

*Mirosław Grzegórzek*

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie  
mgrzegorzek@polonlinie.pl

## Charakterystyka postaci w szkole – między stereotypem a kreacją

### Summary

#### The school characters' characteristics – between the stereotype and creation

Self-presentation is one of the basic human communicative behaviours. At school it is connected with the ability to characterize a character, which often results in schematic form and stereotypical content. The routinisation of procedures used by teachers breeds students' indifference. Contemporary urge for social communication sets new challenges to the ability of characterization, one of which being the ability of effective self-presentation. In this particular context the characteristics loses its status of solely school being and faces the current urge of existence on labour market or in the virtual space. The aim of this performance is to present the results of empirical research carried out in secondary schools (against available research results of chosen "self-presentation genres" found in the Internet, such as blogs or IRC's) in the form of quantitative-qualitative analysis of students' abilities of the genre's realization (complemented with the theoretical works in linguistics and linguistic efficiency development didactics) in a perspective of communicative competence's development in this particular area.

**Słowa kluczowe:** autoprezentacja, charakteryzowanie, stereotyp, kompetencje komunikacyjne, umiejętności miękkie

**Keywords:** self-presentation, characterizing, stereotype, communicative competences, soft skills

### 1. Ranga charakterystyki postaci w edukacji polonistycznej

*Napisz charakterystykę bohatera literackiego, który wolność uznał za najważniejszą wartość* – ten zeszłoroczny przykład zadania z testu gimnazjalnego dowodzi, że charakterystyka postaci ma się w szkole dobrze, a nawet znakomicie. Stereotypowo postrzegana jako gatunek wyłącznie szkolny, nieprzydatny w życiu, schematyczny w swej konstrukcji – w praktyce ustępuje miejsca (w częstotliwości występowania na gimnazjalnym egzaminie końcowym) jedynie rozprawce<sup>1</sup>. Nie jest to tendencja nowa. Charakterystyka postaci już od początków funkcjonowania ćwiczeń w mówieniu i pisanu jako działu kształcenia

---

<sup>1</sup> Charakterystyka postaci literackiej jako forma główna gimnazjalnego arkusza egzaminacyjnego występowała w latach 2003, 2008, 2013, 2016 (zob. [www.oke.lodz.pl](http://www.oke.lodz.pl); [www.oke.krakow.pl](http://www.oke.krakow.pl)).

językowego zajmuje stałe miejsce wśród szkolnych gatunków doskonalonych na lekcjach języka ojczystego<sup>2</sup>.

Praca nad charakterystyką – w pewnym sensie amalgamatem i nadrzędną formą dla innych gatunków (opowiadania, opisu, wypowiedzi argumentacyjnych) – już od pierwszych chwil w szkole może stać się niekonwencjonalną przygodą z językiem. Charakterystyka uczy obserwacji, wnioskowania, precyzji, uzasadniania i wartościowania. W kontekście wymagań współczesnego świata stanowi prototyp sieci gatunków szkolnych rozwijających umiejętność autoprezentacji, która, jak mówi klasyk zagadnienia, jest smarem między kółkami mechanizmu interakcji (Leary 2004: 60).

## 2. Cele charakteryzowania postaci jako formy wypowiedzi w kształceniu językowym

Zarówno czołowi dydaktycy literatury i języka polskiego, jak i nauczyciele praktycy początkowych klas szkoły podstawowej podkreślają wartość charakteryzowania w kształceniu kompetencji komunikacyjnych oraz w rozwoju osobowości dzieci i młodzieży (zob. Dudzik 1974: 374; Podsiad 1987: 89–128). „Charakterystyka”, przynosząc wiedzę o człowieku, staje się syntezą uniwersalnych celów edukacji polonistycznej w tym sensie, że pozwala uczniowi zdobywać wiedzę o sobie samym. Będąc naturalnym elementem interakcji społecznych, jest równie naturalnym panaceum na ubóstwo i urzeczowienie form, uproszczenia stylistyczne, czarno-białe i nieodwołane oceny ludzi, przyjmujące pod piórem dzieci kształt kategoriycznych wyroków, co dostrzegają autorytety w zakresie edukacji wczesnoszkolnej (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 72–73). To właśnie poprzez elementy charakterystyki na lekcji uczeń od najmłodszych lat nie tylko bogaci leksykę, rozwija swój styl, ale przede wszystkim odnosi swoje pisanie do własnych doświadczeń. W klasach starszych, rozwijając zasób leksykalny związany z psychiką człowieka, poznaje metajęzyk psychologii na niezbędnym poziomie, a nazywanie przeżyć katalizuje meta-refleksyjne spojrzenie na siebie (Nagajowa 1985: 245 i n.; Klus-Stańska, Nowicka 2014: 72). Wektory pracy nad omawianą formą wypowiedzi szkolnej prowadzą, przynajmniej w założeniu, od lektury do życia, od fikcji do rzeczywistości, od konkretności do abstrakcji, od tego, co na zewnątrz, co dane bezpośrednio, do tego, co wewnątrz, od ON do JA. Czy jednak postulowane cele i pokładane w charakterystyce nadzieje znajdują odzwierciedlenie w rzeczywistości szkolnej?

Protokół takich rozbieżności (tu tylko ogólnie naszkicowany), czyli rozdźwięk między ambitną teorią a schematyzmem praktyki utrwała szkolna nauka charakteryzowania postaci. Nie będzie ryzykowne stwierdzenie, że właśnie na jej przykładzie widać działanie à rebours starej zasady pedagogicznej: *Non scholae, sed vitae discimus*. Ma ona oczywiście wiele uwarunkowań, które tu zostaną pominięte. Zmuszają obie „strony” interakcji lekcyjnej – nauczyciela i uczniów – do uzyskania szybkiego efektu swojej aktywności, m.

<sup>2</sup> Autorzy *Sztuki pisania* dla szkoły podstawowej i gimnazjum wskazują ją jako formę wypowiedzi najpopularniejszą w kształceniu polonistycznym (Kłakówna 1993: 130; Kłakówna i in. 2004: 42).

in. przy stosowaniu określonych strategii podczas pracy nad każdą szkolną formą wypowiedzi, nie tylko charakterystyką. Nauczyciel wybiera rozwiązania rutynowe, bez starań o poszukiwanie rozwiązań praktycznych życiowo. Priorytetem uczniowskim jest maksymalnie wysoki stopień przy minimalnym nakładzie pracy, intencją nauczyciela realizacja materiału, w skrajnych przypadkach podręcznika (!) i porządek w szkolnej dokumentacji nauczania. A przecież fortunny tekst na tekstocentrycznym teście podsumowującym dany etap edukacyjny nie jest celem samym w sobie – nie mniej ważne (a może i ważniejsze) jest dochodzenie do celu.

Genologia uczniowskich form wypowiedzi, które doczekały się systematyki, norm tworzenia i kryteriów oceniania (Wiśniewska, Karwatowska 1999: 128) rządzi się swoimi prawami, a kształt „ćwiczeń w mówieniu i pisaniu”, integrujących kształcenie językowe z literackim i kulturowym, determinują: (1) asymetryczna fikcyjność komunikacyjna interakcji nauczyciel-uczeń, *poetyka nienaturalności, strachu, znudzenia i absurdu*, swoista gra wg formuły: *Zgadnij dziecko, co mam na myśli*, zaczynająca się już w klasach młodszych (Wierzbicka, Wierzbicki 1970: 155; Żyto 2011a: 216); (2) normatywna instruktażowość, podawczość wzmocniona nadreprezentatywną obecnością w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń metody norm i instrukcji<sup>3</sup> (Kłakówna 2005: 32); (3) matrycowość (schematyzm, automatyzm, szampa, stereotypowość) (Wiśniewska, Karwatowska 1999: 129–132; Kłakówna 1993: 130).

### 3. Stereotypowe myślenie o charakterystyce w szkole i jego konsekwencje

Skutkiem takiego traktowania charakterystyki postaci jest i stereotypowe podejście nauczycieli oraz uczniów do pracy z gatunkiem na lekcji, i stereotypowe opinie o niej. Przymiotnika „stereotypowy” używam w znaczeniu potocznym, gdzie definiuje się go jako „powtarzający się bez zmian, powszechnie znany, utarty, a przez to tradycyjny, zawsze taki sam, banalny, oklepany, szablonowy”.

Patrząc na stereotyp jako przedmiot badań lingwistycznych, trzeba pamiętać, że stereotypy mentalne (sądy, oceny i interpretacje otaczającego nas świata) znajdują swoje odbicie w stereotypowych połączeniach słownych (Grzegorzczkowska 1998: 114). W kontekście charakterystyki szkolnej najistotniejsza jest teza Uty Quasthoff (1998: 24–26), że stereotypy są niezbędnymi środkami autoprezentacji. Formy językowe informują o czyjejś tożsamości, są wyróżnikiem społecznym osoby, a w każdy akt komunikacji uczestnik włącza obraz samego siebie, natomiast warunkiem powodzenia interakcji jest rudymenarna znajomość stereotypowych form (por. Panasiuk 1998: 84; Bartmiński 1998: 63).

O roli schematu (stereotypu, modelu, wzorca) w teorii i praktyce polonistycznej powstało wiele publikacji, choć najwięcej istotnych ustaleń zebrano w tomie *Schemat w kształceniu literackim i językowym* (1986). O rygorystycznym formalizmie, a co za

<sup>3</sup> Osobną kwestią jest swoistość metod kształcenia sprawności językowej usystematyzowanych przez Annę Dyduchową (zob. Dyduchowa 1988). Notabene większość z nich może być z powodzeniem wykorzystana w edukacji wczesnoszkolnej (por. Gąsiorek 2011: 42–45).

tym idzie odtwórczości i tłamszeniu – naturalnej szczególnie dla najmłodszych uczniów – ekspresji poprzez stereotypowość, schematyzm, poetykę sloganów i banalizację działań nauczycielskich piszą również autorki *Sensów i bezsensów edukacji wczesnoszkolnej* (2014). Inną kwestią jest to, iż schemat – słowo polisemiczne, semantycznie bliskie: wzoru, modelu, struktury czy prawidła – nie musi mieć pejoratywnych konotacji, tak jak naśladownictwo może być twórcze i kształcące (Kubicka-Czekaj 1986; Dyduchowa 1988; Klakówna 2005). Jak wygląda zatem stereotypowa charakterystyka?

Odpowiedź na to pytanie powstała na podstawie analizy dojrzałych realizacji pisemnych charakterystyk postaci autorstwa gimnazjalistów klas I–III oraz materiałów egzaminacyjnych<sup>4</sup>. Materiał empiryczny stanowiło 66 zróżnicowanych tematycznie charakterystyk powstałych w latach 2010–2016<sup>5</sup>. Wśród nich 26 tekstów stanowiły zadania klasowe powstające głównie w związku z lekturą; 40 uczniowskich wypowiedzi to samoopisy, forma prac domowych pisanych dla potrzeb prowadzonych przeze mnie w 2016 roku badań relacji między autoprezentacją a autoekspresją w klasach drugich gimnazjalnych (Grzegórzek 2016b).

### 3.1. Stereotypowy temat, czyli przedmiot charakterystyki a rzeczywistość

Aby pisanie stało się doświadczeniem, powinno odwoływać się od najmłodszych lat w szkole do ciekawości, być uczniom po prostu bliskie. Tymczasem już na I etapie edukacyjnym widoczny jest brak u nauczycieli umiejętności generowania twórczych sytuacji pisarskich (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 60, 64, 73, 81; Lenartowska, Świętek 1989: 27–29), a kolejne poziomy edukacyjne tylko tę sytuację petryfikują. Stereotypowa charakterystyka jest pisana prawie zawsze w związku z lekturą. Na 26 zadań klasowych, pisanych w oparciu o 10 pojedynczych tematów, 23 prace bazowały na lekturze, jedynie 3 nie nawiązywały do doświadczeń czytelniczych. Tylko 1 na 10 tematów nie dotyczył lektury.

Analiza tematów charakterystyk przygotowanych przez ekspertów CKE<sup>6</sup> prowadzi do konstatacji, iż mimo wysuwanych od dawna postulatów zbliżania tematów wypowiedzi

<sup>4</sup> Są dostępne na stronach Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych, dotyczą omawianego gatunku wypowiedzi pisemnej z lat 2003–2016.

<sup>5</sup> Szkoła, w której to badanie przeprowadzono, jest średniej wielkości placówką samorządową w gminie wiejskiej, zlokalizowanej bezpośrednio w sąsiedztwie ponadstutysięcznego miasta w województwie małopolskim.

<sup>6</sup> (2003): *Napisz charakterystykę wybranej postaci literackiej, dowodząc, że warto ją ukazać w teatrze lub filmie*; (2008): *Napisz charakterystykę wybranego bohatera „Szyfrowych prac” Stefana Żeromskiego albo „Kamieni na Szaniec” Aleksandra Kamińskiego. Wyeksponuj w niej te cechy, które świadczą o dorastaniu charakteryzowanej postaci*; (2013): *Napisz charakterystykę bohatera literackiego, który Twoim zdaniem wykazał się odwagą*; (2016): *Napisz charakterystykę bohatera literackiego, który wolność uznał za najważniejszą wartość*. Przykłady z analizowanych prac gimnazjalistów: *Literacki portret mitologicznego bohatera/herosa – charakterystyka postaci*; *Literacki portret Papkina*; *Dokonaj charakterystyki porównawczej dwóch postaci literackich*; *Dokonaj charakterystyki wybranego bohatera literackiego*; *Charakterystyka Zośki (Tadeusza Zawadzkiego)*; *Był to niezwykle nauczyciel... – charakterystyka Johna Keatinga*; *Charakterystyka porównawcza Cześnika i Rejenta*.

do praktyki komunikacyjnej, czyli sytuacji autentycznych, charakterystyka jest niewolnikiem lektury zamiast pozostawać, co najwyżej, w cieniu dominacji przeżyć literackich młodych czytelników (zob. Uryga 1976: 33). A przecież od początku przygody ze szkołą to właśnie *przeżycia są motorem ekspresji dziecka* (Lenartowska, Świętek 1989: 28). W czterech tematach przygotowanych przez specjalistów CKE dostrzegalna jest matrycowość konstrukcji gramatycznej poleceń pod względem leksyki i składni. Stereotypowy temat to wypowiedzenie rozkazujące, rozpoczynające się czasownikiem *napisz* lub *dokonaj*, uzupełnione o zdanie podrzędne przydawkowe. Często jest również formułowanie polecenia w formie zawiadomienia pozbawionego uściślających informacji osadzających przyszły tekst w sytuacji komunikacyjnej. Niestety rutyna w tym względzie trzyma się mocno, a tematy rzadko odbiegają od stereotypu. W analizowanym materiale tylko 2 tematy na 15 wyróżniają się niestereotypowym ujęciem perspektywy komunikacyjnej<sup>7</sup>.

Jolanta Nocoń słusznie zauważa, że nauczycielska konkretyzacja tematu pracy pisemnej jest kluczowa dla postawy twórczej ucznia – schematyczny, szkolny temat implikuje stereotypową realizację (przykład: *Charakterystyka mojego idola*). Temat ambitniejszy, zmuszający do wysiłku (np. *Dlaczego X stał się moim idolem?*), pociągnie za sobą wariantywność wykonania, która jest dowodem kreatywności na lekcji (zob. Nocoń 2006: 35–36). Do podobnych wniosków dochodzą autorki *Sensów i bezsensów edukacji wczesnoszkolnej* (por. Klus-Stańska, Nowicka 2014: 84–85).

### 3.2. Stereotypowa kompozycja

Komponować, zgodnie z łacińskim źródłosłowem, znaczy składać w całość, zestawiać razem. Nienaturalność sytuacji komunikacyjnej i automatyzm działań zmierzających do stworzenia przez wszystkich uczniów podobnych tekstów związane są z najbardziej rozpowszechnioną w praktyce polonistycznej metodą kształcenia językowego – metodą norm i instrukcji (Dyduchowa 1988: 85–96). *Praktyka wskazuje, że wychodzenie od podawania definicji i norm wyraźnie blokuje twórcze możliwości uczniów, wyprzedza bowiem to, co istotne dla motywacji, więc zainteresowanie i potrzebę zajęcia się danym tematem* (Kłakówna 2005: 32–33). Prezentacja gatunku, sprowadzająca się do sformułowania reguł i zasad oraz wskazówek wykonawczych, grozi niebezpieczeństwem wpadnięcia w pułapkę matrycy modelu kanonicznego. Uczeń będzie powielał za każdym razem tekst, który uważa za wzorcowy. Opanuje schemat wypowiedzi, ale nie będzie rozumiał istoty

<sup>7</sup> Pierwszy jest charakterystyką postaci literackiej dokonywaną przez inną postać z książki: „*Opowiem Wam o swojej córce*” – Ewa Jedwabińska przedstawia swoim uczniom na lekcji matematyki Aurelię. *Charakterystyka postaci literackiej*. Drugi z nich stanowi próbę przełamania stereotypu jako działania celowego na lekcji w kontekście wstępnych refleksji metodycznych nad rozwijaniem szeroko rozumianych kompetencji autoprezentacyjnych na zajęciach języka polskiego. Metaforycznie sformułowany temat: *Jestem, jaki/a jestem, gdyż... Moje odbicie w lustrze samego/ej siebie (autocharakterystyka)* uczniowie realizowali w ramach prowadzonych przeze mnie badań poziomu deklarowanego autentyzmu w samoprezentacji w formie autocharakterystyk tworzonych w samodzielnej terminowej pracy domowej (por. Grzegórzek 2016b).

gatunku (Nocoń 2006: 35). Gubiona w praktyce wariantywność ujęcia tematu z dużym prawdopodobieństwem nie zaistnieje. Sygnalizowany problem to poniekąd konsekwencja metodycznych mankamentów rozwijania aspektu formalnego pisania, na co zwracają uwagę teoretycy edukacji wczesnoszkolnej (zob. Klus-Stańska, Nowicka 2014: 67–71).

Przeprowadzone przeze mnie badania nad strukturą tekstów uczniowskich potwierdziły dominację stereotypowej kompozycji wg sygnalizowanego schematu<sup>8</sup>. Na 40 autocharakterystyk aż 37 realizuje schemat kompozycyjny. Tylko 3 prace w jakiś sposób dokonują transformacji utartego planu wypowiedzi. Na 26 charakterystyk związanych z lekturą tylko 1 (!) wyłamuje się ze schematu kompozycyjnego.

### 3.3. Stereotypowy język, czyli formuliczność

Przyczyny i skutki schematyzmu w opisach uczniowskich (stereotypowość, formuliczność, wzorcowość, modelowość) są w dydaktyce języka dobrze znane, a ich źródeł należy upatrywać w metodycznym modelowaniu aktywności pisarskiej dzieci we wczesnej edukacji (por. Żytko 2011a: 208–216; Zbróg 2011: 271–273). Halina Wiśniewska (1986a: 149 i n.; 2001: 247) przeanalizowała zbiór kilkunastu wypracowań w formie opisu. Wśród przyczyn schematyzmu prac pisemnych badaczka wymienia jednakowe: plan kompozycyjny, akapity, zwroty, leksykę, co przejawia się w zbyt uproszczonych, powierzchownych sądach o rzeczywistości. Skutkiem są reprodukowane wzorce, sztuczne, nienaturalne teksty, pisane zdaniami-formułami, niemające zastosowania w normalnych sytuacjach komunikacyjnych – schematyczne myślowo i puste poznawczo. Konieczne jest również w tym miejscu uwzględnienie tzw. „klucza odpowiedzi”, który zaistniał na dobre w polskim systemie edukacji wraz z reformą, działając na niekorzyść kreacji i postawy twórczej w szkole.

Relacje między typizacją a indywidualizacją języka uczniów zależą od ich wieku. Mało zmetaforyzowany, konkretny język dzieci młodszych na przełomie młodszego i średniego wieku szkolnego wypiera tendencja do indywidualizacji. Wiąże się to z jednej strony z opanowaniem specyficznych reguł rządzących mową, z drugiej wraz z kształtowaniem się i wyodrębnianiem obrazu własnej osoby uczniowie autonomizują się w pewnym stopniu od wpływu dorosłych. Współcześnie, szczególnie w sieci, rozszerza się zakres relacji interpersonalnych, zaznacza się wpływ nowych przestrzeni i możliwości medialnych w ogóle, a uczeń eksperymentuje z formami ekspresji adekwatnymi dla własnej osobowości i umiejętności. Stąd też młodzież starszych klas szkoły podstawowej, a zwłaszcza gimnazjaliści, prezentują dużą różnorodność i zmienność gatunków wypowiedzi (zob. Kielar 1980). Badania typizacji i indywidualizacji języka uczniów w wieku 8–16 przeprowadzone przez Marię Kielar (1980) pokazują, że w średnim wieku szkolnym (11–15 lat)

<sup>8</sup> Tym samym charakterystyka postaci zredukowana jest w podręcznikach uczniowskich zwykle do związanej definicji „na zielono” do zapamiętania i szkieletu kompozycyjnego wg planu-schematu: (1) przedstawienie postaci, (2) wygląd zewnętrzny, (3) cechy wewnętrzne, (4) ocena postaci. Jest to w mojej opinii echo swoistego dogmatu o niezmienności trójczłonowej kompozycji tekstu wpajanej uczniom już od pierwszych ćwiczeń w pisaniu dłuższych form wypowiedzi (por. Klus-Stańska, Nowicka 2014: 69).

uczniowie są najbardziej (świadomie) kreatywni językowo: używają słów w kilku znaczeniach, używają stałych związków wyrazowych w znaczeniu metaforycznym, zmieniają szyk wyrazów i stosują inne operacje zdaniotwórcze – zdania wtrącone, wbudowane. Większa jest swoboda wypowiedzi, a co za tym idzie – większa siła ekspresji. Młodzież wypróbuje nowe funkcje wyrazów i zdań. To w tym wieku zanotowano największą liczbę stosowanych schematów syntaktycznych. Czy ten swoisty „wiek eksperymentu” widać w badanym materiale charakterystyki uczniów klas I–III gimnazjum?

Dokonana przeze mnie analiza tekstów uczniowskich potwierdza niektóre wcześniejsze obserwacje Edwarda Polańskiego (2000) i Haliny Wiśniewskiej (1986a) poczynione na materiale uczniowskich wypracowań<sup>9</sup>. Widoczne są: (1) nienaturalna werbalizacja w stosowaniu zdań o tym samym schemacie składniowym (z czasownikami stanowymi *jest* i *ma* – dominuje konstrukcja składniowa z orzeczeniem słowno-imiennym), np. *Danusia jest córką Juranda ze Spychowa, natomiast Jagienka jest córką Zycha ze Zgorzelca. Danusia jest śliczną i drobnej budowy dziewczynką. Ma ładne, zadbane włosy* (Aleksandra, lat 14); (2) nadmierne nagromadzenie określeń, zwykle w formie wyliczenia, np. *Mój wygląd zewnętrzny: mam długie włosy koloru blond, mam niebieskie oczy, małe usta, okrągłą twarz, jestem szczupła, średniego wzrostu* (Kinga, lat 15); *Jestem czasami osobą porywczą, impulsywną i „zakreconą”* (Paweł, lat 15); *Był on ciekawym, ambitnym, zabawnym nauczycielem* (Weronika, lat 15); *John Keating był bardzo miły, sympatyczny, uzdolniony, pomocny w każdej sprawie lub sytuacji* (Krystian, lat 15) (nota bene zwraca uwagę pustosłowie przymiotników typu  *pomocny, fajny, miły*); (3) nieumiejętność selekcji materiału; (4) brak umiejętności hierarchizacji przytaczanych informacji; (5) brak refleksji nad semantyką używanych słów, np. *Mój wygląd wewnętrzny wygląda tak* (Monika, lat 15); *Jedną z moich dominujących cech charakteru jest idiotyzm* (Kamil, lat 15); *Jestem miły, ale czasami też bardzo chamski* (Bartosz, lat 15); *Jestem z reguły wyższa od moich rówieśniczek* (Monika, lat 15); *Jestem zwyczajną mega zwariowaną czternastoletnią prawie piętnastoletnią dziewczyną* (Patrycja, lat 15). Według piszących opis jako element charakterystyki jest tym lepszy, im więcej cech zostanie zasygnalizowanych. Prowadzi to do chaosu kompozycyjnego, eklektyzmu stylistycznego, niekoherencji tekstów. Schematyczność uwypuklają również (6) sformułowania o charakterze metatekstowym typu: *rozpocznę swoją charakterystykę od opisania swoich zalet* (Grzegorz, lat 15); *jeśli chodzi o mój wygląd* (Aleksandra, lat 13); *mój wygląd zewnętrzny* (Monika, lat 15); *teraz chciałbym opisać moje cechy charakteru* (Jakub, lat 14); *na tym zakończę moją charakterystykę* (Grzegorz, lat 15); *mam nadzieję, że dobrze udało mi się opisać mój charakter, wygląd i zainteresowania* (Bartosz, lat 15) itp. Nadto (7) niestosowanie elipsy, co powoduje powtórzenia stylistyczne (*Chciałbym być taki, jak on. Jest mi on najbliższy dlatego, że za-*

<sup>9</sup> Zyskują one interesujący kontekst zestawione z badaniami Małgorzaty Żyto prowadzonymi na materiale pisarskim dzieci 9-letnich. Biorąc pod uwagę kryterium pomysłowości słownikowej w tekstach narracyjnych, schematyczne słownictwo stanowi w nich od 24–33 procent. Tekst opisowo-wyjaśniający wypada pod tym względem gorzej – schematyczne słownictwo to rząd wielkości 52–56 procent (por. Żyto 2006: 146, 166).

*wsze starał się coś w sobie zmienić, ale nie dla siebie, tylko dla innych, ojczyzny* (Patrycja, lat 15)). Dostrzegalna jest (8) pronominalizacja (przyczyny: wpływ języka mówionego, ekspresywny stosunek do przedmiotu charakterystyki, ubóstwo słownictwa): *Mam długie, brązowe włosy, które i tak są takiej długości, o jakiej marzę* (Monika, lat 15); *Tego, jaka jestem, nie jest w stanie zmienić nikt i nic* (Monika, lat 15). W autocharakterystykach da się zauważyć nadreprezentację czasowników *lubię – nie lubię – interesuję się*, która przekłada się następnie na symetrię kompozycyjną wypracowań wskutek wyliczenia sympatii i antypatii piszących.

Jednocześnie, jak pokazują badania (Grzegórzek 2016b), mimo dostrzegalnej schematyczności autocharakterystyki uczniowskiej zarówno dziewczęta, jak i chłopcy deklarują w ankietach, będących integralną częścią eksperymentu, szczerść mówienia o sobie na ponad 8,6 stopnia w 10-stopniowej skali. W tym kontekście wnioski z analizy zgromadzonego materiału empirycznego poniekąd zaskakują. Deklarowana szczerść wypowiedzi uczniowskiej kontrastuje z zaobserwowaną powtarzalnością ukształtowania kompozycyjnego wypowiedzi i przewidywalnością wybieranych rozwiązań językowych. Maksymalny potencjał kreatywności językowej uczniów w wieku gimnazjalnym (zob. Kielar 1980) uzyskuje jedynie sporadycznie odzwierciedlenie w charakterystykach uczniowskich.

Szkolny schemat nadawczo-odbiorczy wraz ze schematyzmem działań dydaktycznych implikują uczniowski mechanizm usztywnienia języka, jego stereotypizację, swoiste „odbarwienie”. Dominują gotowe wzory językowe (nie tylko stosowane powszechnie, ale również gromadzone na zajęciach poszerzających zakres form w czynnym języku ucznia): wyliczane przymiotniki, powtarzalne nagminnie konstrukcje gramatyczne, słowa-klucze. Kreacja wyparta zostaje przez stereotyp (por. Nagajowa 1985: 28; Zbróg 2011: 271–272).

#### **4. Różnorodność – remedium na schemat – propozycja**

Dydaktycy nie od dziś zastanawiają się, jakie kroki powinien podejmować nauczyciel, by przełamywać schematy, „jednakowość” tekstów szkolnych, by wyjść poza stereotypowość szkolnych sytuacji komunikacyjnych (zob. Dudzik 1974; Nagajowa 1985; Wiśniewska 1986a; Wiśniewska, Karwatowska 1999; Kłakówna 1993; Kłakówna i in. 2004; Kłakówna 2005; Żytko 2011a; Żytko 2011b; Zbróg 2011; Klus-Stańska, Nowicka 2014). Jak pokazać uczniom użyteczność ich pisarskich wysiłków w pracy nad charakterystyką, która poza szkołą podobno nie istnieje? Jak przejść od automatyzmu do autentyzmu wypowiedzi? Odrzucać wzory, wykorzystywać je czy naśladować? Jak stymulować postawę twórczą w rozwijaniu kompetencji pisarskich na lekcji i w domu? To tylko niektóre dylematy, przed którymi stają nauczyciele, projektując cele swojego oddziaływania dydaktycznego. Jedno jest pewne: już od etapu edukacji elementarnej szkoła musi oddziaływać systemowo, spiralnie, na każdym etapie kształcenia odwołując się do potrzeb uczniów i realnych kontekstów w zakresie konstruowania danej formy wypowiedzi (Zbróg 2011: 264). Szkoła nie może także zapominać, że współczesny świat stawia młodego człowieka przed doświadczaniem gwałtownych przemian sposobów komunikacji, nieustannego pędu do nabywania nowych

kompetencji, kształtowania się nowych form życia społecznego w świecie wirtualnym i związanych z tym emocji i matryc modelujących tożsamość ucznia.

W tej perspektywie najlepszym sposobem na walkę ze schematem jest różnorodność (Wiśniewska 1986a: 157). Największą różnorodność wszelkich bytów, w tym również językowych, znaleźć można w sieci. To tutaj tworzą się nowe gatunki mowy, a zastane ewoluują. Przykładem takiej ewolucji jest blog, czyli sieciowy dziennik (pamiętnik), gatunek zawierający, podobnie jak charakterystyka, bardzo wyraźny „gen autoprezentacji” (zob. Grzegórzek 2016a). *Obecnie blogi to najbardziej rozwinięta forma prezentacji swojej osoby w Internecie* (Jagodzińska 2009: 185). Anna Nasiłowska mówiąc o eksplozji blogów w sieci, podkreśla, że zwłaszcza nastolatki, narażone na konflikty okresu dojrzewania, narażone poczuciem niezrozumienia, preferują tę formę porządkowania swojego tworzącego się „ja”, a forma dziennika (bloga) związana jest szczególnie z wiekiem adolescencji (Nasiłowska 2013: 5, 8).

Można zapytać, czy w blogu jest miejsce na prawdziwe „ja”, czy to jedynie rodzaj ekshibicjonistycznej, komercyjnej niekiedy, autokreacji, wyrafinowana forma autoprezentacji? Nasiłowska nie podziela sceptycyzmu krytyków uzewnętrzniania się w Internecie, wierząc w ludzką potrzebę ekspresji<sup>10</sup>, która kreuje ożywczą niezgodę na banał (Nasiłowska 2013: 8). Stąd już o krok do wyjścia ze szkolnego schematu. Kiedy dodać jeszcze do tego możliwość natychmiastowego komentowania poszczególnych wpisów czy ewentualność dyskusji, wpisywania się do książki gości – przed szkołą otwierają się przestrzenie, których granice trudno przewidzieć. *W sieci przestrzeń jest unieważniona, pozostaje jeszcze walka z temporalizacją, z czasem* (Szczepan-Wojnarska 2006: 196). Czy z postaci nadawcy da się wyekstrahować osoby autora i bohatera? Gdzie przebiega granica między autoprezentacją a autokreacją? (zob. Szczepan-Wojnarska 2006: 193, 194)

Tym samym Internet może być dla nauczyciela źródłem pomysłów w poszukiwaniu intensyfikującej proces nauczania i motywującej do aktywności formy pracy nie tylko z nastolatkami (zob. Jagodzińska 2009: 192), ale i nieco młodszymi „sieciowymi tubylcami”, dla których dobrym sposobem praktycznego i sfunekjonalizowanego rozwijania autoprezentacyjnych umiejętności tekstotwórczych może być udział w zdarzeniu komunikacyjnym z pozoru diametralnie różnym od szkolnej charakterystyki (zob. Żyto 2015). Współcześnie przecież już najmłodsi, najczęściej pod okiem rodziców, regularnie umieszczają filmiki w sieci i śledzą kanały swoich rówieśników i idoli w serwisie YouTube, co można uznać za praktykowanie formy bloga – konkretnie wideobloga (vloga)<sup>11</sup>. Takim praktykowaniem i zdarzeniem komunikacyjnym zarazem może być dla uczniów klas młodszych spotkanie z bajkowymi światami i zaludnionymi je postaciami, kreowanymi online przez blogerów (zob. *Bajki blogerów* 2014). Internetowa ekspresja to świetny pretekst do lekcji żywego języka – żywych lekcji języka, a kto wie – może i odkrycia pisarskich talentów. Właśnie takie swoiste uzgadnianie miejsc wspólnych między na-

<sup>10</sup> Potwierdzają to również moje badania. Pokazują, że nastolatki w autocharakterystykach są bardzo szczerze (por. Grzegórzek 2016b).

<sup>11</sup> Szerzej o typologii blogów pisze Więckiewicz 2012.

uczycielem i uczniem, uświadamianie korelacji między „nieprzydatną” charakterystyką a formami autoprezentacji w sieci i jej konsekwencjami (zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi) jest, bez wątpienia, głównym celem pracy z charakterystyką i innymi gatunkami autoprezentacyjnymi w szkole. To może być kierunek przełamania schematu w stronę zrozumiałej dla uczniów użyteczności szkolnych form wypowiedzi (Wiśniewska, Karwatowska 1999: 132, 134).

Czy blog mnie charakteryzuje? Co mówi o mnie nazwa bloga, blogin, zawartość winyety czy wizytówki, o czym informuje blogroll? (Sidorowicz 2013: 42) Co ma charakterystyka postaci literackiej do moich wpisów na Facebooku czy Naszej Klasie? Jak mają się wizerunki internetowe do tych ze świata realnego? Jak i po co ludzie kreują swój wizerunek? Czy maska, mina lub poza to oszustwo, czy konieczność istnienia relacji interpersonalnych? Czy zawsze tożsamość konstruowana w sieci jest różna od tej w rzeczywistości offline?

Wszystkie pytania aktualne są także w odniesieniu do czatu – rodzaju internetowej konwersacji – gdzie również w specyficzny sposób odczuwa się miejsce i czas, co może sprzyjać konfabulacjom dotyczącym własnej tożsamości (Rudy-Muża 2011: 84, 94). Tym bardziej, że niektóre aplikacje dla najmłodszych na smartfon czy tablet zawierają moduł czatu, w ramach którego aspekt techniczny pisania jest drugorzędny wobec ekspresji myśli i kodowania graficznego na wszelkie możliwe sposoby, np. przy pomocy emotikonów (zob. Klus-Stańska, Nowicka 2014: 61–67, 88). W sieci prezentuje nas ponadto nie tylko to, co mówimy, ale też do jakiej społeczności online przynależymy, naszą tożsamość kreuje również nick, adres e-mail czy rozszerzenie domeny. Ponadto najmłodszych online charakteryzuje wybór konkretnej gry sieciowej, tego a nie innego bohatera czy scenariusza (narracji) gry „do przejścia” czy avatara, stanowiącego swoiste alter ego gracza czy rozmówcy.

„Przesunięcie socjalizacyjne i kulturyzacyjne” (Rudy-Muża 2011: 94), tzn. kształtowanie jednostki nie tylko przez środowisko w kontakcie bezpośrednim, ale także pośrednio przez media, sprawia, że coraz więcej kontaktów już w wieku wczesnoszkolnym odbywa się przez Internet. Zatem zadaniem nauczycieli w płynnej rzeczywistości wirtualnej jest szukanie sposobów wyjścia poza schemat klasowo-lekcyjny, poza nakaz, instruktaż, stereotyp metodyczny, bez względu na etap edukacyjny, który reprezentują (por. Żytko 2009: 262). *Nowe media przyniosły aktywnego odbiorcę, odbiorcę współtworzącego* (Jagodźnińska 2009: 194–195), co szkoła musi wykorzystywać, jeśli chce być efektywna. Biorąc pod uwagę fakt, iż wiek inicjacji cyfrowej konsekwentnie ulega obniżeniu, a kultura obrazkowa zaczyna dominować nad kulturą pisma, nie można zapomnieć o inicjacji innego rodzaju, która ma ścisły związek z rozwojem myślenia (zob. Żytko 2006: 17, 57) – „inicjacji w pisanie”. Tak naprawdę bowiem o umiejętności redagowania fortunnych tekstów na piśmie nie decydują dalsze, bardziej zaawansowane etapy edukacji, lecz jakość wejścia w świat pisania w klasach najmłodszych (zob. Klus-Stańska, Nowicka 2014: 91). W tym kontekście refleksje na temat miejsca i roli charakterystyki w XXI wieku mogą przyczynić się do modyfikowania szkolnej praktyki z korzyścią dla ucznia i satysfakcją dla nauczyciela.

## Literatura

- Bajki blogerów (2014), Warszawa: Wydawnictwo Damidos.
- Bartmiński J. (1998), *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu „matki”*. „Język a Kultura”, t. 12.
- Dudzik M. (1974), *Usprawnianie procesu nauczania języka polskiego na przykładzie charakterystyki człowieka wziętego z życia w liceum ogólnokształcącym drogą eksperymentu (wybrane problemy)*. W: W. Pasterniak (red.), *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego*, Rzeszów, Wydawnictwo WSP.
- Dyduchowa A. (1988), *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Gąsiorok K. (2011), *O sposobach kształcenia sprawności językowych w edukacji wczesnoszkolnej*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, t. 20.
- Grzegorzczak R. (1998), *O rozumieniu prototypu we współczesnych teoriach semantycznych*. „Język a Kultura”, t. 12.
- Grzegórzek M. (2016a), *Gen autoprezentacji a gatunek uczniowskiej wypowiedzi pisemnej*. „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe”, 14 (24).
- Grzegórzek M. (2016b), *Autentyczne maski? Uczniowskie autocharakterystyki: między autoprezentacją a autoekspresją*. „Próby. Nieregularnik Filologiczny”, 4.
- Jagodzińska J. (2009), *Spontaniczne pisanie w Internecie. O blogach nastolatków*. W: G. Tomaszewska i in. (red.), *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Kielar M. (1980), *Indywidualizacja i typizacja języka uczniów w wieku 8–16 lat*. „Socjolingwistyka”, t. 3.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2014), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Kłakówna Z.A. (1993), *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kłakówna Z.A. i in. (2004), *Sztuka pisania. Klasy 1–3 gimnazjum. Książka nauczyciela*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kłakówna Z.A. (2005), *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych. Na marginesie opracowania Anny Dyduchowej*. „Nowa Poliszczyna”, 1.
- Kubicka-Czekaj B. (1986), *Schemat jako narzędzie pracy nauczyciela*. W: H. Wiśniewska (red.), *Schemat w kształceniu literackim i językowym*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Leary M. (2004), *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*. Gdańsk, GWP.
- Lenartowska K., Świętek W. (1989), *Inspirowanie wypowiedzi pisemnych w klasach I–III*, Warszawa, WSiP.
- Nagajowa M. (1985), *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa, WSiP.
- Nasiłowska A. (2013), *Pasja zapisywania*. „Polonistyka”, 7.
- Nocoń J. (2006), *Gatunki wypowiedzi na lekcjach języka polskiego*. „Zeszyty Szkolne. Edukacja Humanistyczna. Kwartalnik”, 1.
- Panasiuk J. (1998), *O zmienności stereotypów*. „Język a Kultura”, t. 12.
- Podsiad B. (1987), *Wyodrębnianie, klasyfikowanie i ocenianie postaci*. W: T. Józwicki (red.), *Pisanie sprawozdań, opisywanie przedmiotów, charakteryzowanie postaci w klasach początkowych szkoły podstawowej*, Białystok, Wydawnictwo ODN.

- Polański E. (2000), *Typy uchybień uczniów w organizacji tekstu wypracowań*. W: K. Ożóg, J. Pasterka (red.), *Polonistyka zintegrowana*. Rzeszów, Wydawnictwo WSP.
- Quasthoff U.M. (1998), *Etnocentryczne przetwarzanie informacji. Ambiwalencja funkcji stereotypów w komunikacji międzykulturowej*. „Język a Kultura”, t. 12.
- Rudy-Muża M. (2011), *Internetowe lustro autoprezentacji*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sidorowicz R. (2013), *Teleobecne „JA”. Językowa autoprezentacja nadawcy w blogu*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe USz.
- Szczepan-Wojnarska A.M. (2006), *Blogi jako forma literacka*. „Pamiętnik Literacki”, 4.
- Uryga Z. (1976), *Ćwiczenia kompozycyjne w szkole podstawowej*. W: S. Rzęsikowski, idem (red.), *Rozwijanie sprawności wypowiedzi uczniów w szkole podstawowej*. Kraków, IKNiBO.
- Wierzbička A., Wierzbička P. (1970), *Kształcenie sprawności językowej*. W: M. Pęcherski (red.), *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII szkoły podstawowej*. Warszawa, PZWS.
- Więckiewicz M. (2012), *Blog w perspektywie genologii multimedialnej*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wiśniewska H. (red.) (1986), *Schemat w kształceniu literackim i językowym*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Wiśniewska H. (1986a), *Schematyzm działań dydaktycznych przyczyną niskiej sprawności pragmatycznej (na przykładzie opisów szkolnych)*. W: eadem (red.), *Schemat w kształceniu literackim i językowym*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Wiśniewska H. (2001), *Substytucja tekstowa – uczniowska strategia pisania form wypowiedzi*. W: B. Witosz (red.), *Stylistyka a pragmatyka*. Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- Wiśniewska H., Karwatowska M. (1999), *O typowości tekstów uczniowskich*. W: J. Ożdżyński, S. Śniatkowski (red.), *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Edukacja.
- Zbróg Z. (2011), *Język polski jako obszar inwersji w przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej*. „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, t. 20.
- Żytko M. (2006), *Pisanie – żywy język dziecka*, Warszawa, Wydawnictwo UW.
- Żytko M. (2009), *Metodyczne stereotypy w edukacji elementarnej w świetle badań osiągnięć językowych i matematycznych 9-latków*. W: L. Hurlo i in. (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Żytko M. (2011a), *Edukacja językowa na I etapie kształcenia – szansa wykorzystana czy stracona? Część I*, „Kwartalnik Pedagogiczny, 1(219).
- Żytko M. (2011b), *Aktywność pisarska dzieci w szkole – o rozwoju umiejętności językowych we wczesnej edukacji*. „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, t. 20.
- Żytko M. (2015), *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad ucześnieństwem w zdarzeniach komunikacyjnych*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty) edukacja wczesnoszkolna*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- <http://www.okr.krakow.pl> (20.05.2016).
- <http://www.oke.lodz.pl> (20.05.2016).