

Miroslaw Grzegórzek

Wybrane aspekty narracyjne charakteryzowania postaci w szkole

W pierwszym wypadku charakterystyka będzie rodzajem opisu cech zewnętrznych i wewnętrznych postaci [...], w drugim zaś wypadku charakterystyka nabierze raczej cech narracji opartej na śledzeniu wewnętrznych przeżyć i przeobrażeń danej postaci¹.

Wiedza o sobie i o osobie – tak najkrócej dałoby się ująć rudymentalne cele procedur dydaktycznych wpisane w charakteryzowanie postaci na lekcjach języka polskiego. Celowo użyta forma dewerbalna podkreśla, że charakterystyka postaci to nie tylko gatunek wypowiedzi pisemnej, ale też „dział” nauczania języka polskiego, który Maria Nagajowa określa jako „wiedzę o człowieku”². Sytuują się w nim wszystkie te gatunki wypowiedzi, których prymarnym zadaniem jest świadome, taktyczne konstruowanie obrazu siebie (wywieranie pożądanego wrażenia) w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Należą do nich curriculum vitae, życiorys, list motywacyjny, opis przeżyć wewnętrznych, ogłoszenie, pamiętnik. Wywieranie wrażenia na innych zgodnie z zamierzoną intencją to autoprezentacja, która przybiera niekiedy charakter długofalowej, rozłożonej w czasie strategii, obliczonej na wykreowanie stałego wizerunku własnej osoby w otoczeniu³.

Z kolei polonistyczne strategie związane z doskonaleniem umiejętności charakteryzowania (zwłaszcza w okresie najdynamiczniej tworzących się uczniowskich autoidentyfikacyjnych struktur osobowości) mają pragmatyczne znaczenie w pozaszkolnym życiu ucznia. Umożliwiają funkcjonalne tworzenie wypowiedzi o sobie samym, tzn. stosowne do potrzeb kreowanie własnego wizerunku. Wymagają tym samym wielu umiejętności budowania wypowiedzi trafnej intencjonalnie i skutecznej z punktu widzenia zastosowanej przez autoprezentera taktyki (atrybucyjnej lub repudiacyjnej⁴). Nie ma więc wątpliwości, iż wiele umiejętności

¹ W. Szyszkowski, *Analiza dzieła literackiego w szkole*, Warszawa 1964, s. 32.

² Por. M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985, s. 245 i nast.

³ Por. A. Szmajke, *Autoprezentacja: maski, miny, pozy*, Olsztyn 1999, s. 82.

⁴ Por. M. Leary, *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, przeł. A. Kacmajor, M. Kacmajor, Gdańsk 2004, s. 29; W. Juroszek, *Autoprezentacja młodzieży szkolnej. Emocjonalne i poznawcze konsekwencje deprecjonującej i faworyzującej autoprezentacji u młodzieży z wysokim i niskim lękiem społecznym*, Kraków 2010, s. 15.

stylistyczno-językowych, wiązanych niekiedy ze sztuką elokucji⁵, ma zasadnicze znaczenie w kreowaniu samego siebie.

Generalnie wskazane tu funkcje i zadania autocharakterystyki są podporządkowane problematyce dydaktyki „myślenia narracyjnego”, opowiadania o sobie (opisywanie siebie), w którym zawiera się subiektywizm przedstawiania społecznej wizji świata. Jak podkreśla Bogusław Skowronek, „narracyjność leży [...] u podstaw procesów mentalnych, budujących reprezentacje świata; określa sposoby rozumienia i interpretowania rzeczywistości, stanowi łącznik pomiędzy kulturową bazą danych a jednostkową tożsamością”⁶. Jednostka poprzez narrację nie tylko interpretuje siebie i świat, ale przede wszystkim dokonuje aktu autokreacji, a ponieważ element kreacji jest niezbędnym składnikiem zjawiska autoprezentacji, zasadnym wydaje się rozważenie funkcji oraz miejsca narracji opowiadającej i opisującej w konstruowanych początkowo w szkole, a później tworzonych przez całe życie taktycznych i strategicznych wizerunkach siebie samego. W tym kontekście zapytać należy o „ja”, o tożsamość – o stałość i zmianę w opowiadaniu (opisywaniu) siebie – (auto)narracji, którą w szkole utożsamić można z (auto)charakterystyką jako prototypem gatunku autoprezentacyjnego.

Zarysowane zagadnienia mają szczególnie znaczenie w związku z tym, że charakterystyka postaci jako gatunek wypowiedzi jest zdarzeniem komunikacyjnym, istniejącym w osobiwy, a w pewnym sensie nawet paradoksalny, sposób w polskiej przestrzeni kulturowej. W wymiarze mentalnym, najczęściej w odmianie mówionej, „jest czymś, co niejako nieświadomie konstruujemy codziennie, [...] stanowi podstawowy sposób poznawania i rozumienia otaczających nas ludzi”⁷. W potocznej świadomości użytkownika języka polskiego jest typowo szkolnym gatunkiem pisanym, instrumentalnie nieprzydatnym w życiu: niepraktycznym, niefunkcjonalnym i sprzecznym ze zdroworozsądkowo rozumianą pragmatyką językową⁸. Nieuświadomiana w dyskursie potocznym, stereotypizowana przez nauczycieli i uczniów w dyskursie edukacyjnym, dominuje, co jest paradoksem, w dyskursie medialnym, gdzie przyjmuje coraz to nowe postacie (blogi, vlogi, wpisy na portalach społecznościowych, ogłoszenia na portalach randkowych itp.). Dowodzi to, iż nie

⁵ Por. M. Kaczor, *Takt retoryczny i sprawność językowa (na przykładzie autoprezentacji uczniów)*, [w:] *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2009, s. 309–317.

⁶ B. Skowronek, *Tekst, dyskurs, narracja a szkolna edukacja językowa. Postulaty metodologiczne*, [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Opole 2010, s. 70. Por. E. Karczyńska, *Odkrywanie siebie w narracji. Koncepcja tożsamości narracyjnej w myśli Paula Ricoeura i Charlesa Taylora*, „Humaniora. Czasopismo Internetowe” 2014, nr 1(5), s. 66.

⁷ M. Kuziak, S. Repczyński, *Jak pisać?*, Bielsko-Biała 2002, s. 53.

⁸ Polemiki na temat użyteczności bądź bezzasadności opracowywania charakterystyki na języku polskim pojawiały się już w początkach ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Ciekawym głosem w dyskusji z lat trzydziestych minionego wieku w obronie charakterystyki, zawierającym wiele aktualnych do dziś obserwacji metodycznych, jest tekst Jadwigi Szumskiej. Por. J. Szumska, *Kilka uwag o charakterystyce*, [w:] *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich. Wybór artykułów z zakresu nauczania języka polskiego*, zest. i oprac. J. Kijas, Warszawa 1963, s. 130–135.

jest wcale mało istotnym, samoistnym bytem szkolnym, lecz kluczowym gatunkiem ogniskującym w sobie autoprezentacyjny potencjał.

Charakterystyka obok opisu, opowiadania, rozprawki zaliczana jest tradycyjnie do „szkolnych form wypowiedzi”⁹; scala wszystkie te gatunki w nową całość, stając się dominantą. W zależności od potrzeb różnie rozkłada funkcjonalne akcenty uporzędkowanych typów genrów mowy. Oczywiście kierunek funkcjonalnych transformacji łatwo można odwrócić, zmieniając relacje nadrzędności i podrzędności względem innych form wypowiedzi w szkole. Zarazem nie ulega wątpliwości, że omawiany gatunek jest wymagającym sprawdzianem kompetencji tekstotwórczej, rozumianej jako procesualny aspekt kompetencji tekstowej¹⁰. W aspekcie strukturalnym charakterystyka postaci jest:

- 1) opisywaniem (wyszczególnianiem stałych, w pewnych granicach czasu, cech postaci)¹¹;
- 2) opowiadaniem (prezentowaniem przedmiotu charakterystyki na tle wydarzeń, w których bierze on udział, w relacji między czynami bohatera a ich pobudkami);
- 3) rozprawianiem (rozumowaniem i wnioskowaniem na podstawie sądów wyprawdzanych z obserwacji zmysłowej obiektu charakterystyki, uzasadnianiem prawdziwości lub bezpodstawności jakiegoś sądu w odniesieniu do cechy lub zespołu cech postaci);
- 4) wartościowaniem¹².

W pewnym sensie, znowu paradoksalnie, charakterystyka jest opisem i nim nie jest, bo „prócz dokładnej obserwacji zewnętrznej wymaga jeszcze obserwacji cech i dyspozycji wewnętrznych, dostępnych tylko w aktach uzewnętrzniania się”¹³. Bożena Witosz postuluje rozróżnienie w tym kontekście kategoryzacji percepcyjnej, czyli opisywania tego, co dostępne zmysłowo od kategoryzacji konceptualnej, czyli opisywania tego, co nie jest dane bezpośrednio, lecz wymaga od opisuującego pewnej operacji intelektualnej, np. odwołania się do wiedzy czy pamięci. Konceptualny rodzaj organizacji deskrypcji jest łącznikiem i zarazem gatunkową

⁹ J. Nocoń, *Gatunki wypowiedzi na lekcjach języka polskiego*, „Zeszyty Szkolne. Edukacja humanistyczna. Kwartalnik” 2006, nr 1, s. 31.

¹⁰ Por. E. Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2014, s. 124; A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 199.

¹¹ W poradniku Radosława Pawelca i Doroty Zdunkiewicz-Jedynak, podobnie jak w słownikach polszczyzny ogólnej, charakterystyka definiowana jest nawet jako opis cech jakiejś postaci. W przedstawianiu cech należy jednak umiejętnie wplatać informacje o zdarzeniach. Por. R. Pawelec, D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Poradnik „Jak pisać?”*, Warszawa 2003, s. 84.

¹² Por. *Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisanii. Skrypt dla studentów filologii polskiej*, oprac. J. Bar, Opole 1982, s. 108–121; J. Bar, *Formy wypowiedzi w programie języka polskiego szkoły podstawowej i średniej (materiały pomocnicze dla studentów filologii polskiej WSP i WSN)*, Opole 1976, s. 50–56. Joanna Jagodzińska, przyglądając się temu ostatniemu komponentowi poprzez pryzmat wypowiedzi uczniowskiej, traktuje wartościowanie jako: (a) sposób postrzegania rzeczywistości, (b) składnik znaczenia słowa i (c) specyficzną rolę języka. Por. J. Jagodzińska, *Wartościowanie w wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej*, [w:] *Studia pragmatolingwistyczne*, red. J. Porayski-Pomsta, H. Zgólkowa, Warszawa 1997, s. 38–58.

¹³ J. Bar, *Formy wypowiedzi w programie języka polskiego...*, s. 53.

cechą dystynktywną między opisem a charakterystyką postaci¹⁴. Kontynuując tymczasem antytetyczne zestawienie, charakterystyka jest opowiadaniem i nim nie jest. Cytowany już nieco wcześniej Józef Bar uzasadnia to następująco: „od opowiadania różni się charakterystyka tym, że związek przyczynowy uwzględniany zostaje tylko między czynem a przypuszczalną pobudką psychiczną, nie dotyczy natomiast związku faktów między sobą”¹⁵.

Nie ulega jednak wątpliwości, iż pierwiastki opisu i opowiadania pełnią w omawianym polimorficznym gatunku rolę konstytutywną. Zarazem omawiane dwa fundamentalne składniki charakterystyki są także podstawowymi elementami narracji, elementarnymi formami wypowiedzi narracyjnej, formami podawczymi, typami wypowiedzi. Zatem w charakterystyce postaci opowiadanie i opis koegzystują w dialektycznym związku na dwóch sprzężonych ze sobą poziomach: gatunkowym i narracyjnym.

Przywoływana już Bożena Witosz dostrzega mocno ugruntowany w języku dychotomiczny podział na opowiadanie i opis oraz podkreśla intuicyjne rozróżnianie go przez użytkowników mowy. Paradoksalnie jednak mówiący, jak zauważa badaczka, traktują obie kategorie synonimicznie bądź jako ekwiwalent czynności mowy w ogóle¹⁶. Tak więc można opowiadać o kimś, charakteryzując go zgodnie z jakąś intencją, podobnie jak można opisywać go z podobnym zamiarem (tym samym kryterium funkcji nie jest dla omawianych gatunków cechą relewantną).

(Auto)charakterystyka postaci, doskonalona na zajęciach języka polskiego głównie w związku z lekturą, integruje w ramach wyznaczników gatunkowych specyficznych dla tej formy wypowiedzi opowiadanie i opisywanie związane z jakąś postacią literacką bądź rzeczywistą, przełamując w pewnym sensie dualizm opisu i opowiadania w myśl postulatu Gerarda Genette'a – oba typy tekstów pełnią podobne funkcje komunikacyjne – „opowiadają” wizerunek postaci, „opisują” jej historię – omawiają, jaki ktoś jest¹⁷. Tak rozumiana narracja na temat postaci, niekiedy odchylona w kierunku opowiadania, innym razem z akcentem położonym na deskrypcję, może być doskonałym pretekstem do wcielenia w życie postulatu Wiesławy Wantuch, by uczyć gatunkami, nim zaczniesz uczyć o gatunkach¹⁸. Mówienie o człowieku na lekcji wcale nie zakłada uczniowskiej metawiedzy na temat ustrukturyzowania gatunku szkolnego o nazwie charakterystyka postaci. Na początek

¹⁴ B. Witosz, *O tekście opisu w procesie dydaktycznym*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, red. H. Synowiec, Katowice 2002, s. 179–180.

¹⁵ J. Bar, *Formy wypowiedzi w programie języka polskiego...*, s. 53–54.

¹⁶ B. Witosz, *Między opowiadaniem a opisem (O wykorzystaniu teorii współczesnej lingwistyki w typologii gatunków mowy)*, [w:] *Praktyki opowiadania*, red. B. Owczarek, Z. Mitosek, W. Grajewski, Kraków 2001, s. 27.

¹⁷ Por. B. Witosz, *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji*, Katowice 1997, s. 27–28; K. Dynowska-Chmielewska, E. Kram-Mikoś, O. Pulit, J. Stachowska, *Bez korepetycji '99. Nowy sprawdzian umiejętności polonistycznych w województwie małopolskim w roku szkolnym 1998/1999*, red. E. Kram-Mikoś, Kraków 1999, s. 13–14.

¹⁸ W. Wantuch, *Genologia w służbie integracji*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauce o języku*, red. D. Michułka, K. Bakula, Wrocław 2005, s. 275.

wystarczy potoczna świadomość gatunkowa: opinia o kimś, jej uzasadnienie, ocena postępowania bohatera, opis wyglądu postaci, opowiadanie o niej. Czas na uświadamianie różnic i wyznaczanie granic przyjdzie z wiekiem i przyrostem kompetencji komunikacyjnej – rodzącą się świadomością językową. Dla skuteczności działań lekcyjnych ważniejsza jest nauczycielska świadomość komplikacji gatunkowych, które wpisane są w charakteryzowanie, i takie kierowanie procesem pracy z tekstem literackim lub pozaliterackim, by stwarzać możliwość obserwacji i transformacji tekstów-pierwowzorów omawiających, jaki ktoś jest, z wykorzystaniem metod nauczania przez działanie zaproponowanych przez Annę Dyduchową¹⁹. Służyć temu może dobieranie atrakcyjnych tekstów (i postaci) kultury popularnej oraz wysokiej, wykorzystanie nowych form gatunkowych prezentujących ludzi w Internecie czy takie modelowanie tematów prac pisemnych, by uwypuklały któryś z omówionych wcześniej „odcieni” narracji.

Na przykład temat: „Moja rodzina i ja – opowiadanie” w klasach IV–VI szkoły podstawowej, mimo że wskazuje jasno gatunek, w który odlać ma się wypowiedź uczniowska, bez wątplenia zawierał będzie w sobie elementy opisu poszczególnych członków rodziny, a potraktowany może być jako pierwotna forma charakterystyki. Podobnie zakotwiczony w rodzinnym kręgu temat: „Opowiedz, za co cenisz swoich rodziców?” – zmusi piszącego do wartościowania i uzasadniania swych sądów, zawierając także elementy opisu, formalnie będąc nakierowaną na ocenę pre-charakterystyką. Wypowiedź na temat: „Opisz swoje sposoby na walkę z nudą” – będzie opowiadaniem o rzeczonych sposobach, ale akcent położony zostanie na ich drobiazgowy, ustatyczniony ogląd, nie zmieniając faktu, iż tekst będzie autocharakteryzował swego autora. W tym kontekście kluczowa jest również świadomość dydaktyczna nauczyciela polonisty. Musi on bowiem zdawać sobie sprawę z tego, że tylko solidne oparcie w elementarnych gatunkach doskonalonych na języku polskim: opowiadaniu, opisie, wypowiedzi argumentacyjnej oraz systematyczna praca nad językiem wartości na lekcji na etapie propedeutycznym są gwarancją pożądanego efektu, czyli pragmatycznie rozumianej skuteczności danej (auto)charakterystyki.

* * *

Postawione na wstępie tekstu założenie, że szkolna (auto)charakterystyka postaci jest opowieścią – narracją o kimś lub o sobie, otwiera przed podmiotowo rozumianą dydaktyką polonistyczną²⁰ inne jeszcze inspirujące przestrzenie interakcji językowych podczas zajęć integrujących elementy kształcenia literacko-kulturowego i językowego, jako że kategoria narracji jest niezwykle ważna w szkolnej edukacji polonistycznej w ogóle. To nie tylko wypowiedź narratora wpisanego w analizowany utwór literacki. To każde zachowanie językowe, które jest wytwarzaniem,

¹⁹ Por. A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.

²⁰ Co jest zbieżne z konstatacjami Katarzyny Rosner, która ekspansję pojęcia narracja wiąże z dokonującą się współcześnie zmianą w rozumieniu podstawowej kategorii filozofii, nauk humanistycznych i społecznych, w zależności od dziedziny badawczej, zwanej podmiotem, jednostką ludzką, jaźnią lub tożsamością jednostki. Por. K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2003, s. 6.

interpretacją bądź odnoszeniem do siebie tekstów, a zatem które zawsze usytuowane jest na szerszym tle społeczno-kulturowym²¹.

Na „społeczne” usytuowanie narracji zwraca uwagę Jerzy Trzebiński: to kultura (a w niej literatura) podsuwa gotowe scenariusze powtarzalnych historii; co ważne, treść narracyjnego rozumienia zdarzeń jest negocjowana interpersonalnie. „Ludzie muszą «grać» rolę w narracjach wspólnie konstruowanych przez swoją grupę”²². Alasdair MacIntyre twierdzi nawet, że jesteśmy tylko „współautorami” własnych narracji. Innym jeszcze aspektem jest sprzężenie zwrotne między opowiadającym a słuchaczami, modyfikujące i reinterpreterujące zdarzenia w pamięci komunikującego historię. Według Charlesa Taylora podmiotem jest się tylko wobec innych podmiotów a podmiotowość istnieje jedynie w obrębie „sieci rozmowy”, szczególnie w relacji do „znaczących innych”, którzy odgrywają szczególną rolę w procesie konstruowania tożsamości jednostki²³. Ci znaczący inni to nie tylko autorytety obecne w realnym życiu ucznia: rodzice, gwiazdy sportu, ikony popkultury czy nauczyciele w rodzaju Johna Keatinga, lecz może przede wszystkim Inni „praktykowani” podczas lektury²⁴. Fikcyjne postacie literackie, odciskające niekiedy silne piętno na sposobach postrzegania rzeczywistości przez młodego człowieka i włączane w prywatną narrację ucznia-podmiotu, (re)interpreterują jego postrzeganie siebie w czasie i przestrzeni, a do mówienia o nich w szkole służy przede wszystkim charakterystyka postaci, czyli, jak już powiedziano, narracja o osobach w aranżowanych przez nauczycieli sytuacjach dydaktycznych.

Barbara Hardy nazywa narrację „prymarnym aktem umysłu przeniesionym ze sztuki do życia”²⁵. „Jednostka jest [...] twórcza w narracyjnym interpretowaniu zmieniających się zdarzeń, choć jej twórczość jest ograniczona schematami, czyli regułami interpretacji”²⁶. Otaczającym nas zewsząd wydarzeniom możemy narzucić formę narracji (opowiadania) i rozumieć je jako historie (z aktorem-bohaterem, celem działania, sposobami dojścia do celu, perypetiami, czasem i miejscem wydarzeń). „Narracyjność” cechuje jednostkę dojrzałą poznawczo, a dojrzałość ta przejawia się w gotowości do konstruowania narracji (bycia „narracjodawcą”), jak i ich dekodowania (bycia „narracjobiorcą”), gdy narracje przekazywane są przez otoczenie, w tym wytwory kultury (a w niej szczególnie dzieła literackie)²⁷.

Zarazem oczywistym jest fakt, że nie wszystkich historii doświadczamy w ten sam sposób. W jednych znajdujemy się w samym centrum wiru wydarzeń, w innych

²¹ Por. B. Skowronek, *Tekst, dyskurs, narracja...*, s. 70–71.

²² Por. J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 26–27.

²³ Por. K. Rosner, *Narracja...*, s. 28–29 i 36.

²⁴ Por. K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006, s. 17.

²⁵ Por. K. Rosner, *Narracja...*, s. 8 i 130.

²⁶ Por. J. Trzebiński, *Wstęp*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia...*, s. 13 oraz J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości...*, s. 17, 22, 23.

²⁷ Por. J. Trzebiński, *Autonarracje nadają kształt życiu człowieka*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia...*, s. 43; A. Burzyńska, *Kariera narracji. O zwrocie narratystycznym w humanistyce*, [w:] *Narracja i tożsamość II. Antropologiczne problemy literatury*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004, s. 14.

ich zasadniczy nurt omija nas jako biernych obserwatorów. „[...] Opowieści są tworem narratorów, a narratorzy mają swoje własne punkty widzenia, nawet jeżeli podają się za «naocznych świadków wydarzeń»”²⁸. Kiedy autor narracji jest zarazem jej pierwszoplanowym bohaterem, mamy do czynienia z autonarracją²⁹. Autonarracje kształtują jednostkę, modelują jej sposób myślenia i odczuwania, pełnią funkcję motywacyjną i regulującą³⁰.

Jerome Bruner opowieści, które snujemy o naszym własnym życiu, nazywa „autobiografiami”. Życie to opowieść, narracja (jakkolwiek niespójnie skomponowana), natomiast autonarracja jest jej przypadkiem szczególnym. „Narracja naśladuje życie, życie naśladuje narrację”³¹. Życia przeżywanego i opowiadanego nie da się rozdzielić. Autobiografia jest nietrwała, cały czas konstruowana, interpretowana i reinterpretowana poprzez aktywne myślenie narracyjne osadzone w konwencjach kulturowych i językowych³².

Kulturowo ukształtowane procesy poznawcze i językowe, które kierują opowiadaniem autonarracji o życiu, osiągają moc strukturyzowania doświadczenia percepcyjnego, organizowania pamięci, segmentacji i celowego budowania samych „wydarzeń” z życia. W końcu my s t a j e m y s i ę autobiograficznymi narracjami, poprzez które „opowiadamy o” swoim życiu³³.

Jak już wspomniano wcześniej, człowiek, również w wieku szkolnym, musi grać rolę w narracjach konstruowanych wspólnie przez swoją grupę: rodzinę, klasę, społeczność małej i wielkiej ojczyzny³⁴. Dzięki temu rozumie siebie i swoje miejsce w rzeczywistości, również tej szkolnej. Poprzez „sprzężenie zwrotne” reinterpretuje własne „ja”, konstruując swoją historię i obraz siebie od momentu przekroczenia progu szkoły (m.in. poprzez różnorodne „postacie” (auto)charakterystyki), aż po zakończenie zinstytucjonalizowanej edukacji, a następnie na kolejnych etapach życia. „[...] Tożsamość nie jest ustalona definitywnie dopóki trwa ludzkie życie”³⁵. Elementem tworzącym taką „permanentną” narrację byłaby również historia wzięta z własnego życia, opowiedziana przez ucznia podczas zajęć w formie opowiadania autobiograficznego, opisu przeżyć, wyrażonej oceny czy po prostu w mniej lub bardziej bezpośredniej autocharakterystyce. Tym bardziej że przedmioty

²⁸ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2010, s. 172.

²⁹ Por. J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości...*, s. 27 i 36.

³⁰ Por. J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości...*, s. 38–42; J. Trzebiński, *Autonarracje nadają kształt...*, s. 43, 47 i 49, 58–61.

³¹ J. Bruner, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4(138), s. 4.

³² Syntezując poglądy Anthony’ego Giddens’a dotyczące tożsamości jednostki, Katarzyna Rosner pisze: „Autonarracja jest krucha, podatna na rozpad, ponieważ jest tylko jedną z możliwych opowieści o rozwoju własnego ja”. K. Rosner, *Narracja...*, s. 42.

³³ J. Bruner, *Życie jako narracja...*, s. 6.

³⁴ „Kształtując swą tożsamość, jednostka negocjuje ją z otoczeniem; uznanie przez innych jest bowiem warunkiem spełnionej tożsamości. Zarówno społeczeństwo, tradycja, jak i „znaczący inni” mają więc wpływ na sposób, w jaki jednostka formułuje swą autonarrację. Nie znaczy to jednak, że traci ona pozycję jej autora”. K. Rosner, *Narracja...*, s. 36.

³⁵ Tamże, s. 23 i 131.

humanistyczne zdają się być szczególnie predestynowane do snucia opowieści, mając potężną moc osobotwórczą, jednakże realizacja trybu narracyjnego na zajęciach języka polskiego pozostawia wiele do życzenia³⁶, a jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest specyfika szkolnej komunikacji.

Nie bez winy jest tutaj tradycyjny (wynikający z archetypowej natury dyskursu edukacyjnego³⁷), asymetryczny układ ról aktorów na scenie szkolnej – nauczyciela i ucznia – oraz związana z nim stereotypowość czy wręcz schematyczność języka, faworyzująca sztuczną „literackość” wypowiedzi przed niepożądaną potocznością. „[...] Uczniowie nie są dopuszczani w pełni do głosu, a nawet nieświadomie hamuje się ich aktywność w ramach przydzielonej roli odpowiadania na pytania. [...] Odpowiedź ucznia ma zawsze zaprogramowany cel, często zmusza się go do nie-naturalnie ukształtowanych odpowiedzi «całym zdaniem»”³⁸ – zauważa Bernadeta Niesporek-Szamburska.

Postulowane z kolei przez Dorotę Klus-Stańską uwolnienie autonarracji na zajęciach pomogłoby nie tylko zinterioryzować wiedzę, lecz zarazem uzewnętrznić sytuacje, uczucia czy doświadczenia, składające się na sferę przeżyciową ucznia³⁹, a katalizatorem tego procesu stać się może charakteryzowana postać z lektury odniesiona do osoby ucznia. Jest to istotne szczególnie ze względu na dynamikę procesów rozwojowych o charakterze tożsamościotwórczym, którym intensywnie podlegają młodzi uczestnicy procesu edukacyjnego.

Prototypem gatunku autonarracyjnego w szkole, jak wynika z dotychczasowych refleksji, mogłaby być (auto)charakterystyka. W rozważanym kontekście można zaryzykować użycie synonimu: „samoopowiadanie”. Biorąc jednakże pod uwagę zarysowaną wcześniej nierozzerwalność w (auto)charakterystyce elementu opowiadania z pierwiastkiem deskrypcji, równie adekwatna dla tej „formy wypowiedzi” nazwa to „samoopis”. (Auto)charakterystykę bowiem uznać można za równie dobry prototyp gatunku autoprezentacyjnego. Tego typu rozumowanie nie powinno zaskakiwać, gdyż autonarracja może być sposobem autoprezentacji, a badacze zauważają, że „sam fakt opowiadania autohistorii zaburza to, co mamy do opowiedzenia”⁴⁰. Bycie przedmiotem i podmiotem własnej opowieści powoduje właśnie zniekształcenia na tle autoprezentacyjnym.

³⁶ Por. D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia...*, s. 189–190, 195–196, 200, 203, 211, 218–219.

³⁷ Por. J. Nocoń, *Dyskurs edukacyjny i jego społeczny zasięg*, [w:] *Język a Edukacja 2. Tekst edukacyjny*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole 2013, s. 16–17. Urszula Żydek-Bednarczuk stawia tezę, że uczeń i nauczyciel uczestniczą w różnego rodzaju dyskursach, a między dyskursem edukacyjnym a medialnym istnieje linia demarkacyjna. Por. U. Żydek-Bednarczuk, *Uczeń i nauczyciel w świetle dyskursów*, [w:] *Studia Pragmalingwistyczne 5. Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa 2008, s. 12–13.

³⁸ B. Niesporek-Szamburska, *Komunikacja na lekcji języka polskiego – między przemocą a współdziałaniem*, [w:] *Język a Edukacja 4. Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, Opole 2015, s. 161.

³⁹ Por. D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole...*, s. 205–206, 208, 211.

⁴⁰ J. Bruner, *Życie jako narracja...*, s. 5; Por. A. Burek, *Narracja jako sposób autoprezentacji osób bezdomnych*, „Rozprawy Komisji Językowej WTN” 2013, 40, s. 203–221.

Sama autoprezentacja jest zjawiskiem wieloaspektowym, które oprócz konkretnych zachowań autoprezentacyjnych przejawia się przez postawy i emocje wobec siebie i świata⁴¹. W niniejszym tekście definiowana jest za Andrzejem Szmajke, autorem znakomitej monografii poświęconej fenomenowi autoprezentacji, w której traktowana jest ona jako

celowe działanie zmierzające do wytworzenia w otoczeniu społecznym (audytorium) pożądanego przez jednostkę wizerunku własnej osoby. Realizowane jest przez kontrolowanie informacji o sobie, innych ludziach, poglądach, rezultatach i motywach aktywności, planach i zamierzeniach, ujawnianych przez podmiot audytorium, obecnemu realnie bądź symbolicznie w jego otoczeniu⁴².

Autoprezentacja w szkole może być werbalizowana na wiele różnych sposobów, będąc składnikiem zarówno prostych komunikatów (wizytówka, ogłoszenie), jak i tekstów o znacznie bardziej skomplikowanym poziomie zorganizowania (opis przeżyć wewnętrznych). Może pełnić dominującą lub dopełniającą funkcję w uczniowskich gatunkach pisanych. Według Jerome'a Brunera gatunek „istnieje” wbudowany w tekst, a zarazem „istnieje” jako sposób nadawania tekstowi znaczenia⁴³. Z tego punktu widzenia niemalże każdemu gatunkowi wypowiedzi w szkole można, w zależności od kontekstu, nadać wymiar autoprezentacji, choć szczególnie predestynowane do tej funkcji są: curriculum vitae, życiorys, list motywacyjny oraz oczywiście wspomniana już autocharakterystyka⁴⁴. Ta ostatnia, zawierając treść i formalną ekwiwalencję między elementem „samoopowiadania” i „samoopisu”, jest wypadkową tych dwóch żywiołów – to one ją, jak już zostało powiedziane, konstytuują.

Praca nad doskonaleniem kompetencji komunikacyjnych przy użyciu autoprezentacyjnych gatunków wypowiedzi na lekcjach języka polskiego, szczególnie autocharakterystyki, będącej splotem opowiadania o sobie i opisu siebie, prócz wzbogacenia palety zachowań autoprezentacyjnych uczniów, jest okazją do odkrywania siebie w (auto)narracji, także poprzez kreację.

* * *

Jak pisze Bogusław Skowronek, „poruszanie się w obszarach «pomiędzy» stanowi szansę na zrozumienie człowieka jako podmiotu (nierozdzielnej egzystencjalnej całości), funkcjonującego w wielowymiarowej przestrzeni współczesnej kultury”⁴⁵.

⁴¹ E. Stojanowska, *Wprowadzenie*, [w:] *Możliwości i ograniczenia w kreowaniu własnej atrakcyjności interpersonalnej*, red. E. Stojanowska, Warszawa 2002, s. 5.

⁴² A. Szmajke, *Autoprezentacja: formy, style i skuteczność interpersonalna*, [w:] *Psychologia społeczna w zastosowaniach. Od teorii do praktyki*, red. K. Lachowicz-Tabaczek, Wrocław 2001, s. 147. Zob. A. Szmajke, *Autoprezentacja: maski...*

⁴³ Por. J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2010, s. 188.

⁴⁴ Por. M. Grzegórzek, *Gen autoprezentacji a gatunek uczniowskiej wypowiedzi pisemnej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe” 2016, nr 14(24), s. 57–69.

⁴⁵ B. Skowronek, *O edukacji językowo-komunikacyjnej zorientowanej kulturowo. W stronę ujęcia holistycznego*, [w:] *Język a Edukacja 1. Kształcenie językowe*, red. J. Nocoń, B. Skowronek, Opole 2012, s. 18. „[...] Współczesna kultura zachodnia jest kulturą nieustannych zmian,

Patrząc na podmiot i podmiotowość, jako rację istnienia języka, badacze dostrzegają zmienność i dynamikę jednostki, będącej integralną częścią przemian, które zachodzą w jej środowisku społecznym, kulturowym i historycznym. Świadomość podmiotu jest ustrukturyzowana narracyjnie a narracja buduje integralną tożsamość⁴⁶. Tożsamość podmiotowa nie jest dana, skostniała, statyczna, lecz konstruowana (rekonstruowana) w perspektywie temporalnego *continuum* ludzkiego życia, a zarazem zawsze zakotwiczona w społeczno-kulturowym *hic et nunc*, które stanowi swego rodzaju punkt odniesienia dla autonarracji, zarówno w postaci konstruowanego przez podmiot jednostkowego obrazu świata⁴⁷, jak również w tworzonym na jego tle własnym (wewnętrznym) obrazie siebie oraz (zewnątrznym) wizerunku siebie (autoprezentacyjnej masce, minie lub pozie). Autonarrację i autoprezentację, jak już powiedziano, łączy bardzo wiele, nie tylko przedrostek *auto-*.

[...] Narracje nadają się znakomicie do przedstawiania własnej osoby w odpowiednim świetle tak, aby ukształtować w umyśle odbiorcy pożądany wizerunek siebie i, poprzez to, zwiększyć szanse na uzyskanie od niego pożądanych skutków (nagród) społecznych. Krótko: narracje są wykorzystywane jako narzędzie autoprezentacji i podlegają tym samym siłom motywacyjnym, które uruchamiają działania autoprezentacyjne⁴⁸.

Charakter autoprezentacyjny miałyby narracje „publiczne”, natomiast „prywatne” realizowałyby bardziej wymiar egzystencjalnego strukturyzowania własnego doświadczenia, kształtując narracyjną tożsamość⁴⁹.

Tożsamość podmiotu zakodowana jest w języku, podobnie jak w języku dokonuje się proces samorozumienia⁵⁰. Wszechstronne kształcenie języka ucznia jest natomiast domeną lingwodydaktyki.

Dla lingwodydaktyki najistotniejsze są te konsekwencje zmian dokonujących się w rzeczywistości zewnętrznej, które mają charakter językowo-komunikacyjny. [...] Skutkiem

zachodzących w społecznym otoczeniu jednostki; jest to także sytuacja, która dostarcza jednostce większych niż kiedykolwiek w przeszłości możliwości wyboru sposobu życia, ale zarazem, jak trafnie to określił Giddens, nikłą pomoc w dokonywaniu między nimi wyboru. Jest to kultura ryzyka – stwarza możliwości, ale wymaga otwartości, elastyczności i wiary w siebie”. K. Rosner, *Narracja...*, s. 51.

⁴⁶ Por. D. Filar, *Narracyjne aspekty językowego obrazu świata. Interpretacja marzenia we współczesnej polszczyźnie*, Lublin 2013, s. 95, 97.

⁴⁷ Por. G. Teusz, *Narracja jako teleologiczny model konstruowania jednostkowego obrazu świata*, [w:] *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*, red. L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk, Wrocław 2005, s. 404, 408–409.

⁴⁸ A. Szmajke, *Autoprezentacja: maski...*, s. 136–137; Por. J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości...*, s. 38–42.

⁴⁹ Por. A. Szmajke, *Autoprezentacja: maski...*, s. 136–137; J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości...*, s. 37–38; G. Teusz, *Narracja jako teleologiczny...*, s. 404–406.

⁵⁰ Por. K. Kwak, *Zakodowana tożsamość, czyli językowy obraz świata nastoletnich*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków 2014; K. Rosner, *Narracja...*, s. 36. „[...] Nie tylko my mówimy językiem, ale również język «mówi nami»: narzuca lub – delikatniej rzecz ujmując – wpływa na sposoby artykulacji świata i własnej tożsamości”. B. Skowronek, *O edukacji językowo-komunikacyjnej...*, s. 25.

przemian cywilizacyjno-kulturowych jest kształtowanie się nowych potrzeb komunikacyjnych, nowych dyskursów i nowych konwencji zachowań językowych⁵¹.

Możliwości i zagrożenia wpisane w „kulturę ryzyka”⁵², której jednostka żyjąca współcześnie jest częścią, powodują, że lingwodydaktyka w powiązaniu z kształceniem literacko-kulturowym powinna pomóc w (re)konstruowaniu tożsamości w toku nieustannego dokonywania ryzykownych wyborów poprzez podmiot⁵³.

Szczególnie cyberprzestrzeń staje się dziś dla użytkowników Internetu laboratorium eksperymentów na swej tożsamości, kiedy ekran urządzenia, przez które włączamy się do sieci, pełni funkcję maski. Obecność maski zawsze implikuje autoprezentację. Praktycznie każda z form internetowej komunikacji umożliwia „upłynnienie” się podmiotu aż do postaci bycia nikim – stanie się anonimowym. Znakiem tożsamości jest nick, awatar, sygnatura, a przejawem emocji emotikon⁵⁴. Ten stan rzeczy rodzić może napięcia wewnętrzne, konflikty, a w skrajnych przypadkach prowadzi do zaburzeń osobowości. A przecież „istnieje wielka różnica między życiem a fikcją. Życie jest przeżywane, a narracje są opowiadane”⁵⁵ – mówi Paul Ricoeur, stąd szczególna rola tekstów kultury (np. narracji literackich), które pozwalają jednostce lepiej zrozumieć siebie poprzez podsuwanie gotowych struktur znaczących i uwikłanych w nie postaci fikcyjnych, nadających kształt i sens ludzkiemu doświadczeniu.

Poprzez kontakt z dziełem literackim na lekcji języka polskiego uczeń na zasadzie podświadomego transferu zdobywa wiedzę o sobie, szczególnie w pracy nad charakterystyką postaci literackiej: nazywa jej stany i cechy psychiczne, emocje, szuka ich przyczyn, wartościuje, uogólnia, argumentuje, wyciąga wnioski, odnosząc je zarazem mimo woli do siebie, swojego „ja”, (re)konstruując w ten sposób swoją tożsamość. Wzbogaca tym samym czynny zasób słownictwa „psychologicznego”, co ułatwia mu metaspojrzenie na siebie⁵⁶. Autocharakterystyka i jej „postacie”, jak curriculum vitae, życiorys czy list motywacyjny, mimo iż tworzone w szkole w warunkach sztucznych, laboratoryjnych, pełnią z podmiotowej perspektywy uczniowskiej ważną rolę formacyjną dla „stającej się” jednostki, jako że ich redagowanie, oprócz uwzględnienia wymogów stylowych i formalnych⁵⁷, wymaga uruchomienia mechanizmów autoprezentacyjnych, wymuszających selekcję i nazwanie elementów własnej osobowości w danym momencie czasowego kontinuum w zgodzie z zaprogramowaną pragmatycznie intencją. Zarazem tego typu „wizerunki” są

⁵¹ J. Nocoń, *Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego*, „Lingwistyka Stosowana” 2012, nr 5, s. 51.

⁵² Por. przypis 45.

⁵³ Por. K. Rosner, *Narracja...*, s. 51.

⁵⁴ Por. K. Bigos, *Tożsamość narracyjna w cyberprzestrzeni*, Warszawa 2010, s. 90 i nast.

⁵⁵ Cytat za: K. Rosner, *Narracja...*, s. 132.

⁵⁶ Zależności między wiekiem a przyrostem słownictwa z zakresu nazw cech osobowości oraz rangę opisu i charakterystyki postaci w tej kwestii pokazuje klarownie w swojej pracy Helena Synowiec. Por. H. Synowiec, *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*, Katowice 1985, s. 22–25.

⁵⁷ Por. E. Nowak, *Uczeń – kompetentny twórca tekstu*, [w:] *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010, s. 182.

świadectwem postrzegania siebie w danym punkcie czasu i ich wzajemna „narracyjna” konfrontacja z pewnej perspektywy temporalnej również prowadzić może do ciekawych wniosków „tożsamościotwórczych” utrwalonych w języku. Może to być ciekawy kontekst dla pojęć funkcjonujących w szkolnej stylistyce praktycznej: charakterystyki statycznej i dynamicznej – odniesionej do ucznia, a nie do postaci literackiej. Ucznia, który z jednej strony podlega kulturowym procesom uniformizacyjnym, z drugiej zdecydowanie akcentuje swoją odrębność. (Auto)charakteryzowanie siebie w tym kontekście może być nie tylko czynnością integrującą opowiadanie o sobie i opisywanie siebie, nie tylko częścią narracji na swój temat i zarazem nie wyłącznie autoprezentacyjną pozą, lecz również próbą utrwalenia konkretnego wizerunku w płynnej rzeczywistości, w strumieniu czasu, usiłowaniem zintegrowania osobowości młodego człowieka, narażonego, jak nigdy dotąd, na silne czynniki tę osobowość dezintegrujące.

Zarazem cały czas pamiętać należy, że „widzimy świat przez «okulary» nałożone przez język”⁵⁸ – nasz język mówi o nas, nami i za nas – nasze narracje charakteryzują nas pośrednio (w tle⁵⁹). „Uczniowie powinni mieć świadomość, iż każdy język (własny lub innego autora) jest kulturowo determinowany, reprezentuje określony kod ideowy, nigdy nie jest neutralny (przezroczysty)”⁶⁰. W skrajnych przypadkach staje się kodem „mówiącym samym sobą”, nieprzezroczystym dosłownie, jak socjolekt pokemnonowy⁶¹. Jest to o tyle istotne, że punktem odniesienia dla języka uczniowskiego przestaje być język lektur szkolnych i dyskurs edukacyjny, którego istotną częścią jest dyskurs potoczny (jako wspólny świat codzienności nauczyciela i ucznia, będący zarazem ważną kanwą narracji lekcyjnych), na korzyść kultury popularnej i dyskursu medialnego. Ten ostatni, oprócz ekspansywności, cechują m.in. nowe gatunki (np. wspomniany już blog, opinia na forum dyskusyjnym, wizytówka na portalu społecznościowym), innowacyjność, interaktywność (brak ustalonych pozycji N-O), eliptyczność, hybrydowość, neologizmy i neosemantyzmy, wieloznaczność, ikonizacja, gra z tożsamością. Teksty „medialne” i ich ogląd podczas zajęć świetnie uczą dystansu do znaczeń i wizerunków wytworzonych w mediach, pokazują mechanizmy ich działania i to, jak środki masowego przekazu deformują rzeczywistość, konstruując fikcyjny obraz świata a w jego obrębie fikcyjne wizerunki ludzi za zgodą lub wiedzą zainteresowanych osób, lub co gorsze, bez ich udziału. Nieodzwrotnie implikuje to na lekcji z charakterystyką postaci w roli głównej komponent etyczny. Problematyka etyki słowa wiąże się ściśle z podmiotowością Innego – Drugiego i pokazaniem uczniom, jak język chroni lub podważa ludzką podmiotowość. Jest to ważniejsze tym bardziej, że młodzież z pewnością zetknęła się (lub nawet doświadczyła bezpośrednio) w Internecie lub „realu” różnych form

⁵⁸ R. Grzegorzczkowska, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2010, s. 188.

⁵⁹ Por. A. Szmajke, *Autoprezentacja: maski...*, s. 43 i 82.

⁶⁰ B. Skowronek, *O edukacji językowo-komunikacyjnej...*, s. 25. „Chodziłoby o uświadomienie uczniom, iż analizowane konstrukcje językowe są nie tylko przejawem jednostkowej aktywności werbalnej, ale również skutkiem funkcjonowania (uwikłania) w określone dyskursy”. Tamże.

⁶¹ Por. K. Kwak, *Zakodowana tożsamość...*, s. 187–188.

deprecjonowania godności osoby ludzkiej, wręcz depersonalizacji: etykietowania, stygmatyzacji, stereotypizacji⁶².

Na tym tle „nieplewiony ogród” sieci może być dla nauczyciela polonisty kopalnią pomysłów intensyfikujących proces nauczania i motywujących „sieciovych tubylców” do różnorodnych językowych aktywności: wartościowania, komentowania, opiniowania a przede wszystkim dialogu, stając się dobrym sposobem praktycznego i sfunkcjonalizowanego rozwijania autoprezentacyjnych i zarazem autonarracyjnych umiejętności tekstotwórczych poprzez zdarzenia komunikacyjne, które z pozoru diametralnie różnią się od szkolnej charakterystyki. Właśnie swoiste negocjowanie miejsc wspólnych między nauczycielem i uczniem, uświadamianie korelacji między „nieprzydatną” charakterystyką a formami (auto)prezentacji (narracji własnej i o nas) w Internecie oraz jej skutkami (tymi korzystnymi, jak i nieprzyjemnymi) stać się może jednym z głównych celów pracy z charakterystyką i innymi gatunkami autoprezentacyjnymi w szkole. To może być krok w stronę zrozumiałej dla uczniów użyteczności szkolnych form wypowiedzi⁶³.

Ponadto poznanie procesów konstytuujących indywidualne „ja” wobec innych, dzięki pracy nad (auto)charakterystyką, pomoże uczniom realnie oceniać własną osobę i intencje otoczenia, oprze rozwój o solidny fundament postrzegania siebie i rozpoznania swoich mocnych i słabych stron. Wszystko to wsparte wielowymiarowymi wzorami osobowymi z lektur ułatwi ustalenie własnej taktyki życiowej, znalezienie motywów do działania, ułatwi orientację w możliwych reakcjach własnych na zaistniałe bodźce⁶⁴ i pomoże świadomie kreować siebie w autonarracji i, co za tym idzie, rzeczywistości medialno-komunikacyjnej, w której umiejętność autoprezentacji staje się szczególną umiejętnością w relacjach interpersonalnych.

Bibliografia

- Bar J., *Formy wypowiedzi w programie języka polskiego szkoły podstawowej i średniej (materiały pomocnicze dla studentów filologii polskiej WSP i WSN)*, Opole 1976.
- Bigos K., *Tożsamość narracyjna w cyberprzestrzeni*, Warszawa 2010.
- Bruner J., *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4(138).
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2010.
- Burek A., *Narracja jako sposób autoprezentacji osób bezdomnych*, „Rozprawy Komisji Językowej WTN” 2013, 40.
- Burzyńska A., *Kariera narracji. O zwrocie narratystycznym w humanistyce*, [w:] *Narracja i tożsamość II. Antropologiczne problemy literatury*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004.
- Cegieła A., *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa*, Warszawa 2014.

⁶² Por. A. Cegieła, *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa*, Warszawa 2014, s. 47–87.

⁶³ Por. U. Żydek-Bednarczuk, *Uczeń i nauczyciel w świetle...*, s. 12, 14–18; J. Jagodzińska, *Spontaniczne pisanie w Internecie. O blogach nastolatków*, [w:] *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2009, s. 192; H. Wiśniewska, M. Karwatowska, *O typowości tekstów uczniowskich*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków 1999, s. 132, 134.

⁶⁴ Por. M. Nagajowa, *Kształcenie języka...*, s. 247.

- Duszak A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998.
- Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Skrypt dla studentów filologii polskiej, oprac. J. Bar, Opole 1982.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.
- Dynowska-Chmielewska K., Kram-Mikoś E., Pulit O., Stachowska J., *Bez korepetycji '99. Nowy sprawdzian umiejętności polonistycznych w województwie małopolskim w roku szkolnym 1998/1999*, red. E. Kram-Mikoś, Kraków 1999.
- Filar D., *Narracyjne aspekty językowego obrazu świata. Interpretacja marzenia we współczesnej polszczyźnie*, Lublin 2013.
- Grzegorzczak R., *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2010.
- Grzegórzek M., *Gen autoprezentacji a gatunek uczniowskiej wypowiedzi pisemnej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe” 2016, nr 14(24).
- Jagodzińska J., *Wartościowanie w wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej*, [w:] *Studia pragmatolingwistyczne*, red. J. Porayski-Pomsta, H. Zgólkowa, Warszawa 1997.
- Jagodzińska J., *Spontaniczne pisanie w Internecie. O blogach nastolatków*, [w:] *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2009.
- Juroszek W., *Autoprezentacja młodzieży szkolnej. Emocjonalne i poznawcze konsekwencje deprecjonującej i faworyzującej autoprezentacji u młodzieży z wysokim i niskim lękiem społecznym*, Kraków 2010.
- Kaczor M., *Takt retoryczny i sprawność językowa (na przykładzie autoprezentacji uczniów)*, [w:] *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2009.
- Karczyńska E., *Odkrywanie siebie w narracji. Koncepcja tożsamości narracyjnej w myśli Paula Ricoeura i Charlesa Taylora*, „Humaniora. Czasopismo Internetowe” 2014, nr 1(5).
- Klus-Stańska D., *Narracje w szkole*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002.
- Koziołek K., *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.
- Kuziak M., Repczyński S., *Jak pisać?*, Bielsko-Biała 2002.
- Kwak K., *Zakodowana tożsamość, czyli językowy obraz świata nastoletnich*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków 2014.
- Leary M., *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, przeł. A. Kacmajor, M. Kacmajor, Gdańsk 2004.
- Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985.
- Niesporek-Szamburska B., *Komunikacja na lekcji języka polskiego – między przemocą a współdziałaniem*, [w:] *Język a Edukacja 4. Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, Opole 2015.
- Nocoń J., *Gatunki wypowiedzi na lekcjach języka polskiego*, „Zeszyty Szkolne. Edukacja humanistyczna. Kwartalnik” 2006, nr 1.
- Nocoń J., *Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego*, „Lingwistyka Stosowana” 2012, nr 5.

- Nocoń J., *Dyskurs edukacyjny i jego społeczny zasięg*, [w:] *Język a Edukacja 2. Tekst edukacyjny*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Opole 2013.
- Nowak E., *Uczeń – kompetentny twórca tekstu*, [w:] *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010.
- Nowak E., *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2014.
- Pawelec R., Zdunkiewicz-Jedynak D., *Poradnik „Jak pisać?”*, Warszawa 2003.
- Rosner K., *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2003.
- Skowronek B., *Tekst, dyskurs, narracja a szkolna edukacja językowa. Postulaty metodologiczne*, [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Opole 2010.
- Skowronek B., *O edukacji językowo-komunikacyjnej zorientowanej kulturowo. W stronę ujęcia holistycznego*, [w:] *Język a Edukacja 1. Kształcenie językowe*, red. J. Nocoń, B. Skowronek, Opole 2012.
- Stojanowska E., *Wprowadzenie*, [w:] *Możliwości i ograniczenia w kreowaniu własnej atrakcyjności interpersonalnej*, red. E. Stojanowska, Warszawa 2002.
- Synowiec H., *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*, Katowice 1985.
- Szmajke A., *Autoprezentacja: maski, miny, pozy*, Olsztyn 1999.
- Szmajke A., *Autoprezentacja: formy, style i skuteczność interpersonalna*, [w:] *Psychologia społeczna w zastosowaniach. Od teorii do praktyki*, red. K. Lachowicz-Tabaczek, Wrocław 2001.
- Szumaska J., *Kilka uwag o charakterystyce*, [w:] *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich. Wybór artykułów z zakresu nauczania języka polskiego*, zest. i oprac. J. Kijas, Warszawa 1963.
- Szyszkowski W., *Analiza dzieła literackiego w szkole*, Warszawa 1964.
- Teusz G., *Narracja jako teleologiczny model konstruowania jednostkowego obrazu świata*, [w:] *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*, red. L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk, Wrocław 2005.
- Trzebiński J., *Autonarracje nadają kształt życiu człowieka*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002.
- Trzebiński J., *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002.
- Wantuch W., *Genologia w służbie integracji*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wrocław 2005.
- Wiśniewska H., Karwatowska M., *O typowości tekstów uczniowskich*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków 1999.
- Witosz B., *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji*, Katowice 1997.
- Witosz B., *Między opowiadaniem a opisem (O wykorzystaniu teorii współczesnej lingwistyki w typologii gatunków mowy)*, [w:] *Praktyki opowiadania*, red. B. Owczarek, Z. Mitosek, W. Grajewski, Kraków 2001.
- Witosz B., *O tekście opisu w procesie dydaktycznym*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, red. H. Synowiec, Katowice 2002.

Żydek-Bednarczuk U., *Uczeń i nauczyciel w świetle dyskursów*, [w:] *Studia Pragmalingwistyczne 5. Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa 2008.

Chosen narrative aspects of figure characteristics in school

Abstract

The article is focused on the identity-creative role of figure characteristics, understood as a narrative story about a person in relation to Polish studies. The eclecticism and polymorphism in the school genre of utterance and its pragmatic functions in everyday communicative practices. The exemplary ways of modelling didactic situations in order to functionalize the characteristics have been shown. The impact of literarily interceded school narrations about the other people for the way of understanding the world and themselves by the pupils – self-narration, and self-presentation as being perceived in a certain way have been discussed as well. The risks and challenges being faced by the Polish school studies in connection with the possibility of the appearance of unethical narrations concerning figures both in real and virtual worlds have been adumbrated.

Key words: figure characteristics, story, description, (self)-narration, self-presentation

Mirosław Grzegórzek – doktorant w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego UP im. KEN w Krakowie. Nauczyciel dyplomowany języka polskiego (absolwent AP im. KEN) i historii (absolwent UPJPII w Krakowie) w szkole podstawowej. Zainteresowania: genologia szkolnych gatunków wypowiedzi, autoprezentacja, stylistyka praktyczna, metodyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, narracyjne i antropologiczne konteksty odbioru literatury w szkole.