem sprawności a walką z błędami³¹³.

Okres kształcenia sprawności językowej i komunikacyjnej (1970–1990)³¹⁴

Charakterystyczne dla tego okresu zmiany w językoznawstwie w kontekście nauczania polonistycznego dotyczą teorii psycho- i socjolingwistycznych. W tym czasie próbowano ustalić podstawowe terminy: błąd językowy, innowację, uchybienie, usterkę czy sprawność językową. Według W. Cienkowskiego sprawność językowa to: „posługiwanie się językiem spełniający warunki, jakim powinien on odpowiadać jako środek porozumiewania się”³¹⁵. O sprawności językowej pisali również Władysław Lubaś³¹⁶, Walery Pisarek³¹⁷ czy Stanisław Grabias³¹⁸.

Koncepcje psycholingwistyczne, socjolingwistyczne oraz założenia teoretyków komunikacji wdrożyła w dydaktyce języka polskiego przede wszystkim A. Dyduchowa. , Stworzyła ona Badaczka ta, tworząc ośrodek naukowy skupiający kilkanaście krakowskich i podkrakowskich szkół, prowadziła eksperymenty, w czasie których badała praktyczne zachowania językowe uczniów. Na ich podstawie konstruowała metody działań dla nauczycieli. Weryfikowała sądy wielu dyscyplin naukowych, takich jak językoznawstwo polskie, dydaktykę polską i francuską, psychologię rozwojową itp. Na podstawie wieloletnich analiz języka uczniów za główny cel kształcenia językowego uznała: „doskonalenie sprawności systemowej, rozwijania umiejętności dokonywania różnorodnych operacji językowych połączonego z uświadamianiem uczniowi możliwości wyboru różnych kombinacji struktur dla wyrażania rozmaitych funkcji wypowiedzi, wyposażania ucznia w umiejętność kategoryzacji sytuacji komunikacyjnej i dostosowania do niej sposobów mówienia (...)”³¹⁹.

Poza A. Dyduchową w ten nurt wpisywali się także inni badacze, jak choćby wypada wspomnieć o Reginie Pawłowskiej z Uniwersytetu Gdańskiego, która w swoich

³¹²Wierzbiccy A. i P., *Kształcenie sprawności językowej*, w: *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V – VIII szkoły podstawowej*, red. M. Pęcherski, Warszawa 1970, rozdz. III.

³¹³Zob. Wiśniewska H., *Sprawność językowa i komunikacyjna...*, dz. cyt., s. 14 – 18.

³¹⁴Zob. tamże, s. 18 – 22.

³¹⁵Cienkowski W., *Sprawność językowa, błąd językowy, usterki i zakłócenia*, „Socjolingwistyka” 1977, nr 1, s. 55 – 62.

³¹⁶Lubaś W., *Spoleczne uwarunkowania współczesnej polszczyzny*, Kraków 1979, s. 112.

³¹⁷Pisarek W., *Sprawność językowa*, w: *Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, M. Kucala, Wrocław 1999.

³¹⁸Grabias S., *Spoleczne i sytuacyjne uwarunkowania zachowań językowych*, w: *Poradnik metodyczny dla nauczycieli szkół polonijnych*, Lub lin 1980, s. 83; Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994.

³¹⁹Dyduchowa A., *Kształcenie sprawności językowej uczniów*, w: *Kierunki i stan badań nad modernizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach – laboratoriach WSP w Krakowie (1975-1976)*, red. E. Szewczyk, Kraków 1978.

pracach badawczych dostrzegała związek sprawności językowej z rozwojem osobowości i intelektu człowieka³²⁰.

W podobny ton sposób rozumienia sprawności językowej wpisywały się – bardzo ważne ze względu na charakter niniejszej pracy – badania M. Dudzik z Uniwersytetu Wrocławskiego. Ich zapisem jest tom *Kształcenia językowego w szkole*, a od 1998 – *Kształcenia językowego*. W pierwszym okresie swoich badań kontynuowała ona formalizm szkolny, ale z czasem rozszerzyła go o teorie komunikacji. W tym celu podstawą pomiarów uczniowskich uczyniła redagowanie tekstów, których tematy – nowatorskie jak na owe czasy – uwzględniały uczniowskie postawy, uczucia, pojęcia etyczno-moralne zaczerpnięte z obserwacji otaczającej rzeczywistości.

Opisywany okres (1970–1990) jest, ogólnie mówiąc, czasem, w którym wyrastająca z socjolingwistyki refleksja naukowa o sprawności językowej została rozszerzona o sprawność komunikacyjną.

Okres teorii komunikacji oraz kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej (1990–2000)

W latach 80. XX wieku w wyniku zapisów w programie nauczania z 1984 r. do szkół zostały wprowadzone terminy zapożyczone z teorii komunikacji, np.: nadawca, odbiorca, sytuacja, kod. Zmianom tym towarzyszyło jednocześnie rozpowszechnienie wyrażenia kompetencja językowa i komunikacyjna w miejsce sprawności językowej i komunikacyjnej³²¹. Na dobre pojęcia te weszły do metodyki języka polskiego w latach 90.

Prowadzone w tym czasie badania wzbogaciły treści kształcenia językowego w szkole także o refleksję nad językowym obrazem świata, w której to pojawia się przekonanie, że słownictwo ucznia jest jego interpretacją świata. Do tematów poruszanych w tym czasie należy dołączyć także semantykę i tekst (teoria tekstu/tekstologia). W wyniku zmian, jak szczegółowo wykazała H. Wiśniewska, badacze ówczesnie poruszali następujące zagadnienia³²²: opisy systemów języka i ortografii, opisy form wypowiedzi, sprawność językowa, różne kompetencje, wartość i grzeczność językowa, rozumienie znaczeń poszczególnych nazw i budowy tekstu.

2.4.2. Pojęciowy chaos kształcenia językowego

Z przeglądu badań nad bogaceniem słownictwa wyłania się pojęciowy chaos. Już na początku XXI wieku R. Pawłowska zwracała uwagę na pomieszenie podstawowych pojęć związanych z kształceniem językowym w szkole. Uwagę tę uczyniła także w odniesieniu do podstawowych dokumentów regulujących codzienność szkolną, m.in. podstawy programowej, standardów wymagań, podręczników czy artykułów. Jej odpowiedzią na ten problem była propozycja posługiwania się przez ucznia, jak i

³²⁰Pawłowska R., *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk 1988, s. 116.

³²¹Pisze o tym Rittel T., *Podstawy lingwistyki edukacyjnej...*, dz. cyt., s. 58.

³²²Zob. Wiśniewska H., *Sprawność językowa i komunikacyjna w historii dydaktyki polonistycznej*, w: *Wokół edukacji...*, dz. cyt., s. 23 – 24.

nauczyciela siatką tych samych pojęć, która miała dać efekt czytelności komunikacyjnej³²³. Poza terminami związanymi z samym językiem, wskazała na konieczność uściślenia i uporządkowania zagadnienia kształcenia językowego w szkole. Kluczowe według R. Pawłowskiej są trzy obszary³²⁴:

1. Rozwijanie osobniczego języka ucznia.
2. Budowanie świadomości językowej ucznia.
3. Sprawność językowa.

W wielu dokumentach i pracach oświatowych pojawiają się nieścisłości: „umiejętność posługiwania się językiem”, „wypowiadanie się jasne i zwięzłe”. Takie rozumienie prowadzi do uszczuplenia kształcenia językowego o problematykę odbioru, rozumienia tekstów słyszanych i czytanych, myli się także pojęcia sprawności i poprawności językowej³²⁵.

Ponadto w zakres trzeciego obszaru wchodzi także pojęcie *kompetencja komunikacyjna*, którą definiuje R. Pawłowska jako:

„(...) wykonania językowe odpowiednie do kontekstu i do konsytuacji aktu komunikacyjnego faktyczną realizację porozumiewania się językowego, uczestnictwo skuteczne lub nieskuteczne w aktach mowy, wiedzę o sposobach używaniu języka w procesie komunikacji”³²⁶.

W takim rozumieniu tłumaczenia terminu również nie uwzględnia się perspektywy odbioru i rozumienia tekstów. Według R. Pawłowskiej konieczne ponadto jest uściślenie i rozróżnienie podstawowych pojęć z zakresu sprawności językowej czy kompetencji komunikacyjnej, takich jak m.in.: wiedzieć, umieć, wiedza, umiejętność, sprawność, nawyki, operacje nadawcze (mówienia i pisanie), operacje odbiorcze (słuchanie i czytanie)³²⁷. Dopiero sprecyzowanie znaczenia tych terminów pozwoliłoby, zdaniem R. Pawłowskiej, ocenić poziom sprawności językowej. Osiągnięcie jej przejawia się w tym, że uczeń swobodnie, szybko i funkcjonalnie zaspokaja swoje potrzeby językowe, co oznacza, że bez większego trudu tworzy i przekazuje teksty językowe, odbiera i rozumie teksty słyszane i czytane³²⁸.

Istotnym komentarzem do problematyki kompetencji językowej są uwagi Urszuli Żydek-Bednarczuk, która zauważa, że w *Podstawie programowej* z 1999 roku³²⁹ rozumienie tych pojęć jest zbieżne z kompetencją językową wprowadzoną do teorii języka przez N. Chomsky'ego. Amerykański językoznawca upatruje jej znaczenia w

³²³Pawłowska R., *Siatka podstawowych pojęć kształcenia językowego w szkole*, w: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice 2002, s. 48 – 50.

³²⁴Tamże, s. 50 – 52.

³²⁵Tamże, s. 52 – 53.

³²⁶Tamże, s. 53.

³²⁷Zagadnienia te omawia w: Pawłowska R., *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk 2002; Pawłowska R., *Struktura i funkcje nagłówków wypowiedzi uczniowskich*, „Kształcenie Językowe w Szkole” 1993, nr 7; Pawłowska R., *Wypracowanie jako najlepsze narzędzie sprawdzianu dojrzałości abiturienta*, w: *Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego*, red. R. Pawłowska, Gdańsk 2001; R. Pawłowska, *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk 1993.

³²⁸Pawłowska R., *Siatka podstawowych pojęć kształcenia językowego w szkole...*, s. 54.

³²⁹*Podstawa Programowa*. Dz. U. 1999, nr 14.

znajomości języka przez jego użytkowników, przy czym znajomość ta jest implicytną, nieuświadomioną kompetencją³³⁰. Zagadnienie to U. Żydek-Bendarczuk wyjaśnia:

Uczeń nigdy nie posiada sprawności systemowej, jeżeli nie zrozumie podstawowych zasad funkcjonalnego nauczania gramatyki. Nie chodzi o podziały, definicje, ale konkretne zastosowanie, np. wiedzy o przymiotnikach, przysłówkach do tworzenia opisu, wiedzy o równoważnikach zdań czy zawiadomieniach zastosowanej w pismach użytkowych, np. w telegramie czy tworzeniu planów; wiedzy o typach zdań złożonych, potrzebnej do tworzenia opowiadania, w którym wyraźnie zaznaczone są przyczyny i skutki (...)³³¹.

Kształcenie językowe współczesnej szkoły wiązać się powinno z umiejętnościami w zakresie składni, leksyki, morfologii i wymowy. Obok tych składowych funkcjonuje sprawność w zakresie ortografii i interpunkcji. Podstawowym zadaniem jest także kształcenie sprawności językowej, zbieżnej ze spójnością komunikacyjną, do której zaliczamy sprawność społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną³³².

2.4.3. Zależność sprawności językowej od bogactwa słownictwa uczniów

Rozpatrując sprawę bogacenia słownictwa w perspektywie dorobku dydaktyki języka polskiego, chcę również zaznaczyć, iż w wielu pracach powstałych w okresie filologiczno-formalnym i socjologiczno-komunikacyjnym, dominowało przekonanie, że wraz z przyrostem leksyki poprawia się również sprawność językowa. Założenie to zostało także zapisane w dokumentach szkoły, tj. w programach i podręcznikach dla uczniów i nauczycieli³³³. Występuję także w wielu pracach podejmujących temat bogacenia słownictwa, np. w wypowiedziach J. Malendowicz³³⁴ czy M. Nagajowej³³⁵. Autorzy *Sposobów kształtowania słownictwa uczniów* stwierdzają m.in.:

Sprawność leksykalna jest ważnym składnikiem sprawności językowej. Od zasobu leksykalnego uczniów, umiejętności nazywania przedmiotów i zjawisk zależy poziom sprawności w posługiwaniu się językiem. Bogactwo lub ubóstwo leksykalne decyduje o stopniu precyzji wypowiedzi³³⁶.

O naturalnej zależności między bogaceniem słownictwa a sprawnością językową pisali również niektórzy autorzy prac magisterskich³³⁷ pisanych pod kierunkiem M.

³³⁰Żydek – Bendarczuk U., *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*, w: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej...*, dz. cyt., s. 122.

³³¹Tamże, s. 121.

³³²Tamże, s. 125 – 126 i Grzegorzyczkowa R., *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2001, s. 145 – 148.

³³³Zob. *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1963 oraz 1990.

³³⁴Malendowicz J., *Ćwiczenia słownikowo – frazeologiczne*, dz. cyt., s. 5.

³³⁵Nagajowa M., *Ćwiczenia słownikowo – frazeologiczne w klasach V – VIII...*, dz. cyt., s. 3, 20. Jednak w *Kształceniu języka ucznia w szkole podstawowej* ta sama autorka rozszerzyła swoje spostrzeżenia na temat bogacenia słownictwa, zauważając, że proces ten odbywa się ilościowo, jak i jakościowo. Zob. Nagajowa M., *Kształcenie języka w szkole podstawowej...*, dz. cyt., s. 38.

³³⁶Laskowaka E., Polański E., *Sposoby kształtowania słownictwa uczniów*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 1984, nr 5, s.206.

³³⁷Mowa tu o seminarium magisterskim prowadzonym przez M. Dudzik w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego w latach 80 .

Dudzik. Oto wybrane wnioski wyrażające tę ideę: „Na podstawie zdobytego w czasie eksperymentu doświadczenia można stwierdzić, że zaprogramowane ćwiczenia słownikowe znacznie usprawiły proces nauczania języka polskiego, wzbogaciły zasób słownictwa, ułatwiły uczniom wypowiedzanie się, spowodowały, jak się wydaje, uwrażliwienie uczniów na odpowiedzialność za słowo”³³⁸; „Refleksje w zakresie dydaktyki pozwalają przypuszczać, że wprowadzone ćwiczenia przyczyniają się do dalszego poszerzania zasobu słownictwa i poprawniejszego budowania zdań pod względem stylistycznym”³³⁹.

Odmienne poglądy na samoczynną zależność między bogaceniem słownictwa a lepszą sprawnością językową uczniów w tym samym okresie można było odnaleźć również w wielu pracach, np. Zygmunta Saloniego czy E. Polańskiego. Do grona badaczy podważających to przekonanie należeli chociażby K. Bakula³⁴⁰ czy H. Wiśniewska: „Wyrazy są przez ucznia użyte we właściwym znaczeniu i zastosowane w odpowiednim kontekście, natomiast z punktu widzenia całego tekstu, a więc wypowiedzi wielozdaniowej, można mieć zastrzeżenia co do ich poprawności (...) O sprawności językowej ucznia świadczy (...) także organizacja tekstu prac pisemnych”³⁴¹.

Encyklopedycznemu nauczaniu sprzyjał ówczesny ustrój szkoły i dominujące wówczas teorie lingwistyczne. W tym unifikowaniu znaczącą rolę odegrał ujednolicony program nauczania, książki metodyczne i podręczniki przeznaczone dla uczniów. Nie bez konsekwencji dla sposobu prowadzenia lekcji było skupienie się wyłącznie na strukturze, a pominięcie semantyki wypowiedzi³⁴².

Sposobowi bogacenia słownictwa właściwemu poprzednim dekadom sprzeciwiano się w okresie teorii komunikacji oraz kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej przypadającym na lata 1990–2000, proponując teorie socjolingwistyczne³⁴³ i teorie aktów mowy³⁴⁴.

Bogacenie słownictwa stało się jednym z wielu czynników wpływających na sprawność językową uczniów. Przekonanie to zostało zapisane w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego z 1999 r.*³⁴⁵, w której to w szkolnej edukacji

³³⁸ Gomulkiwicz H., *Kształcenie słownictwa związanego z osobistym stosunkiem ucznia do przedstawianych treści. W sprawozdaniu nie związanym z lekturą w klasie VI*, „Kształcenie Językowe w Szkole” 1981, nr 1, s. 22 – 31; Wiśniewska H., *Szkola jako miejsce sprawnego wypowiedzania się uczniów*, „Polonistyka” 1985, nr 5, s. 134 – 140.

³³⁹ Góka M., *Sport jako praca i zabawa – kształcenie słownictwa uczniów klasy VI*, w: „Kształcenie Językowe w Szkole” 1988, nr 4, s. 44; Kłakówna Z. A., *Sztuka pisania. Metodyczny poradnik nauczyciela*, Kraków 1993.

³⁴⁰ Bakula K., *Szkolną naukę o języku trzeba zmienić*, „Polonistyka” 1994, nr 5, 274-280.

³⁴¹ Wiśniewska H., Karwatowska M., *O typowości tekstów uczniowskich*, w: *Tekst. Analizy i interpretacje*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Lublin 1998, s. 255 – 266.

³⁴² Zob. Wiśniewska H., *Bogactwo / ubóstwo słownika jako przejaw stereotypowego myślenia o sprawności językowej uczniów*, w: *Wokół edukacji polonistycznej w szkole...*, dz. cyt., s. 110.

³⁴³ Grabias S., *Funkcjonalna klasyfikacja socjalnych wariantów języka*, „Język Polski”

³⁴⁴ Pajdzińska A., *Dialog w świetle pragmatyki językowej*, „Język Polski w Szkole dla klas IV – VIII, 1998/1999, nr 4, s. 28 – 34.

³⁴⁵ Zob. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*. „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 1999, nr 14, s. 113.

polonistycznej popularność zyskał termin *kompetencje*³⁴⁶. Mają one pozwolić uczniowi w przyszłości stać się świadomym odbiorcą i nadawcą tekstów językowych.

Bogacenie słownictwa jest procesem segmentowym i uzależnionym najpierw od kompetencji językowych. Wiedza językowa obejmuje ogólną wiedzę o języku jako narzędzia porozumiewania się i tworzenia tekstów, która finalnie prowadzi do opanowania sztuki działania. Ta zaś jest umiejętnością stosowania wiedzy o języku w konkretnej jego realizacji³⁴⁷. Następnie o sposobie działania decydują wyobrażenia językowa, świadomość językowa i sprawność językowa. Zdolności służą kolejno do wyobrażania zjawisk językowych i sytuacji, w których one zachodzą, praktycznego skorzystania z nabytej wiedzy i umiejętności w konkretnym działaniu oraz prowadzą do wykonywania określonych czynności w różnych sytuacjach komunikacyjnych³⁴⁸. Natomiast trzeci poziom – działania językowe oznaczają działania instynktowne, tj. wynikające z działań odruchowych, i polegają na wykonywaniu czynności, które prowadzą do nawyku językowego, będącego rezultatem wielokrotnego powtarzania działań językowych³⁴⁹. Ostatnim zaś poziomem procesu kształcenia językowego w szkole są zachowania językowe, na które składają się konkretne kompetencje komunikacyjne, obejmujące wypowiedzi ustne i wypowiedzi pisemne. Bogacenie słownictwa jest więc składnikiem procesu kształcenia językowego i podobnie jak inne składniki wzajemnie się one warunkują. Oznacza to, że sztuka działania możliwa jest wyłącznie przez opanowanie praktycznej wiedzy językowej. Zależności te odnoszą się do wszystkich poziomów kształcenia językowego, co podkreśla M. Iwanowicz: „Uczeń nie nabędzie pełnej sprawności językowej bez wykształcenia sztuki działania oraz rozwoju innych zdolności językowych”³⁵⁰. Wszystkie etapy tworzenia konkretnych zachowań językowych ucznia służą ostatecznie przygotowaniu do realizowania kompetencji językowych poza szkołą w różnych sytuacjach komunikowania się.

2.4.4. Inspiracje glottodydaktyczne

Przyjrzenie się rozwojowi kształcenia językowego w szkole, w tym także bogaceniu słownictwa, pozwala wykazać, że nauczanie polonistyczne zapożycza wiele form pracy z osiągnięć glottodydaktyki. Przeniesienie wybranych typów ćwiczeń językowych z tej dziedziny dydaktyki do nauczania języka polskiego w szkole nie tylko urozmaica, ale także unowocześnia nauczanie. Poza tym obie – metodyka nauczania języka polskiego, jak i glottodydaktyka – dążą do opanowania przez uczniów języka, w przypadku Polaków standardowej polszczyzny ogólnej, nazywanej językiem literackim,

³⁴⁶Pawelec R., *Wieża Babel. Słownik wyrazów obcych nie tylko dla gimnazjalisty*, Warszawa 1999.

³⁴⁷Tamże, s. 200.

³⁴⁸Tamże.

³⁴⁹Zob. tamże, s. 201.

³⁵⁰Tamże, s. 201.

dialektem kulturalnym oraz umożliwiają uczniom zapoznanie się z teoretycznymi wiadomościami o języku³⁵¹.

W kształceniu językowym znajduje się wiele wyrazów etymologicznie obcych, z którymi uczniowie zapoznają się w czasie edukacji. Wyrazy te ubogacają słownik uczniowski z chwilą poznawania kolejnych zagadnień z otaczającej ich rzeczywistości. Dzieje się tak na lekcjach, w czasie których czytają i interpretują dzieła literackie, analizują filmy, oglądają i interpretują obrazy czy rzeźby, stykają się z treściami o charakterze naukowym i popularnonaukowym, uczestniczą w komunikacji za pomocą nowych technologii. Poza tym wzbogacają oni słownictwo z zakresu terminologii humanistycznej, nauk ścisłych i techniki, z którymi spotykają się w podręcznikach przeznaczonych do innych – poza nauczaniem polonistycznym – przedmiotów szkolnych³⁵².

2.4.5. Postulaty kształcenia holistycznego i zintegrowanego

Ponadto nowoczesne kształcenie językowe zakłada poszerzenie wiedzy i umiejętności uczniów o nowe treści z innych dziedzin językoznawstwa, takich jak: frazeologia, leksykologia, semantyka i stylistyka. Kształcenie języka jest złożonym procesem, u podstaw którego leży przekonanie, że ma ono charakter holistyczny, tzn. całościowo ujmuje poszczególne działy o języku, ukazując jego złożoność i zależność³⁵³. O odpowiednie przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczycieli oraz konieczność takiej organizacji lekcji, która angażuje wszystkich uczniów w proces dydaktyczno-wychowawczy apeluje J. Kida. Efektem tego, według badacza, stanie się właściwe zaplanowanie kształcenia języka w szkole, poznanie przez samych zainteresowanych teoretycznych podstaw wiedzy o języku oraz doskonalenie umiejętności w planowym, systematycznym i skutecznym stosowaniu praktycznych ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych, słowotwórczych, składniowych i stylistycznych. Niezbędnym komponentem właściwie zaplanowanego procesu jest także stała kontrola i ocena osiągniętych wyników pedagogicznych³⁵⁴.

2.4.6. Znaczenie podręczników szkolnych w bogaceniu słownictwa uczniów

Przegląd polskich badań związanych z leksyką uczniowską pozwala dostrzec, że w edukacji polonistycznej, a więc w bogaceniu słownictwa, ogromną rolę odgrywa podręcznik. Maciej Kawka, dostrzegając jego prymarność w zdobywaniu wiedzy o świecie, pisze: „podręcznik jako środek komunikacji zajmuje obok lekcji i wykładu

³⁵¹Zob. m.in. Seretny A., *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2015.

³⁵²Zob. Kida J., *Aspekty kształcenia leksykalnego w edukacji szkolnej...*, dz. cyt., s. 148.

³⁵³Tamże, s. 144 – 146.

³⁵⁴Zob. tamże, s. 147.

centralną pozycję w dydaktyce³⁵⁵. Danuta Krzyżyk i H. Synowiec udowodniły, że to od podręcznika zależy uczniowski stosunek wobec poprawności językowo-stylistycznej, poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej, obecnej tam terminologii i sposobu komunikowania³⁵⁶. Ważność wpływu jakości podręczników szkolnych na leksykę uczniów dostrzegła także Anna Jakubowicz-Bryx, która podkreśla rolę szkoły w kształtowaniu sposobu mówienia i pisania. Zaznacza, iż celem nauczania polonistycznego jest wdrożenie do posługiwania się językiem ogólnopolskim oraz ćwiczenie ucznia w mówieniu, czytaniu i pisaniu. Twierdzi: „W szkole dziecko wzbogaca swój zasób leksykalny, a jego repertuar językowy się urozmaica. Dzięki specjalnym zabiegom szkolnym, a mianowicie: słownikowo-frazeologicznym i syntaktycznym, czytaniu i opracowania tekstów, ćwiczeniom w mówieniu i pisaniu oraz ćwiczeniom gramatyczno-ortograficznym z elementami wiedzy o języku, poznaje liczne warianty stylistyczne, które przyczyniają się do tego, że język będzie piękny i bogaty, a także poprawny pod każdym względem³⁵⁷. To – jak wynika z dorobku naukowego A. Jakubowicz-Bryx – uzależnione jest także od jakości podręczników kierowanych do uczniów.

Budując stosunkowo rozszerzony obraz bogacenia słownictwa uczniów ukazany w literaturze przedmiotu, chcę podkreślić, że kwestia ta była i jest ważnym elementem wielu opracowań z zakresu edukacji polonistycznej i językowej. Ujawnianie zakresu znaczeniowego bogacenia słownictwa na przestrzeni kilkudziesięciu lat pokazuje, że mimo częstotliwości odnoszenia się przez badaczy do bogacenia leksyki uczniowskiej, uwagę zwraca nieobecność konkretnych propozycji, które mogłyby stać się, jeśli nie wzorem, to inspiracją, służącą nauczycielom i uczniom w rozszerzaniu jakościowym i ilościowym słownictwa. Szczególnie dotyczy to publikacji wydawanych po 2001 roku, w których to wielu badaczy, poza propozycjami natury teoretycznej, unika wskazania praktycznych rozwiązań.

³⁵⁵Kawka M., *Dyskurs szkolny*, Kraków 1999, s. 7.

³⁵⁶Krzyżyk D., Synowiec H., *Podręcznik szkolny – pomoc czy przeszkoda w opanowaniu przez uczniów wiedzy i umiejętności*, w: *Oblicza Polszczyzny*, red. A. Markowski, Warszawa 2012, s. 91-102.

³⁵⁷Jakubowicz-Bryx A., *Kompetencje leksykalne uczniów w edukacji polonistycznej*, Bydgoszcz 2006, s. 58.

Rozdział 3. Zastosowane metody badań

3.1. Metodologia – wstęp

Do badania dokumentów powstałych w ramach przeprowadzonego eksperymentu dydaktycznego naturalnego zastosowałem metody związane z językoznawstwem korpusowym, statystycznym i semantycznym, częściowo także z psycholingwistyką³⁵⁸ i pedagogiką.

W niniejszej dysertacji wykorzystałem wybrane narzędzia stosowane w językoznawstwie statystycznym i korpusowym³⁵⁹. Zdecydowałem się o ich wyborze, dlatego że metody korpusowe mogą dostarczać wyników liczbowych potwierdzających dane jakościowe, a także ułatwiają wykrycie pewnych stałych tendencji w poddawanych obserwacjom próbach. Ponadto wykorzystanie inżynierii lingwistycznej pozwala poddać badaniom większą liczbę tekstów niż wcześniejsze analizy³⁶⁰. Poza tym te dwie związane ze sobą metody badawcze charakteryzują się: empiryzmem (analiza określonych tekstów stworzonych w określonej społeczności); badaniem korpusów (zbiory tekstów dobieranych według określonych kryteriów); wykorzystaniem komputerów i technik automatycznych³⁶¹.

Dostrzegając powiązania pomiędzy lingwistyką kwantatywną a korpusową, Adam Pawłowski uznaje, że są one „(...) nierozzerwalnie związane, bowiem prawdopodobieństwo – podstawowa kategoria metodologiczna lingwistyki statystycznej – estymowane jest na podstawie częstości jednostek językowych w próbie, a próba w sensie statystycznym nie jest niczym innym jak korpusem”³⁶².

Ponadto przy próbie analizy leksemicznych jednostek językowych związanych z obcością i innością uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej odnoszę się także do wybranych zagadnień z semantyki.

Dla jasności wyводу, należy zacząć więc od wyjaśnienia wybranych zagadnień związanych z językoznawstwem korpusowym i statystycznym oraz semantyką.

³⁵⁸ Psycholingwistyka to nauka zajmująca się badaniem zachowań mownych w aspekcie psychologicznym i jest związana z psychologią języka, której celem jest m.in. interpretacja zjawisk językowych na podstawie analizy procesów psychicznych (Por. Polański K., *Psycholingwistyka, Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław 1999, s. 479). Przy analizie dokumentacji powstałej w wyniku eksperymentu korzystałem głównie z prac Idy Kurcz (Kurcz I., *Zmienność i nieuchronność stereotypów: studium na temat roli stereotypów w reprezentacji umysłowej świata społecznego*, Warszawa 1994; *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2000; *Język jako przedmiot badań psychologicznych: psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, Warszawa 2011).

³⁵⁹ Przyjmuję rozumienie terminologiczne podstawowych pojęć związanych z językoznawstwem korpusowym zaproponowanym przez Milenę Hebal-Jeziorską w *Praktycznym przewodniku po korpusach języków słowiańskich* (Hebal-Jeziorska M., *Kilka uwag dotyczących terminologii*, w: *Praktyczny przewodnik po korpusach języków słowiańskich*, red. M. Hebal-Jeziorska, Warszawa 2004, s. 7-10).

³⁶⁰ Por. Pawlikowa A., *Zastosowanie metod językoznawstwa korpusowego i lingwistyki kwantytatywnej w analizie dyskursu*, w: „Oblicza Komunikacji” 2012, s. 112-113.

³⁶¹ Pawłowski A., *Lingwistyka korpusowa – perspektywy i zagrożenia*, „Polonica” 2003, nr 22-23, s. 21-22.

³⁶² A. Pawłowski, dokonując przeglądu literatury przedmiotu, zauważa, że lingwistyka korpusowa wciąż poszukuje swojej tożsamości. Spoiwem, które łączy różne aspekty lingwistyki korpusowej, jest empiryzm i deskryptywizm, połączony wykorzystaniem technologii informatycznych (Tamże, s. 21, 23).

3.2. Językoznawstwo korpusowe i statystyczne – wybrane problemy

Językoznawstwo korpusowe jest częścią lingwistyki komputerowej³⁶³. Pierwszym okresem badań językoznawczych wykorzystujących komputery były lata 1955-65 i związane były z tłumaczeniem maszynowym. Mimo późniejszego osłabienia zainteresowania tym zagadnieniem, z tego okresu wyłoniły się aspekty na stałe obecne w badaniach językoznawczych z wykorzystaniem technik komputerowych: tworzenie danych słownikowych, układanie list, indeksów, konkordancji, tworzenie list frekwencyjnych i elementów językowych, np. liter, głosek³⁶⁴.

O zastosowaniu metod korpusowych w badaniach językoznawczych pisano wiele, jednak ze względu na ich żywotność, stale doskonalące się narzędzia i rosnącą popularność pojawiła się potrzeba ciągłego porządkowania terminologii, jak i strategii badawczych. W znacznej mierze naprzeciw tym oczekiwaniom wyszli autorzy *Praktycznego przewodnika po korpusach języków słowiańskich* pod redakcją Mileny Hebal-Jezierskiej. W pracy tej autorzy przedstawili analizę krytyczną opisywanych korpusów, prezentując ich możliwości i ograniczenia badawcze³⁶⁵. Wspomnieć wypada również o *Narodowym Korpusie Języka Polskiego*³⁶⁶ pod redakcją Adama Przepiórkowskiego, Mirosława Bańki, Rafała L. Górskiego, Barbary Lewnadowskiej-Tomaszczyk, którzy omawiają trudności metodologiczne w opisywaniu korpusów językoznawczych.

Poza przewodnikami po budowie i strukturach korpusów w literaturze przedmiotu odnaleźć można rozważania o innych aspektach badań z zastosowaniem inżynierii językoznawczej. Wielu badaczy często podkreśla, że lingwistyka korpusowa pozwala łączyć metody ilościowe z jakościowymi³⁶⁷. Poza tym pojawiają się także rozważania na temat istoty i spójności badań korpusowych³⁶⁸ czy konieczności odpowiedniego dobrania próby³⁶⁹.

Ważną część badań korpusowych stanowią również dwa typy analizy. Pierwszy z nich polega na wstępnym postawieniu hipotezy i następnie jej weryfikowaniu w samym badaniu (*corpus-based analysis*), istotą drugiego jest badanie bez zarysowanych założeń wstępnych (*corpus driven analysis*). Bez względu na podział, badania wiążą się z metodami statystycznymi³⁷⁰. Wśród licznych narzędzi przeznaczonych do analizy

³⁶³ Grucza S., *O konieczności tworzenia korpusów tekstów specjalistycznych*, w: *W kręgu teorii i praktyki lingwistycznej*, red. S. Grucza i in., Warszawa 2007, s. 108.

³⁶⁴ Tamże, s. 339.

³⁶⁵ Tamże.

³⁶⁶ *Narodowy Korpus Języka Polskiego*, red. A. Przepiórkowski, M. Bańko, R. L. Górski, B. Lewnadowska-Tomaszczyk, <http://www.nkjp.pl/index.php?page=3&lang=0>, dostępny 24.01.2017.

³⁶⁷ Zob. McEnery T., Hardie A., *Corpus linguistics: method, theory and practice*, Cambridge 2014.

³⁶⁸ Adam Pawłowski podkreślał, że badania korpusowe nie mogą być opisywane jako paradygmat lingwistyczny w: Pawłowski A., *Lingwistyka korpusowa...*, dz. cyt., s. 21-22.

³⁶⁹ Sambor J., *Słowa i liczby*, Wrocław 1972; Wodak R., Krzyżanowski M., *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Warszawa 2011, s. 59-79; *Podstawy językoznawstwa korpusowego*, red. B. Lewnadowska-Tomaszczyk, Łódź 2005, s. 180-200.

³⁷⁰ O metodach statystycznych pisali m.in. Sambor, *Słowa i liczby...*; Pawłowski A., *Lingwistyka korpusowa – perspektywy i zagrożenia...*, dz. cyt., s. 23.

korpusowej i kwantytatywnej trzeba wymienić podstawowe: konkordancja³⁷¹, listy frekwencyjne³⁷², wyszukiwarka kolokacji³⁷³ oraz tzw. clusterowanie³⁷⁴. Zastosowanie metod badań korpusowych pozwala analizować wiele tekstów pod kątem występujących w nich jednostek leksykalnych, stylów, podobieństwa czy strategii dyskursywnych³⁷⁵.

Z kolei nadrzędnym zadaniem statystyki w językoznawstwie jest stawianie sobie uzasadnionych wniosków o poddanej analizie zbiorowości, nazywaną populacją, bazując na odpowiednio dobranej próbie (części zbiorowości).

Wykorzystanie statystyki w przetwarzaniu języka naturalnego służy odnalezieniu reguł rządzących badaną zbiorowością (tzw. prawidłowości statystyczne). Badania statystyczne wiążą się także z osiągnięciami teorii informacji, teorii prawdopodobieństwa oraz rozwiązaniami algebry liniowej do analizy języka. O badaniu języka naturalnego z wykorzystaniem badań statystycznych pisali Chris Manning i Hinrich Schulze³⁷⁶. Także o problemie matematycznego modelowania sekwencyjnych struktur tekstu pisał m.in. A. Pawłowski, który w swojej monografii *Metody kwantatywne...*³⁷⁷ wyjaśnił genezę sekwencyjnej analizy tekstu, uporządkował podstawowe pojęcia z nią związane, omówił modelowanie sekwencyjne i przedstawił wstępnie zweryfikowane hipotezy na temat sekwencyjnej struktury tekstu, poruszając podstawowe kwestie dotyczące prozodii tekstu, wersologii, metryki i filiacji tekstów.

Opracowanie kwantatywne wiąże się z operacjami przygotowującymi dane do rzetelnej analizy (np. usunięcie z tekstu wyrazów na liście słów mało znaczących)³⁷⁸. Dzięki temu:

(...) metody statystyczne stosowane w badaniach NLP w określonym zakresie pozwalają uzyskać wiarygodne i wartościowe wyniki analiz przy niskich kosztach operacyjnych³⁷⁹.

Do podstawowych prac poświęconych statystyce w językoznawstwie należą prace Jadwigi Sambor. Wymienić wypada choćby jej *Badania statystyczne nad słownictwem*³⁸⁰,

³⁷¹ Znaczenie i funkcje konkordancji omawia m.in. Lewandowska-Tomaszczyk w: *Podstawy językoznawstwa...*, dz. cyt., s. 37.

³⁷² O listach frekwencyjnych w badaniach korpusowych pisali m.in. Sambor, *Słowa liczby...*, s. 22, Rachwałowa M., *Słownictwo tekstów naukowych*, Wrocław 1984, s. 28., Pawłowski A., *Metodologiczne podstawy wykorzystania słowników frekwencyjnych w badaniu językowego obrazu świata*, w: *Przeszłość w językowym obrazie świata*, red. A. Pajdzińska, P. Krzyżanowski, Lublin 1999, s. 81 – 99.

³⁷³ O znaczeniu kolokacji w badaniu korpusów językowych pisali m.in. Lewandowska-Tomaszczyk w: *Podstawy językoznawstwa...*, s. 39.; Buczyński A., *Wybrane zastosowania programu „Kolokacje” do badań lingwistycznych*, w: *Korpusy w angielsko – polskim językoznawstwie kontrastywnym*, red. A. Duszak, E. Gajek, U. Okulska, Kraków 2006, s. 198-210.

³⁷⁴ O typie współwystępowania wyrazów innym niż kolokacje i związki frazeologiczne pisała m.in. Lewandowska-Tomaszczyk w: *Podstawy językoznawstwa...*, s. 154.

³⁷⁵ Zob. Pawlikowa A., *Zastosowanie metod językoznawstwa korpusowego...*, dz. cyt., s. 124.

³⁷⁶ Zob. Malak P., *Metody statystyczne w komputerowym przetwarzaniu języka naturalnego*, „Toruńskie Studia Bibliologiczne 2011, nr 1(6), s. 50.

³⁷⁷ Pawłowski A., *Metody kwantatywne w sekwencyjnej analizie tekstu*, Warszawa 2001.

³⁷⁸ Zob. tamże, s. 51.

³⁷⁹ Tamże.

³⁸⁰ Sambor J., *Badania statystyczne nad słownictwem (na materiale „Pana Tadeusza”)*, Wrocław 1969.

*Słowa i liczby*³⁸¹, współredagowaną *Statystykę dla językoznawców*³⁸², *O statystycznych prawach językowych*³⁸³ czy *Język polski w świetle statystyki*³⁸⁴.

Pierwsze wykorzystanie analiz statystycznych pojawiło się na gruncie tradycyjnej filologii. Badając *Biblię*, zauważono różnicę w strukturze statystycznej poszczególnych ksiąg, co tłumaczono różnicami stylistycznymi. Zazwyczaj badania te ukierunkowane były na charakteryzowanie podobieństw tekstów, które odnoszono do autorów, chronologii, odniesień do terytorium, w którym powstały. Potem wykorzystywano wyniki badań statystycznych w nauce języka ojczystego i języków obcych³⁸⁵.

Początkowo badania statystyczne opierały się na prostej arytmetyce i obliczeniach ręcznych, dzisiaj z racji unowocześnień technologii komputerowych możliwe jest relatywnie łatwe opracowanie korpusów tekstów³⁸⁶.

Trudności w badaniach statycznych w językoznawstwie wiążą się przede wszystkim z wyodrębnieniem jednostek poddawanych analizie. Sprawa wydaje się prostsza, gdy badaniu zostaną poddane litery, słowa w sensie graficznym, tj. od odstępu do odstępu, trudniejsza, gdy konieczne jest operowanie jednostkami, których wyodrębnienie jest dyskusyjne, szczególnie w morfologii czy składni³⁸⁷.

3.3. Semantyka – wybrane problemy

Semantyka to termin stosowany w nauce w kilku znaczeniach. Tradycyjnie definiowany jako nauka o znaczeniu i zmianach znaczeniowych wyrazów, współcześnie w językoznawstwie punkt ciężkości przesunął się z badania wyrazów na całe zdania.

Wychodzi się przy tym z założenia, że treści komunikujemy nie za pomocą wyrazów, lecz za pomocą zdań (wypowiedzi). Nawet jeśli użyjemy do tego celu pojedynczego wyrazu, to pełni on w takim wypadku funkcję wypowiedzenia: jest to wypowiedzenie składające się z jednego wyrazu, np. grzmi³⁸⁸.

Punktem wyjścia do rozważań o semantyce jest rozumienie przez jej przedstawicieli pojęcia *znaczenie*³⁸⁹. Poza tym problemy teoretyczno-metodologiczne semantycznego opisu wyrazów językowych wiążą się najczęściej z rozróżnianiem znaczenia leksykalnego a znaczenia tekstowego, wyznaczaniem granicy między polisemią a monosemią, określaniem typów znaczeń wariantowych, nazwaniem

³⁸¹ Taż, *Słowa i liczby. Zagadnienia językoznawstwa statystycznego*, Wrocław 1972.

³⁸²³⁸² O lingwistyce kwantatywnej jako analizie statycznej prawidłowości ilościowych w tekstach i w języku pisali także m.in. Mykowiecka A., *Inżynieria lingwistyczna. Komputerowe przetwarzanie tekstów w języku naturalnym*, Warszawa 2007; Pawłowski A., *Metody kwantatywne w sekwencyjnej analizie tekstu*, Warszawa 2001.

³⁸³ Hammerl R., Sambor J., *O statystycznych prawach językowych*, Warszawa 1993.

³⁸⁴ Sambor I., *Język polski w świetle statystyki*, w: *Współczesny język polski...*, dz. cyt., s. 503-526.

³⁸⁵ Zob. Saloni Z., *Statystyka językoznawcza*, w: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego...*, dz. cyt., s. 556.

³⁸⁶ Tamże, s. 557.

³⁸⁷ Tamże.

³⁸⁸ Polański K., *Semantyka*, w: *Encyklopedia języka polskiego*, Wrocław 1991, s. 303.

³⁸⁹ O pomijaniu prób określania istoty *znaczenia* przez semantyków pisze Grzegorzczkowska R., *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2010, s. 17-34.

problemów tzw. znaczeń konotacyjnych czy problemem zapisu znaczenia³⁹⁰. Przyglądając się rozwojowi opisywanej metodologii, R. Grzegorzczkova wśród teorii semantycznych wyróżnia następujące kierunki: badania semantyczne związane ze strukturalną teorią języka, badania semantyczne związane z generatywną teorią języka, semantyka składnikowa wywodząca się z teorii figur treści Hjelmsleva i koncepcji znaczników semantycznych Katza i Fodora, teorie semantyczne związane z modelem „Sens↔Tekst”, badania semantyczno-pragmatyczne związane z teorią aktów mowy Austina i kontynuatorów, semantyka kognitywna³⁹¹.

Émile Benveniste, oddzielając semiotykę od semantyki, przypisywał tej drugiej:

specyficzny tryb znaczeniowości wytwarzany przez wypowiedź. Problemy, które się tu pojawiają, wynikają z funkcji języka polegającej na wytwarzaniu komunikatów. Jednakże komunikatu nie można sprowadzić do następstwa jednostek możliwych do zidentyfikowania; dodawanie znaków nie wytwarza sensu, odwrotnie – to sens („zamierzony”) pojęty całościowo realizuje się i dzieli na poszczególne „znaki”, którymi są słowa³⁹².

Mając na uwadze, że każdy opis semantyczny odnosi się do w miarę ustabilizowanego znaczenia wyrazów, istotne jest także uwzględnienie wyznaczników tzw. semantyki dotekstowej³⁹³, która oprócz wartości łatwiej ujawnianych z tekstu, odnosi się także do interpretacji tekstów, w których dokonują się różne transformacje znaczeniowe słowa³⁹⁴. W wyniku tego możliwe jest odczytanie tzw. konotacji semantycznych, tworzących zbiór cech znaczeniowych, zależnych od uwarunkowań kulturowych, indywidualnych predyspozycji idiolektalnych, trudnych do jednoznacznego określenia, ale koniecznych do możliwie pełnej analizy badanych tekstów³⁹⁵.

Opis semantyczny słów, wliczający płynne konotacje tekstowe, rzadsze wykładniki językowe, uwzględniając doświadczenia użytkowników języka z innych dyscyplin wiedzy (np. z psychologii, antropologii, kulturoznawstwa), pozwala stworzyć zawarty w znaczeniach słów kulturowy obraz i współnoty, i poszczególnych jej przedstawicieli³⁹⁶.

Podstawą do konstruowania definicji znaczeniowych słów są zaproponowane przez Annę Wierzbicką tzw. definicje otwarte³⁹⁷: „znaczenie słowa można, najogólniej mówiąc, zdefiniować jako coś, co ludzie *myślą* lub *mają na myśli*, gdy danego słowa używają”³⁹⁸, a uzupełniona przez R. Tokarskiego o modalny składnik *mogą* „*mogą myśleć* lub *mogą mieć na myśli*”³⁹⁹.

³⁹⁰ Tamże, s. 46-68.

³⁹¹ R. Grzegorzczkova omawia szczegółowo i syntetycznie najważniejsze teorie semantyczne w: Tamże, s. 69-104.

³⁹² Benveniste É., *Semiologia języka*, tłum. K. Falicka, w: *Znak, styl, konwencja*, Warszawa 1977, s. 19.

³⁹³ Więcej o tzw. semantyce kontekstowej w: Bartmiński J., Tokarski R., *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?*, w: *O definicjach i definiowaniu*, red., J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993, s. 47-61.

³⁹⁴ Por. Tokarski R., *Czy semantyka jest dyscypliną autonomiczną?*, „Linguistica Copernicana” 2013, nr 2(10), s. 202.

³⁹⁵ Tamże.

³⁹⁶ Tamże, s. 205.

³⁹⁷ Wierzbicka A., *Język – umysł – kultura*, Warszawa 1999, s. 409.

³⁹⁸ Tamże.

³⁹⁹ Tokarski R., *Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej*, Lublin 2013, s. 220.

W badaniach semantycznych istnieje kilka zagrożeń. Nadmierne zastępowanie „systemocentryzmu”, zrodzonego w XX wieku, „kontekstomanią” obecną w językoznawstwie na początku XXI wieku⁴⁰⁰. Tendencja ta prowadzi do zatarcia granicy pomiędzy semantyką a pragmatyką. Dodatkowo rozmycie badań semantycznych jednostkowymi faktami językowymi może także doprowadzić do impasu wieloznaczności i stworzenia nieskończonego zbioru danych oraz prowadzić do zjawiska tzw. dyfuzji semantycznej⁴⁰¹, której istota wyraża się w rozluźnieniu semantycznym języka⁴⁰². W analizie korpusowej zebranego materiału z eksperymentu naturalnego dydaktycznego przyjąłem więc, że „wytyczanie granic nie oznacza ograniczenia horyzontów poznawczych, tylko może uczynić trudne możliwym do zrozumienia”⁴⁰³. Uwzględniając kontekst interpretacji powstałych zdarzeń komunikacyjnych, podstawą moich badań stał się tekst-wytwór pracy uczniowskiej.

3.4. Ilościowo-jakościowy charakter badań

W zastosowanym eksperymencie naturalnym dydaktycznym za celowe uznałem badania ilościowe-jakościowe. Przyjmuję stanowisko pluralistyczne⁴⁰⁴, co w praktyce oznacza, że w prowadzonych badaniach nie tylko koncentruję się na wykazaniu pomiaru interesującego mnie słownictwa, ale także opisuję i interpretuję je, uwzględniając kontekst, w którym zostało ono użyte. Mimo świadomości znaczących różnic pomiędzy badaniem jakościowym, ale ilościowym uznaję takie podejście za możliwie bliższe holistycznemu zbadaniu wypracowań uczniowskich, a ściślej ich warstwy leksykalnej. Dlatego też konieczne będzie łączenie tych dwóch podejść, choćby po to, by ukazać złożoność wypracowań powstałych w dyskursie szkolnym.

Podział na badania jakościowe i ilościowe wiąże się także z nieporozumieniem obecnym w psychologii i pedagogice od dawna i można go zarysować następującymi wyróżnikami: liczby i teksty, kontekst, kryzys reprezentacji, wiarygodność. Traktując ten podział za podstawowy, przyjmuje się, że jedno i drugie podejście badawcze jest sobie przeciwne. Z twierdzeniem tym nie zgadza się między innymi K. Konarzewski, który wykazał korzyści z łączenia podejścia ilościowego i jakościowego w prowadzonych badaniach:

Połączenie obu tradycji dokonuje się najczęściej na poziomie metod analizy danych. Oryginalne dane muszą być jakościowe, możliwe jest bowiem przejście od tekstu do liczby, ale nie odwrotnie. Kwantyfikacja danych umożliwia zastosowanie bezstronnych metod analizy statystycznej. Dzięki tej regularności – jeśli zostaną wykryte – są o wiele bardziej wiarygodne (...) niż wtedy, gdy o

⁴⁰⁰ Bogusławski A., *Semantyka, pragmatyka. Leksykografa głos demarkacyjny*, Warszawa 2008, s. 9.

⁴⁰¹ A. Kiklewicz definiuje dyfuzję semantyczną jako: „(...) niedookreślenie czy też niezdeterminowanie treści znaków różnego formatu [...], rozmyty charakter granic między znaczeniami i kategoriami znaczeniowymi w semantycznym systemie języka oraz w komunikacji językowej” (Kiklewicz A., *Dyfuzja semantyczna w systemie języka i w komunikacji językowej*, „Polonistyka” 2006, nr 12, s. 15).

⁴⁰² Szumska D., *Odnova czy od nowa...? Semantyka leksykalna w perspektywie tzw. zwrotu empirycznego w językoznawstwie XXI wieku*, „Lingusitica Copernicana” 2010 nr 1(3), s. 134.

⁴⁰³ Tamże, s. 137.

⁴⁰⁴ Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2003, s. 16.

nich zapewnia autor, dorzucając, by nie być gołosłownym kilka przykładów. Ujawniwszy regularność, badacz może wrócić do danych jakościowych, by zrozumieć, co ją wytwarza⁴⁰⁵.

Z uwagi więc na potrzebę holistycznego zbadania inności i obcości wśród szóstoklasistów zastosowałem badania jakościowo-ilościowe.

W proponowanym projekcie o charakterze językoznawczym⁴⁰⁶ badaniem została objęta jedna klasa szósta szkoły podstawowej funkcjonująca w aktualnej polityce oświatowej i realizująca wynikającą z niej podstawę programową.

Mam świadomość, że wnioski płynące z przebadania jednej klasy nie można uogólniać na inne obiekty, ale ta obawa może okazać się płonną z perspektywy językoznawczej, głównie dlatego, że w badaniach eksperymentalnych wykorzystano narzędzia inżynierii językowej, dzięki czemu korpus powstały w ramach przeprowadzonego eksperymentu wśród uczniów klasy szóstej został porównany z korpusem referencyjnym stworzonym według wytycznych zawartych w literaturze przedmiotu⁴⁰⁷. Dzięki jego zrównoważeniu⁴⁰⁸ leksykę obecną w wypracowaniach szóstoklasistów można porównać z „próbką” wszystkich wytworów danego języka. Ponadto przeprowadzone badania wzbogacają istniejący do tej pory sposób wyjaśniania złożonej rzeczywistości związanej z innością i obcością w szkole. Poza tym wnioski z przeprowadzonego eksperymentu dostarczają wiarygodnych hipotez do badań wyłącznie ilościowych oraz pozwalają przeprowadzić podobne i opracować dla nich narzędzia na większą skalę. Badania jakościowe pozwalają także uzupełnić wykryte zależności i regularności przy analizie ilościowej zgromadzonego materiału.

Aspekt ilościowy badam, wykorzystując założenia językoznawstwa komputerowego, którego częścią jest językoznawstwo korpusowe i statystyczne.

3.5. Cele eksperymentu, problemy badawcze i hipotezy

Celem badania jest opis bogacenia słownictwa uczniów wokół pojęć: Inny i Obcy na podstawie eksperymentu naturalnego dydaktycznego przeprowadzonego w klasie szóstej jednej z wrocławskich szkół podstawowych. Tak zarysowany cel łączy dwa aspekty badawcze: poznawczy i praktyczny. W toku eksperymentu możliwe stało się ustalenie, jak wprowadzone zmienne niezależne wpływają na bogacenie się słownictwa

⁴⁰⁵ Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s.37.

⁴⁰⁶ Poza językoznawczym charakterem badań, proponowany projekt obejmuje także dydaktykę. Jej przedmiot, rolę i zadania opisano m.in. w: Kupisiewicz Cz., *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010; Tenże, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2006; Tenże, *Dydaktyka*, Kraków 2012; Tenże, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000; Tenże, *Szkola w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*, Warszawa 2006; Tenże, *O reformach szkolnych*, Warszawa 1999. Tenże, *O wybitnych myślicielach, dydaktyce i szkole*, Sosnowiec 2010; Łobocki M., *Metody i techniki badań...*, dz. cyt., Kraków 2003; Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002; Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe...*, dz. cyt., Warszawa 2000; Pachociński R., *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999; Zaczyński Z., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995; Kupisiewicz Cz., *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010.

⁴⁰⁷ Hajnicz E., *Najbardziej znane korpusy tekstów. Opracowanie przeglądowe nr 1021*, Warszawa 2011, s. 5-10.

⁴⁰⁸ Zrównoważenie (ang. ballancing) oznacza przy tworzeniu korpusu referencyjnego dobór odpowiednich proporcji różnych typów tekstów. Por. McEnery T., *Corpus-Based Language Studies. An advanced resource book*, London-New York 2006, s. 21.

uczniów oraz dostarczają podstaw do formułowania sądów o sposobach mówienia o inności i obcości w dydaktyce języka polskiego.

Uściśleniem problemów poznawczo-praktycznych są cele szczegółowe. Analiza dokumentów (wypracowań) uzyskanych w wyniku przeprowadzonego eksperymentu obejmuje:

- rozumienie przez uczniów leksemów *inny* i *obcy*;
- scharakteryzowanie wskaźników bogacenia słownictwa po każdym etapie eksperymentu;
- ustalenie klas częstości leksemów w badanym korpusie;
- omówienie części mowy w badanych pracach uczniów;
- scharakteryzowanie pod kątem inności i obcości najczęstszych leksemów w badanym korpusie.

Istnieje powiązanie pomiędzy treścią analizowanych wypracowań a metodą wzbogacania słownictwa, co sprawia, że jednym z centralnych celów niniejszego projektu jest również określenie dydaktycznych konsekwencji przeprowadzonych badań.

Z kolei wobec problemów badawczych⁴⁰⁹, znawcy przedmiotu wysuwają kilka warunków właściwego ich sformułowania⁴¹⁰:

1. Sformułowane problemy precyzyjnie określają teren badawczych poszukiwań.
2. Sformułowane problemy zawierają wszystkie generalne zależności między zmiennymi.
3. Sformułowane problemy są rozstrzygalne empirycznie oraz stanowią wartość praktyczną.
4. Problemy badawcze podlegają także kilku kryteriom poprawności.
5. Właściwie określony problem badawczy cechuje się wyraźnym uściśleniem przedmiotu zainteresowań badacza.
6. Rozstrzygnięcie problemów badawczych służy przyniesieniu korzyści praktycznych i może posłużyć do ustalenia naukowo-poznawczych wniosków⁴¹¹.
7. Problemy badawcze odnoszą się do zmiennych i relacji między zmiennymi.

Pytania postawione są w postaci pytań dopełnienia i pytań rozstrzygnięcia. Pierwsze z nich umożliwiają znalezienie szczegółowej odpowiedzi, dzięki rozpoczynaniu ich m.in. od zaimków pytajnych lub przysłównych, jak: „po co”, „kto”, „dlaczego”, „gdzie”. Pytania rozstrzygnięcia natomiast dopuszczają przeważnie tylko dwie możliwości: „tak” lub „nie”, a niekiedy: „nie mam zdania”⁴¹².

Uwzględnić należy rozróżnienie na problemy naukowo i subiektywnie badawcze. Problemy naukowo-badawcze określają nieznanne zjawiska niepoznane dotąd uczonym, a problemy subiektywnie badawcze to nowe zdania tylko dla badających. Trudne jednak

⁴⁰⁹ W literaturze przedmiotu spotkać można wiele kwalifikacji problemów badawczych, szczególnie w psychologii i socjologii: Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1999, s. 220-225; S. Nowak, *Metodologia nauk społecznych*, Warszawa 1985, s. 41 i inne nowsze: Grzywacz A., Jabłoński M., Samochowiec J., *Problemy badawcze i błędy metodologiczne badań naukowych w psychiatrii - wybrane zagadnienia*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 2009, nr 18 (2), s. 163-168.

⁴¹⁰ Zob. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 24-25.

⁴¹¹ Tamże, s. 25.

⁴¹² Zob. Łobocki M., *Metody i techniki badań...* dz. cyt., s. 23.

jest wyraźne rozróżnienie pomiędzy tymi problemami, ponieważ badacz, podejmując się określonego problemu, nie ma bezwzględnej pewności, czy zajmuje się problemami naukowo-badawczymi czy też subiektywnie badawczymi⁴¹³.

Poza tym sformułowane problemy dotyczyć powinny właściwości zmiennych typowych dla charakteryzowanych zjawisk i przedmiotów. Mieczysław Łobocki postuluje, iż w badaniach pedagogicznych: „należałoby świadomie preferować raczej problemy badawcze w formie pytań o relacje między zmiennymi niż te dotyczące tylko właściwości określanych zmiennych”⁴¹⁴.

Zarysowane powyżej uwagi metodologiczne pozwoliły sformułować następujące pytanie badawcze: Jak przebiega bogacenie słownictwa o Innych i Obcych w klasie szóstej Szkoły Podstawowej nr XYZ w ramach eksperymentu naturalnego dydaktycznego?

Uwzględnienie interdyscyplinarnego charakteru badań (językoznawstwo, dydaktyka języka) umożliwi sformułowanie pytań badawczych najpierw w odniesieniu do analizowanych dokumentów, a następnie do lekcji o Innych i Obcych.

Uściśleniem głównego problemu badawczego są problemy szczegółowe. W odniesieniu do wypracowań brzmią one następująco:

- Jaka jest frekwencja leksemów inny i obcy po każdym etapie badania?
- Jakie znaczenie przyjmują leksemy inny i obcy w badanych pracach?
- czym informuje kontekst leksemów inny i obcy?
- Jaka jest prozodia semantyczna leksemów inny i obcy?
- czym informują wskaźniki bogacenia słownictwa po każdym etapie eksperymentu?
- Co w badanym korpusie stanowi słownictwo najczęstsze i częste, a co rzadkie i najrzadsze?
- Jak kształtuje się dystrybucja części mowy w pracach uczniowskich?
- Jaki jest udział części mowy w wypracowaniach uczniowskich?
- Jaki jest kształt morfologiczny części mowy w wypracowaniach uczniowskich?
- O czym informują najczęstsze leksemy w wypracowaniach o Innych i Obcych?

Wokół pojęcia hipotezy⁴¹⁵ istnieje również wiele nieporozumień. Jedni badacze unikają jej stosowania, inni natomiast twierdzą, że bez sformułowania hipotezy nie ma

⁴¹³ Tamże, s. 22.

⁴¹⁴ Tamże, s. 23.

⁴¹⁵ W literaturze metodologicznej kwestia hipotez jest punktem spornym między badaczami. Szczególnie w naukach społecznych, psychologicznych i pedagogicznych hipotezy pełnią zasadniczą funkcję (nie są jednak konieczne w językoznawstwie korpusowym). Hipotezy są ściśle związane z problemami badawczymi. Są wstępnymi odpowiedziami na sformułowane uprzednio problemy badawcze. Formułuje je się w postaci twierdzeń, a nie jak w przypadku problemów badawczych – pytań. Jako świadomie przyjęte przypuszczenia wymagają od badacza potwierdzenia lub odrzucenia w toku badania. Nie ograniczają jednak wyników badania, ponieważ nie przesądzają o nich. Według Mieczysława Łobockiego hipoteza robocza: „ukazuje często zachodzące relacje między badanymi zmiennymi, a niekiedy także określa ich właściwości. Najogólniej można powiedzieć, że jest ona spodziewanym przez badacza wynikiem zaplanowanych badań” (Łobocki M., *Metody i techniki badań...*, dz. cyt., s. 26). Z rozumieniem tym polemizuje K. Konarzewski, który widzi konieczność innego zdefiniowania hipotez. Należy ją: „lepiej osądzić (...) w planie badania. Hipoteza to nie domysł lub przypuszczenie badacza, lecz wniosek logiczny z teorii, który odnosi się do dającego się zaobserwować stanu rzeczy. Gdy nie ma teorii, nie ma i hipotezy. Rolą zaś hipotezy nie jest bynajmniej ukierunkowywanie procesu myślenia, lecz umożliwić weryfikacji

badania naukowego, przyjmując, że składa się ono z trzech kroków: wykrycia i sformułowania problemu, wysunięcia hipotetycznego rozwiązania problemu oraz sprawdzenia hipotezy⁴¹⁶.

W związku z przyjętą w niniejszej pracy metodologią *corpus driven analysis*⁴¹⁷ rezygnuję z postawienia hipotez, a zadając pytania badawcze ukierunkowuję analizę wyników. Formułując pytania badawcze, odnoszę się do aktualnej wiedzy z literatury przedmiotu związanej z bogaceniem słownictwa oraz badaniami korpusowymi. Interdyscyplinarny charakter zagadnienia Innego i Obcego każe szukać odpowiedzi w paradygmacie językoznawstwa semantycznego, jak i w metodach językoznawstwa korpusowego i ściśle związanego z nim językoznawstwa statystycznego. Natomiast grupa badawcza zobowiązuje mnie również do odnoszenia się do aktualnych badań z dydaktyki języka, jak i bieżącej polityki oświatowej.

3.6. Eksperyment dydaktyczny naturalny

Centralną metodą służącą do bogacenia słownictwa uczniów wokół inności i obcości stał się eksperyment naturalny dydaktyczny.

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele definicji eksperymentu cechujących się różnym stopniem precyzji, podkreślaniem różnych cech modelu eksperymentowania, pominięciem lub wyeksponowaniem istotnych czy też mniej istotnych cech badawczych⁴¹⁸. Spośród wielu dyscyplin naukowych traktujących eksperyment jako wartościową metodę badawczą najbliższą nauczaniu języka polskiego w szkole jest definicja Czesława Kupisiewicza, według którego eksperyment:

polega (...) na wywołaniu lub zmianie przebiegu zjawisk i procesów dydaktycznych przez wprowadzenie do nich jakiegoś nowego czynnika i obserwowaniu powstałych pod jego wpływem skutków. Ten nowy czynnik stanowi w badaniu zmienną niezależną, a spowodowane przezeń

teorii”⁴¹⁶ Konarzewski, *Jak uprawiać badania...*, dz.cyt., s. 43). Dodaje, że błędnie sformułowane hipoteza jest niesprawdzalna i niefalsyfikowalna. Pierwszy błąd pojawia się wtedy, gdy prowadzone badanie nie jest w stanie potwierdzić hipotezy, a drugi, gdy nie istnieje wynik, który mógłby ją obalić. Bywa jednak i tak, że nie zawsze wydaje się konieczna w badaniach dotyczących właściwości badanych zmiennych. Czasem bywa niepożądana, ponieważ bez jej zastosowania można uniknąć wywierania wpływu na efekty przeprowadzonych badań na temat właściwości zmiennych (Zob. tamże, s. 26). Zastosowanie metodologii jakościowych czasem pozwala nie formułować hipotezy, ponieważ prowadzący badania przygląda się zmiennym i stale modyfikuje swoje działania i na każdym etapie procesu badawczego zadaje nowe pytania uwzględniające uzyskiwaną aktualną wiedzę.

⁴¹⁶ Zob. Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe...*, dz. cyt., s. 42.

⁴¹⁷ Szerzej zarówno o językoznawstwie korpusowym, jak i metodach badania korpusów w rozdziale 3.

⁴¹⁸ O eksperymencie pisali m.in. Campbell D.T., Stanley J.C., *Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching*, w: *Handbook of research on teaching*, red. N.L. Gage, Chicago 1967; Kerlinger F.N., *Foundations of behavioral research*, Nowy York 1986; Ferguson G.A., Takane Y., *Statistical analysis in psychology and education*, Nowy York 1989, s. 293, dostępny www:

<https://www.sfu.ca/~palys/Campbell&Stanley-1959-Exptl&QuasiExptlDesignsForResearch.pdf>,

30.01.2017; Collin R., *Experiment, design and statistics in psychology*, Harmondsworth 1991; Maszke A. W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004; Guzik M., *Podstawy metodologiczne prac promocyjnych (nauki społeczno-pedagogiczne)*, Warszawa 2005; Gnitecki J., *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych = Introduction to methods of research in educational sciences*, Poznań 2006; Goriszowski W., *Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych*, Warszawa 2006.

zmiany są zmiennymi zależnymi. Można zatem powiedzieć ogólnie, że istotą eksperymentu jest możliwość manipulowania zmienną (lub zmiennymi) niezależną (niezależnymi), kontrolowania zmian powstałych wskutek tego manipulowania, a także dobru osób do grup objętych badaniami⁴¹⁹.

Przyjmując powyższą definicję za obowiązującą w moich badaniach, warto uwypuklić zauważone przez J. Brzezińskiego trzy warunki, które są konieczne do właściwie przeprowadzonego eksperymentu: manipulacja co najmniej jedną zmienną niezależną, kontrolowanie pozostałych zmiennych, dokonywanie pomiaru zmienności zmiennej zależnej, wywołanych celowym oddziaływaniem na nie przez badacza⁴²⁰.

W opisywanym projekcie o inności i obcości w szkole podstawowej zastosowano eksperyment naturalny. Różni się on od laboratoryjnego tym, że realizowany nie jest w sztucznych warunkach, ale w typowych okolicznościach dla badanych.

Eksperyment należy do jednej z najwartościowszych metod badawczych, którymi dysponuje dydaktyka ogólna. Służy do wywołania określonych zjawisk i procesów (w eksperymencie laboratoryjnym nie ma tego zjawiska w eksperymencie naturalnym czy obserwacji). Jednak na badaczu ciąży ogromna odpowiedzialność za to, jakie działania wprowadza do procesu edukacyjnego realizowanego w ramach każdego eksperymentu dydaktycznego⁴²¹.

Zastosowana w dysertacji metoda zbadania bogactwa słownictwa uczniów nie jest wolna także od ograniczeń:

zapewnia on wprawdzie dobre poznanie rzeczywistości względnie stabilnej, w której badane procesy przebiegają wciąż jednakowo i mogą być w tej samej postaci dowolnie powtarzane, ale nie można za jego pomocą badać równie skutecznie rzeczywistości zmiennej, podlegającej ustawicznemu, a przy tym niepowtarzalnym przekształceniom. A z taką rzeczywistością spotykamy się nieraz w pracy dydaktyczno-wychowawczej⁴²².

Eksperyment obwarowany jest licznymi wymogami gwarantującymi jego naukowość. Warto jednakże podkreślić fakt, że inaczej traktuje się dojrzałość danego badania empirycznego w psychologii, pedagogice⁴²³, a jeszcze inaczej w językoznawstwie. W psychologii rozróżnia się jednak badanie eksperymentalne od quasi-eksperymentalnego⁴²⁴.

⁴¹⁹ Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna...*, dz. cyt., s. 37.

⁴²⁰ Zob. Brzeziński J., *Metodologia badań...*, dz. cyt., s. 290.

⁴²¹ Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna ...*, dz. cyt., s. 37.

⁴²² Tamże, s. 38.

⁴²³ O metodach eksperymentalnych w psychologii i pedagogice pisali m.in.: Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1995. Lindzey G., Aronson E., *The handbook of social psychology*, Addison-Wesley 1968-1969; Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1995; Brzeziński J., *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 2000, Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2011.

⁴²⁴ J. Brzeziński w odniesieniu do psychologii, że „aby postępowanie badawcze mogło być uznane za eksperymentalne, niezbędne jest porównanie osób poddanych jakimś oddziaływaniom z osobami, które takim oddziaływaniom nie zostały poddane” (Brzeziński J., *Metodologia badań...*, dz. cyt., Warszawa 1999, s. 290). W językoznawstwie eksperymentem dydaktycznym zajmowała się M. Dudzik. Znane są eksperymenty o charakterze wyłączenia językoznawczym: Nowak T., *Transformacje morfo syntaktyczne w badaniach eksperymentalnych, czyli lingwistyka między matematyką a psychologią*; Mazurkiewicz-Sokołowska J., *Transformacja i strategie wiązania w lingwistycznych badaniach eksperymentalnych*, Kraków 2006; Nowak T., *Modele lingwistyczne – ile, jakie i dla kogo?*, w: *Maiuscula linguistica. Studia in*

Sprawdzenie bogacenia słownictwa u szóstoklasistów metodą eksperymentu naturalnego powodowane było kilkoma przyczynami. Służyło sprawdzeniu zmian długofalowych, jakim był wzrost ilościowy i jakościowy leksyki uczniowskiej w wyniku ćwiczeń wzbogacających słownictwo o Innych i Obcych. Następnie naturalne warunki eksperymentu w szkole podstawowej pomogły ocenić, czy zastosowane metody dydaktyczne służą realnemu wzbogaceniu słownictwa uczniów.

Eksperymenty naturalne przeprowadzane w szkole mają też ograniczenia. Nie jest możliwe stworzenie grup porównawczych, głównie dlatego, że dyrektor szkoły nie zezwoliłby na podział klas na nowe oddziały. Poza tym jeśli poinformowanoby uczniów o celu badania, to zdarzyć by się mogło, że uczniowie z grupy kontrolnej chcieliby wziąć udział w grupie eksperymentalnej i odwrotnie. Stąd decyzja o pracy w grupie naturalnej. Stanowiła ją jedna klasa szósta szkoły podstawowej, w której na co dzień byłem nauczycielem języka polskiego⁴²⁵. Realizując podstawę programową przewidzianą do II etapu edukacyjnego, korzystałem jednocześnie z podręczników *Między nami*⁴²⁶. Istotnym też czynnikiem utrudniającym skuteczność metody eksperymentu naturalnego dydaktycznego jest niedostateczna zewnętrzna trafność badania. Przejawia się ona na przykład tym, że trudno porównywać tradycję szkoły, w której przeprowadziłem badania z innymi szkołami, u których tradycja jest odmienna. Poza tym „trafność eksperymentu można oszacować tylko na podstawie powtarzania eksperymentu: z udziałem różnych badanych, różnych eksperymentatorów, różnie zrealizowanych oddziaływań i różnie mierzonych skutków”⁴²⁷.

Uzyskałem zgodę na przeprowadzenie badań wyłącznie w jednej klasie, co rodzi pewne ograniczenia, których jestem świadomy: trudno jednoznacznie stwierdzić, w jakim stopniu wynik zależy od składu klasy czy moich kwalifikacji, przypadkowych zdarzeń z życia szkoły czy też choroby uczniów. Jednak z perspektywy językoznawczej nie stanowi to przeszkody, ponieważ zastosowana w badaniu metoda pozwoliła dostarczyć ponad 250 wypracowań, na podstawie których możliwe jest przebadanie zarówno ogólnego słownictwa uczniów, jak i związanego z innością i obcością. Obowiązującym w opisywanym eksperymencie schematem jest więc P1 – X – P2⁴²⁸.

Warunkiem przeprowadzenia eksperymentu jest określenie zmiennych, które służą weryfikacji założonych celów badań. Istotą tej metody jest przypatrzenie się zależnościom między jednym lub wieloma czynnikami oddziaływań (zmiennie niezależne), a określonymi ich konsekwencjami (zmiennie zależne)⁴²⁹. Zmienne

honorem Professori Matthia Grochowski sextuagesimo quinto dedicata, red. A. Moroz, P. Sobotka M. Żabowska, Warszawa 2014, s. 339–354.

⁴²⁵ Por. Konarzewski K., *Jak uprawiać badania...*, dz. cyt., s. 62-63.

⁴²⁶ Łuczak A., Murdzek A., *Między nami. Język polski*, Gdańsk 2014.

⁴²⁷ Konarzewski K., *Jak uprawiać badania...*, dz. cyt., s. 53.

⁴²⁸ Por. tamże, s. 62-63.

⁴²⁹ Zob. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 106. Zmienne stanowią przedmiot rozważań wielu badaczy. Na przykład J. Brzeziński wymienia zmienne: ilościowe i jakościowe; zmienne dychotomiczne, trychotomiczne, politomiczne; zmienne ciągłe, dyskretne; nominalne, porządkowe, przedziałowe, ilorazowe (Brzeziński J., *Metodologia badań...*, dz. cyt., s. 31-33). K. Konarzewski nie widzi potrzeby komplikowania przejrzystego podziału zmiennych na zależne i niezależne. Inne podziały uznaje za błędne, ponieważ konstruowanie ich ma coś z budowania modelu. „Jeśli jednak nie ma teorii uczenia się

niezależne w przypadku sygnalizowanego eksperymentu stanowiły (por. rozdz. 5): ćwiczenia słownikowe ogólne; ćwiczenia słownikowe o Innych i Obcych; lekcje o Innych i Obcych (w zakresie języka, literatury i kultury). Zmienne zależne natomiast to wypracowania uczniowskie o Innych i Obcych.

Podjmując się badań eksperymentalnych w klasie szóstej szkoły podstawowej zachowałem wyznaczone w literaturze przedmiotu etyczne aspekty badań. Pozwolił mi na to przede wszystkim charakter zaproponowanego eksperymentu. Bogacenie słownictwa uczniów wokół Innego i Obcego odbywało się w ramach realizacji podstawy programowej przewidzianej w klasach 4-6 i stało się, jak w przypadku innych tematów zaproponowanych w podręczniku lub w autorskich lekcjach, kolejnym działem tematycznym, wokół którego budowałem przebieg lekcji, doбираłem teksty literackie i stosowałem ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne. Od dyrekcji szkoły uzyskałem stosowne pisemne pozwolenie na przeprowadzenie badań w opisywanym przeze mnie oddziale. Poza tym żadne uzyskane informacje nie zostały użyte przeciwko uczniom. Ich dobro było nadrzędne w czasie badań. Z racji charakteru eksperymentu (a także jednej grupy) nie było uczniów, którym podnosiłem poziom nauczania, a innym świadomie go obniżałem. W doniesieniach naukowych nazwy własne zostały zmienione, a numery uczniów z dziennika losowo pozmieniane. W czasie procesu nauczania-uczenia się o Innych i Obcych doбираłem teksty, kierując się zarówno codzienną praktyką nauczycielską w tej klasie, jak i psychologią rozwoju uczniów w wieku dwunastu i trzynastu lat. Mimo truistycznego brzmienia tej deklaracji, uważam, że wartym podkreślenia jest również fakt, że moich uczniów traktuję podmiotowo. Moje relacje z klasą były naturalne, jak przy każdej innej lekcji. Nie przekazywałem im błędnych informacji, a w mówieniu o Innych i Obcych kierowałem się koniecznością dostarczenia współczesnym uczniom (mojej klasie) odpowiedniego słownictwa do dyskusji o nich⁴³⁰.

w szkole, która mówiłaby coś o związkach między zjawiskami wewnętrznymi i zewnętrznymi, taki model jest najzupełniej arbitralny, a zatem bezwartościowy". (Konarzewski K., *Jak uprawiać badania...*, dz. cyt., s.41).

⁴²⁹ Por. tamże, s. 62-63.

⁴²⁹ Tamże, s. 53.

⁴²⁹ Por. tamże, s. 63.

⁴³⁰ Opis etycznych aspektów przeprowadzonych badań tworzyłem, wykorzystując uwagi K. Konarzewskiego (Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe...*, dz. cyt., s. 22) oraz M. Łobockiego (Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 123-124). Innymi badaczami opisującymi etyczność eksperymentalnych badań w psychologii i pedagogice są: Sułek A., *Eksperyment w badaniach społecznych*, 1979, s. 220 i in.; Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1995, s. 509 i in.;

3.7. Opis technik i narzędzi badawczych

3.7.1. Analiza dokumentów

Analiza dokumentów⁴³¹ stanowi jedną z podstawowych metod badawczych w dydaktyce i może obejmować programy nauczania, podręczniki szkolne, dzienniki lekcyjne (tradycyjne i elektroniczne), protokoły z zebrań rady pedagogicznej, dokumentacja lekarska czy psychologiczna. Istotą badania dokumentów jest przede wszystkim analiza treści, z której badacz może uzyskać informację o sądach na interesujący go temat, treściach kształcenia obecnych w podręcznikach, typowych cech środowiska uczniów, stanu psychicznego ucznia, bogactwa lub ubóstwa leksykalnego uczniów⁴³².

W swojej pracy uznaję, że analizie poddaje się te dokumenty, które „mogą stanowić źródło informacji, na podstawie której można wydawać uzasadnione sądy o przedmiotach, ludziach i procesach”⁴³³. Przyjmując to założenie, do językoznawczej analizy leksyki uczniowskiej posłużyły dostarczone w wyniku eksperymentu wypracowania.

3.7.2. Wypracowania szkolne

W metodologii badawczej przyjmuje się, że wypracowania należą do wytworów (dokumentów). W tym sensie:

wytwory te powstają bądź to z inicjatywy ich wykonawców, bądź w wyniku specjalnych zaleceń osoby inicjującej i przeprowadzającej badania. Dokumenty takie stanowią z reguły pewien bardziej lub mniej ukończony produkt konkretnych działań dzieci, młodzieży czy dorosłych. Toteż głównym przedmiotem analizy dokumentów bywa nie tyle przebieg działań, w wyniku których powstaje określony wytwór, ile sam produkt jako końcowy rezultat wykonanych działań⁴³⁴.

W nauczaniu języka polskiego wypracowania odgrywają zasadniczą rolę⁴³⁵. Dla M. Nagajowej wypracowanie szkolne to „każda pisemna forma dłuższej wypowiedzi.

⁴³¹ W literaturze metodologicznej spotkać można również określenie analiza treści. Niektórzy badacze traktują te pojęcia zamiennie (Por. Zaręba E., *Analiza treści w badaniach pedagogicznych*, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr5-6, s. 43), a dla niektórych analiza treści jest jedynie techniką badania dokumentów (Szczepaniak K., *Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne*, „Folia Socjologiczne” 2012, nr 42), a dla jeszcze innych jest czymś zupełnie innym. W swojej pracy przyjmuję stanowisko M. Łobockiego, traktujące analizę dokumentów i analizę treści jako „z grubsza rzecz biorąc nie różni się istotnie od analizy dokumentów” (Łobocki M., *Metody i techniki...*, dz. cyt., s. 212).

⁴³² Por. Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna ...*, dz. cyt., s. 40.

⁴³³ Zaczyński Z., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995, s. 158.

⁴³⁴ Łobocki M., *Metody i techniki...*, dz. cyt., s. 212.

⁴³⁵ O charakterze wypracowań uczniowskich pisali m.in. Saloni Z., *O kształceniu umiejętności pisanie na wyższym poziomie nauki szkolnej*, Warszawa 1979, s. 142-153; Saloni Z., *Jak pisać wypracowania. Poradnik dla uczniów*, Warszawa 1988; nowsze: Olszowska G., Garszka T., *Napisz na szóstkę. Rzecz o sztuce pisania prac literackich: opowiadań, charakterystyk, rozprawek, a także artykułów, reportaży, esejów i innych atrakcyjnych form*, Kraków 1998; Kowal J., *O sztuce pisania wypracowań*, Kielce 1994; Jagodzińska J., *Czy wypracowanie szkolne jest tekstem sztucznym?*, „Język Polski w Szkole” 1997, nr 1, s. 68-72/1997; Kuziak M., Rzepczyński S., *Jak pisać*, Bielsko Biala 2001; Kowalikowa J., *Notatka*

Dzieli się na: a) wypracowania domowe, pisane jako praca domowa zadana na lekcji; b) wypracowania klasowe pisane w klasie⁴³⁶.

Poza tym H. Wiśniewska, opisując specyfikę wypracowań uczniowskich, dodaje:

Jak widzimy, niektóre z tych form [opowiadanie, opis, charakterystyka, rozprawka, sprawozdanie, streszczenie] to twory "sztuczne", czysto szkolne, bo ćwiczeniowe (np. opisy, charakterystyki postaci), ale niektóre przygotowują do pisania tekstów naukowych (np. rozprawki), publicystycznych (np. reportaże) i paraliterackich (np. opowiadania)⁴³⁷.

W dydaktyce polonistycznej wypracowania są efektem działań dydaktycznych, na które składają się: zdobywanie wiedzy, utrwalanie i doskonalenie umiejętności. Służą także diagnozowaniu i ocenianiu osiągnięć edukacyjnych. Wypracowania są więc konsekwencją uczestniczenia ucznia w dyskursie szkolnym⁴³⁸, w którym to prace mogą powstawać ze szczerych i ambitnych intencji młodych autorów, jak i aktem pisania, mogącym wynikać z przymusu i obowiązku⁴³⁹. Większa część poddanych analizie opowiadań pisana była przez uczniów w domu, część - w szkole. Istnieje oczywiście podejrzenie, że zadanie domowe niektórych uczniów było czymś inspirowane bądź też ktoś po prostu pomógł w jego wykonaniu. Jednak chcę podkreślić fakt, że wypracowania w tej klasie zazwyczaj cechował wysoki poziom kompetencji tekstotwórczej⁴⁴⁰.

Wychodząc z założenia, że koniecznym warunkiem trafnej i gruntowej analizy wypracowań jest ich wiarygodność, uwzględniłem, by znany był czas ich powstawania i miejsce, by ich treść wpisywała się w badany przeze mnie problem. Poza tym, zlecone uczniom formy wypracowań wynikały z realizacji II etapu kształcenia języka polskiego⁴⁴¹, spełniając tym samym kryterium zaufania pod względem formalnym. Wypracowania

uczniowska jako tekst edukacyjny, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10), s. 137-148; Mazur K., Kopeć U., *O tytułach opowiadań uczniowskich*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2014, nr 23, s. 133-140; Cichocki E., *Uchodźcy w opowiadaniach uczniowskich*, „Kształcenie Językowe” 2017, nr 15(25), s. 121-133.

⁴³⁶ Nagajowa M., *ABC metodyki...*, s. 253

⁴³⁷ Wiśniewska H., *Łatwa i trudna kompozycja wypracowań uczniowskich*, w: *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka*, red. M. Karwatowska, L. Tymiak, Lublin 2016, s. 260.

⁴³⁸ O dyskursach edukacyjnym i szkolnym pisali m.in. Labocha J., *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, w: *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996; Skudrzykowa A., Warchała J., *Dyskurs edukacyjny a kompetencja interakcyjna*, w: „Studia pragmalingwistyczne” 2002, nr 3; Nocoń J., *Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego*, w: *Odmiany stylowe polszczyzny dawniej i dziś*, red. U. Sokólska, Białystok 2011, s. 187-200, Nocoń J., *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole 2009.

⁴³⁹ Por. Nowak E., *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2014, s. 39-40.

⁴⁴⁰ Wniosek ten formułuję jako nauczyciel polonista pracujący w eksperymentalnej klasie w latach 2013-2016. Słyszane chwilami zarzuty wobec sztuczności wypracowań uczniowskich, skupiające się wokół niespełnienia przez nich podstawowej funkcji, jaką jest informowanie, można odeprzeć głosami broniącymi ich wartości. Joanna Jagodzińska odszukuje w wypracowaniach wykładniki funkcji impresyjnej, ekspresyjnej i perswazyjnej. Według niej sztuczność wypracowań można uczynić zarzutem głównie wobec nauczycieli, od których zależy, czy uczniowie poznają jedynie schematy, czy też nauczą się je twórczo zmieniać (Jagodzińska J., *Czy wypracowanie szkolne jest tekstem sztucznym?*, dz. cyt., s. 68-72.

⁴⁴¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 2012, poz. 977.

uczniowskie były również oryginalne, wytworzone samodzielnie, w niektórych przypadkach również na zajęciach informatyki przepisywane w aplikacji *Classroom*, którą badana klasa regularnie przez trzy lata wykorzystywała w toku zajęć języka polskiego (szczególnie przy metodzie projektów)⁴⁴².

Badaniu wypracowań przypisuje się wiodącą rolę w przeprowadzanych postępowaniach naukowych, szczególnie wtedy, gdy przedmiotem analizy stają się opinie młodzieży na różnorodne tematy. Na ich podstawie można uzyskać cenne informacje o postrzeganiu przez nich interesujących z perspektywy badacza zagadnieniach, postawach, przekonaniach, marzeniach, wyobrażeniach, dążeniach czy potrzebach⁴⁴³.

Uwzględniając krytyczne uwagi niektórych badaczy wobec analizowania wypracowań, starałem się zapewnić takie warunki pracy na lekcji, by prace szóstoklasistów nie wpisywały się w moje oczekiwania. Często podkreślałem w trakcie eksperymentu, by uczniowie w pisanych przez siebie tekstach uwzględniali faktyczne doświadczenia, przeżycia i wyobrażenia. Oczywiście ostateczny kształt wypracowania uzależniony jest także od zdolności literackich piszących. Warto podkreślić, że wykorzystane w eksperymencie formy wypowiedzi uczniowie poznawali i niejednokrotnie ćwiczili na lekcjach języka polskiego, co wynikało z realizowania *Podstawy programowej*⁴⁴⁴.

Analizowany korpus stanowi zbiór wypracowań uczniów klasy szóstej na temat Innego i Obcego. Zakładam, że całość zgromadzonego w nim słownictwa odnosi się do tych dwóch zasadniczych pojęć, co wynika z charakteru przeprowadzonych badań (tematyka lekcji, ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne o Innych i Obcych, zlecane tematy wypracowań).

3.7.3. Narzędzia lingwistyczne wykorzystane w badaniu wypracowań

Narzędzia lingwistyczne - wstęp

Oprócz klasycznych w dydaktyce metod badania dokumentów, typowych dla analizy historycznej i literackiej⁴⁴⁵, dzisiejsze językoznawstwo dostarcza nowoczesnych narzędzi umożliwiających gruntowe przebadanie korpusów powstałych w wyniku postępowania badawczego. W tradycyjnym rozumieniu w analizie dokumentów zasadnicze jest własne wyczucie i intuicja badacza, co skutkuje wysokim stopniem subiektywizmu. Jednak ta metoda jakościowa połączona z narzędziami lingwistycznymi

⁴⁴² Odnoszę się do kryteriów autentyczności dokumentów zaproponowanych przez J. Topolskiego (Por. Topolski J., *Metodologia historii*, Warszawa 1984, s. 359). Biorę również pod uwagę wybrane zalecenia: Juszczak S., *Niejednorodność i złożoność metodologiczna pedagogiki a potencjalne błędy popełniane przez badacza*, w: *Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją: jak sobie z nimi radzić*, Katowice 2017, s. 56-79; Nowakowska M., *Źródła informacji ich istotność w pedagogice*, „Zeszyty Naukowe” 2010, nr 1, s. 67-77; Skrzyniarz R., *Dokumenty źródłem analiz i badań biograficznych w pedagogice*, w: „Biografistyka Pedagogiczna” 2018, nr 3(1), s. 273-289.

⁴⁴³ Zob. Łobocki M., *Metody i techniki...*, dz. cyt., s. 227.

⁴⁴⁴ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 2012, poz. 977.

⁴⁴⁵ Zaczyński W.P., *Praca badawcza nauczyciela...*, dz. cyt., s. 166.

pozwała odejść badaczowi od swobodnego opisu i interpretacji analizowanych prac. Poza tym ich zastosowanie pozwala na zweryfikowanie wyników przez innych badaczy. Inżynieria językoznawcza wymusza także jednoznaczne określenie korpusu badawczego oraz nazwanie problemów badawczych⁴⁴⁶. Stąd w swoich badaniach wykorzystuję zarówno tradycyjną analizę dokumentów, jak i narzędzia lingwistyki komputerowej.

Zastosowanie metod językoznawstwa statystycznego i korpusowego nie jest wykorzystywane w badaniach z dydaktyki języka. Zasadne więc wydaje się omówienie wybranego narzędzia służącego do badań nad analizowanym w przedstawionym projekcie korpusie, dlatego też pokrótce scharakteryzuję konsorcjum naukowe CLARIN i opiszę stworzone przez nie narzędzie do analizy korpusów – *Kontext*. Wykorzystane przeze mnie kryteria, służące do wskazania szans i trudności badawczych przy pracy z *Kontextem*, wyjaśnię wzorując się na publikacji Patrycji Pałki i Agaty Kwaśnickiej-Janowicz⁴⁴⁷.

Opis konsorcjum naukowego CLARIN-PL

Narzędzie *Kontext* powstało w ramach działalności polskiego konsorcjum naukowego CLARIN-PL. Skład naukowy tego konsorcjum stanowią: Politechnika Wrocławska, Polsko-Japońska Szkoła Technik Komputerowych, Instytut Podstaw Informatyki PAN, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Wrocławski i Instytut Sławistyki PAN.

Zakres działań CLARIN-PL pozwala wykorzystywać opracowane już zbiory archiwów cyfrowych i korpusów. Korzystając z sieci CLARIN, możliwe jest także tworzenie, przechowywanie i udostępnianie nowych zasobów. Użytkownicy mogą także pracować na „surowych” tekstach publikowanych w Internecie, w postaci informacji prasowych, artykułów, dokumentów itp. Według pomysłodawców CLARIN ma „zrozumieć” analizowane teksty i przez odpowiednie funkcje pomóc użytkownikom odnaleźć interesujące ich wyniki⁴⁴⁸.

Witryna CLARIN-PL dzieli dostępne dla użytkowników materiały na: zasoby, narzędzia i aplikacje, narzędzia do wydobywania informacji z tekstu, narzędzia do przetwarzania języka angielskiego i narzędzia do przetwarzania języka niemieckiego.

Obecnie w ramach sieci CLARIN-PL udostępnia się następujące zasoby⁴⁴⁹: ChronoPress – wersja testowa Chronologicznego Korpusu Polskich Tekstów Prasowych (1945-1954); Paralela – wyszukiwarka polsko-angielskich anotowanych korpusów równoległych; Słowo dnia – lista słów o wyższej frekwencji w dyskursie medialnym; Słowosieć – wielka sieć wyrazów i baza danych leksykalno-semantycznych; Spokes – darmowa aplikacja do przeglądania zasobów polskiego wordnetu – Słowosieci; Walenty – słownik walencyjny języka polskiego.

⁴⁴⁶ Por. tamże, s. 221-226.

⁴⁴⁷ Pałka P., Kwaśnicka-Janowicz A., *Przewodnik po elektronicznych zasobach językowych dla polonistów (słowniki, kartoteki, korpusy, kompendia)*, Kraków 2017, s. 16-17.

⁴⁴⁸ Por. <http://clarin-pl.eu/pl/strona-glowna/>, dostępne 25.01.2017.

⁴⁴⁹ <http://clarin-pl.eu/en/uslugi/>, dostępne 25.01.2017.

Opis narzędzia *Kontext*

Narzędzie *Kontext* opisane będzie według kryteriów opisu zasobów elektronicznych zaproponowanych przez Patrycję Pałkę i Agatę Kwaśnicką-Janowicz⁴⁵⁰.

Kontext dostępny jest wyłącznie online. Program jest bezpłatny, a korzystanie z niego wymaga założenia konta i każdorazowego logowania. Przy tworzeniu korpusów można skorzystać z cyklu wykładów i warsztatów prowadzonych przez Marcina Oleksego, Jana Wieczorka i Macieja Piaseckiego⁴⁵¹.

Przy korzystaniu z programu pojawiają się także nieliczne problemy techniczne: *Kontext* nie jest dostępny z głównej witryny CLARIN, a strona nie zawiera odnośnika do programu. Dodatkową trudnością jest brak opisu narzędzia. Poznanie jego zakresu działania umożliwi albo własna eksploracja programu albo udział w szkoleniu prowadzonym m.in. przez zespół konsorcjum działający przy Politechnice Wrocławskiej.

Praca z wykorzystaniem *Kontextu* wymaga umieszczenia tekstów przeznaczonych do badania w internetowym repozytorium – DSpace. Dzięki temu użytkownik tworzy bezpieczne archiwum służące do długotrwałego przechowywania i dalszego przetwarzania zasobów językowych.

Kontext jest narzędziem służącym wydobywaniu statystyk z korpusów⁴⁵². Ponadto umożliwia między innymi: lematyzację, wyznaczanie części mowy, statystyki słów i części mowy, ujednoznacznianie znaczeń leksykalnych, wyszukiwanie konkordancji czy kolokacji.

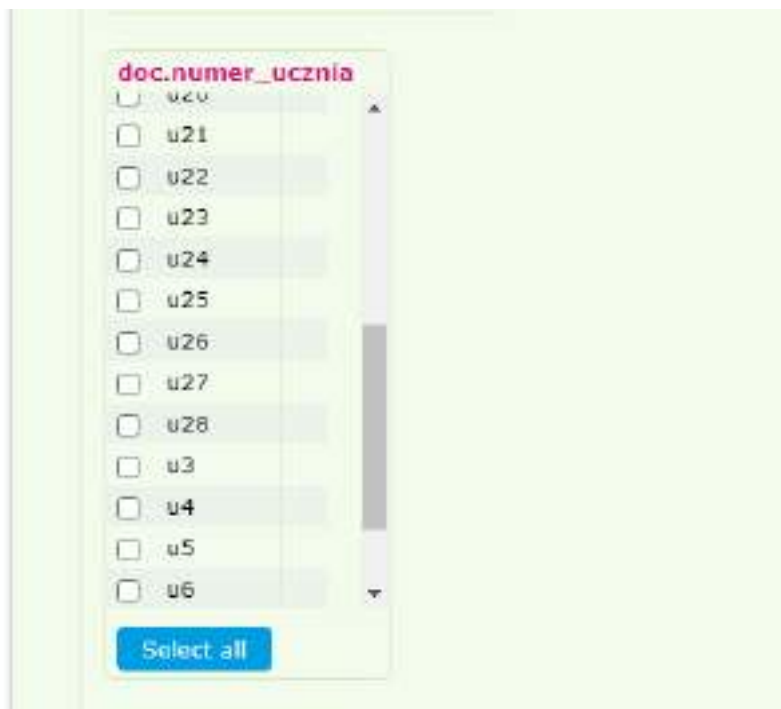


Rysunek 1 Widok paska zadań, https://kontext.clarin-pl.eu/run.cgi/first?shuffle=1&reload=1&corpname=11321_735&queryselector=iqueryrow&iquery=&phrase=&word=&char=&cql=&default_attr=word&fc_lemword_window_type=both&fc_lemword_wsize=5&fc_lemword=&fc_lemword_type=all, dostępny 25.01.2017.

⁴⁵⁰ Pałka P., Kwaśnicka-Janowicz A., *Przewodnik po elektronicznych zasobach...*, s. 16-17.

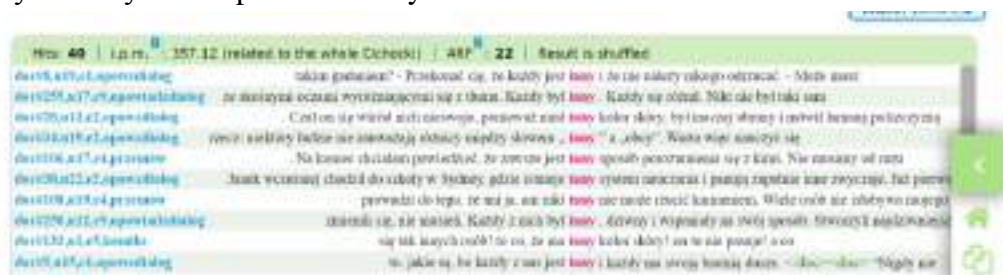
⁴⁵¹ W moich badaniach ze strony konsorcjum otrzymałem nieocenioną pomoc od M. Oleksego w postaci wykładów, warsztatów i indywidualnych konsultacji.

⁴⁵² Informacja ta nie pochodzi ze strony programu, lecz z dostępnej w wyszukiwarce *Google* prezentacji Macieja Piaseckiego, Tomasza Walkowiaka, Macieja Maryła.



Rysunek 2 Widok korpusu z podziałem na numery podkorpusów przypisanych do poszczególnych uczniów biorących udział w eksperymencie, <http://ws.clarin-pl.eu/lem.shtml#>, dostępny 25.01.2017.

Wpisując językiem programowania zlecenie, by program wyszukał w badanym korpusie leksem *inny*, użytkownik narzędzia otrzyma uporządkowane w formie tabelarycznej dane zawierające następujące informacje: numer dokumentu zawierającego szukane słowo, numer przypisany uczniowi, etap w czasie którego powstała praca, gatunek, w którym wystąpił ten leksem i otoczenie językowe leksemu z prawej i z lewej strony. Przykładowy widok przedstawia rys. nr 3.



Rysunek 3 Przykładowy widok frekwencji leksemu *inny* w programie Kontext, dostępne dnia 20.05.2019.

Krytyczne uwagi do programu *Kontext*

Współczesne badania korpusowe zmieniają charakter pracy językoznawców oraz innych badaczy zajmujących się lingwistyką stosowaną. Dzięki wykorzystaniu metod inżynierii lingwistycznej wzrasta obiektywizm prowadzonych badań, przy tym niewątpliwie skraca się czas analizy tekstów.

Usługi CLARIN są wyposażone w przyjazny interfejs użytkownika, a korzystanie z nich nie wymaga specjalistycznej wiedzy informatycznej. Dzięki wdrożonym standardom narzędzia

opracowane dla języka polskiego (CLARIN-PL) są w pełni zgodne z usługami innych europejskich centrów CLARIN (...) ⁴⁵³.

Tak zarysowany cel działalności CLARIN rodzi pewne konsekwencje w ocenie narzędzia. Wobec programu wysuwam następujące zastrzeżenia:

- po samej nazwie – *Kontext* – badacz nie jest w stanie odczytać szerokiego przeznaczenia programu;
- język opisu narzędzia jest hermetyczny, niezrozumiały dla przeciętnych użytkowników języka;
- dostęp do narzędzia jest darmowy, choć utrudniony, np. nie ma odnośnika do niego na stronie internetowej Clarin; należy znać elementarny język programowania; pozytywnym skutkiem utrudnionego dostępu jest zapewnienie bezpieczeństwa przechowywanych w repozytorium danych.

Wśród zalet programu można wskazać to, że:

wymogi techniczne nie stanowią bariery przy korzystaniu z programu;

- narzędzie ma szerokie zastosowanie: ustalanie frekwencji leksemów, statystyki słów i części mowy, ujednoznacznianie znaczeń leksykalnych, wyszukiwanie konkordancji i kolokacji;
- bezbłędnie działające opcje programu dostarczają przejrzystych, uporządkowanych i skupionych w jednym miejscu wyników.

3.8. Harmonogram projektu badawczego

W celu zbadania słownictwa uczniów zawartego w wypracowaniach uczniów klasy szóstej o Innym i Obcym podjęto następujące działania badawcze:

- I. Prace przygotowujące eksperyment dydaktyczny naturalny w VI klasie szkoły podstawowej (październik 2015- luty 2016)
 1. Sporządzenie projektu badań eksperymentalnych.
 2. Uzyskanie zgody dyrektora szkoły na przeprowadzenie badań.
 3. Zbadanie dokumentacji szkolnej uczniów klasy objętych eksperymentem w roku szkolnym 2015/2016.
 4. Badania pilotażowe ćwiczeń literacko-językowych stanowiących zmienną niezależną.
 5. Przegląd dokumentów i weryfikacja projektu.
 6. Ustalenie celów badawczych.
 7. Sformułowanie pytań badawczych.
 8. Określenie grupy badawczej.
 9. Ustalenie schematu eksperymentu.
 10. Ustalenie charakteru badań i metod zbierania danych.
 11. Określenie metod analizowania danych.
 12. Zapoznanie się z wybranymi programami lingwistyki inżynierskiej.
 13. Przeprowadzenie badań wstępnych wśród uczniów klasy szóstej i określenie na ich podstawie zakresu tematycznego eksperymentu.

⁴⁵³ <http://clarin-pl.eu/pl/strona-glowna/>, dostępne 25.01.2017.

14. Sporządzenie planu eksperymentalnego uwzględniającego tematykę i materiały do pracy z uczniami.

15. Prace w toku trwania eksperymentu (luty – czerwiec 2016)

II. Początkowe badanie testowe wraz z ich omówieniem w klasie.

1. Wprowadzenie w klasie eksperymentalnej 10 ćwiczeń literacko-językowych stanowiących zmienną niezależną eksperymentu (wstępny przegląd pod kątem tematyki i słownictwa, omówienie prac w klasie)
2. Doskonalenie umiejętności pracy z programami inżynierii językowej w ramach seminarium doktoranckiego oraz w ramach warsztatów i szkoleń prowadzonych przez zespół *Clarín* przy Politechnice Wrocławskiej.

III. Analiza dokumentów uzyskanych w toku przeprowadzonych badań (październik 2016 – marzec 2019)

1. Kwalifikacja materiałów do pomiaru.
2. Analiza słownictwa ogólnego i związanego z tematyką eksperymentu.
3. Sumaryczne opracowanie wyników i wyciągnięcie wniosków.
4. Redakcja całości pracy.

Tabela nr 1 zawiera najważniejsze aspekty postępowania badawczego. Dbając o czytelność zamierzeń badawczych, wyszczególniłem w niej cel główny, cele szczegółowe, problemy główne i problemy szczegółowe. Następnie tabela informuje o wskaźnikach oraz metodach, technikach i narzędziach wykorzystanych przy analizie wypracowań. Kolejna rubryka w tabeli wskazuje część pracy, w której znajduje się odpowiedź na postawione pytanie badawcze.

Tabela 1 Cele, problemy, wskaźniki, metody i techniki wykorzystane w badaniu wypracowań o Innych i Obcych

Cele szczegółowe	Problem główny	Problemy szczegółowe	Wskaźniki	Metody, techniki narzędzia	Rozdział
Analiza dokumentów (wypracowań) uzyskanych w wyniku przeprowadzonego eksperymentu					
Cel główny: Opis bogacenia słownictwa uczniów wokół pojęć: Inny i Obcy na podstawie eksperymentu naturalnego dydaktycznego przeprowadzonego w klasie szóstej					
Rozumienie przez uczniów leksemów <i>inny</i> i <i>obcy</i>	Jak przebiega bogacenie słownictwa o Innych i Obcych w klasie szóstej Szkoły Podstawowej nr XYZ w ramach eksperymentu naturalnego dydaktycznego?	Jaka jest frekwencja leksemów <i>inny</i> i <i>obcy</i> po każdym etapie badań?	Korpus (wypracowania uczniów klasy szóstej)	<i>Kontext</i> , lista frekwencyjna	6
		Jakie znaczenie przyjmują leksemy <i>inny</i> i <i>obcy</i> w badanych pracach?	Korpus (wypracowania uczniów klasy szóstej)	Badanie wstępne, <i>Kontext</i> (lista frekwencyjna, konkordancje)	7
		O czym informuje kontekst leksemów <i>inny</i> i <i>obcy</i> ?	Korpus (wypracowania uczniów klasy szóstej)	<i>Kontext</i> (konkordancje)	8
		Jaka jest prozodia semantyczna leksemów <i>inny</i> i <i>obcy</i> ?	Korpus (wypracowania uczniów klasy szóstej)	<i>Kontext</i> (konkordancje), Słownosieć	9

Scharakteryzowanie wskaźników bogacenia słownictwa po każdym etapie eksperymentu;		O czym informują wskaźniki bogacenia słownictwa po każdym etapie eksperymentu?	Korpus (wypracowania uczniów klasy szóstej)	Średnia częstość wyrazu, wskaźniki bogactwa leksykalnego (P. Guirauda, W. Kuraszkiewicz, J. Mistkła)	10
Ustalenie klas częstości leksemów w badanym korpusie		Co w badanym korpusie stanowi słownictwo najczęstsze i częste, a co rzadkie i najrzadsze?	Korpus (wypracowania uczniów klasy szóstej)	<i>Kontext</i> (listy frekwencyjne, wskaźnik częstości leksemów)	11
Omówienie części mowy w badanych pracach uczniów;		Jak kształtuje się dystrybucja części mowy w pracach uczniowskich?	Korpus (wypracowania uczniów klasy szóstej)	<i>Kontext, Lem</i>	12
		Jaki jest udział części mowy w wypracowaniach uczniowskich?	Korpus (wypracowania uczniów klasy szóstej)	<i>Kontext, Lem</i>	12
		Jaki jest kształt morfologiczny części mowy w wypracowaniach uczniowskich?	Korpus (wypracowania uczniów klasy szóstej)	<i>Kontext, Lem</i>	12
Scharakteryzowanie pod kątem inności i obcości najczęstszych leksemów w badanym korpusie.		O czym informują najczęstsze leksemy w wypracowaniach o Innych i Obcych?	Korpus (wypracowania uczniów klasy szóstej)	<i>Kontext</i> (lista frekwencyjna, konkordancje)	13

Rozdział 4. Wobec Innego i Obcego

Prezentowane badania własne przeprowadzono w jednej z wrocławskich szkół podstawowych w roku szkolnym 2015/2016. Objęto nimi 28 uczniów jednej z klas szóstych.

Bogacenie słownictwa wokół haseł: Inny i Obcy uwzględniało trzy czynniki.

Po pierwsze, charakter lekcji o Innym i Obcym uwzględniał psychologiczny rozwój dwunasto- i trzynastoletniego ucznia. Niektóre aspekty z tego okresu rozwoju nastolatków nakreślone zostały w podpunkcie 4.2.

Ponadto wzbogacanie słownictwa wokół pojęć Inny i Obcy w ramach opisywanego badania było m.in. odpowiedzią na treści Podstawy Programowej przewidzianej w II etapie edukacyjnym, uzupełnieniem zawartości podręcznika *Między nami*⁴⁵⁴, przeznaczonego do nauki w klasie szóstej, oraz wpisywało się obowiązujące na mocy prawa oświatowego dokumenty w badanej placówce, szczególnie w *Program Wychowawczy i Profilaktyczny* w badanej szkole. Omówienie wybranych zagadnień wynikających z lektury wspomnianych dokumentów znajduje się w podpunktach: 4.3, 4.4, 4.5.

Co najważniejsze, rozmowa o Innym i Obcym możliwa była przede wszystkim po uzyskaniu odpowiedzi, co uczniowie rozumieją pod tymi hasłami. Opis przeprowadzonego badania wstępnego zawiera podpunkt 4.7.

4.1. Zagadnienie rozwoju ucznia klasy szóstej

U podstaw zaproponowanego projektu dotyczącego bogacenia słownictwa wokół Innego i Obcego leży przekonanie, że dziecko (uczeń) nie jest biernym obiektem oddziaływań nauczyciela, ale wchodzi w aktywne interakcje z nim, rówieśnikami i otoczeniem.

Przy konstruowaniu badania eksperymentalnego kierowałem się tym, że badaną grupę stanowili jedenasto- i dwunastolatkwowie. Jest to o tyle istotne, że w mówieniu o inności i obcości należy uwzględnić psychorozwój ucznia. Po 11. roku życia dochodzi do przejścia z tzw. późnego dzieciństwa w okres dojrzewania. W przejściu tym zaczynają być widoczne różnice między dwoma trendami rozwojowymi: socjalizacją a indywidualizacją. Z jednej strony uczniowie w tym czasie coraz bardziej integrują się ze sobą i społecznością, w której się uczą, wyrastają, integrują się z wartościami i obyczajami panującymi w ich otoczeniu, a z drugiej strony w tym wieku uczniowie silniej tworzą własną tożsamość. W konsekwencji oba te aspekty pozostają w sprzeczności: socjalizacja uczy przywiązania, indywidualizacja domaga się różnicy⁴⁵⁵.

Okres rozwojowy uczniów klas szóstych to czas, w którym osobowość dziecka staje się bardziej złożona, ale też bardziej spójna. Na tym etapie rozwoju osobowość

⁴⁵⁴ Łuczak A., Murdzek A., *Między nami 4-6*, Gdańsk 2014.

⁴⁵⁵ Schaffer R. H., *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Warszawa 2013, s. 333. O budowaniu tożsamości i etapach dojrzewania dzieci pisali również m.in. w: *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2004; E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Poznań 1997; K.P. Oleś, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa 2003, s. 60-76.

dziecka charakteryzują cechy, które wcześniej nie dawały o sobie znać. Z tych przymiotów tworzy się pewien coraz silniej funkcjonujący i różnorodny układ cech właściwych dla konkretnego dziecka. Układ ten pozwala scharakteryzować ucznia już nie pod względem jednej cechy, ale ich kombinacji. Wraz z dorastaniem uczniowie szukają także nowych sposobów wyrażania własnej osobowości (np. forma agresji, wygląd) oraz coraz bardziej są świadomi własnych cech. Po 11 roku życia pojawiają się: samooceniające, obserwowanie siebie, porównywanie z innymi dziećmi, co pozwala uczniom intensywniej przyglądać się swoim motywom i skłonnościom⁴⁵⁶.

Przełomowym etapem w kształtowaniu się osobowości jest tworzenie się *własnego Ja*. To *Ja* definiowane jest różnie. H. Rudolph Schaffer widzi w tym:

czysto hipotetyczny konstrukt, nie istniejący w rzeczywistości i nie odbierany drogą zmysłową. Prawdopodobnie najłatwiej myśleć o nim jako o <<teorii>>, jaką tworzy każdy z nas na temat samego siebie, i która mówi o tym, kim jesteśmy i w jaki sposób potrafimy dostosować się do społeczeństwa. Jest to teoria, która w wyniku rozwoju poznawczego i doświadczenia społecznego ulega w okresie dzieciństwa ciągłym modyfikacjom⁴⁵⁷.

Co oznacza, że dzieci wraz z wiekiem coraz bardziej są samoświadome i realistyczne, a z drugiej strony charakter tej świadomości uzależniony jest od sposobów postrzegania świata przez otaczających ich ludzi. Tworzenie się *Ja* jest nieustanne, trwa do końca życia. Konstrukt *Ja* uzależniony jest od doświadczenia i otoczenia, stąd często przez młodego człowieka bywa poddawany modyfikacjom. Nie są to gwałtowne zmiany, stąd tworzenie się *Ja* pozwala jednocześnie zachować ciągłość i poczucie bezpieczeństwa w czasie modyfikowania swojej osobowości⁴⁵⁸. Mając na uwadze wiek rozwojowy szóstkłasiaków, jedną z odpowiedzi szkoły na kształtowanie się ich tożsamości jest odpowiedzialne mówienie o inności i obcości.

4.2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego

Obowiązująca w czasie przeprowadzenia eksperymentu *Podstawa programowa*⁴⁵⁹ zawierała zapisy, które uprawomocniały działania edukacyjne zmierzające do bogacenia słownictwa uczniów wokół pojęć Inny i Obcy. We wstępie do tegoż dokumentu zwraca się uwagę na wzbogacanie zasobu słownictwa:

Jednym z najważniejszych zadań szkoły podstawowej jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów. Wypełnianie tego zadania należy do obowiązków każdego nauczyciela⁴⁶⁰.

Dodatkowo dokument ten nazywa właściwe postawy, którymi charakteryzować się powinien uczeń po II etapie edukacyjnym:

⁴⁵⁶ Tamże, s. 335.

⁴⁵⁷ Tamże, s. 336.

⁴⁵⁸ Tamże.

⁴⁵⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r., poz. 977)

⁴⁶⁰ Tamże.

W procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej⁴⁶¹.

W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji⁴⁶².

Ponadto w części *Podstawy programowej* poświęconej językowi polskiemu na II etapie edukacyjnym wśród celów kształcenia wymienia się trzy wymagania ogólnie, które zostały przewidziane w przeprowadzonym badaniu eksperymentalnym, to znaczy:

- uczniowie klasy szóstej odbierali wypowiedzi i zawarte w nich informacje,
- analizowali i interpretowali różne teksty kultury oraz
- tworzyli wypowiedzi⁴⁶³.

4.3. Treść wybranych dokumentów szkolnych

Badanie związane z bogaceniem słownictwa wokół Innego i Obcego wpisywało się w przyjęty przez szkołę wybraną do eksperymentu *Program Wychowawczy i Profilaktyczny wyznaczony na lata 2015-2020*. Dokument ten zakłada, że uczniowie mają wychowywać się w „duchu wartości ogólnospołecznych”. Wynikał on z Rozporządzenia MEN z dnia 28 sierpnia 2015 roku w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej na wielu płaszczyznach. Przyjęty przez Radę Pedagogiczną i zaopiniowany przez Radę Rodziców i Radę Szkoły dokument wpisywał się w przeprowadzone badania poprzez to, że kładł nacisk m.in. na edukację patriotyczną, globalną, regionalną, europejską, ekologiczną. I w ramach tejże działalności uczniowie uczyli się przeciwdziałać jakiegokolwiek przemocy poprzez budowanie świata wartości. Dodatkowo *Program Wychowawczy...* podkreślał konieczność przeprowadzania takich działań edukacyjnych, w wyniku których uczniowie uczyliby się szanować godność osobistą innych ludzi, kształtowaliby swoje postawy w duchu tolerancji dla odmienności religijnej, kulturowej i narodowej. W założeniach programu podjęte działania miały służyć uczeniu się budowania dobrych relacji i pozytywnych więzi poprzez odpowiednią komunikację⁴⁶⁴.

Stałym elementem *Programu Wychowawczego...* jest wskazanie priorytetów w szkole, dla której się go tworzy. Spośród licznych zapisów autorzy dokumentu podkreślają, że działania edukacyjne mają służyć wszechstronnemu rozwojowi uczniów, mają uczyć poczucia bezpieczeństwa i dostarczać wiedzę o tym, jak poznawać

⁴⁶¹ Tamże, s. 10.

⁴⁶² Tamże.

⁴⁶³ Tamże, s. 29.

⁴⁶⁴ Zob. tamże.

współczesny uczniom świat, a poprzez otwarcie na zmiany, jakie niesie ze sobą współczesność, mają uczyć się tolerancji, szczególnie w zakresie poznawania kultur różnych krajów⁴⁶⁵.

Jednym z elementów opisywanego *Programu Wychowawczego...* jest także nakreślenie zakładanego profilu ucznia. Biorąc pod uwagę cel niniejszej dysertacji, na wspomnienie zasługują zapisy mówiące o tym, że uczeń będzie dobrze przygotowany do kolejnych etapów kształcenia, wyróżniał się będzie wysokim poziomem kultury osobistej, potrafił będzie samodzielnie i we współpracy z innymi zdobywać wiedzę, korzystając z różnych źródeł informacji, nie będzie tolerował ani nie będzie stosował przemocy oraz będzie tolerancyjny wobec przekonań innych, szanował będzie odmienność religijną i kulturową.

4.4. Analiza zawartości podręczników

Podręczniki szkolne są narzędziami kształcenia językowego, literackiego, a także kulturowego⁴⁶⁶, pełnią ważne funkcje: ukazują dany świat wartości, mogą więc wychowawczo wpływać na swoich czytelników, „dają szansę na kształtowanie za ich pośrednictwem spójnych i koherentnych wizji edukacyjnych, otwierają możliwość wychowania zarówno afirmatywnego, jak i dramatycznego”⁴⁶⁷. Poza tym podręczniki są narzędziem komunikowania między autorem dzieła – autorem podręcznika – nauczycielem i uczniem. Wspomniana komunikacja odbywa się za pomocą formuł edytorskich (tytuły części, rozdziałów, podrozdziałów oraz tekstów w podręczniku) oraz tekstów literackich i ikonicznych. Są także nośnikami określonych aksjologii⁴⁶⁸.

Wychodząc z założenia, że podręczniki szkolne stanowią egzemplifikację rozmaitych koncepcji oświatowych oraz odzwierciedlają tendencje edukacyjne i aksjologiczne⁴⁶⁹, zasadne było dokonanie przeglądu zawartości obowiązujących w eksperymentalnej klasie podręczników *Między nami* Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego. Z uwagi za to, że w okresie przeprowadzania badań II etap edukacyjny obejmował klasy 4-6, a *Między nami* stanowiło określoną całość metodyczną, przeanalizowałem pod kątem obecności Innego i Obcego wszystkie treści podręcznika przeznaczone dla tego etapu edukacyjnego. Przedstawiony poniżej przegląd stanowi zbiór najważniejszych wniosków wynikających z badania⁴⁷⁰.

Na potrzeby tego przeglądu przyjęto rozumienie Innego w myśl Piotra Sztompki⁴⁷¹. Według niego Inny może być wrogiem, obcym, odmieńcem i sąsiadem. Rozróżnienie tych figur przedstawia tabela nr 1.

⁴⁶⁵ Tamże, s. 5-6.

⁴⁶⁶ Cyt. za Sporek P., *Warstwa aksjologiczna w strukturze podręcznika szkolnego*, „Język a Edukacja” 2015, s. 73.

⁴⁶⁷ Tamże, s. 74.

⁴⁶⁸ Tamże, s. 76-85.

⁴⁶⁹ Tamże, s. 73.

⁴⁷⁰ Szerzej zagadnienie obecności Innego i Obcego w podręcznikach *Między nami* przedstawiony został w czasie Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Obcość. Inność. Wykluczenie*, 9-11.12.2016, tytuł referatu: *Inny i Obcy w podręcznikach szkolnych. Drugi etap edukacyjny*.

⁴⁷¹ Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństw*, Kraków 2012, s. 185.

Tabela 1 Kim jest Inny?

Wróg	Obcy	Odmieniec	Sąsiad
- zagraża, wyrządza szkodę, obarczony stereotypami podejmuje się z nim walkę	- inny nie do zniesienia, tolerancja jako konieczność, nie chce się go zniszczyć, ale chce się odgrodzić, odizolować od niego	- akceptacja jego odmienności, nie chce się go naśladować	- wartościowy Inny, dzięki kontaktowi z nim możemy się czegoś nauczyć, z czegoś skorzystać

Źródło P. Sztompka, Socjologia. Analiza społeczeństw, Kraków 2012, s. 185.

Przegląd postaci – Innych obecnych w serii podręczników z GWO dokonany został na podstawie następujących kryteriów porównawczych:

- gatunki, w których pojawiają się Inni;
- obecność bohatera w świecie przedstawionym, jego rola i przejawy aktywności;
- przyczyny identyfikowania go jako Innego;
- cechy, którymi się odznacza;
- reakcja otoczenia na jego pojawienie się;
- problematyka tekstu, w którym pojawia się obcy, ze zwróceniem uwagi na cele lekcji wypowiedziane nauczycielom w podręczniku metodycznym.

Wymienione kryteria nie wyczerpują zagadnienia, jednak pozwalają dostrzec tendencje edukacyjne w analizowanych podręcznikach z GWO, a rezultaty wynikające z ich zastosowania stały się podpowiedzią przy planowaniu zajęć związanych z figurami Innego i Obcego.

Spośród 280 tekstów obecnych w podręcznikach GWO przeznaczonych do II etapu edukacyjnego, motyw Innego i Obcego pojawił się łącznie 23, co stanowi 8% wszystkich tekstów. Obecność figury Innego w analizowanej serii przedstawia wykres nr 1.

Wykres 1. Obecność Innych w podręcznikach GWO



Źródło Opracowanie własne.

Poza tym uczniowie szkół podstawowych głównie spotykają Innych w utworach epickich: 7 tekstów to fragmenty powieści, 6 – opowiadania, 4 – komiksy, 3 – artykuły z czasopism. Inny pojawia się także w pamiętniku na forum internetowym i jest bohaterem wiersza. Wykaz gatunków obecnych w podręcznikach GWO przedstawia tabela nr 2.

Tabela 2. Inny i Obcy w *Między nami* do klasy czwartek, piątej i szóstej

Tekst	Klasa	Bohater	Gatunek
A. Czerwieńska-Rydel, <i>Tajemnica Matylidy</i>	4	zagubiona matka	opowiadanie
M. Kapelusz, <i>Zielony Pies</i>	4	zielony pies	opowiadanie
Bez autora, <i>Co się zdarzyło rzeźbiarce Katarzynie?</i>	5	rzeźba	opowiadanie
R. Goscinny, Albert Uderzo, <i>Kiedy niebo spada na głowę</i> (fragment)	5	kosmita	komiks
fragm. komiksu, bez autora, bez tytułu	5	turysta	komiks
M. Kamiński, <i>Razem na bieguny</i>	5	osoba niepełnosprawna	pamiętnik
O. Fritsche, <i>Skarb Troi</i> (fragment)	5	osoba niepełnosprawna	komiks
Bez autora, <i>Pieniądze szczęścia nie dają</i> (fragment)	5	wampiry	opowiadanie
M. Szczygielski, <i>Za niebieskimi drzwiami</i> (fragment)	5	dziecko po wypadku	komiks
M. P. Kozłowski, <i>Juniper Berry</i> (fragment)	5	dziecko sławnych rodziców	fragm. powieści
D. Suwalska, <i>W komputerowym świecie...</i> (fragment)	5	maniak komputerowy	fragm. powieści
A. Jasińska, <i>Uzależnieni od komputera...</i>	5	maniak komputerowy	fragm. powieści
T. Małkowski, <i>Przeprowadzka</i>	5	osoba niepełnosprawna	artykuł z gazety codziennej
G. Kasdepke, <i>Pan Wredzik</i>	5	Wietnamczyk/obcokrajowiec	opowiadanie
J. Podsiadło, <i>O natręctwach</i>	6	dziecko z natręctwami	opowiadanie
<i>Nie można nie jeść</i> – „Victor Junior” 2013 nr 8	6	anorektyczka	artykuł z czasopisma młodzieżowego
A. Onichimowska, <i>Ethan. Głód</i> (fragment)	6	otyle dziecko	fragm. powieści
J. Gantos, <i>Wziąć byka za rogi</i> (fragment)	6	osoba niepełnosprawna/niewidoma	fragm. powieści
forum internetowe	6	uczestnicy forum	wypowiedzi z forum
M. Szczygielski, <i>Ucieczka</i>	6	żydowskie	fragm. powieści

(fragment)		dziecko/obcokrajowiec/o soba wyznająca inną religię	
„Victor Junior” 2013 nr 15	6	Armia Krajowa/żołnierze	artykuł z czasopisma młodzieżowego
F. D`Adamo, <i>Iqbal</i> (fragment)	6	pakistańskie dziecko	fragm. powieści
T. Różewicz, <i>Przepaść</i>	6	osoba starsza	wiersz

Źródło Opracowanie własne.

Analizując zawartość *Między nami*, zauważalne jest, że niewiele postaci można byłoby zaklasyfikować jako Innych. W klasie czwartej uczniowie poznają dwie takie postaci, w piątej – 12, natomiast w szóstej – 9. Ukazanie Innego jest nierównomierne, ale też liczba tekstów traktujących o nim rośnie w kolejnych klasach, co można uzasadnić dostosowaniem treści do rozwoju psychologicznego uczniów. Szczegółowy wykaz bohaterów zawiera tabela nr 2.

Jednocześnie należy dodać, że analiza treści utworów zawartych w *Między nami* pozwala podzielić postaci według skali inności zaproponowanej przez P. Sztompkę (tab. nr 1). Największą grupę Innych stanowiło 12 postaci – sąsiadów (por. tab. nr 3). Są to więc osoby z najbliższego otoczenia uczniów. Z ich doświadczenia można czerpać jakąś wartość, można się wiele nauczyć, ale także czytelnik dzięki nim może zrozumieć, że inność dotyka wiele osób. Wśród postaci określanych jako Innych dominują osoby niepełnosprawne i dzieci rówieśnicy, którzy – postawieni w trudnych sytuacjach życiowych – sami stają się Innymi.

Drugą pod względem liczebności grupą bohatera określanego jako Innego jest tzw. odmieniec (7 utworów).

Trzecią grupą pod względem liczebności są – w typologii P. Sztompki – wrogowie. Do nich należą wampiry, żydowskie dziecko, żołnierze Armii Krajowej, dziecko pakistańskiego pochodzenia. Postaci te – w świecie literackim – stają się Innymi, bo zagrażają otoczeniu, wyrządzają szkodę, mówi się o nich językiem stereotypów i przede wszystkim podejmuje się z nimi walkę.

Do czwartego rodzaju Innego – określanego przez P. Sztompkę – należy Obcy. Analiza podręczników dostarcza jedną taką postać, jest nią kosmita, który jest nie do zniesienia dla Ziemi, kpi sobie z dorobku cywilizacyjnego mieszkańców Ziemi, co powoduje, że niektórzy bohaterowie tolerują go z konieczności, nie chcą go zniszczyć, ale pokazać mu jego miejsce.

Tabela 3. Inny i Obcy w *Między nami* do klasy czwartej, piątej i szóstej

Tekst	Klasa	Typologia Innego	Bohater pierwszo-, drugoplanowy, epizodyczny
A. Czerwińska-Rydel, <i>Tajemnica Matyldy</i>	4	sąsiad	pierwszoplanowy

M. Kapelusz, <i>Zielony Pies</i>	4	odmieniec	pierwszoplanowy
Bez autora, <i>Co się zdarzyło rzeźbiarce Katarzynie?</i>	5	sąsiad	drugoplanowy
R. Gosciny, Albert Uderzo, <i>Kiedy niebo spada na głowę</i> (fragment)	5	obcy	pierwszoplanowy
fragm. komiksu, bez autora, bez tytułu	5	sąsiad	bohater zbiorowy
M. Kamiński, <i>Razem na bieguny</i>	5	sąsiad	drugoplanowy
O. Fritsche, <i>Skarb Troi</i> (fragment)	5	sąsiad	pierwszoplanowy
Bez autora, <i>Pieniądze szczęścia nie dają</i> (fragment)	5	wróg	pierwszoplanowi
M. Szczygielski, <i>Za niebieskimi drzwiami</i> (fragment)	5	sąsiad	pierwszoplanowy
M. P. Kozłowski, <i>Juniper Berry</i> (fragment)	5	sąsiad	pierwszoplanowy
D. Suwalska, <i>W komputerowym świecie...</i> (fragment)	5	odmieniec	drugoplanowy
A. Jasińska, <i>Uzależnieni od komputera...</i>	5	odmieniec	pierwszoplanowy
T. Małkowski, <i>Przewodząca</i>	5	sąsiad	pierwszoplanowy
G. Kasdepke, <i>Pan Wredzik</i>	5	odmieniec	drugoplanowy
J. Podsiadło, <i>O natręctwach</i>	6	odmieniec	pierwszoplanowy
<i>Nie można nie jeść – „Victor Junior”</i> 2013 nr 8	6	odmieniec	pierwszoplanowy
A. Onichimowska, <i>Ethan. Głód</i> (fragment)	6	odmieniec	pierwszoplanowy
J. Gantos, <i>Wziąć byka za rogi</i> (fragment)	6	sąsiad	drugoplanowy
forum internetowe	6	sąsiad	pierwszoplanowi
M. Szczygielski, <i>Ucieczka</i> (fragment)	6	wróg	pierwszoplanowy
„Victor Junior” 2013 nr 15	6	wróg	pierwszoplanowy
F. D`Adamo, <i>Iqbal</i> (fragment)	6	wróg	pierwszoplanowy
T. Różewicz, <i>Przepaść</i>	6	sąsiad	pierwszoplanowy

Źródło: opracowanie własne.

Inni mogą w różnoraki sposób manifestować swoją obecność w tekstach przeznaczonych do nauki języka polskiego w klasach 4-6. Podejmują oni działania na poziomie zarówno werbalnym, jak i fizycznym. W przypadku 13 utworów Inni mówią, dyskutują, wchodzi w interakcję, działają, są sprawczy. Postawę bierną wykazuje natomiast 5 postaci. Oni nie mają głosu, nie decydują o sobie, są pozostawieni na marginesie świata przedstawionego. Sposoby uczestniczenia w życiu pozostałych bohaterów przedstawia tabela nr 4. Jednocześnie ci sami bohaterowie mogą być pozytywni lub negatywni. W przeważającej większości, bo aż w 18 tekstach, Inni są bohaterami pozytywnymi, natomiast w przypadku 5 tekstów bohaterowie ci są traktowani jako postaci negatywne.

Szczególne znaczenie w mówieniu o Innych odgrywa powód postrzegania kogoś jako Innego. W czterech przypadkach bohaterowie ukazani w podręcznikach GWO są postaciami, przy których inność ma wiele przyczyn, natomiast w 23 przypadkach postaci są Inne z powodu jednego czynnika. Obszary determinujące stawanie się Innym przedstawia tabela nr 2. Najczęściej Innym jest się z racji pochodzenia (6), następnie z racji niepełnosprawności (4), kolejno z racji wyglądu (3) i choroby (3). Dwukrotnie Innym jest się z racji dorosłości, faktu bycia w niepełnej rodzinie i w wyniku uzależnienia od komputera. Samotność, bieda i starość to powody bycia Innym, które pojawiły się raz.

Tabela 4. Inny i Obcy w *Między nami* do klasy czwartek, piątej i szóstej

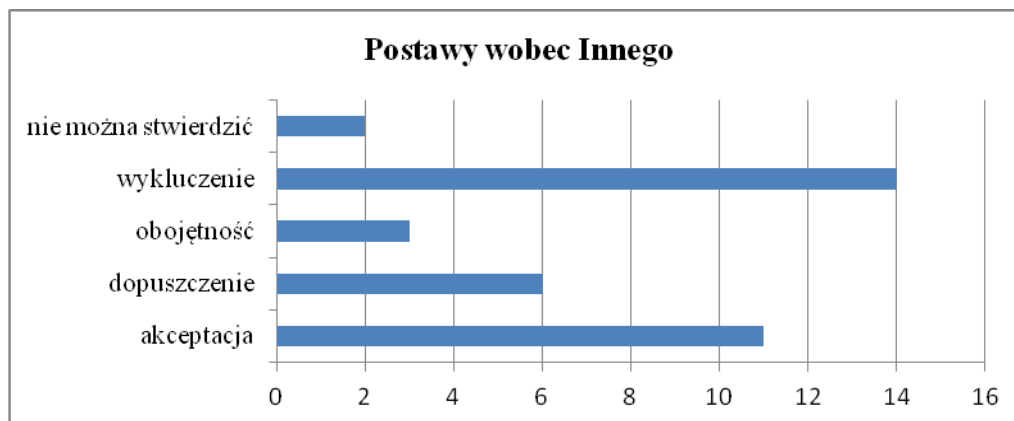
Tekst	Klasa	Obszar aktywności	Rola bohatera (pozytywna, negatywna)
A. Czerwieńska-Rydel, <i>Tajemnica Matyldy</i>	4	fizyczna, werbalna	negatywna
M. Kapelusz, <i>Zielony Pies</i>	4	fizyczna, werbalna	pozytywna
Bez autora, <i>Co się zdarzyło rzeźbiarce Katarzynie?</i>	5	brak aktywności	pozytywna
R. Goscinny, Albert Uderzo, <i>Kiedy niebo spada na głowę</i> (fragment)	5	fizyczna, werbalna	negatywna
fragm. komiksu, bez autora, bez tytułu	5	fizyczna, werbalna	pozytywna
M. Kamiński, <i>Razem na bieguny</i>	5	fizyczna	pozytywna
O. Fritsche, <i>Skarb Troi</i> (fragment)	5	fizyczna, werbalna	pozytywna
Bez autora, <i>Pieniądze szczęścia nie dają</i> (fragment)	5	fizyczna, werbalna	pozytywna
M. Szczygielski, <i>Za niebieskimi drzwiami</i> (fragment)	5	fizyczna, werbalna	pozytywna
M. P. Kozłowski, <i>Juniper Berry</i> (fragment)	5	fizyczna, werbalna	pozytywna
D. Suwalska, <i>W komputerowym świecie...</i> (fragment)	5	fizyczna, werbalna	negatywna
A. Jasińska, <i>Uzależnieni od komputera...</i>	5	werbalna	pozytywna
T. Małkowski, <i>Przeprowadzka</i>	5	fizyczna, werbalna	pozytywna
G. Kasdepke, <i>Pan Wredzik</i>	5	brak aktywności	pozytywna
J. Podsiadło, <i>O natręctwach</i>	6	fizyczna	pozytywna
<i>Nie można nie jeść</i> – „Victor Junior” 2013 nr 8	6	fizyczna, werbalna	negatywna
A. Onichimowska, <i>Ethan. Głód</i> (fragment)	6	fizyczna, werbalna	pozytywna

J. Gantos, <i>Wziąć byka za rogi</i> (fragment)	6	brak aktywności	pozytywna
forum internetowe	6	brak aktywności	negatywna
M. Szczygielski, <i>Ucieczka</i> (fragment)	6	fizyczna, werbalna	pozytywna
„Victor Junior” 2013 nr 15	6	brak aktywności	pozytywna
F. D`Adamo, <i>Iqbal</i> (fragment)	6	fizyczna, werbalna	pozytywna
T. Różewicz, <i>Przepaść</i>	6	fizyczna	pozytywna

Źródło: opracowanie własne.

Reakcja otoczenia na Innego jest różnorodna, co widać również przy przeglądzie treści zawartych w podręcznikach *Między nami* (wykres nr 2). Inny, jako istotny składnik przekazu w świecie przedstawionym, wywołuje różne emocje otoczenia. W jednym tekście można odnaleźć kilka postaw. Dominującą postawą jest wykluczenie Innego (13). Drugą jest akceptacja (11 tekstów). Kolejno bohaterowie tolerują Innego w 6 analizowanych tekstach, natomiast jedynie w 3 otoczenie wobec Innego milczy i traktuje go obojętnie.

Wykres 2. Postawy wobec Innego w *Między nami* do klasy 4,5 i 6



Źródło: opracowanie własne.

Nie bez znaczenia w procesie nauczania-uczenia się jest cel wykorzystania utworów z figurami Innego i Obcego. Analizując zawartość podręczników GWO przeznaczonych dla nauczycieli, rzuca się w oczy fakt, że proponowane przez autorki cele lekcji w większości nie odnoszą się do Innego, co oznacza, że o ich istnieniu w przeważającej liczbie przypadków uczniowie mogą dowiadywać się tylko pośrednio. Wydaje się jednak, że zwrócenie uwagi w poleceniach na główne tematy utworu, charakterystykę i ocenę postaci może obiecywać, że dyskusja o bohaterach – Innych – nie jest wykluczona. Najważniejsze cele lekcji z wykorzystaniem utworów zawierających Innego przedstawia tabela nr 5.

Tabela 5. Inny i Obcy w *Między nami* do klasy czwartek, piątej i szóstej

Tekst	Klasa	Cele lekcji
A. Czerwieńska-Rydel, <i>Tajemnica Matyldy</i>	4	cechy dorosłości, wyszukiwanie informacji, dyskusja
M. Kapelusz, <i>Zielony Pies</i>	4	ramowy plan wydarzeń, charakteryzowanie bohaterów
Bez autora, <i>Co się zdarzyło rzeźbiarce Katarzynie?</i>	5	ortografia
R. Gosciny, Albert Uderzo, <i>Kiedy niebo spada na głowę</i> (fragment)	5	poznanie i tworzenie komiksu
fragm. komiksu, bez autora, bez tytułu	5	ortografia
M. Kamiński, <i>Razem na bieguny</i>	5	cechy dziennika, pokonywanie trudności
O. Fritsche, <i>Skarb Troi</i> (fragment)	5	elementy świata przedstawionego, opowiadanie twórcze
Bez autora, <i>Pieniądze szczęścia nie dają</i> (fragment)	5	wrażenia czytelnicze, rozmowa o bohaterach, komizm, wyrazy dźwiękonaśladowcze
M. Szczygielski, <i>Za niebieskimi drzwiami</i> (fragment)	5	dyskusja o tym co najważniejsze w obliczu nieszczęścia
M. P. Kozłowski, <i>Juniper Berry</i> (fragment)	5	wrażenia czytelnicze, charakterystyka bohaterki, rozmowa o samotności, analiza zachowania rodziców
D. Suwalska, <i>W komputerowym świecie...</i> (fragment)	5	świat przedstawiony, znaczenia przenośne
A. Jasińska, <i>Uzależnieni od komputera...</i>	5	świat przedstawiony, znaczenia przenośne
T. Małkowski, <i>Przeprowadzka</i>	5	zachowania bohaterów, pisanie wypowiedzi, dyskusja nt. osób niepełnosprawnych
G. Kasdepke, <i>Pan Wredzik</i>	5	rozmowa o tolerancji, cechy i zachowanie osób tolerancyjnych
J. Podsiadło, <i>O natręctwach</i>	6	poznanie pojęć, wskazanie przyczyn zachowania bohaterki, rozładowywanie stresu
<i>Nie można nie jeść</i> – „Victor Junior” 2013 nr 8	6	określenie tematu, pozytywne myślenie
A. Onichimowska, <i>Ethan. Głód</i> (fragment)	6	porównywanie domów, wyjaśnienie tytułów, przemiana bohatera
J. Gantos, <i>Wziąć byka za rogi</i> (fragment)	6	nazywanie odczuć i emocji bohatera, wpływ samopoczucia na postrzeganie świata

forum internetowe	6	argumentowanie, komentowanie
M. Szczygielski, <i>Ucieczka</i> (fragment)	6	ciche czytanie, rozmowa o podróży
„Victor Junior” 2013 nr 15	6	sprawdzenie wiedzy przed egzaminem
F. D`Adamo, <i>Iqbal</i> (fragment)	6	charakteryzowanie bohatera, ocenianie postawy
T. Różewicz, <i>Przepaść</i>	6	problemy współczesnych ludzi, opisywanie obrazów poetyckich, wyjaśnienie tytułu

Źródło: opracowanie własne.

4.5. Dyskusja

Przegląd *Podstawy Programowej* do nauczania języka polskiego na II etapie edukacyjnym, lektura wybranych dokumentów szkolnych z placówki eksperymentalnej oraz analiza treści serii podręczników *Między nami* pozwoliły nakreślić, w jaki sposób funkcjonuje zagadnienie inności i obcości w edukacji szkolnej, a w szczególności w eksperymentalnej klasie. Uwzględniając rezultaty z przeprowadzonych badań, jak i uwzględniając opisany w literaturze przedmiotu psychorozwój uczniów na poziomie klasy szóstej, możliwe było zaplanowanie poszczególnych etapów eksperymentu naturalnego dydaktycznego.

Zawartość serii *Między nami* jest zgodna z treścią *Podstawy Programowej*, ponieważ obowiązujący w Polsce system edukacyjny obliguje, by podręczniki dopuszczone do nauczania w szkole zostały dopuszczone do użytku szkolnego przez ministra właściwego do oświaty i wychowania oraz wpisany do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nauczania języka polskiego na podstawie opinii rzeczoznawców⁴⁷².

W wyniku przeglądu podręczników *Między nami* GWO można stwierdzić, że 8% wszystkich tekstów zawartych w książkach, dotyczy figury Innego.

Badane teksty ukazują nieznacznie zróżnicowanych bohaterów. Odnosząc się do typologii P. Sztompki, inność zazwyczaj jest „sąsiedzka”. Nawet jeśli pojawia się Inny w tekstach literackich, jego inność nie stanowi głównej problematyki. Bohaterowie w zdecydowanej większości podejmują działania na poziomie werbalnym i fizycznym: uczestniczą w rozmowach, załatwiają ważne sprawy, są decyzyjni i sprawczy, działają, biegają, interweniują, przenoszą. Postawę bierną wykazuje natomiast 5 postaci ukazanych w tekstach GWO. Przedstawieni Inni są bohaterami w przeważającej większości pozytywnymi. Poza tym w analizowanych tekstach reakcja otoczenia na Innego jest różna. Inny staje się więc ważnym elementem świata przedstawionego, chociaż w większości przypadków nie odgrywa tam prymarnej roli. Uczestnicy opisywanych wydarzeń wobec Innego w większości tekstów przyjmują postawę zamkniętą – wykluczają go, drugą wiodącą postawą jest zachowanie odwrotne – akceptują jego inność.

⁴⁷² Etap edukacyjny: II. Typ szkoły: szkoła podstawowa. Rok dopuszczenia 2014. Nr ewidencyjny w wykazie: 445/3/2014. Dopuszczony do użytku szkolnego na podstawie opinii rzeczoznawców: E. Ogłózy, R. Pawelca, E. Zajdel.

Analiza treści podręczników *Między nami GWO* pod kątem obecności w nich Innego ukazuje, że wciąż odczuwalny jest w dydaktyce polonistycznej brak świadomego konfrontowania ucznia z nie-Swoim. I nie chodzi ostatecznie o kształtowanie postawy otwartej/zamkniętej na inność, ale przede wszystkim kształtowanie postawy szacunku do inności, a do tego prowadzi:

(...) poszukiwanie rozwiązań nieszablonowych, niestereotypowych, niejako kwestionujących edukacyjną rutynę. Nie wystarczy mówić o inności, ale trzeba INNOŚĆ uprawiać choćby w odniesieniu do spraw już oswojonych i z pozoru dobrze znanych⁴⁷³.

Dialog z Innym nie może odbywać się bez świadomej i odpowiedzialnej postawy nauczyciela, który znając swoich podopiecznych, uchwyci to, co dla nich jest najtrudniejsze w innych ludziach, odmiennych kulturach i niezrozumiałych dla nich zachowaniach. Na podstawie tego, choćby poprzez odpowiednio dobrany utwór literacki, skonfrontuje ich z trudną do zrozumienia postawą. Jako że trudno wskazać kanoniczną listę inności, z którymi mógłby uczeń wejść w interakcję, zasadne jest przekonanie Elżbiety Chromiec, że:

istotne w procesie edukacji wydaje się konstruowanie swoistej dla konkretnej grupy odniesienia »mapy różnorodności postaw wobec obcości kulturowej« jako warunku wstępnego realizacji programów z zakresu wielokulturowości⁴⁷⁴.

Wsluchanie się w grupę, wrażliwość na ich pytania, dobór odpowiednich tekstów literackich mogą być sposobami uczenia odpowiedzialności za siebie i za drugiego człowieka.

Jedną z odpowiedzi na przedstawioną powyżej analizę zawartości podręczników GWO jest postulat włączenia w nauczanie języka polskiego elementów wzbogacania słownictwa wokół Innego i Obcego. Dzięki temu uczeń wyposażony może być w słownictwo, za pomocą którego umiejętnie poprowadzi dialog z Innym.

Słownictwo to będzie przydatne uczniom do dialogu z Innym w wielu sytuacjach. Oprócz spotkania Innego w codziennym życiu, uczeń może spotkać go w utworach literackich, w których podejmie konfrontację z bohaterami, wyjść im na spotkanie, skonfrontować własne myśli z ich myślami, by ostatecznie nazwać bohatera i jednocześnie określić siebie. W konsekwencji pozwoli to nazwać różnice między ludźmi, próbować je zrozumieć i uzmysłwić sobie ich istnienie jako czegoś co stanowi nieodłączny element życia społecznego. Takie skonfrontowanie się ucznia z innością sprzyja:

kształtowaniu tożsamości wolnych i odpowiedzialnych, z jednoczesnym poczuciem obywatelstwa i szacunku do wartości rodzimych⁴⁷⁵.

Dzięki wzbogaconemu słownictwu zarówno nauczyciel, jak i uczeń będą mogli wpisać się w proponowane przez J. Nikitorowicza postulaty edukacji międzykulturowej:

⁴⁷³ Wróblewski M., *W poszukiwaniu „inności”*, „Polonistyka” 2010, nr 4, s. 5.

⁴⁷⁴ Chromiec E., *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej*, Kraków 2006, s. 61.

⁴⁷⁵ Nikitorowicz J., *Nacjonalizm – Patriotyzm – Obywatelstwo*, w: *Na Pograniczach. Problemy społeczne i wyzwania dla edukacji*, red. J. K. Karolczuk, Sanok 2016, s. 118

bycia sobą, doświadczenia Innego i wspólnego z nim działania oraz poznania siebie i Innych⁴⁷⁶.

Warto zaznaczyć, że nie jest koniecznością, by tematyka Innego była często podejmowana w podręcznikach szkolnych. Powyższa analiza ich zawartości pokazuje, że nie chodzi o ilość ani częstotliwość podjęcia tematu Innego, ale o holistyczne i rzetelne ujęcie zagadnienia w rozmowie z uczniami, dostarczenie im także aparatu pojęciowego ostatecznie po to, by być przyczynkiem do postawienia sobie przez ucznia pytania o to, kim jest i jaki jest jego świat wartości.

4.6. Uczniowie wobec Innego i Obcego – badanie wstępne eksperymentu

4.6.1. Przebieg badań

Przedmiotem badania jakościowego w wybranej klasie były przede wszystkim dwa zagadnienia: Inny i Obcy.

Prezentowane badanie wstępne składało się z dwóch elementów. Najpierw polegało na stworzeniu przez uczniów notatek, będących odpowiedzią na cztery pytania:

- kto lub co jest dla Ciebie inne, obce? (wypowiedź pisemna);
- kto lub co jest dla Ciebie inne, obce? (rysunek);
- kto jest obcy, inny dla Twojej rodziny? (wypowiedź pisemna);
- kto lub co jest dla Ciebie inne, obce? (wypowiedź pisemna na podstawie kart DIXIT).

Drugą natomiast częścią badania była dyskusja klasowa o Innych i Obcych.

Na etapie projektowania badań przyjęto, że analiza i interpretacja 28 notatek powstałych o Innych i Obcych przed eksperymentem oraz uwzględnienie wniosków z klasowej dyskusji pozwoli określić, kogo uczniowie klasy szóstej określają jako Innego i Obcego. Po pierwsze, pozwoli to odwołać się do doświadczeń, wiedzy i refleksji badanych. Po drugie, uzyskane dane wyekscerpowane z prac uczniów, umożliwią zaplanowanie lekcji wzbogacających słownictwo wokół określonych figur Innego i Obcego w taki sposób, by ich charakter był bliski możliwościom poznawczym i odpowiadał zainteresowaniom uczniów.

Odrębny materiał do analizy danych o Innym i Obcym uzyskano przez przeprowadzenie na etapie projektowania, poza klasą eksperymentalną, takich samych badań wstępnych w trzech klasach badanej szkoły (dwóch szóstych i jednej piątej). Dla porównania wyników badanie powtórzono dwukrotnie w kolejnych latach po pierwszym badaniu. Porównując uzyskane dane, można stwierdzić, że postrzeganie Innego i Obcego przez uczniów w klasach piątych i szóstych jest bardzo do siebie zbliżone⁴⁷⁷. W każdym z

476 Tamże, s. 16. Postulaty edukacji międzykulturowej zaproponowane przez J. Nikitorowicza szerzej zostały opisane w rozdziale 1.10 niniejszej pracy.

477 Przez trzy lata w badaniu wzięło udział 151 uczniów. Podobne tendencje zauważalne są w przeprowadzonych badaniach wśród studentów filologii polskiej (przez dwa lata w badaniu wzięło udział 45 osób).

kolejnych badań potwierdzał się sposób konceptualizowania i nazywania Innego i Obcego.

Wybór podejścia badawczego podyktowała specyfika zagadnienia i miejsce badań. Oprócz powyższych sposobów dotarcia do rzeczywistej wiedzy uczniów klasy szóstej o inności i obcości, przy planowaniu zmiennej niezależnej eksperymentu istotną rolę odegrała także obserwacja klasy. Zapisywałem najważniejsze wnioski z klasowej dyskusji, prosiłem uczniów o wyjaśnienie tego, co pisali i rysowali na swoich kartach, a przy pojęciach zbyt ogólnych, prosiłem o ich dookreślenie.

Warto także odnotować, że zaproponowana tematyka eksperymentu wynikała także ze znajomości specyfiki badanego oddziały, a co za tym idzie wielu problemów edukacyjnych i wychowawczych, z którymi – jako polonista w tej klasie – w trakcie procesu nauczania-uczenia się miałem styczność.

4.6.2. Analiza i interpretacja wyników z badania wstępnego

Notatka – wypowiedź pisemna

Pierwszą część notatek o Innym i Obcym w klasie eksperymentalnej stanowiły pisemne odpowiedzi uczniów na pytanie: kto lub co jest dla Ciebie inne, obce. Lektura prac uczniów pozwoliła pogrupować odpowiedzi na te, w których badani podjęli próbę rozróżnienia inności od obcości oraz na te, w których obie kategorie traktowano synonimicznie⁴⁷⁸.

Sposób rozumienia przez uczniów badanych haseł był różnorodny. W pierwszej grupie odpowiedzi Inny dla uczniów związany jest z religią: *innowiercy* (15, 2, 24, 21)⁴⁷⁹; ze szkołą: koledzy z klasy, inaczej wychowany (1), nierozumiejący tematów lekcji (1), z pełnej rodziny (1), jedzący linijki kolega (24), chodzący ze sobą (24); z pochodzeniem: inna rasa (7, 21), obcokrajowiec z odmienną kulturą (24), inna rasa 19; z wyglądem: strój (16), kolor włosów, skóry, oczu (16), ubiór (27), farbowanie włosów, jaskrawe kolory (2), ubiór, kolorowe włosy (19), inaczej wyglądająca (23); z charakterem: inne upodobania,

⁴⁷⁸ Odpowiedzi uczniowskie zawierające definicje Innego i Obcego zawierają liczne typy błędów definiowania leksyki (Por. J. D. Apresjan, *Definiowanie znaczeń leksykalnych jako zagadnienie semantyki teoretycznej*, w: *Semantyka i słownik*, red. A. Wierzbicka, Wrocław 1972, s. 39-58; Borkowski I., *Słownictwo polityczne, definicje i definiowanie – umiejętności uczniów szkół podstawowych i średnich*, „Kształcenie Językowe” 2001, nr 1(11), s. 64-70). Odnaleźć w nich można definiowanie przez kojarzenie własnej częściowej wiedzy posiadanymi w pamięci faktami pozajęzykowymi, skojarzenia opierają się na bliskości rzeczowej, językowej lub pozajęzykowej, odpowiedzi charakteryzują się emocjonalnością postrzegania świata i zawierają znaczenia zapożyczone od innych nadawców, np. rodziców. Ponadto kolejna grupa błędów obecna w definicjach uczniowskich polega na posługiwaniu się quasi-synonimami. Pojawiają się także definicje niepoprawne, ponieważ respondenci nie podejmują się wyjaśniania wyrazu, lecz przytaczają sytuację jego użycia. Rzadziej definiujący zdają sobie sprawę z wieloznaczności słów: Inny i Obcy. W zakresie językowego kształtu definicji, w uczniowskich odpowiedziach dostrzega się najczęściej zdania złożone przydawkowe, definicje synonimiczne, rzadziej jednak barokizację struktur składniowych. Słownictwo wykorzystywane do budowania definicji ma swoje źródło w leksyce ogólnej, potocznej, nacechowanej emocjonalnie i środowiskowo (Por. tamże).

⁴⁷⁹ Wskazane w nawiasach numery są przypisane danemu uczniowi. Nie mają one związku z numerami przy nazwiskach dzienniku lekcyjnym badanej klasy.

pomysły (16), inny charakter (25), inne poczucie humoru (19), inna cecha charakteru (17), nieszanujący innych ludzi, traktujący kobiety za gorsze, traktujący Azjatów i czarnoskórych za gorszych (28), wyjątkowi (18); z zachowaniem: inaczej chodzący (22), podejmujący odmienne decyzje (6), inaczej zachowujący się (27), inaczej się zachowujący (14); z językiem: dziwnie mówiący (16). Badani sami w sobie również dostrzegają inność: każdy z nas, każdy z nas (22), każdy z nas (14). Obcy natomiast identyfikowani się z wyglądem: (1), osoba ubrana cała na różowo (13), wygląd (9), pochodzeniem i kolorem skóry: Afrykańczycy (4), człowiek z innego kraju (27), człowiek czarnoskóry (1), Rosjanin, Anglik (9), pochodzący z innego kraju (14); z agresją i krzywdą: wywołujący wojny (6), zabijający (6), fascynujący się wojną i przemocą (15), zabijający niewinnych, prowokujący do złych działań (23); z niezrozumiałym zachowaniem: (13), zachowanie, których nie rozumiem (19); z następującymi cechami: krzykliwa, zamknięta, cicha osoba, nieufna, obraźliwa, samolubna, skąpa (13), niemila nietolerancyjna, obrażająca, wysmiewająca, wykorzystująca naiwność innych, nie akceptująca sposobu życia innych i ich wyglądu, inny charakter (25), ostro, gwałtowni, krzykliwi i dziwni (17); z językiem: porozumiewający się obcym językiem (15); ze zwyczajami: zwyczaje, których nie rozumiem (15); z religią: wiara islamska (15), inna religia (9). Informację o tym, że uczniowie nie znają Obcego i nie potrafią go zdefiniować pojawiła się 12 razy (4, 6, 16, 24, 7, 21, 25, 19, 23, 14, 18).

Drugą grupę prac stanowiły te uczniowskie notatki, w których badani nie rozróżniali Innego od Obcego. Identyfikowali te kategorie z terroryzmem: terroryści (4), wojna i zniszczenie (16); z innymi państwami: Syryjczycy, Turkowie, Arabowie, Chińczycy, Rosjanie; z wyglądem: inny ubiór (20), tatuaż (20), chcący pięknie wyglądać (z makijażem) (9), kulturyści (10); z charakterem: różne cechy, pyszałkowie (10), chcący być dzieckiem, układający sobie ambitne plany i nie chcący się przy tym się uczyć (7), wszystkich upokarzający, pępki świata (21), osoby myślące wyłącznie o sobie i uważający innych za gorszych, nietolerancyjni (28); z zachowaniem: fotografujący ciągle jedzenie, robiący tatuże, grający ciągle na komputerze (16), zachowanie (20), korzystający z portali społecznościowych (robienie zdjęć, komentarze) (24), siedzący ciągle przed komputerem lub komórką (14), ciągle korzystający z telefonów (28); z religią: islam, niewierzący; ze słowami: słowa z telewizji (20), ze szkołą: gimnazjum (24), łatwowierne dzieci (21), koleżanka śmiejąca się, gdy jest smutno (28).

Wiedza na temat Innego i Obcego jest zróżnicowana. Dwanaścioro badanych próbuje wykazać różnice między obcością a innością, tyle samo traktuje te pojęcia synonimicznie. Lektura notatek, sporządzonych zarówno w formie ciągłego tekstu, jak i wypunktowanych spostrzeżeń, udowadnia, że dla badanych postrzeganie Obcego wynika z braku jakichkolwiek relacji z tymi osobami:

Dla mnie, obcy to człowiek, który nie miał ze mną żadnych związków (...) Za to obcy, to ludzie których widzę np. w tłumie lub na ulicy. Oni wszyscy są dla mnie obcy i nie żywię do nich zaufania (14); Dlatego, że na przykład czyjeś zachowanie jest mi obce, bo nigdy się z nim nie spotkałam. (20).

Nawet jeśli badana młodzież nawiąże relacje z Obcym, to w konsekwencji jest zaskoczona spotkaniem z nim: Często ludzie są zupełnie inni w środku niż na zewnątrz. Wiele osób mówi, że ta osoba już nie jest mu obca, bo ją zna. Później okazuje się, że

jednak w ogóle nie znamy takiej osoby (25); Obce są osoby lub rzeczy z którymi nie miałam wcześniej styczności, ale to, że postrzegam kogoś lub coś za obce, nie oznacza, że uważam za grosze (18).

W wielu notatkach uczniowie wskazują także, że relacja z Innym i Obcym często utrudniona jest przez nierozumienie ich, co ostatecznie staje się przyczyną wyobcowania Innego i Obcego:

Nie rozumiem ludzi, którzy chcą cały czas być dzieckiem, a także osób która układają sobie wielkie ambicje, choć nie chcą się ani trochę uczyć (21); Nie rozumiem ludzi, którzy wszystkich upokarzają albo wydaje im się, że są pępkiem świata. Nie rozumiem też ludzi, którzy nie potrafią nic zrobić. Są to dzieci w ciele dorosłego, którzy są łatwowierni (21); Inność polega dla mnie na posiadaniu innych cech niż ja i osoby z mojego bliskiego otoczenia (20); Nie rozumiem ludzi, którzy fotografują ciągle jedzenie. Nie rozumiem ludzi, którzy robią sobie różne tatuaże (16); Nie rozumiem ludzi, którzy uważają, że telefony są ich całym światem, i bez niego nie mogliby żyć (28); Także nie rozumiem ludzi, którzy na siłę chcą pięknie wyglądać. Nakładają sobie oni niesamowicie wielką ilość makijażu. Moim zdaniem jest to bez sensowne (9).

Zdaniem wielu uczniów inność występuje w ich najbliższym otoczeniu: Nie rozumiem mojej znajomej, która mimo swoich problemów zawsze się uśmiechała, i pocieszała innych, mimo że u niej w domu było gorzej. Tym samym Inny jest dla uczniów bliższy niż Obcy: Według mnie inny to osoba, która inaczej się zachowuje, inaczej się ubiera, ma nietypowy kolor włosów np. różowy, niebieski.

W przeważającej mierze różnica między Obcym a Innym bierze się kolejno z nieznajomości lub znajomości charakteru tych osób: Dla mnie inna jest osoba, która ma inny charakter niż ja. Taka osoba, która zachowuje się inaczej niż ja, która nie zawsze się ze mną zgadza; Osoba obca to taka, której nie znamy, ale nie liczy się kolor skóry, lub wiara. Nie znamy jej charakteru. Spotykamy ją pierwszy raz, lub długo a nią przebywamy, ale nie wiemy kim jest.

W wypowiedziach uczniów można było odnaleźć elementy wartościowania przyczyn powodujących inność lub obcość: Uważam, że to jest bardzo dobra rzecz, ponieważ gdyby wszyscy ludzie byli tacy sami byłoby po prostu nudno. W życiu każdego człowieka jest taki ktoś kto postępuje tak, jak inni nigdy by się nie zachowali. Dzięki temu robimy: różne, czasem dziwne, lub szalone, rzeczy, coś co zapamiętujemy na zawsze, a czasem taki ktoś powstrzymuje od głupot. Bardzo lubię inne odemnie osoby, bo dzięki nim każda chwila ulega zmianie (17); Moim zdaniem, nie można skreślać żadnego człowieka. Ktoś może nam nie odpowiadać, być inny lub obcy, ale to nie znaczy, że trzeba go obrażać. Większość ocenia inność lub obcość jako cechy wyglądu lub jako stereotypy. Powinno się patrzeć sercem, a nie oczami (18).

Na osobne miejsce zasługuje kwestia wyrażania przez badanych podejścia do Innych i Obcych. Część uczniów pisała wprost o swojej otwartości na te osoby:

Nie uważam jej za osobę gorszą ni lepszą, lecz po prostu jestem ciekawa z jakich powodów np. Się tak ubiera (...) Nie rozumiem osób, które się krzywdzi, przecież nie musi tego robić, a nie szkodzi tylko sobie, ale też inny, którzy ją kochają bądź nawet znają. Każdy z nas jest inny i ni powinien się tego wstydzić (21); Dla mnie głupie są osoby, które nie potrafią zrozumieć drugiego człowieka, które obwiniają za to, że woli zrobić coś inaczej. One uważają, że ta osoba jest obca, beznadziejna, dziwna, a według mnie one powinny się nazywać idiotami, bo nie można tak obwiniać ludzi.

Z wypowiedzi nastolatków wynika także, że Obcemu częściej przypisuje się negatywne cechy⁴⁸⁰: A obca osoba według mnie to taka osoba, która jest niemiła dla innych. Jest to osoba, której nie chcem poznać. Czyli na przykład jest nietolerancyjna, cały czas wszystkich obraża, wyśmiewa się tego, że ktoś czegoś nie potrafi, wykorzystuje naiwność innych, jest to po prostu osoba, które nie akceptuje sposobu życia innych oraz tego jak ktoś wygląda (1).

Wielokrotnie uczniowie uzupełniają swoje definicje o informacje mówiące o tym, co dziwi ich w postawie Innego i Obcego oraz otoczenia, w którym się pojawiają:

Natomiast dziwny jest ten, kto krzyczy na innych, wyrzuca im coś, obwinia, nie patrząc na uczucia tej osoby oraz na swoje własne zachowanie.... (4); Dziwne dla mnie są też osoby, które potrafią się śmiać gdy jest im smutno, nie rozumiem jak można uśmiechać się, kiedy np.. w życiu dzieje się coś złego (28); Według mnie dziwne jest to że ludzie opowiadają albo piszą, robią zdjęcia i chwala się tym na portalach społecznościowych, rzeczy typu codziennego: "zjadłam śniadanie", "właśnie siedzę w poczekalni", "nudzi mi się" (24).

Najczęściej w analizowanych notatkach Obcy i Inni stanowią jedno konkretne wyobrażenie: A obcy to np.. Afrykańczycy, ponieważ ich nie znam. Nie rozumiem ludzi, którzy powodują wypadki lotnicze - zabijają ludzi, chociaż sami giną (4); Dla mnie inny jest ten kto nie rozumie tematów z pewnego przedmiotu, które ja znam doskonale (1); Obcy to murzyn (3);

Inny np. to kłamca, a obcy to muzułmanin (3).

Uczniowie i uczennice, definiując Innego i obcego, aż w 12 wypowiedziach wskazują wygląd jako centralną przyczynę inności. Przypisują mu zarówno pozytywną, jak i negatywną konotację:

Dla mnie osoba inna to taka, która ma inny strój, upodobania (22); Inne są osoby z kolorowymi włosami, osoby, które mają inne poczucie humor (19); Inni to dziwnie i nie na miejscu ubrani. Głupie jest pokazywanie siebie przez dziwny wygląd (17).

Część badanych jest świadomych tego, że Innym i Obcym można stać się z niezawinionej przyczyny: Chodzi mi głównie o wybory. Niektórzy nie potrafią zrozumieć, że może ktoś zrobił to, bo musiał i chociaż to dla niego trudne, musi przez to przejść (6).

Uczniowie dostrzegają także, że bycie Innym może spotkać ich samych: Inną osobą jest każdy! Wszyscy mają inną cechę charakteru, które nie są złe! (14).

Jedna z badanych proponuje także zmienić sposób nazywania wykluczonych: Jeśli ktoś jest inny, to znaczy (moim zdaniem), że nie jest taki jak wszyscy. Inny, czyli wyjątkowy, jedyny w swoim rodzaju. Ja nie lubię używać tego słowa, ponieważ kojarzy się ono z czymś negatywnym, tzn. Inny, czyli gorszy. Wolę zastąpić to słowo podanymi powyżej wyrazami, takimi jak wyjątkowy lub innego typu (18).

W dwóch przypadkach uczniowie stwierdzają, że nie ma w ogóle osób Innych lub Obcych, choć w argumentacji nieświadomie wskazują na przyczynę inności i obcości:

⁴⁸⁰ Warto dodać, że przeprowadzając badanie wstępne, jak i w trakcie trwania eksperymentu często zachęcałem, by uczniowie pisali i mówili to, co naprawdę sądzą o pytanych kwestiach. Zapewniałem, że ich wypowiedzi nie podlegają ocenie. Uczyłem jednocześnie właściwej postawy w czasie dyskusji klasowych.

Nie ma dla mnie takiej osoby, która jest inna. Dla mnie wszyscy ludzie powinni być traktowani tak samo. Nie rozumiem ludzi, którzy oceniają ludzi po wyglądzie. Według mnie jeśli ktoś ma inne cechy charakteru to nie znaczy, że jest inny od nas gorszy (12).

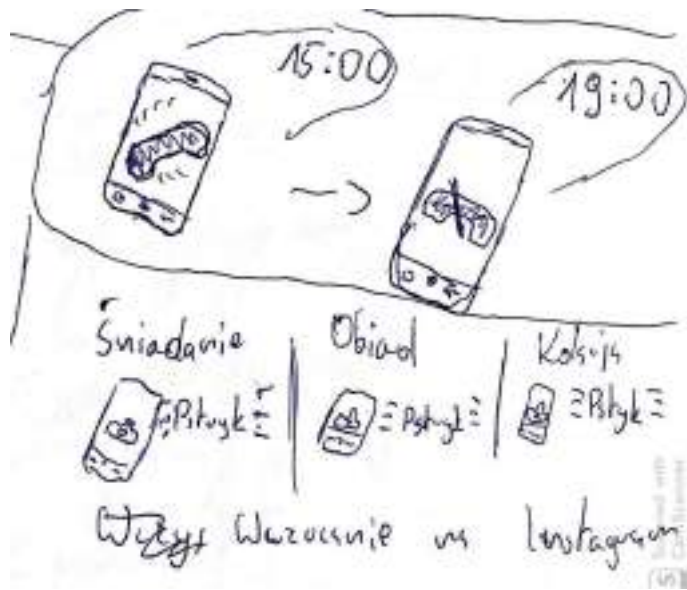
Notatka – rysunek uczniowski

Drugą częścią analizowanych prac są rysunki uczniowskie, które w większości przypadków powiązane są z notatkami. Swoją formą uzupełniają ich treść, unaoczniają wskazany problem. Ponadto opatrzone są komentarzami, z których można odczytać wiele wniosków. Przykładowe wykonanie zadania przedstawiają rysunki z numerami 1,2,3,4.

Rysunek 1. Inny i Obcy. Badanie wstępne



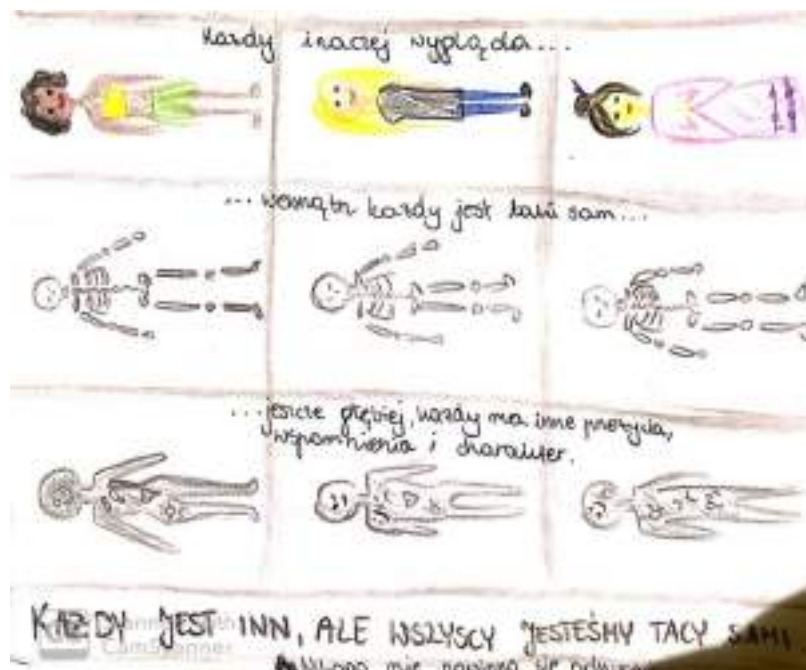
Rysunek 2. Inny i Obcy. Badanie wstępne



Rysunek 3. Inny i Obcy. Badanie wstępne



Rysunek 4. Inny i Obcy. Badanie wstępne



Rysunek, będący elementem badania wstępnego, pozwolił wyrazić Innego i Obcego nie za pomocą słów, ale także wyobrażeń. Podyktowane to było kilkoma przyczynami, a najważniejszą z nich było uwzględnienie uczniów, dla których pisanie tekstu jest trudniejsze niż rysunek. Metodologicznie element ten był krokiem do uzyskania pogłębionej perspektywy badawczej (przy świadomości wielu ograniczeń tej metody).

Inność i obcość została wyrażona w rysunkach poprzez: kraj pochodzenia (biedni czarnoskórzy (8,4), Japończycy (8), pochodzący z innego kraju (21,1); obcy język (19); agresję (agresywni wobec innych (15), naśmiewający się z innych (6)); uczucia (smutni, odrzuceni (13,20)); najnowsza technologia (ludzie robiący zdjęcia jedzeniu, sobie (16), ktoś, kto prowadzi rozmowy telefoniczne od 15-19.00 (4), uzależnieni od komputera (7,9); wygląd (ubiór (1,22)); styl życia (słuchający muzyki punk, rock (20)); charakter (odmienny charakter (6)); zmiana miejsca (nowa szkoła (3,24)).

Notatka – wypowiedź pisemna

Niewątpliwym wpływem na kształtowanie wyobrażeń o Innym i Obcym wśród młodzieży ma najbliższe otoczenie, a szczególną rolę w tym procesie odgrywają rodzice⁴⁸¹. Widać to choćby po tym, że najbliższe otoczenie uczniowie utożsamili głównie z rodzicami.

Trzecia część badania pozwoliła uzyskać informację o tym, na ile komunikaty o Innych, Obcych wyrażane w ich otoczeniu docierają do świadomości badanych; czy

⁴⁸¹ Nelson T.D., *Psychologia uprzedzeń*, tłum. A. Nelson, Gdańsk 2003, s. 58-59.

dzieci są świadome dyskusji, które toczą się w ich otoczeniu, w jaki sposób rozmawia się o nie-Swoich i przede wszystkim, kim są dla nich Inni, Obcy.

Badana młodzież wskazywała, że dla ich najbliższego otoczenia Inni i Obcy to: chorzy (*anorektyczki*) (1); terroryści (*inna wiara, inna wiara: "wierzący w Islam"*) (21); pochodzący z innego narodu (*Afroamerykanie* (21); *obce jest państwo Rosyjskie oraz niemieckie, ponieważ dziwnie się zachowują od wielu lat* (3); uchodźcy (*W moim domu słyszę często, że uchodźcy są inni, obcy i nie powinni wkraczać do Polski* (24), *Moi rodzice uważają imigrantów za dziwnych* (13)); partia polityczna (*Mój tata uważa, że osoby obce są w partii PiS i bardzo ich nie lubi* (15), *W mojej rodzinie obcą rzeczą są partie polityczne. Niekiedy moja rodzina się kłóci o to* (1), *Ludzie, którzy bardzo kibicują partii, której oni nie lubią* (16), *PiS - cały czas u mnie w domu słysząc o tym, jaki to PIS jest zły. Jacy ludzie z PISU są inni od nich* (25); *Politycy wszystkie partie* (21), *Partie polityczne PiS KOR-WIN nacjonaliści* (7), *Dla moich rodziców dziwna jest polityka. Nie rozumieją oni poglądów niektórych partii* (9); członkowie rodziny (*pradziadek, dzieci niechcące się uczyć* (2)); odrzuceni (*stojący pod ramą, bezdomni* (7); *nieznajoma* (1)); nowoczesna technologia (*ludzie, którzy używają znanej, lub nie aplikacji SNAPCHAT, do mówienia i pokazywania każdej sekundy swojego życia*(4)); prowadzący inny od rodziców styl życia (*Mój tata ma swój mały zespół rockowy i bardzo lubi rocka, więc dla niego ktoś inny (w sensie dziwny) to osoba tworząca muzykę POP, a także ktoś to jej słucha* (25); *współcześni piosenkarze/rki* (7); *to taka, która ma inny kolor włosów, skóry, ma inny styl, ma różne głupoty w głowie, nie potarfi nauczyć się z pewnego przedmiotu, ma inne poglądy na świat i ma inne pomysły* (1); *jechowe, ludzie, którzy nachodzą na nasz dom* (3).

W trzech przypadkach uczniowie nie odpowiedzieli na postawione pytanie, a w czterech – napisali, że nie wiedzą, jakie są opinie ich otoczenia. W jednym uczeń sądzi, że rodzice uważają to samo, co on.

Uczniowie wskazali m.in., z kim rozmawiają na takie tematy: *w moim domu, o tego typu rzeczach rozmawiam tylko z mamą* (18). Uczniowie też, z obiektywnie trudnych do wskazania przyczyn, nie chcieli też pisać o poglądach rodziców: *Jednak jej poglądy są zupełnie różne od moich. Uwzględnia takie sformułowania jak obcość i inność. Nie chcę jednak o tym pisać* (17).

Uczniowie słyszą w swoim najbliższym otoczeniu rozmowy o Innych, Obcych. Utożsamiają się z poglądami rodziców, jak i nie zgadzają się z nimi. Są świadomi różnorodności i złożoności otoczenia geopolitycznego, w którym żyją. W swoich notatkach badani nazywają także problem braku rozmowy z rodzicami na ten interesujący dla nich temat.

Rozumienie Innego i Obcego w znacznej części pokrywa się z poglądami, które wyrazili uczniowie w swoich notatkach.

Notatka – inspiracja kartami metaforycznymi

Uzyskanie wiedzy o tym, kto lub co jest dla uczniów Inne i Obce możliwe było m.in. poprzez użycie w badaniu kart metaforycznych – Dixit. Ich zastosowanie w klasie ułatwia i prowokuje rozmowę poprzez różnorodne interpretacje rysunków umieszczonych

na kartach. Dzięki świadomemu zastosowaniu kart metaforycznych na lekcji możliwa jest lepsza komunikacja i większa kreatywność. Ponadto ich zadaniem jest:

(...) prowokowanie do myślenia. Istotne wydaje się tu zestawienie dwóch elementów: z jednej strony wiedzy na dany temat, dotychczasowego doświadczenia, z drugiej strony zaś przypadkowego bodźca w postaci obrazka. Skojarzenia zrodzone ze zderzenia tych dwóch elementów pozwalają na odkrycie nowych, nieoczekiwanych i zaskakujących aspektów rzeczywistości⁴⁸².

Według odpowiedzi uczniowskich inspirowanych kartami *Dixit* najczęściej Innym i Obcym jest się przez:

- dziwny wygląd (10 odpowiedzi);
- dziwne zachowanie (4 odpowiedzi);
- inne zainteresowania, inne myślenie (3 odpowiedzi);
- odtrącenie, krzywda (11 odpowiedzi).

Poza tym przez: wyśmianie i zagubienie; agresję fizyczną i słowną; manipulację innymi; sztuczne dostosowanie się do innych; narzucenie bycia takimi samymi; inną wiarę; inne pochodzenie, inny kolor skóry, brak pieniędzy; zazdrość; otyłość; dorastanie; nieprzerwane robienie zdjęć; ciągle korzystanie z telefonu komórkowego; nagrywanie wszystkiego przez snapchat; z własnego powodu; niepełnosprawność.

Dyskusja o Innym i Obcym

Poza notatkami ważną częścią etapu wprowadzającego do eksperymentu były wnioski z dyskusji klasowej na temat Innych i Obcych. Dyskusja była ożywiona i dynamiczna, pozwalała badanym swobodnie mówić o Innych i Obcych, o sytuacjach, które powodują wykluczenie, o przyczynach stawania się Obcymi i Innymi, o nie-Swoich, o których rozmawia się w najbliższym otoczeniu.

Uczniowie poproszeni o sformułowanie wniosków z dyskusji, napisali: trudno jest wskazać różnicę między Innym i Obcym;

- wszyscy inni to obcy i wszyscy obcy to inni;
- inni są bardziej lubiani niż obcy;
- inna jest ta osoba, która się o wszystko kłóci, krzyczy na korytarzu, krzyczy do nauczyciela;
- obce są dzieci, które nie umieją się zachować, ludzie okłamujący rodziców, nauczycieli, sąsiadów;
- inne są osoby, które pochodzą z domu dziecka, nie zawsze potrafią się zachować, ciągle się biją;
- innymi i obcymi są imigranci (imigranci z Syrii, uciekinierzy z krajów islamskich, szukający pracy w Europie, przyjeżdżający na zaproszenie Angeli Merkel);
- obcy są starsze panie w tramwaju;
- inni są ludzie, którzy potrafią całe popołudnia spędzić na rozmowie telefonicznej, korzystają z wielu aplikacji, wszystko fotografują, grają całymi dniami w gry.
- inni, obcy są politycy z PiS-u.

⁴⁸² *Karty dialogowe do gier rozwijających wyobraźnię i kreatywność*, red. R. Domań, Lublin 2010, s. 9.

Wnioski

Uzyskane odpowiedzi z badania wstępnego o Innym i Obcym przeprowadzonego w jednej z wrocławskich szkół podstawowych, pozwalają stwierdzić, że uczestnicy badania w analizowanych pracach nie odróżniają pojęć Inny i Obcy. W świadomości potocznej Inny jest bliższy, konkretniejszy. Obcym jest się wtedy, gdy uczniowie nie mieli okazji osobiście poznać takich osób, często nie-Swoi zaskakują swoim zachowaniem. Inni i Obcy są niezrozumiani przez otoczenie. Innego można spotkać w najbliższym środowisku, na szkolnym korytarzu, w sąsiedztwie czy na podwórku. Badani nie boją się wartościować przyczyn powodujących inność i obcość, mówią o swoich uczuciach, które żywią wobec nich, nazywają swoje emocje wprost: niezrozumienie, dziwność. W analizowanych wypowiedziach przypisują Innym i Obcym negatywne cechy, choć widzą także potrzebę wyjścia im naprzeciw, choćby po to, by ich poznać oraz zrozumieć przyczyny stawania się wykluczonymi. Mają świadomość także tego, że sami mogą stać się Innymi.

Biorąc pod uwagę cel badań, jakim jest bogacenie słownictwa wokół haseł: Inny, Obcy, trzeba stwierdzić trzy fakty. Po pierwsze, uczniowie nie dysponują aparatem pojęciowym do nazywania mechanizmów stawania się Innym i Obcym, tym samym nie posiadają odpowiedniego słownictwa do rozmowy na ten temat. Po drugie, wypowiedzi uczniowskie mają charakter intuicyjny i często wyobrazeniowy. Inny i Obcy określani są często sytuacyjnie oraz na podstawie jednej cechy. Po trzecie, można wnioskować, że mimo licznych prób uczniowie nie rozróżniają Innego od Obcego, jednocześnie traktują ich jako gorszych, choć badani nie wyrażają tego wprost.

W kontekście przedstawionych danych szczególnie ważne jest zaangażowanie uczniów w omawianą tematykę. Dla szóstoklasistów rozmowa o Innych i Obcych stała się inspirująca, o czym mogą świadczyć liczne głosy uczniów, którzy w trakcie przerw, czy rozmów na innych zajęciach z języka polskiego upominali się o kolejne lekcje na ten temat.

Zebrane odpowiedzi uczniowskie zostały przeanalizowane, pogrupowane i na ich podstawie zaplanowałem tematy poszczególnych etapów eksperymentu naturalnego dydaktycznego. Uczniowie klasy szóstej w trakcie eksperymentu rozmawiali więc o:

- Innych, Obcych – wprowadzenie;
- cudzoziemcach;
- awanturkach;
- skrzywdzonych;
- ludziach, którzy dziwnie wyglądają;
- wędrowcach, uciekinierach i imigrantach;
- plotkarzach i złośliwcach;
- ludziach uzależnionych od rzeczy;
- Innych i Obcych – znaczenie języka.

Rozdział 5. Przebieg badań eksperymentalnych związanych z bogaceniem słownictwa wokół haseł: Inny i Obcy

Celem niniejszego rozdziału jest opisanie przebiegu bogacenia słownictwa uczniów klasy szóstej wokół haseł: Inny i Obcy.

Omawiając dziewięć etapów eksperymentu naturalnego dydaktycznego, zwracałem uwagę przede wszystkim na przeprowadzone ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne wokół Innego i Obcego. Ponadto przy opisie wskazywałem cel i czas trwania zajęć, teksty, z którymi pracowali uczniowie oraz najważniejsze źródła, będące podstawą opracowania kolejnych lekcji. Omawiając po kolei ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, odwoływałem się do przykładowych wypowiedzi ustnych i pisemnych uczniów. Język kierowany do uczniów był dostosowany do ich wieku i zdolności percepcyjnych⁴⁸³.

Opisane lekcje podejmowały wiele zagadnień, jednak ze względu na cel eksperymentu przy opisie skupiam się na bogaceniu słownictwa wokół pojęć: Inny i Obcy. Każdy etap kończy się tabelarycznym zestawieniem ćwiczeń służących bogaceniu słownictwa wokół tych haseł.

Warto dodatkowo podkreślić, że etapy eksperymentu nie były wyizolowanymi lekcjami dla szóstoklasistów. Nie były też traktowane szczególnie niż pozostałe lekcje. Skierowanie uwagi uczniów na Innego i Obcego przypominało omawianie kolejnego rozdziału z podręcznika do nauczania przedmiotu. Każdy etap przeprowadzonego badania realizował odpowiednie zapisy podstawy programowej. Oznacza to, co nie jest bez znaczenia w kontekście przeprowadzonych badań, że szóstoklasiści poznawali w między czasie np. słownictwo dotyczące emocji, sposoby wygłaszania przemówień, zasady kulturalnej rozmowy czy zwroty potrzebne do wypowiedzi argumentacyjnych⁴⁸⁴.

5.1. Etap 1. – Inny i Obcy – wprowadzenie

Celem pierwszego etapu eksperymentu naturalnego dydaktycznego poświęconemu bogaceniu słownictwa wokół Innego i Obcego było zdefiniowanie tych dwóch podstawowych pojęć. Uczniowie więc nie tylko zastanawiali się, kogo można określić Innym i Obcym, ale także poznawali różnicę między innością a obcością. Już sam temat lekcji „Wejdź w moje buty” wskazywał, że prymarnym zadaniem uczniów będzie próba utożsamienia się z Innym i Obcym oraz umiejętności wskazywania podstawowych figur Innego i Obcego.

⁴⁸³ Materiał leksykalny do każdego z etapów opisywanego eksperymentu czerpałem głównie ze *Słownika języka polskiego*: <https://sjp.pwn.pl/>; Słowosieci: <http://plwordnet.pwr.wroc.pl/wordnet/2d8449fc-9415-11e9-ada3-cbac140ca8f7>, synonimów: <https://www.synonimy.pl/>, <https://synonim.net/> oraz *Wielkiego słownika frazeologicznego PWN z przysłowiami*, oprac. A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz, Warszawa 2005. Warto zaznaczyć także, że niezrozumiałe przez uczniów słownictwo wyjaśniałem na bieżąco oraz pozwalałem korzystać z dostępnych w sali słowników i tabletek z dostępem do słowników internetowych.

⁴⁸⁴ Łuczak A., Murdzek A., *Między nami 4-6*, Gdańsk 2014.

Prezentowany etap obejmował ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, do których punktem odniesienia był wiersz Tadeusza Różewicza pt. *Obcy człowiek*.

Analiza wiersza T. Różewicza rozpoczęła się od przyjrzenia się przez uczniów układowi wiersza i nazwania osoby mówiącej w analizowanym tekście. Następnie uczniowie pionowymi kreskami wskazywali miejsce zamiany osoby mówiącej. Pierwsze strofy wiersza pisane były z perspektywy kogoś, kto spotyka Obcego, druga natomiast to wypowiedź samego Obcego. Skonfrontowanie tych perspektyw pozwoliło porozmawiać z uczniami m.in. o różnych sposobach postrzegania tych samych ludzi oraz o tym, że różnice między ludźmi są naturalne. Mogą one wynikać z cech biologicznych, społecznych, kulturowych czy ekonomicznych⁴⁸⁵.

Następnie na podstawie pierwszej strofy utworu T. Różewicza, uczniowie za pomocą przymiotników opisywali Obcego. Kolejno, dzięki cytowaniu przez szóstoklasistów odpowiednich fragmentów utworu, uczniowie nazywali postawę ludzi wobec nie-Swojego człowieka (np. niechęć, lęk, odrzucenie, akceptacja). Te dwa ćwiczenia pozwoliły uczniom wykorzystać zasób leksykalny nazywający wybrane powody odrzucenia Innego i Obcego.

Kolejna część zajęć polegała na zdefiniowaniu Innego i Obcego. W tej części lekcji uczniowie najpierw pracowali z definicjami, które stworzyli na etapie wstępnym. Mogli je sobie przypomnieć i zweryfikować. Następnie chętni odczytywali swoje definicje na forum klasy. Na końcu tej części lekcji zaproponowałem wspólne rozumienie Innego i Obcego, które uczniowie zapisali w swoich zeszytach. Definiując podstawowe hasła eksperymentu na podstawie Słownika języka polskiego⁴⁸⁶, skorzystałem również z podpowiedzi Ewy Zamojskiej, dla której *Inni* to „(...) określenie wskazujące na wszelkie możliwe różnice między ludźmi, uważane za takie w danym społeczeństwie, grupie itp.”⁴⁸⁷, natomiast pojęcie *Obcy* określa specyficzny rodzaj inności, odległy kulturowo (nieznany lub mało znany, niezrozumiały lub mało zrozumiany)⁴⁸⁸.

Mówiąc o Innym i Obcym zwróciłem uwagę dodatkowo na pięć kwestii⁴⁸⁹. Po pierwsze, określenia *Inny* i *Obcy* często używane są jako synonimy. Po drugie, cecha inności i obcości nie jest dla ludzi stała. Są to względne cechy, które określane są wyłącznie w konkretnych sytuacjach. Po trzecie, *Obcy* i *Inni* obecni są w społeczeństwie

⁴⁸⁵ M.in. Chlebda W., *Kiedy swój staje się obcym*, „Etnolingwistyka” 2007, nr 19, s. 89-98; Bartmiński J., *Opozycja 'swój'/'obcy' a problem językowego obrazu świata*, „Etnolingwistyka” 2007, nr 19, s. 35-59; Dąbrowski M., *Swój/Obcy/Inny. Gdzie jesteśmy?*, „Anthropos?” 2009, nr 12-13, s. 164176.

⁴⁸⁶ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/inny.html>, dostępne dnia 15.01.2016. W wyjaśnianiu znaczenia słów: *inny* i *obcy* korzystałem również ze *Słownika języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego: <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/inny;5434845.html>, dostępne dnia 15.01.2016.

⁴⁸⁷ Zamojska E., *Inny jako Obcy. Imigranci w polskim dyskursie publicznym i edukacyjnym*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28, s. 192.

⁴⁸⁸ Por. tamże.

⁴⁸⁹ Pomocne w ich omówieniu było odwołanie się do treści wiersza T. Różewicza, na podstawie którego można było wskazać następujące mechanizmy: *Inni* i *Obcy* traktowani są często synonimicznie; bycie *Innym* i *Obcym* jest warunkowe: dla jednej osoby ten sam człowiek może być *Inny* lub *Obcy*; *Inni* i *Obcy* obecni są w społeczeństwo bezpośrednio lub pośrednio; na *Innych* i *Obcych* często ciąży społeczne piętno (Por. Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, tłum. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańsk 2007, s. 32).

bezpośrednio lub pośrednio. Po czwarte, różnice są naturalnymi cechami ludzi i na osi my – oni niektóre z nich umieszczane są bliżej my (swoich), a inne na przeciwległym biegunie (oni). Po piąte, obcość ma swoje empiryczne wskaźniki. Należą do nich: dziwność, śmieszność, głupota, niezrozumiałość, wstręt/odraza czy zagrożenie⁴⁹⁰.

W dalszym etapie lekcji uczniowie zostali podzieleni na pięcioosobowe grupy, w których dopisywali zakończenia poszczególnych wersów utworu T. Różewicza. Pięciorgu najzdolniejszym uczniom zaproponowałem, by napisali wiersz o Innym i Obcym samodzielnie. Jedno i drugie ćwiczenie pozwoliły nie tylko eksplorować tekst, ale także transformować pewne treści w inne, by nie tylko otwierać nowe perspektywy Innego i Obcego, ale także, by wyzwać i utrwać nowe słownictwo⁴⁹¹. W swoich odpowiedziach uczniowie niektórych wersów nie uzupełnili (np. 7, 22), inne cieszyły się większym zainteresowaniem, co tłumaczyć można łatwością doboru słów. Dopisane słowa odnoszą się do postawy piszących względem Innego i Obcego. Często przypisuje się Obcemu szukanie czegoś (np. 16). Obcy potrzebują zazwyczaj czułości i zauważania „To nieznajomy pragnący czułości / pewnie zbłądził”(24); „To nieznajomy pragnący uwagi” (3). Miejscem spotkania jest miasto (np. 16, 5, 27). Obcy są w nim odrzuceni (np. 21,2,20). Spowodowane jest to utratą podstawowych wartości (13). Dopisane wyrazy związane są z troską o Obcego (16). Uczniowie w swoim słownictwie zauważyli, że Obcych jest wielu (np. 5,28). W części wiersza, w którym Obcy człowiek przemawia, nazywa swoich adwersarzy: dobrymi (3), braćmi (3,21, 13), znajomymi (8). Finalne zdanie wiersza zawiera zakończenia podkreślające to, że zarówno uczniów, jak i Obcych łączy sam fakt człowieczeństwa (16,27,5), uniwersalne podobieństwo ludzi (8,28).

Napisany przez pięcioosobową grupę dziewczyn wiersz o Innym i Obcym przedstawia Hiszpanię z perspektywy turysty. Utwór ten jednak nie zawiera pogłębionej analizy Obcego i Innego. Tym niemniej zawiera stereotypowe wyobrażenie szóstoklasistek o Hiszpanii. Powierzchniowo ukazuje państwo, które chętnie odwiedzane jest przez uczniów jako nagroda z dobre stopnie szkolne: „co roku na ten czas czekamy / o oceny się bardzo staramy”. Hiszpania łączy podróżnicze pasje bohaterek: „Czas ten nie będzie zmarnowany / tylko na naukę i odpoczynek wykorzystany”, „Barcelona, Madryt i wiele więcej / plan wycieczek przygotować trzeba prędzej”.

Pierwszy etap eksperymentu zakończył się napisaniem przez uczniów wypracowania o spotkaniu z Innym lub Obcym (opowiadanie z dialogiem).

Wykaz ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych przeprowadzonych na pierwszym etapie eksperymentu przedstawia tabela nr 1 (aneks – zestawienie 1).

⁴⁹⁰ Nowicka E., *Swoi i obcy*, w: *Obcy w labiryncie kultur*, Warszawa 2016, s. 36-32.

⁴⁹¹ W trakcie bogacenia słownictwa uczniów stosowałem także metody twórczego rozwiązywania problemów. Ich specyfika została wyjaśniona w: Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B., *Trening twórczości*, Sopot 2016; Szmidt K.J., *Trening kreatywności*, Gliwice 2013; Biela A., *Trening kreatywności. Jak pobudzić twórcze myślenie*, Warszawa 2015; Kosiarek T., *Lekcje Twórczości – twórcze rozwiązywanie problemów (TRP) w kl. IV-VI SP. Przewodnik dla nauczyciela*, Wrocław 2016.

5.2. Etap 2. – O cudzoziemcach

Drugi etap eksperymentu poświęconego wzbogacaniu słownictwa wokół haseł: Inny i Obcy powiązany był z wizytą nauczycieli z Wielkiej Brytanii oraz Indii, odwiedzających w tym czasie szkołę międzynarodowej wymiany kadry oświatowej m.in. ERASMUS+. Przedstawiciele szkół z Dudley oraz z Dahod i Muvalii gościli na lekcji poświęconej Innemu i Obcemu w eksperymentalnej klasie. Poza spotkaniem ze zróżnicowanych kulturowo szkołami z Wielkiej Brytanii i z Indii, uczniowie poznawali i rozpoznawali stereotypy językowe.

W pierwszej części lekcji uczniowie zadawali pytania gościom. Dopytywali się o typy szkół, codzienne obowiązki uczniów czy rozkład zajęć. Interesujące odpowiedzi uzyskali także na pytania o mieszkańców regionów, z których wywodzą się szkoły oraz o religie, które wyznawane są w reprezentowanych przez nauczycieli placówkach. Szóstoklasiści dowiedzieli się, że społeczność szkolna jest bardzo zróżnicowana pod względem narodowości (kilkanaście reprezentacji narodów), koloru skóry czy religii (pięć wyznań). Szokujące dla uczniów były historie Hindusów o warunkach uczniów (przeludnione klasy, inne typy zajęć, religijne prześladowanie, kary uczniowskie). W trakcie rozmowy z gośćmi jedna z uczennic zapytała o wyobrażenia Anglików i Hindusów na temat Polaków – to umożliwiło płynne przejście do kolejnego zadania poświęconego bogaceniu słownictwa wokół Innego i Obcego. Poświęcone one było stereotypom językowym.

W czasie rozmowy o stereotypach językowych zwróciłem uwagę na kilka aspektów. Udowodniłem, że są one nieodłącznym elementem życia ludzkiego, są „obrazami w naszych głowach”⁴⁹². Należą do świata umysłu, są wytworem emocji, wyobraźni i obserwacji. Biorą się z obserwacji życia codziennego, społecznego i religijnego. Pełnią trzy podstawowe funkcje: poznawcze, wartościujące i społeczne. Stereotypy mogą być pozytywne i negatywne. Rozmowa natomiast opierająca się o wyobrażenia stereotypowe utrudnia lub uniemożliwia jakąkolwiek dyskusję⁴⁹³.

Ćwiczenie leksykalno-frazeologiczne ukazujące stereotypy językowe polegało na poznaniu wspomnianego zjawiska, a następnie zapoznaniu się z przysłowiami zawierającymi stereotypy o innych narodowościach lub mieszkańcach regionów⁴⁹⁴. Pracując z przysłowiami, uczniowie najpierw wskazywali w nich stereotypowe wyobrażenia o świecie, o innych narodach i regionach. Następnie szukali odpowiedzi na

⁴⁹² Lippman W., *Public Opinion*, New York 1956, s. 138, cyt. za: Mitosek Z., *Literatura i stereotypy*, Wrocław 1974, s. 14.

⁴⁹³ Rozmowę o stereotypach przeprowadziłem na podstawie m.in. Anusiewicz J., *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1995; Bartmiński J., *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] *Językowe podstawy obrazu świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 2007, s. 77-88; <http://teatrnn.pl/scriptores/stereotypy-mieszka-w-jezyku-rozmowa-z-prof-jerzym-bartminskim-umcs/>, dostępne dnia 20.01.2016, Bartmiński J., Pannaśki J., *Stereotypy językowe*, w: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 371–395.

⁴⁹⁴ Korzystałem głównie z: Kowalski W., *Wizerunek cudzoziemca w paremiologii i frazeologii polskiej – glossa do kształcenia językowego i kulturoznawczego na poziomie zaawansowanym*, w: *Edukacja polonistyczna w obliczu przemian kulturowych Europy dawniej i dziś*, red. W. Sawrycki, E. Kruszyński, M. Wróblewski, Toruń 2009, s. 99-109.

pytanie o dawniejsze i współczesne przyczyny umieszczania w przysłowiach wyobrażeń o Innych. W kolejnej części ćwiczenia układali dialogi, w których wykorzystywali zamieszczone w ramach przysłowia oraz starali się zawrzeć wypowiedzi, które polemizują z tymi stereotypowymi wyobrażeniami. Ostatni element ćwiczenia odnosił się do obserwacji uczniów i polegał na wskazaniu przez nich figur Innego lub Obcego, o którym krążą stereotypy. Uczniowie m.in. wskazali, że Romów traktuje się jak złodziei...

Wykaz ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych wzbogacających słownictwo wokół cudzoziemców zawiera tabela nr 2 (aneks – zestawienie 1)

5.3. Etap 3. – O awanturkach

Lekcja o Innym, do którego uczniowie w etapie wstępnym eksperymentu zaliczyli awanturki, skupiła się na bogaceniu słownictwa wokół tej figury oraz wyjaśniała, czym jest kłótnia i jakie spełnia funkcje.

Kłótnia jest zjawiskiem społecznym i językowym. Zagadnieniu temu poświęcono wiele publikacji, m.in. A. Wierzbicka⁴⁹⁵ M. Sarnowski⁴⁹⁶, P. Lewiński⁴⁹⁷, I. Holak⁴⁹⁸. Na potrzeby opisywanej lekcji przyjąłem za Piotrem Lewińskim, że kłótnia jest:

(...) typem dialogu agonistycznego regulowanym przez zasadę kooperacji negatywnej. Jej cel to przewalczenie osoby przeciwnika, a nie jego poglądów, które mają drugorzędne znaczenie. Podstawową siłą napędową kłótni są negatywne emocje, dlatego stanowi ona substytut agresji fizycznej, do której zresztą w przypadku niekontrolowanego rozwoju może doprowadzić. Kłótnia jest najniższym i ostatecznym poziomem dialogu argumentacyjnego, do którego degradują się wszelkie dyskusje znajdujące się poza kontrolą⁴⁹⁹.

Tekstem literackim wokół którego zbudowałem ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne o awanturkach była bajka L. Kołakowskiego pt. *Opowieść o największej kłótni*.

Tekst wykorzystany w trzecim etapie eksperymentu pozwolił porozmawiać o tym, czym jest kłótnia, jakie towarzyszą jej emocje oraz jakie są jej przyczyny i konsekwencje. W związku tym po zapoznaniu się z treścią opowiadania L. Kołakowskiego poprosiłem uczniów, by wymienili przyczyny kłótni między braćmi, cytując odpowiednie fragmenty bajki. Wśród powodów zwady wskazano m.in. wzajemne relacje braterskie, towarzyszące im emocje, przerywanie swoich wypowiedzi, stres związany z trudną sytuacją życiową, sposób werbalizacji poglądów, różnice osobowości. Następnie poprosiłem o wypisanie w zeszycie emocji, które towarzyszyły głównym bohaterom w czasie ich rozmów oraz narysowanie obok emotikony wyrażającej tę emocję. Kolejno poprosiłem, by zaznaczyli

⁴⁹⁵ Wierzbicka A., *Genry mowy*, w: *Współczesna polszczyzna. Wybór opracowań*, t. 3. *Akty i gatunki mowy*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura, Lublin 2004, s. 102.

⁴⁹⁶ Sarnowski M., *Przestrzeń komunikacji negatywnej w języku polskim i rosyjskim. Kłótnia jako specyficzna sytuacja komunikacji werbalnej*, Wrocław 1999.

⁴⁹⁷ Lewiński P., *Kłótnia jako pograniczny typ dialogu argumentacyjnego*, „Język a Kultura” 2012, nr 23, s. 461 – 469.

⁴⁹⁸ Holak, I., *Kłótnia – jako akt komunikacji małżeńskiej. Próba analizy*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica” 2017, nr 57, s. 83-100.

⁴⁹⁹ Lewiński P., *Kłótnia jako pograniczny typ dialogu argumentacyjnego*, dz. cyt., s. 462.

w tekście przeszkody, jakie musieli pokonać bracia w czasie swojej wędrówki. Uczniowie zaliczyli do nich przede wszystkim brak pracy, trudna sytuacja w miejscu zamieszkania, niebezpieczna podróż do miasta, podejmowanie niełatwych decyzji, konieczność pogodzenia różnych potrzeb, relacje między braćmi.

Kolejne ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne polegały na obwiedzeniu kołem czasowników nazywających czynność rozmowy (m.in. upierał się, krzyczał, szepnął, przyświadczył, powiedział, przytaknął, zgodził się, wykrzykiwał, przytakiwał, poparł, pisnął, wrzasnął). Następnie uczniowie mieli zaznaczone czasowniki podzielić na charakterystyczne dla rozmowy, sporu i kłótni. Po uzupełnieniu tabeli o inne czasowniki (np. mówić, twierdzić, informować, prosić, nakazywać, domagać się, chwalić, ganić, pozwalać, zabraniać, porównać, udowodnić, wnioskować, wykazać, ocenić, zaprzeczyć, protestować, nie chcieć, nie zgodzić się, nie powiedzieć⁵⁰⁰) z czasownikami przydzielonymi do różnych rodzajów dialogu, szóstoklasiści podzieleni na grupy odgrywali którąś ze scenek przedstawiającą rozmowę, spór lub kłótnię.

Praca z tekstem L. Kołakowskiego uświadomiła również uczniom, jakie językowe i pozajęzykowe czynniki wpływają na kłótnię. Zaproponowałem uczniom, by odszukali w tekście oznaki wrogiego nastawienia do przeciwnika, bezpośrednie ataki personalne i niewerbalne wyrażanie wrogości⁵⁰¹. Wśród wrogiego nastawiania szóstoklasiści wskazali przerywanie, manipulowanie swoimi słowami, a do bezpośrednich ataków personalnych cytowali zazwyczaj słowa Eino: *głupi jesteście, jesteś prawdziwym osłem, jesteś wariatem*, natomiast do niewerbalnego wyrażania wrogości zaliczyli sposób mówienia bohaterów utworu, ich postawę ciała i gesty (m.in. *powiedział stanowczo, powiedział nieśmiało, szepnął, wykrzykiwał z tryumfem, zaśmiał się złośliwie*)

W trakcie dyskusji o awanturkach uczniowie odnosili się do sprzeczek, których doświadczają w czasie pobytu w szkole. W swoich wypowiedziach zazwyczaj wskazywali, że uczniowie kłócą się o miejsce w sali, o plany koleżeńskie, o przyniesione gadzety, o kolegowanie się z daną osobą, o pomówienia, o obrażenie. Opisując swoje doświadczenia i obserwacje, uczniowie korzystali z podanego w ramach słownictwa zawierającego synonimy i związki frazeologiczne.

Zestaw ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych wokół awanturków postrzeganych jako Innych przedstawia tabela nr 3 (aneks – zestawienie 1).

5.4. Etap 4. – O skrzywdzonych

Czwarty etap eksperymentu naturalnego dydaktycznego poświęcony był osobom skrzywdzonym. Celem opisywanych zajęć było poznanie zagadnienia krzywdy oraz umiejętność budowania opisu osób, które ona dotknęła.

⁵⁰⁰ Korzystałem m.in. z wykazu Gibas M., *Kłótnia jako gatunek mowy (na materiale polskim i czeskim)*, „Bohemistyka” 2003, nr 1, s. 52-54.

⁵⁰¹ Mowa tu o kategoriach erystycznych prowadzących do kłótni przywołanymi przez Lewicki P., *Kłótnia jako pograniczny typ...*, dz. cyt., s. 468.

Omawiane na tym etapie eksperymentu zjawisko krzywdy⁵⁰² jest wpisane w ludzki świat, a przez swoją wieloaspektowość jest także niejednoznaczne.

Wybierając utwór Czesława Niemena pt. „Dziwny jest ten świat” jako podstawę rozmowy o krzywdzie, zależało mi na tym, by omówić to zagadnienie, pokazać różne jego odcienia, ale jednocześnie wskazać, że unikanie krzywdy jest możliwe i niesie ze sobą odmienną codzienność. Celom tym podporządkowany był także przebieg poszczególnych ćwiczeń leksykalno-frazeologicznych.

Na moje życzenie uczniowie przynieśli na lekcję zdjęcia, wycinki z gazet lub fotosy przedstawiające ludzi skrzywdzonych. Rozpoczynając lekcję, poprosiłem, by każdy uczeń przywiesił na flipchartach przyniesiony przez siebie materiał. To pozwoliło uczniom klasy szóstej zobaczyć różne odcienia krzywdy.

Kolejna część lekcji została poświęcona analizie utworu Cz. Niemena, *Dziwny jest ten świat*. Zleciłem, by uczniowie podczas zapoznawania się z utworem narysowali dostrzeżone przez nich obrazy poetyckie. Zadanie to pozwoliło uczniom określić temat utworu.

Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne poświęcone Innemu i Obcemu rozpocząłem od wyeksponowania słowa *dziwny*. Nawiązałem tym samym do etapu wstępnego doktoratu, w wyniku którego można zauważyć, że uczniowie synonimicznie utożsamiali inność i obcość z dziwnością. Po zapoznaniu się ze słownikową definicją słów⁵⁰³, uczniowie określali, na czym polega dziwność świata wyśpiewanego przez Cz. Niemena. Po wskazaniu przez uczniów, że dziwność w piosence Cz. Niemena wiąże się z krzywdą, wyjaśniliśmy znaczenie słownikowe tego słowa⁵⁰⁴. Upraszczając jednak uczniowskie dyskusje, można wskazać, że dziwny świat odnosi się do miejsc, w których doświadczają się zła, w których „człowiekiem gardzi człowiek”, gdzie istnieją niepoehlebne czyny ludzi, nieuświadomione lub uświadomione ranienie słowami. Ważnym etapem rozmowy o krzywdzie w szkole było również wskazanie pozytywnej wizji świata, wolnej od jej skutków. Dostrzegając apele osoby mówiącej w tekście, wielu uczniów dochodziło do wniosków: „By uniknąć krzywdzenia ludzi, najpierw trzeba uwierzyć, że jest to możliwe, a następnie wziąć sprawy w swojej ręce i dzielić się tym przekonaniem z innymi, nie można z tym czekać” czy „są ludzie, którym warto ufać i dzięki którym świat nie zginie”. Natomiast przy wyszukiwaniu środków stylistycznych, uczniowie szóstej klasy zastanowili się, jaką pełnią one funkcje i do czego – w ich przekonaniu – one służą.

⁵⁰² Wieloaspektowość zagadnienia krzywdy została omówiona w: *Krzywdy: zagadnienia teoretyczne i problemy praktyki*, red. W. Tulibacki, Olsztyn 2003.

⁵⁰³ Dziwny «odznaczający się czymś osobliwym, niezrozumiałym» • dziwnie, dziwno • dziwność <https://sjp.pwn.pl/sjp/dziwny;2455974.html>, dostępny dnia 30.01.2016. Warto także odnotować powstały już po przeprowadzeniu eksperymentu artykuł o znaczeniu przymiotnika *dziwny* zawierający bogaty materiał słownikowy przy wyjaśnianiu wieloznaczności tego słowa (Wołk M., *Jaki właściwie jest dziwny świat? O znaczeniu przymiotnika dziwny i jego bliskoznaczników*, „Linguistica Copernicana” 2017, nr 14, s. 145-164.

⁵⁰⁴ Krzywda to szkoda moralna, fizyczna lub materialna wyrządzona komuś niezasłużenie; też: nieszczęście lub obraza dotyczące kogoś niesłusznie (<https://sjp.pwn.pl/sjp/krzywda;2475955.html>, dostępne dnia 30.01.2016).

Dalszy etap lekcji obejmował analizę: przyniesionych fotografii, wycinków z gazet lub fotosów ukazujących ludzi skrzywdzonych. Po zastosowaniu metody muzealnej, dzięki której uczniowie spacerowali dookoła klasy i oglądali pozostałe materiały, poprosiłem, by każdy opisał swoją fotografię.

Krótkie opisy uczniów w większości przypadków dostarczały odpowiedzi na pytania: kogo przedstawia fotografia, jak wygląda ta osoba i co mogło spowodować, że ta osoba jest w takim stanie i tak się czuje oraz, na co szczególnie zwracałem uwagę, jak pomóc osobie ze zdjęcia.

Dodatkową atrakcją lekcji było włączenie utworu *Requiem for a dream* The Kronos Quartet. W czasie omawiania tematu poświęconego krzywdzie, dało się zauważyć duże poruszenie i skupienie na rozmowie. Zazwyczaj wypowiedzi uczniów były wyważone i odpowiednie do podejmowanego zagadnienia. Dotknięci krzywdą według nich były najczęściej kobiety (16, 3, 17, 22), następną grupę stanowiły dzieci (głodni, chore 3). Wśród dotkniętych nieszczęściami wymienić można także ludzi płaczących (27, 25), wystraszonych (28), pokłóconych przyjaciół (28) i rodzinę (20), wyśmianych ludzi (14), rozdzielonych zakochanych (12). Do grupy skrzywdzonych zaliczono także zwierzęta: psa (24) oraz metaforycznie kaczkę 9. Przedmiotem nieszczęścia było także miasto (7, 21).

Dominującymi przyczynami doznanych krzywd było: odrzucenie (25), wyśmianie (14), kłótnia (20, 9), wojna i opuszczenie najbliższych ludzi (12), obojętność (1), zabicie zwierząt (16), zniszczony dom (3), brak perspektyw do życia w Polsce (19), zbombardowane miasto (7), wygląd (9).

Jednym z istotniejszych elementów zadania było pisemne wymienienie w postaci porad sposobów radzenia sobie z krzywdą. Najczęstsze dotyczyły relacji z drugim człowiekiem. Wzywały do tolerancji i zrozumienia: (m.in. *Bądź tolerancyjny. Zrozum drugiego!*(1), *Nie odrzucaj i nie krzywdź, bądź dobry!* 20 *Zrozum tę osobę, bo ty też możesz się kiedyś tak czuć!* 17 *Staraj się ją rozumieć. Nie bądź ciekawski, bo wspomnienia mogą przynieść ból.* 16 *Bądź szczerzy z innymi.* 27). Sposobami radzenia sobie z krzywdą jest niesienie pomocy (*Pomóż innym! Nie bądź obojętny!* 28, bycie upartym w pokonywaniu trudności (27), ignorowanie nieuzasadnionych pomówień (25), nieodtrącanie (7), bycie szczerym (*Nie ukrywaj prawdziwych uczuć!* 23), dotrzymanie obiecanego słowa (8).

W związku z ożywioną dyskusją klasową wokół krzywdy oraz czasem poświęconym analizie fotografii i odczytywaniu notatek, zrezygnowałem z tekstu B. Kapułki-Dwernickiej pt. *Płacz*. W moim przekonaniu ważniejsza dydaktycznie była rozmowa o wymowie tekstu Cz. Niemena niż poświęcenie uwagi wyłącznie płaczowi, który często jest efektem krzywdy. Za opuszczeniem utworu B. Kapułki-Dwernickiej przemawiało także uwzględnienie przez uczniów w analizie fotografii sytuacji, w których ludzie płaczą.

Kontynuacją lekcji poświęconej bogaceniu słownictwa wokół krzywdy związanej z innością i obcością było przygotowanie na kolejnych dwóch lekcjach przemówień zainspirowanych słowami: *Dziwny jest ten świat*.

Po lekcji poświęconej sposobom wygłaszania przemówień, uczniowie prezentowali swoje wypowiedzi przed innymi w ogólnoszkolnym konkursie na najlepszego krasomówcę.

Zestaw ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych dotyczących ludzi skrzywdzonych przedstawia tabela nr 4 (aneks – zestawienie 1).

5.5. Etap 5. – O ludziach, którzy dziwnie wyglądają

Etap piąty przeprowadzonego eksperymentu obejmował tematem ludzi, których poprzez „dziwny wygląd” można nazwać Innymi i Obcymi. Oprócz zasadniczego celu lekcji, jakim było bogacenie słownictwa wokół powyższego tematu, zajęcia umożliwiły także rozmowę o znaczeniu wyglądu, o jego funkcji komunikacyjnej oraz wyrażanej (świadomie lub nieświadomie) przez niego tożsamości.

Punktem wyjścia do ćwiczeń leksykalnych o ubiorze Innego i Obcego realizowanych podczas jednej jednostki lekcyjnej stał się tekst publicystyczny zamieszczony na stronie internetowej Juniora *Szkolna moda*⁵⁰⁵.

Wygląd jest jednym z najczęściej przytaczanych w badanej grupie czynników powodujących uznanie kogoś za Innego i Obcego, tym samym mówienie o tej cesze jest dobrą okazją do ponownego uświadomienia, że inność i obcość są względne i nie są przypisane człowiekowi na stałe. Dodatkowo:

Wygląd [...] to wieloelementowa, plastyczna, zmieniająca się w ciągu naszego życia konstrukcja. Stanowi zinternalizowaną przez jednostkę reprezentację własnego wyglądu i podlega ciągle dokonywanej, unikalnej samoocenie. Wizerunek człowieka manifestowany poprzez ciało nie tylko wyróżnia jednostkę z otoczenia, lecz stanowi istotny element tożsamości i wpływa na poczucie własnej wartości i kondycję psychiczną⁵⁰⁶.

By porozmawiać o *Szkolnej modzie* i poruszanych w nich zagadnieniach, poprosiłem uczniów, by wcieliili się w rolę urzędników i klientów. Na początku wybrałem spośród klasy czworo pracowników Urzędu ds. Dziwnego Ubioru. Każdy z urzędników otrzymał jedno pytanie, na które zbierał odpowiedzi od swoich klientów (uczniów). Dzięki tej formie pracy udało się odpowiedzieć na cztery pytania:

- kogo pod względem ubioru uczniowie określali jako innego;
- dlaczego przez wygląd, ubiór, stylizację niektóre osoby można określić jako inne;
- dlaczego niektórzy ludzie ubierają się dziwnie, inaczej;
- jaką należy przyjąć postawę wobec osób, które w opinii uczniów dziwnie wyglądają.

Odpowiedzi uczniowskie dostarczyły cennej wiedzy o świadomości uczniów w kwestii inności i pozwoliły mi tak prowadzić dalszą dyskusję klasową, by nie tylko

⁵⁰⁵ Artykuł zaczerpnięty z: „Victor Junior. Szkolna moda” 2014, nr 11.

⁵⁰⁶ Joško-Ochojska J., Marcinkowska U., Lau K., *Wygląd, samoocena i kształtowanie własnego ciała jako czynniki ryzyka anoreksji psychicznej u studentów*, „Annales Academiae Medicae Gedanensis” 2013, nr 43, s. 45-52.

skomentować te wypowiedzi, ale także, by uzupełnić padające głosy o interesujące uczniów kwestie. Zestawienie przykładowych odpowiedzi szóstoklasistów przedstawia tabela nr 5.

Tabela 5. Wybrane odpowiedzi uczniów

<p>Kogo pod względem ubioru nazwałbyś Innym?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kogoś, kto ubiera się w dzwony.</i> • <i>Emo.</i> • <i>Kogoś, kto ubiera się w krótkie spodenki i koszulki zimą.</i> • <i>Dziewczyny ubierające się na różowo, mające natapirowane, farbowane włosy i mocny makijaż.</i> • <i>Hipisów.</i> • <i>Hipsterów.</i> • <i>Lolity.</i> • <i>Płeć przeciwną i ich styl.</i> • <i>Kogoś w dziurawych dżinsach i skórzanej kurtce.</i> • <i>Osobę, która ubiera się bardzo oryginalnie.</i> • <i>Kogoś, kto ubiera się na czarno.</i> • <i>Osoby ciemnoskóre i ich stroje.</i> • <i>Osoba, która ubiera się tylko w markowe ubrania.</i> • <i>Stroje Indian.</i> 	<p>Dlaczego określamy ludzi ubierających się w naszej ocenie dziwnie jako innych?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ponieważ ich ubiór jest dla nas gorszy lub lepszy.</i> • <i>Bo wyglądają dla nas obco.</i> • <i>Bo po prostu inaczej się ubierają.</i> • <i>Bo mają fajne ubrania.</i> • <i>Gdyż nie pasują nam ich ubiory.</i> • <i>Ponieważ wyglądają inaczej niż my.</i> • <i>Bo są oryginalni.</i> • <i>Bo wyglądają inaczej.</i> • <i>Ponieważ ich strój jest różny od naszego.</i> • <i>Często ich ubiór nie pasuje do obecnej mody.</i> • <i>Nieznany nam ubiór wydaje się dziwny.</i> • <i>Mają inny styl od nas.</i> • <i>Wyróżniają się.</i> • <i>Wyglądają ciekawiej.</i> • <i>Lubią inny styl, nie boją się eksperymentować z ubraniem.</i> • <i>Wyróżnia się gustem.</i> • <i>Nie pasuje nam ich gust.</i> • <i>Lubię niespotykane ubrania, dlatego nie określam ich jako innych.</i>
<p>Dlaczego niektórzy ludzie ubierają się dziwnie, inaczej?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Chcą pokazać swój charakter.</i> • <i>Wyrażają poprzez kolor swój nastrój.</i> • <i>Ludzie się inaczej ubierają, bo chcą pokazać jacy są.</i> • <i>Chcą być oryginalni.</i> 	<p>Jaką należy przyjąć postawę wobec osoba, które w opinii uczniów dziwnie wyglądają?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jeżeli ubierają się nie stosownie do wieku, warto zwrócić im uwagę.</i> • <i>Zaproponować inny styl.</i> • <i>Zaakceptować jej ubiór.</i> • <i>Szanować ich wybór.</i>

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Chcą być wyjątkowi.</i> • <i>Bo czują się przez to radośni. Lubię się ciekawie ubierać.</i> • <i>Chcą pokazać swoją wyższość.</i> • <i>Bo strój zależy od charakteru.</i> • <i>Chcą osiągnąć popularność.</i> • <i>Chcą odróżniać się od innych.</i> • <i>Czują przez to satysfakcję.</i> • <i>Chcą zwrócić na siebie uwagę.</i> • <i>Pokazują, jacy są.</i> • <i>Przez ubiór wyrażają siebie.</i> • <i>Chcą być zauważeni.</i> • <i>Przez ubiór chcą osiągnąć własne cele.</i> • <i>Chcą osiągnąć po części akceptację, chcą się też wyróżniać, wyrażają ubiorem siebie.</i> • <i>Chcą być zauważeni.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zrozumieć ich styl i pomyśleć, co chcą przez to powiedzieć.</i> • <i>Traktować z powagą taką osobę.</i> • <i>Traktować jak każdego innego.</i> • <i>Nie krytykować.</i> • <i>Popierać oryginalność wyglądu.</i> • <i>Zupełnie się tym nie przejmować.</i>
--	---

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe odpowiedzi dały możliwość rozmowy o kilku kwestiach związanych z wyglądem.

W czasie dyskusji z szóstoklasistami rozmawialiśmy o tym, że wygląd, strój, styl podlega ciągłym ocenom, zarówno innych osób, jak i własnej ocenie⁵⁰⁷. Jedne i drugie oceny przenikają się. Postrzeganie fizyczności drugiego człowieka związane jest z sposobem funkcjonowania w grupie⁵⁰⁸. Ponadto wygląd wiąże się zazwyczaj z płcią, związany jest z potrzebą podobania się innym, szczególne zwracanie uwagi na nowoczesną modę i wygląd charakterystyczne jest dla państw wysoko rozwiniętych, nie tylko znamionuje tożsamość, ale także manifestuje jednostkę⁵⁰⁹. Strój często jest znakiem rozpoznawalnym pełnionych ról w społeczeństwie (np. lekarz, pielęgniarka, ksiądz, profesor)⁵¹⁰.

Odwołując się do etapu pierwszego eksperymentu, przypomniałem, że inność jest kategorią zmienną i nie na stałe przypisaną człowiekowi, ocenianie kogoś jako dziwnie wyglądającego jest subiektywne i niejednoznaczne w ocenie. Wygląd jest autoprezentacją człowieka, ponieważ wiąże się z wyrażaniem siebie i ochroną poczucia własnej wartości.

⁵⁰⁷ Tamże, s. 45.

⁵⁰⁸ Hulewska A., *Wygląd zewnętrzny człowieka a społeczny efekt autoprezentacyjny – czy osoba stereotypizowana może wpływać na spostrzegającego*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2003, nr 1-2, s. 111-122.

⁵⁰⁹ Woszczyk P., *Ciało, kosmetyki, ubranie... Atrakcyjny wygląd w opiniach starszych kobiet*, „Acta Universitatis Lodzianis Folia Socjologia” 2009, nr 34, s. 185-187,

⁵¹⁰ Hoffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa 1981, s. 120.

Określa także swoją tożsamość⁵¹¹. Jak zauważyli uczniowie, częstym powodem wskazywania „dziwności” Innego jest jego ubiór odbiegający od ideału prezentowanego w mediach⁵¹².

W kolejnej części lekcji zwróciłem uwagę, że strój jest elementem komunikacji niewerbalnej. Ubrania nie spełniają już wyłącznie swojej podstawowej roli, jaką była ochrona przed zimmem i urazami. Strój pełni wiele funkcji: stanowi dekorację, ochrania ciało, jest bodźcem seksualnym, elementem podnoszącym samoocenę, maskuje uczucia, manifestuje przynależność do grupy⁵¹³. „(...) strój koduje dużo znaczeń i na tej podstawie niejednokrotnie wyrażamy opinię o innych. Strój bowiem może komunikować wiek, płeć, narodowość, przynależność do określonej subkultury, pozycję społeczną, status zawodowy, czy też nasz nastrój⁵¹⁴.

Rozmowa o inności ubioru z szóstoklasistami to rozmowa także o ich tożsamości, ponieważ poprzez ubiór nastolatki często manifestują identyfikację z daną grupą i budują nim swoją tożsamość.

Nastolatek porzuca dotychczasowe wzorce tożsamości, które towarzyszyły mu w dzieciństwie, i wybiera inne, zgodne z tym, co odczuwa, zainspirowany postaciami, które go otaczają, istotami realnymi i fikcyjnymi. To epoka idoli, fascynacji gwiazdami sportu, muzyki, kina lub po prostu kumplami, własnymi sobowtórami, którzy pomagają w zbudowaniu własnego ja⁵¹⁵.

Moda nie jest też wyłącznie kwestią tożsamości i przez to wyrażania siebie. Wybór takich czy innych ubrań często uzależniony jest od przemysłu związanego z modą i kształtowaniem przez jego zmienność gustów i wyborów ludzi. Niewątpliwym źródłem kształtującym wzorce modowe są media.

Wykaz ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych wokół dziwnie wyglądających ludzi zawiera tabela nr 6 (aneks – zestawienie 1).

5.6. Etap 6. – O wędrowcach, uciekinierach i imigrantach

Bogacenie słownictwa uczniów wokół haseł: Inny i Obcy na tym etapie eksperymentu obejmowało słownictwo związane z wędrowcami, uciekinierami i imigrantami. Punktem odniesienia do rozmowy o nich był utwór Małgorzaty Rejmer *Każdy ma w brzuchu niebo, przez które przelatuje jaskółka*⁵¹⁶.

Działania dydaktyczne skupione były na poszerzeniu słownictwa w zakresie wędrowców i migrantów; poszczególne fragmenty opowiadania pozwoliły poruszyć ważne w tej tematyce zagadnienia⁵¹⁷.

⁵¹¹ Kaźmierczak A., *Wygląd i strój a atrakcyjność kobiety*, w: *Miłość czarowna*, Wrocław 2015, s. 72.

⁵¹² Tamże, s. 75-78 oraz Jawłowska A., *Tożsamość na sprzedaż*, w: *Wokół problemów tożsamości*, red. A. Jawłowska, Warszawa 2001, s. 72.

⁵¹³ Tamże, s. 79.

⁵¹⁴ Tamże, s. 79.

⁵¹⁵ Cyt za. tamże, s. 80.

⁵¹⁶ Rejmer M., *Każdy ma w brzuchu niebo, przez które przelatuje jaskółka*, w: *NieObcy. 21 opowieści, żeby się nie bać. Polscy pisarze dla uchodźców*, Warszawa 2015, s. 38-42.

⁵¹⁷ W czasie trwania eksperymentu tak zwany kryzys uchodźczy wywoływał skrajne emocje. Kryzys ten, umownie rozpoczęty w 2015 r., polegał na napływie niejednorodnej grupy uchodźców do Europy (wśród

Na początku uczniowie określili, kto mówi w utworze i gdzie toczy się akcja opowiadania. Charakterystyczny dialog rozpoczynający *Każdy ma w brzuchu...* pozwolił uczniom rozpoznać sposób postrzegania przez ludzi obcych sobie narodowości, m.in. poprzez dziwny akcent, inny język, nieokreślone pochodzenie czy stereotypowy wygląd. Na tym etapie ponownie nawiązałem do stereotypowych wyobrażeń o innych narodach. Zwróciłem uwagę na to, że stereotypy stanowią generalizację wyobrażeń np. o jakiejś grupie etnicznej, są ludowymi przekonaniami, stanowią uogólnienia dotyczące jakiejś klasy ludzi, to zbiór skojarzeń i asocjacji, mogą być pozytywne i negatywne⁵¹⁸. Następnie przez cytowanie odpowiednich fragmentów opowiadania uczniowie nazywali zachowanie Polaków w Albanii, co stanowiło punkt wyjścia do oceny zachowania ludzi odwiedzających inne kraje, zwłaszcza sytuację, gdy bogatsi cudzoziemcy zwiedzają biedniejszy kraj. Przyjrzenie się przedstawionej w utworze parze pozwoliło ukazać trudności życia ludzi pochodzących z różnych państw.

Omówienie roli i znaczenia wędrowania rozpoczęło się od analizy prowadzonego w opowiadaniu M. Rejmer dialogu między Polką a Albańczykiem. Rozmowa między bohaterami pozwoliła uczniom jednocześnie zrozumieć, że jednym z pragnień ludzi jest wolność, przejawiająca się także w chęci wędrowania. Analiza treści rozmowy między parą zakochanych w sobie ludzi wyjaśniła badanym tytuł opowiadania, w którym umieszczony jest fragment wiersza albańskiego poety – Fatosy Arapiego: „Każdy Albańczyk ma w brzuchu niebo, przez które przelatuje jaskółka”.

Ponadto znaczenie i rola wędrowania wyrażona została w opowiadaniu za pomocą metafor. W utworze M. Rejmer wędrowanie uosabia jaskółka („Dlaczego jaskółka, a nie orzeł? Bo jaskółka jest symbolem migracji, wędrowni, wyjazdów i powrotów. Albańczycy tak jak jaskółki opuszczają swój kraj i tak jak jaskółki muszą tu wracać”).

Dodatkowo finalne akapity opowiadania M. Rejmer uzmysłowiły szóstoklasistom przykładowe powody migrowania Albańczyków, Greków i Polaków oraz skonfrontowało ich sytuację z dramatem współczesnych uchodźców płynących łodziami z państw afrykańskich do Europy. Uwypuklenie ostatniego zdania opowiadania: *My, z wyspy Europa, otoczonej wodą, po której dryfują łódki pełne strachu* pozwoliło stworzyć słownik zbierający nazwy lęków współczesnych ludzi przed niektórymi wędrowcami (uchodźcami). Ten etap lekcji zakończył się przyklejaniem przez uczniów na tablicy łódek z wypisanymi nazwami lęków, które mogą odczuwać ludzie przed przybyszami. Moment ten był dobrą okazją do rozmowy o dramacie współczesnych uchodźców, różnych reakcjach ludzi na ich chęć zamieszkania w Europie, a także o biologicznym

napływających byli i uchodźcy, i imigranci ekonomiczni). Po zamachach terrorystycznych w Paryżu stosunek Polaków do uchodźców był nieprzychylny (CBOS, *Stosunek Polaków do przyjmowania uchodźców*, Komunikat z Badań 2017, nr 1). Prace podejmujące tematykę uchodźczą i edukację podjęli m.in. Bohosiewicz M., *Imigranci w mojej klasie*, Warszawa 2011; Czerniejewski M., *Uchodźcy. Materiał pomocniczy dla prowadzących zajęcia na temat uchodźców*, Poznań 2011; *Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*, red. K. Koszewska, Warszawa 2011. Interesującą propozycję rozmowy o uchodźcach zaprezentowała Magdalena Ochwat (Ochwat M., *O uchodźcach z Grecji (i nie tylko) na lekcji we współczesnej szkole – Nowe życie. Jak Polacy pomogli uchodźcom z Grecji Dionisiosa Sturisa*, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2(22), s. 207-223).

⁵¹⁸ Por. Okrasa W., *Obcy i przestrzeń – interakcja obcego i miejsca w przestrzeni lokalnej*, w: *Obcy w labiryncie kultur*, red. T.M. Korczyński, A. Orla-Bukowska, Warszawa 2016.

uwarunkowaniu strachu, o jego nieodłącznym związaniu z życiem ludzkim i o sposobach pokonywania strachu⁵¹⁹. Poza zagadnieniami stereotypu i strachu istotnym punktem rozmowy z uczniami było także dostrzeżenie, że Innym i Obcym można stać się w wyniku zmiany miejsca zamieszkania⁵²⁰.

Bogacenie słownictwa wokół Innego i Obcego – wędrowca, przybysza, uchodźcy – inspirowane opowiadaniem M. Rejmer, stanowiło jeden z najciekawszych etapów eksperymentu dla uczniów. Widać to było choćby po jakości prowadzonych dyskusji, rzeczowo zadawanych pytaniach oraz zaangażowaniu w wykonywanie polecenia.

Niezależnie od rezultatu wypracowań klasowych i zawartych w nich uczniowskich spostrzeżeń rozmowa o uchodźcach (i wędrowcach) potrzebna była do wyrażenia własnych stanowisk wobec tzw. kryzysu uchodźczego, który uczniowie świadomie lub mniej odczuwali. Uczniowie klasy szóstej, chcąc nie chcąc, uczestniczą biernie w życiu społecznym. W badanej klasie byli tacy, którzy śledzili bieżącą politykę oraz tacy, którzy nie interesowali się nią. Obie natomiast grupy, poza własnymi zdaniem, przedstawiały opinie zasłyszane w domach, na ulicy czy korytarzu szkolnym. Oznaką trudności i ważności zagadnienia w rozmowie o uchodźcach była, znana nauczycielom praktykom, cisza przy wypowiedzaniu przez nauczyciela słowa uchodźcy.

Konfrontacja uczniów z wędrowcem, uciekinierem i uchodźcą zakończyła się napisaniem opowiadania z dialogiem rozpoczynającym się od słów: Byłem uciekinierem...

Wykaz ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych wokół wędrowców, uciekinierów i imigrantów zawiera tabela nr 7 (aneks – zestawienie 1).

5.7. Etap 7. – O plotkaczach i złośliwcach plotkarze i złośliwcy...

Etap siódmy poświęcony był plotkarzom i złośliwcom. Poza bogaceniem słownictwa związanego z plotką, lekcja ta służyła poznaniu, czym ona jest, jakie pełni funkcje między ludźmi, uczniowie zastanawiali się, dlaczego staje się ona powodem do nazwania kogoś Innym lub Obcym.

⁵¹⁹ Albisetti V., *Czy można przetrwać strach?*, tłum. A. Mika, Kraków 2002; Klichowski L., *Lęk, strach, panika : przyczyny i zapobieganie*, Poznań 1994; Hall D., Mikulska-Jolles A., *Uprzedzenia, strach czy niewiedza? Młodzi Polacy o powodach niechęci do przyjmowania uchodźców*, Warszawa 2016.

⁵²⁰ Tu szczególnie istotna wydaje się uwaga W. Okrasy: „Eksploracja problemu obcego w przestrzeni pozostaje ważna dla nauk społecznych, od których decydenci polityczni i realizatorzy oczekują sugestii dotyczących formułowania odpowiednich programów praktycznych oraz wypracowania adekwatnego stanowiska wobec coraz bardziej złożonego zjawiska imigracji. Staje się to szczególnie pilne po niepowodzeniu praktykowanej najpierw w Unii Europejskiej filozofii podejścia asymilacyjnego, a następnie podejścia polegającego na promowaniu wielokulturowości, w dodatku w wersji rekomendującej afirmowanie kultur nowo przybyłych przy równoczesnym niedocenieniu kultur zastanych (w krajach przyjmujących). Doprowadziło to, jak wiadomo do coraz bardziej widocznego paradoksu paralelnych kultur i potencjalnie skonfliktowanych heterogenicznych społeczności na poziomie lokalnym w wielu krajach” (Okrasa W., *Obcy i przestrzeń – interakcja obcego i miejsca w przestrzeni lokalnej*, w: *Obcy w labiryncie kultur*, red. T.M.Korczyński, A.Orla-Bukowska, Warszawa 2016, s. 77).

Plotka jest zjawiskiem zarówno społecznym, jak i językowym. Badali ją m.in. Ewa Błachowicz-Wolny⁵²¹, Marta Węcicka⁵²², Patryk Iwańczyk⁵²³, Jarosław Reszka⁵²⁴, Magdalena Bilińska⁵²⁵, Kamila Miłkowska-Samul⁵²⁶. Ponadto o jej funkcjonowaniu w organizacjach biznesowych pisała m.in. Małgorzata Wypych-Dobkowska⁵²⁷, o zinstytucjonalizowanym plotkowaniu Dariusz Gronowski⁵²⁸, a o roli, jaką spełniała w czasie wojen – M. Poprawa⁵²⁹.

Plotka ma wiele określeń synonimicznych występujących w języku polskim. Poza plotką, pogłoską czy legendą miejską ich zestawienie z dowcipem, pomówieniem czy żartem rodzi problemy definicyjne, które są w opinii M. Węcickiej nierozstrzygalne⁵³⁰. W czasie lekcji o plotkarzach i złośliwcach przyjąłem więc słownikowe rozumienie plotki jako tekstu, który charakteryzuje się: „trudnościami w weryfikacji treści za jej sprawą przekazywanych, rozprzestrzenianiem się w społecznościach oraz szkodliwością dla czyjejś opinii”⁵³¹.

Uczniowie w trakcie lekcji czytali utwór Melanii Kapeluszu pt. Pech⁵³², na podstawie którego możliwe było przedstawienie plotkarza jako Innego i Obcego. Analiza i interpretacja opowiadania pozwoliła wskazać, jakie sytuacje wywołują plotki, jaką pełnią one funkcje w zamkniętym środowisku oraz jakie są ich konsekwencje dla ludzi, których dotyczą.

Ćwiczeniem leksykalnym rozpoczynającą lekcję było zdefiniowanie, czym jest plotka oraz poznanie jej synonimów. Po samodzielnych próbach zdefiniowania omawianego zjawiska, uczniowie zapoznawali się ze słownikowym rozumieniem słów: plotka, pogłoska i legenda miejska. Następnie poznawali synonimy słowa plotka i zapisywali z ich wykorzystaniem krótką historię w zeszycie.

Przygotowaniem do analizy i interpretacji opowiadania M. Kapelusza było wymienienie przez sfer z życia ludzi, które najczęściej poddane są plotkowaniu. W opinii

⁵²¹ Błachowicz E., *Plotka w świetle teorii aktów mowy i zasad etyki komunikacji międzyludzkiej*, Rzeszów 2010; Błachowicz-Wolny E., *Plotka albo poczta pantoflowa jako ulubiona forma komunikacji międzyludzkiej*, „Poradnik Językowy” 1995, nr 2, s. 36-41.

⁵²² Węcicka M., *Plotka wyleci wróblem, a wraca wołem. Analiza morfologiczna legendy miejskiej o zaginionym Marku W.*, „Język a Kultura” 2012, nr 23, s. 435 – 449.

⁵²³ Iwańczyk P., *Plotka, pogłoska, pomówienie w języku polskim*, w: *Plotka i kłamstwo w języku i kulturze*, red. M. Baran-Łaszkiwicz, S. Niebrzegowska-Bartmińska, S. Wasiuta, Lublin 2010, s.15.

⁵²⁴ Reszka J., *Obmowa a plotka, donos i oczernianie — rozważania semantyczne*, „Poradnik Językowy” 1995, nr 2, s. 31-35

⁵²⁵ Bilińska M., *Plotka jako gatunek mowy i tekstu*, „Językoznawstwo” 2009, nr 1(3), 93-102.

⁵²⁶ Miłkowska-Samul K., *Nowe oblicze plotki – plotka w Internecie*, „Poradnik Językowy” 2011, nr 4, s. 51-62.

⁵²⁷ Wypych-Dobkowska M., *Organizacyjne funkcje plotki i pogłoski*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Informatyki w Krakowie” 2009, nr 5, s. 107-118.

⁵²⁸ Gronowski D., *Plotkowanie jako fenomen komunikacyjny*, w: „Łódzkie Studia Teologiczne” 2016, nr 25, s. 59-39.

⁵²⁹ Poprawa M., *Plotka i pogłoska jako specyficzny akt komunikacji wojennej*, w: *Lingua et gaudium : księga jubileuszowa ofiarowana profesorowi Janowi Miodkowi*, s. 351-366.

⁵³⁰ Węcicka M., *Plotka wyleci wróblem ...*, dz. cyt., s. 436.

⁵³¹ Iwańczyk P., *Plotka, pogłoska, pomówienie w języku polskim...*, dz. cyt., s.15.

⁵³² Kapeluszu M., *Koty, czyli historie z pewnego podwórka*, Warszawa 2009.

uczniów przedmiotem plotek mogą być m.in. emocje, dziwne, niespodziewane i niejasne dla otoczenia sytuacje, które trudno zrewidować.

Bohaterowie opowiadania *Pech* obrazują ambiwalencję w stosunku do Innego i Obcego. Ambiwalencja może zostać przez uczniów odczytana w odniesieniu do samego Czarnego Kota, jako obiektu plotek, jak i Lisiczki, jako źródła rozsiewanych plotek. Przyjrzenie się Czarnemu Kotu, będącemu obiektem plotek, uczniowie rozpoczęli od odszukiwania cytatów w opowiadaniu i nazwania postaw otoczenia wobec pogłosek na temat Czarnego Kota. Pozostali bohaterowie reprezentowali różne postawy wobec Innego i Obcego (zarówno wobec Czarnego Kota, jak i Lisiczki). Włóczykij jest zdystansowany i podejrzliwy wobec oskarżeń kierowanych w stronę Czarnego Kota przez Lisiczkę i staje się jego obrońcą przed pomówieniami. Dachowiec reprezentuje postawę konfrontacyjną i pretensjonalną wobec obiektu pomówień; Szara to figura przedstawiająca łatwowierność wobec usłyszanych pogłosek; Małą Kitką natomiast kierowała ciekawość wywołana sensacyjnością dziejących się w nocy wydarzeń.

Lisiczka natomiast jest negatywną reprezentacją Innego i Obcego. Jej działania sprawiają, że sieje niepokój wśród mieszkańców podwórka, rozsiewając niesprawdzone informacje o Czarnym Kocie. Odszukuje takie wydarzenia z kociego życia, które przedstawia jako niejasne, zagmatwane przez nowego mieszkańca. Prowadząc rozmowę o Czarnym Kocie z innymi mieszkańcami, przypisuje mu przyniesienie pecha, które widać w tym, że swoim pobytom m.in. zepsuł piękną pogodę i przyniósł ze sobą chmury, sprawił, że Rudzielec spadł z drzewa i się potłukł, a wszystkie kwiaty w ogrodzie Lisiczki zwiędły.

Plotkarz jako Inny i Obcy bywa złośliwy, agresywny i podstępny. Lisiczka, chcąc zachować dotychczasowy mir podwórka i będąc zazdrosną o uwagę i sympatię innych kotów względem nowego mieszkańca, pod pozorem wyprowadzenia się z podwórka postanawia samej sprząść psoty. Jej zafarbowanie futra na czarno, niszczenie śmietnika i nocne hałasowanie jest nie tylko najzwyczajszą złośliwością, ale staje się narzędziem włączania i wyłączania społecznego. Plotkowanie jako narzędzie wykluczania może być wyrażone także niejawnie i bywa karzące dla samej ofiary plotek, która musi się domyślać źródła takiej postawy. Ponadto plotkowanie pozwala ustalić granice społeczne pomiędzy dotychczasowymi mieszkańcami podwórka a nowym lokatorem, co w efekcie konstruuje granice pomiędzy swoimi a obcymi.

Warto również wspomnieć, że lekcję rozpocząłem od zebrania trzech pytań od każdego ucznia dotyczących plotkowania. W trakcie zajęć na większość z nich odpowiedziałem, pokrywały się też z założony przeze mnie scenariuszem. Najczęściej szóstoklasiści pytali o to, dlaczego ludzie plotkują. Następnie za pomocą wykresu narysowanego na tablicy przedstawiłem funkcje plotki. Po opisanii każdej z nich, zleciłem szóstoklasistom, by wyjaśniali je w kontekście znajomości opowiadania M. Kapelusz.

Plotce można przypisać następujące funkcje:

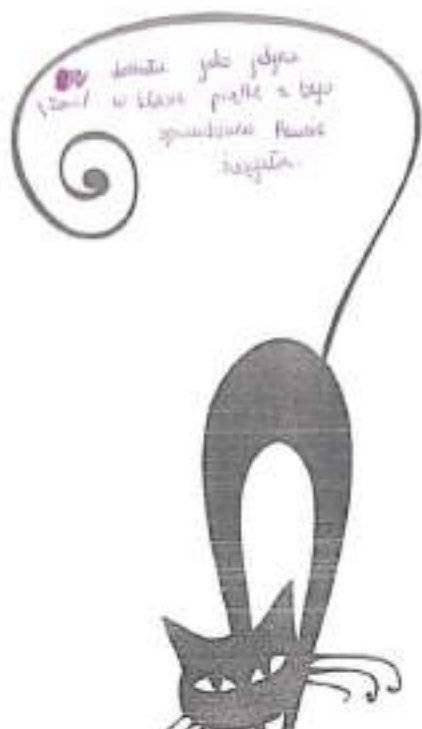
- informacyjna (bohaterowie zdobywają wiedzę o świecie i jego mieszkańcach);
- kontrolna (reakcja na nowe zachowania pojawiające się wśród mieszkańców kociego podwórka);

- więziotwórcza (reakcja na Czarnego Kota zjednoczyła mieszkańców)⁵³³.

Zwracając uwagę na fakt, że komunikaty zawierające plotki charakteryzują się typowymi zwrotami, poprosiłem uczniów o wspólne przygotowanie fraz rozpoczynających plotkę, słów potwierdzających jej odbiór, przykładowych replik afirmatywnych, sygnały ekspresywne potwierdzające nie tylko zrozumienie informacji, ale i wskazujących na wywołane przez nie emocje⁵³⁴.

Kolejne ćwiczenie wzbogacające słownictwo związane z plotkami wykonali uczniowie wykorzystując rysunek przedstawiający czarnego kota. Zadanie polegało na napisaniu wymyślonej przez siebie albo usłyszonej plotki oraz przygotowaniu wypowiedzi, która odmawia jej słuchania. Przykładowo wykonane zadanie przedstawia rys. nr 1.

Rysunek 1. Przykładowa praca ucznia



Jednym z efektów powyższego zadania było stworzenie listy zwrotów, które pozwalają rozprawić się z pogłoskami. Przykładowe zdania obrazuje tabela nr 8.

⁵³³ Wypych-Dobkowska M., *Organizacyjne funkcje plotki i pogłoski...*, dz. cyt., s. 107-118.

⁵³⁴ Uczniowskie propozycje zwrotów typowych dla plotki, uzupełniłem o inne podane przez E. Błachowicz-Wolny E., *Plotka albo poczta pantoflowa...*, dz. cyt., s. 36-41.

Tabela 8. Językowe sposoby weryfikowania plotek – przykładowe odpowiedzi uczniów

Nr ucznia	Plotka / pogłoska	Jakimi słowami się z nią rozprawić?
5	Słyszałem, że Maks się zakochał	A kto Ci to powiedział?
7	Tomek uciekł w środku lekcji, a nauczyciel nie zareagował.	Tomek może się źle poczuł i został zwolniony z zajęć. Byłeś na tej lekcji?
10	Osoby z rudymi włosami są kłamliwe, złośliwe i przebiegłe.	Kolor włosów nie świadczy o charakterze. Nie wygląd jest odzwierciedleniem cech człowieka, ale sam on i jego zachowanie.
16	Paweł jest dziecinny, ciągle pije kubusia.	Może mu smakują. Poza tym nigdzie nie jest napisane, że kubusie można pić do jakiegoś wieku.
28	Dowiedziałem się, że Maks obraził naszą klasę w Internecie.	A masz na to jakieś dowody? Maks nie byłby do tego zdolny. Jest wyrozumiały, a poza tym nas lubi!
17	On jest zawsze ubrany niestosownie do sytuacji. Ostatnio słyszałam, że przyszedł w kąpielówkach do kościoła.	Nie wymyślaj już. Widziałaś to? Kto ci to opowiedział?
8	Ej, słyszałeś, że Rafał wczoraj zjadł na matematyce liść od kwiatka, który stoi na parapecie. To obleśne? On jest jakiś głupi!	Chodzę z nim do klasy i nic takiego na matematyce nie widziałem.
12	Zosia dostała jako jedyna w klasie piątkę z tego sprawdzianu. Pewnie ściągła.	Myślę, że Zosia jest bardzo mądra i dlatego dostała piątkę, poza tym może ona jedyna uczyła się do tego egzaminu. To, że ty czy też cała klasa źle napisała sprawdzian nie znaczy, że był on niemożliwy do zdania na piątkę. Gdybyś się nauczyła to może też byś dostała taką ocenę.

Źródło: opracowanie własne.

W dyskusji klasowej o tekście M. Kapelusz dominowała negatywna ocena plotek. Charakterystyczne jest to, że większość ustnych wypowiedzi rozpoczynała się od słów: “ja nie plotkuję”, “nie lubię plotek”, co współgra z badaniami m.in. M. Wypych-Dobkowskiej⁵³⁵.

⁵³⁵ Wypych-Dobkowska M., *Organizacyjne funkcje plotki i pogłoski...*, dz. cyt., s. 107-118.

Polecenie kończącym lekcję o plotkarzach i złośliwcach brzmiało następująco: Miał/Miała pecha. Wszyscy w klasie mówili o nim/o niej źle – napisz list do swojego rówieśnika, w którym opowiesz o osobie, którą spotkał taki los.

Lekcje poświęcone bogaceniu słownictwa wokół Innego i Obcego, których uczniowie rozpoznali w figurze plotkarza, pozwoliła wykazać, że badani często doświadczają wymiany informacji o sobie wśród rówieśników. Zazwyczaj odnoszą się one do sądów i ocen, które dotyczą postaw, komentarzy, stosunku do zaistniałych wydarzeń w życiu klasy i szkoły oraz do zachowań rówieśników i nauczycieli, którzy w tym przypadku zarządzają czasem uczniów.

Jedną z dodatkowych prac wykonanych z własnej inicjatywy przez uczennicę było stworzenie plakatu o plotkach. Plakat ten zawiera informację, czym jest plotka i jakie są jej skutki dla ofiary. Znajdują się na nim także wiersze o plotkach (Jan Brzechwa, Ptasiu plotki, Agnieszka Osiecka, Ludzkie gadanie) oraz cytaty o plotkach Amandy Lear i Aldony Różanek. Elementem graficznym plakatu są dwa memy. Jeden z nich informuje o sposobie działania plotki, drugi jest odpowiedzią na doświadczenia plotek.

Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne wokół plotkarzy zawiera tabela nr 9 (aneks – zestawienie 1).

5.8. Etap 8. – O ludziach uzależnionych od rzeczy

Obejrzenie i odsłuchanie utworu The Chain Smokers zainicjowało dyskusję klasową o współczesnych uzależnieniach wśród ludzi. Etap ten poświęcony został ludziom uzależnionym, jak określili badani – *współczesnym niewolnikom*, oraz bogaceniu słownictwa uczniów wokół tego tematu.

Tekstem służącym ćwiczeniom słownikowym związanym z ludźmi uzależnionymi był utwór Leszka Kołakowskiego pt. *Wojna z rzeczami*⁵³⁶.

Metaforyczny charakter konfrontowania się głównego bohatera utworu – Ditto z rzeczami pozwolił we właściwy sposób porozmawiać o uzależnieniach, a dokładniej scharakteryzować ich mechanizm, wskazać rodzaje uzależnień, nazwać objawy i konsekwencje, a następnie określić kroki zmierzające do zminimalizowania skutków uzależnień⁵³⁷. Analiza utworu przez uczniów rozpoczęła się więc od wymienienia rzeczy, z którymi Ditto musiał walczyć (np. naleśniki, pasta do zębów, poduszka, gwóźdź, szyba, guziki, buty, chusteczki, koszula, atrament, ucho, włosy). Na postawie tekstu dwunastolatki nazywali objawy i konsekwencje „wojny z rzeczami” i kolejno wymienili m.in. złość, nerwowość, kłótność, trudności w kontrolowaniu rzeczy, uporczywe myślenie o nich, złe samopoczucie, lęk przed nimi, drażliwość. Następnie badani wskazywali działania, które podejmował Ditto, by uwolnić się od wpływu rzeczy,

⁵³⁶ Kołakowski L., *13 bajek z królestwa Lailonii dla dużych i małych oraz inne bajki*, Kraków 2015, 65 -71.

⁵³⁷ Charakteryzując uzależnienia, wymieniając ich rodzaje, objawy i konsekwencje korzystałem z Piotrowski A., *Narkomania młodzieży i inne uzależnienia*, Działoszyn 2002; Michałek D. Z., *Syndrom uzależnienia od jedzenia*, Kraków 2001; Zdziarski M., *Uzależnienia behawioralne : rozmowy z ekspertami*, Kraków 2013.

które go otaczały. Przytoczyli m.in. to, że miał silną wolę, był zmotywowany, nie pomagała mu najbliższa mu Lina, oszukiwał się, szukał różnych rozwiązań, rozmawiał z rzeczami, oszukiwał siebie, próbował się z nimi porozumieć, próbował panować nad nimi.

Dwoje bohaterów utworu reprezentowało dwa odmienne sposoby „wojny z rzeczami”. Postawę uzależnienia uosabiał Ditto, natomiast postawę wolną od destrukcyjnego wpływu rzeczy na życie ludzkie wyrażała jego towarzysząca – Lina. W odniesieniu do tak zarysowanych postaw uczniowie rozmawiali o tym, dlaczego ważne jest kontrolowanie wpływu rzeczy, którymi się otaczają, na ich codzienność.

Z punktu widzenia celu tego etapu badania, uczniowie także zostali poproszeni o skomentowanie zakończenia utworu. Punktem wyjścia do rozmowy stały się słowa:

Wszystkie wysiłki jego okazały się daremne. Każda wojna musi się skończyć – wygraną, przegraną albo rozejmem. Wojna skończyła się więc przegraną Ditto (...). Zgodnie z obyczajem ówczesnych barbarzyńskich czasów, kiedy to zwyciężeni zostawali niewolnikami zwycięzców, Ditto popadł w niewolę u rzeczy.

Następnie uczniowie tworzyli w parach alternatywną wersję opowiadania przygotowując dalszą część historii Ditto, gdyby ten zwyciężył nad rzeczami.

Odpowiednio wcześniej chętne uczennice z badanej klasy przeprowadziły w szkole ankietę, której celem było określenie, od czego uzależnieni są uczniowie szkoły podstawowej, do której uczęszczają. W wyniku przeprowadzonych przez nie badań wśród 93 uczniów, wyszło, że uczniowie uzależnieni są od telefonu (20 osób), gier (13), zakupów (12), komputera (9), Internetu (8), telewizji (5), papierosów (5), portali społecznościowych (4), jedzenia (4), portali plotkarskich (3), pieniędzy (2), od drugiej osoby (2), od rywalizacji z innymi (2), od światła (2), od kawy (1), od muzyki (1). Badanie własne uczennic stało się punktem wyjścia ostatniego zadania na lekcji, polegającego na wypisaniu recept zawierających sposoby poradzenia sobie z uzależnieniami. Forma zadania, jak i tematyka, żywo interesowały uczniów.

Lektura recept wystawionych przez uczniów zawiera wiele porad radzenia sobie z uzależnieniami. Wśród odpowiedzi szóstoklasistów pojawiały się wezwania do próby czasowego odstawienia rzeczy, od których jest się uzależnionym (23) oraz unikanie przyczyn uzależnienia (9,24). Dla uczniów rozwiązaniem problemu było także potraktowanie uzależnienia jako wyzwania: *spróbować podjąć się np. 5 dni „bez Internetu”, „tygodnia bez telewizji”* (10). Często wśród zaleceń pojawiał się kontakt z bliską osobą (m.in. 2,3, 10, 26,19). Dominującym rozwiązaniem problemu uzależniania proponowanym przez badanych była zmiana sposobu spędzania wolnego czasu, np. organizowanie sobie czasu, by nie myśleć o uzależnieniu (16) oraz propozycje zmiany dotychczasowego sposobu na nowy poprzez np. czytanie książek, spotykanie się ze znajomymi, poznawanie nowych osób, zwiedzanie ciekawych miejsc, uprawianie sportu, częste spacerowanie, rozwijanie swoich talentów muzycznych, pisarskich, plastycznych, pomoc rodzinie w codziennych obowiązkach (3, 10, 15, 4,17). Receptą na uzależniania było także podjęcie terapii antyuzależnieniowej (16) oraz leczenie u specjalistów, np. psychiatry (16). Dla uczniów ważna była także samoświadomość problemu: *mieć własny rozum i być świadomym tego co się robi i czego się nadużywa* (10), głośne jego nazywanie (17,4) oraz systematyczne pokonywanie własnych ograniczeń: *spędzić jak najmniej czasu z rzeczami, nie dawać się im podstępom* 17.

Lekcje zakończyły się napisaniem pracy pt: Spotkałem niewolnika... - w formie kartki z pamiętnika opowiedz o osobie, która nie może rozstać się z jakimś gadżetem.

Wykaz ćwiczeń wokół ludzi uzależnionych od rzeczy zawiera tabela nr 10 (aneks – zestawienie 1).

5.9. Etap 9. – Inny i Obcy – znaczenie języka

Ostatni etap eksperymentu naturalnego dydaktycznego został poświęcony ogólnemu bogaceniu słownictwa związanego z Innym i Obcym. Poza tym służył uświadomieniu uczniom roli języka w komunikacji międzyludzkiej, tym samym ważnej jego roli (szczególnie słownictwa), w mówieniu o nie-Swoich. Zajęcia trwały 45 minut i były jednocześnie podsumowaniem cyklu lekcji poświęconych Innemu i Obcemu.

Kształtowanie wśród uczniów poczucia odpowiedzialności za wypowiedzane słowa wypowiedzane do lub o Innym lub Obcym wpisuje się w podjęty przez wielu badaczy postulat realizowania w szkołach wychowania językowego, który jednocześnie powiązany jest z kompetencjami komunikacyjnymi. Piotr Zbróg wychowaniu językowemu przypisuje trzy filary:

- szacunek wobec języka jako narzędzia komunikacji – poprawność, sprawność, estetyka wypowiedzi mówionej i pisanej;
- szacunek wobec rozmówcy – grzeczność językowa, bycie uprzejmym, delikatnym, życzliwym, empatycznym w wymiarze językowym;
- służenie prawdzie, unikanie kłamstwa, manipulacji⁵³⁸.

Działania edukacyjne poświęcone bogaceniu słownictwa wokół Innego i Obcego są także odpowiedzią na obniżający się poziom sprawności językowej wśród nauczycieli i niedostrzegania etyczności w języku przez samych uczniów:

Szkoła może się przyczynić do podnoszenia stanu kultury języka wśród młodego pokolenia, prowadząc szeroko rozumiane wychowanie językowe, które (...) będzie uwzględniać także refleksję nad językiem, jego budową, funkcjami, sposobami skutecznego i etycznego porozumiewania się, tworzeniem za pośrednictwem języka więzi międzyludzkich, a także nad mechanizmami manipulacji językowej⁵³⁹.

Punktem wyjścia do ćwiczeń leksykalno-frazeologicznych poświęconych wzbogacaniu słownictwa wokół Innego i Obcego był tekst Michela Piquemala pt. *Trzy sita*. Uczniowie po zapoznaniu się z treścią przypowieści wskazali tytułowe sita i wyjaśnili, czemu one służą w komunikacji międzyludzkiej. W następnej kolejności uczniowie wyszukiwali w tekście cytaty demonstrujące sposób rozmowy Sokratesa z nieznaną mu osobą. Uczniowie najczęściej wskazywali na życzliwość i spokojne usposobienie Sokratesa oraz umiejętność postawienia granicy w słuchaniu niesprawdzonych informacji. Zazwyczaj szóstkłasiści cytowali zdania:

⁵³⁸ Zbróg P., *O wybranych relacjach między wychowaniem językowym i kompetencjami komunikacyjnymi uczniów*, w: *Język a Edukacja. Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, Opole 2015, s. 39.

⁵³⁹ Wolańska E., *Polszczyzna publiczna początku XXI wieku*, Warszawa 2007, s. 47.

Otóż, zanim zaczniemy mówić..., Przypatrzmy się temu!, Sądzę jednak, że..., Jeżeli to, co pragniesz wyjawić, nie jest ani prawdziwe, ani dobre, ani pożyteczne, wolę nic o tym nie wiedzieć...

Kolejnym etapem lekcji była dyskusja o słowach Sokratesa skierowanych do swojego rozmówcy oraz wyrażenie swojego stanowiska wobec takiego podejścia. W klasowej rozmowie przeważały stanowiska popierające Sokratesa, były też i takie, dla których niesłuchanie rozmówcy będzie równoznaczne z ich niewiedzą o ważnych sprawach. W kolejnej części lekcji uczniowie odnosili się do swoich doświadczeń i obserwacji oraz na ich podstawie próbowali odpowiedzieć na pytanie, dlaczego sposób formułowania wypowiedzi adresowanych do innych ludzi jest ważny w komunikacji międzyludzkiej. Podsumowując ich wypowiedzi wskazywałem, że szacunek do drugiego człowieka, w tym do Innego czy Obcego, przejawia się na poziomie języka, a dokładniej najpierw w praktycznym poznaniu swojego języka i norm poprawnościowych, w odpowiednim dostosowaniu swojej wypowiedzi do rangi odbiorcy, funkcji społecznej, przy zachowaniu m.in. etykiety językowej i zasad grzecznościowych, w sformułowanym odpowiednio do sytuacji komunikacji (miejsca, czasu, charakteru spotkania) oraz w nastawieniu na osiągnięciu celu⁵⁴⁰. Zadaniem bezpośrednio służącym ćwiczeniu kształcącemu wybrane aspekty komunikacji komunikacyjnych były zadania 4 i 5. Czwarte polegało na zastąpieniu zwrotów grzeczniejszymi odpowiednikami, a piąte – na przeredagowaniu wypowiedzi w taki sposób, by pozostając szczere, nie były kłamstwami.

Podsumowaniem cyklu zajęć poświęconych Innemu i Obcemu były luźne wypowiedzi uczniów na tematy, które poruszaliśmy w czasie lekcji.

Etap ten zakończył się napisaniem wypracowania na następujący temat: Napisz o spotkaniu z osobą Inną lub Obcą w formie opowiadania z dialogiem.

Tabela nr 11 (aneks – zestawienie 1) zawiera zestaw ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych wokół Innego i Obcego.

⁵⁴⁰ Korzystałem z publikacji: Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994; Zbróg P., *O wybranych relacjach między...*, dz. cyt., s. 42-45.

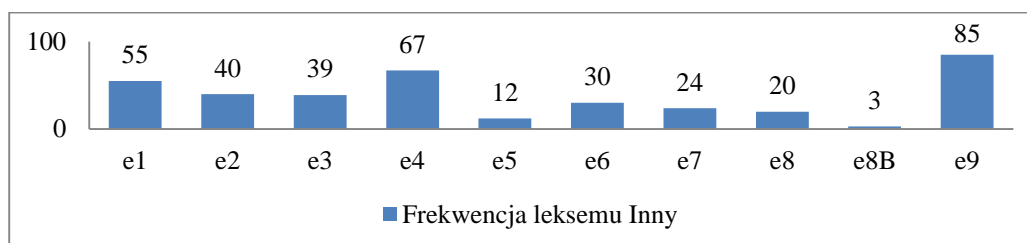
Rozdział 6. Frekwencja leksemów inny i obcy

By określić frekwencję leksemów *inny* i *obcy*, wygenerowałem za pomocą programu *Kontext* listę frekwencyjną tych słów. Uwzględniłem również ich podział na każdy z etapów eksperymentu. Wygenerowanie listy frekwencyjnej leksemów *inny* i *obcy* pozwoliło także wskazać zależności między ich częstotliwością a gatunkami, którymi posługiwali się uczniowie na danym etapie eksperymentu oraz tematami prac zleconymi uczniom. Dało także możliwość przyjrzenia się ich frekwencji każdego ucznia biorącego udział w badaniu. Wspomniałem we wstępie, że dla analizowanych pojęć: *Inny* i *Obcy* rezerwuję pisownię wielką literą, jeśli jednak mowa jest o samych leksemach, wówczas stosuję małą literę.

6.1. Frekwencja leksemu *inny*

Wygenerowanie listy frekwencyjnej⁵⁴¹ leksemu *inny* wykazało, że w całym korpusie wyraz ten został użyty 375 razy. Najczęstszymi jego formami tekstowymi były: *innych* (⁵⁴² $f = 91$), *inny* ($f = 62$), *inni* ($f = 52$), najrzadszymi natomiast: *inną* ($f = 6$), *innemu* ($f = 1$). Frekwencje leksemu *inny* przedstawia wykres nr 1.

Wykres 1. Frekwencja leksemu *inny* w badanym korpusie



Jak wynika z zestawienia częstotliwość użycia leksemu *inny* uzależniona jest od tematu poszczególnego etapu eksperymentu. Analizowany leksem został użyty najczęściej w pracach pisemnych ostatniego etapu (9. etap) oraz etapu 4., a najrzadziej natomiast etapu 8. i etapu 5. Najczęściej użyto tego leksemu w pracach podsumowujących lekcje o nie-Swoich, w których nie zleciłem określonej figury Innego i Obcego. Drugą co do częstotliwości figurą, przy której użyli leksemu *inny*, były osoby skrzywdzone ($f = 78$). Najrzadziej natomiast przy figurze kłamców ($f = 28$).

Interesujący z badawczego punktu widzenia jest zauważalny wzrost użycia leksemu *inny* pomiędzy pierwszym a ostatnim wypracowaniem, co uprawomocnia stwierdzenie, że nastąpił u uczniów nie tylko ilościowy wzrost słownictwa, ale także hasła, wokół których bogacili słownictwo, stały się dla nich czytelniejsze. W koncepcji

⁵⁴¹ Lista frekwencyjna (*frequency list*) to lista wyrazów występujących w tekście lub zbiorze tekstów wraz z przypisaną do każdego z nich częstotliwością występowania (Lewandowska-Tomaszczyk B., *Analiza języka z zastosowaniem korpusu*, w: *Podstawy językoznawstwa korpusowego*, red. B. Lewandowska-Tomaszczyk, Łódź 2005, s. 297).

⁵⁴² Skrót f = oznacza frekwencję danego leksemu.

eksperymentu naturalnego dydaktycznego zaproponowanego przez Marię Dudzik taki pomiar pomiędzy pierwszą o ostatnią pracą pisanymi na ten sam temat stanowi podstawowe źródło informacji o wzbogaceniu leksyki uczniów⁵⁴³.

Poza tematyką poszczególnych etapów eksperymentu frekwencja badanego słowa powiązana jest również z zastosowanymi przez uczniów gatunkami wypowiedzi, którymi posługiwali się w celu opisanego konkretnej figury Innego i Obcego. Tabela nr 1, przedstawiająca frekwencję leksemu *inny* z podziałem na gatunki, pokazuje, że najczęściej użyto go w opowiadaniach (kolejno: $f = 95$ i $f = 88$). Wysoką częstotliwość zawierają również przemówienia ($f = 67$), niską natomiast komiks ($f = 24$) i opis ($f = 12$). Poza oczywistym uzależnieniem frekwencji danego słowa od długości tekstu, częstotliwość *innego* jest efektem podkreślania przez badanych inności lub obcości opisywanych figur i wyraża większą lub mniejszą świadomość piszących o analizowanym zagadnieniu. Najniższe wyniki związane są z tym, że komiks kładzie nacisk nie tylko na tekst, ale także na obraz⁵⁴⁴, a opis fotografii był jednym z wielu ćwiczeń zleconych w czasie lekcji.

Tabela 1. Frekwencja leksemu *inny* z uwzględnieniem gatunków zastosowanych w badaniu

Gatunek	Frekwencja leksemu <i>inny</i>
Opowiadanie	95
Opowiadanie	88
Przemówienie	67
Dialog	30
Kartka z dziennika	28
List	24
Kartka z pamiętnika	20
Komiks	12
Opis fotografii	11

Z dydaktycznego punktu widzenia interesujące jest również przedstawienie zależności między częstotliwością użycia leksemu *inny* a poszczególnymi pracami uczniów (tabela nr 2). Średnia częstość użycia leksemu *inny* wyniosła 13⁵⁴⁵, co pozwala stwierdzić, że w grupie na wysokości i powyżej średniej znalazło się 12 osób. Największą frekwencję w tej grupie osiągnęli uczniowie z numerami 12 ($f = 61$), 10 ($f = 40$) i 19 ($f = 31$). W grupie poniżej 13 znalazło się natomiast 16 uczniów. Najniższą frekwencję z nich mieli uczniowie z numerami 6 ($f = 2$), 14 ($f = 1$) i 11 ($f = 1$).

⁵⁴³ Tak skonstruowane badanie pozwala zauważyć ewentualne postępy w poszczególnych pracach uczniów, ocenić wpływ zmiennych zależnych na wyniki i dostrzec efekty procesu dydaktycznego. Rejestracja danych z pierwszego i ostatniego etapu badania pozwala interpretować wyniki, przy których zasadniczą rolę do formułowania wniosków odgrywają nie tylko fakty językowe, ale także obserwacje nauczyciela (Zob. Dudzik M., *Kształtowanie kultury wyrażania uczuć i wartości w procesie nauczania języka polskiego*, Wrocław 1983, s. 22-42).

⁵⁴⁴ Głowiński M., *Komiks*, w: *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 1988, s. 230.

⁵⁴⁵ Średnia częstość użycia leksemu *inny* została obliczona według wzoru na średnią: suma użyczeń leksemu *inny* podzielona przez wszystkich uczestników badania. Dokładnie średnia wyniosła 13,39285714.

Tabela 2. Frekwencja leksemu inny z podziałem na uczniów biorących udział w badaniu

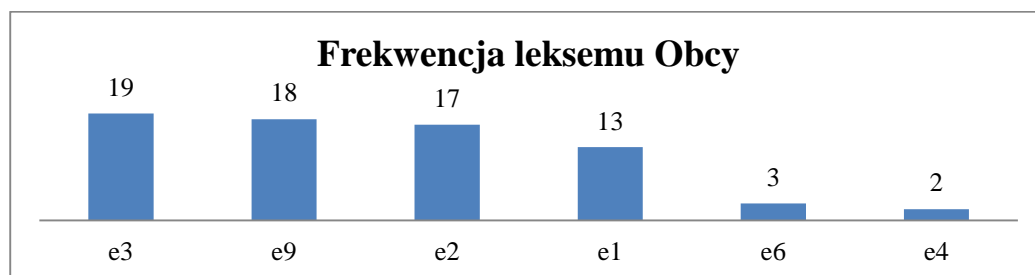
Nr ucznia	Frekwencja użycia leksemu <i>inny</i>
u12	61
u10	40
u19	31
u23	27
u4	19
u15	18
u13	18
u18	16
u17	15
u1	15
u26	14
u8	13
u5	9
u25	9
u21	9
u9	8
u7	7
u3	7
u22	7
u20	7
u28	5
u24	5
u2	4
u16	4
u27	3
u6	2
u14	1
u11	1

6.2. Frekwencja leksemu *obcy*

Lista frekwencyjna leksemu *obcy* pozwala określić częstotliwość jego występowania z podziałem na biorących udział w badaniu, etapy eksperymentu, analizowane figury Obcego i zlecone do wypracowań gatunki.

W korpusie zawierającym wypracowania uczniów klasy szóstej leksem *obcy* został użyty 72 razy. Najczęściej badani użyli go po etapie 3., w ogóle nie został użyty po etapie 5., 7., 8. Częstotliwość tę obrazuje wykres nr 2. Najliczniejszą formą w analizowanej liście frekwencyjnej jest *obcy* ($f = 26$), następnie *obca* ($f = 8$) i *obcych* ($f = 7$), najrzadszym zaś *obcą*, *obcemu* i *obce* ($f = 1$).

Wykres 3 Frekwencja leksemu obcy w badanym korpusie



Dane liczbowe przedstawione na wykresie nr 2 pokazują także zależność między frekwencją użycia leksemu *obcy* a tematem poszczególnych etapów badania. Najczęściej wyraz *obcy* został użyty do opisu awanturników ($f = 19$) i w pracach kończących eksperyment ($f = 18$). Wypracowania po ostatnim etapie badania nie były poświęcone konkretnej figurze Innego i Obcego, lecz odnosiły się do uniwersalności tego zjawiska. Najrzadziej leksem ten zastosowano w pracach o ludziach z innym wyglądem ($f = 3$). Najradsze użycie leksemu *obcy* w opisach skrzywdzonych osób na fotografiach ($f = 3$), co można tłumaczyć między innymi krótkim czasem na wykonanie zadania na lekcji, a co za tym idzie – długością powstałych prac.

Lista frekwencyjna wyrazu *obcy* pozwala także określić, w którym z zastosowanych przez uczniów dłuższych form wypowiedzi najczęściej pada badane słowo (tabela nr 3). Najwyższą frekwencję mają opowiadania i kartki z dziennika ($f = 2$), najrzadziej natomiast pojawia się w przemówieniach ($f = 2$). Jest to dowód na to, że obcość dla badanych była przedmiotem mniejszej uwagi oraz to, że uczniowie traktowali Innych i Obcych synonimicznie.

Tabela 3. Frekwencja leksemu obcy z podziałem na gatunki

Gatunek	Frekwencja leksemu <i>obcy</i>
Opowiadanie	18
Kartka z dziennika	18
Dialog	3
Przemówienie	2
Opis fotografii	1

Biorący udział w badaniu szóstoklasiści zastosowali leksem *obcy* 72 razy, przy czym widać wyraźną różnicę w częstotliwości jego użycia między poszczególnymi uczniami. Średnia dla leksemu *obcy* w badanej klasie wynosi 3. O tej samej wartości i powyżej tę średnią odnotować możemy u 9 uczniów. Najliczniej zastosowano leksem *obcy* w pracach ucznia z numerem 23 ($f = 18$) i 10 ($f = 12$). Poniżej wartości średniej w badanym zbiorze znalazło się 9 uczniów. Wśród nich najrzadziej użyli tego leksemu uczniowie z numerami 8, 5, 24, 17, 16, 12 ($f = 1$). Poza tym 9 uczniów nie użyło w ogóle leksemu *obcy*. Frekwencję użycia tego słowa przez poszczególnych uczniów przedstawia tabela nr 4.

Tabela 4. Frekwencja leksemu *obcy* z podziałem na badanych

Nr ucznia	Frekwencja użycia leksemu <i>inny</i>
u23	18
u10	12
u4	7
u13	6
u7	5
u21	3
u19	3
u18	3
u15	3
u20	2
u2	2
u14	2
u8	1
u5	1
u24	1
u17	1
u16	1
u12	1

6.3. Podsumowanie

Analiza listy frekwencyjnej podstawowych leksemów *inny* i *obcy* po każdym etapie eksperymentu prowadzi do następujących wniosków:

1. Leksem *inny* został użyty w pisemnych pracach uczniów 375 razy, *obcy* – 72. Mimo że uczniowie poznali różnice między tymi hasłami, w czasie trwania eksperymentu bliższa ich zainteresowaniom stali się ci pierwsi. Potwierdza to nie tylko badanie wstępne, ale także charakter i przebieg lekcji o nie-Swoich, w czasie których uczniowie częściej zadawali pytania o Innego i częściej go opisywali. Wybór ten wynikał z możliwości, jakie dało skonstruowanie poleceń do prac pisemnych. Uczniowie nie mieli narzuconego sposobu postrzegania danej figury jako Innej lub Obcej.
2. Samo użycie przez badanych leksemu *inny* lub *obcy* nie jest równoznaczne z właściwym (słownikowym) rozumieniem tych słów, dlatego szczegółowemu omówieniu rozumienia tych leksemów poświęcony został podpunkt 6.2.
3. Ponadto częstotliwość użycia leksemów *inny* i *obcy* uzależniona jest od gatunku, którym posługiwali się uczniowie, by opisać te figury. Największą frekwencję odnotować można w opowiadaniach, najniższą w komiksie. Najwyższą frekwencję omawianych leksemów zauważyć można w pracach ucznia z numerem 10. Najniższą w pracach ucznia z numerem 11.

4. Liczba wystąpień leksemów odzwierciedla także sposób traktowania omawianych zagadnień przez samych badanych. Znaczenia leksemów *inny* i *obcy* są dla uczniów niejednoznaczne i relatywne, co dowodzi, że w badanych pracach Innymi i Obcymi można się stać niepostrzeżenie, a piętno nie-Swojego wyznaczają ci, którzy sprawują nad pozostałymi jakąś formę władzy. Dodatkowo relatywność ta uzależniona jest od ograniczonej wiedzy i umiejętności zarówno piszących teksty, jak i postaci, które zostały skonstruowane przez uczniów.
5. Częstotliwość użycia leksemów *inny* i *obcy* uzależniona jest między innymi od tematu danego etapu badania. Zajęcia pierwsze i ostateczne miały charakter ogólny i pokazywały, że Inny i Obcy stanowią trwałe figury naszego myślenia i przejawiać się mogą różnymi możliwymi wariantami w każdym miejscu i czasie. Częstsze użycie tych leksemów przez niektórych uczniów w początkowych i końcowych pracach świadczy o większej świadomości w dostrzeganiu inności i obcości w otaczającym ich świecie. Z analizy treści badanych prac wynika także, że częstsze użycie tych leksemów wiąże się z umiejętnością piszących do postrzegania rzeczywistości jako miejsca ścierania się odmiennych stylów życia, rywalizacji sprzecznych reguł, wzajemnego inspirowania i wpływania na siebie.

Rozdział 7. Analiza semantyczna leksemów *inny* i *obcy* w badanych wypracowaniach

Materiał językowy zebrany po każdym etapie eksperymentu pozwolił określić znaczenie badanych leksemów w wypracowaniach uczniów.

Jako punkt wyjścia analizy semantycznej leksemów *inny* i *obcy* przyjąłem ich definicję za *Słownikiem języka polskiego*⁵⁴⁶. Zgodnie z nim *inny* posiada dwa znaczenia: *inny* I «nie ten, drugi, dalszy, pozostały, nie taki, różny, zmieniony, nowy» *inny* II «drugi, pozostały człowiek»⁵⁴⁷.

Leksemowi *obcy* zostały natomiast przypisane cztery znaczenia: dwa przymiotnikowe i dwa rzeczownikowe. Kolejno więc⁵⁴⁸: *obcy* I «nienależący do jakiegoś kręgu osób, spraw, rzeczy» «należący do innego państwa, właściwy mu» «nieznany komuś», «niewłaściwy komuś lub czemuś»; *obcy* II: «człowiek nienależący do danego środowiska, rodziny; też: mieszkaniec innego kraju» «w literaturze *science fiction*: przybysz z kosmosu lub jakakolwiek forma życia obdarzona inteligencją, pochodząca z innej planety»

W wielu przypadkach rozstrzygnięcie, które z powyższych znaczeń zostało użyte przez piszącego, możliwe było dopiero po zapoznaniu się z kontekstem i konsytuacją badanych leksemów.

Zestawienie użytych przez uczniów znaczeń leksemów *inny* i *obcy* zawierają poniższe tabele o numerach 5 i 6.

Tabela 5. Znaczenia leksemu *inny* z podziałem na etapy badania

Znaczenie leksemu <i>inny</i>	Etap 1.	Etap 2.	Etap 3.	Etap 4.	Etap 5.	Etap 6.	Etap 7.	Etap 8.	Etap 9.	Suma	Suma %
Rzeczownikowe	11	7	22	22	6	3	11	3	23	108	28,8
Przymiotnikowe	44	33	17	45	6	27	13	20	62	267	71,2
Suma	55	40	39	67	12	30	24	23	85	375	100

Tabela 6. Znaczenia leksemu *obcy* z podziałem na etapy badania

Znaczenie leksemu <i>obcy</i>	Etap 1.	Etap 2.	Etap 3.	Etap 4.	Etap 5.	Etap 6.	Etap 7.	Etap 8.	Etap 9.	Suma	Suma %
Rzeczownikowe	4	6	17	1	0	2	0	0	1	31	43,06
Przymiotnikowe	9	11	2	1	0	1	0	0	17	41	56,94
Suma	13	17	19	2	0	3	0	0	18	72	100

⁵⁴⁶ <https://sjp.pwn.pl/>

⁵⁴⁷ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/inny.html>, dostępne dnia 19.05.2019.

⁵⁴⁸ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/obcy.html>, dostępne dnia 19.05.2019.

7.1. Etap 1.

W 28 wypracowaniach powstałych po 1. etapie eksperymentu naturalnego dydaktycznego uczniowie użyli leksemu *inny* w znaczeniu rzeczownikowym 11 razy, natomiast w znaczeniu przymiotnikowym – 44 (por. tabela nr 5). W 21 przypadkach odnotowano użycie tego słowa w odniesieniu przede wszystkim do człowieka/ludzi, to samych cech – 7 razy. Zgromadzone przykłady obrazują jednocześnie wysoki stopień ogólności tych leksemów, a dopiero uwzględnienie kontekstu i konsytuacji pozwala określić przymiotnikowe, jak i rzeczownikowe wyobrażenia o Innym. Takie odczytanie pozyskanego materiału pozwala stwierdzić, że Innymi są m. in.: uczniowie, przyjaciel, dzieci, pracownicy firm, nauczyciele. Ponadto rozumienie badanych słów odnosi się także do wiary, pasji, kultury, życia, lekcji, ale także do smaku, potrawy, charakteru, usposobienia, wyglądu, koloru, uczesania, stroju czy kontynentu.

Leksem *obcy* można odnotować w 13 zdaniach z prac uczniowskich kończących 1. etap eksperymentu, przy czym w 4 przypadkach w znaczeniu rzeczownikowym, w 9 – przymiotnikowym (tabela nr 6). Obcymi określa się w buch m.in. chłopca z Afryki chcącego grać w piłkę koszykową, cudzoziemca kradnącego telefon, chłopca opowiadającego o swoim świecie, chcącego się czegoś dowiedzieć. Obce są także dla uczniów zwyczaje i kultura ludzi z odległych krajów.

7.2. Etap 2.

W pracach kończących drugi etap badania leksem *inny* w znaczeniu rzeczownikowym został użyty 7 razy, a przymiotnikowym – 33 razy (tabela nr 5). Poza odniesieniem ogólnym (człowiek, osoba, ludzie) innymi są nowi uczniowie w klasie, dziewczyny, Australijczycy. Uczniowie odnoszą inność do spojrzenia, koloru skóry, ubioru i wyglądu. W wielu przypadkach inność związana jest ze środowiskiem (np. klasa, szkoła). Inne są także planety, odległe kraje, pojazdy, zwierzęta. Poza tym zwyczaje, języki czy systemy nauczania.

Obcy natomiast w znaczeniu rzeczownikowym został użyty sześciokrotnie, w znaczeniu przymiotnikowym – jedenastokrotnie (tabela nr 6). Podobnie jak w pierwszym etapie obcymi są zazwyczaj cudzoziemcy oraz nowe osoby w klasie i szkole. Określenia te badani odnoszą także do państw, miast, szkół, czarnego wyglądu skóry.

7.3. Etap 3.

W wypracowaniach kończących etap 3. leksem *inny* (f = 40) w znaczeniu rzeczownikowym wystąpił 22, natomiast w przymiotnikowym 17 razy (por. tabela nr 5). Zauważalna w poprzednich etapach eksperymentu wyższa frekwencja znaczenia przymiotnikowego nad rzeczownikowym na tym etapie zmienia się. Wytłumaczyć to można obecnością w zgromadzonym materiale językowym tytułów, które uczniowie nadali swoim pracom (w 16 przypadkach przyjmują one formę: *Inny*, *Obcy*⁵⁴⁹). W samych

⁵⁴⁹ Wysoka frekwencja tytułów w wypracowaniach po 3. etapie badania wynika z wniosków, które przedstawiłem szóstoklasistom po przeczytaniu wypracowań z 2. etapu. Wskazałem, że swoim pracom nie nadają tytułów.

więc tekstach uczniów leksem ten został użyty 6 razy. Inni są w tym przypadku ludzie odrzucający kogoś, konformiści, pomawiający. Inność również postrzegana jest przez szóstoklasistów w wyglądzie ludzi i zwierząt, w jedzeniu i w mieście.

W pracach po 3. etapie eksperymentu leksem *obcy* (f = 19) w rzeczownikowym znaczeniu wystąpiło w 17 pracach, w przymiotnikowym – w 2 (tabela nr 6). W przypadku badanego leksemu wyższa frekwencja znaczenia rzeczownikowego związana jest z zastosowaniem przez badanych tytułów. Obcymi nazwani są starsza kobieta samotnie mieszkająca w domu i napastnik namierzający kryjówki bohaterów.

7.4. Etap 4.

W pracach kończących etap 4. leksem inny wystąpił 67 razy. Rzeczownikowe użycie występuje w 22 zdaniach, natomiast przymiotnikowe w 45 (tabela nr 5). Bohaterowie wypracowań utożsamiani z Innymi to skrzywdzeni, pogardzeni, smutni, oceniani, zranieni, obrażani, gorsi. Są też pozytywni bohaterowie-Inni i oni są tymi, którzy niosą radość, nadzieję, pomagają w chorobie, krzywdzie i słabości, nie rzucają kamieniami w ludzi. Postrzega się ich też jako pełnych uczuć, docenia odmienny charakter i wygląd. Innymi są ponadto strach, inna możliwość, inna ocena dobra i zła, odmienny punkt widzenia, dziwne zachowanie, przeszłość, zainteresowanie, sposób porozumienia się. Inność przypisuje się także zwierzętom.

Wyłącznie w dwóch przypadkach został zastosowany leksem *obcy* (tabela nr 6). Raz w znaczeniu rzeczownikowym i raz w przymiotnikowym. Obcą jest kobieta prosząca o pomoc w trudnych warunkach życia oraz osoba, którą często nieświadomie ranimy swoim zachowaniem lub słowami.

7.5. Etap 5.

Po 5. etapie eksperymentu w pracach uczniów jednej z wrocławskich szkół leksem *inny* wykorzystano w 12 zdaniach (zarówno rzeczownikowo, jak i przymiotnikowo po 6 razy – tabela nr 5). Z racji zleconego uczniom tematu wypracowania inność przede wszystkim wiąże się z wyglądem. Materiał językowy dokumentuje również to, że Inni według uczniów to wyśmiewający się, oczekujący, by pozostali uczestnicy wydarzeń dostosowali się do nich, to także jednakowo ubrane dziewczyny. Inne są także wartości i kolor skóry. W jednym przypadku inność oznacza wyjątkowość.

Leksem *obcy* nie został użyty w wypracowaniach.

7.6. Etap 6.

Po 6. etapie badania leksem *inny* (f = 30) został użyty przez uczniów 3 razy w znaczeniu rzeczownikowym, a w 27 przykładach w znaczeniu przymiotnikowym (tabela nr 5).

Wypracowania po etapie 6. dotyczyły uchodźców, uciekinierów i wędrowców, tym samym więc najczęściej znaczenie leksemu odnosi się to tych postaci. Semantyka tego leksemu wskazuje także na to, że według uczniów *Inni* to ludzie mylący się,

pasażerowie, rodacy, zrozpaczone rodziny, potrzebujący pomocy. Poza tym inność związana jest z rejonem, państwem czy narodem, tajną informacją. Inny to także składnik wyrażen typu *inne wyjście, inny powód*.

Z kolei leksem *obcy* odnotować można w trzech pracach uczniów klasy szóstej (tabela nr 6). Dwukrotnie został zastosowany w znaczeniu rzeczownikowym, raz w znaczeniu przymiotnikowym. Odnosi się do uchodźców oraz określa też nieznanne miejsce.

7.7. Etap 7.

Leksem *inny* wyekscerpowany z korpusu zawierającego wypracowania o plotkarskich występuje w znaczeniu rzeczownikowym 11, a w przymiotnikowym – 13 razy (tabela nr 5). Analiza semantyczna badanego słowa wykazuje, że otoczenie od Innych domaga się akceptacji, chce wyjaśnień w nieznanych sprawach. Poza tym Inni nie dostrzegają skutków swoich pomówień, ranią słowami, wpływają na konflikty, z których bierze się wśród bohaterów smutek. Za nie-Swoich uznani są także dziwacy, rówieśnicy niepodzielający zdania pozostałych bohaterów wypracowań i uczniowie niszczący mienie szkolne. Inność przypisywana jest także klasie, szkole i jej zasadom. Utożsamiana jest z także z tajemnicą i wyjątkowością.

W badanych wypracowaniach nie pojawia się leksem *obcy* (tabela nr 6).

7.8. Etap 8.

Po 8. etapie badania poświęconego bogaceniu słownictwa wokół nie-Swojego odnotować można niską frekwencję rzeczownikowego użycia leksemu *inny* ($f = 3$) i wyższą od niej przymiotnikowego ($f = 20$). Jest to efektem między innymi tematu badanych wypracowań, jakim było uzależnienie od rzeczy. W tym kontekście Inny to człowiek uzależniony od wynalazków, telefonów, urządzeń elektronicznych. Jest to ponadto ktoś, kto utożsamiany jest ze złodziejem, symbolizuje nieznanne otoczenie, rówieśnik i kolega do gier. Inne są także nawyki, rozrywki, czynności. W pracach pojawiają się także jednorazowe użycia związków frazeologicznych z *innej beczki* i *inna prawda*.

Podobnie jak po etapie 7., tak i po 8. korpus prac szóstoklasistów nie zawiera leksemu *obcy* (tabela nr 6).

7.9. Etap 9.

Najwyższa frekwencje leksemów *inny* i *obcy* występuje w pracach uczniów powstałych po 9. etapie eksperymentu. Inny ($f = 85$) jest w nich utożsamiany z odmieńcem, dziwakiem, ale także z wyjątkowością, różnorodnością i niezwykłością (tabela nr 5). Najczęściej określani są tak ludzie (inaczej myślący, złośliwi, wzdychający ze zdziwienia, pochodzący z innego kraju, widzący inność w rówieśnikach, wstydzący się siebie, niosący pomoc, uważający innych za dziwaków, prowadzący niezrozumiałe rozmowy, niedoceniający Innych, nielubiący w-fu, żartujący z innych ludzi; to także wyśmiewani, skrzywdzeni, pozbawieni ojczyzny). Innymi są także sąsiedzi, pracownicy firmy, członkowie rodziny, koledzy. Leksem ten odnosi się ponadto do stylu ubierania się,

fryzury, koloru włosów. Związany jest z kolorem skóry, krajem, inną kulturą, nieznanym miejscem, narodowością. Inne są także rzeczy, książki, zainteresowania i planeta.

Po ostatnim etapie eksperymentu leksem *obcy* w znaczeniu rzeczownikowym wystąpił raz w pracach uczniowskich, a 17 razy w znaczeniu przymiotnikowym (tabela nr 6). *Obcy* dla szóstoklasistów wiąże się z dziwnością i strachem, z wyglądem (ciemna skóra, brązowe oczy), z nowymi osobami w klasie, w domu. *Obcy* może być także dla uczniów temat.

7.10. Wnioski

Zebrany materiał językowy pozwala dostrzec bogate wykorzystywanie przez uczniów znaczeń leksemów: *inny* i *obcy*.

1. Dzięki analizie zebranych faktów językowych po eksperymentcie naturalnym dydaktycznym, dostrzec można wrażliwość języka uczniów na zmieniającą się rzeczywistość. Wraz z kolejnymi lekcjami uczniowie więcej uwagi poświęcają Innemu i Obcemu, co przejawia się m.in. w dostrzeganiu nie-Swoich w otaczającej ich rzeczywistości. Bohaterowie określani jak Inni to różne postaci, zwierzęta i zjawiska. To także pojęcia i abstrakcje. Wniosek ten koresponduje z uwagą Ryszarda Tokarskiego, że „(...) utrwalone w języku doświadczenie społeczne sprawia, że poprzez język człowiek może nie tylko doraźnie orzekać o formach istnienia tejże rzeczywistości, ale może ją także wartościować”⁵⁵⁰. Materiał zebrany w postaci wypracowań pokazuje, że język uczniów dogania i nazywa nowe sytuacje, zjawiska oraz artefakty⁵⁵¹.
2. Dzięki rozszerzeniu o kontekst i konsytuację analiza znaczeń przymiotnikowych i rzeczownikowych leksemów: *inny* i *obcy* ilustruje ich bogate funkcjonowanie w przestrzeni semantycznej. *Inny* i *Obcy* dostrzegani są przez uczniów w społecznych zjawiskach, są konsekwencją różnych relacji między ludźmi, są przeciwwagą do własnych celów, pragnień i wielokrotnie naruszają wzorce środowiskowe.
3. Zestawienie najczęstszych znaczeń leksemów *inny* i *obcy* w badanych pracach uczniów klasy szóstej prowadzi do wyodrębnienia co najmniej 5 obszarów tematycznych, do których badane pojęcia się odnoszą:
 - Aspekt fizyczny (wizualizacja) – użyte znaczenia leksemów odnoszą się do inności i obcości określanej przez wygląd, na który składają się m.in. ubiór, strój, fryzura, kolor oczu.
 - Aspekt mentalny (cechy osobowościowe) – zgromadzone przykłady obrazują niecodzienne w odczuciu bohaterów wypracowań cechy charakteru Innych i Obcych, wśród których można wyróżnić odwagę (np. w sprzeciwianiu się rówieśnikom), niezależność (np. w manifestowaniu swoich poglądów) dla bohaterów wypracowań uczniowskich, asertywność (np. niezgoda na krzywdę innych), szczerłość, prawdomówność, uczciwość.

⁵⁵⁰ Tokarski R., *Słownictwo jako interpretacja świata*, w: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 343.

⁵⁵¹ Tamże.

- Aspekt społeczny – Inni i Obcy łamią porządek świata, w którym się pojawiają, wskazują punkty peryferyjne w zastanych układach społecznych, wymuszają na Swoich dialog. Zazwyczaj bohaterowie wypracowań wobec Innego jakoś się ustosunkowują. Nie pozostają wobec nich bierni.
 - Aspekt językowy – bohaterowie wypracowań prowadzą z Innymi i Obcymi dialog, tym samym podlega on zasadom grzeczności/niegrzeczności językowej⁵⁵², pojawiają się wyzwiska⁵⁵³, pieszczotliwe zwroty, przekaz językowy między rozmówcami jest wieloznaczny, bohaterów można ocenić pod względem kultury komunikowania się i konfrontowania. Podczas dialogu z innością pojawiają się bariery komunikacyjne, treści rozmów są pozytywne lub negatywne⁵⁵⁴.
 - Aspekt wyobraźniowy/przypisywanych funkcji/roli/zadań – bohaterowie wypracowań przypisują Innemu i Obcemu zróżnicowane funkcje i zadania. Zazwyczaj w pierwszym kontakcie Inni są traktowani negatywnie przez środowisko, z którym się stykają. Zarzuca się im nieznanie zasady obowiązujące w środowisku, do którego przychodzą, drażniący wygląd, niewłaściwy język czy niewpisujące się w dotychczasowe zwyczaje zachowania.
4. Porównując funkcjonowanie leksemów: *inny* i *obcy* w wypracowaniach uczniów można wysnuć wniosek, że Inność/Obcość a Swojskość są rozmieszczone na skali wartości po przeciwstawnych stronach⁵⁵⁵.
 5. Częstotliwość zastosowania leksemów *inny* i *obcy* w pracach uczniów jest zróżnicowana. *Inny* występuje częściej w znaczeniu przymiotnikowym (...), mniej w znaczeniu rzeczownikowym (...). Natomiast frekwencja leksemu *obcy* jest o wiele niższa od innego. Tu użycia rzeczownikowe są na poziomie 31, a przymiotnikowe – 41.
 6. O wiele niższa frekwencja leksemu *obcy* powodowana jest kilkoma czynnikami. Po pierwsze uczniowie częściej opisywali inność niż obcość. Po drugie zauważalne jest w wielu pracach nierozłączanie innego od obcego, choć w kilkunastu przypadkach to właśnie *obcy* jest w stopniu skrajnym poza naszymi i innymi. Jest on odmienny, nieznan, tajemniczy i przez to niezrozumiany. Poprzez wygląd, prezentowane obyczaje, nawyki jest wykluczany, wzbudza nieufność, zagraża swoją obecnością. *Inny* to częściej ktoś odmienny, w części zrozumiały dla innych bohaterów wypracowań. W dużej mierze jego działania są przewidywalne. Odróżnia się od Swoich i przez

⁵⁵² Żurek A., *Teorie grzeczności językowej*, „Kształcenie Językowe” 2008, nr 7 (17), s. 7-17.

⁵⁵³ Kowalikowa J., *O wulgaryzmach w świadomości językowej młodzieży*, „Poradnik Językowy” 2008, nr 2, s. 3-15.

⁵⁵⁴ Matsumoto D., Juang L., *Psychologia międzykulturowa*, tłum. A. Nowak, Gdańsk 2007, s. 355-359.

⁵⁵⁵ Podobnie jest na przykład ze słowami miłość i nienawiść (Por. Nowakowska-Kempna I, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, Warszawa 1995; Kopec U., *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*, Rzeszów 2000).

to może budzić ciekawość, zainteresowanie, ośmielać do konfrontacji z nim lub też być powodem sprzeciwu i wykluczenia przez innych bohaterów.

7. Analiza znaczeń badanych słów pokazuje również, że we wszystkich przypadkach uczniowie zastosowali leksemy: *inny* i *obcy* prawidłowo. Zauważalny w wypracowaniach brak błędów leksykalnych w odniesieniu do tych słów świadczyć może o właściwym rozumieniu przez nich badanych kategorii. Jest to jednak rozumienie słownikowe, także intuicyjne, ponieważ wprowadzane w czasie 1. etapu rozróżnienie pojęć nie zostało uwzględnione przez wielu uczniów.

Rozdział 8. Konkordancje leksemów *inny* i *obcy* w badanych wypracowaniach

Jednym z kluczowych zadań przyświecających tej rozprawie jest przyjrzenie się funkcjonowaniu w wypracowaniach uczniowskich leksemów *inny* i *obcy*. Służyć temu ma analiza ich konkordancji⁵⁵⁶. Zgromadzone dane językowe charakteryzuję po każdym etapie badania, natomiast najważniejsze wnioski umieszczam w części 8.10. W analizie konkordancji nawiązuję do treści, o których była mowa w czasie lekcji o inności i obcości (por. rozdz. 5).

Omawiane konkordancje zilustrowane są wybranymi fragmentami wypracowań uczniów. W nawiasach widnieje natomiast informacja o numerze wypracowania, numerze przypisanym uczniowi, numer etapu i oznaczenie formy literackiej. W przywołanym materiale językowym zachowuję oryginalną pisownię uczniów.

8.1. Etap 1.

Analiza konkordancji z wypracowań uczniowskich po etapie 1. eksperymentu naturalnego dydaktycznego pozwala stwierdzić, że Innego i Obcego uczniowie w większości traktują jako pojęcia synonimiczne. Zaledwie kilkoro zaledwie uczniów rozróżnia wspomniane hasła.

Inność i obcość funkcjonują jako cechy niestałe i względne, a więc określane w stosunku do kontekstu i świadomości bohaterów. Zróżnicowanie to widać choćby w reakcji otoczenia na Innego, które przejmuje wobec niego skrajne postawy: od akceptacji po wykluczenie: *powiedziało do Japończyka po angielsku "Dzień dobry", < inni > tylko mruknęli coś pod nosem, a inni jakoś nie* (doc#0,u10,e1,opowzdialog)

W pracach pisemnych uczniów bohaterowie uznawani za Innych borykają się z zastawianymi na nich pułapkami i wyśmianiem: *- Jaki masz problem? - Ludzie się ze mnie śmieją – oznajmił Czarek* (doc#12,u22,e1,opowzdialog), zazdrością: *jedną z bogatszych osób w mojej klasie, czego < inne > dzieciaki bardzo mi zazdrościły* (doc#8,u19,e1,opowzdialog). Ponadto odczuwają samotność i wykluczenie: *Siedziała sama, pod drzewem i coś rysowała. < Inni > omijali ją szerokim łukiem, wytykali palcami, śmiali się* (doc#20,u4,e1,opowzdialog).

Poza ukazanymi w opowiadaniach negatywnymi reakcjami na inność, pojawiają się sytuacje, w których bohaterowie potrafią stanąć w obronie nie-Swojego, dają mu prawo do bycia sobą, dostrzegają naturalne różnice między ludźmi: *- To jest normalne – powtórzyłam, aby się upewnić w tym, że to on jest jakiś inny i dziwny, a nie ja. - Dla mnie nie. Tak jak dla ciebie ja nie jestem. Co ty chcesz zdziałać takim gadaniem? - Przekonać cię, że każdy jest inny i że nie należy nikogo* (doc#8,u19,e1,opowzdialog). Ponadto bronią prawa Innego do wyznawania własnej wiary: *tolerowałem, ponieważ każdy ma prawo*

⁵⁵⁶ Konkordancję rozumiem jako: zbiór przykładów użycia danej formy wyrazowej, z których każdy jest przedstawiony w swoim własnym środowisku tekstowym (Lewandowska-Tomaszczyk B., *Analiza języka z zastosowaniem korpusu*, w: *Podstawy językoznawstwa korpusowego*, red. B. Lewandowska-Tomaszczyk, Łódź 2005, s. 296).

wierzyć w co < innego (doc#13,u23,e1,opowzdialog). Zauważają, że bycie Innym w jakimś aspekcie jest wyróżnikiem każdego człowieka: *to, jakie są, bo każdy z nas jest < inny > i każdy ma swoją bratnią duszę* (doc#5,u15,e1,opowzdialog).

W tekstach uczniowskich pojawienie się Innego wywołuje wśród uczestników wydarzeń różne emocje. Wśród nich warto wymienić wstyd: *Dlaczego starsi uczniowie byli dla niej < inni > i wstydziła się ich?* (doc#0,u10,e1,opowzdialog). Często emocją jest także zdziwienie: *bardzo dziwnie. Wszystko co miała na sobie było w < innym > niepasującym do siebie nawzajem kolorze. Na głowie miała tasiemkę* (doc#5,u15,e1,opowzdialog).

Inność może być powodem do zachwytu: *Byli tacy inni, uczyli się zupełnie < innych > rzeczy niż oni, interesowali się znanymi im rzeczami* (doc#0,u10,e1,opowzdialog). Rodzi też lęk: *Karolina trochę się jej obawiała, ponieważ Marcelina była < inna > od niej. Ale to nie była jej decyzja* (doc#2,u12,e1,opowzdialog).

Bohaterowie wypracowań zwięźszających pierwszą lekcję o Innym i Obcym dostrzegają różnice między sobą a napotkanymi Innymi: *później lubiłam go już trochę bardziej. Był zupełnie < inny > niż ja, ale nieźle się dogadywaliśmy* (doc#8,u19,e1,opowzdialog), *miała zawsze o czym rozmawiać. Marcelina była dla niej < INNYM > człowiekiem. Jej przeciwieństwem. Ale przecież przeciwieństwa się przyciągają* (doc#2,u12,e1,opowzdialog).

Dla niektórych bohaterów analizowanych wypracowań ważniejsze jest to, by najpierw poznać Innego, niż pochopnie go ocenić: *a ja już nigdy nieoceniłem nikogo bez bliższego poznania* (doc#24,u8,e1,opowzdialog).

Powodów, by być Innym, jest wiele. Wśród nich warto wymienić wygląd: *różowej sukience i roztrzepana artystka - to co przyciąga wzrok < innych > ludzi niczym neon* (doc#19,u3,e1,opowzdialog), charakter: *i nigdy się nie opuszczały. Każda z nich miała < inny > charakter, wygląd i usposobienie, ale akceptowały to* (doc#5,u15,e1,opowzdialog), jedzenie: *- Ja jem jabka, gruszki, spaghetti i różne < inne > potrawy. - Co to jest spaghetti – zapytał* (doc#11,u21,e1,opowzdialog).

Inność bohaterów może rodzić w nich poczucie samotności: *zadzwoń do taty mówił, że jest zajęty. Była inna , taka pozostała. Żyła w samotności* (doc#24,u8,e1,opowzdialog). W kontakcie z otoczeniem inność staje się przyczyną przeżywania różnych emocji. Zazwyczaj jest to strach: *Shanda bała się reakcji innych uczniów, gdy pojawi się w szkole* (doc#20,u4,e1,opowzdialog). Czasem bohaterowie są świadomi powodów uznania ich za odmiennych: *< Inni > odrzucają mnie też przez wygląd - dowiedziałam się* (doc#20,u4,e1,opowzdialog).

Zderzenie z Innym dla wielu bohaterów analizowanych wypracowań kończy się przyjaźnią: *bardzo się zaprzyjaźniliśmy. Zaczęłam go poznawać z < innymi > uczniami mojej klasy* (doc#17,u28,e1,opowzdialog). Spotkanie to dostarcza bohaterom nowych inspiracji i wiedzy: *Dowiedziałam się wiele o < innej > kulturze i polubiłam Azjatkę* (doc#25,u9,e1,opowzdialog). Zmienia ich dotychczasowy sposób myślenia: *Zrozumiałam, że inny nie znaczy gorszy* (doc#9,u1,e1,opowzdialog).

Ponadto inność buduje się poprzez skonfrontowanie dwóch odmiennych postaw i zachowań: *Haru chodziła lekko skulona i patrzyła się na chodnik, omijając wzrok innych osób. Dominika szła tanecznym krokiem od czasu do czasu coś śpiewając. Dziewczyny*

bardzo przyciągały do siebie wzrok innych osób. Drobniutka dziewczynka w różowej sukience i roztrzepana artystka - to co przyciąga wzrok innych ludzi niczym neon (doc#19,u3,e1,opowzdialog).

Z kolei w badanych pracach po 1. lekcji o nie-Swoich leksem *obcy* został użyty 13 razy. W wyniku analizy konkordancji zauważamy, że słowo to odnosi się do przybyszów z innych kontynentów i państw: *i prawdopodobnie przyjechał z Afryki. Pewnego dnia nowy, < obcy > chłopiec chciał z nami pograć w koszykówkę* (doc#4,u14,e1,opowzdialog), *obcokrajowiec, lecz nadal czuła, że przy azjacie zupełnie < obcym > kulturowo nie może czuć się swobodnie, sama nie wiedziała* (doc#0,u10,e1,opowzdialog).

Podobnie jak Innym tak Obcym można się stać przez odmienny wygląd: *inne uczesanie, inny strój itd. Był po prostu < obcy > wszystkim dookoła* (doc#0,u10,e1,opowzdialog).

Obcy reprezentują świat, który jest dla piszących wypracowania dziwny. Dziwność tę widać wyraźnie w zwyczajach: *parku, w którym widziałem dziwne dla mnie zwyczaje <obcych>* (doc#13,u23,e1,opowzdialog).

Czasem również bohaterowie opowiadań rozmawiają ze sobą o wartości bycia obcym. Jedni bohaterowie dostrzegają pozytywne strony bycia nim, inni natomiast nie widzą w tym żadnego atutu: *trochę o obcości i o tym, że nie każdy < obcy > jest zły* (doc#20,u4,e1,opowzdialog).

Obcy oskarżani są o kradzieże: *Niestety bezskutecznie. · To ten < obcy > go ukradł - oznajmiłem wreszcie. · Niewyciągaj pochopnych* (doc#23,u7,e1,opowzdialog).

W interakcji z Obcym bohaterowie opowiadań poznają nieznanne im światy: *innej opuszczonej osobie. Tego dnia spotkałem pewną osobą < obcą > , która przedstawiła mi swój ciekawy świat* (doc#10,u20,e1,opowzdialog). Poza tym Obcym chce się pomóc i opowiedzieć o świecie, do którego przybyli: *stanąłem przed szkołą pomyślałem, że może ten < obcy > zada mi pytanie na które niebędę znał odpowiedzi* (doc#11,u21,e1,opowzdialog).

Obcość jest kategorią wymagającą etapowego i procesualnego przepracowania przez otoczenie. Początkowy kontakt z Obcym jest utrudniony, poprzedzony lękiem i strachem, ale w wyniku nawiązania kontaktów i rozmowy bohaterowie coraz śmielej łamią między sobą bariery komunikacyjne: *Murakami przestał dla dziewczyny być całkowicie < obcy > . Choć nie rozumiała jego zwyczajów, tradycji i języka* (doc#0,u10,e1,opowzdialog).

8.2. Etap 2.

Warto podkreślić, że w opowiadaniach z 2. etapu stanie się Innym wynika z wielu przyczyn. Do najczęstszych należy wygląd: *Czuł on się wśród nich nieswojo, ponieważ miał < inny > kolor skóry, był inaczej ubrany i mówił łamaną polszczyzną* (doc#28,u13,e2,opowzdialog). Uznanie przez bohatera faktu, że jest się Innym, staje się dla niego momentem przełomowym. Po tym procesie akceptuje siebie, uznaje swoją odmienność, coraz bardziej określa swoją tożsamość: *coś niecodziennego dla nas. - Masz*

rację. Jestem < inna > . Nie akceptuje mnie, bo jestem inna (doc#34,u19,e2,opowzdialog).

Konkordancje omawianych leksemów ukazują, że środowisko, do którego przybywa Inny, w większości przypadków początkowo traktuje Nowego z rezerwą i dystansem. Zdarzają się bohaterowie, którzy mimo ostracyzmu otoczenia pomagają Innym w ich pierwszych dniach pobytu w nowym miejscu: *Odprowadził ją po lekcjach do domu, mimo okropnych spojrzeń < innych > . Dziewczynka cieszyła się* (doc#45,u4,e2,opowzdialog).

Bohaterowie spotykający nie-Swoich w przeważającej większości czują wyższość nad nimi:

ten dzień był nawet gorszy. trochę bardziej ośmielę koledzy z klasy dokuczali Indiance jeszcze bardziej. Daniel próbował coś zmienić, ale na próżno. Chłopiec był bardzo przystojny, więc najbardziej samolubna dziewczyna z całą grupką innych dziewczyn podeszła do niego i powiedziała: Daniel, co ty robisz?– Ona jest okropna i strasznie brzydka! Skarbie, powinieneś ten czas spędzać ze mną, panie z tym wyrzutkiem!

(doc#45,u4,e2,opowzdialog).

W świecie przedstawionym Inni czują się samotni i odrzuceni: *niego nie odzywała. Na przerwie czuła na sobie spojrzenia < innych > . Był samotny i nie swój* (doc#33,u18,e2,opowzdialog). Są obiektami różnych domysłów i niewiedzy: *większość uczniów patrzyła na nich tak jak by byli z < innej > planety* (doc#47,u6,e2,opowzdialog). Tęsknią za domem, który zostawili opuszczając ojczyznę: *zawiózł ich na lotnisko, gdzie po długim pożegnaniu wraz z nauczycielami przeszli przez odprawę. Chłopcy nie mogli doczekać się wylotu i zapoznania się z polskimi kołędami.* (doc#48,u7,e2,opowzdialog). Wiedzą, że przed nimi niełatwe dni osvajania się z nowymi ludźmi i nową ojczyzną: *rodzice powiedzieli, że przenoszę do innej szkoły, do < innego > kraju* (doc#46,u5,e2,opowzdialog).

Jednym z rezultatów spotkania z Innym jest rodząca się pomiędzy bohaterami przyjaźń: *Szybko się zaprzyjaźniliśmy. Także poznałem wiele więcej < innych > osób. Kiedy wróciłem z domu powiedziałem rodzicom* (doc#39,u23,e2,opowzdialog). Dla samego Innego jest to powodem do radości, a otwartość osób przyjmujących go pozwala mu bardziej stawać się sobą. Wielu bohaterów opowiadań chce także zrozumieć, jak to jest być Innym: *Jak to jest gdy jest się < innym > . Po zajęciach nigdy mnie nie pokazywał palcem* (doc#31,u16,e2,opowzdialog).

Bohaterowie opowiadań radzą Innym, co zrobić, by być zaakceptowanym przez Swoich: *Jeśli postarasz się zapoznać z < innymi > uczniami, to może nawet Magda się do ciebie przekona* (doc#34,u19,e2,opowzdialog). Wydaje im się, że sama znajomość inności i obcości powinna wystarczyć, by mniej ranić Innych: *więc nauczyć się rozróżniać te pojęcia, aby nie sprawić < innym > przykrości przez swoją niewiedzę* (doc#34,u19,e2,opowzdialog). Za pewien wzorzec uznają sytuację, w której każdy może być sobą: *Moim zdaniem każdy z nas powinien tolerować < innego > człowieka takim jakim jest, a nie opierać się na* (doc#40,u24,e2,opowzdialog).

Postaci uznawane za Inne potrafią uczynić ze swojej różnicującej cechy wartość, manifestując tym samym siebie: *a on powiedział, że zawsze i wszędzie czuł się < inny > i tym ubiorem chciał to podkreślić* (doc#35,u1,e2,opowzdialog).

Innego poza akceptacją może spotkać także agresja słowna, wyśmianie, kpiny czy obmowa: *O! Patrzcie, idzie nasza hinduska! – zachichotała Magda, a razem z nią dwie inne dziewczyny. - Haha! Ona chyba nie umie się lepiej ubrać! Patrzcie, cały czas nosi te swoje hinduskie szmatki – naśmiewała się jedna z dziewczyn. - Jest taka żalosa* (doc#34,u19,e2,opowzdialog).

Bohaterom opowiadań towarzyszy często świadomość różnic międzyludzkich i międzykulturowych, które prowadzą do kreowania kogoś lub coś Innym: *Te dwa kraje mają < inne > języki, a ich kultura też się różni* (doc#50,u9,e2, opowzdialog).

Jednym z elementów osvajania Innego przez otoczenie jest odczucie dziwności: *dziwnie się na nią patrzy. niektórzy ze zdziwieniem, < inni > ze strachem w oczach, a jeszcze inni z obrzydzeniem* (doc#27,u12,e2,opowzdialog). Z analizy wypracowań można odtworzyć schemat spotkania z Innym, w którym odczucie to stanowi ważny element historii bohaterów:

1. opis sytuacji środowiska z uwzględnieniem elementów wskazujących na ułożone relacje;
2. pojawienie się Innego i Obcego;
3. pojawienie się zdziwienia w środowisku spotykającym Innego;
4. reakcja otoczenia na Innego: gniew, złość, lęk, bierność, akceptacja, afirmacja;
5. konfrontacja dotychczasowego świata z nową sytuacją, którą wprowadził Inny;
6. opowiedzenie się środowiska wobec Innego;
7. Inny akceptuje/nie akceptuje siebie.

Natomiast konkordancja leksemu *obcy* obecnego w pracach pisemnych kończących 2. etap badania pozwala zauważyć, że słowo to jest rzadziej stosowane niż słowo *inny*. Co charakterystyczne, dla analizowanych konkordancji za *Obcego* określa się przede wszystkim cudzoziemców. *Obcym stać się można z powodu innego koloru skóry: Posłuchaj, dokuczają ci, ponieważ jesteś < obcy > . masz inny kolor skóry* (doc#44,u2,e2,opowzdialog).

Z faktem obcości wiążą się różne reakcje społeczne. Czasem następuje pozytywne przyjęcie *Obcego*: *miło została przyjęta przez uczniów szkoły XYZ we Wrocławiu* (doc#33,u18,e2,opowzdialog), czasem jednak spotyka się z izolacją: *sobą, pokazywali palcami. Czula się inna. Była < obca >* (doc#45,u4,e2,opowzdialog).

Dla bohaterów wypracowań poczucie obcości może być wywołane przez pojawienie się w nowej przestrzeni, jaką jest miasto: *Ściany miały kolor jasnozielony. Pierwszy dzień w < obcym > mieście rozpoczął się jajecznicą na boczku, usmażoną przez mamę* (doc#28,u13,e2,opowzdialog). To samo odczucie częściej spowodowane rozpoczęciem nauki w nowej szkole w innym państwie: *ich wzrok. Dalej mi nie ufają. Dalej jestem < obcy >. Obca Weszła do szkoły. Bardzo się bała* (doc#44,u2,e2,opowzdialog), Po czasie jednak bohaterowie oswiają się z nowym miejscem i poprzez sam fakt oficjalnego uznania ich za pełnoprawnego członka społeczności szkolnej, przestają być – w swoim odczuciu – *Obcymi*: *znowu poszedłem do szkoły i już nie byłem < obcym > byłem oficjalnym uczniem* (doc#46,u5,e2,opowzdialog).

8.3. Etap 3.

Na podstawie analizy konkordancji leksemu *inny* w kartkach z dziennika i opisie fotografii użytych przez uczniów klasy szóstej w trakcie 3. etapu eksperymentu widać wyraźny spadek użycia leksemu *inny* przez uczniów. Spośród ogólnej liczby zastosowań ($f = 39$) leksemu *inny* 16 z nich jest elementem lub stanowi tytuł wypracowania. Wiązać to można z przeprowadzonym przeze mnie omówieniem wypracowań po 2. etapie, w czasie którego m.in. z racji nienadawania przez uczniów tytułów swoim dotychczasowym pracom, zachęciłem ich, by je stosowali.

Uczniowie kreowali bohaterów -Innych, których naczelną cechą inności ma różnorodne źródła. Poza odniesieniem do tematu wypracowania, Inni to kobieta odrzucona przez swoje otoczenie (doc#86,u2,e3,opisfotografii.doc.ccl), doświadczeni wojną (doc#53,u11,e3,opisfotografii.doc.ccl) czy głodujące dzieci (doc#70,u1,e3,opisfotografii.doc.ccl).

Analiza materiału uzyskanego z opisów fotografii pozwala zauważyć, że uczniowie proponują, by z Innymi i Obcymi pozostawać szczerymi: *gdy się zapoznają zaczynają być przyjaciółmi. Bądź szczerzy z < innymi >* (doc#84,u27,e3,opisfotografii.doc.ccl), *dbać o ich dobro: Nie rań < innych > !, wykazać zrozumienie i zaakceptować: Żeby tej osobie pomoc, < inni > mszą ją zaakceptować!* (doc#75,u22,e3,opisfotografii.doc.ccl), *prowadzić z nimi dialog: Pomóż < innym > budować nowe relacje z ludźmi. Ofiaruj im przyjaźń!* (doc#74,u21,e3,opisfotografii.doc.ccl). Ponadto przekonują, że warto być sobą wbrew opiniom innym ludzi: *Nie przejmuj się co < inni > mówią o tobie!* (doc#81,u25,e3,opisfotografii.doc.ccl). Jeśli budowanie relacji z ludźmi nie wychodzi pomyślnie, warto się nie poddawać i zaczynać od początku: *Jeśli wiesz, że nie dotrzymasz nie okłamuj < innych > ! Popraw relacje, przeproś, proś o wybaczenie!* (doc#97,u8,e3,opisfotografii.doc.ccl). Ponadto należy zadbać także o swoją tożsamość, czasem godząc się na bycie Innym w oczach rówieśników: *rozumie moją decyzję. Nie chciałem już postępować jak < inni > , chciałem mieć swoje zdanie, wyszło mi to* (doc#59,u15,e3,kzdzienika).

Jeżeli chodzi o frekwencję leksemu *obcy*, został on w wypracowaniach uczniowskich tego etapu użyty tylko trzy razy. Podobnie jak w przypadku leksemu *inny*, niższą frekwencję użycia można tłumaczyć tym, że temat wypracowania wyraźnie odnosił się do figury awanturnika. Biorąc to pod uwagę, pozostałe użycia odnoszą się do obcej kobiety (doc#76,u23,e3,kzdzienika) i nieznanego, który wkrada się do kryjówki (doc#94,u7,e3,kzdzienika). Leksem pojawia się również w apelu ucznia, by nie skazywać obcych na odosobnienie: *Nie skazuj ludzi obcych na odosobnienie!* (doc#95,u7,e3,opisfotografii.doc.ccl).

8.4. Etap 4.

Na etapie 4. uczniowie w mówieniu o Innym i Obcym posłużyli się przemówieniami. Z racji zastosowanego gatunku częściej niż w kartce z dziennika czy opisach uczniowie posługiwali się leksemami *inny* i *obcy*. Frekwencja ta wynikała z

obranego tematu przemówień, którym było skupienie się na krzywdzie ludzkiej, a inspiracją do napisania i wygłoszenia przemówień stały się słowa Czesława Niemena *Dziwny jest ten świat*. Dzięki temu możliwe było nie tylko odniesienie do wybranych przez przemawiających figur, ale także wymagało od wygłaszających retorycznego prezentowania swoich spostrzeżeń o inności i obcości.

Wielu autorów przemówień ma świadomość, że inność jest niejednoznaczny w ocenie stanem doświadczanym przez jednostkę: *szlachetnych, ze złotym sercem i tych niegodziwych krzywdzących wszystkich innych . Każdy ma w sobie trochę tego i tego* (doc#99,u10,e4,przemów). Zauważają także, że bycie Innym uzależnione jest od przekonań, systemów wartości, odczuwanych emocji, jak lęk, strach lub też fascynacja i podziw: *Można powiedzieć, że dla każdego co innego , jest dobre, a co innego złe* (doc#99,u10,e4,przemów).

Powołując się na konkretne przykłady z życia, uczniowie zauważają, że inność jest zjawiskiem stopniowalnym i zmiennym: *kiedy to my będziemy pokrzywdzeni, ciężko chorzy lub słabi < inne > osoby pomogą nam w codziennych obowiązkach, tak jak my* (doc#102,u13,e4,przemów).

Część uczniów dostrzega, że inność ma swoje źródło w stereotypowych wyobrażeniach:

Wpajamy wszystkim ideały, jednak w najmniejszej sprawie gotowi jesteśmy je złamać. Nawzajem niszczymy się przed podziały, odmienność, która posiada każdy (...) Nieznając zwykłej nowej osoby, osądzamy ją, co ma i te dobre, i te złe strony

(doc#114,u26,e4,przemów).

Właśnie stereotypy są przyczynami pochopnych opinii i niezrozumienia:

ocenie wielu elementów życia poprzez pozory i stereotypy. Niestety cecha ta nie dotyczy tylko osądzania przedmiotów, wydarzeń, czy innych rzeczy składających się na codzienną rutynę, lecz głównie ludzi (...)Niektórzy z nich, co gorsza, jeszcze rozsiewają takie plotki, aby zniechęcić resztę do tej osoby

(doc#108,u19,e4,przemów).

Wspomniane w poprzednich etapach reakcje na inność również można dostrzec pracach o osobach skrzywdzonych. Inność oceniana jest zarówno pozytywnie, jak i negatywnie:

Często traktujemy innych ludzi jakby byli gorsi, mniej wartościowi. Dlaczego...? Właśnie przez to, że są inni. Różnią się od nas charakterem, wyglądem, zainteresowaniami... Czy bycie innym to coś złego?? Znany polski poeta Cyprian Kamil Norwid powiedział „ A jednak umiemy różnić się tak pięknie...”. Oznacza to, że różnice pomiędzy ludźmi są piękne i powinniśmy być z nich dumni

(doc#101,u12,e4,przemów).

Podejście do drugiego człowieka, do zwierząt, szerzej – do natury, jest w opinii szóstoklasistów wyznacznikiem człowieczeństwa: *Zamiast pomóc zabierają. „Ludzie są jak wilki” napisał Andrzej Sapkowski w jednej ze swoich powieści tylko najsilniejsi, najmocniejsi i najokrutniejsi przetrwają. Jest to ludzka pięta Achillesa, która za jakiś czas doprowadzi do wyginięcia* (doc#102,u13,e4,przemów).

Jedną z postaw ludzi wobec Innego jest obojętność. Lektura konkordancji pozwala stwierdzić, że jest ona oceniana najczęściej negatywnie. Szóstoklasiści podają

też sposoby, by jej uniknąć: *Często myślimy, że słowa nie bolą. Tak naprawdę czasem odczuwamy je o wiele boleśniej niż błąd fizyczny (...)* Są jednak osoby, które potrafią się zatrzymać, powiedzieć coś miłego, czy nawet się uśmiechnąć (doc#101,u12,e4,przemów). Brak reakcji na inność, całkowite jej zignorowanie może mieć dla wielu ludzi fatalne skutki: *może doprowadzić do ucieczki z domu, samobójstwa lub do < innych > tragicznych wypadków, czy nawet tylko do płaczu i smutku* (doc#122,u8,e4,przemów).

W opinii uczniów krzywdzenie Innego często jest nieświadome: *Wielu z nas czasami nieświadomie krzywdzi inne osoby, czy to na ulicy, czy to w domu, w pracy, na spacerze. Możemy jednak pomóc osobą smutnym, nieszczęśliwym lub skrzywdzonym. Jest wiele form pomocy osobom odrzuconym, samotnym, porzuconym i chorym* (doc#102,u13,e4,przemów).

Parokrotnie młodzież przedstawiała inność jako bagaż doświadczeń życiowych: *Jedni pochodzą z rozbitej rodziny, < inni > zostali zranieni przez kogoś kto nastawiał wszystkich negatywnie do nich* (doc#108,u19,e4,przemów). Rozpoznanie inności, reakcje na nią, konfrontowanie się z własną innością to efekt wyborów ludzkich i relacji ze środowiskiem i otoczeniem przemawiającego: *To my decydujemy o wszystkim decydują nasze wybory. Od nas zależy czy będziemy się wykazywać bardziej nienawiścią czy miłosierdziem. Nie rodzimy się z już przygotowanymi cechami. Kształtujemy się przez całe życie* (doc#99,u10,e4,przemów). Dodatkowo przy spotkaniu z Innym człowiek nie zna jego historii i doświadczeń, stąd – w przekonaniu szóstoklasistów – powinien zachować kulturę i empatię: *Czy okładką książki nie jest nasz wygląd, a jej wnętrzem nasz charakter? (...) Niektórzy wbijają innym złe słowa, niczym nóż w plecy, chociaż nawet nie wiedzą, ile takich noży lub ran po nich dana osoba* (doc#108,u19,e4,przemów).

W zdecydowanej większości przypadków uczniowie wskazują sposoby pomocy Innemu. Warte podkreślenia są te refleksje uczniów mówiące, że miarą właściwej relacji z drugim człowiekiem jest szacunek do jego uczuć i dbałość o kierowane wobec niego słowa:

Zwracajmy także uwagę na uczucia innych (doc#106,u17,e4,przemów).

Niektórzy uczniowie dostrzegają, że akceptowanie samego siebie jest podstawą szacunku do drugiego człowieka: *świat został stworzony po to, aby się cieszyć i żyć z uśmiechem na twarzy. Więc po co utrudniać sobie życie i wymyślać jakieś „hejty”?! Przecież można żyć spokojnie i życzliwie, a radość podarowana innym do nas wróci* (doc#110,u20,e4,przemów).

Pomoc Innemu niektórym uczniowie nie widzą wyłącznie w uważności na kierowane wobec nich słowa, ale pomoc ta ma również przełożenie na pragmatyczne rozwiązania: *Kiedy widzimy starszą osobę dźwigającą ogromne, ciężki siatki zaproponujemy jej pomoc. Jeśli widzimy, jak inne osoby są krzywdzone postaramy się pomóc. Może kiedyś, kiedy to my będziemy pokrzywdzeni (...). Nieśmy im nadzieję i wiarę w lepszy czas* (doc#102,u13,e4,przemów).

W opinii przemawiających uczniów wśród ludzi istnieje tendencja do częstszego ranienia siebie niż innych. Wynika to z gniewu, złości, oburzenia, a narzędziem wykorzystywanym do tego są słowa: *smutku a także do gniewu. Łatwiej przychodzi nam obrażać < innych > niż siebie. Często robimy to w gniewie* (doc#113,u25,e4,przemów).

Uczniowie w swoich przemówieniach odwoływali się do emocji, faktów historycznych, wiedzy naukowej, a także do autorytetów i głoszonych przez nich systemów wartości. Najczęściej zauważyć można odwołania do chrześcijańskiej miłości bliźniego:

Stworzenie Świata przez Boga miało się opierać na rzeczach, które przyniosą człowiekowi szczęście. Syn Boży, kiedy chodził po świecie głosił dobroć, szacunek wobec siebie i innych . Chciał abyśmy się wzajemnie miłowali. A tym czasem cóż się dzieje? Panuje zazdrość, nienawiść, okrucieństwo. Człowiekiem gardzi człowiek. Szerzą się rozboje, napady, wojny

(doc#109,u1,e4,przemów).

Ponadto dzięki analizie konkordancji można zauważyć, że inność i obcość stanowi źródło cierpień (doc#119,u5,e4,przemów).

Przyczyn inności jest wiele. Uczniowie wymieniają najczęściej wygląd, inną narodowość (doc#114,u26,e4,przemów) oraz charakter i zainteresowania (doc#101,u12,e4,przemów). Negatywna reakcja na Innego jest zazwyczaj efektem konfliktów psychicznych, które noszą w sobie ludzie (doc#111,u21,e4,przemów).

Inny wzbudza też tajemniczość: *ludzie mają dużo sekretów, których wolę niewyjaśniać < innym > , jednak gdy już jedna osoba o takim sekrecie się* (doc#115,u27,e4,przemów).

Relacja z Innym jest nierówna. Swoi traktują siebie jako lepszych, inni z założenia są gorsi: *Często traktujemy < innych > ludzi jakby byli gorsi, mniej wartościowi* (doc#101,u12,e4,przemów).

Pojawiły się też dwa użycia leksemu *obcy* w przemówieniach kończących 4. etap badania. W jednym przypadku przemawiający ma świadomość, że lęk przed Innym stanowi nieodłączny element życia ludzkiego, jednak uznaje przełamanie tego lęku za wyraz właściwego postępowania człowieka: *To zrozumiałe, balibyśmy się, ale musimy się zastanowić co czuła ta osoba (...). Czasami krzywdząc siebie nawzajem nie mam ku temu żadnych powodów. Tkwimy w klótni, obrażaniu, przezywaniu* (doc#104,u15,e4,przemów) . Drugi raz leksem ten został użyty po to, by zobrazować bliskość Innych i Obcych w otoczeniu swoich słuchaczy:

Zadajmy sobie teraz pytanie ile razy już zraniliśmy kogoś, często bliskie nam osoby, kolegów a nawet obcych . Pomyśl jak mogą czuć się takie osoby wyśmiane przez nas. Na przykład osoby z nadwagą ile razy dziennie słyszą - ruszaj się, - patrz jaki grubas i wiele innych obelg, które rzucaamy

(doc#111,u21,e4,przemów).

8.5. Etap 5.

Leksem *inny* w wypracowaniu kończącym 5. etap eksperymentu został użyty przez uczniów 12 razy, *obcy* – ani razu.

Po 5. etapie poświęconym wyglądowi uczniowie zostali poproszeni o stworzenie komiksów. Już z racji wyboru gatunku frekwencja leksemów jest niższa niż przy innych formach literackich wykorzystywanych w badaniu⁵⁵⁷.

Akceptacja siebie przez bohaterów komiksów przedstawiana jest w różnorodny sposób. Jedni w swojej inności dostrzegają wartość, inni, by zostać zaakceptowanymi zmieniają siebie, w tym swój wygląd: *drzewem przez wszystkie przerwy. Postanowiłaś zmienić styl aby < inni > się z niej nie śmiali. Wszyscy byli zadowoleni* (doc#129,u15,e5,komiks).

Trudnością dla bohaterów komiksów jest nie tylko zaakceptowanie siebie, ale przede wszystkim sam fakt bycia Innym oraz brak możliwości zmiany zbiorowości grupy lub społeczeństwa, która go odrzuca. Rodzi to dotkliwe cierpienie i ból (doc#149,u8,e5,komiks). Dla bohaterów badanych prac odrzucenie przez innych wymusza na nich dostosowanie się do oczekiwań innych:

Wolę umrzeć! Nie umiem się nawet normalnie ubrać (...) chciałam ubrać się jak inne dziewczynki z mojej klasy, bo się ze mnie śmiali, ale kiedy się zmieniałam to mówili, że nie umiem się ubrać jak człowiek. Ubieraj się jak chcesz, to twój styl

(doc#149,u8,e5,komiks).

Obrona własnego stylu ubioru w szkolnej rzeczywistości z jednej strony jest przejawem odwagi bohatera, a z drugiej powodem, dla którego spotykają go złośliwe komentarze otoczenia: *Kocham moje ubrania. Nie odrzuca ich bo inni czego chcą. To niesprawiedliwe. Włożyła stare ubrania i z wielką dumą poszła do szkoły. Fiu, Fiu. Jak miło się idzie. Szkoła. Landrynka* (doc#129,u15,e5,komiks).

Zdaniem niektórych uczniów oprócz cierpienia inność w przygotowanych przez szóstoklasistów komiksach jest źródłem przyjemności. Otoczenie w wielu pracach zachwyca się ubiorem bohaterów, a także krajami, z których pochodzą. Dodatkowo przyjemność ta bierze się z pasji, jaką mają bohaterowie do ubrań.

Wśród przyczyn wykluczenia pojawiają się oprócz założonego w temacie wyglądu, także charakter i pochodzenie z innego kraju. Reakcją rówieśników na nietypowość Innych są żarty, wyzwiska: *Ania wróciła do domu. Czemu oni się śmiali* (doc#149,u8,e5,komiks).

8.6. Etap 6.

W korpusie zawierającym opowiadania uczniów o uciekinierach, uchodźcach i przybyszach z 6. etapu eksperymentu leksem *inny* występuje 30 razy, leksem *obcy* – 3.

Uchodźcy w rozmowach z innymi bohaterami opowiadań dążą do zmniejszenia lęku, który odczuwają ich rozmówcy. Opowiadają o swojej przeszłości. Odwołując się do trudów przymusowej ucieczki z rodzinnych stron, zachęcają, by doceniać pokój i

⁵⁵⁷ Komiks to „fabuła opowiedziana za pomocą serii obrazków rysunkowych wspomaganym wątlm tekstem słownym: rysunek przedstawia bohaterów w wyraźnie zarysowanej sytuacji, tekst zaś ogranicza się tylko do ich wypowiedzi wmontowanych w rysunek w formie tzw. „dymka” (...)” (Głowiński M., *Komiks*, w: *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 1988, s. 230).

bezpieczeństwo, których im na co dzień brakuje. Próbują również walczyć z funkcjonującymi w społeczeństwie wyobrażeniami o nich samych:

Byłem uciekinierem. Chcę byś wiedziała, byś nie kojarzyła tego słowa z kimś kto ucieka przed konsekwencjami swoich złych czynów. Uciekinier to nie to samo co zbrodniarz. Nie myl tego tak jak często myślą inni. Doceniaj to, że Ty nie musisz uciekać, uciekać w niepokoju, strachu i niepewności

(doc#151,u10,e6,dialog).

Uchodźcami w analizowanych opowiadaniach są m.in. Syryjczyk ze swoją rodziną, mieszkaniec Aleppo, chrześcijanin, ciemnoskóry mieszkaniec krajów islamskich, były żołnierz z Afganistanu, Kazach, uciekinier z domu, Rosjanin o chińskich korzeniach z czasów rewolucji październikowej, Ukrainiec.

Rozmowa bohaterów opowiadań z uchodźcami, uciekinierami i przybyszami zmieniła ich dotychczasowy sposób myślenia o migracjach:

dziękuję losowi, że miałam okazję wysłuchać tak pięknej i wartościowej opowieści. Wiem, że poznając jej treść zdobyłam coś, czego nikt inny nie mógł by uzyskać w szkole, czytając książkę lub oglądając film

(doc#151,u10,e6,dialog)

Konkordancje leksemu *inny* w wypracowaniach kończących lekcje o uciekinierach, uchodźcach i przybyszach dokumentują co najmniej trzy konsekwencje opuszczania miejsca swoich krzywd. Po pierwsze dramatem dla bohaterów jest opuszczenie własnego domu i swojej ojczyzny: *Te całe przenosiny musieliśmy bardzo długo podróżować aby tu trafić. Statkami, pociągami, samochodami i wiele, wiele innych (...). Ludzie którzy mieszkali w epicentrum tego zamieszania musieli uciekać na własną rękę co dla niektórych niestety skończyło się tragicznie* (doc#158,u18,e6,dialog). Następnie jedną z największych trudności w podróży jest sam sposób ucieczki, a kolejną odnalezienie własnego domu i pracy w kraju, do którego przybywają: *Po upływie tych godzin dotarliśmy na miejsce. Potem znaleźliśmy opuszczony, mały domek niedaleko szkoły i innych domów, w którym zamieszkaliśmy. Razem z moją żoną zaczęliśmy pracować w ogrodzie dosyć bogatego człowieka, tak zarabialiśmy. Dotąd myśleliśmy w pobliskim jeziorze, robiliśmy ogniska i spaliśmy w zimnie* (doc#169,u8,e6,dialog). Uciekając m.in. przed wojną i jej skutkami, idą w nieznaną, śpią w ruinach, boją się o swoje życie: *Postanowiłem, że zrobię postę w ruinach budynków. Położyłem się i zasnęłem* (doc#163,u25,e6,dialog).

Analiza konkordancji leksemu *inny* pozwala nakreślić pobieżny obraz ojczyzny uciekinierów i warunki, w jakich żyli przed ucieczką. Jednocześnie wspomnienia uchodźców pokazują odmienną kulturę, w tym różne zwyczaje i odmienną religię:

-Gdy miałam czternaście lat. Poślubiłam mężczyznę starszego ode mnie o czterdzieści lat. Oprócz mnie miał jeszcze cztery inne żony. W Arabii Saudyjskiej jest to dozwolone. Nie miałam bardzo złego życia, a przynajmniej tak mi się wydawało. Mój mąż miał pieniądze, za które kupowałam sobie przepiękne ubrania od najlepszych projektantów

(doc#158,u18,e6,dialog).

Doświadczenie wędrówki w nieznaną czasami rodzi u samych uciekinierów ulgę oraz pozwala odnaleźć upragnione bezpieczeństwo i spokój:

Promienie słońca padające na moją twarz, lekki wiatr popychający moje kosmyki włosów do tańca i zapach, inny niż dotąd czułem sprawiły, że wszystkie moje obawy uciekły gdzie pieprz rośnie. Poczułem, że to jest moje miejsce na ziemi, że to takiego miejsca szukałem

(doc#153,u12,e6,dialog).

Wielu z nich w kraju, do którego przybyli, zaczyna nowy etap życia z nadzieją na lepszą przyszłość, a swoją wiedzę chce wykorzystać do pomocy tym, którzy przeszli podobną do nich drogę: *ostatecznie sfalszowałem podpisy. Uczyłem się pilnie, dzięki czemu z dostaniem się na studia nie było problemu. Teraz jestem na pierwszym roku psychologii* (doc#159,u19,e6,dialog).

Analiza konkordancji leksemu *inny* na szóstym etapie eksperymentu pokazuje także, że najczęściej uczniowie opisywali uchodźców, zdarzały się też sytuacje, gdy bohaterowie opowiadań rozmawiali z emigrantami z Polski: *Ja chciałem znaleźć swoje miejsce na ziemi. Uważałem wtedy, że Polska to miejsce nie dla mnie. Nie podobał mi się język, kultura, klimat. Mówiąc krótko nic mi się tu nie podobało* (doc#153,u12,e6,dialog).

Leksem *obcy* użyty został trzykrotnie w wypracowaniach kończących lekcje o uchodźcach, uciekinierach i wędrowcach. W pierwszym przypadku jest określeniem miejsca, do którego uciekali uchodźcy: *przenieść się z własnego kraju, miasta, domu do < obcego > miejsca? To musiało być okropne! –stwierdziłam* (doc#155,u15,e6,dialog). W dwóch pozostałych przypadkach odnosi się do uchodźcy: *psychiczną i fizyczną - < obcy > ewidentnie był rozczarowany ludźmi i tym do czego są zdolni* (doc#169,u8,e6,dialog).

8.7. Etap 7.

Leksem *inny* w wypracowaniach kończących etap 7. został użyty przez uczniów 24 razy, *obcy* – nie został użyty.

Bohater o rysach Innego zabiega o to, by zostać zaakceptowanym w grupie: *Są w stanie zrobić wszystko po to by < inni > ich lubili* (doc#171,u12,e7,list). Doświadcza z tego powodu pomówień: *Męczy to za mało powiedziane. Może inni tego nie widzą, ale przez te wszystkie plotki nie mogę się pozbierać. Ludzie wymyślają sobie coś na poczekanie i myślą, że to nic, bo po co myśleć o tym co czuje ta osoba* (doc#176,u17,e7,list). Inność bohatera wywołuje także agresję słowną, spotyka się ze stygmatyzowaniem: *(...)szli za nim i go wyzywali : ‘jaki murzyn ha ha’ , ‘wracaj do Afryki’ itp.* (doc#181,u24,e7,list).

Przygody opisane w listach przez uczniów klasy szóstej ukazują także powszechność krążących (często fałszywych) mitów o Innych, jak choćby przypisywania chorób Innemu: *Kiedy wkroczyłem przez wrota śmierdzącej męskim potem i dezodorantem krainy, za rękę złapał mnie Gabrys i odciągnął od Grubego. - Cofnij się – szepnął mi na ucho. – Pewnie ma pchły. - I tony łupieżu* (doc#189,u7,e7,list). Oprócz chorób przypisuje się Innemu także kradzieże: *Później zaczęły znikać < inne > rzeczy, a Antek był coraz bardziej oskarżany* (doc#188,u5,e7,list). Zarzuca się im również brak higieny: *Niektórzy mówili, że nie myje zębów inni , że nie pierze ubrań i jest zakochana w Adamie* (doc#177,u18,e7,list).

Zazwyczaj badani w swoich listach stają po stronie Innych. Pomagają im, doradzają, walczą z pomówieniami, wyjaśniają kłamstwa na ich temat, okazują

życzliwość i serdeczność: *że jest bardzo miła i pomocna. Szkoda, że < inni > przez dłuższy czas nie podzielali mojego zdania. Ale cóż* (doc#171,u12,e7,list).

Proces osvajania inności nie kończy się we wszystkich przypadkach opisanych w listach pomyślnie. W wyniku konfrontacji z grupą rówieśników niektórzy bohaterowie np. opuszczają szkołę: *widać było, że jest jej przykro z powodu drwin rówieśników (...) aż w końcu wychowawczynie oznajmiła nam, że "Olivia przeniosła się do innej szkoły"* (doc#191,u9,e7,list).

Spotkanie z Innym jest u autorów historii opisanych w listach pouczające: *Od tamtej pory nikt już nie porusza tego tematu i nikt nie wie, dlaczego Tośka zrobiła coś takiego. O tyle dobrze, że nie zdążyła opowiadać bzdur na jego temat w całej szkole* (doc#183,u26,e7,list).

8.8. Etap 8.

Etap 8. poświęcony był osobom uzależnionym. Uczniowie przedstawiali ich za pomocą fragmentu z pamiętnika. Leksem *inny* został użyty 20 razy, leksem *obcy* natomiast nie występuje ani razu.

Inność w pracach uczniów klasy szóstej po 8. etapie eksperymentu powodowana jest przede wszystkim negatywnym wpływem urządzeń elektronicznych na życie bohaterów: *w dzisiejszych czasach wiele osób stało się niewolnikami telefonów i < innych > nowych urządzeń, nie mogą bez nich żyć* (doc#231,u20,e8,pamiętnik). Uzależnienie od nowoczesnych technologii objawia się brakiem dyscypliny w szkole: *Gdy wszystkie < inne > klasy stoją w parach my stoimy porozrzucani po całym korytarzu* (doc#222,u12,e8,pamiętnik), oglądaniem niewłaściwych w ocenie bohaterów filmów: *Iwo zrobił się < innym > człowiekiem. Ogląda filmy, które na niego źle wpływają* (doc#227,u17,e8,pamiętnik), agresją słowną wobec nauczycieli: *Jego zachowania jest bezczelne* (doc#227,u17,e8,pamiętnik). W szkole uczniowie uzależnieni od gier tracą kontrolę nad sobą, są rozdrażnieni i nieskoncentrowani, czasem potrafią również zasnąć: *Po kilku tygodniach stał się kompletnie innym człowiekiem jakby drugim wcieleniem siebie. Tylko haczyk był taki, że tym gorszym. W końcu zaczął przeginać i w szkole jedyne co robił to spał* (doc#226,u16,e8,pamiętnik). Korzystanie z telefonu prowadzi także do wypadków, w których zostają skrzywdzeni ludzie: *Nie, przecież to moja wina, to ja wplątałam się w sidła tego telefonu, to on mną manipulował, a ja naiwnie się mu dałam!* (doc#246,u8,e8,pamiętnik).

Inni nie przyjmują do wiadomości faktu, że są uzależnieni, wypierają komunikaty kierowane do nich z otoczenia i obrażają się na tych, co je formułują: *każdą wolną chwilę spędzała na robieniu selfie i przeglądaniu portali społecznościowych. Jednak Karolina z uporem wmawiała sobie i innym, że nie jest uzależniona* (doc#229,u19,e8,pamiętnik).

Uzależnienia zaburzają relacje rówieśnicze w świecie bohaterów przedstawionych przez uczniów klasy szóstej, na przykład poświęcanie przez bohaterów wyłącznej uwagi na tematy związane z grami czy telefonami niszczy koleżeństwo w klasie. Dopiero odebranie tej rzeczy uświadamia uzależnionemu, że stracił on ze swojego życia wiele: *Po dwóch miesiącach popsuł mu się telefon i po tym jak przestał już się dąsać na wszystko*

zaczął mieć do mnie pretensje , że nikt nie chce się z nim bawić ani rozmawiać (doc#232,u21,e8,pamiętnik).

Alternatywną wizją do życia uzależnionego od rzeczy, a szczególnie od technologii komputerowych, jest przyjęcie strategii dzielenia czasu na przyjemności i obowiązki: *Nie chciałabym być uzależniona ,ponieważ jego skutki są wręcz katastrofalne. Nie robisz nic innego tylko tą rzecz. Uwielbiam jeździć na rolkach ,ale uważam ,że nie można poświęcać się tylko jednej rzeczy w życiu tylko należy podzielić je pomiędzy czynnościami ,które lubimy i chcemy wykonywać* (doc#225,u15,e8,pamiętnik).

Wielu szóstoklasistów piszących pamiętniki umieściło w swoich opowieściach spostrzeżenia dotyczące właściwego korzystania z nowoczesnych technologii: *Zobaczyłam, że nawet małe dzieci siedzą godzinami monitorem, zamiast wyjść na podwórko i bawić się z innymi , i poznawać ludzi. Mam nadzieję, że nie uzależnię się od telefonu lub komputera* (doc#223,u13,e8,pamiętnik).

8.9. Etap 9.

W wypracowaniach uczniów klasy szóstej po ostatnim etapie eksperymentu leksem *inny* został użyty 85 razy, *obcy* natomiast - 18.

Zestawienie użycia leksemów *inny* i *obcy* z pierwszego i ostatniego etapu eksperymentu w wypracowaniach o tym samym tytule pozwala jednocześnie porównać postępy uczniów nie tylko w ilościowym bogaceniu słownictwa, ale także w ujęciu jakościowym.

Podobnie do poprzednich etapów *Innego* zazwyczaj traktuje się gorzej niż pozostałych członków społeczności. Wobec nie-Swoich bohaterowie opowiadań przyjmują określoną postawę. Wśród najczęstszych można wymienić:

- agresja (doc#248,u10,e9,opowiadzdialog),
- wyśmianie (doc#264,u25,e9,opowiadzdialog),
- niegościnnność (doc#250,u12,e9, opowiadzdialog),
- wulgaryzmy (doc#265,u26,e9,opowiadzdialog),
- pomoc (doc#269,u4,e9,opowiadzdialog),
- ciekawość (doc#259,u20,e9,opowiadzdialog),
- zafascynowanie (doc#250,u12,e9,opowiadzdialog).

Ponadto *Inny* staje się obiektem poniżania i wykorzystywania do własnych celów:

Czasami biegał po szkole wrzeszcząc na całe gardło, potem powoli chodził tyłem i płakał. Koledzy z jego klasy albo się z niego śmiali, albo obrażali, nie było nikogo z kim by się przyjaźnił. Zazwyczaj go wykorzystywali do własnych celów i dla popisu, co zawsze wywoływało u niego śmiech i poczucie koleżeństwa. Nie rozumiał, że jest w ten sposób poniżany

(doc#267,u2,e9,opowiadzdialog).

Warto odnotować, że *Innym* staje się z kilku różnych powodów. Wśród nich najczęściej pojawiają się *inny* kolor skóry, wygląd, ubiór, nietypowa fryzura, pochodzenie, zamieszkiwanie innego miasta, styl życia, uchodźstwo, bycie nowo zatrudnionym

pracownikiem, zwyczajnie rodzinne, bycie skrzywdzonym, ciamajda, weganin, albinoska czy osoba niepełnosprawna⁵⁵⁸.

Konkordancje leksemu *inny* pozwalają dostrzec, że bohaterowie o rysach Innego także zabiegają o akceptację, zauważenie i uznanie ich obecności. Zdarzały się także sytuacje, w których nie radzą sobie z naporem dyskryminacji: *Mężczyzna odpowiedział, że kiedy straci się jakąś część ciała lub jakiś zmysł, zaczyna się myśleć zupełnie inaczej. Jest się bardzo wdzięcznym za każdą otrzymaną pomoc, bo człowiek jest wtedy bardziej zależny od innych . Potrzebuje ich pomocy* (doc#270,u5,e9,opowiadzdialog).

W poddanych analizie wypracowaniach ukazanych jest wiele miejsc, w których napotkać można Innych. Najczęściej pojawiającym się jest szkoła. W niej bohaterowie mogą doświadczyć otwartości na inność, jak i zamknięcia. Pierwsza przejawia się w dbaniu o nowych uczniów, zachęcanie przez nauczycieli uczniów, by serdecznie przyjęli nowych, także nauczyciele prowadzą zajęcia o innych kulturach.

Inny boi się prosić o pomoc: *Po ich twarzach widać było ,że szukają pomocy u < innych > ,a jednak o nią nie prosili* (doc#260,u21,e9,opowiadzdialog). Ignorują ataki werbalne: *starając się nie zwracać uwagi na zaczepki < innych > , Elsa była w swoim świecie, podśpiewywała, rysowała* (doc#250,u12,e9,opowiadzdialog). Osoby wykluczone trzymają się razem, pomagają sobie i szukają wspólnie metod wyjścia z trudnej sytuacji: *nie przejmują się obelgami < innych > uczniów. Są dumni ze swojego wyboru* (doc#250,u12,e9,opowiadzdialog) . Dostrzegają, że nie są sami: *do szkoły i się rozejrzała. Tutaj jest tyle ludzi < innych > narodowości. To Azjaci, Japończycy lub Anglicy* (doc#255,u17,e9,opowiadzdialog).

Rodzina, w której doświadcza się inności, często wyklucza, niepokoi bohaterów: *obnosi się ze swoim stosunkiem do imigrującej rodziny, a nie zachowa go dla siebie. Dziwiło mnie to, że moja dorosła ciotka wykazuje się po prostu brakiem kultury. Ona tak jak i kilka innych , trochę dalszych członków naszej rodziny kompletnie nie rozumiało nas i nie przestawało odradzać nam tej decyzji* (doc#248,u10,e9,opowiadzdialog).

Konkordancja leksemu *inny* w opowiadaniach po 9. etapie pozwala także zaobserwować, że uczniowie częściej prezentują bohaterów, którzy inność odnoszą w stosunku do siebie. Rozpoznanie w sobie inności, zrozumienie jej, zaakceptowanie ostatecznie pozwala im określić własną tożsamość oraz powoduje, że czują się ze sobą dobrze: *oni sami zrozumieli, że nie chcieliby być nikim < innym > . Pokochali to, że są takimi dziwakami* (doc#250,u12,e9,opowiadzdialog).

Zaakceptowanie inności w sobie, jak i w otaczającym ich świecie, staje się powodem m.in. manifestowania jej i uznania za atut: *Bycie innym to nic złego. To prezent, najpiękniejszy ze wszystkich. Nie można się wstydzić tego, że jest się innym . Mówmy o tym, krzyczmy, cieszymy się z tego. Bądźmy oryginalni* (doc#250,u12,e9,opowiadzdialog).

Bohaterowie wypracowań konfrontują własny świat z odmiennymi systemami wartości: *Członkowie tego plemienia byli całkiem inni niż ludzie z Europy. Nie zależało*

⁵⁵⁸ M.in. doc#255,u17,e9,opowiadzdialog, doc#262,u23,e9,opowiadzdialog, doc#250,u12,e9,opowiadzdialog, doc#255,u17,e9,opowiadzdialog, doc#250,u12,e9,opowiadzdialog, doc#253,u15,e9,opowiadzdialog, doc#270,u5,e9,opowiadzdialog, doc#264,u25,e9,opowiadzdialog, doc#260,u21,e9,opowiadzdialog, doc#250,u12,e9,opowiadzdialog

im na bogactwie, nie byli zawistni, szanowali siebie nawzajem (doc#259,u20,e9,opowiadzdialog).

Mimo chwilami przesadnej tendencji kreowania przez uczniów idyllicznej rzeczywistości w opowiadaniach, można dostrzec umiejętność nazywania przez nich wybranych mechanizmów powodujących inność. Wypada choćby wspomnieć o postrzeganiu świata w kategoriach: my – wy: *Podobało jej się to, że uczniowie nie dzielą się na "grupy" gorszych i lepszych. Dla nich każdy ma tę samą wartość. Z otwarciem przyjmują innych nie dyskryminując przy tym pozostałych* (doc#250,u12,e9,opowiadzdialog). Poza tym piszący kreując bohaterów ukazują także często funkcjonujący mechanizm stygmatyzacji, który staje się doświadczeniem dla wielu bohaterów nie do wytrzymania: *Byli to inni pracownicy tej firmy. Po chwilowym zdziwieniu zaczęli się śmiać z jego twarzy. Kiedy Czarek wychodził z pracy dziękował Bogu, że wytrzymał* (doc#261,u22,e9,opowiadzdialog).

Z kolei leksem *obcy* w wypracowaniach kończących etap 9. został użyty częściej niż w pozostałych etapach – 18 przykładów wykorzystania w tekście. W wyniku analizy jego konkordancji można zauważyć, że *Obcy* to ktoś daleki, zupełnie nieznan i niezrozumiały: *Jedynie noc była ciężka, jakoś nie mogłam zasnąć przepelniona świadomością, że dwie zupełnie obce osoby śpią pod tym samym dachem. W przeciągu tygodnia zdążyłam poznać ich dziwne zwyczaje i nawyki, ale też się trochę do nich przyzwyczać. Bardzo różnili się od nas zachowaniem, kulturą i poglądami* (doc#248,u10,e9,opowiadzdialog). Jego pojawienie się pozbawia poczucia bezpieczeństwa: *Pierwsze co poczułam to przede wszystkim brak zaufania* (doc#248,u10,e9,opowiadzdialog).

Spotkanie z *Obcym* przynosi traumatyczne przeżycia: lęk, niepokój, zagubienie:

Ci w każdym calu inni ludzie wydawali się mi jakby w ogóle nie powinni mnie dotyczyć, a nawiązywanie kontaktu z nimi sprawiało dla mnie wrażenie jakby było by to popełnianie jakiegoś przestępstwa. To była jedna z najgorszych w moim życiu godzina nieustannego oczekiwania

(doc#248,u10,e9,opowiadzdialog).

Obcy wywołują zdziwienie i konsternację swoim wyglądem i zachowaniem: - *Zachowujcie się tak, jakbyście chcieli być przyjęci w Afryce! Wszyscy patrzyli się na nich, jak na wystawę cyrkową* (doc#251,u13,e9,opowiadzdialog).

Dodatkowo *Obcy* niesie zagrożenie, działa w niezrozumiały dla bohaterów sposób, prowadzi ukryte rozmowy, wchodzi w tajemne relacje, nie funkcjonuje dla otoczenia przejrzysto: *Żeby zostać minimiss czy może raczej do testów w nielegalnym laboratorium? Im więcej pytań tym ten mężczyzna stawał się bardziej obcy niż był, bardziej inny, dziwniejszy. Bo kto normalny mówi o takich tajemniczych rzeczach szpiegując dziewczynę?* (doc#269,u4,e9,opowiadzdialog).

8.10. Interpretacja wyników

1. Inność i obcość mają różne oblicza. W pracach szóstoklasistów leksemy: *inny* i *obcy* są dla uczniów nie tyle synonimiczne, ile relatywne. Po pierwsze, Innemu i *Obcemu* daleko jest do swoich. Po drugie, kogo określa się *Innym* i

Obcym, jest uzależnione od sposobów postrzegania ich przez piszących (a dokładniej – wyobrażeń o inności i obcości)⁵⁵⁹.

2. Inność i obcość są konstruowane społecznie i kulturowo. Wyraźnie widać to przy analizie konkordancji interesujących nas leksemów. Innego spotkać można w rodzinie bohaterów, w szkole, na podwórku, w towarzystwie problemów charakterystycznych dla nastolatków i w aspektach, które są dla nich niezrozumiałe i nienazwane jak ubiór, zachowanie, kłamstwa, dojrzewanie, inna religia czy przekonania. Obserwacja ta przystaje do myśli konstruktywistycznej, zgodnie z którą: „*Jednostka buduje swój koncept w oparciu o interakcje międzyludzkie, w czasie których jej przekonania dzielone są z innymi. Wszystko to prowadzi do wniosku, że kategoria INNEGO w dużym stopniu jest zdeterminowana kulturowo – interpretacja rzeczywistości dokonują bowiem członkowie danego społeczeństwa (...)*”⁵⁶⁰. Zgodnie z tym kierunkiem usprawiedliwione będzie też twierdzenie, że inność i obcość funkcjonują jako cechy niestałe i względne, wynikają ze świadomości piszących i określić je można wyłącznie w stosunku do kontekstu, w których umiejscowili uczniowie swoich bohaterów⁵⁶¹.
3. U podstawy spotkana z innością i obcością leży antynomia, szczególnie podkreślana w antropologii, my – oni. Reprezentuje ona myślenie i działanie w tych kategoriach, ale jest jednocześnie manifestacją tożsamości i więzi w grupie⁵⁶². Skonfrontowanie swojskości z obcością porządkuje świat i wpływa na wartościowanie innego świata. Sławomir Grabias dodaje, że

Obecność „swojego” – niezależnie od desygnatu tego pojęcia – kojarzona jest z poczuciem bezpieczeństwa. Ono z kolei jest również warunkowane znajomością „swojskich obiektów: to, co znam, jest rozpoznawalne i zaakceptowane; wiem, że nie stanowi dla mnie zagrożenia – w jego obecności czuję się komfortowo⁵⁶³.

W badanych wypracowaniach widoczne myślenie w kategoriach my – oni jest ważne także dlatego, że tak kategoryzowany świat nie tylko wpływa na tożsamość jednostki, ale jednocześnie jest konstruuje świadomość/tożsamość grupy⁵⁶⁴. Ta z kolei jest efektem konsensusu, bowiem konfrontowanie z Innym i Obcym następuje do momentu osiągnięcia wewnętrznej spójności przez bohaterów, która oznacza przyjęcie Innego lub jego odrzucenie. Proces wejścia w interakcję z innością kończy się mocniejszą identyfikacją jednostki i grupy.

4. Bohaterowie wypracowań spotykają się z Innym i prowadzą z nim dialog. Rozmawiają o codziennych sprawach, obowiązkach szkolnych,

⁵⁵⁹ Nowicka E., *Swoi i obcy*, w: *Obcy w labiryncie kultur*, Warszawa 2016, s. 36-21.

⁵⁶⁰ Karwatowska M., Tymiak L., *Inny jako kulturowy w świetle skojarzeń studentów*, w: *Obcy/Inny. Analiza przypadków*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, s. 27-39.

⁵⁶¹ Tamże.

⁵⁶² Sztompka P., *Socjologia*, Kraków 2002, s. 293-299.

⁵⁶³ Grabias S., *Analityczne kategorie obcości*, http://www.studiasocjologiczne.pl/pliki/analityczne_2.pdf, dostępne 17.05.2019.

⁵⁶⁴ Sztompka P., *Socjologia...*, dz. cyt., s. 293-299.

przeprowadzkach, niespełnionych marzeniach, utraconych szansach czy trudach tułaczki. Rozmowa z Innym staje się ważnym wydarzeniem, ponieważ

Inny, którego napotykam, znajduje się w ruchu, co sprawia, że i we mnie budzi się świadomość możliwego ruchu. On może się oddalić i odejść – i ja mogę odejść lub przybliżyć się; on może pójść w prawa, a ja lewo, on w lewo, a ja w prawo, a ja w lewo, on w lewo, a ja w prawo; ja mogę się unżyć, a on wywyższyć lub ja wywyższyć, a on poniżyć. Obojętna dotąd przestrzeń staje się przestrzenią poprzecinaną możliwymi drogami⁵⁶⁵.

Po przeprowadzonym dialogu z Innym i Obcym stabilność świata bohaterów wypracowań jest zachwiana, co wynika z faktu, że wobec nie-Swoich uczestnicy wydarzeń muszą się jakoś opowiedzieć.

5. W analizowanych kolokacjach komunikacja z Innym przybiera postać werbalną i niewerbalną. Ta druga, będąca uzupełnieniem werbalnej, odbywa się za pomocą następujących sygnałów: kinezyki (mimika, gestykulacja, ruchy twarzy), parajęzyka (dominują w pracach opisy wskazujące na cechy wokalne głosu), samoprezentacje bohaterów (badani opisują m.in. wygląd fizyczny, ubranie, fryzurę), proksemikę (niektórzy szóstoklasiści opisują dystans pomiędzy rozmówcami, stanie z boku lub z daleka). Badane konkordancje nie zawierają jednakże opisu dotyku ani chronemiki⁵⁶⁶.
6. Natomiast rozmowa z Innym, stanowiąca znakomitą większość analizowanych konkordancji, przedstawia, w myśl Tischnera, dialogiczną relację z nie-Swoim, którą da się ująć w schemat: *mówić do innego, mówić z innym, mówić dla innego*⁵⁶⁷. Schemat ten tworzą *epizody sensu*. Pierwszy z nich *mówienie do kogoś* rodzi napięcie wynikające z nieprzewidywalności reakcji Innego. Mówiący do Innego nie ma wpływu na to, jak potraktuje on wypowiedziane do niego słowa. W tej relacji dominuje najprostsze pytanie transcendentalne: *o co ci chodzi*, które prowadzi do gry o indywidualność. Kolejnym etapem *epizodów sensu* jest *mowa z innym*, którą można porównać do wędrówki z kimś, lecz aby ona stała się możliwa, konieczny jest wspólny cel, wspólne środki i wspólny rytm podróży. Do tego wymagany jest wspólny język, zakładający wprawdzie ukonstytuowanie się *My rozmawiających*, dzięki czemu wyraźnie rozróżniona jest inność między Ja i Ty. Oddzielenie to daje odpowiedź na pytanie: *kim są rozmawiający*. By możliwa stała się rozmowa z kimś, warunkiem jest także uczestnictwo we wspólnej *tematyce*, będącej wspólnym doświadczeniem (J. Tischner nazywa ten element relacji z drugim *częścią wątku dramatycznego*). Prowadzi to, w myśl Tischnera, w kierunku *raju* lub *piekła* człowieka. Niemożliwe jest natomiast jednoznaczne rozstrzygnięcie, do czego ten wspólny *temat* prowadzi. Jediną możliwością jest przeniesienie *rozmowy z kimś* albo w ponowną *rozmowę do kogoś*, albo przejście do *mowy dla kogoś*. Trzeci epizod sensu to *mowa ku mnie i dla mnie*

⁵⁶⁵ Tischner J. *Inny. Eseje o spotkaniu*, Kraków 2017, s. 5-6.

⁵⁶⁶ Chmielowska-Marmucka A., Górska B., *O komunikacji interpersonalnej – werbalnej, niewerbalnej i wokalne wymianie sygnałów w kontekście edukacyjnym*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki” 2015, nr 1, s. 25-39.

⁵⁶⁷ Tischner J., *Inny...*, dz. cyt., s. 71.

i, jest w myśl Kierkegaarda *mową budującą*, bo pociesza strapiionych, daje nadzieję wątpiącym, przywraca siłę słabym, wskazuje dobrą drogę drugiemu. Inny przestaje być *bytem dla siebie*, a staje się *bytem dla mnie*. Mowa ta jest porównana do *pokarmu*⁵⁶⁸. Zachowując proporcje, można odnieść opisane powyżej epizody sensu do treści analizowanych kolokacji. Wszystkie te elementy obecne są w wypracowaniach. Zauważalna jest także zależność, że jeśli praca zawiera pogłębione psychologicznie analizy i wyjaśnienia (odpowiednie do wieku piszących), tym bardziej prawdopodobne jest, że zawiera elementy *mowy budującej*. Bohaterowie radzą, jak odnaleźć się w nowej szkole, podpowiadają, w jaki sposób uniknąć plotek i zniesławienia, pomagają pokonać lęki i trudności cudzoziemcom, dodają odwagi, by przeciwstawić się arogancji i agresji, zachęcają do nauki języka, pomagają w odrabianiu zadań domowych etc. Natomiast im praca krótsza, tym bardziej poziom relacji z Innym pozostaje na etapie *rozmowy do*. Co warto podkreślić, każdy z epizodów sensu jest wynikiem wolnego wyboru człowieka.

7. Z badanych konkordancji wynika, że inność jest wielopoziomowa. Podstawy filozoficzne pod te spostrzeżenia położył Paul Ricoeur, który inność rozpatruje na trzech poziomach. Pierwszy – Inny we mnie, drugi – Inny z zewnątrz (kultura zewnętrzna, obca lokalności, obca narodowości, obca europejskiej kulturze), trzeci – Inny w naszej kulturze (nie-Swoi wśród swoich)⁵⁶⁹. Analiza konkordancji leksemów *inny* i *obcy* pozwala dostrzec zmianę w postrzeganiu przez uczniów inności i obcości wraz z kolejnymi etapami eksperymentu. Po 1. lekcji widziane są one głównie w innych osobach (w myśl P. Ricouera – na zewnątrz), a wraz z kolejnymi lekcjami zwiększa się świadomość, że inność to cecha charakterystyczna także dla piszących opowiadania i dla swojego otoczenia (Inny we mnie, Inny wśród nas).
8. Analiza konkordancji uprawomocnia również tezę, że inność to nie tylko stan psychiczny, ale także postawa poznawcza i etyczna⁵⁷⁰. Inny w świecie wypracowań uczniów klasy szóstej jest znaczącym elementem, ponieważ dzięki pojawieniu się nie-Swojego przewraca dotychczasowy świat, obnaża nienazwane elementy i słabe punkty relacji międzyludzkich, staje się punktem odniesienia, dzięki czemu szuka się wobec niego nowych rozwiązań i poszukuje nowych reguł poznania, rozumienia i etyczności⁵⁷¹.
9. Przy analizie konkordancji leksemów *inny* i *obcy* dostrzec można wysoką frekwencje przymiotnika: *dziwny*. Hiperonimem dla niego jest wyrażenie *inny*, a dokładniej: *inni niż ja*. Za jego pomocą badani nazywają nowo pojawiające się postaci w świecie ich wypracowań, obiekty, rzeczy, zdarzenia lub uczucia. Cenniejsza z punktu badawczego jest odpowiedź na pytanie: dlaczego *dziwny* tak często pojawia się w zasobie słownictwa dzisiejszych użytkowników

⁵⁶⁸ Tamże, s. 65-90.

⁵⁶⁹ Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chelstowski, Warszawa 2005.

⁵⁷⁰ Ferenc T., *Obcość jako kategoria analityczna w badaniach nad polską emigracją artystyczną*, „Kultura i społeczeństwo” 2017, nr 1, s. 101.

⁵⁷¹ Gosk H., *O czym opowiada Inny/Obcy*, „Horyzonty Polonistyki” 2006, nr 6, s. 11-12.

języka? Uzasadnienie M. Wołk można odnieść także do wysokiej frekwencji tego słowa w wypracowaniach (kolokacjach badanych leksemów) o Innych:

Jaki jest dziwny świat czy też dlaczego ten świat jest dziwny? Bo jest inny niż świat przez nas wyobrażony, odbiega od światów nie tyle istniejących, ile dający się pomyśleć (zwłaszcza, że dziwność świata to w zasadzie dziwność ludzkiego działania). Niełatwo taki świat zrozumieć, a więc – innymi słowy – to, co o nim wiemy, nie pasuje do tego, co możemy o nim wiedzieć, obserwując go na nowo i doświadczając jego przejawów w aktualnie zaistniałej sytuacji; prościej i, powiedzmy, definicyjnie rzecz ujmując – nie potrafimy dokładnie określić jego istoty, nie potrafimy powiedzieć wszystkiego o tym, jaki jest⁵⁷².

10. Inni i Obcy często noszą w sobie piętno, które E. Goffman rozumie przez dotkliwie dyskredytujący daną osobę (lub grupę społeczną) atrybut oraz szczególny rodzaj relacji między piętnującym atrybutem a uznanym stereotypem. Atrybutów dyskredytujących Innego jest wiele i są one zróżnicowane, zaliczyć do nich można nietypowy wygląd, niepełnosprawność, nietypowy ubiór, oszustwa, plotkowanie, a relacje między atrybutem a uznanym stereotypem widać choćby w przedstawianiu w wypracowaniach sytuacji, w których uchodźca zagraża bezpieczeństwu i spokojowi uczniów, ponieważ każdy z nich jest terrorystą.
11. W badanych pracach zauważa się nie tyle ilościowe użycie słów *inny* i *obcy* (to w znacznej mierze uzależnione jest od długości wypowiedzi ucznia), ile jakościowo bohaterowie ci są konkretniejsi, mają więcej cech, rozstrzygają więcej dylematów, wyraźniej określają się w stosunku do inności i obcości. Widać także w niektórych wypracowaniach kończących poszczególne etapy eksperymentu wysoki poziom ogólności wypowiedzi szóstoklasistów. Wynikać to może zarówno z wieku piszących, jak i ze sposobu postrzegania przez nich świata. Niemniej zauważalna jest w wypracowaniach wrażliwość bohaterów wypracowań na drugiego i nie tylko akceptacja jego świata, ale także chęć poznania i skonfrontowania z nim.
12. Lektura badanych kolokacji dostarcza również obserwacji, że bohaterowie, którzy konfrontują się z Innym i Obcym określają siebie i nazywają swoją tożsamość. Tworzenie swojej tożsamości z jednej strony może pomóc instytucja (np. szkoła, rodzina, firma), a z drugiej strony musi być wysiłkiem jednostki (uczniów, rówieśników, rodzica, sąsiada)⁵⁷³.
13. Konkordancja badanych leksemów wskazuje, że inność i obcość utożsamiana jest z różnością. Postaci z wypracowań uczniowskich konfrontują swoją inność ze światem, do którego przychodzą. Znane im dotąd fundamenty życia zostają zweryfikowane. Mogą być podważone, wysmiane, obrażane, wykluczane, mogą być także zaaprobowane i afirmowane. Podpowiedzi płynące z otoczenia, jak się stać swoim, stają się sprawdzianem własnej tożsamości i stawiania granic ingerencji ze strony innych ludzi. Dodatkowo dotychczasowe interpretacje świata i znane narracje o nim nie dostarczają już

⁵⁷² Wołk M., *Jaki właściwie jest dziwny świat? O znaczeniu przymiotnika dziwny i jego bliskoznaczników*, „Linguistica Copernicana” 2017, nr 14, s. 162.

⁵⁷³ Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchiam*, tłum. Jacek Łaszcz, GWP, Gdańsk 2007, s. 16.

jasnych egzemplifikacji rzeczywistości. Muszą podjąć próbę odnalezienia ich na nowo w odmiennym środowisku.

14. Inni i Obcy swoim pojawieniem się naruszają naturalność i normalność świata, do którego przychodzą. Siła tego pojawienia się w świecie wypracowań uczniowskich jest potężna, bo w jego wyniku ów świat traci swoją spokojność i wygodę. Wobec Innego i Obcego bohaterowie prac uczniowskich muszą się jakoś ustosunkować. Robią to świadomie lub nieświadomie, ale dostrzegalna jest określona postawa wobec nie-Swoich. (odrzućenie, agresja, obojętność, akceptacja, afirmacja). Inni w konfrontacji z otoczeniem doświadczają reakcji społecznej, językowej, instytucjonalnej, religijnej, psychologicznej itp. Jednocześnie też to ustosunkowanie się jest także przejawem numinotycznej siły inności i obcości⁵⁷⁴.
15. Uderzająco spójny z konkordancjami uczniów klasy szóstej jest wniosek Z. Baumana o doświadczaniu inności:

Trzeba się tłumaczyć, usprawiedliwiać, ukrywać coś lub przeciwnie – bezczelnie coś pokazywać, zebrać i zabiegać; to oczywiście zupełnie co innego – wtapiać się zrećnie w tło czy na odwrót, rzucać się w oczy i być do wzięcia⁵⁷⁵.

Bohaterowie wypracowań na temat Innego i Obcego doświadczają indywidualnej relacji z otoczeniem i dzięki temu wraz z nazywaniem własnej tożsamości otrzymują podmiotowość⁵⁷⁶.

16. Mimo rzadszego użycia leksemu *obcy* oraz częstszego traktowania go jako wyrazu bliskoznacznego do *innego* (szczególnie w wypracowaniach kończących eksperyment), zauważyć można, że Obcy pozostają pomiędzy tym, co nieznanne, a tym, co znane. Przez ten dystans Obcy staje się zagrożeniem, utożsamiany jest z niezgodnymi dla Swoich fundamentalnymi wartościami i kulturą. Obcy natomiast nie chce przyjąć kultury swoich albo też nie może zrobić tego do końca.
17. Formułuje zatem sądy i opinie, krytycznie przygląda się swoim nowym gospodarzom. Im bardziej czuje się obco, tym bardziej wyostrza swoje spojrzenie⁵⁷⁷.
18. Konkordancje uprawomocniają również spostrzeżenie, że oprócz barier psychologicznych, społecznych czy emocjonalnych istnieją bariery językowe. Nie polegają one wyłącznie na nieznanności języka kraju, do którego się przybywa, ani też na nieznanności slangu grupy rówieśniczej, ale o wiele poważniejszymi barierami w budowaniu relacji z Innymi są te, które budowane są na wyzwiskach, pomówieniach, wulgaryzmach czy języku uprzedzeń⁵⁷⁸.

⁵⁷⁴ Waldenfels B., *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, tłum. Janusz Sidorek, Warszawa 2002, s. 161.

⁵⁷⁵ Bauman Z., *Tożsamość...*, dz. cyt., s. 16.

⁵⁷⁶ Zob. Bauman Z., *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*, w: *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Kraków 2004, s. 34.

⁵⁷⁷ Ferenc T., *Obcość jako kategoria analityczna...*, dz. cyt., s. 101.

⁵⁷⁸ Matsumoto D., Juang L., *Psychologia międzykulturowa*, przeł. A. Nowak, Gdańsk 2007, s. 355-357.

19. Dzięki analizie konkordancji leksemów *inny* i *obcy* dostrzega się, że inność i obcość stanowią dla opisywanych w wypracowaniach bohaterów źródło cierpień oraz źródło przyjemności⁵⁷⁹. To pierwsze wynika z negatywnych emocji, które towarzyszą kontaktowi z innością. Mają one swoje źródło m.in. w rozwoju ontogenetycznym, bowiem biorą się z poczucia zagrożenia, że to, co inne może odebrać człowiekowi poczucie bezpieczeństwa⁵⁸⁰.
20. Związek obcości z negatywnymi emocjami wydaje się tak silny być może dlatego, że są one w życiu społecznym bardziej dostrzegalne – wyrażają się w działaniach niebezpiecznych dla jednostek i zbiorowości, zachowaniach agresywnych, prowadzących do szkół i cierpień tych, do których się odnoszą. Bycie przedmiotem zachwyty, fascynacji czy pożądania nie budzi poczucia lęku, upokorzenia, poniżenia i osamotnienia, natomiast stosunek niechętny ze strony innych uczucia takie budzi. Nikt nie chce być w niczyich oczach głupi, śmieszny, dziwaczny, odrażający czy potworny⁵⁸¹.
21. Z kolei inność stanowić może również źródło przyjemności, szczególnie wtedy, gdy:

zachwycamy się krajami innymi od tych, do których nawykliśmy; ciekawia nas ludzie inni od tych, z którymi mamy kontakt. Fascynuje nas inność, a nawet dziwaczność, niezrozumiałość ich zachowania i myślenia. Fascynuje nas niepokojąca przygoda <<wielkiego świata>> i odbywamy dalekie podróże tylko po to, aby jej zaznać⁵⁸².

22. Istotne jednak w tej fascynacji jest to, że inność tę można się zachwycić pod warunkiem, że osoba poznająca odmienność ma realną szansę bliskiego powrotu do swojskości⁵⁸³.
23. Konkordancje leksemów *inny* i *obcy* dokumentują także fragmenty wypracowań uczniowskich, które wiążą się z etnocentryzmem, uprzedzeniami i stereotypami⁵⁸⁴. Etnocentryzm, „jako skłonność do spostrzegania świata przez pryzmat własnych filtrów kulturowych”⁵⁸⁵, jest nieodłącznym elementem życia ludzkiego. Jako istotna funkcja psychiczna jest następstwem socjalizacji i enkulturacji. Za każdym więc razem, gdy w świecie bohaterów wypracowań uczniowskich pojawiają się Inni naruszający określone oczekiwania dotyczące wzorców zachowań przyjętych za standardowe, rodzą się emocje przybierające rozmaite postacie: akceptacja, przyjemność, wściekłość i frustracja. Naruszenie obowiązujących w społeczeństwie norm wywołuje zazwyczaj negatywne reakcje emocjonalne: rozdrażnienie,

⁵⁷⁹ Nowicka E., *Wprowadzenie. Inny jako obcy*, w: *Religia a obcość*, red. E. Nowicka, Kraków 1991, s. 11-15.

⁵⁸⁰ Tamże, s. 11.

⁵⁸¹ Tamże, s. 12.

⁵⁸² Tamże, s. 15.

⁵⁸³ Tamże.

⁵⁸⁴ Zagadnienia te omawiam na podstawie Matsumoto D., Juang L., *Psychologia międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 85-121.

⁵⁸⁵ Tamże, s. 87.

sfrustrowanie. Dodatkowo, jeśli Inny narusza niezgodne z naszymi oczekiwaniami standardy, rodzi się chęć kwestionowania jego wartości⁵⁸⁶.

24. Trudno ocenić, czy postaci występujące w wypracowaniach uczniów klasy szóstej są świadome swojej etnocentryczności. Raczej mają świadomość, że inne kultury odmiennie postrzegają rzeczywistość. Dominującym etnocentryzmem charakterystycznym dla bohaterów wypracowań jest etnocentryzm elastyczny, co oznacza, że bohaterowie spotykający nie-Swoich próbują zrozumieć ich punkt widzenia. Cechą wyróżniającą tej postawy jest także to, że nowo poznane sposoby rozumienia świata nie muszą zyskiwać aprobaty. W kilku wyjątkowo przykładowych przypadkach można odnaleźć przykład etnocentryzmu sztywnego, cechującego się niezdolnością do wyjścia poza własne perspektywy myślenia⁵⁸⁷. Ponadto uprzedzenia, będące skłonnością do „(...) formułowania pochopnych sądów na temat innych na podstawie ich przynależności grupowej”⁵⁸⁸, w przeciwieństwie do stereotypów i etnocentryczności nie są normalną i nieuniknioną konsekwencją funkcjonowania psychicznego jednostki, choć, znów podobnie do stereotypów i etnocentryczności, mogą być one pozytywne i negatywne. Pojawiają się w sytuacji, gdy człowiek nie jest zdolny do uświadomienia sobie, że jego myślenie ulega stereotypom i że wynika ono z ograniczeń własnego etnocentryzmu⁵⁸⁹.
25. Konkordancje nie dają odpowiedzi na wiele pytań. Trudno jednoznacznie nazwać społeczno-psychiczne konsekwencje inności i obcości oraz ocenić, czy poczucie inności i obcości wśród bohaterów literackich zupełnie zanika, i czy, po zazwyczaj pozytywnym zakończeniu, istnieją powody, dla których poczucie to może nadal trwać.

⁵⁸⁶ Zob. tamże, s. 87-89.

⁵⁸⁷ Tamże, s. 90-91.

⁵⁸⁸ Tamże, s. 107.

⁵⁸⁹ Tamże.

Rozdział 9. Prozodia semantyczna leksemów *inny* i *obcy*

Nadrzędnym celem niniejszej części dysertacji jest odnalezienie odpowiedzi na pytanie, jaka jest prozodia semantyczna leksemów: *inny* i *obcy*, wokół których uczniowie biorący udział w badaniu bogacili swoje słownictwo.

Wprowadzenie koncepcji prozodii semantycznej⁵⁹⁰ do badań językoznawczych przypisuje się Johnowi Sinclairowi, natomiast wprowadzenie pojęcia do refleksji językoznawczej Billowi Louwowi. Zjawisku temu poświęcone są głównie prace anglojęzyczne⁵⁹¹, w polskiej literaturze przedmiotu zagadnieniem tym zajmują się Mirosław Bańko⁵⁹², Barbara Lewandowska-Tomaszczyk⁵⁹³ czy Victoria Kamasa⁵⁹⁴.

Istnieje wiele definicji prozodii semantycznej⁵⁹⁵. Łączy je „(...) przekonanie, że zjawisko prozodii dotyczy relacji między wybranym wyrazem a wyrazami występującymi w jego sąsiedztwie”⁵⁹⁶ oraz „(...) skupienie się na nacechowaniu ewaluatywnym, czy też związanym z postawami wobec określonych zjawisk”⁵⁹⁷. Badanie prozodii semantycznej kolokacji⁵⁹⁸ wynika z podstawowego przekonania o transferze

⁵⁹⁰ Sama nazwa prozodii jest metaforą. Por. Bańko M., *O tzw. prozodii semantycznej i jej opisie w słownikach*, w: *Nowe studia leksykograficzne II*, red. P. Żmigrodzki, R. Przybylska, Kraków 2008, s. 152.

⁵⁹¹ Sinclair J., *Looking up: An account of the COBUILD project in lexical computing and the development of the Collins COBUILD English language dictionary*, London/Glasgow 1987. Louw B. *Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies*, w: *Text and technology: In honour of John Sinclair*, red. M. Baker, G. Francis, & E. Tognini-Bonelli, Amsterdam 1993, s. 157-176. Hunston S., *Corpora in applied linguistics*, Cambridge 2002; Hunston, S., *Semantic prosody revisited*, „International Journal of Corpus Linguistics” 2007, nr 12 (2), s. 249-268. Stubbs, M., *Collocations and semantic profiles: On the cause of trouble with quantitative studies*, „Functions of Language” 1995, nr 2 (1), s. 23-55; Tognini-Bonelli, E., *Corpus linguistics at work*, Amsterdam 2001; Partington, A., „Utterly content in each other’s company”: *Semantic prosody and semantic preference*, „International Journal of Corpus Linguistics” 2004, nr 9 (1), s. 131-156. Wybrane prace anglojęzyczne wymieniam za: Zhang W., *Semantic Prosody and ESL/EFL Vocabulary Pedagogy*, „TESL Canada Journal” 2009, nr 26(2), s. 1 - 12. Dodatkowo też: Stewart D., *Semantic Prosody. A critical evaluation*, Nowy Jork – Londyn, 2009, s. 104-121; M. Bednarek, *Semantic preference and semantic prosody re-examined*, „Corpus Linguistics and Linguistic Theory”, nr 4/2, s. 119-139.

⁵⁹² Bańko M., *O tzw. prozodii semantycznej i jej opisie w słownikach*, dz. cyt., s. 151-161.

⁵⁹³ Lewandowska-Tomaszczyk B., *Analiza języka z zastosowaniem korpusu*, w: *Podstawy językoznawstwa korpusowego*, red. B. Lewandowska-Tomaszczyk, Łódź 2005, s. 133-174.

⁵⁹⁴ Kamasa V., *Prozodia semantyczna. Pojęcie, problemy, przydatność*, „Socjolingwistyka” 2015, nr 29, s. 105-120.

⁵⁹⁵ Victoria Kamasa przedstawia różne definicje prozodii semantycznej i omawia kontrowersje wokół tego pojęcia: niejasny zakres prozodii semantycznej (czy dotyczy wyrazów, fraz, dyskursów), typy prozodii semantycznej (ich nacechowanie), relację między prozodią semantyczną a kolokacjami i konotacjami, sposób transferowania znaczenia między jednostką leksykalną a jej sąsiedztwem, rolę prozodii w produkcji i percepcji tekstu oraz sposoby badania prozodii) (Zob. Kamasa V., *Prozodia semantyczna. Pojęcie, problemy, przydatność*, „Socjolingwistyka” 2015, nr 29, s. 105-120).

⁵⁹⁶ Tamże, s. 107.

⁵⁹⁷ Tamże.

⁵⁹⁸ Kolokację rozumiem jako: stałe połączenie wyrazowe (Lewandowska-Tomaszczyk B., *Analiza języka z zastosowaniem korpusu...*, dz. cyt., s. 296). Kolokat to słowo występujące w sąsiedztwie danego wyrazu, tworzące z nim kolokację, a kolikator – program służący do znajdowania kolokacji (Hebal-Jezińska, *Kilka*

„(...) pewnej części znaczenia między występującymi jednostkami”⁵⁹⁹. Zjawisko to nazywane jest również aurą znaczeniową i konotacyjnym kolorowaniem⁶⁰⁰.

W niniejszej części pracy przyjmuję ustalenia dotyczące prozodii M. Bańki⁶⁰¹. Zakładam więc, że wyrazy w tekście nie łączą się dowolnie, lecz ich wystąpienie rządzi się regułami i preferencjami piszącego. Nie ograniczam badań do jednostki leksykalnej, lecz analizuję kontekst, który wiąże się z przekazywaniem ocen (badam nie tylko bezpośrednie sąsiedztwo wyrazowe, lecz także sąsiednie zdanie lub zdania). Badane kolokacje⁶⁰² wiążą się z nazwami zjawisk negatywnych (prozodia negatywna) oraz z nazwami zjawisk pozytywnych (prozodia pozytywna). Są też takie, które nie wpisują się w żadne z dwóch powyższych (wówczas mowa o prozodii neutralnej). Za zasadne uchodzi stanowisko M. Bańki, że „(...) nie każde słowo towarzyszące wyrazowi o negatywnej prozodii jest nazwą czegoś negatywnego, tak jak nie każde słowo towarzyszące wyrazowi o pozytywnej prozodii jest nazwą czegoś pozytywnego”⁶⁰³.

9.1. Klasy częstości kolokacji leksemu *inny*

By określić prozodię semantyczną dla kolokacji *inny* i *obcy*, wygenerowaną listę kolokatów podzieliłem (wyłącznie w przypadku leksemu *inny*) na 4 klasy częstości: najczęstsze ($f > 21$), częste ($11 < f > 20$), rzadkie ($6 < f > 10$), najrzadsze ($1 < f > 5$)⁶⁰⁴. Następnie każdemu z kolokatów leksemu *inny* i *obcy* przyporządkowałem prozodię neutralną, pozytywną lub negatywną. Jeśli pojawiły się trudności w ocenie kolokatów, odwoływałem się do konkordancji i dzięki analizie szerszego kontekstu określałem ich nacechowanie. Za prozodię semantyczną badanego słowa uznałem przeważające nacechowanie wśród kolokatów⁶⁰⁵. Przy ich opisie stosuję również inne nazwy prozodii: prozodia korzystna, niekorzystna i neutralna⁶⁰⁶. Poza tym M. Bańko, określając przyczyny największych trudności w określaniu prozodii semantycznej, wskazuje, że nie tylko trudne w uzyskaniu informacji są tekstowe wykładniki w korpusie czy słowniku, „(...) ale i to, że zjawiska, do których się owe wykładniki odnoszą, są różne, ich podział na negatywne i pozytywne nie wystarcza”. Biorąc te zastrzeżenia pod uwagę, kolokacje z

uwag dotyczących terminologii, w: *Praktyczny przewodnik po korpusach języków słowiańskich*, Warszawa 2014, s. 8). Do badania prozodii semantycznej wykorzystuję kolokator z programu *Kontext*.

⁵⁹⁹ Kamasa V., *Prozodia semantyczna...*, dz. cyt., s. 111.

⁶⁰⁰ Tamże, s. 111-112.

⁶⁰¹ Bańko M., *O tzw. prozodii semantycznej...*, dz. cyt., s. 151-161.

⁶⁰² Analizowane kolokacje grupuję według leksemów, co jest jedną z metod określania prozodii semantycznej. Zob. Mashael Alrajhi, *The Semantic Prosody and Semantic Preference of Maximizers in Saudi EFL Writings*, „International Journal of Language and Linguistics” 2019, nr 6/3, s. 30.

⁶⁰³ Tamże, s. 154.

⁶⁰⁴ Podział kolokacji na 4 klasy częstości jest arbitralny. Brałem pod uwagę wnioski z jakościowej analizy wypracowań uczniów klasy szóstej. Natomiast z racji niskiej frekwencji wystąpień leksemu *obcy* niezasadny wydawał się podział na klasy częstości. Przyjrzenie się rozkładowi tego słowa na poszczególnych etapach badania pokazuje, że liczba wystąpień nie przekracza 19 użyć.

⁶⁰⁵ Najczęstszą drogę postępowania badawczego, modyfikując poprzez podział na klasy częstości kolokatów, zacerpnałem: Kamasa V., *Prozodia semantyczna...*, dz. cyt., s. 114-115.

⁶⁰⁶ Partington, A., „*Utterly content in each other's company*”: *Semantic prosody and semantic preference...*, dz. cyt., s. 146-151.

leksemami *inny* i *obcy* rozszerzam o dodatkową notację, wskazując konteksty, do których się odnoszą. Zliczam je po omówieniu każdej kolokacji i, w przypadku klas częstości dla słowa *inny*, po poszczególnych klasach częstości.

Kolokacji z leksemem *inny* w badanym zbiorze wypracowań jest 574. Ich podział na klasy częstości w ujęciu liczbowym i procentowym przedstawia tabela nr 1. Kolokacji z leksemem *obcy* odnotowujemy w 72 przypadkach.

Tabela 1 Klasy częstości kolokacji leksemu *inny*

Klasy częstości kolokacji z leksemem <i>inny</i>	Suma	Suma %
Najczęstsze $f > 21$	92	16,03
Częste $11 < f > 20$	86	14,98
Rzadkie $6 < f > 10$	81	14,11
Najrzadsze $1 < f > 5$	315	54,88
Suma	574	100,00

9.2. Kolokacje najczęstsze leksemu *inny*

W badanych wypracowaniach do najczęstszych kolokacji z leksemem *inny* zaliczyłem te, których frekwencja jest wyższa od 21 wystąpień. Stanowią one 16,03% wszystkich kolokacji (por. tab. nr 7) i tworzone są przez następujące leksemy: *z*, *być* i *człowiek*. Ich Liczbowy i procentowy udział przedstawia tabela nr 2.

Tabela 2 Prozodia semantyczna najczęstszych kolokacji leksemu *inny*

Kolokacja	<i>z</i>	<i>być</i>	<i>człowiek</i>	suma	suma %
Pozytywna	8	9	11	28	30,43
Negatywna	16	13	16	45	48,91
Neutralna	8	9	2	19	20,65
	32	31	29	92	100

Leksem *inny* w grupie najczęstszych kolokacji niemal w połowie wiąże się z prozodią negatywną (48,91%), pozytywną aurę znaczeniową ma 30,43% kolokacji, neutralną pozostałe 20,65%. Rozłożenie prozodii semantycznej wśród kolokacji w najczęstszej grupie przedstawia tabela nr 8.

Kolokację z leksemem *inny* o najwyższej frekwencji tworzy przyimek *z* ($f = 32$). Dominująca dla tej kolokacji jest prozodia negatywna ($n = 13^{607}$), zbliżone ilościowo do siebie są prozodie pozytywna (9) i neutralna (8). W pierwszym przypadku odnosi się do uchodźstwa (uciekający z kraju, pochodząca z innego kraju), relacji z rówieśnikami (wyśmiewający, zawstydzający młodsze koleżanki, nierozmawiający z rówieśnikami, żartujący z innych), wyglądu (dziwnie wyglądający) i stosunku do drugiego człowieka

⁶⁰⁷ W niniejszej części pracy stosuję następujące skróty: n – prozodia negatywna, p – prozodia pozytywna, neut – prozodia neutralna, k – kontekst kolokacji, f – frekwencja.

(patrzenie z obrzydzeniem, wysłuchiwanie wyzwisk). Natomiast prozodia pozytywna badanego kolokatu odnosi się do otwartości na drugiego człowieka (gotowy na poznanie się, poznanie nowych ludzi i rówieśników ze szkoły, żyjący w zgodzie z innymi), relacji między klasami (zazdroszczący innej klasy), nowych wyzwań (zachęcanie do występów artystycznych). Konteksty badanych kolokatów przedstawia tabela nr 3.

Tabela 3 Konteksty badanych kolokatów

Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia	Neutralna prozodia
podziwianie klasy	uciekanie z kraju	rozmowa
życie w zgodzie	wyśmiewanie	strona miasta
bycie szczerym	zawstydzenie młodszych koleżanek	rozmowa
gotowość na poznawanie się	wyśmiewanie	zapoznanie
poznawanie nowych ludzi	nierozmawianie z rówieśnikami	sąsiadki z pokoju
rozpoczynanie wakacji	żartowanie z innych	rozmowa
zachęcanie do występów artystycznych	dziwny wygląd	z innej beczki
poznawanie nowych ludzi	pochodzenie z innego kraju	rozmowa
poznawanie nowych kolegów ze szkoły	patrzenie z obrzydzeniem	
	doświadczenie wyzwisk	
	patrzenie ze strachem	
	patrzenie ze zdziwieniem	
	dziwne zainteresowania	

Drugim leksemem tworzącym kolokację ze słowem *inny* jest czasownik posiłkowy *być*. W tym przypadku przeważa również prozodia negatywna (n=16). Niekorzystne konteksty odnoszą się do doświadczeń osobistych i wiążą się z brakiem poczucia akceptacji (k=3), przekonaniem o byciu złym, odrzuconym i obrażonym, poczuciu niepasowania do otoczenia, życia w samotności, budzeniu strachu. Negatywny kontekst użycia badanych kolokacji wiąże się także z odmiennym wyglądem (kolor włosów, kolor skóry), dziwnym sposobem życia, wywoływaniu strachu u innych. Natomiast korzystne kolokacje (p = 11) wiążą się przede wszystkim z faktem wyróżniania się w swoim otoczeniu sposobem życia i pozostawianiem sobą mimo trudności. Konteksty te odsyłają do możliwości podróżowania i odwiedzania tajemniczych miejsc. Wiążą się także z prawem do marzeń i ich realizacji. Pozostałe wystąpienia są neutralne (neut = 4). Konteksty omawianej kolokacji przedstawia tabela nr 4.

Tabela 4 Konteksty badanych kolokatów

Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia	Neutralna prozodia
wyróżnianie się sposobem życia	brak akceptacji	sposób porozumiewania się
bycie sobą	odejście od przyjaciół	członek grupy
bycie w podróży	odmienny kolor włosów	członek grupy
różnienie się charakterem, zainteresowaniami, sposobem życia	dziwny wygląd	przedstawienie się
prawo do bycia sobą	życie w samotności	
radosny sposób życia	odrzućcie	
tajemnicze miejsce	okłamywanie najbliższych	
wyjatkowość człowieka	niepasowanie do otoczenia	
marzenia o podróżach	dziwność w sposobie bycia	
doświadczenie wyjątkowych wydarzeń w życiu	wywoływanie strachu	
wyjatkowość człowieka	bycie złym	
	brak akceptacji	
	przekonaniem o negatywnej cesze	
	bycie obrażanym	
	odmienny kolor skóry	
	brak akceptacji	

Jedną z najczęstszych kolokacji z leksemem *inny* w badanych wypracowaniach tworzy kolokat *człowiek* ($f = 29$). Leksem ten jest pozbawiony nacechowania emocjonalnego⁶⁰⁸. W badanych pracach dominuje jednak prozodia negatywna ($n = 15$). Inni ludzie krzywdzą, traktują pozostałych jako gorszych, powodują wypadki, są podatni na wpływy mediów, obrażają, nie poświęcają uwagi ludziom i zwierzętom, są uzależnieni, wyśmiewają innych, a poznawanie nowych znajomych nie jest mile widziane przez otoczenie. Natomiast prozodię pozytywną można odczytać w 8 kontekstach użycia ($p = 8$). Pozytywna aura znaczeniowa wskazuje *innego człowieka* jako gotowego do pomocy, różniącego się od pozostałych, dbającego o swą nietypowy, przyjazny i przyciągający innych wygląd, akceptującego innych ludzi i chcącego pozytywnych zmian w swoim życiu i otoczeniu. Najmniej jest neutralnych kontekstów ($neutr^{609}=4$). Rejestr kontekstów omawianych kolokacji przedstawia tabela nr 5.

⁶⁰⁸ <http://plwordnet.pwr.wroc.pl/wordnet/8b154418-5d15-11e9-aa08-b7a3adb193f8>, dostępne dnia 19.07.2019.

⁶⁰⁹ Prozodii neutralnej nie wyjaśniam. Zakładam, że w jej przypadku otoczenie leksykalne nie wpływa na analizowaną kolokację.

Tabela 5 Konteksty badanych kolokatów

Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia	Neutralna prozodia
otwarcie na pomoc innym	krzywda innych	obecność innych narodowości w szkole
różnice między ludźmi się	traktowanie innych jako gorszych	rozmowa przed wylotem
dbanie o nietypowy wygląd	powodowanie wypadków	opis zachowania człowieka
przyciąganie wyglądem	podatność na wpływy mediów	nieznani ludzie
przyjazny wygląd	obrażanie innych	
akceptowanie innych	niepoświęcenie uwagi ludziom i zwierzętom	
tolerowanie innych	bycie uzależnionym	
zmiana na lepsze	wyśmiewanie innych	
	poznawanie innych nie jest mile widziane przez otoczenie	
	negatywnie postrzeganie innych	
	kradzież	
	niewychodzenie z domu	
	niewypełnienie swoich obowiązków	

9.3. Kolokacje częste leksemu *inny*

W badanych tekstach do grupy kolokacji częstych zaliczyłem 11 < f >20. Grupa to tworzy 14,98% wszystkich kolokacji i tworzona jest przez następujące leksemy: *i*, *osoba*, *do*, *w*, *kraj*, *się*. Frekwencje poszczególnych kolokacji częstych przedstawia tabela nr 6.

Tabela 6 Frekwencja kolokacji częstych leksemu *inny*

Kolokacje częste (od 11 do 20)	Frekwencja
<i>i</i>	20
<i>osoba</i>	19
<i>do</i>	13
<i>w</i>	12
<i>kraj</i>	11
<i>się</i>	11
Suma	86

Z analizy kolokacji częstych w badanym zbiorze wynika, że prozodia leksemu *inny* jest w przeważającej większości negatywna i stanowi 61,63% wszystkich kontekstów. O ponad połowę rzadziej wykazać można prozodię pozytywną. Neutralna stanowi 9,30%. Procentowy i ilościowy wykaz aury znaczeniowej przedstawia tabela nr 7.

Tabela 7 Prozodia semantyczna kolokacji częstych leksemu *inny*

Kolokacja	<i>i</i>	<i>osoba</i>	<i>do</i>	<i>w</i>	<i>kraj</i>	<i>się</i>	suma	suma %
Prozodia pozytywna	6	6	3	4	2	4	25	29,07
Prozodia negatywna	11	12	10	6	7	7	53	61,63
Prozodia neutralna	3	1	0	2	2	0	8	9,30
	20	19	13	12	11	11	86	100,00

Najczęstszą kolokację w tej grupie z leksemem *inny* tworzy spójnik *i* ($f = 20$). W kolokacji tej przeważa negatywna aura znaczeniowa ($n = 11$). Odnosi się ona do wstydu, odrzucenia, poczucia osądzenia, uzależnienia, dziwnego wyglądu, innego koloru skóry, uzależnienia od telefonu oraz smutnego postrzegania rzeczywistości. Natomiast pozytywna prozodia ($p = 6$) dotyczy poczucia niepowtarzalności przez jednostkę, manifestowania przez nią swojego ubioru, potrzeby bliskości przyjaciół, wyrażania szacunku do innych ludzi, odkrywania tajemniczych miejsc i dbania o zwierzęta. Neutralna prozodia występuje w 3 kontekstach ($neut = 3$). Konteksty badanych kolokacji przedstawia tabela nr 8.

Tabela 8 Konteksty badanych kolokatów

Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia	Neutralna prozodia
manifestowanie ubioru	wywołanie wstyd	miejsca zamieszkania
potrzeba odnalezienia przyjaciela	bycie odrzuconym	pojazdy
szanowanie innych ludzi	bycie osądzanym	ubiór
tajemnicze miejsca	dziwny wygląd	
słodkie zwierzęta	uzależnienie	
niepowtarzalność człowieka	powtarzalność zasad szkoły	
	inny kolor skóry	
	uzależnienie od telefonów	
	dziwny charakter	
	smutne postrzeganie rzeczywistości	
	smutne postrzeganie rzeczywistości	

Kolejną pod względem frekwencji kolokację ze słowem *inny* tworzy leksem *osoba* ($f=18$). W niej również przeważają kolokacje o prozodii negatywnej ($f=12$) i odnoszą się najczęściej do krzywdzenia człowieka ($k=6$), obrażania innych, potrzeby

otrzymania pomocy, żartów z innych, unikania kontaktu i dyskryminację ze względu na kolor skóry. Pozytywna prozodia ($p = 6$) odnosi się z jednej strony do poczucia wyjątkowości charakteru lub wyglądu ($k=3$), sprzyja przyjaźni i niesienia pomocy innym ($k = 2$). Neutralną prozodię można przypisać jednej badanej kolokacji ($neut = 1$). Konteksty omawianej kolokacji przedstawia tabela nr 9.

Tabela 9 Konteksty badanych kolokatów

Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia	Neutralna prozodia
pomaganie innym	krzywda innych osób	punkt widzenia
pomaganie innym	krzywda innych osób	
wyjątkowość stylu	cierpienie innych	
sprzyjanie przyjaźni	obrażanie innych	
nietypowy wygląd	krzywda innych osób	
wyjątkowość charakteru	dyskryminacja ze względu na kolor skóry	
	potrzeba pomocy	
	nieznane towarzystwo	
	krzywda innych osób	
	krzywda innych osób	
	żarty z innych	
	unikanie kontaktu	

Kolejnym leksemem tworzącym kolokację ze słowem *inny* jest przyimek *do* ($f = 12$). Najczęściej przypisać mu można negatywną prozodię ($n = 10$), prawie trzykrotnie mniej pozytywną ($p = 3$). W pierwszym przypadku badana kolokacja odwołuje się do przymusowego lub dobrowolnego opuszczania własnej ojczyzny ($k = 5$), przywołuje skojarzenia wojny, nieprzyjemnego zapachu, odwołuje się do wypadków, braku pomocy i rudych włosów. Kolokacja ta nie ma neutralnej aury znaczeniowej. Konteksty z podziałem na korzystną i negatywną prozodię omawianych kolokatów przedstawia tabela nr 10.

Tabela 10 Konteksty badanych kolokatów

Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia
zaradność	wojna
podarowanie radości	nieprzyjemny zapach
zaakceptowanie odmienności kulturowej	uchodźstwo
	przenoszenie do innej szkoły
	zmiana kraju zamieszkania
	tragiczne wypadki
	potrzeba pomocy
	nieśmiałość i rude włosy
	szybkie przenosimy do innego kraju
	przewóz statkiem

Następnym leksemem tworzącym kolokację ze słowem *inny* jest przyimek *w* (f=12). Przeważa w niej negatywna prozodia (k = 6) i odwołuje się do niepasujących kolorów i kształtów, lęku przed osobami i instytucjami (k = 2), samotności i kradzieży oraz doświadczenia wojny. W 4 kontekstach analizowana kolokacja ma prozodię pozytywną (p = 4) i przywołuje umiejętności, wygląd, możliwość wyboru i podekscytowanie związane ze szkołą. Neutralna prozodia występuje dwukrotnie w badanej kolokacji (neut = 2). Spis kontekstów przyporządkowanych do poszczególnych prozodii ujmuje tabela nr 11.

Tabela 11 Konteksty badanych kolokatów

Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia	Neutralna prozodia
umiejętności	niepasujące kolory	ryba
wygląd	nieznana osoba z portalu randkowego	kraj
wybór kraju	lęk przed szkołą	
nowa szkoła	wojna	
	niepasujące kształty	
	kradzież i samotność	

W skład kolejnej kolokacji ze słowem *inny* wchodzi leksem *kraj* (f=12). W badanej grupie przewyższa kontekst niekorzystny (n = 7) i odwołuje się do wojny (k = 2), trudności w opuszczaniu uchodźców (k = 3) i samotności. Korzystny kontekst wiąże się ze zmianą szkoły i poznawaniem odmiennych kultur (p = 2). Neutralny występuje w dwóch przykładach opisywanej kolokacji (neut = 2). Wykaz kontekstów omawianej kolokacji przedstawia tabela nr 12.

Tabela 12 Konteksty badanych kolokatów

Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia	Neutralna prozodia
poznawanie innych kultur	wojna	inny kraj
nowa szkoła	wojna	inny kraj
	przewożenie statkiem uchodźców	
	dziwny kraj	
	samotność	
	nagła zmiana kraju	
	trudne warunki podróży	

Kolokację ze słowem *inny* tworzy także leksem *się* (f=12). Za jego pomocą negatywne kolorowanie odnosi się do wyglądu (k = 2), trudnej relacji z otoczeniem i jego wykluczającej postawy (k = 3) oraz wpływu niewłaściwych filmów. Podobnie do pozostałych kolokacji częstych, prozodii semantycznej jest mniej i odnosi się ona do wyjątkowości jednostki (k = 2), poczucia przez nią ulgi i zmiany charakteru. Brak tu

neutralnej prozodii. Konteksty korzystne i niekorzystne badanej kolokacji przedstawia tabela nr 13.

Tabela 13 Konteksty badanych kolokatów

Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia
manifestowanie inności	niechęć
wyjatkowość wyrażana przez ubiór	wpływowe filmy
ulga	napięte stosunki z innymi
zmiana charakteru	dziwny wygląd
	wymuszona zmiana stylu
	wykluczenie społeczne
	pokazywanie palcami

9.4. Kolokacje rzadkie leksemu *inny*

W badanych wypracowaniach za rzadkie uznałem kolokacje 6 < f > 10. Stanowią one 14,11% wszystkich kolokacji z wyrazem *inny*. Grupa ta obejmuje następujące leksemy: *niż, mieć, uczeń, krzywdzić, zupełnie, jak, to, kolor, od, wiele*.

W grupie rzadkich leksemów tworzących kolację słowa *inny* prawie połowa wystąpień wiąże się z negatywną prozodią semantyczną (48,15%). Pozytywna wyrażona w 25 kontekstach stanowi 30,86% tej grupy. Podobnie do bardzo częstej i częstej klasy kolokacji najmniej jest przykładów aury neutralnej (20,99%). Prozodie semantyczne kolokacji rzadkich dokumentuje tabela nr 14.

Tabela 14 Prozodia semantyczna kolokacji rzadkich leksemu *inny*

Kolokacje rzadkie	<i>niż</i>	<i>mieć</i>	<i>ucze ń</i>	<i>krzy wdzi ć</i>	<i>zupel nie</i>	<i>jak</i>	<i>to</i>	<i>kolor</i>	<i>od</i>	<i>wiele</i>	sum a	sum a %
Prozodia pozytywna	6	4	1	0	5	5	1	2	1	0	25	30,8 6
Prozodia negatywna	3	6	7	8	1	3	3	4	3	1	39	48,1 5
Prozodia neutralna	1	0	1	0	2	0	4	1	3	5	17	20,9 9
suma	10	10	9	8	8	8	8	7	7	6	81	100, 00

Najwyższą frekwencję w tej grupie stanowi kolokacja słowa *inny* ze spółnikiem *niż*. Dominująca tu jest pozytywna prozodia (p = 6), ponieważ odwołuje się do zaradności, braku pazerności, indywidualizmu, poczucia bezpieczeństwa i zainteresowań. O połowę niższą frekwencję ma prozodia negatywna (n = 3), która odnosi się do obrażania, pozbawienia sympatii i wykluczenia ze względu na kolor skóry. Neutralną prozodię

odnotować można wyłącznie raz (neut = 1). Konteksty omówionych prozodii leksemów przedstawia tabela nr 15.

Tabela 15 Konteksty badanych kolokatów

Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia	Neutralna prozodia
nie oczekuje uwagi innych	obrażanie	inny przebieg
nie zależy na bogactwie	brak akceptacji otoczenia	
wyróżnia się ubiorem	wykluczenie ze względu na kolor skóry	
daje bezpieczeństwo		
niezrozumienie		
podziw dla sztuki		

Kolokacja leksemu *inny* z czasownikiem posiłkowym *mieć* (f = 10) częściej występuje w prozodii negatywnej (n = 6) i odwołuje się do odmiennego koloru skóry, włosów, języka i kultury, a także do krzywdy, wyśmiania i bezsilności. Z kolei prozodia pozytywna (p = 4) wiąże się z akceptacją (k = 2), realizowaniem zainteresowań oraz dostrzeganiem waloru w byciu innym. Nie występuje w badanej kolokacji prozodia neutralna. Tabela nr 16 zawiera spis kontekstów omawianych kolokatów.

Tabela 16 Konteksty badanych kolokatów

Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia
swoje zainteresowania	kolor skóry
każdego łączy inność	dokuczanie
akceptacja	żarty
akceptacja	odmienność językowa, kulturowa
	inny kolor włosów
	bezsilność

Leksem *uczeń* ze słowem *inny* tworzy kolokację (f = 9), która w przeważającej większości ma prozodię negatywną (n = 7) i odwołuje się przede wszystkim do relacji między ludźmi (wyśmianie, konieczność poznawania nowych ludzi, strachem przed otoczeniem i jego obelgami, obojętnością, brakiem sympatii i wyrządzaniem przykrości). Prozodia pozytywna badanej kolokacji można odczytać w kontekście przyjaźni (p = 1). Wykaz kontekstów omawianych kolokatów zawiera tabela nr 17.

Tabela 17 Konteksty badanych kolokatów

Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia	Neutralna prozodia
przyjaźń	wyśmiewanie innych	pójście na boisko
	konieczność poznania innych uczniów	
	strach przed reakcją otoczenia	
	obelgi	

	brak rozmowy	
	brak sympatii	
	przykrość	

Kolejnym członem kolokacji ze słowem *inny* jest leksem *krzywdzić* ($f = 8$), który w badanych pracach ma wyłącznie prozodię negatywną ($n = 8$). Odnosi się do świadomie i nieświadomie wyrządzanej krzywdy. Przejawia się pogardzaniem innych, zadawaniem fizycznego i psychicznego bđu, koniecznością obrony oraz doświadczeniem przewagi, chciwości i zazdrości. Rejestr negatywnej prozodii omawianych kolokatów przedstawia tabela nr 18.

Tabela 18 Konteksty badanych kolokatów

Negatywna prozodia
pogarda
zranienie innych
krzywda ludzi i zwierząt
nieświadome krzywdzenie ludzi
nieświadome krzywdzenie ludzi
zadanie bđu fizycznego i psychicznego
obrona przed agresją w szkole
przewaga, chciwość, zazdrość

Kolejną kolokację związaną z leksem *inny* tworzy przysłówek *zupełnie* ($f = 8$). W przeważającej większości ma ona prozodię pozytywną ($p=5$) i odnosi się do zainteresowań ($k = 3$), indywidualności i szaleństwa. Kontekst negatywny ($n = 1$) wiąże się z przezwiskami. Neutralna prozodia występuje w 2 przykładach ($neutrala = 2$). Rozłożenie prozodii omawianych kolokatów przedstawia tabela nr 19.

Tabela 19 Konteksty badanych kolokatów

Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia	Neutralna prozodia
szerokie zainteresowania	przezwiska	odrębne kraje
pasja do koni		inne zwyczaje
indywidualność		
pasja do sztuki		
szaleństwo		

Do kolokacji rzadkich związanych ze słowem *inny* należy także leksem *jak*. W wyniku połączenia tych kolokatów w większości kontekstów można wykazać prozodię pozytywną ($p = 5$) tworzoną przez niezależne myślenie i decyzje, chęć pomocy innym ($k=2$) i mieszkania w zaciszu. Negatywna zaś prozodia ($n = 3$) obejmuje wyśmianie ($k = 2$) i zbitcie szyby. Konteksty kolokatów przypisane do poszczególnych prozodii przedstawia tabela nr 20.

Tabela 20 Konteksty badanych kolokatów

Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia
pomoc osobom krzywdzonym	zbitcie szyby
niezależne myślenie	wyśmianie
własne decyzje	wyśmianie
mieszkanie na poboczu	
propozycja pomocy innym	

Kolokację rzadką z leksemem *inny* tworzy również zaimek *to* ($f = 8$). Nacisk na zło w świecie, zmęczenie ludzi i niewystarczające spełnianie powszechnych oczekiwań tworzy negatywną prozodię semantyczną ($n = 3$), natomiast podkreślanie wyjątkowości inności tworzy prozodię pozytywną ($p = 1$). Najczęstsza jest neutralna prozodia ($neut = 4$). Podział na prozodie wraz z wypisanymi kontekstami kolokatów przedstawia tabela nr 21.

Tabela 21 Konteksty badanych kolokatów

Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia	Neutralna prozodia
wyróżnienie	zło	inni pracownicy
	inni niż my	innym razem
	zmęczenie	inni sąsiedzi
		inni pracownicy

Kolokację rzadką z leksemem *inny* tworzy także rzeczownik *kolor*. Najczęściej dotyczy ona nacechowania negatywnego ($n = 4$) i odnosi się do poczucia niepasowania do otoczenia ($k = 2$), bycia wykluczonym ze względu na kolor skóry i doświadczania uszczypliwości od innych. Natomiast pozytywne nacechowanie dostrzegalne jest w odniesieniu do doceniania różnorodności i akceptowaniu inności ($p = 2$). Konteksty kolokatów przedstawia tabela nr 22.

Tabela 22 Konteksty badanych kolokatów

Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia	Neutralna prozodia
docenianie różnorodności	niepasowanie do otoczenia	inny kolor
akceptacja inności	wykluczenie z powodu odmiennego koloru skóry	
	poczucie niepasowania do otoczenia	
	dokuczanie	

Rzadkie kolokacje z leksemem *inny* w badanych wypracowaniach tworzy również przyimek *od* ($f = 7$). Nacechowanie neutralne i negatywne mają tę samą frekwencję ($n = 3$, $neut = 3$). Negatywną aurę znaczeniową tworzy poczucie obawy, brak pomocy i

wyobcowanie z otoczenia. Pozytywne nacechowanie znaczeniowe ($p = 1$) wiąże się z poznawaniem nowych ludzi. Rejestr kontekstów przyporządkowanych do poszczególnych prozodii przedstawia tabela nr 23.

Tabela 23 Konteksty badanych kolokatów

Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia	Neutralna prozodia
poznawanie nowych ludzi	obawa	kolor skóry
	potrzeba pomocy	inne drzewo
	niepasowanie do otoczenia	opalenizna

W skład konstrukcji kolokacji rzadkich ze słowem *inny* wchodzi także leksem *wiele* ($f = 6$). W przeważającej większości wiąże się on z neutralnym nacechowaniem ($neut = 5$), w jednym przypadku wiąże się z obelgami ($n = 1$). Obrazuje ten podział tabela nr 24.

Tabela 24 Konteksty badanych kolokatów

Negatywna prozodia	Neutralna prozodia
obelgi	inne pojazdy
	inne kolory
	inni uczniowie
	inne wynalazki
	inne budynki

9.5. Kolokacje najrzadsze leksemu *inny*

W badanych pracach uczniów klasy szóstej za kolokacje najrzadsze uznałem spełniające następujące kryteria: $1 < f > 5$. Stanowią one 54, 88% wszystkich wystąpień leksemu *inny* ($k = 315$).

W kolokacjach najrzadszych przeważa prozodia negatywna, którą można wyszukać w 152 kontekstach stanowiących 48,25% badanych kolokacji ($n = 152$). Najmniej, bo 24,13% jest pozytywnej aury znaczeniowej ($p = 76$). Neutralne wystąpienia odnotować można w 62% kolokacji ($neut = 87$). Podział ten przedstawia tabela nr 25.

Tabela 25 Prozodia semantyczna kolokatów najrzadszych leksemu *inny*

Typ prozodii	Frekwencja	Frekwencja %
Prozodia pozytywna	76	24,13
Prozodia negatywna	152	48,25
Prozodia neutralna	87	27,62
Suma	315	100

Bogaty materiał językowy kolokacji najrzadszych jest mocno zróżnicowany i obszerny, dlatego też szczegółowy wykaz kolokatów wraz z kontekstami znajduje się w tabeli nr 26 (aneks – zestawienie nr 2).

9.6. Kolokacje leksemu *obcy*

Kolokacje słowa *obcy* nie występują w badanym zbiorze na tyle licznie, by grupować je w klasy częstości.

W interesujących nas kolokacjach wyraźnie negatywny akcent przypada na 1/3 łączliwości wyrazów z leksemem *obcy* (77,78%). W pozytywnym kontekście łączy się w przypadku niecałych 10% (p=7), neutralnym natomiast 12,50% (neut = 9). Podział ten przedstawia tabela nr 27.

Tabela 27 Prozodia semantyczna kolokacji *obcy*

Typ prozodii	Frekwencja	Frekwencja %
Pozytywna	7	9,72
Negatywna	56	77,78
Neutralna	9	12,50
Suma	72	100

Łączliwość tego leksemu najczęściej wiąże się z czasownikiem posiłkowym *być* (f=6), z rzeczownikiem *osoba* (f=5) i przysłówkiem *zupełnie* (f = 4). Leksemy *ten, ja, do, w, on* mają po 3 wystąpienia, natomiast *wśród, chłopiec, człowiek, to, i* po 2. Pozostałe 34 kolokaty występują raz, co jest podstawą do stwierdzenia, że w badanym korpusie kolokacje te mają charakter przygodny. Nie oznacza to jednak, że łączy się ze słowami dowolnie, lecz pozwala wpisać go w określone preferencje kontekstowe przedstawione w wypracowaniach przez uczniów.

Niesprzyjające konteksty wiążą się przede wszystkim z odczuciem panującego dystansu i czujności wobec Obcego. W relacjach z nimi pojawiają się bariery: „Obcość, by zaistnieć, potrzebuje zatem symbolicznego muru, limes zdolnego oddzielić cywilizowane Imperium od greckiego *βάρβαροι* (barbaroi), hebrajskiego *nokri* czy japońskiego *gaijin* – a zatem wszystkich tych, którzy nie są nami”⁶¹⁰. Owe mury w badanych prozodiach semantycznych wiążą się z emocjami (poczuciem wyobcowania, niepewnością, zmartwieniem, rozczarowaniem, strachem, niezyczliwością), postawami (brak zaufania, piętnowaniem innych, niechęcią, wykluczaniem, bójką, wyśmiewaniem, rozmowami w niezyczliwym tonie, unikaniem rozmowy i lekceważeniem), wyglądem, wędrówkami z ojczyzn (przymusowe przesiedlenia, poczucie obcości w nowym miejscu, byciu uchodźcą), miejscem pochodzenia (Afryka, uchodźcy) czy obcymi zwyczajami, jedzeniem i kulturą. Wykaz negatywnych kontekstów badanych kolokacji zawiera tabela nr 28.

⁶¹⁰ Olkusz K., Maj K., *Mapując, co obce. O potrzebie ksenologii w XXI wieku*, w: *Ksenologie*, red. K. Olkusz, K. Maj, Kraków 2018, s. 17.

Tabela 28 Konteksty badanych kolokatów

Negatywna prozodia
zło, brak zaufania, piętnowanie, odmienny wygląd
niepewność, poczucie obcości w grupie, poczucie obcości nawyków
przymusowe przeniesienie do innego kraju, niechęć
poczucie obcości w nowym miejscu
ukrycie, niechęć, zmartwienie
zmartwienie
Afrykańczyk
odosobnienie
niewygoda w przebywaniu z obcym, dziwność
bógka
rozczarowanie
dziwność
obcość kulturowa (brak swobody)
przebiegłość
brak przekonania
wygląd
obce zwyczaje
niezrozumienie
niewiedza
strach
brak przekonania
wygląd (uczesanie)
nieżyczliwość
niewiedza, jak się zachować
lęk
nowe miejsce
strach przed obcym
wyśmianie
wygląd
dobry smak jedzenia
nieżyczliwa rozmowa
zły
spełnienie kryteriów przynależności, by nie być obcym
odrzuć
nowe miejsce
uchodźca
niezrozumienie decyzji
unikanie rozmowy
odosobnienie

Pozytywna prozodia semantyczna występuje wyłącznie w 9,72% kolokatów (p = 7) i odnosi się do poczucia przynależności, ciekawości, bliskości. Odwołuje się do zainteresowania obcością jako taką i obcym jedzeniem. Wykaz pozytywnych prozodii kolokatów z leksemem *obcy* przedstawia tabela nr 29. Natomiast neutralna prozodia leksemu *obcy* tworzy 12,50% wszystkich kolokatów (neut= 9).

Tabela 29 Konteksty badanych kolokatów

Prozodia pozytywna
przynależność
zainteresowanie obcością, przyjaźń
dobrze jedzenie
ciekawość
bliskość osoby
dobry smak jedzenia

9.7. Wnioski

1. Zbadanie prozodii językowej leksemów: *inny* i *obcy* jest odpowiedzią na postulat Wojciecha Chlebdy, by zbadać nie tylko znaczenie tych dwóch wyrazów (por. rozdz. 6.3), ale też, by pokazać „(...) usieciowienie” obu pojęć, tj. ustalić krąg pojęć, z którymi pojęcia *OBCY* i *INNY* pozostają w relacjach, że tak powiem, pokrewieństwa i powinowactwa (...) Chodzi o stworzenie swego rodzaju katalogu zjawisk, które wciągamy – tu i teraz (...) w orbitę inności i orbitę obcości, żeby dojrzeć „promieniowanie” tych dwu pojęć, zasięg ich radiacji – nie tylko werbalny, ale społeczny, polityczny, kulturowy”⁶¹¹. Ukazanie wspomnianego pokrewieństwa i powinowactwa samych pojęć obrazują szczegółowo wyeksplikowane konteksty, które przyjmują koloryt pozytywny, negatywny i neutralny.
2. Połowa kolokacji łączących się z leksemem *inny* wpisuje się w prozodię negatywną - 50,35% (n = 289). Drugą w kolejności prozodią, bo stanowiącą 26,83% wszystkich kolokacji, jest aura pozytywna (p = 154). Trzecia – neutralna wynosi 22,82 % (neut = 131). Procentowe i liczbowe rozłożenie poszczególnych prozodii badanych kolokacji przedstawia tabela nr 30.

Tabela 30 Prozodia semantyczna badanych kolokacji

Prozodia semantyczna	Leksemy najczęstsze	Leksemy częste	Leksemy rzadkie	Leksemy najrzadsze	Suma	Suma %
					a	

⁶¹¹ Chlebda W., *Rozumienie OBCEGO i INNEGO w perspektywie wybranych dyscyplin naukowych, w: Obcy, Inny. Propozycje aplikacji pojęciowych*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Lublin 2018, s. 30.

Pozytywna	28	25	25	76	154	26,83
Negatywna	45	53	39	152	289	50,35
Neutralna	19	8	17	87	131	22,82
Suma	92	86	81	315	574	100

3. Tabela nr 30 pokazuje także, że najwyższa frekwencja prozodii pozytywnej występuje wśród kolokacji najrzadszych ($p = 76$), najniższe wśród kolokacji częstych i rzadkich ($p = 25$). Najwyższa frekwencja prozodii negatywnej wiąże się z najrzadszą grupą kolokacji ($n = 289$), najniższy wynik jest wśród rzadkich kolokacji ($n = 39$). Neutralny kontekst znaczeniowy najczęściej występuje wśród najrzadszych kolokacji ($neut = 87$), najmniej – wśród częstych ($neut = 8$).
4. Do kolokatów⁶¹² tworzących z leksemem *inny* prozodię negatywną należą: *z, człowiek, być, i, osoba, do, w, kraj, się, mieć, uczeń, krzywdzić, kolor*. Do pozytywnych: *niż, zupełnie, jak, od*. Do neutralnych: *to, od, wiele*.
5. Do kolokatów tworzących z leksemem *obcy* prozodię negatywną należą: *być, zupełnie, ten, ja, do, w, on*. Prozodię pozytywną: *osoba, w*. Prozodię neutralną: *osoba, w*.
6. Nieznaczna ilość kolokacji leksemu *obcy* ($f=72$) nie pozwoliła na stworzenie, wzorem prozodii leksemu *inny*, klas częstości. Niemniej analiza kolorytu znaczeniowego pozwoliła wykazać, że w większości badanych kolokacji leksem ten ma prozodię negatywną (77,78%), tworzoną przez odniesienia do negatywnych emocji, postaw, a także do negatywnych skojarzeń dotyczących wyglądu, migracji, obcych zwyczajów i kultur.
7. Mimo że leksem *inny* nie odnotowuje się w *Słownosieci* nacechowania emocjonalnego, a leksemowi *obcy* przypisano słabe nacechowanie negatywne, analizowane kolokacje wykazały, że w wypracowaniach o Innych i Obcych uczniów klasy szóstej dominuje prozodia niekorzystna. Tylko częściowo może to wynikać z faktu, że dostrzegana jest negatywna prozodia semantyczna jako dominująca w języku⁶¹³ i z faktu, że rozmowa o Innym i Obcym w czasie lekcji poświęcona była także trudnościom bycia nie-Swoim. Lektura wypracowań dostarcza pozytywnych scenariuszy życia Innego i Obcego, tym samym potwierdza się wniosek M. Bańki, że słowa tworzące kolokację czegoś negatywnego mogą mieć prozodię pozytywną i odwrotnie: leksemu pozytywnego mogą mieć negatywna prozodię.
8. Kolokacje leksemów *inny* i *obcy* są twardymi danymi tekstowymi, bo „są świadectwem i dokumentem myślenia i działania tych podmiotów, które INNOŚĆ/OBCOŚĆ ustanawiają (i to dokumentem wymiernym, policzalnym, weryfikowalnym statystycznie...)”⁶¹⁴, dlatego też zebrany w tej części materiał nie tylko odzwierciedla wyobrażenia uczniów klasy szóstej o inności

⁶¹² Jeśli konteksty prozodyczne badanych kolokacji były frekwencyjnie takie same, przypisywałem kolokacje do każdego z równorzędnych prozodii.

⁶¹³ Kamasa V., *Prozodia semantyczna...*, dz. cyt., s. 115.

⁶¹⁴ Chlebda W., *Rozumienie OBCEGO i INNEGO...*, dz. cyt., s. 30.

i obcości, ale może posłużyć także do badań językowego wyrażania wartości⁶¹⁵. Może także wzbogacić badania dotyczące łączliwości wyrazów i stanowić źródło dla badaczy językowego obrazu świata⁶¹⁶. Prozodia językowa leksemów *inny* i *obcy* może także posłużyć do zbadania mechanizmów kształtowania czytelników choćby w podręcznikach do nauczania języka polskiego. Poza tym, biorąc pod uwagę sposób przeprowadzenia eksperymentu o Innym i Obcym, zebrany materiał może stanowić cenne źródło zbadania ewentualnie występującej wśród badanych fałszywej świadomości językowej i językoznawczej, która szczególnie występuje w semantyce: w „(...) składnikach znaczenia wyrazu (treść i zakres), zmianach znaczenia, znaczeniach nowych (neosemantyzacja), odniesieniach i definicji”⁶¹⁷. W zakresie dydaktyki języka zbadanie łączliwości leksemów *inny* i *obcy* pozwala na opracowanie także ćwiczeń słownikowo-językowych lub dobór utworów literackich (a ściślej kontekstów w tych utworach), by w toku lekcji o Innym i Obcym wprowadzać równowagę pomiędzy negatywną a pozytywną prozodią omawianych leksemów.

⁶¹⁵ Zob. Puzynina J., *Język wartości*, Warszawa 1992; *Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole: etyka, estetyka, język aksjologii*, red. T. Świętosławska, Łódź 2007; *Wartości w języku i tekście*, red. Jadwigi Puzyniny i Janusza Anusiewicza, Wrocław 1991. Puzynina J., *Problemy wartościowania w języku i w tekście*, „Etnolingwistyka” 2004, nr 16, s. 179-189; Kopeć U., *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń-miłość-nienawiść)*, Rzeszów 2008.

⁶¹⁶ Zob. *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999; Tokarski R., *Językowy obraz świata a niektóre założenia kognitywizmu*, „Etnolingwistyka” 1997/1998, nr 9/10, s. 7-24; Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., *Językowy obraz świata i kultura: projekt koncepcji badawczej*, „Język a Kultura” 2000, nr 13, s. 11-44.

⁶¹⁷ Zob. Bakula K., *O fałszywej świadomości językowej i językoznawczej w podręcznikach do języka polskiego z początku XXI wieku*, „Kształcenie Językowe” 2016, nr 14 (24), s. 37.

Rozdział 10. Wskaźniki bogactwa leksykalnego w badanych wypracowaniach

Celem niniejszego podrozdziału jest zbadanie leksyki wypracowań o Innych i Obcych powstałych w ramach eksperymentu naturalnego dydaktycznego w jednej klasie wrocławskiej szkoły podstawowej. Posłużą temu wybrane metody i narzędzia językoznawstwa statystycznego i korpusowego. Impulsem do ich zastosowania w badaniu słownictwa stały się prace przede wszystkim Jadwigi Sambor⁶¹⁸, Ireny Kamińskiej-Szmaj⁶¹⁹, Marii Zarębiny⁶²⁰, Tadeusza Piotrowskiego⁶²¹, Urszuli Kopec⁶²², Adama Przepiórkowskiego⁶²³, Adama Pawłowskiego⁶²⁴ i Macieja Piaseckiego⁶²⁵.

10.1. Długość tekstu i długość słownika w badanych wypracowaniach

Zbadanie bogacenia słownictwa uczniów klasy szóstej jest jednym z podstawowych celów niniejszej dysertacji⁶²⁶. Według I. Kamińskiej-Szmaj: „Bogactwo słownikowe tekstów należy do właściwości stylistycznych mierzonych najczęściej. Charakteryzując ilościowe bogactwo słownictwa, wykorzystuje się zazwyczaj stosunek zachodzący między długością tekstu (N) i objętością słownictwa (W), ale należy pamiętać, że porównywać można tylko teksty o równej długości (...) Potwierdza się więc teza, że im większa długość tekstu, tym większy jest indeks powtarzalności (...)”⁶²⁷.

By obliczyć wskaźniki bogacenia słownictwa konieczne jest uzyskanie informacji o wielkości tekstu i wielkości słownika w napisanych przez uczniów wypracowaniach. Z racji charakteru badań zestawiam te wielkości w tabelach nr 1 i 2 (aneks – zestawienie nr 3) z uwzględnieniem podziału na poszczególnych uczniów i etapy.

W korpusie zawierającym wypracowania uczniów z klasy szóstej zostało użytych 112 007 wyrazów tekstowych, natomiast leksemów 58 312. Przy analizie ilościowego zestawienia długości tekstów z długością słownika zauważalne jest po 26 pustych pól w obu tabelach, które można wyjaśnić zmiennymi zależnymi i obserwacją uczestniczącą.

⁶¹⁸ Sambor J., *Słowa i liczby. Zagadnienia językoznawstwa statystycznego*, Wrocław 1972.

⁶¹⁹ Kamińska-Szmaj I., *Różnice leksykalne między stylami funkcjonalnymi polszczyzny pisanej. Analiza statystyczna na materiale słownika frekwencyjnego*, Wrocław 1990.

⁶²⁰ Zarębina M., *Słownictwo wypowiedzi oficjalnych (dialogowych) w środowisku szkolnym (analiza statystyczna)*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” nr 1984, t. 5, s. 132-148.

⁶²¹ Piotrowski T., *Z zagadnień leksykografii*, Wrocław 1993.

⁶²² Kopec U., *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*, Rzeszów 2000.

⁶²³ Szalkiewicz Ł., Przepiórkowski A., *Anotacja morfoskładniowa*, w: *Narodowy Korpus Języka Polskiego*, red. A. Przepiórkowski, M. Bańko, R. L. Góski, B. Lewandowska -Tomaszczyk, Warszawa 2012, s. 59-96.

⁶²⁴ Pawłowski A., *Metody kwantatywne w sekwencyjnej analizie tekstu*, Warszawa 2001.

⁶²⁵ Piasecki M., *Automated Extraction of Lexical Meanings from Corpus: A Case Study of Potentialities and Limitations*, w: *Representing Semantics in Digital Lexicography. Innovative Solutions for Lexical Entry Content in Slavic Lexicography*, Warszawa 2009, s. 32-43.

⁶²⁶ Charakterystyka stylistyczna prac uczniów szkół podstawowych, a szczególnie wykaz błędów typowych dla tego wieku przedstawia m.in. Aleksandra Zok-Smoła, *Uwagi o stylu wypowiedzi pisemnych prac uczniów szkół podstawowych*, w: *Odmiany polszczyzny w szkole : teoria i praktyka*, red. H. Synowiec, M. Kubarek, Katowice 2013, s. 189-201.

⁶²⁷ Kamińska-Szmaj I., *Różnice leksykalne między stylami...*, dz. cyt., s. 12.

Puste miejsca w tabeli oznaczają uczniów, którzy nie pisali zleconych wypracowań z powodów absencji, niewykonania pracy w zleconym czasie, nienadrobienia powstałych zaległości lub też z wykonania pracy niestarannie (tu mowa o pracach, których ilościowa frekwencja może budzić zaskoczenie np. długość tekstu ucznia z numerem 8, 2. etap – 7 wyrazów).

Z porównania etapów wynika kilka wniosków z pozoru oczywistych. Po pierwsze, im dłuższy tekst, tym wyższa ilościowa frekwencja wyrazów i leksemów. Następnie długość tekstu uzależniona jest od gatunku, którym posługiwali się uczniowie w mówieniu o Innym i Obcym. Najczęściej zlecaną formą wypowiedzi były opowiadania, najkrótszą – opis obrazka tworzony przez kilka minut w czasie etapu 8. Jednak ta pozorna oczywistość wniosku w warunkach dydaktycznych przynosi edukacyjne korzyści. Odnotować warto, że gatunkami, w których uczniowie wypowiadają się najwięcej o Innym i Obcym są opowiadania. Tym samym, mówiąc o każdej inności i chcąc uzyskać bazę materiałową jak największą, warto wykorzystać tę formę wypowiedzi. Gatunek ten pozwala piszącym zarówno opisywać swoje wyobrażenia o Innych i Obcych, jak i pozwala opisać faktyczne sytuacje spotkania z innością⁶²⁸.

Frekwencja słownika (W) w badanych tekstach uszeregowana od największej do najmniejszej przedstawia tabela nr 3.

Tabela 3 Długość słownika (W) według najwyższych frekwencji wśród badanych uczniów

Nr ucznia	etap 1.	etap 2.	etap3.	etap 4.	etap 5.	etap 6.	etap 7.	etap 8.	etap 8b.	etap 9.	suma
12.	872	259	913	179	150	1 121	980	915	44	1 262	6 695
10.	609	-	563	238	100	1 225	-	687	60	752	4 234
19.	545	630	374	310	226	349	311	189	45	601	3 580
23.	149	159	2 494	100	54	-	-	108	33	81	3 178
17.	279	270	259	154	124	201	453	617	36	633	3 026
18.	373	314	229	262	133	240	308	328	37	741	2 965
26.	317	361	300	196	82	231	381	303	45	361	2 577
13.	177	385	311	262	167	186	539	201	37	217	2 482
7.	323	361	217	169	53	321	319	317	57	298	2 435
4.	451	398	34	168	123	171	171	312	35	443	2 306
15.	228	272	307	229	154	226	242	220	30	303	2 211
8.	320	7	233	164	179	333	280	243	35	392	2 186
25.	148	285	195	115	108	236	311	219	20	230	1 867
3.	343	-	344	162	100	-	257	282	33	214	1 735
11.	207	309	220	116	147	185	155	158	28	178	1 703
9.	349	384	19	136	55	-	204	156	30	271	1 604
14.	138	172	309	205	24	-	292	180	6	217	1 543
1.	129	292	208	169	97	98	140	130	28	157	1 448

⁶²⁸ Ograniczeniem tak pomyślanej formy pracy jest trudność w odróżnieniu rzeczywistych spotkań z Innym i Obcym od wyobrazeniowych spotkań.

28.	166	-	59	135	59	202	214	235	23	276	1 369
20.	145	121	183	62	69	138	158	145	43	260	1 324
16.	-	251	199	153	-	152	154	172	31	206	1 318
5.	138	200	123	102	85	59	132	125	40	163	1 167
24.	198	211	246	-	30	75	98	133	21	152	1 164
21.	153	163	148	148	83	-	-	101	23	152	971
2.	158	212	32	-	75	-	156	116	23	192	964
6.	127	196	194	143	69	-	-	95	36	-	860
27.	-	257	26	123	75	-	-	182	39	-	702
22.	133	158	27	-	76	-	-	151	17	136	698

Tabela 4. Długość tekstu (N) według najwyższych frekwencji wśród badanych uczniów

Nr ucznia	Etap 1.	Etap 2.	Etap 3.	Etap 4.	Etap 5.	Etap 6.	Etap 7.	Etap 8.	Etap 8b.	Etap 9.	Suma
12.	2113	470	2197	283	242	2922	2276	2285	54	3201	16043
23.	232	279	8764	137	73			152	41	108	9786
10.	1293		1146	430	151	2927		1366	85	1643	9041
19.	1238	1288	613	514	378	670	535	280	55	1260	6831
17.	465	459	441	243	204	345	928	1280	44	1180	5589
18.	617	531	349	442	222	857	551	556	52	1351	5528
4.	957	747	629	251	200	283	274	596	40	911	4888
13.	276	710	604	442	272	360	1082	276	50	372	4513
26.	527	640	470	294	117	387	686	567	62	635	4385
8.	692	7	425	253	315	597	557	506	43	722	4117
7.	561	577	322	251	63	557	542	551	70	459	3953
15.	379	489	518	343	249	401	416	351	36	249	3708
25.	241	475	304	415	167	422	597	415	22	396	3201
9.	702	802	22	206	76		365	261	37	484	2955
3.	570		593	255	140		416	504	55	319	2851
11.	328	515	373	163	228	321	241	253	29	293	2744
14.	248	260	589	332	27		504	283	7	372	2622
1.	197	604	324	253	154	157	199	278	36	293	2495
28.	279		73	210	87	402	339	433	27	488	2338
16.		419	310	214		294	214	258	45	333	2087
20.	240	178	277	88	91	206	235	197	52	414	1978
5.	242	352	188	151	136	99	194	193	52	263	1870
24.	343	359	408		43	112	141	176	26	223	1831
21.	255	289	231	209	120			156	26	221	1507
2.	241	377	36		113		234	166	25	311	1503
6.	213	340	325	202	87			140	43		1350
27.		493	30	190	106			325	30		1190

22.	208	241	30		131			259	23	211	1103
-----	-----	-----	----	--	-----	--	--	-----	----	-----	------

Uzeregowanie wyrazów i słownika (leksemów) pod względem frekwencji prowadzi do kilku wniosków (tab. nr 3 i 4). Po pierwsze, uczeń (12) stworzył wypracowania najdłuższe zarówno pod względem długości tekstu, jak i długości słownika. Za nim z różnymi proporcjami można wymienić uczniów 10, 19, 23, 17, 18. Podobnie jest z najniższą frekwencją, z tymże całkowite pokrycie najniższej długości tekstu z najniższą długością słownika dotyczy pięciorga uczniów (22 – najniższa frekwencja, i kolejno 27,6, 2, 21, 24 i 5). Różnice ilościowe pomiędzy autorami najdłuższych prac a najkrótszych są znaczne (np. między uczniem 12 a 22 różnica wynosi w sumie $N=14\ 940$, $W=5997$). Różnice te wynikały ze wspomnianych powyżej przyczyn, a także z umiejętności redagowania tekstów przez tych uczniów. Na przykład biorąc pod uwagę możliwości i starania ucznia z numerem 22 – analiza treści nie pozwala na stwierdzenie, że jego wypracowania są bez wartości, raczej są na miarę jego umiejętności tekstotwórczych.

10.2. Indeks powtarzalności tekstu

Jednym z podstawowych wskaźników statystycznych bogacenia słownictwa jest indeks powtarzalności wyrazów lub też inaczej średnia częstość, obliczane według wzoru $f = N/W$, przy czym f oznacza średnią częstość, N – długość tekstu, W – długość słownika. Zestawienie indeksu powtarzalności tekstu znajduje się w aneksie (zestawienie nr 3 – tab. nr 5).

Już pobieżna analiza ilościowego zestawienia długości tekstu z długością słownika sugeruje, u których uczniów będzie najwyższy wskaźnik średniej częstości wyrazu. Obliczone parametry dla każdego z uczniów na danym etapie eksperymentu przynoszą kilka wniosków związanych z ilościowym bogaceniem słownictwa. Zauważalna niska średnia częstość wyrazu w korpusie zawierającym wypracowania uczniów o Innych i Obcych wynika z niewielkiej próbki badawczej (choć wypracowania w większości przypadków nie są krótkie, badania mają charakter jakościowo-ilościowy).

Najwyższa średnia częstość wyrazu występuje w pracach kończących etap 3. i etap 6., choć na pierwszy wynik wpłynęła najdłuższa praca ucznia z numerem 4, którego wskaźnik wynosi najwięcej w zgromadzonym materiale ($f=18,50$). Wysoki wskaźnik etapu 6. wynika z dwóch powodów: liczba oddanych prac jest najmniejsza w całym korpusie, a wśród nich nie występują prace krótkie. Najniższe wskaźniki średniej częstości wyrazu występują po etapie 5. w pracach poświęconych dziwnemu wyglądowi. Wskaźnik o tej samej wartości występuje po etapie 7., 8. i 9., co świadczy między innymi o tym, że w oddanych tekstach występuje podobna długość tekstu i długość słownika. Warto dodać, że średnia częstość wyrazu z całego badania wynosi 1,70. Średnią częstość wyrazów po poszczególnych etapach eksperymentu przedstawia tabela nr 6.

Tabela 6 Średnia częstość wyrazów poszczególnych etapów eksperymentu

Nr ucznia	Etap 1	Etap 2	Etap 3	Etap 4	Etap 5	Etap 6	Etap 7	Etap 8	Etap 8b	Etap9	Średnia
suma	1,77	1,73	2,27	1,61	1,50	1,92	1,71	1,71	1,24	1,71	1,70

Mając na uwadze cel niniejszej pracy, warto przeanalizować także rozkład średniej częstości wyrazu dla poszczególnych uczniów. Pomiary te przedstawia tabela nr 7.

Tabela 7 Indeks powtarzalności wyrazów według uczniów z najwyższymi wskaźnikami w badaniu po każdym etapie eksperymentu

Nr ucznia	Etap 1	Etap 2	Etap 3	Etap 4	Etap 5	Etap 6	Etap 7	Etap 8	Etap 8b	Etap9	Średnia
4.	2,12	1,88	18,50	1,49	1,63	1,65	1,60	1,91	1,14	2,06	3,40
12.	2,42	1,81	2,41	1,58	1,61	2,61	2,32	2,50	1,23	2,54	2,10
18.	1,65	1,69	1,52	1,69	1,67	3,57	1,79	1,70	1,41	1,82	1,85
25.	1,63	1,67	1,56	3,61	1,55	1,79	1,92	1,89	1,10	1,72	1,84
19.	2,27	2,04	1,64	1,66	1,67	1,92	1,72	1,48	1,22	2,10	1,77
17.	1,67	1,70	1,70	1,58	1,65	1,72	2,05	2,07	1,22	1,86	1,72
8.	2,16	1,00	1,82	1,54	1,76	1,79	1,99	2,08	1,23	1,84	1,72
13.	1,56	1,84	1,94	1,69	1,63	1,94	2,01	1,37	1,35	1,71	1,70
1.	1,53	2,07	1,56	1,50	1,59	1,60	1,42	2,14	1,29	1,87	1,66
26.	1,66	1,77	1,57	1,50	1,43	1,68	1,80	1,87	1,38	1,76	1,64
5.	1,75	1,76	1,53	1,48	1,60	1,68	1,47	1,54	1,30	1,61	1,57
11.	1,58	1,67	1,70	1,41	1,55	1,74	1,55	1,60	1,04	1,65	1,55
10.	2,12		2,04	1,81	1,51	2,39		1,99	1,42	2,18	1,93
7.	1,74	1,60	1,48	1,49	1,19	1,74	1,70	1,74	1,23	1,54	1,55
15.	1,66	1,80	1,69	1,50	1,62	1,77	1,72	1,60	1,20	0,82	1,54
9.	2,01	2,09	1,16	1,51	1,38		1,79	1,67	1,23	1,79	1,63
20.	1,66	1,47	1,51	1,42	1,32	1,49	1,49	1,36	1,21	1,59	1,45
28.	1,68		1,24	1,56	1,47	1,99	1,58	1,84	1,17	1,77	1,59
14.	1,80	1,51	1,91	1,62	1,13		1,73	1,57	1,17	1,71	1,57
23.	1,56	1,75	3,51	1,37	1,35			1,41	1,24	1,33	1,69
24.	1,73	1,70	1,66		1,43	1,49	1,44	1,32	1,24	1,47	1,50
3.	1,66		1,72	1,57	1,40		1,62	1,79	1,67	1,49	1,62
16.		1,67	1,56	1,40		1,93	1,39	1,50	1,45	1,62	1,57
21.	1,67	1,77	1,56	1,41	1,45			1,54	1,13	1,45	1,50
2.	1,53	1,78	1,13		1,51		1,50	1,43	1,09	1,62	1,45
22.	1,56	1,53	1,11		1,72			1,72	1,35	1,55	1,51
6.	1,68	1,73	1,68	1,41	1,26			1,47	1,19		1,49
27.		1,92	1,15	1,54	1,41			1,79	0,77		1,43
suma	1,77	1,73	2,27	1,61	1,50	1,92	1,71	1,71	1,24	1,71	1,70

Zestawione w tabeli nr 7 średnia częstość wyrazów pozwala stwierdzić, że najwyższą średnią ma uczeń z numerem 4 ($f=3,40$). Tak wysoką wartość uzyskał pracą kończącą etap 3. Kolejne trzy osoby to uczniowie z numerami 12 ($f=2,10$), 18 ($f=1,85$), 25 ($f=1,84$). W ich przypadku indeks powtarzalności jest wysoki i rozłożony równomiernie na wszystkie etapy. Najniższa średnia częstość wyrazu występuje w pracach uczniów z numerami 27 ($f=1,43$), 6 ($f=6$), 22 ($f=1,51$). W ich przypadku o wielkości wskaźników świadczą nie tylko krókie prace, ale także kilkakrotne nieoddanie wypracowań.

10.3. Wskaźniki bogactwa leksykalnego

Obok indeksu powtarzalności wyrazu (średniej częstości wyrazu) wykorzystuję do charakterystyki liczbowej wypracowań uczniów klasy szóstej także wskaźniki bogactwa słownikowego Pierre'a Guirauda $W/\sqrt{2N}$ (mierzony długością słownika przez pierwiastek z dwukrotnie pomnożonej długości tekstu), Władysława Kuraszkiewicza - W/\sqrt{N} (długość słownika do pierwiastka z długości tekstu), Jozefa Mistřka - $20W/N$ (dwudziestokrotnie pomnożona długość słownika do długości tekstu).

Mimo różnic liczbowych interpretacja tych wskaźników jest podobna: „wraz ze wzrostem ilościowego bogactwa słownikowego wartość tych wskaźników rośnie”⁶²⁹. Dlatego też wskaźnik P. Guirauda oraz W. Kuraszkiewicza omawiam jednocześnie, a wskaźnikowi J. Mistřka poświęcam osobną część (głównie z racji odwrotnej zależności). Wartości tych parametrów po każdym etapie eksperymentu przedstawione są w aneksie (zestawienie nr 3, tab. nr 8-10).

Analizując wartości uzyskane według wzorów P. Guirauda i W. Kuraszkiewicza (aneks – zestawienie nr 3, tab. nr 8 i 9) zauważyć można, że parametry te się pokrywają i prowadzą do tych samych wniosków. Najwyższy ilościowy wskaźnik bogactwa leksykalnego został uzyskany po dziewiątym etapie badania ($G = 9,41$, $K = 10,48$ ⁶³⁰). Najniższy wskaźnik wystąpił po etapie 5. ($G=5,58$, $K=7,89$) i z racji krókiego zadania pisemnego – po etapie 8b. ($G = 3,63$, $K = 5,13$).

Najwyższe wskaźniki bogactwa leksykalnego uzyskali uczniowie z numerami 12 ($G = 11,27$), 10 ($G = 10,56$), 19 ($G = 9,52$), 7 ($G = 8,71$). Najniższe z numerami 2 ($G = 6,03$), 5 ($G = 5,95$), 27 ($G = 5,86$) i 22 ($G = 5,38$).

Porównując 1. etap badania z ostatnim widać wyraźnie ilościowe bogacenie słownictwa uczniów. Z dydaktycznego punktu widzenia cenne jest również to, że w wielu przypadkach uczniowie utrzymywali wskaźnik bogactwa leksykalnego na podobnym lub lepszym poziomie, co świadczyć może o tym, że umiejętności redagowania przez nich prac nie są przygodne, lecz utrzymują się na podobnym poziomie.

Bogate słownictwo leksykalne pojawia się także w przypadku uczniów, którzy z różnych przyczyn nie oddali kilku wypracowań. Widać to najwyraźniej w przypadku prac

⁶²⁹ Kamińska-Szmaj I., *Różnice leksykalne między stylami ...*, dz. cyt., s.12.

⁶³⁰ Skrót G oznacza wartość wskaźnika P. Guirauda, K – wartość wskaźnika W. Kuraszkiewicza, M – wartość wskaźnika J. Mistřka.

ucznia z numerem 10, a także ucznia z numerami 3, 23 czy także 6 (gdzie uczeń nie oddał trzech prac i mimo to ma wyższy wskaźnik niż 6 osób za nim).

Natomiast wartości parametrów uzyskanych w wyniku wskaźnika J. Mistkła interpretowane są odwrotnie niż wskaźniki P. Guirauda i W. Kuraszkiewicza, to znaczy im niższy wskaźnik tym wyższe bogactwo leksykalne badanego tekstu.

Charakterystyka ilościowa bogactwa leksykalnego według J. Mistkła przedstawiona w tabeli nr 10 pokazuje, że najbogatsze słownictwo w swoich pracach o Innych i Obcych mają uczniowie z numerami 12 (M = 10,11), 10 (M = 10,66), 4 (M = 10,91), a najuboższe słownictwo w pracach uczniów z numerami 27 (M = 15,34), 2 (M = 14,18), 20 (M = 13,88).

Biorąc pod uwagę średni wskaźnik po każdym etapie eksperymentu, najbogatsze ilościowo słownictwo zawierają prace po etapie 6. (M = 10,86), a najuboższe po etapie 5. (M = 13,50).

10.4. Podsumowanie

Pamiętając o sędzi Jadwigi Sambor, iż „metody statystyczne wykorzystywane przy analizie są tylko i wyłącznie jednym z możliwych sposobów badania – ani najlepszym, ani jedynym”⁶³¹, w przedstawionych danych dotyczących wskaźników bogactwa leksykalnego obliczonych dla wypracowań uczniowskich metody statystyczne stanowią wartościowe uzupełnienie analiz jakościowo-ilościowych dostarczanych za pomocą innych metod i narzędzi.

W analizowanych wypracowaniach uczniów klasy szóstej występuje zróżnicowanie ilościowo słownictwo. Średnia częstość wyrazu obliczona po każdym etapie badania dla poszczególnych uczniów pozwala stwierdzić, że uczniowie w przeważającej większości redagowali bogate słownikowo prace na zlecane tematy. Różnice ilościowe tekstu i słownika pomiędzy autorami najdłuższych prac a najkrótszych są znaczne (np. między uczniem 12 a 22 różnica wynosi w sumie N = 14 940 , W = 5997).

Zasadniczo daje się zaobserwować, że wszyscy biorący udział w badaniu bogacą słownictwo w aspekcie ilościowym. Względnie podobne wyniki wskaźników bogactwa leksykalnego w przeciągu całego okresu badawczego pozwalają stwierdzić, że piszący redagowali swoje wypowiedzi biorąc pod uwagę zastosowane na lekcjach ćwiczenia słownikowe i dzięki zdobytym w ich wyniku umiejętnościom umieli sensownie wypowiedzieć się na zlecane im tematy. Potwierdzają to przede wszystkim wskaźniki bogactwa leksykalnego P. Guirauda, W. Kuraszkiewicza i J. Mistkła.

Zestawiając parametry uzyskane w wyniku obliczeń wskaźnika J. Mistkła z wartościami P. Guirauda i W. Kuraszkiewicza najbogatsze słownictwo można odnotować u uczniów z numerami 12 i 10. Wyżej przedstawiają się prace uczniów 4 i 18. Natomiast najniższy wskaźnik bogactwa leksykalnego występuje u uczniów z numerami 27, 2 i 20, co nie pokrywa się z wynikami danych uzyskanych w wyniku wzorów P. Guirauda i W. Kuraszkiewicza. Na taki wynik wzoru Mistkła wpłynęło m.in. to, że kładzie on nacisk na długość słownika, co oznacza, że słownictwo z najniższym wskaźnikiem jest najbogatsze

⁶³¹ Sambor J., *Słowa i liczby...*, dz. cyt., s. 78.

leksykalnie (i bardziej zróżnicowane), i odwrotnie: najwyższy wskaźnik oznacza uboższe i mniej zróżnicowane słownictwo.

Opisane powyżej wskaźniki bogactwa pokazują, że najbogatsze słownictwo ma uczeń z numerem 12, a najuboższe – z numerem 27.

Na dane obrazujące długość tekstu i długość słownika wpływ miały nie tylko ćwiczenia słownikowe dotyczące aktualnie omawianej figury Innego i Obcego, ale także zmienne niezależne, takie jak: liczne absencje uczniów, nienapisanie wypracowań w zleconym czasie, nienadrobienie zaległości, wykonanie prac niestarannie czy też zróżnicowanie umiejętności tekstotwórczych uczniów.

Obliczone parametry językowe w praktyce dydaktycznej mogą okazać się bardzo korzystne. I choć badania ilościowo-jakościowe przeprowadzone w jednej klasie obciążone są kilkoma ograniczeniami, o których wspomniałem w podrozdziale 3.8., należy podkreślić, że uzyskane wartości pozwalają na bieżąco śledzić postępy uczniów w zakresie bogactwa leksykalnego. Zapewne pełniejszy obraz danych w badanej klasie uzyskalbym, gdyby udało się zebrać prace po każdym etapie eksperymentu od wszystkich uczniów. Trzeba jednocześnie podkreślić, że wskaźniki ilościowego bogactwa słownikowego są podpowiedziami dla nauczycieli, nie bezkrytycznymi zaleceniami, ponieważ przy ćwiczeniu umiejętności tekstotwórczych uczniów należy uwzględniać ich predyspozycje, zainteresowania i zdolności redagowania prac pisemnych.

Rozdział 11. Klasy częstości leksemów w wypracowaniach o Innych i Obcych

Do charakterystyki słownictwa tworzącego korpus wypracowań uczniów klasy szóstej wykorzystuję podział na cztery klasy częstości:

- bardzo częste $f \geq 100$,
- częste $10 \leq f < 100$,
- rzadkie $f < 10$,
- bardzo rzadkie $f \leq 2$.

Przedstawiony zakres podziału na klasy częstości wzorowany jest na pracy I. Kamińskiej-Szmaj, omawiającej różnice między stylami polszczyzny pisanej. Źródło to dało merytoryczne podstawy do porównania badanych wypracowań ze scharakteryzowanym tam słownictwem o łącznej długości 500 000 wyrazów, reprezentujących pięć stylów funkcjonalnych polszczyzny⁶³². Rozszerzam podział jednak o czwartą klasę: słownictwa bardzo rzadkiego, ponieważ tradycyjnie do tego słownictwa zalicza się częstości mniejsze niż średnia częstość⁶³³. Powodowane jest to wiekiem piszących, ich umiejętnościami tekstotwórczymi i o wiele mniejszym korpusem badawczym. Klasy leksyki wyekscerpowanej z korpusu prac pisemnych uczniów o Innych i Obcych wyznaczam na podstawie listy rangowej słownika⁶³⁴.

Do portretowania słownictwa zgromadzonego w badanym korpusie korzystam ze *Słowosieci*⁶³⁵.

Szczegółowe dane stanowią załącznik do aneksu (zestawienie 4), tu natomiast charakteryzuję najczęstsze właściwości leksemów w analizowanych pracach. Opis ma charakter przeglądowy.

Procentowy udział klas częstości leksemów w badanym korpusie wskazuje, że leksemy bardzo częste tworzą 87,02% leksemów ogółem, częste – 44,66 %, rzadkie – 15,39%, bardzo rzadkie – 9,67% (wykres nr 1).

⁶³² Kamińska-Szmaj I., *Różnice leksykalne między stylami funkcjonalnymi polszczyzny pisanej. Analiza statystyczna na materiale słownika frekwencyjnego*, Wrocław 1990. s. 5-11.

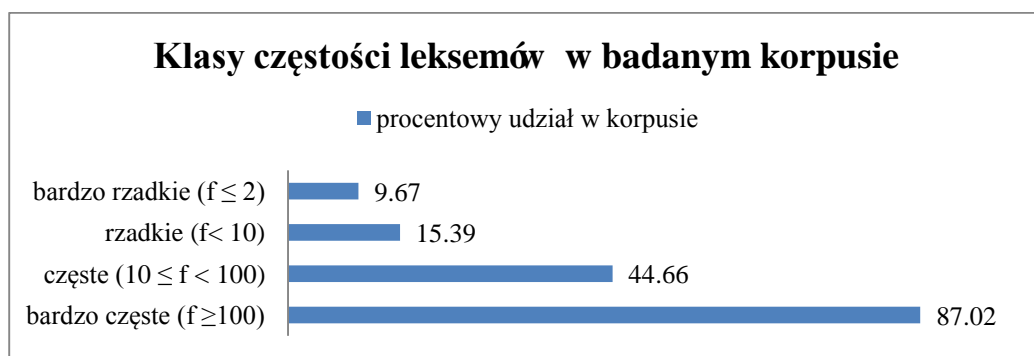
⁶³³ Sambor J., *O słownictwie statystycznie rzadkim (na materiale derywatów we współczesnej publicystyce polskiej)*, Warszawa 1975.

⁶³⁴ Przykładowy zapis *wysoki* ($r = 173$, $f = 50$) oznacza, że leksem ten zajmuje na liście rangowej 173 i wystąpił w korpusie 50 razy.

⁶³⁵ *Słowosieć* (z ang. wordnet) to sieć semantyczna, która odzwierciedla system leksykalny języka polskiego. Węzłami Słowosieci są jednostki leksykalne, czyli wyrazy i ich znaczenia, różnorako połączone relacjami semantycznymi ze ściśle określonego repertuaru. Na przykład *kot* jest hiponimem (podklasą) *zwierzęcia*, *pazur* i *łapa* są w relacji meronimii (część/całość), a *wchodzić* i *wychodzić* są antonimami. Jednostka leksykalna uzyskuje znaczenie przez odniesienie do innych jednostek leksykalnych w obrębie systemu, a możemy o niej wnioskować na podstawie przypisanych jej relacji. Na przykład *kota* definiuje się jako rodzaj *zwierzęcia*, *łapę* jako całość, której częścią jest *pazur*, a czynności *wchodzenia* i *wychodzenia* jako przeciwieństwa

(<http://nlp.pwr.wroc.pl/plwordnet/download/?lang=pl>, dostępne dnia 30.07.2019)

Wykres 1 Klasy częstości leksemów w badanym korpusie



11.1. Słownictwo bardzo częste

Słownictwo bardzo częste (aneks – zestawienie nr 4, tab. nr 1) to w analizowanym korpusie wypracowań 87,02% materiału badawczego. Podobnie jak w innych językach naturalnych⁶³⁶, na początku listy rangowej znajduje się słownictwo gramatyczne. W badanym korpusie tworzą je: *być, się, i, on, w, nie, z, na, do, to, że, ja, ten, mieć, który, po, o, a*.

Listę rangową otwiera czasownik pełniący funkcję gramatyczną *być* (r – 1, f = 5590). Następnie na jej początku widnieje *się* (r – 2, f = 2851), spójnik *i* (r – 3, f = 2851) przyimek *w* (r – 5, f = 1933) oraz zaimek *to* (r – 10, f = 1308). Taki rozkład danych wskazuje, że mimo pisanej odmiany polszczyzny, w badanych wypracowaniach język zbliżony jest do polszczyzny mówionej⁶³⁷. Początek listy rangowej tworzą oprócz spójników i przyimków partykuły oraz czasowniki w funkcji roli gramatycznej. Wysokie miejsce zajmuje zaimek *mój* (r – 19, f = 567) i przysłówek *bardzo* (r – 22, f = 567). Dopiero z rangą 23 pojawia się rzeczownik *dzień*, a z rangą 27 czasownik *powiedzieć*. Wynik wspomnianych dwóch leksemów uzależniony jest najczęstszej pory dnia, w której umieszczali uczniowie swoje wydarzenia, natomiast czasownik *powiedzieć* wiąże się z bogatymi w dialogi pracami szóstoklasistów. Potwierdza to również wysoka ranga czasowników: *mówić* (r – 51), *odpowiedzieć* (r – 88), *zapytać* (r – 97), *opowiedzieć* (r – 126). Spośród leksemów o największe częstotliwości dominuje słownictwo gramatyczne, ale mniej więcej od rangi 32. zauważalny jest ich spadek na rzecz wyrazów autosemantycznych. Spośród rzeczowników na pierwszy plan wysuwają się *szkoła* (r – 32), co obrazuje przede wszystkim najpopularniejsze miejsce wydarzeń w pracach i powszechne doświadczenia piszących. Ze szkołą związane są też wysoki rangą rzeczownik *klasa* (r – 37).

⁶³⁶ Kamińska-Szmaj I., *Różnice leksykalne między stylami ...*, dz. cyt., s. 20.

⁶³⁷ I. Kamińska-Szmaj, przywołując wnioski W. Pisarka, stwierdza, że „współczesna polszczyzna pisana jest (...) stylem *wi* w odróżnieniu od polszczyzny mówionej, gdzie spójnik *i* ma rangę niższą niż *w*” (Taż, *Różnice leksykalne między stylami ...*, dz. cyt., s.21).

Ponadto zwraca uwagę wysoka ranga leksemów, które bezpośrednio nawiązują do zagadnienia inności i obcości: *inny* (r – 28), *mój* (z rangą 19), *swój* (r – 35), *my* (r – 41), *nowy* (r – 46), *nasz* (r – 53), *sam* (r – 68) czy też *dziwny* (r – 116).

11.2. Słownictwo częste

W analizowanym korpusie za częste (aneks – zestawienie nr 4, tab. nr 2) uznaję leksemy spełniające następujące kryteria: $10 \leq f \leq 100$. Grupa słownictwa częstego obejmuje 968 leksemów, które tworzą 44,66 % całego korpusu.

W przeciwieństwie do słownictwa bardzo częstego w korpusie składającym się z wypracowań uczniów klasy szóstej jest mniej wyrazów gramatycznych. Wśród nich najwyżej ułożone są spójniki: *aby* (r – 132, f = 94), *żeby* (r – 149, f = 75), *oraz* (r – 185, f = 78), przyimki: *przy* (r – 147, f = 77), *bez* (r – 151, f = 77), zaimki: *tu* (r – 145, f = 79), *twój* (r – 162, f = 61).

Analiza wyekscerpowanych z korpusu leksemów czasownikowych oddaje charakter i nastrój działań oraz obrazuje czynności bohaterów z wypracowań o Innych i Obcych. W klasie częstej 10 czasowników z najwyższą rangą nazywa myślenie: *czuć* (r – 128, f = 99), posiadanie: *znaleźć* (r – 129, f = 98), mówienie: *rozmawiać* (r – 134, f = 91), uczucia: *okazać* (r – 146, f = 78), postrzeganie: *zauważyć* (r – 147, f = 77), *usłyszeć* (r – 150, f = 74), stan – *wyglądać* (r – 148, f = 76), ruch – *wrócić* (r – 150, f = 74). Największą natomiast grupą są czasowniki oznaczające wydarzenia i działania społeczne: *poznać* (r – 142, f = 82), *pomóc* (r – 166, f = 78), *zmienić* (r – 156, f = 68). Z kolei wśród czasowników o najniższej frekwencji w tej klasie (r – 279, f = 10) zaliczamy: czasowniki oznaczające wydarzenia i działania społeczne: *spełnić*, *przynieść*, *zachować*, ruchu: *wyprowadzić*, myślenie: *wyjaśnić*, *zaciekawić*, *woleć*, *planować*, uczucia: *wybuchnąć*, *podziwiać*, *wybaczyć*, mówienie: *stwierdzić*, *przeżywać*, *obiecać*, *umówić*, postrzeganie – *dostrzec*, *wpatrywać*, *obserwować*, oraz czasowniki stanowe: *działać*, *liczyć*, *zajmować*.

W wypracowaniach uczniów klasy szóstej rzeczowniki o najwyższej randze wśród leksemów częstych są przede wszystkim związane są z najbliższym otoczeniem piszących. Nazywają ludzi: *rodzic* (r – 136, f = 89), *mama* (r – 141, f = 83), *przyjaciół* (r – 143, f = 81), *chłopak* (r – 151, f = 73). Najwyższy rangą rzeczownik określa miejsca i umiejscowienia: *strona* (r – 95, f = 97), *praca* (r – 145, f = 75), zaraz po nim pojawiają się leksemy nazywające czas i stosunek: *godzina* (r – 131, f = 95), związane z porozumiewaniem się: *historia* (r – 135, f = 90). Wysoko też znajdują się rzeczowniki grupy ludzi i rzeczy: *las* (r – 140, f = 84), *rodzina* (r – 150, f = 74). W całej klasie dostrzec można rzeczowniki nazywające części ciała: np. *włos* (r – 156, f = 68), *twarz* (r – 162, f = 61), pojawiają się też nazwy uczuć i emocji: *szczęście* (r – 159, f = 65), *nadzieja* (r – 160, f = 64). Wśród rzeczowników o najniższej randze (r – 279, f = 10) pojawiają się m.in. nazwy imion: *Ahmed*, ludzie: *fotograf*, leksemy związane z porozumiewaniem się: *zalecenie*, *sens*, z myśleniem: *pojęcie*, *nauka*, wytwory ludzkie: *szafka*, *uczucia* i emocje: *zaufanie*. Najniższą rangę mają też rzeczowniki nazywające miejsca i umiejscowienia: *kraina*, *lotnisko*, *pomieszczenie*, *kuchnia*, *Afryka*, otoczenie: *środowisko*, substancje: *powietrze*.

Wśród przymiotników w omawianej klasie dominują te, które określają następstwa: *następny* (r – 139, f = 85), *kolejny* (r – 165, f = 58), *ostatni* (r – 174, f = 48). Znaczną część stanowią przymiotniki informujące o cechach i właściwościach: *wielki* (r – 143, f = 81), *duży* (r – 144, f = 80), *prosty* (r – 172, f = 51), *wysoki* (r – 173, f = 50), *ciemny* (r – 182, f = 40), nazywające usposobienia bohaterów: *miły* (r – 158, f = 66), *smutny* (r – 173, f = 50), określające istotność rzeczy lub zjawisk: *ważny* (r – 176, f = 46). Charakterystyczne dla tej grupy słownictwa jest pojawienie się przymiotników wartościujących opisywany przez uczniów świat: *ciekawny* (r – 181, f = 41), *wspaniały* (r – 189, f = 34), *ulubiony* (r – 193, f = 29). Istotnym z punktu widzenia tematyki badania są również przymiotniki określające przede wszystkim Innego i Obcego: *różny* (r – 167, f = 56), *nieznajomy* (r – 203, f = 19), *zdziwiony* (r – 243, f = 17), *tajemniczy* (r – 236, f = 15). Wysokie miejsce rangowe zajmuje również leksem: *obcy* (r – 152, f = 72), omówiony już w części pracy z rozróżnieniem na znaczenie przymiotnikowe i rzeczownikowe (por. podrozdział 6.2).

Klasę leksemów słownictwa częstego otwierają przysłówek informujący o czasie: *wtedy* (r – 128, f = 99), podkreślające wspólnotowość: *razem* (r – 133, f = 92), wprowadzające zwroty akcji: *nagle* (r – 137, f = 88). Trzeba też podkreślić, że w tej klasie nie ma wielu przysłówek, a te które występują służą uwypukleniu pewnych elementów wypracowań: *dużo* (r – 142, f = 82), *daleko* (r – 146, f = 78), *długo* (r – 170, f = 53).

W omawianej klasie słownictwa częstego także o wysokiej randze występuje partykuła *może* (r – 134, f = 91), liczebnik *dwa* (r – 140, f = 84).

11.3. Słownictwo rzadkie

Do słownictwa rzadkiego zaliczyłem leksemy $f < 10$ (aneks – zestawienie nr 4, tab. nr 3). W korpusie składającym się z wypracowań uczniowskich klasy szóstej stanowią one 15,39% całego słownika.

Większość leksemów prac pisemnych włączonych do klasy słownictwa rzadkiego tworzą rzeczowniki wraz z imionami własnymi, przymiotniki i czasowniki. Są one też wyraźniej niż w dwóch wcześniej omawianych klasach zróżnicowane, bardziej konkretne i precyzyjne.

Na przymiotniki składają się leksemy np. określające właściwości rzeczy: *elektryczny* (r – 280, f = 9), wartościujące: *psychiczny* (r – 280, f = 9), *ukochany* (r – 281, f = 8), *przepiękny* (r – 281, f = 8).

W zależności od rangi wymienić można czasowniki wyrażające uczucia: *zakochać się* (r – 280, f = 9), *żałować* (r – 280, f = 9), *mylić* (r – 280, f = 9), ruchu: *zapaść* (r – 280, f = 9), stanowe: *pragnąć* (r – 280, f = 9), *istnieć* (r – 280, f = 9), oznaczające wydarzenie i działania społeczne i kulturalne: *pogodzić* (r – 280, f = 9), *powstrzymać* (r – 284, f = 5), czasowniki mówienia: *odrzucać* (r – 282, f = 7), czasowniki oznaczające wytwarzanie czegoś: *stworzyć* (r – 283, f = 6), czasowniki oznaczające kontakt fizyczny: *przyklasnąć* (r – 286, f = 3). Istotna wydaje się także uwaga, że w omawianej klasie leksemów więcej pojawia się czasowników oznaczających działania negatywne: *ugryźć* (r – 285, f = 4), *osądzać* (r – 282, f = 7), *ignorować* (r – 283, f = 6).

W porównaniu do pozostałych klas charakterystyczne jest to, że liczba zaimków, liczebników, przyimków, spójników i wykrzykników maleje lub jest niewielka. Wśród występujących z najwyższą rangą należą: zaimek przysłowny: *oto* (r – 280, f = 9), liczebnik: *czwarty* (r – 280, f = 9), *sto* (r – 282, f = 7), przysłówek: *wciąż* (r – 281, f = 8), *rzadko* (r – 282, f = 7), wykrzyknik: *aha* (r – 283, f = 6), *hi* (r – 286, f = 3).

11.4. Słownictwo bardzo rzadkie

Wyodrębnienie klasy leksemów bardzo rzadkich $f \leq 2$ związane jest ze wspomnianym we wstępie do niniejszego rozdziału częstością mniejszą od częstości średniej (aneks – zestawienie nr 4, tab. nr 4)

W analizowanym słownictwie uczniów leksemy bardzo rzadkie (hapax- i dislegomena⁶³⁸) stanowią 9,67% całego słownika.

Podobnie jak klasa leksemów rzadkich tak i ta w większości tworzona jest przez rzeczowniki, przymiotniki i czasowniki. Wyszukane słownictwo w tej klasie tworzone jest z prac najbogatszych słownikowo lub też z prac zawierających najwięcej błędów. Różnorodność tej grupy obrazują następujące uwagi. Rzeczowniki zgromadzone⁶³⁹ w tej klasie oznaczają między innymi nazwy ludzi: *albinoska* (r – 2), *idiota* (r – 1), nazwy wytworów: *szalupa* (r – 2), zdarzenia: *uroczystość* (r – 2), nazwy cech: *dominacja* (r – 2), *słabość* (r – 2), czynności: *trucht* (r – 2), związane z porozumiewaniem się: *instagram* (r – 2). Natomiast wśród przymiotników warto zwrócić uwagę na ich różnorodność i nacechowanie emocjonalne: *życzliwy* (r – 2), *towarzyski* (r – 1), *złowrogi* (r – 2), *próżny* (r – 2), *kąśliwy* (r – 2). Czasowniki natomiast tworzą grupę leksemów oznaczających m.in.: mówienie: *mamrotać* (r – 2), *wyjąkać* (r – 1), uczucia: *zmęczyć* (r – 2), oznaczające kontakt fizyczny: *thuc* (r – 2), myślenia: *uwzględnić* (r – 1), jedzenia: *przeżuwać* (r – 1). Inne pod względem szczegółowości względem pozostałych klas są także występujące tu przysłówki: *pogardliwie* (r – 2), *egoistycznie* (r – 2), *twardo* (r – 1), *obco* (r – 2), *ufnie* (r – 2), *starannie* (r-1), *nieswobodnie* (r – 1).

W klasie leksemów bardzo rzadkich w najmniejszym natomiast procencie odnotować można zaimki, liczebniki, przyimki, spójniki, partykuły i wykrzykniki.

Dodatkowo słownictwo bardzo rzadkie nasycone jest nazwami własnymi i skrótowcami.

W klasie leksemów bardzo rzadkich pojawiają się również specjalistyczne pojęcia: *dentofobia* (r – 1), *kynofobia* (r – 1), *DNA* (r – 1), *depresja* (r – 2).

⁶³⁸ Garań A. M., Martí J. C., *Function Words in Authorship Attribution Studies*, „*Literary and Linguistic Computing*” 2007, nr 22, s. 49–66; Covington M. A., McFall J. D., *Cutting the Gordian Knot: The Moving-Average Type-Token Ratio (MATTR)*, „*Journal of Quantitative Linguistics*” 2010, nr 17 (2), s. 94-100.

⁶³⁹ W słownictwie bardzo rzadkim leksemy o frekwencji 2 zajmują 287. miejsce rangowe wśród słownictwa badanego korpusu, o frekwencji 1 – 288 miejsce.

11.5. Podsumowanie

Analiza słownictwa z korpusu składającego się z prac pisemnych uczniów klasy szóstej nt. Innych i Obcych pozwoliła określić intensywność danych treści w badanych tekstach. Eksponowane w nich są hierarchie ważności, sposoby postrzegania świata, najczęstsze czynności. W pracach tych pojawiają się ludzie najbliższego otoczenia piszących: rodzice, przyjaciele czy nauczyciele. Najczęstszymi miejscami uczniowskich historii jest dom rodzinny, szkoła czy miejskie place zabaw i spotkań młodzieży. Świat widziany (wyobrazeniowy/realistyczny) uczniów określany jest za pomocą leksemów wartościujących. Wyraźnie świat ten dzieli się na pozytywny i negatywny. W dominującej większości ostatecznie wygrywa dobro nad złem, pomoc nad krzywdą, rada nad odrzuceniem, motywacja nad demotywacją, przyjaźń nad wrogością.

Procentowy udział klas częstości leksemów w badanym korpusie wskazuje, że leksemy bardzo częste tworzą 87,02% leksemów ogółem, częste – 44,66%, rzadkie – 15,39%, bardzo rzadkie – 9,67%.

Słownictwo bardzo częste w wypracowaniach uczniowskich stanowi 87.02% i jest to słownictwo gramatyczne takie jak: *być, się, i, on, w, nie, z, na, do, to, że, ja, ten, mieć, który, po, o, a*. Listę rangową otwiera czasownik pełniący funkcję gramatyczną *być*. Poza tym częstsze występowanie w pracach spójnika *i* nad przymkiem *w* świadczy, że wypracowania zbliżone są do polszczyzny mówionej.

Stanowiące 44,66% badanego korpusu słownictwo częste zawiera o wiele mniej słownictwa gramatycznego. Dzięki autosemantycznym częściom mowy możliwe jest także określenie świata przedstawionego prac uczniów, w których występują Inni i Obcy. Najczęstsze czasowniki nazywają przede wszystkim wydarzenia i działania społeczne, myślenie, posiadanie, mówienie, uczucia, postrzeganie, stanowe, ruch. Rzeczowniki najczęstsze związane są z otoczeniem piszących, nazywają ludzi, miejsca, czas i stosunek, porozumienia się, części ciała, uczucia, emocje. Przymiotniki z kolei nazywają następstwa, cechy i właściwości, usposobienia bohaterów oraz wartościują elementy świata przedstawionego z wypracowań.

Leksemy należące do klasy słownictwa rzadkiego stanowią 15,39% całego słownika. Obecna w tym przedziale frekwencyjnym leksyka jest precyzyjniejsza i konkretniejsza. Warto podkreślić, że leksemy te również są wartościujące, jak na przykład *psychiczny, ukochany, przepiękny, wspaniałe*. Czasowniki informują o wyrażaniu uczuć, stanie, wydarzeniach i działaniach społecznych i kulturalnych, wytwarzanie, mówienie, kontakt fizyczny. Wśród czasowników, w przeciwieństwie do klasy bardzo częstej i częstej, pojawiają się także z wysoką rangą leksemy o treści negatywnej: *ugryźć, osądzać, ignorować*.

Do słownictwa bardzo rzadkiego zaliczyłem reprezentacje słownika mniejsze od częstości średniej. Grupa ta stanowiąca 9,67% badanego korpusu składa się z leksemów najbogatszych słownikowo. Pojawiają się tu nazwy ludzi, wytworów, zdarzeń, cech, czynności, sposobu porozumiewania się. Wśród zróżnicowanych przymiotników dominują te z nacechowaniem emocjonalnym. Czasowniki zaś nazywają mówienie, uczucia, kontakt fizyczny, myślenie, jedzenie. Więcej pojawia się także przysłówków

odprzymiotnikowych. Słownictwo bardzo rzadkie nasycone jest nazwami własnymi. Pojawiają się także specjalistyczne pojęcia.

W każdej klasie częstości występują leksemy, które są bezpośrednimi odniesieniami do inności i obcości: *inny* (r – 28), *móg* (r – 19), *swóg* (r – 19), *my* (r -41), *dziwny* (r – 116), *różny* (r – 56), *nieznajomy* (r – 19), *tajemniczy* (r -15), *obcy* (r – 72).

Rozdział 12. Dystrybucja części mowy w wypracowaniach o Innych i Obcych

Przedstawiona w niniejszym rozdziale lista rangowa części mowy jest uzupełnieniem charakterystyki klas słownictwa przedstawionej w rozdziale 11⁶⁴⁰. Służy zwróceniu uwagi nie tylko na to, jaki jest ilościowy rozkład poszczególnych części mowy, ale także pozwala morfologicznie scharakteryzować zebrane w korpusie słownictwo.

Lista rangowa części mowy tworzących badany korpus uwzględnia szczegółową anotację morfologiczną. Do ich opisu charakterystyki przyjmuję ustalenia Ł. Szalkiewicza i A. Przepiórkowskiego przedstawionych w opisie NKJP⁶⁴¹. Za autorami tej publikacji korzystam z przedstawionego tam podziału na klasy fleksyjne, oznakowania kategorii gramatycznych i ich wartości⁶⁴².

Każdy z leksemów opisany jest za pomocą fleksemów, które rozumiem jako:

zbiór form jednolicie lub niemal jednolicie zróżnicowanych ze względu na właściwe im kategorie gramatyczne. Na przykład klasa leksemów o nazwie czasownik składa się między innymi z fleksemów: forma nieprzeszła, pseudoimiesłów, aglutynant czasownika być, rozkaznik, bezosobnik, bezokolicznik, odsłownik, imiesłów przysłówkowy współczesny⁶⁴³.

W badanym korpusie rangowa lista części mowy (tagów) z analizą morfoskładniową składa się z 197 tagsetów.

Przy opisie morfoskładniowej analizy słownictwa porównuję również udział poszczególnych części mowy po każdym etapie eksperymentu, szczególnie zaś interesujące jest porównanie pierwszego wypracowania z ostatnim, do których polecenia brzmiały identycznie. Skonfrontowanie ich pozwala określić ilościowo frekwencję poszczególnych części mowy.

12.1. Rzeczowniki

W wykorzystanych narzędziach za rzeczowniki (subst) uznano „(...) leksemy odmieniające się przez przypadek i – z wyjątkiem rzeczowników plurale tantum (np. spodnie, wujostwo) i singulare tantum (np. co, to) – przez liczbę; każdy rzeczownik miał również przypisaną wartość rodzaju”⁶⁴⁴.

Leksemów rzeczownikowych odnotowujemy w korpusie 23570 wystąpień. Na liście rangowej części mowy rzeczownik pojawia się już na pozycji 8., a ostatni raz na 197. Najczęściej występują rzeczowniki w l. pojedynczej w mianowniku r. żeńskim (r – 8). Najrzadziej reprezentacje rzeczowników wokalicznych, a przed nimi rzeczownik w l. mnogiej r. męskim zwierzęcym w narzędniku (r – 194). W całym korpusie nieznaczną jest

⁶⁴⁰ Ze względu na cel pracy pominąłem przy omawianiu wypracowań uczniów klasy szóstej: burkinostki, kubliki i ciała obce.

⁶⁴¹ *Narodowy Korpus Języka Polskiego*, red. A. Przepiórkowski, M. Bańko, R. L. Górski, B. Lewandowska-Tomaszczyk, Warszawa 2012, s. 59-96.

⁶⁴² Tamże, s. 62-67.

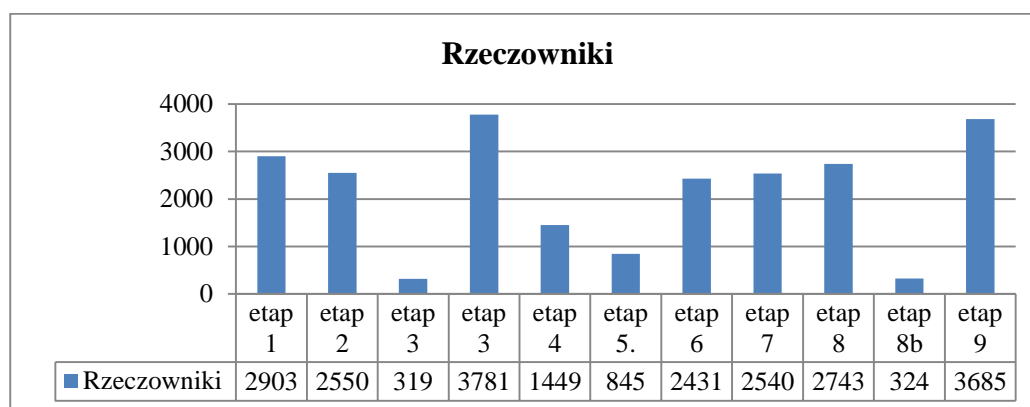
⁶⁴³ Tamże, s. 62.

⁶⁴⁴ Tamże, s. 71-72.

przewaga rzeczowników 1. pojedynczej nad mnogą (stosunek 33:30). Najwięcej jest rzeczowników w r. nijakim (36), następnie w r. żeńskim (14), męskim osobowym i rzeczowym (po 13), najmniej w męskim zwierzęcym (11). Wykaz wystąpień rzeczowników w badanym korpusie przedstawia tabela nr 1 (aneks – zestawienie nr 5).

Analiza udziału rzeczowników z podziałem na poszczególne etapy eksperymentu (wykres nr 1) wykazuje, że następuje między pierwszym a ostatnim pomiarem przyrost rzeczowników. Pierwszy etap o Innych i Obcych zawiera 2903, a ostatni – 3685, co daje różnicę 782 leksemów.

Wykres 1 Frekwencja rzeczowników badanym korpusie



12.2. Liczebniki

W wykorzystanych narzędziach do zbadania dystrybucji części mowy i ich kształtu morfologicznego za liczebnik (num) uznano: „klasę leksemów o ustalonej liczbie (zawsze mnogiej i odmieniających się przez przypadek i rodzaj. Klasa ta nie obejmuje zatem tradycyjnych liczebników odmiennych przez liczbę, a więc porządkowych (drugi, tysięczny), krotnych (dwukrotny, tysięczkrotny) itp. – uznajemy je za leksemy przymiotnikowe”⁶⁴⁵. Dodatkowo liczebnikowi przypisana jest kategoria gramatyczna akomodacyjności, co oznacza związek między formą liczebnikową a formą rzeczownikową. Pierwsza forma akomodacyjności łączy się z rzeczownikami o innej wartości przypadku (formy rządzące - rec), druga forma określa związek liczebnikami z formami nominalnymi o tej samej wartości przypadku (forma uzgadniająca - congr)⁶⁴⁶.

W korpusie składającym się z prac uczniowskich o Innych i Obcych liczebników jest 970, co stanowi 0,62 % całego korpusu (aneks – zestawienie nr 5, tab. nr 2)⁶⁴⁷. Uczniowie nie stosowali ich wiele. Na liście rangowej odnotowujemy liczebniki dopiero od 98 pozycji. Najczęstszy liczebnik (135 wystąpień) ma l. mnogą, występuje w bierniku

⁶⁴⁵ Tamże, s. 72–73.

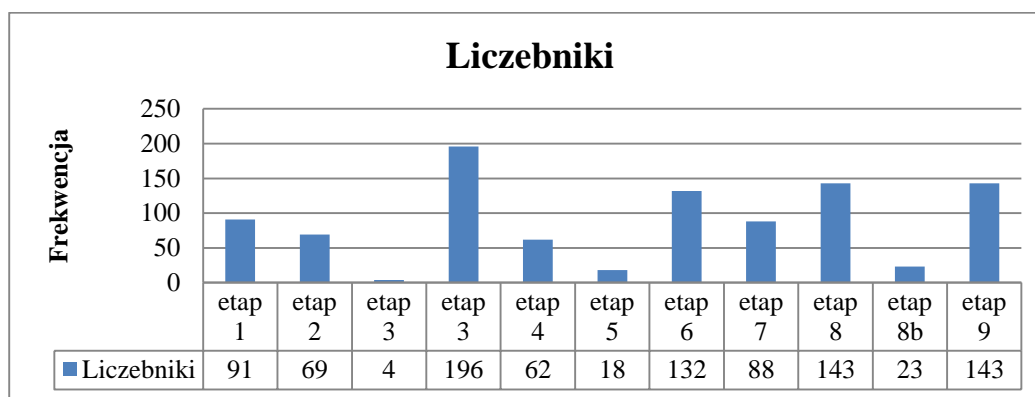
⁶⁴⁶ Tamże, s. 73.

⁶⁴⁷ W badanym korpusie liczebniki główne wydzielono jako fleksemy o liczbie mnogiej i odmieniających się przez przypadki i rodzaje. Tradycyjne rozumienie przymiotnika odmiennego przez liczbę zostały uznane za leksemy przymiotnikowe.

rodzaju męskiego rzeczowego o akomodacyjności rządzącej⁶⁴⁸. Ostatnie miejsca mają pojedyncze wystąpienia liczebnika głównego rodzaju żeńskiego w celowniku o akomodacyjności rządzącej (r – 197) oraz liczebnik zbiorowy w l. pojedynczej w bierniku rodzaju nijakiego także o akomodacyjności rządzącej (r – 197). W badanym zbiorze 969 razy występują liczebniki główne, jeden tylko jest zbiorowy. Wśród liczebników najwięcej wystąpień jest w rodzaju żeńskim, a najmniej w rodzaju męskim zwierzęcym. Znacząco przeważa akomodacyjność uzgadniająca nad rządzącą (23:9).

Porównanie wzrostu liczebników między pierwszym i ostatnim opowiadaniem uczniowskim na ten sam temat pokazuje, że nastąpił wyraźny wzrost frekwencji liczebników. Po pierwszym etapie frekwencja wynosiła 91, po ostatnim 143. Najwięcej liczebników uczniowie zastosowali w pracach kończących etap 3. (prace o awanturkach), najmniej po etapie 5. (prace o ludziach, którzy dziwnie wyglądają). Wykres rozkładu liczebników po każdym etapie badania przedstawia wykres nr 2.

Wykres 2 Frekwencja liczebników w badanym korpusie



12.3. Przymiotniki

W programie *Kontext* i *Lem* wyróżniono 4 klasy leksemów przymiotnikowych (*adj*, *adja*, *adjc*, *adjp*)⁶⁴⁹. Poza tym: „stopień przymiotników niestopniowalnych ustalano jako równy (*pos*). Przymiotniki przyprzymiotnikowe (*adja*) i przymiotniki predykatywne (*adjc*) to klasy leksemów nieodmiennych i niesamodzielnich, występujące wyłącznie w specyficznych konstrukcjach. Przymiotniki trzyprzymiotnikowe to leksemy zawierające formy takie jak polsko-niemiecki. Przymiotniki predykatywne do niewielka, zamknięta

⁶⁴⁸ Liczebności z przypisaną kategorią akomodacyjności określają związek między formą liczebnikową a formą rzeczownikową. Pierwsza forma akomodacyjności to formy łączące się z rzeczownikami o innej wartości przypadku (formy rządzące), druga forma określa związek liczebnikami z formami nominalnymi o tej samej wartości przypadku (forma uzgadniająca).

⁶⁴⁹ *Adj* – oznacza grupę przymiotników odmieniających się przez liczbę, przypadek, rodzaj i niekiedy stopień. *Pos* – oznacza grupę przymiotników niestopniowalnych. *Adja* – oznacza przymiotniki przyprzymiotnikowe niesamodzielnich i nieodmiennych. *Adjc* – oznacza przymiotniki predykatywne niesamodzielnich i nieodmiennych.

klasa leksemów typu zdrów, ciekaw czy godzien; ich cechą jest występowanie wyłącznie w konstrukcjach predykatywnych (np. jestem ciekaw, ale nie *ciekaw człowiek)⁶⁵⁰.

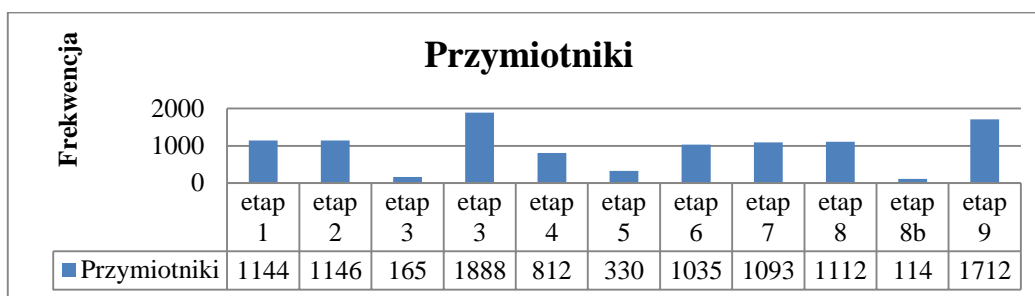
W badanym zbiorze prac uczniów klasa przymiotników jest bogata i stanowi 6,76 % całego zbioru, co łącznie daje 10630 leksemów (aneks – zestawienie nr 5, tab. nr 3).

Najczęściej używany przez uczniów był przymiotnik w mianowniku rodzaju żeńskiego w stopniu równym (f=1031, r – 29). Dominuje l. pojedyncza nad mnogą (74:52). Najczęściej pojawiające się w wypracowaniach przymiotniki mają rodzaj żeński. Zauważalna jest także przewaga wystąpień w rodzaju męskim osobowym i męskim rzeczowym nad męskim zwierzęcym (30:29:9). Ponadto najczęściej przymiotniki mają stopień równy i w podobnej częstotliwości stopień wyższy i najwyższy (kolejno 35 i 32).

Wysokie miejsce zajmuje także przymiotnik poprzyimkowy typu *polsku* (r – 145), bardzo mało w pracach uczniowskich pojawia się natomiast przymiotników przyprzymiotnikowych typu *polsko* (r – 451) i predykatywnych typu *wesół* (r – 419).

Porównując prace początkowe z końcowymi pisane przez uczniów klasy szóstej widać, że udział przymiotników wyraźnie wzrósł z 1144 do 1712. Najwięcej użyć notujemy na etapie 3., gdzie leksemy przymiotnikowe wykorzystano 1888 razy. Najniższa frekwencja jest po etapie 5. badania. Widać także, że uczniowie regularnie wykorzystywali przymiotniki w swoich wypowiedziach. Rozkład przymiotników w wypracowaniach kończących poszczególne etapy eksperymentu przedstawia wykres nr 3.

Wykres 3 Frekwencja przymiotników badanym korpusie



12.4. Przysłówki

W wykorzystanych narzędziach językoznawstwa korpusowego za przysłówki (*adv*) rozumie się klasę fleksemów odmiennych tylko przez stopień i/lub pochodzących od przymiotnika (stopniowanie właściwe i opisowe), przy czym „(...) *do klasy tej należą inne (niestopniowalne, nieodprzymiotnikowe) leksemy tradycyjnie uznawane za przysłówki, np. gdzie, gdzieś, wczoraj, tam, wraz itp. Takie przysłówki znakowano jako samo adv, bez podawania wartości stopnia*”⁶⁵¹. Przysłówki zajmują bardzo wysoką pozycję na liście rangowej utworzonej z wypracowań uczniów klasy szóstej (aneks – zestawienie nr 5, tab. nr 4). Najczęściej są to przysłówki typu *bardziej*, *kiedy* (r – 4), a zaraz za nimi przysłówki

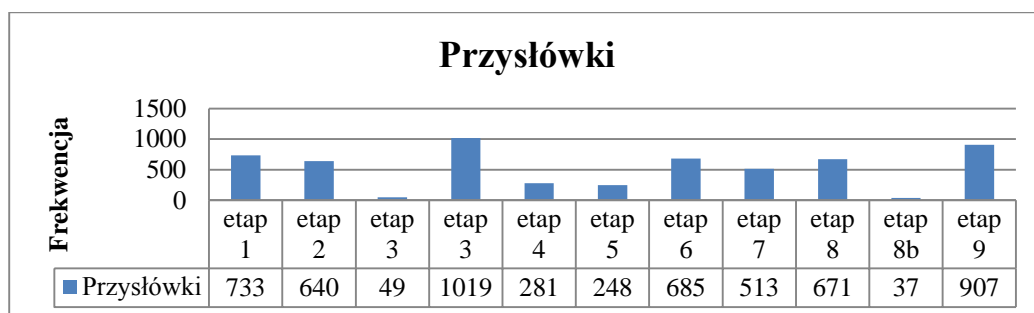
⁶⁵⁰ Tamże, s. 73.

⁶⁵¹ Tamże, s. 74.

w stopniu równym ($r = 5$). Więcej jest przysłówków w stopniu wyższym ($r = 60$), najmniej natomiast jest w stopniu najwyższym ($r = 124$).

Porównując udział przysłówków po pierwszym i ostatnim etapie eksperymentu, widać ich ilościowy wzrost o 174 leksemy. Najwyższy wynik jest po 3. etapie badania, najniższy zaś po etapie 5. Frekwencję przysłówków po każdym etapie eksperymentu obrazuje wykres nr 4.

Wykres 4 Frekwencja przysłówków w badanym korpusie



12.5. Czasowniki

W badanym korpusie prac uczniów klasy szóstej czasownik występuje łącznie 22624 razy. Najwyżej w liście rangowej jest pseudoimiesłów typu *jadał* ($r = 6$) oraz forma nieprzeszła czasownika typu *jadam* ($r = 9$), najniższe zajmują imiesłowy przysłówkowe uprzednie typu *zjadłszy* ($r = 196$) oraz przymiotnikowe czynne i bierne zanegowane typu *nieczytany* ($r = 197$) i *niejadający* ($r = 197$). Frekwencja leksemów czasownikowych z wyodrębnieniem fleksemów przedstawia tabela nr 5.

Tabela 5 Fleksemy czasownikowe w badanym korpusie

Fleksem czasownika	Frekwencja
pseudoimiesłów	10178
forma nieprzeszła	4533
aglutynant czasow. BYĆ	3303
bezokolicznik	2538
czasow. typu winien	1225
im. przymiot. bierny	650
predykatyw	578
odśłownik	344
im. przysłów. współcz.	338
rozkaźnik	303
im. przymiot. czynny	229
forma przyszła czasow. BYĆ	167
bezosobnik	39
im. przysłów. uprzedni	2

Dla jasności wywodu najpierw omówię poszczególne fleksy czasownikowe obecne w korpusie uczniów klasy szóstej, a w ostatniej części tego podrozdziału przedstawię ilościowe bogacenie czasowników z podziałem na poszczególne etapy eksperymentu.

12.5.1. Finitywne formy nieprzeszłe

Finitywne formy nieprzeszłe (*fin*) to klasa fleksów odmiennych przez liczbę i osobę, np. zjemy o znaczniku *zjeść*: *fin:pl:pri:perf*⁶⁵². Wysokie miejsca w liście rangowej omawianego słownictwa uczniów zajmuje forma nieprzeszła (najwcześniej *r – 9*) w 3. osobie l. pojedynczej o aspekcie niedokonanym (*f=1902*), najmniej w 2. osobie l. mnogiej o aspekcie dokonanym (*f=11*). Łącznie uczniowie zastosowali ją 4533 razy. Rangę, tagsety i frekwencję omawianej klasy przedstawia tabela nr 5 (aneks – zestawienie nr 5).

12.5.2. Forma przyszła czasownika *być*

Grupę leksemów czasownikowych zaliczanych do formy przyszłej czasownika *być* tworzą formy typu *będą* o znaczniku *być*: *będzie:pl:ter:imperf*⁶⁵³.

Niższe miejsce od finitywnych form nieprzeszłych na liście rangowej zajmuje forma przyszła czasownika *być*. Łącznie wystąpiła ona 167 razy. Najwyższe miejsca zajmują formy w 3. i 1. osobie (*r – 122*, *r – 156*), najniżej formy 2. osoby l. mnogiej (aneks – zestawienie nr 5, tab. nr 6.)⁶⁵⁴.

12.5.3. Pseudoimiesłów

Pseudoimiesłów (*prast*) to „(...) pisał, piła, wyróżnia się odmiennością przez liczbę i rodzaj, ale nie przez osobę. Niektóre formy niektórych pseudoimiesłówów mają także morfologiczną kategorię aglutynacyjności, np. *nieść*: *niosł- agl*, *niósł – nagl*. Kategorii aglutynacyjności nie mają natomiast formy niezróżnicowane ze względu na możliwość dołączenia aglutynantu, np. *niosła czy czytał*”⁶⁵⁵.

Najczęściej wśród czasowników wykorzystany został pseudoimiesłów (od *r – 6*). Dwa najwyższe miejsca rangowe wśród najczęściej wykorzystanej formy pseudoimiesłówów zajmują leksemy w l. pojedynczej w aspekcie dokonanym. Najniższe w tej grupie miejsca zajmują leksemy w rodzaju męskim zwierzęcym dokonanymi i niedokonanym (*r – 196*). Wśród omawianej grupy słownictwa najczęstszym rodzajem jest *r. żeński*. Wielkości aspektów są podobne: dokonany 12 użyć, niedokonany – 11. Kształt morfologiczny pseudoimiesłówów przedstawia tabela nr 7 (aneks – zestawienie nr 5).

⁶⁵² Tamże, s. 75.

⁶⁵³ Tamże.

⁶⁵⁴ Przy niektórych częściach mowy świadomie pomijam przedstawienie ich z podziałem na etapy. Wynika to głównie z przekonania, że wnioski płynące z ukazania tego przekroju nie wiążą się z przebiegiem eksperymentu.

⁶⁵⁵ Tamże, s. 76.

12.5.4. Rozkaźnik

Rozkaźnik (*impt*) należy do klasy fleksemów odmiennych przez liczbę i osobę i ma paradygmat ograniczony do form 2. osoby l. pojedynczej i 1. i 2. osoby l. mnogiej.

Rozkaźniki w pracach uczniowskich występuje łącznie 303 razy, co stanowi 0,19 % form czasownika. Dwa najwyższe miejsca w omawianej klasie czasownika zajmują leksemy w l. pojedynczej aspekcie niedokonanego ($r = 114$), a następnie dokonanego ($r = 188$). Najniższą pozycję zajmuje rozkaźnik w l. mnogiej 2. osoby aspekcie dokonanego. Formy w 1. osobie zastosowano 84 razy, w 2. osobie – 219. Rangę, tagsety i frekwencję rozkaźników w badanym korpusie przedstawia tabela nr 8 (aneks – zestawienie nr 5).

12.5.5. Bezosobnik

Kolejnym z fleksemów czasownika jest bezosobnik (*imps*), np. mówiono, bito. Jest on nieodmienny i przysługuje mu wyłącznie słownikowa kategoria aspektu.

W badanych pracach zajmuje on niskie miejsca rangowe względem innych części. W aspekcie dokonanym występuje 33 razy ($r = 163$), w niedokonanym – 6 ($r = 192$). Rangę, tagset i frekwencję bezosobników dokumentuje tabela nr 9 (aneks – zestawienie nr 5).

12.5.6. Bezokolicznik

Bezokolicznik (*inf*) to kolejny nieodmienny fleksem czasownika, któremu przysługuje wyłącznie słownikowa kategoria aspektu⁶⁵⁶.

Czasownik w formie bezokolicznika zajmuje wysokie miejsce wśród części mowy tworzących korpus wypracowań uczniów klasy szóstej ($r = 18$ i $r = 26$). Występuje w nich 2538 razy najczęściej w aspekcie dokonanym (aneks – zestawienie nr 5, tab. nr 10).

12.5.7. Odsłownik

Odsłownik (*ger*) to forma czasownika odmienna przez przypadek, ale nie przez liczbę. Przysługuje mu kategoria aspektu, a formą podstawową dla niego jest bezokolicznik⁶⁵⁷.

Kolejna grupa czasownika – odsłownik została użyta w tekście 344 razy przez badanych. Najczęściej w aspekcie niedokonanym w negacji niezanegowanej. Trzykrotnie uczniowie wykorzystali negację zanegowaną (aneks – zestawienie nr 5, tab. nr 11).

12.5.8. Imiesłowy

Imiesłowy w wykorzystanych programach zostały uznane za: „(...) formy czasownikowe, to przysługuje im kategoria aspektu, formą podstawową zaś jest dla nich bezokolicznik. Formy imiesłowów współczesnych i czynnych (*pcon* i *pact*) cechują się aspektem niedokonanym (np. pisząc, piszący), a imiesłowów uprzednich (*pant*) –

⁶⁵⁶ Tamże.

⁶⁵⁷ Tamże, s. 76.

aspektem dokonany (np. napisawszy). Imiesłowy biernie i odsłowniki mogą mieć dowolną wartość kategorii aspektu (pisany/napisany, pisanie/niepisanie)⁶⁵⁸.

Spośród pojawiających się imiesłowów w pisemnych wypowiedziach uczniów 338 razy użyto imiesłowu przysłówkowego współczesnego, a wyłącznie 2 razy – imiesłowu przysłówkowego przedniego (aneks – zestawienie nr 5, tab. nr 12).

Imiesłowy przymiotnikowe stanowią 0,57% całego słownictwa skupionego w korpusie o Innym i Obcym. Imiesłów przymiotnikowy czynny został użyty przez piszących 650 razy, bierny – 229 (aneks – zestawienie nr 5, tab. 13).

Wśród części mowy składających się na badane wypracowania uczniów klasy szóstej imiesłów przymiotnikowy bierny występuje rzadko. Zajmuje 174. miejsce rangowe i w różnych układach morfologicznych występuje aż do 197. miejsca rangowego. Najczęstsza forma przybiera postać l. pojedynczej mianownika rodzaju żeńskiego aspektu dokonanego i postaci niezanegowanej (102 użycia), najrzadziej natomiast występuje w l. pojedynczej w mianowniku, natomiast ostatnie miejsce rangowe w całości części mowy zajmuje jedno wystąpienie w bierniku rodzaju męskiego rzeczowego w aspekcie niedokonanym w negacji zanegowanej.

12.5.9. Czasownik typu winien

Zaliczenie czasowników typu winien (*winien*) do osobnej klasy wynika ze specyficznej odmiany (spełniają funkcję form czasu teraźniejszego, ale budowa i cechy są podobne do imiesłowów)⁶⁵⁹.

Czasownik typu winien (w formie teraźniejszej) występuje w badanych pracach 40 razy. Zajmuje niskie miejsca rangowe (pierwsze pojawienie się r – 180). Najczęstsza forma to l. mnoga rodzaju męskiego osobowego (18 zastosowań), najrzadsza – l. pojedyncza rodzaju nijakiego (5 zastosowań). Ten typ czasowników przedstawia tabela nr 14 (aneks – zestawienie nr 5).

12.5.10. Predykatywy

Predykatywy (*pred*) to klasa, która składa się m.in. z fleksemów *trzeba*, *warto*, *brak* itp⁶⁶⁰. Wysokie miejsca rangowe w zgromadzonym korpusie prac uczniów klasy szóstej zajmują predykatywny (r – 41) o łącznej frekwencji 578 (aneks – zestawienie nr 5, tab. nr 15).

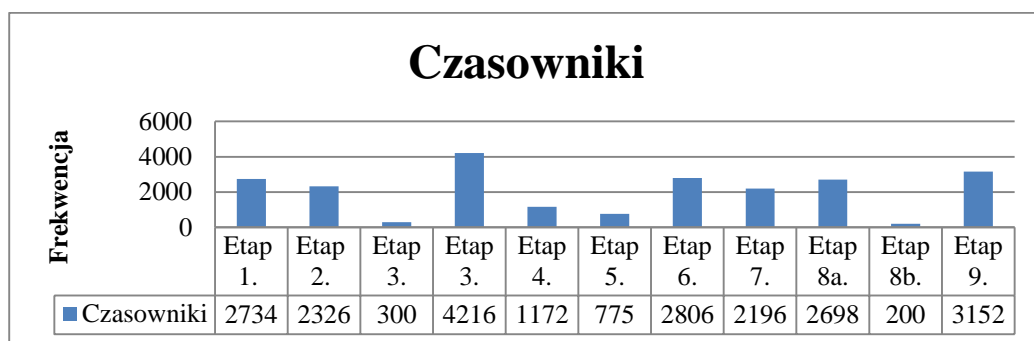
Podsumowując, porównanie pierwszych prac z ostatnimi pisanymi na ten sam temat pokazuje, że leksemy czasownikowe wzrosły o 428 zastosowań. Spośród wszystkich etapów najwięcej czasowników pojawiło się po etapie 9. (f=3168), najmniej po etapie 5. Frekwencje czasowników w pracach kończących poszczególne etapy eksperymentu przedstawia wykres nr 5.

⁶⁵⁸ Tamże.

⁶⁵⁹ Tamże.

⁶⁶⁰ Tamże.

Wykres 5 Frekwencja czasowników w badanym korpusie



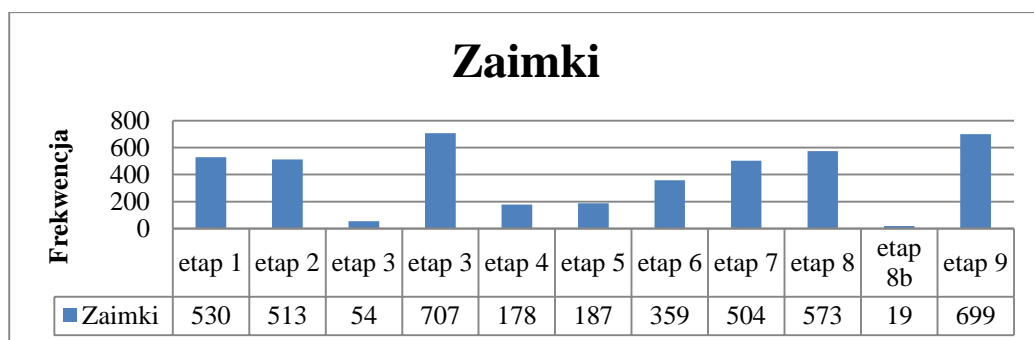
12.6. Zaimki

Do klasy zaimków należą zaimki nietrzeciosobowe (*ppron12*), do których zaliczono cztery leksemy: *ja*, *my*, *ty*, *wy*. Poza ustaloną dla każdego elementu liczbą i osobą, uwzględniony też jest przypadek i rodzaj oraz akcentowość. Osobną klasą zaimków są także zaimki trzeciosobowe (*ppron3*) uznawane za jednoelementową klasę fleksyjną o formie podstawowej – *on*. Poza ustaloną dla niego osobą (*ter*) jest odmienny przez przypadek, rodzaj i liczbę oraz akcentowość i poprzyimkowość. Trzecią klasą zaimków w badanym korpusie stanowią zaimki *siebie* i odmienia się wyłącznie przez przypadek⁶⁶¹.

Zaimki zazwyczaj przyjmują l. pojedynczą (69 razy), rzadziej l. mnogą (47 razy).

Najwyższe miejsce rangowe wśród zaimków przyjmują leksemy zaimkowe nietrzeciosobowe w l. pojedynczej w celowniku rodzaju męskiego osobowego w osobie pierwszej nieakcentowanej (r – 64). Najniższe miejsce rangowe (r -160) zajmuje klasa zaimków *siebie* występująca w bierniku. Najliczniejszą grupę w badanych wypracowaniach stanowią zaimki trzeciosobowe (2216), następnie są zaimki nietrzeciosobowe (1769) najmniej liczebną zaimki *siebie* (339).

Wykres 6 Frekwencja zaimków w badanym korpusie



Zaimki stanowią część mowy, która również znacząco wzrasta w toku lekcji o Innych i Obcych. Porównując wypracowanie pierwsze z ostatnim widać wzrost użyć badanych leksemów z 530 (etap 1.) do 699 (etap 9.). Najmniej zaimków w dłuższych

⁶⁶¹ Tamże, s. 74.

formach wypowiedzi odnotowujemy po etapie 4. i 5., najwięcej zaś po etapie 3. Frekwencję zaimków po każdym etapie badania przedstawia wykres nr 6.

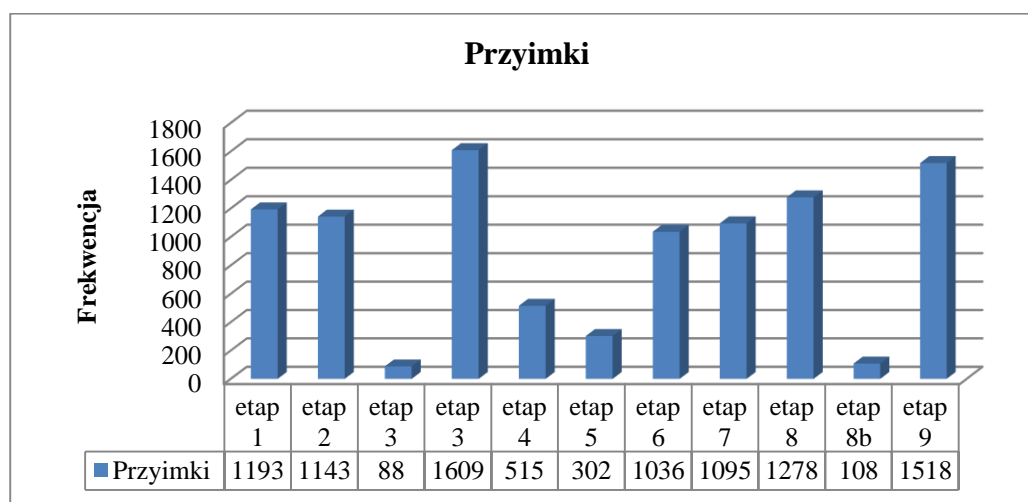
12.7. Przyimki

W wykorzystanych narzędzi do badania dystrybucji części mowy za przyimki uznano: „leksemy nieodmienne mające funkcję łączącą oraz wymaganie określonego przypadku(...) Podstawowym testem na przyimkowość fleksemów nieodmiennych jest łączliwość z formami poprzymkowymi (praep) zaimków: jeżeli formy danego fleksemu łączą się z poprzymkowymi formami zaimków, to jest to fleksem przyimkowy, np.: naprzeciwko nich, a nie *naprzeciwko ich”⁶⁶².

Wśród badanych prac wysokie miejsca zajmują przyimki, szczególnie przyimek wiążący się z dopełniaczem (r – 11), przy liczbie wystąpień 1747, najrzadziej natomiast występuje przyimek wiążący się z celownikiem (r – 139), o wyłącznie 11 wystąpieniach. Dwa ostatnie miejsca rangowe wśród przyimków zajmują formy łączące się z miejscownikiem i biernikiem o wartości wokalicznej. Kształt morfologiczny wraz z rangą i frekwencją przedstawia tabela nr 16 (aneks – zestawienie nr 5).

Przyglądając się rozkładowi przyimków na poszczególne prace kończące lekcje o Innych i Obcych, można zauważyć, że pomiędzy pierwszym i ostatnim wypracowaniem nastąpił wzrost liczby przyimków: z 1193 (etap 1.) do 1518 (etap 9.). Frekwencja przyimków w pracach po danym etapie eksperymentu przedstawia wykres nr 7.

Wykres 7 Frekwencja przyimków w badanym korpusie



12.8. Spójniki

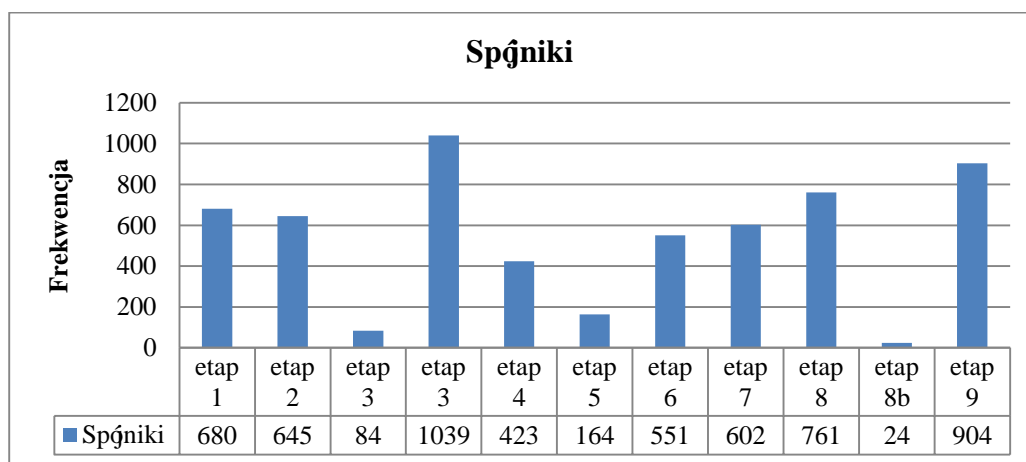
Wśród spójników wyróżniono spójniki współrzędne (*conj*) i podrzędne (*comp*). Za pierwsze uznano leksemy nieodmienne, mające funkcję łączącą, niewymagające określonego przypadku i łączące elementy o równorzędnych funkcjach. Za drugie uznano spójniki nieodmienne, mające funkcję łączącą, niewymagające określonego przypadku i

⁶⁶² Tamże, s. 77.

wprowadzające zdanie podrzędne⁶⁶³. Łącznie najwyższe miejsce na liście rangowej zajmują spójniki współrzędne (r – 3). Ich frekwencja w wypracowaniach o Innych i Obcych w badanej grupie wynosi 3904, natomiast spójniki podrzędne (r – 7) zostały użyte przez piszących 1973 razy.

Zauważalny jest również ilościowy przyrost spójników pomiędzy pierwszym a ostatnim etapem (wzrost z 680 do 904). Rozłożenie spójników po każdym etapie badania przedstawia wykres nr 8.

Wykres 8 Frekwencja spójników w badanym korpusie



12.9. Wykrzykniki

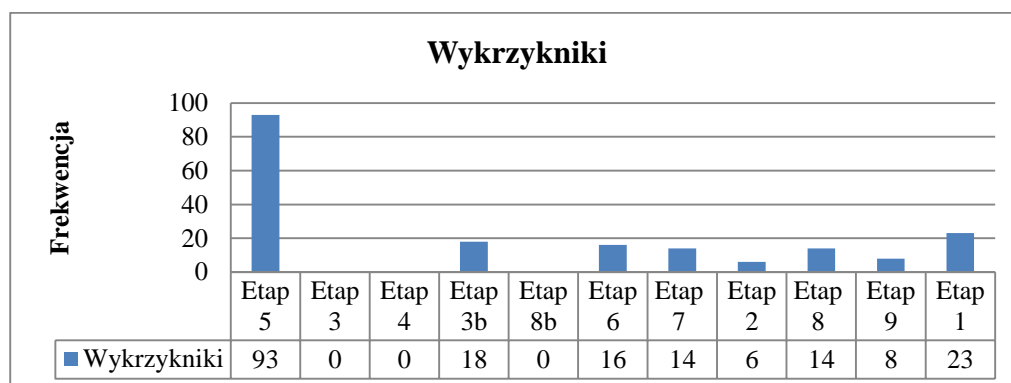
Kolejnymi leksemami poddanymi badaniu ilościowemu są wykrzykniki (*interj*). W narzędziach, z których korzystałem w trakcie badania, wykrzykniki w korpusie traktowane są bardzo wąsko, z racji tego, że praktycznie każde słowo może zostać zastosowane jako pragmatyczny wykrzyknik. Uznanie leksemu za wykrzyknik nastąpiło wówczas, gdy takie segmenty używane są wyłącznie w takiej funkcji, np. *och*, *psiakrew* czy segmenty onomatopieczne typu *muuu*⁶⁶⁴. Najwięcej wykrzykników zawierają prace kończące etap 5., co uzasadnia wykorzystana wtedy forma wypowiedzi, jaką był komiks. Nie odnotowujemy ich po etapie 4., natomiast ostatnie wypracowanie zawiera 8 takich leksemów. Dane te ukazane są na wykresie nr 9.

W wypracowaniach występują one 192 razy, zajmując wysokie miejsce rangowe (r – 81).

⁶⁶³ Tamże, s. 77.

⁶⁶⁴ Tamże, s. 78.

Wykres 2 Frekwencja wykrzykników w badanym korpusie



12.10. Podsumowanie

W przedstawionej części zbadano 19974 leksemów (bez znaków interpunkcyjnych) za pomocą programu *Lem* i *Kontext*. Analiza ilościowa słownictwa pozwoliła określić styl prac uczniów klasy szóstej, a także scharakteryzować słownictwo wykorzystane przez uczniów do opisu Innego i Obcego i ustalić różnice ilościowe pomiędzy poszczególnymi etapami eksperymentu naturalnego dydaktycznego oraz pomiędzy pracami poszczególnych uczniów.

Ustalenia badawcze z przeprowadzonych analiz ilościowych słownictwa można zamknąć w następujących punktach:

1. Przy porównaniu rangowym części mowy nazywających (tj. rzeczowników, przymiotników, czasowników, przysłówków) można stwierdzić, że prace pisemne uczniów mają charakter bardziej werbalny. O werbalności stylu w opozycji do nominalności decyduje udział czasowników i przysłówków w pierwszym z nich, a rzeczowników i przymiotników w drugim⁶⁶⁵. W badanym korpusie najwięcej jest przysłówków i czasowników, następnie są rzeczowniki i przymiotniki (tabela nr 36).
2. Zestawienie udziału części mowy z badanych prac ze zbadaną frekwencją części mowy w pięciu stylach pisanych języka polskiego, pozwala stwierdzić, że dystrybucja części mowy słownika wypracowań badanej klasy szóstej zbliżona jest do udziału części mowy w słowniku dramatu⁶⁶⁶. Przy czym nieznacznie większy jest udział czasowników nad rzeczownikami⁶⁶⁷.
3. Uczniowie w swoich pracach stosowali różnorodne słownictwo, dzięki czemu zróżnicowany jest udział części mowy w całym korpusie. Udział ten tożsamy jest z istniejącymi w statystyce językoznawczej wnioskami: najwięcej jest spójników, przysłówków i przyimków. Dodatkowo większy udział spójników nad przyimkami świadczy o zbliżeniu się języka z wypracowań do tekstu mówionego. Rzeczowniki stanowią 15,09% korpusu, czasowniki – 15,64%,

⁶⁶⁵ Sambor J., *Język polski w świetle statystyki*, w: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 2005, s. 510.

⁶⁶⁶ Tamże, s. 143.

⁶⁶⁷ Kamińska-Szmaj I., *Różnice leksykalne między stylami ...*, dz. cyt., s. 111.

przymiotniki – 6,76%, Najmniej jest liczebników (0,62%). Znikomą część badanego korpusu stanowią wykrzykniki (0,12%) i skróty (0,09%). Udział poszczególnych części mowy w badanym korpusie przedstawia tabela nr 17.

Tabela 17 Udział części mowy w badanym korpusie

Część mowy	Frekwencja	Frekwencja (%)
przysłówek	35091	22,47
spójnik	25005	16,01
przyimek	24427	15,64
czasownik	24427	15,64
rzeczownik	23570	15,09
przymiotnik	10551	6,76
kublik	7451	4,77
suma	41572	26,62
zaimek	4324	2,77
liczebnik	970	0,62
wykrzyknik	192	0,12
skrót	144	0,09
ciało obce	12	0,01

4. Wyrazy autosemantyczne są językowym odzwierciedleniem widzianej przez szóstoklasistów rzeczywistości, ich sposobu myślenia, określania i wartościowania.
5. Część pracy dotycząca analizy morfoskładniowej stanowi uzupełnienie do opisu słownictwa podzielonego na klasy częstości. W przyjętym aparacie pojęciowym do opisu morfoskładniowego słownictwa zgromadzonego korpusu najwięcej jest przysłówków (22,47%), spójników (16,01%) i przyimków (15,64%), co po raz kolejny potwierdza zbliżenie się języka uczniowskich wypracowań do tekstów mówionych. Wysoką grupę części mowy stanowią również czasowniki (15,64%), rzeczowniki (15,09%), przymiotniki (6,76%). Niewielki jest również udział zaimków (2,77%) i liczebników (0,62%).
6. Warto przede wszystkim podkreślić, że bogacenie słownictwa uczniów w czasie lekcji poświęconych Innym i Obcym widać we wzroście ilościowym, jak i jakościowym słownictwa. Porównanie pierwszego wypracowania z ostatnim wskazuje wyraźny wzrost frekwencji przede wszystkim wyrazów autosemantycznych: rzeczowników, liczebników, przymiotników, przysłówków, czasowników i zaimków. Program lekcji poświęconych zagadnieniu nie-Swoich wpłynął nie tylko na ten ilościowy przyrost słownictwa, ale także przyczynił się do zmian, jakie zachodzą w świecie wypracowań uczniowskich. Staje się on bardziej konkretny, współtworzą go postaci różnicowanie charakterologicznie, a inność i obcość jest nie tylko

dostrzegana w drugim człowieku, ale także w samym bohaterze (lub w świadomości piszącego). Analiza części mowy w badanym korpusie pokazuje także, że uczniowie stosowali zróżnicowane morfologicznie słownictwo.

Rozdział 13. Inność i obcość a najczęstsze leksemy w badanych wypracowaniach

W niniejszej części dysertacji za główny cel stawiam sobie odpowiedź na pytanie badawcze, co najczęstsze leksemy w badanym korpusie mówią o Innym i Obcym.

Proces badawczy zaprojektowany został w taki sposób, by uwzględniał analizy ilościowe i jakościowe. Wykorzystując metody i techniki charakterystyczne dla lingwistyki korpusowej, wyodrębniam najczęstsze słownictwo i interpretuję je w odniesieniu do inności i obcości. Ze względu na ograniczenia formalne niniejszej pracy, zawężam uwagę do 80 leksemów. Do grupy tej włączam wyrazy tworzące 50 najwyższych miejsc rangowych badanego korpusu (zestawienie nr 6 – tab. nr 1) oraz tam, gdzie to konieczne dla jaśniejszego zobrazowania zagadnienia, rozszerzam analizę niektórych leksemów o antonimy (z niższymi miejscami rangowymi), co daje ostatecznie 66 leksemów poddanych badaniu⁶⁶⁸. Z analizy wyłączam wyrazy gramatyczne i biorę pod uwagę przede wszystkim rzeczowniki, czasowniki i przymiotniki⁶⁶⁹. Kolejny etap badania obejmuje analizę konkordancji leksemów o najwyższej frekwencji⁶⁷⁰. Z powodu bogatego materiału językowego poddanego analizie jakościowej ograniczam się jedynie do wniosków wynikających z jego lektury. Ilustruję je umieszczonymi w przypisach lub obok cytatu z wypracowania odniesieniami do prac uczniów (przykładowy zapis: *doc#165,u28,e6,dialog* oznacza kolejno: numer dokumentu, nr ucznia, nr etapu).

Badając słownictwo, korzystam z relacyjnego słownika semantycznego *Słowosieć*⁶⁷¹.

13.1. Dychotomiczny podział świata w wypracowaniach o Innym i Obcych

Różnice stanowią fundament budowania własnego świata i wyobrażeń o świecie Innym i Obcym. Pozwalają dokonywać podstawowych rozróżnień, za pomocą których człowiek może poznać siebie i otaczającą go rzeczywistość. Dychotomiczna kategoryzacja świata jest naturalna oraz funkcjonuje w języku⁶⁷².

⁶⁶⁸ Adam Pawłowski proponuje, by analizując leksykę danego korpusu, uwzględniać antonimy, które pozwolą stworzyć pełny obraz badanego pojęcia (Zob. Pawłowski A., *Metodologiczne podstawy wykorzystania słowników frekwencyjnych w badaniu językowego obrazu świata*, w: *Przeszłość w obrazie świata*, red. A. Pajdzińska, P. Krzyżanowski, Lublin 1999, s. 81-99).

⁶⁶⁹ Rozszerzam listę leksemów o zaimki dzierżawcze, które odgrywają istotną rolę w konstruowaniu przez uczniów figur Innego i Obcego. Wykluczam z analizy w tej części pracy leksemy: *inny* i *obcy*. Z racji ich kluczowej roli w przeprowadzonym eksperymencie poświęcam im rozdział 6.

⁶⁷⁰ O konkordancji mowa w rozdziale 3., a także w: Waliński J., *Typologia korpusów oraz warsztat informatyczny lingwistyki korpusowej*, w: *Podstawy językoznawstwa korpusowego*, red. B. Lewandowska – Tomaszczyk, Łódź 2005, s. 36-38; Kennedy G., *An Introduction to Corpus Linguistic*, Londyn – Nowy Jork 1998.

⁶⁷¹ Więcej o słowniku: <http://plwordnet.pwr.wroc.pl/wordnet/about>, dostępne dnia 8.09.2019.

⁶⁷² Nowicka E., *Swoi i obcy*, w: *Obcy w labiryncie kultur*, red. T. Korczyński, A. Orla- Bukowska, Warszawa 2016, s. 26; Bartmiński J., *Opozycja swój/obcy a problem językowego obrazu świata*,

Analizowane w tej części pracy konkordancje najczęstszych leksemów umożliwiają wyodrębnienie 6 kategorii poznawczych, stanowiących instrumenty do opisu nie-Swoich z wypracowań uczniów klasy szóstej.

13.1.1. Świat *swój* a świat *obcy*

Szczególnie ważne opozycje leksemów *mój* (f = 567) – *twój*, *nasz* – *wasz* (w najprostszej formie *swój* – *obcy*) stanowi podstawową kategorię umożliwiającą uczniom kreowanie inności i obcości w swoich wypracowaniach.

W badanych wypracowaniach leksemy *mój*, *swój*, *nasz* służą podkreśleniu własności bohaterów: *moje paczki*⁶⁷³, *mój ubiór*⁶⁷⁴, *moja kawalerka*⁶⁷⁵. Określają elementy rzeczywistości, które są najbliższe mówiącym. Należą do nich między innymi członkowie rodziny: *moich rodziców*⁶⁷⁶, *swojego brata*⁶⁷⁷, *moją żonę i dzieckiem*⁶⁷⁸, przyjaciele i koleżeństwo: *mojej koleżance*⁶⁷⁹, *swoje koleżanki*⁶⁸⁰, *mój przyjacielu*⁶⁸¹, *naszego ciemnoskórego kolegę*⁶⁸², miejsca: *moim kraju*⁶⁸³, *swojej klasy*⁶⁸⁴, *mojej szkole*⁶⁸⁵, *moim osiedlu*⁶⁸⁶, grupy: *moja drużyna*⁶⁸⁷, *naszej paczce*⁶⁸⁸, uczucia: *mój lęk*⁶⁸⁹, *moje obawy*⁶⁹⁰. Zaimki te również odnoszą się do szczególnie lubianych elementów otoczenia: *mój wielki aparat*⁶⁹¹, *mojego życia*⁶⁹².

Natomiast leksemy typu *twój*, *wasz* oznaczają te elementy świata, które przynależą do kogoś innego. Mogą być nimi osoby, kraje, uczucia czy decyzje. Okazują się one dla Swoich: ciekawe i intrygujące: *Ja bardzo chciałabym pojechać do twojego kraju. Mogłabym na własne oczy zobaczyć kwitnące kwiaty wiśni*⁶⁹³ wywołujące zdziwienie: *Ej, ty! Skąd jesteś? - Z Polski, tak jak wy – skłamała Asia - Taa... A czemu twoi rodzice są tacy dziwni?*

„Etnolingwistyka” 2007, t. 19, s. 35-59; Chlebda W., *Kiedy swój staje się obcym*, „Etnolingwistyka” 2007, t. 19, s. 89-98.

⁶⁷³ doc#34,u19,e2,opowzdialog

⁶⁷⁴ doc#127,u13,e5,komiks

⁶⁷⁵ doc#153,u12,e6,dialog

⁶⁷⁶ doc#8,u19,e1,opowzdialog

⁶⁷⁷ doc#93,u6,e3,kzdzienika

⁶⁷⁸ doc#169,u8,e6,dialog

⁶⁷⁹ doc#177,u18,e7,list

⁶⁸⁰ doc#253,u15,e9,opowzdialog

⁶⁸¹ doc#165,u28,e6,dialog

⁶⁸² doc#42,u26,e2,opowzdialog

⁶⁸³ doc#155,u15,e6,dialog

⁶⁸⁴ doc#45,u4,e2,opowzdialog

⁶⁸⁵ doc#180,u20,e7,list

⁶⁸⁶ doc#21,u5,e1,opowzdialog

⁶⁸⁷ doc#15,u25,e1,opowzdialog

⁶⁸⁸ doc#132,u19,e5,komiks

⁶⁸⁹ doc#9,u1,e1,opowzdialog

⁶⁹⁰ doc#153,u12,e6,dialog

⁶⁹¹ doc#153,u12,e6,dialog

⁶⁹² doc#76,u23,e3,kzdzienika

⁶⁹³ doc#19,u3,e1,opowzdialog

*Ten tata to ciągle się trzęsie*⁶⁹⁴ czy rodzące zachwyty: *Żeby tego się dowiedzieć należy ich lepiej poznać. Ty to właśnie zrobiłaś i teraz jestem dumny z twojej postawy - powiedział z uśmiechem patrząc na Maję*⁶⁹⁵.

W badanych tekstach wyraźny podział świata na *swój* – *obcy* odzwierciedla pojawiające się w nim sprzeczności. Bohaterowie definiują zagrożenia i nazywają konflikty dziejące się w domach, szkole czy na podwórku. Szczególnie widoczne jest rozłączanie świata na *swój* i *obcy* w momencie, gdy dochodzi do konfrontacji poglądów, styku odmiennych kultur, wymogu poznawania nowych rzeczy, zjawisk czy środowisk. Konkordancje badanych leksemów pozwalają określić tożsamość jednostkową (np. ucznia) i zbiorową (np. szkoły). Styk z inną tożsamością jest źródłem wielu lęków i obaw, ale dostrzegana jest także umiejętność wyjścia niektórych bohaterów poza głęboko zakotwiczone w ich mentalności i przekonaniach świat. Dzięki czemu postaci te nabierają odwagi i poznają Innych i Obcych. Próbując zrozumieć ich motywy postępowania, wykazując się przy tym często myśleniem i działaniem niewykluczającym, pozbawionym bezwyjątkowości, a spolaryzowaną rzeczywistość próbują ostatecznie poznać i oswoić⁶⁹⁶.

Analiza badanych konkordancji pozwala także wykazać, że projektowana dychotomia pozwala podzielić świat na wartości: *swój* – dobry, *inny/obcy* – zły, *swój* – zrozumiały, *inny/obcy* – niezrozumiały⁶⁹⁷. Częściej więc widoczna jest aprobata dla swojego świata oraz sprzeciw wobec jego elementów, które mogą postaciom zagrażać, szkodzić lub destabilizować ich życie.

13.1.2. Świat *dobry* a świat *zły*

Kolejna obecna w pracach uczniów klasy szóstej dychotomia dzieli świat na *dobry* (f = 219) i *zły* (f = 108). Tak określona kategoria poznawcza umożliwia wskazanie preferowanych przez bohaterów aksjologii.

*Dobre*⁶⁹⁸ mogą być między innymi miejsca: *lepsze miasto*⁶⁹⁹, *dobry dom*⁷⁰⁰, zajęcia: *lepsza praca*⁷⁰¹, zdolności: *dobry humor*⁷⁰², wytwory: *oceny*⁷⁰³, *najlepsze plakaty*⁷⁰⁴. W analizowanych konkordancjach przymiotnik ten odnosi się do ludzi⁷⁰⁵. Leksem ten

⁶⁹⁴ doc#256,u18,e9,opowiadzdialog

⁶⁹⁵ doc#6,u17,e1,opowzdialog

⁶⁹⁶ B. Krauz-Mozer, *Tożsamość – czy to tylko suma spotkań i opowieści?*, „Studia Środkowoeuropejskie i Bałkanistyczne” 2017, nr 26, s. 11-21.

⁶⁹⁷ Więcej o postrzeganiu świata w kategoriach dobra i zła w podpunkcie 8.2.2.

⁶⁹⁸ O leksemach *dobry* i *zły* m.in. w: Wierzbicka A., *Polskie słowa – wartościowanie w perspektywie porównawczej. Część I. Dobroć*, „Etnolingwistyka” 2011, s. 45 – 66; Buława M., *Przymiotnik dobry z perspektywy semantyki i leksykografii*, „Prace Filologiczne” LVIII, 2010, s. 24–38; *Komparatywy „gorszy” oraz „gorzej” jako wykładniki intensyfikacji (w języku ogólnopolskim i gwarach)*, „Język Polski” 2014, nr 94 (4), s. 289-302.

⁶⁹⁹ doc#76,u23,e3,kzdzienika

⁷⁰⁰ doc#76,u23,e3,kzdzienika

⁷⁰¹ doc#61,u16,e3,kzdzienika

⁷⁰² doc#172,u13,e7,list

⁷⁰³ doc#222,u12,e8,pamietnik

⁷⁰⁴ doc#46,u5,e2,opowzdialog

⁷⁰⁵ doc#257,u19,e9,opowiadzdialog

określa ludzi, którzy odpowiednio wykonują swoje zajęcia lub świetnie radzą sobie w jakiejś dziedzinie: *potrafi mówić po polsku, ale nie aż tak dobrze by mógł swobodnie prowadzić zajęcia w tym języku*(. Przymiotnik ten nazywa osoby, które są życzliwe i miłe dla innych: *Bo w życiu nie chodzi o to, żeby upadać do czyjś niskiego poziomu, lecz by być dobrym dla wszystkich, nawet dla tych niemiłych*⁷⁰⁶, *Mój mąż miał pieniądze, za które kupowałam sobie przepiękne ubrania od najlepszych projektantów*⁷⁰⁷. To także tacy, których dobroć jest przejawem dobrego postępowania: *Byli to dobrzy ludzie i chcieli ratować cywilów i tak zrobili*⁷⁰⁸. Zwykle także określa się tak grzeczne, miłe i posłuszne dziecko: *Jest dobrym chłopcem i nie zrobiłby tego*⁷⁰⁹. Przedstawia również szacunekowy czas wykonywania czynności: *Siedziałem dobre kilka godzin czekając na samolot*⁷¹⁰. Za pomocą tego leksemu określa się także pozytywnie oceniane przez bohaterów działania społeczne: *Okazało się, że u niej w kraju nie było zapewnionej dobrej edukacji. Usiadła dwie ławki za mną*⁷¹¹.

Natomiast w badanych pracach leksem *zły* został użyty przez uczniów 108 razy. Najczęściej przymiotnik ten odnosi się do ludzi, którzy są złośliwi, nieżyczliwi, niemili, a i ich zachowanie oceniane jest przez otoczenie negatywnie⁷¹². To ludzie, którzy odczuwają złość i gniew⁷¹³, wyrażają negatywne oceny o innych⁷¹⁴. Za pomocą tego leksemu oceniane są te elementy rzeczywistości, które są pod względem jakości słabe i nieudane⁷¹⁵.

Liczne konteksty słów *dobry* i *zły* w wypracowaniach o Innych i Obcych pozwalają dostrzec u wielu bohaterów potrzebę budowania lepszego świata. Postaci te marzą o lepszej pracy, ciekawszych lekcjach, chcą mieszkać w przyjaznych miastach, wierzą w lepszą przyszłość, dbają o dobre oceny, dążą do udzielania właściwych rad, proszą o właściwych sobie przyjaciół i znajomych. Nie chcą pozorów dobroci, lecz szczerych i wiarygodnych działań. Wiedzą, co jest przeciwieństwem ich pragnień i dążeń. W opisanym przez uczniów *złym* świecie ludzie wypowiadają raniące słowa, są źródłem negatywnych emocji i doznań, krzywdzą słabszych, niesprawiedliwie oceniają, potrafią być bezduszni, kpiący i bezlitośni.

Świat w badanych wypracowaniach uczniów klasy szóstej poddawany jest ciągłym ocenom przez bohaterów. Wiele elementów rzeczywistości jest jednoznacznie złych (zabijanie, wyśmiewanie, kopanie, przekleństwa) lub dobrych (pomoc, życzliwość, udzielanie rad, bronienie wykluczonych). Jednak dostrzec można także takie sytuacje, w których dopiero w wyniku poznania i oswojenia z pozoru złej sytuacji (a do nich często należy pojawienie się Innych i Obcych) powoduje, że bohaterowie zmieniają o niej swoje

⁷⁰⁶ doc#108,u19,e4,przemów

⁷⁰⁷ doc#158,u18,e6,dialog

⁷⁰⁸ doc#254,u16,e9,opowiadzdialog

⁷⁰⁹ doc#227,u17,e8,pamietnik

⁷¹⁰ doc#153,u12,e6,dialog

⁷¹¹ doc#174,u15,e7,list

⁷¹² doc#151,u10,e6,dialog

⁷¹³ doc#112,u23,e4,przemów

⁷¹⁴ doc#237,u26,e8,pamietnik

⁷¹⁵ doc#245,u7,e8,pamietnik

zdanie i dopiero wówczas oceniają je już jako pozytywne⁷¹⁶. Psychologia ewolucyjna tłumaczy takie procesy obecne u człowieka (grupy) potrzebą kontroli społecznej, której celem jest zmiana osób będących nosicielami negatywnie postrzeganych atrybutów lub też redukcję przyczyn inności i obcości. Kontrola ta może mieć trzy rodzaje: tolerancję, stygmatyzację i naprawę, będącymi ewolucyjnie wykształconymi formami reagowania na odmienność⁷¹⁷.

Zestawienie ze sobą konkordancji leksemów *dobry* i *zły* pokazuje jednocześnie, że bohaterowie po prostu i z uproszczeniem formułują swoje sądy o świecie. Poddają etycznej ocenie siebie i swoje otoczenie. Niewielu dostrzega niejednoznaczność decyzji swoich rozmówców. W analizowanym materiale językowym dostrzec można także, że określenie czegoś jako złe lub dobre stanowi aksjologiczną deklarację przynależności do preferowanego świata wartości.

13.1.3. Świat *nowy* a świat *stary*

Kolejną kategorią poznawczą Innego i Obcego jest para leksemów *nowy* (f=240) i *stary* (f = 70)⁷¹⁸. W badanych pracach najczęściej za *nowego* określa się kogoś, kto dopiero pojawił się w jakiejś grupie (nowy kolega w klasie⁷¹⁹, nowa koleżanka w szkole⁷²⁰). Leksem ten służy także wyrażeniu elementów z otoczenia, które dopiero co zostały nabyte: nowy komputer⁷²¹, nowa broń⁷²², nowy telefon⁷²³.

Leksem *stary*⁷²⁴ (f = 70) występuje w badanych tekstach trzykrotnie mniej niż *nowy*. Nazywa uczniów ze starszych klas: *Nie gadała z nikim i nie odzywała się na zajęciach bo onieśmiała ją trochę starsi uczniowie, często zauważyła wielkie różnice w zachowaniu fotografa, a osób ją otaczających na co dzień*⁷²⁵, ludzi dojrzałych: *Gdy miałam czternaście lat. Poślubiłam mężczyznę starszego ode mnie o czterdzieści lat*⁷²⁶. Oznacza dawne miejsca: *Przeprowadził się na to osiedle, ponieważ ciężko było mu wjeżdżać na drugie piętro w swoim starym domu*⁷²⁷, *Głosy dochodziły zza murów, gdzie*

⁷¹⁶ Zob. Czykwin E., *Dlaczego ludzie nie lubią „obcych” i „innych”*, w: *Warto zapytać o kulturę. 3, Obcy, inny, swój*, red. K. Czyżewski, s. 65-69.

⁷¹⁷ Tamże.

⁷¹⁸ W językoznawstwie leksemy te były przedmiotem zainteresowań: Jelonek T., *Stare i nowe w mikrotoponimii*, „Studia językoznawcze” 2018, nr 9, s. 49-57.

⁷¹⁹ doc#46,u5,e2,opowzdialog

⁷²⁰ doc#34,u19,e2,opowzdialog

⁷²¹ doc#31,u16,e2,opowzdialog

⁷²² doc#76,u23,e3,kzdzienika

⁷²³ doc#231,u20,e8,pamietnik

⁷²⁴ O szerokim zastosowaniu leksemu *starość* i pokrewnych wyrazów w języku polskim pisali m.in. Bortliczek M., *Leksem starość i leksem pokrewne oraz ich synonimy w polszczyźnie*, w: *Starzenie się i starość w dynamicznie zmieniającym się świecie*, red. K. Walotek-Ściańska, M. Śerák, M. Szyszka, Ł. Tomczyk, Sosnowiec – Praga 2013. Warto odnotować, że w badanym korpusie leksem *stary* nie został użyty w znaczeniu rzeczownikowym.

⁷²⁵ doc#0,u10,e1,opowzdialog

⁷²⁶ doc#158,u18,e6,dialog

⁷²⁷ doc#21,u5,e1,opowzdialog

znajdował się stary cmentarz Rzydów⁷²⁸. Odnosi się do rzeczy użytkowanych przez dłuższy czas: *Był duży i miał wszystkie moje stare meble*⁷²⁹.

Zestawienie konkordancji leksemów *nowy* i *stary* pozwala w badanych tekstach wytyczyć granice, których przekroczenie rozpoczyna zmiany w życiu bohaterów. Nowym rozdziałem jest szkoła, klasa, dom czy ojczyzna. Dobrowolne lub przymusowe zmiany rysują przed bohaterami (zazwyczaj ogólnie sformułowane) nowe wyzwania, rodzą konieczność sprostania nowym wymaganiom otoczenia i pokonania trudności związanych ze zmianą miejsca zamieszkania. Otoczenie leksemu *nowy* wiąże się często z nadzieją bohaterów na lepszą przyszłość i zerwaniem ze *starym*, czasem gorszym, życiem. Poszukiwania *nowych* miejsc i ludzi wynika często z konieczności powodowanej trudną sytuacją materialną, zmianą pracy, złym zachowaniem w szkole, ale też konfliktami międzynarodowymi i prześladowaniami religijnymi. Przymiotnik *stary* zazwyczaj wskazuje dojrzałe osoby i dawniejsze miejsca. Nie symbolizuje przeszłości, lecz jest tłem do dziejących się, głównie wśród młodych ludzi, historii. Stanowi kontrast wzmacniający przekaz nowych rozdziałów w życiu bohaterów.

13.1.4. Świat *cały* i świat *częściowy*

Czwartą umowną kategorią poznawczą przyjętą do analizy Innego i Obcego w wypracowaniach uczniów klasy szóstej jest zestawienie leksemów *cały* (f = 234) – *niecały* (f=1)⁷³⁰. *Cały* oznacza znaczącą ilość, wielkość, intensywność oraz określa ujęcie czegoś w całość. Do częstych użyczeń należy także odniesienie go do człowieka, który jednoznacznie jest w jakimś nastroju lub stanie. W wypracowaniach jest mowa między innymi o całej *klasie*⁷³¹, *grupie*⁷³², *czasie*⁷³³, *historii*⁷³⁴, *drodze*⁷³⁵ czy *energii*⁷³⁶.

Analizowane dane językowe leksemu *cały* pozwalają określić funkcje tego przymiotnika w wypracowaniach o Innych i Obcych. Za jego pomocą piszący konfrontują emocje jednostki z grupą⁷³⁷, w wyniku których konstruowane jest wykluczenie nie-Swojego⁷³⁸. Ilustrują doświadczenia fizycznej i słownej agresji wobec bohaterów⁷³⁹, pokazują sposoby obrażania rówieśników⁷⁴⁰. Wykorzystanie tego leksemu służy także podsumowaniu doświadczeń bieżących lub minionych, jak choćby niebezpieczne podróże

⁷²⁸ doc#13,u23,e1,opowzdialog

⁷²⁹ doc#39,u23,e2,opowzdialog

⁷³⁰ Mam świadomość, że *niecały* (antonim leksemu *cały*) nie stanowi reprezentacyjnego zbioru konkordancji, ale jego pojedyncze użycie pokazuje, że istnieje dążność u uczniów do przedstawiania holistycznej rzeczywistości, aniżeli ukazywanie jej fragmentaryczności.

⁷³¹ doc#16,u26,e1,opowzdialog

⁷³² doc#45,u4,e2,opowzdialog

⁷³³ doc#8,u19,e1,opowzdialog

⁷³⁴ doc#76,u23,e3,kzdziennika

⁷³⁵ doc#247,u9,e8,pamietnik

⁷³⁶ doc#223,u13,e8,pamietnik

⁷³⁷ doc#171,u12,e7,list

⁷³⁸ doc#250,u12,e9,opowiadzdialog

⁷³⁹ doc#45,u4,e2,opowzdialog

⁷⁴⁰ doc#76,u23,e3,kzdziennika

przez morze⁷⁴¹, traumatyczne ucieczki przed wojnami⁷⁴², przeżycie pożaru w szkole⁷⁴³, pobyty zagraniczne⁷⁴⁴, poznanie tradycji mieszkańców wsi⁷⁴⁵, wspomnienia ze wspólnych zabaw⁷⁴⁶, rozmowy z przyjaciółmi i rodziną⁷⁴⁷, spotkania dziwnych w odczuciu bohaterów ludzi⁷⁴⁸. Jedno wystąpienie leksemu *niecały* odnosi się wyłącznie do wyrażenia fragmentaryczności czasu⁷⁴⁹.

13.1.5. Świat *mały* i świat *wielki*

Kolejna możliwa do wyodrębnienia kategoria poznawcza postaci o rysach Innego i Obcego to dychotomiczny podział świata na *mały* (f = 101) – *wielki* (f=81) / *duży* (f=80)⁷⁵⁰. Leksemy te pełnią różne funkcje w analizowanych wypracowaniach uczniów klasy szóstej.

Z analizy kontekstów leksemu *mały*⁷⁵¹ wynika, że w pracach o Innych i Obcych za jego pomocą piszący konstruują obraz wielkiego zagubienia, które było następstwem chociażby decyzji o opuszczeniu rodzinnych stron⁷⁵². Służy uwidocznieniu bezbronności i niewinności małych bohaterów⁷⁵³, jest podstawą porównywania się z rówieśnikami⁷⁵⁴, pokazuje krzywdę dziejącą się na skrawkach ziemi⁷⁵⁵. Ilustruje pokonanie niebezpieczeństw za pomocą drobnych narzędzi⁷⁵⁶. W badanych konkordancjach leksem *mały* służy do wytwarzania poczucia odpowiedzialności za młodsze rodzeństwo⁷⁵⁷, uplastycznia wizerunek nietypowych dla bohaterów rozmówców⁷⁵⁸, wskazuje, że drobne rzeczy mogą szpecić miejsca zamieszkania⁷⁵⁹. Poza tym w małych domkach⁷⁶⁰, kuchniach⁷⁶¹, wioskach⁷⁶², okrętach⁷⁶³ dochodzi do spotkań i rozmów z Innymi i Obcymi.

⁷⁴¹ doc#157,u17,e6,dialog

⁷⁴² doc#151,u10,e6,dialog

⁷⁴³ doc#183,u26,e7,list

⁷⁴⁴ doc#153,u12,e6,dialog

⁷⁴⁵ doc#259,u20,e9,opowiadzdialog

⁷⁴⁶ doc#172,u13,e7,list

⁷⁴⁷ doc#222,u12,e8,pamietnik

⁷⁴⁸ doc#260,u21,e9,opowiadzdialog

⁷⁴⁹ doc#189,u7,e7,list

⁷⁵⁰ Refleksje o leksemie *duży* (także w odniesieniu do leksemów: *mały* i *wielki*) znajdują się w: Ziemińska A., *Analiza rozwoju semantycznego leksemu duży*, „Bogactwo polszczyzny w świetle jej historii” 2016, nr 6, s. 58-71.

⁷⁵¹ Wysoka frekwencja leksemu *mały* odnosi się do wielu elementów świata przedstawionego w wypracowaniach, jak na przykład małego rozmiaru baru (doc#263,u24,e9,opowiadzdialog), kafejki (doc#222,u12,e8,pamietnik), kawalerki (doc#153,u12,e6,dialog). Informuje o małych częściach ciała, np. nos (doc#76,u23,e3,kzdzienika), stopy (doc#19,u3,e1,opowzdialog). Nazywa młodych i niewysokich bohaterów: chłopca (doc#19,u3,e1,opowzdialog), utraconego syna (doc#151,u10,e6,dialog), dzieci siedzące przed komputerami (doc#223,u13,e8,pamietnik), zabawną dziewczynkę (doc#223,u13,e8,pamietnik).

⁷⁵² doc#23,u7,e1,opowzdialog

⁷⁵³ doc#171,u12,e7,list

⁷⁵⁴ doc#54,u12,e3,kzdzienika

⁷⁵⁵ doc#155,u15,e6,dialog

⁷⁵⁶ doc#76,u23,e3,kzdzienika

⁷⁵⁷ doc#76,u23,e3,kzdzienika

⁷⁵⁸ doc#76,u23,e3,kzdzienika

⁷⁵⁹ doc#256,u18,e9,opowiadzdialog

Leksemy *wielki* i *duży*, będące antonimami do leksemu *mały*, służą kontrastowaniu proporcji świata, w których żyją Inni i Obcy. Badani podkreślają wielkość domów, w których żyją nie-Swoi⁷⁶⁴. Za pomocą analizowanych leksemów kreślą nietatwe do pokonania przeszkody⁷⁶⁵, akcentują przewagę siłową grup atakujących Innego⁷⁶⁶, służą do uwydatnienia nietypowych cech urody⁷⁶⁷, nazywają niebezpieczeństwa⁷⁶⁸, uwydatniają nietypowość niektórych grup w szkole⁷⁶⁹, eksponują zachowania niegrzecznych uczniów⁷⁷⁰. Zastosowanie tych leksemów podkreśla emocje i doznania bohaterów⁷⁷¹, uwidacznia trudności, z którymi się spotykają⁷⁷², wyolbrzymia doświadczany przez nich ból⁷⁷³, podkreśla zaciętość toczonych przez nich walki⁷⁷⁴ oraz służy akcentowaniu niegościnnych dla nich miejsc⁷⁷⁵.

13.1.6. Świat *dziwny* a świat *normalny*

Następną kategorią poznawczą figur Innego i Obcego jest opozycja *dziwny* (f = 108) – *normalny* (f = 21). E. Nowicka w uznaniu kogoś lub czegoś za *dziwne* upatruje jednego z najczęstszych powodów konfliktów na płaszczyźnie psychologicznej i społecznej⁷⁷⁶. Badane konkordancje leksemów pokazują, że *dziwny* odnosi się nie tylko do obcości, ale i inności. Określa:

- zachowania: nawyki⁷⁷⁷, krzywdzenie innych⁷⁷⁸, siedzenie w miejscu i rysownie⁷⁷⁹, sposób jedzenia⁷⁸⁰, śmiechy⁷⁸¹;

⁷⁶⁰ doc#169,u8,e6,dialog

⁷⁶¹ doc#67,u19,e3,kzdzienika

⁷⁶² doc#56,u13,e3,kzdzienika

⁷⁶³ doc#250,u12,e9,opowzdialog

⁷⁶⁴ doc#5,u15,e1,opowzdialog

⁷⁶⁵ doc#54,u12,e3,kzdzienika

⁷⁶⁶ doc#31,u16,e2,opowzdialog

⁷⁶⁷ doc#36,u20,e2,opowzdialog

⁷⁶⁸ doc#246,u8,e8,pamietnik

⁷⁶⁹ doc#34,u19,e2,opowzdialog

⁷⁷⁰ doc#2,u12,e1,opowzdialog

⁷⁷¹ doc#25,u9,e1,opowzdialog

⁷⁷² doc#76,u23,e3,kzdzienika

⁷⁷³ doc#59,u15,e3,kzdzienika

⁷⁷⁴ doc#259,u20,e9,opowzdialog

⁷⁷⁵ doc#158,u18,e6,dialog

⁷⁷⁶ O dziwności piszę również: Borek M., *Zdziwienie niejedno ma imię: (na materiale języka polskiego i rosyjskiego)*, w: *Języki słowiańskie dziś: nowe fakty, nowe spojrzenia*, red. H. Fontański, E. Straś, Katowice 2001, s. 167-176; Wołk M., „Dziwność” a problemy oceny (na przykładzie przymiotnika *dziwny*, „LingVaria” 2018, nr 1 (25), s. 91-99; Wołk M., *Jaki właściwie jest dziwny świat? O znaczeniu przymiotnika *dziwny* i jego bliskoznaczników*, „Linguistica Copernicana” 145-164.

⁷⁷⁷ doc#239,u28,e8,pamietnik

⁷⁷⁸ doc#100,u11,e4,przemów

⁷⁷⁹ doc#20,u4,e1,opowzdialog

⁷⁸⁰ doc#19,u3,e1,opowzdialog

⁷⁸¹ doc#13,u23,e1,opowzdialog

- obyczaje: ciągle siadanie po turecku do rozmowy⁷⁸², zwyczaj 783, taniec Afrykańczyków⁷⁸⁴;
- wygląd: szarzy ludzie⁷⁸⁵, styl hippisowski⁷⁸⁶, miny⁷⁸⁷, starszy mężczyzna⁷⁸⁸, rysy twarzy⁷⁸⁹, kolor włosów⁷⁹⁰, wygląd miasta⁷⁹¹, grabarz z niepokojącym uśmiechem⁷⁹², matka albinoska⁷⁹³, neonowe kolory ubioru⁷⁹⁴;
- słowa: mówienie po nazwisku⁷⁹⁵, dziwnie brzmiące imię⁷⁹⁶, wiatownie⁷⁹⁷.

Interesująca z perspektywy badań nad innością jest także odpowiedź, co badani w swoich pracach uznają za *normalne*. W badanych tekstach przymiotnikiem tym określa się:

- zwyczaje: gotowanie obiadu przez nastolatka⁷⁹⁸, ciągle przemieszczanie się⁷⁹⁹, zachowaniem nie odbiega od rówieśników⁸⁰⁰;
- wygląd: ubió⁸⁰¹;
- zachowania: spokojna droga do szkoły⁸⁰², codzienne rytuały poranne⁸⁰³, spokojny ton głosu⁸⁰⁴, niespiegowanie⁸⁰⁵, przewidywalna praca nauczyciela⁸⁰⁶, godne warunki do życia⁸⁰⁷.

Skonfrontowanie powyższych leksemów pozwala stwierdzić, że problem swojskości i inności rozgrywa się na granicy tego, co w oczach bohaterów *dziwne*, a tego, co w ich odczuciu *normalne*. Dziwność nie tyle rodzi zagrożenie, co powoduje dystans i staje się powodem niezrozumienia. Poza tym przy lekturze konkordancji zauważalna jest istniejąca w opisywanych pracach współnota aksjologiczna (nieświadoma), wynikająca z

⁷⁸² doc#35,u1,e2,opowzdialog

⁷⁸³ doc#248,u10,e9,opowiadzdialog

⁷⁸⁴ doc#259,u20,e9,opowiadzdialog

⁷⁸⁵ doc#260,u21,e9,opowiadzdialog

⁷⁸⁶ doc#35,u1,e2,opowzdialog

⁷⁸⁷ doc#25,u9,e1,opowzdialog

⁷⁸⁸ doc#153,u12,e6,dialog

⁷⁸⁹ doc#156,u16,e6,dialog

⁷⁹⁰ doc#19,u3,e1,opowzdialog

⁷⁹¹ doc#63,u17,e3,kzdziennika

⁷⁹² doc#87,u3,e3,kzdziennika

⁷⁹³ doc#265,u26,e9,opowiadzdialog

⁷⁹⁴ doc#128,u14,e5,komiks

⁷⁹⁵ doc#25,u9,e1,opowzdialog

⁷⁹⁶ doc#175,u16,e7,list

⁷⁹⁷ doc#76,u23,e3,kzdziennika

⁷⁹⁸ doc#220,u10,e8,pamietnik

⁷⁹⁹ doc#248,u10,e9,opowiadzdialog

⁸⁰⁰ doc#250,u12,e9,opowiadzdialog

⁸⁰¹ doc#144,u3,e5,komiks

⁸⁰² doc#246,u8,e8,pamietnik

⁸⁰³ doc#238,u27,e8,pamietnik

⁸⁰⁴ doc#222,u12,e8,pamietnik

⁸⁰⁵ doc#269,u4,e9,opowiadzdialog

⁸⁰⁶ doc#264,u25,e9,opowiadzdialog

⁸⁰⁷ doc#151,u10,e6,dialog

norm i zasad będących podstawą funkcjonowania współczesnej szkoły i zakładanego w programach nauczania uniwersalizmu⁸⁰⁸.

13.2. Dialog z Innym i Obcym – konieczność czy obowiązek

Kolejna grupa leksemów: *powiedzieć* (f = 377), *mówić* (f=207), *odpowiedzieć* (f = 137), *zapytać* (f=128), *opowiedzieć* (f= 100) odpowiedzialna jest za ukazywanie w badanych wypracowaniach dialogu z Innym i Obcym. Analiza konkordancji wspomnianych leksemów prowadzi co najmniej do co najmniej 3 wniosków.

Po pierwsze w większości prac bohaterowie prowadzą z Innymi i Obcymi dialog w życzliwym i swobodnym tonie⁸⁰⁹. Odznaczają się szczerością, zaufaniem i szacunkiem do rozmówcy⁸¹⁰ (np. kolegi z klasy, cudzoziemca). Natomiast rozmowy wykluczające, agresywne i pozbawione szczerości prowadzone są w wypracowaniach uczniów przede wszystkim przez osoby trzecie⁸¹¹. Bez względu na pozytywny lub negatywny wydźwięk dialogów, rozmowy te pokazują spotkanie różniących się między sobą osób lub grup społecznych oraz wymianę myśli między nimi⁸¹².

Po drugie analizowany materiał językowy eksponuje także trudności dialogowania z Innym i Obcym, szczególnie z oddaniem mu głosu⁸¹³. Rozmowy otwarte na spotkanie z nie-Swoim zazwyczaj prowadzone są przez bohaterów indywidualnie i bezpośrednio, rozmowy z charakterze przeciwnym – ukazują konfrontację Innego lub Obcego bezpośrednio z grupą lub też głos oddany jest pośrednikowi toczącemu dialog z nie-Swoim⁸¹⁴. W wielu przypadkach następuje tu przemawianie za obcego w jego imieniu⁸¹⁵. Charakterystyczne w badanych tekstach pozbawienie *tworzy* Obcego lub Innego jest przejawem uprzedmiotowienia go. Dotyczy to przede wszystkim opisanych sytuacji ze szkoły, gdy uczniowie wyśmiewają się ze swoich rówieśników, ignorują ich tłumaczenia, nie pozwalają im dojść do głosu.

⁸⁰⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r., poz. 977). Mowa tu między innymi o rozwoju indywidualnym i społecznym opartym na uczciwości, wiarygodności, odpowiedzialności, wytrwałości, poczuciu własnej wartości, szacunku dla innych ludzi, ciekawości poznawczej, kreatywności, przedsiębiorczości, kulturze osobistej (Tamże, s. 10).

⁸⁰⁹ doc#256,u18,e9,opowiadzdialog

⁸¹⁰ doc#153,u12,e6,dialog

⁸¹¹ doc#40,u24,e2,opowzdialog

⁸¹² doc#168,u7,e6,dialog

⁸¹³ Oddanie głosu przedstawicielom odmiennych kultur w aspekcie wielokulturowości i globalizacji jest zadaniem współczesnej szkoły (Zob. Myrdzik B., *Zadania edukacji polonistycznej wobec zjawiska wielokulturowości i globalizacji – refleksje aksjologiczne*, w: *Edukacja polonistyczna w obliczu przemian kulturowych Europy dawniej i dziś*, red. W. Sawrycki, E. Kruszyńska, M. Wróblewski, Toruń 2009, s. 21-33).

⁸¹⁴ oc#151,u10,e6,dialog

⁸¹⁵ doc#130,u17,e5,komiks

Bogactwo konkordancji związanych z leksemami *powiedzieć* (f = 377), *mówić* (f=207), *odpowiedzieć* (f = 137), *zapytać* (f=128), *opowiedzieć* (f= 100) pozwala także przedstawić funkcje komunikacyjne, kulturowe i społeczne Innego i Obcego⁸¹⁶.

W badanych tekstach komunikacyjne funkcje Innego i Obcego uzależnione są od ich miejsca i roli w świecie przedstawionym. Bohaterowie ci oddziałują na otoczenie impresywnie: wywołują emocje i działania u uczestników swoich rozmów. Obecność nie-Swoich wywołuje zachwyty⁸¹⁷, ciekawość⁸¹⁸, ale także obojętność⁸¹⁹, niechęć⁸²⁰ czy wykluczenie⁸²¹. Inni i Obcy oddziałują na otoczenie także ekspresywnie, co oznacza, że niektóre elementy ich innej/obcej kultury informują otoczenie o ich przynależności narodowej, środowiskowej, religijnej i promowanych wraz z tą przynależnością wartościach⁸²². Do komunikacyjnej funkcji Innego i Obcego należy także rola tożsamościowa, która pozwala spojrzeć bohaterom opowiadań spotykających nie-Swoich na siebie innymi/obcymi oczyma⁸²³. Napotkany Inny staje się dla bohaterów wyzwaniem tożsamościowym. Jego obecność każe im opowiedzieć się wobec nie-Swojego, wejść z nim w relację (choćby to była obojętność), nazwać (świadomie lub nieświadomie) emocje, które się wobec niego odczuwa, jednocześnie kształtując tym samym obraz siebie (ja, my)⁸²⁴. Kolejną z funkcji komunikacyjnych Innego i Obcego jest także funkcja autoprezentacyjna, która w badanych pracach pozwala grupom budować wyobrażenia o sobie w opozycji do wyobrażeń o innych grupach. Proces ten prowadzi do zazwyczaj pozytywnego wartościowania własnej grupy (*in-group*) i umniejszania wartości grupy zewnętrznej (*out-group*). Jedną z najczęściej ukazywanych funkcji komunikacyjnych Innego i Obcego w badanych pracach jest ich rola poznawcza. Dzięki ich obecności bohaterowie poznają siebie oraz swoje reakcje na Innego i Obcego⁸²⁵. Wyróżnić można co najmniej dwie postawy poznawcze wobec Innego i Obcego: otwartości i zamkniętości. Dzięki analizowanym konkordancjom można wykazać, że m.in. bohaterowie dokonują refleksji nad sobą i swoim światem, kategoryzują wiedzę o ludziach i świecie, odróżniają inność i obcość od siebie.

Kulturowa funkcja Innego i Obcego w badanych wypracowaniach przede wszystkim polega na wzbogacaniu kultury rodzimej swoją odmiennością. Może się to przejawiać także takim włączeniem do kultury rodzimej, że element ten traci już swój odcień obcości czy inności⁸²⁶ (pochodząca z Japonii nowa uczennica z racji codziennego noszenia kimono w pierwszych reakcjach otoczenia jest wyśmiewana, jednak po czasie

⁸¹⁶ Do opisu tego podpunktu korzystam z: Węcicka M., *Społeczno-kulturowe funkcje Obcego/Innego*, w: *Obcy / Inny : propozycje aplikacji pojęciowych*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Lublin 2018, s. 128-138.

⁸¹⁷ doc#31,u16,e2,opowzdialog

⁸¹⁸ doc#50,u9,e2,opowzdialog

⁸¹⁹ doc#116,u28,e4,przemów

⁸²⁰ doc#273,u9,e9,opowiadzdialog

⁸²¹ doc#115,u27,e4,przemów

⁸²² doc#44,u2,e2,opowzdialog

⁸²³ doc#22,u6,e1,opowzdialog

⁸²⁴ doc#176,u17,e7,list

⁸²⁵ doc#127,u13,e5,komiks, doc#45,u4,e2,opowzdialog

⁸²⁶ doc#154,u13,e6,dialog

wielu rówieśników ze szkoły zaczyna nosić elementy japońskie, sama zaś bohaterka upodabnia się do wyglądu dzieci z Polski⁸²⁷).

Przy lekturze konkordancji nie dostrzega się funkcji ludycznych ani estetycznych. Pierwsza polega na rozrywkowym poznawaniu kultur, zachowań Innych i Obcych, druga – na przenikaniu elementów kultury nie-Swoich takich jak wystrój wnętrz, elementy ubioru do rodzimej kultury.

Konkordancje leksemów *powiedzieć, mówić, odpowiedzieć, zapytać i opowiedzieć* w badanych pracach o Innych i Obcych pozwalają dostrzec konsolidacyjną i grupotwórczą funkcję nie-Swoich. W opozycji do nich grupa identyfikuje się i scala. Wyobrażenia grup, z którymi spotykają się nie-Nasi bazują na wspólnych wartościach i odniesieniach, umacniają więzi wewnątrz grupy, odzwierciedlają wspólne wartości i przekonania, solidaryzują się wobec zagrożenia, jakie niesie Inny i Obcy.

W analizowanych konkordancjach nie ma odniesień do funkcji legitymizujących, co oznacza, że Inny i Obcy nie stają się obiektem wykorzystywanym przez władzę do celów perswazyjnych czy propagandowych.

13.3. Przestrzeń i czas a Inny i Obcy

Analiza konkordancji leksemów *dzień* (f = 431), *czas* (f= 296), *rok* (f=163), *chwila* (f=139), *godzina* (f=95), *koniec* (f = 130), *życie* (f=124), *śmierć* (f = 26) pozwala odpowiedzieć na pytanie, co leksemy związane z czasem i przestrzenią mówią o Innym i Obcym i jaką pełnią funkcję w badanych wypracowaniach.

Wspomniane rzeczowniki pozwalają określić przestrzeń, w której życie postaci ulega dynamicznym zmianom, a oni sami nieustannie podejmują ważne dla siebie decyzje. Dokumentują reakcje na doznawane doświadczenia i usłyszane słowa. Treść konkordancji pozwala odnieść się do uwag P. Sztompki, który zauważa, że ludzie istnieją do momentu, w którym jacyś ludzie pozostają ze sobą w relacji do siebie i do otoczenia⁸²⁸. Inny i Obcy jest więc postacią z wypracowań, która nie jest wyimaginowana i wyobrażona, lecz przyjmuje konkretną i nazwaną postać, znajduje się w jasno określonym miejscu i działa w precyzyjnie nazwanym czasie. Wpływa na otoczenie, zrywając tym samym z poczuciem złudnego egocentryzmu ludzi stykających z Innym. Inny i Obcy stają w tych okolicznościach i warunkach „nowymi oknami”⁸²⁹, bo ich pojawienie się jest odkryciem nowych aspektów życia.

Konkordancje leksemów *dzień* (f = 431), *czas* (f= 296), *rok* (f=163), *chwila* (f=139), *godzina* (f=95), *koniec* (f = 130) pozwalają odkryć także, że przestrzeń międzyludzka w badanych tekstach sprowadza się do wspólnej przestrzeni (typowe interakcje społeczne, wzajemne przestrzeganie norm szkolnych, przestrzeganie reguł rodzinnych, prawne i moralne życie codzienne mieszkańców głównie miast). Kontakt z Innym, poza wspomnianą bezpośrednią relacją, dokonuje się także z ludźmi anonimowymi, których bohaterowie spotykają na ulicach lub w wirtualności. P. Sztompka zalicza do takich wirtualnych relacji „ (...) *relacje wyobrażone, nawiązywane między*

⁸²⁷ doc#19,u3,e1,opowzdialog

⁸²⁸ Sztompka P., *Przestrzeń życia codziennego*, „Zarządzanie Publiczne” 2009, nr 2 (8), s. 5-30.

⁸²⁹ Tamże, s. 6.

ludźmi, z którymi nigdy nie zetknęliśmy się naprawdę, ale pojawiają się w naszych domach na ekranach na przykład telewizora”⁸³⁰.

Wyekscerpowane leksemy dotyczące czasu i przestrzeni umożliwiają nazwanie prywatnych przestrzeni⁸³¹, w których dochodzi do styku Swoich z Innymi i Obcymi. Okazuje się, że większość bohaterów wypracowań ma właściwy sobie system wartości, właściwy kod społeczny, który pozwala stwierdzić, że „każdy jest inny, że każdy ma relacje z kimś innym, bowiem od tego kodu zależą dwie rzeczy: właśnie nasze tożsamość społeczna, owo poczucie i granice naszego „my” – dla każdego inne (...)”⁸³².

13.4. Szkoła jako terytorium agonu

Jednym z najczęstszych wyrazów występujących w wypracowaniach o Innych i Obcych są leksemy związane ze szkołą: *szkoła* (f = 337), *klasa* (f = 297), *lekcja* (f = 169), *uczeń* (f = 111). Uwidaczniają także, jak ważnym miejscem w spotkaniu Innego i Obcego jest szkoła.

Inny i Obcy zmienia oblicze szkoły, klasy, lekcji, jak i samego ucznia⁸³³. Pojawienie się w przestrzeni szkolnej nie-Swoich sprzyja scaleniu środowiska uczniów⁸³⁴. W wyniku kategoryzacji społecznej⁸³⁵ następuje proces inkluzji⁸³⁶, czyli włączenia do tych samych kategorii osób spełniających takie same kryteria lub proces ekskluzji⁸³⁷, czyli proces wyłączenia tych osób z kategorii z racji niespełnienia wymogów przynależności⁸³⁸.

Słuszna w kontekście analizowanych konkordancji jest konstatacja Urszuli Dernowskiej, że w szkole „Innymi są bezwzględnie wszyscy uczniowie”⁸³⁹. Szkoła jawi się więc jako miejsce pogranicza, przez co staje się terytorium agonu. Krzysztof Czyżewski stosując tę metaforę, zaznacza: (...) *człowiek walczy o imię, odczytuje swój los, staje się tym, kim jest. Właśnie dlatego, że „staje się”, a nie „jest”, mówimy o agonie – to nie tylko walka, lecz także bycie w drodze, przeprowianie się na drugą stronę. Agon obejmuje wszystko, co nie zostało nam dane i dla nas ustanowione, lecz co jest naszą*

⁸³⁰ Tamże, s. 7.

⁸³¹ Tamże.

⁸³² Tamże.

⁸³³ Uczniowie pisząc o szkole uwzględniali uczniów i personel, czas spędzony w szkole, instytucje, kojarzone cechy i zachowania, budynek i rolę w życiu. Wymienione kręgi tematyczne zostały przedstawione w analizie językowego obrazu szkoły w: Jagodzińska D., *Szkoła w języku, we wspomnieniach i w paragrafach*, w: *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność) : księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowicz w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2014, s. 259-270.

⁸³⁴ doc#222,u12,e8,pamietnik

⁸³⁵ Matsumoto, Juang L., *Psychologia międzykulturowa*, tłum. A. Nowak, Gdańsk 2007, s. 98-100, 136-137, 353.

⁸³⁶ doc#32,u17,e2,opowzdialog

⁸³⁷ doc#50,u9,e2,opowzdialog

⁸³⁸ Dernowska U., *Kompetencja globalna w szkole*, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 2, s. 18.

⁸³⁹ Tamże, s. 21.

zdobyczą lub klęską, przekroczeniem lub zaniechaniem”⁸⁴⁰. To w szkolnym terytorium agonu rodzą się przyjaźnie⁸⁴¹, dochodzi do konfliktów i agresji⁸⁴², są kradzieże i bójki⁸⁴³, to miejsca cierpienia, krzywd⁸⁴⁴ i przemocy fizycznej⁸⁴⁵. Szkoła jest miejscem porównywania się z Innymi⁸⁴⁶, staje się polem budowania nowych relacji⁸⁴⁷, terytorium rywalizacji, zdobywania upragnionych osiągnięć⁸⁴⁸ oraz rozwijania pasji⁸⁴⁹.

13.5. Dom – preludium spotkania z Innym i Obcym

Okazuje się, że analiza konkordancji leksemów *dom* (f = 189), *brat* (f = 132), *mama* (f = 83), *rodzic* (f = 89), *tato* (f = 4) pozwala odczytać dom rodzinny jako preludium⁸⁵⁰ do spotkania z Innym i Obcym, ponieważ to właśnie on (zwłaszcza najbliższe otoczenie), wedle koncepcji jaźni G.H. Mead⁸⁵¹, uczy człowieka, w jaki sposób przyjmować rolę innego. Kontakty z nie-Swoimi, zwłaszcza ze *znaczącymi innymi*, do których zalicza się najbliższych i ich postawy, decydują o kształtowaniu wyobrażeń o sobie i *uogólnionym innym* (ogólne reguły i normy społeczne nabywane w trakcie socjalizacji). W myśl tej teorii uzasadnione jest stwierdzenie, że w badanych tekstach, komunikacja wyłaniająca się z toku działania bohaterów, jest jednoczesnym oddziaływaniem na siebie. W jej wyniku dochodzi do spajania grupy, a także przyjmowania preferowanych przez nią postaw. Komunikacja między ludźmi odbywa się na poziomie biologicznym⁸⁵² i społecznym⁸⁵³. W ujęciu biologicznym jest ona nieświadoma, w ujęciu społecznym – świadoma. Na skutek obu komunikacji najbliżsi wyjaśniają bohaterom niezrozumiałe reakcje ludzi⁸⁵⁴, uczą właściwych postaw⁸⁵⁵, dają oparcie⁸⁵⁶, ale też uczą agresywnych postaw⁸⁵⁷. Dom – jako preludium społeczeństwa – staje się przystanią spokoju⁸⁵⁸, miejscem spotkania domowników z nieznanymi⁸⁵⁹,

⁸⁴⁰ Czyżewski K., *Medea – obca/inna/swoja*, w: *Warto zapytać o kulturę...*, dz. cyt., s. 11.

⁸⁴¹ doc#267,u2,e9,opowiadzdialog

⁸⁴² doc#248,u10,e9,opowiadzdialog

⁸⁴³ doc#227,u17,e8,pamietnik

⁸⁴⁴ doc#126,u12,e5,komiks

⁸⁴⁵ doc#50,u9,e2,opowzdialog

⁸⁴⁶ doc#222,u12,e8,pamietnik

⁸⁴⁷ doc#46,u5,e2,opowzdialog

⁸⁴⁸ doc#26,u11,e2,opowzdialog

⁸⁴⁹ doc#0,u10,e1,opowzdialog

⁸⁵⁰ Pod pojęciem preludium rozumiem: *fakt będący zapowiedzią czegoś*

(<https://sjp.pwn.pl/sjp/preludium;2572356.html>, dostępne dnia 15.09.2020).

⁸⁵¹ Lejzerowicz M., *Koncepcja jaźni George’a Herberta Meada a teoria innego Alfreda Schütza*, „Studia Philosophiae Christianae” 2003, nr 39 (2), s. 303-328.

⁸⁵² doc#153,u12,e6,dialog

⁸⁵³ doc#76,u23,e3,kzdzienika

⁸⁵⁴ doc#44,u2,e2,opowzdialog

⁸⁵⁵ doc#28,u13,e2,opowzdialog

⁸⁵⁶ doc#24,u8,e1,opowzdialog

⁸⁵⁷ doc#272,u8,e9,opowiadzdialog

⁸⁵⁸ doc#236,u25,e8,pamietnik

⁸⁵⁹ doc#242,u4,e8,pamietnik

miejszem nauki⁸⁶⁰, celem ucieczki przed zagrożeniem⁸⁶¹, miejscem tragedii i wojen⁸⁶², a także symbolem utraconej ojczyzny⁸⁶³.

13.6. Indywidualność a Inny i Obcy

Analiza konkordancji leksemów: *człowiek* (328), *osoba* (f=271), *dziewczyna* (f = 177), *chłopiec* (f = 147), *kolega* (f = 132), *pan* (f = 130), *pani* (f = 118), *przyjaciół* (f = 81) pozwala scharakteryzować w wypracowaniach jedną z podstawowych czynności międzyludzkich, jaką jest dialogowanie (rozmawianie) z Innym i Obcym⁸⁶⁴.

Z kontekstów tych leksemów wynika, że różnice stanowią podstawę ich rozmów. Można też odczytać dynamiczne międzyosobowe napięcie skupione wokół określonego problemu (oskarżanie o kradzież⁸⁶⁵, kłótnia o użyczenie pokoju⁸⁶⁶, nieżyczliwa postawa współpodróżników⁸⁶⁷, przedstawienie nowej uczennicy w klasie⁸⁶⁸). Rozmowy bohaterów służą perswazji: przekonaniu (o niewinności bohaterów⁸⁶⁹), umacnianiu (wybór właściwych wartości⁸⁷⁰) czy sugestii (przypisywanie pechowości koleżance ze szkoły⁸⁷¹). Postaci kłócą się, wymieniają zdania i dyskutują o ważnych dla bohaterów kwestiach⁸⁷². Rozmawiają o zranieniu⁸⁷³, o pomocy nieżyczliwemu sąsiadowi⁸⁷⁴, wspominają swoje ojczyzny⁸⁷⁵, trudnościach w zbudowaniu relacji z drugą osobą⁸⁷⁶ czy błędach w ocenie rodzeństwa⁸⁷⁷.

Przemysław Grzybowski podkreśla, że: „(...) jedynym możliwym czynnikiem w relacjach międzyludzkich (...) jest dialog – najlepiej świadomy i celowy w refleksji

⁸⁶⁰ doc#28,u13,e2,opowzdialog

⁸⁶¹ doc#45,u4,e2,opowzdialog

⁸⁶² doc#151,u10,e6,dialog

⁸⁶³ doc#153,u12,e6,dialog

⁸⁶⁴ Marcin Wlazło wskazuje jako jeden z podstawowych zadań szkolnej polonistyki w „(...) przygotowanie uczniów do rozumienia ambiwalentnej rzeczywistości ery nowoczesnej przy jednoczesnym przejmowaniu bogactwa tradycji i dobra duchowego własnego narodu i kręgu kulturowego” (Wlazło M., *Dialog międzykulturowy w edukacji polonistycznej*, w: *Edukacja polonistyczna w obliczu przemian...*, dz. cyt., s. 36).

⁸⁶⁵ doc#188,u5,e7,list

⁸⁶⁶ doc#248,u10,e9,opowiadzdialog

⁸⁶⁷ doc#266,u28,e9,opowiadzdialog

⁸⁶⁸ doc#171,u12,e7,list

⁸⁶⁹ doc#115,u27,e4,przemów

⁸⁷⁰ doc#172,u13,e7,list

⁸⁷¹ doc#171,u12,e7,list

⁸⁷² W badanych tekstach liczne dialogi można podzielić ze względu na jawność tematu, okoliczności rozmowy, pozycje społeczną interlokutorów, obecność medium, emotywność wypowiedzi, werbalną aktywność uczestników, stopień wiedzy potrzebny do zrozumienia tematu, stopień perswazji, operacje językowe (Zob. P. Fąka, *Dialog – koncepcje, problemy badawcze, kontrowersje*, „Językoznawstwo” 2007, nr 1(1), s. 7-18).

⁸⁷³ doc#23,u7,e1,opowzdialog

⁸⁷⁴ doc#76,u23,e3,kzdzienika

⁸⁷⁵ doc#46,u5,e2,opowzdialog

⁸⁷⁶ doc#34,u19,e2,opowzdialog

⁸⁷⁷ doc#248,u10,e9,opowiadzdialog

każdej z jego stron. Tylko w początkowej fazie i z pozoru dialog może wydawać się procesem niemożliwym, czy z góry skazanym na porażkę – zwłaszcza, jeśli jego uczestnikami byłoby Obcy, których odmienność przerażałaby, a zbudowanie więzi z nimi byłoby trudne do wyobrażenia zwłaszcza dla niedoświadczonej jednostki, niepewnej swych kroków i mającej trudności z podejmowaniem decyzji tak odważnych i obfitujących w nieprzewidywalne konsekwencje, jak przekraczanie granicy Obcości”⁸⁷⁸. W badanych tekstach wyróżnić można także czynniki utrudniające rozmowę i sprzyjające jej. Do pierwszych należą: niezrozumienie lokalnej kultury mieszkańców⁸⁷⁹, odmienne poglądy, narodowość, charakter⁸⁸⁰, odmienne doświadczenia z przeszłości⁸⁸¹, pośpiech i niechęć do rozmowy⁸⁸², obojętność⁸⁸³, piętnowanie inności⁸⁸⁴. Natomiast czynnikami sprzyjającymi rozmowie jest: otwartość na swojego rozmówcę⁸⁸⁵, uśmiech⁸⁸⁶, grzeczność⁸⁸⁷, życzliwe słowo⁸⁸⁸, zainteresowanie życiem rozmówcy⁸⁸⁹ czy cierpliwość⁸⁹⁰.

Podkreślić trzeba, że inność i obcość są nieuniknionym i subiektywnym postrzeganiem właściwości ludzi. Przedmiot inności i obcości może być zauważony i ignorowany, co oznacza akceptację lub odrzucenie. Oznacza to odniesienie się do przedmiotu różnicy⁸⁹¹, którym w badanych kontekstach leksemów są preferowane wartości⁸⁹², podjęte decyzje⁸⁹³, sposób traktowania zwierząt⁸⁹⁴, wyobrażenia o świecie, podejście do zasad i obowiązków⁸⁹⁵, podejście do starości⁸⁹⁶, ocena decyzji z przeszłości⁸⁹⁷, uchodźstwo⁸⁹⁸, inny język⁸⁹⁹, niepełnosprawność⁹⁰⁰ czy inny kolor skóry⁹⁰¹.

⁸⁷⁸ Grzybowski P., *Od spotkania do dialogu z Innym i Obcym, w obliczu cierpienia, choroby i śmierci w: Wspólne obszary tanatopedagogiki i pedagogiki międzykulturowej. Chorzy, cierpiący i umierający, jako Inni i Obcy*, red. P. Grzybowski, K.Kramkowska, M.Pluta, Bydgoszcz 2017, s. 35.

⁸⁷⁹ doc#259,u20,e9,opowiadzdialog

⁸⁸⁰ doc#16,u26,e1,opowzdialog

⁸⁸¹ doc#105,u16,e4,przemów

⁸⁸² doc#104,u15,e4,przemów

⁸⁸³ doc#101,u12,e4,przemów

⁸⁸⁴ doc#44,u2,e2,opowzdialog

⁸⁸⁵ doc#158,u18,e6,dialog

⁸⁸⁶ doc#258,u1,e9,opowiadzdialog

⁸⁸⁷ doc#158,u18,e6,dialog

⁸⁸⁸ doc#228,u18,e8,pamietnik

⁸⁸⁹ doc#155,u15,e6,dialog

⁸⁹⁰ doc#152,u11,e6,dialog

⁸⁹¹ Grzybowski P., *Od spotkania do dialogu z Innym i Obcym, w obliczu cierpienia, choroby i śmierci...*, dz. cyt., s. 35.

⁸⁹² doc#181,u24,e7,list

⁸⁹³ doc#155,u15,e6,dialog

⁸⁹⁴ doc#225,u15,e8,pamietnik,

⁸⁹⁵ doc#224,u14,e8,pamietnik

⁸⁹⁶ doc#146,u5,e5,komiks,

⁸⁹⁷ doc#151,u10,e6,dialog

⁸⁹⁸ doc#4,u14,e1,opowzdialog

⁸⁹⁹ doc#46,u5,e2,opowzdialog

⁹⁰⁰ doc#270,u5,e9,opowiadzdialog

⁹⁰¹ doc#264,u25,e9,opowiadzdialog

U bohaterów badanych tekstów wspomniane procesy przebiegają odmiennie i wiążą się z różnymi powodami i natężeniem. Daje to prawo do stwierdzenia, że radzenie sobie z Innym i Obcym jest nie tylko nieuniknione, ale także indywidualne, bo uzależnione od perspektywy bohatera, okoliczności w których żyje i przynależnej tylko jemu umiejętności radzenia sobie z Innością⁹⁰².

13.7. Etiologia uznawania za Innego i Obcego

Analiza konkordancji leksemów *zacząć* (f = 268), *wiedzieć* (f = 217), *zrobić* (f = 184), *iść* (f = 176), *pójść* (f = 157), *postanowić* (f = 146), *zobaczyć* (f = 147), *robić* (f = 118), *siedzieć* (f = 112), *widzieć* (f=110), *myśleć* (f = 105), *chodzić* (f = 100) pozwala ustalić, jakie są najczęstsze działania bohaterów w spotkaniu z Innymi i Obcymi oraz wyjaśnić przyczyny traktowania niektórych ludzi za nie-Swoich.

Na podstawie treści konkordancji możliwe jest stworzenie katalogu pozytywnych działań bohaterów w spotkaniu z Innym i Obcym⁹⁰³. Bohaterowie ci: rozwiązują problem (szukają dróg ucieczki⁹⁰⁴, dzielą się jedzeniem⁹⁰⁵, znajdują bezpieczną drogę⁹⁰⁶); są zaangażowani w sytuację Innego i Obcego (pomagają w obronie przed wyśmianiem⁹⁰⁷, obdarowują niezbędnymi przedmiotami codziennego użytku⁹⁰⁸); weryfikują swoje uprzedzenia, dopytują w chwilach wątpliwości (wyjaśniają krążące pogłoski⁹⁰⁹, pytają o przyczynę niezrozumiałych zachowań⁹¹⁰, pytają o powód samotności⁹¹¹); traktują Innych i Obcych partnersko (sprzeczą się pomówieniom i oszczerstwom⁹¹², pomagają im odzyskać spokój i poczucie bezpieczeństwa⁹¹³); rozwijają w sobie empatię, szacunek i umiejętność słuchania Innego i Obcego (ustalają drogę wędrówki⁹¹⁴, zmieniają sposób rozmowy z obcokrajowcem⁹¹⁵, powstrzymują krzyk⁹¹⁶); utrzymują więź z Innym i Obcym (wspierają w chwili prześladowania⁹¹⁷, dopytują o samopoczucie⁹¹⁸, wspólnie

⁹⁰² Grzybowski P., *Od spotkania do dialogu z Innym i Obcym, w obliczu cierpienia, choroby i śmierci...*, dz. cyt., s. 35.

⁹⁰³ O negatywnych działaniach bohaterów traktuje część niniejszego podpunktu poświęcona etiologii uznawania kogoś za Innego i Obcego.

⁹⁰⁴ doc#89,u4,e3,kzdzienika

⁹⁰⁵ doc#54,u12,e3,kzdzienika

⁹⁰⁶ doc#29,u14,e2,opowzdialog

⁹⁰⁷ doc#177,u18,e7,list

⁹⁰⁸ doc#18,u2,e1,opowzdialog

⁹⁰⁹ doc#50,u9,e2,opowzdialog

⁹¹⁰ doc#6,u17,e1,opowzdialog

⁹¹¹ doc#30,u15,e2,opowzdialog

⁹¹² doc#177,u18,e7,list

⁹¹³ doc#50,u9,e2,opowzdialog

⁹¹⁴ doc#159,u19,e6,dialog

⁹¹⁵ doc#264,u25,e9,opowiadzdialog

⁹¹⁶ doc#246,u8,e8,pamietnik

⁹¹⁷ doc#178,u19,e7,list

⁹¹⁸ doc#256,u18,e9,opowiadzdialog

dzielą się pasjami⁹¹⁹); prowadzą ze sobą dialog (ustalają zasady współpracy⁹²⁰, rozmawiają o prawach ludzi⁹²¹, opowiadają o roli podróżowania w życiu człowieka⁹²²).

Ponadto analizowane w tej części pracy konkordancje umożliwiają wyjaśnienie przyczyn traktowania niektórych osób czy grup jako gorszych⁹²³. Etiologia takich zachowań możliwa jest poprzez odniesienie do stygmatu, który stanowi odzwierciedlenie uproszczonego wizerunku Innego i Obcego. W badanych wypracowaniach występuje co najmniej 12 powodów wyjaśniających niechęć / dystans wobec nie-Swoich.

Podniesienie własnej wartości - poprzez piętnowanie Innego i Obcego bohaterowie chcą dostosować się do grupy, dzięki czemu podnoszą swoją wartość (wspólne przeżywanie rówieśników⁹²⁴, śmianie się z czyjejs niewiedzy⁹²⁵, wytykanie palcami⁹²⁶).

Podniesienie wartości grupy własnej – bohaterowie podnoszą wartość grupy własnej uznając ją za lepszą niż pozostałe. Czerpią dzięki temu profity. Łatwo dążą do oceny (przeszkadzanie osobom zainteresowanym lekcjami⁹²⁷, uczenie cudzoziemca właściwego w przekonaniu klasy sposobu spędzania przerw⁹²⁸, przebywanie z najprzystojniejszym chłopcem w szkole oznaką przynależności do najlepszej w przekonaniu uczniów grupki⁹²⁹).

Poczucie zagrożenia – odczuwający zagrożenie bohaterowie szukają rzeczywistych lub wymyślonych niebezpieczeństw. Tłumaczy się niesprawdzonymi danymi. Wynikają też z niekontrolowanego lęku (lekceważenie porad młodszego brata⁹³⁰, poszukiwanie zaginionego rodzeństwa w czasie ucieczki z kraju dotkniętego wojną⁹³¹, cudzoziemiec rozbijający cenne wazy jako przejaw braku taktu⁹³²).

Wiara w sprawiedliwy świat – obecne u niektórych postaci z wypracowań przekonanie, że świat jest sprawiedliwy staje się rodzajem obrony przed rzeczywistością lub rzekomo zagrożonym porządkiem (uchodźcy sami chcieli uciekać do Europy przez morze⁹³³, reguła wzajemności⁹³⁴,).

Akcentacja negatywów – przez protekcyjnalne traktowanie Innych i Obcych bohaterowie porównują ich ze Swoimi. Rodzi to dyskomfort, bowiem Inny i Obcy może być lepszy, ale może też być gorszy. Wywołany tym lęk prowadzi do akcentacji

⁹¹⁹ doc#253,u15,e9,opowiadzdialog

⁹²⁰ doc#2,u12,e1,opowzdialog

⁹²¹ doc#264,u25,e9,opowiadzdialog

⁹²² doc#249,u11,e9,opowiadzdialog

⁹²³ Do opisu tej partii materiału językowego korzystałem z Czykwin E., *Dlaczego ludzie nie lubią „obcych” i innych”?*, w: *Warto zapytać o kulturę...*, dz. cyt., s.53-70. Przedstawiam funkcjonalny podział etiologii.

⁹²⁴ doc#40,u24,e2,opowzdialog

⁹²⁵ doc#222,u12,e8,pamietnik

⁹²⁶ doc#186,u3,e7,list

⁹²⁷ doc#2,u12,e1,opowzdialog

⁹²⁸ doc#35,u1,e2,opowzdialog

⁹²⁹ doc#132,u19,e5,komiks

⁹³⁰ doc#52,u11,e3,kzdziennika

⁹³¹ doc#151,u10,e6,dialog

⁹³² doc#7,u18,e1,opowzdialog

⁹³³ doc#151,u10,e6,dialog

⁹³⁴ doc#89,u4,e3,kzdziennika

negatywnych stron Innego i Obcego (gorsza postawa ciała⁹³⁵, niezrozumiałe dla otoczenia zwyczaje⁹³⁶, brak stylu w ubiorze⁹³⁷).

Ułatwione rozumienie złożonego świata – szufladkowanie Innych i Obcych pozwala bohaterom orientować się w złożonym świecie (zwyczaje z szamańskiej wioski oceniane jako najdoskonalsze w stosunku do piszącego⁹³⁸, mieszkanie w państwie arabskim jest jednoznaczne z łamaniem praw⁹³⁹, edukacja równoznaczna z powodzeniem zawodowym⁹⁴⁰).

Niedoskonałości kategoryzacji – wypracowania o Innych i Obcych przedstawiają złożony świat, który bohaterowie muszą sobie porządkować i ustalić hierarchię ważności jego składników. Stosując kategoryzację, niektóre elementy z świata mogą się nie wpisać w dokonany proces, przez co niezaklasyfikowane aspekty rzeczywistości są skłonni traktować jako Inne i Obce (strój i wyznanie⁹⁴¹, równość kobiet z mężczyznami w krajach arabskich⁹⁴², cudzoziemka radzi sobie lepiej w nauce języka polskiego niż uczniowie urodzeni w Polsce⁹⁴³);

Istnienie jednej, uniwersalnej, statystycznej normalności – w badanych tekstach bohaterowie żywią przekonane, że ich normy i zasady są obowiązującymi sposobami życia przez większość ludności na świecie. Zakładają uniwersalizm takich kategorii jak pokój⁹⁴⁴, wartość życia⁹⁴⁵, dobroć⁹⁴⁶.

Kantowska dychotomia – sytuacje przedstawione przez badanych w swoich wypracowaniach ukazują funkcjonujący w myśleniu człowieka dychotomiczne pojmowanie świata (dobry – zły, nasz – wasz, mądry – głupi, wartościowi – gorsi) (modny ubiór – nowoczesność *versus* niemodny ubiór – zacofanie⁹⁴⁷, europejskie kraje – mądrzejsze *versus* kraje z Bliskiego Wschodu - głupsze⁹⁴⁸, bogaty człowiek – kulturalny *versus* człowiek biedny - niekulturalny⁹⁴⁹).

Usprawiedliwianie własnej, uprzywilejowanej pozycji społecznej – konkordancje analizowanych leksemów pozwalają wskazać grupy lub osoby, które ze względu na swoją pozycję w społeczeństwie osiągają korzyści. Związane jest to w badanych tekstach głównie z rolami: nauczyciel – uczeń, rodzic – dziecko, stały mieszkaniec – wędrowiec, policjant – obywatel. Pełnienie tych ról może się wiązać z dążeniem do uprzywilejowania swojej grupy i nadania jej rangi lepszej niż inne (nauczyciel wybiera kilkoro uczniów z

⁹³⁵ doc#19,u3,e1,opowzdialog

⁹³⁶ doc#35,u1,e2,opowzdialog

⁹³⁷ doc#149,u8,e5,komiks

⁹³⁸ doc#255,u17,e9,opowiadzdialog

⁹³⁹ doc#158,u18,e6,dialog

⁹⁴⁰ doc#174,u15,e7,list

⁹⁴¹ doc#30,u15,e2,opowzdialog

⁹⁴² doc#158,u18,e6,dialog

⁹⁴³ doc#45,u4,e2,opowzdialog

⁹⁴⁴ doc#163,u25,e6,dialog

⁹⁴⁵ doc#89,u4,e3,kzdziennika

⁹⁴⁶ doc#24,u8,e1,opowzdialog

⁹⁴⁷ doc#126,u12,e5,komiks

⁹⁴⁸ doc#10,u20,e1,opowzdialog

⁹⁴⁹ doc#7,u18,e1,opowzdialog

klasy na zagraniczny wyjazd⁹⁵⁰, ojciec uczy strzelania z łuku⁹⁵¹, kierowca prowadzi własną drogą⁹⁵²).

Zdobywanie władzy – subtelniejsze rodzaje władzy, tj. media, rodzice, finanse, edukacja, z założenia mają w sobie nierówne statusy społeczne (nauczyciel upominający uczniów⁹⁵³, nauczyciel wzywający rodziców na rozmowę dyscyplinującą ich dziecko⁹⁵⁴, finansowa przewaga bogatszego nad biedniejszym mieszkańcem⁹⁵⁵).

Ułatwienie w komunikacji – w pracach badanych uczniów dostrzec można kody porozumiewania się pomiędzy członkami tej samej grupy. Przyjęte przez nich sposoby postrzegania świata pozwalają porozumieć się wzajemnie często mechanicznie i bezrefleksyjnie (wspólna pasja do rysowania⁹⁵⁶, zagrożenie przed bombardowaniem⁹⁵⁷, czerń symbolem żałoby⁹⁵⁸).

13.8. Środowisko a Inny i Obcy

Treść konkordancji leksemów: *miasto* (f = 160), *telefon* (136), *rzecz* (f = 131), *miejsce* (f = 124), *droga* (f = 121), *słowo* (f=102), *świat* (f = 100) pozwala opisać relacje człowieka z otoczeniem (środowiskiem).

Według Martina Bubera relacja z otoczeniem wynika z *filozofii dialogu*⁹⁵⁹ obejmującej trzy sfery doświadczenia. Pierwsza: *ja – ono* oznacza kontakt jednostki z naturą i codziennymi rzeczami i wydarzeniami, druga: *ja – ty* odnosi się do relacji międzyludzkich, trzecia: *ja – Ty* nazywa relacje między człowiekiem a Bogiem⁹⁶⁰. Analizowane leksemy umożliwiają odniesienie szczególnie do pierwszej relacji. Najmniej jest elementów sprowadzających się do relacji *ja – Ty*, bowiem leksem *bóg* pojawia się w całym korpusie wyłącznie 6 razy⁹⁶¹. Szczególnie widoczne w zgromadzonym materiale językowym jest odniesienie *ja – ono*, przy czym relacja ta nie jest wyizolowana, bowiem rzeczy i wydarzenia, z którymi związani są ludzie, stanowią pochodne dwóch pozostałych

⁹⁵⁰ doc#255,u17,e9,opowiadzialog

⁹⁵¹ doc#76,u23,e3,kzdzienika

⁹⁵² doc#153,u12,e6,dialog

⁹⁵³ doc#227,u17,e8,pamietnik

⁹⁵⁴ doc#227,u17,e8,pamietnik

⁹⁵⁵ doc#51,u10,e3,kzdzienika

⁹⁵⁶ doc#2,u12,e1,opowzialog

⁹⁵⁷ doc#163,u25,e6,dialog

⁹⁵⁸ doc#126,u12,e5,komiks

⁹⁵⁹ Więcej o niej: Kłoczowski J., *Filozofia dialogu*, Poznań 2005; Jędraszewski M., *Ja i Inny, Levinas – Buber*, w: *Levinas i inni*, red. T. Gadacz, J. Migasiński, Warszawa 2002. Korzystałem również z: Skura M., *Dialogiczny sposób bycia w filozofii Martina Bubera – koncepcja bliska pedagogicznym wyzwaniom?*, „Człowiek - Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2016, nr 1(31), s. 25–38.

⁹⁶⁰ Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa 1992, s. 102-1-4, 40 – 60.

⁹⁶¹ Leksem *bóg* pojawia się w badanych tekstach, by zapytać o wiarę swojej wychowawczyni (doc#222,u12,e8,pamietnik), by w przemówieniu przywołać koncepcję stworzenia świata przez Boga (doc#109,u1,e4,przemow). W pozostałych przypadkach leksem ten wykorzystany jest w przysłowia i związkach frazeologicznych: *Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie* (doc#101,u12,e4,przemow), *dzięki Bogu* (doc#12,u22,e1,opowzialog).

relacji: *ja – ty* i *ja – Ty*. To z nich, w myśl M. Bubera, człowiek czerpie wiedzę o właściwościach, miejscu, czasie innych rzeczy i ludzi⁹⁶².

Wyodrębnione do badania leksemy wskazują na relację człowieka ze środowiskiem. Środowisko to składa się z elementów struktury przyrodniczej, kulturowej i społecznej i oddziałuje na człowieka w różnym natężeniu⁹⁶³. Co istotne, „*środowisko w zależności od ukształtowania może sprzyjać lub przeszkadzać w realizacji codziennych czynności życiowych, może wpływać dodatnio lub ujemnie na samopoczucie, może też rozwijać lub degradować zachowania człowieka*”⁹⁶⁴. Takie odczytanie środowiska pozwala na podstawie badanych leksemów ukazać, w myśl uczniów, jego konstruktywny i destruktywny wpływ na bohaterów.

Środowisko może konstruktywnie wpływać na bohaterów: jest potrzebne do dzielenia się swoimi pasjami i osiągnięcia sukcesów⁹⁶⁵; jego poznanie w wyniku podróży staje się przestrzenią kształtowania swojej tożsamości⁹⁶⁶; kształtuje człowieka jednocześnie proponując mu bycie sobą sobą⁹⁶⁷; uczy dbania o naturę⁹⁶⁸; dzięki uważnym obserwacjom staje się bodźcem do zmian zachowania⁹⁶⁹; bliższe poznanie środowiska jest gwarantem bezpieczeństwa i komfortu⁹⁷⁰; staje się przestrzenią do realizowania swoich marzeń⁹⁷¹; w konfrontacji ze sobą wymaga przygotowania i odwagi⁹⁷²; dostarcza okazji do spotkań z różnorodnymi osobami (rówieśnicy, cudzoziemcy, pasjonaci, uchodźcy)⁹⁷³; daje szanse przebywania w wielu różnorodnych miejscach (na przykład San Francisco⁹⁷⁴, Wrocław⁹⁷⁵); rodzi potrzebę poznawania nowych miejsc wraz z ich kulturami⁹⁷⁶; jest przestrzenią trudnych wyborów, inspirujących spotkań, doświadczania konsekwencji swoich decyzji⁹⁷⁷; jest miejscem edukacji⁹⁷⁸; jest miejscem poznawania różnych języków⁹⁷⁹; daje przestrzeń odpoczynku i relaksu⁹⁸⁰; daje okazję poznania różnorodnych potraw⁹⁸¹; ze względów emocjonalnych szczególnym miejscem w

⁹⁶² Tamże.

⁹⁶³ Syrek E., Borzucka-Sitkiewicz K., *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2009, s. 41.

⁹⁶⁴ Bańka A., *Spoleczna psychologia środowiskowa*, Warszawa 2002, s. 25.

⁹⁶⁵ doc#257,u19,e9,opowiadzdialog

⁹⁶⁶ doc#47,u6,e2,opowzdialog

⁹⁶⁷ doc#117,u3,e4,przemów

⁹⁶⁸ doc#105,u16,e4,przemów

⁹⁶⁹ doc#123,u9,e4,przemów

⁹⁷⁰ doc#246,u8,e8,pamietnik

⁹⁷¹ doc#227,u17,e8,pamietnik

⁹⁷² doc#6,u17,e1,opowzdialog

⁹⁷³ doc#177,u18,e7,lis

⁹⁷⁴ doc#171,u12,e7,list

⁹⁷⁵ doc#253,u15,e9,opowiadzdialog

⁹⁷⁶ doc#255,u17,e9,opowiadzdialog

⁹⁷⁷ doc#153,u12,e6,dialog

⁹⁷⁸ doc#34,u19,e2,opowzdialog

⁹⁷⁹ doc#147,u6,e5,komiks

⁹⁸⁰ doc#257,u19,e9,opowiadzdialog

⁹⁸¹ doc#253,u15,e9,opowiadzdialog

środowisku jest dom⁹⁸²; powoduje odczuwanie różnych emocji, takich jak: radość⁹⁸³, złość⁹⁸⁴, smutek⁹⁸⁵ czy niepokój⁹⁸⁶.

Zgromadzony materiał językowy pozwala również wymienić destrukcyjny wpływ środowiska na bohaterów: bohaterowie dystansują się do rówieśników⁹⁸⁷; wywołuje ucieczkę do przestrzeni wirtualnej⁹⁸⁸; narzuca odczytanie spotkania z Innym i Obcym jako zlekceważenie przynależności do grupy⁹⁸⁹; staje się punktem odniesienia do uznania czegoś w Innym i Obcym za wartościowe/bezwartościowe⁹⁹⁰; staje się obiektem agresji i przemocy⁹⁹¹; niektóre elementy środowiska, jak niebezpieczne zwierzęta, niepoznana przyroda utrudniają realizację planów⁹⁹²; wywołuje negatywne emocje: złość, lęk, strach⁹⁹³; bywa przestrzenią niegościnną dla Innych i Obcych⁹⁹⁴.

Zarysowane powyżej relacje człowieka ze środowiskiem dają także podstawę do opisu styku przestrzeni publicznej z prywatną w badanych tekstach⁹⁹⁵. Przestrzeń prywatna to: „przestrzeń własna osoby, teren organizacji jej życia przez nią samą”⁹⁹⁶, publiczna natomiast jest: „przestrzenią wspólną (...) ku której wykraczamy, przełamując swoją przestrzeń osobistą; to przestrzeń życia społecznego, debaty i społecznej użyteczności”⁹⁹⁷. W wyniku lektury konkordancji można dostrzec, że w badanych pracach dochodzi do transgresji tych dwóch rzeczywistości. Kolizja ta rodzi u bohaterów poczucie inności i obcości. Na skutek takiego przecięcia następuje zaburzenie równowagi pomiędzy przestrzenią prywatną a publiczną, nakładanie się jednej na drugą. W badanych konkordancjach bohaterowie wkradają się do starych domów⁹⁹⁸, w wyniku działań wojennych uciekają z miejsc zamieszkania⁹⁹⁹, hałasy zakłócają prowadzenie lekcji¹⁰⁰⁰, obcy akcent językowy brzmi obco w języku polskim¹⁰⁰¹, następuje przewartościowanie życia z inspiracji usłyszanych w radiu słów papieża Franciszka¹⁰⁰², mieszają się w jednej przestrzeni agresywne słowa z uprzejmymi słowami¹⁰⁰³, nowowybudowany sklepik

⁹⁸² doc#255,u17,e9,opowiadzdialog

⁹⁸³ doc#129,u15,e5,komiks

⁹⁸⁴ doc#183,u26,e7,list

⁹⁸⁵ doc#129,u15,e5,komiks

⁹⁸⁶ doc#96,u8,e3,kzdzienika

⁹⁸⁷ doc#227,u17,e8,pamietnik

⁹⁸⁸ doc#231,u20,e8,pamietnik

⁹⁸⁹ doc#248,u10,e9,opowiadzdialog

⁹⁹⁰ doc#250,u12,e9,opowiadzdialog

⁹⁹¹ doc#168,u7,e6,dialog

⁹⁹² doc#65,u18,e3,kzdzienika

⁹⁹³ doc#154,u13,e6,dialog

⁹⁹⁴ doc#252,u14,e9,opowiadzdialog

⁹⁹⁵ Do opisu przestrzeni korzystam z prac: Chabrajska D., *O styku przestrzeni publicznej z prywatną*, „Ethos” 2013, nr 4 (104), s. 345-348.

⁹⁹⁶ Tamże, s. 345.

⁹⁹⁷ Tamże.

⁹⁹⁸ doc#171,u12,e7,list

⁹⁹⁹ doc#157,u17,e6,dialog

¹⁰⁰⁰ doc#222,u12,e8,pamietnik

¹⁰⁰¹ doc#25,u9,e1,opowzdialog

¹⁰⁰² doc#171,u12,e7,list

¹⁰⁰³ doc#111,u21,e4,przemów

szpeci osiedle¹⁰⁰⁴, ludzie podglądają się w mieszkaniach¹⁰⁰⁵, telefony odbierają wolność człowiekowi¹⁰⁰⁶, bohaterowie zajmują opuszczone domy¹⁰⁰⁷, władze miasta prowadzą śledztwo w prywatnych przestrzeniach¹⁰⁰⁸, występują wyrwania z rąk przedmiotów¹⁰⁰⁹, odczuwa się zdziwienie wymyślnymi fryzurami¹⁰¹⁰, bezdomni poszukują przestrzeni prywatnej¹⁰¹¹, oznaki starości wywołują lęk u młodych ludzi¹⁰¹², alarm przeciwpożarowy zaburza spokój lekcji¹⁰¹³, rozporządzenia królewskie regulują życie mieszkańców¹⁰¹⁴, siłą regulowane jest porządek społeczny (strzały gwardii do tłumu)¹⁰¹⁵. Słowem, styk przestrzeni prywatnej z publiczną jest miejscem rodzącym poczucie inności i obcości. Transgresja odbywa się więc przez nieuchronną kolizję dwóch sfer. Niektóre z jej elementów są tak naturalne, że trudno je uznać za przejaw styku, jak choćby niezapowiedziane odwiedziny gości, regulacje władz miasta czy nauczanie papieża. Jak widać z powyższych przykładów, pogranicze strefy prywatnej z publiczną może być efektem dźwięku, który nie rozróżnia granic, w wyniku zapachu z domów unoszących się w publicznych miejscach, wskutek estetycznych doznań czy w wyniku zanieczyszczeń środowiska naturalnego.

13.9. Wnioski

W badanych wypracowaniach za pomocą najczęstszych leksemów możliwe jest odtworzenie z punktu widzenia inności i obcości mechanizmu dychotomicznego podziału świata, który w wyniku różnicy pozwala dzielić przez bohaterów rzeczywistość na swoją i obcą, dobrą i złą.... Kategorie te, będące naturalnymi dla człowieka, pozwalają stwierdzić, że najczęściej do konfrontacji Swoich z Innymi i Obcymi dochodzi w momencie konfrontacji poglądów, styku odmiennych kultur, konieczności poznawania nowych zjawisk czy grup społecznych. Przyczyniają się do określenia tożsamości jednostki i grupy. Określają, co jest źródłem obaw. Obrazują pokonywanie własnych ograniczeń i lęków w styku z Innym i Obcym. Za pomocą najczęstszych leksemów uczniowie budują wizję lepszego świata i podają sposoby usuwania barier w jego tworzeniu, pochopnie wypowiadają sądy o otaczającej ich rzeczywistości, poddają etycznej ocenie siebie i napotykanym ludzi, określają momenty ważnych zmian i decyzji, akcentują swoją bezbronność i zagubienie oraz odwagę i siłę. Kontrastując otaczającą ich rzeczywistość, nazywają powody i skutki wykluczenia.

¹⁰⁰⁴ doc#256,u18,e9,opowiadzdialog

¹⁰⁰⁵ doc#253,u15,e9,opowiadzdialog

¹⁰⁰⁶ doc#242,u4,e8,pamietnik

¹⁰⁰⁷ doc#169,u8,e6,dialog

¹⁰⁰⁸ doc#51,u10,e3,kzdzienika

¹⁰⁰⁹ doc#227,u17,e8,pamietnik

¹⁰¹⁰ doc#65,u18,e3,kzdzienika

¹⁰¹¹ doc#171,u12,e7,list

¹⁰¹² doc#168,u7,e6,dialog

¹⁰¹³ doc#183,u26,e7,list

¹⁰¹⁴ doc#78,u24,e3,kzdzienika

¹⁰¹⁵ doc#271,u7,e9,opowiadzdialog

Inny i Obcy odgrywają różną rolę w wypracowaniach uczniów klasy szóstej. Mogą być interlokutorami, tematem komunikacji lub komunikatem¹⁰¹⁶. Tym samym ich obecność w badanych tekstach pozwala określić ich funkcje komunikacyjne, kulturowe i społeczne. Najwięcej elementów widocznych w badanych tekstach jest w funkcji komunikacyjnej, tym samym potwierdzają się założenia przyjęte przed badaniem. Lekcjom o Innych i Obcych przyświecał nadrzędny cel, jakim jest bogacenie słownictwa wokół tych pojęć, tym samym nie tylko wyposażać uczniów w odpowiedni aparat językowo-pojęciowy, ale także pozwolić im poznać interesujące dla nich figury Innego i Obcego.

Treść konkordancji badanych leksemów pozwala wyodrębnić sfery inności i obcości z najczęściej doświadczanymi elementami¹⁰¹⁷:

- sfera bezosobowa: system, przestrzeń, przedmioty;
- sfera osobowa: zjawiska lub procesy fizjologiczne, relacje międzyludzkie lub relacje:
- Ja – ono (relacje ze środowiskiem);
- Ja – ty (relacje z człowiekiem);
- Ja – Ty (relacje z Bogiem).

Każda z tych sfer i relacji determinuje bohaterów, staje się punktem odniesienia do Innego i Obcego, podpowiada postaciom różne postawy wobec nie-Swoich: akceptację, obojętność lub niezgodę.

Konkordancje najczęstszych leksemów pozwalają dostrzec wpływ lekcji o Innym i Obcym na treść wypracowań. Jest on dostrzegalny w postawach, umiejętnościach i świadomości, jakie mają bohaterowie badanych wypracowań w kontakcie z innością i obcością¹⁰¹⁸.

Wielu bohaterów, dzięki spotkaniom Innym lub Obcym, przekracza swoje granice odmienności. Zauważalna jest również postawa otwartości i poszanowania swoich rozmówców w poruszanych przez nich aspektach. Nie tyle wyzbywają się poczucia wyższości kulturowej (choć i to się zdarza), ile próbują zrozumieć odrębność Innych i Obcych. Wielu bohaterów także podejmuje odważne kroki przeciwstawiania się różnym formom ksenofobii czy wrogości. Są empatyczni wobec świata, angażują się w promowanie pokoju.

Badane leksemy pozwalają również nazwać umiejętności, którymi wykazują się bohaterowie wypracowań. Dostrzegają nieuniknioną naturę kontaktów z Innymi i Obcymi. Umieją dostrzec odrębność własnej tożsamości oraz tożsamości Innego i Obcego. Akceptują siebie mimo dostrzegalnych różnic międzyludzkich. Wielu z nich interesuje się innością i obcością, nie widząc przy tym zagrożenia. Rozpoznają i nazywają przejawy niesprawiedliwości czy marginalizacji. Podejmują dialog, wymieniając się

¹⁰¹⁶ Węcicka M., *Spoleczno-kulturowe funkcje Obcego/Innego...*, dz. cyt., s. 128.

¹⁰¹⁷ Korzystam z podziału: Grzybowski P., *Od spotkania do dialogu z Innym i Obcym, w obliczu cierpienia, choroby i śmierci...*, dz. cyt., s. 43.

¹⁰¹⁸ Opisane lekcje o Innych i Obcych wpisują się w założenia edukacji międzykulturowej przedstawionej przez Grzybowski P. P., *O multikulti, edukacji i wspólnocie najprościej. Zróznicowani kulturowe z perspektywy pedagoga*, w: *Inni, Obcy, ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*, Bydgoszcz 2018, s. 44-46.

preferowanymi przez siebie wartościami. Działają na rzecz pokojowego współistnienia Swoich z nie-Swoimi, mimo nieuniknionych napięć i konfliktów.

Trzecią sferą najtrudniej dostrzegalną przy lekturze konkordancji leksemów jest określenie świadomości bohaterów wypracowań. Przy podejmowaniu różnorodnych działań postaci zdają sobie sprawę z równości każdego człowieka. Zdają sobie także sprawę z odrębności własnej tożsamości, wartości i niezależności. Wiedzą, że więzi międzyludzkie mają różne natężenie (grupowe, rodzinne, narodowe, ponadnarodowe itp.) i skutkiem ich istnienia mogą być różnorodne aktywności społeczne ich przedstawicieli.

Zakończenie

Wypracowania szóstoklasistów opisujących Innych i Obcych stanowią pokaźny korpus leksemów wyekscerpowanych z prac uczniów klasy szóstej. Powstały one w wyniku przeprowadzonego eksperymentu naturalnego dydaktycznego trwającego od lutego do czerwca 2016 r. Wnioski z przeprowadzonych badań mają głównie charakter językoznawczy i odnoszą się do dydaktyki języka, jednak – co wynika z miejsca badań, jakim była szkoła – odsyłają również do interdyscyplinarnych ustaleń z zakresu literatury, antropologii czy pedagogiki.

Mimo że każdy rozdział kończy się wnioskami odnoszącymi się do tematu niniejszej dysertacji, na zakończenie warto przypomnieć w skrócie wybrane ustalenia z przeprowadzonych badań. Dotyczą one stanu badań z zakresu inności i obcości, bogacenia słownictwa, zawartości podręczników przeznaczonych do nauczania języka polskiego w II etapie edukacyjnym, analizy jakościowo-ilościowej wypracowań uczniowskich o Innych i Obcych, przeprowadzonej za pomocą narzędzi językoznawstwa korpusowego, oraz wybranych wniosków dotyczących dydaktyki języka.

Lektura dotychczasowych publikacji o Innym i Obcym pozwoliła wysunąć następujące ustalenia:

- Piśmiennictwo o Innym i Obcym jest zróżnicowane i doczekało się wielu różnojęzycznych opracowań z zakresu filozofii, socjologii, antropologii, mniej jednak z zakresu językoznawstwa, a tym bardziej z perspektywy dydaktyki języka.
- W analizowanych publikacjach Inny i Obcy jawią się jako pojęcia niesprecyzowane i niejasne, co nie stoi na przeszkodzie, by stanowiły podstawę wielu interpretacji i odniesień naukowych. Trudność w uniwersalnym definiowaniu tych pojęć wynika m.in. z demarkacyjnej granicy między innością i obcością a swojskością. Owe granice podlegają ciągłej transformacji i uzależnione są od definiowania jednostkowej lub zbiorowej tożsamości.

W drugiej części pracy dokonałem przeglądu najważniejszych publikacji z zakresu bogacenia słownictwa w dydaktyce języka polskiego. W konsekwencji tego można wywieść następujące wnioski:

- Bogacenie słownictwa powinno stanowić elementarny aspekt procesu dydaktycznego.
- Kształt i charakter ćwiczeń wzbogacających słownictwo uczniów jest uzależniony od dominujących w danym czasie teorii językowych. Wraz z pojawianiem się kolejnych dominujących teorii językoznawczych zaczęto odchodzić od przeświadczenia obecnego od lat 70-tych, że wraz z przyrostem leksyki poprawia się również sprawność językowa. Tymczasem bogacenie słownictwa jest procesem wielosegmentowym i stanowi proces kształcenia językowego warunkujący się z innymi składnikami. Wiązać się powinien ze stałym zainteresowaniem uczniów omawianymi zagadnieniami, a świadome etapy bogacenia wiążą się ze stałym aktywizowaniem do zainteresowania językiem. Rozwijanie języka uczniów to wychowanie językowe, którego

celem jest dostarczanie narzędzi (między innymi słów) do myślenia, bowiem „myślimy zawsze w jakimś języku”. Rolą świadomego bogacenia słownictwa jest między innymi wyposażenie ucznia w sytuacje umożliwiające konfrontowanie się z nowymi sytuacjami i poszerzania dzięki temu obszarów ich myślenia.

- Zauważyć można pojęciowy chaos kształcenia językowego. Dotyczy on zarówno publikacji naukowych, jak i materiałów dydaktycznych wykorzystywanych na co dzień w szkole.
- Nauczanie polonistyczne zapożycza z glottodydaktyki wiele metod i form pracy z językiem.
- Bogacenie słownictwa ma charakter holistyczny, a więc nowoczesne kształcenie językowe zakłada jednocześnie poszerzanie wiedzy i umiejętności uczniów o nowe treści z innych dziedzin językoznawstwa, takich jak: frazeologia, leksykologia, semantyka czy stylistyka.
- Podręczniki szkolne stanowią jeden z ważniejszych narzędzi zdobywania wiedzy o świecie i czerpania z niego słownictwa potrzebnego do uczestniczenia w tym świecie, dlatego tak istotny w procesie dydaktycznym jest ich językowa jakość, realizowana poprzez jego poprawność językowo-stylistyczną, ortograficzną, interpunkcyjną oraz zawartą w nim terminologię i sposobów komunikowania się.

W kolejnej części pracy przeanalizowałem zawartość wybranych podręczników do nauczania języka polskiego. W wyniku tego możemy mówić o następujących ustaleniach.

- Analiza zawartości wybranych podręczników do nauczania języka polskiego pokazuje, że konieczne, co nie znaczy, że częste, staje się włączenie do toku lekcji elementów wzbogacania słownictwa uczniów wokół Innego i Obcego. Uwzględnienie tej tematyki może sprzyjać rozwojowi umiejętności prowadzenia przez uczniów dialogu z nie-Swoim. Poprzez odpowiednio dobrane i dostosowane do wieku teksty literackie, jak i właściwie opracowane ćwiczenia słownikowe takie lekcje dają możliwość przybliżenia postaci Innego w wielu sytuacjach, co sprawia, że uczestnicy edukacji mogą się z innością skonfrontować: nauczyć się być sobą, spotkać Innego, wejść z nim w dialog, poznawać siebie i Innego, określić swoją tożsamość.
- Odpowiedzią na deficyt tematów związanych z kluczowym dla Innego i Obcego słownictwem jest przedstawiony w niniejszej dysertacji cykl 9 tematów o nie-Swoich wraz z zestawem ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych wzbogacających słownictwo uczniów. Każdy z tematów obejmował jedną lub dwie jednostki lekcyjne. Lekcje te obejmowały wiele zagadnień, jednak ich opis skupiał się na bogaceniu słownictwa wokół nie-Swoich. Zajęcia z uczniami klasy szóstej nie były wyizolowanymi tematami, lecz stanowiły ciągłość w realizacji podstawy programowej przewidzianej do drugiego etapu edukacyjnego.

Zasadnicza część niniejszej pracy obejmowała analizę ilościowo-jakościową wypracowań uczniów klasy szóstej za pomocą wybranych narzędzi zaczerpniętych z językoznawstwa korpusowego.

Pierwsza część badania skupiona była na rozumieniu przez uczniów leksemów *inny* i *obcy* oraz ukazywała, w jaki sposób przebiegało bogacenie słownictwa o nie-Swoich wraz z kolejnymi etapami eksperymentu.

W wyniku analizy znaczenia leksemów *inny* i *obcy* w badanych pracach można zauważyć, że wraz z kolejnymi pracami uczniowie więcej uwagi poświęcają Innemu i Obcemu. Częściej dostrzegają ich obecności w wielu codziennych sytuacjach. Zestawienie najczęstszych znaczeń leksemów *inny* i *obcy* pozwala wyodrębnić pięć obszarów tematycznych, do których się one odnoszą. O innych można mówić w aspektach: fizycznym (np. strój, fryzura, kolor oczu), mentalnym (odwaga, niezależność, asertywność, prawdomówność), społecznym (zaburzony porządek świata), językowym (wyzwiska, pieszczotliwe zwroty, sposoby komunikowania się), wyobraźniowym (zróźnicowanie funkcje, role i zadania). Lektura wypracowań dowodzi również, że Inni i Obcy to dla uczniów postaci relatywne i niejednoznaczne. Stać się nimi można niespostrzeżenie, a ich nazywanie wiąże się z poczuciem władzy nad nimi.

Wraz z przebiegiem eksperymentu zauważyć można, że wypracowania zawierają prawidłowo zastosowane leksemy *inny* i *obcy*. Ta prawidłowość jest konsekwencją właściwie rozumianych przez nich kategorii.

- Konteksty leksemów *inny* i *obcy* udowadniają, że inność i obcość mają różne oblicza, a ich prezentowanie przez uczniów uzależnione jest od wyobrażeń piszących.
- Figury nie-Swoich konstruowane są społecznie i kulturowo. W badanych wypracowaniach pojawiają się w najbliższej dla piszących rodzinie, w szkole, na podwórku. Inność i obcość można skojarzyć także z problemami nastolatków. Nie-Swoi budzą niezrozumienie powodowane ich ubiorem, zachowaniem, kłamstwami, prezentowanymi przekonaniem czy wyznawaną religią. Inność i obcość są więc cechami niestałymi i względnymi, wynikają ze świadomości piszących, a ich zdefiniowanie zależy wyłącznie od kontekstu.
- W spotkaniu z Innym i Obcym uwidacznia się dychotomiczny podział świata na my i oni. W takim postrzeganiu rzeczywistości podkreślana jest tożsamość bohaterów i umacniane są więzi w grupie. Manifestowanie przez uczniów dychotomicznego świata pozwala porządkować świat oraz wartościować jego składniki. Z my wiąże się bezpieczeństwo, z oni – zagrożenie. Konfrontowanie z innością kończy się w momencie osiągnięcia konsensusu polegającego ostatecznie na zaakceptowaniu nie-Swojego lub jego odrzuceniu.
- Tematem rozmów z Innymi są codzienne sprawy, obowiązki szkolne, przeprowadzki, niespełnione marzenia czy trudy wędrówek. Dialog odbywa ważną rolę, ponieważ uświadamia rozmawiającym różnorodność i złożoność spraw, które z dystansu mogą wydawać się łatwe do oceny. W konsekwencji rozmowy następuje: akceptacja, odrzucenie lub obojętność. Bez względu na

reakcję wobec inności świat po spotkaniu z nie-Swoimi przestaje być stabilny i poukładany.

- Wraz z przebiegiem eksperymentu bohaterowie stają się konkretniejsi, można wyróżnić więcej ich cech, rozstrzygają więcej problemów, wyraźniej uczestniczą w toczących się dyskusjach.
- Poprzez wymuszanie przez otoczenie rozmowy, bohaterowie Inni i Obcy tłumaczą się z tego, co robią, usprawiedliwiają swoją obecność, ukrywają lub manifestują siebie. Mimo licznych barier językowych (obcy język, wyzwiska, pomówienia itp.) prowadzi do ich upodmiotowienia.
- Pozawerbalna komunikacja z Innym i Obcym odbywa się za pomocą licznych sygnałów: kinezyki, parajęzyka, samoprezentacji bohaterów czy proksemiki.
- Wraz z powstawaniem kolejnych prac w ramach eksperymentu zauważyć można większą świadomość piszących, że inność jest wielopoziomowa. Inny we mnie, Inny z zewnątrz, Inny w naszej kulturze.
- Inność prowadzi do nazwania swoich stanów psychicznych, inicjuje postawę poznawczą i wymusza postawę etyczną.
- Inni i Obcy są postrzegani jako dziwni. Wysoka frekwencja tego leksemu w pracach świadczy o tym, że świat reprezentowany przez nie-Swoich łamie wyobrażony i ustabilizowany świat, ich pojawienie się jest dla otoczenia niezrozumiałe, a to, co ono o nich wie, nie pasuje do dotychczasowego doświadczenia.
- Inność i obcość są źródłem cierpienia (negatywne emocje, poczucie zagrożenia, agresywne zachowania, szkody, upokorzenie, poniżanie, osamotnienie, niechęć, głupota, dziwaczność), ale także przyjemności (zachwyty nad innością, ciekawość, fascynacja, chęć naśladowania).

Prozodia leksemów: *inny* i *obcy* pozwoliła ukazać ich usieciowienie z innymi pojęciami, w stosunku do których pozostają w relacjach semantycznych.

- W wypracowaniach o Innych i Obcych uczniów klasy szóstej dominuje prozodia niekorzystna. Połowa kolokacji łączących się z leksemem *inny* wpisuje się w prozodię negatywną – 50,35%, prozodia pozytywna stanowi 26,83%, neutralna – 22,82%.
- Prozodia językowa leksemów *inny* i *obcy* może także posłużyć do zbadania mechanizmów kształtowania czytelników choćby w podręcznikach do nauczania języka polskiego. Zbadanie łączliwości leksemów *inny* i *obcy* pozwala na opracowanie także ćwiczeń słownikowo-językowych lub dobór utworów literackich (a ściślej kontekstów w tych utworach), by w toku lekcji o Innym i Obcym wprowadzać równowagę pomiędzy negatywną a pozytywną prozodią omawianych leksemów.

Ponadto do scharakteryzowania słownictwa korpusu zbudowanego z wypracowań uczniów o Innych i Obcych wykorzystałem znane wskaźniki bogacenia słownictwa: Pierre'a Guirauda, Władysława Kuraszkiewicza i Józefa Mistkła, co pozwoliło wyciągnąć następujące wnioski:

- W analizowanych wypracowaniach uczniów klasy szóstej występuje zróżnicowane ilościowo słownictwo. Średnia częstość wyrazu obliczona po każdym etapie badania dla poszczególnych uczniów pozwala stwierdzić, że uczniowie na zleczone tematy w przeważającej większości redagowali bogate słownikowo prace.
- Wszyscy biorący udział w badaniu bogacą słownictwo w aspekcie ilościowym. Względnie podobne wyniki wskaźników bogactwa leksykalnego w przeciągu całego okresu badawczego pozwalają stwierdzić, że piszący redagowali swoje wypowiedzi biorąc pod uwagę zastosowane na lekcjach ćwiczenia słownikowe i dzięki zdobytym w ich wyniku umiejętnościom umieli sensownie wypowiedzieć się na zleczone im tematy.

W kolejnej części pracy sprecyzowałem klasy częstości leksemów wyekscerpowanych z wypracowań, a dzięki ustaleniu w badanym korpusie słownictwa najczęstszego i częstego, rzadkiego i najrzadszego, wnioski można zamknąć w kilku punktach:

- Intensywność poszczególnych treści w badanym korpusie pozwoliła nazwać eksponowane w nich hierarchie wartości i sposoby postrzegania świata. Świat ten tworzą ludzie z najbliższego otoczenia, a miejscami odbywania się wydarzeń są szkoły, place zabaw, miejsca spotkań młodzieży. Rzeczywistość opisana w wypracowaniach szóstoklasistów jest wyraźnie podzielona na sferę dobra i sferę zła.
- Słownictwo bardzo częste w wypracowaniach uczniowskich stanowi słownictwo gramatyczne.
- Najczęstsze czasowniki nazywają przede wszystkim wydarzenia i działania społeczne, myślenie, posiadanie, mówienie, uczucia, postrzeganie, stanowe i ruch. Rzeczowniki najczęstsze związane są z otoczeniem piszących, nazywają ludzi, miejsca, czas i stosunek, porozumienia się, części ciała, uczucia i emocje. Przymiotniki z kolei nazywają następstwa, cechy i właściwości, usposobienia bohaterów oraz wartościują elementy świata przedstawionego z wypracowań.
- Leksemy tworzące słownictwo rzadkie są precyzyjniejsze i konkretniejsze. Czasowniki informują o wyrażaniu uczuć, stanie, wydarzeniach i działaniach społecznych i kulturalnych, wytwarzanie, mówienie i kontakt fizyczny. Wśród czasowników, w przeciwieństwie do klasy bardzo częstej i częstej, pojawiają się także z wysoką rangą leksemy o treści negatywnej.
- Słownictwo bardzo rzadkie tworzą nazwy ludzi, wytworów, zdarzeń, cech, czynności, sposobu porozumiewania się. Wśród zróżnicowanych przymiotników dominują te z nacechowaniem emocjonalnym. Czasowniki zaś nazywają mówienie, uczucia, kontakt fizyczny, myślenie i jedzenie. Więcej pojawia się także przysłówków odprzymiotnikowych. Słownictwo bardzo rzadkie nasycone jest nazwami własnymi. Pojawiają się także specjalistyczne pojęcia.

- W każdej klasie częstości występują leksemy, które są bezpośrednimi odniesieniami do inności i obcości.

Następna część pracy dotyczyła omówienia części mowy w badanych pracach uczniów. Służyło to odpowiedzi na pytanie o kształt dystrybucji części mowy w poszczególnych pracach uczniów, o udział części mowy i ich kształt morfologiczny. W tej części pracy udało się także scharakteryzować słownictwo wykorzystywane przez uczniów do opisu Innego i Obcego oraz ustalić różnice pomiędzy poszczególnymi etapami eksperymentu.

- Przy porównaniu rangowym części mowy nazywających (tj. rzeczowników, przymiotników, czasowników, przysłówków) można stwierdzić, że prace pisemne uczniów mają charakter bardziej werbalny. W badanym korpusie najwięcej jest przysłówków i czasowników, następnie są rzeczowniki i przymiotniki.
- Słownik wypracowań zbliżony jest do udziału części mowy w słowniku dramatu.
- Uczniowie w swoich pracach stosowali różnorodne słownictwo, dzięki czemu zróżnicowany jest udział części mowy w całym korpusie.
- W przyjętym aparacie pojęciowym do opisu morfoskładniowego słownictwa zgromadzonego korpusu najwięcej jest przysłówków (22,47%), spójników (16,01%) i przyimków (15,64%), co po raz kolejny potwierdza zbliżenie się języka uczniowskich wypracowań do tekstów mówionych. Wysoką grupę części mowy stanowią również czasowniki (15,64%), rzeczowniki (15,09%), przymiotniki (6,76%). Niewielki jest również udział zaimków (2,77%) i liczebników (0,62%).
- Warto przede wszystkim podkreślić, że bogacenie słownictwa uczniów w czasie lekcji poświęconych Innym i Obcym widać we wzroście ilościowym, jak i jakościowym słownictwa. Porównanie pierwszego wypracowania z ostatnim wskazuje wyraźny wzrost frekwencji przede wszystkim wyrazów autosemantycznych: rzeczowników, liczebników, przymiotników, przysłówków, czasowników i zaimków. Program lekcji poświęconych zagadnieniu nie-Swoich wpłynął nie tylko na ten ilościowy przyrost słownictwa, ale także przyczynił się do zmian, jakie zachodzą w świecie wypracowań uczniowskich. Staje się on bardziej konkretny, współtworzą go postaci zróżnicowane charakterologicznie, a inność i obcość jest nie tylko dostrzegana w drugim człowieku, ale także w samym bohaterze (lub w świadomości piszącego). Analiza części mowy w badanym korpusie pokazuje także, że uczniowie stosowali zróżnicowane morfologicznie słownictwo.

Ostatnia część pracy polegała na scharakteryzowaniu pod kątem inności i obcości najczęstszych leksemów w badanym korpusie. Dzięki temu można wysunąć następujące wnioski.

- Za pomocą najczęstszych leksemów uczniowie budują wizję lepszego świata i podają sposoby usuwania barier w jego tworzeniu, pochwycenie wypowiadają sądy o otaczającej ich rzeczywistości, poddają etycznej ocenie siebie i

napotykanym ludzi, określają momenty ważnych zmian i decyzji, akcentują swoją bezbronność i zagubienie oraz odwagę i siłę. Kontrastując otaczającą ich rzeczywistość, nazywają powody i skutki wykluczenia.

- Inny i Obcy odgrywają różną rolę w wypracowaniach uczniów klasy szóstej. Mogą być interlokutorami, tematem komunikacji lub komunikatem.
- Treść konkordancji badanych leksemów pozwala wyodrębnić sfery inności i obcości z najczęściej doświadczanymi elementami. Należą do nich: system przekonań, przestrzeń, przedmioty, zjawiska lub procesy fizjologiczne, relacje międzyludzkie i relacje człowieka ze środowiskiem, drugim człowiekiem i z Bogiem.
- Konkordancje najczęstszych leksemów pozwalają dostrzec wpływ lekcji o Innym i Obcym na treść wypracowań. Jest on dostrzegalny w postawach, umiejętnościach i świadomości, jakie mają bohaterowie badanych wypracowań w kontakcie z innością i obcością. Wielu bohaterów, dzięki spotkaniu Innym lub Obcym, przekracza swoje granice odmienności. Badane leksemy pozwalają również nazwać umiejętności, którymi wykazują się bohaterowie wypracowań. Dostrzegają nieuniknioną bliskość kontaktów z Innymi i Obcymi. Umieją dostrzec odrębność własnej tożsamości oraz tożsamości Innego i Obcego. Akceptują siebie mimo dostrzegalnych różnic międzyludzkich. Przy podejmowaniu różnorodnych działań postaci zdają sobie sprawę z równości każdego człowieka. Zdają sobie także sprawę z odrębności własnej tożsamości, wartości i niezależności.

Szkoła, mówiąc o nie-Swoich, ma za zadanie:

przeprowadzić ucznia z poziomu poznania i myślenia potocznego, właściwego codzienności, na poziom poznania i myślenia naukowego. (...) Kreowana na lekcjach wizja świata powinna więc mieć charakter naukowy i cechować się obiektywizmem i racjonalnością. Podobnie i szkolny proces poznawczy musi opierać się na strategiach rozumowych i empirycznych, a nie intuicyjno-emocjonalnych¹⁰¹⁹.

Jednym ze sposobów przejścia od potocznego do naukowego postrzegania inności i obcości było zapoznanie uczniów ze słownictwem dotyczącym nie-Swoich. Przeniesienie z dyskursu naukowego do dyskursu dydaktycznego nie odbywało się, rzecz jasna, na zasadzie prostego przełożenia wiedzy, ale zaproponowane przeze mnie „czytania świata”¹⁰²⁰, w założeniach doprowadzić miało do poznania osobliwego wymiaru kultury, którego dotyczy test oraz, dzięki ćwiczeniom słownikowym, dostarczyć aparatu pojęciowego do skutecznej komunikacji z nie-Swoimi. Ta strategia „czytania świata” jest możliwa pod warunkiem, że odpowiada właściwemu poziomowi rozwojowemu młodzieży, koreluje z ich zainteresowaniami, niesie wsparcie w odnajdowaniu odpowiedzi na najbardziej nurtujące ich pytania i, co najważniejsze, wyposaża młodych ludzi w język, za pomocą którego poznają drugiego człowieka.

¹⁰¹⁹ Nocoń J., *Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego*, w: *Odmiany stylowe polszczyzny dawniej i dziś*, red. U. Sokółska, Białystok 2011, s. 194-195.

¹⁰²⁰ Por. Eco U., *Czytanie świata*, przeł. M. Woźniak, Kraków 1999, s. 23.

Rzetelne i odpowiedzialne „czytanie świata” warunkowane jest także odpowiednim podejściem zarówno do tematu rozmowy, jak i samych uczniów. Rozwijanie słownika uczniowskiego nie jest jedynie rodzajem doraźnych działań nauczyciela, nie jest też jednorazowym i bezkontekstualnym zapamiętywaniem słów czy związków frazeologicznych, jest przemyślanym działaniem dydaktycznym, w wyniku którego uczniowie orientują się w świecie. Dlatego przy wzbogacaniu słownika uczniów postuluje się takie formułowanie ćwiczeń słownikowych, by uwzględniały one język, zróżnicowane teksty literackie, ale także całe otoczenie kulturowe. Bogacenie słownictwa uczniów więc wymaga systematycznych kroków dydaktycznych, dalekich od sytuacji, w których prezentuje się: „same (...) terminy, nazwy, w połączeniu z wyizolowanymi z rzeczywistego kontekstu przykładami-ilustracjami, bez zaplecza historii (...), bez sygnalizowanymi nimi pojęć w tle...(...)”¹⁰²¹.

Przy wyposażaniu języka uczniów w słownictwo o Innym i Obcym na lekcji języka polskiego, ważne jest, by mówić o nich nie tylko za pomocą odpowiednich metodologii, adekwatnych do wieku sposobów czytania, ale zasadnicza wydaje się też rada Piotra Śliwińskiego, by unikać przy interpretowaniu różnych dzieł obojętności i powtarzalności. Poprzez bezwzględną adorację lub bezwzględną rewizję tekstów łatwo bowiem wzbudzić u uczniów mechanizmy hamujące ich zainteresowania i motywację¹⁰²².

Mając na uwadze świadomość wieloaspektowego procesu bogacenia słownictwa, żywię nadzieję, że przedstawione badania staną się podstawą do dalszych analiz i interpretacji, zostaną wzbogacone kolejnymi pogłębionymi studiami, szczególnie z zakresu językoznawstwa, i znajdą szersze zastosowanie w dydaktyce języka.

Mówić o Innych i Obcych to niewątpliwie inspirujące, trudne, ale i potrzebne wyzwanie współczesnej szkoły, choćby z tego względu, by „słowo / przyłożyć do rany (...)”, a nie pielęgnować te, które są „(...) osłabione, owinięte w gazetę / jeszcze trują cuchną / jeszcze ranią”¹⁰²³.

¹⁰²¹ Por. Cichocki E., *Bogacenie słownictwa uczniów a technologie cyfrowe w edukacji*, „Poszerzamy Horyzonty” 2019, nr 15, s. 610.

¹⁰²² Por. Śliwiński P., *Afirmacja czy rewizja? O stosunku do pisarzy pierwszorzędnych*, w: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, Kraków 2012, s. 33-34.

¹⁰²³ Różewicz T., *Słowa*, w: *Credo*, wyb. J. Stolarczyk, Stronie Śląskie 2020, s. 17.

Bibliografia

- Albisetti V., Czy można przezwyciężyć strach?, tłum. A. Mika, Kraków 2002.
- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., Językowy obraz świata i kultura : projekt koncepcji badawczej, „Język a Kultura” 2000, nr 13, s. 11-44.
- Anusiewicz J., Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki, Wrocław 1995.
- Aronson E., Człowiek istota społeczna, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1995.
- Aspekti na drugosta : zbornik po kulturologija, prireduvač Ivan Deparoski, Skopje 2007.
- Bakuła K., Fundamenty i źródła. O tzw. wprowadzeniu do kultury, w: Różnorodne aspekty kształcenia kompetencji kulturowej w edukacji polonistycznej, red. G. Różańska, Ustka 2009, 225-240.
- Bakuła K., Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki, Wrocław 1997.
- Bakuła K., O fałszywej świadomości językowej i językoznawczej w podręcznikach do języka polskiego z początku XXI wieku, „Kształcenie Językowe” 2016, nr 14 (24), s. 35-56.
- Bakuła K., Szkolną naukę o języku trzeba zmienić, „Polonistyka” 1994, nr 5, s. 274-281.
- Balicki J., Kryzys tożsamości Europy a integracja imigrantów z krajów islamskich w świetle doświadczeń Wielkiej Brytanii, w: „Inny” człowiek w „innym” społeczeństwie? Europejskie dyskursy, red. P. Mazurkiewicz, K. Wielecki, Warszawa 2008.
- Bańka A., Społeczna psychologia środowiskowa, Warszawa 2002.
- Bardel M., Różne twarze inności, „Znak” 2004, nr 584, s. 12-15.
- Bartmiński J., Czym zajmuje się etnolingwistyka?, „Akcent” 1986, nr 26, s. 18.
- Bartmiński J., Język w kontekście kultury, w: Współczesny język polski, red. J. Bartmiński, Lublin 2010, s. 18 – 19.
- Bartmiński J., Językowy obraz świata, hasło, w: Wielka encyklopedia PWN, t. 12, red. J. Wojnowski, Warszawa 2003, s. 564.
- Bartmiński J., O językowym obrazie świata Polaków końca XX wieku, w: Polszczyzna XX wieku. Ewolucja i perspektywy rozwoju, red. S. Dubisz, S. Gajda, Warszawa 2001, s. 27-53.
- Bartmiński J., Opozycja swój / obcy a problem językowego obrazu świata, „Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury” nr 19, 2007, 35-59.
- Bartmiński J., Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne, Lublin 2009.
- Bauman Z., Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim, tłum. J. Łaszcz, Gdańsk 2007.
- Bauman Z., Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna, Warszawa 1995.
- Bednarek M., Semantic preference and semantic prosody re-examined, „Corpus Linguistics and Linguistic Theory”, nr 4/2, s. 119-139.

- Benedyktowicz Z., „Portrety „obcego”. Od stereotypu do symbolu, Kraków 2000.
- Benveniste É., *Semiologia języka*, tłum. K. Falicka, w: *Znak, styl, konwencja*, Warszawa 1977, s. 19.
- Bernath P., Milan M., *Programovane vyucovanye v slonovenskom jazyku*, Bratislava 1967.
- Biela A., *Trening kreatywności. Jak pobudzić twórcze myślenie*, Warszawa 2015.
- Bielecki M., *Kłopoty z innością*, Kraków 2012.
- Bilińska M., *Plotka jako gatunek mowy i tekstu*, „*Językoznawstwo*” 2009, nr 1(3), 93-102.
- Biliński J., *Ćwiczenia słownikowe*, Lwów 1933.
- Błachowicz E., *Plotka w świetle teorii aktów mowy i zasad etyki komunikacji międzyludzkiej*, Rzeszów 2010.
- Błachowicz-Wolny E., *Plotka albo poczta pantoflowa jako ulubiona forma komunikacji międzyludzkiej*, „*Poradnik Językowy*” 1995, nr 2, s. 36-41.
- Bogusławski A., *Semantyka, pragmatyka. Leksykografa głoś demarkacyjny*, Warszawa 2008, s. 9.
- Bohosiewicz M., *Imigranci w mojej klasie*, Warszawa 2011.
- Borkowski I., *Słownictwo polityczne, definicje i definiowanie – umiejętności uczniów szkół podstawowych i średnich*, „*Kształcenie Językowe*” 2001, nr 1(11), s. 64-70.
- Bourdieu P., Passeron J., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa 1990.
- Brejdak J., *Słowo i czas. Problem rozumienia Innego w hermeneutyce i w teorii systemu*, „*Rozprawy i Studia*” 2004, nr 52, s. 11.
- Brzeziński J., *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 2000.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2011.
- Buczyński A., *Wybrane zastosowania programu „Kolokacje” do badań lingwistycznych*, w: *Korpusy w angielsko – polskim językoznawstwie kontrastywnym*, red. A. Duszak, E. Gajek, U. Okulska, Kraków 2006, s. 198 -210.
- Bukowski J., *Zarys filozofii spotkania*, Kraków 1987.
- Buława M., *Przymiotnik „dobry” z perspektywy semantyka i leksykografa*, „*Prace Filologiczne*” LVIII, 2010, s. 24–38.
- Buława Monika, *Komparatywy „gorszy” oraz „gorzej” jako wykładniki intensyfikacji (w języku ogólnopolskim i gwarach)*, „*Język Polski*” 2014, nr 94 (4), s. 289-302.
- Butler J., *Uwikłani w płęć. Feminizm i polityka tożsamości*, przeł. K. Krasuska, Warszawa 2008.
- Campbell D.T., Stanley J.C., *Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching*, Chicago 1967.
- CBOS, *Stosunek Polaków do przyjmowania uchodźców*, *Komunikat z Badań* 2017, nr 1.
- Cekiera R., *Chrystus o twarzy uchodźcy. Instytucjonalny wymiar reakcji kościoła katolickiego w Polsce na kryzys migracyjny*, „*Czas Kultury*” 2018, nr 3, s. 159-167.
- Chabrajska D., *O styku przestrzeni publicznej z prywatną*, „*Ethos*” 2013, nr 4 (104), s. 345-348.

- Chmielowska-Marmucka A., Górska B., O komunikacji interpersonalnej – werbalnej, niewerbalnej i wokalne wymianie sygnałów w kontekście edukacyjnym, „Problemy Współczesnej Pedagogiki” 2015, nr 1, s. 25-39.
- Chromiec E., Dziecko wobec obcości kulturowej, Gdańsk 2004.
- Chromiec E., Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej, Kraków 2006.
- Chrzanowska I., Jachimczak B., Podgórska -Jachnik D., Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy dorosłości, Łódź 2009.
- Chrzastowska B., Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki, Wrocław 1979.
- Cichocki E., Bogacenie słownictwa uczniów a technologie cyfrowe w edukacji, „Poszerzamy Horyzonty” 2019, nr 15, s. 610.
- Cichocki E., Uchodźcy w opowiadaniach uczniowskich, „Kształcenie Językowe” 2017, nr 15, s. 121-133.
- Cienkowski W., Sprawność językowa, błąd językowy, usterki i zakłócenia, „Socjolingwistyka” 1977, nr 1, s. 55 – 62.
- Collin R., Experiment, design and statistics in psychology, Harmondsworth 1991.
- Covington M. A., McFall J. D., Cutting the Gordian Knot: The Moving-Average Type-Token Ratio (MATTR), „Journal of Quantitative Linguistics” 2010, nr 17 (2), s. 94-100.
- Czajkowska-Ziobrowska D., Reprodukacja kapitału kulturowego w ujęciu Pierre’a Bourdieu ze szczególnym uwzględnieniem kapitału szkolnego, „Przegląd Naukowo-Metodyczny” 2009, nr 1, s. 7-14.
- Czerniejewski M., Uchodźcy. Materiał pomocniczy dla prowadzących zajęcia na temat uchodźców, Poznań 2011.
- Dąbrowski M., Swój/Obcy/Inny. Gdzie jesteśmy?, „Anthropos?” 2009, s. 164-176.
- Dąbrowski M., Swój/Obcy/Inny. Z problemów interferencji i komunikacji międzykulturowej, Izabelin 2001.
- Dernowska U., Kompetencja globalna w szkole, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 2, s.17-32.
- Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, Kraków 2012, s. 33 -34.
- Duduchowa A., Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika, Kraków 1998, s. 58 -135.
- Dudzik M., Badania eksperymentalne nad kształceniem słownictwa i frazeologii w szkole. Próba wykorzystania ich w dydaktyce uniwersyteckiej, „Kształcenie językowe w szkole” 1981, nr 1, s. 115 – 125.
- Dudzik M., Badania eksperymentalne nad kształceniem słownictwa w wyższych klasach szkoły podstawowej, Kuratorium Oświaty i Wychowania, Wrocław 1975.
- Dudzik M., Bogacenie słownictwa wokół hasła: człowiek i środowisko, „Kształcenie Językowe w Szkole” 1985, nr 3, s. 7 – 21.
- Dudzik M., Eksperymentalne badanie nad kształtowaniem kompetencji komunikacyjnej w ramach edukacji polonistycznej, w: Kształcenie porozumiewania

- się. Materiały z konferencji naukowej, Opole 1994.
- Dudzik M., Experimentelle Untersuchungen zur Bereicherung des Wortschatzes im Muttersprachunterricht, w: *Deutscherunterricht* 1981, nr 4, s. 213 – 216.
- Dudzik M., Glosa do pewnego eksperymentu. Przedmowa, „Kształcenie Językowe w Szkole” 1998, nr 10, s. 7 – 15.
- Dudzik M., Kształtowanie kultury wyrażania uczuć i wartości w procesie nauczania języka polskiego, Wrocław 1983.
- Dudzik M., Nowakowa T., *Dydaktyka języka polskiego – przedmiotu nauczania szkolnego*, Wrocław 1987.
- Dudzik M., Vyzkum rozvoje slovní zásoby v hodinách materského jazyka na základní škole [przeł. K. Ondrásková], w: *Skola, jazyk, literatura*, Brono 1984.
- Dudzik M., Z badań nad kształtowaniem kultury języka / opowiadanie, „Acta Universitatis Vratislaviensis” 1967, nr 69.
- Dudzikowa M., Juszczyk S., Pułapki epistemologiczne i metodologiczne w badaniach nad edukacją: jak sobie z nimi radzić, Katowice 2017.
- Dyduchowa A., Kształcenie sprawności językowej uczniów, w: *Kierunki i stan badań nad modernizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach – laboratoriach WSP w Krakowie (1975-1976)*, red. E. Szewczyk, Kraków 1978.
- Dyduchowa A., Próba klasyfikacji metod kształcenia sprawności językowej, „Z teorii i praktyki dydaktyki polonistycznej” 1977, nr 5, s. 188-203.
- Dylematy wielokulturowości, red. W. Kalaga, Kraków 2004.
- Dyskurs edukacyjny, red. T. Rittel, Kraków 1996.
- Dyzak A., *Leksykograficzny obraz postrzegania Innego i Obcego*, w: *OBCY / INNY – propozycje aplikacji pojęciowych*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Lublin 2018, s. 89–101.
- Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2004.
- Dziuban Z., *Obcość. Bezdomność. Utrata. Wymiary atopii współczesnego doświadczenia kulturowego*, Poznań 2009.
- Eco U., *Czytanie świata*, przeł. M. Woźniak, Kraków 1999.
- Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki, red. Ewa Jaskółowa, Danuta Krzyżyk, Bernadeta Niesporek Szamburska, Małgorzata Węcik -Dudek, t. 1, Katowice 2016.
- Edukacja polonistyczna w obliczu przemian kulturowych Europy dawniej i dziś, red. W. Sawrycki, E. Kruszyński, M. Wróblewski, Toruń 2009.
- Edukacja polonistyczna wobec Innego, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2014.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Poznań 1997.
- Fąka P., Dialog – koncepcje, problemy badawcze, kontrowersje, „Językoznawstwo” 2007, nr 1, s. 7-18.
- Ferenc T., Obcość jako kategoria analityczna w badaniach nad polską emigracją artystyczną, „Kultura i społeczeństwo” 2017, nr 1, s. 99-119.
- Filek J., *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Kraków 2003.
- Fiut A., *Spotkanie z Innym*, Kraków 2006.
- Folwarczny J., Ćwiczenia słownikowe, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1936, nr 11.

- Gadacz T., *Historia filozofii XX wieku*. Nurty, t. 2, Kraków 2009.
- Gaertner H., *Ćwiczenia słownikowe w szkole powszechnej*, Lwów 1927.
- García A. M., Martí J. C., *Function Words in Authorship Attribution Studies*, „Literary and Linguistic Computing” 2007, nr 22, s. 49–66.
- Gibas M., *Kłótnia jako gatunek mowy (na materiale polskim i czeskim)*, „Bohemistyka” 2003, nr 1, s. 41-59.
- Gnitecki J., *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych = Introduction to methods of research in educational sciences*, Poznań 2006.
- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, tłum. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańsk 2007.
- Gomułkiewicz H., *Kształcenie słownictwa związanego z osobistym stosunkiem ucznia do przedstawianych treści. W sprawozdaniu nie związanym z lekturą w klasie VI*, „Kształcenie Językowe w Szkole” 1981, nr 1, s. 22 – 31.
- Goriszowski W., *Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych*, Warszawa 2006.
- Gosk H., *O czym opowiada Inny/Obcy*, „Horyzonty polonistyki” 2006, nr 6, s. 11-15.
- Góka M., *Sport jako praca i zabawa – kształcenie słownictwa uczniów klasy VI*, „Kształcenie Językowe w Szkole” 1988, nr 4, s. 44.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2003.
- Grabias S., *Společne i sytuacyjne uwarunkowania zachowań językowych*, w: *Poradnik metodyczny dla nauczycieli szkół polonijnych*, Lublin 1980, s. 27–55.
- Gronowski D., *Plotkowanie jako fenomen komunikacyjny*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 2016, nr 25, s. 59-69.
- Grucza S., *O konieczności tworzenia korpusów tekstów specjalistycznych*, w: *W kręgu teorii i praktyki lingwistycznej*, red. S. Grucza, Warszawa 2007, 103-122.
- Grzegorzczkowska R., *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2010.
- Grzywacz A., Jabłoński M., Samochowiec J., *Problemy badawcze i błędy metodologiczne badań naukowych w psychiatrii - wybrane zagadnienia*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 2009, nr 18 (2), s. 163-168.
- Guzik M., *Podstawy metodologiczne prac promocyjnych (nauki społeczno-pedagogiczne)*, Warszawa 2005.
- Hajnicz Elżbieta, *Najbardziej znane korpusy tekstów. Opracowanie przeglądowe nr 1021*, Warszawa 2011.
- Hall D., Mikulska-Jolles A., *Uprzedzenia, strach czy niewiedza? Młodzi Polacy o powodach niechęci do przyjmowania uchodźców*, Warszawa 2016.
- Hammerl R., Sambor J., *O statystycznych prawach językowych*, Warszawa 1993.
- Hoffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa 1981.
- Holak, I., *Kłótnia – jako akt komunikacji małżeńskiej. Próba analizy*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica” 2017, nr 57, s. 83-100.
- Hulewska A., *Wygląd zewnętrzny człowieka a społeczny efekt autoprezentacyjny – czy osoba stereotypizowana może wpływać na spostrzegającego*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2003, nr 1-2, s. 111-122.
- Hunston S., *Corpora in applied linguistics*, Cambridge 2002.
- Hunston, S., *Semantic prosody revisited*, „International Journal of Corpus Linguistics”

2007, nr 12 , s. 249-268.

Inni, Obcy, ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej, Bydgoszcz 2018.

Inność / Różnorodność w języku i kulturze, red. E. Bogdanowska-Jakubowska, Katowice 2015.

Inny - obcy - wróg : swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej, red. E. Nowicka, J. Nawrocki, Warszawa 1996.

Inny w podróży. Literackie świadectwa podróży na przestrzeni wieków, red. O. Weretiuk, M. Rabizo-Birek, t. I, Rzeszów 2017.

Inny w podróży. Narracje podróżnicze w XX i XXI wieku, red. M. Rabizo-Birek, O. Weretiuk, M. Zatorska, t. II, Rzeszów 2017.

Inny/Inna/Inne. O Inności w kulturze, red. M. Janion, C. Snochowska-Gonzales, K. Szczuka, Warszawa 2004.

Iwasiów I., Literatura jako wiedza o Innych – rekonesans, w: Literatura i wiedza, red. W. Bolecki, E. Dąbrowska, Warszawa 2006, s. 346 – 359.

Jacyno M., Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre`a Bourdieu, Warszawa 1997.

Jadacka H., Kryteria oceny faktów morfologicznych w języku, „Poradnik Językowy” 1992, nr 5, s. 166 – 175.

Jadacka H., Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia, Warszawa 2005.

Jagodzińska J., Czy wypracowanie szkolne jest tekstem sztucznym?, „Język Polski w Szkole” 1997, nr 1, s. 68-72.

Jakubowicz-Bryx A., Kompetencje leksykalne uczniów w edukacji polonistycznej, Bydgoszcz 2006.

Janion M., Kobiety i duch inności, Warszawa 1996.

Jedliński R., Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową, Kraków 2000.

Jelonek T., Stare i nowe w mikrotoponimii, „Studia językoznawcze” 2018, nr 9, s. 49-57.

Jędraszewski M., Wobec innego. Relacje międzypodmiotowe w filozofii Emmanuela Levinasa, Poznań 1990.

Język jako przedmiot badań psychologicznych: psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka, red. I. Kurcz, H. Okuniewska, Warszawa 2011.

Doroszewski W., Język, myślenie, działanie. Rozważania językoznawcy, Warszawa 1982.

Języki słowiańskie dziś : nowe fakty, nowe spojrzenia , red. H. Fontański, E. Straś, Katowice 2001.

Językowe podstawy obrazu świata, red. J. Bartmiński, Lublin 2007.

Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność) : księga jubileuszowa dedykowana Profesor Helenie Synowiec w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej, red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2014.

Językowy obraz świata, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.

- Joško-Ochojska J., Marcinkowska U., Lau K., Wygląd, samoocena i kształtowanie własnego ciała jako czynniki ryzyka anoreksji psychicznej u studentów, „Annales Academiae Medicae Gedanensis” 2013, nr 43, s. 45-52.
- Kalaga W., Kościańczuk M., O semiotyce, sztuce translacji i kulturze popularnej, „Studia Kulturoznawcze” 2013, nr 1 (3), 145-157.
- Kamasa V., Prozodia semantyczna. Pojęcie, problemy, przydatność, „Socjolingwistyka” 2015, nr 29, s. 105-120.
- Kamińska-Szmaj I., Różnice leksykalne między stylami funkcjonalnymi polszczyzny pisanej. Analiza statystyczna na materiale słownika frekwencyjnego, Wrocław 1990.
- Kapelusz M., Koty, czyli historie z pewnego podwórka, Warszawa 2009.
- Kapuściński R., Ten Inny, Kraków 2006, s. 55.
- Karty dialogowe do gier rozwijających wyobraźnię i kreatywność, red. R. Domań, Lublin 2010.
- Kawka M., Dyskurs szkolny, Kraków 1999.
- Każmierczak A., Wygląd i strój a atrakcyjność kobiety, w: Miłość czarowna, Wrocław 2015.
- Kennedy G., An Introduction to Corpus Linguistic, Londyn – Nowy Jork 1998.
- Kerlinger F.N., Foundations of behavioral reseach, Nowy Jork 1986.
- Kida J., Aspekty kształcenia leksykalnego w edukacji szkolnej, w: W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej, red. H. Synowiec, Katowice 2002, s. 146.
- Kida J., Kształcenie języka ojczystego uczniów w korelacji z nauczaniem języków obcych w szkole, Rzeszów 1990.
- Kiklewicz A., Dyfuzja semantyczna w systemie języka i w komunikacji językowej, „Polonistyka” 2006, nr 12, s. 15.
- Klemensiewicz Z., O potrzebie kształcenia sprawności mowy, „Nowa Szkoła” 1964, nr 4.
- Kłakówna A., Z., Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV – VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela, Warszawa 1993.
- Kłakówna Z. A., Język polski. Wykłady z metodyki, Kraków 2017.
- Kłakówna Z. A., Nowa sztuka pisania. Klasy 4-6 szkoły podstawowej, Kraków 2004.
- Kłakówna Z. A., Steczko I., Wiatr K., Sztuka pisania. Klasy 1 – 3 gimnazjum. Książka nauczyciela, Kraków 2004.
- Kłakówna Z. A., Sztuka pisania. Metodyczny poradnik nauczyciela, Kraków 1993.
- Kłoczowski J., Filozofia dialogu, Poznań 2005.
- Kołakowski L., 13 bajek z królestwa Lailonii dla dużych i małych oraz inne bajki, Kraków 2015
- Konarzewski K., Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna, Warszawa 2000.
- Kopania J., Ludzkie oblicze boskiej prawdy, Warszawa 1995.
- Kopeć U., Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń-miłość-nienawiść), Rzeszów 2008.
- Kopeć U., Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży, Rzeszów 2000.
- Kosiarek T., Lekcje Twó czości – twórcze rozwiązywanie problemów (TRP) w kl.

- IV-VI SP. Przewodnik dla nauczyciela, Wrocław 2016.
- Kostkiewiczowa T., System językowy, w: Słownik terminów literackich, red. J. Sławiński, Wrocław 1988, s. 508.
- Kot D., Podmiotowość i utrata, Kraków 2009.
- Kotarbiński T., Czyn, w: Wybór pism, t. 1, Warszawa 1957, s. 430.
- Kowal J., O sztuce pisania wypracowań, Kielce 1994.
- Kowalikowa J., Notatka uczniowska jako tekst edukacyjny, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10), s. 137-148.
- Kowalikowa J., O wulgaryzmach w świadomości językowej młodzieży, „Poradnik Językowy” 2008, nr 2, s. 3-15.
- Kozielecki J., Koncepcje psychologiczne człowieka, Warszawa 1995.
- Krauz-Mozer B., Tożsamość – czy to tylko suma spotkań i opowieści?, „Studia Środkowoeuropejskie i Bałkanistyczne” 2017, nr 26, s. 11-21.
- Kreowanie świata w tekstach, red. A. M. Lewicki, R. Tokarski, Lublin 1995.
- Kristeva J., Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie, przeł. M. Falski, Kraków 2007, s. 65-67.
- Krzywda: zagadnienia teoretyczne i problemy praktyki, red. W. Tulibacki, Olsztyn 2003.
- Ksenologie, red. K. Olkusz, K. Maj, Kraków 2018.
- Kupisiewicz Cz., Dydaktyka ogólna, Warszawa 2000.
- Kupisiewicz Cz., Dydaktyka, Kraków 2012.
- Kupisiewicz Cz., O reformach szkolnych, Warszawa 1999.
- Kupisiewicz Cz., O wybitnych myślicielach, dydaktyce i szkole, Sosnowiec 2010 .
- Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki, Warszawa 2006.
- Kupisiewicz Cz., Szkice z dziejów dydaktyki, Kraków 2010.
- Kupisiewicz Cz., Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy, Warszawa 2006.
- Kurcz I., Język a reprezentacja świata w umyśle, Warszawa 1987.
- Kurcz I., Język jako przedmiot badań psychologicznych: psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka, Warszawa 2011.
- Kurcz I., Psychologia języka i komunikacji, Warszawa 2000.
- Kurcz I., Zmienność i nieuchronność stereotypów: studium na temat roli stereotypów w reprezentacji umysłowej świata społecznego, Warszawa 1994.
- Kurczab H., Polański E., Praca nad wzbogaceniem słownictwa uczniów, „Z teorii i praktyki dydaktyki polonistycznej” 1977, nr 1, s. 239.
- Kuziak M., Rzepczyński S., Jak pisać, Bielsko Biała 2001.
- La rappresentazione dell'altro nei testi del rinascimento, red. S. Zatti., Lucca 1998.
- Laskowaka E., Polański E., Sposoby kształtowania słownictwa uczniów, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 1984, nr 5, s.206-222.
- Lejzerowicz M., Koncepcja jaźni George`a Herberta Meada a teoria innego Alfreda Schütza, „Studia Philosophiae Christianae” 2003, nr 39 (2), s. 303-328.
- Levinas E., Całość i nieskończoność, tłum. M. Kowalska, PWN, Warszawa 1998.
- Levinas E., Cztery lektury talmudyczne, tłum. E. Burska, Oficyna Literacka, Kraków 1995.
- Levinas E., Etyka i nieskończoność, tłum. B. Opolska-Kokoszka, "Teksty filozoficzne",

- Kraków 1994, s. 20.
- Levinas E., *Trudna wolność*, tłum. A. Kuryś, Gdynia 1991.
- Lewicki A. M., Pajdzińska A., *Frazeologia*, w: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2010, s. 315.
- Lewiński P., *Kłótnia jako pograniczny typ dialogu argumentacyjnego*, „*Język a Kultura*” 2012, nr 23, s. 461 – 469.
- Lindzey G., Aronson E., *The handbook of social psychology*, Addison-Wesley 1968-1969.
- Literackie portrety Innego. *Inny i Obcy w kulturze*, red. P. Cieliczko, P. Kuciński, cz. 2, Warszawa 2008.
- Literatur : Erzählen vom Anderssein, red. B. Schmidt -Lauber, G. Schwibbe, Göttingen 2010.
- Lubaś W., *Społeczne uwarunkowania współczesnej polszczyzny*, Kraków 1979.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2003.
- Łozowski P., *Obcy, czyli Swój w poszukiwaniu tożsamości w przestrzeni*, w: *Obcy, Inny. Propozycje aplikacji pojęciowych*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Lublin 2018, s. 115–125.
- Łuczak A., Murdzek A., *Między nami 4-6*, Gdańsk 2014.
- Maciołek M., *Kształtowanie się nazw owadów w języku polskim: procesy nominacyjne a językowy obraz świata*, Katowice 2012.
- Maiuscula linguistica. *Studia in honorem Professori Matthia Grochowski sextuagesimo quinto dedicata*, red. A. Moroz, P. Sobotka M. Żabowska, Warszawa 2014, s. 339–354.
- Malak P., *Metody statystyczne w komputerowym przetwarzaniu języka naturalnego*, „*Toruńskie Studia Bibliologiczne* 2011, nr 1(6), s. 49-62.
- Malendowicz J., *Ćwiczenia słownikowe w klasach V-VIII*, Warszawa 1967.
- Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2012.
- Markowski M.P., *Inność i tożsamość*, w: *Pragnienie i bałwochwalstwo. Felietony metafizyczne*, Kraków 2004, s. 247 -266.
- Markowski P.M., *Hermeneutyka*, w: *Teorie literatury XX wieku*, red. A. Burzyńska, M. P. Markowski, Kraków 2007, s. 176.
- Mashaël Alrajhi, *The Semantic Prosody and Semantic Preference of Maximizers in Saudi EFL Writings*, „*International Journal of Language and Linguistics*” 2019, nr 6/3, s. 30-39.
- Maszke A. W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004.
- Matsumoto D., Juang L., *Psychologia międzykulturowa*, tłum. A. Nowak, Gdańsk 2007.
- Matulka Z., *Programowanie nauki o języku. Z badań nad modernizacją metod nauczania*, Warszawa 1974.
- Mazur K., Kopeć U., *O tytułach opowiadań uczniowskich*, „*Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*” 2014, nr 23, s. 133-140.
- McEnery T., *Corpus-Based Language Studies. An advanced resource book*, London-New York 2006.

- McEnery T., Hardie A., *Corpus linguistics: method, theory and practice*, Cambridge 2014.
- Michalek D. Z., *Syndrom uzależnienia od jedzenia*, Kraków 2001.
- Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Inny w przestrzeni społecznej, red. B. Jachimczak, K. Pawelczak, A. Wojciechowska, t. 6, Poznań 2014.
- Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Inny wobec wyzwań współczesnego świata, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik, t. 4, Łódź 2011.
- Miłkowska-Samul K., *Nowe oblicze plotki – plotka w Internecie*, „Poradnik Językowy” 2011, nr 4, s. 51-62.
- Mitosek Z., *Literatura i stereotypy*, Wrocław 1974.
- Mykowiecka A., *Inżynieria lingwistyczna. Komputerowe przetwarzanie tekstów w języku naturalnym*, Warszawa 2007.
- Na Pograniczach. Problemy społeczne i wyzwania dla edukacji*, red. J. K. Karolczuk, Sanok 2016.
- Nagajowa M., *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Warszawa 1995.
- Nagajowa M., *Ćwiczenia słownikowo – frazeologiczne w klasach V – VIII*, Warszawa 1975.
- Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985.
- Narodowy Korpus Języka Polskiego*, red. A. Przepiórkowski, M. Bańko, R. L. Górski, B. Lewandowska-Tomaszczyk, Warszawa 2012.
- Nelson T.D., *Psychologia uprzedzeń*, tłum. A. Nowak, Gdańsk 2003.
- Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B., *Trening twórczości*, Sopot 2016.
- NieObcy. 21 opowieści, żeby się nie bać. Polscy pisarze dla uchodźców*, Warszawa 2015.
- Nikitorowicz J., *Nacjonalizm – Patriotyzm – Obywatelstwo*, w: *Na pograniczach. Problemy społeczne i wyzwania dla edukacji*, red. J. K. Karolczuk, Sanok 2016, s. 109-122.
- Nocoń J., *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole 2009.
- Nowak E., *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2014.
- Nowak P., *Opozycja swój/obcy a skuteczność komunikacji – wybrane zagadnienia*, „Etnolinguistyka” 2007, nr 19, s. 99-108.
- Nowak P., *Swoi i obcy w językowym obrazie świata: język publicystyki polskiej z pierwszej połowy lat pięćdziesiątych*, Lublin 2002.
- Nowak S., *Metodologia nauk społecznych*, Warszawa 1985.
- Nowakowska M., *Źródła informacji ich istotność w pedagogice*, „Zeszyty Naukowe” 2010, nr 1, s. 67-77.
- Nowakowska-Kempna I., *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, Warszawa 1995.
- Nowe studia leksykograficzne*, red. P. Żmigrodzki, R. Przybylska, Kraków 2008.
- definicjach i definiowaniu*, red., J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.
- Obcy w labiryncie kultur*, red. T. M. Korczyński, A. Orla-Bukowska, Warszawa 2016.

- Obcy, Inny. Propozycje aplikacji pojęciowych, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Lublin 2018.
- Obcy. Inny. Analiza przypadków, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Lublin 2017.
- Oblicza Polszczyzny, red. A. Markowski, Warszawa 2012.
- Ochwat M., O uchodźcach z Grecji (i nie tylko) na lekcji we współczesnej szkole – Nowe życie. Jak Polacy pomogli uchodźcom z Grecji Dionisiosa Sturisa, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2, s. 207-223.
- Odmiany polszczyzny w szkole : teoria i praktyka, red. H. Synowiec, M. Kubarek, Katowice 2013.
- Odmiany stylowe polszczyzny dawniej i dziś, red. U. Sokólska, Białystok 2011.
- Oleś K.P., Wprowadzenie do psychologii osobowości, Warszawa 2003.
- Olszowska G., Garszka T., Napisz na szóstkę. Rzecz o sztuce pisania prac literackich: opowiadań, charakterystyk, rozprawek, a także artykułów, reportaży, esejów i innych atrakcyjnych form, Kraków 1998.
- Oswajanie inności w edukacji polonistycznej, red. B. Myrdzik, E. Dunaj, Lublin 2010.
- Pachociński R., Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń, Warszawa 1999.
- Pajdzińska A., Dialog w świetle pragmatyki językowej, „Język Polski w Szkole dla klas IV – VIII, 1998/1999, nr 4, s. 28 – 34.
- Pałka P., Kwaśnicka-Janowicz A., Przewodnik po elektronicznych zasobach językowych dla polonistów (słowniki, kartoteki, korpusy, kompendia), Kraków 2017.
- Partington, A., „Utterly content in each other’s company”: Semantic prosody and semantic preference, „International Journal of Corpus Linguistics” 2004, nr 9, s. 131-156.
- Pawelec R., Wieża Babel. Słownik wyrazów obcych nie tylko dla gimnazjalisty, Warszawa 1999.
- Pawlikowa A., Zastosowanie metod językoznawstwa korpusowego i lingwistyki kwantytatywnej w analizie dyskursu, w: „Oblicza Komunikacji” 2012, s. 112-113.
- Pawłowska R., Lingwistyczna teoria nauki czytania, Gdańsk 1993.
- Pawłowska R., Metodyka ćwiczeń w czytaniu, Gdańsk 2002.
- Pawłowska R., Struktura i funkcje nagłówków wypowiedzi uczniowskich, „Kształcenie Językowe w Szkole” 1993, nr 7.
- Pawłowska R., Synowiec H., Wspomnienie o śp. Prof. Uniwersytetu Wrocławskiego dr hab. Marii Dudzik (19 V 1922 – 8 X 2004), „Kształcenie Językowe” 2007, nr 6.
- Pawłowska R., Wypracowanie jako najlepsze narzędzie sprawdzianu dojrzałości abiturienta, w: Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego, red. R. Pawłowska, Gdańsk 2001.
- Pawłowski A., Lingwistyka korpusowa – perspektywy i zagrożenia, „Polonica” 2003, nr 22-23, s. 21-22.
- Pawłowski A., Metodologiczne podstawy wykorzystania słowników frekwencyjnych w badaniu językowego obrazu świata, w: Przeszłość w językowym obrazie świata, red. A. Pajdzińska, P. Krzyżanowski, Lublin 1999, s. 81 – 99.
- Pawłowski A., Metody kwantytatywne w sekwencyjnej analizie tekstu, Warszawa 2001.
- Piasecki M., Automated Extraction of Lexical Meanings from Corpus: A Case Study

- of Potentialities and Limitations, w: *Representing Semantics in Digital Lexicography. Innovative Solutions for Lexical Entry Content in Slavic Lexicography*, Warszawa 2009, s. 32-43.
- Pieszak E., *Trzy dyskursy o spotkaniu z Innym. Gombrowicza, Schelera i Levinasa ścieżki spotkania w pobliżu wielkich dróg*, Poznań 2003.
- Pilch T., *Tolerancja – wartość społeczna i cnota indywidualna*, w: *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz, Lublin 1998, s. 117.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998.
- Piotrowski A., *Narkomania młodzieży i inne uzależnienia*, Działoszyn 2002.
- Piotrowski T., *Z zagadnień leksykografii*, Wrocław 1993.
- Pisarek W., *Sprawność językowa*, w: *Encyklopedia języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, M. Kucala, Wrocław 1999.
- Plotka i kłamstwo w języku i kulturze, red. M. Baran-Łaszkiwicz, S. Niebrzegowska-Bartmińska, S. Wasiuta, Lublin 2010.
- Podstawa Programowa. Dz. U. 1999, nr 14.
- Podstawy językoznawstwa korpusowego, red. B. Lewandowska – Tomaszczyk, Łódź 2005.
- Polański E., *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*, Warszawa 1982.
- Polański E., Synowiec H., *Badania nad językiem uczniów i jego zróżnicowaniem*, w: *Kultura. Język. Edukacja*, red. R. Mrózek, Katowice 1995, s. 168.
- Polański K., *Psycholingwistyka*, w: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław 1999, s. 479.
- Polański K., *Semantyka*, w: *Encyklopedia języka polskiego*, Wrocław 1991, s. 303.
- Poprawa M., *Plotka i pogłoska jako specyficzny akt komunikacji wojennej*, w: *Lingua et gaudium : księga jubileuszowa ofiarowana profesorowi Janowi Miodkowi*, s. 351-366.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002.
- Praktyczny przewodnik po korpusach języków słowiańskich*, red. M. Hebal-Jeziarska, Warszawa 2014, s. 7-10.
- Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole : etyka, estetyka, język aksjologii*, red. T. Świętosławska, Łódź 2007.
- Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*, Warszawa 1963.
- Program nauczania ośmioletniej szkoły podstawowej*, Warszawa 1990.
- Przeszłość w obrazie świata*, red. A. Pajdzińska, P. Krzyżanowski, Lublin 1999.
- Putkiewicz E., *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*, Warszawa 1990.
- Puzynina J., *Elementy ocen w strukturze znaczeniowej wyrazów*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1986, s. 121–128.
- Puzynina J., *Język wartości*, Warszawa 1992.
- Puzynina J., *Problemy wartościowania w języku i w tekście*, „Etnolingwistyka” 2004, nr 16, s. 179-189.
- Rachwałowa M., *Słownictwo tekstów naukowych*, Wrocław 1984.
- Rejter A., *Oswajanie Innego. Byty nie-ludzkie w dyskursie posthumanizmu –*

problemy nominacji, w: *Obcy / Inny : propozycje aplikacji pojęciowych*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Lublin 2018, s. 103–114.

Religia a obcość, red. E. Nowicka, Kraków 1991.

Reszka J., *Obmowa a plotka, donos i oczernianie — rozważania semantyczne*, „Poradnik Językowy” 1995, nr 2, s. 31-35.

Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chelstowski, Warszawa 2005.

Rittel T., *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1993.

Rittel T., Rittel S.J., *Dyskurs edukacyjny. Zagadnienia – znaczenia – terminy. Wybór i opracowanie*, Kraków 2015.

Rozmarynowska K., *Inność jako źródło etyczności. Inspiracje Ricoeurowskie*, Warszawa 2015.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2012, poz. 977.

Rytłowa J., *Ćwiczenia słownikowe w szkole powszechnej*, Warszawa 1938.

Saloni Z., *Jak pisać wypracowania. Poradnik dla uczniów*, Warszawa 1988.

Saloni Z., *O kształceniu umiejętności pisania na wyższym poziomie nauki szkolnej*, Warszawa 1979.

Sambor J., *Badania statystyczne nad słownictwem (na materiale „Pana Tadeusza”)*, Wrocław 1969.

Sambor J., *O słownictwie statystycznie rzadkim (na materiale derywatów we współczesnej publicystyce polskiej)*, Warszawa 1975.

Sambor J., *Słowa i liczby. Zagadnienia językoznawstwa statystycznego*, Wrocław 1972.

Sarnowski M., *Przestrzeń komunikacji negatywnej w języku polskim i rosyjskim. Kłótnia jako specyficzna sytuacja komunikacji werbalnej*, Wrocław 1999.

Sartre J. P., *Byt i nicość. Zarys ontologii fenomenologicznej*, przeł. J. Kielbasa, P. Mróz, R. Abramciów, R. Rzyński, P. Małochleb, Kraków 2007.

Schaffer R. H., *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Warszawa 2013.

Scheller M., *Cierpienie, śmierć, dalsze życie : pisma wybrane*, przeł. A. Węgrzecki, Warszawa 1994.

Scheller M., *Istota i forma sympatii*, przeł. A. Węgrzecki, Warszawa 1986.

Scheller M., *Problemy religii*, przeł. A. Węgrzecki, Kraków 1995.

Semantyka i słownik, red. A. Wierzbicka, Wrocław 1972.

Seretny A., *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2015.

Shifting focus : strangers and strangeness in literature and education, red. P. Roberts., Abingdon 2013.

Sienko M., Budrewicz Z., *Inny w edukacji i kulturze regionu*, Kraków 2017.

Sinclair J., *Looking up: An account of the COBUILD project in lexical computing and the development of the Collins COBUILD English language dictionary*, London/Glasgow 1987.

Skowronek B., *Problemy komunikacji dydaktycznej. Próba typologii aktów mowy* w

świetle pragmatyki językowej, „Kultura – Język – Edukacja” 1998, nr 2, 283-293.

Skrzyniarz R., Dokumenty źródłem analiz i badań biograficznych w pedagogice, w „Biografistyka Pedagogiczna” 2018, nr 3(1), s. 273-289.

Skudrzykowska A., Warchala J., Dyskurs edukacyjny a kompetencja interakcyjna. [w:] Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi, Studia Pragmalingwistyczne 3, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa 2002.

Skura M., Dialogiczny sposób bycia w filozofii Martina Bubera – koncepcja bliska pedagogicznym wyzwaniom?, „Człowiek - Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2016, nr 1, s. 25–38.

Sobór watykański. Konstytucje. Dekrety. Deklaracje, Kraków 1968.

Sporek P., Warstwa aksjologiczna w strukturze podręcznika szkolnego, „Język a Edukacja” 2015, s. 73.

Starzenie się i starość w dynamicznie zmieniającym się świecie, red. K. Walotek-Ściańska, M. Šerák, M. Szyszka, Ł. Tomczyk, Sosnowiec – Praga 2013.

Stewart D., Semantic Prosody. A critical evaluation, Nowy Jork – Londyn 2009.

Stubbs, M., Collocations and semantic profiles: On the cause of trouble with quantitative studies, „Functions of Language” 1995, nr 2, s. 23-55.

Sulek Antoni., Eksperyment w badaniach społecznych, Warszawa 1979.

Synowiec H., Język polski w szkole, w: Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci, red. W. Pisarek, Kraków 1999, s. 115-127.

Syrek E., Borzucka-Sitkiewicz K., Edukacja zdrowotna, Warszawa 2009.

Szczepaniak K., Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne, „Folia Socjologica” 2012, nr 42.

Szmidt K.J., Trening kreatywności, Gliwice 2013.

Sztompka P., Przestrzeń życia codziennego, „Zarządzanie Publiczne” 2009, nr 2, s. 5-30.

Sztompka P., Socjologia, Kraków 2002.

Sztompka P., Socjologia. Analiza społeczeństw, Kraków 2012.

Szumaska D., Odnowa czy od nowa...? Semantyka leksykalna w perspektywie tzw. zwrotu empirycznego w językoznawstwie XXI wieku, „Lingusitica Copernicana” 2010 nr 1(3), s. 134.

Szwed R., Tożsamość a obcość kulturowa: studium empiryczne na temat związków pomiędzy tożsamością społeczno-kulturalną a stosunkiem do obcych, Lublin 2003.

Tarczyński A., Obcy. Perspektywa doświadczenia grupowego, red. A. Tarczyński, Bydgoszcz 2014.

Tekst. Analizy i interpretacje, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Lublin 1998.

Teologia bliźniego. Obraz bliźniego a obraz Boga w religiach monoteistycznych, red. W. Szczerba, M. Turowski, J. Zieliński, Białystok 2010.

Text and technology: In honour of John Sinclair, red. M. Baker, G. Francis, & E. Tognini-Bonelli, Amsterdam 1993.

Tischner J. Inny. Eseje o spotkaniu, Kraków 2017.

Tischner J., Filozofia dramatu, Kraków 2001.

Tischner J., Miłość niemiłowana, Kraków 1993.

Tischner J., Spór i istnienie człowieka, Kraków 2011.

- Tognini-Bonelli, E., *Corpus linguistics at work*, Amsterdam 2001.
- Tokarski R., Czy semantyka jest dyscypliną autonomiczną?, „Linguistica Copernicana” 2013, nr 2(10), 201-216.
- Tokarski R., Językowy obraz świata a niektóre założenia kognitywizmu, „Etnolingwistyka” 1997/1998, nr 9/10, s. 7-24 .
- Tokarski R., Przeszość i współczesność w językowym obrazie świata, w: Przeszość w językowym obrazie świata, red. A. Pajdzińska, P. Krzyżanowski, Lublin 1999, s. 13.
- Tokarski R., Słownictwo jako interpretacja świata, w: Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993.
- Tokarski R., Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej, Lublin 2013.
- Topolski J., *Metodologia historii*, Warszawa 1984.
- Tropy tożsamości: Inny, Obcy, Trzeci, red. W. Kalaga, Katowice 2004.
- Vieras, outo, vihollinen : toiseus antiikista uuden ajan alkuun, red. Marja-Leena Hänninen, Helsinki 2013.
- W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej: księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Edwardowi Polańskiemu, red. H. Synowiec, Katowice 2002.
- Walczak B., *Zarys dziejów języka polskiego*, Wrocław 1999.
- Waldenfels B., Myśleć obce, tłum. F. Borek, „Etyka” 2019, nr 1, s. 15-16.
- Waldenfels B., *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, przeł. J. Sidorek, Warszawa 2009.
- Waldenfels B., *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, przeł. J. Sidorek, Warszawa 2002.
- Warto zapytać o kulturę. Obcy. Inny. Swój, red. K. Czyżewski, Białystok - Sejny 2008.
- Wartości w języku i tekści, red. J. Puzynina, J. Anusiewicz, Wrocław 1991.
- Welskop W., Socjologiczne ujęcie „innego” w szkole, „Edukacja Humanistyczna” 2014, nr 1(30), s. 214.
- Węgrzecki A., *Wokół filozofii spotkania*, Kraków 2014.
- Widziane, czytane, oglądane - oblicza Obcego, red. P. Cieliczko, P. Kuciński, Warszawa 2008.
- Widziane, czytane, oglądane - oblicza Obcego. Inny i Obcy w kulturze, red. P. Cieliczko, P. Kuciński, cz. 1, Warszawa 2008.
- Wierzbicka A., *Język – umysł – kultura*, Warszawa 1999.
- Wierzbicka A., *Polskie słowa – wartościowanie w perspektywie porównawczej. Część I. Dobroć*, „Etnolingwistyka” 2011, s. 45 – 66.
- Wilden A., *Die Konstruktion von Fremdheit: eine interaktionistisch-konstruktivistische Perspektive*, Muster 2013.
- Wiśniewska H., Szkoła jako miejsce sprawnego wypowiedzania się uczniów, „Polonistyka” 1985, nr 5, s. 134 – 140.
- Wodak R., Krzyżanowski M., *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Warszawa 2011, s. 59-79.
- Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka, red. M. Karwatowska, L. Tymiakin, Lublin 2016.
- Wokół problemów tożsamości, red. A. Jawłowska, Warszawa 2001.

- Wolańska E., *Polszczyzna publiczna początku XXI wieku*, Warszawa 2007.
- Wołk M., „Dziwność” a problemy oceny (na przykładzie przymiotnika dziwny, „LingVaria” 2018, nr 1 (25), s. 91-99.
- Wołk M., Jaki właściwie jest dziwny świat? O znaczeniu przymiotnika dziwny i jego bliskoznaczników, „Linguistica Copernicana” 2017, nr 14, s. 145-164.
- Woszczyk P., Ciało, kosmetyki, ubranie... Atrakcyjny wygląd w opiniach starszych kobiet, „Acta Universitatis Lodzianis Folia Sociologia” 2009, nr 34, s. 185-187.
- Węcicka M., Plotka wyleci wróblem, a wraca wołem. Analiza morfologiczna legendy miejskiej o zaginionym Marku W., „Język a Kultura” 2012, nr 23, s. 435 – 449.
- Wójcicka M., Społeczno-kulturowe funkcje Obcego/Innego, w: *Obcy / Inny : propozycje aplikacji pojęciowych*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Lublin 2018, s. 128-138.
- Wróblewski M., W poszukiwaniu „inności”, „Polonistyka” 2010, nr 4, s. 5.
- Wspólne obszary tanatopedagogiki i pedagogiki międzykulturowej. Chorzy, cierpiący i umierający, jako Inni i Obcy, red. P. Grzybowski, K. Kramkowska, M. Pluta, Bydgoszcz 2017, s. 34-53.
- Współczesna polszczyzna. Wybór opracowań, t. 3. Akty i gatunki mowy, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura, Lublin 2004.
- Współczesny język polski, red. J. Bartmiński, Wrocław 2005.
- Wypych-Dobkowska M., Organizacyjne funkcje plotki i pogłoski, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Informatyki w Krakowie” 2009, nr 5, s. 107-118.
- Zaczyński W., *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*, Warszawa 1968.
- Zaczyński Z., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995.
- Zamojska E., Inny jako Obcy. Imigranci w polskim dyskursie publicznym i edukacyjnym, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28, s. 191-207.
- Zaręba E., Analiza treści w badaniach pedagogicznych, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5-6, s. 43
- Zarębina M., Słownictwo wypowiedzi oficjalnych (dialogowych) w środowisku szkolnym (analiza statystyczna), „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” nr 1984, t. 5, s. 132-148.
- Zbróg P., O wybranych relacjach między wychowaniem językowym i kompetencjami komunikacyjnymi uczniów, w: *Język a Edukacja. Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, Opole 2015, s. 39.
- Zdziarski M., *Uzależnienia behawioralne : rozmowy z ekspertami*, Kraków 2013.
- Zhang W., Semantic Prosody and ESL/EFL Vocabulary Pedagogy, „TESL Canada Journal” 2009, nr 26(2), s. 1 - 12.
- Ziajka B., Językowo-kulturowy obraz świata społeczności wiejskiej utrwalony w przezwiskach i przydomkach: (na przykładzie nieoficjalnych antroponimów mieszkańców Zagórza i wsi okolicznych w powiecie chrzanowskim), Kraków 2014.
- Ziemińska A., Analiza rozwoju semantycznego leksemu duży, „Bogactwo polszczyzny w świetle jej historii” 2016, nr 6, s. 58-71.
- Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach, red. K. Koszewska, Warszawa 2011.

Żmigrodzki P., Wprowadzenie do leksykografii polskiej, Katowice 2009.
Żurek A., Teorie grzeczności językowej, „Kształcenie Językowe” 2008, nr 7 (17), s. 7-17.
Życiński J., Głębia bytu, Poznań 1998.
Żydek – Bednarczuk U., Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej, w: W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej, red. H. Synowiec, Katowice 2002.

Adresy internetowe

Benedykt XVI, Caritas in veritate,
https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/encykliki/caritas_in_veritate_or_29062009.html#p17, dostępne 10.05.2016.
Benedykt XVI, Spe salvi,
https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/encykliki/spe_salvi-30112007.html, dostępne 10.05.2016.
Ferguson G.A., Takane Y., Statistical analysis in psychology and education, Nowy York 1989, s. 293, dostępny www: <https://www.sfu.ca/~palys/Campbell&Stanley-1959-Exptl&QuasiExptlDesignsForResearch.pdf>, 30.01.2017.
Franciszek, Laudato Si,
https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/franciszek_i/encykliki/laudato_si_24052015.html, dostępny 11.05.2016.
Franciszek, Lumen fidei,
https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/franciszek_i/encykliki/lumen_fidei_29062013.html, dostępny 11.05.2016. <https://episkopat.pl/oredzie-papieża-franciszka-na-swiatowy-dzien-migranta-i-uchodźcy/>, dostępny 10.04.2018.
Grabias S., Analityczne kategorie obcości,
http://www.studiasocjologiczne.pl/pliki/analityczne_2.pdf, dostępne 17.05.2019.
Jan Paweł II, Dives In misericordia,
https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/dives.html, dostępny 10.05.2016.
Jan Paweł II, Ut unum sint,
https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/ut_unum_1.html, dostępne 10.05.2016.
Jan Paweł II, Laborem Exercens,
https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/laborem.htm, dostępny 10.05.2016.
Jan XXIII, Pacem In terris,
https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_xxiii/encykliki/pacem_in_terriss_11041963.html, dostępny 10.05.2016.
Konsorjum naukowe Clarin, <http://clarin-pl.eu/pl/strona-glowna/>, dostępne 25.01.2017.
Narodowy Korpus Języka Polskiego, red. A. Przepiórkowski, M. Bańko, R. L. Górski, B. Lelwandowska-Tomaszczyk, <http://www.nkjp.pl/index.php?page=3&lang=0>, dostępny 24.01.2017.
SłowoSieć, <http://plwordnet.pwr.wroc.pl/wordnet/8b154418-5d15-11e9-aa08-b7a3adb193f8>, dostępne dnia 19.07.2019.

Słowniki

- Inny słownik języka polskiego, red. M. Bańko, t. 1–2, Warszawa 2000.
- Słownik języka polskiego, red. S.B. Linde, t. 1-6, Warszawa 1807-1814.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny, red. H. Zgólkowa, Poznań 1994–2005.
- Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/Inny.html>,
- Słownik języka polskiego, red. J. Karłowicz, A. A. Kryński, W. Niedźwiedzki, t. I–VIII, Warszawa 1900–1927. Słownik języka polskiego, red. M. Szymczak, t. 1–3, Warszawa 1978–1981.
- Słownik języka polskiego, red. W. Doroszewskiego, t. 1-12, Warszawa 1958-1969.
- Słownik terminów literackich, red. J. Sławiński, Wrocław 1988.
- Słownik współczesnego języka polskiego, red. B. Dunaj, Warszawa 1996.
- Słowosieć, <http://plwordnet.pwr.wroc.pl/wordnet/about>, dostępne dnia 8.09.2019.
- Uniwersalny słownik języka polskiego, red. S. Dubisz, t. 1–4, Warszawa 2003.
- Wielki słownik frazeologicznego PWN z przysłowiami, oprac. A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz, Warszawa 2005.
- Wielki słownik języka polskiego PAN, red. P. Źmigrodzki, Instytut Języka Polskiego PAN, Kraków, 2007, dostępny <http://www.wsjp.pl>.

Aneks

Zestawienie 1. Wykaz ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych zastosowanych w eksperymencie wzbogacającym słownictwo uczniów wokół Innego i Obcego.....	I
Zestawienie 2. Prozodia semantyczna leksemów: inny i obcy	XI
Zestawienie 3. Wskaźniki bogacenia słownictwa	XIV
Zestawienie 4. Klasy częstości leksemów w wypracowaniach o Innych i Obcych	XIX
Zestawienie 5. Ranga, kształt morfologiczny, frekwencja części mowy w wypracowaniach o Innych i Obcych	XXXVIII
Zestawienie 6 – Najczęstsze leksemy w wypracowaniach o Innych i Obcych	XLVII

Zestawienie 1. Wykaz ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych zastosowanych w eksperymencie wzbogacającym słownictwo uczniów wokół Innego i Obcego

Tabela 1. Inny i Obcy – wykaz ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych

Inny i Obcy – wykaz ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych
<p>1. Przeczytaj wiersz T. Różewicza pt. <i>Obcy człowiek</i>, a następnie odpowiedz na poniższe pytania.</p> <ul style="list-style-type: none">• Ile osób mówi w wierszu? Zaznacz kreską granice wypowiedzi każdej z tych osób.• Porozmawiajcie na temat tego, jak zmienia się świat z perspektywy Obcego, a jak wygląda on, gdy nie jest się Obcym.• Wypisz co najmniej 5 przymiotników określających Obcego z wiersza T. Różewicza.• Cytując odpowiednie fragmenty wiersza, nazwij postawę ludzi wobec Obcego.• Podajcie przykład sytuacji, w których ludzie mogą stać się Obcymi?
<p>2. Zapoznaj się z definicjami Innego i Obcego, a następnie wskaż coś lub kogoś, którego mógłbyś tak określić. Uzasadniając swój wybór, skorzystaj z synonimów umieszczonych w ramce. W razie konieczności stwórz własne wyrazy bliskoznaczne.</p> <p>Inny¹⁰²⁴ Obcy Swąg <i>dziwny pozaludzki przeciwny oryginalny niezwykajny obcy zmieniony różny</i></p>

¹⁰²⁴ Materiał leksykalny do każdego z etapów opisywanego eksperymentu czerpałem głównie ze *Słownika języka polskiego*: <https://sjp.pwn.pl/>; Słowosieci: <http://plwordnet.pwr.wroc.pl/wordnet/2d8449fc-9415-11e9-ada3-cbac140ca8f7>, synonimów: <https://www.synonimy.pl/>, <https://synonim.net/> oraz *Wielkiego słownika frazeologicznego PWN z przysłowiami*, oprac. A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz, Warszawa 2005. Warto zaznaczyć także, że niezrozumiałe przez uczniów słownictwo wyjaśniałem na bieżąco oraz pozwalałem korzystać z dostępnych w sali słowników i tabletów z dostępem do słowników internetowych.

<i>odrębny</i>
3. W kontekście utworu odpowiedz na poniższe pytania. Uzasadnij swoje odpowiedzi. a) Czy Inny jest Obcym w wierszu T. Różewicza? b) Czy bycie Innym lub Obcym jest stałą cechą ludzi?
4. I "Złamany wiersz" W pięcioosobowych zespołach zabawcie się w poetów i w wierszu T. Różewicza dokończcie wybrane wersy. II Napisz wiersz poświęcony osobie, którą możesz nazwać Innym lub Obcym.
5. Napisz o spotkaniu z Innym lub Obcym w formie opowiadania z dialogiem.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. O cudzoziemcach – ćwiczenia wzbogacające słownictwo o Innym i Obcym

O cudzoziemcach – ćwiczenia wzbogacające słownictwo o Innym i Obcym
1. Jakie stereotypowe wyobrażenia krążą o Innych lub Obcych? Odpowiadając na pytanie, nazwij, co jest podstawą stereotypu.
2. Masz okazję porozmawiać z przedstawicielami dwóch szkół angielskich i jednej indyjskiej. Sformułuj pytania, które chcesz im zadać.
3. Zapoznaj się ze znaczeniem słowa stereotyp, a następnie wskaż, jakie wyobrażenia ludzie mają o innych narodach lub mieszkańcach? <i>Stereotyp to schematyczny i jednostronny obraz w głowie ludzkiej jakiegoś zjawiska, rzeczy, osoby, a zarazem opinia o nich przyswojona z otoczenia.</i>
4. Zapoznaj się z przysłowiami umieszczonymi w ramce, a następnie wykonaj poniższe polecenia. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lepiej ze swoimi płakać niż z obcymi skakać.</i> • <i>Lepsza u matki polewka niż u obcych marcepany.</i> • <i>Musi to na Rusi, a w Polsce jak kto chce.</i> • <i>Ruski dar: dzisiaj dał, jutro odebrał.</i> • <i>Jak świat światem, nie będzie Niemiec Polakowi bratem.</i> • <i>Co Niemiec, to odmieniec.</i> • <i>Sprawiedliwy jak żydowska waga.</i> • <i>Warszawiak do pracy, a wilk do pługa – jednaka z obu postuga.</i> a) W parach porozmawiajcie, dlaczego do jakich sytuacji współcześnie lub dawniej można odnieść przysłowia umieszczone w ramce? b) Jakie stereotypowe wyobrażenia o świecie i o innych państwach zawierają w sobie przywołane przysłowia? c) Ułóż dialog, w którym wykorzystasz zamieszczone w ramce przysłowia. W rozmowie zawrzyj wypowiedź, która polemizuje z wykorzystanymi stereotypami w przysłowiach.

5. Jakie stereotypowe wyobrażenia krążą o Innych i Obcych? Odpowiadając na pytanie, nazwij, co jest podstawą stereotypu.

6. Napisz opowiadanie o spotkaniu z cudzoziemcem.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Awanturnik - ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne

Awanturnik - ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne		
1. Zapoznaj się z treścią bajki L. Kołakowskiego pt. Opowieść o największej kłótni, a następnie wykonaj polecenia. a) Cytując odpowiednie fragmenty bajki, nazwij przyczyny kłótni między braćmi. b) Nazwij emocje towarzyszące braciom w czasie ich rozmów. Narysuj obok emotikon. c) Wypisz przeszkody, z którymi musieli radzić sobie bracia w czasie swojej wędrówki.		
2. Obiedz kołem czasowniki nazywające sposób rozmowy, a następnie uzupełnij nimi tabelę. Kolorem zielonym dopisz swoje propozycje czasowników.		
Rozmowa	Spór	Kłótnia
3. Wykorzystując czasowniki charakterystyczne dla różnego typu dialogów z zadania 2., przygotuj w grupie scenkę przedstawiającą: a) Rozmowę. b) Spór. c) Kłótnię.		
4. W jaki sposób bohaterowie bajki L. Kołakowskiego prowadzili kłótnię? Wyszukaj przykłady i uzupełnij poniższe podpunkty. a) wrogie nastawienie: b) bezpośrednie ataki personalne: c) niewerbalne wyrażanie wrogości:		
5. Odwołując się do własnych obserwacji, opisz kłótnię, której byłeś świadkiem. Skorzystaj z podanego w ramce słownictwa (praca w parach): Konflikt kłótnia waśń niesnaski sprzeczka pyskówka. Ton nieznoszący sprzeciwu / W pierwszym porywie / Całym pędem / Kłębek nerwów / Patrzeć wilkiem. Wybuchła kłótnia / Doszło do kłótni / Wszczynać kłótnię / Wyciągnąć rękę do zgody. agresywny, buntowniczy, czepliwy, konfliktowy, ostry, śmiały, zaczepny. Gdzie zgoda, tam i siła. Zgoda buduje, niezgoda rujnuje. Gdzie głupia rada, tam zwada. Ni do rady, ni do zwady. Gdzie dwóch się bije, tam trzeci korzysta.		

Zgoda buduje, niezgoda rujnuje.
6. Dlaczego awanturników nazywamy Innymi? – wyraż swoje stanowisko.
7. Co się stało z Lajem? – w formie kartki z dziennika napisz, jak zakończyła się historia jednego z braci <i>Opowieści o największej kłótni</i> .

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. O skrzywdzonych – ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne

O skrzywdzonych – ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne		
<p>1. Zapoznaj się z utworem Czesława Niemena pt. <i>Dziwny jest ten świat</i>, a następnie wykonaj polecenia.</p> <p>a) Narysuj trzy obrazy poetyckie występujące w wierszu i nadaj im tytuł. Z ich pomocą określ, co jest głównym tematem utworu.</p> <p>b) Zapoznaj się z definicją przymiotnika <i>dziwny</i>, a następnie w kontekście przeczytanego utworu, wyjaśnij, na czym polega dziwność ukazanego w nim świata.</p> <p>c) <i>dziwny</i> «<i>odznaczający się czymś osobliwym, niezrozumiałym</i>» • <i>dziwnie, dziwno</i> • <i>dziwność</i></p> <p>d) Odszukaj w wierszu co najmniej trzy środki stylistyczne i odpowiedz na pytanie, jaką pełnią w nich funkcję</p>		
<p>2. Jesteś w muzeum. Przyjrzyj się uważnie wywieszonym w nim zdjęciom, fotosom i rysunkom, a następnie opisz wybraną fotografię. Skorzystaj z podanego w ramce słownictwa. W swojej wypowiedzi, spróbuj wskazać sposób, w jaki można osobie skrzywdzonej pomóc.</p>		
<p>cierpienie krzywda obelga nieszczęście strach lęk bóg walka wojna zahamowanie panika przerażenie trwoga nierówność wyzysk zły los cios katastrofa</p>	<p>nieszczęśliwy straszny strachliwy lękliwy smutny płaczący niehumaniczny nieboski druzgocący koszmarny okrutny</p>	<p>nawiedzać opłakiwać odstraszyć zastraszyć cierpieć</p>

klęska niedźwiedzia przysługa nieszczęście strata zniszczenia obraza ubliżenie lepsi i gorsi nierówność prześladowanie niesprawiedliwość rozpacz smutek żał nietolerancja terror zło tragedia wstyd		
3. Dlaczego ludzi skrzywdzonych możemy określić jako Innych lub Obcych?		
4. Zainspirowany słowami Cz. Niemena <i>Dziwny jest ten świat</i> , napisz przemówienie o krzywdzie ludzkiej. Przygotuj się do wygłoszenia swojej mowy.		

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6. O ludziach, którzy dziwnie wyglądają – ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne

O ludziach, którzy dziwnie wyglądają – ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne
1. Jesteś klientem Urzędu Dziwnego Wyglądu. Udaj się do czterech okienek z referentami i odpowiedz na zadane przez nich pytania: <ul style="list-style-type: none"> • Kogo pod względem ubioru nazwałbyś Innym? • Dlaczego określamy ludzi ubierających się w naszej ocenie dziwnie jako innych? • Dlaczego niektórzy ludzie ubierają się dziwnie, inaczej? • Jaką należy przyjąć postawę wobec osoba, które w opinii uczniów dziwnie wyglądają?
2. Przeczytaj artykuł pt. Szkolna moda, a następnie wykonaj poniższe polecenia. <p>a) Jakie znaczenie dla nastolatków ma ubiór? Odpowiadając na pytanie, odwołaj się do Szkolnej mody i własnych doświadczeń. Możesz skorzystać z podanego niżej słownictwa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • dobrze wyglądać, • ktoś wygląda jak trzy ćwierci do śmierci, • nie wyglądać na swoje lata, na swój wiek, Wygląda na to, że...

- źle wyglądać,
- żart. w stroju Adama, w stroju adamowym,
- ubrać się długo,
- ubierać się krótko,
- ubierać się jak z igły,
- ubierać się na cebulkę,
- ubrać się jak stróż w Boże Ciało.
- nie wychodzić z jakiegoś ubrania,
- leży na kimś, jest, pasuje jak ulał,
- ostatni krzyk mody,
- schlebiać modzie,
- drzeć sobie włosy z głowy,
- włosy komuś stają dęba.

b) Co według Ciebie wyraża wygląd ludzi? Dlaczego przywiązywana jest do niego wielka waga?

c) Jaki jest Twój stosunek do trendów mody?

5. Przyjrzyjcie się wyświetlanym na monitorze zdjęciom osób o „dziwnym” wyglądzie. Opiszcie ich wygląd, korzystając z zaproponowanego poniżej słownictwa, jak i słownictwa z zadania 2. W swoich odpowiedziach wyjaśnijcie, co może manifestować taki sposób wyglądu.

włosy stylizacja	wąski	niehigienicznie	ubranie się	cudacki
dizajn	wcięty	powabnie	nosić	ekstrawagancki
uroda	luźny	zdrowo	znosić	fantazyjny
aparycja	przewiewny	szczupło	zrzucić	jakiego świat nie
szyk	niezobowiązujący	strojnie	włożyć	widział
strój	paradny	skromniutko	założyć	komiczny
wieczorowy	grzeczny	sztucznie	strzyć	nie z tego świata
garderoba	dobry	naturalnie	mierzwienie	niespotykany
strój plażowy	elegancki	młodziutko	się	niezwyczajny
strój oficjalny	czupryniasty	brzydko	posiwieć	śmieszny
ocieplacz	owłosiony	ładnie		wymyślny
strój	rozczochrany	modnie		zabawny
duchownego	łysy			zaskakujący
strój ludowy	czarnowłosy			niecodzienny
strój sportowy	kruczowłosy			nieschematyczny
kostium	rudowłosy			nieszablony
kąpielowy	ciemnowłosy			nietypowy
kożuch	pięknowłosy			oryginalny
ubranko	blondwłosy			uderzający
kreacja	ładny			unikalny
ubranie	modny			wyjatkowy
	nienaturalny			wymyślny

ochronne				zadziwiający niezwykły
6. Stwórz komiks przedstawiający osoby o dziwnym wyglądzie.				

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7. Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne wokół wędrowców, uciekinierów i imigrantów

Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne wokół wędrowców, uciekinierów i imigrantów
<p>1. Zapoznaj się z utworem Małgorzaty Rejmer pt. Każdy ma w brzuchu niebo, a następnie wykonaj poniższe polecenia.</p> <p>a) Kto mówi w utworze?</p> <p>b) Gdzie toczy się akcja opowiadania?</p> <p>c) Zapoznaj się z dialogiem rozpoczynającym opowiadanie M. Rejmer i wyjaśnij, w jaki sposób patrzą na siebie ludzie różnych narodowości. Czym się kierują w swoich ocenach?</p> <p>d) Cytując odpowiednie fragmenty opowiadania, udokumentuj, w jaki sposób zachowują się turyści odwiedzający Albanie. Zgadzasz się z takim wizerunkiem turysty. Odpowiedź swoją uzasadnij. W swojej wypowiedzi użyj co najmniej 5 przymiotników oraz 2 porównań.</p> <p>e) Co oznaczają słowa albańskiego poety Fatosy Arapiego: „Każdy Albańczyk ma w brzuchu niebo, przez które p rzelatuje jaskółka”?</p> <p>f) W kontekście zdania zaczerpniętego z opowiadania M. Rejmer: „My, z wyspy Europa, otoczonej wodą, po której dryfują łódki pełne strachu” nazwij, jakie lęki mają współcześni Europejczycy przed uchodźcami. Nazwę strachu napisz na dołączonej do karty pracy łodzi, a następnie przyklej na tablicy.</p>
<p>2. Dlaczego wędrowca, uciekiniera lub imigranta możesz nazwać Innym lub Obcym – wyraż swoje stanowisko.</p>
<p>3. Napisz opowiadanie z dialogiem rozpoczynające się od słów: napisaniem opowiadania z dialogiem rozpoczynającym się od słów: <i>Byłem uciekinierem...</i></p>

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 9. Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne wokół plotkarzy

Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne wokół plotkarzy
<p>1. Zapoznaj się z definicją plotki, a następnie stwórz o niej krótką historię z wykorzystaniem umieszczonych w ramce synonimów.</p> <p><i>1. ploteczka, plota, pogłoska, szeptanka, słuchy, gadka, bajka, bajeczka, legenda, opowias tka, bzdura, bujda (na resorach),</i></p>

wymysł, zmyślenie, fama, historyjka, kaczka dziennikarska

2. Zapoznaj się z utworem M. Kapelusz, a następnie wykonaj poniższe polecenia. Odpowiadając skorzystaj ze słownictwa umieszczonego w ramce.

Bzdurna, kłamiwa, rodzinna, wyszana z palca, złośliwa, okropna, obrzydliwa.

Plotkę można: opowiadać, powtarzać, roznosić, rozsiewać, zmyślić.

Plotki mogą kursować, krążyć, chodzić.

Plotka wybucha, kwitnie.

Plotkujący szemrzą, gadają po kątach.

- Wymień sytuacje, w których ludzie plotkują. Odnies się do treści opowiadania i do własnych doświadczeń.
- Odszukaj w tekście cytaty pokazujące stosunek otoczenia wobec Czarnego Kota. Nazwij postawę reprezentowaną przez poszczególnych bohaterów opowiadania.
- Oceń postawę Lisiczki wobec Czarnego Kota. Co chciała osiągnąć rozsiewając plotki na nowego mieszkańca podwórka?
- Odnosząc się do przeczytanego tekstu, ułóż zdanie z powiedzeniem plotka wylatuje wróblem, a wraca wołem.

3. Stwórz plotkę na wybrany przez siebie temat. Wykorzystaj do tego typowe dla plotek zwroty.

Czy słyszałeś, że... Czy wiesz, że... Jak to? Ty nic nie wiesz... Jak to, ty nic nie słyszałeś... Słuchaj! Podobno... Nie masz pojęcia, czego się dowiedziałem Wiesz, ,obiło mi się o uszy.. Słuchaj, padniesz, jak ci powiem... Słuchaj, zbaraniejesz, jak ci powiem... Słuchaj, wyłysiejesz, jak ci powiem... Wiesz, możesz to mówić, ale nie mów, że wiesz to ode mnie. Tylko, Jezus Maria, żebyś się nie wygadał	Ponoć... Rzekomo... Podobno... Niby...	Ależ oczywiście! Ma się rozumieć! Jak kamień w wodę. U mnie to jak do studni. Nie puszcę pary. Nic nie powiem. Rozumiem. Masz jak w banku, nie pisnę. Oszalałeś, ja?! Przecież nic nie wiem. Możesz mi wierzyć.	pewnie, z pewnością, na pewno, ,oczywiście, ależ oczywiście, jasne Tak, tak, No, no Właśnie, właśnie Mów, bo jestem ciekaw! No i co dalej? No, no? Naprawdę? Coś podobnego! Mój Boże!
---	---	---	---

4. Przeczytałeś utwór M. Kapelusz o Czarnym Kocie. Znasz już skutki plotkowania. Powalcz więc językowo z pogłoskami. W tym celu napisz wymyśloną przez siebie plotkę oraz stwórz wypowiedź, która nie zachęci Twojego rozmówcy do jej dalszego

wypowiadania.
5. Miał/Miała pecha. Wszyscy w klasie mówili o nim/o niej źle – napisz list do swojego rówieśnika, w którym opowiesz o osobie, którą spotkał taki los.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6. Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne wokół ludzi uzależnionych od rzeczy

Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne wokół ludzi uzależnionych od rzeczy
1. Zapoznaj się z utworem L. Kołakowskiego pt. <i>Wojna z rzeczami</i> , a następnie odpowiedz na poniższe polecenia. <ol style="list-style-type: none"> Wymień rzeczy, z którymi walczył Ditto. Przyglądając się postawie Ditto, czym przejawiała się wojna z rzeczami i jakie miała konsekwencje. Jakie działania podejmował Ditto, by uwolnić się od wpływu rzeczy na jego życie. Skonfrontuj dwie postawy bohaterów wojny z rzeczami: Ditto i Liny. Która z tych postaw jest Ci bliższa? Pracując w parach, stwórzcie alternatywną historię opowiadania L. Kołakowskiego, w której Ditto zwycięża nad rzeczami.
2. Wypisz receptę zawierającą porady, jak sobie radzić z uzależnieniami.
3. Spotkałem niewolnika... - w formie kartki z pamiętnika opowiedz o osobie, która nie może rozstać się z jakimś gadżetem.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 11. Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne – rola słownictwa w mówieniu o Innym i Obcym

Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne – rola słownictwa w mówieniu o Innym i Obcym
1. Zapoznaj się z treścią przypowieści Michela Piquemala pt. <i>Trzy sita</i> , a następnie wykonaj polecenia. <ol style="list-style-type: none"> Wymień trzy sita opisane w przypowieści, a następnie powiedz, czemu one służą. Zastanówcie się, w jaki sposób odnosi się Sokrates do swojego rozmówcy? Cytując odpowiednie fragmenty, nazwij postawę mówiącego. Porozmawiajcie na temat tego, czy zgadzasz się z wypowiedzią Sokratesa skierowaną do rozmówcy : <i>Jeżeli to, co pragniesz wyjawić, nie jest ani prawdziwe, ani dobre, ani pożyteczne, wolę nic o tym nie wiedzieć. A i tobie radzę, żebyś o tym zapomniał...</i> Sformułuj swoje stanowisko, korzystając ze słownictwa z ramki. Dlaczego sposób formułowania wypowiedzi adresowanych do innych ludzi jest tak

ważny w komunikacji między ludźmi? Odpowiedz na pytanie, podając sytuacje znane ci z doświadczeń i obserwacji.

- e) Jakie powinny być komunikaty kierowane do innych ludzi? Przeczytaj listę przymiotników, a następnie zaznacz te, które według ciebie są najważniejsze. Możesz do podanej listy dopisać swoje przymiotniki.
(poprawny radosny opanowany smutny właściwy do sytuacji uprzejmy empatyczny ...)

2. Zastąp podane zwroty ich grzeczniejszymi odpowiednikami.

- a) Ciszej bądź tam!

.....

- b) Pomóż mi lepiej wejść tam!

.....

- c) Nie chcę tego!

.....

3. W pięcioosobowych zespołach przeredagujcie wypowiedzi w taki sposób, by pozostały szczerze, ale jednocześnie nie będą kłamstwami.

Grupa I

Co wy wiecie o stanie naszej planety? Tyle lat tkwicie w tej partii, a dalej pozostajecie zacofani i durni. Jako ludzkość musimy zadbać o przyrodę. My wiemy jedynie jak sprawić, by przetrwała.

Grupa II

Co za brzydkie spodnie! Gdzie je kupiłaś? Nie spotkałam jeszcze dziewczyny, która miałaby taki beznadziejny gust. Wszyscy nosimy jasne spodnie, mogłabyś i ty takie nosić.

Grupa III

Andrzej czytał dzisiaj swoje wypracowanie. Nudne jak flaki z olejem. No i co z tego, że był w Gdańsku. Ja byłem w Berlinie i się tym nie chwalę. Dziecinny jest i tyle. Cieszy się z leżenia na plaży...

Grupa IV

Posłuchajcie! Aśka słucha popu. Co za bezguście?! Rap jest najlepszy!

Grupa V

Na Facebooka wrzuciłeś zdjęcie, na które nie da się patrzeć. Fatalnie zrobione. Nie masz do fotek żadnej wprawy. Pewnie przez to masz pod nim tak mało lajków.

4. Napisz o spotkaniu z osobą Inną lub Obcą w formie opowiadania z dialogiem.

Źródło: opracowanie własne.

Zestawienie 2. Prozodia semantyczna leksemów: *inny* i *obcy*

Tabela 26. Konteksty kolokatów najrzadszych leksemu *inny*

Kolokaty	Frekwencja	Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia	Neutralna prozodia	Kolokaty	Frekwencja	Pozytywna prozodia	Negatywna prozodia	Neutralna prozodia
rzecz	5	0	1	4	nudny	1	0	1	0
dziewczyna	5	0	2	3	pojazd	1	0	0	1
coś	5	1	3	1	roślina	1	0	0	1
by	5	1	3	1	docinek	1	0	1	0
co	5	0	3	2	gardzić	1	0	1	0
że	5	2	3	0	ząb	1	0	1	0
nie	5	1	3	1	sprawiać	1	0	1	0
on	5	1	4	0	Polak	1	0	0	1
obrażać	4	0	4	0	sprawić	1	0	0	1
pomóc	4	4	0	0	odrzucać	1	0	1	0
nikt	4	3	1	0	przykrość	1	0	1	0
wszystek	4	0	3	1	uniknąć	1	1	0	0
czy	4	0	1	3	wobec	1	0	0	1
klasa	4	1	2	1	istnieć	1	0	0	1
szkoła	4	1	1	2	myśleć	1	0	1	0
o	4	3	1	0	akceptować	1	1	0	0
całkiem	3	3	0	0	czynność	1	0	0	1
zainteresowanie	3	1	2	0	zachować	1	0	1	0
wzrok	3	2	1	0	wyzywać	1	0	1	0
Krzywdą	3	0	3	0	pasować	1	0	1	0
jeszcze	3	0	1	2	widzenie	1	0	0	1
przez	3	0	3	0	krzyk	1	0	1	0
a	3	0	1	2	styl	1	0	0	1
pracownik	2	0	0	2	wyjście	1	0	1	0
kaczuszka	2	0	2	0	zwyczaj	1	0	0	1
błąd	2	0	2	0	pasja	1	0	0	1
kompletnie	2	1	1	0	dotyczyć	1	0	1	0
planeta	2	1	1	0	między	1	0	0	1
słaby	2	2	0	0	kontynuować	1	0	1	0
obelga	2	1	1	0	uczucie	1	1	0	0
cztery	2	0	0	2	drużyna	1	0	0	1
ranić	2	0	2	0	zadawać	1	0	1	0
oceniać	2	0	2	0	mieszkaniec	1	0	1	0

charakter	2	1	1	0	koło	1	0	0	1
żona	2	0	0	2	strój	1	0	0	1
spojrzenie	2	0	2	0	strach	1	0	1	0
kultura	2	2	0	0	jakoś	1	0	1	0
traktować	2	1	1	0	opuścić	1	0	1	0
pomagać	2	2	0	0	wśród	1	0	0	1
zdanie	2	1	1	0	okazja	1	0	0	1
uważać	2	0	2	0	bawić	1	1	0	0
kto	2	0	2	0	bądź	1	0	1	0
nauczyciel	2	1	0	1	sąsiad	1	1	0	0
znać	2	1	1	0	skąd	1	0	0	1
strona	2	0	1	1	gdyż	1	0	1	0
zły	2	0	1	1	myśl	1	0	1	0
trochę	2	0	1	1	sposób	1	1	0	0
kilka	2	0	2	0	ulica	1	1	0	0
nic	2	0	2	0	porozmawiać	1	0	1	0
co	2	0	2	0	smutek	1	0	1	0
każdy	2	2	0	0	mać	1	1	0	0
tylko	2	0	2	0	dlatego	1	0	0	1
ale	2	1	1	0	język	1	0	0	1
tak	2	1	1	0	więcej	1	0	0	1
mój	2	0	1	1	zajęcia	1	0	0	1
na	2	0	0	2	trzy	1	0	0	1
dzieciak	1	1	0	0	pomyśleć	1	0	1	0
cał	1	1	0	0	powinien	1	1	0	0
ranie	1	0	1	0	ubranie	1	0	1	0
rejon	1	0	1	0	zwierzę	1	1	0	0
uczesanie	1	0	0	1	u	1	1	0	0
niewyjaśnić	1	0	0	1	miał	1	0	1	0
dokuczać	1	0	1	0	powód	1	0	0	1
mszyć	1	0	1	0	różny	1	0	0	1
urazenie	1	0	1	0	szukać	1	0	0	1
zdeztererować	1	0	1	0	twarz	1	1	0	0
żarcik	1	0	1	0	dziewczynka	1	0	1	0
rzez	1	0	1	0	mężczyzna	1	0	0	1
wyrządzić	1	0	1	0	zmienić	1	1	0	0
Australijczyk	1	0	0	1	pokój	1	0	0	1
beczka	1	0	0	1	bez	1	0	1	0
przewyższać	1	0	1	0	rodzina	1	0	0	1
okłamywać	1	0	1	0	żeby	1	1	0	0
system	1	0	0	1	dwa	1	0	1	0
potrawa	1	0	0	1	może	1	0	1	0
reakcja	1	0	1	0	aby	1	0	1	0

zaczepka	1	1	0	0	zostać	1	0	1	0
bycie	1	1	0	0	ktoś	1	0	1	0
przyjmować	1	1	0	0	widzieć	1	0	1	0
ucierpieć	1	0	1	0	lecz	1	1	0	0
kontynent	1	0	0	1	jednak	1	0	1	0
tolerować	1	1	0	0	też	1	1	0	0
omijać	1	0	1	0	oko	1	0	0	1
odległy	1	0	1	0	droga	1	1	0	0
wbijać	1	0	1	0	kolega	1	0	1	0
zrozpaczony	1	0	1	0	dla	1	0	1	0
wartość	1	0	0	1	zobaczyć	1	1	0	0
przeszłość	1	1	0	0	jakiś	1	0	1	0
tragiczny	1	0	1	0	bo	1	0	1	0
pokręcić	1	1	0	0	miasto	1	0	0	1
budować	1	1	0	0	wszyscy	1	0	0	1
drapieżnik	1	0	0	1	raz	1	0	0	1
kolwiek	1	0	1	0	lekcja	1	1	0	0
rzeczy	1	0	0	1	dom	1	0	0	1
podarować	1	1	0	0	nasz	1	0	0	1
rany	1	0	1	0	mówić	1	0	1	0
opinia	1	1	0	0	taki	1	0	0	1
grupka	1	1	0	0	nowy	1	0	1	0
wzdychać	1	0	1	0	ty	1	1	0	0
cierpienie	1	0	1	0	siebie	1	0	0	1
znikać	1	0	1	0	móć	1	0	1	0
wyrządzać	1	0	1	0	powiedzieć	1	0	0	1
szanować	1	1	0	0	dzień	1	0	0	1
wada	1	0	1	0	bardzo	1	0	1	0
narodowość	1	0	0	1	po	1	0	1	0
fryzura	1	1	0	0	ten	1	0	0	1
					SUMA	315	76	152	87

Zestawienie 3. Wskaźniki bogacenia słownictwa

Indeks powtarzalności tekstu

Tabela 1 Długość tekstu (N) w badanych tekstach

Nr ucznia	Etap 1.	Etap 2.	Etap 3.	Etap 4.	Etap 5.	Etap 6.	Etap 7.	Etap 8.	Etap 8b.	Etap 9.	suma
1.	197	604	324	253	154	157	199	278	36	293	2495
2.	241	377	36		113		234	166	25	311	1503
3.	570		593	255	140		416	504	55	319	2851
4.	957	747	629	251	200	283	274	596	40	911	4888
5.	242	352	188	151	136	99	194	193	52	263	1870
6.	213	340	325	202	87			140	43		1350
7.	561	577	322	251	63	557	542	551	70	459	3953
8.	692	7	425	253	315	597	557	506	43	722	4117
9.	702	802	22	206	76		365	261	37	484	2955
10.	1293		1146	430	151	2927		1366	85	1643	9041
11.	328	515	373	163	228	321	241	253	29	293	2744
12.	2113	470	2197	283	242	2922	2276	2285	54	3201	16043
13.	276	710	604	442	272	360	1082	276	50	372	4513
14.	248	260	589	332	27		504	283	7	372	2622
15.	379	489	518	343	249	401	416	351	36	249	3708
16.		419	310	214		294	214	258	45	333	2087
17.	465	459	441	243	204	345	928	1280	44	1180	5589
18.	617	531	349	442	222	857	551	556	52	1351	5528
19.	1238	1288	613	514	378	670	535	280	55	1260	6831
20.	240	178	277	88	91	206	235	197	52	414	1978
21.	255	289	231	209	120			156	26	221	1507
22.	208	241	30		131			259	23	211	1103
23.	232	279	8764	137	73			152	41	108	9786
24.	343	359	408		43	112	141	176	26	223	1831
25.	241	475	304	415	167	422	597	415	22	396	3201
26.	527	640	470	294	117	387	686	567	62	635	4385
27.		493	30	190	106			325	30		1190
28.	279		73	210	87	402	339	433	27	488	2338
su ma	1365 7	1190 1	2059 1	6771	4192	1231 9	1152 6	1306 3	1167	1671 2	1120 07

Tabela 2. Długość słownika w badanych tekstach

Nr ucznia	Etap 1.	Etap 2.	Etap 3.	Etap 4.	Etap 5.	Etap 6.	Etap 7.	Etap 8.	Etap 8b.	Etap 9.	suma
1.	129	292	208	169	97	98	140	130	28	157	1448
2.	158	212	32		75		156	116	23	192	964
3.	343		344	162	100		257	282	33	214	1735
4.	451	398	34	168	123	171	171	312	35	443	2306
5.	138	200	123	102	85	59	132	125	40	163	1167
6.	127	196	194	143	69			95	36		860
7.	323	361	217	169	53	321	319	317	57	298	2435
8.	320	7	233	164	179	333	280	243	35	392	2186
9.	349	384	19	136	55		204	156	30	271	1604
10.	609		563	238	100	1225		687	60	752	4234
11.	207	309	220	116	147	185	155	158	28	178	1703
12.	872	259	913	179	150	1121	980	915	44	1262	6695
13.	177	385	311	262	167	186	539	201	37	217	2482
14.	138	172	309	205	24		292	180	6	217	1543
15.	228	272	307	229	154	226	242	220	30	303	2211
16.		251	199	153		152	154	172	31	206	1318
17.	279	270	259	154	124	201	453	617	36	633	3026
18.	373	314	229	262	133	240	308	328	37	741	2965
19.	545	630	374	310	226	349	311	189	45	601	3580
20.	145	121	183	62	69	138	158	145	43	260	1324
21.	153	163	148	148	83			101	23	152	971
22.	133	158	27		76			151	17	136	698
23.	149	159	2494	100	54			108	33	81	3178
24.	198	211	246		30	75	98	133	21	152	1164
25.	148	285	195	115	108	236	311	219	20	230	1867
26.	317	361	300	196	82	231	381	303	45	361	2577
27.		257	26	123	75			182	39		702
28.	166		59	135	59	202	214	235	23	276	1369

Tabela 5. Indeks powtarzalności wyrazów w badanych tekstach

Nr ucznia	Etap 1.	Etap 2.	Etap 3.	Etap 4.	Etap 5.	Etap 6.	Etap 7.	Etap 8.	Etap 8b.	Etap 9.	Średnia	Średnia
1.	1,53	2,07	1,56	1,50	1,59	1,60	1,42	2,14	1,29	1,87	1,66	1,66
2.	1,53	1,78	1,13	0,00	1,51	0,00	1,50	1,43	1,09	1,62	1,16	1,16
3.	1,66	0,00	1,72	1,57	1,40	0,00	1,62	1,79	1,67	1,49	1,29	1,29
4.	2,12	1,88	18,5	1,49	1,63	1,65	1,60	1,91	1,14	2,06	3,40	3,40
5.	1,75	1,76	1,53	1,48	1,60	1,68	1,47	1,54	1,30	1,61	1,57	1,57
6.	1,68	1,73	1,68	1,41	1,26	0,00	0,00	1,47	1,19	0,00	1,04	1,04
7.	1,74	1,60	1,48	1,49	1,19	1,74	1,70	1,74	1,23	1,54	1,55	1,55
8.	2,16	1,00	1,82	1,54	1,76	1,79	1,99	2,08	1,23	1,84	1,72	1,72
9.	2,01	2,09	1,16	1,51	1,38	0,00	1,79	1,67	1,23	1,79	1,46	1,46
10.	2,12	0,00	2,04	1,81	1,51	2,39	0,00	1,99	1,42	2,18	1,55	1,55
11.	1,58	1,67	1,70	1,41	1,55	1,74	1,55	1,60	1,04	1,65	1,55	1,55
12.	2,42	1,81	2,41	1,58	1,61	2,61	2,32	2,50	1,23	2,54	2,10	2,10
13.	1,56	1,84	1,94	1,69	1,63	1,94	2,01	1,37	1,35	1,71	1,70	1,70
14.	1,80	1,51	1,91	1,62	1,13	0,00	1,73	1,57	1,17	1,71	1,42	1,42
15.	1,66	1,80	1,69	1,50	1,62	1,77	1,72	1,60	1,20	0,82	1,54	1,54
16.	0,00	1,67	1,56	1,40	0,00	1,93	1,39	1,50	1,45	1,62	1,25	1,25
17.	1,67	1,70	1,70	1,58	1,65	1,72	2,05	2,07	1,22	1,86	1,72	1,72
18.	1,65	1,69	1,52	1,69	1,67	3,57	1,79	1,70	1,41	1,82	1,85	1,85
19.	2,27	2,04	1,64	1,66	1,67	1,92	1,72	1,48	1,22	2,10	1,77	1,77
20.	1,66	1,47	1,51	1,42	1,32	1,49	1,49	1,36	1,21	1,59	1,45	1,45
21.	1,67	1,77	1,56	1,41	1,45	0,00	0,00	1,54	1,13	1,45	1,20	1,20
22.	1,56	1,53	1,11	0,00	1,72	0,00	0,00	1,72	1,35	1,55	1,05	1,05
23.	1,56	1,75	3,51	1,37	1,35	0,00	0,00	1,41	1,24	1,33	1,35	1,35
24.	1,73	1,70	1,66	0,00	1,43	1,49	1,44	1,32	1,24	1,47	1,35	1,35
25.	1,63	1,67	1,56	3,61	1,55	1,79	1,92	1,89	1,10	1,72	1,84	1,84
26.	1,66	1,77	1,57	1,50	1,43	1,68	1,80	1,87	1,38	1,76	1,64	1,64
27.	0,00	1,92	1,15	1,54	1,41	0,00	0,00	1,79	0,77	0,00	0,86	0,86
28.	1,68	0,00	1,24	1,56	1,47	1,99	1,58	1,84	1,17	1,77	1,43	1,43
suma	1,65	1,54	2,27	1,44	1,45	1,30	1,34	1,71	1,24	1,59	1,55	1,55

Tabela 8. Wskaźnik P. Guirauda w badanych tekstach

Nr ucznia	Etap 1.	Etap 2.	Etap 3.	Etap 4.	Etap 5.	Etap 6.	Etap 7.	Etap 8.	Etap 8b.	Etap 9.	Średnia
12.	13,41	8,45	13,77	7,52	6,82	14,66	14,53	13,54	4,23	15,77	11,27
10.	11,98		11,76	8,12	5,75	16,01		13,14	4,60	13,12	10,56
19.	10,95	12,41	10,68	9,67	8,22	9,53	9,51	7,99	4,29	11,97	9,52

17.	9,15	8,91	8,72	6,99	6,14	7,65	10,51	12,19	3,84	13,03	8,71
18.	10,62	9,64	8,67	8,81	6,31	5,80	9,28	9,84	3,63	14,26	8,68
26.	9,76	10,09	9,78	8,08	5,36	8,30	10,29	9,00	4,04	10,13	8,48
7.	9,64	10,63	8,55	7,54	4,72	9,62	9,69	9,55	4,82	9,84	8,46
15.	8,28	8,70	9,54	8,74	6,90	7,98	8,39	8,30	3,54	13,58	8,39
13.	7,53	10,22	8,95	8,81	7,16	6,93	11,59	8,56	3,70	7,96	8,14
3.	10,16		9,99	7,17	5,98		8,91	8,88	3,15	8,47	7,84
4.	10,31	10,30	0,96	7,50	6,15	7,19	7,30	9,04	3,91	10,38	7,30
23.	6,92	6,73	18,84	6,04	4,47			6,19	3,64	5,51	7,29
8.	8,60	1,87	7,99	7,29	7,13	9,64	8,39	7,64	3,77	10,32	7,26
11.	8,08	9,63	8,05	6,42	6,88	7,30	7,06	7,02	3,68	7,35	7,15
16.		8,67	7,99	7,40		6,27	7,44	7,57	3,27	7,98	7,07
25.	6,74	9,25	7,91	3,99	5,91	8,12	9,00	7,60	3,02	8,17	6,97
14.	6,20	7,54	9,00	7,96	3,27		9,20	7,57	1,60	7,96	6,70
9.	9,31	9,59	2,86	6,70	4,46		7,55	6,83	3,49	8,71	6,61
28.	7,03	7,03	4,88	6,59	4,47	7,12	8,22	7,99	3,13	8,83	6,53
20.	6,62	6,41	7,77	4,67	5,11	6,80	7,29	7,30	4,22	9,04	6,52
1.	6,50	8,40	8,17	7,51	5,53	5,53	7,02	5,51	3,30	6,49	6,40
6.	6,15	7,52	7,61	7,11	5,23			5,68	3,88		6,17
21.	6,77	6,78	6,89	7,24	5,36			5,72	3,19	7,23	6,15
24.	7,56	7,87	8,61		3,23	5,01	5,84	7,09	2,91	7,20	6,15
2.	7,20	7,72	3,77		4,99		7,21	6,37	3,25	7,70	6,03
5.	6,27	7,54	6,34	5,87	5,15	4,19	6,70	6,36	3,92	7,11	5,95
27.		8,18	3,36	6,31	5,15			7,14	5,03		5,86
22.	6,52	7,20	3,49		4,70			6,63	2,51	6,62	5,38
Średni a	8,40	8,36	8,03	7,20	5,58	8,09	8,68	8,08	3,63	9,41	7,41

Tabela 9. Wskaźnik W. Kuraszkiewicza w badanych tekstach

Nr ucznia	Etap 1.	Etap 2.	Etap 3.	Etap 4.	Etap 5.	Etap 6.	Etap 7.	Etap 8.	Etap 8b.	Etap 9.	Średnia
12.	18,97	11,95	19,48	10,64	9,64	20,74	20,54	19,14	5,99	22,31	15,94
10.	16,94		16,63	11,48	8,14	22,64		18,59	6,51	18,55	14,93
19.	15,49	17,55	15,11	13,67	11,62	13,48	13,45	11,29	6,07	16,93	13,47
17.	12,94	12,60	12,33	9,88	8,68	10,82	14,87	17,25	5,43	18,43	12,32
18.	15,02	13,63	12,26	12,46	8,93	8,20	13,12	13,91	5,13	20,16	12,28
26.	13,81	14,27	13,84	11,43	7,58	11,74	14,55	12,72	5,72	14,33	12,00
7.	13,64	15,03	12,09	10,67	6,68	13,60	13,70	13,50	6,81	13,91	11,96
15.	11,71	12,30	13,49	12,36	9,76	11,29	11,87	11,74	5,00	19,20	11,87
13.	10,65	14,45	12,65	12,46	10,13	9,80	16,39	12,10	5,23	11,25	11,51
3.	14,37		14,13	10,14	8,45		12,60	12,56	4,45	11,98	11,09
4.	14,58	14,56	1,36	10,60	8,70	10,16	10,33	12,78	5,53	14,68	10,33

23.	9,78	9,52	26,64	8,54	6,32			8,76	5,15	7,79	10,31
8.	12,16	2,65	11,30	10,31	10,09	13,63	11,86	10,80	5,34	14,59	10,27
11.	11,43	13,62	11,39	9,09	9,74	10,33	9,98	9,93	5,20	10,40	10,11
16.		12,26	11,30	10,46		8,86	10,53	10,71	4,62	11,29	10,00
25.	9,53	13,08	11,18	5,65	8,36	11,49	12,73	10,75	4,26	11,56	9,86
14.	8,76	10,67	12,73	11,25	4,62		13,01	10,70	2,27	11,25	9,47
9.	13,17	13,56	4,05	9,48	6,31		10,68	9,66	4,93	12,32	9,35
28.	9,94	9,94	6,91	9,32	6,33	10,07	11,62	11,29	4,43	12,49	9,23
20.	9,36	9,07	11,00	6,61	7,23	9,61	10,31	10,33	5,96	12,78	9,23
1.	9,19	11,88	11,56	10,62	7,82	7,82	9,92	7,80	4,67	9,17	9,05
6.	8,70	10,63	10,76	10,06	7,40			8,03	5,49		8,72
24.	10,69	11,14	12,18		4,57	7,09	8,25	10,03	4,12	10,18	8,69
21.	9,58	9,59	9,74	10,24	7,58			8,09	4,51	10,22	8,69
2.	10,18	10,92	5,33		7,06		10,20	9,00	4,60	10,89	8,52
5.	8,87	10,66	8,97	8,30	7,29	5,93	9,48	9,00	5,55	10,05	8,41
27.		11,57	4,75	8,92	7,28			10,10	7,12		8,29
22.	9,22	10,18	4,93		6,64			9,38	3,54	9,36	7,61
Średnia	11,87	11,82	11,36	10,19	7,89	11,44	12,27	11,43	5,13	13,31	10,48

Tabela 10. Wskaźnik bogactwa leksykalnego według J. Mistríka

Nr ucznia	Etap 1.	Etap 2.	Etap 3.	Etap 4.	Etap 5.	Etap 6.	Etap 7.	Etap 8.	Etap 8b.	Etap 9.	Średnia
27.		10,43	17,33	12,95	14,15			11,2	26		15,34
2.	13,11	11,25	17,78		13,27		13,33	13,98	18,4	12,35	14,18
20.	12,08	13,6	13,21	14,09	15,16	13,4	13,45	14,72	16,54	12,56	13,88
15.	12,03	11,12	11,85	13,35	12,37	11,27	11,63	12,54	16,67	24,34	13,72
6.	11,92	11,53	11,94	14,16	15,86			13,57	16,74		13,68
21.	12	11,28	12,81	14,16	13,83			12,95	17,69	13,76	13,56
22.	12,79	13,11	18		11,6			11,66	14,78	12,89	13,55
24.	11,55	11,75	12,06		13,95	13,39	13,9	15,11	16,15	13,63	13,5
11.	12,62	12	11,8	14,23	12,89	11,53	12,86	12,49	19,31	12,15	13,19
7.	11,52	12,51	13,48	13,47	16,83	11,53	11,77	11,51	16,29	12,98	13,19
14.	11,13	13,23	10,49	12,35	17,78		11,59	12,72	17,14	11,67	13,12
23.	12,84	11,4	5,69	14,6	14,79			14,21	16,1	15	13,08
16.		11,98	12,84	14,3		10,34	14,39	13,33	13,78	12,37	12,92
28.	11,9	11,9	16,16	12,86	13,56	10,05	12,63	10,85	17,04	11,31	12,83
5.	11,4	11,36	13,09	13,51	12,5	11,92	13,61	12,95	15,38	12,4	12,81
9.	9,94	9,58	17,27	13,2	14,47		11,18	11,95	16,22	11,2	12,78
3.	12,04		11,6	12,71	14,29		12,36	11,19	12	13,42	12,45
1.	13,1	9,67	12,84	13,36	12,6	12,48	14,07	9,35	15,56	10,72	12,37

26.	12,03	11,28	12,77	13,33	14,02	11,94	11,11	10,69	14,52	11,37	12,3
8.	9,25	20	10,96	12,96	11,37	11,16	10,05	9,6	16,28	10,86	12,25
13.	12,83	10,85	10,3	11,86	12,28	10,33	9,96	14,57	14,8	11,67	11,94
17.	12	11,76	11,75	12,67	12,16	11,65	9,76	9,64	16,36	10,73	11,85
25.	12,28	12	12,83	5,54	12,93	11,18	10,42	10,55	18,18	11,62	11,75
19.	8,8	9,78	12,2	12,06	11,96	10,42	11,63	13,5	16,36	9,54	11,63
18.	12,09	11,83	13,12	11,86	11,98	5,6	11,18	11,8	14,23	10,97	11,47
4.	9,43	10,66	1,08	13,39	12,3	12,08	12,48	10,47	17,5	9,73	10,91
10.	9,42		9,83	11,07	13,25	8,37		10,06	14,12	9,15	10,66
12.	8,25	11,02	8,31	12,65	12,4	7,67	8,61	8,01	16,3	7,89	10,11

Zestawienie 4. Klasy częstości leksemów w wypracowaniach o Innych i Obcych

Tabela 1. Słownictwo bardzo częste w badanym korpusie

ranga	bardzo częste	f \geq 100	ranga	bardzo częste	f \geq 100	ranga	bardzo częste	f \geq 100
1.	być	5590	43.	zacząć	268	85.	chwila	139
2.	się	2851	44.	przez	267	86.	nic	139
3.	i	2341	45.	gdy	262	87.	więc	138
4.	on	2246	46.	nowy	240	88.	odpowiedzieć	137
5.	w	1933	47.	cały	234	89.	telefon	136
6.	nie	1881	48.	dobry	219	90.	przed	135
7.	z	1736	49.	wiedzieć	217	91.	brat	132
8.	na	1691	50.	taki	213	92.	kolega	132
9.	do	1330	51.	mówić	207	93.	rzecz	131
10.	to	1308	52.	kiedy	204	94.	koniec	130
11.	że	1146	53.	nasz	200	95.	Pan	130
12.	ja	1115	54.	tylko	197	96.	ponieważ	129
13.	ten	797	55.	każdy	195	97.	zapytać	128
14.	mieć	776	56.	dom	189	98.	wszystek	128
15.	który	657	57.	coś	189	99.	nikt	125
16.	po	638	58.	zrobić	184	100.	miejsce	124
17.	o	618	59.	dziewczyna	177	101.	życie	124
18.	a	579	60.	iść	176	102.	kilka	124
19.	mój	567	61.	czy	174	103.	też	121
20.	jak	534	62.	lekcja	169	104.	oko	121
21.	tak	498	63.	dobrze	168	105.	droga	121

22.	bardzo	473	64.	raz	167	106.	pani	118
23.	dzień	431	65.	musieć	165	107.	robić	118
24.	ale	427	66.	stać	164	108.	jednak	117
25.	od	383	67.	rok	163	109.	lecz	116
26.	co	377	68.	sam	163	110.	trochę	114
27.	powiedzieć	377	69.	wszyscy	162	111.	siedzieć	112
28.	inny	375	70.	miasto	160	112.	tam	112
29.	móć	369	71.	bo	159	113.	uczeń	111
30.	chcieć	358	72.	wszystko	159	114.	widzieć	110
31.	siebie	339	73.	pójść	157	115.	pierwszy	109
32.	szkoła	337	74.	co	153	116.	dziwny	108
33.	człowiek	328	75.	jakiś	151	117.	zły	108
34.	już	326	76.	pewien	149	118.	jeszcze	107
35.	swój	306	77.	zobaczyć	147	119.	zawsze	107
36.	za	297	78.	chłopiec	147	120.	myśleć	105
37.	klasa	297	79.	jeden	146	121.	szybko	104
38.	czas	296	80.	teraz	146	122.	słowo	102
39.	by	294	81.	nawet	146	123.	mały	101
40.	ty	289	82.	postanović	146	124.	ktoś	101
41.	my	276	83.	dła	142	125.	Świat	100
42.	osoba	271	84.	wiele	142	126.	opowiedzieć	100
						127.	chodzić	100
							Suma	50745

Tabela 2. Słownictwo częste w badanym korpusie

	częste	$10 \leq f \leq 100$		częste	$10 \leq f \leq 100$		częste	$10 \leq f \leq 100$		częste	$10 \leq f \leq 100$
ranga r	suma	26042	ranga r	suma	26042	ranga r	suma	26042	ranga r	suma	26042
128.	wtedy	99	189.	evie	33	203.	parę	19	277.	pech	12
128.	czuć	99	189.	uciekać	33	203.	radość	19	277.	wyjście	12
129.	znaleźć	98	189.	dlatego	33	203.	mięso	19	277.	poza	12
130.	drogi	97	189.	wychodzić	33	203.	zadać	19	277.	niewinny	12
131.	strona	95	189.	spać	33	203.	znaczyć	19	277.	wiatr	12
131.	zostać	95	189.	wziąć	33	203.	akurat	19	277.	kłamstwo	12
131.	godzina	95	189.	zdanie	33	203.	dawać	19	277.	widzenie	12

132.	aby	94	189.	sluchać	33	203.	odwrócić	19	277.	odkąd	12
133.		92	189.	wspaniały	33	203.	okazja	19	277.	ciepło	12
134.	może	91	190.	tylko	32	203.	samo	19	277.	tęsknić	12
134.	rozmawiać	91	190.	Amanda	32	203.	koń	19	277.	teza	12
135.	historia	90	190.	pojawić	32	203.	Harry	19	277.	zdawać	12
136.	rodzic	89	190.	Ziemia	32	203.	ciągle	19	277.	styl	12
136.	długi	89	190.	skóra	32	203.	matematyka	19	277.	przykro	12
137.		88	190.	zachowanie	32	203.	spodnie	19	277.	powrót	12
137.	jaki	88	190.	przyjechać	32	203.	straszny	19	277.	odpowiadać	12
138.	wyjsć	86	191.	smutek	31	203.	dołączyć	19	277.	Natalia	12
138.	lubić	86	191.	dziennik	31	203.	przygotować	19	277.	tłum	12
138.	znać	86	191.	jedzenie	31	203.	informacja	19	277.	ściana	12
139.	drugi	85	191.	większość	31	203.	otworzyć	19	277.	osiedle	12
139.	następny	85	191.	codziennie	31	233.	brązowy	18	277.	brać	12
140.	las	84	191.	umieć	31	233.	piosenka	18	277.	poradzić	12
140.	dwa	84	191.	maić	31	233.	strasznie	18	277.	wytłumaczyć	12
141.	mama	83	192.	niewolnik	30	233.	wieczor	18	277.	herbata	12
141.	wejsć	83	192.	ludzki	30	233.	zwrócić	18	277.	krzyk	12
142.	spotkać	82	192.	podróż	30	233.	decyzja	18	277.	ledwo	12
142.	dużo	82	192.	wybrać	30	233.	czerwony	18	277.	napis	12
142.	poznać	82	192.	porozmawiać	30	233.	park	18	277.	zebrać	12
143.	przyjaciel	81	192.	zapomnieć	30	234.	ruby	17	277.	popatrzeć	12
143.	wielki	81	192.	widać	30	234.	ograniczyć	17	277.	wytrzymać	12
144.	duży	80	192.	gdyby	30	234.	plaża	17	277.	południe	12
144.	nigdy	80	192.	słońce	30	234.	Kornelia	17	277.	zatrzymać	12
145.	tu	79	192.	dziwnie	30	234.	Czesław	17	277.	skierować	12
146.	pomóc	78	192.	około	30	234.	napisać	17	277.	składać	12
146.	oraz	78	192.	książka	30	234.	kończyć	17	277.	wakacje	12
146.	daleko	78	192.	dość	30	234.	opisać	17	277.	dwadzieścia	12
146.	okazać	78	192.	wreszcie	30	234.	zbliżać	17	277.	stół	12
147.	dłaczego	77	192.	szkolny	30	234.	odnaleźć	17	277.	śpiewać	12
147.	przy	77	192.	pomagać	30	234.	zamek	17	277.	zbierać	12
147.	zauważyć	77	192.	zachowywać	30	234.	przejsć	17	277.	przypominać	12
148.	lub	76	192.	zupełnie	30	234.	opuścić	17	277.	jednocześnie	12
148.	wyglądać	76	192.	uczyć	30	234.	przerwać	17	277.	nawzajem	12
149.	żeby	75	193.	Iwo	29	234.	przekonać	17	277.	pasować	12
149.	żyć	75	193.	tramwaj	29	234.	niski	17	277.	domek	12
149.	praca	75	193.	leżeć	29	234.	trwać	17	277.	mniej	12
149.	pod	75	193.	komputer	29	234.	znajść	17	277.	dziesięć	12
150.	rodzina	74	193.	Kuba	29	234.	gotowy	17	277.	Dominik	12
150.	wrócić	74	193.	spędzić	29	234.	odejsć	17	277.	zanim	12
150.	piękny	74	193.	albo	29	234.	strach	17	277.	oba	12
150.	usłyszeć	74	193.	spędzać	29	234.	przywitać	17	277.	zapropozować	12
151.	chłopak	73	193.	umrzeć	29	234.	pożegnać	17	277.	padać	12
151.	dziecko	73	193.	ulubiony	29	234.	piątek	17	277.	postać	12

151.	bez	73	193.	wzrok	29	234.	Karolin	17	277.	nadejść	12
152.	późno	72	193.	bliski	29	234.	wyjazd	17	277.	szybki	12
152.	nauczyciel	72	193.	siostra	29	234.	głupi	17	277.	nieśmiały	12
152.	obcy	72	193.	zwykły	29	234.	traktować	17	277.	krzyczeć	12
152.	przyjść	72	193.	uśmiechnąć	29	234.	lekki	17	277.	zdobyć	12
153.	pokój	71	193.	nadał	29	234.	zdziwiony	17	277.	zaakceptować	12
153.	koleżanka	71	193.	zdjęcia	29	234.	jakoś	17	277.	blisko	12
153.	potem	71	194.	krzywdzić	28	234.	wchodzić	17	277.	zapoznać	12
153.	kto	71	194.	zamiast	28	234.	fotografia	17	277.	oprowadzić	12
154.	stary	70	194.	Musiał	28	235.	uzależnić	16	277.	akcent	12
155.	kraj	69	194.	trzeba	28	235.	elektroniczny	16	277.	zwyczaj	12
156.	gdzie	68	194.	list	28	235.	Zosia	16	277.	gadać	12
156.	mężczyzna	68	194.	gra	28	235.	poruszyć	16	277.	zadanie	12
156.	zmienić	68	194.	zwracać	28	235.	uświadomić	16	277.	brzmieć	12
156.	dać	68	194.	mijać	28	235.	kartkazdziennika	16	277.	stawać	12
156.	włos	68	194.	nauczycielka	28	235.	etap3	16	277.	wtorek	12
156.	Sala	68	194.	źle	28	235.	wolny	16	277.	oglądać	12
157.	aho	67	194.	ulica	28	235.	rzucić	16	278.	uzależnienie	11
158.	mieszkać	66	194.	zdziwić	28	235.	zamieszkać	16	278.	korzystać	11
158.	często	66	194.	nauczyć	28	235.	warto	16	278.	Oliwia	11
158.	miły	66	194.	prowadzić	28	235.	syn	16	278.	Arek	11
158.	jakby	66	195.	pamiętać	27	235.	położyć	16	278.	gitara	11
159.	eino	65	195.	mieszkanie	27	235.	przejmować	16	278.	fizyczny	11
159.	szczęście	65	195.	zabrać	27	235.	sprawiać	16	278.	czyn	11
159.	Polska	65	195.	wierzyć	27	235.	dziwić	16	278.	zranić	11
160.	Nadzieja	64	195.	dyrektor	27	235.	marzenie	16	278.	zabijać	11
160.	właśnie	64	195.	autobus	27	235.	jeżeli	16	278.	rozpalić	11
160.	ani	64	195.	bogaty	27	235.	zabawa	16	278.	kamień	11
161.	rozmowa	63	195.	powoli	27	235.	kultura	16	278.	kierunek	11
161.	imię	63	195.	czemu	27	235.	Azjatka	16	278.	podobno	11
161.	ręka	63	195.	młody	27	235.	mieszkaniec	16	278.	bracia	11
161.	dowiedzieć	63	196.	dziki	26	235.	przyjąć	16	278.	tracić	11
162.	dziewczynka	61	196.	pies	26	235.	boisko	16	278.	zależec	11
162.	twój	61	196.	również	26	235.	przedmiot	16	278.	wyzywać	11
162.	Karolina	61	196.	pewno	26	235.	zamiar	16	278.	ucieczka	11
162.	przerwa	61	196.	pora	26	235.	jaguar	16	278.	zauważać	11
162.	twarz	61	196.	śmierć	26	235.	oznajmić	16	278.	wychowawczyni	11
162.	temat	61	196.	ojciec	26	235.	ciężko	16	278.	powtarzać	11
163.	naprawdę	60	196.	miasteczko	26	235.	budynek	16	278.	odrzuć	11
163.	dzisiaj	60	196.	krok	26	235.	Warszawa	16	278.	wyróżniać	11
163.	ławka	60	196.	spojrzeć	26	235.	właściwie	16	278.	związać	11
163.	usiąść	60	196.	pełny	26	235.	śmiech	16	278.	unikać	11
164.	drzewo	59	196.	wyruszyć	26	235.	słychać	16	278.	kolej	11
164.	śmiać	59	196.	pomysł	26	235.	przychodzić	16	278.	przygoda	11
164.	czarny	59	196.	zaprzyjaźnić	26	235.	ramię	16	278.	ładny	11
165.	kolejny	58	196.	mimo	26	235.	muzyka	16	278.	widok	11

165.	obok	58	196.	zielony	26	235.	dobro	16	278.	ciąg	11
165.	wy	58	196.	należać	26	235.	niedługo	16	278.	poprzedni	11
166.	Krzywda	57	196.	odpowiedź	26	235.	niedawno	16	278.	udział	11
166.	uwaga	57	196.	spotkanie	26	235.	urodzić	16	278.	zaatakować	11
166.	pomoc	57	196.	polubić	26	235.	sobota	16	278.	zza	11
166.	minuta	57	196.	film	26	235.	obiad	16	278.	podziękowa ć	11
166.	pytanie	57	197.	ognisko	25	235.	dorosły	16	278.	zdarzyć	11
166.	bać	57	197.	pobiec	25	235.	strą	16	278.	kontakt	11
167.	uważać	56	197.	śniadanie	25	235.	brak	16	278.	sen	11
167.	rano	56	197.	prawo	25	235.	gość	16	278.	odebrać	11
167.	można	56	197.	zdążyć	25	235.	koło	16	278.	torba	11
167.	tydzień	56	197.	łóżko	25	236.	Nina	15	278.	deszcz	11
167.	szukać	56	197.	sposób	25	236.	ekran	15	278.	dumny	11
167.	różny	56	197.	korytarz	25	236.	zona	15	278.	jeździć	11
168.	laje	55	197.	hej	25	236.	udawać	15	278.	koncert	11
168.	no	55	197.	potrzebować	25	236.	uwierzyć	15	278.	Marcin	11
168.	sprawa	55	197.	zjeść	25	236.	schować	15	278.	Mikołaj	11
169.	podejść	54	197.	odeprzeć	25	236.	owoc	15	278.	szatnia	11
169.	przecież	54	197.	jako	25	236.	Magda	15	278.	si	11
169.	kolor	54	197.	angielski	25	236.	tajemniczy	15	278.	przynajmniej	11
169.	nazywać	54	197.	żaden	25	236.	Anglia	15	278.	przezwisko	11
170.	kobieta	53	197.	choć	25	236.	zainteresowanie	15	278.	zmiana	11
170.	dotrzeć	53	198.	wędrówka	24	236.	świetnie	15	278.	rysować	11
170.	grać	53	198.	przystanek	24	236.	spojrzenie	15	278.	różowy	11
170.	długo	53	198.	zdarzenie	24	236.	yuki	15	278.	denerwować	11
170.	przyjaciółka	53	198.	wioska	24	236.	zazwyczaj	15	278.	sekunda	11
171.	powód	52	198.	znowu	24	236.	poszukiwanie	15	278.	mnóstwo	11
171.	miał	52	198.	spokojnie	24	236.	zamknąć	15	278.	jedynie	11
171.	cześć	52	198.	zostawić	24	236.	przyznać	15	278.	wcale	11
171.	początek	52	198.	zginąć	24	236.	rówieśnik	15	278.	zamierzać	11
171.	aż	52	198.	zdziwienie	24	236.	ujrzeć	15	278.	przekazać	11
171.	dziś	52	198.	stać	24	236.	zejść	15	278.	wypowiedź	11
172.	woda	51	198.	zastanawiać	24	236.	niebo	15	278.	rudy	11
172.	niestety	51	198.	myśl	24	236.	miło	15	278.	plecy	11
172.	opowiadać	51	198.	daleki	24	236.	niedaleko	15	278.	zapisać	11
172.	prosty	51	198.	cieszyć	24	236.	spokój	15	278.	przypadek	11
172.	wstać	51	198.	część	24	236.	pić	15	279.	Ahmed	10
173.	udać	50	198.	nosić	24	236.	prezent	15	279.	zalecenie	10
173.	smutny	50	198.	znajomy	24	236.	Wiktoria	15	279.	szafka	10
173.	głos	50	198.	cichy	24	236.	itp	15	279.	San	10
173.	PRAWDA	50	198.	stan	24	236.	szkoda	15	279.	zaufanie	10
173.	wysoki	50	199.	Internet	23	236.	zwykle	15	279.	sens	10
174.	u	48	199.	serce	23	236.	znów	15	279.	pomocny	10
174.	ostatni	48	199.	tygrys	23	236.	chętnie	15	279.	codzienny	10
175.	zwierzę	47	199.	odezwać	23	236.	wycieczka	15	279.	kawałek	10
175.	niż	47	199.	gdyż	23	236.	ile	15	279.	pamiętnicze k	10

176.	ważny	46	199.	podobać	23	236.	nos	15	279.	skakać	10
176.	dziękować	46	199.	siła	23	236.	dodać	15	279.	merida	10
176.	ubierać	46	199.	dawno	23	236.	nr	15	279.	bujny	10
176.	rozumieć	46	199.	trudny	23	236.	interesować	15	279.	wszelki	10
176.	potrafić	46	199.	skąd	23	236.	Anita	15	279.	skutek	10
177.	Wrocław	45	199.	zbyt	23	237.	dziwak	14	279.	głód	10
177.	ubrać	45	199.	dosyć	23	237.	przeżyć	14	295.	bronić	10
177.	pieniądz	45	199.	pytać	23	237.	wędrować	14	279.	spełnić	10
177.	patrzeć	45	199.	obudzić	23	237.	gałąź	14	279.	króko	10
178.	ubranie	44	199.	czytać	23	237.	wspominać	14	279.	Julek	10
178.	spytać	44	199.	jechać	23	237.	wyprawa	14	279.	kraina	10
178.	pewnie	44	199.	jeść	23	237.	spokojny	14	279.	lotnisko	10
178.	skończyć	44	199.	przestać	23	237.	zadawać	14	279.	Daniel	10
178.	choć	44	199.	następnie	23	237.	lewo	14	279.	ciekawość	10
179.	używać	43	199.	różnić	23	237.	silny	14	279.	misae	10
179.	jeśli	43	199.	na przykład	23	237.	zmęczony	14	279.	but	10
179.	chyba	43	199.	poczuć	23	237.	mało	14	279.	dawny	10
179.	czekać	43	199.	zająć	23	237.	mina	14	279.	wyprowadzić	10
179.	przepraszać	43	200.	Jakub	22	237.	niesamowity	14	279.	wyjaśnić	10
179.	patrzyć	43	200.	zło	22	237.	Czarek	14	279.	wybuchnąć	10
179.	Ania	43	200.	klótnia	22	237.	wczoraj	14	279.	stwierdzić	10
180.	pamiętnik	42	200.	stracić	22	237.	pociąg	14	279.	wszędzie	10
180.	problem	42	200.	spróbować	22	237.	góra	14	279.	pojęcie	10
180.	grupa	42	200.	jutro	22	237.	Jacek	14	279.	zapewne	10
180.	dzięki	42	200.	wypadek	22	237.	przeprzić	14	279.	odgłos	10
180.	prosić	42	200.	przeprowadzić	22	237.	spakować	14	279.	dostrec	10
180.	minąć	42	200.	samochód	22	237.	charakter	14	279.	wybór	10
180.	zrozumieć	42	200.	pracować	22	237.	wysmiewać	14	279.	prosto	10
180.	próbować	42	200.	wiek	22	237.	wujek	14	279.	chloe	10
181.	wojna	41	200.	sąsiad	22	237.	przynosić	14	279.	działać	10
181.	niektóry	41	200.	kupić	22	237.	palec	14	279.	otoczenie	10
181.	kiedyś	41	200.	środek	22	237.	plotkować	14	279.	tim	10
181.	dostać	41	200.	kazać	22	237.	koszulka	14	279.	liczyć	10
181.	ciekawym	41	200.	R	22	237.	jejku	14	279.	ranić	10
181.	zadzwoić	41	200.	opowieść	22	237.	zdenerwować	14	279.	przeżywać	10
182.	uciekinier	40	200.	głośno	22	237.	zaprosić	14	279.	szansa	10
182.	Maciek	40	200.	ubrany	22	237.	złoty	14	279.	zdać	10
182.	temu	40	200.	jasny	22	237.	całkowicie	14	279.	ranek	10
182.	podczas	40	200.	Marcelina	22	237.	dookoła	14	279.	obietcać	10
182.	pomyśleć	40	200.	prawdziwy	22	237.	uznać	14	279.	szóty	10
182.	wracać	40	222.	dokładnie	22	237.	niepewnie	14	279.	wpatrywać	10
182.	powinien	40	200.	komórka	21	237.	Japonia	14	279.	podziwiać	10
182.	trzy	40	201.	nóż	21	237.	plecak	14	279.	zółty	10
182.	krzyknąć	40	201.	bđ	21	237.	najpierw	14	279.	czynność	10
182.	tutaj	40	201.	walczyć	21	276.	ravi	13	279.	obserwować	10
182.	ciemny	40	201.	cel	21	276.	urządzenie	13	279.	pomieszczenie	10

182.	inaczej	40	201.	gdzieś	21	276.		13	279.	Szymon	10
182.	lekkko	40	201.	dwó	21	276.	Ben	13	279.	podobny	10
182.	pochodzić	40	201.	wpaść	21	276.	szanowny	13	279.	potrzebny	10
183.	jedyny	39	201.	także	21	276.	zastanowić	13	279.	lecieć	10
183.	wychowawca	39	201.	bawić	21	276.	sądzić	13	279.	ucho	10
183.	Marta	39	201.	martwić	21	276.	ciężki	13	279.	nauka	10
183.	głowa	39	201.	okropny	21	276.	niedźwiedz	13	279.	chleb	10
183.	zajęcia	39	201.	obrażać	21	276.	kochany	13	279.	przynieść	10
184.	starać	38	201.	normalny	21	276.	ciepły	13	279.	kuchnia	10
184.	ruszyć	38	201.	ciesać	21	276.	pobliski	13	279.	powietrze	10
184.	miesiąc	38	201.	przeszkadza ć	21	276.	odwiedzić	13	279.	wiadomo	10
184.	ha	38	201.	kochać	21	276.	ku	13	279.	cztery	10
184.	pojechać	38	201.	uwielbiać	21	276.	mocno	13	279.	oceniać	10
184.	pisać	38	201.	ucieszyć	21	276.	między	13	279.	kwiat	10
185.	plotka	37	201.	ogromny	21	276.	wyobrażać	13	279.	zajmować	10
185.	tamten	37	201.	przestraszyć	21	276.	przyzwyczajaić	13	279.	odrzec	10
185.	czyli	37	201.	ogół	21	276.	zadowolony	13	279.	Afryka	10
185.	dziać	37	201.	niebieski	21	276.	drewniany	13	279.	wybaczyć	10
185.	reszta	37	201.	uczennica	21	276.	całkiem	13	279.	przyroda	10
185.	uśmiech	37	201.	wspódy	21	276.	drużyna	13	279.	spóźnieć	10
185.	coraz	37	201.	znajdować	21	276.	wyciągnąć	13	279.	zaciekawić	10
185.	drzwi	37	201.	rozpocząć	21	276.	przenieść	13	279.	słuchawka	10
185.	więcej	37	202.	walka	20	276.	matka	13	279.	usta	10
186.	sytuacja	36	202.	kráki	20	276.	spotykać	13	279.	cisz	10
186.	nad	36	202.	trzymać	20	276.	powtórzyć	13	279.	woleć	10
186.	prawie	36	202.	plan	20	276.	według	13	279.	wyjatkowy	10
186.	dopiero	36	202.	Kamil	20	276.	niby	13	279.	planować	10
186.	noga	36	202.	racja	20	276.	sklep	13	279.	umówić	10
186.	słyszeć	36	202.	wsiąść	20	276.	piłka	13	279.	przykry	10
186.	polski	36	202.	przechodzić	20	276.	wraz	13	279.	oddać	10
187.	sofi	35	202.	biedny	20	276.	pasja	13	279.	pochodzenie	10
187.	noc	35	202.	wyjechać	20	276.	prawdopodobnie	13	279.	przyjemny	10
187.	wygląd	35	202.	zdjęcie	20	276.	los	13	279.	zachować	10
187.	tata	35	202.	plakać	20	276.	uczucie	13	279.	fotograf	10
187.	moment	35	202.	imienie	20	276.	smutno	13	279.	zaskoczyć	10
187.	przedstawić	35	202.	okno	20	276.	mądry	13			
187.	pokazać	35	202.	pięć	20	276.	uśmiechać	13			
187.	przedstawić	35	202.	oprócz	20	276.	kontynuować	13			
187.	język	35	202.	biały	20	276.	łatwo	13			
187.	dzwonek	35	202.	zgodzić	20	276.	doczekać	13			
187.	wczesno	35	203.	freya	19	276.	czarno	13			
188.	teo	34	203.	Niemen	19	276.	poprosić	13			
188.	zaczynać	34	203.	ostatnio	19	276.	trudno	13			
188.	oczywiście	34	203.	głodny	19	276.	odzywać	13			
188.	uciec	34	203.	nieznajomy	19	276.	przyglądać	13			
188.	własny	34	203.	łuk	19	276.	znany	13			
188.	wydawać	34	203.	podnieść	19	276.	dotyczyć	13			

188.	cicho	34	203.	poniedziałek	19	277.	matteo	12			
188.	szczęśliwy	34	203.	zaraz	19	277.	elsa	12			
188.	dojść	34	203.	Asia	19	277.	Patrycja	12			

Tabela 3 Leksemy rzadkie w badanym korpusie

	Leksemy rzadkie	
ranga	suma leksemów 8972	f < 10
280.	elektryczny uzależniony Maria вина żołnierz Klaudia psychiczny zmieniać przykład córka nieprzyjemny pozytywny krzak zakochać zapaść pozdrawiać rana pokazywać żałować szalony spoglądać strzał odpuścić postawić Aires Buenos pragnąć suma władza skrzyżowanie Król radzić mylić skrzywdzić istnieć oddal pogodzić wczesny okulary środa czwartek ochota wydarzyć samotnie uratować Indie obejrzyć szeptać urodziny przeszkoda przerażony emocja konkurs ocena wystarczyć oto czwarty rozejść normalnie wybierać poranny ojczyzna założyć zazdrościć dłoń zorientować ponury chory bilet podekscytować Maja akceptować obelga pozór wygrać zjednoczyć rozpoznać notatka ciało nareszcie dźwięk wyraz przewodniczący karnacja wysłuchać tradycja wstydzić spodobać aparat nieco świetny tolerancyjny członek rozmyślać pusty	9
281.	Olivia selfie głośny toaleta dryn przyjaźnić Kasia spowodować rodzaj stopień zasnąć pięknie szpital wciąż pokonać okolica dotychczas ogień ukrywać odjechać typ słoń wspiąć opadać przyjemnie wojsko wieść zgubić wokół brakować wskazywać Ryba doprowadzić luksus ukochany zniszczony ponad Eina słaby zimno wymyślać cóż wymyślić idealny nienawiść wydać posłuchać wasz koszula wesoly przepiękny wspaniale pobyt posiadać muzyczny wyjeżdżać udowodnić ciemnoskóry kilkanaście punkt rynek zgadzać Ala postarać błąd szepnąć wskazać schody wychowawczy wytykać plac zwyczajny lody Liliana naklejka kawa poznawać szykować połowa przeciwko dręczyć niczym obrócić wobec stacja odłożyć brudny Melissa gęsty zorganizować specyficzny dojechać maj weekend Piotrek pograć gruby przyjaźń kino szóstka cudowny klucz sąsiadka Karol klasowy zyskać nudzić różnica oznaczać dzieciństwo kąć Japończyk oczekiwać swobodnie dodatek spodziewać witać	8

282.	Iga Mariola Emilia zniszczyć dworzec hahaha któryś szczerze nieprawdziwy raczej złość znaczenie choroba wola żart autor lekarz skrzywdzony wróg rycerz zabić akcja wspólnie ukazywać rada zastać odpocząć wiec spadać lina atak bestia sprawdzać ranny nazwać podróżować jezioro rozwidlenie ostry koc zwać zaplanować kłócić pozwolić ubogi niezwykle Julka rzadko horyzont elegancki wywołać hotel zniknąć narzekać niemiły wspomnieć kierować wolno dziadek tył wręcz przemysłenie panować Janek Sasza ogłosić boleć przyprowadzić życzyć krzesło Marysia sprawdzić zestresować zdjęć inność względ wrzesień drobny wzrost nastolatek uniknąć przykrość poważny zdobywać wdzięczny kayla policzek pozostać sto ubiór sześć możliwość ukraść naprzeciwno doktor apel przemówienie odwiedzać przeczytać odkryć złożyć Marek czapka zostawiać zegarek blok bluzka płot kartka firma cecha przyjazny odrzucać nazwa ruszać poziom pole zawołać osądzać zespół stajnia ogród zagrać piętnaście wybiec Dawid nazwisko Stany rysunek zachwycić sukienka zeszyt wściekły przebrać duch dobiec kłopot emo przypomnieć biologia gimnazjum wsparcie wniosek otaczać zdecydować obraz żartować nieznany entuzjazm nieśmiało	7
283.	dyskoteka Manhattan Roksana luke brad laptop społecznościowy internetowy niewolnictwo pacjent Maks Antek Patryk obgadywać kilometr kompletnie przejąć pozycja zwiedzić przeglądać centrum restauracja taniec czekało emigrant dostęp Diego studia miłość przyjazd kierowca sorry ej landrynka dziwność wyobrazić przyszłość niszczyć stworzyć wspierać omówić tworzyć przemoc potrzeba dzisiejszy wolontariat pomiędzy podsumowywać gardzić przestawać zdecydowanie wysłać czysty marsz obojętny bić zaparzyć reagować dany trawa przybyć dostawać zachód bandyta zarabiać sarenka kieszonki sawanna skoczyć zenitalny małpa równikowy układać próba P obojętnie prawy małżeństwo umierać och wiać farmer niebezpieczny patyk upolować wyjąć zapewnić ciemno wkrótce wyznać dzienniczek znaleźć wyłącznie niewielki cudownie zdarzać męczyć tysiąc cierpieć odnieść wpis towarzysz Owczarek dostatek niebezpieczeństwo prośba wschód pokryć szyba wpatrzeć rozstać wykonywać przytulić skarb stanowczo groźny słoneczny relacja wpływ główny sztuka znieść Polak Australia skorzystać docinek zazdrość aha haha obchodzić daya spódnica brzuch nietypowy uśmiechnięty złoto wyrwać zdumiony radosny pogadać upaść średni państwo zmusić letni Agnieszka podstawowy zwiedzać wymówić rumieniec wymiana ignorować halo Martyna niech wyśmiać potwierdzić wykrzyknąć gościa kot zimny mocny Indianka Gabi szeroki Zuzia porzucić piękno zęb specjalnie ciemnowłosa wiadomość planeta powitanie zainteresować cera skośny wykonać auto wprowadzić mecz Franek obrona samotność mur dochodzić światło obiekt bóg lęk Michał ciuch rozstawać tekst wzruszyć promień mikrofalówka zakup umyć rzecz buzia podać potknąć wcześniej opuszczać złapać Wika sprzęt możliwy roślina kupować wieś westchnąć koszykówka okropnie ustawić siódmy pan as śmieszny szept zachwycać zdobić ton pakować Bartek fakt przyciągać sięgać tablica ponownie tolerancja służyć towarzystwo atmosfera dusza sprawić pozostały zapukać odbyć zastanowienie zasada	6

284.	<p>Krzysztof Emma kaito Jork Wojtek sasha meddow luk muzeum aplikacja portal gadżet terapia zalecać Antonina lila Krzysiek wizyta lampa pechowy zniknąć odpowiedni wykrzyknik niemały mąż statek rzeczywistość Marzena tuż Bar tramwajowy Ukraina wsiadać wiecznie dotąd powstrzymać gardło przepelnić bomba prezentacja bok podwórko cisza Sandra ciocia gr anica Ola Monika Tomek obrazić mieścić wyjątkowo przyczyna pozwalając szanować zrozumiały zbiórka zdolny dzielić mianowicie willa chować wykorzystywać cokolwiek przetrwać łatwy poddawać lajego wilk żegnać energia postanawiać fizycznie śnić wyrzucić kaczkę obozowisko okoliczność poszukiwać łapa postępować majątek zabójca niekiedy strata liść pokłócić łajem opiekować zakażenie wdać głęboki ocean nagły włożyć kłaniać wczorajszy nastać oczyścić błękitny odchodzić podróżnik terażniejszość utrzymanie twierdzić kłamać błyszczyć przypadkowy umiejętność towarzyszyć piesek dialog żal numer autokar wejście zawieźć otrzymać Peter Taylor hatchatuka wyjątek kara wypełnić częsty wada skromnie grono poczucie wisieć deszczowy wycofać wyciągać Rosja dwanaście zbliżyć Ruch zamykać zagrożenie współczuć naśmiewać nudny popędzić biuro khongo pochwalić pizza przerażający sasaki wynik Chiny bohater przewodnik chmura śnieżka szczęśliwie utrzymywać tym podchodzić opanować przeprowadzka dyrektorka pogoda znak naśladować grymas wylądować kurtka obraźliwy porozumiewać oburzony dół Kraków przerywać piętro samochodowy występować zostawać ustalić Ameryka shanda stąd artystka fryzura delikatny odbijać poczekać napić kolacja zapowiadać narodowość zobaczenie prócz pojazd strzelić kapitan zgoda nożny róg super nieudacznik odsunąć niewiedziałem niespodziewany prześladowca zrealizować szef zupa czarnoskóry Syria niepewność szczególnie zaufać podbiec wyszeptać przyznawać nieźle pa dzwonka cierpienie gest popularny fajny odwaga pogarda poruszać nieść handlowy galeria łazienka Lucek rodzeństwo nastąpić kryć przyjeżdżać wózek kanapa zakolegować jazda poprzez okej ładnie kradzież zapamiętać błąd niemożliwy zaśmiać skoro talent szczupły luźny kolegować niezbyt przeciwieństwo wiara przydzielić Grecja chęć uważnie przyjemność murak obcokrajowiec powitać czoło nieswojo bibliotekarka</p>	5
285.	<p>niepełnosprawny wódz atreu piłkarzyki występ pettison ciotka typowy ładowarka sprawdzian SMS smartfona nate Morgan alice facebooka zatłoczyć początkowo funkcja elektronika minimum nawyk zabawny Max piąty sport dzwonić plotkarz pozdrowienie polegać ośrodek oskarżyć marker włoski Włoszka bonnie corderro Sofia złośliwość jezioro butelka wstęp metr tajemnica namysł burknąć przeciwnie złodziej opiekun podpis nabrać raczy zamieszanie taksówkarz taksówka wciągnąć podśpiewywać rodzinny obawa przerażać imigrant kawalerka marzyć pocieszyć benjamin ruina wkroczyć wybuch zaskoczenie zamienić Julia płynąć fiu Mateusz samorząd płacz world konsekwencja świadomy stosunek powodować równie codzienność sekret liryczny podmiot złamać głównie incydent doświadczyć okrutny toczyć cytat bądź psychicznie dana niezbędny argument otóż półka charytatywny łatwo dążyć wykazywać czynić nieświadomie rozpowiadać skrzynia odzyskać posiłek bolesny gniew właściciel rosnąć ukryć podjąć starzec Wilk kij wyskoczyć czerwiec wyzdrowieć opieka nieszczęśliwy papier wprost negatywnie piec książeczka ogrodnik otoczyć zwłaszcza mroczny wspomnienie zrezygnować wątpliwość Duma rozum dokonać rozciągać zeskoczyć przybiec wysokość chwycić polecieć ofiara wyrzucić przydać ponieważ źródło atakować radośnie</p>	4

	<p>pośród pożreć ścieżka chusteczka eine waleczny ratunek uderzyć zająć dwudziesty muszy czternaście upiec kształt znalezisko zgasnąć wieczór skrót wskoczyć przedzierać motyl ot podarować słoma zabawka zbudować marnie załatwić eee zszokować staruszek wierny okres wyruszać powrotny Wiera dopóki tąd stolik bieda królestwo żywy odważny królewski zatrzymywać milion gofr dokończyć straszliwy odmienność pas przeciwnik potwór głupio wyczerpujący kulawy wylot nowo kate obrażenie opinia przenosić okropna grupka przystojny przyjaźnie ufać M wzdychać zwierzy zdezorientować model naoki lipiec podręcznik kolano zaciekawienie szmer niespodzianka że iż siadać podobnie niewiedza zawieść ugryźć ułożyć dziwadło lustro rękaw odcień autobusowy uczęszczać przyjęcie Andrzej WF klub obecność szlak schodzić przeciętny wypytywać Miła ciemnobrązowy Londyn decydować rany odmienny skręcić wzór kartkówka przeżycie Hinduska rozlec wyczekiwać płynnie bowiem kruczo popłakać przerazić rzucać nigdzie tato pamiątka telewizja kosz ilość skończony przekonany niemal malutki wstawiać kojarzyć rozwijać brzydki haru rys smak serdecznie mózg równy zaczekać dopytywać dosłownie natychmiast paść rozpoczynać budzić nadjechać zaryzykować żeczy oddzielić niepokój napój wypić tost kąpiel punktualnie cud wręczyć pogląd pobawić przysiąc ptak zapatrzeć popatrzeć poznanie wysieść nadawać obrzydzenie jeansy kolejowy pociągnąć kanapka bezdomny waza tańczyć słodki czyjś scena spieszyć łobuz wyzwisko blond nienawidzić pożegnanie toretto aktor trzydzieści Francuz grzeczny ciągnąć Marcela bogato pióro sweter obrazek podłoga kawał nabijać tradycyjny pożyczyć zaczepić tłumaczyć ciekawie teren oczarować milczeć wiedza dowiadywać sympatycznie dojrzały ósmy fotograficzny</p>	
286.	<p>Ewa burmistrz okręt plemię Amazonka machalak wokół cywil śpiew właściwy podmuch ekologiczny weganin basowy akustyczny dziwaczka elbę ravigo milkshaku college centrala brytyjski rose ana zamknięty pewność ocknąć roks fontanna klikać interesujący komentarz facebooku morze wyjaśnienie gwoździć dbać grzywka rolka przeszkodzić instagrama snapchata prywatny wynalazek odrywać dostrzegać szczegół zbędny liczba tablet nowoczesny uprawiać niepotrzebny uzależniać nadużywać bruneta odmawiać przedszkole bieg uczciwy pozdrowić Marian przycisk podłączyć skowronek ciamajda przewrócić zrzucić woźna post scriptum spostrzec sprawca Gosia omelaniuk ośmieszyć hi wzgórze miecz Witek współlokatorka zapłacić dowód drzewiczki zbytnio Carra scalać Włoch Jefferson gubić pokręcić sprzątać myć nielegalny uchodźca spuścić piekło rozejrzeć wyzwanie bitwa sprowadzić kwota pełnoletni liceum odległy Włochy prawdziwość intensywnie grozić wypowiedzieć zamieszkanie wywnioskować północny Niemcy port dodatkowo sklepik Amerykanin zapach cos Jack raj Europa oj stały brew odwracać nadjeżdżać treść dopowiedzieć doceniać sumienie pokochać przód namiot pełnia pogodny benjamina barwa docierać wystarczająco zrozumienie zrozpaczony siedzenie tylny odpowiedzialny napotkać ścisnąć gorący czołg burzyć dogonić armia postrzał ciężyć świadomość pół anioł zakłęcie przebierać symbol dziwoląg lucky anabelle przedtem Adrian Łódź fałszywy załamać spóźniony wstawić Filip ach akceptacja Amelia Maj Halina butik tragiczny popierać pomówienie Francja trade niesprawiedliwy pozbierać zabołec współczucie obojętność spaść więzienie porządek wykorzystać wiersz pozostawać wysiłek dopuścić wyrażać określenie świadomie uprzejmy głupota dziennie dobroć boży kwestia okładka rutyna równo moc terrorysta wojownik cenny szerzyć</p>	3

obowiązek kurz finansowy przypadkowo zapobiegać wartościowy wzajemnie
rzeźba bójka korzyść zapobiec wyrządzać wartość osobisty dotrzymać obietnica
niezwykły zapas przygotowywać ów zmysł rybka smaczny koszmar osiem
sprzątaczką wywoływać kaczuszka oderwać drzeć zerwać pielęgniarka
niepokojący warzywo zemrzeć ciągly najpewniej poszkodowany zapłakany uchylić
uwolnić wstyd ożenić roztargniony lśniący domyślić piechota nim skradać
poszukać Jabłoń natknąć zwłoki kolwiek zakończenie władca mieszczan bogactwo
rozszerzać wnioskować stanowisko lokal miąć lista przekraczać pagórek skrawek
procent widoczny fotos pogrzeb wymyślny garnitur jadalnia sypialnia pracodawca
niewiarygodny palić działka wykończony godność kamienny udzielić Bronia
stanowić moge zbieg opatrzyć zezłościć przyczepić płaczący skraj widac budować
zasłaniać akacja wdrapać celnie spragniony poziomy gedy bylismy rhody sfoją
skórego moknąć ulewny meteoryt spadne niczyć półmrok upalnie jeśli
naprzeciwka cień polana nieprzyjemnie rozbić niedorzeczny przybić odmienić
przypuszczać policzyć rozpalać lok ostatek krew pazur dziwaczny jabłko łatwość
wychudzić niegroźny rozległy wbić pływać wryć nożyk natura einowi kościelny
mysz zarobić wyposażenie bazarek wysoce podpisać scyzoryk apartament
bankowiec słwamym trwała kółko niekoniecznie fortuna przepięknie ugościć
wyraźnie pokierować świt zaprzestać zgłaszać grudzień potrwać grosz szok
ciemność drapieżnik błaganie zбитy Polka piegowaty X budzik mig stawiać
gdziekolwiek europejski przygotowanie partnerski ojczysty F futro ochrona Klara
zmieszać Murzyn marzec ogródek wąpić Stasia burza hałas wpuścić zmęczenie
majowy humor szacunek osobiście korzeń jimin zgłosić nawiązać uciszyć
komicznie sportowy propozycja ująć hm październik dłużyć paczka oferta ozdobić
koniecznie para stopa zdumienie spóźniać przemowa przylecieć stołówka
oburzenie wydusić odwieźć saudyjski Arabia plastyka zapominać znajomość
powrócić zabytek ciec skupić łamać drabina tima wynając utwór fragment
kolorowo trzynastoletni matematyczny zmierzać Natalka SP uradować
przewodnicząca były klimat hinduski śmiały Azja gościnnie powstrzymywać rżesa
śnieg złościć poważnie trud poprawa jedyńka niedaleki motor kochanie męski
ostatecznie użyć polszczyzna łamany niedokońca zbiec przyszły cofnąć
nienawidzić medal niema przygarnąć weterynarz rodzić uspokoić wygrywać
zarumienić nieliczny SI Zuza roztrzępany omijać inspirować Europejczyk Loda
zamówić podbiegać idealnie Dominika plastyczny Japonka wypaść zjawić lód
rzeczywiście kosmita pomalować wkładać szaleniec donośny przyjacielski
podwieźć ren niedziela otwierać podawać opaść dzieło śniadaniowy dobra
karteczka niezrozumiały prysznic pracownik tabliczka pomidor gruszka hol
Przybysz rozstanie natomiast posmutnieć dogadywać rozpakować zdziałać dokąd
wysiąść owszem Newa tenisówka włączyć iphone zasługiwać wybić potłuc
szklanka ominąć przetrzeć porcelana klej odprowadzić nastolatka wystraszyć zbić
pilnować salon postawa połączyć inwalidzki odraza podrzeć Kostka przejechać
elizabeth stadnina przebywać biegać rodzica jednorodzinny ostróżka łączyć
osiągnąć kręcić podzielić ćwiczyć pamięć pochłonać francuski przepisać zgadnąć
lewy szpiczasty skórzany chemia rząd specjalny wykąpać kok wygodny
odpoczynek przeznaczyć przegadać wbijać niespodziewanie Marcelin guma liścik
przytaknąć podkreślać schronisko plakata atrium listopad potraktować grecki
przeszłość dogadać semestr teoria namówić podstawa

--	--	--

Tabela 4 Leksemy bardzo rzadkie w badanym korpusie

	Leksemy bardzo rzadkie	
ranga	Suma leksemów 5640	f ≤ 2
288.	<p>skrzyżować instagram obrażona nadąć pryzmat Aida niechęć odsuwać dębowy zgiełk stwierdzenie Arab zdeptać karaluch robak nienawistny finansowo tancerz sławny wybranka oficjalnie całozyciowy kureczka koronka warga różowiućki sronę dróga rzez hisotirę leżał iał przemyślać zmuszać sprzeciwiać lekarski che surowy buza wróżbita przyplynać miejscowość przerodzić cesarski niejeden wyspa wioseczka szajka przywódca szczęśliwić świętować karczm zbrojnie huczny jadło braknąć karczma kompan morski ład uświadamiać zleknąć pałasz pochwa przybyły załoga wioślarz gwałtowny okazały przyszyć kaftan pawi Strzelec haubica móździej armata przegonić gwardia mielizna osieść rufa dziób pozłocić spróchniały galeon fregata karawela ciężar przepowiedzieć wróżbit forteca wodny rybak wyspiarz podrygiwać liniowy wylaniać majestatycznie poblize zależny tłok nieznajomm cho przypuszczenie jednk jedno zagadnienie sekretny bezsens szpiegować im laboratorium minimiss oszalały aleusłyszałam wparować tempo przemieszczać powolutku aaa urywek nieustannie odrapany sformułowanie wyrazistość zrezygnowany wykupić niekolorowy monotonia przesiąc Diana owca bezsilny autorytet ilekroć poniżać tajemniczo strzyc zaliczać obwisły matowy odstawiąć odprowadzać fiołkowy wyśmienicie dziwo obarczać metal heavy wykonawca kąpielówki spodni wytrzymywać przewijać burzliwy zaciąć stoicki niewzruszony porcelanowy kolekcjonerski idiota Damian głupek męczarnia indyjski pozornie białoskóry zawadzać skutkować taktyka adres kąśliwy obrywać półprzytomny zaszczyt sieć bram sypać wzajem święto arabski przebranie szmaciany pomarańczowy suknia odświętnie jutrzejszy arab jasnoniebieski odwdzięczyć niezmiernie acz przewiązywać szmatka remont opowiadanie dokłuczają naprzestali wzięli dokłuczali dokłuczono dokłuczając mężczyzna zabraniać niewidzialny szczęśliwość obierać wyrastać łąka wogule łąta osad amulet odganiać talizman pożegnalny przepędzić dzida wygonić stawić napaść groza zawistny czerp wymawiać docenić odróżniać nieżycziwy uwzględnić zawiadomienie pytająco logiczny głosik dziecinny zatroskać rozbłysnąć przystawić spłacić nieokreślony politowanie spalać wolnie spłonąć zmięknąć zgadywać odwieczny chrząknięcie znaczący dym pobjowisko bezradnie napływać błagalnie zemdleć popłoch gdzieniegdzie przebudzenie panikować monochromatyczny fotogeniczny obiektyw tajemniczość towarzyski przedostatni kucyk wybieg frajda mała roześmiać śmieszyć zamoczyć wiaderko pocieszny kuc okrzyk rozlegać spalić wyblaknąć taras ślepo kołdra wyczołgać promienny zasłona wedrzyć fotografować konno wyburzyć upamiętnić zysk napiąć stosunki przekonywać Joanna łagodnie włazić rozmówczyni wyjąkać warknąć histeryzować rod taa gospodarz sprzeciwić zaproszenie grill kompleta przetransportować ekipa wielokulturowy stereotypowo adoptować wzajemność fobia owad gad agorafobia socjofobii akrofobia achluofobię światła awiatofobii transport kynofobię dentofobii</p>	2

leczyć brontofobii psycholog staranie piorunochron sztorm przeżuwać szalik
shirty podkręcać wąż zapuścić spirala odstawać afro szczekać piwo
pięćdziesiąt sześcian blaszany wybudować nóżka budka ślizgawka
nawierzchnia gumowy szurać huścić nisko placyk przeskakiwać łuszczyć
gmach pieszy wydeptać trawnik potrząsać nierówny Domek atrakcyjność
odbierać ruchliwy identyczny pociecha dyskryminować otwarcie gromadzić
shule ninie słodkość cukierek fabryka uwiecznić m's daszek sportowo brunet
puchar zaradny biznesowy wolontariuszka typowo stephan kulturalnie garaż
kwiecisty oliwera wytypować pozwolenie błahostka ograniczony
samodzielność ratować rzeka radio pospolity uzbroić zwiad znienacka
jednoosobowy przykryć wniebowzięty szalas skaut żerować brutalnie
bezpiecznie Panama bunt strudzić tojest miniony wierzba rozjechać jeździe
siodłać chrypke prózb wiola profesjonalny następna spodziewanie
entuzjastycznie prawdomówny czesać kochający smakować pragnienie
niezręcznie podanie rozgrywka odtwarzać rytmiczny piłkarzyk dziarsko
bileterka kosztować creatora samoobsługowy creator rzutek dorosnąć
naszyjnik zawrzeć uczniowski poddenerwować nów cyrkowy wystawa
anglistka bukiet zwiewny personel niezapowiedziany strachliwy zbikować
klepka szczęki stojąco owacja zmniejszyć wyjątkowość kreatywność
oryginalny osiągać czytelnik wolnić hahahahahahah milkshake umieść
obmyślić inicjatywa koktajl milkshaka troyem demon Elena caroline shmidy
tommy jane Hudson winnie pearl madison sześćoosobowe podeksycytowanie
dobrać zmartwienie śpiewający przemiły ekolog podkulić poskakiwać
zmagania nakrzyczeć frey zbudzić smuga konar delikatnie wieżowiec wzejść
akordeon schronić snob psować jena migdał uderzać strącać Brown zarazić
istota inspiracja beech Loren wariować arcydzieło rzeźbić bobas Brytyjczyk
Norweżka mikaelson freja bretta produkt carlson brett odmieniec powstać
Amerykanka wyskok phareal kelner drastyczny samolotowy fan Brytyjka mora
welsh brunetka finn narodziny magia wymarzyć soczyście różowo wathers
nieduży milkszejku pouczyć grań przeznaczać przywieźć jaszczurka fu
nierozgarnięcie czterogwiazdkowym szefowa inżynier bhaduri zamieszkiwać
Island staten queens brooklyn bronksu ludny centre nowojorski building state
empire wolność statua square times atrakcja łyk ciasteczko maślany dolać
clock chips Anda fish zadziwić rówieśniczka kabina Brytania imionach
zwyczajnie obyczaj koszt sumiennie spłacać odradzać obnosić przydarzyć
okropieństwo zwierzyć słownik zaprzestawać dojrzałe pogardliwy podniecenie
ekscytacja ukradek zaczepiać towarzysza wlepić nietuzinkowy pełnić
bulwersacji miedza przeciąg zarzut niespotykany egzotyczny zaledwie
wysprzątać oczekiwanie popełniać nawiązywać cał osobny bliskość
obiektywny sprzeciw dyskusja fraza słuszność zasypać spreczny nerw
bełkotliwie kategoriycznie ścisły rozumiejący wyjaśnić wzbudzać
uczestniczyć powaga DNA słup irytować beczka Walewska Aleksandra utrata
układ opłacać omdlenie granie naiwnie zmanipulować sidło wplątać bluźnić
pokruszyć zmarły śpiączka prędkość ruchomy ekranik encyklopedia obciążyć
zaznajomić odpalić odwlec pendrive skazaniec powlec nieszczęśnik nerwowo
patyczek wyłożyć slajd wymagać plus zasługa bezproblemowo zapamiętywać
fenomen wypalić oszustwo zrzynać bezkarnie plagiat wyczulony mizerny
zbiór kłaść stanowczy panika bibliografia toalete przerwe północ żadko
Konrad dajer malować inspirujący militarny witad zaniepokoić zaszyć ns
niespokojny uprosić rozładować emotikon wcisnąć laseczek grila rodzinka
nauczka notatnik zapisywać rozsądek cudzy zderzenie wiewiórka dyskomfort
kapelusznik niezdarność dobranoc siak telezombie błyskać mimika zaś nałóg
dopić świecący szpitalny podajże tele ważniak nierozstawał chopki Bajan
dotykowy przecinek królik Kacper współczesność technolog wariatka włączać
zużywać higieniczny wysuszyć wyłączyć rozpędzić śmieć wytrzeć nuda

powolny pomaszerować godzinny odchrząknąć przywiązanie nająć odrobić
dusić zderzyć zauroczenie uwięzić siatkówka polskie messenger'a twittera
dopatrywać komórkowy odzależni tamata użytek zaczęłam dziewczynie
zniewolić osobę resta błagać jaw czuk pretensja dąsać popsuć gula nerwowo
wirtualny wciągać smartfon hobby popołudniowy kiosk nazbierać por
społeczność wycofywać stopniowo oferować odinstalowanie znosić
krytykować instagramie lądować przedni niewolnica nakłonić przyciągnąć
snapy mmsy sms wysyłać stukać omawiać półgodzinny regulamin legitymacja
długopis posiadaczka niepotrzebnie zaważyć wymknąć obudowa
zaprezentować odstresować podsumowujący piętnasty usunąć szóstoklasista
posunąć dowierzać żądać kieszeń jednak zarzucać podejrzenie grzebać skrobać
okrążyć srogo dna wzywać wielokrotnie humorzasty karny poskarżyć
sznurówka pofatygować służący pojeździć odechcieć roztrzepać poplamić
dresy pracowity surwiwal kurs XXI przeginać haczyk wcielenie lifem świadek
komunia jestestwo ewolucja technologiczny postęp katastrofalny
nieodpowiedzialność zahaczać kark łapka wściec zapinać zdenerwowanie
podirytować psiak zwierzątko nona smartfony ulżyć smartfonów plaga
drwiący poganiać bateria wyczerpać zaspąć fatalnie współczesny monitor
przekładać tablety popołudnie śledziona żebro złamany zagościć oszołomić
maska zahamować przeciwek rozpuścić obsługiwać opiekuńczy próg gawędzić
memęcie pasiasty kafejka lemoniada freeman pisarz ściszać powyklejać
spectre bonda James fistaszek słodycz przesuwac dopomóc wykrztusić
błogosławiony troskliwy profesor nejta Nata medoł prymuska Luka przesadzić
masakra artysta zgryźć orzech twardy C szejna shana B Stevenson dziwa par
dyscyplina nieznośnie czar burtona kontynuacja bradem zajęty Kalifornia
springs palm Bałtyk zatonać facebook Samsung opalać odstawić Kołobrzeg
elektroniczność youtuba stica nieskończenie wyciągnięcie złość dosięgać
beztrosko promyk upalny uspokajający rozwidlać różnobarwny warszawski
Łazienki ławeczka Parka wystarczać bezpośrednio sycić sałatka pokroić
patelnia jajko kulinarny dwudziestoparoletniego dwunastolatek hamburger
mobilność winda zjeżdżać jakże czajnik zalać niezawodny Linia maszynka gol
szczoteczka gotowiec leniwo nieśpiesząc ustać piszczeć klawiatura stukanie
Morfeusz objęcie senny posłać proponować wyliczać ekspres żaluzja sterować
klimatyzacja zmywarka kuchenka plazma wyposażyć nowoczesnie przenośny
przemian przedział foodzie fast interaktywny niedrogi porównanie obecnie
pobyć nieodkryty dwudziestotrzyletniego gre robć gotować barszcz antybiotyk
kategoryczny higiena odzież ow polecać recepta wyżucić com gmail pnd
przychodnia przyjaciółmi zamrażalka podłączać bezinternetową obejść
pisarski sowi spożyć zamiana aktywnie chrobry przywiązywać rzeczywisty
tabletu komputera choroba chorować leczenie urzywać zastąpić kuracja
wypocząć wstyępuje poświęcić poszczególne przeszukiwać maksymalnie
szczepienie rutinoscobin odruch namowa bodziec odporny podstęp psychiatra
konsultować alternatywa znalezienie antyuzależniona Waga cena ulepszać
wyrelaksować zmniejszyć używanie odizolować pilny trudność uzleźniać
ztych zajęć wyuczyć zwalczać urzywania zamieniać nieuzasadniony
oskarżenie rozpowiedzieć usprawiedliwiać oliwa posądzać dochować
kłamczucha dosięgnąć tani fantastyczny podbudowywać wzruszać psychika
podbudować krowa odpisać odczytać wypuścić uwziąć Szymek wałkować
dopingować niecały ponosić niewymowny zmarkotnieć zjawiać zajście
zbawczy pozazdrosczenie godny słuch łupież pchła odciągnąć dezodorant
wlec wyścig wyćwiczyć Ryki rozłożyć gąbkowaty zgjąć pomimo skłon
pajacyk przysiad ćwiczenia uraczyć Rafał oskarżać buziak ruda TP Kalina
przepadać srebrne ceremonia tzw kuzynka Grodecka Gabriela nieufność
zlikwidować Kowalski dochodzenie blask łobuzerski rudawy oznajmiać
przebrany Hubert wymyśleć rozczulić niesprawiedliwie rozchmurzyć Krysia

okultyzm Byk słabo otyły rozrywkowy marianin drwić bzdura Tośka alarmowy zbijać plik USB kabel nadzwyczajnie pechowiec podejrzeć Tosiek przeciwpożarowy przewidzieć wysadzić rozbijać Grzesiek wcielać rozlać roztrzaskać kwasy wymieszać chemiczny Katar spisać Adriana podłożyć załatwienie podstawić wysłuchiwać tyn podziurawić wlecieć dodała-a informatyka pisać wezwać brzęk ponoć morał Amelka Al pogłoska rozszerzyć zapał przekreślić opowiadanie gimnazjalistka wiarygodny porzucić rocznik denerwujący lojalny całować spektakularny monstrosity nocować łopata rozbawiony zaprzeczać prac obrzydliwy poniżej temperatura kąpielowy przetestować popływać Karpacz trzynastolatka poczekanie złośliwiec przysięgać szklany porysować nagłówek powypisywać zawartość trafiać latać popłakiwać syknąć zarezerwować powierzyć udzielać Piątek trampolina Hala spoko odwrotny tandetny utracić dowieść następcą seryjny kochanek zaginąć demarek Lucjan V Balaton przebić nadarzyć wpadka oblewać zrzec mściwy odgrywać Małgorzata brnąć oszczerstwo nieprawda edukacja rozpisnąć póki błyskotliwy podziw wprawić Zygmunt koronacja prawidłowo zaimponować lokomocyjny McDonald mijany troska kilkaset wkurzyć Arka wawelski Wawel upłynąć wakacyjny oddany niedobry niebawem przewidujący obiec zachodzić nie sprężynowy podejście nasilać natarczywie Franio ogromnie gimnazjalista ochlapać rozczochrać Jarek zniszczenie pamiątkowy wydzierać mrugnąć Baran nieprzytomność zadrzeć piętrowy pojutrze kluczyk gniewać zarządzić ganiecie nawidzieć Grzyb porosnąć maciejowski Wacek odjazd niejaki popsować trzyosobowy Frania dobierać przejęty takk Franciszek papież insygnium zaszczytny szaty rozgłaszać pojać charliem nagranie puścić mattewsa świnia Lis żalić sprawka lisy nagrać charliego zaangażować konkurencja głosowanie nadpsuć zawias wykręcić śruba poluznić nadłamać detektywistyczny zagadka kryminał wywracać koszmarny czyj naprawa football świtać przeliczenie Fahrenheit świecić umowa zgodnie perfekcyjny futbolowej cameron pooglądać błyskawica diaries vampire wiedźma interweniować mścić znana liderka projekt mason zwierzak jason wynaleźć gelato siedziałysmy usmiechając emmmm signora buona jejuuu tramppek skarpetka plisować chustka bordowy łokieć powakacyjny skrzypiący pukanie podzielać Jenny Francisco okazować dokuczyć Kamila odrabiać umywalka palnik ręcznik zimnie upływ nadziei strzelinie dar opłacić poświęcenie niegazowany wysunąć benzynowy Słowacja przewidziny ewidentnie pomylić bilecik zbawiciel herezja blokować uzasadnić użycie awaryjny hamulec zerknąć modlić przeklinać zajechać rwać obciążenie zbyt ni teściowa ochroniarz milicja ZOMO starość renta wypłacić ZUS niezrozumiale wiekowy dżem konfitura słoiczek zajrzeć MPK punktualny odmówić spocząć czeluść wymiać zanieczyszczenie piłkarski kibic twórczość szczerze zwiesić zachorować pobrać przerwę akcentować ciekawo starczyć zwlekać zabita tchórzostwo nurtować nachodzić zdezerterować potoczyły tyły przystawać czołgać wyschnąć nieżywy walczący pył rozpętać Walek niezwłocznie zlecenie laska tamtąd lokomotywa wzdłuż rejon postój wschodzić zużyć chłodno wykładać dostarczać ewakuować Kazachstan mechanik policjant ooo emigrować dominować nadmorski pojezierny niziny wyżyny górski różnorodny Portugalia islamski otrząsnąć przemieszkać podrobić doświadczenie psychologia pilnie sfałszować pójście mieszkanko przytulny odliczyć odkładać odpowiednio odejście zeszyły dosyć stolica upadek zebrać wydostać gospodarka abir skądś terytorium PRL represja Rosjanin rodowity pseudo światowy uprzedzać wielkość obywatelstwo urząd Rzeczpospolita przeczekać Lwów Nowogród przejście bolszewik car zdezonizować epicentrum pobocze rodak przenosiny powiększać pomniejszać pośpieszenie chciwy żądanie uciekinierka nakaz porada konferencja strapić najeżdźca Owidiusz kuzynostwo grób wylecieć graniczyć rosół bigos zatęsknić

sześćdziesiąt polityka zdrobnienie funkcjonować matiego Bliźnięta strealsong
giga andiego prawnik spełniać muszla fascynujący ślicznie katamaran łódka
bananowy kokosowy palma zmarznąć wschodzący tafla lazuruwo zaniemówić
odsypiać wypakować pierś decha zapierać klisza ziemski kula pieprz fotel
różnie oooooooooooooo stanowczość niewykonalny upragniony nucić
californii narodzić przeżywać stewardessa wieża napawać branson Richard
przedsiębiorca zadecydować pionek pozwiedzać musę dolecieć wybory przelot
dołożyć wynajem oszczędność prawniczy zafascynować ustatkować
holiwoodzkie amerykański zapełniać obsesja ameryk szczęście stonować
szesnastka kurczak hodowla rosyjski żartobliwie uzyskać pogodnie rozmyślić
wybudzić młynarski zbrodniarz przyrzekać rozplakany zasłuchać zaczęło
zburzyć ochotnik pobory etap płatny szczegółowo gapa benjaminem zmoczyć
spływać płaczkliwie przyrzec przemarznąć protestować organizacja uprzejmie
trans wybudzać humanitarny napływ pobudzić zaburzyć wizja goły chłód
figlarstwo wadzić przemienić niegdyś wychudnąć doskwierać ścisło oziębności
przemęczyć wygłodzić iskra minimalny powodzić absurdalny opanowany
przystać ciarka walizka gościć wymieniać łąka ścisnąć huk opłata rozkład
wzruszenie zmieścić odjeżdżać zwierzać popiół wesprzeć wilgotny nawoływać
wrywać spłynąć pocisk świeżo dodrzeć braciszek wrogi dramatyczny
obmyślany racjonalny gorzki tętno przyspieszający przestrzeń zarost zanościć
szalenie skrzyć krzyć pokrój zaprzyjaźniać sukces gratulacja nowina móili
nwet sparalizować śmilali odmu hahahha zafarbować bluże krzyż któr
pierwsząosobą brzydko dziewczyna żębym indoeuropejski ubioręs pierwszy
wypracować fin śliskość klasyczny płyn mydlić specyficznie klaskać wrrr
ziuuuu friend students hello Edek staro czyżby prezydent dziwacznie
zaczarować Emilka szarża stroić domyślny zwolennik ozdabiać szyć materiał
asortyment czerń yamami auchan moda łachman łachmany end pokonany wino
zakręt polanka chłopczyca Aneta klaun Annabelle przedstawienie zewnętrzny
minus śmietnik Zbyszek Szkocja ujemny siema zvariować koleś szkodzić
ukarać buuu tanizna odzieżowy luna git uuuuu wieśniak bus szata
przystosować raźnie zaklimatyzować traktor Jan bęzie przemysleć chomik
wnusia pofarbować poskutkować wybaczać następnego sprowokować
idiotycznie pożałować spóźnienie eksperymentować pinezka paf gruch Maryś
kłótny neonowy pot lotniskowy żyła dostosować trend zechcieć chlipać ojej
służbowy dojrzyć hahahhahahah ponuro skała poparcie Anna komiks
bohaterka kolekcja AGD wróbel mile przewyższać aleja powszechny wandal
pobić jedenastolatek upokorzenie apotema życzliwie hejty utrudniać nieraz
twórca przeciwdziałać powyższy kalectwo materialny kondycja cielesny
niemajątkowy cywilny definicja następujący mówca znamienity uścisk
równowaga działon blik popłynąć oznaka isis przestępczy kilkadziesiąt
terrorystyczny luty grunt przewaga uczynek reputacja odtrącić popaść
popchnąć kopnąć rozwinąć analizować wybawić uszczęśliwić socjopata
dysocjalne osobowość empatia bierność zawał upić pijak błahy arogancja
zarazem usiłować niepokoić niewyjaśnić szantażować niewyjaśniać
wulgaryzm nadać pozostawiać wiązać przeradzać wypowiadać miano
nieznając podział wpajać populacja obdarowywać żywiołowy cios obrażony
doprowadzać urażenie klucić stale sensowny piosenke otyłość latkowie ego któ
powiedzenie silnia grubas konkretnie zapoczątkować odrobina szufladkować
zaapelować niewiele pitny ślepy niedola nieczuły rozbój miłować głosić
zainspirować słuchacz cytować wykryć pomyłka rezultat nieomylny niejasny
Dana niestosuje życiowy kilkuletni nastawiać jednia terazniejszy skryty
niepozorny zniechęcić elementy spory pojawiać tendencja konsekwentny
porozumieć zaśpiewać godzić bity banalny jednać wyginiecie Achilles
powieść Sapkowski inflacja ocielić globalny rozwiązanie zasób marnotrawić
zagoić dotkliwy uraz obejmować kłótliwiec uraza wygoda udowadniać tkwieć

niemam interesowany zabiegać dzżisaj scenariusz aktualny sprzedawać
wspomagać policja Czad Kamerun Nigeria napadać haram boko obywatel
wyszkolenie pozyskać wtórny surowiec makulatura sprzedaż fundację
międzynarodowy biernie zatrwajający roboczy tanio TVP felieton rozważanie
bolesno odczuwać Norwid Cyprian poeta pominiki różne zburzodne
przykładem sprzeczką ponieważ rozmawiać miliard cząsteczka wyrządzić
odbiorca ogłoszenie dronie kształtować niegodziwy niemowlę możliwie
wymienić wybaczenie okłamywać obiecować miś uwięziony porwać karabin
celować odwzorować hiena krokodyli Lew stworzenie rozkazywać bacność
odosobnienie skazywać sabotażowy wymuszenie zbombardować gruz
powojenny ptaszek łaclawa ubustwiam smażyć naczelny zabijają
niepuszczałem nieświadomy skryć jadalny karzdą świst stworzonko łapać
wykałaczką ość pochwyć kompielowego łożława E N iluzja zabójstwo
wygnać oddalić niechce martwy niebyło nieznajdziesz pochmurny sierota
hazard większość Monte srebro naprawdę opsuczony namnie most picie
analiza rozszarpać dzielnie zauważył zawuarzyłem ię puchaty jabłeczny
obudziłem zagroda karczysława garianny żhcia darowanie Miś miękie począć
ejno nasycić dziwkich wycinać wyciąć kreska którądy dzisaj rozczulać
nowonarodzone smoczek wenflon główka maleństwo odziedziczyć kobietka
grabarz ksiądz zaoszczędzić wdowa ziele kaszlać widziałem bezrobotny
gospodarstwo arystokracja załuje aktywny truc rozróżnić nitka cieniutki
pajęczynę złowić czuwać życ pożar ocaleć blizna ratunkowy deska medyczny
zapoznawać an odrzucenie nieodpowiedni pytający plątać siedze poczęstować
chatka ubolewać tęksniłem przepelniać runać wiec zacisnąć wyczytać
zkrzyżował sierść zamrzeć przekierwoałem rozkoszować usadowić polan
ucieczce tobolek posłanie niewygodny donieść domiar tułaczka wpierv
wypływać przestawiać wytrzymałość słuszny natychmimast dobzi opustoszały
rozstąpić gęsto podniósł przyspieszyć przywołać sączyć zdecydowany unik
wymachiwać twardo zliczyć Wilek watacha wygodnie pastwe dowidzieć
wynajomeł zwinny odważyć któej arena przyzwoitom młodzieńczy strone
przyzwoicie uczen23 uczen25 uczen10 uczen12 uczen13 uczen15 uczen16
uczen17 uczen18 uczen19 rycerski turniej szfanku droge rószajmy młodzieniec
wtem uzupełniać odkat uczen20 uczen21 mszyć ofiarować odbudować
trzęsienie oplakany rozmazać kłótnik kosztowny ahh czekan naszczęście
zamiast zrób wykończyć przemęczenie poinformować laja gościna osada
niepowtarzalny poland in future słownie ciekawski kłóć emocjonalny
motywatora de załamanie stołeczek jodełka demotywator wypchać żołnierski
mundur płaszcz zakochany ranie stoisko kami groźnie przechwalać mieszać tyś
mosnrimato masjimoto malinowy pojaśnić szmaragdowo pozazdrościć
naburmuszyć juka płomiennie spacja cudzysłów Y porozumiewawczo widywać
skowyt zmorzyć konfrontacja mróz objąć wpisywać świdrujący setka
zaświecić startowy asfaltowy zima lodowaty krępujący przenikliwy stewardesa
przyłot lot start cysterna kołeda odprawa pobudka pocałować chórek
recytować narwał podzięka krasnal atdajicha figurka wieloryb nieznajomo
słowny kata powyłamywać żółć nauczycielski mnożenie zakładać kalkulator
umięśniony foka polarny dowolny zachęcać Australijczyk kangur wypożyczyć
daniel dowcip Michael zniżyć zażądać samolubny próżno ośmielić Indianin
tymczasem cichutko wskazany przypatrywać dotychczasowy rozpowszechnić
prześliczny poprawić należyty niewiadomy rechotać kolumna przezroczyty
wiosenny meta Stasio dokładny obszerny warczeć słotki niemięło przyswoić
mniejszość brąz nieduszo jonatan wypad okazywać dzins gmina bałagan
załatwiać obwieszczać rozbrzmieć pogawędka szatny zwiastować wsuwać
naokim naokiem patron Orliński Bolesław sufit naokiego wschodni milczenie
przekręcać południowy Korea jiminem znęcać zagrozić chinczykiem ofiarny
kozieł wtrącać skośnoookich chinoli zagadać stara zaczerwienić pokuć skłonić

biedaczek dwunasty oboj Lec tornister nauczanie system Sydney oprowadzać ogule paska szelka dzinsy czerwono trzynaście wewnętrznie onieśmielić australijski głównia brązowo opalony kontrakt zgłębiać jeżyć podpowiedzieć wewnętrzny odzwierciedlić dorównać przystanąć Toruń turecki hipisowski styczeń przeciwstawić ktokolwiek nowość tędy satysfakcja kącik odludnionego szmatek zachichotać zaciszny zaadaptować sa mimowolnie beznadziejnie uboczne przeprowadziłam sandał wsunąć kolorystycznie dopasować bransoleta nadgarstek bosy Halka spód półprzezroczysty tatuaż odslaniać ramiączko przyległy wyobrażenie przebieg obca Przerwa skośnooki khonog przejrzyć podopieczny pasikurowic otepienie dech zaprzec rozpadać pasikurowicach ehh osaczyć skórka gęsi wahać rzut warsztat żółto wstążka różnokolorowy selekcjoner trening nabór Śląsk wks trener rozpęd wyminąć islam atab mochtamed zwierzograł niedos tępy jaaa przeminąć Gąsowski wdawać centymetr wzorek podejrzliwy obydwu poślizgnąć burzowy zawisnąć szczególnie stresująco bystro budowa malinawski korespondować kolejno zamęczać dzięki poduszka zagranica mugł obco słownictwo wesła timem boczek jajecznicza jasnozielony lampka biurko ubikacja mieszkalny pomrukiwać smętnie pasta posmarować posłodzić andrea sou dwudziestoletni owie clarck adrea inteligencja inteligentny róż usłać machać bursztyń dołączać pater Nowak kayli odkupić informacyjny pomazać gratulować Ligia starożytność najczęściej popisywać dwuosobowy błędzić koralik trzewik starannie dango mitarashi takanayaki kościół poprostu grzecznościowy zwrot chan niespecjalnie gładko Malina gładki wydobywać funkcjonowanie umysł monolog płatek królewna śpiący zaspany mucha odruchowo wtrącić aaaa falować cudny wyszykować kurcz stylowy jedynaczka nieocenilem pleć wyczulić współpracownik edukacyjny pochopny niewyciągaj niemiecki meet Nika Vera Libia rozluźnić szatan słynny rozwścieczony ściąg xvi Ludwik ułożony kolokwialnie złaźić pruchno ślina przelknąć zabijaka morderca diabeł dobijać zaczęła toporek nieodpowiadając oprawca przeszklić rodzicielka oblicze karzdy mężczyzna walić piżama przeczołgać błogi bezczelnie piekielny wycie kary anulować zmiąć powiesić dziękuje natychmiastowy przebadać kotek przestronny wjeżdżać rekord pobijać porzucać nabierać zabójczy shandę wystąpić shandy matma shandą Nastka krosno indiański połowicznie rozłączyć noo hmmm poleżeć forum neon drobniutki malarski technikum nowoodkrytych speszyc uchwycić anime youkaty kanon krzywy zabarwić radykalny xvii hura śmietankowy żelków fasola szal teze umorusać nieład potargać owocowy Europejka nienaturalny kokarda pastelowy tęczówka wiśniowy hara Lilian kosmiczny podskok grobowiec starożytny krzykacz podeszłem superbohaterami nalepić wydobyć nausznik zagłada lamoludzi hełm pradawny tunel światelko zawodzić nadziei kraplak zmiennokształtny spodziewany ryczeć nocny trąbka byczy osiemnasty wylać zadziwiająco ukiego gryźć Cerha zasiąść oddech odbiec REN pion chłopięcy arigato tunika czerwonoróżową kruczocharncyh Oka schód przewodzkową skandować perfekcyjnie Gracz zwołać chuć kopary najść kumplować ręczyć wstałem gromada zwieżęta porobić kwadratowy odczował pozatym impreza tańczący szczelina rzydów cmentarz kozanów kakao dyniowy dynia spodkania makaron sagetti spaghetti jabka wyciągnęłam Afrykańczyk mniejwiecej stanęłam niebędę doza skóry kwitnąć wiosna fał kołysać rodziciel zaszcześcić makijaż wytrwać przewracać Zosieńka wciskać gadanie taić logo balancach obdarty bulwersować samozachwyty odgarnąć wysiadać sucho tolerancyjnie ucześcić wybrzmieć ułomny kasa prychnąć pff skreślać sarkastycznie zasugerować wanna balancy opryszek zamyślenie playlistę dzieciak odblokować nałożyć wagon becik przewieźć podgrzać zgolić fryzjer szampon cytrynowy masło kakaowy skleić przetłuścić rozczochny posłużyć zabytkowy kopać melissy zamian hałaśliwy mgła październikowy zaskakujący rock aut mikea micheala

alexa postępowanie olśnić zachrypnąć piosenkarz podkoszulek peruka
wpuszczać kamera usposobienie przyjaciółką sprzątanie tasiemka trątratonie
półmaratonie maraton startować sadić projektować Mirek Edyta namyśleć PO
dwójka bania niewiedział jasno strofować zajęcie krewny podruż obrzucić
jaskrawy technika dokuczliwy zdyscyplinować niegrzeczny Cieszyn
rozrabiaka ponur King stephena pottera potter oburzyć krampus Majka Staszek
chór waler łokera polal wulkera dizel WiN diesel vina nalegać conner konora
brajana connera toreto toretoo przerabiać Napoleon premier bywać reżyserka
aktorka umalować premiera dokleić Miłosna karcina karta Gad podlizywać
Marcel Mucha dobraaaaaaa hahahahahahahaha łobuziarą hahahahaha
hahahahahahaha upierać mistyczny pobazgrolić pierścień kołnierz ołówkowy
wąski przypatrzeć grobowy wydurniać fizyka serial popcorn upiąć narzucić
przemilczeć sarkastyczny garść wychować PA ulga odetchnąć balon pękać
mhm morderstwo kablować łobuziara Karolinka przesiadać promować
rozwieszać kłown wyrazisty blondynka stresować adreas przysmak motyw
infantylny niedojrzały murakaniego zarcik zaprowadzać żartobliwy
onieśmielać przydatny przyzwyczajając koła nastrojowy multimedialny
wyświetlać pomijać uczesanie piórnik mruknać przyzwyczajenie azjatycki
obsypać dociekliwy nieswobodnie czarnoskóra podnosić zachęcić ostawa trik
doradzić zawstydzić ogarnąć dzień amatorski

Zestawienie 5. Ranga, kształt morfologiczny, frekwencja części mowy w wypracowaniach o Innych i Obcych

Tabela 1. Rzeczowniki w badanym korpusie

Ranga	Tagset	Frekwencja	Ranga	Tagset	Frekwencja
8.	subst:sg:nom:f	1956	96.	subst:pl:loc:m3	140
12.	subst:sg:nom:m1	1738	103.	subst:pl:acc:m1	117
13.	subst:sg:gen:f	1734	111.	subst:pl:inst:m1	104
20.	subst:sg:acc:f	1367	115.	subst:pl:inst:m3	95
21.	subst:sg:gen:m3	1361	116.	subst:pl:inst:f	94
23.	subst:sg:acc:n	1332	117.	subst:sg:dat:f	93
25.	subst:sg:acc:m3	1210	119.	subst:sg:dat:m1	88
30.	subst:sg:nom:n	971	122.	subst:pl:inst:n	84
30.	subst:sg:loc:f	971	126.	subst:sg:voc:m3	80
31.	subst:sg:gen:n	920	132.	subst:sg:nom:m2	70
32.	subst:sg:loc:m3	911	143.	subst:sg:acc:m2	57
34.	subst:sg:nom:m3	882	150.	subst:pl:dat:m1	47
45.	subst:pl:nom:m1	515	152.	subst:sg:voc:m1	45
46.	subst:sg:inst:m3	511	153.	subst:sg:voc:f	44

47.	subst:sg:loc:n	494	156.	subst:sg:gen:m2	41
48.	subst:sg:inst:f	485	160.	subst:sg:dat:n	36
49.	subst:pl:gen:f	481	169.	subst:sg:loc:m1	27
51.	subst:pl:acc:f	436	176.	subst:sg:inst:m2	22
52.	subst:sg:gen:m1	422	177.	subst:pl:acc:m2	21
53.	subst:pl:gen:m3	398	178.	subst:pl:gen:m2	20
56.	subst:pl:acc:m3	376	178.	subst:pl:loc:m1	20
61.	subst:sg:acc:m1	311	182.	subst:pl:nom:m2	16
62.	subst:sg:inst:m1	310	182.	subst:pl:dat:f	16
63.	subst:pl:nom:f	299	187.	subst:pl:dat:n	11
65.	subst:pl:acc:n	273	190.	subst:pl:dat:m3	8
66.	subst:pl:gen:m1	271	190.	subst:sg:loc:m2	8
67.	subst:sg:inst:n	270	192.	subst:sg:dat:m3	6
68.	subst:pl:gen:n	256	193.	subst:pl:loc:m2	5
84.	subst:pl:loc:f	184	194.	subst:pl:inst:m2	4
85.	subst:pl:nom:m3	180	196.	subst:pl:voc:f	2
86.	subst:pl:nom:n	177	197.	subst:sg:voc:m2	1
94.	subst:pl:loc:n	146			

Tabela 2. Liczebności w badanym korpusie

Ranga	Tagset	Frekwencja	Ranga	Tagset	Frekwencja
98.	num:pl:acc:m3:rec	135	187.	num:pl:nom:m1:congr	11
102.	num:pl:nom:m3:congr	122	192.	num:pl:inst:f:congr	6
121.	num:pl:acc:m3:congr	86	192.	num:pl:acc:m2:congr	6
127.	num:pl:nom:f:rec	79	194.	num:pl:nom:n:congr	4
135.	num:pl:nom:f:congr	67	195.	num:pl:nom:m2:congr	3
136.	num:pl:acc:f:rec	66	195.	num:pl:inst:m2:congr	3
145.	num:pl:gen:m3:congr	54	195.	num:pl:gen:n:congr	3
148.	num:pl:acc:n:rec	51	195.	num:pl:acc:m2:rec	3
157.	num:pl:acc:f:congr	40	196.	num:pl:acc:n:congr	2
157.	num:pl:loc:m3:congr	40	196.	num:pl:inst:m3:congr	2
158.	num:pl:loc:f:congr	39	196.	num:pl:dat:m1:congr	2
158.	num:pl:nom:n:rec	39	196.	num:pl:gen:m1:rec	2
166.	num:pl:nom:m3:rec	30	196.	num:pl:inst:m1:congr	2
174.	num:pl:nom:m1:rec	24	196.	num:pl:loc:n:congr	2
179.	num:pl:gen:f:congr	19	197.	numcol:pl:acc:n:rec	1
185.	num:pl:gen:m1:congr	13	197.	num:pl:dat:f:congr	1
186.	num:pl:acc:m1:rec	12	197.	numcol:pl:acc:n:rec	1

Tabela 3. Przymiotniki w badanym korpusie

Ranga	Tagset	Frekwencja	Ranga	Tagset	Frekwencja
29.	adj:sg:nom:f:pos	1031	190.	adj:sg:nom:n:com	8
35.	adj:sg:nom:m1:pos	817	190.	adj:sg:gen:m1:com	8
37.	adj:sg:gen:m3:pos	702	191.	adj:pl:gen:m1:sup	7
38.	adj:sg:nom:m3:pos	682	191.	adj:pl:loc:m1:pos	7
42.	adj:sg:acc:m3:pos	566	191.	adj:sg:loc:f:com	7
43.	adj:sg:acc:f:pos	552	191.	adj:sg:gen:m3:com	7
47.	adj:sg:gen:f:pos	494	191.	adj:sg:nom:m3:sup	7
54.	adj:pl:nom:m1:pos	385	192.	adj:pl:gen:f:sup	6
55.	adj:sg:loc:m3:pos	378	192.	adj:sg:loc:m3:com	6
56.	adj:sg:nom:n:pos	376	192.	adj:sg:gen:m2:pos	6
57.	adj:sg:loc:f:pos	360	192.	adj:sg:loc:m3:sup	6
70.	adj:sg:acc:n:pos	251	192.	adj:sg:inst:m2:pos	6
71.	adj:sg:gen:n:pos	248	192.	adj:pl:dat:n:pos	6
72.	adj:pl:nom:f:pos	239	193.	adj:sg:acc:m1:com	5
74.	adj:pl:acc:f:pos	218	194.	adj:pl:nom:m1:sup	4
75.	adj:sg:inst:f:pos	217	194.	adj:sg:inst:n:com	4
78.	adj:sg:inst:m3:pos	205	194.	adj:sg:inst:m1:com	4
80.	adj:pl:acc:m3:pos	196	194.	adj:sg:gen:f:com	4
82.	adj:sg:loc:n:pos	189	194.	adj:pl:acc:f:sup	4
87.	adj:pl:acc:n:pos	174	194.	adj:sg:gen:n:sup	4
93.	adj:pl:gen:f:pos	149	194.	adj:pl:nom:m2:pos	4
95.	adj:pl:nom:m3:pos	141	195.	adj:sg:gen:f:sup	3
107.	adj:pl:gen:m3:pos	115	195.	adjc	3
108.	adj:pl:nom:n:pos	112	195.	adj:pl:acc:m3:sup	3
110.	adj:sg:gen:m1:pos	105	195.	adj:pl:gen:m1:com	3
111.	adj:sg:acc:m1:pos	104	195.	adj:pl:gen:m3:sup	3
111.	adj:pl:gen:m1:pos	104	195.	adj:pl:acc:m2:pos	3
112.	adj:sg:inst:m1:pos	103	195.	adj:sg:loc:f:sup	3
123.	adj:pl:gen:n:pos	83	195.	adj:pl:nom:m3:sup	3
128.	adj:sg:inst:n:pos	77	195.	adj:sg:gen:m3:sup	3
130.	adjp	73	195.	adja	3
130.	adj:pl:acc:m1:pos	73	195.	adj:sg:inst:f:com	3
131.	adj:pl:loc:m3:pos	71	195.	adj:sg:loc:n:com	3
135.	adj:pl:loc:n:pos	67	195.	adj:pl:nom:f:com	3
136.	adj:sg:voc:m3:pos	66	196.	adj:pl:gen:m2:pos	2
137.	adj:pl:loc:f:pos	65	196.	adj:pl:gen:m3:com	2
153.	adj:pl:inst:f:pos	44	196.	adj:pl:loc:m3:com	2
157.	adj:pl:inst:m1:pos	40	196.	adj:pl:loc:n:sup	2
166.	adj:sg:nom:f:com	30	196.	adj:pl:acc:m3:com	2
167.	adj:pl:inst:n:pos	29	196.	adj:sg:acc:n:sup	2

167.	adj:sg:dat:f:pos	29	196.	adj:pl:acc:m1:com	2
169.	adj:pl:dat:m1:pos	27	196.	adj:sg:dat:f:com	2
169.	adj:pl:inst:m3:pos	27	196.	adj:sg:inst:m3:com	2
173.	adj:sg:nom:m2:pos	25	196.	adj:sg:loc:m2:pos	2
175.	adj:sg:gen:n:com	23	196.	adj:pl:dat:m3:pos	2
175.	adj:sg:nom:m1:com	23	196.	adj:sg:loc:n:sup	2
178.	adj:sg:nom:m3:com	20	196.	adj:pl:inst:m1:com	2
179.	adj:sg:voc:m1:pos	19	197.	adj:pl:inst:m3:com	1
180.	adj:sg:dat:m1:pos	18	197.	adj:pl:nom:n:com	1
180.	adj:sg:acc:m3:com	18	197.	adj:sg:acc:m1:sup	1
181.	adj:sg:nom:f:sup	17	197.	adj:sg:inst:m3:sup	1
183.	adj:sg:nom:n:sup	15	197.	adj:sg:voc:n:pos	1
183.	adj:sg:nom:m1:sup	15	197.	adj:pl:loc:n:com	1
183.	adj:sg:acc:m2:pos	15	197.	adj:pl:acc:n:com	1
185.	adj:sg:acc:n:com	13	197.	adj:sg:dat:m1:sup	1
186.	adj:sg:acc:f:com	12	197.	adj:pl:nom:f:sup	1
186.	adj:sg:loc:m1:pos	12	197.	adj:pl:dat:m1:sup	1
187.	adj:pl:dat:f:pos	11	197.	adj:sg:gen:m1:sup	1
187.	adj:pl:nom:m3:com	11	197.	adj:sg:dat:m1:com	1
187.	adj:pl:gen:f:com	11	197.	adj:sg:acc:m3:sup	1
188.	adj:sg:dat:n:pos	10	197.	adj:sg:inst:n:sup	1
188.	adj:sg:inst:m1:sup	10	197.	adj:pl:nom:n:sup	1
188.	adj:pl:nom:m1:com	10	197.	adj:pl:inst:m1:sup	1
189.	adj:sg:voc:f:pos	9	197.	adj:sg:voc:m2:pos	1
189.	adj:sg:inst:f:sup	9	Suma		10551
189.	adj:sg:acc:f:sup	9			

Tabela 4. Przysłówki w badanym korpusie

Ranga	Tagset	Frekwencja
4.	adv	2796
5.	adv:pos	2577
60.	adv:com	328
124.	adv:sup	82

Tabela 5. Finitywne formy nieprzeszłe w badanym korpusie

Ranga	Tagset	Frekwencja
9.	fin:sg:ter:imperf	1902
27.	fin:sg:pri:imperf	1095
50.	fin:pl:ter:imperf	446

69.	fin:pl:pri:imperf	254
71.	fin:sg:sec:imperf	248
79.	fin:sg:ter:perf	204
82.	fin:sg:pri:perf	189
147.	fin:pl:ter:perf	52
148.	fin:pl:pri:perf	51
155.	fin:pl:sec:imperf	42
158.	fin:sg:sec:perf	39
187.	fin:pl:sec:perf	11

Tabela 6 Forma przyszła czasownika być w badanym korpusie

Ranga	Tagset	Frekwencja
122.	bedzie:sg:ter:imperf	84
156.	bedzie:sg:pri:imperf	41
182.	bedzie:pl:ter:imperf	16
187.	bedzie:pl:pri:imperf	11
188.	bedzie:sg:sec:imperf	10
193.	bedzie:pl:sec:imperf	5

Tabela 7. Pseudoimiesłowy w badanym korpusie

Ranga	Tagset	Frekwencja
6.	praet:sg:m1:perf	2353
10.	praet:sg:f:perf	1848
19.	praet:sg:m1:imperf	1396
22.	praet:sg:f:imperf	1354
39.	praet:pl:m1:perf	678
39.	praet:pl:m1:imperf	678
44.	praet:sg:n:imperf	538
58.	praet:sg:n:perf	359
77.	praet:sg:m3:imperf	209
87.	praet:pl:f:imperf	174
90.	praet:pl:f:perf	154
100.	praet:sg:m3:perf	132
138.	praet:pl:m3:imperf	64
157.	praet:pl:n:imperf	40
160.	praet:pl:m3:perf	36
161.	praet:pl:n:perf	35
163.	praet:sg:m1:imperf:nagl	33
168.	praet:sg:m1:imperf:agl	28
172.	praet:sg:m1:perf:nagl	26
176.	praet:sg:m2:perf	22

187.	praet:sg:m1:perf:agl	11
194.	praet:pl:m2:perf	4
194.	praet:sg:m2:imperf	4
196.	praet:sg:m3:perf:nagl	2
Suma		10178

Tabela 8. Rozkaźniki w badanym korpusie

Ranga	Tagset	Frekwencja
114.	impt:sg:sec:imperf	101
118.	impt:sg:sec:perf	92
148.	impt:pl:pri:imperf	51
163.	impt:pl:pri:perf	33
181.	impt:pl:sec:imperf	17
189.	impt:pl:sec:perf	9
Suma		303

Tabela 9. Bezosobniki w badanym korpusie

Ranga	Tagset	Frekwencja
163.	imps:perf	33
192.	imps:imperf	6

Tabela 10. Bezokoliczniki w badanym korpusie

Ranga	Tagset	Frekwencja
18.	inf:perf	1431
26.	inf:imperf	1107
Suma		2538

Tabela 11. Odslowniki w badanym korpusie

Ranga	Tagset	Frekwencja
133.	ger:sg:gen:n:perf:aff	69
142.	ger:sg:gen:n:imperf:aff	58
143.	ger:sg:nom:n:imperf:aff	57
157.	ger:sg:loc:n:perf:aff	40
165.	ger:sg:acc:n:perf:aff	31
174.	ger:sg:acc:n:imperf:aff	24
179.	ger:sg:loc:n:imperf:aff	19

180.	ger:sg:nom:n:perf:aff	18
187.	ger:sg:inst:n:imperf:aff	11
188.	ger:sg:inst:n:perf:aff	10
194.	ger:sg:dat:n:imperf:aff	4
195.	ger:sg:nom:n:imperf:neg	3
Suma		344

Tabela 12. Imiesłowy przysłówkowe współczesne i uprzednie w badanym korpusie

Ranga	Tagset	Frekwencja	Ranga	Tagset	Frekwencja
59.	pcon:imperf	338	196.	pant:perf	2

Tabela 13. Imiesłowy przymiotnikowe czynne i bierne w badanym korpusie

Ranga	Tagset	Frekwencja	Ranga	Tagset	Frekwencja
174.	pact:sg:acc:m3:imperf:aff	24	113.	ppas:sg:nom:f:perf:aff	102
176.	pact:sg:nom:f:imperf:aff	22	124.	ppas:sg:nom:m1:perf:aff	82
177.	pact:sg:acc:f:imperf:aff	21	157.	ppas:pl:nom:m1:perf:aff	40
185.	pact:pl:gen:m1:imperf:aff	13	158.	ppas:sg:nom:m3:perf:aff	39
187.	pact:sg:nom:m1:imperf:aff	11	168.	ppas:sg:nom:n:perf:aff	28
187.	pact:sg:acc:m1:imperf:aff	11	175.	ppas:sg:acc:f:perf:aff	23
188.	pact:sg:gen:f:imperf:aff	10	176.	ppas:pl:nom:m3:perf:aff	22
189.	pact:pl:gen:f:imperf:aff	9	179.	ppas:sg:nom:f:imperf:aff	19
190.	pact:sg:nom:m3:imperf:aff	8	184.	ppas:pl:nom:f:perf:aff	14
191.	pact:pl:nom:f:imperf:aff	7	184.	ppas:pl:nom:n:perf:aff	14
192.	pact:sg:gen:m3:imperf:aff	6	185.	ppas:sg:nom:m1:imperf:aff	13
192.	pact:pl:acc:m1:imperf:aff	6	186.	ppas:sg:inst:m3:perf:aff	12
192.	pact:pl:gen:m3:imperf:aff	6	187.	ppas:sg:gen:f:perf:aff	11
193.	pact:pl:nom:n:imperf:aff	5	188.	ppas:pl:nom:m3:imperf:aff	10
193.	pact:sg:gen:m1:imperf:aff	5	188.	ppas:pl:acc:f:perf:aff	10
194.	pact:sg:inst:f:imperf:aff	4	188.	ppas:pl:nom:f:imperf:aff	10
194.	pact:sg:inst:n:imperf:aff	4	189.	ppas:sg:inst:f:imperf:aff	9
194.	pact:sg:loc:f:imperf:aff	4	189.	ppas:sg:inst:f:perf:aff	9
194.	pact:sg:acc:n:imperf:aff	4	190.	ppas:sg:nom:m3:imperf:aff	8
195.	pact:pl:nom:m1:imperf:aff	3	190.	ppas:pl:nom:m1:imperf:aff	8
195.	pact:sg:nom:n:imperf:aff	3	190.	ppas:sg:acc:m3:perf:aff	8
195.	pact:pl:inst:m1:imperf:aff	3	191.	ppas:sg:gen:m3:perf:aff	7
195.	pact:pl:gen:n:imperf:aff	3	191.	ppas:sg:loc:f:perf:aff	7
195.	pact:pl:nom:m3:imperf:aff	3	192.	ppas:pl:acc:n:perf:aff	6

195.	pact:pl:acc:n:imperf:aff	3	192.	ppas:pl:acc:m3:perf:aff	6
195.	pact:sg:loc:m3:imperf:aff	3	192.	ppas:pl:loc:n:perf:aff	6
195.	pact:pl:acc:f:imperf:aff	3	193.	ppas:pl:gen:f:perf:aff	5
195.	pact:sg:inst:m1:imperf:aff	3	193.	ppas:sg:loc:m3:perf:aff	5
196.	pact:sg:inst:m3:imperf:aff	2	194.	ppas:pl:gen:m3:perf:aff	4
196.	pact:pl:dat:m1:imperf:aff	2	194.	ppas:pl:gen:f:imperf:aff	4
196.	pact:pl:inst:f:imperf:aff	2	194.	ppas:pl:loc:f:perf:aff	4
196.	pact:sg:gen:m2:imperf:aff	2	194.	ppas:pl:inst:f:perf:aff	4
196.	pact:sg:gen:n:imperf:aff	2	194.	ppas:sg:gen:f:imperf:aff	4
196.	pact:pl:acc:m3:imperf:aff	2	194.	ppas:sg:gen:n:perf:aff	4
197.	pact:pl:inst:m1:imperf:neg	1	194.	ppas:sg:nom:n:imperf:aff	4
197.	pact:pl:acc:m2:imperf:aff	1	194.	ppas:pl:gen:n:perf:aff	4
197.	pact:pl:nom:m2:imperf:aff	1	195.	ppas:sg:nom:f:imperf:neg	3
197.	pact:pl:loc:m1:imperf:neg	1	195.	ppas:sg:acc:f:imperf:aff	3
197.	pact:pl:dat:f:imperf:aff	1	195.	ppas:pl:gen:n:imperf:aff	3
197.	pact:sg:nom:m3:imperf:neg	1	195.	ppas:pl:acc:f:imperf:aff	3
197.	pact:sg:inst:f:imperf:neg	1	195.	ppas:sg:inst:m1:perf:aff	3
197.	pact:pl:loc:m3:imperf:aff	1	195.	ppas:sg:acc:n:perf:aff	3
197.	pact:sg:nom:f:imperf:neg	1	195.	ppas:sg:loc:f:imperf:aff	3
197.	pact:sg:loc:n:imperf:neg	1	195.	ppas:pl:loc:n:imperf:aff	3
			195.	ppas:sg:gen:m1:perf:aff	3
			195.	ppas:pl:gen:m1:perf:aff	3
			195.	ppas:sg:gen:m3:imperf:aff	3
			196.	ppas:sg:gen:n:imperf:aff	2
			196.	ppas:pl:gen:m3:imperf:aff	2
			196.	ppas:pl:inst:n:perf:aff	2
			196.	ppas:sg:inst:m3:imperf:aff	2
			196.	ppas:pl:acc:n:imperf:aff	2
			196.	ppas:sg:inst:n:imperf:aff	2
			196.	ppas:pl:acc:f:imperf:neg	2
			196.	ppas:pl:dat:f:perf:aff	2
			196.	ppas:sg:nom:f:perf:neg	2
			196.	ppas:sg:acc:m1:perf:aff	2
			196.	ppas:sg:gen:m2:perf:aff	2
			196.	ppas:pl:inst:m1:imperf:neg	2
			196.	ppas:pl:inst:m1:perf:aff	2
			196.	ppas:pl:loc:m3:perf:aff	2
			196.	ppas:sg:acc:n:imperf:aff	2
			196.	ppas:pl:inst:m3:perf:aff	2
			196.	ppas:sg:loc:n:perf:aff	2
			196.	ppas:sg:dat:f:perf:aff	2
			196.	ppas:pl:nom:n:imperf:aff	2
			196.	ppas:sg:acc:m3:imperf:aff	2
			197.	ppas:sg:inst:n:perf:aff	1
			197.	ppas:sg:nom:n:imperf:neg	1
			197.	ppas:pl:acc:f:perf:neg	1
			197.	ppas:pl:loc:f:imperf:aff	1

			197.	ppas:sg:inst:m1:perf:neg	1
			197.	ppas:sg:inst:m1:imperf:aff	1
			197.	ppas:pl:acc:m1:imperf:aff	1
			197.	ppas:sg:nom:m2:perf:aff	1
			197.	ppas:sg:dat:m1:perf:aff	1
			197.	ppas:sg:dat:n:perf:aff	1
			197.	ppas:sg:inst:m2:perf:aff	1
			197.	ppas:sg:acc:m3:imperf:neg	1
Suma		229	Suma		650

Tabela 14. Czasowniki typu winien w badanym korpusie

Ranga	Tagset	Frekwencja
180.	winien:pl:m1:imperf	18
188.	winien:sg:m1:imperf	10
191.	winien:sg:f:imperf	7
193.	winien:sg:n:imperf	5
Suma		40

Tabela 15. Predykatywy w badanym korpusie

Ranga	Tagset	Frekwencja
41.	pred	578

Tabela 16. Przyimki w badanym korpusie

Ranga	Tagset	Frekwencja
11.	prep:gen	1747
14.	prep:loc	1678
15.	prep:acc	1564
17.	prep:loc:nwok	1480
24.	prep:gen:nwok	1250
33.	prep:inst:nwok	886
36.	prep:acc:nwok	730
92.	prep:inst:wok	150
103.	prep:gen:wok	117
106.	prep:inst	116
134.	prep:nom	68
139.	prep:dat	63
173.	prep:loc:wok	25
187.	prep:acc:wok	11

Zestawienie 6 – Najczęstsze leksemy w wypracowaniach o Innych i Obcych

Tabela 1. Najczęstsze leksemy w badanym korpusie

Lp.	Ranga	Leksem	Liczba wystąpień	Lp.	Ranga	Leksem	Liczba wystąpień
1.	19.	mój	567	37.	106.	pani	118
2.	23.	dzień	431	37.	107.	robić	118
3.	27.	powiedzieć	377	38.	111.	siedzieć	112
4.	28.	inny	375	39.	113.	uczeń	111
5.	32.	szkoła	337	40.	114.	widzieć	110
6.	33.	człowiek	328	41.	116.	dziwny	108
7.	35.	swój	306	41.	117.	zły	108
8.	37.	klasa	297	42.	120.	myśleć	105
9.	38.	czas	296	43.	122.	słowo	102
10.	42.	osoba	271	44.	123.	mały	101
11.	43.	zacząć	268	45.	125.	świat	100
12.	46.	nowy	240	45.	126.	opowiedzieć	100
13.	47.	cały	234	45.	127.	chodzić	100
14.	48.	dobry	219	46.	128.	czuć	99
15.	49.	wiedzieć	217	47.	129.	znaleźć	98
16.	51.	mówić	207	48.	131.	strona	95
17.	53.	nasz	200	49.	131.	zostać	95
18.	56.	dom	189	49.	131.	godzina	95
19.	58.	zrobić	184	50.	133.	razem	92
20.	59.	dziewczyna	177	51.	134.	może	91
21.	60.	iść	176	51.	134.	rozmawiać	91
22.	62.	lekcja	169	52.	135.	historia	90
23.	67.	rok	163	53.	136.	rodzic	89
24.	70.	miasto	160	53.	136.	długi	89
25.	73.	pójść	157	54.	138.	wyjść	86
26.	77.	zobaczyć	147	55.	138.	lubić	86
26.	78.	chłopiec	147	55.	138.	znać	86
27.	82.	postanowić	146	56.	140.	las	84
28.	85.	chwila	139	57.	141.	mama	83

29.	88.	odpowiedzieć	137	57.	141.	wejść	83
30.	89.	telefon	136	59.	142.	spotkać	82
31.	91.	brat	132	59.	142.	poznać	82
31.	92.	kolega	132	60.	143.	przyjaciół	81
32.	93.	rzecz	131	60.	143.	wielki	81
33.	94.	koniec	130	61.	144.	duży	80
33.	95.	Pan	130	62.	154.	stary	70
34.	97.	zapytać	128	63.	162.	twój	61
35.	100.	miejsce	124	64.	201.	normalny	21
35.	101.	życie	124	65.	281.	wasz	8
36.	105.	droga	121	66.	288.	niecały	1

Eryk Kacper Cichocki

Streszczenie pracy doktorskiej *Bogacenie słownictwa wokół pojęć: Inny i Obcy. Eksperyment naturalny dydaktyczny w klasie VI szkoły podstawowej*

Dysertacja stanowi opis bogacenia słownictwa uczniów wokół pojęć: Inny i Obcy. Podstawę do analizy słownictwa stanowiły wypracowania o nie-Swoich napisane przez uczniów klasy szóstej w wyniku przeprowadzonego eksperymentu naturalnego dydaktycznego trwającego od lutego do czerwca 2016 r. Wnioski z przeprowadzonych badań mają głównie charakter językoznawczy i odnoszą się do dydaktyki języka, jednak – co wynika z miejsca badań, jakim była szkoła – odsyłają również do interdyscyplinarnych ustaleń z zakresu literatury, antropologii czy pedagogiki.

Rozprawa doktorska ma charakter ilościowo-jakościowy. Składa się z dwóch części: teoretycznej i analitycznej (wraz z załącznikiem w postaci m.in. zestawów ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych z każdego etapu eksperymentu, wskaźników bogacenia słownictwa uczniów po każdym etapie badania, listy rangowe słownictwa). Podstawową metodą mojej pracy jest eksperyment dydaktyczny naturalny. Opis eksperymentu wspierany jest analizą dokumentów przeprowadzoną za pomocą statystyki językoznawczej, narzędzi językoznawstwa korpusowego (*Kontext*) i semantyki. Eksperyment został poprzedzony badaniem wstępnym, które pozwoliło określić, co uczniowie rozumieją pod pojęciami „Inny” i „Obcy”.

Analizie dokumentów (wypracowań) przyświecały następujące cele szczegółowe: rozumienie przez uczniów leksemów *inny* i *obcy*; scharakteryzowanie wskaźników bogacenia słownictwa po każdym etapie eksperymentu; ustalenie klas częstości leksemów w badanym korpusie; omówienie części mowy w badanych pracach uczniów; scharakteryzowanie pod kątem inności i obcości najczęstszych leksemów w badanym korpusie.

By uzyskać odpowiedzi na postawione cele badawcze, pracę podzieliłem na 13 rozdziałów, które m.in. omawiają publikacje z zakresu inności i obcości oraz bogacenia słownictwa, zawierają ustalenia metodologiczne zastosowane w trakcie przeprowadzania eksperymentu, odnoszą się do psychologii rozwoju dziecka, aktualnych dokumentów obowiązujących w szkole, ukazują nie-Swoich w podręcznikach do nauczania języka polskiego. Ponadto opisują przebieg eksperymentu i ćwiczeń słownikowych. Kolejne rozdziały zawierają ustalenia dotyczące: rozumienia przez uczniów leksemów *inny* i *obcy*, ich frekwencje, omawiają kontekst i prozodię tych leksemów. W dalszej części pracy scharakteryzowałem wskaźniki bogacenia słownictwa po każdym etapie eksperymentu, ustaliłem klasy częstości leksemów w badanym korpusie, opisałem słownictwo bardzo częste, częste, rzadkie i bardzo rzadkie, omówiłem części mowy w badanych pracach uczniów oraz scharakteryzowałem pod kątem inności i obcości najczęstsze leksemy tworzące badany korpus.

W efekcie przedstawiony zestaw ćwiczeń słownikowych umożliwił ma pracę m.in. nauczycielom i uczniom nad zagadnieniami związanymi z Innymi i Obcymi oraz dostarczył odpowiednie słownictwo usprawniające powszechną i ponadczasową dyskusję o Innych i Obcych.

Eryk Kacper Cichoński

Summary of doctoral dissertation titled *Enrichment of vocabulary around the terms: Inny and Obcy. A natural educational experiment in the sixth grade of an elementary school*

This dissertation describes the enrichment of students' vocabulary around the terms: *Inny* (different, unlike) and *Obcy* (foreign, alien, unfamiliar). The vocabulary analysis was conducted based on essays on *nie-Swoi* (not like us) written by the students of the sixth grade as part of a natural educational experiment, which was conducted from February to June 2016. The conclusions drawn from the research are largely of a linguistic nature and pertain to language teaching and learning, yet – as the research setting was a school – they lead further to interdisciplinary findings from literature, anthropology and pedagogy.

This doctoral dissertation is quantitative and qualitative in nature. It is divided into two parts: theoretical and analytical (appended with sets of lexical and phraseological exercises from all stages of the experiment, students' vocabulary enrichment indicators following individual stages of the experiment, word frequency lists). The basic method applied in my paper is the natural educational experiment. Description of the experiment is supported by the analysis of documents conducted using linguistic statistics, corpus linguistic tools (*Kontext*) and semantics. The experiment was preceded by preliminary research, which helped determine what understanding the students had of the terms *Inny* and *Obcy*.

The specific objectives behind the analysis of papers (essays) were: the students' understanding of the lexemes *inny* and *obcy*; characterization of vocabulary enrichment indicators following individual stages of the experiment; determination of the lexemes' frequency classes in the analyzed corpus; consideration of the parts of speech in the analyzed essays; characterization of the most common lexemes in the analyzed corpus with focus on the notions of *inny* and *obcy*.

With the aim of finding answers to the pursued research objectives, I divided my paper into 13 chapters, which elaborate on works on the concepts of *inny* and *obcy* and vocabulary enrichment, contain the methodological approaches applied to the experiment, make references to child development psychology, documents that are currently in force at school, and depict the *nie-Swoi* figures portrayed in Polish language textbooks, among other things. Furthermore, they give an overview of the experiment and lexical exercises. The findings on understanding of the lexemes of *inny* and *obcy* by the students, their frequency, context and prosody are discussed in subsequent chapters. The later sections of the dissertation characterize the indicators of vocabulary enrichment after each stage of the experiment, establish the frequency classes of the lexemes in the analyzed corpus, discuss the very frequent, frequent, rare and very rare words, outline the parts of speech in the analyzed essays and specify the most common lexemes of the analyzed corpus in terms of the notions of *inny* and *obcy*.

In effect, the presented set of lexical exercises is to enable teachers and students, among others, to work on the issues related to *Inny* and *Obcy* and provide appropriate vocabulary stimulating a wide and on-going discussion about the ones referred to as *Inny* and *Obcy*.