



Nadesłano: 26.08.2021
Zaakceptowano: 18.10.2021

Sugerowane cytowanie: Bortliczek M. (2021). *Językowe rytuały fatyczne w publikacjach edukacyjnych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 4(62), s. 81-92.
DOI: 10.35765/eetp.2021.1662.06

Małgorzata Bortliczek

ORCID: 0000-0002-2974-1254
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Językowe rytuały fatyczne w publikacjach edukacyjnych

Linguistic Phatic Rituals in Educational Publications

SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

nadawca, odbiorca,
kontakt, rytuały
fatyczne, wspólnota
fatyczna, „my”
inkluzywne, *pluralis
modestiae*

Artykuł zawiera analizę wybranych publikacji edukacyjnych skierowanych do dzieci uczących się czytać, a także do uczniów pogłębiających wiedzę o języku. Celem analizy jest odpowiedź na pytania: Jakie językowe rytuały fatyczne są obecne w analizowanych tekstach? Jak jest minimalizowany lub maksymalizowany dystans poznawczy, językowy i społeczny między uczestnikami dyskursu edukacyjnego? Prezentowane w artykule ujęcie deskryptywne dotyczy językowych i stylistycznych sposobów kreowania wspólnoty fatycznej przede wszystkim w kontakcie z dziećmi uczącymi się czytać, a także z samodzielnie czytającymi uczniami. Analiza zmierza do wskazania środków, które służą budowaniu wspólnoty fatycznej, oraz do uchwycenia specyfiki rytuałów fatycznych w zależności od statusu odbiorcy.

KEYWORDS ABSTRACT

sender, recipient,
communication,
phatic rituals,
phatic community,
inclusive “us”,
pluralis modestiae

The paper includes an analysis of selected educational publications addressed to children who learn to read, as well as to learners who develop their knowledge about language. The aim of the analysis is to answer the following questions: What linguistic phatic rituals are present in the analysed texts? How can cognitive, linguistic and social distance be minimalised or maximalised among the participants of an educational discourse? A descriptive approach presented in this paper

refers to linguistic and stylistic manners of forming a phatic community, first of all in communication with children who learn to read and with learners who can read on their own. The analysis intends to indicate the means that serve to develop a phatic community and to capture the characteristic features for the phatic rituals due to the recipient's status.

Wstęp

Przedmiotem analizy są teksty, które służą konstruowaniu interakcji autora z odbiorcą, będącym dzieckiem i/lub samodzielnym czytelnikiem. Wspólnym tematem książek wybranych do analizy jest edukacja językowa. W tej kategorii mieści się: zachęcanie do nauki czytania za pomocą wybranych metod, a także dopingowanie do samodzielnego doskonalenia języka polskiego za pośrednictwem wybranych podręczników i/lub samouczków. Poddane analizie metatekstowe fragmenty wspomnianych samouczków, podręczników, książek rekomendowanych jako pomocnicze w nauce czytania, z racji nadanej im formy listów, zaproszeń czy wstępów, stanowią specyficzny dialog z czytelnikiem. Istotą analizy są zachowania językowe i stylistyczne – rytuały fatyczne, dzięki którym autorzy kreują kontakt z odbiorcami. Specjaliści zajmujący się językowym *savoir-vivre*'em (m.in. Marcjanik 2007, 2009) zwracają uwagę na formy adresatywne w komunikacji pisemnej, posługując się zarówno metodą deskryptywną, jak i normatywną. Wskazane ujęcia badawcze Małgorzata Marcjanik charakteryzuje następująco:

Oznacza to, że punktem wyjścia przedstawionych badań jest rejestrowanie zachowań grzecznościowych współczesnych Polaków we wskazanych typach komunikacji. Następnym krokiem badawczym – kwalifikowanie opisanych zachowań jako zgodnych bądź niezgodnych z normą obyczajową, oraz takich, które są nowością w polskim obyczaju, w związku z czym można tylko prognozować ich adaptację do polskich norm (Marcjanik 2007: 8).

Celem artykułu jest deskrypcja rytuałów fatycznych¹, tj. opis językowych zachowań grzecznościowych i stylistycznych walorów narracji edukacyjnej w podręcznikach skierowanych do uczniów i/lub dorosłych pośredników lektury.

¹ Przez rytuały fatyczne rozumiem językowe środki służące tworzeniu więzi między nadawcą a odbiorcą. O specyfice językowych rytuałów tworzenia więzi interpersonalnej pisze Beata Drabik (2010).

Inicjalne rytuały fatyczne w publikacjach edukacyjnych

W tej części artykułu zwracam uwagę na sposób komunikowania się autora z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym, a dla uzupełnienia i porównania sukcesywnie przechodzę do deskrypcji rytuałów fatycznych obecnych w podręcznikach czy samouczkach adresowanych do uczniów wyższych klas szkoły podstawowej i szkół ponadpodstawowych.

W publikacjach edukacyjnych adresowanych do dzieci inicjatywę w budowaniu wspólnoty fatycznej² przejmują autorzy, którzy sięgają zarówno po sprawdzone rozwiązania stylistyczne oraz gatunkowe, jak i po niekonwencjonalne sposoby komponowania oraz wyróżniania tekstu. Pula gatunków edukacyjnych jest obszerna i niejednorodna. Pisz na ten temat Jolanta Nocoń:

Podstawowy dydaktyczny gatunek pisany to podręcznik szkolny (także w wersji multimedialnej), a obok niego: zeszyt ćwiczeń, wypisy, skrypt, zbiór zadań, podręcznik akademicki, plansza dydaktyczna. Do gatunków dydaktycznych należałoby także zaliczyć: poradniki metodyczne, rozkłady materiału, plany wynikowe, konspekty i projekty dydaktyczne, egzaminy, testy, sprawdziany, artykuły metodyczne, konferencje metodyczne itd. [...] W szeroko rozumianym dyskursie edukacyjnym (wykraczającym poza ramy szkoły) funkcjonują jeszcze inne gatunki, np. kursy doształcające, książkowe publikacje do samodzielnego uczenia się (tzw. samouczki), edukacyjne programy komputerowe – również prymarnie nastawione na uczenie i/lub uczenie się (Nocoń 2009: 39).

Do niewystępujących samodzielnie gatunków, które plasują się w materiałach edukacyjnych, należą listy, zaproszenia i wstępy. Ich funkcją jest inicjowanie kontaktu i kreowanie wspólnoty fatycznej. W artykule określam te inicjalne gatunki, formy adresatywne i inne grzecznościowe wyznaczniki stylu jako rytuały fatyczne.

Listami skierowanymi do nieczytającego dziecka, ucznia rozpoczynającego naukę czytania, a także do rodziców, posłużyła się Barbara Zakrzewska w opisie metody sylabowej (Zakrzewska 2008) i metody czytania treningowego (Zakrzewska 2012). Praktyczna część publikacji *Chcę dobrze czytać* (Zakrzewska 2008) została poprzedzona m.in. *LISTEM DO DZIECKA*³, w którym autorka bezpośrednio zwraca się do

² Dla ukonstytuowania się wspólnoty fatycznej w sytuacji edukacyjnej ważne są m.in. sposoby nawiązania kontaktu czy językowe mechanizmy tworzenia relacji interpersonalnych. Zdaniem B. Drabik wspólnota taka obejmuje bardzo szerokie spektrum zjawisk, wśród których autorka wskazuje zarówno środki werbalne, jak i np. środki niewerbalne i zachowania niejęzykowe, które służą pogłębieniu już istniejącej więzi albo jej destrukcji (Drabik 2010: 8).

³ Zachowuję oryginalną pisownię wersalikami. Uznaję ją za edytorskie rozwiązanie stosowane wtedy, kiedy nie ma pewności, jak zapisać słowo *dziecko/Dziecko*. Uzasadniona byłaby wielka litera dla uhonorowania każdego jednostkowego odbiorcy.

adresata – dziecka, używając zaimków *Ty*, *Twój* oraz inicjalnie usytuowanego czasownika w trybie rozkazującym – *Witaj!*, a także czasowników w 2. osobie liczby pojedynczej – *masz*, *lubisz*.

Witaj! Książka, którą **masz** w ręku, jest napisana z myślą o **Tobie**. Ma ona od samego początku pomóc **Ci** w nauce szkolnej. Już w klasie pierwszej. Ma zapewnić **Ci** umiejętność dobrego czytania, a przez to radość i sukces. Znajdują się w niej wiersze krótkie i długie, pogodne, miłe, a więc takie, jakie **lubisz** (Zakrzewska 2008: 9)⁴.

Kontynuując list, autorka wprowadza do tekstu narrację pierwszoosobową w liczbie mnogiej (*czytamy*, *robimy*), czyli tzw. „my” inkluzywne: „W początkowym okresie nauki chętnie **czytamy** sylabami. **Robimy** to spontanicznie” (Zakrzewska 2008: 10). Wskazany zabieg pozwala włączyć odbiorcę w świat nadawcy i/lub wciągnąć go w autorskie rozważania. Frazy *chętnie czytamy sylabami* oraz *robimy to spontanicznie* implikują, że dziecko podejmuje naukę czytania ubezpieczone przez dorosłego towarzysza. Dzięki takiej inicjatywie nabywa i doskonali nową umiejętność. Wybrane funkcje retorycznie stosowanej liczby mnogiej charakteryzuje Adam Wolański. W dalszej analizie nawiązują do tej klasyfikacji.

Figurą taką posługujemy się dla osiągnięcia rozmaitych zabiegów retorycznych. Po pierwsze, możemy dzięki jej stosowaniu **włączać odbiorcę w świat nadawcy lub wciągnąć czytelnika do naszych rozważań** (tzw. „my” inkluzywne). Po drugie, konstrukcja ta pozwala nam **podkreślać powszechność określonych opinii**. Po trzecie w końcu, możemy ją wyzyskać w jej pierwotnej funkcji (tzw. liczba mnoga skromności, łac. *pluralis modestiae*), która pozwala nam – samotnemu autorowi – schować się za formą „my”, by **nie eksponować nadmiernie swojej osoby czy własnych dokonań** (Wolański 2008).

Zakrzewska wypowiada się także w swoim imieniu (*proponuję*), pamiętając jednak o obecności małego odbiorcy, co potwierdzają czasowniki w drugiej osobie (*wykonaj*, *zobaczysz*, *pracuj*): „Zanim zaczniesz czytać wiersze, **proponuję Ci** mały sprawdzian z zakresu różnych liter: drukowanych i pisanych. **Wykonaj** te ćwiczenia, nawet jeśli będą Ci się wydawały łatwe. Są one ciekawe i inne od znanych Ci dotychczas. **Zobaczysz. Pracuj** w skupieniu i dokładnie” (Zakrzewska 2008: 10).

Opisywana przez Zakrzewską metoda nauki czytania bazuje na autorskich wierszach, w których zapisie naprzemiennie stosowane są dwa kolory: czerwony i zielony, wyróżniające sylaby następujące po sobie w wersie. O istocie tej metody autorka informuje adresata bezpośrednio (*korzystasz*; *abyś mógł skupić się*; *bys przeczytał*): „Wszystkie

⁴ Pogrubienia w cytatach poczynione zostały na potrzeby tego artykułu, chyba że zostało wskazane inne ich zastosowanie.

utwory są tu zapisane w szczególny sposób, inaczej niż w książkach, z których na co dzień **korzystasz** w szkole. Naprzemiennie, dwoma kolorami zostały wyszczególnione sylaby, **abyś mógł skupić się** najpierw na mniejszej części, a potem **byś** z łatwością **przeczytał** cały wyraz” (Zakrzewska 2008: 9).

Do nauki tą samą metodą zachęca również Joanna Krzyżanek w książce *Pieski Tereski. Czytam sylabami*. We wstępie zatytułowanym *Droga Czytelniczko i Drogi Czytelniku!* autorka metaforyzuje abstrakcyjną kombinację kolorowych sylab (najpierw sylaba niebieska, następnie sylaba czerwona), pisząc: „Strony wyglądają więc jak polećka z makami i chabrami” (Krzyżanek 2017: 3). Literacki samouczek do doskonalenia umiejętności czytania nazywa biletem do krainy sylab⁵, zwracając uwagę na konstrukcję liter i ich następstwo w wyrazach. Dialogowy charakter opisu podkreślają czasowniki w 2. osobie liczby pojedynczej (*trzymasz, znajdziesz się*). Autorka płynnie przechodzi do narracji pierwszoosobowej (*podzieliliśmy, oznaczyliśmy*), by nie ekspozować swojej jednostkowej obecności:

Trzymasz w dłoniach książkę, która jest biletem do krainy sylab. Wkrótce **znajdziesz się** tam, gdzie kółka, kreski, laseczki, kropki, kreseczki, ogonki łączą się i tworzą litery. Te zaś przytulają się do siebie, tworząc wyrazy. **Podzieliliśmy** je na sylaby i **oznaczyliśmy** kolorami: czerwonym i niebieskim (Krzyżanek 2017: 3).

Jagoda Cieszyńska w poradniku dla rodziców i nauczycieli *Kocham uczyć czytać* zawarła obserwację dotyczącą tworzenia więzi emocjonalnej między dorosłym a dzieckiem:

„Współczesny świat odebrał dorosłym ich dotychczasową pozycję osoby wprowadzającej dziecko w życie. [...] Dlatego tak ważne są chwile wspólnej nauki czytania, które pozwalają odnaleźć czas na bycie razem” (Cieszyńska 2012: 103).

Podręczniki, dzięki którym w niekonwencjonalny sposób można osiąść oraz (u)doskonalic umiejętność czytania, uwzględniają wyniki badań neurobiologicznych (np. Żylińska 2013; Spitzer 2021), szanując potrzebę docierania do osób, które na różne sposoby poznają świat. W książce *3, 2, 1, 0... Start. Czytanie treningowe* Barbara Zakrzewska w inicjalnym tekście pt. *Weź czytanie w swoje ręce!* propaguje czytanie treningowe. Jej wdrożenie uzależnia od odpowiedzi na kilka bezpośrednich pytań (np. *Czy jesteś zadowolony ze swego czytania? Czy czytasz szybko i ze zrozumieniem? Czy czytasz dobrze i uczysz się dobrze?*), które – razem ze środkami leksykalno-gramatycznymi

⁵ Metodę sylabową (inaczej – symultaniczno-sekwencyjną) proponują także Aleksandra Plec i Marzena Skoczyła – współautorki książki *Elementarz. Teksty do czytania metodą sylabową*. Autorki nie zawarły w *Elementarzu* objaśnień skierowanych do adresata ćwiczeń. Informację zatytułowaną *Od autorek* napisały z myślą o dorosłym odbiorcy – pośredniku w nauce czytania metodą sylabową: „Książka, którą trzymacie Państwo w ręku, przeznaczona jest dla dzieci rozpoczynających naukę czytania i dla tych, którym ta umiejętność sprawia wiele problemów” (Plec, Skoczyła 2007: 2 s. okładki).

(np. *ci, o tobie, twojej; czytasz, jesteś zadowolony, kończysz, masz, uczysz się, weź*) – nadają wypowiedzi charakter dialogowy, aby odbiorca podczas czytania mógł w takim dialogu partycypować:

Nie wiem, w jakiej **jesteś** klasie. Może w początkowej, a może w starszej. Może już **kończysz** szkołę podstawową. To nieważne, na jakim etapie nauczania **jesteś**. Ważne – jak **czytasz**. Czy **jesteś zadowolony** ze swego czytania? Czy **czytasz** szybko i ze zrozumieniem? Czy **czytasz** dobrze i **uczysz się** dobrze? Jeśli tak nie jest, jeśli z czytaniem **masz** trudności, ktoś starszy musi **ci** pomagać, to **weź** od zaraz czytanie w swoje ręce! Przewodnikiem i przyjacielem będzie książka, którą napisałam z myślą **o tobie, twojej** nauce i przyszłości: *3, 2, 1, 0... Start! Czytanie treningowe* (Zakrzewska 2012: 5).

Ten sam dialogowy charakter utrzymuje Zakrzewska w *Liście do ucznia*, w którym zestawia czytanie treningowe z treningiem fizycznym dla wyeksponowania roli systematyczności w nauce czytania: „*3, 2, 1, 0... Start!* to zawołanie, które towarzyszyć ci będzie w czytaniu treningowym. Bo czytanie treningowe ma charakter sportowy” (Zakrzewska 2012: 6). Także wtedy, gdy charakteryzuje proces czytania, bezpośrednio zwraca się do jednostkowego odbiorcy (*czy wiesz, że...; twoje oko; jest ci on potrzebny; źle przeczytałeś; nie wszystko dobrze zrozumiałeś; daje ci szansę, żebyś je poprawił*), wplatając w narrację konstrukcje nominalne:

Czy wiesz, że...

...podczas czytania **twoje oko** wykonuje aż trzy rodzaje różnych ruchów:

- ruch postępowy – od lewej do prawej strony wzdłuż czytanego tekstu,
- ruch zwrotny – od końca jednej linii do początku następczej; te dwa ruchy występują w prawidłowym czytaniu,
- ruch wsteczny, który umożliwi powrót do tego, co już zostało przeczytane. **Jest ci on potrzebny** wtedy, gdy źle przeczytałeś i **nie wszystko dobrze zrozumiałeś**. Ruch wsteczny oczywiście opóźnia czytanie, ale **daje ci szansę**, żebyś je poprawił (Zakrzewska 2012: 8).

W instrukcji poświęconej czytaniu treningowemu Zakrzewska wprowadza także narrację pierwszoosobową w liczbie pojedynczej (*chyba że poproszę cię*) i mnogiej (*rozpocznijemy*). „My” inkluzywne pokazuje, że dziecko ma dorosłego opiekuna (my = uczeń + autorka): „Czytanie treningowe **rozpocznijemy** od wyrazów bardzo prostych, składających się z jednej sylaby dwuliterowej. Czytaj zawsze wersami, czyli w układzie poziomym, **chyba że poproszę cię** o inny sposób czytania” (Zakrzewska 2012: 12).

Taki sposób budowania relacji językowych między dorosłym nadawcą a czytelnikiem w wieku szkolnym przypomina przemyślaną, systematyczną i kompetentną pomoc, którą potencjalny odbiorca może przyjąć lub odrzucić. Rekomendacja metody czytania treningowego pozostawia młodemu odbiorcy decyzję o doskonaleniu tej

umiejętności: „**Zamiast czytania w dowolnym tempie – czytanie na czas. Zamiast czytania dowolnie długich tekstów – czytanie krótkich list wyrazowych. Zamiast porażki w czytaniu – czytanie z sukcesem!** [pogrubienia pochodzą od Barbary Zakrzewskiej]” (Zakrzewska 2012: 5). Zachęcając potencjalnych uczniów do treningu, autorka perswazyjnie informuje ich o badaniach naukowych na temat czytelności w Polsce: „Musisz wiedzieć, że w Polsce – zgodnie z badaniami naukowymi – kilkanaście procent dzieci i młodzieży niemających wad wzroku i słuchu, często bardzo inteligentnych, nie może opanować umiejętności czytania i pisania, ucząc się metodami obowiązującymi w szkole” (Zakrzewska 2012: 5).

W książce *3, 2, 1, 0... Start. Czytanie treningowe* zaimki zostały zapisane małymi literami (np. *ty*, (z myślą) *o tobie*, (zależną) *od twoich*, *twoja* (nauka), *ci*, *ciebie*). Nie musi to być decyzja autorki, lecz wydawcy, np. w *Chcę dobrze czytać* (Zakrzewska 2008) przestrzegany jest zapis zaimków dużymi literami. Forma zwracania się do odbiorcy przybiera postać nieoficjalną, poufałą, co ilustruje m.in. zdanie „Ważne jest, co ci teraz powiem!” (Zakrzewska 2012: 6). Styl narracji przypomina pogawędkę, której zróżnicowanie intonacyjne jest możliwe dzięki obecności wybranych środków składniowo-interpunkcyjnych: pytań, wykrzyknień, wielokropków sygnalizujących zawieszenie głosu, myślników wprowadzających kolejne punkty w formie równoważników zdań.

W kartach pracy *Rozumiem, co czytam*, doskonalących „podstawową umiejętność, która pozwala na poznawanie świata i życia za pomocą książek” (Dęda 2009: 2), Elżbieta Dęda zamieściła dwa krótkie listy do odbiorców. Pierwszy (z inicjalną formułą *Szanowny uczniu!*) zachowuje zarówno formy 2. osoby liczby pojedynczej („Sięgnąłeś po tę książkę, a więc z pewnością potrafisz czytać”), jak i frazy pierwszoosobowe (*życzę Ci, GRATULUJĘ!*). Drugi list (z nagłówkiem *Szanowni Rodzice i Nauczyciele!*) przechodzi od refleksji pierwszoosobowych („Przekazuję Waszym dzieciom książkę”) do dominującej narracji trzecioosobowej (np. „Układ treści w książce jest tak pomyślany, aby poradził sobie z nią każdy czytający uczeń w wieku od 7 do 11 lat”; „Ważnym atutem książki jest całkowite odejście od kanonu lektur szkolnych”). Oba listy zamyka podpis autorki.

W dalszej części analizy, aby w pełni odpowiedzieć na pytanie – jak jest minimalizowany lub maksymalizowany dystans poznawczy, społeczny i językowy między uczestnikami dyskursu czytelniczego – przywołuję przykłady z podręczników i/lub samouczków adresowanych do zróżnicowanych wiekowo odbiorców: gimnazjalistów, licealistów i dorosłych.

W podręczniku dla odbiorcy w wieku gimnazjalnym Halina Karaś interakcję z odbiorcą (odbiorcami) rozpoczyna okrzykiem: *Witajcie Przyjaciele!*. Forma rozkaznika oraz słowo *Przyjaciele* skracają dystans autor–odbiorca, a także uprawomocniają stosowanie zaimka *Wy* w dalszej części listu. Autorka naprzemiennie stosuje narrację

pierwszoosobową w liczbie pojedynczej (*zapraszam*) i mnogiej (*poznajemy*) oraz narrację trzecioosobową (*jest podróżą*):

Oddając **Wam** nowy podręcznik do języka polskiego, **zapraszam** do wspólnych podróży językowych. Czytanie **jest** bowiem swoistego rodzaju **podróżą**, nieraz ciekawszą i bardziej interesującą od wędrówek po obcych krajach. Świat i innych ludzi **poznajemy** zwykle poprzez język, a zatem **język, który nas otacza** i pozwala porozumieć się z innymi, **będzie przedmiotem naszych refleksji** (Karaś 2005: 5).

Ten bezpośredni charakter deskrypcji zachęca do podjęcia lektury nazwanej *podróżą językową*. Analizowany fragment nie jest nasycony środkami interpunkcyjno-składniowymi, które m.in. służą dialogiczności, ale autorka jednoznacznie deklaruje wspólne działania w warstwie leksykalnej (*poznajemy; język, który nas otacza; będzie przedmiotem naszych refleksji*). Dystans nadawca–odbiorca minimalizuje tzw. *pluralis modestiae*, czyli liczba mnoga skromności, która pozwala „nie eksponować nadmiernie swojej osoby czy własnych dokonań” (Wolański 2008). Ukrycie się nadawcy w formie „my” jest preferowanym rozwiązaniem w dyskursie edukacyjnym.

Z kolei *Zaproszenie*, zamieszczone przez Halinę i Tadeusza Zgółków w publikacji *Mówię, więc jestem. Podręcznik języka polskiego dla licealistów*, przyjmuje postać dyskursu naukowego. Narracja, która opiera się na ugruntowanej wiedzy autorów i niepodważalności prezentowanych opinii (Wolański 2008), nastawiona jest na jednokierunkową transmisję informacji (np. *rozpoczynamy nasz podręcznik; czynimy tak; mamy wszakże świadomość; nasze zaproszenie; zapraszamy*). Liczba mnoga narracji jest uzasadniona w najbardziej oczywisty sposób – partycypacją w tworzeniu tekstu duetu autorów, którzy – w niektórych fragmentach – ukrywają swoją obecność w dyskursie edukacyjnym, stosując m.in. stronę bierną, formy nieosobowe czy wyróżniki graficzne (pogrubienia).

Rozpoczynamy nasz podręcznik nie od tradycyjnego wstępu czy przedmowy, lecz od zaproszenia. Czynimy tak przede wszystkim ze względu na słowa, jako że jest to podręcznik skoncentrowany na **sztuce słowa** [tu i w dalszej części cytatu pogrubienia pochodzą od autorów podręcznika].

Zaproszenie pochodzi od **prosić**. Nie ma zatem w sobie elementów nakazu czy polecenia, lecz zawiera raczej uprzejmą propozycję. Jednocześnie słowo **zapraszam** wymaga dopowiedzenia: *do czego* lub *na co*. Otóż nasze zaproszenie odnosi się do refleksji nad językiem i rozumnym jego używaniem. W zasadzie chodzi o język polski, czyli ojczysty (Zgółkowie 2001: 7).

Pisząc dalej o adresatach podręcznika, Zgółkowie posłużyli się wyrazami i wyrażeniami typu: *społeczność; społeczność szkolna na poziomie licealnym; nauczyciel jako przewodnik uczniów po zagadnieniach polszczyzny używanej sprawnie i rozumnie oraz*

traktowanej jako dobro narodowej kultury; większość uczniów; każdy z naszych odbiorców (uczeń liceum, osoba spoza szkoły) (Zgółkowie 2001: 8). Te neutralne określenia ilustrują oficjalny charakter kontaktu oraz naukowy styl wypowiedzi. Autorzy kierują swój podręcznik do odbiorców, których czeka nauka refleksyjnego podejścia do języka ojczystego i języków w ogóle. Taka refleksja dotyczy też samych nadawców, którzy swoją obecność zaznaczają wyrażeniem *większość z nas* czy 1. osobą liczby mnogiej (*mamy świadomość, zapraszamy*): „**Mamy** wszakże **świadomość**, że polszczyzna jest tylko jednym ze składników cywilizacyjnej mapy świata, a ponadto że **większość z nas** ma bliższy lub luźniejszy kontakt z innymi językami, zwanymi – nie najszcześliwiej – obcymi. Dlatego **zapraszamy** do refleksji nad polszczyzną w kontekście tych innych języków” (Zgółkowie 2001: 7).

Dystans społeczny został także wyeksponowany w *Liście do Rodziców* zamieszczonym przez Zakrzewską w książce 3, 2, 1, 0... *Start. Czytanie treningowe* (Zakrzewska 2012). Autorka posłużyła się w nim rzeczownikami *Państwo, Rodzice*, konotującymi szacunek i oficjalność kontaktu: „Niski poziom umiejętności czytania to w konsekwencji brak sukcesów dziecka w nauce, niechęć do pracy i szkoły, niewiara we własne siły, regresja indywidualna i społeczna. Jeżeli **Państwa dziecko** – inteligentne i zdolne – ma z czytaniem trudności, z którymi sobie nie radzi, to czas najwyższy, żeby mu pomóc” (Zakrzewska 2012: 10).

Pożądaną sposób zwracania się do dorosłego adresata, którego darzy się szacunkiem, jednoznacznie i zarazem obrazowo scharakteryzowała Małgorzata Marcjanik, pisząc: „niedobrze rozmawia ze mną mój młody przełożony, kiedy kieruje do mnie i mnie podobnych, tj. mających tytuły naukowe osób, pismo zawierające formy typu *Wasze uwagi uwzględnimy w sprawozdaniu końcowym*. Niedobrze dlatego, że powinien użyć formy mniej partnerskiej zawierającej więcej szacunku i dystansu: *Państwa uwagi...*” (Marcjanik 2006: 232).

Robert Fulghum w książce *Wszystkiego, co naprawdę trzeba wiedzieć, nauczyłem się w przedszkolu* (w przekładzie Ireny Doleżał-Nowickiej) odautorski wstęp zatytułował *Do czytelnika od autora* (Fulghum 1991: VII–IX), wskazując pierwszeństwo adresata. Rolę zbiorowego odbiorcy autor wyeksponował zaraz w dwóch pierwszych akapitach tak zatytułowanego wstępu (*nim ruszycie naprzód; udzielę wam; będziecie czytać; czytacie*), a w następnych opisał proces gromadzenia własnych doświadczeń. W analizowanym tekście przeważa narracja pierwszoosobowa (*dam, napisałem, zmieniłem, odpowiedziałem, starałem się, muszę wam wyznaczyć*); zdarzają się bezpośrednie zwroty do zbiorowego odbiorcy oraz fragmenty utrzymane w trzeciej osobie: „Na przykład, to prawda, iż życie bez wykształcenia niewiele jest warte, ale prawdą jest też, że ignorancja bywa często błogosławieństwem [...]” (Fulghum 1991: VIII).

Podsumowanie

Podręczniki i samouczki analizowane pod kątem rytuałów fatycznych spełniają funkcje opisane przez autorki *Kryteriów oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym* (dalej: *Kryteria*). Z *Kryteriów* wynika, że podręcznikowe monologi powinny:

1. przyjmować swoistą bezosobową postać (wówczas w tekście dominują formy trzecioosobowe, nieosobowe i nominalne);

2. być dialogizowane i ujawniać wewnątrztekstowe relacje między autorem (nadawcą) a uczniem (odbiorcą) – m.in. poprzez użycie form 1. os. liczby mnogiej i form 2. os. liczby pojedynczej lub mnogiej (Gąsiołek, Hącia, Kłosińska, Krzyżyk, Nocoń, Synowiec 2013: 9).

Z analizy wynika, że drugi sposób budowania relacji interpersonalnych dominuje w tekstach adresowanych do odbiorcy w wieku wczesnoszkolnym, a także w szkole podstawowej czy gimnazjalnej. Zdaniem autorek *Kryteriów*, warto pokazywać relacje autor–odbiorca, pamiętając równocześnie, „aby dialogowość, wyrażona środkami językowymi, nie sprawiała wrażenia mało funkcjonalnej manieri stylistycznej, nie raziła też sztucznością oraz była dostosowana do wieku ucznia” (Gąsiołek, Hącia, Kłosińska, Krzyżyk, Nocoń, Synowiec 2013: 9).

Autorzy wybranych publikacji poświęconych metodom nauczania czytania i samodzielnej nauce języka respektują wymogi stylistyczne i zachowują formuły grzecznościowe odpowiadające relacji bezpośredniej (*ja* autor – *ty* czytelnik), „tak jak zgodnie z polską etykietą osoba dorosła zwraca się do osoby niedoroślej. Dotyczy to zarówno tytułów [...], jak i form zawartych w tekstach [...]” (Marcjanik 2009: 125).

W analizowanych materiałach można zaobserwować skracanie dystansu między doświadczonym nadawcą a dziecięcym odbiorcą. Przy czym nadawca pamięta, że często bezpośrednim odbiorcą także jest czytelnik dorosły, który dobiera lekturę dziecku, dokonuje jej oceny pod względem treściowym, estetycznym oraz stylistycznym. Dlatego nadawcy przestrzegają zaleceń normatywnych dotyczących: form zwracania się do adresata, grzecznościowego zapisu zaimków oraz doboru rzeczowników nazywających odbiorców (np. *Czytelnik, Czytelniczka, Czytelnicy, Nauczyciele, Uczniowie, Państwo, Przyjaciele, Rodzice*). Sposób kreowania wspólnoty fatycznej wyraźnie zmienia się w podręczniku do edukacji językowej na szczeblu licealnym. Kontakt przybiera charakter oficjalny, a styl narracji – odpowiada wymaganiom edukacyjnym i (popularno)naukowym.

W kreowaniu wspólnoty fatycznej w wypadku młodszego odbiorcy ważne jest posługiwanie się środkami typowymi dla dialogu, bazowanie na słownictwie i schematach składniowych obecnych w rejestrze potocznym polszczyzny i ujawnianie w tekście pozytywnych relacji między autorem (nadawcą) a dzieckiem (odbiorcą). Taki sposób aranżowania relacji interpersonalnych jest dostosowany do wieku odbiorcy. Obecność

rytuałów fatycznych w inicjalnych częściach publikacji służy np. prezentacji motywów napisania książki, wyjaśnieniu metody pracy z materiałami ćwiczeniowymi, a także pokazuje warsztat autora i jego troskę o potrzeby odbiorcy.

Autorzy, posiadając wiedzę z zakresu psychologii i edukacji lingwistycznej, a także neurobiologii, budują płaszczyznę kontaktu dostosowaną do potencjalnego odbiorcy. Przejawem współpracy z milczącym odbiorcą jest stosowanie przez nadawcę dialogizowanych monologów, w których występują takie formy, jak: „my” inkluzywne, *pluralis modestiae*, czasowniki w 2. osobie liczby pojedynczej lub mnogiej. Autorzy zapraszają do świata przez siebie wykreowanego w sposób nieoficjalny lub oficjalny. Za pomocą środków językowych są w stanie relację fatyczną uczynić przyjazną i swobodną, albo zdystansowaną, ale życzliwą.

W swoim dialogu edukacyjnym nadawcy z odbiorcą najważniejszy jest właśnie odbiorca. To on uczy się czytać, a także – posługiwać się mową i językiem tak, aby uzyskać biegłość i skuteczność w zdobywaniu informacji, w przekazywaniu własnych przemyśleń. Warto podkreślić, że poddane analizie wybrane metatekstowe warstwy podręczników, samouczków czy poradników skłaniają odbiorców do refleksji nad językiem i rozumnym jego używaniem.

Bibliografia

- Cieszynska J. (2012). *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Dędzia E. (2009). *Rozumiem, co czytam. Karty pracy do czytania ze zrozumieniem, pisania i wykorzystania wiedzy w praktyce dla uczniów w wieku od 7 do 11 lat*. Świecie: Wydawnictwo Olimp.
- Drabik B. (2010). *Językowe rytuały tworzenia więzi interpersonalnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Fulghum R. (1991). *Wszystkiego, co naprawdę trzeba wiedzieć, nauczyłem się w przedszkolu*, tłum. I. Doleżał-Nowicka, Warszawa: Instytut Prasy i Wydawnictw Novum.
- Karaś H. (2005). *Wędrowki językowe. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy I gimnazjum*. Goleiszów: Wydawnictwo Publisher-Innowacje.
- Krzyżanek J. (2017). *Pieski Tereski. Czytam sylabami*, Poznań: Wydawnictwo Publicat S.A.
- Marcjanik M. (2007). *Grzeczność w komunikacji językowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marcjanik M. (2009). *Mówimy uprzejmie poradnik językowego savoir-vivre'u*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nocoń J. (2009). *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Plec A., Skoczylas M. (2007). *Elementarz. Teksty do czytania metodą sylabową*. Inowrocław: Wydawnictwo „Pasja”.

- Spitzer M. (2021). *Jak uczy się mózg*. tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zakrzewska B. (2008). *Chcę dobrze czytać*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Zakrzewska B. (2012). *3, 2, 1, 0... Start. Czytanie treningowe*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Zgólkowie H. i T. (2001). *Mówię, więc jestem. Podręcznik języka polskiego dla licealistów*. Kraków: Spółka Wydawnicza „Od nowa”.
- Żylińska M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

Netografia

- Gąsiorek K., Hącia A., Kłosińska K., Krzyżyk D., Nocoń J., Synowiec H. (2013). *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*, format pdf: https://men.gov.pl/wp.../za_5_przewodnik_dla_rzeczoznawcw_wersja_zmieniona.doc [dostęp: 29.04.2018].
- Wolański A. (2008). *My zamiast ja*, [w:] <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/my-zamiast-ja;9741.html> [dostęp: 30.04.2021].

ADRES DO KORESPONDENCJI

Małgorzata Bortliczek
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: malgorzata.bortliczek@us.edu.pl