

Ryszard Jedliński

JĘZYKOWY OBRAZ ŚWIATA WARTOŚCI

w wypowiedziach uczniów
kończących szkołę podstawową



Wydawnictwo Naukowe
Akademii Pedagogicznej
Kraków 2000

JĘZYKOWY OBRAZ ŚWIATA WARTOŚCI

w

**wypowiedziach uczniów
kończących szkołę podstawową**

Akademia Pedagogiczna
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

**Prace Monograficzne
nr 296**

Ryszard Jedliński

**JĘZYKOWY OBRAZ
ŚWIATA WARTOŚCI
W
wypowiedziach uczniów
kończących szkołę podstawową**

Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej
Kraków 2000

Recenzenci

prof. zw. dr hab. **JERZY BARTMIŃSKI**

prof. dr hab. **JADWIGA KOWALIKOWA**

© Copyright by Ryszard Jedliński, Kraków 2000

Redaktor Zuzanna Czarnecka

Projekt okładki Marek Sajduk

ISSN 0239-6025

ISBN 83-7271-046-5

Łamanie komputerowe, druk i oprawa

Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej

31-116 Kraków, ul. Studencka 5 tel/fax (012) 430-09-83

zam. 32/00

WPROWADZENIE

W prezentowanej publikacji podejmuję empiryczną próbę rozwiązania problemu podmiotowej rekonstrukcji językowego obrazu świata wartości młodzieży, w większości piętnastolatków, mających za sobą ośmioletni okres edukacji szkolnej. Kilka przyczyn złożyło się na uwzględnienie przywołanej problematyki. Przede wszystkim trzeba wskazać na fakt, iż zagadnienia aksjologiczne wysunęły się w ostatnich latach na pierwszy plan w wielu dyscyplinach humanistycznych, również w dydaktyce literatury i języka polskiego, wiążącej ową problematykę z kwestią podmiotowego kształcenia, a więc takiego strukturyzowania procesów edukacyjnych, w których uwzględnia się opinię ucznia i motywuje go do poznawania i przeżywania świata wartości, wpisane w utwory literackie i różne teksty kultury oraz zawarte w języku i wyrażanego za jego pośrednictwem. Szkoła, która stara się generować pożądane społecznie zachowania, jest pozbawiona opartych na naukowych podstawach informacji o wartościach najbardziej cenionych przez uczniów. Jakże więc może tworzyć mocne fundamenty emocjonalnego zakorzenienia swoich podopiecznych w świecie wartości szczególnie pożądanych z humanistycznego punktu widzenia. Chcąc przynajmniej częściowo wypełnić tę lukę informacyjną, przeprowadziłem szeroko zakrojone, zróżnicowane środowiskowo badania empiryczne, dotyczące m.in. preferencji wyborów wartości przez współczesną generację piętnastolatków.

Miałem pełną świadomość, iż rzeczywistość aksjologiczna, ze swej natury skomplikowana i zmienna, nie poddaje się łatwo schematycznym opisom i klasyfikacjom, szczególnie w odniesieniu do indywidualnych, wybitnie subiektywnych wyborów i wypowiedzi uczniów. Trudność zadania polega na braku precyzyjnych narzędzi badawczych, służących nie tylko badaniu świata wartości uczniów, ale i późniejszej analizie ich wypowiedzi. Szczególny niepokój budzi zróżnicowane ujęcie przez filozofów i językoznawców podstawowych terminów z dziedziny aksjologii oraz relatywizm propozycji odnoszących się do typologii wartości.

Pomimo owych trudności metodologicznych i merytorycznych rozbieżności terminologicznych już na początku lat dziewięćdziesiątych sądziłem, iż nie można ograniczać się do oglądu świata wartości uczniów wyłącznie z perspektywy ogólnikowych dyrektyw wpisanych do programów nauczania i subiektywnych odczuć poszczególnych nauczycieli. Te dydaktyczne niepokoje wyrastały też z potrzeby dostrzegania zjawiska psychologicznych uwarunkowań intensywnego poszukiwania przez kilkunastoletnią młodzież własnej tożsamości i związanej z nią racjonalnej konfrontacji wartości dotychczas akceptowanych ze zróżnicowanymi zewnętrznymi propozycjami aksjologicznymi. Taka konfrontacja wartości służy wykry-

stalizowaniu się centralnej orientacji życiowej jednostki, pozwalającej na świadome określenie i zaakceptowanie sposobów istnienia w świecie, tym samym i na potwierdzenie własnej tożsamości poprzez regulowanie zachowań przy pomocy preferowanych wartości, które wyznaczają aksjologiczny wymiar harmonijnego rozwoju osobowości (zob. M. Chłopkiewicz 1980: 138–139).

Zasygnalizowana perspektywa rozważań kierowała uwagę w stronę zainteresowania się sprawą ewentualnych wpływów polskiej transformacji politycznej, społeczno-kulturowej i ekonomicznej na dokonywanie wyborów aksjologicznych przez pokolenie piętnastolatków. Potrzebą chwili było więc szukanie odpowiedzi na pytania: jakie wartości preferuje wymieniona generacja młodzieży, czy gwałtowne zmiany na styku dwóch epok nie burzą w świadomości młodzieży tradycyjnych wartości utrwalonych w polskiej kulturze?

Orientacja w wyborze wartości przez młodocianych użytkowników języka jest niezbędna do planowania i realizacji skutecznych oddziaływań kształcących i wychowawczych w procesie edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Już tylko ten argument stanowi wystarczający powód żywego zainteresowania się preferowanymi przez młodzież przestrzeniami aksjologicznych wyborów. Motywację do podjęcia owego trudu badawczego znaleźć można w rozważaniach Wernera Heisenberga (1987: 269): „Pytanie o wartości – to przecież pytanie o to, co robimy, do czego dążymy, jak powinniśmy postępować. Jest to więc pytanie o człowieka i w sprawie człowieka; to pytanie o kompas, według którego mamy się orientować, gdy szukamy drogi w życiu”. Tak umotywowane odkrywanie uczniowskich wartości wiąże się nie tylko z wykorzystaniem ustaleń diagnostycznych do spełniania powinności wychowawczych w szeroko rozumianej edukacji polonistycznej. Sprofilowane lingwistycznie badania są podporządkowane przede wszystkim podmiotowej rekonstrukcji językowego obrazu świata wartości wymienionej generacji młodzieży. A podmiotowy obraz świata wartości jest w zasadzie wizją tego świata (J. Bartmiński 1990: 269). Wizja ta, utrwalona w wypowiedziach uczniowskich w formie zdroworozsądkowych i encyklopedycznych sądów o preferowanych wartościach, stanowi językową interpretację rzeczywistości aksjologicznej. Oddzielny rozdział (rozdział II) poświęcam omówieniu problematyki wartości w kontekście kultury.

Mając na uwadze językoznawczy aspekt analizy wypowiedzi badanych uczniów, starałem się zastąpić ontologiczne dociekania o wartościach wyjaśnianiem treści wyrażen, które określają nazwy poszczególnych wartości. Jako narzędzie opisu w rekonstrukcji struktury poszczególnych pojęć (nazw wartości) przyjąłem reguły semantyczne definicji kognitywnej. Definicja ta uwzględnia treści poznawcze utrwalone w języku oraz sposoby ich strukturywania, ponadto pozwalała na „naturalną” kategoryzację pojęć i ich wielostronną interpretację. Umożliwia też rekonstrukcję punktów widzenia, perspektyw interpretacyjnych oraz docieranie do determinant społeczno-kulturowych nazw wartości.

Skoro zdaniem wielu kognitywistów (E. Rosch 1975; G. Lakoff 1986) poznawczy charakter języka najpełniej ujawnia się w słownictwie, które w sposób właściwy każdemu językowi kategoryzuje świat, w procesie analizy składników aksjologicznych językowego obrazu świata wartości uczniów uwzględniłem m.in. cechy

słownictwa. Ogólnie rzecz ujmując, zwracałem uwagę na to, jakie pozycje w strukturze znaczeniowej słów zajmują elementy wartościujące, za pomocą jakich słów uczniowie wartościują pojęcia; czy są to słowa czysto wartościujące, czyli prymarnie wartościujące, czy też opisowo wartościujące, czyli wtórnie wartościujące, a zatem w jakim stopniu są to leksemy nacechowane emocjonalnie i nacechowane pod względem intensywności (zob. J. Puzynina 1992a). Staralem się także określić rolę środków gramatycznych i słowotwórczych, służących wyrażeniu subiektywnej kategoryzacji świata wartości.

Na językowy obraz świata wartości młodzieży składają się konotacje semantyczne, związane przez uczniowskich nadawców tekstów z definiowanymi pojęciami. Są to przede wszystkim cechy kojarzone z desygnatami pojęć, a utrwalone w metaforach i różnych frazeologizmach. Znaczącą rolę w konceptualizacji pojęć wartościowanych przez uczniów odgrywają metafory jako tropy stylistyczne, pozwalające na pojmowanie i wyrażanie obiektów mniej konkretnych, abstrakcyjnych za pośrednictwem pojęć konkretniejszych, wyraźniej zarysowanych w doświadczeniu młodzieży (zob. G. Lakoff, M. Johnson 1988: 139). Szczególnie często wykorzystywane są przez piętnastolatków metafory konceptualne, reprezentujące model wiedzy potocznej i umotywowane kulturowo. Trudno jednakże mówić o szczególnym nasileniu metafor w uczniowskich wypowiedziach.

Formułowane przez uczniów definicje wartości można uznać za swoiście ustrukturuwane teksty naturalne, poddające się interpretacji semantycznej i kognitywnej. W toku analizy owych tekstów zwracałem uwagę na kwestię zrelatywizowania wartościowania w zależności od doświadczeń życiowych młodzieży, przyjętego przez nią punktu widzenia, systemu wartości, a tym samym i od akceptowanego typu kultury. Taka perspektywa badawcza pozwala na ustalanie typu wartościowania i sposobów jego uzasadniania oraz wyjaśniania mechanizmów ekspresywnego różnicowania jednostek leksykalnych i frazeologicznych.

Mając na uwadze postawioną przez Ronalda Langackera (1988b: 50) tezę, iż konceptualizacja jednostki językowej to tyle, co jej znaczenie, zasadniczą część rozprawy (rozdziały VI-IX) przeznaczam na analizę uczniowskich konceptualizacji wartości. Uwzględniam konceptualizacje tylko tych preferowanych przez młodzież wartości, które uzyskały ponad 50% wyborów (RODZINA, MIŁOŚĆ, BÓG, ZDROWIE, PRZYJAŹŃ, ŻYCIE). Wyjątkowo listę tych wartości poszerzam o pojęcie PRACY, kierując się potrzebą prezentacji szczególnie interesujących, jak się wydaje, uczniowskich konceptualizacji tejsze wartości.

Nawiązując do wspomnianej tezy R. Langackera przyjmuję, iż struktura semantyczna stanowi szczególny przypadek struktury konceptualnej. Znaczenie rozumiane jako konceptualizacja przedmiotu (pojęcia) w poznaniu opisuje poprzez odniesienie go do „sposobu, w jaki ludzie funkcjonują w świecie i rozumieją świat” (G. Lakoff, M. Johnson 1988: 245).

Tak rozumiana konceptualizacja prowadzi do profilowania procesów kognitywnych i ich skonwencjonalizowania. Przyjmuję za Jerzym Bartmińskim (1993b: 270), iż profilowanie obejmuje wstępną kategoryzację przedmiotu i dobór adekwatnych do niej aspektów oraz jakościowe charakterystyki przedmiotu w ramach uwzględnionych aspektów. Uczniowski użytkownik języka wydobywa z boga-

ctwa cech bazowych (ogółu cech utrwalonych) pewne warianty wyobrażenia przedmiotu (w naszym przypadku pojęcia). W tym celu wykorzystuje różne operacje upraszczające i selekcjonujące, które służą porządkowaniu cech charakteryzujących dane pojęcie w wiązki cech odnoszących się do określonych aspektów tegoż pojęcia. Z bogactwa cech bazowych tworzy więc na ogół konwencjonalne konfiguracje, charakterystyczne dla interesującego nas przedmiotu wieku ucznia (absolwenta szkoły podstawowej).

Proces konwencjonalizacji sprowadza się do ujawniania sieci wzajemnie powiązanych ze sobą sensów, do ich nazywania i objaśniania za pomocą podstawowych porcji informacji. Procesy mentalne decydują więc o charakterze ujęcia językowego różnych aspektów tego samego pojęcia. W przypadku uczniowskiej zdroworozsądkowej i encyklopedycznej konceptualizacji można mówić o typowych, niekiedy nawet stereotypowych sposobach profilowania nazw wartości. Subiektywizm i podmiotowość ucznia w czasie profilowania pojęć przejawiają się w świadomym przyjmowaniu punktu widzenia, perspektywy interpretacyjnej, w sfunkcjonalizowaniu własnej wiedzy o świecie, w tym też w wiedzy aksjologicznej.

Rozpatrując sprawę konceptualizacji pojęć (nazw wartości) w perspektywie ich potocznego i encyklopedycznego rozumienia przez uczniów, uwzględniłam najbardziej typowe (zbliżone do prototypowego) pojęcie nadrzędne (hiperonim) oraz pojęcia podrzędne (hiponimy). Wyróżniony hiperonim stanowi o wyznaczeniu perspektywy, a w efekcie i pewnego „profilu” dalszym składnikiem definicji określającym specyfikę cech przedmiotu hasłowego (J. Bartmiński 1991a; J. Bartmiński, R. Tokarski, red., 1998). Natomiast wyodrębnione hiponimy, w których zawarte są wyekscerpowane z definicji uczniowskich charakterystyki jakościowe przedmiotu, odnoszą się do jego różnych aspektów. W ten sposób struktura fasetowa wypełnia się konkretnymi cechami semantycznymi.

Różne konceptualizacje, uwzględniając na ogół jeden z aspektów definiowanego pojęcia, uzupełniają się, tworząc jego całościowy „portret”. Uczniowska wizja pojęć (w naszym przypadku nazw wartości) rozciąga się między biegunem wyobrażeń potocznych, zdroworozsądkowych i wyobrażeń racjonalnych, stanowiąc wielość utrwalonych w języku i kulturze punktów widzenia i perspektyw interpretacyjnych.

Do opisu językowego obrazu świata wartości w wypowiedziach uczniów przydatna jest analiza stereotypów, uważanych za składniki językowego obrazu świata. Cechują się tym, że łączą charakterystyki opisowe przedmiotu z ocenami emocjonalnymi i wartościowaniem (J. Bartmiński, J. Panasiuk 1993e). Dwie podstawowe funkcje stereotypu: symboliczno-kulturowa i mitotwórcza są funkcjami języka i językowego obrazu świata (zob. J. Bartmiński 1998b; R. Grzegorzczkowska 1998).

Analiza pojęć z punktu widzenia ich prototypizacji/stereotypizacji prowadzi do wniosków aksjologicznych pozwalając na ustalenie stopnia krystalizacji prototypu/stereotypu różnych wartości w świadomości młodzieży oraz poznanie jej systemów wartości.

W części końcowej rozprawy próbuję rozpatrywać językowy obraz świata wartości akceptowanych przez uczniów w ujęciu lingwoedukacyjnym, korzystając przede wszystkim z propozycji metodologicznych lingwistyki kognitywnej. Jest to

uzasadnione faktem, iż metodologia ta, preferując semantyczny i pragmatyczny aspekt języka, orientuje kształcenie językowe antropocentrycznie. Pozwala na edukację językową, sprzyjającą rozwijaniu zdolności rozpoznawania, odbierania i tworzenia różnych tekstów nacechowanych wartościująco. Umożliwia realizację takiego modelu kształcenia sprawności językowej, w którym istotną rolę odgrywają sposoby oglądu i wartościowania świata.

Język traktuję zgodnie z postulatami lingwistyki kulturowej (J. Anusiewicz 1995) nie tylko jako środek służący przekazywaniu informacji i komunikowaniu wewnętrznych przeżyć jednostki, odnoszących się do rzeczywistości społeczno-przyrodniczej, ale również jako sposób konceptualizacji tej rzeczywistości, jako swoisty magazyn doświadczenia zbiorowego danej społeczności. Język jako jeden z najważniejszych składników kultury jest zbiorem i przekaźnikiem wszelkich wartości i wartościowań oraz norm postępowania wyznaczających system etyczno-normatywny określonej społeczności językowej (w naszym przypadku uczniów). Innymi słowy, język uczniowski jest zapisem przyjętych w danej kulturze sposobów konceptualizacji, kategoryzacji i aksjologizacji świata.

Kieruję słowa podziękowań pod adresem recenzentów tej książki w osobach prof. dr hab. Jadwigi Kowalikowej i prof. zw. dra hab. Jerzego Bartmińskiego. Ich opinie i wskazówki pozwoliły nadać ostateczny kształt mojej rozprawie. Wyrażam szczególną wdzięczność prof. zw. dr hab. Jerzemu Bartmińskiemu za umożliwienie mi prezentacji wybranych fragmentów pracy na zebraniach Zakładu Tekstologii i Gramatyki Współczesnego Języka Polskiego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz za dyskusje w owym gronie znawców przedmiotu. Dziękuję nauczycielom, którzy pomogli mi w przeprowadzeniu badań. Wyrażam podziękowania dr. Piotrowi Andrusiewiczowi za dokonanie wpisu do komputera i wydruku materiałów badawczych.

Dziękuję wszystkim za pomoc i opinie.

Kraków, 2000

JĘZYKOWY OBRAZ ŚWIATA WARTOŚCI – PROBLEMY TERMINOLOGICZNE

Relatywne ujęcie przez wielu badaczy takich terminów, jak *wartość*, *wartościowanie*, *językowy obraz świata* a także problematyka typologii wartości wymagają przeglądu stanowisk i opowiedzenia się za ustaleniami najbardziej adekwatnymi w odniesieniu do potrzeb niniejszej rozprawy.

Rozumienie terminu *wartość*

Słowo *wartość* (w znaczeniu „bycia cenionym”) pojawia się w języku polskim dopiero w *Słowniku* Samuela Bogumiła Lindego (1807–1814) w znaczeniu: „Nie ubiór ludziom wartości dodaje. Teat. 29, 26. Wartość zasług. Zab. 12”. Za przestarzały uznaje Linde przymiotnik *wartościwy* „arithm., nie bez wartości”. We współczesnych słownikach języka polskiego (W. Doroszewski 1967: 855) słowo *wartość* oznacza:

1. to, ile coś jest warte pod względem materialnym; cecha przedmiotu, produktu, materiału itp. dająca się wyrazić równoważnikiem pieniężnym lub innym środkiem płatniczym, lub oceną subiektywną; nakład społecznej pracy na wytworzenie dobra zaspokajającego zapotrzebowanie społeczne: [...], 2. pierwiastek, zespół pierwiastków, cech, właściwości charakterystycznych dla danej osoby, rzeczy, stanowiący o jej walorach moralnych, użytkowych, naukowych, artystycznych: [...], 3. fiz. mat. liczba określająca, ile jednostek zawiera dana wielkość fizyczna [...].

Słowniki Witolda Doroszewskiego i Mieczysława Szymczaka podając typową definicję *ignotum per ignotum* pomijają ogólne znaczenie wartości jako „czegoś dobrego i cenionego”. Nie uwzględniają też znaczenia: 1) tego, ile coś jest warte pod względem moralnym, estetycznym itd., 2) „tego, co jest dobre lub złe” (J. Puzyńska 1992 a: 14).

Termin *wartość* jest rozumiany wieloznacznie zarówno przez filozofów, jak i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych. Jego wieloznaczność można dostrzec już w wypowiedziach filozofów greckich (Sokratesa, Platona, Arystotelesa, stoików), prezentujących refleksje nad życiem i postępowaniem ludzi. Obecna już w filozoficznej myśli starożytności problematyka aksjologiczna w różnym stopniu uzewnętrzniała się i ewoluowała w kolejnych kierunkach i założeniach filozoficz-

nych. Każda jednak koncepcja filozoficzna nadawała słowu *wartość* specyficzne znaczenie, biorąc pod uwagę przede wszystkim sposób istnienia wartości. Istotne okazywało się pytanie, czy wartości funkcjonują jako byty niezależne od świadomości, czy też są bytami wytworzonymi przez nią.

W opinii współczesnego filozofa Józefa Marii Bocheńskiego (1992; 135) *wartością* jest „to, dzięki czemu dany przedmiot jest wartościowy.[...], wtórnie bywają tak nazywane, mniej ściśle, wartościowe przedmioty”. Nieco szerzej problem ten ujmuje Władysław Stróżewski (1992: 60): „1. wartość rozpatrywana „sama w sobie” należy do innego porządku [...]; 2. urzeczywistnianie (lub realizacja) wartości jest w jakiś sposób możliwa; 3. w wyniku ich urzeczywistnienia rzeczywistość ulega szczególnej przemianie, stając się czymś „wartościowym””.

Uważa, że wypowiedzanie się na temat wartości w aspekcie ich sposobów istnienia wiąże się z potrzebą operowania co najmniej trzema różnymi wyrażeniami: 1) być wartością, 2) mieć wartość, 3) być (czymś) wartościowym. „Być wartością” znaczy „być nią i niczym innym, istnieć niezależnie od czegokolwiek innego, wyczerpywać się niejako wyłącznie w swojej własnej istocie” (1992: 60). Urzeczywistnianie wartości to tyle, co stwarzać warunki sprzyjające pojawieniu się wartości w swoim odpowiedniku – realnym kształcie w życiu ludzi. Taki proces urzeczywistniania wartości pozwala poznawać je oraz doświadczać ich „zamieszania” w sytuacjach, gdy realne analogie różnią się od wartości rzeczywistych.

Filozofowie, mówiąc o wartościach wypowiadają zróżnicowane poglądy na temat tego, co znaczy: być wartością, mieć wartość i być czymś wartościowym. W tym kontekście istotny okazuje się problem rozróżniania wartości–przedmiotów i wartości–cech. Zdzisław Najder (1971a: 46) sądzi, iż słowo „wartość” może oznaczać rzecz lub cechę wartościową. Także Władysław Tatarkiewicz (1978b), wskazując na potrzebę abstrakcyjnego i konkretnego traktowania wartości, odróżnia przedmioty i zjawiska od ich własności. Natomiast Marek Fritzhand (1982: 29) mówi o wartościach–faktach, czyli przedmiotach cenionych przez ludzi, oraz o wartościach–normach, czyli przedmiotach, które ludzie słusznie (z należywym uzasadnieniem) cenią.

W rozumieniu Włodzimierza Galewicza (1992: 10) rozpatrywanie jakiegokolwiek wartości typu dobrej cechy obliguje do wykrywania w niej dwóch abstrakcyjnych składników: a) teoretycznego rdzenia, czyli samej wartościowej cechy ujętej w jej treści czysto opisowej, oraz b) rysu wartościowości tej cechy. Jego zdaniem, każdą wartość, którą da się rozłożyć na pewną materię i aksjologiczny charakter, można nazwać „wartością złożoną”. Natomiast wartość nie poddająca się takiemu rozkładowi określa się jako wartość czystą, ostateczną lub elementarną. Rozumienie słowa *wartość* może więc być syntetyczne albo analityczne, w zależności od tego, czy ujmuje się ją jako całość złożoną z deskryptywnej cechy i przysługującego jej charakteru wartości, czy też dostrzega się w niej czysty charakter aksjologiczny.

Biorąc pod uwagę ontologiczny aspekt wartości, wyróżnia się subiektywistyczne albo obiektywistyczne sposoby ich ujmowania. W ujęciu subiektywistycznym termin *wartość* odnoszony jest wyłącznie do sfery podmiotowej, a jego desygnaty są umieszczane w psychice ludzi tworzących wartości, które są utożsamiane z ich przeżywaniem. Podmiot tworzy więc wartość i wyposaża w nią przedmiot.

W ten sposób powstaje pojęcie wartości jako intelektualnego wytworu pożądań, upodobań lub potrzeb człowieka. W koncepcji subiektywistycznej utożsamia się więc dziedzinę wartości ze sferą doznań psychicznych, traktując oceny jako ekspresję stanów wewnętrznych.

W orientacji obiektywistycznej świat wartości jest traktowany jako autonomiczny, niezależny od świadomości, a wartości są uznawane za jakości przedmiotu. Inaczej są one jednak rozpatrywane przez obiektywistów głoszących aksjologiczny realizm, a inaczej przez przedstawicieli aksjologicznego idealizmu. Realizm przyjmuje postać naturalizmu, gdy ujmuje wartość jako jakość analogiczną do fizycznych właściwości rzeczy, albo postać antynaturalizmu, gdy traktuje wartość jako osobliwą jakość czegoś, czyli jakość w relacji do poznawczo-pożądawczych aktów. Natomiast aksjologiczny idealizm przyjmuje tezę, iż wartości tworzą autonomiczny, odmienny od bytów świat, podobny do Platońskiej idei dobra (S. Kamiński 1986: 15–17).

Ontologiczne poglądy na wartości wyznaczają odpowiednie sposoby ich poznawania, sprowadzające się do aksjologicznego racjonalizmu albo aksjologicznego irracjonalizmu.

Podstawowa typologia wartości, uwzględniana przez socjologów (W. Piwoński 1973: 75; J. Mariański 1995: 161–162), wyróżnia wartości codzienne, ostateczne i podstawowe. Najszybciej spośród nich zmieniają się wartości codzienne, które są determinowane ewoluującymi indywidualnymi celami i dążeniami życiowymi jednostki. Te zrelatywizowane wartości, gdy koncentrują się na osobie, mają charakter intrapersonalny (wartości osobowe), natomiast gdy skierowane są ku innym ludziom, mają charakter interpersonalny (wartości społeczne). Zdaniem Janusza Mariańskiego (1995: 162), wartości codzienne są często utożsamiane z celami i dążeniami życiowymi ludzi oraz są odnoszone do pewnych przedmiotów lub stanów rzeczy zaspokajających potrzeby jednostek lub grup społecznych. Wartości, jak trafnie konkluduje ten autor, trzeba uznać za coś więcej niż potrzeby, cele życiowe, aspiracje i dążenia, bo chociaż zawierają w sobie owe wszystkie elementy, są relatywnie bardziej stabilne i mocniej zakotwiczone w strukturze osobowości jednostki. Realnym przejawem tych wartości są cele i dążenia życiowe motywujące do codziennej aktywności, szczególnie w trudnych sytuacjach. Przywołane wartości mają swoje odniesienia zarówno do świadomości ludzi, jak i do działań realizowanych w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych i ekonomicznych. Ich działanie motywacyjne wobec jednostek ma dużą siłę wówczas, gdy są podzielane przez znaczące grupy społeczne.

Z kolei wartości ostateczne o charakterze religijnym są związane z sacrum (Bóg, Siła Wyższa), a wartości o charakterze pozareligijnym – z profanum. Zarówno wartości z kręgu sacrum, jak i z kręgu profanum są absolutyzowane przez ludzi i traktowane jako wartości finalne, służące realizacji celów życiowych.

Natomiast wartości podstawowe uznaje się za niezbędne dla rozwoju ludzi i społeczeństw, gdyż dzięki nim możliwe jest porozumiewanie się i podejmowanie działań społecznych dla realizacji dobra wspólnego. Wartości te (wolność, równość, sprawiedliwość, miłość, prawda, patriotyzm, tolerancja etc.) powinny być

przedmiotem troski i zabiegów ludzkich, jako że dzięki nim możliwy jest ujednolicony etos, a przede wszystkim istnienie społeczeństwa (J. Stimpfle 1979: 24).

Relatywne dostrzeganie terminu *wartość* widoczne jest w rozważaniach socjologicznych Stefana Nowaka (1989: 12), który przypisuje temu pojęciu co najmniej dwa znaczenia:

W pierwszej grupie znaczeń pojęcie wartości pojawia się wtedy, kiedy w wyniku pewnego aktu wartościowania nadajemy określoną „wartość” pewnemu konkretnemu przedmiotowi, sytuacji czy zdarzeniu lub stanowi rzeczy. Wartość ta może się wyrażać w dodatniej lub ujemnej ocenie tego przedmiotu bądź w postrzeganiu go jako atrakcyjnego lub repulsyjnego itp. Ocena taka zakłada, *implicite* przynajmniej, jakąś wiedzę, jakieś wyobrażenie, przeświadczenie o naturze i własnościach określonego przedmiotu, sytuacji czy zdarzenia – może też ocenie takiej i wyobrażeniu o własnościach tego przedmiotu towarzyszyć gotowość do podejmowania wobec niego określonych działań. Dla oznaczenia takiego zespołu zachowań wobec konkretnych przedmiotów, w których na plan pierwszy wysuwa się ocena tych przedmiotów ze względu na ich pozytywny lub negatywny charakter, ich atrakcyjność lub repulsywność, stosuje się w psychologii społecznej dość często termin „postawa”. Tak więc postawy w tym rozumieniu to w dużej mierze wartości, jakie w wyniku aktu wartościowania nadajemy wartościowanemu przedmiotom, a więc to tyle, co wartości już uprzedmiotowione.

Stefan Nowak (1989: 13) stwierdza, iż o wartościach w sensie ścisłym socjolog mówi wówczas, gdy stara się uchwycić normatywne, powinnościowe nastawienia i oczekiwania, odnoszące się do przedmiotów, sytuacji i zachowań:

Poszczególne przedmioty i sytuacje wyzyskać mogą odpowiednie, pozytywne lub negatywne, wartości w zależności od tego, jak dalece zgodne są z odpowiednią normą czy standardem oceny, jak dalece i pod jakim względem spełniają właściwe kryterium oceny. Sama ocena poszczególnych przedmiotów nie jest jeszcze w takim kryterium zawarta – zależy ona bowiem od wyników konfrontacji cech empirycznych wartościowanego przedmiotu (np. kształtu ludzkiego zachowania czy kształtu odpowiedniego stosunku między ludźmi czy grupami) z owym kryterium.

Zasygnalizowane wartości o charakterze normatywnym i powinnościowym ułatwiają odróżnianie zachowań słusznych od niesłusznych w odniesieniu do kontekstu społeczno-kulturowego.

Wartości w rozumieniu socjologicznym to także „pewne obrazy czy wizje rzeczy, stanów czy procesów pożądaných, uznanych za właściwe, słuszne, moralne, czy też takie, jakich by się chciało” (S. Nowak 1986: 13).

W ujęciu Hanny Świdry (1979: 16–33) wartością jest to, co „uruchamia ludzką motywację”; „przedmiot godny pożądania, zasługujący na akceptację”; „ogólne kryterium stosowania różnych przedmiotów, które decydują o tym, że wobec danego obiektu żywimy taką postawę”. Rzeczywistość *wartości* jest rzeczywistością „bytów”, wykreowanych przez ludzkie akty wartościowania. Do rzeczywistości *wartości* zalicza autorka „zbiór obiektów, kategorii, idei, stanów rzeczy, które są «wartościami» w tym sensie, że zostały przez ludzi zakwalifikowane według zasa-

dy «dobry – zły», «lepszy – gorszy». Wartości rozumiane jako przedmioty (obiekty, stany rzeczy) trwałych pragnień charakteryzują się tym, że stanowią stałą perspektywę doświadczenia świata oraz swego usytuowania w świecie (H. Świda 1998: 9).

Bez względu na to, czy za wartości uznaje się „przedmioty naszych dążeń”, czy „koncepty tego, co godne pożądania”, „standardy orientacji” lub „kryteria tego, co powinno być przedmiotem pożądań”, cechą wyróżniającą podejście socjologiczne jest lokalizowanie uznawanych wartości w szerszym kontekście wpływów grup, dużych zbiorowości społecznych czy też społeczeństwa globalnego (J. Mariański 1995: 64).

W opinii psychologów wartości są „przekonaniem o tym, co pożądane, organizujące doświadczenia i ukierunkowujące zachowania w odniesieniu do pewnych szerokich klas zdarzeń” (K. Ostrowska 1994: 12). Wartości uznawane są też za pewne standardy kierujące ludzką aktywnością (M. Rokeach 1973: 5). Psychologowie (K. Popielski 1994: 127) dowodzą, iż dostrzeżenie wieloaspektowej funkcji i znaczenia wartości daje szansę ich interpretacji w kategoriach noetycznych znaczeń i pragmatycznej użyteczności. Egzystencjalnie ważne znaczenie wartości może służyć indywidualnemu byciu i stawaniu się. W ujęciu Kazimierza Popielskiego (1994) problemem podstawowym dla psychologii staje się określenie znaczenia wartości w procesie stawania się jednostki. Tak więc z egzystencjalno-noetycznej perspektywy wartości ujawniają się (są identyfikowane) w związku z odniesieniem się podmiotu „ku...” komuś lub czemuś. Są one wtedy przeżywane jako treści naturalne wewnętrznej aktywności człowieka i jego sposobów odnoszenia się „ku...” rzeczywistości. Wartości są więc w rozumieniu tego autora określane nie tylko poprzez potrzeby, ale i podmiotowo-osobową aktywność jednostki ludzkiej, jej dążenia, postawy i preferencję wartości. Owa egzystencjalna aktywność odgrywa zasadniczą rolę w dziedzinie trwania człowieka przy wartościach. Z kolei rodzaj preferowanych wartości wpływa na kierunek i treść realizowanej egzystencji.

Wartości jako źródło motywacji, przekonań i działań mogą przy zaistnieniu odpowiednich warunków być odwzorowywane i przenoszone z jednej rzeczywistości w drugą w postaci obrazów i modeli, mogą więc być w różnym stopniu kopiowane. Człowiek (w naszym przypadku uczeń) powinien odkryć, co dla niego jest ważne, cenne, pożądane, a więc wartościowe, następnie zdobyć wiedzę na temat istoty danej wartości po to, aby móc ją urzeczywistniać w swoim życiu. Zdaniem Krystyny Ostrowskiej (1994: 14), psycholog jest najbardziej kompetentnym specjalistą do podpowiadania, w jaki sposób młodego człowieka wprowadzać w świat wartości, aby zaczął myśleć i działać według wartości.

Szczególnie interesuje nas rozumienie terminu *wartość* w aspekcie lingwistycznym. Najbardziej znana wydaje się propozycja opisu (eksplicacji) owego słowa przedstawiona przez Jadwigę Puzyninę (1993 c: 16):

Wartość: 1. W sensie aksjologicznym:

- a) „to, czy w jakim stopniu coś jest dobre” [...],
- b) „to, co jest dobre” [...],
- c) „to, co jest dobre w sensie duchowym” [...]
- d) filozof. „to, co jest dobre lub złe”.

Wymienione definicje mogą być użyteczne w sytuacji, gdy traktujemy wypowiedzi uczniów dotyczące rozumienia określonych kategorii wartości jako rodzaj stwierdzeń, a nie preskryptywne normy. Są to bowiem, jak w przypadku badanej przeze mnie młodzieży, wypowiedzi na temat stosunku subiektów wartościowań do obiektów wartościowań.

Przywołana wybitna znawczyni problematyki aksjologicznej zaznacza, iż stosowana przez nią eksplikacja *wartości* jako „tego, co dobre” nie jest ogólnie przyjęta. Z autorką tą żywo polemizuje kognitywista Tomasz Krzeszowski (1997a), który stara się dowieść, iż J. Puzynina, opisując relacje między aksjologią i lingwistyką, ogranicza swoje rozważania do dwóch zagadnień: a) sfery wartościujących słów oraz ich znaczeń, b) sfery sposobów wyrażania wartościowań. Powołując się na pracę badaczki *Językoznawstwo a aksjologia* (1982), zauważa, że zaprzecza ona istnieniu głębszego związku łączącego aksjologię z lingwistyką, a szczególnie odrzuca teorię, zgodnie z którą w lingwistyce można stosować metody i podstawowe pojęcia przejęte z aksjologii. W jego opinii J. Puzynina zdaje się nie zauważać, że system wartości może być wbudowany w aparat postrzegania, a zatem i w język. Zawęża więc istotny zakres aksjologii do obiektywnego obszaru objective – subjective continuum, według którego można budować pojęcia. T. Krzeszowski wysuwa hipotezę, iż niechęć autorki do traktowania wartości jako nierozłącznie związanych z pojęciem konceptualizacji może być spowodowana faktem, iż będąc częścią mechanizmu konceptualizacji nie są one tak łatwo dostrzegalne.

T. Krzeszowski dostrzega dokonania owej badaczki w dziedzinie rozpatrywania związków między aksjologią jako teorią wartości a lingwistyką jako teorią języka. Punkty styczne między lingwistyką i aksjologią wyznaczają w jej rozumieniu wyrazy wartościujące oraz sposoby, w jakie wartościowanie wyraża się w języku i w strukturze tekstów. O ile jednak w kręgu zainteresowań aksjologów są dociekania zogniskowane głównie w pytaniu o to, czym są takie pojęcia, jak *wartość*, *piękno*, *dobro* etc., o tyle w planie badawczym lingwistów znajduje się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak ludzie pojmują znaczenia odpowiednich wyrażen językowych w poszczególnych językach.

Według J. Puzyniny – jak dowodzi T. Krzeszowski – aksjologów i językoznawców łączy sprawa dostrzegania znaczenia takich kluczowych słów w aksjologii, jak *dobry*, *sprawiedliwy*, *powinien*, czy też leksemów, które w mniej lub bardziej oczywisty sposób wyrażają wartościowanie, np. *prawdomówny*, *klamstwo*, *niewola*. Jednakże autorka *Języka wartości* odnosi wartościujący aspekt tychże słów do kontekstualnego uwarunkowania różnych asocjacji. Owe asocjacje są zależne od kontekstu kulturowego i przezeń określane. Skojarzenia te nie stanowią części definicji wymienionych słów. Przywołana badaczka wyznacza więc, zdaniem Krzeszowskiego, miejsce składnikom wartościującym tylko w strukturze bazowej pojęć.

Zakres badań uwzględniony przez J. Puzyninę sytuuje się w rozumieniu przywołanego autora w obrębie pragmatyki aksjologii, a precyzyjniej – pragmatyki pojęć aksjologicznych. Trzeba jednak zauważyć, iż owa badaczka w swoich publikacjach z ostatnich lat (np. 1997b; 1999b) rozpatruje problematykę wartości i wartościowania w ujęciu kognitywnym.

Wąskiemu, opartemu na koncepcji strukturalistycznej, ujmowaniu zakresu aksjologii przeciwstawia T. Krzeszowski koncepcję kognitywną, która zaciera granice między semantyką a pragmatyką oraz między denotacją i konotacją. Twierdzi, że mit doświadczeniowy, realizowany w różnych dziedzinach ludzkiej wiedzy, determinuje zgodną z ontologią wartości aksjologię doświadczalną (*experiential axiology*). Wywodzący się z tego nurtu aksjolog będzie raczej badał, jak ludzie w rzeczywistości doświadczenia świata, a nie spekulował na temat natury obiektywnie istniejących wartości w jakiejś trudnej do wyobrażenia przestrzeni ontologicznej. Doświadczenie wartości pociąga za sobą hierarchie i skale wartości, co jest „pochodną przeżycia (doświadczenia) Wielkiego Łańcucha bytu (*Great Chain of Being*) i innych doświadczeń odnoszących się do schematów wyobrazeniowych, w które wbudowana jest skala plus – minus” (T. Krzeszowski 1997a: 21, tłum. R. J.). Schematy te są, jego zdaniem, strukturalną bazą wszelkiego wartościowania, które, będąc głównym składnikiem procesu poznania, jest niezbędnym aspektem kategoryzacji.

Rozumienie terminu wartościowanie

Termin *wartościowanie* również wymaga bliższego określenia. W definicji taksonomicznej notuje się następujące jego znaczenia: „wartościowanie, rzecz. od wartościować” czyli „oceniać wartość czego, klasyfikować według wartości: wypowiedzanie sądów wartościujących (...)”. (W. Doroszewski 1967: 854).

Socjologowie (H. Świda 1998: 9–18), uznając, iż każdemu „aktowi wartościowania” odpowiada wykreowana przez niego wartość, wyróżniają wartościowanie według reguły „przyjemne – przykre” i wartościowanie procesualne według reguły „chwalebny – niechwalebny”. W celu uchwycenia prawidłowości złożonego i angażującego wiele czynników procesu wartościowania na skali „przyjemny – przykre” potrzebne jest wyodrębnienie w osobowości człowieka *stałych dynamizmów* (np. temperamentu, potrzeb, przekonań). Im silniej owe „stałe” są zakotwiczone w strukturze osobowości, tym proces wartościowania będzie bardziej konsekwentny i przewidywalny. Obok wskazanych dyspozycji osobowościowych ważną rolę w odkrywaniu mechanizmów procesu wartościowania mogą odegrać prawidłowości sytuacyjne (np. parametry sytuacyjne odnoszące się do aktualnego stanu organizmu czy do konkretnych wartości pojawiających się w danej chwili). Natomiast źródłem wartościowania na skali „chwalebny (godny pochwały) – niechwalebny” jest struktura poznawcza człowieka. Wartościowanie dokonuje się tu według różnych ocennych kategorii (np. według kryteriów estetycznych, moralnych, pragmatycznych etc.) stanowiących naturalny pryzmat percepcji świata.

Zdaniem psychologów (Ch. Galloway 1988: 79), termin *wartościowanie* oznacza uznawanie, że dana rzecz, zjawisko czy zachowanie ma wartość. Wartościowanie jest motywowane zaangażowaniem człowieka w stosunku do podstawowej wartości kierującej tym zachowaniem.

W rozumieniu Marii Gołaszewskiej (1984: 26) wartościowanie polega na „przypisywaniu, przyznawaniu danemu przedmiotowi (czy też odnajdywaniu,

ukazywaniu w nim) określonej wartości”, ocena zaś powstaje „przez ustosunkowanie (zazwyczaj skalujące, porównujące) danej wartości do innej czy też do jakiegoś systemu wartości”. Podobnie rozpatruje sprawę zależności między pojęciami *wartościowanie* i *ocena* Władysław Stróżewski(1981: 118), który stwierdza:

Wartościowanie to przede wszystkim zdanie sprawy z istoty konkretnej wartości zrealizowanej w takim czy innym przedmiocie. Jedynym punktem odniesienia jest tu właściwa dla owej konkretnej wartości wartość idealna, [...] która decyduje o jej „wartościowości”. Ocenianie to przede wszystkim ujęcie wartości w aspekcie jakiegoś przyjętego „z zewnątrz” wzorca, hierarchii czy skali, do której się ją odnosi.

Wymieniony podział jest podziałem regulującym, który nie odpowiada użyciom interesujących nas słów w języku ogólnym. Różnica między wartościowaniem i ocenianiem wynika w tym ujęciu z dużo szerszego zasięgu znaczeniowego i mniej ograniczonej łączliwości czasownika „oceniać”, który może być wykorzystywany do oceniania konkretnych obiektów przez konkretne osoby. Poza tym leksem *wartościować* jest typowy dla stylu intelektualnego, a słowo *oceniać* jest stylistycznie nienacechowane. (zob. J. Puzynina 1992a: 85).

J. Puzynina (1992a: 83) termin *wartościowanie* rozumie jako „czynność psychiczną człowieka, polegającą na stwierdzaniu, jakie (i w jakim stopniu) wartości pozytywne lub negatywne właściwe są – zdaniem osoby wartościującej – danym cechom, zachowaniom, a pośrednio przedmiotom”. Do podstawowych leksemów wartościujących zalicza przymiotniki *dobry* i *zły*, które są eksplikowane z pomocą czasownika *chcieć*, i z nich wyprowadza znaczenia ich bliskoznaczników: *pozytywnego / negatywnego* i *dodatniego / ujemnego*. Wśród słów wyrażających wartości autorka dostrzega słowa ogólnie oceniające i opisowo-oceniające. Do ogólnie oceniających zalicza: *dobry*, *zły*, *pozytywny*, *negatywny*, *dodatni*, *ujemny*, *wartościowy*, *bezwartościowy*, *właściwy*, *niewłaściwy*. Natomiast wśród słów opisowo-oceniających dostrzega te, w których opisowość i wartościowanie przeplatają się, np.: *(nie)moralny*, *piękny*, *udany* i in.

Za istotny, chociaż nieostry uznaje J. Puzynina podział na słownictwo definicyjnie i konotacyjnie wartościujące. Sama ma też wątpliwości, czy nawet dla przymiotnika *uczciwy* wartościowanie dodatnie stanowi element obligatoryjny. Ponadto, jak zauważa, są określenia nienacechowane emocjonalnie (np. *oszczędność*, *obmowa*, *krzywda*), a jednak obligatoryjnie pejoratywne. Konotacje wartościujące, a szczególnie te słabo wyczuwalne, stanowią, zdaniem autorki, „obszar bez granic” (zob. J. Puzynina 1991: 134). Podstawą ustalania tego, *co dobre*, jest, wedle jej opinii, chcenie a także różnego typu potrzeby ludzkie. Jednakże motywy ludzkiego chcenia są w jej rozumieniu bardzo złożone; najczęściej stanowią je uczucia, wola, intuicja, przeżycia wewnętrzne i in.

J. Puzynina dzieli środki wyrażania wartościowania na systemowe i skonwencjonalizowane oraz tekstowe, fakultatywne, zależne od kontekstu. Zauważa jednak, iż z podziałem takim krzyżuje się podział tych środków na parajęzykowe (gesty, intonacja i in.) oraz językowe: fleksyjne, składniowe, słowotwórcze (są to środki systemowe), leksykalne (systemowe lub tekstowe), także oparte na frazeologizmach i tropach skonwencjonalizowanych oraz na tropach i figurach tekstowych.

Termin *wartościować* w literaturze aksjologicznej (Z. Najder 1971a; J. Puzynina 1992a) odnosi się zarówno do procesów intelektualnych jak i emocjonalnych. W wyrażeniach *język wartościujący* i *wypowiedzi wartościujące* możliwe jest rozumienie predykatu *wartościować* nie tylko w znaczeniu intelektualnego czy też emocjonalnego, ale i intelektualno-emocjonalnego przypisywania wartości. Wyrażenie *język wartościujący* można odnosić do czyjśgś idiolektu zarówno w sensie kodu, jak i tekstu (zob. J. Puzynina 1992a; 83).

Ogólnie rzecz ujmując, można powiedzieć, że wartościowanie w rozumieniu J. Puzyniny jest procesem tworzenia, formułowania sądów wartościujących, który polega na przypisywaniu wartości jakiemuś przedmiotowi. Konieczne jest więc dostrzeżenie cech przedmiotu i uznanie ich za dobre lub złe pod jakimś względem. W przypadku wartościowania intelektualnego bierze się pod uwagę *sądy wartościujące* i *ocenianie*, przy czym czasownik *oceniać* oraz rzeczownik *ocena* wyrażają w użyciach języka ogólnego osąd wartościujący dokonany przez nadawcę komunikatu.

Na strukturę szczególnie interesującego nas sądu wartościującego w języku potocznym składają się następujące elementy: subiekt, akt sądzenia, predykat wartościujący, obiekt i kryterium wartościowania. Można zatem przyjąć następującą formułę wyrażenia tej struktury: A uważa, że X jest dobry / zły pod względem kryterium W (Au : X jest D/Z W) (E. Laskowska 1992: 21).

Mówiąc o wartościowaniu, należy odróżnić wartości od nośników wartości, czyli od rzeczy, którym przypisuje się określoną wartość. Jak dowodzi T. Krzeszowski (1999), istnieje wiele rzeczy, np.: przyjaźń, miłość, tragedia i in., które są produktami ludzkich procesów poznawczych, a przede wszystkim procesu konceptualizacji. Rzeczy te istnieją w innej domenie ontologicznej niż rzeczy istniejące w świecie fizycznym. Pierwszą z wymienionych domen nazywa autor *domeną fenomenologiczną*, a drugą – *domeną fizyczną*. W jego opinii, z punktu widzenia semantyki istotna jest tylko domena fenomenologiczna, gdyż nawet rzeczy istniejące w domenie fizycznej (np. krzesła, pióra, psy etc.) znajdują swoje odbicie czy to w postaci obrazów psychicznych, czy też odpowiadających im pojęć (takich, jak: „krzesło”, „pióro”, „pies”) w domenie fenomenologicznej. Badacz ten, rozpatrując w perspektywie fenomenologicznej owe zależności między rzeczami i pojęciami, formułuje następująco Pierwszą Zasadę Izomorfizmu Aksjologicznego: „wartość przypisywana obrazowi psychicznemu rzeczy jest tożsama (izomorficzna) z wartością przypisywaną pojęciu odpowiadającemu tej rzeczy” (1999: 22). Nośnikiem wartości może być zatem i rzecz istniejąca w domenie fenomenologicznej, i odpowiadające jej pojęcie.

Według T. Krzeszowskiego, w domenie fenomenologicznej nośniki wartości mogą istnieć w trzech różnych trybach, którym odpowiadają trzy różne wartościowania: 1) *wartościowanie egzemplarzowe*, dotyczące konkretnego, pojedynczego egzemplarza; 2) *wartościowanie pojęciowe*, mające charakter absolutny, nie zawierające odniesień do żadnych innych pojęć, wymagające jakiejś uświadomionej skali wartości dodatnich i ujemnych, którą odnosi się bezpośrednio do danego pojęcia; 3) *wartościowanie klasowe* o charakterze względnym: „jest miernikiem stopnia, do jakiego pewna klasa rzeczy odpowiada wyidealizowanemu modelowi kognitywnemu pojęcia definiującego daną klasę rzeczy (czyli jego ekstensję)” (1999: 27).

Uczniowskie wartościowanie pojęć mieści się przede wszystkim w ramach modelu (2) i częściowo – modelu (3).

Językowy obraz świata

Podobnie jak terminy *wartość* i *wartościowanie*, tak i pojęcie *językowy obraz świata* (JOS) nie jest rozumiane jednoznacznie, mimo iż zostało zaliczone do podstawowych pojęć zarówno tzw. gramatyki treści, czyli zorientowanej treściowo lingwistyki, jak i współczesnej semantyki. Pojęcie to pojawiło się już w okresie Oświecenia, głównie włoskiego i francuskiego. Jednakże dopiero na przełomie XVIII i XIX w. problematykę JOS omówili w aspekcie filozoficznym Johann Georg Hamann oraz Johann Gottfried Herder. Największe wszakże zasługi w zakresie opracowania podstaw teoretycznych JOS położył Wilhelm von Humboldt, który twierdził, iż język jest nie tylko środkiem porozumiewania się, lecz także wyrazem ducha oraz oglądu świata przez użytkowników języka.

Za kontynuatora poglądów Humboldta uważa się Leona Weisgerbera, który sądził, iż istotę językowego obrazu świata stanowi rozumienie rzeczywistości języka jako energii przekształcającej świat materialny w świat duchowy przy współudziale danej społeczności językowej. Według niego, jednostka ludzka, będąc członkiem wspólnoty komunikatywnej, przejmując zmagazynowaną w języku ojczystym wiedzę o świecie i jej wartościowanie. Weisgerber wprowadził pojęcie *językowy świat pośredni* (*sprachliche Zwischenwelt*), który jest bytem stojącym między jednostką (wspólnotą językową) a światem zewnętrznym. Byt ten powstaje w wyniku przekształcania świata materialnego w świat świadomościowy (*geistige Anwerwandlung der Welt durch die Sprachgemeinschaft*). Tworzą go uwarunkowane językowo treści i sposoby ujmowania oraz oceniania rzeczywistości. *Językowy świat pośredni* jest więc instancją, w której dokonuje się klasyfikacja, kategoryzacja i ujęcie pojęciowe świata zewnętrznego.

Uczeń L. Weisgerbera, Helmut Gipper definiuje pojęcie *językowy obraz świata* następująco: jest to „sposób, w jaki zostaje wniesiona do języka doświadczona, przeżyta i wyobrażona przez wspólnotę komunikatywną rzeczywistość”. (pod. za: A. Mańczyk 1982: 40). Według tego badacza najważniejsze w badaniu języka, będącego swoistym kluczem do świata, są treści semantyczne, przesadzające o językowym obrazie świata, a obok nich kategorie gramatyczne i syntaktyczne sposoby łączenia jednostek języka. Tak więc w ujęciu Gippera *językowy obraz świata* to określony sposób istnienia świata w semantycznych, gramatycznych i syntaktycznych kategoriach języka ojczystego. Jest to sposób obecności świata w świadomości jednostki lub określonej społeczności pozwalający na otwieranie dojścia do tegoż świata, jaki może być doświadczany zmysłami. *Językowy obraz świata* jest w opinii H. Gippera rzeczywistością prawdziwą, weryfikowalną w badaniach lingwistycznych (por. J. Anusiewicz 1990 a: 288).

Pojęcie *językowy obraz świata* pojawiło się na gruncie lingwistyki polskiej bardzo późno, bo dopiero w 1978 roku w *Encyklopedii wiedzy o języku polskim* pod redakcją Stanisława Urbańczyka. Zostało jednak zdefiniowane nazbyt ogólnikowo.

Pojęcie to przeniesione z lingwistyki niemieckiej znalazło u nas twórczych kontynuatorów. Trzeba tu wskazać na znaczącą rolę, jaką odegrała opublikowana pod redakcją Jerzego Bartmińskiego praca *Językowy obraz świata*, będąca pokłosiem konwersatorium „Język a kultura” w Puławach w dniach 16–19 października 1987 roku. Tytułowy temat został omówiony przez szesnastu autorów z różnych punktów widzenia, z wykorzystaniem rozmaitych koncepcji języka i nieco odmiennej terminologii. W owej pracy J. Bartmiński, rozwijając przedstawioną wcześniej koncepcję definicji *kognitywnej*, omawia dwa centralne dla tej metodologii pojęcia: *punkt widzenia* i *perspektywę interpretacyjną*. Przez *punkt widzenia* rozumie „czynnik podmiotowo-kulturowy, decydujący o sposobie mówienia o przedmiocie, w tym m.in. o kategoryzacji przedmiotu, o wyborze podstawy onomazjologicznej przy tworzeniu jego nazwy, o wyborze cech, które są o przedmiocie orzekane w konkretnych wypowiedziach i utrwalone w znaczeniu” (J. Bartmiński 1990 b: 111). Z kolei *perspektywę* rozpatruje jako „zespół właściwości struktury semantycznej słów, skorelowany z punktem widzenia i będący, przynajmniej w pewnym zakresie, jego rezultatem (1990 b: 112). Przez *językowy obraz świata* rozumie ów badacz „zawartą w języku interpretację rzeczywistości, którą można ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy bądź to utrwalone w samym języku, w jego formach gramatycznych, słownictwie, kliszowanych tekstach (np. przysłów), bądź to przez formy i teksty języka implikowane” (J. Bartmiński 1990 b: 110).

Podobnie rozpatruje interesujące nas pojęcie Renata Grzegorzczakowa (1990: 43), która uznaje *językowy obraz świata* za strukturę pojęciową „utrwaloną (zakrzepłą) w systemie danego języka, a więc jego właściwościami gramatycznymi i leksykalnymi (znaczeniach wyrazów i ich łączliwości), realizującą się, jak wszystko w języku, za pomocą tekstów (wypowiedzi)”.

Szczególnie przydatna dla naszych rozważań jest podana przez J. Bartmińskiego definicja, która kładzie akcent na wyrażenie „interpretacja rzeczywistości”. W tym ujęciu *językowy obraz świata* jest określonym sposobem interpretowania przez język rzeczywistości pozajęzykowej i językowej, przejawiającym się w gramatycznych (leksykalnych i morfologicznych), semantycznych, składniowych i pragmatycznych kategoriach języka naturalnego.

Tak rozumiany *językowy obraz świata* spełnia dwie podstawowe funkcje: interpretującą i regulującą. Pierwsza z nich służy interpretacji rzeczywistości, z którą styka się człowiek, druga – reguluje ludzkie zachowania wobec tej rzeczywistości.

Poszerzone o aspekt kulturowy – istotny w procesie analizy wypowiedzi uczniowskich – rozumienie owego pojęcia podaje Janusz Anusiewicz (1995: 113). W przytoczonej przez niego definicji kulturowej *językowy obraz świata* to określony sposób ujmowania przez język rzeczywistości (językowej i pozajęzykowej), istniejący w semantycznych, gramatycznych, syntaktycznych i pragmatycznych kategoriach danego języka naturalnego. Jest to zatem pewien sposób „odwzorowania świata dany w pojęciowym rozczłonkowaniu zawartym w języku ujmującym ten świat”. Tak rozumiana kategoria językowego obrazu świata uwzględnia zarówno ważność podmiotu, jak i przedmiotu poznania. Definicja uwarunkowana kulturowo jest bowiem narzędziem interpretacji świata przez interesującą nas społeczność językową, narzędziem zawierającym językowo i kulturowo relewantne dla danej

klasy desygnatów cechy oraz relacje między reprezentantami poszczególnych klas desygnatów. Owe relacje ustaliło i ustabilizowało językowo doświadczenie społeczne. Definicja ta, podkreślając ważną rolę konstruktów i konstrukcji językowych (idiomatyki języka) dla kulturowej interpretacji znaczenia, okazuje się pomocna w toku analizy sygnalizowanego już materiału empirycznego.

W tak ujmowany *językowy obraz świata* wpisany jest *językowy obraz świata wartości* ludzi, w naszym przypadku uczniów kończących szkołę podstawową. Ten obraz świata jest determinowany systemem (ściślej – systemami) owej grupy, systemem uznawanym za „hierarchicznie uporządkowany zbiór ustosunkowań jednostki wobec tych wszystkich wartości, które z punktu widzenia jej istnienia i realizacji zadań życiowych wynikających z osobowego bytu są ważne, konieczne, cenne i pożądane” (K. Ostrowska 1994: 15).

I właśnie ogląd tego obrazu świata wartości staramy się rozpatrywać w ujęciu lingwoedukacyjnym, korzystając przede wszystkim z propozycji metodologicznych lingwistyki kognitywnej.

Typologie wartości

Zacznijmy od znanego i ogólnie uznanego w literaturze aksjologicznej podziału wartości na wartości deklarowane, uznawane i odczuwane, dokonanego przez Stanisława Ossowskiego (1967: 71–76).

Jeżeli ludzie opowiadają się za pewnymi wartościami i wyrażają gotowość ich aprobowania, wówczas takie wartości nazywa się wartościami deklarowanymi. Można je odtworzyć na podstawie badań ankietowych, analizy utworów literackich, przemówień polityków etc. Wartości deklarowane szczerze są jednocześnie wartościami uznawanymi. Taki model deklarowania jest pożądany w procesie szkolnej edukacji.

Wartości odczuwane są to wartości „istotne dla nas, odgrywające w naszej świadomości doniosłą rolę” (S. Ossowski 1967: 73). Są przedmiotem osobistych dyspozycji i indywidualnych upodobań. Wartości te nazywane też uczuciowymi przeżyciami wartości znajdują swój wyraz nie tylko w wypowiedziach językowych, ale i pozajęzykowych zachowaniach emotywnych (J. Puzynina 1992a: 30–31).

Wartości uznawane uzewnętrzniają się przede wszystkim w zachowaniach ludzi. Ten rodzaj wartości jest utożsamiany z wartościującymi sądami asertywnymi X-a. Mogą to być sądy ogólne, na przykład: *prawda jest dobra; kłamstwo jest złe*, lub sądy szczegółowe, na przykład: *twój samochód jest dobry; Jan postąpił nieuczciwie* (zob. J. Puzynina 1992a: 30). Pełną wiedzę o tych wartościach ma tylko ich podmiot. Są one na ogół modyfikowane w toku życia osobniczego oraz społecznego i często nie uzewnętrzniane przez ludzi. Dlatego na ich odkrywanie i to u wielu osób (ze względu na potrzebę ciągłej obserwacji badanego) potrzebne są wieloletnie badania psychologiczne.

Ze względu na kryterium prakseologiczne wartości dzieli się na: a) absolutne (podstawowe, ostateczne); b) instrumentalne (uzualne) (zob. J. Puzynina 1992a: 31–33). Wymienione na pierwszym miejscu wartości są to wartości same w sobie,

stanowią bowiem przedmiot albo cel aktów woli. Najwyższą wartość ma być, zwany Absolutem, Bogiem, który jest samym aktem (Actus Purus). Natomiast wartości instrumentalne są środkiem do zdobywania innych wartości. Są one zorientowane na zaspokajanie potrzeb człowieka. Zalicza się tu przedmioty i działania, mające wartość dla życia ludzkiego, na ogół wartość użyteczną albo hedonistyczną. Na przykład wartość techniczną (użyteczną) mają przedmioty instrumentalnie użyteczne w danej dziedzinie techniki, a wartość hedonistyczną przyznaje się rzeczom i działaniom, które mogą stanowić środek przyjemności w życiu człowieka

Mając na uwadze fakt, iż zagadnienie typologii wartości zostało omówione w wielu rozprawach (zob. C. Matuszewicz 1975; H. Buczyńska-Garewicz 1975a; A. Folkierska 1979; J. Puzynina 1992a), sygnalizują tylko sprawę treściowego podziału wartości, dokonanego przez najbardziej cenionych we współczesnej polskiej literaturze aksjologicznej znawców przedmiotu: Maxa Schelera i Jadwigę Puzyninę.

W Schelerowskiej typologii wartości (M. Scheler 1923;1927) uwzględnione są dwa ogólne typy wartości: 1) ze względu na wartość osoby i jej czynów oraz wartości rzeczy, zdarzeń, stanów; 2) ze względu na wartości same w sobie (absolutne) i wartości pochodne od nich (wartości instrumentalne, wartości symboli).

W pierwszym przypadku (1) wartości są zróżnicowane ze względu na charakter nosiciela wartości. Należą tu więc wartości, które mogą być własnością samej osoby (np. wartości moralne), oraz wartości, które mogą przysługiwać zdarzeniom i rzeczom (ich cechy stałe, niezmienne). Wartości rzeczy i wartości osoby wzajemnie się wykluczają. W porządku hierarchicznym wartości osoby są wyższe od wartości rzeczy.

Wymienione na drugim miejscu (2) wartości same w sobie są wyższe od wartości instrumentalnych (konsekwentnych), co wynika z kryterium ustalającego wysokość wartości w odniesieniu do jej niezależności względem innej wartości.

Biorąc pod uwagę kryterium odmienności treści, Max Scheler wyróżnia cztery grupy (kategorie) wartości:

1. Tego, co przyjemne i nieprzyjemne. Te wartości, związane z czuciem zmysłowym, są dostrzegane zgodnie z zasadą preferencji tego, co przyjemne, wobec tego, co nieprzyjemne. Przyjemność i nieprzyjemność ujawniają się bezpośrednio w uczuciach zmysłowych, które stanowią zaledwie naoczny sposób oglądu owych wartości.

2. Wartości czucia witalnego (wzmagającego się i słabnącego życia, zdrowia i choroby, słabości i mocy, pełni sił, starzenia się i śmierci). Obejmują to wszystko, co mieści się w opozycji szlachetne – pospolite. Są całkowicie samodzielne, niesprowadzalne do wartości hedonistycznych, pragmatycznych i duchowych.

3. Wartości duchowe obejmują trzy jakości wartości:

a) wartości estetyczne, których nosicielami są rzeczy,

b) wartości tego, co słuszne, będące podstawą idei obiektywnego porządku prawnego, i tego, co niesłuszne. Wartości moralne jako wartości osoby występują w opozycji wartości pozytywnej (dobra moralnego) i wartości negatywnej (zła moralnego),

c) wartości poznawcze („czystego poznania prawdy”). Jedyne filozofia (a właściwie fenomenologia) jest w stanie wnikać w istotę zjawisk badanych. Na-

stawiona pragmatycznie nauka dąży tylko do poznania przyrody. Obok nauki konsekwentnie wobec wartości duchowych są wartości kulturowe, należące do sfery dóbr.

4. Wartość tego, co święte. Ujawnia się ona w przedmiotach i zjawiskach rozpatrywanych symbolicznie, a wchodzących w sferę absolutną. Wartościami konsekwentnymi są tu takie rzeczy wartościowe i formy wielbienia, jak: wiara, niewiara, cześć, adoracja etc.

Wartości religijne można uchwytywać w aktach miłości i nienawiści. Szczególnie miłości przypisywał Scheler zasadniczą rolę w kształtowaniu świadomości religijnej i w ogóle – aksjologicznej.

Idealny świat wartości jest, w ujęciu Schelera, absolutny i ponadczasowy, a przy tym jest zamknięty i niezależny względem świata rzeczy i procesów psychofizycznych. Wartość jako jakość idealna powinna być realizowana. Powinność jest skierowana na istnienie wartości pozytywnych, które są przeciwieństwem wartości negatywnych. W uhierarchizowanym i ustrukturuowanym świecie wartości dostrzega się w tym ujęciu opozycję pozytywności i negatywności. Na przykład w zakresie wartości moralnej ów aksjolog wyróżnia opozycję dobry – zły, a w zakresie wartości estetycznej piękny – brzydki. Scheler, wskazując na pewną niesamodzielną wartość, wprowadza pojęcie nosiciela wartości, którego charakter ma wpływ na miejsce wartości w hierarchii. Na hierarchiczny porządek świata wartości mają też, wpływ związki określające relacje między przeżyciami świadomymi skierowanymi na wartości a wartościami jako ich przedmiotami. Poznanie wartości jest możliwe jedynie za pośrednictwem intencjonalnych aktów emocjonalnych.

Schelerowski „porządek hierarchiczny” (*Rangordnung*) wartości zależy od kilku czynników: a) od „trwałości” wartości (nie chodzi tu o niezmienną nosicieli wartości lub o długie trwanie w obiektywnym czasie, ale o mniejszą „trwałość” jednych wartości względem innych), b) od stopnia „podzielności” wartości (duża „podzielność” w przypadku wartości hedonistycznych i niepodzielność wartości religijnych), c) od możliwości „fundowania” przez daną wartość innych wartości (np. wartości witalne „fundują” wartości hedonistyczne), d) od „przeżycia spełnienia” danej wartości (wartości wyższej towarzyszy „głębsze zadowolenie”), e) od stopnia relatywności wartości wobec odpowiadających im przeżyć emocjonalnych (wartości są tym wyższe, im mniej są relatywne wobec podmiotów i im bardziej niezależnie od nich dadzą się wyczuwać).

Scheler omawia pięć modalności wartości. Najniższą rangę przyznaje wartościom hedonistycznym (przyjemnościowym), wyżej od nich lokalizuje wartości użyteczne (użytkowe), a jeszcze wyżej wartości życiowe (witalne). Na kolejnym miejscu w hierarchii umieszcza wartości duchowe (kulturowe), wśród których uwzględnia wartości estetyczne, wartości porządku prawnego oraz wartości poznawcze. Najwyższe miejsce przyznaje wartościom religijnym, które uznaje za wartości absolutne. W tak uhierarchizowanym, istniejącym obiektywnie i poznawalnym świecie wartości jest zakorzenione działanie i postępowanie każdego człowieka. Jednakże w znanym od czasów Arystotelesa i akceptowanym przez Schelera podziale wartości na wartości duchowe i nieduchowe pojawia się trudno dzielna kategoria, obejmująca zarówno zjawiska duchowe, jak i nieduchowe.

W zaproponowanym przez Jadwigę Puzyninę (1992: 39–43). podziale wartości zakłada się istnienie wartości instrumentalnych (służebnych) oraz wartości ostatecznych (absolutnych). Te dwie klasy wartości uważa autorka za uniwersalne, zwracając przy tym uwagę na fakt, iż wartości ostateczne nie zawsze i nie dla wszystkich są ostateczne.

Biorąc pod uwagę kryterium podziału „wartości dla nadawcy” („dla X-a”), za nadrzędny uważa podział na wartości pozytywne i negatywne, a w ich obrębie – instrumentalne i ostateczne.

Wartości pozytywne ostateczne dzieli autorka na:

1. wartości transcendentne (metafizyczne),
2. poznawcze,
3. estetyczne,
4. moralne,
5. obyczajowe,
6. witalne,
7. odczuciowe (w tym hedonistyczne).

Zakresy kategorii poznawczych, estetycznych, moralnych, obyczajowych i częściowo witalnych zależne są od faktu uznawania bądź nieuznawania wartości transcendentnych.

W obrębie każdej z wymienionych kategorii znajduje się centrum pojęciowe. Takim centrum jest dla wartości transcendentnych pozytywnych dobro transcendentne, świętość, dla poznawczych – prawda, dla estetycznych – piękno, dla moralnych – dobro drugiego człowieka, dla obyczajowych – zgodność z obyczajem, dla witalnych – własne życie, dla odczuciowych – poczucie własnego szczęścia, przyjemności. Natomiast dla wartości negatywnych sakralnych centrum pojęciowe stanowi zło transcendentne, dla poznawczych – niewiedza i błąd, dla estetycznych – brzydota, dla witalnych – śmierć, dla hedonistycznych – nieszczęście, ból, dla moralnych – krzywda drugiego człowieka, dla obyczajowych – nieprzystosowanie do obowiązującego obyczaju.

Autorka zwraca uwagę na sprawę relatywnego traktowania przez ludzi wartości ostatecznych i instrumentalnych, podając pozytywne i negatywne przykłady przekształcania się jednych w drugie. Ponadto nie tylko poszczególne wartości, ale i całe kategorie wartości, chociaż w znacznym stopniu standaryzowane kulturowo, układają się w różne hierarchie u poszczególnych ludzi, są także zmienne w czasie u tej samej jednostki.

W swoich badaniach wykorzystałem zorientowaną na ich potrzeby własną typologię wartości, opartą na typologii wartości opracowanej przez J. Puzyninę. Typologia ta obejmuje wartości ostateczne, wyłącznie pozytywne. Niewątpliwie optymalnym rozwiązaniem byłoby uwzględnienie w toku badań zarówno wartości pozytywnych jak i negatywnych. Pomiąłem jednak antywartości, kierując się nie tylko względami wychowawczymi, ale i pewnymi przesłankami psychologicznymi (niechęć uczniów do uzewnętrzniania w ankiecie swojej akceptacji dla wartości negatywnych, np.: zła, nienawiści, głupoty etc.) oraz uwarunkowaniami dotyczącymi organizacji badań (konieczność przeznaczenia na badania dodatkowych go-

dzin lekcyjnych, na co nie wyrażali zgody zarówno dyrektorzy szkół, jak i poloniści). Mimo wszystko nieuwzględnienie wartości negatywnych uznają za niedociągnięcie w pracy badawczej.

Do wartości pozytywnych zaliczyłem następujące kategorie wartości:

I. wartości transcendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie);

II. wartości nietranscendentne:

1. wartości poznawcze (prawda, wiedza, mądrość, refleksyjność, talent);
2. wartości estetyczne (piękno);
3. wartości moralne (dobro drugiego człowieka, bohaterstwo, godność, honor, miłość, odpowiedzialność, pokora, przyjaźń, skromność, sprawiedliwość, szczerłość, uczciwość, wierność);
4. wartości społeczne (demokracja, patriotyzm, praca, praworządność, rodzina, solidarność, tolerancja, wolność);
5. wartości witalne (siła, zdrowie, życie);
6. wartości utylitarne (spryt, talent, zaradność);
7. wartości prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze);
8. wartości hedonistyczne (radość, seks, zabawa, zadowolenie).

Jak można zauważyć, przyjęta dla celów badawczych hierarchia wartości podąża od wartości najwyższych do najniższych, przy czym o tym, czy wartość jest „wyższa”, czy też niższa, decyduje jej trwałość, niepodzielność bądź zdolność fundowania innych wartości.

W ramach owych kategorii wartości uwzględniłem czterdzieści sześć rodzajów wartości, które, jak przypuszczałem, mogły się znaleźć w kręgu preferowanych przez piętnastolatków wyborów aksjologicznych. Poza tym respondenci mieli możliwość podawania własnych propozycji rodzajów wartości. Poszerzenie listy wartości (np. do stu) wydłużyłoby czas przeznaczony na wypełnianie ankiety i prawdopodobnie nie wpłynęłoby na ostateczny kształt dokonanych przez uczniów wyborów wartości.

Dostrzegając, podobnie jak J. Puzynina, nieostrość granic kategorii wartości estetycznych oraz obyczajowych, pominąłem w przyjętej typologii *wartości obyczajowe*. Natomiast, kierując się celami badań, do kategorii wartości wymienianych przez ową autorkę, dodałem wartości społeczne, utylitarne i prestiżowe.

Wartości społeczne wiążą się z otaczającą młodzież rzeczywistością społeczną, w tym ze sprawami zachowań społecznych, tak istotnych przecież na styku dwóch epok. Nie da się jednak wyodrębnić „czystych” *wartości społecznych*, gdyż wchodzą one w ścisłe związki z wieloma wartościami moralnymi.

Wartości utylitarne rozumiem jako wartości służące osiągnięciu przez człowieka korzyści praktycznych, głównie materialnych. Wypowiedzi publicystyczne, ukazujące się w środkach masowego przekazu, skłaniały do postawienia hipotezy, iż w okresie zastępowania tzw. realnego socjalizmu przez formację kapitalistyczną cele i nastawienia młodzieży mogą sprzyjać preferowaniu wartości utylitarnych. Wyodrębnienie tej kategorii wartości (uwzględnionej w typologii Schelera) było więc potrzebą czasu.

Wartości prestiżowe to wartości, według których ludzie oceniają obiekty z punktu widzenia posiadanej przez nie pozycji w tzw. opinii społecznej (por.

H Świda 1979: 98). Kierując się tymi wartościami, człowiek aksjologizuje obiekty albo ze względu na perspektywę własnych materialnych korzyści, jakie mogłyby przynieść, albo ze względu na materialny status tych obiektów.

Zamiast *wartości odczuciowych*, wchodzących w skomplikowane relacje z wartościami poznawczymi i estetycznymi, wprowadzam kategorię *wartości hedonistycznych*, które służą osiągnięciu przez ludzi przyjemności w jej różnych postaciach.

Przedstawiona typologia mimo określonych niedostatków (niektóre wartości można kwalifikować do różnych kategorii wartości) okazała się funkcjonalna w mojej pracy badawczej. Wyodrębnione rodzaje wartości stały się podstawą kwestionariusza ankiety.

WARTOŚCI A KULTURA

Fundament kultury tworzą wartości, leżą one bowiem u podstaw jej istnienia i rozwoju zarówno w aspekcie synchronicznym, jak i diachronicznym. Już na wstępie ustaleń terminologicznych wyjaśnienia domaga się wieloznaczne słowo *kultura*. Wyjdźmy zatem od ogólnej antropologicznej definicji owego terminu, aby omówić elementarne sensy wpisane w jego semantykę już w czasach głębokiej starożytności. Łacińskie słowo *cultura* (*colere* – uprawiać) oznaczało uprawę ziemi lub hodowlę zwierząt. Do dziś tak rozumiane znaczenie kultury widoczne jest w wyrażeniach „kultura rolna”, „kultura bakterii”, „pole o wysokiej kulturze” etc. Uprawa–kultura jest zatem rezultatem świadomych działań ludzkich, służących ujarzmieniu zjawisk przyrody i podporządkowaniu ich człowiekowi w celu zaspokojenia jego materialnych potrzeb. Trzeba wszakże zauważyć, że od uprawiania, czyli kultywowania, pochodzi słowo *kult* (łac. *cultus*), oznaczające cześć religijną oddawaną bóstwom, osobom i rzeczom. Teoretycy kultury (A. Kłoskowska 1991: 18) zauważają, iż pierwszym autorem, który użył interesującego nas słowa w znaczeniu bliskim współczesnemu ujęciu, był Marcus Tullius Cicero. Uznał on filozofię za kulturę ducha (*cultura animi*), przedstawiając w *Rozprawach tuskulańskich* wyrazistą koncepcję kultury, obejmującą duchowy i materialny dorobek ludzkości.

Pomijając szczegółowy przegląd zmieniających się na przestrzeni dziejów różnych koncepcji kultury w ujęciu filozoficznym i socjologicznym, chcemy ze względów merytorycznych skoncentrować się na antropologicznym rozumieniu tego terminu. Takie właśnie spojrzenie na kulturę pozwala na holistyczne ujęcie procesów społecznego kształtowania się środowiska ludzkiego, na dostrzeganie zarówno tego, co materialne, jak i tego, co duchowe. Pozwala też na nadanie kulturze statusu specyficznie ludzkiej przestrzeni zakotwiczonej w naturze.

Najwybitniejszy z twórców antropologicznej koncepcji kultury Eduard B. Tylor stworzył projekt antropologii, wiążący ze sobą socjalne i symboliczne aspekty kultury (zob. A. Mencwel 1996: 15). Koncentrował uwagę na systemach pokrewieństwa i pierwotnych związkach społecznych, czyniąc tę problematykę ośrodkiem antropologicznej myśli. Źródła kultury wynikają, jego zdaniem, co wcześniej, bo już w latach sześćdziesiątych XVIII wieku zauważył Johann Gottfried Herder, z natury gatunku ludzkiego. Człowieczeństwo oparte jest bowiem na filarach biologizmu i tradycji. Już sama natura człowieka predestynuje go do przejmowania kultury w toku wychowania i do pomnażania jej dorobku. Przyjęcie takiego poglądu pozwoliło Tylorowi na sformułowanie w 1871 roku antropologicznej definicji szeroko rozumianej kultury: „Kultura lub cywilizacja jest to złożona całość obejmująca

mująca wiedzę, wierzenia, sztukę, prawo, moralność, obyczaje oraz wszystkie inne zdolności i nawyki nabyte przez człowieka jako członka społeczności” (cyt. za: A. Kłoskowska 1983: 19–20). Podając definicję o charakterze wyliczającym, autor ujmuje kulturę nieselektywnie i niewartościująco. Podstawowym kryterium włączenia do kultury różnych zdolności i nawyków ludzkich jest ich wyuczony i społeczny charakter. Definicja ta w rozumieniu Antoniny Kłoskowskiej (1983) może być uznana za pierwowzór globalnych antropologicznych definicji kultury.

Znaczącą rolę w tworzeniu podstaw nowoczesnej antropologii położyli badacze ze szkoły brytyjskiej: Alfred R. Radcliffe-Brown, Raymond Firth i Bronisław Malinowski. Szczególnie znany na naszym gruncie program badawczy B. Malinowskiego oparty jest na tezie, iż każdy lud posiada swoistą kulturę, stanowiącą jedno z ogniw łańcucha niejako spinającego wszystkie przestrzenie świata ludzkiego. Kultura jest

całością złożoną z częściowo autonomicznych, częściowo współzależnych instytucji. Tworzy ona całość z serii zasad takich, jak wspólność krwi przez prokreację; sąsiedztwo związane z współdziałaniem; specjalizacja czynności i ostatnie, choć nie mniej istotne, stosowanie siły w organizacji politycznej. Każda kultura swoją kompletność i samowystarczalność zawdzięcza temu, że zaspokaja cały szereg podstawowych potrzeb, instrumentalnych i integratywnych (1996: 38–39).

Różnice kulturowe, zdaniem B. Malinowskiego, są spowodowane przez instytucje zorganizowane wokół pewnych wyspecjalizowanych potrzeb i / lub wartości. Każda wybrana wartość ma wpływ na zaspokajanie potrzeb poszczególnych jednostek i społeczeństwa jako całości. Efektywne działania ludzi oparte na wartościach prowadzą więc do zorganizowanych zachowań. Sam zaś szczególnie interesujący nas proces wychowania istnieje już wśród najbardziej prymitywnych ludów na zasadzie przekazywania tradycyjnych wartości i idei oraz tradycyjnej techniki za pośrednictwem rodziny, grup wiekowych i innych grup środowiskowych oraz specjalnych instytucji wychowawczych. W procesach wychowania przejawia się także zdolność grupy do przekształcania zasad indywidualnego postępowania w tradycję, którą można przekazywać z pokolenia na pokolenie.

Uznawani za najwybitniejszych antropologów (zob. E.T. Hall 1987:47) Alfred Kroeber i Clyde Kluckhohn (1952) na podstawie analizy stu sześćdziesięciu ośmiu antropologicznych definicji kultury wyróżnili sześć ogólnych jej typów idealnych, pozwalających na uporządkowanie dotychczasowej ogromnej literatury przedmiotu. Zwracając uwagę na wiele ważnych aspektów możliwej analizy kultury, nie dostarczyli jednak klucza do określenia samej podstawy zjawisk kulturowych, a więc do wyodrębnienia naczelnego terminu odnoszącego się do istoty kultury (zob. A. Kłoskowska 1983: 20–21).

Wśród badaczy zajmujących się zagadnieniem uniwersalizmu kultury znaczącą rolę odegrali strukturaliści Claude Levi-Strauss (1970) i Noam Chomsky (1965). Dostrzegali oni w zjawiskach językowych uniwersalne cechy, mające odzwierciedlenie w ogólnej strukturze umysłu ludzkiego. Pierwszy z wymienionych autorów wskazał na uniwersalne cechy zjawisk językowych, uznając je za odwzorowanie ogólnej struktury umysłu ludzkiego, natomiast drugi postawił i uzasadnił tezę

o typowości podstawowych zasad gramatyki, wynikających ze struktury i uniwersalnego charakteru mechanizmu generującego języki naturalne. Obaj uznali umysł ludzki za źródło uniwersalizmu badanych przez siebie dziedzin kultury. Dopuszczali możliwość wyjaśniania zjawisk umysłowych przez odwołanie się do zjawisk przyrodniczych, a głównie do procesów fizjologicznych i fizycznych.

W opinii Antoniny Kłoskowskiej (1983) uwzględnienie szerokiego zasięgu wpływu owych uwarunkowań może nadać koncepcji charakteru naturalistycznego ujęcia zjawisk społeczno-kulturowych, a przez to budzić istotne zastrzeżenia. Jeżeli bowiem uznamy systemy kultury za odwzorowanie nieuświadomionej struktury umysłu ludzkiego i równocześnie założymy, że istnieje duża różnorodność kulturowych rozwiązań problemów ludzkiego bytu, wówczas nasuwają się skojarzenia z teorią rasizmu.

We współczesnych koncepcjach antropologii kultury poszukuje się wspólnej płaszczyzny rozpatrywania zjawisk i faktów kulturowych oraz zjawisk i faktów społecznych. W tym nurcie rozważań można uwzględnić definicję kultury podaną przez Roberta Lintona (1975: 44): „Kultura jest konfiguracją wyuczonych zachowań i ich rezultatów, których elementy składowe są podzielone i przekazywane przez członków danego społeczeństwa”. W przytoczonej definicji podstawową kategorię w badaniu osobowości i kultury stanowią zachowania, które są ekspresją zachodzących interakcji zgodnie z określonymi wzorami kulturowymi. Zachowania te, nabywane i modyfikowane w procesie uczenia się, naśladowania i dziedziczenia, są wspólne dla członków danego społeczeństwa, chociaż niekoniecznie muszą być podzielane przez wszystkie jednostki. Drugi filar omawianej konfiguracji, czyli rezultaty zachowań, odnosi się do aspektów materialnych, kinetycznych i psychicznych.

Na podstawie definicji Lintona A. Kłoskowska (1980: 40) sformułowała następujące określenie rozpatrywanego przez nas terminu: „kultura jest to względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań”. Globalne, antropologiczne rozumienie kultury obejmuje różnorodne postacie zjawisk, do których zalicza: „przedmioty stanowiące wytwory i obiekty ludzkiej działalności, same działania, a wreszcie stany psychiczne człowieka: postawy, dyspozycje, nawyki, stanowiące rezultat wcześniejszych oddziaływań oraz przygotowanie i warunek przyszłych działań” (1983: 34).

Wszystkie wymienione zjawiska mają charakter materialny, jako że tylko taka kategoria bytu może być w rozumieniu autorki przedmiotem realistycznych rozważań naukowych. Jednak obok kultury bytu wyróżnia kategorię kultury symbolicznej złożonej ze znaków i wartości, które są „przedmiotami lub aktami ludzkiego zachowania, stanowiącymi korelaty postaw i znaczeń” (1983: 116). Odrzucając koncepcję nadrzędności kultury symbolicznej, uznaje ją za jedną z różnych postaci kultury. Wydaje się jednak, że właśnie symboliczność zachowań i rezultatów zachowań jest zasadniczym kryterium włączania ich w obszar kultury.

Ujęcie kultury, wspólne antropologii i socjologii kultury, ma, zdaniem A. Kłoskowskiej, charakter uniwersalistyczny, a więc przeciwstawny stanowisku warto-

ściującym, czyli oceniającemu. Uniwersalistyczne rozumienie kultury oznacza włączenie do niej całego dorobku ludzi, co powoduje znaczne rozszerzenie zakresu pojęcia w porównaniu z koncepcją wartościującą. Wartość traktuje autorka na równi z oceną, a zasadę niewartościowania z zasadą nieoceniania. Dystansowanie się do ocen w toku rozpatrywania zjawisk kultury nie jest równoznaczne z tym, iż nie można porównywać ze sobą kultur i porządkować ich zgodnie z uznawanymi wartościami. Ocena wartości zjawisk nie może tylko służyć jako kryterium uznawania bądź nieuznawania ich za fakty kulturalne. Jednakże przyjęcie za narzędzie badawcze neutralnego i wolnego od wartościujących założeń pojęcia kultury jest o tyle niekorzystne dla obiektywnego opisu naukowego, że eliminuje z płaszczyzny badań wszystkie zjawiska negatywnie oceniane, wobec których też trzeba zająć odpowiednie stanowisko. (zob. M. Jędrychowska 1996: 71).

Mając na uwadze potrzebę wprowadzenia problematyki aksjologicznej w pole refleksji kulturoznawczej, warto odwołać się do koncepcji rozpatrywania kultury w antropologii personalistycznej. Jej wybitny przedstawiciel Mieczysław A. Krąpiec (1986: 199–200) posługuje się terminem *kultura* na oznaczenie „tego wszystkiego, co pochodzi od człowieka jako jego ludzkie działanie lub wytwór”. Myśl tę rozwija następująco:

jeśli działanie ludzkie lub też wytwarzanie wraz z wytworem dokonuje się zawsze w materiale zastanym, w tworzywie naturalnym (natury – w najszerszym tego słowa rozumieniu) – to przez „kulturę” możemy rozumieć takie przetwarzanie natury, które jest zdolne wyrazić w niej piękno swoiście ludzkie, a więc znamię rozumne; człowiek jest bowiem tym, czym go rozum czyni.

Szeroko rozumiany przez powoływanego autora (M.A. Krąpiec 1985) termin *kultura* obejmuje wszystko to, co w naturze jest „naturalne” i to, co zostało przetworzone przez rozum ludzki. W takim ujęciu w obręb kultury jako „racjonalizacji (intelektualizacji) natury” wchodzi również przejawy ludzkiego ducha, o ile są kierowane rozumem, oraz wszystkie zrjonalizowane działania i czynności jak też ukształtowane przez intelekt człowieka wytwory przyrody. Tak ujmowana kultura obejmuje swym zakresem zarówno wąskie jej rozumienie, jak i cywilizację w jej znaczeniu historycznym.

M.A. Krąpiec dostrzega duże możliwości różnicowania i partykularyzacji znaczeń słowa *kultura* ze względu na doraźne potrzeby jej analizowania czy też użytkowania. Jednakże „spartykularyzowane” rozumienia terminu, np. kultura: masowa, indywidualna, społeczna, narodowa, filozoficzna, artystyczna, literacka, muzyczna etc., muszą odwoływać się do jej znaczenia naczelnego, zakorzenionego w racjonalizacji natury. Specyfika owej teorii tkwi w tym, iż uwzględnia ona obok rezultatów aktywności samego rozumu ludzkiego także to wszystko, co rozum „przyjmie pod naporem woli i łaski” (1985: 201). Dlatego w ramy kultury szeroko rozumianej wchodzi jej „charakter przyrodzony lub nadprzyrodzony”, wyznaczone przez czynniki oddziałującymi na rozum.

W przywołanej teorii dostrzega się ścisły związek kultury z osobą, która jako byt dla drugiej osoby „manifestuje” jej siebie za pośrednictwem znaków–symboli. Eschatologiczne rozumienie kultury wyznacza też hierarchię wartości kulturowych, która jest ustalana przez „ludzkiego ducha, decydującego w zmiennych

warunkach życia o tym, co dla niego jest bardziej lub mniej konieczne" (1986: 213). Człowiek jest więc skazany na ciągle podejmowanie decyzji wybierania wartości związanych z wewnętrznym rozwojem jego osobowości. W tych wyborach powinien kierować się zasadą, iż wartościowsze od „aktów pozadurowych” są akty kulturowe w obrębie ludzkiego ducha, a dzieła bezpośrednio związane z człowiekiem mają wyższą wartość niż dzieła mające z nim pośredni związek.

Również w nurcie antropologii kulturowej zorientowanej personalistycznie można umieścić refleksję teoretyczną o kulturze, wpisaną w rozważania filozoficzne Karola Wojtyły, później Jana Pawła II. Już w pierwszych pracach (1969; 1976; 1979) przyszedł papież uznać człowieka za osobę, ujawniającą się w świadomym działaniu, w swojej aktywności i subiektywnych przeżyciach. Wywyższa człowieka ponad świat przyrody, uznaje go bowiem za „podmiotowość duchowo-materialną”, przejawiającą się w relacji wobec innych ludzi (układ poziomy) i wobec Boga (układ pionowy). (1979: 439). Ta podmiotowość człowieka, powiązana ściśle ze wspólnotą ludzką, ujawnia się wobec „drugiego” w relacji „ja–ty”, przy czym każda osoba jest bytem wolnym i duchowo zindywidualizowanym. Stąd też komunikacyjne aspekty kultury zostały wyeksponowane w podanej w 1984 roku przez Jana Pawła II następującej definicji tego terminu: „kultura sama w sobie jest komunikacją – nie tylko i nie tyle człowieka ze środowiskiem (...), ile człowieka z innymi ludźmi. Kultura jest bowiem wymiarem relacjonistycznym i społecznym bytu ludzkiego” (Jan Paweł II 1988: 252).

Komunikujący się z innymi ludźmi człowiek uznany zostaje za „jedyny ontyczny podmiot kultury” (1979: 55) i za „największe dzieło kultury” (1979: 458). Dzięki kulturze człowiek staje się „bardziej człowiekiem”. Kultura jest bowiem

właściwym kształtem życia człowieka jako takiego. Człowiek żyje prawdziwie ludzkim życiem dzięki kulturze. [...] poprzez nią człowiek odznacza się i odróżnia się od całej reszty istnień wchodzących w skład widzialnego świata: człowiek nie może obejść się bez kultury. Kultura jest właściwym sposobem „istnienia” i „bytowania” człowieka. (Jan Paweł II 1987b: 12).

W opozycji „być” i „mieć” człowiek bardziej „jest”, gdyż kultura nadaje zasadniczy wymiar jego egzystencji. Człowiek jako podmiot „związany z osobową transcendencją” (1986: 70) i jako „jedyny ontyczny podmiot kultury” (1988: 55) właśnie poprzez istnienie w kulturze nabiera cech człowieczeństwa.

Najpełniej odsłaniają człowieka jego czyny, stąd też kultura jest pomocna w samorozumieniu, w przyjrzeniu się „jakby od wnętrza sobie samemu” (1979: 96). Równocześnie kultura pomaga w wyrażaniu siebie nie tylko dla siebie, ale i dla drugich. Realizując się w twórczym działaniu, człowiek jest podobny, zdaniem autora, do Boga, który w dziele stworzenia jako pierwszy „wyraził swoją myśl i swoją treść” (1979:437). Ale wyraźnie jest też zwerbalizowany sąd, iż człowieka należy afirmować „dla niego samego, nie dla jakichkolwiek innych racji czy względów – jedynie dla niego samego!” (1986: 70).

Ujmowana w aspekcie teologicznym kultura rozpatrywana jest wobec Boga i wobec religii, która stanowi jej źródło, kształtuje jej oblicze i „stale sprawdza cały świat jej wytworów i dzieł” (1979: 470). Dostrzegając silne związki kultury i wiary

Jan Paweł II mówi również o autonomicznym charakterze kultury, przejawiającym się głównie w społecznym i polityczno-ekonomicznym wymiarze istnienia jednostek i wspólnot ludzkich. (zob. K. Dmitruk 1990: 168). Jan Paweł II akcentuje istotne znaczenie kultury w procesie kształtowania życia człowieka. Kultura, wypływając z istoty człowieczeństwa, jest bowiem nie tylko zasadniczym elementem tworzącym (kształtującym) osobowość, ale i podstawą kształtowania świata przez człowieka. Dzięki kulturze człowiek poznaje świat i modeluje go, a równocześnie osiąga określoną samoświadomość, która ma wymiar epistemologiczny i aksjologiczny. Jednostka ludzka uświadamia sobie zróżnicowany świat wartości, dokonuje klasyfikacji wartości, odnosząc je do swojego sumienia. Realizuje swe człowieczeństwo przez odniesienie transcendencji do prawdy, dobra i piękna (zob. A. Frossard 1983: 258).

Aby więc móc uwzględnić relacje między światem kultury i światem wartości, trzeba wskazać na koncepcje kulturowe określające wieloznaczny termin *wartość*. Otóż, z punktu widzenia kulturoznawczego *wartość* ujmuje się jako: 1) powszechnie pożądane w danej społeczności przedmioty o charakterze symbolicznym i / lub niesymbolicznym, 2) powszechnie akceptowane sądy wartościujące typu egzystencjalno-normatywnego, 3) popularne w danym społeczeństwie przekonania, określające godne akceptacji sądy i zachowania kulturowe członków tego społeczeństwa, 4) powszechne przekonania odnoszące się do godnych pożądania wzorów i norm kulturowych (M. Misztal 1980).

Kulturowe rozumienie wartości oznacza więc, że istnieją one obiektywnie, czyli niezależnie od jednostek ludzkich, mają charakter społeczny i moc zobowiązującą.

Uszczegółowiony termin *wartość kulturowa* definiuje się zatem następująco:

jest to wartość społecznie usankcjonowana, typowa dla danej kultury, uwewnętrzniona przez członków społeczeństwa, pomaga im ona dokonywać wyborów, ukierunkowuje i wskazuje cel oraz środki działania, a także wzmacnia samo działanie w ramach tej dziedziny społeczno-kulturowej, w której sama tkwi (L. Dyczewski 1995: 58).

Obiektywnym kryterium interpretacji znaczenia nazwy wartości jest jej miejsce i rola w kulturowym systemie wartości. Subiektywnym kryterium znaczenia wartości kulturowej jest jej miejsce – rola w strukturze osobowości jednostki ludzkiej.

Z przywołanej definicji wynika konkluzja, iż nie wszystkie wartości kulturowe są jednakowo ważne dla społeczeństwa, przez co tworzą one swoistą hierarchię, której podstawowym kryterium jest to, w jakim zakresie dana wartość służy egzystencji i rozwojowi poszczególnym członków i całej zbiorowości społecznej. Świadomość społeczna oraz potrzeby społeczne determinują preferencje poszczególnych wartości w różnych okresach życia człowieka i w różnych epokach historycznych. Poza tym te same wartości mogą być inaczej rozumiane i odmiennie wcielane do praktyki społecznej w sytuacjach życia prywatnego i publicznego. Zasadniczą rolę odgrywają tu czynniki świadomościowe i aktualne warunki społeczno-polityczne. Na postępowaniu człowieka i jego działaniach odciska swe piętno poznanie, dzięki któremu ludzie niejako „intelektualizują” zastaną naturę, „przyswajając” i interioryzując zastany świat w aktach kulturowych (M.A. Krąpiec 1988: 12–13).

Wartości kulturowe nie są jednostkom dane raz na zawsze w postaci drogowskazów życiowych, są raczej „matrycą” kulturową, pozwalającą na czerpanie z jej zasobów i realizowanie zgodnie z własnymi potrzebami i preferencjami. Jednakże w kulturze każdego społeczeństwa istnieją wartości nadrzędne, nazywane przez jednych badaczy (K. Starczewska 1978: 101–115; J. Styk 1990: 137–157) podstawowymi, naczelnymi lub centralnymi, a przez innych (J. Smolicz 1987: 59–75) dominującymi lub rdzennymi. Owe wartości stanowią podstawę organizacji systemu społecznego oraz tożsamości kulturowej. Dzięki nim grupy społeczne mogą identyfikować się jako swoiste pod względem kulturowym społeczności, mogące trwać, działać kreatywnie i przekazywać własne wzory i normy kulturowe kolejnym generacjom (por. J. Smolicz 1987).

Wokół owych wartości, które będziemy nazywać „rdzennymi”, koncentrują się różnorodne wytwory kulturowe, do których zalicza się idee i ideały etyczne, religijne i społeczno-polityczne, wierzenia, normy prawne, systemy organizacji i zarządzania, twórczość artystyczną i literacką, architekturę, miejsca kultu religijnego i pamięci narodowej etc. Z tymi wartościami wiążą się integralnie wzory zachowań uczuciowych, struktury myślenia czy też postawy wobec własnej grupy i innych grup społecznych.

Przywołane wartości, utrwalające je wytwory kulturowe i związane z nimi stany psychospołeczne jednostek ludzkich tworzą kanon kultury społeczeństwa, narodu czy grupy społecznej (A. Kłoskowska 1990: 20–21). Inni badacze (L. Dyczewski 1995) utożsamiają ten kanon z centrum kultury, która kształtując się przez całą historię danego społeczeństwa określa jego specyfikę oraz tworzy fundament integracji, trwania i rozwoju społeczności ludzkich. Wyznacza ono perspektywę oceny przeszłości i teraźniejszości, pozwala na analizę działań i przeżyć grup ludzkich i całej społeczności z myślą o jej przyszłym funkcjonowaniu. Pozwala też na ocenę specyficznych procesów i zjawisk kultury macierzystej i kultur obcych, decydując o selektywnym przyjmowaniu bądź odrzucaniu elementów nowych.

Centrum kultury można więc uznać za swoistą strukturę wartości rdzennych, cementujących je wytworów kultury oraz ukształtowanych w związku z nimi wzorów i norm kulturowych. Genus proximum tego centrum stanowią wartości, które w ramach całej struktury są przez jednostki i grupy ludzkie elastycznie hierarchizowane pod kątem zmieniających się warunków społeczno-kulturowych.

Za rdzenne, wciąż żywe wartości w polskiej kulturze teoretycy kultury (zob. L. Dyczewski 1995: 64) uważają takie wartości, jak: 1) rodzina, 2) poczucie wspólnoty, 3) umiłowanie dziecka i ważna rola kobiety, 4) wartości transcendentne, 5) uczuciowość, romantyzm, 6) wewnętrzna wolność, 7) godność, 8) indywidualizm, 9) zdolność przebaczenia, brak mściwości, 10) gościnność, towarzyskość, hojność, 11) gotowość do poświęceń i ofiary, poczucie służby, 12) wolność, 13) patriotyzm, 14) optymizm, nadzieja, 15) otwartość na inne kultury, 16) tolerancja, 17) uniwersalizm, 18) praca twórcza, 19) demokracja, krytyczny stosunek wobec władzy, 20) obywatelskość.

Hierarchizacja tych wartości ujawnia się w przyjmowanym w danej epoce etosie, w którym zogniskowany jest system wartości przyjmowanych niejako bezrefleksyjnie przez daną społeczność. W owym ze swej natury historycznie zmiennym

etosie ujawniają się zasadnicze przeobrażenia zachodzące w kulturze (zob. K. Starczewska 1978: 113).

Bardzo ściśle z wartościami rdzennymi wiążą się takie symbole polskiej kultury, jak biały orzeł w koronie i biało-czerwona flaga narodowa oraz szereg wydarzeń historycznych, na przykład: chrzest Polski, bitwa pod Grunwaldem, unia polsko-litewska, Konstytucja 3 maja, rozbiory, odzyskanie niepodległości w 1918 roku, przewrót majowy, a w czasach nam najbliższych – powstanie Solidarności i narodziny III Rzeczypospolitej. W kręgu wytworów naszej kultury znajdują się też takie miejsca pamięci narodowej i kultu religijnego, np. Wawel, zamek królewski w Warszawie, Oświęcim-Brzezinka, Jasna Góra, Kalwaria Zebrzydowska etc., oraz postacie wielu wybitnych Polaków – bohaterów narodowych (np. Tadeusz Kościuszko, Kazimierz Pułaski, Jan Henryk Dąbrowski) i znakomitych twórców (np. Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Jan Matejko, Fryderyk Chopin, Stefan Żeromski, Henryk Sienkiewicz, Stanisław Wyspiański). Niewątpliwie najwybitniejszą postacią naszych czasów wyrosłą na glebie kultury polskiej jest Jan Paweł II.

W czasach zaborów i okupacji kultura stawała się fundamentem istnienia polskiego społeczeństwa, cementowała naród, pozwalała mu przetrwać okresy ucisku i zniewolenia. Przechowując i pielęgnując najcenniejsze, a więc centralne wartości, w jednych epokach podrywała Polaków do niepodległościowych zrywów, w innych narzucała pozytywistyczny model rozwoju kraju.

Centrum kultury pełniło również na przestrzeni naszych dziejów rolę systemu ideologicznego, nierzadko bowiem jak gdyby zastępowało rząd, kształtując świadomość odnoszącą się do zachowań codziennych i uroczystych, wyrabiając system oceniania wydarzeń, ludzi oraz całych systemów politycznych i społeczno-ekonomicznych (L. Dyczewski 1995). Składające się więc na centrum kultury wartości rdzenne stanowią główny nurt procesów kształtowania się i ciągłości narodu oraz jego przetrwania w trudnych czasach utraty państwowości.

Również zjawisko tożsamości kulturowej jednostki i grupy społecznej oparte jest na fundamencie tychże wartości (Z. Bokszański 1989; M. Melchior 1990). Taka teza nie budzi wątpliwości, gdyż tożsamość jednostki rozumie się jako świadomość własnych cech, składających się zarówno na poczucie świadomości, że się jest ciągle tą samą osobą w zmieniającym się czasie, jak i na poczucie odrębności. Jednostka dostrzega i interpretuje siebie na tle grupy społecznej, a w zasadzie na tle grup społecznych, z którymi kontaktuje się na co dzień. Tożsamość jednostki kształtuje się bowiem w długim procesie socjalizacji najpierw w rodzinie, potem w przedszkolu, szkole, w kręgach koleżeńskich, przyjacielskich, pod wpływem odbioru różnych tekstów kultury, dzisiaj głównie kultury audiowizualnej etc. W procesie tych wielokierunkowych oddziaływań zewnętrznych na strukturę psychiczną jednostki narasta w niej świadomość nie tylko własnej indywidualności na tle otaczających ją ludzi, ale i pewnej typowości ze względu na wybory wartości oraz zachowań kulturowych akceptowanych w jej środowisku.

Na sygnalizowanej już podstawie aksjologicznej centrum kultury opiera się nie tylko tożsamość jednostki, ale i grupy społecznej. Członkowie grupy poprzez przestrzeganie tych samych wzorów i norm kulturowych, poprzez podobny sposób rozumienia i przeżywania świata mają poczucie wspólnoty oraz ciągłości histo-

rycznej. Każda grupa, kierując się odpowiednimi systemami wartości, tworzy zbiorową świadomość, w której odbijają się stereotypy myślenia i działania, stereotypy odnoszące się do postrzegania siebie i sąsiadów.

Wartości rdzenne są istotnym elementem strukturotwórczym współtworzącym grupy społeczne, są jednym z podstawowych mechanizmów dojrzewania kulturowego grup i uświadamiania sobie wspólnoty interesów i podejmowanych na ich gruncie wspólnych działań. Jednakże na grupy społeczne oddziałują nie tylko wartości związane z obroną tego, co było i z trwaniem tego, co jest, wynikające z dotychczasowej pozycji w danej grupie i całej strukturze społecznej oraz z dotychczasowej tradycji kulturowej, ale także wartości nowe, definiowane zgodnie z czymś, co się dopiero tworzy w grupie lub z czymś, co się przejmuje z zewnątrz (por. J. Smolicz 1987: 59–75; M. Ziółkowski 1997: 25–27).

Tożsamość kulturowa sprawia, że grupa trwa w czasie i w przestrzeni, przystosowuje własne środowisko do zmieniających się potrzeb, tworzy symboliczne „zaplecze” międzyosobowej komunikacji. Ta tożsamość ma też wpływ na selektywne przejmowanie wartości funkcjonujących na zewnątrz grupy oraz filtrowanie (kultywowanie, aprobowanie lub odrzucanie) wartości z obrębu skarbcza kultury narodowej. Niedorozwój ewentualnie braki w świadomości w zakresie właściwego osądu własnego i cudzego dziedzictwa kulturowego oraz jego nowości może prowadzić do osłabienia, a nawet rozpadu tożsamości kulturowej grupy czy też narodu. Szczególnie niebezpieczna w skutkach jest nieświadomość dotycząca wartości centrum kulturowego, gdyż grozi ona zanikiem podstawowych sensów kulturowych i tym samym obumieraniem kultury narodowej (zob. L. Dyczewski 1995: 73).

Tożsamość kulturowa jako zjawisko dynamiczne może w pewnych okresach rozwijać się, a w innych słabnąć. W czasach rozwoju centrum kultury działa stymulująco na rozkwit świadomości społeczno-kulturowej, na pielęgnowanie kultur regionalnych, na utrwalanie się więzi międzyludzkich, co w efekcie wiąże się ze wzrostem poczucia przynależności do danego kręgu kulturowego i narodowego.

Kulturowe dziedzictwo przeszłości może ulegać najrozmaitszym zmianom, szczególnie w okresach radykalnych transformacji politycznych i ekonomicznych. Jak tę kwestię należałoby odnieść do polskiej rzeczywistości, w której w latach dziewięćdziesiątych nastąpiło przejście od społeczeństwa przemysłowo-rolniczego do społeczeństwa postindustrialnego, wchodzącego w epokę informacyjną? W obrębie państwa demokratycznego wprowadzającego gospodarkę kapitalistyczną dokonują się głębokie i długofalowe procesy obejmujące nie tylko gospodarkę i życie społeczno-polityczne, ale też i całą sferę kultury. Zmiany te ujmowane w kategoriach modernizacji prowadzą do transformacji politycznej i do modernizacji świadomości kulturowej. Na polskie społeczeństwo działają, a więc są biernie przejmowane lub świadomie wprowadzane, wzory zachowań i wartości należące do kilku faz rozwojowych w pełni rozwiniętego kapitalizmu (M. Ziółkowski 1997: 28). Wprawdzie pod względem ekonomicznym Polska znajduje się w pierwszej fazie wczesnej nowoczesności o wolnokonkurencyjnej gospodarce, coraz bardziej opierającej się na rosnącej liczebnie klasie niezależnych producentów, w zakresie porządku kulturowego widoczne jest nawarstwianie się różnych zjawisk kulturowych charakterystycznych nie tylko dla wymienionej fazy, ale także dla

fazy drugiej, tzw. przejściowej, a nawet dla fazy rozwoju ponowoczesności. W obliczu pędu naszego społeczeństwa do wzrostu dostatku i konsumpcji zauważalny jest brak czasu wolnego, który mógłby być przeznaczony na korzystanie z dóbr kultury. Również widoczna pauperyzacja szerokich kręgów społecznych, w tym także inteligencji, odbija się negatywnie na możliwości zakupu książek i prasy społeczno-kulturalnej i na czytelnictwie oraz na odbiorze sztuk teatralnych i filmów. Znaczenia nabiera zaś, dominująca w fazie ponowoczesności, kultura popularna dostarczana głównie przez środki masowego przekazu. Kultura taka propaguje wizję świata przepuszczonego przez filtr zhomogenizowanych i wystandardyzowanych treści, które podporządkowane są zabiegom manipulacyjnym. Globalna przezroczystość cyberkultury, opartej na nowych technikach superkomputerów i przenośnych komputerów, telewizji cyfrowej, gier wideo i kamer, wprowadza ludzi w „kulturę szybkości” (szybkie dowiadywanie się wszystkiego przez wszystkich). Zadaniem cyberkultury jest, wedle Derricka de Kerckhove’a (1996), wyszukiwanie i przejmowanie informacji i wzorów kultury od różnych kultur. Dokonuje się to za pośrednictwem telewizji, której nadawcy stworzyli takie pojęcia, jak „kultura masowa”, „masowa konsumpcja” i „psychologia mas”, oraz komputerów, które nie są środkiem masowego, lecz prywatnego przekazu. Jednak dopiero komputery spowodowały, że człowiek będąc w centrum wydarzeń może być nie tylko konsumentem, uzyskującym natychmiastowy dostęp do przedmiotów i informacji, ale i producentem (twórcą) oraz dystrybutorem przekazów kultury.

Nie znamy jeszcze kulturowych konsekwencji elektronicznych technik, chociaż pojawiły się pewne hipotezy dotyczące kształtowania się świadomości globalnej pod wpływem rozrastającej się w zawrotnym tempie sieci elektronicznych przekazów. Przywołany D. de Kerckhove dowodzi, iż fundamentalną kwestią globalizacji staje się problem świadomości, która jest jednocześnie zbiorowa i prywatna. Ludzkość zmierza w kierunku nowego poziomu świadomości nie tylko psychologicznej, ale i kulturowej, kształtowanej przez globalną przezroczystość, szybkość przemian i „inteligentne” środowisko.

Globalna przezroczystość powstała w wyniku osiągnięcia przez media możliwości błyskawicznego przenoszenia informacji w skali światowej (stąd „globalna wioska” Marshalla Mc Luhana). Skoro media są obdarzone taką mocą dystrybucyjną, cały świat staje się polem rozprzestrzeniania się wytworów świadomości (psychologicznej i kulturowej) zarówno jednostek, jak i większych społeczności. Z kolei dyspozycyjność jako funkcja globalizacji umożliwia bardzo szybki dostęp do informacji oraz specyficzne, gdyż spowodowane brakiem okresu adaptacji, reakcje odbiorców. Taki proces docierania do informacji i ich odbiór pociągają za sobą także i konsekwencje kulturowe, przejawiające się w nowych sposobach myślenia, odczuwania i ekspresyjnego oraz emocjonalnego, a nie intelektualnego reagowania.

I wreszcie człowiek współczesny stoi już u drzwi inteligentnego środowiska, w którym rzeczywistość wirtualna będzie wzbogacona o sieci neuronowe typu osobistych agentów cyfrowych (*Personal Digital Agents*), wspomagających nasz umysł. Badacze kultury (D. de Kerckhove 1996: 181), przewidując szereg niebezpieczeństw z tym związanych, a przede wszystkim konieczność restrukturyzacji jednostkowych i zbiorowych sposobów myślenia, zadają dramatyczne pytania: Jakie

będą skutki zastosowania złożonych sieci neuronowych w przemyśle, medycynie, bankowości, edukacji i rządzeniu? Skąd możemy wiedzieć, kim jesteśmy, jeżeli nasze punkty widzenia i osądy są wspomagane przez sieci neuronowe i rozprzesztrzeniane w wielkich bazach danych?

Zasygnalizowana sprawa globalizacji domaga się też odpowiedzi na pytanie, czy ponowoczesna kultura globalna ma charakter neutralny. Socjologowie (Z. Melosik 1995: 84) wskazują na fakt, iż globalizacja tylko częściowo opiera się na wzajemnej wymianie idei i wzorów kulturowych przez różne narody, w znacznym zaś stopniu wynika z jednostronnego przepływu amerykańskich wzorów i wartości kulturowych do pozostałych krajów świata. Można podawać przykłady rozprzesztrzeniania się na początku naszej dekady we wszystkich krajach postsocjalistycznych, ostatnio także i w Rosji, sieci lokali gastronomicznych oferujących tzw. fast food (McDonald's i Pizza Hut), amerykańskich filmów, telewizyjnych, programów rozrywkowych i w ogóle amerykańskiej kultury popularnej. Kultura ta, propagowana przez znakomite sieci telewizyjne CNN i MTV oraz inne sieci satelitarne, zawiadnęła światem. Nawet Francuzi i Japończycy amerykanizują się, poddając się iluzji „królestwa marzeń”, nieograniczonych przestrzeni, nieskrępowanej wolności, sprawiedliwości i dobrobytu.

Globalizacja, jak twierdzi za amerykańskimi filozofami i socjologami Zbyszko Melosik (1995), będzie postępowała, chociaż istnieje szansa, iż różnice kulturowe i religijne poszczególnych narodów wpłyną na kształtowanie kultur dynamicznych, zdolnych do oporu i rozwoju, ale w ramach logiki konsumpcji i komercji.

Po zasygnalizowaniu perspektywicznych zmian nowoczesnej tożsamości jednostek ludzkich i większych społeczności powróćmy do polskiej rzeczywistości kulturowej, uzewnętrzniającej systemy wartości w okresie transformacji społeczno-politycznej. Nowoczesne media, w tym głównie telewizja, tworzą własną rzeczywistość audiowizualną, zorientowaną na zalewanie potokiem informacji odbiorcy masowego i na dostarczanie mu rozrywki. Równocześnie poszerza się krąg ludzi zafascynowanych interakcyjną komunikacją za pośrednictwem Internetu. Ponadto zmienia się charakter polityki kulturalnej, zaznacza się bowiem osłabienie stosowanych w poprzedniej epoce form kontroli państwa nad kulturą. Zjawiskom tym towarzyszy zwiększona akceptacja dla pluralizmu wartości i różnorodności stylów życia (por. M. Ziółkowski 1997). Szeroka oferta wyboru wartości wiąże się jednak z niebezpieczeństwem niedostrzegania przez niekompetentne jednostki manipulatorskich działań ze strony nadawców i propagatorów kultury popularnej. Zagrożenie to staje się niepokojące we współczesnej naszej rzeczywistości, w której olbrzymią rolę odgrywają wartości naśladowcze, ujawniające się ze szczególną siłą w wyniku równoczesnego wystąpienia w toku przekształceń ustrojowych niemal wszystkich faz historycznego rozwoju kapitalizmu.

Jednakże w opinii Marka Ziółkowskiego (1997) w polskim społeczeństwie funkcjonują nakładające się wartości z przeszłości odległej, z okresu realnego socjalizmu i z teraźniejszości. Z okresu przeszłości przedsocjalistycznej przetrwały wartości starej inteligencji i warstwy chłopskiej, a na poziomie całego społeczeństwa uwidacznia się przywiązanie do wartości narodowych i religijnych oraz brak poszanowania dla władzy państwowej. Do dziedzictwa socjalizmu zalicza się

uksztaltowane interesy i związane z nimi wartości różnych, mniej lub bardziej uprzywilejowanych grup społecznych, a na poziomie całego społeczeństwa – specyficzny, trochę lekceważący stosunek do władzy państwowej, której zarzuca się brak legitymizmu, ale oczekuje się od niej równocześnie zapewnienia zatrudnienia i zorganizowanego wypoczynku oraz zaspokojenia potrzeb edukacyjnych i zdrowotnych. Wartości te funkcjonują i dzisiaj jako „reprodukowane” i transformowane w nowych warunkach ustrojowych. Widoczne są zabiegi o utrzymanie opieki państwa nad społeczeństwem, stąd opowiadanie się za kapitalizmem typu „szwedzkiego”. Istnieje tendencja do obrony tradycyjnych wartości narodowych i religijnych, z próbą ich odnowy, swoistego dostosowania do aktualnych sytuacji społeczno-kulturowych. Olbrzymią rolę odgrywają takie wartości tradycyjne, jak rodzina, religia i naród, a przywiązanie do autorytetu władzy jest w dalszym ciągu słabe. Socjologowie kultury (M. Ziółkowski 1997; 32) twierdzą, że Polska odrzuciła realny socjalizm bardziej ze względu na przywiązanie do wartości tradycyjnych niż pożądanie wartości „nowoczesnych”. Zmiany wartości w naszym kraju będą zmierzały w kierunku materialno-racjonalnej nowoczesności i w kierunku post-materialnej ponowoczesności, która preferuje daleko idącą wolność kulturową.

Już dzisiaj przedstawiciele nauk humanistycznych wyrażają swój niepokój z powodu niebezpiecznych w aspekcie kulturowym przewartościowań postulowanych przez postmodernistów. Jaka jest więc wizja człowieka w świecie wartości w kulturze ponowoczesnej?

Postmodernizm jako ruch intelektualny o charakterze filozoficzno-estetycznym, zamykający epokę nowożytną, postrzegany jest jako powracająca fala irracjonalizmu i relatywizmu (zob. K. Wilkoszewska 1997) oraz jako produkt kryzysu sztuki, kultury i wartości (zob. R. Handke 1998). Już jeden z pierwszych twórców filozoficznej koncepcji postmodernizmu Jean François Lyotard w pracy *La Condition postmoderne*, opublikowanej w Paryżu w 1979 roku, zdyskredytował wielkie ideologie i wielkie narracje, a zarazem kategorię całości i jednej prawdy. Całość ma zastąpić wielość i różnorodność, żyjemy bowiem w świecie sfragmentaryzowanym, bez możliwości złożenia elementów w strukturę. Pozwala to jednak na zachowanie wolności w świecie pluralistycznym i heterogenicznym.

Zerwanie z koncepcją strukturalnego i racjonalistycznego oglądu rzeczywistości pociąga za sobą nowe rozumienie prawdy jako wartości poznawczej. Prawda w ujęciu Jacquesa Derridy (1993) może pojawiać się tylko w rozproszeniu, ludzie żyją bowiem w społecznościach zróżnicowanych społecznie, światopoglądowo, religijnie etc. Prawda ma więc tylko charakter lokalny i zaledwie lingwistyczny.

Znany postmodernista Zygmunt Bauman (1994; 1995) postuluje w swoich założeniach antropologicznych uwolnienie moralności od fundamentalnych założeń etycznych i wszelkich autorytetów. Dostrzegając w etyce źródło zniewolenia jednostki przez społeczeństwo, zaleca wyzwolenie człowieka od poczucia odpowiedzialności za swoje czyny. Za słuszną jednak można uznać jego tezę, że utożsamianie moralności z posłuszeństwem uwalnia człowieka od odpowiedzialności za własne czyny, a tym samym niszczy samą moralność (Z. Sareło 1996: 64).

Autor ten nawołuje do powrotu do źródeł, czyli do „moralności bez etyki” (Z. Bauman 1994). W jego ujęciu etyka w czasach ponowoczesnych stała się tylko

balastem, czymś zgoła anachronicznym, utraciła bowiem akceptację społeczną. Próbuje dowodzić, iż „etyczne wyposażenie – kodeks postępowania moralnego, zbiór praktycznych reguł, których przestrzegamy – najwyraźniej nie są na miarę mocy, pozostającej dziś w naszej dyspozycji” (1994: 11). Twierdzi także, że relatywne staje się dostrzeganie różnic między dobrem i złem, zacierają się związki między ludzkimi czynami i ich odległymi w czasie rezultatami, rozmywa się poczucie odpowiedzialności za czyny, a pluralizm zasad moralnych prowadzi do ambiwalentnych wyborów moralnych. Dostrzegając „zmierzch etycznego prawodawstwa” (1994: 75), opowiada się za potrzebą istnienia ludzkiej autonomii moralnej i odpowiedzialności.

Postmoderniści absolutyzują wartość wolności, uznając ją za prawo każdego człowieka do działania zgodnego z własnym poczuciem moralnej odpowiedzialności, ale bez potrzeby wyjaśniania czy usprawiedliwiania swoich wyborów (Z. Bauman 1995: 314). Szeroko rozumiana wolność obejmuje zarówno pojęcie „prywatności” rozumiane jako chęć ukrycia osobistej sfery życia przed społeczeństwem, a także jako wolność konsumpcji i wolność do poszukiwania prywatnego szczęścia. (zob. Z. Sareło 1996: 68–70). Wolności nie da się ująć w żadne reguły, gdyż byt nie ma struktury. Poważny niepokój budzi też pogląd (Z. Bauman 1994: 57-64), iż istnienie ludzkie jest pozbawione sensu, jako że u podstaw bytu tkwi absurd i chaos. Stąd też wartości uniwersalne i moralne są, zdaniem poststrukturalistów, tylko społecznymi konstruktami, zależnymi od czasu, miejsca oraz okoliczności.

Relatywizm, rozmywanie czy też negowanie wartości jest jedną z najistotniejszych cech kultury postmodernistycznej, zacierającej granice między rzeczywistością i jej reprezentacją.

Szkicowe zaledwie, stanowiące kontekstualną obudowę problemu nadrzędnego rozprawy, omówienie wybranych zagadnień przemawia na rzecz tezy, iż zgrab każdej kultury opiera się na wartościach. Tylko w kulturze postmodernistycznej, która jest pluralistyczna, anarchizująca i zdezorganizowana, wartości są płynne, relatywne i natychmiast oceniane przez modę, reklamę i przekazy medialne.

ZAŁOŻENIA LINGWISTYKI KOGNITYWNEJ – ZNACZENIE POJĘĆ

Praca, mając na celu m.in. badanie konceptualizacji pojęć – nazw wartości preferowanych przez uczniów kończących szkołę podstawową – odwołuje się do założeń lingwistyki kognitywnej. Semantyka owego nurtu językoznawstwa współczesnego dostarcza bowiem metajęzyka potrzebnego do analizy zgromadzonego materiału badawczego w postaci sformułowanych przez młodzież definicji nazw wartości.

Podstawowym przedmiotem zainteresowania kognitywistów są pojęcia istniejące w umysłach użytkowników języka. Nie negując istnienia świata zewnętrznego, próbują oni omawiać i opisywać pojęcia zakotwiczone w umysłach ludzkich w powiązaniu z całym organizmem człowieka, a szczególnie z jego możliwościami percepcyjnymi (zob. R. Kalisz 1994:66). Chociaż pojęcia są w dużej mierze indywidualne i są przejawem różnych doświadczeń ludzkich, możliwe jest porozumiewanie się ludzi. Jednakże w celu uzyskania pełnego kontaktu językowego między nimi konieczna jest idealizacja w interpretacji pojęć. Stworzony przez George'a Lakoffa (1982) Wyidealizowany (Idealizacyjny) Model Kognitywny pozwala na podstawie badań empirycznych odróżniać wypowiedzi poprawne od wypowiedzi niepoprawnych w danej społeczności językowej.

Kognitywiści, analizując znaczenia jednostek językowych w działaniu, uznają, iż człowiek posiada pełną wiedzę językową, obejmującą reguły semantyki, pragmatyki i gramatyki. Lingwistyka kognitywna w ujęciu Ronalda Langackera (1987; 1995) przywiązuje dużą wagę do interpretacyjnej aktywności umysłu, przejawiającej się w aktach użycia języka w celu zrealizowania zasadniczego celu interakcji zorientowanej pragmatycznie. Język jest bowiem systemem symbolicznym, służącym jednostce do myślenia i wyrażania siebie w procesach komunikacji językowej. Uczestnicy takiej komunikacji, dysponujący podobną wiedzą encyklopedyczną, a więc wiedzą ogólną i szczegółową związaną z kontekstem i konsytuacją, mogą skutecznie porozumiewać się.

Przywołana teza, odnosząca się do potrzeby sfunkcjonalizowania wiedzy encyklopedycznej (tzw. koniecznej podstawy) przez uczestników dyskursu, jest ściśle skorelowana z sądem o funkcjonalnym ujęciu zjawisk językowych przez gramatykę kognitywną. Chodzi tu o wyjaśnianie funkcji jednostki językowej w akcie komunikacji ze względu na całościową analizę jego kontekstów i konsytuacji. (zob. G. Lakoff, M. Johnson 1988; G. Lakoff 1987; Ch.J. Fillmore 1985).

Kolejna teza kognitywistów (R. Jackendoff 1983: 21) zawiera się w stwierdzeniu, iż analiza znaczenia jest zarazem analizą struktur kognitywnych. Dzięki niej przy wykorzystaniu indukcyjnego toku dowodzenia otrzymuje się reprezentacje semantyczne tego samego wyrażenia. Centralnym problemem staje się zatem analiza znaczenia wyrażen językowych. Wyłaniane z kontekstu cechy semantyczne mają swoje źródło w doświadczeniu. Uznanie gestaltyzmu za podstawową zasadę metodologiczną determinuje ustalenia semantycznej teorii języka. Znaczenie bazuje więc na konceptualizacji, która rozumiana jest jako doświadczenie mentalne, obejmujące doświadczenia sensoryczne, procesy tworzenia nowych pojęć i wiedzę kontekstową. Utrwalone w języku wyrażenie jest na ogół polisemiczne i tworzy złożoną kategorię w postaci modelu kognitywnego. Z kolei znaczenie wyrażenia charakteryzowane jest w odniesieniu do jednej lub wielu domen kognitywnych, odpowiadających „ramom”, „skryptom” czy też „modelom kognitywnym” (R. Langacker 1995: 18).

Kognitywizm jako nowy kierunek badawczy proponuje, by zajmować się tym, jak ludzie znajdują klucz do pojęcia, jak je rozumieją i jak zgodnie z nim działają (G. Lakoff, M. Johnson 1988: 143). Ważną rolę przypisuje definiowaniu pojęć za pomocą metafor, które dzięki swym podstawom doświadczeniowym stają się nośnikami myślenia i rozumienia pojęć.

Zasoby języka, uznawanego za continuum symboliczne, tworzą konwencjonalne jednostki „informacyjne”, aktywizowane i modyfikowane przez użytkowników w zależności od sytuacji komunikacyjnej. Wymienione continuum ma ścisły związek z prototypową organizacją kategorii lingwistycznych oraz towarzyszącymi jej zjawiskami, których występowanie jest usankcjonowane przez zniesienie podziałów analizy dotyczącej poszczególnych poziomów języka.

Celem gramatyki kognitywnej, traktowanej jako teoria języka i empiryczny program jego badania, jest przedstawienie szerokiej możliwości „językowego opracowywania” i komunikowania sensu, jakimi dysponuje człowiek, oraz językowych środków pozwalających mu na owe działania (zob. K. Korzyk 1994: 144–145).

Skoro omawiana teoria bierze pod uwagę struktury konceptualne umysłu oraz procesy kognitywne, szerzej zajmiemy się sprawą rozumienia podstawowych pojęć z tego zakresu.

Profil i profilowanie

Przydatne w badaniach języka wartości uczniów okazują się terminy *profil* i *profilowanie*, wypracowane na gruncie gramatyki kognitywnej w ujęciu Ronalda Langackera (1987; 1995) oraz w propozycjach Jerzego Bartmińskiego (1993a: 7–17; 1993b: 269–275; J. Bartmiński, S. Niebrzegowska 1998: 207–223) i jego współpracowników (J. Bartmiński, R. Tokarski (red.) 1998; U. Majer-Baranowska 1993; M. Mazurkiewicz 1990; S. Niebrzegowska 1990).

Pierwszy z badaczy pojęcie *profilowania* określa następująco: „koncentrowanie się i «podświetlanie» pewnego elementu w obrębie bazy, tak że element ów uzyskuje szczególny stopień wyróżnienia” (R. W. Langacker 1995: 167). Baza jest tu

rozumiana jako „struktura kognitywna, w której profilowany jest desygnat struktury semantycznej; jest to tło dla desygnatu, figury” (1995: 163). Baza na ogół zbudowana jest z jednej lub większej liczby domen, tworzących „matrycę struktury semantycznej”. Wymieniony w definicji „element” bazy interpretuje się jako konstrukt teoretyczny służący analizie kognitywnej. W dwupoziomowej koncepcji językowej interpretacji tekstu pierwszy poziom stanowi struktura konceptualna, drugi – profilowanie z bazy kognitywnej „struktur semantycznych nazywanych predykcjami” (1995: 23).

Resumując można stwierdzić, iż profilowanie jest to ujmowanie „pola postrzeżeniowego” (wiedzy o pewnym wycinku rzeczywistości) z określonego punktu widzenia przez wyekspozowanie elementów ważnych, a przemieszczanie innych na dalszy plan. Natomiast *profil* opisuje Langacker jako uwydatnianie jednych elementów w bazie kognitywnej i usuwanie innych do tła.

Jerzy Bartmiński (1993a: 8) rozpatruje pojęcie *profilowania* jako

właściwość utrwalonego jego wyobrażenia (stereotypu), która polega z jednej strony na swoistym doborze i ustrukturalizowaniu aspektów, w jakich ujmowany jest przedmiot, z drugiej zaś – zależy od typu odnoszących się do tych aspektów konkretnych charakterystyk jakościowych.

Można sądzić, iż profilowanie odnosi się do przedmiotu, który jest „przedmiotem mentalnym”, a nie przedmiotem o naturze fizycznej. Przedmiot mentalny jest zatem „pojęciem, a właściwie ujmowalnym językowo pojęciowym obrazem przedmiotu” (Z. Muszyński 1998: 23–24).

W innym miejscu J. Bartmiński (1993b: 270) uzasadnia, iż profilowanie obejmuje „po pierwsze – wstępną kategoryzację przedmiotu, po drugie – dobór aspektów odpowiadających dokonanej kategoryzacji, po trzecie – jakościowe charakterystyki przedmiotu w ramach przyjętych aspektów”. Cechy charakteryzujące przedmiot i tworzące bazę semantyczną są

poddawane pewnym operacjom upraszczającym, selekcionowane, porządkowane w wiązki odnoszące się do określonych aspektów przedmiotu. Z bogactwa cech bazowych, tj. ogółu cech utrwalonych, użytkownik dokonuje wyboru i tworzy konfiguracje, które są w dużym stopniu konwencjonalne. Ta operacja jest sterowana przez czynniki podmiotowe, w pewnym sensie „metajęzykowe”, działające na poziomie tekstu, gatunku i stylu, jak intencja, punkt widzenia i perspektywa, postawa, zespół wartości. Konfiguracje te są wariantami wyobrażenia przedmiotu derywowanymi z bazy semantycznej, nie zaś osobnymi wyobrażeniami, osobnymi jednostkami, które by się kwalifikowały do osobnego opracowania leksykograficznego (1993b: 269–270).

W sformułowaną definicję interesującego nas terminu wpisana jest następująca konkluzja:

profilowanie jest subiektywną (tj. mającą swój podmiot) operacją językowo – pojęciową, polegającą na swoistym kształtowaniu obrazu przedmiotu poprzez ujęcie go w określonych aspektach (podkategoriach, fasetach), takich jak np. pochodze-

nie, cechy, wygląd, funkcje, zdarzenia, przeżycia, itp., w ramach pewnego typu wiedzy i zgodnie z wymogami określonego punktu widzenia (J. Bartmiński, S. Niebrzegowska 1998: 212).

A zatem profilowanie jest to w rozumieniu J. Bartmińskiego podmiotowe, czyli subiektywne kształtowanie pojęć poprzez ujmowanie ich w określonej perspektywie, tj. w swoistym dla nadawcy wypowiedzi (tekstu) zestawieniu uwzględnianych aspektów, adekwatnie do pewnych intencji komunikacyjnych, posiadanej wiedzy o świecie, uznanej hierarchii wartości i przyjętego punktu widzenia podmiotu.

Efektom procesu profilowania jest *profil* pojęcia. Profil jest rozumiany jako

nie tyle wariant znaczenia, co raczej wariant wyobrażenia przedmiotu hasłowego, ukształtowanego poprzez dobór faset, ich uporządkowanie według reguł implikacji, ich wypełnienie treścią stosownie do przyjętej wiedzy o świecie, zarazem wariant kreowany przez jakiś czynnik dominujący, dominantę. Tworzenie profilu jest uwikłane w mechanizmy organizowania sceny czy to na poziomie jednostkowego aktu mowy, czy też na poziomie społecznej konwencji (J. Bartmiński, S. Niebrzegowska 1998: 217).

Różne profile, składające się na ramy interpretacyjne słowa, są w opinii tegoż autora swoistymi sposobami organizacji treści znaczeniowej, a nie różnymi znaczeniami. Profile zlokalizowane są wewnątrz wydzielonych znaczeń i „stanowią swoistą formę kształtowania treści bazowej” (s. 217). Różnicują one wyobrażenia podmiotu o prototypowym przedmiocie. Takie rozumienie profilu zakłada istnienie nadrzędnej kategorii językowej i podporządkowanego jej znaczeniu profilu (zob. J. Puzynina 1998: 270–271).

Przy założeniu, że między różnymi profilami istnieje relacja pochodności, można przyjąć albo wtórność jednych wobec drugich, albo wyprowadzalność wszystkich profili z jednej bazy semantycznej. W przypadku uczniowskiej konceptualizacji nazw wartości widoczne są między profilami różne relacje, chociaż dość często dostrzega się wtórność jednych profili wobec drugich. Daje się też zauważyć przemieszanie profili, wypełnianych różną treścią, która jest czerpana zarówno z wiedzy encyklopedycznej, jak i z wiedzy potocznej.

W centrum zespołu pojęć obok pojęcia *profilu* i *profilowania* umieszcza się też pojęcie *ramy doświadczeniowej*, która zawiera

nie tylko to, co jest postrzegane wzrokowo i konceptualizowane w akcie poznawczym, lecz dodatkowo także to, co jest kulturowo utrwalone na zasadzie zrytualizowanych zachowań, wierzeń, emocji, wartościowań itp., a także – od innej strony patrząc – to wszystko, co do aktualnego doświadczenia jest wnoszone z pamięci indywidualnej i społecznej” (J. Bartmiński, S. Niebrzegowska 1998: 213).

Tak szeroko rozumiane pojęcie *ramy doświadczeniowej*, szersze niż u Ronalda Langackera ujęcie *ramy postrzeżeniowej* (R. Langacker 1995: 66), pozwala na uchwycenie wewnętrzznego zróżnicowania obrazów świata w języku i w kulturze.

Ujęcia profilowania kognitywnego w publikacjach Langackera oraz w pracach J. Bartmińskiego i jego współpracowników wykazują wiele podobieństw. Autorzy

analizują więc znaczenia wyrażań językowych w ramach określonej szerszej całości, którą Charles J. Fillmore (1977; 1985), a za nim Anna Wierzbicka (1985) określają przy pomocy pojęcia *sytuacji prototypowej*, Ronald Langacker (1995) przy wykorzystaniu pojęcia *domeny kognitywnej*, a George Lakoff (1986) przy pomocy *wyidealizowanych modeli kognitywnych*. Zarówno Langacker, jak i Bartmiński biorą pod uwagę interpretację tekstową słowa, wyrażają bowiem przekonanie, iż profile pojęciowe kształtowane są w tekście i wyjaśniane poprzez szeroko ujmowaną jego intencjonalność. W obu koncepcjach widoczny jest kulturowy oraz podmiotowy punkt widzenia, otwierający opis semantyczny na człowieka i jego związki z kulturą.

Wspólnym elementem przywołanych koncepcji jest założenie, że profilowaniu podlega pewien typ bytu mentalnego. O ile jednak w propozycji Langackera założenie o mentalności przedmiotu profilowanego jest założeniem fundamentalnym, odnoszonym do kognitywnego rozumienia języka jako rodzaju zdolności poznawczej, o tyle w ujęciu Bartmińskiego jest to założenie pojawiające się w tle, jako że dotyczy badań etnolingwistycznych, których przedmiotem jest społeczny aspekt funkcjonowania języka (zob. Z. Muszyński 1998: 34).

Klasyczne dla kognitywizmu pojęcie konceptualizacji i pierwszoplanowe w ujęciu J. Bartmińskiego kategorie interpretacyjne też mają wiele punktów stycznych, np.: przyjęty typ wiedzy, który jest oparty na doświadczeniu społeczno-kulturowym i akceptowanych systemach wartości, typ racjonalności czy też określony punkt widzenia podmiotu wypowiedzi i przyjęta przez niego perspektywa postrzegania świata.

W celu interpretacji pojęć (nazw wartości) przyjmujemy zaproponowany przez J. Bartmińskiego model profilowania, który pozwala na podmiotowe i kulturowe przedstawienie „portretu” badanego pojęcia, umożliwiając szczególnie interesującą nas w lingwistyce edukacyjnej interpretację terminów (nazw wartości) w aspekcie antropologiczno-kulturowym. Charakter „materiału” aksjologicznego (w naszym przypadku uczniowskich definicji nazw wartości) wyznacza w znacznym stopniu procesy strukturywania cech definicyjnych oraz hierarchizowania uwzględnionych podkategorii (faset). Profilowanie daje zatem szansę wyjścia poza ramy klasycznego modelu definicji taksonomicznej na rzecz uwzględniania także i definicji potocznych, obejmujących zestaw cech przedmiotu (pojęcia) z punktu widzenia jego funkcjonowania w kulturze.

Prototyp i prototypizacja

W pracach Eleonory Rosch (1978: 31–37; 1981: 73–86) prototyp rozumiany jest jako najlepszy przedstawiciel kategorii, pozwalający na ustalanie kolejnych miejsc, jakie mogą zająć poszczególne egzemplarze. Prototyp jest jednostką poznania, pomocną w organizacji procesu poznania kategorii i jej charakteryzowania. Mechanizm kognitywnego rozpatrywania prototypizacji polega na tym, iż cechy prototypowego-wzorcowego egzemplarza (np. wróbla) stają się cechami struktury danego pojęcia (PTAKA). W przypadku pojawienia się innych systemów znakowych konieczne jest wykorzystanie analogicznych rozwiązań semiotycznych.

Doświadczenia osoby, wynikające ze znajomości prototypu ułatwiają jej zaliczenie nowo poznanych egzemplarzy do danej kategorii. Myśl ta wyraźnie jest też wpisana w jedną z ważnych tez autorów *Metafor w naszym życiu*: „w naszej kulturze pogląd na to, jaki jest jej prototypowy uczestnik, determinuje orientację pojęć w naszym systemie pojęciowym” (G. Lakoff, M. Johnson (1988: 159). Termin *prototyp* obejmuje więc reprezentację charakterystycznych cech posiadanych przez desygnaty czy egzemplarze pojęcia.

Anna Wierzbicka (1985: 72) opowiada się za definicją zamkniętą prototypu, ale przy nieostrym rozgraniczeniu cech semantycznych od encyklopedycznych, ujmujących wiedzę o świecie. W jej ujęciu prototyp tworzą zarówno cechy desygnacyjne, jak i wszelkie inne utrwalone w języku (np. zawierające wartościowanie i ekspresję emocji). Prototyp obejmuje więc wiedzę o przedmiocie i jego schematyczne typowe modele obrazów, które składają się na kolejne aspekty. Podbudowując rozważania psychologiczną teorią znaczenia, odnoszącą się do kojarzenia idei ze słowem, twierdzi, iż termin „prototyp” należałoby rozumieć jako idealny wzorzec przedmiotu. Jest to więc propozycja odniesienia koncepcji owego idealnego przedmiotu do konkretnych faktów językowych, stwarzających obraz „rzeczywistego” przedmiotu. Zależność między językiem a strukturą umysłu bada się wówczas z perspektywy uogólnień, wyprowadzonych na podstawie analizy językowego materiału empirycznego.

Prototyp w rozumieniu A. Wierzbickiej (1985) zawiera część esencjalną z koniecznymi cechami przedmiotu oraz prototypową wiedzę o przedmiocie. Cechy esencjalne, stanowiąc najmniejszy zbiór cech, zapewniają rozpoznanie przedmiotu jako elementu badanej kategorii. Dwa podstawowe kryteria przynależności do cech esencjalnych – 1) „bycie rozpoznany”, 2) możliwość opisanie przedmiotu – poprzez odwołanie się do rzeczywistości pozajęzykowej pozwalają na naturalny, wyrażony przy pomocy aktów mowy sposób identyfikacji przedmiotu.

Na pytanie, jak wydzielić wiązkę minimalnych cech przedmiotu, autorka odpowiada, że możliwe jest to na podstawie obserwacji kontekstu danego wyrażenia, a w gruncie rzeczy na podstawie analizy sposobu używania wyrażań. Zbiór cech koniecznych, pozwalający na wydzielenie sensu pojęcia, można, jej zdaniem, uzyskać poprzez zestawianie pojęć o podobnym znaczeniu i należących do tego samego pola semantycznego. Dokonany w ten sposób wybór *genus proximum* eliminuje nazwy nie mieszczące się w jego granicach.

Georges Kleiber (1988: 1–61) omawia zagadnienie prototypu w modelu warunków koniecznych i wystarczających, próbując wyjść poza model semantyki strukturalnej, która ogranicza się do schematycznego opisu kategorii owego terminu, nie stwarza możliwości zastosowania go w odniesieniu do całego zakresu słownictwa oraz sprzyja unifikacji i zminimalizowaniu cech, jakie należałoby uwzględnić w organizacji struktury wewnętrznej tejże kategorii. Według tego autora, prototyp jest jednostką, stanowiącą centrum tworzenia się całej kategorii, w ramach której funkcjonują egzemplarze o większym lub mniejszym stopniu podobieństwa do najbardziej reprezentatywnego przedstawiciela. W takim rozumieniu prototyp jest konstruktem myślowym powstałym w wyniku operacji kognitywnych odwołujących się do bazy cech typowych. Jednakże tę standardową

wersję prototypu uznał autor za mało przydatną do analizy wielu terminów nadrzędnych, (np. nazywających gatunki zwierząt), oraz do precyzyjnego ustalania kryteriów przynależności do kategorii. Wykorzystując teorię rodzinnego podobieństwa (ang. *family resemblances*), zaproponował rozszerzoną wersję prototypu opartą na koncepcji wieloreferencjalnej kategorii. Prototyp w wersji polisemicznej staje się podstawową podkategorią referencyjną, najbardziej typową dla danej kategorii. W Kleiberowskim rozumieniu interesującego nas terminu widoczne jest nawiązanie do przywołanych prac Eleonory Rosch.

Nie można jednak pominąć stanowiska Johna R. Taylora (1989: 61), który ujawnia trudności w ustalaniu kategorii podobieństwa w takich zakresach, jak: co do czego jest podobne, w określonym celu, do pewnego celu oraz pod pewnym względem. Podobnie sceptyczną opinię wyraża Jadwiga Puzynina (1996a: 118), wskazując na nieostrość granic tego, co prototypowe, i tego, co peryferyjne, między innymi dlatego, że są to cechy zmienne w czasie i oparte na „kompetencji zbiorowej”. Jerzy Bartmiński (1985: 25–53; 1988b: 11–34) wybiera otwartą i gradacyjną definicję prototypu, rezygnując z opozycji cecha konieczna–fakultatywna i esencjalna–prototypowa na rzecz wyekspozowania cechy pozytywnej. Przyjmując nieostrość granicy pomiędzy tym, co do pojęcia należy, a tym, co nie należy, włącza do prototypu takie komponenty, jak cechy przedmiotu i wiedzę o przedmiocie. Wyznaczaniu cech prototypu i jego ram służy to wszystko, co jest utrwalone w języku. Rozważania autora idą w kierunku rozumienia prototypu jako najlepszego reprezentanta badanej kategorii, w której ramach można wyznaczać centrum i peryferie typowości.

Jak widać, w pracach semantycznych można wyróżnić trzy główne rozumienia interesującego nas pojęcia: 1) prototyp jako najlepszy przedstawiciel danej kategorii, 2) prototyp jako zespół cech typowych dla danej kategorii, przypisywanych „najlepszym egzemplarzom”, 3) prototyp jako centrum znaczeniowe wyrazu w opozycji do peryferii (zob. R. Grzegorzczkowska 1998: 111).

Przedstawione sposoby prezentacji prototypu sprzyjają właściwemu rozumieniu procesu **prototypizacji**, czyli analizy struktury pojęciowej, na przykład w perspektywie interesującego nas definiowania pojęć. Mówiąc o prototypizacji, trzeba zwrócić uwagę na problem **efektów prototypowych**, które są zbiorczą nazwą dla różnych „operacji umysłowych, ujawniających się w wynikach eksperymentów psychologicznych, co można uznać za lepsze / gorsze przykłady kategorii, umożliwiających rozumienie pojęć za pomocą cech charakterystycznych dla typowych reprezentantów w kategorii o budowie według zasady rodzinnego podobieństwa” (I. Nowakowska-Kempna 1995: 164).

Produktem prototypizacji jest **REPREZENTACJA SEMANTYCZNA** (skrót RS) (J. Bartmiński 1988a: 169–173; G. Lakoff 1988: 31–36; G. Lakoff, M. Johnson 1988: 96–103). Tak więc rozumienie prototypu jako zespołu cech typowych, najbardziej reprezentatywnych dla danej kategorii może służyć jego modelowaniu jako pełnej **REPREZENTACJI SEMANTYCZNEJ**, umożliwiającej przejście od modelu pozajęzykowego egzemplarza, poprzez ukształtowanie wzorca w umyśle do reprezentacji semantycznej w języku (zob. I. Nowakowska-Kempna 1992b: 145).

W tym miejscu trzeba wskazać na znamiennej tezę przyjętą przez R. Jackendoffa (1983: 21), iż analiza semantyczna jest zarazem analizą struktur kognityw-

nych, pozwalającą na otrzymywanie różnych reprezentacji semantycznych jednego wyrażenia zarówno ze względu na kontekst i konsytuację aktu komunikacyjnego, który aktualizuje poszczególne elementy znaczeniowe, jak i z uwagi na konstruowanie modelu, przewagę cech i rodzaj myślenia. Preferowany przez kognitywistów psychologizm ma na celu ukazanie wpływu mechanizmów myślenia na znaczenie oraz rozumienie wyrażań. W budowie RS trzeba również uwzględnić status społeczny użytkowników języka (stąd też postulat badania konceptualizacji słownych i tekstowych w różnych środowiskach) oraz sygnalizowane już kwestie kontekstu i konsytuacji aktu komunikacji.

Istotna wydaje się sformułowana przez autorów *Metafor w naszym życiu* teza, iż RS należy modelować zgodnie z doświadczeniem utrwalonym w pamięci człowieka. Podstawową dziedziną doświadczenia są gestalty „w doświadczeniu podstawowe, ponieważ charakteryzują one zorganizowane całości w obrębie powtarzających się doświadczeń człowieka. Reprezentują one koherentne organizacje naszych doświadczeń w terminach naturalnych wymiarów (role, etapy, przyczyny itd.)” (G. Lakoff, M. Johnson 1988: 144). Owe gestalty jako wytwory ludzkich doświadczeń mają, wedle tych autorów, charakter kulturowy.

Modelując zatem RS przez pryzmat doświadczenia, trzeba brać pod uwagę to, jak wyrażenia znaczą, a nie – co znaczą. Wyrażenia należy więc charakteryzować nie tylko poprzez cechy esencjalne, ale także poprzez cechy, które umożliwiają obserwację i ocenę przedmiotów lub stanów rzeczy. Na przykład MIŁOŚĆ to nie tylko uczucie, ale też *żywiół, ciepło, szczęście*.

Jak widać, analiza kognitywna pozwala na otrzymywanie różnych reprezentacji semantycznych mających bezpośrednie zakotwiczenie w doświadczeniu, a poprzez nie w przywoływanych metaforach, frazeologizmach i przysłowiach. W owej analizie wchodzi w grę mechanizm indukcyjny, oparty na wykrywaniu wymiarów doświadczenia, które stają się źródłem efektów prototypowych, ujawniających się w postaci grona / „kiści” czy też wiązki cząstkowych modeli bazowych w strukturze modelu ICM, o czym dalej (G. Lakoff 1987: 203).

Stereotyp i stereotypizacja

Pojęcie stereotypu zostało wprowadzone przez Waltera Lippmanna (1961) w rozprawie *Public Opinion* z 1922 roku. Autor ten rozpatruje stereotyp jako zakodowany w umyśle ludzkim jednostronny, cząstkowy i schematyczny obraz jakiegoś zjawiska oraz uwzględnia zarazem wyrażoną o nim opinię. Lippmann dostrzega dwie zasadnicze funkcje stereotypu: psychiczną oraz społeczną. Pierwsza z nich dotyczy potrzeby ekonomizacji wysiłku w toku poznawania świata. Potrzeby te wynikają z faktu, iż procesami percepcji rządzą preconcepcje, czyli dotychczasowe wyobrażenia jednostki ludzkiej o przedmiotach. Natomiast funkcja społeczna wiąże się z koniecznością obrony szeroko rozumianej pozycji społecznej. Człowiek trzyma się bowiem swoich stereotypów, które są rdzeniem jego tradycji i swoistą twierdzą, broniącą jego pozycji w społeczeństwie. W świecie stworzonym przez systemy stereotypów ludzie i rzeczy mają ustabilizowane miejsca i tworzą

mniej lub bardziej spójny obraz świata, do którego „dostrajają się” nasze obyczaje, gusty, możliwości, przyzwyczajenia i nadzieje. Przywołane systemy stwarzają ludziom poczucie bezpieczeństwa i przystosowania do rzeczywistości, służąc potrzebie skutecznego działania, a tym samym i ułatwiania życia.

Warto zwrócić uwagę na rozumienie stereotypu w aspekcie lingwistycznym przez amerykańskiego filozofa języka Hilarego Putnama. Ujmuje on stereotyp jako konwencjonalne, często tendencyjne wyobrażenie o wyglądzie i działaniu jakiegoś X-a (H. Putnam 1975: 249). Jest to rozumienie tegoż terminu, odnoszące się do potocznego użycia w języku mówionym. Putnam zajmuje się wyobrażeniami konwencjonalnymi, które mają wpływ na ustalenie odniesienia nazwy do przedmiotu. W jego opinii użytkownik języka wraz z przyswojeniem sobie danego słowa, np.: „tygrys”, powinien posiadać stereotypową wiedzę o tygrysie (stereotypowy tygrys jest w cętki) i mieć świadomość tego, iż ten stereotyp obowiązuje w danej wspólnocie językowej. Rozumienie stereotypu powinno polegać na tym, że zespół cech wchodzących w jego skład odnosi się tylko do okazów wzorcowych dla porozumiewających się osób. Pewne stereotypy, (np. funkcjonujący dawniej w Ameryce stereotyp *czarownicy* jako osoby mającej kontakt z diabłem i powodującej choroby) mogą utrudniać porozumiewanie się ludzi oraz ich kontakt ze światem. Większość stereotypów nie deformuje jednak efektywnej komunikacji między ludźmi.

Putnam traktuje stereotyp jako zjawisko relewantne językowo, włączając je do opisu znaczenia słowa, które interpretuje jako „wektor” umożliwiający ustalenie ekstensji słowa i równocześnie zachowujący wobec niej swoją autonomię. Autor ten wiąże zjawisko stereotypu ze znaczeniem słów, proponując opracowanie lingwistycznych metod ustalania pojemności treściowej stereotypu i adekwatnego dla jej prezentacji systemu językowego. Wykrywa obecność stereotypu prawie w całym słownictwie języka, chociaż szczególnie koncentruje się na jego roli w potocznym języku mówionym. Dostrzega istnienie w znaczeniu słowa obok elementów emocjonalnych i oceniających także elementów poznawczych. Intencja poznawcza stereotypu wynika z faktu, iż użytkownicy języka nastawiają się na zbudowanie „obrazu” typowego danego obiektu.

Przyjrzyjmy się różnej interpretacji owego terminu na gruncie współczesnych teorii semantycznych. U reprezentującego ujęcie etnolingwistyczne Jerzego Bartmińskiego (1980) semantyczne rozumienie terminu *stereotyp* legło u podstaw opracowanego w Lublinie *Słownika ludowych stereotypów językowych*. Do opisu poznawczo interpretowanych stereotypów znalazła zastosowanie sformułowana przez J. Bartmińskiego definicja kognitywna, która za cel główny przyjmuje „zdanie sprawy ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania” (1993a: 75–76). Definicja ta zmierza także do uchwycenia elementów stereotypowych zawartych w intensji słowa. Stereotyp jest interpretowany poprzez pojęcie konotacji i opisywany na podstawie dokumentów tekstowych jako „ustabilizowane połączenie co najmniej dwu elementów, mające strukturę logicznego sądu, a jako korelat językowy zdanie (lub jego równoważnik)” (J. Bartmiński 1985: 47). Zespół cech wchodzących w skład stereotypu, a odnoszących się do tego, jak dany X wy-

gląda, jak działa i jaki jest, można przypisać nie wszystkim okazom oznaczonej klasy, lecz tylko okazom wzorcowym. A zatem chodzi o stereotyp jako utrwalone w pamięci zbiorowej na poziomie konkretności odpowiadającej leksemom ustabilizowane połączenie jednostek semantycznych. Jest to szerokie ujęcie stereotypu, pojmowanego jako „subiektywnie determinowane wyobrażenie przedmiotu obejmujące zarówno cechy opisowe, jak i wartościujące obraz, oraz będące rezultatem interpretacji rzeczywistości w ramach społecznych modeli poznawczych” (J. Bartmiński 1998a: 64). W takim rozumieniu stereotyp zawiera zarówno aspekt semantyczny, jak i formalny (językowy). Składniki, które tworzą treść semantyczną stereotypu, mają strukturę radiacyjną i strefową, koncentrują bowiem wokół jądra semantycznego cechy o różnym stopniu ustabilizowania, czyli *stereotypizacji*. Zespół cech charakteryzujących pojęcie jest strukturowany zgodnie z przyjmowanymi przez osoby porozumiewające się punktami widzenia i strategiami komunikacyjnymi. Sposób strukturowania można odtworzyć przy wykorzystaniu takich pojęć, jak: profilowanie, punkt widzenia, perspektywa i fasetowy układ cech (J. Bartmiński 1998a: 80).

Biorąc pod uwagę możliwość badania stereotypu jako ustabilizowanego (reprodukowanego z pamięci) połączenia semantycznego i / lub formalnego, Bartmiński wyodrębnia: a) topiki, czyli utarte połączenia semantyczne typu sądy o charakterze przekonaniowym (np.: „szewcy piją”, „kukułka przepowiada przyszłość”, „spadająca gwiazda oznacza czyjaś śmierć”); b) formuły, tj. utarte połączenia semantyczne i formalne (np.: „pije jak szewc”, „szewska pasja”, „kukułcze jajo”, „liczyć gwiazdy”); c) idiomy, czyli utarte połączenia form językowych używane całościowo w określonych kontekstach i sytuacjach (np.: „wieszać psy na kim”, „rzucać mięsem”, „zimno jak diabli”). Jego zdaniem (J. Bartmiński (1985: 53), rozwój języka powoduje przekształcanie topiki w formuły, a formuły w idiomy. Najważniejszą jednak dla językoznawcy odmianą stereotypów są formuły, które w znaczącej części opisuje frazeologia.

Stereotyp nawet przez językoznawców pojmowany jest niejednakowo. Jedni uznają stereotypy za „związki wyrazowe reprodukowane z pamięci” (A.M. Lewicki 1976: 22–23) czy też „związki utarte (i wskutek tego dość wytarte), mieszczące się na pograniczu frazeologii łączliwej i stałej” (H. Kurkowska, S. Skorupka 1966: 158) inni zajmują się nie powierzchwniową, czysto lingwistyczną stroną stereotypu, lecz jego stroną mentalną, która obejmuje sądy o rzeczywistości tkwiące w świadomości nadawców wypowiedzi. Przedstawiciele orientacji psychosocjologizującej (W. Pisarek 1975; K. Pisarkowa 1976; A. Schaff 1981; A. Siciński 1967; J. Tazbir 1991) rozpatrują mentalną stronę stereotypu w perspektywie uwarunkowań społecznych. Badając stereotypy narodów, ras, grup ludzkich etc., uwzględniają przede wszystkim emocjonalno-wartościujące cechy stereotypu i oddzielają go od pojęcia. Badacze z nurtu etnolingwistycznego (J. Bartmiński 1985; 1998a; 1998b; J. Bartmiński, J. Panasiuk 1993; G. Habrajska 1998; H. Kardela 1988; J. Panasiuk 1998; R. Tokarski 1998), doszukując się podobieństw między stereotypem i pojęciami, wiążą go z językowym obrazem świata językowej wspólnoty ludzkiej.

Socjologiczne rozumienie stereotypu widoczne jest w studium lingwistycznym Uty Quasthoff (1973), która ujmuje stereotyp jako „werbalny wyraz przekonania”,

skierowanego na grupy społeczne lub jednostki, będące członkami tych grup. Jest to przekonanie mające formę sądu, przypisującego osobom (grupom społecznym) określone właściwości lub sposoby zachowań albo też odmawiającego ich. W przekonaniu tym ujawnia się element emocjonalnie wartościujący, z tendencją do uproszczeń i generalizacji (s. 28). Autorka, nawiązując do koncepcji aktów mowy Johna L. Austina i Johna R. Searle'a, doszła do wniosku, iż posługiwanie się stereotypami w języku mówionym można rozpatrywać w kategoriach tzw. „aktów werdyktywnych”, obejmujących wartościowanie i ocenę. Komentator owej rozprawy J. Bartmiński (1985: 37–43), dostrzegając wiele niedostatków pracy, trafnie zauważa, iż Uta Quasthoff dzięki postawieniu pytań o stosunek stereotypu do podstawowych kategorii językoznawczych i o sposoby jego przejawiania się w zdaniu i tekście przybliżyła zbudowanie programu lingwistycznych badań nad stereotypem.

W następnej pracy z 1998 roku U. Quasthoff, ustalając przedmiot stereotypu jako przedmiot lingwistyki, stwierdza:

stereotyp jest werbalnym wyrazem przekonania skierowanego na grupy społeczne lub na jednostkę jako członka tej grupy. Ma formę logicznego sądu, który w sposób nie zweryfikowany, z tendencją do wartościowania emocjonalnego przypisuje pewnej klasie osób określone właściwości lub sposoby zachowań, ewentualnie odmawia jej jakichś cech. Językoznawczo jest opisywalny jako wypowiedzenie. Stereotyp odznacza się wysokim stopniem rozpowszechnienia wewnątrz grupy kulturowej (1998: 13).

Tak pojmowany stereotyp pełni trzy funkcje: kognitywną, afektywną i społeczną. Wymienioną na pierwszym planie funkcję interpretuje za pomocą schematu – jednego z podstawowych pojęć teorii przetwarzania informacji. Przywołane pojęcie pozwala na wykorzystanie kognitywnego sposobu rozumienia procesów i zjawisk. Schemat jest bowiem zarówno językową, jak i niejęzykową strukturą poznawczą, funkcjonującą w pamięci człowieka. W owej strukturze mają swoją reprezentację typowe powiązania wewnątrz pewnego wycinka rzeczywistości. Schemat zatem, łącząc pojęcia odnoszące się do przedmiotów, stanów, zdarzeń i czynności, pozwala na przetwarzanie informacji i stosowanie uogólnień.

Jak słusznie zauważył J. Bartmiński, kognitywną funkcję stereotypu odkryła Quasthoff dość późno, wcześniej o wymienionych przez nią funkcjach pisali etnolingwiści rozwijający teorię Putnama.

Mówiąc o funkcji emocjonalnej stereotypów, U. Quasthoff nawiązuje do teorii psychoanalizy, rozpatrującej ten termin w aspekcie racjonalizacji odpowiednich postaw o charakterze emocjonalnym. Na gruncie tej teorii traktuje się uprzedzenia i negatywne stereotypy jako mechanizmy obronne, służące stabilizacji struktury psychicznej.

Natomiast psychologia poznawcza (J. Trzebiński 1985; B. Wojciszke 1986) rozpatruje stereotyp jako odmianę schematu poznawczego. Sam zaś schemat pojmuje jako pewien wyodrębniony składnik wiedzy człowieka, dający uproszczony obraz określonego obszaru rzeczywistości. Schemat koncentruje uwagę użytkowników języka na zakodowanych w nim informacjach, ułatwia ich zapamiętanie i odtwarzanie z pamięci. Ponadto ułatwia uporządkowanie napływających informacji

i wyzwala określone emocje. Stereotyp jest jednak schematem ogólnym, przez co nie oddaje rzeczywistego zróżnicowania grupy społecznej, a jego treści, automatycznie aktywizowane przez podmioty komunikujące się, utrudniają racjonalną refleksję nad faktami i problemami, których dotyczy. Stereotypy społeczne mogą przyczynić się do uproszczonego rozpatrywania grup społecznych i całych narodów w kategoriach „my” i „oni”. Funkcja społeczna stereotypów odwołuje się do potrzeby rozpatrywania procesów wzajemnego postrzegania się i współżycia grup społecznych. Definiując grupę społeczną w ujęciu socjokognitywnym, dostrzega się wspólny obraz zbiorowy jej członków, co pozwala na wyłączenie z grupy w sposób naturalny jej członków nie podzielających tego obrazu. Takie działania sprzyjają stwarzaniu negatywu pozytywnego obrazu własnego oraz odizolowaniu i obniżeniu wartościowania obcych.

Stereotypy, wedle U. Quasthoff (1998: 21–24), stanowią specyficzną pod względem kulturowym i wykraczającą poza kulturę wiedzę o świecie. Z jednej strony wiedza ta musi być włączona do procesu ich rozumienia, a z drugiej strony same tworzą część zbiorowej wiedzy o świecie. Jednakże stereotypy stają się tylko wtedy społecznie funkcjonalne, gdy są podzielane przez wszystkich uczestników interakcji. Stąd też w komunikacji międzykulturowej (międzynarodowej i międzyjęzykowej) skutecznie hamują proces porozumienia się. Jednakże zrozumienie emocjonalno-wartościującego charakteru stereotypizacji i realistyczne ustalenie relacji między kulturą własną i obcą może łagodzić ostrość postrzegania etnocentrycznego lub socjocentrycznego i tym samym sprzyjać dostrzeganiu różnorodności społeczeństw.

Wojciech Chlebda (1998: 30–41), nawiązując wyraźnie do koncepcji rozpatrywania stereotypu przez lubelską szkołę Jerzego Bartmińskiego, proponuje rozumienie tego pojęcia jako jedności języka, myślenia i działania. Zdaniem tego autora, stereotypy w szerokim sensie lingwistycznym (łącznie ujęcie stereotypu lingwalnego, mentalnego i lingwomentalnego) mają swój aspekt formalny, kognitywny i pragmatyczny. Aspekt formalny odnosi się do strony zewnętrznej – słownej, wraz z jej cechami rytmiczno-prozodycznymi. Aspekt kognitywny uwzględnia pewien konstrukt mentalny, obejmujący uhierarchizowane definicyjne (esencjalne) składniki semantyczne oraz nadbudowane nad nimi typowe, kulturowo i aksjologicznie nacechowane sądy, przekonania i wyobrażenia o danym obiekcie czy zjawisku. Natomiast aspekt pragmatyczny dotyczy mocy wykonawczej (performatywnej) stereotypu lingwomentalnego (konstrukt mentalnego), tkwiącego w świadomości poprzez znak językowy) oraz zawartej w nim siły illokucyjnej. Skoro więc stereotyp ma charakter językowy i kulturowy (stereotyp językowy jest równocześnie stereotypem kulturowym), jego funkcje są funkcjami języka i językowego obrazu świata (J. Bartmiński 1998b). Dwie główne funkcje: symboliczno-kulturowa i mitotwórcza polegają na określaniu kulturowej reprezentacji rzeczywistości, jej wartościowaniu oraz wyznaczaniu miejsca i sposobów zachowań człowieka w otaczającej go i znanej mu rzeczywistości. Stereotyp ma zatem wartość poznawczą, pozwala bowiem na językowo-kulturowe wyobrażenia zachowań ludzi i sytuacji, w jakich się znajdują, oraz właściwości „rzeczy”.

Renata Grzegorzczkova (1998: 114), dokonując próby rozgraniczenia pojęć prototypu i stereotypu rezerwuje wymieniony na drugim miejscu termin dla „zbioru społecznie ustabilizowanych konotacji, a więc przekonań i wyobrażeń związanych z danym zjawiskiem (pojęciem), utrwalonym językowo w postaci derywatów, frazeologizmów, połączeń wyrazowych”. Stereotypy traktuje autorka jako schematy myślenia, mające swoje odbicie w stereotypowych połączeniach słownych.

Rozumienie stereotypu jako zbioru konotowanych cech, wystarczających do rozpoznawania i / lub identyfikowania przedmiotu w danej wspólnocie językowej, może być przydatne do opisu i analizy obiektów badanego przez nas świata wartości uczniów. Stereotypy można odnaleźć w wielu wypowiedziach uczniów, definiujących nazwy poszczególnych wartości, o czym szerzej w następujących rozdziałach. Warto więc tylko zauważyć, że analiza pojęć z punktu widzenia ich prototypizacji / stereotypizacji prowadzi do wniosków aksjologicznych, pozwalając na ustalenie stopnia krystalizacji prototypu / stereotypu różnych wartości w świadomości młodzieży oraz na poznanie jej systemów wartości.

Jednakże w procesie naszych badań definicji wartości podawanych przez uczniów posługujemy się przede wszystkim terminem *prototyp* na oznaczenie najlepszego egzemplarza danej kategorii, a więc na oznaczenie jej centrum.

Kategorie i kategoryzacja

Współcześnie kategorie kognitywne (prototypowe) przeciwstawia się kategoriom Arystotelesowskim, które są traktowane jako pewne klasy bytów i/lub zjawisk, opisywanych za pomocą cech istotnych. Są to cechy nazwane przez Taylora w pracy *Linguistic Categorization* (1989) cechami definicyjnymi, pozwalającymi ustalić ostro zakres danej klasy.

Sam Arystoteles (1975) rozumiał termin *kategoria* jako pewien typ predykatów, za pomocą których orzeka się coś o przedmiotach. Początkowo były to działy orzeczeń, pozwalające na opisywanie świata w dziesięciu kategoriach. Arystotelesowskie typy orzeczeń zostały wykorzystane przez gramatyków greckich jako kategorie gramatyczne, później wielokrotnie modyfikowane.

Wywodząca się od czasów przywołanego filozofa klasyczna teoria kategorii zakłada stabilność i ostrość granic między poszczególnymi kategoriami, niezmiennosc kategorii oraz ich wewnętrzną definiowalność, wykluczającą potrzebę odwoływania się do kontekstu. Dany element może być zaliczony do kategorii tylko wtedy, gdy spełni warunki, określane jako konieczne i wystarczające. Jego przynależność do kategorii wyznaczają logiczne zasady sprzeczności i wyłączonego środka. Elementem określonej kategorii można więc albo być, albo nie być. Wszystkie przedmioty zaklasyfikowane jako elementy danej kategorii mają w jej ramach niezmienny status: nie ma zatem elementów *lepszyc* i *gorszyc*, czy też *centralnych* i peryferyjnych. Obiektywistyczna teoria kategorii miała służyć porządkowaniu świata zgodnie z założeniami logiki formalnej.

Wracając do Arystotelesowskiej refleksji nad kategoriami trzeba zauważyć, iż filozof rozpatrywał kwestię *definicji właściwej*. W jego rozumieniu definicja to opis

przedmiotu nazywanego tym słowem, opis oddający istotę, a więc ogólną naturę przedmiotu (Arystoteles 1978: I, 5). Właśnie Arystotelesowska koncepcja *definicji* legła u podstaw klasycznego rozumienia tego pojęcia, rozumienia obejmującego charakterystykę zakresu danej nazwy ogólnej za pomocą wskazania cech istotnych, przynależnych wszystkim elementom zbioru, do którego owa nazwa się odnosi.

Klasycznemu definiowaniu pojęć przez podanie cech koniecznych i wystarczających przeciwstawiają się oparte na prototypie definicje kognitywne. Kognitywiści zauważyli bowiem, iż klasyczne kategorie poznawcze są odległe od „prawdziwych” kategorii otaczającego społeczeństwo ludzką światą.

W opinii A. Wierzbickiej (1999: 27), za niefortunne należy uznać przeciwstawianie sobie „podejścia klasycznego” do ludzkiej kategoryzacji i „podejścia prototypowego”, jako że obecnie potrzebne są syntezy obu tych tradycji, a nie preferowanie jednej z nich kosztem drugiej. Jak słusznie twierdzi autorka, jedno podejście nie wyklucza drugiego.

Za twórczynię kategorii na bazie prototypu uważa się Eleonorę Rosch (1975, 1978, 1981), która zakwestionowała wszystkie podstawowe założenia teorii klasycznych. W jej rozumieniu kategorie poznawcze, powstając w wyniku procesu tworzenia pojęć, odpowiadają naszym przekonaniom, jakie powinny być segmenty otaczającego nas świata. Tak postawiona teza pociąga za sobą następujące ustalenia: a/ proces kategoryzacji jest subiektywny, b/ wyjaśnieniu tego procesu służy doświadczenie zmysłowe, które poprzedza i warunkuje powstanie struktur pojęciowych. Do podstawowych czynników, determinujących powstawanie struktur poznawczych autorka zalicza indywidualne cechy osobowości jednostki, zdolności osobnicze, poziom wykształcenia, system motywacji, przekonania i wartości oraz różne konteksty, m.in. kontekst społeczny, kulturowy etc. Czynniki te tworzą ramy, w których obrębie następuje przetwarzanie przez ludzi doświadczeń obiektywnego świata w jego subiektywną interpretację. Proces poznawczy polega na szukaniu podobieństw i różnic między rzeczami. Podstawą kategoryzacji jest więc, podobnie jak w teoriach klasycznych, dokonywanie porównań, ograniczane jednak przez niejednorodny charakter czynników warunkujących percepcję. Wybiórczość percepcji wynika z psychicznych nastawień jednostki oraz fizycznych możliwości jej zmysłów. Stąd też jednostka ludzka w sposób subiektywny przetwarza tylko część dostępnych jej zmysłom informacji. E. Rosch zwraca też uwagę na kształt kategorii pojęciowych, który jest uwarunkowany typem i naturą procesu obserwacji. Na przykład obserwacja synkretyczna sprzyja jednoczesnemu postrzeganiu wszystkich elementów przedmiotu, przyciągających uwagę obserwatora, a obserwacja sekwencyjna ułatwia odbiorcy percypowanie kolejnych stadiów danego procesu.

E. Rosch (1981: 73–86) wyróżnia dwa centralne aspekty kategoryzacji w ujęciu kognitywnym: hierarchizację (podstawę hierarchizacji) i prototypowe efekty kategoryzacji. Istotność (waga) niektórych kategorii wynika z hierarchicznego podziału kategoryzacji na nadrzędne, podstawowe i podrzędne. Na przykład w trzech wyrazach „ssak”, „pies” i „wyżeł” wymieniony na pierwszym miejscu wyraz reprezentuje nadrzędny typ kategorii, drugi w kolejności („pies”) jest rzeczownikiem podstawowego typu kategorii, a trzeci należy do kategorii typu podrzędnego. Najłatwiej można operować kategoriami podstawowymi, gdyż narzucają wyobra-

żenia wizualne i przez to są najłatwiejsze w percepcji. Mają one wyższy wskaźnik identyfikacyjny niż pozostałe kategorie. Kategorie nadrzędne mają niewiele cech wspólnych, z kolei zaś cechy kategorii podrzędnych są w znacznym stopniu zbieżne, a zatem ich wpływ na wymieniony wskaźnik jest ograniczony. Wyjaśnieniu kategoryzacji przez prototyp służy analiza procesów percepcyjnych. Prototyp staje się poznawczym „punktem odniesienia”, niejako symbolem danej kategorii (por. E. Tabakowska 1999). Kategoria zbudowana na bazie prototypu jest przestrzennym układem elementów usytuowanych wokół prototypu. W zależności od stopnia zbliżenia elementów do prototypu zajmują one w obrębie kategorii mniej lub bardziej peryferyjne miejsca.

Całościowe struktury pojęciowe są tworzone przez wiązki cech przypisywanych najlepszym reprezentantom swoich kategorii. Struktury te powstają w wyniku codziennego kształtowania się cząstkowych wyobrażeń ludzi o otaczającej ich rzeczywistości.

Mówiąc o związkach struktur pojęciowych z językiem, kognitywiści opracowali dwie koncepcje teoretyczne, z których jedna, w ujęciu George'a Lakoffa (1987), obejmuje model **kategorii radialnej** (ang. *radial category*), natomiast druga autorstwa Ronalda Langackera (1995) obejmuje **model sieciowy** (ang. *network model*), który – służąc opisowi języka naturalnego – jest rozwinięciem pojęcia *kategorii radialnej*.

W skład kategorii radialnej wchodzi elementy centralne (prototypowe) i elementy peryferyjne (nieprototypowe). Elementy peryferyjne mogą być włączone do kategorii zgodnie z zasadą *podobieństwa rodzinnego* (ang. *family resemblance*), którą wprowadził Ludwig Wittgenstein (1972). Zasada ta umożliwia zdefiniowanie przynależności danego elementu do określonej kategorii przez podanie jego cechy lub cech, poznawczo istotnych dla celów klasyfikacji. Wykorzystanie przywołanej zasady pozwala na uzyskanie wielu cech charakterystycznych dla kategorii, przypisywanych co najmniej dwu egzemplarzom wchodzącym w jej skład. Przykładem kategorii radialnej może być *matka* jako osoba, która urodziła dziecko, jest żoną ojca tego dziecka i jest rzeczywistym opiekunem tego dziecka. Natomiast do ekstensji peryferyjnych zaliczane są macochy, kobiety adoptujące dzieci bądź matki genetyczne. G. Lakoff (1987: 83) dowodzi, że pojęcia *matki* nie można zdefiniować przez odwołanie się do inwariantu, gdyż jest ono „konfiguracją doświadczeniową” i żadna definicja nie obejmie „całego zakresu przypadków”. Owego pojęcia nie da się raz na zawsze zdefiniować za pomocą obowiązujących warunków koniecznych i wystarczających. Zakres przypadków, obejmujących to pojęcie jest – jego zdaniem – bardzo szeroki i nie można go sprowadzić tylko do przypadku idealnego („matka” to „kobieta, która urodziła dziecko”). Słowo *matka* odnosi się także do „matek – dawczyń” (dających jajeczko), „matek kontraktowych” (noszących dziecko w łonie, choć nie jest ono z ich jajeczka), „matek adopcyjnych” (matek oddających dzieci do adopcji) etc.

Stanowisko G. Lakoffa krytykuje A. Wierzbicka (1980: 46–49; 1999: 33–34), uznając, iż z punktu widzenia semantycznego twierdzenia owego autora są mało przekonujące. Lakoff zapomina bowiem o tym, iż „matek zastępczych”, „matek kontraktowych”, „matek genetycznych” etc. nie można traktować na równi z matkami, które urodziły dziecko. Jego zdaniem, wyrażenie *prawdziwa matka* może od-

nosić się zarówno do rodzicielki, jak i do opiekunki. W opinii Wierzbickiej, przeczył on fakt, że test z *prawdziwością* nie jest semantycznie wiarygodny. Nie uwzględnił również tego, że wyrażenia *matka biologiczna* używa się w kontekście kontrastywnym. W normalnej sytuacji, gdy brakuje tego kontekstu, nikt nie powie: „Ona jest jego matką biologiczną”. Natomiast zakres użycia wyrażen „matka zastępcza”, „matka kontraktowa”, „matka adopcyjna” nie ogranicza się do kontekstów kontrastywnych. Wierzbicka nie twierdzi, że znaczenie słowa *matka* można w całości sprowadzić do „matki rodzicielki”, zauważa bowiem, że trzeba też uwzględnić składnik społeczny i psychologiczny. Składnik ten powinien być jednak formułowany w kategoriach oczekiwań (myśli czy sądów), a nie rzeczywistych zdarzeń. Jedynie składniki biologiczne trzeba przedstawić jako rzeczywiste i aktualne.

Kategoryzacja przez prototyp, w ujęciu G. Lakoffa (1987) wiąże się z podstawowymi założeniami teorii kognitywnej, operującej takimi terminami, jak *zbiory rozmyte*, *rodzinne podobieństwo* i *prototyp*. Mówiąc ściślej, proces owej kategoryzacji może być scharakteryzowany według następujących, wzajemnie uwarunkowanych założeń: a) rodzinnego podobieństwa (podobieństwo przedmiotów między sobą, umożliwiające znalezienie cech wspólnych dla wszystkich egzemplarzy i ich podobieństwo pod pewnym względem do wzorca), b) centralności (jedni członkowie kategorii są lepszymi niż inni), c) polisemii (spokrewnienie znaczeń słów pociąga za sobą spokrewnienie odpowiednich kategorii), d) prototypowego egzemplarza kategorii, e) stopniowalności członkostwa kategorii (różne stopnie członkostwa, rozmyte granice niektórych kategorii), f) konceptualnego ucieleśnienia (niektóre własności pewnych kategorii wynikają z biologicznego funkcjonowania człowieka w fizycznym i społecznym środowisku), g) funkcjonalnego ucieleśnienia (niektóre pojęcia są używane automatycznie, bez zauważalnego wysiłku świadomości), h) podstawowego poziomu kategoryzacji (kategorie, stanowiące bazę kognitywną mieszczą się w centrum pola i zajmują pozycję od ogólnej do specyficznej), i) podstawowego poziomu prymarności (podstawowy poziom kategoryzacji jest funkcjonalnie i epistemicznie prymarny wobec takich czynników, jak: percepcja, sposób obrazowania, motoryka, organizacja wiedzy, łatwość uczenia się oraz łatwość ekspresji językowej), j) punktu odniesienia.

R.W. Langacker (1995: 15) biorąc pod uwagę nierówny stopień przynależności zjawisk do danej kategorii wyróżnia kategoryzację przez prototyp i kategoryzację przez schemat. Kategoryzacja przez prototyp (ang. *Categorization by Prototype*) polega, w jego rozumieniu, na tym, iż skoro A jest prototypem, a B jest jego rozszerzeniem (*extension*), zachodzi konflikt między charakterystyką B i charakterystyką A. Prowadzi to do włączenia B do kategorii na mocy dostrzeganego podobieństwa do A. W kategoryzacji przez schemat (*Categorization by Schema*) A jest schematem dla B, które uszczegółowia lub konkretyzuje (*elaborates / instantiates / is an instance of*) A. B jest całkowicie zgodne z charakterystyką A, lecz cechuje się większą dokładnością i uszczegółowieniem detalu. W przypadku kategoryzacji przez prototyp zaznacza się pewien konflikt między charakterystykami A i B, gdyż B nie uszczegółowia A, lecz odbiega od charakterystyki A. Natomiast w procesie kategoryzacji przez schemat struktura B konkretyzuje strukturę A. B jest zgodne z charakterystyką A, lecz odznacza się większym uszczegółowieniem. Na przykład (CZŁO-

WIEK) jest strukturą bardziej schematyczną niż (MEŻCZYZNA) lub też (MEŻCZYZNA) jest konkretyzacją (*instantiation*) kategorii (CZŁOWIEK).

Mówiąc o modelu sieciowym opracowanym przez Langackera dla opisu semantyki języka naturalnego, trzeba zwrócić uwagę na fakt, iż traktuje on kategorie pojęciowe jako struktury złożone o skomplikowanej sieci punktów węzłowych i ich wzajemnych powiązań. W jego rozumieniu proces kategoryzacji przebiega zarówno w układzie poziomym (horyzontalnym), jak i w układzie pionowym (wertikalnym). W wymienionym na pierwszym miejscu układzie istniejące pojęcia mogą być punktem wyjścia do powstawania procesów różnych rozszerzeń, np. metaforycznych i metonimicznych. Natomiast w układzie pionowym powstają kategorie o różnym stopniu ogólności. Kategoryzacja kognitywna jako mechanizm porządkowania i interpretowania doświadczeń ludzkich, a więc i redukcowania złożoności świata, może przyczynić się do budowania obrazu świata dostosowanego do możliwości poznawczych podmiotu, jego zainteresowań, potrzeb i uznawanego przez niego systemu wartości.

Zdaniem autorów *Metafor w naszym życiu* (1988: 149–150), obiektywistyczne ujęcie kategorii w terminach teorii zbioru nie zgadza się ze sposobem, w jaki ludzie kategoryzują rzeczy i doświadczenia. Kategoryzacja jest bowiem przede wszystkim środkiem do rozumienia świata i jako taka musi służyć temu celowi w sposób elastyczny. Dzieli oni kategorie na otwarte – o rozmytych, a więc nieostrych granicach – i zamknięte – o dobrze wytyczonych granicach, ale o różnym usytuowaniu poszczególnych egzemplarzy względem prototypu. Kategorie mogą być jednak wydzielane nie tylko na podstawie prototypu, ale także i podobieństwa rodzinnego. Wykorzystanie zasady podobieństwa rodzinnego pozwala na uzyskanie wielu cech charakterystycznych dla kategorii, przypisywanych co najmniej dwu egzemplarzom wchodzącym w jej skład.

Odpowiadając na pytanie, co to jest *kategoryzacja*, G. Lakoff i M. Johnson (1988: 190–191) stwierdzają, iż jest ona naturalnym sposobem „rozpoznawania rodzaju rzeczy lub doświadczenia poprzez uwypuklenie pewnych właściwości, pomniejszenie innych i ukrywanie dalszych”. Rozpatrując ów proces kategoryzacji w aspekcie psychologicznym, dostrzegają jego dwie fazy: wstępną i właściwą. W pierwszej fazie wyodrębnia się obiekt bądź zjawisko z otoczenia, wydziela się zdarzenie z towarzyszącej mu sytuacji, wyrывa się przedmiot myśli z ciągłego potoku myślowego, zmierzając do wyróżnienia rzeczy, którą poddaje się oglądowi w celu dostrzeżenia jej właściwości. W fazie właściwej grupuje się tak wyizolowane obiekty, zjawiska czy zdarzenia poprzez ich porównywanie oraz poszukiwanie między nimi obiektywnych czy też subiektywnych podobieństw.

Trzej wybitni kognitywiści G. Lakoff (1982), R. Jackendoff (1983) i R. Langacker (1987) podają propozycje podstawowych kategorii pojęciowych, znajdujących odbicie w faktach językowych. Wymieniają przede wszystkim takie kategorie, jak: przedmiot, substancja, osoba, liczba, istnienie, przynależność, negacja, właściwość, miejsce, ruch, czas, przestrzeń, kauzacja, kształt, kolor, płeć, stan, proces, akcja, relacja góra–dół i in. Brakuje tu zarówno pełnego zestawu pojęć, jak i ich hierarchizacji.

Renata Grzegorzczkova (1996: 22–23), omawiając problem rekonstrukcji kategorii umysłu, które przejawiają się w strukturze języka, przedstawia następujący zestaw tych kategorii:

- I. Kategorie pierwszego stopnia (opisujące zjawiska świata):
 1. **Substancje** (rzeczy) ujęte ze względu na relację do predykatów, np. agens, subiekt, obiekt, odbiorca, narzędzie, rezultat, materia pomocnicza.
 2. **Cechy**: wielkość, jakości, np. wymiary, temperatura, kształt, kolor, gęstość, a także cechy psychiczne, skłonności do działań i stanów.
 3. **Relacje**: posiadanie (bycie posiadany), podobieństwo (identyczność, odmienność), położenie (lokalizacja), przynależność do zbioru (składanie się z elementów), bycie częścią całości, bycie przyczyną i skutkiem.
 4. **Zdarzenia** (cechy i relacje na osi czasu): procesy, czynności, wypadki (zdarzenia niezamierzone), kauzacja (czynności wywołujące skutek), ruch (zmiana lokalizacji), stany (bliskie relacjom i cechom).
- II. Kategorie drugiego stopnia, nakładane na kategorie pierwszego stopnia:
 1. **Ilość**: wielość (powtarzalność przy zdarzeniach), miara wielkości i powtarzalności (częstość), intensywność.
 2. **Czas**: składnik obecny w klasie I, 4, por. początek, koniec, nakładany także na I, 3, por. relacja „wcześniej”–„później”.
 3. **Modalności**: istnienie (faktywność), negacja, możliwość, konieczność, prawdopodobieństwo.
 4. **Ewaluacje i ekspresje**: oceny „dobrze”–„źle”, emocje „milo”–„przykro”.

Każda z przywołanych przez R. Grzegorzczkova kategorii posiada wewnętrzną strukturę. Na przykład w obrębie kategorii ilości autorka wyróżnia kilka podkategorii: 1. liczbę („ilość obiektów policzalnych”); 2. miarę („ilość substancji niepoliczalnej”, „wielkość przedmiotów, cech i stanów mierzalnych”, „wielkość odcinków czasu i odległości między zdarzeniami”); 3. intensywność („wielkość cech, czynności i stanów”). Uważa, iż problem obiektywności-subiektywności kategorii najlepiej rozwiązuje Lakoff w perspektywie bazowego realizmu. Język wyróżnia bowiem kategorie w obiektywnym świecie, zadaniem zaś językoznawców pozostaje pokazywanie, jak poszczególne języki dzielą świat. Ponadto badaczka stwierdza, że aparat pojęciowy, służący do myślowego ujmowania świata przez ludzi mówiących, został opisany w małym stopniu. Jej zdaniem, atrakcyjna propozycja kognitywistów nie stanowi „systematycznie przedstawionej całości” (s. 24). Istnieje zatem potrzeba prowadzenia semantycznych badań porównawczych, bazujących na wspólnej strukturze konceptualnej, właściwej człowiekowi jako istocie myślącej.

Wyidealizowane modele kognitywne

Analiza semantyczna, u której podłoża leży analiza struktur kognitywnych, pozwala wykorzystywać wyidealizowane modele kognitywne (ICM – *Idealized Cognitive Models*) do ujawniania konceptualizacji nazw wartości. ICM jest w niektó-

rych użyciach esencjalnie równoważny takim terminom, jak: rama, schemat, scenariusz, skrypt (R. Langacker 1987: 150). Wyidealizowane modele kognitywne, odznaczając się takimi cechami, jak: *prostota*, *wymiar* i *konfiguracja*, mogą służyć ujawnianiu i charakteryzowaniu procesów konceptualizacyjnych na tle kontekstu społeczno-kulturowego, psychologicznego i lingwistycznego. (R. Langacker 1987: 147). **Prostota** jest rozumiana jako „podstawowość” gestaltów doświadczenia, których nie można doświadczać inaczej. Do takich gestaltów zalicza się gestalty doświadczenia czasu, przestrzeni, smaku, zapachu, dotyku i szczególnie interesujących nas emocji. Inną cechą ICM, a mianowicie *wymiar*, wskazuje na ograniczoność lub nieograniczoność poszczególnych gestaltów. Na przykład czas i przestrzeń jako gestalty (w rozumieniu fizycznym) o wymiarach nieograniczonych bywają przez ludzi ograniczane. Większość pojęć, w rozumieniu Ronalda Langackera (1987: 154) zbudowana jest z *konfiguracji* wyidealizowanych modeli kognitywnych, składających się na odpowiednio ustrukturuowaną z różnych kategorii matrycę.

Jak sama nazwa wskazuje, ICM mają charakter modelu, który dzięki ustrukturuowaniu istotnych cech przedmiotów i stanów rzeczy umożliwia ich rozumienie i interpretację w poznaniu. Nie zawsze jednak obraz przedmiotu w poznaniu jest pełny i wówczas dochodzi do nieprzystawalności modeli cząstkowych ICM wobec standardów.

Koncepcję wyidealizowanych modeli kognitywnych przedstawił G. Lakoff rozprawie w *Women, Fire, and Dangerous Things* (1987), której naczelną ideą wpisana jest w tezę, iż ludzie organizują swoją wiedzę za pomocą struktur nazywanych wyidealizowanymi (idealizacyjnymi) modelami poznawczymi (ICM). Koncepcję owych modeli opracował korzystając z czterech źródeł: 1) semantyki ram Ch.J. Fillmore'a (1977) teorii metafory i metonimii G. Lakoffa i M. Johnsona (1980, tłum. 1988) gramatyki kognitywnej R. Langackera (1987), 4) teorii przestrzeni umysłowych Gilesa Fauconniera (1985). ICM są złożoną, ustrukturuowaną całością według takich zasad, jak: struktura propozycjonalna (podobna do koncepcji ram Fillmore'a); struktura wyobraźniowo-schematyczna (jak w ujęciu gramatyki kognitywnej Langackera); odwzorowania metaforyczne i metonimiczne (jak u Lakoffa i Johnsona). ICM jako ustrukturuwane gestalty są, w ujęciu G. Lakoffa, „narzędziami” rozumienia i interpretacji świata, umożliwiają bowiem podmiotowi poznającemu organizowanie doświadczeń. Jednakże jako odwzorowania „uschematyzowane” mogą reprezentować tylko niektóre aspekty obiektów. Owe fundamentalne właściwości ICM są źródłem efektów prototypowych. Mówiąc w uproszczeniu, ICM jako *reprezentacje pojęciowe* organizują doświadczenie i wiedzę podmiotu poznającego. Stanowią presuponowane tło pojęciowe, w odniesieniu do którego dany element (zjawisko lub proces) jest interpretowany jako aspekt lub fragment większej całości. Są więc konstruktami umysłowymi, bliskimi koncepcji „przestrzeni umysłowych” Fauconniera, funkcjonującymi jako odpowiednik „możliwych światów” w propozycjach R.S. Jackendoffa (1983,1986). Modele poznawcze jako reprezentacje ustrukturuwane mogą strukturyzować „przestrzeń umysłową”, także poprzez dołączanie do nich nowych, „przylegających” przestrzeni. W obrębie owych modeli Lakoff wyróżnia *konstrukcje* oraz *gestalty*. Wymienione na pierwszym planie modele są zbudowane z niezależnych od siebie elementów znaczących, które

w ramach całej struktury uzyskują znaczenie globalne, będące funkcją znaczeń poszczególnych elementów. Gestalty stanowią całość, z której elementy można wyodrębnić tylko *ex post*. Znaczenie całości nie jest więc współtworzone przez jej elementy ani też nie jest pochodną ich znaczeń. W propozycji Lakoffa gestaltami są wszystkie „elementy strukturalne” poznawczego wyposażenia umysłu, umożliwiające konstytuowanie się zjawisk znaczących. Przykładem być mogą *schematy wyobrażeniowe*, które autor ten traktuje jako jeden z podstawowych konstruktów teoretycznych koncepcji *wyidealizowanych modeli kognitywnych*. Owe *schematy*, funkcjonując jako pojęcia pierwotne, mogą poprzez odwzorowanie metaforyczne strukturyzować inne złożone pojęcia i modele poznawcze. *Schematy* są, zdaniem Lakoffa, charakterystyczne dla pojemników, ścieżek, związków, dynamiki sił etc. Przykładem może być gestalt POJEMNIK, którego każdy element (*wnętrze*, *granica*, *zewnątrze*) motywowany jest przez węzły jego konfiguracji, a znaczenie całości aktualizuje się w momencie „nałożenia” schematu na konkretne informacje.

ICM są reprezentacjami umysłowymi, organizującymi doświadczenie i wiedzę podmiotu poznającego oraz narzędziami, służącymi do interpretowania nowych danych. Proces interpretacji trwa aż do momentu, w którym podmiot zauważa rozbieżność między ujawniającym się w modelu poznawczym „teoretycznym obrazem” obiektu a innymi jego cechami, uzewnętrzniającymi się w procesie poznania. (zob. K. Korzyk 1999). Źródłem efektów prototypowych jest wzajemna nieprzystawalność *modeli cząstkowych* i związanych z nimi standardów, obiektów, zjawisk, relacji etc., które mogłyby być zinterpretowane za ich pomocą.

Biorąc pod uwagę charakter reprezentacji pojęciowej, Lakoff wyróżnia pięć modeli poznawczych: 1) propozycjonalne, 2) metaforyczne, 3) metonimiczne, 4) wyobrażeniowo – schematyczne.

MODELE PROPOZYCJONALNE

Pod pojęciem tym rozumiemy struktury, w których dane są porządkowane nie za pomocą „mechanizmów” wyobrażeniowych, ale na przykład *sądu w sensie logicznym*, *scenariusza*, „*wiązki*” *cech*, *taksonomii* lub *kategorii radialnej*.

Sąd w sensie logicznym jest strukturą predykatowo-argumentową, rozbudowywaną przez szereg operacji logicznych.

Scenariusz to rozbudowany model sekwencyjny, obejmujący wiele obiektów oraz stanów, których konfigurację określają schematy wyobrażeniowe: *części-całości*; *związku* czy też *źródła-kierunku-ścieżki-punktu dojścia*. Scenariusz jest ujmowany jako całość pojęciowa, której elementami mogą być złożone pojęcia, uznawane za standardy dla interpretacji owych pojęć.

Model „wiązki” cech jest konfiguracją cech (właściwości), ustrukturowaną zgodnie ze schematem wyobrażeniowym *pojemnika*. Jako przykład podać można różne rozwiązania dotyczące obecności w strukturze znaczenia takich pojęć, jak np.: cechy konieczne i wystarczające, cechy denotacyjne i konotacyjne i in.

W modelu taksonomicznym (tak, jak i w *modelu „wiązki”*...) zakłada się „klasyczną” organizację pojęć i kategorii. Elementami ontologii poznawczej tego modelu są tylko kategorie (a nie pojęcia), z których każda reprezentowana jest przez schemat

pojemnika. Natomiast hierarchizacja dokonuje się w ramach schematów: *część-całość* oraz *górze-dół*.

Model kategorii radialnej służy strukturalizacji danych za pomocą schematów: *pojemnika*, *centrum-peryferii* i *związku*. Jedne elementy wewnątrz kategorii tworzą centrum, inne są rozmieszczone na „peryferiach”.

MODELE METAFORYCZNE

Trzeba zauważyć, iż metafora jest traktowana przez kognitywistów (G. Lakoff, M. Johnson 1988; Z. Kövecses 1986) jako centralne zagadnienie teorii języka. Metafora polega na rozumieniu przez użytkowników języka jednej dziedziny (źródłowej), dostarczającej materiału leksykalnego, poprzez drugą (dziedzinę docelową), dotyczącą zjawisk psychologicznych względnie abstrakcji. W takim rozumieniu metafory konceptualne, reprezentujące modele wiedzy potocznej, są umotywowane i odzwierciedlają zjawisko regularności w relacjach pomiędzy wymienionymi dziedzinami (por. R. Kalisz: 1994). Metafory współtworzą podstawowy zasób ludzkich pojęć, w tym przede wszystkim uczuć, co ma podstawowe znaczenie w przypadku rozpatrywania ich rozumienia przez młodzież piętnastoletnią.

Według G. Lakoffa i M. Johnsona (1988: 139) w metaforze istnieje kierunkowość, umożliwiającą rozumienie jednego pojęcia w terminach drugiego, pozwalającą nadawcy tekstu zastępować strukturę pojęć mniej konkretnych i inherentnie bardziej nieokreślonych za pośrednictwem pojęć konkretniejszych, wyraźniej zarysowanych w ludzkim doświadczeniu. Ich teza, że system pojęć, nadający kształt temu, co postrzegamy w otaczającym nas świecie, ma w głównej mierze charakter metaforyczny, znalazła w znacznym stopniu potwierdzenie w przypadku definiowania nazw wartości przez młodzież szkolną. Autorzy wyróżniają *metafory konwencjonalne*, które nadają strukturę systemowi pojęciowemu utrwalonemu w naszej kulturze, a tym samym i w naszym języku codziennym, oraz *metafory nowe*, zawierające implikacje, w których mogą tkwić inne metafory i dosłowne oznajmienia. W obrębie wymienionych grup metafor dostrzegają następujące typy:

a) *strukturalne*, czyli metafory obejmujące te przypadki, kiedy jedno pojęcie nadaje strukturę metaforyczną innemu pojęciu. Do nadania struktury jednemu pojęciu wykorzystują pojęcia wysoko ustrukturyzowane, o dokładnie zarysowanych granicach. Na przykład w kulturze, gdzie pracę kojarzy się z czasem, metafora CZAS TO PIENIĄDZ implikuje inne metafory: CZAS TO ŚRODEK O OGRANICZONEJ ILOŚCI i CZAS TO ARTYKUŁ WARTOŚCIOWY;

b) *orientacyjne*, nadające określonemu pojęciu orientację przestrzenną, taką jak: *górze-dół*, *przód-tył*, *do-z*, *na-poza*, *blisko-daleko*, *płytko-głęboko*, *centrum-peryferie*. Są one zakorzenione w doświadczeniu fizycznym i kulturowym ludzi. Na przykład: ZDROWIE I ŻYCIE TO W GÓRĘ; CHOROBA I ŚMIERĆ TO W DÓŁ; MIŁOŚĆ I PRZYJAŹŃ TO BLISKO; NIENAWIŚĆ TO DALEKO;

c) *ontologiczne*, oparte na doświadczeniu przedmiotów fizycznych, dostarczają sposobów na to, by pojmować wydarzenia, czynności, uczucia etc. jako rzeczy i substancje. Wśród wielkiej różnorodności tych metafor znaczące miejsce zajmują metonimie.

Zrozumienie budowy metafory na zasadzie podobieństwa jednej rzeczy do drugiej rzeczy oraz uchwycenie innych sposobów obrazowania służy wykryciu konceptualizacji badanego pojęcia i dotarciu do jego cech interakcyjnych, a więc ujawnieniu znaczenia wyrazu oraz zrekonstruowaniu jego struktury (G. Lakoff, M. Johnson 1988: 107–111). Poprawnie skonstruowane i właściwie użyte metafory umożliwiają bądź ułatwiają dostęp do obszarów rzeczywistości, których nie można ogarnąć zmysłowo. Są więc ważnym narzędziem gromadzenia, przechowywania wiedzy o świecie i jego poznawania. Jednakże metafora oświetla badaną rzecz z jednego tylko punktu widzenia, trzeba zatem pamiętać o jej ograniczeniach i uproszczeniach, które wiążą się z jej stosowaniem.

Metafora, jak trafnie konkluduje Teresa Dobrzyńska (1992: 231–232), jest jednym z kilku podstawowych sposobów wytwarzania (przetwarzania) sensu, znaczeń, jest jednym z tropów, nie ogarnia jednak wszystkich zmian znaczeniowych zachodzących w wypowiedzi. Nie można więc preferować koncepcji, głoszącej wszechobecność metafory w języku, tym bardziej że należy uznać możliwość stabilizacji znaczeń językowych. Tę tezę w pełni potwierdza analiza wypowiedzi badanych uczniów.

MODELE METONIMICZNE

Obok metafor ważną rolę w zorientowanych antropocentrycznie procesach poznania i komunikacji odgrywają metonimie, u podstaw których leży bliskość semantyczna między dziedziną źródłową a docelową. Celem metonimizacji jest w zasadzie wyodrębnienie danej rzeczy, zjawiska, procesu spośród innych albo wyróżnienie części z pewnej całości. Do modeli metonimicznych G. Lakoff zalicza: *stereotypy społeczne, przypadki typowe, przypadki idealne, przypadki paradygmatyczne, generatory, modele przybliżenia i egzemplarze szczególnie wyraziste*.

Stereotypy społeczne uznaje za najbardziej typowe przykłady modeli metonimicznych. Traktuje je jako uschematyzowane i wystandaryzowane kulturowo reprezentacje obiektów, zjawisk, procesów etc. w procesach komunikacji, a tym samym i w procesach interpretacji otaczającej ludzi rzeczywistości.

Przypadki typowe rozpatruje jako reprezentacje konkretnych przedstawicieli danej kategorii. Typowość jest odnoszona do podmiotu poznającego i kontekstu interpretacyjnego. Owe reprezentacje pełnią ważną rolę w procesach rozumienia i interpretacji świata.

Przypadki idealne są konstruktami reprezentującymi idealne odpowiedniki konkretnych obiektów. Mogą służyć do porównywania obiektów typowych z ich idealnymi wyobrażeniami.

Przypadki paradygmatyczne to przypadki wzorcowe, stanowiące punkt odniesienia dla wszystkich innych przypadków. Ucieleśniają one maksimum wyobrażeń na temat tego, jaki powinien być dany obiekt, aby go można było zaliczyć do określonej kategorii.

Generatory są reprezentacją egzemplarzy usytuowanych w centrum danej kategorii. Poprzez odwołanie się do nich i przy zastosowaniu niezbędnych przekształceń daje się wyodrębnić pozostałe przypadki kategorii.

Modele przybliżenia, uznawane za struktury relacyjne, pozwalają na interpretację danych przez odniesienie ich do przypadków centralnych. Na przykład uczucia podstawowe mogą być punktem odniesienia dla uczuć ambiwalentnych.

Przypadki szczególnie wyraziste są modelami, które mogą być odnoszone do obiektów reprezentatywnych dla danej kategorii.

MODELE WYOBRAŻENIOWO-SCHEMATYCZNE

Są one dostrzegane jako ustruktrowane całości, w których obrębie „dane” pojęciowe ucieleśniają się w schematach wyobrażeniowych udostępniających podmiotowi „dane” pojęciowe ujęte „przestrzennie” w kategoriach schematu interpretacyjnego (gestaltu). Owe wyróżnione przez G. Lakoffa *wyidealizowane modele kognitywne* mają charakter *pojęciowy*. Model poznawczy może być przekształcony w model symboliczny, gdy reprezentacja pojęciowa ucieleśni się w reprezentacji symbolicznej. Odkryciu, rozpoznaniu i scharakteryzowaniu ICM na tle różnych kontekstów, na przykład kulturowego, psychologicznego, lingwistycznego, służą procesy konceptualizacyjne, które pozwalają wydobyć takie cechy ICM, jak prostota, wymiar i konfiguracyjność.

Konceptualizacja

Omówioną na poprzednich stronach kwestię dochodzenia do znaczenia pojęć na drodze indukcyjnej uznają za R. Langackerem (1988b: 3–48) za sposób ujęcia przedmiotu w poznaniu, czyli za konceptualizację. Autor ten stawia znak równości między znaczeniem a konceptualizacją, pojmowaną jako doświadczenie mentalne, które obejmuje doświadczenie sensoryczne, procesy tworzenia nowych pojęć i wiedzę kontekstową.

Konceptualizacja w rozumieniu kognitywnym oznacza więc indukcyjny tok dowodzenia, oparty na analizie bezpośrednio danych kontekstów, budowie metafor i/ lub metonimii oraz na innych sposobach obrazowania (np. wyobrażeniowości), które umożliwiają wykrycie znaczenia wyrazu a zarazem ustalenie cech interakcyjnych oraz zrekonstruowanie ich struktury. Na przykład konceptualizacja doświadczenia oparta jest na regule typowości. Wybierając „istotne” aspekty doświadczenia, możemy je kategoryzować, pojmować i zapamiętywać (G. Lakoff, M. Johnson 1988: 107–109).

Dla naszych rozważań ważna jest sygnalizowana już teza R. Langackera (1988b: 50), iż konceptualizacja jednostki językowej to tyle, co jej znaczenie, struktura semantyczna stanowi bowiem szczególny przypadek struktury konceptualnej. Znaczenie rozumiane jako konceptualizacja przedmiotu w poznaniu zależy więc od doświadczeń fizycznych i kulturowych człowieka oraz od przyswojenia przez niego i używania systemu pojęć (G. Lakoff, M. Johnson 1988: 225). Znaczenie jest zatem ucieleśnione i jest znaczeniem dla kogoś. Można je opisać jedynie poprzez odniesienie do „sposobu, w jaki ludzie funkcjonują w świecie i rozumieją świat” (G. Lakoff, M. Johnson 1988: 245).

Tak rozumiana konceptualizacja prowadzi do subiektywizacji natury znaczenia językowego, do sygnalizowanego już profilowania procesów kognitywnych i ich skonwencjonalizowania. Sam zaś proces konwencjonalizacji sprowadza się, najogólniej rzecz biorąc, do ujawniania sieci wzajemnie powiązanych ze sobą sensów, do ich nazywania i objaśniania za pomocą podstawowych porcji informacji. Procesy poznawcze decydują więc o charakterze ujęcia językowego różnych aspektów tego samego pojęcia. W przypadku uczniowskiej zdroworozsądkowej konceptualizacji można mówić o typowych, niekiedy nawet stereotypowych sposobach ujęcia nazw wartości w poznaniu. Jest to typowość determinowana, jak już wskazywano, czynnikami społeczno-kulturowymi i transmitowaną wiedzą, zdobywaną w szkole i sytuacjach pozaszkolnych.

Rozpatrując sprawę konceptualizacji pojęć (nazw wartości) w perspektywie ich potocznego i encyklopedycznego rozumienia przez uczniów, trzeba uwzględnić wyrażenie ujawniające się, najbardziej typowe (zbliżone do prototypowego) pojęcie nadrzędne (hiperonim) oraz pojęcia podrzędne (hiponimy). Wyróżniony hiperonim stanowi o wyznaczeniu perspektywy, a w efekcie i pewnego „profilu” dalszym składnikom definicji określającym specyfikę cech przedmiotu hasłowego (J. Bartmiński 1991a). Wyłącznym sposobem „wykrycia” nadrzędnego członu kategoryzującego w strukturze znaczeniowej słów, oznaczających nazwy wartości, mogła być analiza wypowiedzi uczniowskich, dokumentujących specyficzne widzenie świata wartości. Stanowi ona także podstawę do wyodrębniania hiponimów, w których zawarte są wyekscerpowane z definicji uczniowskich charakterystyki jakościowe przedmiotu, odnoszące się do jego różnych aspektów. W ten sposób strukturę fasetową wypełniano konkretnymi cechami semantycznymi.

Różne konceptualizacje, uwzględniając na ogół jeden z aspektów definiowanego pojęcia, uzupełniają się, tworząc jego całościowy „portret”. Uczniowska wizja pojęć (w naszym przypadku nazw wartości) rozciąga się między biegunem wyobrażeń potocznych, zdroworozsądkowych i wyobrażeń racjonalnych (np. definicji przyjętych ze słownika języka polskiego); obejmuje wiele utrwalonych w języku i kulturze punktów widzenia.

Względy merytoryczne skłaniają nas do wykorzystania niektórych rozpatrywanych przez kognitywistów propozycji konceptualizacji uczuć. Otóż, przywołany już kilkakrotnie George Lakoff (1986, 1987) dowodzi, iż podstawę konceptualizacji uczuć stanowią ICM usytuowane w modelu wielokategorialnym o nieostrych granicach. Autor rozpatruje tę konceptualizację jako porcję informacji zawartą i aktualizowaną w języku (G. Lakoff 1987: 68–75). W tym ujęciu myśl jest ekologiczna i ucieleśniona, gdyż umysłowa i fizyczna natura człowieka stanowią integralną całość. Z tej też perspektywy uczucie można definiować jako stan świadomości, ujawniający się w przeżywaniu wartości i połączony z zaangażowaniem ciała. Uczucia mają zatem bazę cielesną (*bodily basis*) i wyobrażeniową (*imagery*). Opierając się na „procesach energetycznych żywego organizmu” (A. Lowen 1991: 73), są one związane z doznaniem psychofizycznymi dopiero wówczas, gdy owe doznania stają się źródłem przyjemności i/lub przykrości oraz służą do oceny rzeczy na ogół w kategoriach metaforycznych (zob. I. Nowakowska-Kempna 1995a: 118–125).

Wskazując na ograniczenia obiektywistycznej koncepcji rozumienia zdań, kognitywiści (G. Lakoff, M. Johnson 1988: 214–222) starają się dowieść, iż uczucia można opisywać dopiero wówczas, gdy uruchomimy myślenie metaforyczne, pozwalające na charakteryzowanie jednego przedmiotu w kategoriach innego, myślenie sprzyjające godzeniu racjonalności z wyobraźnią. Na przykład naturalnym sposobem mówienia i myślenia o znaczeniu wyrażenia językowych jest metafora typu POJEMNIK. Zgodnie z doświadczeniowym gestalem myśli, pojęcia, wyobrażenia czy znaczenia traktowane są jako PRZEDMIOTY umieszczone w POJEMNIKACH – wyrażeniach językowych. Na przykład „SUBSTANCJA TO POJEMNIK, z którego wylania się przedmiot...” (s. 98). Interpretowane w kategoriach gestaltu poprzez metaforę PRZEDMIOTU–POJEMNIKA–PRZEWODU znaczenie wyrażenia uznawane jest jako trwale z nim związany abstrakcyjny obiekt o wyraźnie określonych granicach i względnie ustabilizowanej strukturze. Jest to „unieruchomione” znaczenie – obiekt, którego „materię” można rozczłonkować na elementy prostsze i poddać analizie. Gdy chcemy jednak brać pod uwagę złożoność funkcjonowania badanego wyrażenia w języku i w różnych językowych sytuacjach komunikacyjnych, można też uwzględnić znaczenie tego wyrażenia w ujęciu dynamicznym i traktować je jako „zjawisko (fenomen) współkonstituowane przez rozmaite czynniki i procesy, działające nie tylko na poziomie badanym przez tradycyjnie pojętą semantykę lingwistyczną, ale i dające o sobie znać również w planie dyskursywno-komunikacyjnym” (K. Korzyk: 1993: 111).

Anna Wierzbicka (1971: 34) proponuje trzy możliwości określania semantyki uczuć przez opis:

skorelowanego z uczuciem zdarzenia–przyczyny;

skorelowanego z uczuciem wyglądu ciała, czyli zdarzenia–skutku;

skorelowanego z uczuciem zdarzenia nie będącego koniecznie ani przyczyną, ani skutkiem uczucia, lecz chociażby będącego tylko skutkiem tych samych przyczyn, co uczucie.

Według Iwony Nowakowskiej-Kempnej (1995a: 15–16), mówienie o uczuciach sprowadza się do nazywania:

uczuć, w tym nazywania uczuć podmiotu doświadczającego oraz nazywanie działań agensa prowadzących do uczucia;

objawów uczuć (np. pobałdł, poczerwieniał) i mówienia o uczuciach za pomocą ich skonwencjonalizowanych objawów (np. pobałdł jak płótno, poczerwieniał na widok ukochanej);

działań i zachowań związanych z uczuciami (np. śpiewał z radości, płakał ze szczęścia);

przeżyć–doznań, odnoszących się do danego uczucia z punktu widzenia podmiotu doświadczającego (np. serce mi z piersi wyskakuje z radości, krew mi uderzyła do głowy).

Wymienione frazeologizmy, mając własne konwencjonalne znaczenia, są przywoływane dzięki relacji metonimicznej między uczuciem a sposobem mówienia o nim. A zatem konceptualizacja obejmuje nazywanie uczuć, ich objawów, zachowań i towarzyszących im przeżyć. Mówienie o uczuciach uzewnętrznia sposób ich przeżywania oraz działania i zachowania, które są w danej kulturze łączo-

ne konwencjonalnie z uczuciami. Taki sposób wypowiedzania się umożliwia analizę semantyczną uczuć, opartą na opisie doświadczenia psychofizycznego i zachowań związanych z określonym uczuciem. Jest to opis przepuszczony przez filtr racjonalności imaginatywnej, przejawiającej się w formie myślenia metaforycznego.

Analiza kognitywna, rozpatrując objawy uczuć i zachowań całościowo, pozwala na funkcjonalną analizę metafor opartych na frazeologizmach. Jednakże metafora, mimo iż jest podstawowym narzędziem kognitywnej analizy holistycznej, umożliwia, jak już sygnalizowano, tylko częściowe rozumienie ludzkich uczuć.

Uczucia w opinii filozofów i psychologów (zob. H. Buczyńska-Garewicz 1975) są trudne do zdefiniowania, ponieważ myślenia emocjonalnego nie da się sprowadzić do myślenia racjonalnego, a wartościowanie emocjonalne nie może opierać się na wyrażeniach języka naturalnego, odzwierciedlającego poznanie intelektualne. A. Wierzbicka (1999: 40), odwołując się do prototypowej sytuacji, dowodzi, iż emocje są „definiowalne i to definiowalne w kategoriach prototypowej sytuacji i prototypowej reakcji na nie”. Sądzi, iż bez owych definicji niemożliwe byłoby zarówno wyjaśnianie związków między takimi pojęciami, jak: „zawiść”, „zazdrość”, „nienawiść”, „podziw” etc. , jak i porównywanie i interpretowanie słów oznaczających uczucia w różnych językach. Wypowiada opinię, że w badaniu pojęć oznaczających uczucia nie ma konfliktu między prototypami i definicjami.

PROCEDURA BADAWCZA – PROBLEMATYKA, CELE, METODY BADAŃ

Mając na uwadze fundamentalną tezę dydaktyczną, iż wiedza o uczniu jest jednym z najważniejszych czynników dobrych rozwiązań edukacyjnych (zob. B. Chrzastowska 1987; J. Polakowski 1980; Z. Uryga 1982, 1996), podjąłem empiryczną próbę penetracji w zasadzie nieznanego dotychczas naszej dydaktyce pola wiedzy aksjologicznej uczniów kończących szkołę podstawową.

Ogólnodydaktyczny cel badań związany jest z przekonaniem, iż uzyskany dzięki odpowiednio sprofilowanym i szeroko zakrojonym badaniom ankietowym materiał pozwoli na oświetlenie aktualnej szkolnej edukacji aksjologicznej w płaszczyźnie językowej oraz literacko-kulturowej. Zasadniczym jednak celem badań było uzyskanie informacji odsłaniających językowy świat wartości wymienionej generacji młodzieży, głównie poprzez diagnozę dotyczącą konceptualizacji pojęć w kategoriach prototypów, stereotypów i wyidealizowanych modeli kognitywnych (ICM). Jest to ważny problem badawczy możliwy do rozpatrywania w aspekcie lingwoedukacyjnym. Postawiona w wyniku analizy wypowiedzi uczniowskich diagnoza może służyć budowaniu prognozy dydaktycznej w sferze procesów poznawczo-kształcących i wychowawczych.

W części szczegółowej badania, oparte na teorii z dziedziny profilowania pojęć (J. Bartmiński 1993a), służyły sprawdzeniu, w jakim stopniu treści znaczeniowe preferowanych przez uczniów wartości są aktywne w ich świadomości językowej, o ile odczuwany jest związek słowa z podstawą definiowanej wartości. Chodzi tu o uzyskanie informacji, jakie właściwości przedmiotu, w naszym przypadku wartości, zostają w języku ucznia utrwalone, jakich aspektów dotyczą i jak te aspekty wypełniają się konkretnymi charakterystykami, tworzącymi pojęcie ramy interpretacyjnej danego terminu (przedmiotu–pojęcia). Badano więc umiejętności interpretacji pojęć z kręgu wartości akceptowanych przez młodzież piętnastoletnią

Można się zastanawiać, czy warto indywidualnie prowadzić uciążliwe i zakrojone na szeroką skalę badania diagnostyczne dotyczące tak skomplikowanej, delikatnej i zmiennej materii, jaką są wartości akceptowane przez uczniów. Decydując się na czasochłonne badania empiryczne, postanowiłem (o czym już była mowa) zbadać językowy obraz świata wartości uczniów, którzy kończą szkołę podstawową, a więc mają za sobą pierwszy etap edukacji szkolnej i życiowej.

Dla uzyskania odpowiedzi wiarygodnych statystycznie należało objąć badaniami dużą populację młodzieży z różnych środowisk. Jedynym narzędziem

badawczym, służącym realizacji tak zaplanowanych badań, mogła być ankieta. Zmierząc do tego, by materiał zawarty w odpowiedziach był „pojemny” semantycznie, do kwestionariusza ankiety wpisano obok pytań otwartych pytania zamknięte zaopatrzone w tzw. kafeterię półotwartą, czyli taki zestaw możliwych do wyboru odpowiedzi, w którym dopisywany był punkt obejmujący uczniowskie propozycje wartości.

Pytanie główne ankiety – Które z podanych wartości uważasz za najważniejsze? – obudowane zostało zestawem poleceń dla ucznia, zobligowanego do wyboru dziesięciu spośród podanych w porządku alfabetycznym czterdziestu pięciu najważniejszych dla siebie wartości i do uporządkowania ich zgodnie ze swoją skalą ważności. Ponadto miał napisać, w miarę szczegółowo, jak rozumie słowo, określające wybraną przez siebie wartość, oraz uzasadnić, dlaczego każdą z wybranych wartości uważa za ważną dla siebie. Miał również podać wyrazy bliskoznaczne odnoszące się do charakteryzowanej wartości. Mógł też uzupełnić listę podanych wartości własnymi propozycjami. Taki sposób badania sprzyja ustaleniu wartości naczelných w systemie aksjologicznym młodzieży. Aby wyeliminować zjawisko przypadkowości wyborów wartości preferowanych, badany uczeń musiał wyjaśnić, w miarę szczegółowo, jak rozumie słowo nazywające wybraną wartość. Był także zobowiązany do uzasadnienia, dlaczego każdą z wybranych wartości uważa za ważną dla siebie.

Biorąc pod uwagę społeczną charakterystykę ankietowanych osób, w obrębie badanej populacji można wyodrębnić 537 dziewcząt i 464 chłopców, z tego w Krakowie 155 dziewcząt i 145 chłopców, w miastach średniej wielkości 149 dziewcząt i 106 chłopców oraz w środowisku wiejskim 233 dziewczęta i 213 chłopców. Proporcje dziewcząt i chłopców w badanych zbiorowościach są zróżnicowane w sposób typowy dla szkół podstawowych w Polsce.

W badaniach uwzględniłem typologię wartości, której trzon stanowił podział na wartości ostateczne i instrumentalne. Typologia ta obejmuje wartości ostateczne, wyłącznie pozytywne (zob. rozdz. I). Nazwy wartości, z pominięciem nazewnictwa kategorii nadrzędnych (np. wartości transcendentne etc.), umieszczono w ankiecie w porządku alfabetycznym, co miało służyć wyeliminowaniu niekorzystnego zjawiska sugerowania się rangą wartości w zaproponowanym układzie hierarchicznym. Ankieta została tak skonstruowana, iż wartości deklarowane przez uczniów pozwalają na odczytywanie (deszyfrację) wartości odczuwanych, które tkwią przecież w warstwie ekspresywnej wypowiedzi badanych piętnastolatków i są przedmiotem osobistych dyspozycji i indywidualnych upodobań. (zob. rozdz. I).

Wartości preferowane przez uczniów można, wedle opinii Marii Gołaszewskiej (1990: 100), uznać za wartości „zastane”, a więc wartości funkcjonujące społecznie jako akceptowane przez określoną generację młodzieży system wartości, które jednostki ludzkie mogą internalizować, czyniąc je częścią składową swej osobowości. Poza zasięgiem badań z konieczności musiały pozostać wartości uznawane, gdyż uzewnętrzniają się one przede wszystkim w zachowaniach ludzi. Na odkrycie tychże wartości i to u nielicznych osób potrzebne są wieloletnie badania psychologiczne, które również nie zapewniają adekwatności ustaleń.

Skrajni sceptycy byliby skłonni wysunąć tezę, iż interesujące nas wypowiedzi uczniów są zaledwie projekcją ich marzeń. Trzeba jednak zauważyć, że ta projekcja mogłaby uzewnętrznić się szczególnie wtedy, gdyby uczeń wręcz mechanicznie wybierał wartości z listy zaproponowanych mu wartości. W przypadku, gdy został zobowiązany do sformułowania refleksji nad własnym sposobem rozumienia danej wartości i do uzasadnienia jej wyboru, mechanizm projekcyjny mógł zostać w znacznym stopniu osłabiony. Ponadto w rozstrzygnięciach odnoszących się do prawdopodobieństwa prawdziwości i szczerości wypowiedzi najbardziej pomocna może okazać się analiza lingwistyczna, pozwalająca na odczytywanie intencji nadawczych.

Wydaje się oczywiste, iż wyniki moich badań, jak i zresztą wszystkich badań empirycznych w naukach humanistycznych, można rozpatrywać wyłącznie w kategoriach probabilistycznych.

Badania ankietowe prowadziłem w jedenastu szkołach (głównie w Krakowie i Tarnowie) samodzielnie, w większości jednak szkół pomocą służyli mi odpowiednio poinstruowani nauczyciele poloniści oraz studenci zaoczeni filologii polskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej (obecnie Akademii Pedagogicznej) w Krakowie. Badaniami objęto 45 szkół podstawowych zróżnicowanych środowiskowo: w ośrodku wielkomiejskim – w Krakowie; w miastach średniej wielkości – Krośnie, Nowym Sączu, Tarnowie i Zamościu, w szkołach wiejskich w byłych województwach: bielsko-bialskim, katowickim, krakowskim, krośnieńskim, nowosądeckim, tarnowskim, przemyskim, rzeszowskim i sieradzkim. W badaniach uczestniczyło 1001 uczniów klas ósmych, w tym 300 uczniów z trzynastu szkół w Krakowie, 255 uczniów z dziewięciu szkół w miastach średniej wielkości oraz 446 uczniów z dwudziestu trzech szkół wiejskich.

Po sprawdzeniu skuteczności narzędzi badawczych w badaniach pilotażowych w 1994 roku zasadnicze badania prowadzono w maju i czerwcu 1995 roku, a więc w końcowej fazie roku szkolnego 1994/95. Badano zatem praktycznie absolwentów szkoły podstawowej.

Ankieta została przeprowadzona na terenie szkół w czasie godzin lekcyjnych; na jej wypełnienie przeznaczano dwie jednostki lekcyjne. Z tych względów nie wszyscy poloniści, których proszono o umożliwienie prowadzenia badań, wyrażali zgodę. Była to jedna z wielu barier organizacyjnych i technicznych. Należało też przezwyciężyć kolejną trudność techniczną – konieczność powielenia czterestu tysięcy stron ankiet, które znalazły się w czterdziestu pięciu tomach kartoteki, obejmującej materiał badawczy. I tu pojawiła się zasadnicza bariera, dotycząca analizy tak obszernego materiału. Wiarygodność moich obliczeń statystycznych (z minimalnymi, nieistotnymi statystycznie poprawkami) potwierdził komputer, ale dopiero po upływie wielu miesięcy od momentu zakończenia przeze mnie owej analizy. Człowiek może okazać się więc szybszy od elektronicznej maszyny, która wymaga żmudnego wpisywania do jej pamięci wszystkich badanych tekstów. Komputer, przydatny w przygotowaniu najrozmaitszych obliczeń statystycznych,

* Ta statystyka dotyczy liczby uczniów, których wypowiedzi poddałem analizie w niniejszej rozprawie. Musiałem wyeliminować siedem ankiet niewypełnionych i jedną wypełnioną nieczytelnym pismem.

jest jednak mało użyteczny w szczegółowej analizie semantycznej, składniowej i tekstowej. Tu musiałem zdać się na samodzielną, trudną pod względem metodologicznym pracę.

Dla podmiotowej rekonstrukcji utrwalonego w języku uczniów świata wartości przydatny okazuje się aparat semantyki kognitywnej. Próbę opisanego mechanizmu kategoryzacji leksykalnej tegoż świata w aspekcie prototypowego modelu kategorii można realizować bowiem przy wykorzystaniu metody indukcyjnego postępowania; podporządkowując empirię językową analizie semantycznej dochodzi się do konstruowania struktury kognitywnej. Skoro w uczniowskich definicjach dostrzega się potoczną, wielokategorialną interpretację słów nazywających poszczególne wartości, za ważną z punktu widzenia przyjętej koncepcji analizy uznałem potrzebę rozpatrywania problemu definiowania przez młodzież owych słów w płaszczyźnie definicji kognitywnej, która za cel główny przyjmuje zdanie sprawy ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie (J. Bartmiński 1988a: 169–183). Definicja ta pozwala na „naturalną” kategoryzację przedmiotu, jego charakterystykę i wartościowanie, sprzyja rekonstrukcji punktów widzenia, perspektyw interpretacyjnych oraz docierania do uzasadniających je czynników społeczno-kulturowych.

Uczniowskie definicje słów nazywających wartości odkrywają cechy racjonalności potocznej, uwarunkowanej kulturowo (np. wpływ szkoły, rodziny, kościoła, grup rówieśniczych, środków masowego przekazu etc.), wykraczając poza podany w definicji słownikowej układ cech kategoryzujących i dyferencjalnych. Definicje te rozpatrują znaczenia terminów w kategoriach interpretacji, pokazując indywidualne, subiektywne sposoby postrzegania wybranych wartości. Służą one ujawnieniu subiektywizacji i jej miejsca w strukturze eksplikacyjnej. Wyrażają podmiotową, antropocentryczną racjonalność zawartą w języku, dokumentującą wybory określonych sposobów widzenia świata. Czynią to przez nałożenie na znaczenie słowa pewnego filtra, który służy uzyskaniu perspektywy, eksponującej cechy ważne dla użytkowników języka (J. Bartmiński, R. Tokarski 1993b: 50–51, T. Zgółka 1998).

Zarówno perspektywa, czyli „zespół właściwości struktury semantycznej słów”, jak i zintegrowany z nią punkt widzenia, czyli „czynnik podmiotowo-kulturowy” (J. Bartmiński 1990a: 111–112) narzucają w zależności przede wszystkim od intencjonalnego użycia słów wybór różnych wariantów spośród potencjalnie prawdopodobnych dróg definiowania. Według Jerzego Bartmińskiego (1990a: 111), o sposobie mówienia o przedmiocie decyduje punkt widzenia bezpośrednio wyznaczający wybór podstawy definicji, a pośrednio wybór kategorii i wypełnianie ich konkretną treścią. O przyjmowaniu pewnego punktu widzenia przy ustalaniu hierarchii składników decydują różne pojęcia relacyjne związane z czasem i przestrzenią, na przykład wymiarowość, odległość, uporządkowanie, kierunek, ruch etc. („przed”–„za”; „niżej”–„wyżej”; „wcześniej”–„później”; „plan pierwszy”–„plan drugi”).

Przyjęty przez uczniów punkt widzenia uzewnętrznia się w ich wypowiedziach (definicjach wartości) jako zespół dyrektyw kształtujących treść i strukturę sekwencji językowych. Decyduje on o sposobie wstępnej kategoryzacji przedmiotu, modelując perspektywę jego ukazania. Perspektywa ta jest rozpatrywana w ujęciu

kognitywnym jako globalny, wieloaspektowy sposób ujmowania przedmiotu. Istnieje tu szansa dokonywania wyborów z potencjalnie możliwych dróg definiowania, co wpływa na sposób konceptualizacji nazwy wartości. Kognitywizm pozwala na przyjęcie perspektywy interpretacyjnej adekwatnej do kompetencji użytkowników języka – w naszym przypadku uczniów. Stwarza więc możliwość ujawniania poprzez intencję wypowiedzi i konotację interpretowanych słów wewnętrznego związku języka z życiem społeczno-kulturowym młodzieżowych użytkowników języka.

W trakcie analizy materiału badawczego szczególnie przydatna okazuje się ta właściwość definicji kognitywnej, która polega na kategorialnym uporządkowaniu zdań definiujących (J. Bartmiński 1993b: 269–275). Mogą być one bowiem ustruktrowane w obrębie poszczególnych faset (podkategorii). Uporządkowanie fasetowe stanowi zaś podstawę ustalenia punktu widzenia i jego perspektywy interpretacyjnej. W objaśnieniach terminu danej wartości, definiowanego przez uczniów, eksponujemy więc aspektowe (fasetowe) powiązanie cech przypisywanych owej nazwie, pamiętając o ustaleniu liczby, ważności, a zatem i kolejności faset w całościowej wizji omawianego pojęcia. W uczniowskich definicjach widoczne są ujęcia częściowe, obejmujące tylko pewien zakres albo niektóre zakresy definiowanego terminu. Spełniają one jednak warunek dostateczny bycia egzemplarzem pojęcia (K. Ajdukiewicz 1965: 79–82). Mogą też być uznawane za wyidealizowane modele kognitywne ICM. (zob. rozdz. II).

Językowa analiza wypowiedzi uczniów zmierza do wykrywania zawartej w nich konceptualizacji świata oraz deszyfracji jej semantycznych i pragmatycznych wykładników. Natomiast interpretacja struktury semantycznej profili funkcjonalnych pojęcia, określających daną wartość, idzie w kierunku opisania odpowiednio uhierarchizowanego układu podkategorii. Analiza taka zmierza wówczas do wyodrębniania cech tworzących treść poszczególnych podkategorii oraz ustalenia hierarchii ich ważności, przy czym cechy ważniejsze trzeba uznać za bardziej prototypowe niż cechy mniej ważne. W jej toku istotny okazuje się aspekt psychologiczny eksplikacji dotyczących wartości. Należy w nich brać pod uwagę pewien system oczekiwań i nadziei związanych z wartościowaniem, trzeba zatem uwzględniać inwariantny znaczeniowo „element chcenia lub niechcenia, aby coś istniało i/lub było takie, jakie jest” (J. Puzyńska 1992: 79). Element ten trzeba było odczytywać nie tylko z wypowiedzi definiujących daną wartość, ale także i tekstów uzasadniających wybory wartości.

Z wymienionej perspektywy badałem zawartość semantyczną i pragmatyczną leksemów, wyrażeń i dłuższych struktur syntaktycznych, ze szczególnym uwzględnieniem słownictwa wartościującego, które jest jednym z fundamentalnych elementów językowego obrazu świata wartości uczniów. Mimo iż składniki językowego obrazu świata obejmują różne zjawiska, m.in. własności gramatyczne języka, przejawiające się w znaczeniach i łączliwości leksemów, własności słowotwórcze leksemów, motywacje słowotwórcze i semantyczne, konotacje semantyczne, wiązane przez nadawców ze zjawiskami nazywanymi, za najważniejsze dla omawianego zagadnienia uważa się zjawiska leksykalne, a więc słownictwo. Materiał empiryczny uwzględniający wyrazy bliskoznaczne, które określają daną wartość,

pozwala na badanie słownictwa aksjologicznego zgromadzonego tematycznie wokół leksemów nazywających wartości preferowane przez uczniów. Ogląd tegoż słownictwa w ujęciu lingwistyki edukacyjnej jest możliwy w czterech płaszczyznach: tradycji, wyuczalności, nadużywalności i pragmatyczności. Tu można odwołać się do teorii Johna Lyonsa (1984), który omawiając cechy definicyjne języka zwraca uwagę na kwestię przekazywania języka drogą kulturową (*cultural transmission*). Polega ona na tym, że zdolność do posługiwania się określonym językiem jest nabywana w procesie uczenia się, a nie przez instynkt. Wymienioną właściwość języka nazywa tradycją. Uważa też, że język jest wyuczalny. Cecha ta umożliwia każdemu człowiekowi, nie obarczonemu wadami fizycznymi lub psychicznymi, nauczyć się w dzieciństwie każdego języka, jeśli jego próbki docierają do niego w „stosownych warunkach środowiskowych” (J. Lyons 1984: 85). Tę właściwość języka nazywa „wyuczalnością języka” (*learnability*). Natomiast nadużywalność języka (*prevarication*) rozumie jako możliwość użycia systemu semiotycznego w celu zmylenia odbiorcy lub wprowadzenia go w błąd. I wreszcie pragmatyczność języka (*pragmatics*) uznaje za cechę pozwalającą uchwycić relacje między znakami a interpretatorami. Takie rozumienie problemu, wynikające z rozróżniania w obrębie semiotyk trzech dziedzin: syntaktyki, semantyki i pragmatyki, pozwala na wyprowadzenie konstatacji, iż odsyłanie w procesie badań do użytkownika języka nadaje owym badaniom wymiar pragmatyczny (J. Lyons 1984: 116).

Tradycję i wyuczalność można zaliczyć do cech strukturalnych języka, natomiast nadużywalność i pragmatyczność do cech funkcjonalnych, przy czym zarówno sens nadużywalności, jak i sens pragmatyczności mają charakter naddany (sekundarny) w stosunku do semantycznego (prymarnego) sensu wypowiedzi (T. Rittel 1992c). W nauczaniu słownictwa społeczno-moralnego należy, jak twierdzi Teodozja Rittel (1992c: 86), uwzględniać zarówno prymarne, jak i sekundarne użycia języka oraz strukturalne i funkcjonalne jego właściwości, gdyż rozprzestrzenianie się języka w danej społeczności powinno dokonywać się przede wszystkim dzięki doświadczeniu uczenia się. W naszym przypadku tak rozumiane badanie słownictwa możemy odnieść do kręgu sygnalizowanych już pojęć z dziedziny aksjologii.

Aparatura poznawcza pozwala opisywać i wyjaśniać zjawiska związane z posługiwaniem się przez użytkownika języka – w naszym przypadku ucznia – wyrażeniami znaczącymi w perspektywie antropocentrycznej, która w pełni uwzględnia swoistość języka naturalnego. Znaczenie wyrażen owego języka może być opisywane adekwatnie, jeżeli uwzględni się skonwencjonalizowaną wiedzę jednostek, obejmującą stereotypowe wzorce myślenia i działania, uwarunkowane kulturowo i podzielane przez członków danej wspólnoty językowej (G. Lakoff 1986).

Analiza wypowiedzi uczniów w planie antropocentrycznym jest nieodzowna, gdyż zasadniczą cechą zdroworozsądkowej wiedzy o świecie wartości jest właściwy jednostce ludzkiej sposób ujęcia informacji, które pojawiają się w umyśle jako rezultat jej aktywności poznawczej, jej interakcji ze środowiskiem społeczno-kulturowym i doświadczeniowego gestaltu.

Przyjmując za R. Langackerem (1988c: 127–161) centralną tezę kognitywizmu, iż pragmatyka należy do modelu podstawowego gramatyki, wychodzimy z założenia, że wypowiedzi piętnastolatków trzeba badać w działaniu i poprzez działa-

nie, a nie poprzez system języka. Gramatyka kognitywna, pojmowana jako naturalny model lingwistyki, proponuje bowiem jedność gramatyki, semantyki i pragmatyki oraz nierozdzielne traktowanie diachronii i synchronii. W opisie języka gramatyka ta posługuje się wyłącznie semantycznymi, fonologicznymi i symbolicznymi jednostkami języka, które poddają się bezpośredniej obserwacji. Istotny z naszego punktu widzenia jest też sąd owego lingwisty, iż nie jest możliwa semantyka języka oparta na kryterium prawdy obiektywnej, jako że na znaczenie wyrażenia składa się zarówno treść konceptualna domeny (domen), jak i obrazowanie konwencjonalne, polegające na ujmowaniu przez ludzi określonej sytuacji na różne sposoby, czyli przy uwzględnieniu różnych wartości semantycznych.

Skoro w centrum zainteresowania lingwistyki kognitywnej, także i lingwistyki edukacyjnej, znajduje się problematyka synonimii (zob. J.D. Apresjan 1980), sygnalizujemy zagadnienie umiejętności dobierania przez uczniów wyrazów bliskoznacznych określających daną wartość. Owe synonimy podawali respondenci w oddzielnej rubryce ankiety. Selektywna analiza tego materiału służy przynajmniej częściowemu oświeceniowi kompetencji językowej uczniów.

SYSTEMY WARTOŚCI W ŚWIADOMOŚCI MŁODZIEŻY

Poszukiwanie podobieństw i różnic między systemami wartości zmieniających się pokoleń młodzieży jest zadaniem niezwykle trudnym do wykonania. Wyniki badań prowadzonych głównie przez socjologów i pedagogów w ciągu ostatniego ćwierćwiecza niełatwo dają się porównywać, a w wielu przypadkach są nieporównywalne, gdyż były realizowane przy wykorzystaniu różnych wskaźników, m.in. dowolnej typologii wartości, różnych technik badawczych, a przy tym opracowywane różnymi metodami i do różnych celów. Próba syntetycznego oglądu wyników niektórych badań z owego okresu jest jednak potrzebna, jako że chcemy na tym tle omówić własne ustalenia badawcze.

Sondażowe badania o charakterze pedagogicznym przeprowadziły Renata Acher, Maria Baraniecka-Witkowska, Małgorzata Bukowska, Hanna Świda i Anna Uhlig wśród maturzystów warszawskich w roku szkolnym 1973/74. Przy pomocy anonimowej ankiety autorki zbadały 251 uczniów liceów ogólnokształcących i 210 uczniów z techników, chcąc ustalić w ramach stworzonej przez siebie specyficznej typologii wartości hierarchię wartości akceptowanych przez ową reprezentację młodego pokolenia. Na czele listy wartości, biorąc pod uwagę globalny wskaźnik wyborów w liceach i technikach, znalazły się wartości intelektualne, przyjemnościowe, perfekcjonistyczne i allocentryczne. Kolejne miejsca zajęły wartości estetyczne, emocjonalne, socjocentryczne, materialno-konsumpcyjne i prestiżowe (H. Świda, red., 1979).

Na pierwszym miejscu wśród wyborów dokonanych przez maturzystów uplasowały się wartości intelektualne, służące ocenie innych ludzi w aspekcie posiadanych przez nich pewnych własności związanych z umysłem. O wysokiej randze tych wartości zadecydowały w znacznym stopniu wybory dokonane przez młodzież liceów, wywodzącą się ze środowisk inteligenckich. Mniejszą popularność owych wartości wśród uczniów techników determinowały dwa czynniki: pochodzenie robotniczo-chłopskie oraz model kształcenia oparty na przygotowaniu zawodowym. Natomiast w liceum znaczącą rolę odgrywa przekazywanie wiedzy z różnych dyscyplin naukowych.

Dopiero czwartą lokatę zajęły wartości allocentryczne, poprzez które jednostka wartościuje świat w ten sposób, że inny człowiek jest uznawany za autonomiczną całość, mającą swoje ideały i dążenia. Uczniowie wybierający te wartości manifestują życzliwość w stosunkach międzyludzkich, są gotowi nieść pomoc innym ludziom, są wrażliwi na krzywdę i nieszczęścia. Poprzez pryzmat tych wartości postrzegają zjawiska o charakterze społecznym, egzystencjalnym i świa-

topoglądowym. Sens życia oraz związane z nim szczęście ludzi niewierzących upatrują badani w „bliskich i serdecznych stosunkach z innymi ludźmi” oraz w działaniu dla ich dobra (H. Świda, red., 1979: 184). Równocześnie za najcenniejszą wartość religijną ta grupa respondentów uznaje miłość bliźniego. Badania dowodzą jednak, iż tylko część maturzystów (40,7% z liceów ogólnokształcących i 24,3% z techników) wyraża pełną akceptację wartości allocentrycznych. Stąd autorki wyprowadzają wniosek, że wpływy prądów kulturowych powinny być wzmacniane konsekwentnym i umiejętnym oddziaływaniem wychowawczym, zmierzającym do wyrabiania kryteriów oceny zjawisk i obiektów codziennych i bliskich. Działalności społecznej nie należy więc nadawać rangi propagandowej, lecz traktować ją jako formę prywatnego, osobistego życia.

Wysoką popularnością w kręgach badanej młodzieży cieszyły się wartości przyjemnościowe uznawane jako kryterium wysokiej oceny tych obiektów, które „pozwalają niwelować stany przykre i uciążliwe, bądź takie, które stają się źródłem stanów dodatnich, lecz o niezbyt intensywnym nasileniu” (s. 98–99). Cenne dla tej grupy uczniów byłoby życie łatwe, bez napięć i konfliktów, a zarazem dostarczające odprężenia i pozwalające zapomnieć o własnych trudnościach i kłopotach. Autorki podają kilka hipotez dotyczących zjawiska preferowania przez młodzież wartości hedonistycznych. Na preferencje te mają wpływ takie czynniki cywilizacyjno-kulturowe, jak: chęć pozbywania się przez ludzi młodych wielu stresów, wpływ religii, która daje „pociechę w chwilach załamania i depresji” (s. 248), skłonności do wyboru „przyjemnego” zawodu etc. Akceptacja owych wartości może utrudniać realizację pożądanego perfekcjonistycznych, związanych z procesami ciągłego doskonalenia się wewnętrznego. Badana młodzież jest, w opinii auterek, przekonana o „relatywizmie norm i zadań”, nie wierzy zarówno w cele jedynie słuszne, jak i w normy obiektywnie obowiązujące, dowodzi względności zasad postępowania, które, jej zdaniem, zależą wyłącznie od człowieka i sytuacji, w jakich się znajduje.

Już następne badania ankietowe przeprowadzone przez Hannę Świdę w 1978 roku na próbie ogólnopolskiej wskazywały na istotną zmianę aksjologicznych wyborów dokonywanych przez młodzież (H. Świda-Ziemia 1998: 54–68). Zdecydowanie rzadziej niż cztery lata wcześniej licealiści wybierali wartości intelektualne (spadek o 27%) i wartości perfekcjonistyczne (spadek o 5,8%). Natomiast centralne miejsce na liście wyborów zajęły mało doceniane uprzednio wartości allocentryczne, które przy końcu lat siedemdziesiątych akceptowało już 63,5% badanych. Młodzież daje najwyższą ocenę takim cechom osobowym ludzi, jak umiejętność nawiązywania kontaktów z innymi, troska o udzielanie im pomocy, uprzejmość, serdeczność, życzliwość i uczciwość. Potępia natomiast wiele niekorzystnych przejawów w kontaktach międzyludzkich, m.in. egoizm, obojętność na los innych, znieczulicę społeczną, niezyczliwość, brak solidarności, zakłamanie, odhumanizowanie życia czy nietolerancję wobec innych. Ludzie młodzi deklarowali, że cenią wartość człowieka, szanują jego godność, są wrażliwi na jego potrzeby, mają szacunek dla jego godności, chcą, by rozwijał się zgodnie z zamiłowaniem i własnymi aspiracjami oraz kierował się w życiu sprawiedliwością i miłością. (zob. A. Kiciński, J. Kurczewski 1976: 19–32; L. Dyczewski 1995: 107).

Jednakże w dalszym ciągu na drugim miejscu umieszczali licealiści wartości hedonistyczne, przy czym był to hedonizm swoiście pojęty, polegający na wysokiej ocenie obiektów, dzięki którym podmiot może wyeliminować napięcia, męczący niepokój i w ogóle przykre stany psychiczne.

Wyniki badań prowadzonych przez Hannę Świdę w 1984 roku w niewielkim stopniu różniły się od wyników badań z 1978 roku. Dała się zauważyć mniejsza akceptacja wartości allocentrycznych, intelektualnych i socjocentrycznych, wzrósł też procent młodzieży „odrzucającej” różne wartości z proponowanego przez badaczy katalogu. Zastanawiający jest więc fakt, iż burzliwe wydarzenia z przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych (powstanie Solidarności i wprowadzenie stanu wojennego) nie miały większego wpływu na zmianę systemu wartości środowiska licealistów.

Kolejne badania zainicjowane przez przywołaną Hannę Świdę w 1989 roku potwierdziły jej hipotezę o zaniku światopoglądu zbiorowego młodzieży. Najpopularniejsze w dalszym ciągu wartości allocentryczne wybrało tylko 37,8% (spadek o 19,1% w odniesieniu do wyboru tych wartości w 1984 r.), a wartości hedonistyczne akceptowało 36,0% (spadek o 7,5% w stosunku do wyników z 1984 r.). W zasadzie na tym samym poziomie utrzymały się wybory tzw. niezależności oraz wartości intelektualnych, perfekcjonistyczno-moralnych, emocjonalnych i estetycznych. Żadna z preferowanych wartości nie miała wysokiego wskaźnika wyborów, a więc nie stanowiła rangi „wartości pokoleniowej” (określenie H. Świdy). Ujawniła się również zmniejszona akceptacja wartości estetycznych, materialnych, socjocentrycznych, pretiżowych i związanych z silnym charakterem.

W tym miejscu nasuwa się uwaga, iż bardzo ważne w perspektywie kształcenia humanistycznego młodzieży wartości estetyczne były wybierane przez znikomą część badanych uczniów: 8% – w 1978 r., 5,2% w 1984 r., 5,8% – w 1989 r.

W latach dziewięćdziesiątych badania akceptowanych przez młodzież wartości prowadzili Hanna Świda-Ziemia (1998) i Janusz Mariański (1995). Pierwsza z wymienionych badaczy uczyniła przedmiotem badań prowadzonych wśród młodzieży licealnej i studentów w 1993 roku jedynie wartości egzystencjalne, rozumiane jako codzienne wyobrażenia „stanów rzeczy” równoważne poczuciu sensu życia. Celem badań było uzyskanie informacji, jak często są wybierane i jak często nie są w ogóle postrzegane liczące się wartości egzystencjalne oraz jakie czynniki różnicują postawy aksjologiczne młodzieży kształcącej się w warszawskich liceach, na Uniwersytecie Warszawskim i na Politechnice Warszawskiej.

Badając postawy wobec religii, ustaliła, że „głęboko religijni” stanowią tylko 7,8% ogółu populacji, „wierzący, praktykujący systematycznie” – 29,1%, „wierzący, ale w małym stopniu lub w ogóle nie związani z Kościołem katolickim” – 22,3%, „raczej wierzący (nieregularnie lub w ogóle niepraktykujący)” – 24,0%, „raczej niewierzący” – 6,9%, „zdecydowanie niewierzący” – 7,2%, „inne” – 2,0%. Stwierdziła przy tym (1998: 104–112), iż chociaż badana populacja jest nietypowa dla społeczeństwa polskiego, jest typowa dla kształcącej się młodzieży w Warszawie. W przypadku badanych osób, twierdzi autorka, nie można posługiwać się stereotypem o społeczeństwie polskim niemal całkowicie katolickim. Widoczny jest bowiem niski procent młodzieży określającej się jako głęboko religijna, ponadto

liczba „autentycznych katolików”, czyli takich, u których stosunek do wiary może mieć wpływ na przekonania etyczne, społeczne i polityczne wynosi tylko 36,9%. Ujawnia się także duża grupa młodzieży (22,3%), określająca się jako „wierząca, ale w małym stopniu lub w ogóle nie związana z Kościołem katolickim”. Znaczący jest również stosunkowo wysoki procent (24%) młodzieży, kwalifikującej się do grupy „raczej wierzący”.

Natomiast Janusz Mariański (1995: 66) sądzi, że zdecydowana większość badanych przez niego w 1994 roku maturzystów identyfikuje się, przynajmniej formalnie, z Kościołem katolickim i pozostaje pod wpływem jego doktryny moralnej. Jednak w innym miejscu, o czym szerzej dalej, stwierdza: „Zdecydowana większość młodych ludzi działa w kwestiach moralnych we własnym zakresie, nie odwołując się do systemów wartości opartych na tradycji i oczekiwaniach instytucji społecznych, w tym także Kościoła katolickiego” (s. 155).

Z postawami wobec religii są ściśle skorelowane postawy wobec moralności. Autentyczni katolicy, w opinii H. Świdry-Ziemby, częściej niż pozostali badani utożsamiają „moralny sposób bycia w świecie” z sensem życia i rzadziej deklarują postawy amoralne. Zaangażowanie w katolicyzm zwiększa też prawdopodobieństwo wystąpienia postaw odpornościowych wobec tragedii osobistych. Natomiast areligijność sprzyja akceptacji wartości pozwalających na silniejsze doświadczanie życia oraz na eksponowanie własnej indywidualności, która ułatwia kierowanie swoim losem. Brak wiary w Boga stymuluje zatem kształtowanie się potrzeb odczuwania przez jednostkę swej niepowtarzalnej egzystencji.

Autorka dostrzega wśród maturzystów charakterystyczne zjawisko polegające na tym, że profil i kierunek kształcenia różnicuje postawy dziewcząt i chłopców. Szczególnie dziewczęta z liceum matematyczno-fizycznego są odporne na wstrząsy, napięcia i tragedie. Zjawisko to nie dotyczy chłopców. Ponadto mniejszą odporność wobec owych sytuacji stresowych wykazują uczennice liceum humanistycznego. Materiał uzyskany w toku badań ujawnia znaczący fakt, że czynnikiem różnicującym częstość występowania określonych postaw są postawy światopoglądowe. Stwierdzono, że tzw. „podmiotowcy” częściej niż inni uznają moralność i oryginalność za wartości egzystencjalne. Z kolei tzw. „indywidualiści” częściej niż inni do wartości egzystencjalnych zaliczają podmiotowe kierowanie swoim życiem oraz silne przeżycia. Stąd też dostrzegają walory stresów w sytuacjach życia codziennego, natomiast rzadziej pozytywnie aksjologizują spokojne i bezpieczne życie. Natomiast tzw. „wspólnotowcy” doceniają walory pozbawionego silnych emocji życia.

Dostrzeżono także obustronne korelacje między postawami indywidualistycznymi i postawami zorientowanymi na wartość doznawania silnych emocji oraz między postawami wobec oryginalności i postawami skierowanymi na silne przeżycia. W pokoleniu badanej młodzieży ujawniły się więc dwie opozycyjne grupy: jedna – uznająca za wartości fundamentalne oryginalność i silne emocje, drugą – eksponująca wspólnotowe podobieństwo z innymi oraz bezpieczne i spokojne życie.

J. Mariański zwraca uwagę na sprawę stosunku maturzystów do autorytetów moralnych, którymi mogą być ludzie lub instytucje, jeśli posiadają pewne szczególne cechy, pozwalające pełnić im rolę „nośnika” norm obowiązującego kodeksu

etycznego. Ponadto są oni (one) zdolni (zdolne) do dostosowania tego kodeksu do rozmaitych wymogów życia oraz umieją samodzielnie tworzyć normy postępowania akceptowane przez dane środowisko (zob. A. Mikolejko 1991: 83). Choć badani są wyraźnie podzieleni w swoich deklaracjach na temat pożądanego wpływu owych autorytetów na młodzież, najliczniejszą grupę (nieco ponad 50%) stanowią ci, którzy podkreślają potrzebę niezależności od ludzi wypracowujących rozwiązania aksjologiczne. Tylko nieliczni są skłonni podporządkować się normatywnym ustaleniom na temat tego, co dobre i co złe. Maturzyści z techników (58,2%) częściej niż maturzyści z liceów zawodowych (54,6%) i z liceów ogólnokształcących (51,6%) opowiadają się za kierowaniem się w swoich ocenach moralnych własnym zdaniem.

Ponadto J. Mariański dostrzega korelację między religijnością i kwestią podporządkowania się przez ludzi młodych autorytetom. Otóż, wraz ze spadkiem religijności wzrasta liczba osób akceptujących autonomię w moralności. Tylko głęboko wierzący i wierzący zgłaszają postulaty zależności od autorytetów. W sumie jednak ponad połowa badanych maturzystów domaga się autonomii w sferze przekonań moralnych i chce samodzielnie rozstrzygać wszelkie problemy moralne. Dlatego stawia tezę, iż dzisiaj dyscyplinowanie ludzi młodych w kwestiach moralnych jest już prawie niemożliwe. W jego opinii zdecydowana większość młodzieży postępuje w kwestiach moralnych według własnego uznania, nie odwołując się do systemów moralnych uznanych w naszej tradycji kulturowej, w znacznym stopniu wypracowanych przez Kościół katolicki. Ludzie młodzi, poddający się procesowi indywidualizacji i subiektywizacji w moralności, odczuwają wyraźny dystans w stosunku do kościelnego systemu wartości, preferują zaś prywatny relatywny system wartości moralnych (J. Mariański 1995: 154–155). Jest to, jak sędzę, wyraźny i niepokojący w aspekcie wychowawczym wpływ postmodernistycznego relatywizmu moralnego na młodzież starszą (na maturzystów).

Na pierwszym miejscu akceptowanych przez młodzież wartości znalazło się „udane życie rodzinne”, co oznacza, w opinii H. Świdy-Ziemby (1998: 172), orientację badanych na „budowę życia rodzinnego”. Jest to wizja życia rodzinnego potwierdzająca klasyczne stereotypy odnoszące się do osiągnięcia szczęścia, miłości, harmonii i wzajemnego zrozumienia.

W planowanym przez młodzież przyszłym życiu rodzinnym można dostrzec dwa elementy: pierwszy dotyczy posiadania partnera i charakteru związku łączącego małżonków, drugi zaś wiąże się z dziećmi jako członkami rodziny. Młodzi, postawieni w sytuacji utraty partnera w szczęśliwym związku rodzinnym, chociaż dostrzegają ogrom tragedii, wybierają (59,7% wyborów) następującą odpowiedź: „Rozpacz i rozpamiętywanie niewiele pomoże. Trzeba poświęcić się dzieciom, pracy, starać się podróżować, pomagać innym – można wiele. Partner jest bardzo ważny, ale na tym świat się nie kończy”. A zatem w przypadku życiowych dramatów człowiek nie powinien się załamywać i tracić wiary w sens życia.

Jeśli chodzi o kwestię posiadania dzieci, to tylko niewielki procent badanych (16,5%) uznaje je za wartość egzystencjalną niezbędną w rodzinie. Ponadto aż 26,6% mężczyzn traktuje dzieci bardziej za życiowe obciążenie niż nadzieję na szczęśliwe życie rodzinne. Dla badanej młodzieży dziecko przestaje być sensem

istnienia człowieka i naturalnym przedłużeniem życia rodzinnego, staje się zaledwie jednym ze „sposobów na życie”.

Również badania J. Mariańskiego i J. Banasiaka (1987: 52) dowodzą, że wśród uznanych za priorytetowe wartości życiowych pierwsze miejsce przypada rodzinie. Na drugim miejscu plasuje się, według owych autorów, wielka odwzajemniona miłość. Natomiast jak wynika z danych przytoczonych przez Władysława Szewczyka i Józefa Młyńskiego (1998: 99), którzy badali problemy sensu życia i hierarchii wartości młodzieży różnych szkół Tarnowa, na pierwszym miejscu wśród wartości nadających sens ludzkiemu życiu znalazła się miłość. W tym kontekście mogą, ale nie muszą zaskakiwać ze względu na inną metodologię badań przedstawione przez H. Świdę-Ziembę postawy młodzieży wobec tegoż uczucia. Aż 20,5% respondentów odrzuca wartość miłości, uznając ją za „niebezpieczną pułapkę”, a 23% – łączy tę wartość z poczuciem sensu życia. Zdaniem autorki, miłość za wartość egzystencjalną uznają głównie „podmiotowcy”, także ci, którzy wartość egzystencjalną dostrzegają w przeżywaniu silnych emocji oraz posiadaniu stałego partnera, a także mężczyźni, którzy za wartość egzystencjalną uznają oryginalność. Natomiast rzadziej niż inni uznają miłość za wartość egzystencjalną te osoby, dla których spokój stanowi wartość, również osoby odrzucające partnera na rzecz swobodnego życia, oraz chłopcy z grupy „wspólnotowców”, traktujący podobieństwa do otoczenia za cenną wartość. Miłość jest więc szczególnie ceniona tylko przez tę grupę ludzi młodych, którzy przywiązują dużą wagę do silnych przeżyć oraz do posiadania partnera jako obiektu uczuć.

Najbardziej jednolite w wynikach badań prowadzonych przez H. Świdę-Ziembę okazały się postawy młodzieży wobec „ciekawej pracy”. Około 43% respondentów uznaje tę wartość za priorytetową w życiu, a tylko 8,8% neguje ją. Zaskakiwać może wyprowadzony przez badaczkę wniosek, iż autentyczni katolicy najczęściej negowali wartość ciekawej pracy, najrzadziej zaś taki stosunek do pracy widoczny był u niewierzących. Czynnikiem różnicującym jest tu postawa wobec wiary. Ciekawa praca, uznawana przez znaczną część badanych za wartość egzystencjalną, koresponduje z innymi wartościami o szczególnym znaczeniu osobistym, co świadczy o postrzeganiu jej jako przejawu życia przenikniętego podmiotowością i indywidualnością. Tak rozumiana praca wpisana była w typowy dla badanego pokolenia młodzieży model życia pełnego intensywnych treści i związanych z nimi silnych przeżyć jednostki, która eksponując własną podmiotowość i oryginalność, marzy o gorącej miłości i satysfakcjonującym ją małżeństwie.

Rekapitułując można stwierdzić, iż badani na początku lat dziewięćdziesiątych maturzyści i studenci pierwszych lat studiów mieli tendencję do odchodzenia od obowiązujących dotychczas w kulturze polskiej wartości i przejmowania, według kryteriów zindywidualizowanych i subiektywnych, wartości spod znaku postmodernizmu. Dostrzega się u nich zjawisko pluralistycznego ujmowania społecznego porządku wartości i wzrastającą zależność wartości priorytetowych od nowych sytuacji i kontekstów społecznych. Szczególnie widoczny u tej grupy badanych relatywizm moralny może z jednej strony służyć kształtowaniu własnego życia według indywidualnej orientacji aksjologicznej, z drugiej natomiast może prowadzić do alienacji społecznej i zagubienia się w świecie heterogenicznych wartości.

Interesujące badania przeprowadził w drugim kwartale 1999 roku Kazimierz Denek. Były to sprofilowane pedagogicznie badania, prowadzone wśród uczniów szkół podstawowych i średnich a także wśród studentów i nauczycieli. Autor zbadał 359 uczniów szkół podstawowych w Poznaniu, Gnieźnie, Jankowie Dolnym, Mieścisku, Mnichowie, Pobiedziskach, Skokach i Szczytnikach. Wyniki tych badań, choć prowadzonych w pięć lat po moich badaniach i w innym rejonie Polski, prawie w pełni potwierdziły wyniki uzyskane przeze mnie w zakresie preferowania sześciu pierwszych na liście wartości przez interesującą mnie generację młodzieży. Z badań K. Denka wynika bowiem, iż najbardziej cenione przez respondentów do piętnastego roku życia są następujące wartości: RODZINA, BÓG, ŻYCIE, ZDROWIE, MIŁOŚĆ I PRZYJAŹŃ. (K. Denek 1999: 80).

W tym miejscu chciałbym przejść do wyników własnych badań przeprowadzonych w roku szkolnym 1994/95 wśród uczniów kończących szkołę podstawową. Przy pomocy skonstruowanej przez siebie i wystandaryzowanej ankiety zbadałem wiarygodną statystycznie populację ponad tysiąca uczniów (analizowałem wypowiedzi 1001 respondentów) zamieszkałych w różnych środowiskach: w wielkiej aglomeracji miejskiej, w miastach średniej wielkości i na wsi (dokładne dane w rozdziale IV).

Były to, jak sądzę, pierwsze w Polsce tak szeroko zakrojone badania o profilu lingwistyczno-aksjologicznym, podporządkowane m.in. ustaleniu preferowanych systemów wartości przez pokolenie piętnastolatków, prawie absolwentów szkoły podstawowej. Biorąc pod uwagę tylko aspekt metodologiczny, warto badać przede wszystkim aksjologię zbiorowości posiadających ważne wspólne doświadczenia biograficzne. Takim doświadczeniem kulturowym jest dla owego pokolenia ośmioletni tok edukacji w szkole podstawowej. Terminem „pokolenie” określam, za H. Świdą-Ziembą (1998: 47), takie zbiorowości młodych ludzi, którzy w okresie dojrzewania zdobywali pod wpływem wspólnych doświadczeń społeczno-kulturowych podobny, podzielany przez znaczącą większość światopogląd zbiorowy, czyli określony zespół postaw i wartości. Światopogląd zbiorowy pokolenia ma istotne znaczenie dla aksjologii indywidualnej, jest bowiem, jak kompetentnie stwierdza przywołana autorka, trwale i głębiej zinternalizowany niż inne światopoglądy zbiorowe. Światopogląd ten, zakorzeniając się w strukturze dojrzewającej osobowości, zostawia trwały ślad również w życiu dojrzałym. Taka koncepcja pokolenia ukierunkowuje badacza na zdiagnozowanie absolwentów określonej kategorii szkół (w naszym przypadku szkół podstawowych), a nie ogółu młodzieży poszczególnych klas.

Również względy edukacyjne przemawiają za tym, by uzyskać informacje na temat wpływu szkoły jako jednej z instytucji wychowawczych na kształtowanie się systemów wartości akceptowanych przez młodzież, która ma za sobą podstawowy cykl kształcenia. Przez system wartości rozumiemy w miarę spójny zbiór wartości oraz sposób ich powiązania, mogący przybierać różne formy w ramach określonej struktury (zob. S. Jałowiecki 1978: 24–25; M. Misztal 1990: 16). Nie można pominąć faktu, że nauczyciele szkół podstawowych, a szczególnie poloniści, pozbawieni są wiedzy na temat preferowanych przez ich podopiecznych różnych kategorii wartości. Bez owej wiedzy nie można skutecznie wzbogacać osobowości uczniów i nadawać jej pożądaną wychowawczą strukturę. A tymczasem aksjologiczny

wymiar edukacji polonistycznej oparty jest wciąż na idealizacyjnych przesłankach, które nie uwzględniają w wystarczającym stopniu skomplikowanej sytuacji społeczno-kulturowej, a głównie globalizacji kultury i związanych z nią tendencji postmodernistycznych oraz trudnych procesów transformacji ustrojowej w Polsce. Koniecznością staje się zatem szukanie odpowiedzi na kilka podstawowych pytań: Jak młode pokolenie wrasta w nową rzeczywistość kulturową? W jakiej mierze preferowane przez młodzież wartości trzeba pielęgnować, a w jakiej osłabiać bądź też eliminować w procesie instytucjonalnego kształcenia? Jaką pragmatyczną perspektywę internalizowania pożądanych wartości powinna przyjąć w swoich działaniach dydaktycznych współczesna szkoła? W zdobywaniu wiedzy o uczniowskim postrzeganiu różnych systemów wartości niezbędne jest podejście pragmatyczne, gdyż i sama problematyka aksjologiczna w praktyce szkolnej zorientowana jest pragmatycznie (zob. J. Kolbuszewski 1983: 12).

Nie udało się uzyskać wiarygodnych wyników dotyczących struktury wykształcenia rodziców. Część uczniów nieprecyzyjnie określała zawód ojca i zawód matki, np.: rencista, emeryt, biznesmen, właściciel warsztatu samochodowego, kolejarz, kierowniczką kuchni, pielęgniarzka etc. (72 badanych – 7,19%). Ponadto aż w 394 przypadkach (39,36% badanych) trudno było ustalić, czy rodzice mają wykształcenie podstawowe, czy też zasadnicze. W tej sytuacji nie można było uwzględnić struktury wykształcenia rodziców jako zmiennej różnicującej dokonywane przez uczniów wybory wartości.

W czasie planowania prac badawczych przypuszczałem, że w sprofilowanych socjolingwistycznie badaniach operowanie wymienioną zmienną może w pewnym stopniu pomóc w uzyskaniu dodatkowych materiałów interpretacyjnych. To zamierzenie okazało się nieweryfikowalne. W jakimś stopniu satysfakcjonująca badacza może być tu konkluzja wyprowadzona z ustaleń socjologicznych H. Świdy-Ziemby (1998: 100), iż wykształcenie rodziców „w małym stopniu różnicuje wybory postaw aksjologicznych”.

Z moich badań wynika, iż znaczący wpływ na dokonywanie wyborów wartości przez piętnastolatków mają przede wszystkim takie czynniki, jak: płeć, środowisko i model edukacji, o czym piszę w rozdziałach VI–IX poświęconych omówieniu uczniowskiej konceptualizacji poszczególnych wartości. Potwierdza się dostrzeżony przez J. Mariańskiego (1995: 149) stosunkowo słaby wpływ grup rówieśniczych na wybór wielu centralnych dla badanej młodzieży wartości (np. RODZINY, BOGA, MIŁOŚCI).

Okres dojrzewania fizycznego, intelektualnego i moralnego badanej przeze mnie populacji młodzieży przypadł na pierwsze lata transformacji politycznej i społeczno-kulturowej. Można więc było przypuszczać, że czas owego przełomu związanego z uruchomieniem wolnorynkowych mechanizmów gospodarki kapitalistycznej i towarzyszącym jej nowym zjawiskom w sferze świadomościowej w jakimś stopniu wpłynął na kształtowanie się priorytetów wartości.

Jakie zatem wartości preferuje pokolenie piętnastolatków, którego osobowość kształtowała się w okresie wielkiego przełomu pod przemożnym wpływem różnych instytucji i mediów, głównie jednak rodziny, szkoły, Kościoła katolickiego i środków masowej komunikacji? Zbiornicze rezultaty badań dotyczących hierarchii

wartości, deklarowanej przez młodzież, zawiera tabela na s. 82 (zob. też tabele w aneksie). Jak można zauważyć, najbardziej akceptowane ze wszystkich podanych na liście kwestionariusza wartości okazują się: RODZINA, MIŁOŚĆ, BÓG, ZDROWIE, PRZYJAŹŃ I ŻYCIE, które preferuje ponad 50% badanych uczniów we wszystkich środowiskach. Tak więc w grupie tych wartości znalazły się wartości uniwersalne (BÓG), wartości społeczne (RODZINA), wartości moralne (MIŁOŚĆ, PRZYJAŹŃ) i wartości witalne (ZDROWIE, ŻYCIE). Ponadto w ramach pierwszych dziesięciu wybranych wartości pojawiły się takie wartości, jak: PRACA, UCZCIWOŚĆ, SPRAWIEDLIWOŚĆ I WOLNOŚĆ, które akceptuje ponad 30% piętnastolatków ze wszystkich badanych środowisk.

Najbardziej cenione przez młodzież wartości można zlokalizować w obrębie wartości rdzennych, funkcjonujących w tradycyjnej polskiej kulturze. Są to wartości uznawane za swoiste spoidło kulturowe naszej społeczności, służące zachowaniu żywotności i kreatywności różnych grup społecznych w ramach własnej kultury. (zob. rozdział II). Lokalizują się one, o czym już pisano, w centrum tradycyjnej kultury całego społeczeństwa.

Badane pokolenie piętnastolatków, umieszczając na szczycie upragnionych wartości RODZINĘ, MIŁOŚĆ I PRZYJAŹŃ wybiera wartości, nazywane często allocentrycznymi, akceptujące wartość jednostki ludzkiej, która wyraża silne pragnienie przebywania w kręgu rodzinnym, a także z ukochaną osobą i wśród przyjaciół. Do głosu dochodzi uzasadniona psychologicznie młodzieńcza bezpośredniość, która jest przejawem buntu wobec wszelkiego zła. Można przypuszczać, że na kształtowanie takiej postawy ma wpływ, obok rodziny i Kościoła katolickiego, także i szkoła, która realizując podstawowe zasady psychologii humanistyczno-egzystencjalnej (np.: A. Maslow 1986; C.R. Rogers 1988), eksponuje potrzebę humanizacji życia poprzez ukierunkowanie go na cenne wartości. Jednostka ludzka jest tu rozumiana jako autonomiczny podmiot osobowy, realizujący własne potencjalne możliwości w czasie interakcji ze środowiskiem społecznym, kulturowym i przyrodniczym. Z tej też perspektywy człowiek może oceniać siebie i innych, a poprzez współtworzenie i realizowanie wartości odnajdywać sens i spełniać siebie.

Wyniki badań potwierdzają opinię H. Świdy (1979: 183), iż wartości allocentryczne są bliższe umysłowości i strukturze psychicznej dziewcząt, które bardziej od chłopców doceniają potrzebę bliskości drugiego człowieka, obdarzania go uczuciem miłości czy też przyjaźni. Intensywniej też od swoich rówieśników poszukują u najbliższych, głównie u rodziny i przyjaciół, oparcia psychicznego, szukają ludzi szczerych, którym można się zwierzyć ze swoich trosk i pragnień. Na przykład aż 77,84% dziewcząt wybiera RODZINĘ, podczas gdy procent chłopców wskazujących na tę wartość wynosi tylko 71,55. Generalnie jednak RODZINA jest uznawana przez piętnastolatków za najcenniejszą wartość. Rodzina stanowi bowiem w ich odczuciu wspólnotę ludzi kochających się, szczerych, solidarnych, niosących sobie pomoc, zapewniających bezpieczeństwo, stwarzających warunki wychowania. O ile jednak maturzyści (zob. J. Mariański 1995: 201) najbardziej cenią rodzinę w kategoriach ogólnych, o tyle młodzież kończąca szkołę podstawową dostrzega w rodzinie przede wszystkim kumulację wartości pożądaných w codziennej egzystencji.

Hierarchia wartości deklarowanych (we wszystkich badanych środowiskach)*

Lp.	Wartości wybrane	Chłopcy ND=464		Dziewczęta ND=537		Razem	
1.	rodzina	332	71,55%	418	77,84%	750	74,93%
2.	miłość	281	60,56%	463	86,22%	744	74,33%
3.	Bóg	337	72,63%	396	73,74%	733	73,23%
4.	zdrowie	337	72,63%	396	73,74%	733	73,23%
5.	przyjaźń	258	55,60%	363	67,60%	621	62,04%
6.	życie	229	49,35%	300	55,86%	529	52,85%
7.	praca	185	39,87%	184	34,26%	369	36,86%
8.	uczciwość	162	34,91%	199	37,06%	361	36,06%
9.	sprawiedliwość	147	31,68%	193	35,94%	340	33,97%
10.	wolność	146	31,46%	170	31,66%	316	31,57%
11.	mądrość	140	30,17%	168	31,28%	308	30,77%
12.	szczerłość	98	21,12%	196	36,49%	294	29,37%
13.	odpowiedzialność	107	23,06%	144	26,81%	251	25,07%
14.	honor	173	37,28%	77	14,34%	250	24,98%
15.	prawda	86	18,52%	161	29,98%	247	24,68%
16.	dobro	114	24,57%	131	24,39%	245	24,48%
17.	pieniądze	134	28,88%	108	20,11%	242	24,18%
18.	wiedza	121	26,07%	119	22,16%	240	23,98%
19.	tolerancja	82	17,67%	150	27,93%	232	23,18%
20.	wiara	91	19,61%	133	24,77%	224	22,38%

* W poprzednich publikacjach uwzględniałem hierarchię wartości deklarowanych w odniesieniu do liczebności globalnej wszystkich badanych uczniów. W powyższej tabeli podaję procent wskazań w grupie chłopców i dziewcząt w relacji do liczebności badanych dziewcząt i chłopców. Taki sposób obliczania jest merytorycznie bardziej uzasadniony.

W badaniach prowadzonych przeze mnie RODZINA jako wartość znalazła się w ogólnej klasyfikacji preferowanych przez młodzież wartości na pierwszym miejscu. Wybrało ją 74,93% uczniów, w tym 77,84% dziewcząt i 71,55% chłopców. W Krakowie wartość ta uzyskała drugie miejsce ; wskazało na nią 71,66% piętnastolatków, w tym 76,77% dziewcząt i 66,21% chłopców. Również na drugim miejscu uplasowała się RODZINA w miastach średniej wielkości ; opowiedziało się za nią 75,29% badanych, w tym 77,18% dziewcząt i 72,64% chłopców. W wypowiedziach młodych respondentów ze szkół wiejskich pojawiła się na trzecim miejscu. Wybrało ją 76,91% uczniów, w tym 78,97 % dziewcząt i 74,65% chłopców.

Jak można zauważyć, uczniowska akceptowalność RODZINY jest najbardziej widoczna w środowisku wiejskim. Na wsi mimo dezintegracji tradycyjnych struktur dostrzega się silną organizację rodziny, podporządkowaną, chociaż w znacznie mniejszym stopniu niż to było kilkadziesiąt lat temu, władzy ojca (M. Ryś 1994: 36). W takich rodzinach dzieci mocno socjalizują się poprzez naśladowanie wzorów życia ludzi dorosłych i są kontrolowane i rozliczane z wykonywania swoich ról przez rodziców oraz nieformalnie przez całą społeczność lokalną. Natomiast w środowiskach wielkomiejskich znaczne rozluźnianie się kontaktów między członkami rodziny powoduje, że piętnastolatkowie tęsknią za rodziną zwartą, o silnych więziach emocjonalnych i wyraźnej funkcji opiekuńczej. Wypowiedzi uczniów potwierdzają więc opinie socjologów (zob. Z. Tyszka 1979: 119). Również wyniki badań, sprofilowanych pedagogicznie, przeprowadzonych przez Antoniego Rumińskiego (A. Rumiński 1996) na próbie 225 uczniów klas ósmych w byłym województwie nowosądeckim, świadczą o tym, iż rodzina znajduje się na najwyższym miejscu w hierarchii akceptowanych wartości.

Moje badania dowodzą, że tuż za RODZINĄ plasuje się MIŁOŚĆ. Duża akceptacja tej wartości jest determinowana czynnikami nierozzerwalnie związanymi z okresem adolescencji, głównie zaś procesem kształtowania się uczuć wyższych. MIŁOŚĆ jako jedna z największych kreatywnych wartości moralnych znalazła się na wysokim pięttrze hierarchii wartości preferowanych przez piętnastolatków. Zajęła pierwsze miejsce pod względem powszechności wyboru wartości w dwóch środowiskach – wielkomiejskim i miast średniej wielkości. W Krakowie wybrało ją 74,66% badanych, w tym 88,39% dziewcząt i 60,00% chłopców, a w miastach średniej wielkości aż 78,04% uczniów, w tym 89,93% dziewcząt i 61,32% chłopców. Wśród wyborów dokonanych przez młodzież szkół wiejskich MIŁOŚĆ znalazła się wprawdzie na czwartym miejscu – wskazało na nią 71,97% uczniów, w tym 82,40% dziewcząt i 60,56% chłopców – ale tylko nieznacznie została wyprzedzona przez takie wartości, jak ZDROWIE I RODZINA, oraz dość wyraźnie przez *Boga* – jako wartość transcendentną. Natomiast w globalnym ujęciu hierarchii wartości we wszystkich badanych środowiskach MIŁOŚĆ znalazła się na drugim miejscu – wybrało ją 74,33% respondentów, w tym 86,22% dziewcząt i 60,56% chłopców.

Jeżeli przyjmiemy tezę Maxa Schelera (A. Węgrzecki 1975: 29–30), iż MIŁOŚĆ to wartość bezwzględna, która leży u podstaw wszystkich wartości pozytywnych, za niezwykle cenną z dydaktycznego i pedagogicznego punktu widzenia trzeba uznać olbrzymią popularność tej wartości zarówno w szkołach miejskich, jak i wiejskich. Wybór MIŁOŚCI jest uzasadniony prawami rozwojowymi dzieci

i młodzieży, a szczególnie rozwojem uczuciowym w wieku dorastania. Zdaniem psychologów (zob. R. Łapińska, M. Żebrowska 1977: 713–721) charakterystyczna dla dorastających uczniów jest wzmożona emocjonalność, stymulowana własnymi doświadczeniami uczuciowymi i społecznymi. W tym okresie następuje intensywny wzrost dojrzałości emocjonalnej i kształtowanie się uczuć wyższych, do których zalicza się także MIŁOŚĆ. Preferowanie przez piętnastolatków MIŁOŚCI ma więc uzasadnienie psychologiczne. Umotywowany jest także większy procentowo wybór owej wartości przez dziewczęta, które szybciej od chłopców dojrzewają emocjonalnie i łatwiej poddają się temu uczuciu.

PRZYJAŹŃ to jedna z najszlachetniejszych wartości moralnych szczególnie cenionych przez młodzież kilkunastoletnią. Dlatego badani przeze mnie uczniowie przyznali PRZYJAŹNI w ogólnej hierarchii wartości wysokie, bo piąte miejsce. Wybrało ją 62,04% badanych, w tym 67,60% dziewcząt i 55,60% chłopców. W Krakowie PRZYJAŹŃ uplasowała się na czwartym miejscu; 63,66% wyborów, w tym dziewczęta 67,74% i chłopcy 59,31%. W miastach średniej wielkości zajęła piąte miejsce – 65,88% wyborów, w tym dziewczęta 73,15% i chłopcy 55,66%. Również piątą lokatę zdobyła PRZYJAŹŃ w środowisku wiejskim – 58,74% wyborów, w tym dziewczęta 63,95% i chłopcy 53,05%. Jak można zauważyć, PRZYJAŹŃ jest szczególnie preferowana przez uczniów ze środowiska wielkomiejskiego, w którym staje się zapewne swoistym antidotum na rozluźnianie się więzi rodzinnych oraz atomizację życia społecznego. Statystycznie rzecz ujmując, nieco mniejszym zainteresowaniem cieszy się wymieniona wartość w pozostałych środowiskach. Zaważył na tym fakt, iż chłopcy z tych środowisk zdecydowanie rzadziej od swoich koleżanek wymieniają PRZYJAŹŃ w pierwszej dziesiątce wybranych wartości. Wprawdzie i chłopcy szkół krakowskich nie dorównują dziewczętom w wyborze wymienionej wartości, nie ma tu jednak tak widocznych dysproporcji, jak w środowisku wiejskim i w miastach średniej wielkości.

Preferowanie PRZYJAŹNI przez uczniów w okresie dorastania uzasadniają czynniki psychologiczne i społeczne. Młodzież piętnastoletnia, nękana różnymi rozterkami tego wieku, m.in. poczuciem osamotnienia i konfliktami z otoczeniem, odczuwa potrzebę obcowania z rówieśnikami, wśród których szuka osób godnych zaufania, całkowicie oddanych i mających podobne potrzeby i kłopoty (zob. M. Łapińska, M. Żebrowska 1977: 742). Częstsze wybory PRZYJAŹNI przez dziewczęta są też uzasadnione psychologicznie. Już kilkadziesiąt lat temu psychologowie amerykańscy (E.B. Hurlock 1965) dowiedli, że dziewczęta bardziej potrzebują *przyjaźni* niż chłopcy i są w niej bardziej intymne. Ogólnie rzecz ujmując, we wszystkich badanych środowiskach widoczna jest wysoka hierarchicznie sfera wartości *przyjaźni* w życiu ludzi młodych.

Za jedną z najcenniejszych wartości został uznany przez badaną przeze mnie młodzież BÓG. W globalnym ujęciu hierarchii wartości we wszystkich badanych środowiskach Bóg jako wartość zajmuje trzecie miejsce (73,23 %), przy czym, globalnie rzecz ujmując, częściej jest preferowany w hierarchii wartości przez dziewczęta (73,74%) niż przez chłopców (72,63 %). Trudno wszakże dociec, dlaczego w Krakowie i miastach średniej wielkości wartość tę znacznie częściej wybierają chłopcy. Natomiast w wyborach dokonywanych przez uczniów ze środowiska

wiejskiego jest traktowana jako najwyższa wśród wszystkich wartości (81,83% wyborów) i zdecydowanie częściej wybierana przez dziewczęta (86,26 %) niż przez chłopców (77,00%). Istotną rolę w preferowaniu tejże wartości odgrywają czynniki środowiskowe, które w opinii J. Mariańskiego (1995: 84) mają szczególny wpływ na procesy socjalizacji i wychowania młodzieży do piętnastego roku życia. A zatem im większe środowisko, tym mniej liczne wybory. W miastach średniej wielkości wartość ta znalazła się na trzecim miejscu (72,54% wyborów, w tym dziewczęta – 69,13% i chłopcy – 77,36%), a w dużej aglomeracji miejskiej – dopiero na piątym miejscu, po takich wartościach, jak: miłość, rodzina, zdrowie i przyjaźń, (61,00% wyborów, w tym dziewczęta – 59,35% i chłopcy – 62,76%). Jak można zauważyć, postawy wobec *Boga* różnicuje też płeć. Jest to dość wyrazista, zdeterminowana środowiskowo, zależność w całej próbie badanych.

Spośród czterech wyróżnionych w ankiecie wartości transcendentnych (BÓG, ŚWIĘTOŚĆ, WIARA, ZBAWIENIE) jedynie BÓG został uznany przez młodzież za najwyższą wartość. Badani uczniowie ze środowiska wiejskiego, w którym tradycja chrześcijańska w niewielkim tylko stopniu została nadwątlona przez świeckie wzory i normy kultury masowej, umieścili tę wartość, jak sygnalizowaliśmy, na pierwszym miejscu. Również zdecydowaną aprobatę dla wymienionej wartości deklarują badani z miast średniej wielkości. Nieodparcie nasuwa się konkluzja, że im mniejsze środowisko, tym większa akceptowalność BOGA jako wartości. Bo oto nawet w Krakowie, tradycyjnie uznawanym za silny ośrodek wpływów Kościoła katolickiego na społeczeństwo, laicyzacja życia, jak można przypuszczać, jest większa niż w miastach prowincjonalnych i w środowisku wiejskim. Jednakże ta wyprowadzona ze statystycznych danych konstatacja wymaga wielu dookreśleń. Z badań bowiem wynika także, iż uczniowie niektórych szkół w Krakowie uznają BOGA za wartość najważniejszą. W szkołach tych daje się zauważyć intensywne oddziaływanie wychowawcze księży katechetów, którzy umiejętnie kształtują świadomość swoich podopiecznych na lekcjach religii czy też poza nimi (oazy, wycieczki, film, teatr etc.). Prawdopodobnie duży wpływ na wymienione zespoły uczniów wywierają również rodzice poprzez swój stosunek do Boga i wiary. Rodzina jest bowiem tym miejscem, w którym dziecko najwcześniej wchodzi w krąg praktyk religijnych, uczy się żyć według ideałów religijnych.

Z punktu widzenia filozofii chrześcijaństwa słowo BÓG pojawia się w duchowej egzystencji człowieka, który nie ma żadnego doświadczenia BOGA, tak jak ma doświadczenie innych zewnętrznych rzeczywistości, występujących w określonym czasie i przestrzeni (K. Rahner 1987: 42). Trzeba wszakże zaznaczyć, że słowo to trafia już do świadomości małego dziecka w czasie nauki pacierza, a w latach późniejszych w okresie katechizacji coraz bardziej otwiera niezgłębioną tajemnicę Stwórcy. Jednakże wybór BOGA jako wartości jest uwarunkowany nie tylko kulturowo, ale i psychologicznie. W czasie dorastania procesowi uspołecznienia i doskonalenia się towarzyszą poszukiwania świata idealnego, a w nim obiekty metafizycznego i uniwersalnego (zob. M. Chłopkiewicz 1980: 136).

Wysoką pozycję w hierarchii wartości akceptowanych przez młodzież zajmują wartości witalne, przy czym znacznie bardziej jest ceniona wartość zdrowia. Także i w przypadku tychże wartości czynniki środowiskowe różnicują skalę preferencji.

Uwarunkowania społeczno-kulturowe decydują o tym, że najwyższą lokatę uzyskuje ZDROWIE w środowisku wiejskim. Natomiast na wybory owych wartości nieco mniejszy wpływ ma płeć, przy czym znów dziewczęta częściej od chłopców umieszczają zarówno ZDROWIE, jak i ŻYCIE na pierwszym miejscu sporządzonej przez siebie listy wartości. Bez względu na płeć badani podkreślają instrumentalny wymiar obu wartości, uznając je za fundament egzystencji człowieka i podstawę, służącą fundowaniu pozostałych wartości. Wśród wartości deklarowanych we wszystkich badanych środowiskach ZDROWIE znalazło się na czwartym miejscu (73,23% wyborów), w tym dziewczęta – 73,74%, a chłopcy – 72,63%. ŻYCIE zajęło szóstą lokatę (52,85% wyborów, w tym dziewczęta – 55,86% i chłopcy – 49,35%). W wyborach dokonanych przez uczniów szkół krakowskich ZDROWIE uplasowało się na trzecim miejscu: 68,00% wyborów, w tym dziewczęta – 67,10% i chłopcy – 68,96%, a ŻYCIE na szóstym – 50,33% wyborów, w tym dziewczęta – 50,97% i chłopcy – 49,65%. W środowisku miast średniej wielkości ZDROWIE uzyskało czwarte miejsce: 70,98% wyborów, w tym dziewczęta – 71,81%, a chłopcy – 69,81%, natomiast ŻYCIE znalazło się na szóstym miejscu (58,04%, w tym dziewczęta – 61,74% i chłopcy – 52,83%). Najwyższą, bo aż drugą lokatę, uzyskało ZDROWIE w środowisku wiejskim (78,02%, w tym dziewczęta – 79,40% i chłopcy – 76,52%). Natomiast ŻYCIE, podobnie jak w dwóch przywołanych środowiskach, znalazło się na szóstym miejscu (51,56%, w tym dziewczęta – 55,36% i chłopcy – 47,42%).

Jak można zauważyć, we wszystkich badanych środowiskach widoczna jest wysoka hierarchicznie sfera wartości ZDROWIA i ŻYCIA, są bowiem one podstawowym warunkiem egzystencji człowieka i przejmowania przez niego pozostałych wartości.

Spośród wartości pragmatycznych jedynie PRACA jest preferowana przez ponad jedną trzecią piętnastolatków. Wybrało ją 36,86% uczniów we wszystkich badanych środowiskach, w tym 34,26% dziewcząt oraz 39,87% chłopców. Dane statystyczne są jednak zróżnicowane ze względu na kryterium środowiskowe. Tak więc w wyborach dokonanych przez uczniów z dużego miasta PRACA znalazła się dopiero na osiemnastym miejscu – 23,33% wyborów, w tym chłopcy 28,96%, a dziewczęta tylko 18,06%. Natomiast zdecydowanie większą akceptowalność wymienionej wartości dostrzega się w dwóch pozostałych środowiskach. W ośrodkach miejskich średniej wielkości PRACA jako wartość znalazła się na ósmym miejscu (39,61% wyborów, w tym dziewczęta – 37,58% i chłopcy – 42,45%). Najwyższą, bo siódmą lokatę uzyskała PRACA na wsi (44,39% wyborów, w tym dziewczęta – 42,92% i chłopcy – 46,01%).

Jak można zauważyć, czynnikiem różnicującym zgłaszane przez uczniów deklaracje dotyczące PRACY jako wartości jest przede wszystkim środowisko, a w Krakowie także i płeć. Nikłe preferencje tej wartości przez młodzież z dużego miasta są wymowne i zarazem niepokojące z wychowawczego punktu widzenia. Zgromadzony materiał badawczy nie pozwala jednak na dotarcie do wielu przyczyn tego zjawiska. Rozwiązanie problemu motywacji i uwarunkowań wyboru PRACY jako wartości wymaga szerokich badań socjologicznych, a te były z założenia poza zasięgiem naszych zainteresowań.

Wydaje się, że na stosunku młodzieży środowiska wielkomiejskiego do PRACY jako wartości pragmatycznej zaważyły zjawiska współczesnej kultury masowej, preferującej rozrywkę. Ponadto w środowisku tym większość uczniów nie zaznała niedostatków życia, wynikających z utraty pracy przez rodziców. Jak można przypuszczać, niezłe warunki materialne owej grupy badanych usuwają poza horyzont ich preferencji aksjologicznych wartość pracy. Sądzić także należy, iż u znacznej części tych uczniów pokutuje pogląd, że praca (praca fizyczna) jest przeznaczona dla ludu. Jednak trudno jednoznacznie stwierdzić, jaki procent młodzieży z tego środowiska ma do takiej pracy stosunek negatywny.

Natomiast, jak już zaznaczono, znaczny odsetek badanych uczniów z miast średniej wielkości i ze wsi z aprobatą wypowiada się o pracy. W tych środowiskach praca jest ceniona, a na wsi można wręcz mówić o swoistym kulcie tej wartości. Pozytywny stosunek do pracy u dzieci wiejskich wyrabiają rodzice i środowisko lokalne. Już od najmłodszych lat są one przysposabiane do prac w gospodarstwie domowym, w tym także do prac typowo rolniczych. Znają więc trud i smak pracy, potrafią docenić jej niezbędność w życiu codziennym oraz przydatność w kształtowaniu cech charakteru i osobowości. Również młodzież z rodzin górniczych z dużym szacunkiem wypowiada się o pracy, uznając ją za kluczową wartość w życiu człowieka. Daje więc o sobie znać pozytywny aspekt wartościowania pracy. Niewątpliwie na takim podejściu do pojęcia pracy zaważyły uwarunkowania społeczno-historyczne oraz religijne (np. większość młodzieży z wymienionych środowisk wybiera także takie wartości transcendentne, jak BÓG I WIARA). Widoczna jest tu wierność ideom głoszonym przez Kościół katolicki, iż praca jest prawem i obowiązkiem ludzi, ma głęboki sens humanistyczny, gdyż uczłowiecza, lokalizując jednostkę ludzką w przestrzeni dobra.

O miejscu PRACY w pierwszej dziesiątce preferowanych przez uczniów wartości zadecydowała więc przede wszystkim młodzież ze środowiska wiejskiego oraz z miast średniej wielkości. Jednak procentowe wskaźniki odnoszące się do wyboru pracy jako cennej wartości są dwukrotnie niższe od wskaźników wyborów czterech pierwszych na liście wartości. Szkoła ma więc wiele do zrobienia, by ukształtować u uczniów pozytywny stosunek do pracy, która przy zachowaniu swoich walorów humanistycznych jest dzisiaj w okresie transformacji gospodarczej ważnym czynnikiem rozwoju ekonomicznego kraju i podstawowym źródłem zapewnienia godziwego życia każdemu człowiekowi i każdej rodzinie.

Trzeba z niepokojem zauważyć, że w horyzoncie aksjologicznym uczniów na odległych miejscach znalazły się szczególnie cenne w edukacji polonistycznej wartości uniwersalne: DOBRO, PRAWDA I PIĘKNO. PRAWDA zajmuje piętnastą lokatę (24,68% wyborów, w tym dziewczęta – 29,98% i chłopcy – tylko 18,53%), DOBRO – szesnastą (24,48% wyborów, w tym dziewczęta – 24,39% i chłopcy – 24,57%), a PIĘKNO jest prawie niedostrzegane przez uczniów (zaledwie 6,29% wyborów).

Podane w ankiecie słowo *piękno* interpretujemy w zakresie szerszym, obejmującym „to wszystko, co postrzegamy i wyobrażamy z upodobaniem i uznaniem; mieści w sobie również wdzięk, subtelność, wzniosłość i odpowiedniość” (W. Tarkiewicz 1978c: 157). Przyjmujemy za przywołanym filozofem, iż wdzięk, subtelność, wzniosłość i odpowiedniość są kategoriami PIĘKNA. W ramy szerokiego

rozumienia owego słowa wpisane jest znaczenie węższe, obejmujące zespół takich cech, jak proporcja kształtów, porządek, ład, harmonia barw i dźwięków, które sprawiają, że coś się nam podoba, a nawet budzi nasz zachwyty. Tak rozumiane piękno lokalizuje się w centrum wartości estetycznych. Trzeba jednak w tym miejscu przywołać trafną konstatację, wypowiedzianą przez J. Puzyninę (1992a: 156), iż znaczenie przymiotnika *estetyczny* i rzeczownika *estetyka* „oderwało się od «górnolotnego» piękna, ale zawiera właściwe i jemu elementy znaczeniowe harmonii i ładu”. Jeśli zaś chodzi o wartości estetyczne, to obejmują one oprócz *piękna* wiele wartości zarówno ze znakiem dodatnim (np.: wzniosłość, wyrafinowanie, oryginalność etc.), jak i ujemnym (np.: brzydota, banalność, pospolitość etc.). Tak więc na podstawie moich badań można mówić tylko o tym, iż uczniowie nie dostrzegają *piękna* (a nie wartości estetycznych).

Niepokoiki również zjawisko zaniku utrwalonego w tradycji polskiej kultury wartości PATRIOTYZMU. Tylko 16,08% młodzieży kończącej szkołę podstawową preferuje tę wartość, przy czym widoczny wpływ na różnicowanie wyborów ma płeć (chłopcy – 21,33%, a dziewczęta zaledwie – 11,54%). Również z badań przeprowadzonych wśród uczniów do piętnastego roku życia przez Kazimierza Denka (1999: 80) wynika, iż PATRIOTYZM znalazł się dopiero na dwudziestym piątym miejscu na liście trzydziestu wartości deklarowanych przez wymienioną grupę badanych. Można przypuszczać, że uzyskanie przez nasz kraj pełnej suwerenności i brak wyraźnych zagrożeń zewnętrznych wpłynęło na osłabienie uczniowskiej aksjologizacji naszej rzeczywistości w aspekcie patriotycznym.

Trzeba stwierdzić, że tylko czterdziestu badanych uczniów wykorzystало szansę dopisania do podanej listy wartości własnych propozycji preferowanych wartości. 11 osób (11 dziewczyn i 2 chłopców) wybrało *pokorę*, 4 osoby (3 dziewczyny i chłopiec) – *zaufanie*, 3 osoby (2 dziewczyny i chłopiec) – *szczęście*, 2 dziewczyny – *muzykę*, 2 chłopców – *nacjonalizm*, 2 dziewczyny – *szacunek*, 1 dziewczyna – *ambicję*, 1 dziewczyna – *braterstwo*, 1 dziewczyna – *inteligencję*, 1 dziewczyna – *nadzieję*, 1 chłopiec – *odwagę*, 1 chłopiec – *pokój*, 1 dziewczyna – *przebaczenie*, 1 dziewczyna – *równość*, 1 chłopiec – *satanizm*, 1 chłopiec – *solidność*, 1 chłopiec – *sport*, 1 chłopiec – *własną wolę*, 1 chłopiec – *wyobraźnię*, 1 dziewczyna – *wyżerę* (w znaczeniu „smaczne, obfite jedzenie”). Jedynie dwie z owych wartości (*nacjonalizm*, *satanizm*) trzeba zaliczyć do antywartości, natomiast pozostałe do różnych kategorii wartości pozytywnych. Pociuszający jest fakt, że wbrew obiegowym opiniom uczniowie nie deklarują wartości materialnych i skrajnie hedonistycznych. Propagowany przez środki masowej komunikacji i szerzący się w różnych kręgach naszego społeczeństwa kult pieniędzy i seksu nie zdążył jeszcze zdeprawować pokolenia piętnastolatków.

Cztery pierwsze na liście deklarowanych wartości (RODZINA, MIŁOŚĆ, BÓG, ZDROWIE) są prawie równorzędne, jeśli idzie o wskaźniki wyborów procentowych. Można je zaliczyć do wartości rdzennych, lokalizujących się w centrum naszej kultury.

KONCEPTUALIZACJE WARTOŚCI TRANSCENDENTNYCH

BÓG

Spośród czterech wyróżnionych w ankiecie wartości transcendentnych (BÓG, ŚWIĘTOŚĆ, WIARA, ZBAWIENIE) jedynie BÓG został uznany przez młodzież za jedną z najcenniejszych wartości. Przypomnijmy, iż w globalnym ujęciu hierarchii wartości we wszystkich badanych środowiskach BÓG jako wartość zajmuje trzecie miejsce (zob. rozdział V).

Rozpatrując znaczenie słowa BÓG, warto zwrócić uwagę na etymologię tegoż leksemu.

Pierwotnie (od XIII w.) słowo *Bóg*, ros. *bog*, sch. *bog*, stasl. *bog* znaczyło tyle, co „bogactwo, szczęście, dola” (por. *bog* – aty, u – *bogi*, z – *bož* – e). Stąd też wyrażenia „udzielający bogactwa, szczęścia”, por. stind. *bhaga* – „dobro, bogactwo, szczęście; udzielający „pan”, ewent. stper. *Boga* – „pan, bóg”. Wyłączna zgodność znaczenia „bóg” słow. – irań. jest tak uderzająca, że zachodzi możliwość nie tyle pożyczki irań., co wpływu na rozwój znaczenia. Przeciwno temu Meillet RS II 66 (podkreśla brak pewnych pożyczek irań)” (F. Sławski 1952–1956: 40).

Poznanie etymologii danego terminu pozwala lepiej zrozumieć go poprzez uchwycenie znaku w jego pierwotnym bogactwie treści kulturowych (zob. W. Świerzawski 1975: 98). Słownictwo dotyczące słowa BÓG, mimo iż poprzez symbole odsyła do rzeczywistości sakralnej, otwiera nowe obszary rzeczywistości empirycznej. I chociaż potoczna interpretacja tego terminu desakralizuje go, desygnat wyrazu BÓG „cały i wyłącznie należy do sfery *sacrum*” (I. Bajerowa 1988: 21).

Interesujące nas zagadnienie profilowania pojęcia *Bóg* przez uczniów rozpatrujemy, zgodnie z propozycjami J. Bartmińskiego (1990b: 109–129; 1993b: 269–275), omówionymi w rozdziale II.

W uczniowskich definicjach pojęcia BÓG ramy interpretacyjne wyznaczają motywacje wyboru, hierarchię konceptualizacji i polisemiczny wymiar owego słowa. Na całościową strukturę pojęcia, według Anny Wierzbickiej (1985: 12) na „strukturę kognitywną pojęcia”, składają się zespoły cech definicyjnych uporządkowanych fasetowo. Takie uporządkowanie pozwala określić punkt widzenia i perspektywę interpretacyjną pojęcia (J. Bartmiński 1990b: 109–129). Służy więc wykrywaniu różnych jego konceptualizacji oraz deszyfracji semantycznych i pragmatycznych wykładników słowa.

Słowo BÓG w ujęciu definicji normatywnych i uczniowskich definicji potocznych

Encyklopedia katolicka (red. F. Gryglewicz i in. 1989: 886) słowo BÓG definiuje następująco:

(staroind. bhaga, staro-cerkiewno-słow. bog/bogactwo, szczęście albo pan udzielający bogactwa, szczęścia), ponadziemska istota osobowa lub personifikowana, będąca racją egzystencji całej rzeczywistości kosmicznej, a przede wszystkim celem życia (człowieka [...]; niemal we wszystkich religiach stanowi przedmiot wierzeń i kultu [...]). Nazwa B. przysługuje albo wyłącznie jedynej Istocie Najwyższej, Stwórcy i Panu wszechświata (monoteizm), albo jednej istocie, wyższej od pozostałych, a jej podwładnych, zwanych częściej – bóstwami (henoteizm), albo wielu równorzędnym bóstwom (politeizm); w sensie przenośnym – bezkrytycznie uwielbiana osoba lub przedmiot.

Słownik języka polskiego pod red. W. Doroszewskiego (1958: 624) słowo BÓG notuje w dwóch znaczeniach:

1. w religiach monoteistycznych istota nadprzyrodzona, najwyższa, stwórczyni świata i pan wszechświata, 2. W religiach politeistycznych istota lub jej wyobrażenie, zwierzę, roślina lub rzecz, będąca przedmiotem kultu; bożek, bożyszcze, bóstwo.

Podawane przez uczniów potoczne definicje pojęcia BÓG są wieloaspektowe; chociaż nie uwzględniają wielu specjalistycznych terminów, które odnotowuje przywołana *Encyklopedia*, znacznie przekraczają ramy znaczeniowe ujęcia taksonomicznego (według W. Doroszewskiego). Najbardziej ogólną w sensie semantycznym konceptualizację, pojawiającą się w badanym materiale, uznałem za hiperonim, a pozostałe – według rangi popularności zaliczyłem do pojęć podrzędnych.

POJĘCIE NADRZĘDNE

BÓG TO ISTOTA

„Bóg jest to istota, która stworzyła nas, daje nam miłość, życie, zdrowie, wiarę i radość z życia”. (dz. a1/433, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)*

„Słowo to (Bóg – R. J.) rozumiem jako istotę składającą się z trzech osób świętych: Bóg Ojciec, Syn Boży i Duch Święty”. (chl. a1/769, Tarnów, szk. nr 23)

„Bóg – istota doskonała, stworzył niebo i ziemię”. (dz. a1/250, Kraków, szk. nr 97)

„Bóg – istota najdoskonalsza, który wszystko stworzył, wszystko wie”. (chl. a1/044, Tarnów, szk. nr 16)

„Bóg to istota nieskończenie doskonała. Jest miłosierny, wszechmocny, najmądrzejszy. Jest wszechwiedzący. Za dobre wynagradza, a za złe karze”. (chl. a1/855, wieś Parądzice, woj. sieradzkie);

* stałe oznaczenia: dz. – dziewczyna, chl. chłopiec, a1/433 – kolejny numer badanego ucznia na liście respondentów.

„Bóg jest najwyższą istotą. Bóg jest stwórcykiem świata, bez Niego nie byłoby ani ludzi, ani zwierząt, bo On wszystko stworzył i jest jedynym Panem”. (dz. a1/475, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Bóg jest to istota wyższa, która stworzyła człowieka i której zawdzięczamy wszystko, co mamy. Ona jest naszym opiekunem i ze wszystkimi problemami powinniśmy się zwracać do niej”. (dz. a1/213, Kraków, szk. nr 33)

„Bóg jest to istota wielka, która panuje nad nami. Jest to coś wielkiego, którego nie można przewyciężyć”. (dz. a1/635, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

„Bóg jest to istota wszechmocna, działająca dla dobra ludzi. Istota kochająca nas wszystkich”. (dz. a1/338, Kraków, szk. nr 34)

„Bóg – słowo oznaczające według mnie istotę nadludzką, której jesteśmy oddani i w którą wierzymy. Bóg jest naszym ojcem, stwórcykiem”. (chl. a1/780, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

„Bóg jest istotą wspaniałą, zawsze mi pomaga w złych dla mnie chwilach”. (dz. a1/097, Kraków, szk. nr 1)

„Bóg jest to istota żyjąca w niebie. Bóg na sądzie ostatecznym będzie zbawiał ludzi. W Boga wierzą chrześcijanie”. (dz. a1/757, wieś Samocice, woj. tarnowskie)

„Bóg jest to istota żywa, która stworzyła świat i jest jego panem, jest w trzech osobach: Bóg Ojciec, Syn Boży i Duch Święty. Bóg jest to najdoskonalsza istota, jest najmądrzejszy”. (chl. a1/647, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

„Bóg to istota niematerialna, ujawniająca się człowiekowi bardzo rzadko, przybierająca różne postaci. Jest to istota czczona przez ludzi, uznawana za bóstwo”. (chl. a1/896, Kraków, szk. nr 123)

„Bóg to istota nadprzyrodzona, najdoskonalsza z możliwych istot, posiada wszystkie możliwe doskonałości. Bóg jest istotą pragnącą czynić dobro na ziemi”. (chl. a1/209, Krosno, szk. nr 6)

„Bóg to jest najczystsza istota boska. Bóg jest najważniejszym w naszym życiu”. (chl. a1/586, wieś Stanisławice, woj. krakowskie)

„Bóg jest to najważniejsza istota. Do Niego należymy, od Niego przyszliśmy i do Niego powrócimy. Stworzył cały świat z niczego. Jest Panem nieba i ziemi. Jego mamy czcić i w Niego wierzyć. Bo on jest naszym Ojcem i Panem”. (chl. a1/915, Nowy Sącz, szk. nr 20)

„Bóg jest to istota najważniejsza dla człowieka, jest wszechwiedząca, czyni cuda, pomaga, ale czasem też zsyła nieszczęścia”. (dz. a1/639, wieś Jodłówka Tuchowska, woj. tarnowskie)

„Bóg to istota nieosiągalna, najwyższa”. (dz. a1/267, Kraków, szk. nr 97)

„Bóg jest to istota, którą nie możemy widzieć, ale wierzymy w Nią i wierzymy, że nas zbawi”. (chl. a1/573, wieś Haczów, woj. krośnieńskie)

„Bóg jest istotą, którą każdy człowiek wyobraża sobie inaczej. Jedni jako światłość, inni jako dobro, jeszcze inni jako miłość”. (dz. a1/938, wieś Łopoń, woj. tarnowskie)

Trzeba stwierdzić, iż 8,46% badanych uczniów definiuje słowo BÓG jako istotę, która jest opisywana i wartościowana szczególnie przy pomocy superlatywnej formy przymiotników (niekiedy przysłówków) takich, jak: *doskonała, najdoskonalsza, nieskończenie doskonała, nadludzka, nadprzyrodzona, najczystsza, najważniejsza, niematerialna, nieosiągalna, wielka, wspaniała, wszechmocna, wyższa, najwyższa*. Uczniowskie

wartościowanie Boga jako istoty jest uwarunkowane przede wszystkim chrześcijańską wizją BOGA. Młodzież dostrzega Go bowiem w kategoriach Istoty najwyższej i najdoskonalszej, będącej źródłem pochodzeń osoby Syna Bożego i osoby Ducha Świętego. Przekonania te znajdują odzwierciedlenie w przywołanych już wyrażeniach wartościujących.

Na interesującej nas konceptualizacji odcisnęła także piętno wiedza potoczna o Bogu, który daje człowiekowi wszystko, co dobre: „*istota działająca dla dobra ludzi*”, „*jest naszym opiekunem, ze wszystkimi naszymi problemami powinniśmy się zwracać do niej [istoty – R. J.]*”, „*daje nam miłość, życie, zdrowie, wiarę*”. Owa wiedza, mająca źródło w kosmologii chrześcijańskiej, znajduje szczególny wyraz w następujących zwrotach i wyrażeniach: „*istota żyjąca w niebie*”, „*stworzył cały świat z niczego*”, „*do Niego należymy, od Niego przyszliśmy i do Niego powrócimy*”, „*wszystko wie*”, „*bez Niego nie byłoby ani ludzi, ani zwierząt*”, „*panuje nad nami*”. Prawie wszystkie określenia BOGA jako istoty są nacechowane dodatnio. Tylko zwrot „*panuje nad nami*” może mieć albo ewaluację pozytywną (Bóg jest siłą opiekuńczą), albo negatywną (Bóg podporządkowuje sobie ludzi). Natomiast funkcjonujący w języku potocznym stereotypowy zwrot „*czasem też zsyła nieszczęście*” ma konotację negatywną.

Do interpretacji słowa *Istota* uczniowie używają też różnych wyrażeń potocznych: (*istota*) *nadludzka, nadprzyrodzona, niewidzialna, żywa*. Ich zdaniem, każdy człowiek inaczej wyobraża sobie tę *Istotę*. Jedni dostrzegają Ją w kategoriach fizycznych jako *światłość*, inni w kategoriach aksjologicznych jako dobro, miłość, sprawiedliwość etc. Być może na wyobrażenie Boga jako *światłości* wpłynęła wiedza biblijna. Według św. Jana Bóg jest *światłością* (J 4, 24 i 1, 5).

Można zatem stwierdzić, iż wartościowania utrwalone w owej interpretacji słowa Bóg są wartościowaniami dokonywanymi przez ludzi młodych z perspektywy wiedzy religijnej i wyrosłej na jej fundamencie stereotypowej wiedzy potocznej o BOGU.

OPISOWE NAZWY BOGA

BÓG TO STWÓRCA ŚWIATA I LUDZI

Tę konceptualizację, determinowaną czynnikami religijnymi, wybrało 265 uczniów (36,15%). Przyjrzyjmy się typowym wypowiedziom badanych piętnastolatków:

„*Bóg jest stwórcą nieba i ziemi, dlatego powinien być na pierwszym miejscu, gdyż bez niego ziemia by nie istniała i wszystko, co na niej żyje*”. (chł. a1/461, wieś Brzóza Stadnicka, woj. rzeszowskie)

„*Bez Boga nie byłoby życia, nie byłoby zwierząt, przyrody. Bóg stworzył pierwszych ludzi i wyznaczył im czas życia. To od niego zależy, czy umrzemy w wieku osiemnastu lat, czy też dożyjemy do stu lat. Po śmierci to właśnie Bóg zbawia ludzi. On wysyła ich dusze do nieba. Bóg potrafi przebaczać i jest bardzo ważną wartością duchową*”. (dz. a1/281, Kraków, szk. nr 111)

„*Bóg jest stwórcą świata. Stworzył ludzi, umarł na krzyżu dla zbawienia świata. Poniósł śmierć na krzyżu za nasze grzechy. Bóg stoi na straży całego świata. Odpuszcza najcięższe grzechy*”. (dz. a1/839, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Bóg jest to stwórciel świata. Stwórciel nieba, ziemi i pierwszych ludzi na świecie”. (dz. a1/406, wieś Perola Siemieńska, woj. bielsko-bialskie).

„Bóg jest stwórcielem nieba i ziemi, jest samoistny, wszechwiedzący, dobry, miłosierny i jest sprawiedliwym”. (dz. a1/940, wieś Łopień, woj. tarnowskie)

„Jest doskonały. Stwórciel nieba i ziemi. Każdy ze swoimi troskami zwraca się do Boga”. (dz. a1/502, wieś Osielec, woj. nowosądeckie)

„Bóg to stwórca nieba i ziemi. Władca, który kocha nas, jest z nami na każdym kroku”. (dz. a1/870, wieś Sułkowice, woj. krakowskie)

„Bóg jest stwórcą całego świata. Ludzie budują dla niego kościoły, w Niego wierzą”. (chł. a1/893, Kraków, szk. nr 123)

„Przez słowo Bóg rozumiem, że On jest naszym stwórcą i mamy obchodzić się z szacunkiem i wierzyć w Niego”. (chł. a1/678, wieś Bolesławiec, woj. tarnowskie)

„Bóg jest naszym stwórcą. Pomaga nam, byśmy uczciwie pracowali i wytrwale dążyli do celu.” (dz. a1/999, Tarnów, szk. nr 7)

„Bóg jest stwórcą wszystkiego, bez Niego nic by nie było, jest wszechmogący”. (dz. a1/761, wieś Samocice, woj. tarnowskie)

„Bóg jest stwórcą wszystkich istnień”. (dz. a1/021, Tarnów, szk. nr 16)

„Bóg nas stworzył razem z otaczającym nas światem, dał nam polecenia, które mamy wykonywać, aby żyć prawidłowo”. (dz. a1/321, Kraków, szk. nr 12)

„Bóg stworzył człowieka oraz wszystko, co go otacza”. (dz. a1/377, wieś Jadowniki, woj. tarnowskie)

„Bóg stworzył świat. Bóg jest tym kimś, kogo trzeba czcić, szanować”. (chł. a1/651, wieś Olpiny, woj. tarnowskie)

„Bóg jest to stwórca wszechświata. Jest to osoba doskonała. Pan Bóg stworzył człowieka na swój obraz i swoje podobieństwo”. (dz. a1/061, Tarnów, szk. nr 8)

Najczęściej BÓG jest określany przez uczniów jako *Stwórca świata i ludzi, Stwórca świata widzialnego i niewidzialnego*. Tylko On mógł, zdaniem młodzieży, stać się Pierwszą Przyczyną Kosmosu, gdyż sam nie ma początku ani końca, żyje poza fizykalnymi wymiarami czasu i przestrzeni. Znana młodzieży z Biblii, przede wszystkim z lekcji religii^{*}, problematyka powstania wszechświata uzewnętrznia się zarówno w semantycznej, jak i językowej warstwie redagowanych definicji. Konceptualizacja terminu abstrakcyjnego dokonuje się więc przez pryzmat uczniowskich doświadczeń kulturowych, głównie religijnych.

Wymienione wypowiedzi lokalizują się nie tylko w ramach cech koniecznych i wystarczających definicji słownikowej, ale i przekraczają je. Są zakorzenione w warstwie treściowej i językowej Księgi Rodzaju, przedstawiającej dzieje początków świata i ludzkości (Rdz 1, 1–2, 7). Młodociani autorzy definicji pojęcia BÓG odtwarzają mniej lub bardziej dokładnie struktury syntaktyczne z Biblii i obficie korzystają ze słownictwa tekstów Pisma Świętego. Na przykład; „Pan Bóg stworzył

* Badani przeze mnie uczniowie korzystali z podręczników języka polskiego, w których nie uwzględniano tekstów biblijnych.

nieba i ziemi”, „Wszchemogący Stworzyciel nieba i ziemi”. Ostatnie z zacytowanych wypowiedzi mogło zostać zaczerpnięte z tekstu Składu Apostolskiego, którego pierwsze zdanie brzmi: „Wierzę w Boga Ojca Wszchemogącego Stworzyciela nieba i ziemi”.

Dla nielicznych (trzech) respondentów Stwórca jest zarazem *Władcą*, czyli Bogiem panującym, sprawującym władzę.

Wszyscy uczniowie, którzy wybrali ową konceptualizację, aksjologizują pozytywnie BOGA, przypisując Mu nieograniczoną moc i siłę wykreowania wszechświata wraz z przyrodą ożywioną i nieożywioną. Takie wartościowanie widoczne jest zarówno w słownictwie, jak i w składni, np.: „Bez Boga nie byłoby życia, nie byłoby zwierząt, przyrody”; „Bóg jest stwórcą wszystkiego, bez Niego nic by nie było”; „Bóg stworzył pierwszych ludzi i wyznaczył im czas życia”; „Jest stwórcą wszystkich istnień”.

W uczniowskim słownictwie o rodowodzie biblijnym często pojawia się leksem „stworzyciel”. Słowo to, uznawane dziś za przestarzałe, występuje jednak w definicjach słownikowych, zarówno w *Słowniku języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego, jak i w słowniku pod red. M. Szymczaka. Wymienione słowo zdomowało się przede wszystkim w definicjach podawanych przez młodzież ze szkół wiejskich. Jednakże prawie dwukrotnie częściej niż leksem „stworzyciel” występuje jego uwspółcześniony synonim „stwórcą”, bliższy poczuciu językowemu młodzieży ze szkół miejskich.

Ważną rolę w kreowaniu językowego obrazu BOGA odgrywa język potoczny uczniów, przejawiający się m.in. w spontaniczności, bezpośredniości, mniejszej staranności wobec normy, w wartościowaniu emocjonalnym. Na przykład: „Władca, który nas kocha, jest z nami na każdym kroku”; „Każdy ze swoimi troskami zwraca się do Boga”; „Pomaga nam, byśmy uczciwie pracowali i wytrwale dążyli do celu”; „Dał nam polecenia, które mamy wykonywać, aby żyć prawidłowo”; „To od niego zależy, czy umrzemy w wieku osiemnastu lat, czy też dożyjemy do stu lat”; „Bóg jest tym kimś, kogo trzeba czcić i szanować”; „Mamy obchodzić się z szacunkiem i w Niego wierzyć”.

Resumując, *Stwórca (Stworzyciel)* jest w rozumieniu uczniów Bogiem, który wykreował świat (*niebo i ziemię*) oraz człowieka (*na swój obraz oraz swoje podobieństwo*). Mógł to uczynić, gdyż jest wszechmogący, wszechmocny, a więc mający nieograniczoną moc, a przy tym – samoistny i doskonały. Jest dobry, miłosierny i sprawiedliwy, decyduje o losach ludzi i roztacza opiekę nad wszechświatem.

BÓG TO NASZ OJCIEC

Tę konceptualizację, uwarunkowaną wiedzą religijną, wychodzącą poza definicję słownikową, wybrało 10,78% uczniów.

Przyjrzyjmy się typowym wypowiedziom respondentów na temat BOGA OJCA:

„Bóg to ojciec wszystkich ludzi. Jedna z trzech postaci boskich. Jest sędzią sprawiedliwym, który za dobro wynagradza, za zło karze. Jest odpowiedzialny za istnienie ludzi”.
(chl. a1/613, Tarnów, szk. nr 16)

„Bóg jest naszym drogim ojcem. To on nas stworzył. Bez niego moglibyśmy nie istnieć”.
(dz. a1/636, wieś Ołpiny, woj. tarnowski)

„Bóg – najwyższa wartość, to znaczy, że jest On kimś najważniejszym w życiu człowieka. Bóg – ojciec miłosierny i sprawiedliwy”. (dz. a1/343, Kraków, szk. nr 34)

„Bóg jest dla mnie największą wartością, ponieważ jest naszym ojcem”. (chł. a1/039, Tarnów, szk. nr 16)

„Wartość, jaką wybrałam jest Bóg dlatego, że jest naszym ojcem, którego powinniśmy kochać”. (dz. a1/547, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie)

„Bóg jest to najważniejszy ktoś. Jest naszym ojcem i opiekunem”. (dz. a1/375, wieś Jadowniki, woj. tarnowskie)

„Bóg to nasz ojciec, który żyje w niebie i czuwa nad nami”. (chł. a1/555, wieś Stanisławice, woj. krakowskie)

„Bóg to ojciec wszystkich ludzi, wierzących i niewierzących”. (dz. a1/944, wieś Łopoń, woj. tarnowskie)

„Bóg to nasz ojciec, który nas kocha, do którego możemy się zwracać w trudnych chwilach, kiedy jest nam źle”. (dz. a1/937, Nowy Sącz, szk. nr 20)

„Bóg jest ojcem każdego człowieka, najmądrzejszym, wszechobecnym. Zawsze można z nim porozmawiać, nadaje sens naszemu życiu. Wszystko, co piękne pochodzi od Niego. Wszystko, co dobre było i jest przez Niego stworzone”. (chł. a1/892, Kraków, szk. nr 123)

„Wierzę w Niego, bo to daje mi pewność, że będę zbawiony i nie poniosę kary wiecznej. Czuję, że On jest moim ojcem”. (chł. a1/457, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

„Bóg jest naszym drugim ojcem. To on nas stworzył. Bez Niego moglibyśmy nie istnieć”. (dz. a1/858, wieś Sulkowice, woj. krakowskie)

Owa konceptualizacja ma źródło w wiedzy religijnej. BÓG OJCIEC jest bowiem uznawany za pierwszą osobę boską Trójcy Świętej. Ten wymiar semantyczny słowa BÓG został wpisany w trzecią z najważniejszych prawd wiary: „Są trzy osoby boskie: Bóg Ojciec, Syn Boży i Duch Święty”. Traktowanie BOGA jako OJCA jest też mocno zakorzenione w różnych formułach religijnych. Na przykład już samo kreślenie ręką znaku krzyża na sobie łączy chrześcijanin ze słowami „W imię Ojca i Syna i Ducha Świętego”. Również w formułach sakralnych (zob. U. Żydek-Bednarczuk 1995: 81), ustalonych przez tradycję lub kościelny autorytet, pojawiają się owe słowa, np.: „Ja ciebie chrzczę w imię Ojca i Syna i Ducha Świętego”, „Ja cię rozgrzeszam z grzechów twoich w imię Ojca i Syna i Ducha Świętego. Amen”.

Także w pieśniach religijnych BOGA nazywa się OJCEM, na przykład: „Chwalmy Boga”, „Liczę na ciebie, Ojcze...”, „Pod twą obronę...”, „Dziękujemy Ci, Ojcze nasz...” (zob. Z.A. Baran 1995: 212–215). O BOGU OJCU mówią też pierwsze słowa Składu Apostolskiego: „Wierzę w Boga Ojca Wszechmogącego...”.

Niezwykle znaczący jest fakt, iż człowiek, zwracając się do BOGA w modlitwie, właściwie prowadząc z Nim bardzo osobistą rozmowę, nazywa Go Ojcem. Zdaniem teologów, zwracanie się do BOGA jako OJCA „przedłuża i przewyższa w pewnym sensie znaną nam z Psalmów zażyłość człowieka z Bogiem, nadając równocześnie modlącemu się określoną postawę. Takie wzywianie Boga jest aktem wiary i równocześnie złożeniem w darze samego siebie z motywów najczystszej miłości” (*Słownik teologii biblijnej* 1990: 499). Bo przecież zasadniczym zadaniem modlitwy jest wewnętrzna integracja człowieka i coraz pełniejsza aktualizacja wię-

zi duchowej z BOGIEM , a nie informowanie Go o naszych kłopotach, o naszej trudnej sytuacji, która i tak jest Mu znana (zob. M. Krąpiec 1986: 336).

Przedstawionych zadań modlitwy nie dostrzega wielu badanych piętnastolatków, którzy nadają jej na ogół wymiar instrumentalny, prosząc BOGA o pomoc w konkretnych sprawach.

Znany uczniom z religii chrześcijańskiej BÓG OJCIEC jest interpretowany przez nich jako ojciec wszystkich ludzi. Eksponują oni sąd wynikający z wiary, iż BÓG, przekazując każdemu człowiekowi z osobna nieśmiertelną duszę, staje się jego ojcem na równi z rodzicami fizycznymi, którzy przekazują potomstwu tylko ciało. BÓG jest zatem ojcem ludzi. W Starym Testamencie BÓG jest rozumiany jako Ojciec przeważnie w sensie obrazowym, podczas gdy w Nowym Testamencie ojcostwo należy do istoty BOGA. Jezus, modląc się do BOGA, nazywa Go Abba (kochany Ojczy). Poleca swoim uczniom, żeby zwracali się do Stwórcy w taki sam sposób. Chrystus objawia BOGA jako dobrego OJCA całej ludzkości oraz wskazuje na własne synostwo Boże (Mk 14, 36; Mt 7, 7–11; Łk 11, 2–3).

BÓG jest Ojcem, ponieważ ma w Chrystusie jednego Syna Bożego (J 1,18), równego Mu co do istoty (J 10, 29). Ale zarazem tym, którym BÓG zesłał do serca Ducha – swojego Syna, wolno zwracać się do BOGA „Abba” (Rz 8, 15 n; Ga, 4, 6). Są oni dziećmi Bożymi, dla nich BÓG jest „Ojcem miłosierdzia i Bogiem wielkiej pociechy” (A. Grabner-Haider 1995: 129), (2 Kor 1, 3).

W wypowiedziach uczniów (nie tylko w definicjach, ale i w uzasadnieniach wyboru wartości) daje się zauważyć znajomość tekstów biblijnych, w których owa miłość jest przedstawiana najczęściej jako miłość OJCA do SYNA (Oz 11). Ale również ludzie zawdzięczają swoje istnienie tejże miłości. (Oz 11,9). Znaczna część młodzieży ma świadomość tego, iż w sposób ostateczny BÓG ofiarował całej ludzkości swą miłość w Chrystusie. („Nic nie zdoła nas odłączyć od miłości Boga, która jest w Chrystusie Jezusie, Panu naszym”) (P 8, 39). Jednakże miłość Boża „rozlana jest w sercach” ludzi przez Ducha Świętego, który urzeczywistnia życiową moc Bożą (P 5, 5).

W znanym uczniom *Hymnie o miłości* (cytowane są różne jego fragmenty) św. Paweł stwierdza, że najdoskonalszą drogą dla chrześcijan jest droga przez miłość. Bez niej życie byłoby bezsensowne i bezwartościowe. („Gdybym mówił językami ludzi i aniołów, a miłości bym nie miał, stałbym się jak miedź brzęcząca albo cymbał brzęmiący”) (P 13, 1–13). Miłość jest bowiem, zdaniem św. Pawła, źródłem życia, stanowi o jego sensie, wyzwalając u ludzi szlachetne uczucia. Jest też trwałym darem, pozwala żyć w pełni i kierować się ku BOGU. Dla chrześcijanina miłość jest najważniejsza, ponieważ w niej urzeczywistnia się to, w co się wierzy i to, w czym się pokłada nadzieję. („Tak więc trwają wiara, nadzieja, miłość – te trzy: z nich zaś największa jest miłość”) (P 13, 13).

Tak więc miłość jest najważniejsza, bo BÓG jest miłością i w niej realizuje się (A. Grabner-Haider 1995: 737–742). Uczniowie, kierując się ową ideą, poprzez słownictwo i składnię aksjologizują pozytywnie BOGA OJCA. Na przykład: „Wszystko, co piękne pochodzi od Niego. Wszystko, co dobre było przez Niego stworzone”; „czuwa nad nami”; „kochana nas”; „jest odpowiedzialny za istnienie ludzi”; „za dobre wynagradza, za złe karze” i in.

Niektóre leksemy i wyrażenia, służące uczniom do dodatkowego wartościowania BOGA OJCA, przeniknęły do słownika ucznia z języka religijnego, są więc rekonceptualizacjami kulturowymi. Na przykład wyrażenie „Ojciec doskonały” może być znane młodzieży z Ewangelii: „Bądźcie więc wy doskonali, jak doskonały jest Ojciec wasz niebieski” (Mt 5, 48). Także słowo *opiekuńczy* odnoszone do BOGA OJCA przez kilku uczniów może być dowodem znajomości przez nich przekazów biblijnych. Z kolei słowa „miłosierny” i „miłościwy” zostały zaczerpnięte z wielu modlitw, a słowo „wszechmogący” z obrzędów Mszy Świętej („Módlcie się, aby moją i waszą ofiarę przyjął Bóg Ojciec wszechmogący”).

Spersonifikowany przez znaczną część badanej młodzieży BÓG OJCIEC jest wartościowany wyłącznie dodatnio. Przypisano Mu bowiem wiele pozytywnych cech i właściwości, np.: (jest) *miłosierny, miłościwy, miłujący, kochający, litościwy, najmądrzejszy, drogi, dobry, doskonały, najlepszy, niezastąpiony, opiekuńczy, przyjacielski, uczciwy, sprawiedliwy, wielki*.

W określeniach przymiotnikowych z członem wszech- („wszechobecny”, „wszechmogący”) widoczna jest nieogarnioność i moc BOGA. Uczniowie używają owych opisowych imion Boga, mówiących o Jego stosunku do czasu i przestrzeni, w celu wyeksponowania Jego właściwości. (por. J. Puzynina 1999b: 107).

Skoro BÓG jest Stwórcą ludzi, młodzież uważa Go za OJCA całej społeczności ziemskiej, bez względu na wyznanie religijne i rasę. Jest to więc nie tylko „Ojciec Jezusa Chrystusa”, ale i „ojciec ludzi”, „nasz ojciec, który żyje w niebie i czuwa nad nami”, „największy i najbardziej kochający nas ojciec”, „kochający ojciec, do którego możemy się zwracać w trudnych chwilach, w których jest nam źle”, ojciec, który „przebacza nawet najcięższe grzechy”, „pragnie zbawienia swoich dzieci”, „poświęca swojego syna – Jezusa, aby zbawić ludzi”. Ponieważ „wszyscy ludzie są dziećmi bożymi”, więc Bóg jako ojciec sprawiedliwy „za dobre wynagradza, a za złe karze”.

W rozumieniu uczniów BÓG OJCIEC kocha swoje dzieci, gdyż jest MIŁOŚCIĄ, a zatem opiekuje się nimi, nadając sens ich życiu. Piętnastolatkwie w swych deklaracjach przypisują Mu więc wyłącznie cechy idealnego ojca, gloryfikują Go i wyrażają Mu wdzięczność.

BÓG TO PAN

Tę konceptualizację, uwarunkowaną wiedzą religijną, wybrało 9, 28% badanych uczniów. Oto typowe wypowiedzi:

„Bóg to nasz pan. Ten, który kieruje naszym życiem. Ten, do którego się modlimy i oddajemy mu cześć”. (chł. a1/200, Krosno, szk. nr 6)

„Bóg jest naszym Panem, mamy go słuchać i się do niego modlić”. (dz. a1/360, wieś Żyraków, woj. tarnowskie)

„Bóg to pan. On wszystko zbudował. Bóg wszystkim rządzi, bez jego wiedzy nic się nie stanie, wszystko jest od Niego uzależnione. Ma kontrolę nad wszystkimi rzeczami we wszechświecie”. (chł. a1/610 Tarnów, szk. nr 16)

„Bóg jest panem świata, który stworzył ziemię, ludzi i otaczającą nas przyrodę. Bez Boga nie byłoby życia na ziemi”. (chł. a1/832, Zamość, szk. nr 1)

„Bóg to Pan nieba i ziemi, wszystkowiedzący, wszechmocny”. (dz. a1/102, Kraków, szk. nr 1)

„Bóg to pan, dobry pan, miłosierny, sprawiedliwy, potężny”. (dz. a1/796, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

„Bóg jest nieśmiertelnym Panem, który zawsze chce dla nas dobrze”. (dz. a1/936, Nowy Sącz, szk. nr 20)

„Bóg jest to najwyższy Pan, jedyny Pan”. (dz. a1/198, Krosno, szk. nr 6)

„Bóg to Pan wszystkiego, mający nad wszystkim kontrolę”. (dz. a1/002, Tarnów, szk. nr 1)

„Bóg to Pan wszystkich istot na ziemi, ich stwórcy”. (chł. a1/424, wieś Sieniawa, woj. przemyskie)

„Bóg jest to wielki Pan, który wie wszystko i dba o wszystkich. Wszechmocny, miłosierny, przykład miłowania i przebaczenia. Siła panowania”. (dz. a1/005, Tarnów, szk. nr 1)

„Słowo Bóg rozumiem jako – wszechmocny nasz Pan. On jest wszechmocny i miłosierny”. (chł. a1/671, wieś Bolesławiec, woj. tarnowskie)

„Słowo Bóg znaczy dla mnie naszego Pana, który stworzył świat i jest dobry. Darzę go wielką miłością”. (dz. a1/022, Tarnów, szk. nr 16)

„Bóg – Pan całego świata, rządzi światem”. (dz. a1/688, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Bóg jest to najwyższy władca. Pan wszystkiego, co istnieje”. (dz. a1/924, Nowy Sącz, szk. nr 20)

„Bóg jest Panem, który jest wszechmogący i kochający”. (dz. a1/961, Tarnów, szk. nr 11).

Również i w tej konceptualizacji pojęcie wartościujące *pan* pochodzi z warstwy określeń o religijnej proveniencji semantycznej. Jednakże badanej młodzieży obca jest wiedza, iż słowo PAN (Kyrios) to opisowa nazwa BOGA, stanowiąca odpowiednik Jahwe. BÓG nadał Chrystusowi najwznioślejsze imię PAN, „wywyższając” Go przez zmartwychwstanie i wniebowstąpienie (P 2, 11; zob. A. Grabner-Haider 1995: 461).

Uczniowie słowo PAN przypisują BOGU za to, że jako Stwórca wszechświata jest ponad „wszelkim istnieniem”, a zatem jest PANEM „wszelkiego stworzenia”. W znanych im tekstach biblijnych epitet „Pan” jest stałym określeniem BOGA. Już w Księdze Rodzaju, przedstawiającej dzieje początków świata i ludzkości, w drugim opisie stworzenia człowieka leksem „Pan” został na stałe odniesiony do BOGA. Sam zresztą BÓG w rozmowie z Mojżeszem stwierdza, iż jest PANEM Izraelitów. („Przeto powiedz synom izraelskim: Ja jestem Pan! [...]. Zaiste, Ja jestem Pan!”), (Wj 6, 6).

Warto zauważyć, że w religii chrześcijańskiej słowo „Pan” odnosi się nie tylko do BOGA OJCA, ale także do Chrystusa i Ducha Świętego. Oto bowiem w odmawianym w czasie mszy „Wyznaniu wiary” głosi się: „Wierzę w jednego Boga, Ojca Wszechmogącego [...]. I w jednego Pana Jezusa Chrystusa [...]. Wierzę w Ducha Świętego, Pana i Ożywiciela, który od Ojca i Syna pochodzi...”

Słowo „Pan” w odniesieniu do BOGA mogło się też utrwalić w pamięci uczniów w czasie analizy w klasie VIII pieśni Jana Kochanowskiego *Czego chcesz od nas Panie...* oraz wiersza Cypriana Norwida *Ruszaj z Bogiem* (pojawia się tu wyrażenie „Wszechmocny Panie”).

Interpretacja BOGA jako PANA (także i OJCA) uwarunkowana jest również psychologicznie. Stanisław Kuczkowski (1982), powołując się na współczesne

badania psychologiczne, wyróżnia w życiu dziecka trzy okresy rozwoju pojęcia BOGA. W pierwszym okresie (9–10 lat) dziecko rozmyśla o BOGU w takich kategoriach atrybutywnych, jak: Jego wielkość, wszechwiedza, wszechobecność, duchowość, sprawiedliwość, siła i piękno. W drugim okresie (12–13 lat) dziecko patrzy na BOGA jako na PANA, ZBAWCĘ I OJCA. I wreszcie w trzecim okresie (powyżej 13. roku życia) dziecko przechodzi od procesu uznawania BOGA za OSOBE do procesów interioryzacyjnych, przejawiających się w miłości do BOGA, modlitwie do Niego, okazywaniu Mu posłuszeństwa i zaufania, prowadzenia z Nim dialogu, a nawet odczuwaniu strachu przed Nim.

Jak wynika z przeprowadzonych przeze mnie badań, piętnastolatki i piętnastolatkowie personifikują BOGA. Traktowanemu osobowo BOGU przypisują szereg pozytywnych cech i za to modlą się do Niego, mówią, że Go kochają i okazują Mu posłuszeństwo. Jednakże to posłuszeństwo jest w kilkunastu (szesnastu) przypadkach wyzwalane motywacją negatywną, jaką jest strach przed karą Boską. Oto kilka wypowiedzi uzasadniających wybór BOGA jako wartości: „*Wiara, Bóg i Sąd Ostateczny są czynnikami, które każą nam moralnie i dobrze postępować. Bez strachu przed Bogiem nasz świat nie istniałby.*” (chł. a1/185, Kraków); „*Wiara w Boga pomaga w życiu, człowiek powinien czuć strach przed Stwórcą, aby zastanowić się nad błędami.*” (chł. a1/814, wieś); „*Bóg jest dla mnie wartością najwyższą, ponieważ bez niego nie istnielibyśmy i jeśli nie byłoby Boga, byłoby wiele więcej zła na świecie niż do tej pory. Każdy robiłby, co mu się podoba, nie obawiając się kary.*” (dz. a1/029, Tarnów).

Ale nawet wymieniona grupa młodzieży twierdzi, iż BÓG jest sędzią sprawiedliwym, który nakazuje przestrzeganie zasad moralnych wpisanych do Dekalogu i zgodnie z nimi „za dobre wynagradza, a za złe karze”. Zdaniem uczniów, lęk przed karą za grzechy, która może dotknąć człowieka tak w życiu ziemskim, jak i wiecznym, odciąga ludzi od czynów złych, pobudzając do poszukiwania dróg życia uczciwego, zgodnego z wartościami chrześcijańskimi (wiarą, nadzieją, miłością, sprawiedliwością etc.). Tak więc młodociani respondenci, opierając się na prawdach wiary chrześcijańskiej, zauważają, że tylko posłuszeństwo BOGU, PANU i OJCU, wypełnianie woli Bożej aż do śmierci daje gwarancję przebywania z Nim w życiu wiecznym.

Słownictwo opisujące BOGA jako PANA jest dość bogate. Przedwieczny PAN to, według młodzieży, *pan wszechświata pan świata, władca całego świata, pan wszystkich i wszystkiego, „pan wszystkiego”, co istnieje, „pan nieba i ziemi”, „pan w niebie i na ziemi”, „pan wszystkiego, mający nad wszystkim kontrolę”, „pan, który nami się opiekuje”, „pan życia i śmierci”, „mówi nam, co jest dobre, a co złe”, „dobry”, „kochający”, „jedyny”, „miłosierny”, „miłościwy”, „nasz”, „najwyższy”, „nieśmiertelny”, „potężny”, „sprawiedliwy”, „wielki”, „wszechmocny”, „wszechmogący”, „bez Niego nie byłoby życia na ziemi”, „dał nam życie”, „kieruje naszym życiem”, „otacza nas swoją miłością i przyjaźnią”, „ma kontrolę nad wszystkimi rzeczami”, „wszystko jest od niego uzależnione”, „wszystkim rządzi”, „mamy go słuchać i się do niego modlić”.*

Z wypowiedzi uczniów wyłania się zatem obraz BOGA–PANA, który mimo iż ma nad światem i ludźmi nieograniczoną władzę, jest uosobieniem MIŁOŚCI i DOBRA.

Słowo PAN odnoszone jest przez młodzież do BOGA – stwórcy wszechświata, wszechmocnego i najwyższego jego władcy. Uczniowie przedstawiają wyidealizowany obraz przedwiecznego Pana, przypisując Mu przede wszystkim dodatnie cechy. Jest to więc, ich zdaniem, PAN sprawiedliwy, kochający ludzi, kierujący ich życiem tak, by unikali zła, a przebywali w przestrzeni dobra. Ale równocześnie jest to Pan surowy, wzbudzający w niektórych piętnastolatkach strach przed karą za grzechy. Obowiązkiem ludzi jest oddawanie Mu czci.

BÓG TO OSOBA

Tę konceptualizację wybrało 55 respondentów (7, 50%). Zwróćmy uwagę na typowe wypowiedzi:

„Boga mamy jednego. Jest to osoba, której wierzymy i ufamy jej” (dz. a1/489, Brzoza Stadnicka, woj. rzeszowskie)

„Bóg jest to osoba, która kieruje światem i jest najważniejszą osobą na świecie”. (chł. a1/704, Kraków, szk. nr 130)

„Bóg to osoba najważniejsza w moim życiu. To osoba, którą stawiam na pierwszym miejscu”. (chł. a1/486, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Bóg jest dla chrześcijan osobą świętą, którą czczą”. (chł. a1/127, Kraków, szk. nr 5)

„Bóg jest osobą najdoskonalszą i najmądrzejszą”. (dz. a1/366, wieś Żyraków, woj. tarnowskie)

„Bóg jest osobą najdoskonalszą. On stworzył cały świat i człowieka na swoje podobieństwo”. (chł. a1/073, Tarnów, szk. nr 8)

„Bóg jest osobą świętą, która panuje nad wszystkimi i wszystkim. Od niego zależy wszystko”. (chł. a1/243, Kraków, szk. nr 97)

„Bóg jest to osoba najdoskonalsza, która potrafi przebaczać, jest miłosierna. Kocha ludzi nade wszystko”. (dz. a1/663, wieś Bolesławiec, woj. tarnowskie)

„Bóg to osoba, która dała nam życie i zdrowie”. (chł. a1/638, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

„Bóg to najważniejsza osoba we wszechświecie”. (chł. a1/131, Kraków, szk. nr 5)

„Bóg to najważniejsza osoba na świecie”. (dz. a1/581, wieś Haczów, woj. krośnieńskie)

„Bóg jest to osoba najważniejsza w moim życiu. Jest to osoba, do której mam zaufanie”. (chł. a1/481, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Bóg jest to osoba najwyższa i najważniejsza. Do Niego można się zwrócić o pomoc w każdej chwili. Jest to osoba bardzo mi bliska”. (dz. a1/211, Krosno, szk. nr 6)

„Bóg jest to osoba w niebiosach, dzięki której żyjemy”. (dz. a1/569, wieś Stanisławice, woj. krakowskie)

„Bóg – osoba najlepsza, najmądrzejsza, najmiłsza, najmiłsierniejsza, najlepsza, kochająca ludzi”. (dz. a1/291, Kraków, szk. nr 111)

„Bóg to osoba bardzo ważna, dająca nam zbawienie, miłość i dobro, także poczucie bezpieczeństwa, radość – po prostu jest najlepszą istotą na świecie”. (dz. a1/429, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie)

„Bóg to osoba najważniejsza w moim życiu. Musimy być wierni jego przykazaniom. Jest to osoba, do której mam zaufanie. Najwyższa wartość”. (dz. a1/468, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

Pojęcie „Osoba” w odniesieniu do BOGA może być znane uczniom z zajęć katechetycznych. Na przykład w przywoływanym już *Małym katechizmie* (A. Nossol 1988: 6) pojawia się konstatacja: *„Bóg jest jeden w trzech Osobach: Bóg Ojciec, Syn Boży i Duch Święty”.* Znajduje ona odzwierciedlenie w wielu wypowiedziach respondentów, na przykład: *„Bóg jest w trzech osobach: Bóg Ojciec, Syn Boży i Duch Święty”.* (chł. a1/647); *„Bóg jest jedną z trzech osób boskich”.* (chł. a1/790).

Młodzież zna więc podstawowe chrześcijańskie twierdzenie o BOGU, że jest OSOBA. Jest to w opinii uczniów *osoba* najważniejsza we wszechświecie, kierująca nim, święta, decydująca o losach ludzi, kochająca ich, dająca poczucie bezpieczeństwa, budząca zaufanie, najdoskonalsza, najmądrzejsza, najmiłsza, najbardziej miłosierna, wzbudzająca zaufanie, życzliwa, wnosząca do życia jednostkowego dobro, miłość i radość.

Emocjonalny stosunek do BOGA jako OSOBY przejawia się w licznych superlatywnych formach przymiotników substancywizowanych: *najdoskonalsza, najlepsza, najmiłsza, najmądrzejsza, najmiłsierniejsza* etc. (zob. J. Puzynina 1999b: 108). BÓG osobowy jest dostrzegany przez uczniów jako *osoba* o konotacji antropocentrycznej (widoczny wpływ ikonografii chrześcijańskiej).

Językowy obraz BOGA jako OSOBY to obraz Boga, który w rozumieniu ludzi młodych jest uosobieniem wszelkich wartości, jest doskonałością samą w sobie.

BÓG TO DUCH

Tę konceptualizację wybrało 36 uczniów (4, 91%). Oto typowe wypowiedzi:

„Bóg jak każdy wie jest duchem. Nie ma początku ani końca”. (dz. a1/634, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

„Słowo Bóg oznacza to, że jest to Duch, który istnieje, ale dla nas jest niewidzialny. Duża ilość ludzi wierzy w Niego”. (dz. a1/908, wieś Bratkówka, woj. krośnieńskie)

„Bóg jest to duch, który nie ma ciała, jest przedwieczny, najmądrzejszy, niezmienny”. (dz. a1/876, wieś Sułkowice, woj. krakowskie)

„Bóg jest duchem dobrym, sprawiedliwym, samoistnym, wszechmocnym, wszystkowiedzącym, wiecznym. Bóg jest miłością i stworzył nas z miłości”. (dz. a1/946, wieś Łopoń, woj. tarnowskie)

„Bóg jest dla mnie najważniejszą wartością. Bóg jest duchem, który stworzył niebiosa i ziemię”. (dz. a1/621, wieś Jodłówka Tuchowska, woj. tarnowskie)

„Bóg to najważniejsza dla mnie wartość. Jest to duch doskonały”. (dz. a1/506, wieś Osielec, woj. nowosądeckie)

„Bóg jest to duch nieskończenie doskonały – stworzyciel nieba i ziemi”. (dz. a1/540, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie)

„Bóg jest to duch nieskończenie doskonały, dobry, sprawiedliwy, wieczny”. (dz. a1/699, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Bóg jest to duch nieskończenie doskonały, który posiada wszystkie możliwe zdolności i umiejętności”. (chł. a1/590, wieś Haczów, woj. krośnieńskie)

„Bóg jest to duch nieskończenie doskonały, dobry, sprawiedliwy, wieczny”. (dz. a1/699, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Bóg jest to duch nieskończenie doskonały, który posiada wszystkie możliwe zdolności i umiejętności”. (chl. a1/590, wieś Haczów, woj. krośnieńskie)

„Bóg to duch nieskończenie doskonały. Jest on duchem, dlatego nie możemy Go tu na ziemi ani widzieć ani rozumem doskonale pojąć”. (dz. a1/526, wieś Rudka, woj. przemyskie)

„Bóg jest to duch nieskończenie doskonały, stworzył niebo i ziemię”. (dz. a1/510, wieś Osielec, woj. nowosądeckie)

„Bóg to duch nieskończenie doskonały, który stworzył niebo i ziemię. Dał życie roślinom, zwierzętom i ludziom”. (dz. a1/619, wieś Jodłówka Tuchowska, woj. tarnowskie)

„Bóg jest duchem nieskończenie dobrym, doskonałym i sprawiedliwym”. (dz. a1/698, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

Przy pomocy tej interpretacji, wychodzącej poza definicję słownikową, młodzież pisze o BOGU w kategoriach bytu natury duchowej. Owa konceptualizacja może być bardzo bliska uczniom kończącym szkołę podstawową, gdyż właśnie w ostatnich miesiącach byli przygotowywani merytorycznie przez księży (okres katechezy przed bierzmowaniem) m.in. do rozumienia istoty BOGA. I w czasie tychże zajęć religijnych, korzystając z podręcznika do bierzmowania (T. Dzideh 1995), mogli się zetknąć z następującą definicją BOGA: „Bóg jest istotą duchową, która posiada nie otrzymaną od nikogo pełnię życia, bez początku i bez końca, i dlatego tylko On może innym dawać życie i szczęście” (T. Dzideh 1995: 25).

Powtarzająca się w większości wypowiedzi konstatacja „Bóg jest duchem nieskończenie doskonałym” znalazła się w czynnym słowniku uczniów za pośrednictwem, jak można przypuszczać, znanego im *Małego katechizmu* (A. Nossol 1988), w którym stwierdza się: „Pan Bóg jest duchem nieskończenie doskonałym. Stworzył niebo i ziemię. Pan Bóg ma doskonały rozum i wolę, lecz nie ma ciała. Posiada także wszystkie doskonałości: jest wieczny, wszędzie obecny, wszechmogący, sprawiedliwy i miłosierny” (A. Nossol 1988: 5).

W wypowiedziach wielu uczniów przewija się też myśl zawarta w słowach Jezusa: „Bóg jest duchem; potrzeba więc, by czciciele Jego oddawali mu cześć w Duchu i prawdzie” (J 4, 24).

W tym miejscu nasuwa się pytanie, co oznacza słowo DUCH dla uczniów? Otóż, piszą oni, że DUCH „*istnieje, ale dla nas jest niewidzialny*”, „*nie możemy Go tu na ziemi ani widzieć ani rozumem doskonale pojąć*”, „*nie ma ciała*”, „*jest samoistny*”.

Atrybuty DUCHA: *dobry, doskonały, nieskończenie doskonały, najmądrzejszy, niezmienny, sprawiedliwy, przedwieczny, wieczny, wszechmocny, wszytkowiedzący.*

Ten niematerialny, *nieskończenie doskonały* DUCH jest ceniony przez uczniów za to, że „*niesie ludziom*” miłość, dobroć i sprawiedliwość. Człowiek jako istota cielesno-duchowa, jak twierdzi wąska grupa najlepiej przygotowanych pod kątem teologicznym piętnastolatków, może więc poprzez swoją sferę duchową nawiązać kontakt z BOGIEM – istotą duchową, której należy oddawać cześć. Najgłębsza więź między BOGIEM DOSKONAŁYM a więc BOGIEM-DUCHEM i ludźmi polega, według nich, na zjednoczeniu z Nim w miłości, której człowiek powinien być też dawcą, a nie tylko biorcą.

Jak można zauważyć, religijna wiedza aksjologiczna została w procesie edukacji katechetycznej przeniesiona do potocznego języka ucznia. Z tego też kręgu kulturowego przyswojone wyrażenia (leksemy i konstrukcje składniowe) służą wyeksponowaniu idealnego charakteru bytu duchowego BOGA, który jako akt czysty jest samą doskonałością. Jedna z uczennic stwierdza eksplicitnie: „*Bóg to największa istniejąca doskonałość, niezrozumiała i niepojęta przez człowieka*”. (dz. a1/139, Kraków).

Wypowiedzi uczniów potwierdzają dociekania Edith Stein (1982a: 247), która dowodzi, iż poza BOGIEM nie ma żadnego bytu w takim samym sensie doskonałego.

BÓG TO UOSOBNIENIE WSZELKICH WARTOŚCI – kategoria aksjologiczna

Taka interpretacja pojęcia BÓG (wybrana przez 45 uczniów – 6,14%) daleko wykracza poza definicje tegoż słowa, uwzględnione zarówno w *Słowniku języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego, jak i w *Słowniku* pod red. M. Szymczaka. Definicje, podawane przez uczniów, można natomiast porównywać z danymi słownikowymi, które wskazują na szerszy kontekst kulturowy (religijny), np. ze *Słownika polszczyzny Jana Kochanowskiego*, pod redakcją Mariana Kucalę (1994: 141):

„Bóg – w judaizmie i w chrześcijaństwie [...] Bóg jest wieczny [...] nie stworzony [...] nie ma początku [...] nieśmiertelny [...] nieskończony [...] prawdziwy [...] prawy [...] najwyższy [...] wszystkim włada [...] wszechmocny [...] wszechmogący [...] wszystko może [...] wszystko słyszy [...] wszystko wie [...] wszystko widzi [...] świadek wszystkiego [...] niezwyciężony [...] cudny [...] gniewny, groźny [...] stworzyciel [...] ojciec [...] wyzwala [...] wybawia, wywodzi z trudności [...] zbawiciel, odkupiciel [...] brzydzi się grzechem i złem [...] sędzia [...] sprawiedliwy itd.

Drogą swoistego „filtrowania” można prześledzić, które z wymienionych leksemów i wyrażeń religijnych przeniknęły do słownika umysłowego ucznia w formie rekonceptualizacji (zob. T. Rittel 1994: 106–111). Trzeba zauważyć, że młodzież w swoich wypowiedziach świadomie wykorzystuje większość z wymienionych w słowniku wyrażeń. Aksjologizując dodatkowo BOGA, uczniowie nie posługują się leksemami „gniewny” i „groźny”, które są słowami z konotacjami wartościującymi ujemnie. W ich czynnym słowniku brakuje takich zwrotów, jak: „wywodzi z trudności”, „brzydzi się grzechem i złem”, „wszystko słyszy”, oraz wyrażenia „świadek wszystkiego” a także leksemów: „prawdziwy”, „prawy”, „cudny”.

Przyjrzyjmy się teraz typowym wypowiedziom uczniów, którzy interpretują słowo BÓG jako uosobienie wszelkich wartości:

„*W wartości Bóg zawiera się mnóstwo innych wartości: miłość, nadzieja, przyjaźń, wiara itp. Bóg jest pojęciem kojarzącym się z nieograniczonym dobrem*”. (dz. a1/340, Kraków, szk. nr 34)

„*Bóg jest to najwyższa wartość, bez której niemożliwe są inne, na przykład życie, zdrowie. Ktoś, kto jest nieogarniony przez umysł ludzki, kto kieruje człowiekiem, ma główny wpływ na jego losy*”. (chl. a1/242, Kraków, szk. nr 97)

„Bóg oznacza wiele dobrych wartości. Kto wierzy w Boga, to kieruje się takimi wartościami jak wiara, dobro, sprawiedliwość, pokora. Żyje jak najlepiej, by osiągnąć zbawienie”. (chł. a1/395, wieś Perola Siemieńska, woj. bielsko – bialskie)

„Dla mnie Bóg i rzeczy z nim związane są najważniejsze. Bóg jest to najważniejsza wartość, która tworzy inne wartości: wiarę, miłość bliźniego, sprawiedliwość i inne”. (dz. a1/340, Kraków, szk. nr 34)

„Bóg to najwyższa wartość ze wszystkich. Od Niego pochodzą wszystkie wartości”. (chł. a1/831, Zamość, szk. nr 1)

„Bóg – Ten, dzięki któremu wszystko istnieje i dla każdego istnieje. Mieści w swoim pojęciu wszystkie najwyższe wartości”. (dz. a1/053, Tarnów, szk. nr 8)

„Bóg jest dobrem, jest sprawiedliwy i doskonały. Mnie osobiście Bóg kojarzy się z wiarą, z nadzieją, że śmierć nie jest końcem a początkiem, że tam gdzieś jest lepszy świat”. (chł. a1/124, Kraków, szk. nr 5)

„Bóg jest największą wartością dla człowieka”. (chł. a1/225, Tarnów, szk. nr 23)

„Bóg jest to ktoś nadzwyczajny, jednocześnie ktoś bardzo prosty jak każdy z nas. Jest to ktoś bardzo mądry, piękny i przede wszystkim łaskawy i to co mnie fascynuje to to, że nie robi wyjątków, kocha każdego z nas”. (dz. a1/942, wieś Łopoń, woj. tarnowskie)

„Bóg jest wszechmogący i najbardziej dobrym na ziemi. Kocha ludzi i jest dla nas miłosierny. Jest najmądrzejszy i najlepszy. Słowo Bóg jest słowem nad wszystkimi słowami. Bóg stoi na straży całego świata, bo nas kocha. Bóg jest człowiekiem, ale tego możemy się tylko domyślać, bo stworzył człowieka na obraz i podobieństwo swoje. Jest On nad wszystkimi stworzeniami ziemskimi i niebieskimi”. (chł. a1/856, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Przez słowo Bóg rozumiem to, że jest On najlepszy, największy, najbardziej sprawiedliwy, najmądrzejszy, najświętszy”. (dz. a1/047, Tarnów, szk. nr 16)

„Słowo Bóg kojarzy mi się z kimś doskonałym, wszystkowiedzącym, świętym”. (chł. a1/236, Kraków, szk. nr 97)

„Bóg jest dla mnie najważniejszą wartością. Jest nieskończenie doskonały, miłosierny, czyniący dobro na ziemi. Dał nam swojego Syna”. (chł. a1/857, wieś Sulkowice, woj. krakowskie)

„Słowo Bóg rozumiem jako najwyższą prawdę, sprawiedliwość, nadzieję, wiarę”. (dz. a1/446, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

„Bóg to cały świat, to wszystkie wartości spojone w jedno. Bóg jest całym moim życiem”. (dz. a1/423, wieś Sieniawa, woj. przemyskie)

W owej interpretacji wartościowanie BOGA mogło być wyłącznie dodatnie. Mimo iż przez niektórych uczniów BÓG jest antropomorfizowany (np.: a1/856; a1/942), większość wyrażań, służących Jego aksjologizacji, świadczy o intelektualnym i odcuciowym sposobie oceniania Go jako najwyższej wartości transcendentnej. Sama zaś interpretacja tegoż pojęcia została podporządkowana zlokalizowaniu BOGA na najwyższym miejscu w hierarchii przyjętej przez młodzież wartości. Subiektywne wartościowanie ma mocne zaplecze w wyrażeniach wartościujących o dużym stopniu ustabilizowania kulturowego. Na przykład: „stworzył człowieka na obraz i podobieństwo swoje”, „dzięki któremu wszystko istnieje”, „nieogarniony przez umysł ludzki”, „miłosierny”, „wszechmocny” etc. Są to konotacje wartościujące, wła-

ściwe ludziom wierzącym (katolikom). Emocjonalny stosunek przejawia się w rozbudowanych szeregach przymiotników wartościujących z członem naj- , na przykład: *najlepszy, największy, najmądrzejszy, najświętszy etc.*

BÓG, według przywołanej grupy respondentów, jest uosobieniem wszelkich wartości, między innymi: *dobra, miłości, wiary, nadziei, piękna, sprawiedliwości, mądrości etc.* Jedna z uczennic wręcz stwierdza: „*Bóg to wszystkie wartości spojone w jedno*”.

KONCEPTUALIZACJE WIELOKATEGORIALNE

Aż 14,73% piętnastolatków interpretuje słowo BÓG wielokategorialnie, uznając Go równocześnie za *Stworzyciela świata, Ojca, Pana, Ducha Nieskończenie Doskonałego etc.* Egzemplifikację mogą stanowić następujące dość typowe wypowiedzi:

„*Bóg to ojciec świata, jego stworzyciel, Pan i władca. Jest to duch nieskończenie doskonały. Kieruje on wszystkimi ludźmi. Daje lub odbiera życie. Bóg podaje nam pomocną dłoń w chwilach i momentach krytycznych*”. (dz. a1/216, Kraków, szk. nr 1)

„*Bóg jest dla mnie najważniejszą wartością, ponieważ On stworzył ludzi, zwierzęta, przyrodę, świat i tak w ogóle to myślę, że gdyby nie Bóg to życie na ziemi nie istniałoby, byłoby niemożliwe. Bóg jest to dla mnie duch nieskończenie doskonały, miłosierny, zbawca, wybawiciel, stworzyciel nieba i ziemi. Przez słowo Bóg nasuwa się mi jeszcze słowo miłość, gdyż to właśnie przez miłość do ludzi Bóg zsyła swego jedyne go syna. Uważam także, że każdy chrześcijanin wybrałby Boga na pierwszym miejscu*”. (dz. a1/550, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie)

„*Bóg jest to istota duchowa, stwórca świata. Jest naszym najlepszym Ojcem w niebie*”. (dz. a1/056, Tarnów, szk. nr 8)

„*Bóg jest to stwórca ludzi i wszechświata, jest naszym panem, wszystko zależy od niego. Jest sędzią sprawiedliwym, który za złe karze, a za dobre wynagradza*”. (chl. a1/160, Kraków, szk. nr 33)

„*Przez słowo Bóg rozumiem Ducha Nieskończenie Doskonałego, stworzyciela nieba i ziemi. Bóg jest ojcem ludzi na całym świecie, niezależnie od koloru skóry, narodowości czy języka. Bóg nikogo nie potępia, wszystkich kocha*”. (dz. a1/541, wieś Rudka, woj. przemyskie)

W zasadzie wszystkie leksemy i wyrażenia, służące aksjologizacji BOGA, są nacechowane dodatnio. Tylko jedno wyrażenie „*odbiera życie*” ma konotacje negatywne.

Wartościowanie BOGA jest wartościowaniem wyłącznie bezpośrednim, na przykład: „*Bóg jest to stwórca ludzi i wszechświata*”, „*Bóg jest to nieskończony Duch*”, „*Bóg to ojciec*” etc. W takim modelu aksjologizacji daje o sobie znać sfera wartościowania powinnościowego (G. Klaus 1975; J. Ożdżyński 1999), np.: „*Bóg powinien być na pierwszym miejscu, gdyż bez Niego ziemia by nie istniała i wszystko, co na niej żyje*”. (a1/461), „*Bóg jest naszym ojcem i ze wszystkimi problemami powinniśmy się zwracać do niego*”. (a1/213), „*Powinniśmy Go kochać i szanować*”. (a1/841).

W eksplikacji pojęcia BÓG uczniowie zdają sprawę z faktu, iż są szczęśliwi, że BÓG istnieje i z faktu, że chcą, by istniał, a także ze swoich pragnień do zjednoczenia z BOGIEM, kontaktowania się z nim poprzez modlitwę i przebywania z Nim w życiu wiecznym (por. Z. Zaron 1985: 39–40). W takim typie eksplikacji piętna-

stolatkowie rozpatrują przede wszystkim perspektywę własnego „ja”, własnego „dobrze”. Ale trzeba także zauważyć, że znaczna część badanych ma świadomość tego, iż BOGU należy okazywać wdzięczność za wszystko, co ludzie od Niego otrzymali i otrzymują. Jest to autentyczna wiara w Stwórcę. A wierzyć w BOGA, według Anny Wierzbickiej (1971: 218), to: 1. wierzyć, że X istnieje, 2. Wierzyć, że X powoduje to, co chcemy, aby powodował.

Można sądzić, że wiara w Przedwiecznego stanowi podstawę przedstawionych wcześniej różnych kategoryzacji owego pojęcia. Uzyskany dzięki cząstkowym definicjom uczniowski obraz BOGA jest oparty na Objawieniu Bożym i odpowiadającej mu wierze. Młodzież pisze o własnościach aksjologicznych BOGA i równocześnie wyraża postawę wobec Niego. Własności aksjologiczne są wartościami sytuującymi BOGA wobec innych bytów, głównie wobec ludzi. Gdy uczniowie stwierdzają, że BÓG jest MIŁOŚCIĄ, DOBREM i PRAWDĄ, to wskazują na „realną własność Boga z Nim zamienną, nie tylko na pojęcie, które przecież nie może być przymiotem bytu, lecz tylko znakiem stanu rozumności” (M.Gogacz 1982: 48).

W procesie tworzenia się u młodzieży obrazu BOGA widoczny jest częściowy wpływ antropomorfizmu, czyli tendencji do przypisywania Mu ludzkiej osobowości, ludzkich kształtów, cech, zachowań oraz postaw afektywnych. W poznaniu religijnym piętnastolatkowie, kierując się do Boga jak do żywej i miłującej Osoby, dostrzegają w Nim swojego Stwórcę, Ojca, Pana i Opiekuna (zob. L. Różycki 1958: 877). W takim procesie poznawania BOGA, mimo iż większą rolę odgrywają emocje i intuicja niż rozum, zaangażowane są wszystkie czynniki osobowe człowieka (zob. A. Nossol 1971: 55). W kontaktach religijnych BÓG objawia się ludziom jako ktoś bardzo bliski, jako BÓG–OSOBA, do której człowiek–osoba kieruje swoje modlitwy (J. Tischner 1975: 246–247). Tego typu poznanie ma głównie na celu docieranie do prawdy zaangażowanej, życiowej, praktycznej (zob. Z. Zdybicka 1979a: 341).

Podawane przez uczniów interpretacje pojęcia BÓG wymagają zasygnalizowania psychologicznych czynników, głównie osobowościowych uwarunkowań tworzenia się obrazu Stwórcy. Dla toku naszych rozważań pomocne może być bowiem zwrócenie uwagi na kwestię korelacji między obrazami rodziców a obrazem BOGA. Otóż, rezultaty empirycznych badań psychologicznych (zob. S. Kuczkowski 1982) przekonują o istnieniu związków między wizerunkiem rodziców i obrazem BOGA u respondentów. Wskazują oni na dużą zależność pomiędzy symbolicznym obrazem ojca a obrazem BOGA i na nieco mniejsze podobieństwo między obrazem matki i BOGA.

Psychologowie (S. Kuczkowski 1982) dowodzą, że na tworzenie się obrazu BOGA wpływa również różny poziom poczucia własnej godności. Wysoki poziom tejeż godności współbrzmi z prawdą o BOGU kochającym, natomiast niski poziom powoduje dysonans u człowieka, któremu trudno uwierzyć w to, że jest kochany. Taka postawa steruje ku teologii zwartej z obrazem samego siebie. Ponadto osoby, które spostrzegają siebie jako przyczynę własnego zachowania, pragną widzieć BOGA łaskawego, pozostawiającego człowiekowi dużo swobody. Odwrotna sytuacja ma miejsce w przypadku ludzi, którzy uznając siebie jako pana własnego losu, chętnie wierzą w BOGA kontrolującego ich postępowanie. Człowiek wierzący, w naszym przypadku uczeń, wybiera „boga”, który jest „spoisty z obrazami siebie

w relacji do kategorii mocy (*locus of control*) i kategorii oceny (*self-esteem*) (S. Kuczkowski 1982: 75).

Jednym z ważnych wyznaczników wyboru BOGA jako wartości najwyższej jest, zdaniem Stanisława Kuczkowskiego, czynnik płci. U kobiet dominuje relacja: obraz ojca–obraz BOGA nad relacją obraz matki–obraz BOGA. Relacja „matka–BÓG” jest silniejsza u osób, które preferują matkę, a relacja „ojciec–BÓG” jest wyższa u jednostek preferujących ojca. Wymienione prawidłowości potwierdzają w ogólnych zarysach (niemożliwe są szczegółowe analizy jakościowe ze względu na inną metodologię) wyniki moich badań, odnoszące się do interpretacji BOGA jako ojca. Większość wyborów w relacji „ojciec–BÓG” dokonały bowiem dziewczęta.

Zgromadzony przeze mnie materiał wypowiedzi uczniowskich dowodzi jednak, iż interpretację pojęcia BÓG determinowała przede wszystkim wiedza religijna. Przekonuje o tym rozległa gama przedstawionych kategoryzacji słowa BÓG, odnoszących się głównie do zespołu znaczeń utrwalonych w języku religijnym.

Synonimy

W rubryce ankiety, w której uczniowie mieli odnotować wyrazy bliskoznaczne do wyrazu BÓG, można dostrzec bogactwo słów, uznanych przez respondentów za określenia synonimiczne owego leksemu.

Trzeba stwierdzić, iż zagadnienie synonimii zalicza się do trudniejszych zagadnień semantycznych (E. Grodziński 1985: 12). Już samo ustalanie definicji synonimów leksykalnych nie jest zadaniem łatwym, wymaga bowiem rozwiązań czysto semantycznych i operacyjno-semantycznych (J. Apresjan 1980: 277). W przypadku czysto semantycznego definiowania synonimy określa się jako wyrazy mające to samo znaczenie leksykalne, ale różniące się odcieniami znaczeniowymi. Według Jurija Apresjana (1980: 127–151), definicja wyrazów o pokrywających się znaczeniach nie jest oparta na precyzyjnej teorii definicji słownikowych i dlatego nie daje podstaw do formalnego ustalania faktu synonimiczności czy niesynonimiczności dwóch wyrażen. Za podstawę operacyjną, pozwalającą ustalać zjawisko synonimiczności, uznano kryterium wzajemnej zamienialności synonimów w tym samym kontekście, nie powodującej zauważalnej różnicy w znaczeniu przy możliwych różnicach stylistycznych.

Operatywne wydaje się rozróżnianie przez owego badacza dwu typów funkcji leksykalnych w postaci zamian i parametrów leksykalnych. Zamiany leksykalne to funkcje przyporządkowujące danemu wyrazowi X takie słowo Y, którego znaczenie leksykalne (w przekładzie na język semantyczny) pokrywa się całkowicie lub częściowo ze znaczeniem leksykalnym X (związek semantyczny na osi paradygmatycznej języka). Cechy syntaktyczne Y mogą przy tym w sposób istotny różnić się od cech syntaktycznych X.

Zamiany leksykalne są środkami parafrazowania równoznacznego bez zmiany znaczenia, tzn. środkami synonimii leksykalnej w szerokim rozumieniu. Do nich należą: 1/ synonimy właściwe (por. *Bóg* // *Stwórca* // *Ojciec niebieski* // *Pan Nieba i Ziemi*) i dublety słowotwórcze w rodzaju: *stwórca* // *stworzyciel*, *wybauca* //

wybawiciel; 2/ derywaty czysto syntaktyczne, tzn. derywaty należące do innej części mowy, w pełni zachowujące znaczenie leksykalne wyrazu wyjściowego, np.: *Bóg // boski; nieśmiertelność // nieśmiertelny*. Pokrewne zamianom są funkcje leksykalne, m.in. peryfrazy wielowyrazowe ekwiwalentne semantycznie, np.: *duch nieskończenie doskonały, duch wszechobecny, istota najwyższa, ojciec niebieski, pan wszechmogący*. Jeżeli zamiany leksykalne ustosunkowują wyraz X względem wyrazu Y, związanego semantycznie z X na osi paradygmatycznej języka, to parametry leksykalne ustosunkowują wyraz X wobec takiego wyrazu Y, który jest z nim związany semantycznie na osi syntagmatycznej, np.: *duch // nieskończoność // doskonały; Bóg // boskość*.

Z punktu widzenia wartości semantycznej i stylistycznej synonimów podanych przez respondentów w ankiecie można wyróżnić: 1) synonimy semantyczne (znaczeniowe), np.: *Bóg // duch doskonały // Duch Święty // duch wszechobecny // Emanuel // istota najdoskonalsza // istota najwyższa // Jezus // mesjasz // sędzia najwyższy // stwórca // władca niebieski // władca ziemi*; 2) synonimy stylistyczne, różniące się przede wszystkim barwą uczuciową, niekiedy też i znaczeniem, np.: *Bóg // Bozia // bóstwo // Jezusek // ojciec niebieski // pan świata*.

Do synonimów uczniowie zaliczyli:

1. różne atrybuty Boga, określane za pomocą przymiotników (imiesłówów), np.: *doskonały, dobrotliwy, miłosierny, miłościwy, mocny, najdoskonalszy, najlepszy, najmądrzejszy, najważniejszy, nieskończony, nieśmiertelny, niewidzialny, opiekuńczy, prawdomówny, samoistny, sprawiedliwy, silny, skromny, sławny, szczodry, święty, wieczny, wspaniały, wszechmocny, wszechpotężny, wszechwiedzący, wszystkowiedzący*;

2. wyrazy skojarzone ze sferą boską: *anioł, cudotwórca, dawca życia, demiurg, dobroczyńca, jasność, król, majestat, miłosierdzie, nadzieja, nieskończoność, nieśmiertelność, odkupienie, światłość, świętość, ufność, wieczne szczęście, wieczność, wiekuistość, życie wieczne*;

3. wyrazy skojarzone z praktykami religijnymi: *apostoł, chrzest, ewangelista, kaplica, kapliczka, katecheza, konfesjonał, kościół, Kościół katolicki, krzyż, ołtarz*;

4. wyrazy skojarzone z językiem wartości: a/ nazwy osobowe: *altruista, brat, człowiek doskonały, esteta, filantrop, ideał*; b/ nazwy wartości: *czystość, dobro, dobroć, łaskawość, mądrość, miłosierdzie, miłość, miłość wcielona, moralność, nadzieja, nauka, opiekuńczość, piękno, potęga, prawda, przebaczenie, sprawiedliwość, szczerłość, szczodrobliwość, świętość, ufność, wiekuistość, wielkoduszność, wielkość, wolność, wrażliwość, wzór (do naśladowania), zmartwychwstanie, życie wieczne*.

Trzeba wskazać na bogactwo odnotowanych przez uczniów wyrazów bliskoznacznych, odnoszących się do różnych atrybutów Boga, do bliższych i dalszych skojarzeń ze sferą boską i z praktykami religijnymi. Na uwagę zasługuje też znajomość słownictwa związanego z językiem wartości i procesami wartościowania.

Największą frekwencję mają następujące wyrazy: *stwórca* (178 razy), *ojciec* (121), *wiara* (113), *pan* (87), *stworzyciel* (70), *zbawiciel* (46), *miłość* (44), *kościół* (43), *wszechmocny* (40), *władca* (34), *zbawienie* (27), *Jezus* (25), *dobro* (23), *bóstwo* (21), *boski* (19), *religia* (17), *duch, świętość* (po 16 razy), *król* (14), *Chrystus* (13), *sprawiedliwość* (12), *istota nadprzyrodzona, niebo, pan wszechświata, przyjaciel, Trójca Święta* (po 11 razy), *boży, opiekun, wszechwiedzący* (po 10 razy).

Frekwencję obliczono na podstawie oddzielnej rubryki w ankiecie, do której uczniowie mieli wpisywać synonimy, określające wybraną przez nich wartość. Natomiast przy ustalaniu hierarchii konceptualizacji brano ponadto pod uwagę częstotliwość leksemów i związków frazeologicznych, występujących w uczniowskich definicjach wartości.

Jak można zauważyć, prawie wszystkie określenia BOGA (podobnie jak w podawanych przez uczniów definicjach interesującego nas słowa) są nacechowane pozytywnie, tworząc Jego językowy obraz. Nawet wyrażenie „władca absolutny” jest przez uczniów wartościowane dodatnio. BÓG kojarzy się im bowiem z kimś, kto ma absolutną, czyli totalną, ale życzliwą ludziom władzę nad światem. Natomiast podane tylko raz w izolacji słowo „bożek” może mieć konotację neutralną bądź negatywną, gdy jest odczytywane w rozumieniu taksonomicznym (istota lub jej wyobrażenie; bóstwo, bożyszcze). Interpretowane zaś w sensie metaforycznym („bożek” – ktoś bezkrytycznie uwielbiany) jest nacechowane ujemnie.

Również podane tylko raz, także w izolacji, słowo „Jezusek” może być rozmaicie wartościowane. Można przypuszczać, że uczennica, pochodząca ze wsi nowosądeckiej, posłużyła się deminutiwem, by wyrazić swoje serdeczne uczucia do „Dzieciątka Jezus”. Ale wymienione słowo w sensie metaforycznym oznacza człowieka fałszywego, choć ugrzecznionego. W tym przypadku nazwa własna JEZUS z pozytywnie utrwaloną w kulturze konotacją mogła stać się podstawą negatywnie nacechowanego appellatiwu. Stereotypowe cechy przeniesione do znaczenia pochodnego na zasadzie kontrastu pełnią funkcję wykładnika negatywnych emocji (zob. E. Masłowska 1991: 34).

Podsumowanie: uczniowska wizja BOGA

Resumując trzeba podkreślić, iż przyjęte przez uczniów: punkt widzenia i perspektywa poznawcza wpłynęły na ukształtowanie się ich językowego obrazu BOGA. Przywołane sposoby rozumienia BOGA przez piętnastolatków są uwarunkowane czynnikami kulturowymi, głównie religijnymi. Uczniowskie definicje słowa *Bóg* przekraczają ramy znaczeniowe definicji zamieszczonej w *Słowniku języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego, która uwzględnia, o czym już była mowa, dwie kategorie. Mówiąc ściślej, owe definicje wychodzą poza znaczenia odnotowane w pierwszej kategorii („1. w religiach monoteistycznych – istota nadprzyrodzona, najwyższa, stwórca i pan wszechświata”).

Pierwsze miejsce (36,15% wyborów) zajęła, uwarunkowana wiedzą religijną, konceptualizacja „*Bóg to stwórca świata i ludzi*”. BÓG jest tu interpretowany jako kreator świata i ludzi; stoi na straży świata, decyduje o losach ludzi. Atrybuty BOGA STWÓRCY: *wszechmogący, wszechmocny, samoistny, doskonały, dobry, miłosierny, sprawiedliwy, opiekuńczy*.

Drugie miejsce (10,78% wyborów) zajęło uczniowskie rozumienie BOGA jako OJCA. W interpretacji tej, wychodzącej poza definicję słownikową, BÓG jest traktowany jako OJCIEC wszystkich ludzi. Respondenci przypisują Mu następujące

atrybuty: *doskonały, kochający, opiekuńczy, sprawiedliwy, najlepszy, niezastąpiony, naj-
mądrzejszy, miłosierny, miłościwy, odpowiedzialny.*

Na trzecim miejscu (9,28% wyborów) uplasowała się interpretacja „*Bóg to pan*”. W rozumieniu uczniów jest to PAN wszechświata, władca, któremu przypisuje się następujące atrybuty: *potężny, wielki, najwyższy, nieśmiertelny, kochający, miłosierny, miłościwy, sprawiedliwy, surowy, wzbudzający strach przed karą za grzechy, wszechmocny, wszechmogący.*

Nadrzędną kategorię „*Bóg to istota*”, uwarunkowaną zarówno wiedzą z dziedziny chrześcijańskiej kosmologii, jak i wiedzą potoczną, wybrało 8,46% młodzieży. Kategoria ta, lokalizowana w słownikach i encyklopediach na pierwszym planie, w uczniowskich definicjach słowa *Bóg* zajmuje dopiero czwarte miejsce. Owey ISTOCIE respondenci przypisują następujące cechy i właściwości: *nadludzka, nadprzyrodzona, niematerialna, niewidzialna, czasami objawia się jako światłość, opiekuńcza, sprawiedliwa, wszechwiedząca, żywa. Stworzyła świat i ludzi, niesie dobro, miłość i wiarę, ale czasami zsyła nieszczęścia.*

Piąte miejsce (7,50% wyborów) zajęła interpretacja „*Bóg to osoba*”. BÓG jest tu interpretowany jako najważniejsza we wszechświecie OSOBA, której przypisuje się takie atrybuty, jak: *najdoskonalsza, najlepsza, najmądrzejsza, najmilsza, najmiłosierniejsza, kochająca ludzi, sprawująca władzę opiekuńczą, dająca poczucie bezpieczeństwa, budząca zaufanie, życzliwa, wnosząca do życia jednostek ludzkich dobro, miłość i radość.*

Dopiero na siódmym miejscu (4,91% wyborów) uplasowała się uwarunkowana czynnikami religijnymi, ponadto wychodząca poza definicję słownikową, interpretacja „*Bóg to duch*”. Respondenci przypisują DUCHOWI następujące atrybuty: *dobry, doskonały, nieskończenie doskonały, największy, niezmienny, sprawiedliwy, przedwieczny, wieczny, wszechmogący, wszytkowiedzący.* DUCH jest dawcą miłości i dobroci.

Konceptualizację wielokategorialną, uwarunkowaną czynnikami religijnymi, wybrało 14,73% respondentów, którzy interpretują BOGA jako uosobienie wszelkich wartości. Przywołane interpretacje składają się na językowy obraz BOGA, wartościowanego przede wszystkim pozytywnie. W opinii młodzieży, nieograniczone możliwości twórcze BOGA, Jego dobroć, miłość i sprawiedliwość stwarzają człowiekowi szansę życia godnego i sensownego. Natomiast w konotacjach negatywnych do głosu dochodzi strach przed Bogiem, który karze ludzi za ich grzechy. Wizja pozaziemskiej kary, w rozumieniu niewielkiej grupy piętnastolatków (być może tylko tych, którzy mieli odwagę szczerze wypowiedzieć się), skłania człowieka do podporządkowania się Bożym prawom.

KONCEPTUALIZACJE WARTOŚCI SPOŁECZNYCH

RODZINA

Spośród ośmiu odnotowanych w ankiecie wartości społecznych (*demokracja, patriotyzm, praca, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina, wolność*) RODZINA znalazła się na pierwszym miejscu preferowanych przez młodzież wartości. (zob. rozdział V). Zawarte w wypowiedziach uczniów składowe ramy interpretacyjne pojęcia RODZINA odsłaniają motywację wyboru, hierarchię konceptualizacji i polisemiczny wymiar owej wartości społecznej.

Wielokategorialne traktowanie przez uczniów wymienionego pojęcia wyznacza potrzebę rozpatrywania go w perspektywie definicji kognitywnej, która za cel główny przyjmuje zdanie sprawy ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie (J. Bartmiński 1988b: 169–183). Definicja ta, przypomnijmy, odtwarza „naturalną” kategoryzację przedmiotu, jego charakterystykę i wartościowanie. Sprzyja więc rekonstruowaniu punktów widzenia i docieraniu do uzasadniających je czynników społeczno-kulturowych.

Uczniowskie definicje słowa RODZINA odkrywają racjonalność potoczną, uwarunkowaną kulturowo (wpływ rodziny, środowiska, szkoły środków masowego przekazu), wykraczając poza podany w definicji słownikowej układ cech kategoryzujących i dyferencjalnych (zob. J. Bartmiński, R. Tokarski 1993b: 48–49). Definicje te odzwierciedlają indywidualne, subiektywne sposoby postrzegania wartości RODZINY.

Przyjęty przez uczniów punkt widzenia uzewnętrznia się w redagowanych przez nich definicjach jako zespół dyrektyw kształtujących treść i strukturę wypowiedzi. Decyduje on o sposobie wstępnej kategoryzacji przedmiotu, modelując perspektywę jego ukazania. Perspektywa ta zaznacza się, zgodnie z ujęciem kognitywnym, jako globalny, wieloaspektowy sposób ujmowania przedmiotu. Istnieje tu szansa dokonywania wyborów z potencjalnie możliwych dróg definiowania, co wpływa, o czym dalej, na sposób kategoryzacji wartości.

Rozpatrując uczniowskie definicje słowa RODZINA, eksponujemy aspektowe powiązanie cech przypisywanych owemu pojęciu przez respondentów, uwzględniamy poza tym kolejność faset zgodnie z ich ważnością semantyczną. W wymienionych definicjach widoczne są ujęcia cząstkowe, obejmujące tylko pewien zakres albo niektóre zakresy definiowanego terminu.

Językowa analiza wypowiedzi uczniowskich zmierza do wykrywania zawartej w nich konceptualizacji świata oraz deszyfracji jej semantycznych i pragmatycznych wykładników. Konceptualizacja, rozumiana za R. Langackerem (R. Langacker 1988b: 49) jako doświadczenie mentalne, wiąże się z procesami kognitywnymi, sprzyjającymi uzewnętrznianiu subiektywnej natury poznawania przedmiotu. Znaczenie jest bowiem, według przywołanego autora, znaczeniem dla danej osoby.

Pomocna w analizie materiału badawczego jest też propozycja konceptualizacji G. Lakoffa i M. Johnsona (1988: 109), którzy uznają, iż doświadczenie ludzkie można „kategoryzować, pojmować i zapamiętywać”. W takim ujęciu konceptualizacja rzeczywistości przybiera wymiar właściwy człowiekowi, zgodnie z jego naturą i kulturą. Jej autorzy znaczącą rolę przypisują doświadczeniu kulturowemu, stwierdzając: „doświadczamy «świata» w taki sposób, że nasza kultura jest obecna w samym doświadczeniu” (1988: 82). Mówią więc o doświadczeniowo-kulturowym rozumieniu pojęć, wyraźnie widocznym w uczniowskich konceptualizacjach słowa RODZINA.

Słowo RODZINA w ujęciu definicji normatywnych i uczniowskich definicji potocznych

Słownik języka polskiego pod red. W. Doroszewskiego (1965: 1017 i 1337) odnotowuje, iż RODZINA to „1. małżonkowie i ich dzieci; także: rodzeństwo oraz ci, którzy są związani pokrewieństwem, powinowactwem; krewni, powinowaci”; 2. ród w zn. 2. „zespół ludzi ze sobą spokrewnionych, pochodzących od jednego przodka; dynastia, dom, linia”.

Podobną definicję słowa rodzina, ale uwzględniającą status społeczny, podaje *Słownik języka polskiego* pod red. M. Szymczaka (1981: 67–68 i 133):

1. Grupa społeczna złożona z małżonków i ich dzieci; także osoby związane pokrewieństwem, powinowactwem; krewni, powinowaci; 2.p. ród w zn. 2 „zespół ludzi spokrewnionych ze sobą, pochodzących od jednego przodka; dynastia, dom, linia”.

Z punktu widzenia interesującej nas problematyki aksjologicznej istotne wydają się dwa pierwsze znaczenia słowa RODZINA uwzględnione w tychże słownikach.

Rejestr cech semantycznych zakodowanych w potocznej świadomości uczniowskich użytkowników języka, odnoszących się do RODZINY i jej wartościowań, jest o wiele szerszy niż ów rejestr odnotowany w słownikach języka polskiego. Prezentowane przez młodzież interpretacje wymienionego terminu są wieloaspektowe i znacznie przekraczają zakres znaczeniowy definicji normatywnej. Uczniowie potwierdzają więc tezę G. Lakoffa i M. Johnsona (1988: 152), iż pojęcia są „otwarte”, nie podporządkowują się sztywnym definicjom i powstają z ludzkich doświadczeń.

Piętnastolatki interpretują pojęcie RODZINA w naturalny sposób poprzez uwypuklenie jednych, a pomniejszenie innych jego właściwości. Kierując się doświadczeniowym gestalem, nadają wymienionemu terminowi wymiar subiektywny, zdroworozsądkowy.

Pojęcie nadrzędne
RODZINA TO ZWIĄZEK POKREWIEŃSTWA
– kategoria społeczna

Najwięcej badanych uczniów, 182 (24, 26%), definiując RODZINĘ, uznaje ją za związek pokrewieństwa.

Przyjrzyjmy się typowym wypowiedziom:

„Rodzina to ojciec, matka, bracia i siostry”. (chł. a1/628, wieś Jodłówka Tuchowska, woj. tarnowskie)

„Dla mnie rodzina to tata, mama, brat, siostra, to jest moja najbliższa rodzina. A głębsza to ciocia, wujek itd. Dla mnie rodzina to też przyjaciele, ci których kocham, myślami jestem z nimi”. (dz. a1/493, Brzoza Stadnicka, woj. rzeszowskie)

„Rodzina to grupa ludzi, którą łączy pokrewieństwo. Rodzina nie są to tylko rodzice i dzieci, ale i kuzyni, wujkowie, ciotki. Wszyscy ludzie spokrewnieni ze sobą”. (dz. a1/153, Kraków, szk. nr 33)

„Rodzina to grupa najbliższych mi osób, na przykład, tata, mama, brat, babcia... Bez rodziny człowiek jest zagubiony, gdyż nie ma się z kim podzielić radością, a czasami smutkiem. Jak mówią słowa jednej z piosenek: „Rodzina nie cieszy, gdy jest, lecz kiedy jej nie ma, samotnyś jak pies””. (chł. a1/111, Kraków, szk. nr 1)

„Człowiek się rodzi w rodzinie i rodzinę zakłada. Jest to związek dwóch ludzi połączonych miłością (lub w urzędzie stanu cywilnego), którego owocem jest dziecko. Teraz coraz częściej rodzina tak nie wygląda. Albo brakuje matki albo ojca, albo człowiek jest sam jak palec. Wtedy rodzinę zastępują mu dzieci takie jak ono. Samotne”. (dz. a1/806, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

„Rodzina to grupa społeczna złożona z małżonków i ich dzieci oraz osoby związane pokrewieństwem” (chł. a1/068, Tarnów, szk. nr 8)

„Rodzina to mąż i żona. Przeważnie gdy jest żona i mąż, to oni uważają się za rodzinę, ale to nie jest rodzina, bo nie ma dzieci. Gdy jest dziecko, to jest weselej, jest w tej rodzinie radość”. (dz. a1/764, wieś Samocice, woj. tarnowskie)

„Rodzina to ja, moja dziewczyna i dzieci”. (chł. a1/978, Tarnów, szk. nr 7)

„Rodzina – małżonkowie i ich dzieci oraz ludzie, którzy są związani pokrewieństwem”. (chł. a1/917, Nowy Sącz, szk. nr 20)

„Rodzina to są osoby związane pokrewieństwem”. (chł. a1/679, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Mieć rodzinę to mieć mamę, tatę, babcie i dziadzia, siostry, braci”. (dz. a1/361, wieś Żyraków, woj. tarnowskie)

„Rodzina to związek dwojga ludzi innej płci”. (chł. a1/592, wieś Haczów, woj. krośnieńskie)

„Rodzina to grono osób bardzo bliskich, tworzących jakby jeden organizm”. (chł. a1/551, wieś Stanisławice, woj., krakowskie)

„Rodzina jest to grono osób, przeważnie matka, ojciec i dzieci, ale nie zawsze, nieraz rodzice nie mają dzieci, albo dzieci nie mają jednego z rodziców lub obojga”. (chł. a1/647, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

„Rodzina jest to mama, tata, dwoje lub jedno dziecko lub jeszcze więcej. To jest rodzina, do tego jeszcze są przeważnie dziadkowie”. (chł. a1/539, wieś Rudka, woj. przemyskie)

„ Rodzice i dzieci to rodzina. Bliskie osoby, pokrewne (ciotki, wujki, kuzynki)”. (dz. a1/382, wieś Jadowniki, woj. tarnowskie)

„Rodzina – czyli najbliższe osoby, jakie są kiedykolwiek w życiu. Są to m.in. rodzice, rodzeństwo. Wysłuchają moich kłopotów, trosk z zainteresowaniem, doradzą”. (dz. a1/800, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

„Rodzina składa się z rodzeństwa, rodziców, także z kuzynów, siostrzeńców, ciotek, dziadków, pradziadków. Tworzą ją ludzie kochający się”. (dz. a1/905, wieś Bratkówka, woj. krośnieńskie)

„Rodzina to najbliższe osoby, które wychowują nas od najmłodszych lat, do których w każdej chwili możemy się zwrócić o pomoc”. (chł. a1/ 043, Tarnów, szk. nr 16)

„Rodziną mogą być ludzie, którzy się pobrali, ale nie mogą mieć własnego dziecka. Mogą zaadoptować dziecko i to też będzie rodzina”. (dz. a1/278, Kraków, szk. nr 111)

„Rodzina jest to mąż, żona i mogą, ale nie muszą być dzieci. Wiele razy się zdarza, że jest matka z dzieckiem i to też jest rodzina, chociaż niepełna”. (dz. a1/ 765, wieś Samocice, woj. tarnowskie)

„Rodzina. Rozumiem to w ten sposób, że jest to ktoś mi najbliższy, nie tylko w sensie dosłownym. Rodziną może stać się każdy przyjaciel w osobie człowieka, jak również zwierzęcia”. (dz. a1/755, Tarnów, szk. nr 23)

Przywołane interpretacje można zaliczyć do kategoryzacji uwarunkowanej czynnikami społeczno-kulturowymi. Rodzina jest tu postrzegana przede wszystkim w perspektywie jej wewnętrznej organizacji, która uwzględnia różne kręgi osób, czasami zwierzęta (psy), i najrozmaitsze relacje międzypokoleniowe.

Konceptualizacje mają oparcie zarówno w wiedzy słownikowej, jak i wiedzy kulturowej wyniesionej z indywidualnych doświadczeń społecznych. Oparta na słownikowej interpretacji pojęcia RODZINA uwzględnia cechy mieszczące się w obrębie jego „twardego” jądra semantycznego. RODZINA jest więc traktowana jako węższy lub szerszy zbiór osób połączonych najbliższymi stosunkami pokrewieństwa. Zdecydowana większość uczniów do grupy społecznej, którą stanowi RODZINA, zalicza małżonków i ich dzieci. Słowo *małżonkowie* jest rozumiane przez badanych, podobnie jak w słownikach języka polskiego, jako „mąż i żona”, inaczej „para małżeńska”. W l. poj. „małżonek” to „mąż”, a „małżonka” to „żona”. W wypowiedziach uczniów nie pojawiły się zwroty konwencjonalne: *przykładowy, wzorowy małżonek, czuła, wierna małżonka* oraz związki frazeologiczne: *młodzi, szczęśliwi małżonkowie, pożycie małżeńskie*. Rozumienie interesującego nas terminu przez ową grupę uczniów jest nie tylko bliskie słownikowym ujęciom taksonomicznym, ale i definicjom rozpatrywanym przez socjologów (Z. Tyszka 1979: 74) i psychologów (J. Rembowski 1986: 12), którzy wskazują na różnorodność form RODZINY i ciągłość jej przemian.

6,13% badanych piętnastolatków wskazuje na wielopokoleniowy charakter RODZINY, dostrzegając w jej kręgu dziadków, pradziadków a także krewnych, na przykład: ciotki, wujów, siostrzeńców i in. Z kolei nieliczna grupa uczniów (szczęściu) chciałaby widzieć w obrębie RODZINY także bliskich przyjaciół. Nato-

miast 2, 93% respondentów zauważa problem rodzin niepełnych, na przykład matki (ojca) z dzieckiem (dziećmi) czy też bezdzietnych małżeństw, oraz rodzin rozbitych, w których „wychowują się” dzieci na „obraz i podobieństwo” swoich „rodziców”. I wreszcie wąska grupa uczniów (trzy uczennice) uznaje za członków rodziny także i bliskie ich sercu psy. Frazeologizmy utrwalają obraz rodziny na ogół dwupokoleniowej, złożonej z rodziców i dziecka lub dwojga dzieci. Ale uczniowie mają też wizję przyszłej własnej rodziny (np.: a1/978: „rodzina to ja, moja dziewczyna i dzieci”).

Widoczne jest operowanie wyrażeniami i zwrotami stereotypowymi, np. „rodzina to związek dwojga ludzi”, „dziecko to owoc rodziny”, „bez rodziny człowiek jest samotny” etc. W wielu wypowiedziach pojawia się frazeologizm *rodzina to nierozzerwalny związek*. Frazeologizm ten dotyczy zespołu członków rodziny, działających wspólnie i nierozłącznych w sensie duchowym. Przeniknął on do słownictwa uczniów w procesie edukacji szkolnej, w toku której mówi się na przykład o nierozzerwalnych związkach przyjaźni, o związkach rodzinnych itp. Może też on być następstwem naśladowania utartych związków frazeologicznych funkcjonujących w środkach masowego przekazu, np. *nierozzerwalny związek teorii z praktyką*.

Przedstawione w wypowiedziach cechy konotacyjne pojęcia RODZINA wynikają z obserwacji rzeczywistości przez uczniów i ich przekonań na temat tejże rzeczywistości. W ramach tej konceptualizacji tylko nieliczni respondenci wartościują RODZINĘ dodatkowo przy pomocy słownictwa i składni, np.: „ludzie kochający się”, „wysłuchają moich kłopotów, trosk z zainteresowaniem, doradzą”, „możemy się zwrócić o pomoc” etc. Jeden uczeń posłużył się w tym celu fragmentem piosenki z kabaretu starszych panów (a1/111).

RODZINA TO WSPÓLNOTA – KATEGORYZACJA SPOŁECZNA

Tę interpretację wybrało 124 respondentów (16,53%). Zwróćmy uwagę na typowe wypowiedzi:

„Rodzina to wspólnota ludzi spokrewnionych ze sobą, kochających się, mieszkających razem (najbliższa rodzina). Połączeni są wspólnymi sprawami i innymi rzeczami, robią wiele rzeczy wspólnie”. (dz. a1/321, Kraków, szk. nr 12)

„Rodzina jest to wspólnota kilku osób, które nawzajem się pocieszają i pomagają sobie w kłopotach. Na członkach rodziny można zawsze polegać”. (chl. a1 /776 , wieś Samocice, woj. tarnowskie)

„Rodzina jest to wspólnota, inaczej są to ludzie, do których można się zwrócić w każdej trudnej sytuacji lub z jakimś problemem, który nas gnębi”. (chl. a1 / 973, Tarnów, szk. nr 11)

„Rodzina kojarzy mi się ze wspólnotą, którą łączy miłość”. (dz. a1 / 881, Kraków, szk. nr 123)

„Rodzina jest wspólnotą ludzi kochających się między sobą. Rodzina to małe miasteczko, które składa się z ludzi różnego wieku i różnych zainteresowań. W rodzinie każdy ma swoje prawa i obowiązki”. (dz. a1/946, wieś Łopon, woj. tarnowskie)

„Rodzina jest to wspólnota osób. Rodzinę bliską tworzą rodzice i ich dzieci, a dalszą babcia, dziadzio, ciotki, wujkowie, kuzyni”. (dz. a1/574, wieś Haczów, woj. krośnieńskie)

„Rodzina to wspólnota, która jest spokrewniona ze sobą. Żyje pomagając sobie nawzajem. Nie wyobrażam sobie życia bez rodziny, bez rodziców. Oni zawsze są przy mnie i chcą dla mnie jak najlepiej”. (dz. a1/032, Tarnów, szk. nr 16)

„Rodzina jest to mała wspólnota, gdzie wszyscy czują się jak u siebie swobodnie i nie czują żadnych lęków. Nieraz są awantury, ale to wszystko mija i żyje się dalej”. (dz. a1/839, wieś Parądzice, woj. sieradzkie);

„Rodzina jest to wspólnota, są to osoby bliskie, które nigdy człowieka nie opuszczą w trudnej sytuacji”. (dz. a1/924, Nowy Sącz, szk. nr 20);

„Rodzina to wspólnota kochających się ludzi. Ludzi, którzy spędzają ze sobą czas, „wypełniają się” wzajemnie, ludzi, którzy pomagają sobie w dobrych i złych chwilach”. (dz. a1/797, wieś Proszowice, woj. krakowskie);

„Rodzina to wspólnota ludzi, którzy się kochają, pragną dla siebie jak najlepiej. Właściwie to nie ma idealnej rodziny”. (dz. a1/340, Kraków, szk. nr 34);

„Rodzina to wspólnota osób kochających się i żyjących w harmonii. Radząca sobie w trudnych chwilach życia, pomagająca sobie wzajemnie”. (dz. a1/511, wieś Osielec, woj. nowosądeckie).

Doświadczenia egzystencjalne wielu pokoleń i doświadczenia własne uczniów wpłynęły na to, iż uznali oni metaforę *Rodzina to wspólnota bliskich osób* za pojęcie ważne dla siebie. Niemalą rolę mogła odegrać (w klasach ósmych ma miejsce intensywna katechizacja przed bierzmowaniem) nauka Kościoła katolickiego, uznająca rodzinę za wspólnotę osób, które tworzą tę podstawową strukturę społeczną. Nurt myślenia w kategoriach religijnych o RODZINIE jako wspólnocie bliskich osób znajduje odbicie w wielu wypowiedziach uczniów, na przykład: *„Pan Bóg powołał rodzinę, aby była wspólnotą. W rodzinie każdy bierze odpowiedzialność za drugiego, brata, siostrę itd.. Rodzina ma tworzyć nierozzerwalny związek”.* (dz. a1/932, Nowy Sącz, szk. nr 20); *„Rodzina jest czymś świętym, w końcu ma się tylko jedną rodzinę i nie można jej zastąpić”.* (dz. a1/253, Kraków, szk. nr 97).

Słowo WSPÓLNOTA w aspekcie społecznym oznacza to, co ludzi łączy, ześpala. Młodzi ludzie piszą o szczególnej wspólnocie, bo wspólnocie ludzi bliskich sobie. Jest ona oparta na wspólnocie miejsca zamieszkania, uwarunkowana emocjonalnie (głównie uczuciami miłości, przyjaźni, przywiązania oraz troski o dobro rodziny) i intelektualnie (wspólne rozwiązywanie różnych problemów życiowych, pokonywanie najrozmaitszych barier egzystencjalnych w poczuciu odpowiedzialności za wszystkich członków rodziny i zgodnie z zasadami respektowania własnych praw i obowiązków). Rodzina jest, według respondentów, wspólnotą (*„małą wspólnotą”*) ludzi spokrewnionych ze sobą, mieszkających razem (w przypadku najbliższej rodziny), kochających się. Wspólnota ta bywa też określana (przez czterech uczniów) jako *„maleńkie społeczeństwo”*, które składa się z ludzi *„różnego wieku i różnych zainteresowań”*. W tej wspólnocie każdy ma swoje prawa i obowiązki.

W wypowiedziach uczniów widoczna jest silna akceptacja rodziców przez dzieci, przejawiająca się między innymi w wyrażaniu szacunku i wdzięczności za wszelkie przejawy dobra i miłości w toku wspólnych życiowych doświadczeń. W opinii ludzi młodych rodzina, w której panują harmonijne więzi między wszystkimi członkami, stwarza emocjonalne oparcie, zrozumienie i życiowe bezpieczeństwo, co sprzyja kształtowaniu zdolności życia godnego człowieka, zawsze otwartego na innych ludzi. Warto także odnotować fakt, iż zgodnie z uwagami kilku uczniów, nie ma idealnych rodzin. Lwia część piętnastolatków próbuje jednak pisać o wymarzonej przez siebie RODZINIE. I dlatego ocenia ją bardzo pozytywnie.

Do cech wartościujących dodatnio RODZINĘ młodzież zalicza nierozzerwalną więź uczuciową łączącą poszczególnych członków owej wspólnoty, szczerłość w dzieleniu się troskami, solidarność w rozwiązywaniu trudnych problemów, odpowiedzialność jednych za drugich, wzajemną pomoc, zaufanie, wyrozumiałość. Do celów wartościowania obok wymienionych leksemów (*więź, szczerłość, solidarność* itp.) uczniowie wykorzystują frazeologizmy, np. *wspólnota majątkowa, wspólnota materialna, wspólnota dążeń*. W wypowiedziach kilku uczniów daje się zauważyć i konotacje negatywne interesującego nas słowa, np.: *„nieraz są awantury”, „klóćmy się”, „niektórzy uciekają z domu”*.

W warstwie leksykalnej i syntaktycznej ujawnia się, jak można zauważyć, emocjonalny i intelektualny komponent aksjologizacji, polegający na orzekaniu oceniającym o RODZINIE JAKO WSPÓLNOCIE. Znaki językowe jako uwarunkowane społecznie byty mentalne, zdobywane w procesie socjalizacji, pozwalają interpretować pojęcie RODZINA zgodnie ze społecznie przyjętą skalą ważności. (zob. S. Grabias 1994: 163).

W prezentowaną wyżej konceptualizację RODZINA TO WSPÓLNOTA wpisane są przede wszystkim pozytywne, silnie utrwalone w życiu społecznym konotacje. Przypomnijmy jednak, iż wąska grupa uczniów eksplicytnie stwierdza (pozostali też prawdopodobnie mają taką świadomość, wynikającą chociażby z obserwacji rzeczywistości), że nie wszystkie rodziny stanowią wzorcową wspólnotę i nie wszystkie mieszczą się w obrębie idealnej przestrzeni dla swoich członków. „Życzeniowe” wypowiedzi uczniów mają więc swoje źródło głównie w marnieniach o szczęściu rodzinnym. W wypowiedzi wpisany jest zatem element pragnienia, o czym szerzej dalej, aby RODZINA była oazą szczęścia. Chcenie mieści się w obrębie potrzeb ludzkich i stanowi podstawę ustalenia tego, co dobre, co jest wartością (J. Puzynina 1992a: 109). W rozumieniu uczniów RODZINA jest wspólnotą ludzi spokrewnionych, bliskich sobie, mającą oparcie we własnym domu.

RODZINA TO PODSTAWOWA KOMÓRKA SPOŁECZNA – KATEGORYZACJA SPOŁECZNA

Tę konceptualizację wybrało 96 piętnastolatków (12, 80%). Oto typowe wypowiedzi:

„Rodzina to podstawowa komórka społeczna”. (chł. a1/ 332, Kraków, szk. nr 34)

„Rodzina to podstawowa komórka społeczeństwa”. (chł. a1/ 246, Kraków, szk. nr 97)

„Rodzina to mała komórka społeczna. Rodzina jest dla mnie oparciem i azylem”. (dz. a1/ 709, Kraków, szk. nr 130)

„Rodzina – podstawowa komórka społeczeństwa, ma za zadanie wychowanie młodego obywatela”. (chł. a1/ 972, Tamów, szk. nr 11)

„Rodzina jest komórką społeczeństwa, w niej są wychowywane dzieci, uczone dobrego życia i poszanowania innych ludzi. Rodzina jest pierwszą i podstawową szkołą wychowania na dobrych obywateli kraju”. (dz. a1/ 876, wieś Sułkowice, woj. krakowskie)

„Rodzina jest najmniejszą częścią społeczeństwa. Miejsce, z którego młodzi obywatele czerpią dla siebie wartości i uczą się życia”. (chł. a1/831, Zamość, szk. nr 1)

„Rodzina – najważniejsza komórka społeczeństwa, dobra rodzina, gdzie jest wzajemne poszanowanie i miłość, wychowująca dzieci na wartościowych ludzi”. (dz. a1/284, Kraków, szk. nr 111)

„Rodzina to podstawowa komórka społeczna składająca się z małżonków i ich dzieci (także adoptowanych) oraz krewnych małżonków”. (dz. a1/840, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Rodzina jest podstawową jednostką społeczeństwa. To inaczej mała zbiorowość rodzinna”. (dz. a1/798, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

„Rodzina jest to komórka społeczna złożona z małżonków i ich dzieci, a także inne osoby związane z pokrewieństwem. To właśnie na rodzinie opiera się społeczeństwo, jest fundamentem złożonym z cegieł. Każda cegła to część rodziny. Rodzina musi być trwała, złączona, nierozzerwalna, bo jeżeli powstanie pęknięcie w jednej cegle, z biegiem czasu pokruszy się i reszta cegieł (myślę tu o rozbięciu rodziny)”. (dz. a1/933, Nowy Sącz, szk. nr 20)

„Rodzina jest to mała komórka społeczna. Rodzina jest dla mnie oparciem i azylem”. (dz. a1/709, Kraków, szk. nr 130)

„Rodzina jest podstawową komórką społeczeństwa. Wszystko bierze się z rodziny, wszystkie dobre i złe cechy wyносimy z rodziny”. (dz. a1/761, Kraków, szk. nr 47)

„Rodzina to małe społeczeństwo, składa się z rodziców i ich dzieci”. (dz. a1/945, wieś Topoń, woj. tarnowskie)

Metafora *Rodzina to podstawowa komórka społeczna*, początkowo żywa i trafna w aspekcie semantycznym (pozwalająca na porównanie RODZINY do żywej komórki organizmu, mogącej się rozmnażać, rozrastać itp.), w wyniku nadużywania przez publicystykę społeczną znalazła się wśród wypowiedzi schematycznych. Przeniknęła do języka uczniów za pośrednictwem środków masowego przekazu. Stereotypowy charakter wyrażenia ujawnia się szczególnie w wypowiedziach tych respondentów, którzy przypisują „podstawowej komórce społeczeństwa” obowiązek wychowania „młodego obywatela”, określają ją jako „podstawową szkołę wychowania na dobrych obywateli kraju”, waloryzują jej zadania wychowawcze, np.: „młodzi obywatele czerpią dla siebie korzyści i uczą się życia”.

Warto wszakże zauważyć, iż jedna uczennica podjęła ciekawą próbę subiektywnego odczytania owego wyrażenia. Porównała *podstawową komórkę społeczeństwa* do fundamentu złożonego z cegieł, przy czym każda cegła jest „częścią rodziny”. Pęknięcie jednej z cegieł może doprowadzić do pokruszenia się pozostałych. Przy pomocy metafory chciała więc respondentka zobrazować stopniowy rozpad rodziny. Tak istotny w aspekcie społecznym problem rozpadania się rodzin ujawnili w sposób bezpośredni tylko nieliczni piętnastolatki.

Niektórzy uczniowie modyfikują (a w zasadzie wykoleją) stały związek frazeologiczny *podstawowa komórka społeczna*, zamieniając go na wyrażenia *podstawowa komórka społeczeństwa* czy też *podstawowa jednostka społeczna*. Owa *podstawowa komórka społeczna*, grupując ludzi z najbliższego kręgu rodziny (na ogół rodziców i dzieci), powinna, zdaniem uczniów, realizować swój fundamentalny cel, czyli wychowywać ludzi młodych. Ale równocześnie kilku (ośmiu) respondentów zauważa, że rodzina jako komórka społeczna oprócz funkcji wychowawczych pełni też inne funkcje, m.in. uczestniczy w tworzeniu bardziej skomplikowanego

organizmu, jakim jest naród i w ogóle gatunek ludzki. Na przykład: „*Gdyby nie było rodziny, nie miałbym taty i mamy i mnie by nie było. I nie byłoby naszego narodu*”. (chł. a1/203, wieś); „*Cały świat jest jedną całą rodziną, której ojcem jest Pan Bóg*”. (dz. a1/760, Tarnów); „*Rodzina to częśćka gatunku ludzkiego*”. (chł. a1/237, Kraków); „*Musimy zakładać rodziny, aby utrzymać potomność*”. (dz. a1/032, Tarnów).

W wypowiedziach uczniów ujawnia się więc znajomość wiedzy kulturowej, odnoszącej się do określonych prawidłowości organizacji życia rodzinnego, które to prawidłowości człowiek przeniósł następnie na organizację małych (lokalnych i regionalnych) oraz dużych ojczyzn (narodowej, społecznej). Owe ojczyzny stanowią przedłużenie i rozwinięcie ojczyzny rodzinnej (J. Bartmiński 1993d: 36).

Tak więc w owej konceptualizacji, uwarunkowanej czynnikami społecznymi, rodzinę traktuje się jako minispoleczność, funkcjonującą w obrębie wielkiego organizmu, jakim jest społeczeństwo ludzkie. Wyznacza się jej zadania o charakterze prokreacyjnym i wychowawczym.

RODZINA TO WIĘŹ – KATEGORYZACJA SPOŁECZNA

Tę interpretację wybrało 48 respondentów (6,40%). Zwróćmy uwagę na typowe wypowiedzi:

„*Dla mnie słowo rodzina oznacza wspólną więź, wzajemną pomoc*”. (chł. a1/089, Kraków, szk. nr 7)

„*Rodzina – grupa społeczna, której członkowie powiązani są więzią małżeńską, rodzicielską, pokrewieństwa, a także więzią powinowactwa*”. (dz. a1/745, Tarnów, szk. nr 23)

„*Rodzina jest to więź łącząca ludzi kochających się nawzajem*”. (dz. a1/405, wieś Perola Siemieńska, woj. bielsko-bialskie)

„*Rodzina jest to więź między rodzicami a dziećmi. Żeby założyć rodzinę, potrzebna jest miłość*”. (chł. a1/285, Kraków, szk. nr 111)

„*Rodzina jest to pewna grupa ludzi, w których płynie ta sama krew i powinni się wszyscy nawzajem kochać, ale nie jest tak we wszystkich rodzinach*”. (dz. a1/188, Krosno, szk. nr 6)

„*Rodzina to grupa bliskich sobie ludzi połączonych więzami krwi, kochających się nawzajem i opiekujących się sobą*”. (dz. a1/144, Kraków, szk. nr 33)

„*Rodzina to grupa ludzi powiązana ze sobą więzami krwi, wspólnie mieszkająca, ludzie bliscy*”. (dz. a1/269, Kraków, szk. nr 111)

„*Rodzina to ludzie związani więzami krwi, często mieszkający w jednym domu*”. (chł. a1/ 913, wieś Bratkówka, woj. krośnieńskie)

„*Rodzina to grupa ludzi złączona ze sobą więzami krwi. W gronie rodzinnym człowiek dorasta, uczy się tego, aby później samemu stworzyć rodzinę. Rodzina łączy ludzi*”. (chł. a1/ 069, Tarnów, szk. nr 8)

„*Rodzina to ludzie związani więzami krwi, ale nie tylko. Są to ludzie, którzy pomagają sobie w trudnych sytuacjach, nigdy cię nie zawiodą, opiekują się sobą nawzajem, na przykład podczas jakiejś choroby, rozwiązują razem trudne problemy. Rodzina to ludzie, którzy mają do siebie zaufanie, są odpowiedzialni i szczerzy wobec siebie*”. (dz. a1/ 595, Tarnów, szk. nr 16)

„*Rodzina to ludzie, których wiąże więzy krwi*”. (chł. a1/092, Kraków, szk. nr 1)

„Rodzina to ojciec, matka, dzieci połączeni ze sobą niewidzialnymi więzami rodzinnymi. Stanowi ona namiastkę rodziny, jaką w przyszłości również założę”. (dz. a1/734, Kraków, szk. nr 47)

„Rodzina to ludzie związani ze sobą bardzo ściśle. W ich żyłach płynie ta sama krew”. (dz. a1/641, wieś Olpiny, woj. tarnowskie)

Uczniowskie interpretacje interesującego nas terminu domagają się odczytania ukrytych znaczeń.

Słowo „krew” (stara wymowa *krew'*, tak jeszcze u L. i w SWiL, por. kasz. *krej*, *kreif*) *krwi* „płyn odżywczy koloru czerwonego, krążący w organizmie kręgowców, sanguis”, przen. „pochodzenie, pokrewieństwo, ród”; niekiedy „czerwony sok, płyn”, np. w XV w. *krew grona* (Słownik stpol. III 384), [...]; cz. *krev krve*, stcz. *krej, krve* (nowsze *krvi*) słowac. *krv krvi*, dial. wsch. *krev krej* (por. pol. dial. dopeł. poj. *krej*, w XV w. *krej*), dłuż. *kšej* (dial. *kšew'*, w XVI w. u Jakubicy *krej*), głuź. *krej kreje; krve*, połab. *kārāi: krāi* ((*kry*); ros. *krov(króvi* (mn. *króvi* „menstruacja, period”), ukr. *króv króvi*, [...] strus. *kr?v?: krov?*[...]. (J. Sławski 1966–1969: 94–95).

Słowo *krew*, cerk. „*krúw*”, „*krúwaw*” (rus. *krow*, czes. *krej*); jeszcze na początku XV w. w pierwszym przypadku było „*kry*”, w drugim – „*krwie*”, a w czwartym – „*krew*”. Stąd też *krewny*, *pokrewny*, *pokrewieństwo* (A. Brückner 1970: 266).

We współczesnej definicji słownikowej słowo *krew* jest rozumiane też jako „pochodzenie, pokrewieństwo, ród, potomstwo, rasa; o ludziach spokrewnionych; o osobnikach jednej rasy” (W. Doroszewski 1961: 1129). Wyrażenia *węzły krwi* i *więź krwi* oznaczają więc związki pokrewieństwa. Słowo *węzły* ma znaczenie obowiązku, natomiast *więź* jest dobrowolna.

Respondenci definiują słowo RODZINA w aspekcie więzi między członkami rodziny. Są oni połączeni „*więzią małżeńską, rodzicielską, pokrewieństwa a także powinowactwa*”. Jest to więź wsparta „*wzajemną pomocą*”, „*łącząca ludzi kochających się nawzajem*”. Rodzina jest w rozumieniu piętnastolatków grupą ludzi, którzy „*związani są ze sobą bardzo ściśle*”, są „*połączeni ze sobą niewidzialnymi więzami rodzinnymi*”, są „*związani więzami krwi*”, „*złączeni ze sobą więzami krwi*”, „*połączeni więzami krwi*”, „*w ich żyłach płynie ta sama krew*”. Są to osoby bliskie sobie w sensie społecznym, bo połączone „*więzią krwi*” („*węzłami krwi*”). Uczniowie stosują frazeologizmy *węzły krwi* i *więź krwi* w zastępstwie wyrażen *węzły rodzinne* i *więź rodzinna* (więź między członkami rodziny). Przypomnijmy, iż w znaczeniu słownikowym *węzły krwi* to szczególnie więź rodzinna oparta na trwałym fundamencie moralnych i społecznych norm kultury, które wypracowała w przeszłości dana społeczność. Natomiast intencjonalnie wyrażiste wyrażenie *więź krwi* oznacza pokrewieństwo, bliskość emocjonalną i wspólną tradycję grupy osób z najbliższego kręgu rodzinnego. *Węzły krwi* (*więź krwi*) konotują, w rozumieniu uczniów, przynależność do RODZINY.

Z wypowiedzi większości piętnastolatków wyłania się obraz wewnętrznej więzi rodzinnej, wynikającej z bliskości powiązań poszczególnych członków rodziny. Więź krwi, zdaniem respondentów, niejako w sposób naturalny powinna wyzwalać u ludzi spokrewnionych uczucie miłości, ale „*nie jest tak we wszystkich rodzinach*”.

Według badanej młodzieży rodzina, w której panują harmonijne więzi między wszystkimi jej członkami, stwarza emocjonalne oparcie, zrozumienie i życiowe bezpieczeństwo, co sprzyja kształtowaniu człowieka, zawsze otwartego na innych ludzi.

RODZINA TO DOM – kategoria społeczno-fizyczna

Tę interpretację wybrało 53 uczniów (7,06%). Oto typowe wypowiedzi respondentów:

„Rodzina to dom – miejsce, gdzie możemy zawsze się zatrzymać, otrzymać pomoc i być obdarowanym miłością. Rodzina to nasza przystań”. (dz. a1/ 317, Kraków, szk. nr 12)

„Rodzina jest to słowo oznaczające dom rodzinny, w którym są wszyscy członkowie tej rodziny. W rodzinie się wychowujemy i dorastamy”. (chł. a1/465, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Rodzina to dom, w którym mieszkam i do którego chętnie wracam”. (chł. a1/072, Tarnów, szk. nr 8)

„Słowo rodzina jest to zbudowanie domu przez dwoje kochających się ludzi”. (dz. a1/447, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

„Rodzina to dom rodzinny, ognisko domowe”. (dz. a1/ 746, Tarnów, szk. nr 23)

„Rodzina to dom. W pewnym wieku człowiek w pewnym sensie opuszcza gniazdo rodzinne i zakłada własną rodzinę, ale o wszystkich członkach rodziny powinno się pamiętać”. (dz. a1/809, Zamość, szk. nr 1)

„Rodzinę rozumiem jak dom. W rodzinie mogę szukać pomocy i ją dostaję. Rodzina jest czymś bliskim. Jak się stanie nieszczęście, cała rodzina jest obłożona smutkiem i goryczą”. (chł. a1/440, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

„Rodzina to dom. Możesz się w nim uchronić przed dzisiejszymi niebezpieczeństwami, które czyhają na nas w miastach i wielu innych miejscach”. (dz. a1/616, wieś Jodłówka Tuchowska, woj. tarnowskie)

„Rodzina dla człowieka ma bardzo wielkie znaczenie. Jest to punkt zatrzymania. Jest to miejsce, do którego się wraca bez ustanku. Dzieci, które nie miały tyle szczęścia, aby mieć rodzinę są samotne”. (chł. a1/856, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Rodzina to miejsce, gdzie ludzie wychowują się, dzielą z innymi swoje troski i problemy”. (chł. a1/652, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

„Rodzina to ognisko domowe, miłość między domownikami i wzajemne zrozumienie”. (dz. a1/ 266, Kraków, szk. nr 111)

„Rodzina to ciepło domowego ogniska, miłość, radość, pomoc w trudnych chwilach sobie nawzajem”. (dz. a1/997, Tarnów, szk. nr 7)

„Rodzina to ciepło domowego ogniska, wspólne przebywanie w gronie rodziny, wspólne wyjazdy. Kącik domowy, cichy”. (chł. a1/093, Kraków, szk. nr 7)

„Rodzina kojarzy mi się z ciepłym domowym ogniskiem, kochającymi się rodzicami i kłótniami z rodzeństwem (które rodzeństwo się nie kłóci ?). Do rodziców mam pełne zaufanie, wiem, że starają się jak mogą, abym mogła być ubrana i jeść do syta. Po prostu rodzina kojarzy mi się ze wszystkim dobrym. Ze szczęściem”. (dz. a1/ 059, Tarnów, szk. nr 8)

„Rodzina – ciepło rodzinnego domu, miła atmosfera, wzajemna pomoc”. (dz. a1/364, wieś Żyraków, woj. tarnowskie)

„Rodzina to ciepło domu, dzieci. Gdy ma się rodzinę miło jest wrócić do domu, wiedząc, że ktoś na Ciebie czeka”. (dz. a1/254, Kraków, szk. nr 97)

Punktem wyjścia analizy uczniowskiego rozumienia metafory *rodzina to dom* można uczynić słownikową definicję leksemu DOM. Słownik języka polskiego pod red. W. Doroszewskiego (1960:233–236) definiuje *dom* w siedmiu znaczeniach. Ze względów merytorycznych interesuje nas pięć pierwszych:

- 1) „budynek przeznaczony na mieszkanie, pomieszczenie instytucji itp.”; 2) „mieszkanie, pomieszczenie mieszkalne, miejsce stałego zamieszkania, własny kąć” (przen. „ojczyzna”); 3) „rodzina, domownicy, gniazdo rodzinne; mieszkanie wraz z jego mieszkańcami”; 4) „ogół spraw rodzinnych, domowych; gospodarstwo domowe”; 5) „ród, rodzina, dynastia”.

Dla naszych rozważań ważne jest szczególnie znaczenie (3), wedle którego słowo *dom* to m.in. „rodzina, domownicy”, a więc ludzie zajmujący budynek lub mieszkanie, czyli przestrzeń o ściśle wyznaczonych granicach. Twierdzi się (G. Sawicka 1997b: 27–33), iż metafora *dom to ludzie* przekształciła się już w kulturze Słowian i w późniejszej kulturze chrześcijańskiej w metaforę DOM TO RODZINA. U podstaw uczniowskiej metafory *rodzina to dom* leży zespół przekonań wynikających z obserwacji życia rodzinnego, które jest skoncentrowane w przestrzeni domu rodzinnego. DOM w interpretacji prawie wszystkich uczniów jest metonimicznym wariantem RODZINY („część za całość”).

Metaforycznie RODZINA jest sytuowana m.in. w wymiarze przestrzennym. Uczniowie, interpretując interesujące nas słowo, piszą: „Rodzina to *dom*”. Rodzina to: „*dom–miejsce, gdzie możemy zawsze się zatrzymać*”, „*dom rodzinny, w którym są wszyscy członkowie tej rodziny*”, „*dom, w którym mieszkam i do którego chętnie wracam*”, „*punkt zatrzymania, (...) miejsce, do którego się wraca bez ustanku*”, „*nasza przystań*”.

Rodzina w znaczeniu DOM jest więc rozumiana jako „*miejsce*”, „*punkt zatrzymania*”, „*przystań*”, „*oaza*” i „*gniazdo rodzinne*”. Trzeba wszakże stwierdzić, iż DOM ma dwa wymiary znaczeniowe: społeczno-kulturowy i fizyczny. W przypadku dosłownego rozumienia owego słowa wymiar fizyczny jest pierwszy, natomiast przenośne rozumienie ujawnia jako pierwszoplanowy wymiar społeczny. Tylko dwóch uczniów interpretowało DOM w kategoriach fizycznych jako „*domek*” w znaczeniu „*budynek jednorodzinny*” (rodzina + domek).

Przyjęta przez Iwzię część uczniów perspektywa dośrodkowa sprawia, że DOM jest traktowany jako symbol RODZINY, zlokalizowanej w małej, ciepłej, przytulnej i bezpiecznej przestrzeni. Wyrażenie *dom to miejsce* konotuje przestrzeń przyjazną człowiekowi, oswojoną, bezpieczną. Jest to przestrzeń wewnętrzna DOMU, zajmowana przez grupę najbliższych sobie osób, przestrzeń, do której chętnie się wraca. Być w domu to, według uczniów, „*być u siebie*”.

Ujmowany przestrzennie DOM można traktować jako POJEMNIK, a więc wydzieloną i zamkniętą trójwymiarową przestrzeń, obejmującą WNĘTRZE, ZEWNĘTRZE i GRANICĘ. G. Lakoff, M. Johnson (1988: 52) piszą:

Jesteśmy istotami fizycznymi, oddzielenymi od reszty świata przez powierzchnię naszej skóry, i postrzegamy świat jako coś, co znajduje się na zewnątrz nas. Każdy z nas jest pojemnikiem z powierzchnią ograniczającą i z orientacją typu w – poza. Przenosimy tę naszą orientację w – poza na inne przedmioty fizyczne, również ograniczone powierzchniami. Postrzegamy je jako pojemniki z przestrzenią wewnętrzną i zewnętrzną. Pokoje i domy to oczywiste pojemniki.

Wnętrze DOMU–POJEMNIKA jest odizolowane od świata zewnętrznego ścianami, oknami, drzwiami i dachem. Zapewnia więc ciepło i spokój, chroni od tego, co zimne i obce, daje poczucie bezpieczeństwa. Zasada odnoszenia funkcji przedmiotów wobec człowieka wprowadza perspektywę osobową, pozwala na integrację rzeczy i wartości, a więc także na integrację kategorii fizykalnych i społeczno-kulturowych (zob. J. Bartmiński 1997: 13).

Ze schematem DOMU–POJEMNIKA związana jest opozycja wewnętrzny–zewnętrzny. DOM jako przestrzeń wewnętrzna jest przede wszystkim przestrzenią uczłowieczoną, zapewniającą prywatność, intymność a także, o czym już była mowa, ciepło, spokój oraz bezpieczeństwo. Świadczą o tym następujące wyrażenia: „cichy kącik domowy”, „dobra domowa atmosfera”, „miła atmosfera”, „spokój”, „mała oaza spokoju”, „miejsce, gdzie człowiek może odpocząć”, „można się zwierzać z problemów”, „w domu mamy obok siebie bliskich ludzi, możemy im zaufać, czujemy się o wiele pewniejsi”, „w domu masz schronienie przed złymi ludźmi”, „możesz się chronić przed dzisiejszymi niebezpieczeństwami”, „w domu spotkasz pomocną dłoń”, „mogę szukać pomocy i ją dostaję”, „czuję się w nim [w domu – R. J.] bezpiecznie”, „dom jest ostoją, schronieniem przed troskami”.

Cenioną przez młodzież intymność dom zapewnia dzięki temu, że można w nim znaleźć „cichy kącik”, jest „oazą spokoju, ciepła i miłości” i że szanowane są prawa każdego z domowników. Jeszcze bardziej waloryzowane przez respondentów bezpieczeństwo oznacza zarówno bezpieczeństwo fizyczne („czuję się bezpiecznie”), jak i bezpieczeństwo psychiczne („schronienie przed troskami”). DOM chroni bowiem przed realnymi zagrożeniami i równocześnie wyzwala uczucie bliskości między domownikami oraz zapewnia, zdaniem uczniów, „spokój wewnętrzny”. Czternastu piętnastolatków stwierdza wręcz: „w domu czujemy się najlepiej”, ale tylko dwóch cytuje przysłowie „Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej”. Superlatywna forma przysłówka „najlepiej” oddaje najbardziej pozytywną aksjologizację domu. Dlatego młodzi ludzie deklarują, że chętnie wracają codziennie do domu jako przestrzeni im najbliższej, „oswojonej”.

Podane przez czterech uczniów wyrażenie „dom to przystań” może oznaczać uznawanie RODZINY za przystań życiową, za swoisty port, do którego zawsze można zawinąć i do którego chętnie się wraca, gdyż jest to miejsce bezpieczne. Również leksem „oaza”, opatrzony epitetami „ciepła”, „spokoju” i miłości” (sfunkcjonalizowany przez trzech respondentów) konotuje odczuwanie małej wydzielonej przestrzeni jako miejsca pełnego ciepła w sensie metaforycznym i dosłownym, miejsca spokojnego, bezpiecznego, opromienionego miłością.

Szczególnie wyrazisty obraz rodziny jako scementowanej wspólnoty domowników oddaje (odnotowany przez pięciu uczniów) frazeologizm *gniazdo rodzinne*, obrazujący jej organizację na wzór ptasiej lub zwierzęcej społeczności. Odczytywane jako przenośne znaczenie domu rodzinnego ma konotację pozytywnego nacechowania emocjonalnego. Można tu odwołać się do Biblii (Syr 26, 21, i 16), która traktuje dom również w znaczeniu gniazda ochraniającego życie prywatne.

W siatkę metaforycznego znaczenia *rodzina to dom* siedemnastu uczniów (głównie ze środowisk miejskich) wkomponowuje metaforę *rodzina to ognisko domowe*.

Ognisko jest derywatem słowotwórczym pochodzącym od słowa *ogień*. Skoro ogień zajmuje miejsce centralne w domu, a *ognisko* wiąże się z ciepłem ognia, wymienioną metaforę można odczytać następująco: RODZINA to rozchodzące się ciepło rodzinnych, a więc matczynych, ojcowskich, braterskich i siostrzanych uczuć. Konotację ciepła domu rodzinnego odnotowują też wyrażenia: „*ciepłe domowe ognisko*” (sześć razy), „*ciepło domowego ogniska*” (cztery razy), „*ciepło rodzinnego domu*” (sześć razy), „*ciepło domu*” (trzy razy). Ostatnie z owych wyrażen można odczytywać w sensie dosłownym i przenośnym. Frazeologizm *ognisko domowe* można też rozumieć jako *gniazdo rodzinne*. Dom jest tu symbolem życia rodzinnego (S. Skorupka 1989: 581).

Z przytoczonych wypowiedzi uczniów o przestrzeni wewnętrznej DOMU wyłania się obraz rodziny jako symbolicznego domu bezpiecznego, zbudowanego z miłości i ciepła rodzinnego oraz otoczonego atmosferą życzliwości i serdeczności.

Przestrzeń zewnętrzna DOMU to przestrzeń „publiczna”, „odsłonięta”, „nieznana”, „obca”. W tej przestrzeni żyją też, zdaniem uczniów, „*ludzie źli*”, nie może zatem ona zapewnić człowiekowi bezpieczeństwa. Granice domu (ściany, dach) oddzielają dobry (najlepszy), bo „*znany*”, „*swój*”, świat wewnętrzny domu od złego świata zewnętrznego. Dodatnia waloryzacja domu wynika z przyjmowania postawy, którą J. Łotman (1986: 6–7) nazywa „poszukiwaniem swojego”. Dom jest niezbędny szczególnie ludziom dorastającym, którzy chcą wracać do „swojego”, dobrze znanego, pozytywnie wartościowanego miejsca. Natomiast sporadycznie wskazują na postawę „poszukiwania obcego”, przyjmowaną przez niektórych ich kolegów. Wartościowanie ujemne takiej postawy wpisane jest w zwroty „*uciekają z domu*”, „*porzucają dom*”.

W wypowiedziach uczniów widoczny jest w zasadzie jeden kierunek ruchu – do domu. Nacechowane dodatnio przyjscia do domu, codzienne powroty oddawane są przy pomocy czasowników wskazujących na ruch oraz konstrukcji przyimkowych: „*przychodzę*”, „*powracam*”, „*do domu*”. Ruch na zewnątrz jest waloryzowany ujemnie.

Jak widać, opozycja przestrzeń wewnętrzna – przestrzeń zewnętrzna domu i związane z nią przeciwstawienie bliski – daleki znalazły odzwierciedlenie w uczniowskich wypowiedziach.

W tej konceptualizacji uczniowie pojmują RODZINĘ jako DOM, a DOM postrzegają antropocentrycznie na podobieństwo RODZINY. Takie widzenie domu pozwala na ujmowanie go jako domu człowieka zanurzonego w życiu społeczno-kulturowym rodziny. Owa relacja RODZINA – DOM jest relacją dwóch bytów ekwiwalentnych.

RODZINA TO WARTOŚĆ – kategoria aksjologiczna

Tę interpretację wybrało 132 uczniów (17,60 %). Mimo iż absolutna większość uczniowskich definicji słowa RODZINA zawiera element wartościowania, do tej kategoryzacji zaliczono wyłącznie wypowiedzi, które w sposób eksplicytny wskazują na fakt, iż RODZINA jest wartością, a przy tym jest źródłem lub przekazywaczem innych wartości.

RODZINA TO NAJWAŻNIEJSZA WARTOŚĆ

Tę interpretację, w której najbardziej pozytywnie wartościuje rodzinę werbalizowany przez respondentów w sposób bezpośredni superlatywny przymiotnik „najważniejsza”, wybrało 48 uczniów (6,40%). Zwróćmy uwagę na typowe wypowiedzi uczniów:

„Rodzina jest dla mnie najważniejszą wartością. Zawsze kojarzy mi się z ciepłem i miłością”. (dz. a1/338, Kraków, szk. nr 34)

„Rodzina jest najważniejszą wartością. Wiąże się z miłością, bezpieczeństwem, czułością, opiekuńczością. To słowo uważam za coś, w czym możemy się schronić”. (dz. a1/409, wieś Perola Siemieńska, woj. bielsko- bialskie)

„Rodzina jest dla mnie najważniejsza, gdyż na przykład gdy wszyscy przyjaciele zawiodą, zawsze można znaleźć wsparcie u rodziców, siostry czy brata”. (dz. a1/ 146, Kraków, szk. nr 33)

„Rodzina jest najważniejsza, bo gdy zachorujesz czy będziesz stary, ktoś zaopiekuje się tobą, ktoś bliski”. (dz. a1/140, Kraków, szk. nr 33)

„Rodzina jest skarbem, którego często nie doceniamy. Dla mnie jest czymś najlepszym, najdroższym i niezastąpionym. Rodzina pomaga często nam, a my pomagamy jej”. (dz. a1/842, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Rodzina jest dla mnie najważniejsza, bo mam gdzie przyjść ze szkoły. Mam się do kogo uśmiechnąć i mam z kim porozmawiać o radościach i smutkach, które mnie dotyczą”. (chl. a1/638, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

„Rodzina to najważniejsza dla mnie wartość. Nie tylko dlatego, że mam co jeść, gdzie spać, ale przede wszystkim dlatego, że mam z kim bliskim porozmawiać, gdzie jestem bezpieczna i nic złego mi się nie stanie. Tam znajduję miłość, ciepło rodzinne, jestem otoczona przez rodziców opieką. Zajmuję się małym braciszkiem, jest mi po prostu dobrze”. (dz. a1/749, Tarnów, szk. nr 23)

Rodzina jest najważniejszą wartością nie tylko dla tych piętnastolatków, którzy mają wzorcowe rodziny, ale także dla tych, którzy marzą o tym, aby żyć w takich rodzinach. Oto jedna z uczennic szkoły w Krakowie definiuje słowo RODZINA następująco: *„Rodzina dla mnie jest najważniejsza. Mieć wspaniałą rodzinę, kochającego męża i wspaniały dom”.* Natomiast, uzasadniając, dlaczego tę wartość uważa za ważną dla siebie, stwierdza: *„Dlatego, że w domu tego nigdy nie zaznałam, we własnym domu”* (a1/ 276)

Do grupy uczniów, marzących o szczęśliwej rodzinie, można zaliczyć autorów definicji sformułowanych w wariacie powinnościowego wartościowania. Na przykład:

„Rodzina to miłość. W rodzinie powinniśmy cenić nawzajem swoje uczucia. Rodzina to szacunek. W rodzinie powinien panować wzajemny szacunek”. (dz. a1/469, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Czasami rodzina przeżywa kryzys rodzinny, panuje napięta atmosfera. Rodziny to ludzie, którzy powinni się kochać i mieć do siebie zaufanie”. (dz. a1/502, wieś Osielec, woj. nowosądeckie)

„Słowo rodzina rozumiem to tak, że dwoje ludzi zakładające rodzinę powinni pomagać sobie nawzajem, miłować. Uważam, że kto opuścił rodzinę, popełnił wielki błąd”. (dz. a1/025, Tarnów, szk. nr 16)

Rodzina dla tych uczniów jest „najważniejsza”, „najlepsza”, „najdroższa”, i „niezastąpiona”, jest „skarbem, którego często nie doceniamy”. Kto opuszcza rodzinę popełnia „wielki błąd”.

RODZINA TO ŹRÓDŁO I NOŚNIK RÓŻNYCH WARTOŚCI – KATEGORYZACJA AKSJOLOGICZNA

Tę interpretację wybrało 112 uczniów (14,93%). Zwróćmy uwagę na typowe wypowiedzi respondentów:

„Rodzina moim zdaniem jest to miłość i jedność ludzi. Rodzina jest dla mnie jak skarb”. (chł. a1/683, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Rodzina to miłość rodziców do dzieci i na odwrót, poczucie bezpieczeństwa”. (dz. a1/990, Tarnów, szk. nr 7)

„Rodzina to odpowiedzialność i pomoc w każdej sytuacji”. (dz. a1/602, Tarnów, szk. nr 16)

„Rodzina to dla mnie miłość, zrozumienie, sprawiedliwość, uczciwość, szacunek”. (dz. a1/270, Kraków, szk. nr 111)

„Rodzina wiąże się z bezpieczeństwem, miłością, czułością, opiekuńczością. To słowo uważam za coś, w czym możemy się schronić”. (dz. a1/409, wieś Perola Siemieńska, woj. bielsko-bialskie)

„Słowo rodzina rozumiem jako miłość rodzinną, przyjaźń, wierność i zaufanie”. (chł. a1/584, wieś Haczów, woj. krośnieńskie)

„Rodzina to miłość, radość (przynajmniej w większości rodzin)”. (chł. a1/090, Kraków, szk. nr 7)

„Rodzina to miłość. W rodzinie powinniśmy cenić nawzajem swoje uczucia. Rodzina to szacunek. W rodzinie powinien panować wzajemny szacunek”. (dz. a1/469, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Rodzina to szacunek i posłuszeństwo dla rodziców, dziadków, pomoc w domu, wspólne spędzanie czasu, obchodzenie razem świąt, wyjazdy na wczasy”. (chł. a1/071, Tarnów, szk. nr 8)

„Każdy, kto ma rodzinę jest szczęśliwy. Ludzie, którzy nie mają rodzin są nieszczęśliwi i samotni”. (dz. a1/021, Tarnów, szk. nr 1)

„Rodzina są to ludzie, w których szuka się oparcia i zrozumienia, kiedy pojawiają się problemy. Rodzina daje szczęście i radość życia, gdy wszystko w niej się układa. Jeśli ma się rodzinę niezgodną, kłótliwą, to też ma swoje dobre strony, bo można się nauczyć właściwego postępowania, że w swojej rodzinie będzie inaczej”. (dz. a1/991, Tarnów, szk. nr 7)

RODZINA może, według uczniów, wyzwać szereg pożądaných wartości, poczynając od wartości transcendentnych, a kończąc na hedonistycznych. Szczególnie jednak RODZINA („przynajmniej większość rodzin” – jak piszą respondenci) jest ceniona przez ludzi młodych za to, iż jest źródłem i przekaznikiem miłości. Traktują oni rodzinę jako grupę ludzi powiązanych miłością. W ich rozumieniu powiązać grupę ludzi miłością, to znaczy połączyć ją w jednolitą całość, zespolić przy pomocy najbardziej cenionego przez młodzież piętnastoletnią uczucia miłości.

„Rodzina to grupa ludzi powiązana miłością”. (dz. a1/ 271, Kraków, szk. nr 111)

„Rodzina to grupa kilku osób, najczęściej mama, tata, syn, córka, związana ze sobą miłością”. (chł. a1, 896, Kraków, szk. nr 123)

„Słowo rodzina oznacza według mnie grupę ludzi, darzących się szczególnym, głębokim uczuciem, jakim jest miłość”. (chł. a1/ 780, wieś Samocice, woj. tarnowskie)

Dobra rodzina jest też, w rozumieniu ankietowanych, przekaznikiem takich wartości, jak bezpieczeństwo, czułość, opiekuńczość, radość, uczciwość, wierność, zaufanie etc. Jednym słowem, dobra rodzina to szczęście.

To właśnie RODZINA jako mikrospołeczność zasługuje, w opinii młodzieży, na szczególne wyróżnienie, pełni bowiem, o czym dalej, szereg ważnych w aspekcie społecznym funkcji, a przede wszystkim wychowuje, wprowadza bowiem dziecko w świat wartości, pomaga w przechodzeniu ku podmiotowemu doświadczaniu i traktowaniu życia. Motywuje młodych w ich dążeniu „ku” wartościom, pomaga w dokonywaniu wyborów aksjologicznych.

Z wypowiedzi uczniów wylania się głównie obraz stereotypowego ciepłego, serdecznego stosunku dzieci do rodziców i rodziców do dzieci. Zawartość semantyczna i pragmatyczna leksemów *miłość, rodzice, rodzeństwo, siostra, brat, więź* oraz frazeologizmów *więź łącząca ludzi kochających się, grupa ludzi powiązana miłością, rodzina to najbliższe sercu osoby, rodzicielska miłość, serce matki, ojcowska dobroć*, świadczy o wyłącznie dodatnim, chociaż stereotypowym wartościowaniu słowa RODZINA. W uzasadnieniu wyboru wartości badani stwierdzają: „Bez rodziny nie da się żyć”. (chł a1/ 125, Kraków, szk. nr 1); „Bez rodziny życie nie miałoby żadnego sensu”. (dz. a1/ 807, wieś Samocice, woj. tarnowskie); „Gdy człowiek nie ma rodziny, czuje się samotny. Dzieci z domu dziecka są smutne, a ich marzeniem jest mieć własnych rodziców”. (dz, a1/ 991, Tarnów, szk. nr 11). W rozumieniu respondentów DOBRA RODZINA TO SZCZĘŚCIE BRAK RODZINY TO NIESZCZĘŚCIE. Tak więc według uczniów RODZINA JEST DOBRA. X JEST DOBRE znaczy : X JEST TAKIE, JAKIE MŁODZIEŻ CHCE, ŻEBY X BYŁO (J. Puzyrnia 1991b: 132).

RODZINA TO ANTYWARTOŚĆ – KATEGORYZACJA AKSJOLOGICZNA

Przyjrzyjmy się dwom wypowiedziom:

„Rodzina – część społeczeństwa bardzo ważna, wychowuje. Nie wiem zbyt dużo na ten temat, ponieważ moi rodzice się rozwodzą. Kiedy byli razem, byłem mały i prawie nic z tego nie pamiętam, oprócz wycieczek i zabaw. Teraz w domu jest piekło”. (chł. a1/131, Kraków)

„Dzięki rodzinie życie ludzi może być szczęśliwe. Dużo rodzin w Polsce rozpada się. Zdarza się, że wielu rodziców popada w nałóg pijaństwa, w ten sposób porzuca swoje rodziny. Sądzę, że rodzina powinna być zawsze razem”. (dz. a1/ 846, woj. sieradzkie)

Tylko wąska grupa młodzieży (18 uczniów – 2,40%) wskazuje wprost na zjawisko zagrożenia RODZINY, ujawnia jej rozpad, następujący w wyniku wzajemnych antagonizmów i niewypełniania ról przez poszczególnych jej członków, a głównie przez ojca. Ci piętnastolatki dostrzegają rodziny (nie tylko własne), w których uzewnętrznia się brutalność rodziców wobec dzieci i kłótnie między rodzicami, pijaństwo zaś jest na porządku dziennym. Negatywne wartościowanie wpisane jest w takie wyrażenia i zwroty, jak: „w domu jest piekło”, „najczęściej mnie kaleczą” (w znaczeniu „obrażają”), „są zamroczeni”, „biją mnie”, „jesteśmy dla nich [rodziców – R. J.] ciężarem”. Takie rodziny są źródłem społecznego zła, wychowują bowiem „sobie podobnych”. Młodzi buntują się przeciwko autokratycznemu stylowi wychowania, nie tolerują kar cielesnych, wyrażają swój sprzeciw wobec rozwodów, degradujących życie nie tylko dorosłych, ale i dzieci.

Koceptualizacje wielokategorialne

Okolo 12 % młodzieży koceptualizuje słowo RODZINA, odwołując się do kilku kategorii semantycznych. Przyjrzyjmy się typowym wypowiedziom:

„Rodzina to dom rodzinny, ciepło rodzinne, macierzyństwo, ojcostwo, odpowiedzialność za rodzinę, spokój rodzinny, atmosfera rodzinna”. (dz. a1/ 283, Kraków, szk. nr 111)

„Rodzina to dom, ognisko rodzinne, rodzeństwo, ludzie, którzy się nawzajem kochają, są dla siebie bliscy. Rodzice, ich dzieci, krewni”. (dz. a1/ 453, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

„Ja przez słowo „rodzina” rozumiem rodziców, dzieci, dziadków, ciotki, wujków. Rodzinne ognisko, ciepło. Rodzina kochająca się, wzajemne zrozumienie”. (dz. a1/ 766, wieś Samocię, woj. tarnowskie)

„Rodzina jest to zespół ludzi nie tylko powiązanych ze sobą tym, że pochodzą od jednej matki i ojca. Bo gdy zaadoptuje się dziecko, to wtedy też jest rodzina. Rodzina są to ludzie, którzy mają do siebie zaufanie, współpracują ze sobą, kochają się. Rodzina jest komórką społeczną. W rodzinie powinna być zawsze atmosfera domowa”. (dz. a1/ 510, wieś Osielec, woj. nowosądeckie)

„Rodzina, moim zdaniem, jest to wspólnota, którą tworzy dwoje ludzi powiązanych ze sobą silnym uczuciem i pragnienia bycia razem. Dopelnieniem tej miłości jest ich potomstwo, które wspólnie wychowują. Przeżywają radosne i złe chwile razem. I jest między nimi więź rodzinna i miłość. Rodzina to jest dom rodzinny”. (dz. a1/ 815, Zamość, szk. nr 1)

Jak można zauważyć, wymieniona grupa uczniów definiuje słowo RODZINA wykorzystując kilka uzupełniających się koceptualizacji. Chodzi o szeregi nazw współwystępujących przedmiotów i zdarzeń (cech i zdarzeń), wiązanych ze sobą bądź zwyczajowo, bądź na zasadzie jakiegoś jednego punktu widzenia (J. Bartmiński 1980). Takie rozumienie owego pojęcia daleko wykracza poza rozumienie słownikowe, ograniczone do cech „wystarczających i koniecznych”.

Młodzież, starając się zdefiniować termin RODZINA, dociera do cech słownikowych i encyklopedycznych (rodzina to grupa społeczna złożona z małżonków i ich dzieci, a także krewni i powinowaci ; zespół ludzi spokrewnionych z sobą),

a równocześnie odkrywa szereg dodatkowych cech, które trzeba uznać za cechy „konieczne”, stanowiące bazę kognitywną (G. Lakoff 1987: 12–17), np.: *rodzina to wspólnota ; rodzina to podstawowa komórka społeczna; rodzina to więź; rodzina to dom.*

Funkcje rodziny

FUNKCJA KSZTAŁCENIOWO-WYCHOWAWCZA

„W rodzinie ojciec i matka uczy wszystkiego, co dobre i są przykładem dla swoich dzieci. W niej kształtują się umysły i osobowości młodych ludzi na zawsze. Jeżeli matka nauczy uczciwie pracować i na przykład szanować zdrowie, ludzi, życie, to dziecko pamięta to i zachowuje na przyszłość. W kościele, w szkole już nie mają takiego wpływu ksiądz czy nauczyciele, tylko rodzice”. (dz. a1/876, wieś Sulkowice, woj. krakowskie)

„Rodzina jest to społeczeństwo, w którym człowiek rodzi się, dorasta, uczy się różnych wartości moralnych, uczy się żyć, kochać. Rodzina jest najlepszą, najpierwszą szkołą człowieka”. (dz. a1/541, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie)

„W rodzinie jako pierwszej poznajemy wszystkie wartości i w ogóle wszystko”. (dz. a1/057, Tarnów, szk. nr 8)

„Rodzina buduje i wychowuje. Człowiek bez rodziny jest jak ryba bez wody”. (dz. a1/268, Kraków, szk. nr 111)

„Rodzina jest ważnym ogniwem w życiu człowieka, gdyż dzięki niej zdobywamy mądrość, wychowanie i inteligencję. Rodzina przygotowuje nas do życia w społeczeństwie, uczy nas miłości, wierności i za to powinniśmy ją kochać”. (chl. a1/ 037, Tarnów, szk. nr 16)

„Rodzice są drugimi po Bogu nauczycielami. Oni uczą nas jak radzić sobie w życiu, jak zwalczać wszelkie niepowodzenia”. (dz. a1/550, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie)

Jak wynika z wypowiedzi respondentów, RODZINA , ale tylko pozytywnie wartościowana, uczy i wychowuje, wpaja dzieciom sprawdzony w wielu pokoleniach system norm moralnych i wzorów zachowań społecznych, które sprzyjają realizacji wartości szczególnie pożądanых z punktu widzenia ludzi młodych. Najlepiej funkcje wychowawcze mogą, zdaniem ankietowanych, pełnić rodzice: *„uczą wszystkiego, co dobre”, „są przykładem dla swoich dzieci”, są „pierwszymi nauczycielami” („drugimi po Bogu” – według trzech uczniów), bliskimi emocjonalnie dzieciom, zamieszkującymi z nimi w tej samej przestrzeni.*

W rozumieniu respondentów dobra rodzina poprzez wytwarzanie atmosfery miłości, zaufania, życzliwości i serdeczności sprzyja kształtowaniu się właściwej więzi uczuciowej między rodzicami i dziećmi, sprawia, że czują się one pewnie i bezpiecznie. Rodzina jest bowiem *„najlepszą, najpierwszą szkołą człowieka”, „w rodzinie jako pierwszej poznajemy wszystkie wartości”, „rodzina buduje i wychowuje”.* Obiektem wartościowania stają się też procesy interakcji, a przede wszystkim sprawa przyjmowania przez rodziców odpowiednich postaw (akceptacji, właściwego rozkładu ról dla wszystkich członków rodziny), które zapewniają dobry kontakt emocjonalny z dziećmi, rozbudzają ich poczucie odpowiedzialności za swe

postępowanie i sprzyjają właściwemu uczestnictwu w życiu rodzinnym. Rodzice poprzez swoją osobowość i wiarygodne zachowanie powinni stwarzać aksjologicznie cenne wzory zachowań. Jest to uczniowska propozycja wyidealizowanego modelu rodziny. Młodociani respondenci wiedzą jednak o tym, iż w „normalnej” rodzinie „*różnie bywa*”, gdyż „*i złe cechy wynosimy z rodziny*” („*wszystko bierze się z rodziny, wszystkie dobre i złe cechy wynosimy z rodziny*” – dz. a1/761, wieś).

Niemala grupa uczniów (ok. 11%) zauważa, iż tworzenie jakości relacji rodzinnych zależy też i od nich, gdyż jako członkowie rodziny mają wpływ na urzeczywistnianie jej wartości. Trzeba więc „*mieć szacunek i posłuszeństwo dla rodziców, pomagać w domu*”. Respondenci doceniają to, iż rodzina uczy, jak tworzyć przyszłą własną wspólnotę rodzinną, opartą na trwałych węzłach i kierującą się akceptowanymi społecznie wartościami. Rodzina, ich zdaniem, przygotowuje dzieci do uczestnictwa w życiu społecznym. Niektórzy uczniowie wyrażają tę myśl w sposób bezpośredni, posługując się znaną im wiedzą potoczną i encyklopedyczną, na przykład: „*I to rodzina kształtuje moje przyszłe życie wśród ludzi*” (dz. a1/196, Tarnów); „*Jednym z podstawowych zadań rodziny jest przygotowanie dzieci do życia w społeczeństwie*” (dz. a1/824, Zamość). Nadrzędną jednak funkcją rodziny jest „*wychowanie swoich dzieci na dobrych ludzi*” (chł. a1/335, Kraków).

FUNKCJA OPIEKUŃCZA

„*Rodzina – ludzie, którzy od mojego urodzenia opiekują się mną, doradzają w sytuacjach, w których jeszcze nie byłem, utrzymują mnie*”. (chł. a1/971, Tarnów, szk. 11)

„*Rodzina jest bardzo ważna, ponieważ rodzice opiekują się swoimi dziećmi, dają im to, co najlepsze, pomagają sobie wzajemnie, tworzą dobrą atmosferę*” (dz. a1/550, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie)

„*Rodzina to dla mnie bardzo ważna sprawa. Nie tylko dlatego, że mam co jeść, gdzie spać, ale przede wszystkim dlatego, że mam z kim porozmawiać, gdzie jestem bezpieczna i nic złego mi się nie stanie. Tam znajdują ciepło rodzinne, jestem otoczona przez rodziców miłością i opieką. Zajmuję się małym braciszkiem, jest mi po prostu dobrze*”. (dz. a1/749, Tarnów, szk. nr 23)

Tę funkcję rodziny jako funkcję autonomiczną dostrzega niewielu uczniów (pięciu), jest ona łączona głównie z funkcją wychowawczą.

FUNKCJA BIOLOGICZNA

Funkcja biologiczna jest dostrzegana przez piętnastolatków w dwóch znaczeniach: jako prokreacja (wydawanie na świat dzieci) oraz jako troska o zdrowie dzieci.

„*Zamierzam w przyszłości założyć rodzinę, aby być całkiem dowartościowana. Musimy zakładać rodziny, aby utrzymać potomność. Ludzie czasem wyrzucają dzieci lub je zabijają. Nie rozumiem tego. Dlatego pragnę, gdy będę mieć dzieci, aby wychować je jak najlepiej. Tylko w ten sposób możemy utrzymać ciągłość ludzką*”. (dz. a1/032, dz. a1/032, Tarnów, szk. nr 16)

„*Rodzina jest czymś ważnym dla mnie i otoczenia. Bo gdyby rodzin w Polsce nie było, to i ludzi by nie było*”. (dz. a1/503, wieś Osielec, woj. nowosądeckie)

Frekwencja wyrazów, uznanych przez uczniów za bliskoznaczniki słowa RODZINA: *wspólnota* (128 razy); *dom* (98); *miłość* (91); *rodzeństwo* (73); *rodzice* (68); *krewni* (56); *familia* (43); *rodzinny* (38); *dzieci* (35); *ciepło* (29); *matka, ojciec* (po 28 razy); *ognisko domowe* (27); *bliscy* (26); *ród, tata* (po 20 razy); *mama, szczęście* (po 19 razy); *przyjaciele* (16); *jedność* (15); *radość* (12); *brat, najbliżsi* (po 11 razy); *siostra, zrozumienie* (po 10 razy); *grono, tolerancja, zaufanie, wierność* (po 9 razy); *przyjaźń* (8 razy); *bezpieczeństwo, dynastia, grupa, małżeństwo, pokrewieństwo, uczciwość* (po 7 razy); *ciepło rodzinne, dobro, dom rodzinny, ciepło domowe, ognisko rodzinne, społeczeństwo, szczerość, wujek* (po 6 razy); *ciotka, domowe ognisko, dziadek, dziadkowie, gniazdo rodzinne, potomstwo, spokój* (po 5 razy); *babcia, bliska, kuzyni, ludzie, powinowaci, przystań, uczucie* (po 4 razy); *córka, dziecko, krąg, małżonkowie, najbliższa, opiekuńczość, ostoja, szacunek, wielka, życie* (po 3 razy); *bliskość, bracia, braterstwo, daleka, domownicy, gromada, grupa społeczna, liczna, miła atmosfera, oaza, odpowiedzialność, ofiarność, ognisko miłości, opieka, ostoja, pierwsza szkoła, plemię, pokrewieństwo, pomoc, poświęcenie, przywiązanie, rodzicielski, rodzic, rodzimy, rodzinka, rodzinna, rodzinna atmosfera, siostry, społeczność, sprawiedliwość, syn, szkoła, urodziny, więź, wychowanie, wyrozumiałość, zbiorowość, zespół, zgoda, zgrupowanie, zjednoczenie, związek, żona* (po 2 razy); *akceptacja, babka, bliscy ludzie, bliska osoba, bliski, byt, chwalenie, ciotki, czułość, dalsza, dbać, dobroć, dzidek, głowa, głowa rodziny, gniazdo, godność, grono rodzinne, jednostka społeczna, kieszonkowe, klan, kochać, kochać się, Kochająca, Kochający się, Kochanie, kolega, komórka społeczna,, kościół, ktoś bliski, ktoś blisko, kuzyn, kuzynki, losy, lubienie się, macierzysty port, mała wspólnota, mąż, miejsce pracy, mieszkanie, monogamiczna, mówienie, nadzieja, najbliższe otoczenie, najmiłsza, nauczyciele, nierozzerwalność, nieszczęścia, obowiązki, odrodzenie, ojczyzna, oparcie, opiekunowie, osoby zaufane, patriarchalna, pełny dom, poczucie, podpora rodziny, potomek, prawda, prawnukowie, przodek, przeszłość, przytulność, punkt oparcia, radość życia, rodak, rodowy, rodzicielka, rodzicielskość, rodzicielstwo, rodzic się, rodzinne, rodzinne strony, rodzinnie, rodzinny, rodzinność, rodzinny dar, rodzony, saga, samochód, satysfakcja, seks, serce, serdeczność, smutek, solidarność, spokrewnienie, stadło, szczęście wieczne, tato, urodzić, utrzymać, wiara, wieloletnia, więź rodzicielska, wnuki, wsparcie, wspólne grono, wspólne życie, wspólnota rodzinna, wspólnota społeczna, wspólny, współlokatorzy, wujkowie, wychowawcy, wycieczka, wyrzeczenie, zapewnić, zgodna, zgromadzenie, życzliwość domowa, życzliwość rodzinna (1 raz).*

Wśród owych synonimów widoczne są synonimy semantyczne: *rodzina // dom // familia // gniazdo // grono // komórka społeczna // macierzysty port // mała społeczność // ognisko domowe // oaza // ostoja / pierwsza szkoła / punkt oparcia // pokrewieństwo // ród // stadło // wspólnota*

Ponadto za synonimy słowa *rodzina* respondenci uznają:

1. nazwy stopnia pokrewieństwa rodzinnego: *babka, brat, dziadek, dziadkowie, dzidek* [małe dziecko – R. J.], *dzieci, ciotka, ciotki, córka, kuzyn, kuzyni, kuzynki, matka, mąż, najbliżsi, ojciec, potomek, potomstwo, prawnukowie, przodek, rodzeństwo, rodzice, rodzicielka, syn, tata, tato, wnuki, wujek, wujkowie, żona;*

2. pozytywne cechy i stany (np. spełnienia, oczekiwania), które powinna wyzwać rodzina: *akceptację, bezpieczeństwo, jedność, obowiązkowość, odpowiedzialność, ofiarność, oparcie, opiekuńczość, poświęcenie, przywiązanie, rodzinność, serdeczność, spokój, szacunek, szczerłość, więź, wyrozumiałość, zaufanie, życzliwość;*

3. nazwy wartości, które powinna przekazywać rodzina: *braterstwo, dobro, miłość, nadzieję, prawdę, przyjaźń, radość, seks, solidarność, sprawiedliwość, szczęście, tolerancję, uczciwość, wiarę, życie.*

4. przymiotnikowe (imiesłowowe) określniki charakteru i liczebności rodziny: *liczna, monogamiczna, patriarchalna, wielka, wielodzietna, przyjazna, przytulna, zgodna, wierna, życzliwa.*

Jak można zauważyć, uczniowie znają bardzo dużo synonimów do słowa *rodzina*. Prawie wszystkie wyrażenia, uznane przez nich za wyrazy bliskoznaczne do wyrazu *rodzina*, są nacechowane pozytywnie. Jedynie jeden leksem „smutek” ma konotację negatywną. Aksjologizacja zarówno tego, jak i pozostałych synonimów wynika, jak można sądzić, zarówno ze społecznych, jak i kulturowych doświadczeń uczniów.

Podsumowanie: uczniowska wizja RODZINY

Młodzież, starając się zdefiniować termin RODZINA, dociera do cech słownikowych i encyklopedycznych (rodzina to grupa społeczna złożona z małżonków i ich dzieci, a także krewni i powinowaci ; zespół ludzi spokrewnionych z sobą), a równocześnie odkrywa szereg dodatkowych cech, które trzeba uznać za cechy „konieczne”, stanowiące bazę kognitywną (G. Lakoff 1987: 12–17), np.: *rodzina to wspólnota ; rodzina to podstawowa komórka społeczna; rodzina to więź; rodzina to dom.*

Uczeniowskie interpretacje słowa *rodzina* przekraczają zakres znaczeniowy definicji zamieszczonych w słownikach języka polskiego (pod red. W. Doroszewskiego i pod red. M. Szymczaka), które uwzględniają tylko dwie kategorie (GRUPA SPOŁECZNA i WIĘŹ). Młodzież interpretuje RODZINĘ w kategoriach społecznych, społeczno-fizycznych i aksjologicznych. Na pierwszym miejscu (24, 26% wyborów) znalazła się społeczna interpretacja RODZINY jako ZWIĄZKU POKREWIEŃSTWA. W ramach tej kategorii społecznej mieszczą się trzy konceptualizacje o charakterze metaforycznym: RODZINA to wspólnota (16,53% wyborów); 1. 2. Rodzina to podstawowa komórka społeczna (12,80% wyborów); RODZINA TO WIĘŹ (6, 40%). Obok kategorii społecznej młodzież lokalizuje kategorię społeczno-fizyczną (DOM) – 7,06% wyborów oraz kategorię aksjologiczną (WARTOŚĆ) – 17,60% wyborów. Kategorie te uzupełniają się wzajemnie, tworząc „portret językowy” pojęcia RODZINA.

Wśród zaproponowanych na liście kwestionariusza ośmiu wartości społecznych uczniowie oprócz RODZINY docenili PRACĘ, lokując ją na siódmym miejscu w ogólnej hierarchii preferowanych wartości. O miejscu PRACY w pierwszej dziesiątce zaproponowanych przez respondentów wartości zadecydowała przede wszystkim młodzież ze środowiska wiejskiego oraz z miast średniej wielkości (zob. rozdział V).

Praca w ujęciu definicji normatywnych i uczniowskich definicji potocznych

Słownik języka polskiego pod red. W. Doroszewskiego (1964: 1398–1400) przytacza następującą definicję pracy:

1. świadoma, celowa działalność człowieka zmierzająca do wytworzenia, wyprodukowania określonych dóbr materialnych lub kulturalnych, będąca podstawą i warunkiem istnienia i rozwoju społeczeństwa ludzkiego; wykonywany zawód, zajęcie, zatrudnienie, robota: [...]; 2. wytwór pracy w zn. 1; w literaturze, sztuce, nauce: dzieło, utwór: [...]; 3. czynność człowieka, zwierzęcia, maszyny itp. i związany z nią wysiłek mięśniowy: [...]; 4. funkcjonowanie czego; proces, przebieg jakiejś czynności; działanie czego: [...]; 5. *tylko w lp* posada, zajęcie jako źródło zarobku; zatrudnienie, zarobkowanie: [...]; 6. *tylko w lm* działalność zespołowa, zespół czynności nad wykonaniem czego: [...]; 7. *fiz. i in.* *praca mechaniczna*; wielkość fizyczna mierzona iloczynem wartości siły przez wartość przebytej drogi lub też iloczynem wartości składowej siły zgodnej z kierunkiem drogi przez wartość przebytej drogi.

O ile przywołana definicja słownikowa rozpatruje słowo PRACA w siedmiu zakresach, o tyle w uczniowskich definicjach można dostrzec zarówno potoczną jak i słownikową interpretację tego terminu. Z tej też racji problem definiowania przez uczniów wymienionego słowa rozpatrujemy w perspektywie definicji kognitywnej.

Uczniowskie definicje słowa PRACA odkrywają niektóre cechy racjonalności potocznej, uwarunkowanej kulturowo (wpływy szkoły, rodziny, kościoła, grup rówieśniczych i środków masowego przekazu), wykraczając, tak jak i w przypadku definiowania innych słów, poza podany w definicji słownikowej układ cech kategoryzujących i dyferencjalnych. Definicje te rozpatrują znaczenie interesującego nas terminu w kategoriach interpretacji, pokazując indywidualne, subiektywne sposoby postrzegania wartości pracy. Służą ujawnieniu subiektywizacji i jej miejsca w strukturze eksplikacji. Wyrażają podmiotową, antropocentryczną postawę (nastawienie) zawartą w języku, dokumentującą wybory określonych sposobów widzenia świata.

W przypadku konceptualizacji słowa PRACA ważną rolę odgrywają przyjęte przez uczniów punkty widzenia, decydujący o sposobie wstępnej kategoryzacji

przedmiotu, oraz perspektywa interpretacyjna pozwalająca na jego kognitywne, wieloaspektowe ujmowanie. Także w odniesieniu do przywołanego terminu uporządkowanie fasetowe stanowi podstawę ustalenia punktu widzenia i jego perspektywy interpretacyjnej. W objaśnieniach definiowanego przez uczniów pojęcia PRACA eksponujemy więc aspektowe (fasetowe) powiązanie cech przypisywanych owej nazwie, pamiętając o ustaleniu liczby, ważności, a zatem i kolejności faset (podkategorii) w całościowej wizji omawianego pojęcia.

Językowa analiza wypowiedzi uczniowskich zmierza do wykrywania zawartej w nich konceptualizacji świata oraz deszyfracji jej semantycznych i pragmatycznych wykładników. Natomiast próba interpretacji struktury semantycznej profilów funkcjonalnych terminu PRACA idzie w kierunku opisanie odpowiednio zhierarchizowanego układu faset (por. M. Mazurkiewicz-Brzozowska 1993: 133–145).

PRACA TO CZYNNOŚĆ CZŁOWIEKA – kategoria społeczna

Interpretację tę wybrało 59 UCZNIÓW (15,99%). Oto typowe wypowiedzi uczniów traktujących pracę jako czynność (wykonywaną w celach zarobkowych):

„Praca jest to czynność, którą wykonuje człowiek, aby otrzymać wynagrodzenie, aby zdobyć pieniądze na utrzymanie siebie i swojej rodziny” (dz. a1/742, Tarnów, szk. nr 23)

„Praca jest to czynność, którą wykonuje człowiek, aby zapewnić sobie byt”. (chł. a1/069, Tarnów, szk. nr 8)

„Praca czyli inaczej czynność wykonywana i przynosząca pewne efekty i dochody”. (dz. a1/532, wieś Rudka, woj. przemyskie)

„Praca jest to czynność, którą wykonuje człowiek, aby otrzymać wynagrodzenie, aby zdobyć pieniądze na utrzymanie siebie i swojej rodziny”. (dz. a1/742, Tarnów, szk. nr 23)

„Praca jest to wykonywanie jakiejś czynności, za którą otrzymujemy pieniądze”. (dz. a1/272, wieś Haczów, woj. krośnieńskie)

„Praca to czynność wykonywana przez człowieka, mająca na celu zdobycie pieniędzy”. (chł. a1/312, Kraków, szk. nr 12)

„Praca jest to czynność wykonywana przez daną osobę za określoną sumę pieniędzy”. (chł. a1/829, Zamość, szk. nr 1)

„Praca – czynność umysłowa lub fizyczna, którą może wykonywać tylko człowiek za pieniądze”. (dz. a1/284, Kraków, szk. nr 111)

„Poprzez słowo praca rozumiem to, że coś się robi. Dużo ludzi teraz nie pracuje, ponieważ dużo zakładów upadło”. (chł. a1/466, wieś Brzoza Stadnicka, woj. rzeszowskie)

„Praca jest to wykonywanie czynności, dzięki której człowiek się bogaci”. (chł. a1/656, wieś Olpiny, woj. tarnowski)

„Praca to powinna być przyjemna czynność, którą wykonujemy nie tyle z potrzeby pieniędzy, co z ochoty – taka powinna być. Trud mój, pracowanie ciężko, aby zarobić pieniądze na utrzymanie rodziny – taka jest”. (dz. a1/569, wieś Stanisławice, woj. krakowskie)

Większość uczniów rozumie termin PRACA jako wykonywanie określonej czynności. Według respondentów, czynność tę wykonuje się, aby „otrzymać wynagrodzenie”, „otrzymać pieniądze”, „zdobyć pieniądze”, „zapewnić sobie byt”. W rozumieniu tylko nielicznych piętnastolatków spośród owej grupy praca powinna być przyjemnością, a nie codziennym trudem, służącym zdobywaniu środków materialnych. W tym prototypowym rozumieniu interesującego nas terminu nie uwzględnia się kulturotwórczych wartości PRACY.

PRACA TO CELOWA DZIAŁALNOŚĆ CZŁOWIEKA – kategoria społeczna

Tę interpretację wybrało 30 uczniów (8,13%). Oto typowe wypowiedzi piętnastolatków:

„Praca to celowa działalność człowieka w celu wytworzenia dóbr materialnych i kulturalnych”. (dz. a1/434, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie)

„Praca – celowa działalność ludzi w celu wytworzenia nowych wartości materialnych i niematerialnych”. (dz. a1/058, Tarnów, szk. nr 8)

„Praca – działalność ludzka każdego rodzaju”. (dz. a1/417, wieś Sieniawa, woj. przemyskie)

„Praca to działalność ludzka wszelkiego rodzaju, zapewniająca nam byt”. (dz. a1/996, Tarnów, szk. nr 7)

„Praca to celowa działalność człowieka, w czasie której przekształca on środowisko w celu zaspokojenia swoich potrzeb”. (dz. a1/007, Tarnów, szk. nr 1)

„Praca to celowa działalność człowieka, podczas której uczestniczy w produkcji”. (dz. a1/982, Tarnów, szk. nr 7)

„Praca jest to celowa, świadoma działalność człowieka, w wyniku której produkujemy dobra materialne i kulturalne”. (dz. a1/533, wieś Rudka, woj. przemyskie)

„Praca to fizyczna i psychiczna działalność ludzi, służąca zaspokojeniu ludzkich potrzeb materialnych i pozamaterialnych”. (dz. a1/745, Tarnów, szk. nr 23)

„Praca jest to celowa działalność człowieka, w procesie której z pomocą różnych narzędzi przekształca on przedmioty pracy, przystosowując je do zaspokojenia swoich potrzeb. Poprzez pracę można zwiększyć byt narodowy kraju, jego bogactwo, rozwijając jego gospodarkę i kulturę. Praca jest zarobkowa, przymusowa, zawodowa, społeczna, twórcza”. (dz. a1/840, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

Ta konceptualizacja, mająca wymiar teleologiczny, jest zbieżna w swoim nacechowaniu semantycznym z podstawowym znaczeniem słowa PRACA, wpisanego do definicji słownikowej.

Tak jak w żadnej z wymienionych konceptualizacji słowa PRACA w rekonceptualizacji słownikowej „praca to celowa działalność człowieka” daje się zauważyć wyrazisty obszar podobieństwa znaczeniowego do terminologicznych cech taksonomicznych pojęcia. Jednak owa konceptualizacja, eksponująca „cechę wzorcową” pojęcia, pojawia się w wypowiedziach tylko tych uczniów, którzy wartościują PRACĘ wyłącznie dodatnio.

Uważna obserwacja świata skłania młodzież do wydobywania pozytywnych konotacji związanych z wartością PRACY w perspektywie jej efektów, czyli wytworzonych dóbr materialnych i duchowych. Oto typowe wypowiedzi:

„Praca jest to wytwarzanie określonych dóbr lub wykonanie społecznie użytecznych usług w sposób celowy i świadomy, wykorzystując swoje zdolności i umiejętności”. (chł. a1/087, Kraków, szk. nr 7)

„Praca to wytwarzanie nowych wartości materialnych i niematerialnych a także wszelkie usługi”. (dz. a1/058, Tarnów, szk. nr 8)

„Każda sensownie wykonywana praca tworzy pewne użyteczne wartości, przyczynia się do dobra społeczeństwa”. (dz. a1/526, wieś Rudka, woj. przemyskie)

„Praca to wytwarzanie dóbr i źródło przemiany świata”. (dz. a1/471, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

Jak widać, owa konceptualizacja obejmuje jedną z fundamentalnych cech pojęcia. W konceptualizacji „praca to celowa działalność człowieka, służąca wytwarzaniu dóbr materialnych i duchowych” uczniowie wskazują na ścisłe związki między PRACĄ i szeroko rozumianą kulturą. Stanowiące istotę kultury wartości materialne i duchowe ukierunkowują pracę jako ludzką działalność, motywują ją, porządkują i nadają jej sens (zob. K. Wojtyła 1969: 73-100; Jan Paweł II 1984a). Tak interpretowana PRACA, służąc rozwojowi kultury, ma nacechowanie wyłącznie dodatnie.

Można postawić hipotezę, iż pod wpływem edukacji szkolnej i religijnej konceptualizacja społeczna o rodowodzie typowo „słownikowym” przeniknęła do słownika umysłowego uczniów właśnie w formie rekonceptualizacji.

PRACA TO ZAJĘCIE – KATEGORYZACJA SPOŁECZNA

Interpretację tę wybrało 29 respondentów (7,86%). Przyjrzyjmy się typowym wypowiedziom uczniów:

„Praca jest to zajęcie dla człowieka, pozwalające uzyskać za to pewną sumę pieniędzy”. (chł. a1/118, Kraków, szk. nr 1)

„Praca to zajęcie wykonywane dla zdobycia chleba”. (dz. a1/258, Kraków, szk. nr 97)

„Praca to wykonywanie jakiegoś zajęcia, które nas interesuje i daje dochód”. (dz. a1/498, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Praca to zajęcie, za które można otrzymać wynagrodzenie lub nie. Można pracować dla zabicia czasu i dla przyjemności”. (dz. a1/195, Krosno, szk. nr 6)

„Praca to zajęcie, które przynosi dochód lub jak mnie przynosi wiedzę. Bo dla ucznia pracą jest nauka”. (chł. a1/072, Tarnów, szk. nr 8)

„Praca jest to zajęcie, bez którego trudno jest utrzymać się przy życiu”. (chł. a1/903, Kraków, szk. nr 123)

„Praca jest to zajęcie człowieka prawie przez całe jego życie, dla zdobycia środków do życia”. (chł. a1/652, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

Słowo „zajęcie” jest rozumiane przez uczniów na ogół jako praca wykonywana przez kogoś i stanowiąca źródło utrzymania. Jak można zauważyć, w wypowiedziach uczniów widoczne jest na ogół zdecydowanie pozytywne nacechowanie

tego terminu, kulturowo warunkujące potoczne aspekty znaczenia. Dodatkowo wartościowanie PRACY widoczne jest szczególnie w takich wyrażeniach i zwrotach, jak: „*wykonywanie jakiegoś zajęcia, które nas interesuje*”, „*zajęcie, które przynosi wiedzę*”, „*pracować dla przyjemności*” i in. Wyrażenia te wskazują zatem na pozytywną waloryzację owego pojęcia w aspekcie kulturotwórczym i hedonistycznym. Słowo *zajęcie* rozpatrywane jest też w sposób instrumentalny, np.: „*zajęcie, pozwalające uzyskać pewną sumę pieniędzy*”, „*zajęcie, za które można otrzymać wynagrodzenie*”, „*zajęcie, które przynosi dochód*” i in.

Konotacje szkolne zdecydowały o tym, iż słowo *zajęcie* (*zajęcia*), znajdując się w codziennym czynnym słownictwie ucznia, uplasowało się na wysokim, bo czwartym miejscu (pojawiło się 26 razy) wśród synonimów słowa PRACA. W szkolnych sytuacjach komunikacyjnych często mówi się przecież o zajęciach lekcyjnych, zaliczanych przez młodzież na ogół do pracy umysłowej, czasami tylko fizycznej, np.: w czasie zajęć z biologii w ogródku szkolnym, na lekcjach wychowania fizycznego etc.

PRACA TO WYPEŁNIANIE OBOWIĄZKÓW – KATEGORYZACJA SPOŁECZNA

Tę interpretację wybrało 17 respondentów (4,60%). Zwróćmy uwagę na typowe wypowiedzi uczniów:

„*Praca jest to wypełnianie obowiązków*”. (dz. a1/545, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie)

„*Praca jest to obowiązek połączony z zainteresowaniami*”. (chł. a1/137, Kraków, szk. nr 5)

„*Praca jest obowiązkiem człowieka. Każdego. Każdy pracujący człowiek przyczynia się do rozwoju ojczyzny, wzmacnia ją. Niezależnie czy ta praca to nauka, czy ciężka praca fizyczna*”. (dz. a1/059, Tarnów, szk. nr 8)

„*Pracę rozumiem jako wykonywanie obowiązków, które doprowadzają do wydawania owoców*”. (dz. a1/030, Tarnów, szk. nr 16)

„*Praca jest to obowiązek każdego starszego człowieka*”. (dz. a1/407, wieś Perola Siemieńska, woj. bielsko-bialskie)

„*Praca jest to obowiązek, do którego każdy obywatel jest powołany, nawet najmłodszy mają obowiązki*”. (chł. a1/689, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

W wyróżnionej konceptualizacji perspektywę interpretacyjną stanowi zarówno czynnik świecki, chociażby kodeks pracy (praca jest obowiązkiem każdego obywatela), jak i czynnik religijny – nauka moralna Kościoła katolickiego (praca jest obowiązkiem moralnym jednostki ludzkiej). Wartość pracy ma więc w tym przypadku charakter powinnościowy. Takie rozumienie terminu zostało zinternalizowane, jak należy sądzić, w dotychczasowym społeczno-kulturowym procesie socjalizacji badanej młodzieży. Wymieniona powinność odnosi się jednak, wedle opinii uczniów, do społeczności ludzi dorosłych. Natomiast obowiązkiem dzieci i młodzieży jest przede wszystkim nauka, która jest traktowana jako swoista praca. Dochodzi tu jeszcze „*obowiązkowa pomoc w pracach domowych*”, a w środowisku wiejskim także i praca związana z prowadzeniem gospodarstwa rolnego przez rodziców. Na wsi, wedle uczniów, „*pracuje prawie każdy człowiek powyżej dziesięciu lat. Starsi pracują ciężiej*”. (dz. a1/368, wieś Jadowniki, woj. tarnowskie).

PRACA TO WYKONYWANY ZAWÓD – KATEGORYZACJA SPOŁECZNA

Tę interpretację wybrało 25 uczniów (6,77%). Przyjrzyjmy się typowym wypowiedziom respondentów:

„Praca to wykonywanie zawodu przynoszącego dochód”. (chł. a1/134, Kraków, szk. nr 5)

„Praca jest to zawód wykonywany przez człowieka”. (dz. a1/431, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie)

„Praca to zawód, zadanie do wykonania”. (chł. a1/415, wieś Sieniawa, woj. przemyskie)

„Praca – wykonywanie zawodu nie tylko dla pieniędzy”. (dz. a1/363, wieś Żyraków, woj. tarnowskie)

„Praca jest to wykonywanie danego zawodu, dla utrzymania rodziny”. (dz. a1/547, wieś Stanisławice, woj. krakowskie)

„Praca to zawód, który chcę mieć i wykonywać”. (chł. a1/955, wieś Łopień, woj. tarnowskie)

„Słowo praca kojarzy mi się z zawodem. Ja jeszcze nie jestem pewna, kim bym chciała być. Chcę być albo nauczycielką albo pielęgniarką, ponieważ uważam, że te zawody są najbardziej potrzebne. Praca zawsze powinna być uczciwa. Niektórzy nie pracują, a mają więcej pieniędzy od tych, którzy pracują ciężko. I myślę, że to jest niesprawiedliwe”. (dz. a1/849, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

Uczniowie utożsamiają proces wykonywania wyuczonego zawodu z wykonywaniem pracy. Owa konceptualizacja słowa PRACA znacznie wykracza poza jego słownikowe rozumienie. 25 badanych uczniów stawia znak równości między terminami *praca* i *zawód*. Natomiast *Słownik języka polskiego* pod red. M. Szymczaka (1981: 977) wyjaśnia pojęcie *zawód* jako „umiejętność wykonywania pracy w danej dziedzinie; fachowe, stałe wykonywanie jakiejś pracy w celach zarobkowych”.

Interesująca nas tu uczniowska interpretacja pojęcia PRACA ma szerszy niż słownikowy zakres semantyczny. Jest wyznaczana potocznym wyrażeniem „pracować w swoim zawodzie”, co w zasadzie oznacza wykonywanie zadań przypisanych danemu zawodowi, ale funkcjonuje też potocznie zwrot *nie pracować w swoim zawodzie* // *pracować w swoim zawodzie*, który to zwrot presuponuje, że praca w swojej podstawowej definicji nie ma obligatoryjnego związku z wykonywaniem zawodu. Większość owej grupy badanych respondentów sądzi jednak, iż praca jest to wykonywanie zawodu w celu uzyskania dochodu, który służy *utrzymaniu rodziny*. Zaledwie kilku uczniów uważa, iż zawód wykonuje się *nie tylko dla pieniędzy*.

PRACA TO ŚWIADCZENIE USŁUG – KATEGORYZACJA SPOŁECZNA

Tę interpretację wybrało 4 uczniów (1,08%). Oto typowe wypowiedzi respondentów:

„Praca to usługa na rzecz innych ludzi. Wykonawca danej usługi otrzymuje zapłatę, warunek utrzymania rodziny”. (chł. a1/419, wieś Sieniawa, woj. przemyskie)

„Praca to usługa wykonywana dla zdobycia chleba”. (dz. a1/258, Kraków, szk. nr 97)

„Praca (...) to także wszelkie usługi”. (dz. a1/058, Tarnów, szk. nr 8)

Jest to interpretacja peryferyjna PRACY, wychodząca poza ramy znaczeniowe definicji słownikowej. Słowo *praca* oznacza, wedle respondentów, „wszelkie usługi”, usługę wykonywaną „na rzecz innych ludzi” oraz „dla zdobycia chleba”. Tak więc praca rozumiana jako świadczenie usług jest waloryzowana neutralnie („wykonawca usługi otrzymuje zapłatę”), neutralnie i / lub dodatnio („usługa na rzecz innych ludzi”) bądź też ujemnie poprzez wskazanie na duży wysiłek wkładany w to, by zapewnić sobie (i rodzinie) elementarne warunki egzystencji („usługa wykonywana dla zdobycia chleba”).

Przedstawioną konceptualizację PRACY wybrali uczniowie, których rodzice są rzemieślnikami, a więc wykonawcami rozmaitych usług. Perspektywa interpretacyjna interesującego nas słowa jest więc wyznaczana osobistymi doświadczeniami społecznymi wyniesionymi ze środowiska rodzinnego.

PRACA TO ZARABIANIE PIENIĘDZY – kategoria utylitarna

Interpretację tę wybrało 131 respondentów (35,50%).Zwróćmy uwagę na typowe wypowiedzi uczniów:

„Praca to zarabianie pieniędzy na utrzymanie siebie i swoich bliskich”. (dz. a1/724, Kraków, szk. nr 47)

„Praca jest to zarabianie pieniędzy na utrzymanie rodziny”. (chl. a1/909, wieś Bratkówka, woj. krośnieńskie)

„Praca jest ważna z powodu pieniędzy. Bez pieniędzy nie ma życia”. (chl. a1/133, Kraków, szk. nr 5)

„Praca – to słowo kojarzy mi się z zarabianiem pieniędzy, aby utrzymać się przy życiu. W dzisiejszych czasach kto nie ma pracy, umiera z głodu lub załamuje się psychicznie”. (dz. a1/845, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Praca jest to zdobywanie pieniędzy i środków do życia”. (chl. a1/688, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Praca to zdobywanie pieniędzy. Jest ona jakby źródłem dochodów rodzinnych. Ludzie znajdujący się na bezrobociu są nieszczęśliwi i biedni”. (chl. a1/740, Kraków, szk. nr 47)

„Pracować, znaczy zarabiać na życie i utrzymanie rodziny. Każdy człowiek powinien coś robić, a nie czekać, aż mu ktoś coś da”. (chl. a1/859, wieś Sułkowice, woj. krakowskie)

„Dzięki pracy zdobywa się niezbędne środki do utrzymania”. (dz. a1/476, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Praca jest to rodzaj zarabiania na życie”. (chl. a1/573, wieś Haczów, woj. krośnieńskie)

„Praca to pieniądze. Bez pracy nie ma pieniędzy, a pieniądze do życia są potrzebne, bo aby żyć, trzeba jeść, aby jeść, trzeba pracować”. (dz. a1/622, wieś Jodłówka Tuchowska, woj. tarnowskie)

„Praca to pieniądze. Przez pracę człowiek utrzymuje rodzinę”. (chl. a1/513, wieś Osielec, woj. nowosądeckie)

„Praca jest umysłowa i fizyczna. Pracą możemy zarobić na swoje i rodziny utrzymanie. Dzięki pracy możemy stać się bogatsi niż jesteśmy”. (chl. a1/539, Rudka, woj. przemyskie)

„Praca to zarabianie pieniędzy. Trzeba zapracować nawet na najmniejszy kawałek chleba. Trzeba zapracować na utrzymanie siebie i rodziny”. (dz. a1/452, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

„Bez pracy nie ma kołaczy, jak mówi przysłowie. Praca to główny środek utrzymania siebie i rodziny”. (chl. a1/978, Tarnów, szk. nr 7)

W wypowiedziach uczniów dochodzi do głosu instrumentalny wymiar wartości PRACY. Jest ona, co zgodnie podkreślają ankietowani, podporządkowana zdobywaniu pieniędzy, służących zapewnieniu niezbędnych warunków egzystencjalnych. Leksem *pieniądze* uplasował się na trzecim miejscu listy frekwencyjnej synonimów słowa *praca*. Pojawił się 44 razy.

Praca to w rozumieniu respondentów zarabianie pieniędzy na „*utrzymanie siebie i swoich bliskich*”, „*na utrzymanie rodziny*”, na to, aby „*utrzymać się przy życiu*”. Praca to „*zdobywanie pieniędzy i środków do życia*”, to „*źródło dochodów rodzinnych*”, „*rodzaj zarabiania na życie*”. Zdaniem uczniów, „*bez pieniędzy nie ma życia*”, bo „*aby żyć trzeba jeść, aby jeść trzeba pracować*”. Człowiek musi więc „*zapracować nawet na najmniejszy kawałek chleba*”. Uzasadnieniu owych myśli służy często przytaczane przysłowie „*Bez pracy nie ma kołaczy*”.

Efekty pracy dostrzegane wyłącznie w perspektywie uzyskiwania ekwiwalentu pieniężnego i tym samym zapewnienia człowiekowi podstawowych warunków egzystencji materialnej nie wychodzą poza zakres korzyści utylitarnych. Obowiązek wykonywania pracy przez każdego człowieka jest więc przez uczniów rozpatrywany instrumentalnie. PRACA traktowana wyłącznie jako sposób zdobywania środków do życia nie ma ścisłego powiązania z twórczością człowieka i z samym człowiekiem (zob. L. Dyczewski 1995: 19).

PRACA TO WYSIŁEK FIZYCZNY i / lub UMYŚLOWY – kategoria psychofizyczna

Interpretację tę wybrało 30 respondentów (8,13%). Przyjrzyjmy się typowym wypowiedziom:

„Praca jest to wysiłek fizyczny lub psychiczny”. (chl. a1/136, Kraków, szk. nr 5)

„Praca jest to jakiś wysiłek, np. fizyczny albo umysłowy. Bez pracy nie byłoby pieniędzy na chleb”. (dz. a1/190, Krosno, szk. nr 6)

„Praca to wysiłek fizyczny i umysłowy. Nic do nas samo nie przyjdzie, ale musimy na to zapracować. Pracując wykorzystujemy swoje umiejętności. Współdziałamy też w rozwoju świata. Pracując rozwijamy dzieło Stwórcy. Praca jest sprawdzianem naszej wartości”. (dz. a1/541, wieś Brzóza Stadnicka, woj. rzeszowskie)

„Praca jest to wysiłek fizyczny i psychiczny. Każdy za swoją pracę otrzymuje pieniądze. Praca jest czymś ciężkim. Każdy człowiek powinien wykonywać jakąś pracę”. (dz. a1/494, Trzebinia, woj. katowickie)

„Praca jest to wysiłek fizyczny lub umysłowy związany ze zmęczeniem”. (dz. a1/382, wieś Jadowniki, woj. tarnowskie)

„Praca jest to wysiłek fizyczny i umysłowy. Praca fizyczna jest czasem relaksem po pracy umysłowej”. (chł. a1/439, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

„Praca to dążenie poprzez wysiłek fizyczny do wybranego przez siebie celu”. (chł. a1/018, Tarnów, szk. nr 1)

„Praca jest to wysiłek fizyczny”. (dz. a1/359, wieś Żyraków, woj. tarnowskie)

„Praca jest to wysiłek, jaki musimy pokonać w naszym codziennym życiu, chcąc osiągnąć to, o czym marzymy”. (dz. a1/448, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

„Praca to ciężki wysiłek, zmęczenie, a także i pieniądze”. (dz. a1/406, Perola Siemieńska, woj. bielsko-bialskie)

Przywołana konceptualizacja służy rozumieniu PRACY jako stanu wyęczenia sił fizycznych i / lub umysłowych w celach pragmatycznych.

PRACA to w rozumieniu większości uczniów owej grupy duży wysiłek włożony w wykonanie czynności. Dla młodzieży pochodzącej ze środowiska chłopskiego i robotniczego praca jest przede wszystkim wysiłkiem fizycznym, który jest określany jako *„ciężki wysiłek”*, związany ze zmęczeniem, podporządkowany *„zdobywaniu pieniędzy”* czy też *„dążeniu do wybranego celu”*. Wyjątkowo pracę fizyczną waloryzuje się dodatnio, uznając, iż może być *„czasami relaksem po pracy umysłowej”*. Na ogół jednak wysiłek fizyczny określany jest jako *„trud”*, *„znój”* i *„harówka”*: *„Praca – trud, znój, aby zarobić na utrzymanie rodziny. Taka jest praca. Powinna być przyjemną czynnością, którą będziemy wykonywać nie tyle z potrzeby pieniędzy, co z ochoty”*. (dz. a1/569, wieś Stanisławice, woj. krakowskie); *„Praca jest to harówka jak wół na swoje utrzymanie, pot, strata energii”*. (chł. a1/952, wieś Łopoń, woj. tarnowskie).

O takiej właśnie interpretacji słowa PRACA przez uczennicę (a1/569) zadecydowały jej doświadczenia rodzinne i środowiskowe (ojciec jej jest górnikiem). Również negatywnie wartościuje to słowo uczeń pochodzący ze środowiska chłopskiego (a1/952). Prawdopodobnie doświadczył już w swoim krótkim życiu ciężkiej harówki, skoro *pracę* utożsamia z *„harówką”*, a wykonawcę pracy porównuje do harującego wołu. Przywołaną aksjologizację poświadczają oprócz wymienionych leksemów *„trud”*, *„znój”*, *„harówka”* także i inne określenia, np.: *„ciężar”*, *„koszmar”*, *„harówka”*, *„zmęczenie”*, *„tyranie”* i in.

Natomiast u uczniów pochodzących ze środowiska inteligenckiego warunki społeczno-kulturowe determinują nieco inną interpretację terminu PRACA; jest ona utożsamiana głównie z wysiłkiem umysłowym, któremu towarzyszy wysiłek fizyczny.

Tylko niewielka część młodzieży ze wsi czyni z pracy niemal wartość sakralną, pozwalającą człowiekowi na coraz wyższy poziom rozwoju duchowego poprzez *„rozwijanie dzieła Stwórcy”* (zob. a1/541).

PRACA TO WARTOŚĆ WAŻNA – kategoria aksjologiczna

Tę interpretację wybrało 15 respondentów (4,06%). Oto typowe wypowiedzi uczniów:

„Praca – to ważna wartość. Pozwala rozwijać w sobie wiele innych wartości: pracowitość, punktualność, współpracę itp.” (dz. a1/230, Tarnów, szk. nr 23)

„Praca kojarzy mi się przede wszystkim z wartością ważną. Niektórzy ludzie, zwłaszcza bezrobotni żyją z zasiłku. Gdyby mieli pracę, mogliby sobie pozwolić na wiele rzeczy. Lecz gdy tej pracy nie mają, mogą sobie kupować tylko trochę żywności i niekiedy ubrania. Ktoś, kto poszedł pierwszy do pracy powinien dostać medal”. (chł. a1/065, Tarnów, szk. nr 8)

„Praca to ważna wartość. Bez niej człowiek byłby niczym, do niczego by nie doszedł”. (chł. a1/394, wieś Perola Siemieńska, woj. bielsko-bialskie)

„Praca to ważna wartość, która pozwala nam żyć. Pracując otrzymujemy wynagrodzenie”. (chł. a1/646, wieś Olpiny, woj. tarnowskie)

„Praca to ważna wartość, która pozwala każdemu być kimś, pozwala osiągnąć jakieś stanowisko”. (dz. a1/233, Tarnów, szk. nr 23)

„Pracę uważam za ważną wartość, ponieważ ludzie bez pracy nie tylko nie mieliby za co żyć, ale także nudziliby się. Teraz uważamy, że nam się nie chce chodzić do pracy, codziennie dojeżdżać, ale jeżeli byśmy nie pracowali, to siedzenie w domu szybko by się znudziło”. (dz. a1/278, Kraków, szk. nr 111)

„Praca jest ważną wartością, ponieważ dzięki niej sprawdzamy swoje umiejętności. Zdołyte wcześniej w szkole. Praca umożliwia nam także zarabianie na swoje utrzymanie”. (dz. a1/472, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Praca to jest ważna wartość, ponieważ pracując otrzymujemy pieniądze i mamy za nie jedzenie, ubrania. Gdyby nikt nie pracował, na świecie byłaby nędza, głód, choroby”. (dz. a1/457, wieś Brzoza Stadnicka, woj. rzeszowskie)

Owa grupa uczniów w sposób bezpośredni interpretuje PRACĘ jako wartość ważną, służącą zapewnieniu człowiekowi dóbr materialnych i duchowych. W rozumieniu respondentów (bierzemy tu pod uwagę zarówno uczniowskie definicje interesującego nas słowa, jak i jego synonimy), praca wyzwała szereg innych wartości, podporządkowanych właściwemu funkcjonowaniu jednostki ludzkiej w społeczeństwie: a) poznawczych (*mądrość, nauka, refleksyjność*); b) moralnych (*godność, lojalność, odpowiedzialność, pokora, rzetelność, solidność*); c) społecznych (*solidarność, wolność, współpraca*); d) witalnych (*siła, sprawność fizyczna*); e) utylitarnych (*spryt, zaradność*); f) prestiżowych (*kariery, majątek, pieniądze, sława*); g) hedonistycznych (*radość, szczęście*).

Człowiek bez pracy jest, według uczniów, „*niczym*”. Praca umożliwia mu zdobycie środków do życia i zajmuje mu czas, a więc eliminuje z jego życia nudę. Dzięki pracy ludzie mogą weryfikować swoje umiejętności i doskonalić się wewnętrznie. Dodatkowo wartościowana PRACA przeciwstawiana jest bezrobociu, które prowadzi, zdaniem respondentów, do nędzy, głodu i chorób.

KONCEPTUALIZACJE WIELOKATEGORIALNE

7,31% badanej młodzieży definiuje słowo PRACA, wykorzystując równocześnie kilka elementów (segmentów tekstowych) w obrębie kolekcji, na przykład: *„Praca to celowa działalność człowieka, chęć robienia czegoś mniej lub bardziej dla nas*

wartościowego. To często chęć ulepszenia świata, ułatwienia sobie życia, samorealizacji". (dz. a1/822, Zamość, szk. nr 1); „Praca to codzienne zajęcie i zarabianie pieniędzy. Praca zaspokaja potrzeby". (dz. a1/745, Tarnów, szk. nr 23); „Praca to wysiłek, wytwarzanie nowych wartości, rozszerzanie swych umiejętności. Pozwala utrzymać się przy życiu". (dz. a1/267, Kraków, szk. nr 111).

W wariacie akcentującym pojęcie istotności pracy: „Praca jest także bardzo ważna. Wyobraźmy sobie na przykład świat bez pracy. Uważam, że to byłby wielki niewypał. Nie byłoby lekarzy, nauczycieli, szwerców itd., a przecież to wszystko jest potrzebne. Jeden człowiek nie potrafi wszystkiego zrobić sam i potrzebuje pomocy drugiego. Dzięki pracy możemy jeść, ubierać się, po prostu żyć". (dz. a1/550, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie). Tak więc w ramach jednej definicji wymieniona grupa uczniów uwzględniła kilka uzupełniających się konceptualizacji, służących pełniejszemu odkrywaniu różnych znaczeń owego słowa.

Resumując, należy stwierdzić, że tylko w stosunkowo nielicznych wypowiedziach uczniów daje się zauważyć wyrazisty obszar podobieństwa konfiguracji faset, charakterystycznych dla słownika umysłowego piętnastolatków do słownikowych ujęć „cech wystarczających i koniecznych” pojęcia. Natomiast dominuje, zgodnie z tezą G. Lakoffa (1987), doświadczeniowo-kulturowe rozumienie owego terminu. Potoczna wiedza zdroworozsądkowa, wyniesiona z doświadczeń środowiskowych (pozaszkolnych) łączy się z wiedzą szkolną (podręcznikową, popularnonaukową) właściwą pojęciom matrycowym i typologicznym.

W przedstawionych definicjach młodzież zdaje sprawę z treści poznawczych utrwalonych w języku naturalnym oraz ze sposobu strukturyzowania tych treści (zob. J. Oźdżyński 1995b: 33). Owe definicje odzwierciedlają przyjęty przez uczniów punkt widzenia, rodzaj wiedzy o świecie, typ osobowości (rodzaj myślenia, wyobraźni), określoną świadomość aksjologiczną oraz ważny z punktu widzenia edukacji językowej – język i styl wypowiedzi, ukształtowane w toku ośmioletniego kształcenia w szkole podstawowej (zob. S. Gajda 1993b: 180–181).

WYKONAWCA PRACY

Jak wiadomo, każda praca zakłada istnienie SUBIEKTU, czyli wykonawcy. Uczniowie kończący szkołę podstawową, podobnie jak studenci badani przez Małgorzatę Mazurkiewicz-Brzozowską (1993: 133-145) uznali człowieka za jedyne go wykonawcę pracy. Przyjrzyjmy się typowym wypowiedziom respondentów:

„Człowiek pracuje fizycznie i umysłowo. Może to być praca w zakładzie, którą wykonuje dorosły człowiek i może być praca domowa, którą wykonuje uczeń". (dz. a1/943, wieś Łopień, woj. tarnowskie)

„Człowiek może pracować fizycznie lub umysłowo". (dz. a1/641, wieś Olpiny, woj. tarnowskie)

„Ludzie pracują w zakładach, w przemyśle. Pracują też w domu. Dzieci również mają swoje obowiązki, które muszą wykonać". (dz. a1/744, Tarnów, szk. nr 23)

„W życiu ten, kto dobrze wykonuje swoje zajęcie czy zawód, powinien mieć zapewniony byt". (chł. a1/415, wieś Sieniawa, woj. przemyskie)

„Myślę, że nawet największy len z powodu ciężkich czasów musi, i zdaje sobie z tego sprawę, że trzeba pracować. Zdarzają się ludzie, którzy pomimo że nie muszą pracować chcą

wykonywać zawód, którego się uczyli przez wiele lat. Jednak przecież właśnie uczymy się po to, aby kiedyś móc pracować". (dz. a1/847, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Sama pracuję. Zarabiam pieniądze i jestem niezależna finansowo”. (dz. a1/196, Krosno, szk. nr 6)

„Człowiek prawie całe życie spędza w pracy, zarabiając na różne wydatki”. (dz. a1/579, Haczów, woj. krośnieńskie)

„Człowiek wykonuje ciężką pracę na swoje utrzymanie”. (chł. a1/956, wieś Łopień, woj. tarnowskie)

„Nawet bardzo bogaci ludzie pracują, bo co by robili. Ja będę zarabiał na utrzymanie”. (chł. a1/131, Kraków, szk. nr 5);

„Człowiek wykonuje przedmioty pracy za pomocą narzędzi do swoich potrzeb materialnych i innych”. (chł. a1/785, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

„Pracować można fizycznie, na przykład rolnik, murarz, ale jest także praca umysłowa, wysiłek związany z myśleniem”. (dz. a1/809, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

„Już od małego dziecka trzeba się uczyć pracować, aby pracę wykonywać dobrze”. (dz. a1/060, Tarnów, szk. nr 8)

„Každy człowiek powinien pracować uczciwie”. (chł. a1/654, wieś Bolesławiec, woj. tarnowskie)

„Praca człowieka powinna wiązać się z jego zainteresowaniami”. (dz. a1/542, wieś Wroci-mowice, woj. krakowskie)

Człowiek jako wykonawca pracy, według respondentów, może pracować fizycznie i / lub umysłowo. Praca fizyczna jest wykonywana przez robotników, murarzy, górników etc., natomiast praca umysłowa, którą traktują uczniowie jako „wysiłek związany z myśleniem”, jest domeną urzędników, nauczycieli i uczniów. Ci ostatni wykonują też „prace domowe”, które zaliczają do pracy fizycznej. Bez względu na rodzaj wykonywanej pracy każdy człowiek, zdaniem piętnastolatków, powinien pracować uczciwie (np. a1/654).

Młodzież zauważa, iż w naszej rzeczywistości pracują nie tylko biedni czy też przeciętnie sytuowani, ale i „bardzo bogaci ludzie”, a więc ci, którzy nie muszą „brać się do pracy”. Dostrzega też, iż z powodu bezrobocia duże grupy społeczne, w tym również młodzi ludzie – absolwenci szkół średnich i wyższych nie mogą być wykonawcami pracy.

Uczniowski punkt widzenia jest na ogół punktem widzenia projektowanego wykonawcy pracy. Daje się jednak zauważyć, że wąska grupa uczniów ze środowiska wiejskiego definiuje słowo PRACA z podwójnej perspektywy: perspektywy projektowanego wykonawcy (człowieka dorosłego) i perspektywy ucznia jako wykonawcy konkretnej pracy (przede wszystkim pracy związanej z rolnictwem). Także część młodzieży z różnych środowisk, a szczególnie ze środowiska miejskiego, uznaje powinności ucznia za swoistą pracę umysłową (pewien przedsmak autentycznej pracy zawodowej).

Uczniowie dostrzegają problem „przymusu pracy”. W ich rozumieniu człowiek jest zobligowany zarówno przez nakazy religijne, jak i świeckie normy społeczno-moralne do uczciwego wykonywania pracy. Jest ona czynnością nieuniknioną, przynoszącą wymierne korzyści społeczne i przyczyniającą się do właściwego funkcjonowania jednostki ludzkiej w społeczności. Oto typowe wypowiedzi:

„Praca jest nieunikniona. Każdy musi swoją pracę wykonywać. Musimy pracować, jeśli chcemy, aby dobrze funkcjonowało nasze społeczeństwo”. (dz. a1/047, Tarnów, szk. nr 8)

„«Bez pracy nie ma kołaczy». Aby jeść, trzeba na to zapracować”. (dz. a1/365, wieś Żyraków, woj. tarnowski)

„Każdy powinien pracować, bo «Bez pracy nie ma kołaczy”. (chł. a1/062, Tarnów, szk. nr 8)

CELE PRACY

Cele pracy, w opinii uczniów, mają wyraźnie instrumentalny wymiar. Zostały one jednoznacznie zwerbalizowane w większości definicji omawianego terminu. Przyjrzyjmy się typowym wypowiedziom:

„Praca zapewnia nam utrzymanie, jest podstawą i warunkiem istnienia oraz rozwoju społeczeństwa, do którego należymy”. (dz. a1/412, wieś Perola Siemieńska, woj. bielsko-bialskie)

„Trzeba pracować, aby utrzymać siebie przy życiu, swoje dzieci, mieć co jeść i w coś się ubrać”. (dz. a1/120, Kraków, szk. nr 5)

„Praca jest środkiem utrzymania siebie i swojej rodziny”. (chł. a1/681, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Dzięki pracy chciałbym wyżywić moją przyszłą żonę i dzieci”. (chł. a1/131, Kraków, szk. nr 5)

„Bez pracy nie byłoby pieniędzy, a bez pieniędzy nie ma niczego, bo dzisiaj wszystko jest drogie”. (dz. a1/581, wieś Haczów, woj. krośnieńskie)

„Praca – to słowo kojarzy mi się z zarabianiem pieniędzy, aby utrzymać się przy życiu. W dzisiejszych czasach kto nie ma pracy, umiera z głodu lub załamuje się psychicznie”. (dz. a1/845, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Mój tata ma pracę. Dzięki niej może nas utrzymywać. Możemy pozwolić sobie na kupowanie jakichś rzeczy. Gdyby tylko zlikwidować bezrobocie, wszyscy moglibyśmy żyć jak królowie”. (chł. a1/065, Tarnów, szk. nr 8)

„Praca jest potrzebna, by żyć. Ponadto człowiek pracując rozszerza swoje horyzonty”. (dz. a1/806, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

Szczególnie interesujące dla naszych rozważań są wypowiedzi tych uczniów, którzy wyjaśniając zasadnicze, wyżej zasygnalizowane, cele pracy posługują się przysłowiem – „Bez pracy nie ma kołaczy”. Oto typowe wypowiedzi (modalizowane deontycznie w kategoriach obowiązku i powinności):

„Każdy powinien pracować, bo bez pracy nie ma kołaczy. Każdy dorosły człowiek powinien pracować, aby utrzymać rodzinę”. (chł. a1/062, Tarnów, szk. nr 8)

„Praca jest ważna, gdyż dzięki niej człowiek może zapewnić sobie byt. Jednak powinna wiązać się ona z jego zainteresowaniami. Na pewno taka praca daje zadowolenie. Praca powinna być dobrze wykonana i dokładna”. (dz. a1/541, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie)

„Bez pracy nie ma kołaczy, a więc, żeby coś mieć, trzeba pracować”. (dz. a1/406, wieś Perola Siemieńska, woj. bielsko-bialskie)

„«Bez pracy nie ma kołaczy». Trzeba więc pracować, żeby móc utrzymać swoją rodzinę”. (chł. a1/920, Nowy Sącz, szk. nr 20)

Okolo 12% uczniów próbuje interpretować cele PRACY przy pomocy owego przysłowia, podając go albo w formie cytatu, albo też cytatu i komentarza. Przysłowie to uwypukla dotychczasowe doświadczenia egzystencjalne młodzieży. Mieści się ono w ramach nadrzędnej sentencji „Praca to bogactwo (naturalne)”, uzewnętrzniając to, co „bardzo ściśle odpowiada temu, czego zbiorowo doświadczamy” (G. Lakoff, M. Johnson 1988: 93). Zakłada możliwość zidentyfikowania pracy i odróżniania jej od zjawisk, które nie są pracą. Pomaga powiązać rodzaj czynności z jej wykonawcą, jego doświadczeniami oraz intelektualnym i emocjonalnym stosunkiem do niej.

Cele PRACY zorientowane na ogół na przynoszenie wymiernych korzyści materialnych, nastawione też na rozwój osobowości człowieka są skorelowane z celami wpisanymi w sferę emocji wykonawcy.

Warto przyrzeć się typowym wypowiedziom tych uczniów, którzy za podstawowy cel PRACY uznają rozwój duchowy i / lub fizyczny jednostki ludzkiej.

„Praca nie tylko jest potrzebna do zarobienia pieniędzy, jest również pewnego rodzaju sposobem rozwijania zainteresowań, a nawet rodzajem relaksu i rozrywki”. (dz. a1/992, Tamów, szk. nr 7)

„Praca daje możliwość realizacji siebie”. (dz. a1/057, Tarnów, szk. nr 8)

„Praca to poszerzanie swej wiedzy i doskonalenie swoich umiejętności”. (dz. a1/268, Kraków, szk. nr 111)

„Praca jest to rozwój fizyczny człowieka”. (dz. a1/447, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

Wypowiedzi uczniów zorientowane na realizację zaplanowanego celu w wariantach osobistej wypowiedzi (formy 1 os. I. poj.), np. „W pracy chciałabym się samorealizować, mieć satysfakcję z tego, co robię. Chciałabym też, aby ludzie mieli jakiś pożytek z mojej pracy i żebym już jako staruszka mogła sobie powiedzieć, że nie zmarnowałam swojego życia”. (dz. a1/822, Zamość, szk. nr 1)

Jak można zauważyć, w obrębie celów PRACY uwzględniane są również: sens PRACY i czasami jej efekty. Cele pracy traktowane są przez dużą część badanych uczniów, zwłaszcza ze środowiska wiejskiego, wyraźnie pragmatycznie: pracować należy przede wszystkim po to, by zdobyć środki pieniężne niezbędne do życia. Stosunkowo wąska grupa respondentów wychodzi poza owe cele, wskazując na ważne cele samorealizacji człowieka w procesie pracy oraz na cele kulturotwórcze stawiane przez wykonawcę pracy.

ATRYBUTY PRACY

Zwróćmy uwagę na wypowiedzi, w których respondenci uwzględniają atrybuty pracy:

„Praca jest przymusowa, kolektywna, solidna, społeczna, szlachetna, twórcza”. (dz. a1/840)

„Praca to ciężki wysiłek, zmęczenie. Praca usilna, żmudna, praca syzyfowa”. (dz. a1/406)

„Praca usilna, znojna, trud”. (chl. a1/895)

„Praca – trud, znój, aby zarobić na utrzymanie rodziny”. (dz. a1/569)

„Praca wiąże się z ciężkim wysiłkiem, zmęczeniem”. (dz. a1/406)

„Ciężka praca na swoje utrzymanie, harówka”. (chl. a1/956)

„Praca jest to harówka jak wół na swoje utrzymanie, pot, strata energii”. (chł. a1/952)

„Praca jest to tyranie jak wół”. (chł. a1/063)

„Praca odpowiedzialna to poświęcenie się, uczciwość”. (dz. a1/729)

„Praca to powinna być przyjemna czynność, którą wykonujemy nie tyle z potrzeby pieniędzy, co z ochoty – taka powinna być. Trud mój, pracowanie ciężko, aby zarobić pieniądze na utrzymanie rodziny – taka jest”. (dz. a1/569)

„Praca lekka, przyjemna, dobrze płatna”. (chł. a1/435)

„Mieć w przyszłości dobrą, płatną pracę”. (dz. a1/730)

„Mając dobrą pracę, będziemy dużo zarabiać”. (dz. a1/847)

„Praca to tworzenie”. (dz. a1/057)

„Praca jest (...) nawet rodzajem relaksu i rozrywki”. (dz. a1/992)

Praca, zdaniem badanych ósmoklasistów, jest niezbędna do zaspokojenia potrzeb życiowych każdego człowieka. W pełni dostrzegają trud pracy, określając ją następująco: *„harówka jak wół”, „tyranie jak wół”, „harówka”, „pot”, „strata energii”*. Praca, w ich rozumieniu, wiąże się z ciężkim wysiłkiem i zmęczeniem. Ciężka praca jest więc aksjologizowana w zasadzie negatywnie. Tylko jeden uczeń z Krakowa waloryzuje ciężką pracę pozytywnie. Pisze on: *„Praca jest taka, że im cięższa, tym lepsza, lepiej płatna”*. Jest to punkt widzenia piętnastolatka z rodziny inteligentnej, otrzymującej za swoją pracę niskie wynagrodzenie. Perspektywa interpretacyjna została zapewne oparta na przesłance, iż praca umysłowa to praca lekka, a więc nisko płatna.

Respondenci marzą o tym, by praca była przyjemna i dawała satysfakcję (*„praca to powinna być przyjemna czynność”*, praca może być *„rodzajem relaksu i rozrywki”*). W rozumieniu wąskiej grupy uczniów praca powinna być lekka i *„dobrze płatna”*. Powinna też być ciekawa z punktu widzenia wykonawcy (*„praca to tworzenie”*), dokładna, uczciwa, odpowiedzialna oraz pożyteczna w sensie społecznym. Instrumentalnie traktowana przez nich praca ma być podporządkowana zapewnieniu warunków życiowych wykonawcy i jego rodzinie.

RODZAJE PRACY

Oto wypowiedzi, w których badani uczniowie odnotowują rodzaje pracy:

„Pracę możemy podzielić na umysłową i fizyczną”. (chł. a1/535)

„Praca jest umysłowa i fizyczna”. (chł. a1/535)

„Pracować można fizycznie, na przykład rolnik, murarz, ale jest także praca umysłowa, wysiłek związany z myśleniem”. (dz. a1/809)

„Praca fizyczna jest czasem relaksem po pracy umysłowej”. (chł. a1/439)

„Praca zawodowa, zarobkowa, twórcza, działalność społeczna”. (dz. a1/989)

„Praca może być domowa, którą wykonuje uczeń i praca w zakładzie, którą wykonuje dorosły człowiek”. (dz. a1/943)

„Ludzie pracują w zakładach, w przemyśle. Pracują też w domu. Dzieci również mają swoje obowiązki, które muszą wykonać”. (dz. a1/744)

Jak można zauważyć, respondenci dostrzegają podstawowe rodzaje pracy, a przede wszystkim pracę umysłową i pracę fizyczną. Pierwszą z wymienionych określają jako „wysiłek związany z myśleniem”, natomiast do drugiej zaliczają ciężką pracę rolnika, murarza, górnika i in. Odróżniają „ciężar gatunkowy” pracy w zakładach przemysłowych od prac domowych, które mogą wykonywać nawet młodociani. Kilku uczniów do rodzajów pracy zalicza usługi (zob. konceptualizacja: *Praca to świadczenie usług*). Odnotowują także takie rodzaje pracy, jak praca twórcza i praca społeczna. Większość respondentów nie uznaje pracy za zło konieczne, nie wypowiada się też na temat zawodów społecznie uznawanych lub pogardzanych.

EFEKTY PRACY

Przytoczmy kilka wypowiedzi uczniów:

„Gdyby nie praca, nie byłoby dóbr materialnych, książek, filmów itd., jakie mamy teraz” (chł. a1/239, Kraków, szk. nr 97)

„Praca zapewnia człowiekowi byt, utrzymanie. «Kto nie pracuje, niech śpi i nie je»”. (chł. a1/654, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

„Praca, którą wykonujemy utrzymuje nas przy życiu. Zajmuje nasz wolny czas. Nie myślimy tylko o kłopotach. Dzięki pracy możemy wypróbować nasze zdolności i umiejętności. Praca daje człowiekowi mądrość, wiedzę, wykształcenie, odzież, leki żywność”. (dz. a1/498, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Praca dobrze wykonana daje człowiekowi nie tylko godność osobistą, ale jest podstawą uzyskiwania środków utrzymania dla siebie i swojej rodziny”. (dz. a1/434, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie)

„Praca daje pieniądze, a za pieniądze mogę kupić środki potrzebne do życia”. (chł. a1/040, Tarnów, szk. nr 16)

„Dzięki pracy mam swoje pieniądze i nie muszę się martwić, że jestem od kogoś uzależniona”. (dz. a1/724, Kraków, szk. nr 47)

„Dobra praca daje i pieniądze, i co najważniejsze, radość”. (dz. a1/533, wieś Rudka, woj. przemyskie)

„Praca jest bardzo ważna w życiu człowieka, ponieważ dzięki niej wyrabiamy sobie charakter, poprawiamy sprawność fizyczną”. (chł. a1/460, wieś Brzózka Stadnicka, woj. rzeszowskie)

„Praca uszlachetnia, daje siłę i kształtuje charakter”. (chł. a1/307, Kraków, szk. nr 12)

„Praca daje bezpieczeństwo życiowe, stabilizację”. (dz. a1/050, Tarnów, szk. nr 8)

„Człowiek pracujący poznaje i przekształca przyrodę, zmienia samego siebie i oddziałuje na innych ludzi”. (dz. a1/wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Dzięki pracy życie jest ciekawsze. Praca daje nam satysfakcję oraz dochody potrzebne do utrzymania rodziny”. (dz. a1/814, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

„Dla mnie praca jest czymś ważnym. Gdy pracuję, mam swego rodzaju satysfakcję z siebie”. (dz. a1/766, wieś Samocice, woj. tarnowskie)

Większość uczniów uważa, że wykonawcy należy się satysfakcja z wykonywanych zadań, które powinny być w obszarze jego zainteresowań:

„Dla mnie praca jest czymś ważnym. Gdy pracuję, mam swego rodzaju satysfakcję z siebie”. (dz. a1/766, wieś Samocice, woj. tarnowskie)

„Praca powinna dawać człowiekowi zadowolenie, że może ją wykonać”. (chł. a1/443, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

„Praca daje radość, gdy ją człowiek lubi”. (dz. a1/356, wieś Żyraków, woj. tarnowskie)

„Potrzebne jest zadowolenie z wykonywanego zawodu”. (chł. a1/387, wieś Jadowniki, woj. tarnowskie)

Respondenci, dostrzegając wielość efektów pracy, sądzą, iż podstawowym jej rezultatem są pieniądze, które służą zapewnieniu wykonawcy pracy i jego rodzinie przynajmniej elementarnych warunków egzystencji. Piszą więc: „praca daje pieniądze, a za pieniądze mogę kupić środki potrzebne do życia”, „praca, którą wykonujemy utrzymuje nas przy życiu”, „praca zapewnia człowiekowi byt, utrzymanie”, „pozwala nam zapracować na własne potrzeby” etc. Dzięki temu praca zapewnia ludziom „bezpieczeństwo życiowe, stabilizację” (zob. a1/050).

Młodzi ludzie podkreślają też, iż efekty pracy ujawniają się w rozwoju cywilizacyjno-kulturowym kraju („gdyby nie praca, nie byłoby dóbr materialnych, książek, filmów itd.”, „człowiek pracujący przekształca przyrodę, zmienia samego siebie i oddziałuje na innych ludzi”).

Piętnastolatki dostrzegają także, iż praca wpływa korzystnie na rozwój procesów poznawczych, zdolności umysłowych i sprawności fizycznej człowieka. W proponowanych przez siebie definicjach słowa *praca* odnotowują więc: „dzięki niej [pracy – R. J.] wyrabiamy sobie charakter, poprawiamy sprawność fizyczną”, „dzięki pracy zdobywamy wykształcenie, wiedzę”, „możemy wypróbować nasze zdolności i umiejętności”, „praca uszlachetnia (...), kształtuje charakter”, „praca (...) pozwala rozwijać w sobie wiele innych wartości: pracowitość, punktualność, współpracę”. Jednym słowem, praca, w ich przekonaniu, kształtuje osobowość człowieka. Wypowiedzi respondentów o znaczącym wpływie PRACY na rozwój osobowości człowieka są udziałem tylko uczniów dojrzałych umysłowo, umięjących przekroczyć barierę celów doraźnie pragmatycznych. Uczniowie dowodzą, że wykonywaną pracę, m.mo iż wiąże się ona z wysiłkiem fizycznym i / lub umysłowym, należy lubić. Jest to podstawowy warunek solidnego i rzetelnego traktowania jej w wymiarze realizacyjnym.

Synonimy

Sprawę rozumienia i wartościowania PRACY dodatkowo oświetlają synonimy. Oto frekwencja wyrazów, uznanych przez respondentów za wyrazy bliskoznaczne do słowa *praca*: *roboty* (72 razy), *wysiłek* (50), *pieniądze* (44), *zajęcie* (26), *zawód* (25), *pracowitość* (19), *obowiązek*, *zarobek* (po 17 razy), *siła* (11), *działalność* (10), *pracować* (9), *pracownik* (7), *czynność*, *pracowity* (po 6 razy), *działanie*, *odpowiedzialność*, *syzyfowa*, *zadowolenie*, *zapracować* (po 5 razy), *harówka*, *harówka*, *kariera*, *majątek*, *poświęcenie*, *radość*, *spryt*, *trud*, *umiejętność*, *zmęczenie* (po 4 razy), *dobro*, *szczęście*, *uczciwość*, *usługa*, *zdolność*, *zdrowie*, *zlecenie* (po 3 razy), *akcja*, *moc*, *potrzeba*, *praco-*

chłonny, pracownia, przymusowa, robić, ruch, usilna, utrzymanie, wykształcenie, zarabianie, zarobkowanie, zatrudnienie (po 2 razy), ambicja, biznes, byt, chęci, chęć, chleb, cierpliwość, ciężka, czynność, dążenie, dochód, dokładność, dostatek, droga życia, fizyczna, forsa, funkcjonowanie, intuicja, kasa, lojalność, marzenia, maszyny, mądrość, miłość, nauka, nieprodukcyjna, nieustępliwość, niezależność, obowiązkowość, odpoczynek, organizacja, pokora, pomoc innym, pomysłowość, popracować, posada, pot, potrzeba przetrwania, pracochłonność, pracodawca, pracowanie, pracowicie, pracowita, pracujący, prawo, prawo pracy, produkcja, produkcyjna, przyjaźń, przyjemność, przyszłość, refleksyjność, relaks, rezultat, robienie, robotnik, robotny, rozpracować, rzetelność, satysfakcja, sława, solidność, społeczna, sprawność fizyczna, stanowisko, strata energii, szmal, talent, trudność, tworzenie, twórcza, tyranie jak wół, uczciwa, uczenie się, umysłowa, uśmiech, wkład, władza, wolność, wspólnota, wykonywać, wykonywanie, wyniki, wypracowanie, wysilek fizyczny, wytrwałość, wytwarzanie, wzbogacenie, zadanie, zainteresowanie, zajęcia, zajęcie czasu, zakład pracy, zapal, zarabiać, zarabianie pieniędzy, zaradność, zarobki, zarobkowa, zaspokojenie, zaufanie, ziemia, znojna, zwinność, zysk, zyski, żmudna, życie (po 1 raz).

Wśród owych wyrazów i wyrażen można wyróżnić głównie synonimy semantyczne: *czynność // działanie // robota // trud // wysilek // zajęcie // zatrudnienie.*

Podane przez uczniów bliskoznaczniki nie wyczerpują listy synonimów, odnotowanych w słownikach (W. Cienkowski 1990: 150):

praca – 1. zajęcie, zatrudnienie, robota; 2. (ciężka) orka, harówka, pańszczyzna przen.; 3. dzieło, utwór, wytwór, produkt, kreacja, twór, elaborat; 4. czynność, funkcjonowanie, działanie, akcja; 5. posada, stanowisko, zajęcie, zarobkowanie, służba, miejsce; 6. wysilek, trud, fatyga, mózół, znój.

Natomiast w sporządzonym przez piętnastolatków rejestrze wyrazów bliskoznacznych interesującego nas słowa daje się zauważyć bogactwo synonimów opartych na metaforze (kojarzenie leksemów z nazwą pojęcia hasłowego): *biznes (praca to biznes) // chleb // dochód // dostatek // harowa // kasa // niezależność // obowiązek // pot // radość // strata energii // szmal // zmęczenie.*

Za synonimy słowa *praca* uczniowie uznają:

1) antonimy: *odpoczynek, relaks;*

2) wyrazy pokrewne utworzone bezpośrednio lub pośrednio od słowa *praca*: *pracować, pracujący, pracowity, pracowita, pracowicie, pracownik, pracujący, pracochłonność, pracodawca;*

3) wykonawca pracy: *pracownik, robotnik;*

4) atrybuty pracy: *ciężka, dokładna, odpowiedzialna, przyjemna, przymusowa, solidna, szlachetna, twórcza, uczciwa, wytrwała, znojna, żmudna;*

5) rodzaje pracy: *fizyczna, społeczna, syzyfowa, umysłowa, usługa, zarobkowa;*

6) czynności i / lub procesy związane z pracą: *działalność, organizacja, produkcja, tworzenie, zapracować, zarabiać, zarobkowanie, zatrudniać ;*

7) efekty pracy: *forsa, kasa, pieniądze, satysfakcja, szmal, zadowolenie, zarobek, zysk;*

8) nazwy wartości, które wyzwala *praca*: *ambicja, cierpliwość, godność, kariera, lojalność, majątek, mądrość, nauka, odpowiedzialność, pieniądze, pokora, radość, refleksyjność, rzetelność, siła, sława, solidarność, solidność, sprawność fizyczna, spryt, szczęście, wolność, wytrwałość, zaradność, zaufanie.*

Filtrowanie aksjologiczne PRACY jest szczególnie widoczne wtedy, gdy uczniowie określają jej atrybuty, rodzaje, czynności i / lub procesy z nią związane oraz – nazwy wartości wyzwalane przez nią. PRACA jest wartościowana zarówno dodatnio, jak i ujemnie, przy czym wśród jej określników dominują leksemy nacechowane pozytywnie. Praca jako wartość wyzwala szereg pozytywnych wartości, o czym już była mowa. Na liście podanych przez uczniów leksemów znalazły się też wyrazy i wyrażenia podporządkowane wartościowaniu ujemnemu PRACY, np.: *harówka, harówka, pot, strata energii, trud, tyranie jak wół, zmęczenie*. Dochodzą tu jeszcze przymiotnikowe określniki, waloryzujące negatywnie, np.: *ciężka, przymusowa, syzyfowa, znojna, żmudna*. Uczniowska synonimia, wprowadzając zróżnicowanie semantyczne i ekspresywne oraz eksponując emocjonalny stosunek użytkowników języka do wypowiedzanych treści, jest wyznacznikiem przede wszystkim języka naturalnego (zob. R. Tokarski 1993: 356).

Podsumowanie: uczniowska wizja PRACY

Każdy uczeń, profilując termin PRACA przez pryzmat własnej wiedzy i wyobrażeń, tworzy minitekst o cechach definicji potocznej. Jest to rekonstrukcja podmiotowa, polegająca na tym, iż opis znaczenia nie jest opisem znaczenia *in abstracto*, lecz jest zrelatywizowany do konkretnej jednostki badanej społeczności uczniowskiej (J. Bartmiński 1993b: 269). PRACA jest interpretowana przez młodzież w kategoriach społecznych, utylitarnych, psychofizycznych i aksjologicznych. Na pierwszym miejscu (44,43% wyborów) znalazła się interpretacja społeczna. Jest ona rozumiana jako wykonywanie czynności, za którą otrzymuje się określone wynagrodzenie. W tej interpretacji uczniowie pomijają kulturotwórcze wartości PRACY. PRACĘ rozumie się też jako celową działalność człowieka. Ta konceptualizacja o rodowodzie „słownikowym” uwzględnia podstawową cechę interesującego nas pojęcia. Praca interpretowana jako celowa działalność, podporządkowana tworzeniu dóbr cywilizacyjno-kulturowych, jest waloryzowana wyłącznie dodatnio. W ramach kategoryzacji społecznej PRACA jest również rozumiana jako „zajęcie”. Słowo „zajęcie” jest interpretowane przez respondentów na ogół jako praca wykonywana przez kogoś i stanowiąca źródło utrzymania. Do głosu dochodzi dodatnio wartościowanie owego pojęcia w aspekcie kulturotwórczym i hedonistycznym. Również w ramach owej kategoryzacji PRACĘ rozumie się jako wykonywanie zawodu. Stawia się znak równości między procesem wykonywania zawodu i wykonywaniem pracy. Ta interpretacja, determinowana potocznym wyrażeniem *pracować w swoim zawodzie*, ma szerszy niż słownikowy zakres semantyczny. Wykonywanie zadań, przypisywanych danemu zawodowi, ma służyć przede wszystkim zapewnieniu środków do życia. Także w ramach kategoryzacji społecznej PRACA jest rozumiana jako świadczenie usług. Ta „peryferyjna” interpretacja interesującego nas słowa przekracza znaczenie definicji słownikowej.

Drugie miejsce (35,50% wyborów) zajęła utylitarna interpretacja PRACY. Bieże ona pod uwagę wyłącznie efekty pracy, dostrzegane przez respondentów w aspekcie uzyskiwania ekwiwalentu pieniężnego.

Na trzecim miejscu (8,13% wyborów) uplasowała się psychofizyczna interpretacja PRACY jako wysiłku fizycznego i / lub umysłowego. PRACA, rozumiana jako duży wysiłek włożony w wykonanie jakiejś czynności, jest wartościowana przede wszystkim ujemnie.

Czwarte miejsce (8,13% wyborów) zajęła interpretacja aksjologiczna, wedle której praca jest wartością ważną, wyzwalającą szereg innych wartości poznawczych, moralnych, społecznych, witalnych, prestiżowych i hedonistycznych. Dodatnio wartościowaną pracę przeciwstawia się bezrobociu.

Owe cztery sposoby rozumienia przez uczniów PRACY są uwarunkowane różnymi czynnikami pragmatycznymi, społeczno-kulturowymi i psychofizycznymi.

Językowy obraz PRACY dostrzegany przez ósmoklasistów jawi się jako obraz ukształtowany w doświadczeniach rodzinnych i środowiskowych oraz częściowo tylko w toku edukacji szkolnej i religijnej. Na perspektywę interpretacyjną słowa i przyjęty przez uczniów punkt widzenia znaczący wpływ miały zmiany społeczno-kulturowe w ostatnich kilku latach w Polsce (np. rola pracy w okresie transformacji gospodarczej, praca jako pieniądź w warunkach gospodarki kapitalistycznej (wolnego rynku), bezrobocie i jego konsekwencje społeczne etc.).

Zarówno *Słownik języka polskiego* (red. W. Doroszewski), jak i badani uczniowie rozpatrują pojęcie PRACA wieloaspektowo. Jednakże rozłożenie i preferowanie poszczególnych aspektów jest różne w obu przypadkach. Słownik podaje definicję siedmiozakresową, odpowiadającą funkcjonowaniu wyrazu w znaczeniu ogólnym i wyspecjalizowanym. Na pierwszym miejscu umieszcza kategorię (ŚWIADOMA, CELOWA DZIAŁALNOŚĆ CZŁOWIEKA), na drugim – kategorię (WYTWÓR PRACY), na trzecim kategorię (CZYNNOŚĆ), a obok nich kategorię (FUNKCJONOWANIE CZEGO), kategorię (POSADA, ZAJĘCIE), kategorię (DZIAŁALNOŚĆ ZESPOŁOWA) i kategorię (PRACA MECHANICZNA). Uczniowie za najważniejszą uznają kategorię społeczną (w jej ramach kilka konceptualizacji), na drugim miejscu lokalizują kategorię utylitarną (ZARABIANIE PIENIĘDZY), na trzecim – kategorię psychofizyczną (WYSIŁEK FIZYCZNY i / lub UMYSŁOWY), a na czwartym kategorię aksjologiczną (WARTOŚĆ WAŻNA). Kategorie te dopełniają się wzajemnie, tworząc „portret językowy” pojęcia PRACA.

KONCEPTUALIZACJE WARTOŚCI MORALNYCH

MIŁOŚĆ

MIŁOŚĆ jako jedna z największych kreatywnych wartości moralnych zajęła pierwsze miejsce pod względem powszechności wyboru wartości w dwóch środowiskach – wielkomiejskim i miast średniej wielkości. W globalnym ujęciu hierarchii wartości we wszystkich badanych środowiskach znalazła się na drugim miejscu (zob. rozdział V).

Jeżeli przyjmiemy tezę Maxa Schelera (zob. A. Węgrzecki 1975: 29), iż MIŁOŚĆ to wartość bezwzględna, która leży u podstaw wszystkich wartości pozytywnych, za niezwykle cenną z dydaktycznego i pedagogicznego punktu widzenia trzeba uznać olbrzymią popularność tej wartości w szkołach miejskich i wiejskich. Wybór taki jest uzasadniony prawami rozwojowymi dzieci i młodzieży, a szczególnie rozwojem uczuciowym w wieku dorastania. Zdaniem psychologów (zob. M. Żebrowska 1977: 713–721), charakterystyczna dla dorastających jest wzmożona emocjonalność, stymulowana własnymi doświadczeniami uczuciowymi i społecznymi. W tym okresie następuje intensywny wzrost dojrzałości emocjonalnej i kształtowanie się uczuć wyższych, do których zalicza się także MIŁOŚĆ. Preferowanie przez piętnastolatków MIŁOŚCI ma więc uzasadnienie psychologiczne. Umotywowany jest także większy procentowo wybór owej wartości przez dziewczęta, które szybciej od chłopców dojrzewają emocjonalnie i łatwiej poddają się temu uczuciu.

Tej najdoskonalszej w sensie kreatywnym wartości, najpełniej realizującej się w osobie ludzkiej (zob. Z. Zaron 1971: 34) nie potrafili zdefiniować przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, m.in. filozofowie, psychologowie, socjologowie i in., podając zaledwie częściowe ujęcia definiujące. MIŁOŚĆ jest uczuciem trudnym do zdefiniowania chociażby tylko ze względu na jego nieskończoną różnorodność znaczeniową.

Zofia Zaron (1971: 29–41), dokonując przeglądu definicji owego terminu w ujęciu filozoficznym i lingwistycznym, zwraca uwagę na następujące składniki relacji MIŁOŚCI:

- pragnienie zjednoczenia się, bycia jednym i tym samym z kochaną osobą;
- akceptacja drugiego człowieka, uznanie jego indywidualności;
- zainteresowanie się drugim człowiekiem, chęć poznania go w miarę naszych możliwości;
- życzliwość wobec drugiego człowieka, powodowanie dobra Y – owi;

- bezinteresowność względem osoby kochanej;
- poczucie odpowiedzialności za osobę kochaną;
- odczuwanie radości ze szczęścia osoby kochanej;
- spontaniczność aktu miłości;
- służenie osobie kochanej.

A teraz przejdźmy do najbardziej interesujących nas eksplikacji słowa MIŁOŚĆ w ujęciu językoznawców i semantyków. Anna Wierzbicka (1971: 94), podejmując próbę zdefiniowania tegoż terminu, stwierdza:

X kocha Y = X pragnie powodować dobro Y.

X podziwia Y = myśl: „Y jest (jeszcze) lepszy, niż powinniśmy być” powoduje u X uczucie podobne do tego, jakie zwykle powoduje w nas kontakt z kimś, kogo kochamy = myśl: „Y jest (jeszcze) lepszy, niż powinniśmy być” powoduje u X uczucie podobne do pragnienia powodowania dobra Y.

Zofia Zaron (Z. Zaron 1971: 39) wyrażenie X kocha Y-a rozumie szerzej. Bierze pod uwagę trzy składniki podstawy MIŁOŚCI 1. naszą wiedzę, 2. nasze pragnienia, 3. nasze działania:

1. X wie, że jest szczęśliwy / jest mu dobrze, że Y istnieje: X wie, że chce, żeby Y był. X pragnie chcieć dla Y-a dobra (tak jak chce Y),
2. X pragnie chcieć dla Y-a dobra (tak jak chce Y),
3. dlatego też

X dąży do poznania Y-a i X chce dawać Y – owi to, czego Y potrzebuje / może potrzebować.

Jeden z głównych twórców kognitywizmu George Lakoff (1987: 87) odróżnia definicję semantyczną, uwzględniającą reprezentację semantyczną MIŁOŚCI – IDEALU w formie ICM (ang. *Idealized Cognitive Models*) od modelu typowego. Według tego autora, procesowi rozumienia kategorii uczuć najlepiej służą ideały. Można więc sądzić, że idealna MIŁOŚĆ uruchamia modele kognitywne OFIAROWANIA (siebie), AKCEPTACJI (drugiego człowieka), BEZINTERESOWNOŚCI, ŻYCZLIWOŚCI, ODPOWIEDZIALNOŚCI, SZCZĘŚCIA (osoby kochanej i własnego).

O uczniowskich próbach definiowania MIŁOŚCI decydują głównie: perspektywa interpretacyjna i zintegrowany z nią punkt widzenia (J. Bartmiński 1990b: 111–112), określające subiektywny, wieloaspektowy sposób ujmowania przedmiotu. Jest to sposób dostrzegania tego uczucia w zgodzie z dotychczasowymi doświadczeniami kulturowymi, opartymi na specyficznych właściwościach percepcji zmysłowej i cechach umysłowości piętnastolatków.

Materiał badawczy pozwala na ustalenie zespołu cech definicyjnych i ich uporządkowanie fasetowe. Sprzyja ujawnianiu form subiektywizacji znaczeniowej analizowanego pojęcia i ustalaniu jej miejsca w strukturze eksplikacyjnej. Umożliwia dostrzeżenie wielostronnych związków między językiem uczniów – rozumianym jako narzędzie służące wymianie informacji i jako „magazyn doświadczenia zbiorowego danej społeczności” (J. Anusiewicz 1995: 3) – a otaczającą ich rzeczywistością kulturową.

Słowo MIŁOŚĆ w ujęciu definicji normatywnych i uczniowskich definicji potocznych

Słownik języka polskiego pod red. W. Doroszewskiego (1962: 706–707) wyraz *miłość* notuje w znaczeniu: „1. głębokie przywiązanie do kogo lub czego; gorące, namiętne uczucie do osoby płci odmiennej; umiłowanie, afekt: [...]; 2. osoba ukochana, będąca przedmiotem czyichś uczuć: [...]”.

Podobnie definiowane jest interesujące nas pojęcie w *Słowniku języka polskiego* pod red. M. Szymczaka (1979: 177):

1. Głębokie przywiązanie do kogoś lub czegoś, umiłowanie, kochanie kogoś, czegoś; gorące, namiętne uczucie do osoby płci odmiennej; pot. Także: stosunek miłosny, pożycie erotyczne: Wielka, gorąca, szczera, dozągonna, nieszcześliwa miłość. Miłość cielesna, zmysłowa. Miłość synowska, ojcowska, małżeńska. Miłość bliźniego. Miłość bez wzajemności. Miłość od pierwszego wejrzenia. Miłość do żony, do dzieci. Wyznać komuś miłość. Wzbudzić w kimś miłość. Zdobyć, zaskarbić sobie czyjąś miłość. Zapłonać miłością do kogoś. Miłość budzi się, odzywa się w kimś, w czyimś sercu. Święta miłości kochanej ojczyzny! Czują cię tylko umysły pocziwe. (Kras.). ^ Miłość lesbijska „popęd płciowy odczuwany przez kobiety w stosunku do innych kobiet; zaspokajanie tego popędu”, Miłość platoniczna „miłość mężczyzny i kobiety pozbawiona pierwiastków zmysłowych”, Miłość własna „poczucie własnej wartości; ambicja”, przestarz. Wolna miłość „pożycie erotyczne kobiety z mężczyzną nie zalegalizowane jako związek małżeński” [...]. 2. Im MD. „osoba ukochana, będąca przedmiotem czyichś uczuć [...].

Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny pod red. Haliny Zgółkowej (1999: 243-245) definiuje *miłość* jako:

1. silne, głębokie uczucie, którego doświadcza człowiek w stosunku do jakiejś osoby, najczęściej płci przeciwnej, połączone zazwyczaj z pociągami fizycznym: [...]; 2. silne uczucie, którym człowiek obdarza inne osoby, zwierzęta, przedmioty czy wartości ogólne; w etyce chrześcijańskiej główna wartość moralna, jedna z trzech cnót teologicznych: [...]; 3. zamiłowanie do czegoś, zajmowanie, interesowanie się czymś: [...]; 4. *potoczny* stosunek seksualny: [...]; 5. osoba darzona uczuciem, sympatią, miłością: [...]; 6. *potoczny* przedmioty materialne, pojęcia abstrakcyjne darzone uczuciem: [...].

Uczniowskie definicje pojęcia MIŁOŚĆ przekraczają ramy znaczeniowe definicji słownikowych autorstwa W. Doroszewskiego, M. Szymczaka i H. Zgółkowej. Pierwsi dwaj autorzy eksponują dwie kategorie miłości: społeczną i psychologiczną, natomiast autorka *Praktycznego słownika współczesnej polszczyzny* dostrzega kategorię psychologiczną i biologiczną. Piętnastolatki uwzględniają trzy kategorie miłości. W sytuacji pozostawienia im całkowitej swobody interpretacyjnej definiują MIŁOŚĆ nie tylko w perspektywie wiedzy potocznej, ale także wiedzy rekonceptualizowanej, zakorzenionej w różnych tekstach kultury i docierającej różnymi kanałami informacyjnymi. Dzięki owemu oglądowi świata uczniowie podają szereg definicji cząstkowych, wzajemnie uzupełniających się, tworzących szeroką panoramę konceptualizacji interesującego nas pojęcia. Hierarchię konceptualizacji ustrukturuowano zgodnie z rangą ich typowości i popularności.

Pojęcie nadrzędne: MIŁOŚĆ TO UCZUCIE – kategoria psychologiczna

Najwięcej respondentów (70,28%), definiując MIŁOŚĆ, uznaje ją za uczucie, w tym:

UCZUCIE (PEWIEN STAN PSYCHICZNY)

Tę interpretację wybrało 28 uczniów (3,76%). Oto typowe wypowiedzi:

„Miłość jest to uczucie”. (dz. a1/577, wieś Stanisławice, woj. krakowskie)

„Miłość to uczucie rodzące się w człowieku”. (chł. a1/312, Kraków, szk. nr 12)

„Miłość jest to osobiste uczucie”. (chł. a1/013, Tarnów, szk. nr 1)

„Miłość to uczucie do kogoś lub czegoś”. (dz. a1/033, Tarnów, szk. nr 16)

„Miłość jest to wspaniałe uczucie, niezależnie do kogo i do czego”. (chł. a1/483, wieś Wito-wice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Miłość to piękne i wzniosłe uczucie”. (dz. a1/261, Kraków, szk. nr 97)

„Miłość to słowo określające głębokie uczucie”. (dz. a1/804, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

„Miłość jest to najpiękniejsze uczucie na świecie”. (chł. a1/963, Tarnów, szk. nr 11)

„Miłość to najważniejsze uczucie”. (dz. a1/277, Kraków, szk. nr 111)

„Miłość jest to jakieś dobre uczucie”. (dz. a1/927, Nowy Sącz, szk. nr 20)

Stosunkowo niewielka grupa uczniów (3,76%) interpretuje słowo MIŁOŚĆ jako uczucie, czyli pewien stan psychiczny człowieka. Jest to w ich rozumieniu uczucie „rodzące się w człowieku”, a więc „uczucie osobiste”, którym obdarza się osoby lub rzeczy („uczucie do kogoś lub czegoś”). Niezależnie od adresata, do którego bywa MIŁOŚĆ kierowana, jest przez większość respondentów w sposób eksplicytny waloryzowana dodatkowo. Uznawana jest więc za uczucie „dobre”, „głębokie”, „piękne”, „najpiękniejsze”, „najważniejsze”, „wspaniałe”, „wzniosłe” etc.

RODZAJE MIŁOŚCI – KATEGORYZACJA PSYCHOLOGICZNA MIŁOŚĆ TO UCZUCIE DWOJGA OSÓB PRZECIWNEJ PŁCI

Tę interpretację wybrało 238 uczniów (31,99%). Przyjrzyjmy się typowym wypowiedziom:

„Miłość jest to uczucie, które rozkwita między dwojgiem ludzi”. (dz. a1/985, Tarnów, szk. nr 7)

„Miłość jest to uczucie, które łączy ze sobą dwie zakochane osoby”. (dz. a1/009, Tarnów, szk. nr 1)

„Miłość to uczucie między dwiema osobami różnej płci, polegające na zauroczeniu do tego drugiego”. (dz. a1/906, wieś Bratkówka, woj. krośnieńskie)

„Miłość jest najważniejszym uczuciem pomiędzy dwiema osobami kochającymi się nawzajem, potrzebującymi się w każdej trudnej chwili.” (dz. a1/420, wieś Sieniawa, woj. przemyskie)

„Miłość jest to uczucie zbliżające dwoje ludzi. Na początku ludzie poznają się, potem coraz bardziej się lubią, aż w końcu powstaje coś głębszego”. (dz. a1/405, wieś Perola Siemieńska, woj. bielsko-bialskie)

„Miłość jest to podobno piękne uczucie, które łączy dwoje ludzi przeciwnej płci, które są ze sobą”. (chł. a1/863, wieś Sulkowice, woj. krakowskie)

„Miłość jest to uczucie bardzo mocne, które łączy dwoje ludzi. Jest to uczucie czyste, szlachetne, piękne, romantyczne”. (dz. a1/815, Zamość, szk. nr 1)

„Miłość jest to uczucie radości, szczęścia. Miłość jest uczuciem bardzo wspaniałym, ogarnia dziewczynę i chłopaka. Gdy się ktoś zakocha, to czuje się lekkim, chodzi „z głową w chmurach”. Jest to coś pięknego”. (dz. a1/757, wieś Samocice, woj. tamowski)

„Miłość to uczucie, którym darzą się wzajemnie dwie istoty. Uczucie to podyktowane jest przez serce, niezależnie od woli człowieka”. (dz. a1/046, Tarnów, szk. nr 8)

„Miłość to uczucie płynące z głębi serca, to oddanie się dla drugiej ukochanej osoby”. (dz. a1/056, Tarnów, szk. nr 8)

„Miłość jest to uczucie dwojga ludzi. Choćby nieodwzajemniona to pozostawia po sobie ślady, wspomnienia, przyspiesza bicie serca, zwłaszcza wśród nastolatków”. (dz. a1/377, wieś Jadowniki, woj. tarnowski)

„Miłość to uczucie gwałtowne. Jest to kochanie się w drugiej osobie do szaleństwa”. (dz. a1/276, Kraków, szk. nr 111)

„Miłość to uczucie, które łączy dwoje ludzi. Jest to takie uczucie, którego nie można pokonać”. (dz. a1/532, wieś Rudka, woj. przemyskie)

„Miłość jest to uczucie między ludźmi różnej płci. Tego uczucia człowiek nie może kontrolować, nie może go zabić”. (dz. a1/138, Kraków, szk. nr 33)

Miłość jest to uczucie, którego chyba każdy z nas doznaje. Bez miłości do chłopca byłabym smutna i samotna. Każdy liczy na to, że kiedyś znajdzie tę osobę, którą pokocha z wzajemnością”. (dz. a1/847, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Miłość jest to bardzo głębokie uczucie do osoby przeciwnej płci. Jest to zaufanie do niej i wiara w nią. Bezgraniczne oddanie się jej”. (chł. a1/245, Kraków, szk. nr 97)

„Ja uważam, że miłość jest to uczucie między dwojgiem ludzi, kobietą i mężczyzną. Z miłości wynika wiele różnych szczerości, a także i kłamstw”. (dz. a1/764, wieś Samocice, woj. tarnowski)

„Miłość dziewczyny do chłopaka jest piękna. Dojrzewając odkrywamy nową burzę uczuć. Cieszymy się, gdy chłopak wymarzony podejdzie do nas. To wszystko jest piękne”. (dz. a1/120, Kraków, szk. nr 5)

„Miłość jest to odwzajemnione uczucie (cudowne uczucie) między dwiema osobami (na przykład chłopakiem i dziewczyną), które oddałyby za siebie życie i z drugą ukochaną osobą wskoczyłyby w ogień. Miłość jest jak drzewo: jeśli jest pielęgnowane i zadbane, wówczas rozrasta się na coraz piękniejsze, jeśli natomiast zostanie zaniedbane i odsunięte na bok, wówczas usycha i umiera. Później jest trudno przywrócić je z powrotem do życia”. (dz. a1/880, Kraków, szk. nr 123)

„Miłość to uczucie między dwojgiem ludzi. Gdy człowiek kocha, jest w stanie zrobić wszystko – poświęcić się komuś bezgranicznie, zapominając o sobie. Gdy się kocha kogoś, można oddać życie za niego”. (dz. a1/080, Kraków, szk. nr 7)

„Jest to uczucie piękne, gdy spotykamy chłopaka bliskiego naszemu sercu, ono reaguje impulsywnie. Zaczyna kołatać, że aż boli. Miłość to troska o drugiego, zazdrość, tęsknota. Miłość moim zdaniem to i ból, bo jak mnie ktoś zdradzi, a tak tego człowieka Kochamy”. (dz. a1/493, Trzebinia, woj. katowickie)

„Miłość jest to wspólne uczucie dwojga ludzi. Jest to pragnienie przebywania ze sobą. Odczuwanie radości z bliskości drugiej osoby. Dzięki miłości nasze życie staje się bardziej pełne i wartościowe, możemy cieszyć się życiem”. (dz. a1/380, wieś Jadowniki, woj. tarnowskie)

„Miłość jest pięknym uczuciem dwojga ludzi. Oni się Kochają, są zadowoleni z życia, są uśmiechnięci i radzą sobie z trudnościami losu. Razem rozwiązują swoje problemy, zawsze sobie pomagają”. (dz. a1/281, Kraków, szk. nr 111)

„Miłość jest to gorące uczucie dwojga ludzi, którzy nie mogą bez siebie żyć, łączy ich coś nieprawdopodobnego. Spędzają czas z dala od innych”. (dz. a1/262, Kraków, szk. nr 97)

„Miłość jest to darzenie uczuciem drugiej bliskiej osoby. Jeśli chłopak z dziewczyną się Kochają, powinni wyznać sobie miłość”. (chł. a1/871, wieś Sułkowice, woj. krakowskie)

„Miłość jest to uczucie dwojga Kochających się ludzi. To uczucie, zależnie od sytuacji, jest przyjemne lub bardzo bolesne. Często wśród młodych ludzi zdarza się, że tylko wydaje im się, że są połączeni tym uczuciem, a potem gdy jest za późno wszystko odbija się na potomstwie”. (dz. a1/845, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Miłość jest uczuciem łączącym dwoje ludzi, którzy sobie ufają i są sobie oddani. Miłość budzi w ludziach często zupełnie nowe cechy charakteru”. (dz. a1/812, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

„Miłość jest to uczucie wiążące dwoje ludzi, którzy rozumieją się przez to. Miłość jest czasem przyczyną bólu, rozpacz, tęsknoty”. (dz. a1/233, Tarnów, szk. nr 23)

„Miłość jest to wzajemne uczucie dwojga ludzi, którzy przez wzajemne poznawanie siebie przeważnie prowadzi do małżeństwa. Jest to najczęściej poznanie się w szkole, zaczyna się od zapraszania na lody, później zaczynają chodzić ze sobą i ta miłość może trwać do końca życia, chyba, że ze sobą zerwą”. (chł. a1/777, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

„Miłość jest wtedy, gdy dwoje ludzi się Kocha. Niektórzy uważają, że miłość jest wieczna. Ja jednak się z tym nie zgadzam. Nie spotkałam nigdy żadnego małżeństwa, które Kocha się tak, jak w czasie ślubu, młodości”. (dz. a1/151, Kraków, szk. nr 33)

„Miłość moim zdaniem jest to uczucie, którym jedna osoba darzy drugą osobę przeciwnej płci. Miłość jest bardzo pięknym, ale trudnym do określenia uczuciem. Czasami ta druga osoba nie może zrozumieć, że to ona jest tym wybranym partnerem”. (dz. a1/765, wieś Samocice, woj. tarnowskie)

„Miłość to chyba najpiękniejsze uczucie na ziemi, które łączy dwie osoby przeciwnej płci. Osoby, które się Kochają, darzą się na pewno zaufaniem, są wierne, szczerze, miłują się nawzajem, przeżywają wzloty i upadki, zawsze są razem na dobre i na złe”. (dz. a1/599, Tarnów, sz. nr 16)

„Miłość to najpiękniejsze uczucie na świecie. Miłość sprawia, że każdy człowiek jest szczęśliwy. Miłość to uczucie, które rozkwita w sercach dwojga szczególnie młodych ludzi. Bez miłości byłoby bez sensu”. (dz. a1/376, wieś Jadowniki, woj. tarnowskie)

Koncepcjonalizacja ta zawiera się w obrębie twardego jądra semantycznego definicji słownikowej i wynika, jak można przypuszczać, zarówno z pierwszych młodzieńczych doświadczeń erotycznych czy też tylko marzeń o miłości, jak i ze

szkolnej oraz pozaszkolnej wiedzy kulturowej. Dla badanych piętnastolatków miłość jest najważniejszym uczuciem łączącym dwoje, przede wszystkim młodych ludzi. Miłość to, według nich, darzenie drugiej osoby głębokim uczuciem. *Darzyć kogoś głębokim uczuciem* – to w rozumieniu uczniów *kochać kogoś*. MIŁOŚĆ jest zatem obdarowywaniem kogoś, czyli jednostki wybranej spośród otaczających nas ludzi, *głębokim uczuciem*. Jest to związek frazeologiczny nawiązujący do frazeologizmu z *głębi serca*. A więc *głębokie uczucie* to uczucie pochodzące z *głębi serca*. Warto w tym miejscu wskazać na znane powszechnie wyrażenie „w głębi serca czuć (chować) uczucia” (S. Skorupka 1989: 239). Serce jest bowiem tym organem, który jest na gruncie językowego obrazu świata traktowany jako pojemnik na uczucia (zob. A. Pajdzińska 1990: 98), a przede wszystkim na uczucie MIŁOŚCI. Jest ona, według uczniów, uczuciem *płynącym z głębi serca, dyktowanym przez serce i przyspieszającym bicie serca*. Pojawiają się też frazeologizmy związane z motoryką, np.: *serce wyrывa się do ukochanego, chłopak zabrał mi serce*, (na jego widok) *„serce wali mi w piersiach”* i in.

Wymienione frazeologizmy służą osadzonemu głęboko w kulturze sposobowi mówienia o różnej skali uczucia MIŁOŚCI. Spersonifikowane serce oddaje nie tylko obraz fizjologicznych zmian w ciele zakochanego, ale staje się znakiem kulturowym, charakteryzującym stan jego uczucia. Według respondentów, miłość *dyktowana jest przez serce, niezależnie od woli człowieka i w sercu rozkwita*.

Wyrażenia językowe wskazują na to, że młodzi ludzie naprawdę przeżywają miłość z określoną intensywnością. Miłość pojawia się, według nich, nagle („z zaskoczenia”) bądź też rodzi się powoli, stopniowo dojrzewając do uczucia „głębokiego”. Jest ona „wspólną fascynacją”, także „swoistym „zauroczeniem”, które „obezwładnia człowieka”, jak również uczuciem gwałtownym nazwanym „burzą uczuć”. Jest to uczucie nie poddające się woli jednostki ludzkiej, nie można go więc, jak piszą respondenci, „kontrolować”, „pokonać”, „zabić”.

Piętnastolatkowie traktują miłość jako uczucie *czyste, głębokie, gorące, cudowne, mocne, najcudowniejsze, przecudne, najwspanialsze, piękne, przepiękne, radosne, romantyczne, szczere, szlachetne, wspaniałe*, ale też i *niebezpieczne, oraz bolesne*. Doznania emocjonalne młodzieży uzewnętrzniają się jawnie, głównie poprzez operowanie leksemami, w których eksplicytnym wykładnikiem emocjonalności są formanty przedrostkowe (naj-, prze-) oraz przysłówki *bardzo*, wyrażający wysoki stopień intensywności uczucia. Wyrazy motywowane formalnie, czyli przy pomocy ekspresywnie nacechowanych morfemów w sposób szczególnie wyrazisty informują o dodatnim stosunku nadawcy do desygnatu.

Emocjonalne reakcje uczniów ujawniają się także w okazjonalnych wyrażeniach, np.: *„miłość jest jak szlachetne drzewo”* (zob. a1/ 880). W omawianym przypadku rozbudowane porównanie staje się przejawem troski piętnastolatka o uczucie miłości, które należy pielęgnować jak szlachetne drzewo. Miłość traktowana przez ludzi młodych jako „uwielbienie drugiego” wymaga, ich zdaniem, szczególnej dbałości ze strony zakochanych o to, by trwała jak najdłużej.

Z kolei takie związki frazeologiczne, jak: *miłość cudowna, miłość czysta, miłość szlachetna*, świadczą o konceptualizacji MIŁOŚCI zbliżonej do ideału. Uczniowie

potwierdzają zatem przyjętą w kontaktach kulturowych opinię ludzi o potrzebie takiej właśnie MIŁOŚCI (zob. J. Puzynina 1991b: 129-137)). A skoro w rozumieniu kognitywnym znaczenie pojęcia jest znaczeniem dla danej osoby (G. Lakoff, M. Johnson 1988: 227, 255) można sądzić, że dla tak rozumianego przez młodzież uczucia ważna jest zarówno bliskość duchowa, jak i bliskość fizyczna w sensie przebywania ze sobą dwojga kochających się osób. MIŁOŚĆ taka, wymagająca afirmacji, a nawet uwielbienia, bywa uznawana jako jedność dopełniających się części pod wpływem „elektromagnetycznej siły przyciągania” (Z. Kövecses 1986: 61).

Osoby zakochane, w rozumieniu respondentów, nie mogą bez siebie żyć, gdyż łączy je, jak to określają, „coś nieprawdopodobnego”. Są więc gotowe do bezgranicznych poświęceń dla „umiłowanej” osoby, mogą „oddać za nią życie” i „skoczyć za sobą w ogień”.

Większość badanych uczniów, dorastając do MIŁOŚCI, dostrzega ją głównie jako siłę sprawczą DOBRA. Jednakże wielu spośród nich zauważa, iż niekiedy uczucie to spycha ludzi do przestrzeni ZŁA. Miłość może być bowiem przyczyną kłamstw, bólu, gniewu, zazdrości, a nawet rozpacz i tragedii ludzkich. Badana młodzież mówi też i o miłości tragicznej, prowadzącej do utraty poczucia sensu życia, do załamania psychicznego i samobójstw. W takich wypowiedziach uzewnętrznia się nie tylko wiedza rekonceptualizowana, ale i własne doświadczenia wyniesione z pierwszej, jak to uczniowie określają, „zawiedzionej, nieudanej, nieszczęśliwej miłości”. Piętnastolatkowie sądzą jednak, iż nawet nieodwzajemniona pierwsza miłość rodzi nadzieję na nadejście i przeżycie następnej wielkiej MIŁOŚCI*.

MIŁOŚĆ RODZINNA

Tę interpretację wybrało 109 uczniów (14,65%). Zwróćmy uwagę na typowe wypowiedzi:

„Miłość jest to słowo określające uczucie. Może to być też uczucie między kilkoma osobami – na przykład miłość rodzinna”. (chł. a1/608, Tarnów, szk. nr 16)

„Słowo miłość rozumiem jako kochanie się w rodzinie”. (chł. a1/354, wieś Żyraków, woj. tarnowskie)

„Miłość rodzinna jest to uczucie, które łączy i spaja krewnych, a także uczy, jak traktować członków swojej rodziny w przyszłości”. (dz. a1/ 879, Kraków, szk. nr 123)

„Dla mnie miłość jest ważnym uczuciem. Łączy mnie z moją rodziną, a więc z najbliższymi mi osobami”. (dz. a1/ 533, wieś Rudka, woj. przemyskie)

„Bez miłości dwóch osób trudno by było założyć rodzinę. Bo dobra rodzina powstaje, rodzi się, gdy dwoje ludzi się kocha”. (dz. a1/ 940, wieś Łopoń, woj. tarnowskie)

„Miłość jest to uczucie, które powinno istnieć w każdej rodzinie po to, żeby cała rodzina mogła żyć w zgodzie”. (chł. a1/897, Kraków, szk. nr 123)

„Miłość jest fundamentem rodziny”. (dz. a1/ 052, Tarnów, szk. nr 8)

* W konceptualizacji miłości wzajemnej (erotycznej) nie uwzględniam seksu, który traktuję jako samodzielną wartość hedonistyczną. W ogólnej hierarchii wartości piętnastolatków seks zajął dopiero 23. miejsce.

„Miłość powinna być w każdej rodzinie. Ludzie, którzy się pobierają, powinni się kochać, a nie żenić się tylko z obowiązku”. (chł. a1/ 859, wieś Sułkowice, woj. krakowskie)

„Bóg dał człowiekowi miłość. Miłość moim zdaniem jest to uczucie na przykład matki czy ojca do swojego potomstwa”. (chł. a1/916, Nowy Sącz, szk. nr 20)

„Miłość może być różna: ojcowska, maczyna, braterska, czyli brata do siostry, małżonków itd.”. (chł. a1/791, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

„Miłość jest to uczucie, którym darzy się bliską osobę. Można darzyć miłością mamę, tatę, dziadków, rodzeństwo”. (chł. a1/539, wieś Rudka, woj. przemyskie)

„Miłość jest również uczuciem macierzyńskim, może być też miłość syna do matki, do ojca, brata, babci, dziadka”. (chł. a1/ 069, Tarnów, szk. nr 8)

„Miłość to uczucie do rodziny, bo bez miłości rodzina nie ma sensu, nie ma w niej żadnego zrozumienia”. (dz. a1/122, Kraków, szk. nr 5)

„Miłość to uczucie między rodziną, między małżeństwem, rodzeństwem dziećmi i rodzicami i odwrotnie. Człowiek bez miłości do innych nie zdobędzie miłości dla siebie”. (dz. a1/713, Kraków, szk. nr 130)

MIŁOŚĆ jest, według uczniów, także uczuciem cementującym rodzinę.

Interpretując miłość jako uczucie rodzinne, młodzież dostrzega następujące jego odmiany: miłość małżonków, rodzicielską, macierzyńską, ojcowską, synowską, braterską, siostrzaną oraz miłość do dziadków i dalszych krewnych. Istotnym elementem semantycznym rozumienia pojęcia MIŁOŚĆ RODZINNA są zdania definicyjne, uwzględniające stereotypowe sądy o roli miłości w rodzinie, na przykład: *miłość to fundament rodziny* i *miłość to uczucie łączące i spajające krewnych*. Jednocześnie wyznaczają one kierunek aksjologizacji pozytywnej omawianego wyrażenia. Konotują korzystny wpływ miłości na członków rodziny, są bowiem przez swoje skonwencjonalizowanie głęboko osadzone w naszej kulturze. Znajdują odbicie we wzorach kulturowych za sprawą ludzkich doświadczeń i wyobraźni.

Również wpływy kulturowe i doświadczeniowy gestalt warunkują stwierdzenie, iż brak miłości prowadzi do rozpadu rodziny. Egzemplifikację mogą stanowić następujące wypowiedzi: *„Bez miłości rodzina jest nieszczęśliwa i skłócona. Bez miłości nie ma szczęśliwej, zgodnej rodziny”.* (chł. a1/ 625); *„Bez miłości nie ma rodziny”.* (chł. a1/ 954); *„Bez miłości nie” ma dobrego małżeństwa, a bez małżeństwa nie ma rodziny. Co więc zostaje? Nic!”* (dz. a1/096).

Brak MIŁOŚCI RODZINNEJ może mieć wpływ na przemieszczanie się ludzi spokrewnionych do przestrzeni ZŁA. Jest on w sposób eksplicytny wartościowany przez uczniów wyłącznie ujemnie. Natomiast doświadczanie owej MIŁOŚCI służy, ich zdaniem, nie tylko pogłębianiu łączności i uczuciowej zależności między najbliższymi osobami z kręgu minispołeczności, ale i wyzwaniu chęci niesienia DOBRA innym.

MIŁOŚĆ BLIŹNIEGO

Tę interpretację wybrało 76 uczniów (10,21%). Przyjrzyjmy się typowym wypowiedziom:

„Miłość to najważniejsze uczucie. Bóg powiedział: „Miłujcie się tak, jak ja was umiłowalem”. Należy kochać bliźnich bez względu na ich wady» (dz. a1/ 662, wieś Bolesławiec, woj. tarnowskie)

„Miłość to oddanie się drugiemu człowiekowi, zaufanie mu”. (dz. a1/751, Tamów, szk. nr 23)

„Miłość to poświęcenie się dla innych. To uczucie płynące z głębi serca, oddanie się dla innych. Miłość oddaje wszystko, nie oczekując nic w zamian”. (dz. a1/056, Tarnów, szk. nr 8)

„Miłość to uczucie, które powinno być przejawiane do każdego człowieka. Powinniśmy miłować bliźnich”. (dz. a1/549, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie)

„Każdy człowiek powinien miłować bliźniego, jego zalety, a niekiedy wady. Człowieka powinniśmy kochać takiego, jakim jest”. (dz. a1/851, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Miłość bliźnich jest najważniejsza. Powinniśmy kochać bliźniego, pomagać mu”. (chl. a1/857, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Miłość kojarzy mi się z miłością do bliźniego, do każdego człowieka. Taka miłość powinna być czymś ważnym w życiu każdego z nas”. (chl. a1/070, Tamów, szk. nr 8)

„Miłość bliźniego odgrywa dużą rolę w naszym życiu. Na co dzień spotykamy się z ludźmi i każdą istotę żyjącą mamy kochać, nie wolno jej niszczyć, bo może już więcej jej nie zobaczymy”. (chl. a1/435, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

„W życiu każdego człowieka konieczna jest miłość do bliźniego, która przejawia się w umiejętności współodczuwania, dostrzegania cierpiących, niepomijania proszących o pomoc, dostrzegania duchowych potrzeb człowieka”. (dz. a1/810, wieś Proszowice, woj. krakowskie).

Uczniowie traktują MIŁOŚĆ BLIŻNIEGO jako ważną wartość humanistyczną. Do interpretacji owego pojęcia wykorzystują pojęcia konkretniejsze, wyraźnie wykrystalizowane w ich doświadczeniu egzystencjalnym. Taka interpretacja, zakorzeniona w doświadczeniach społecznych i kulturowych respondentów, sprzyja abstrahowaniu i tworzeniu sądów ogólnych o charakterze zdań definicyjnych, które mogą stanowić reprezentację semantyczną uczucia MIŁOŚCI. Trzeba w tym miejscu odwołać się do fundamentalnej konstatacji, wypowiedzianej przez psychologów społecznych (B. Wojciszke 1986a), iż jednostkowa wiedza społeczna jako wiedza podmiotowa jest wykorzystywana do określenia subiektywnej reprezentacji świata społecznego. Nie przeczy to jednak temu, że wyznawane przez jednostkę treści są „w różnym stopniu intersubiektywnie podzielane oraz w różnym stopniu prawdziwe w sensie ich zgodności z rzeczywistymi własnościami otoczenia społecznego” (B. Wojciszke 1986a: 8). Kognitywiści mogą więc przyjmować tezę o prototypowej budowie kategorii radialnych (ang. *radial structure*) (G. Lakoff 1987: 202–217), do których można też zaliczyć pojęcie MIŁOŚĆ. Uczniowska wiedza na temat MIŁOŚCI BLIŻNIEGO ma źródło w wiedzy religijnej. *Katechizm Kościoła katolickiego* (1994) zawiera myśl, iż wymieniona MIŁOŚĆ stanowi „największe przykazanie społeczne”. W wypowiedziach respondentów pobrzmiwia chrześcijański etos MIŁOŚCI BLIŻNIEGO. Otóż, bliźni w rozumieniu chrześcijańskim to każdy człowiek w stosunku do drugiego człowieka. Jednakże w świadomości społecznej pojęcie „bliźni” jest stopniowalne. Za bliźniego uważa się albo każdego człowieka bez względu na rasę, narodowość, światopogląd i wykształcenie, albo człowieka tego samego narodu, tej samej wspólnoty religijnej, albo członka rodziny, kręgu sąsiedzkiego lub przyjacielskiego. W najwęższym rozumieniu „bliźni” to człowiek dobry, życzliwy i uczciwy, nie krzywdzący innych (M. Łacek 1993: 93–94).

W wypowiedziach uczniów dostrzega się w zasadzie trzy płaszczyzny interpretacji pojęcia MIŁOŚĆ BLIŹNIEGO: a) szerokie rozumienie (bliźni to każdy człowiek); b) węższe rozumienie (bliźni to członek rodziny lub grupy koleżeńskiej); c) wąskie rozumienie (bliźni to człowiek dobry). Bardzo prawdopodobna jest hipoteza, iż wychowanie religijne (katechetyczne oraz rodzinne) i wychowanie wpisane w proces szkolnego kształcenia wpłynęły na wyrobienie u niektórych (przynajmniej u tych, o których mowa wyżej) piętnastolatków intencjonalnego szacunku dla drugiego człowieka, a szczególnie dla ludzi z grupy drugiej i trzeciej.

Postawa MIŁOŚCI BLIŹNIEGO ma być, według uczniów, postawą czynną, realizującą się w działaniu jednostki ludzkiej wobec innych. Bliźni to osoba, z którą można odnaleźć wspólne dobro. Młodzi ludzie deklarują, iż pamiętają o przykazaniu miłości, które – w opinii Jana Pawła II (1994: 150) – domaga się „nie tylko wykluczenia wszystkiego, co jest traktowaniem osoby jako przedmiotu użycia – domaga się czegoś więcej: domaga się afirmacji osoby dla niej samej”.

Przywołany etos MIŁOŚCI BLIŹNIEGO znajduje odzwierciedlenie zarówno w leksyce, jak i składni podawanych przez młodzież definicji. MIŁOŚĆ to bowiem „oddanie się drugiemu człowiekowi, „miłowanie bliźnich”, „kochanie drugiego człowieka takim, jaki jest”. A zatem jest to MIŁOŚĆ ze wszech miar altruistyczna, domagająca się czynienia DOBRA innym. W rozumieniu chrześcijańskim jej realizacja wiąże się z praktykowaniem moralności w pełni ludzkiej, szanującej wolność bliźniego, jego prawa do rozwoju, usuwającej dyskryminację i egoizm (J. Mariański 1995: 233–235). Taka postawa moralna nadaje, zdaniem respondentów, sens ludzkiemu życiu, uczy bezinteresownych działań wobec innych i szczerzej troski o nich, sprzyja aprobowaniu indywidualności i godności bliźniego. Takiej postawy uczy nie tylko Kościół katolicki, ale i rodzina chrześcijańska, której oddziaływania wychowawcze służą rozbudzaniu zachowań prospołecznych.

Wielu uczniów powołuje się na słowa „Hymnu o miłości” z Listu I św. Pawła Apostoła do Koryntian, słowa opiewające MIŁOŚĆ jako najwyższą w hierarchii wartość, która kreuje zarówno podmiot relacji, jak i obiekt, czyli drugiego człowieka. Trudno jednak powiedzieć, w jakiej mierze wymienione modele MIŁOŚCI BLIŹNIEGO są realizowane, a w jakiej stanowią tylko projekcję postaw altruistycznych.

Uczniowie wychowani w duchu chrześcijańskim chcą szukać prawdy o człowieku jako osobie czyniącej z siebie dar dla innej osoby. Właśnie bez miłości do innych osób człowiek nie byłby w stanie, jak piszą respondenci, „oddawać wszystkiego, nie oczekując nic w zamian”. Tak więc w spotkaniu z innymi ludźmi może się rodzić humanistycznie rozumiana MIŁOŚĆ, pozwalająca realizować osobowe życie bliźnich. Domaga się ona od podmiotu doskonalenia siebie, dawania innym dobrego przykładu i zespolenia z nimi pod wpływem potrzeby realizacji wspólnie akceptowanych wartości. Taka MIŁOŚĆ, wolna od zaślepienia, może przejawiać się w rozsądnej pracy nad swoim i innych ludzi osobowym bytem, kształcąc pożądane cechy charakteru: cierpliwość, wytrwałość, rzetelność, życzliwość etc. I tylko taka MIŁOŚĆ – rozumiana przez uczniów jako powinność – może budować wspólnoty ludzkie, w których bliźniego uznaje się za osobę i osobową wartość (J. Bukowski 1987: 266). Przykładem takiego rozumowania jest następująca wypo-

wiedź uczennicy: „Rozumiem to [miłość – R. J.] tak, że jak ktoś odczuwa miłość, to wiąże się to z dobrem, czynieniem drugiemu człowiekowi dobra. Dać drugiej osobie odczuć, że na niej zależy nam, to wtedy samo życie będzie miało sens”. (dz. a1/ 722, Kraków, szk. nr 47).

Jak widać, w przedstawionej interpretacji MIŁOŚCI BLIŹNIEGO młodzież wychodzi poza ramy definicji słownikowej, która zaledwie sygnalizuje fakt istnienia tego rodzaju miłości, podejmując próby zdefiniowania pojęcia w perspektywie wiedzy kulturowej (głównie z dziedziny religii) i społecznej. Sam sposób interpretacji tegoż uczucia uzewnętrznia się w warstwie leksykalnej i syntaktycznej w sposób eksplicytny, a więc jawnie eksponujący wartościowanie w planie intelektualnym i uczuciowym.

MIŁOŚĆ BOGA

Tę interpretację wybrało 39 uczniów (5, 24%). Oto typowe wypowiedzi piętnastolatków:

„Miłość to bardzo silne uczucie do Boga”. (dz. a1/031, Tarnów, szk. nr 16)

„Miłość do Pana Boga jest pewnego rodzaju uwielbieniem Go. Niestety, niektórzy o niej zapomnieli i odrzucają miłosierdzie boże. Tacy ludzie są najczęściej zagubieni, nie mają jasnych celów, jasnej drogi życia”. (dz. a1/ 214, Kraków, szk. nr 97)

„W mojej rodzinie wszyscy wierzą w Boga. Jest dla mnie ważna ta wiara. Umożliwia mi zdobycie duchowej podpory. Pozwala mi kochać Boga”. (dz. a1/ 826, Zamość, szk. nr 1)

„Bez miłości do Boga człowiek jest niczym, nie uzyska zbawienia”. (chł. a1/ 531, wieś Rudka, woj. przemyskie)

„Miłość ma dwa znaczenia: miłość do Boga i miłość do ludzi. Jeżeli człowiek szczerze wypełnia przykazanie miłości, to prawdziwie miłuje Boga”. (chł. a1/ 648, wieś Ołpiny, woj. tarnowski)

„Miłość to cel, do którego trzeba dążyć, żeby przejść dobrze przez życie. Trzeba miłować Boga, bo to pozwala wytrwać”. (chł. a1/646, wieś Ołpiny, woj. tarnowski)

Bóg, zdaniem owych uczniów, jest MIŁOŚCIĄ i źródłem wszelkiej miłości, dlatego ludzie powinni odwzajemniać się mu tym samym uczuciem. Do Boga trzeba więc żywić bezgraniczną MIŁOŚĆ, już bowiem w „Listach Apostolskich” została ona uznana za najcenniejszą postawę człowieka względem Stwórcy. Uczniowie powołują się na fakty z życia Jezusa, który kochał ludzi bezwarunkowo, a jego miłość była doskonała, gdyż sam był MIŁOŚCIĄ. Zmarł śmiercią męczeńską, chcąc ofiarować przedmiotowi swej miłości dar najwyższy – zbawienie, czyli dobro i szczęście wieczne.

Młodzież sygnalizuje w swoich wypowiedziach, iż w Starym Testamencie MIŁOŚĆ do Boga łączy się z miłością do świata. Powołując się na „Hymn o miłości” św. Pawła, piętnastolatkowie uznają jego treści za apoteozę MIŁOŚCI doskonałej, skierowanej ku Bogu. Semantyka wielu wypowiedzi uczniowskich wyrosła, jak można przypuszczać, na gruncie katechezy i wychowania religijnego w rodzinie. Przedmiotem MIŁOŚCI czynią oni Boga osobowego, a więc byt transcendentny wobec świata, niezmienny i doskonały (zob. Augustyn św. 1955: 201).

Młodzież traktuje MIŁOŚĆ DO BOGA nie tylko w płaszczyźnie uczuć, ale i w kategoriach cnoty obudowanej uwielbieniem. Emocjonalny stosunek respondentów do Boga wynika z teocentrycznej koncepcji życia, którego ostatecznym sensem jest „żyć w obecności Boga i w braterskiej relacji z bliźnimi” (Jan Paweł II 1979: 99). Tak rozumiany sens egzystencji wypływa z najważniejszego przykazania: „Będziesz miłował Pana Boga swego całym swoim sercem, całą swoją duszą i całym swoim umysłem”. Szczere wypełnianie tego przykazania oznacza, zdaniem uczniów, prawdziwą MIŁOŚĆ DO BOGA.

Do wymienionego przykazania nawiązuje wiele wypowiedzi (np. a1/ 037, a1/648), w których wyeksponowane jest słownictwo religijne (biblijne): *miłować*, *„całą swoją duszą”*, *„całym swoim sercem”*, *„uwielbienie Boga”*. Pojawiają się też metafory, na przykład: *„duchowa podpora”*, oznaczająca ostoję moralną, fundament etyczny, który człowiek znajduje tylko w Bogu.

MIŁOŚĆ OJCZYZNY

Tę interpretację wybrało 16 uczniów (2,15%). Zwróćmy uwagę na typowe wypowiedzi:

„Miłość to głębokie przywiązanie uczuciowe do kogoś lub czegoś. (...) Może być miłość do ojczyzny”. (dz. a1/798, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

„Miłość jest ważna w dzisiejszym świecie. Mogą być różne rodzaje miłości (...), też miłość do ojczyzny. Miłość jak widać ma różne oblicza. I moim zdaniem wszystkie są ważne, ale najbardziej ta miłość chłopaka do dziewczyny”. (dz. a1/616, wieś Jodłówka Tuchowska, woj. tarnowskie)

„Miłość może być różnym uczuciem. Inna jest miłość do rodziców, inna do rodzeństwa, inna do Boga, jeszcze inna do ojczyzny”. (chł. a1/033, Tamów, szk. nr 16)

Miłość ojczyzny jest traktowana przez ową grupę uczniów jako jeden z rodzajów miłości. Zdaniem respondentów, każdy rodzaj miłości jest inny, każdy ma, jak piszą, *„różne oblicza”*, ale najważniejsza jest w ocenie kilku spośród nich miłość erotyczna chłopaka do dziewczyny. W jednej tylko wypowiedzi miłość ojczyzny jest w sposób bezpośredni aksjologizowana dodatnio w wyrażeniu *„głębokie przywiązanie uczuciowe”*.

Wybór MIŁOŚCI OJCZYZNY jako rodzaju miłości przez stosunkowo niewielką grupę uczniów (16) nie świadczy o tym, iż jest to kategoria uczucia traktowana marginesowo. Trzeba bowiem zwrócić uwagę na fakt, iż 161 piętnastolatków na liście preferowanych przez siebie wartości uwzględniło PATRIOTYZM, który jest na ogół interpretowany przez nich jako miłość ojczyzny. W tym kontekście miłość ojczyzny należy uznać za ważny rodzaj uczucia dla respondentów.

MIŁOŚĆ DO OTACZAJĄCEGO ŚWIATA

Tę interpretację wybrało 14 uczniów (1,88%). Oto typowe wypowiedzi:

„Miłość to uczucie nie tylko do ludzi, ale do wszystkiego, co nas otacza”. (chł. a1/ 566, wieś Stanisławice, woj. krakowskie)

„Miłość może być uczuciem czystym do kwiatów, drzew, zwierząt. Można też kochać przedmioty, np. samochód, piękne stroje ...”. (dz. a1/ 760, Tarnów, szk. nr 11)

„Gdy człowiek jest «w stanie miłości» podziwia wszystko wokół i zaczyna interesować się tymi rzeczami, które go przedtem nie interesowały”. (dz. a1/ 747, Tarnów, szk. nr 23)

„Nie wyobrażam sobie życia na świecie bez miłości do drzew, kwiatów i zwierząt. Gdyby nie było miłości do przyrody, świat by zginął”. (dz. a1/ 318, Kraków, szk. nr 12).

„Miłość jest to uczucie do (...), a nawet do zwierzęcia domowego czy dzikiego”. (dz. a1/754, Tarnów, szk. nr 23)

Niewielka część badanych uczniów (1, 88%) uznała MIŁOŚĆ za wartość odnoszącą się także do otaczającej ich rzeczywistości, głównie do przyrody (np. do kwiatów, drzew, zwierząt) oraz marginalnie do przedmiotów użytkowych (np. do samochodów, strojów etc.).

Interpretacja ta może mieć źródło zarówno w doświadczeniach własnych piętnastolatków, jak też w różnych tekstach kultury, docierających do ludzi młodych za pośrednictwem rozmaitych środków przekazu. Daje wyraznie o sobie znać pozytywne nastawienie uczniów do świata w ogóle, a nie tylko do jednego człowieka czy jednej rzeczy. Można więc mówić o aktywnym charakterze MIŁOŚCI ujawniającym się w tym, iż „zawsze występują w niej pewne podstawowe składniki wspólne dla wszystkich jej form. Są to: dawanie, troska, poczucie odpowiedzialności, poszanowanie i poznanie [...] wzajem od siebie niezależne” (E. Fromm 1956: 41).

Wąska grupa respondentów przypisuje tejże MIŁOŚCI duże znaczenie, a głównie stymulowanie poczucia piękna świata. W tym przypadku wartość uniwersalna, jaką jest PIĘKNO, determinuje MIŁOŚĆ zorientowaną na uroki przyrody i rzeczy. Ale też pojawia się relacja odwrotna: zakochany człowiek nagle zaczyna odkrywać i podziwiać, jak pisze jedna z uczennic, *„wszystko wokół”*, zaczyna też interesować się *„tymi rzeczami, które go przedtem nie interesowały”*. W takich sytuacjach MIŁOŚĆ wyzwala PIĘKNO. Tak rozumianą MIŁOŚĆ młodzież aksjologizuje dodatkowo, nazywając ją uczuciem *„czystym”*, bez którego *„świat by zginął”*. Ujawnia się znów młodzieńcza idealizacja specyficznie rozumianej MIŁOŚCI, idealizacja wpisana w obraz świata.

MIŁOŚĆ WŁASNA

Tę interpretację wybrało zaledwie trzech uczniów (0,40%). Oto dwie wypowiedzi:

„Miłość odgrywa bardzo ważną rolę w życiu. Pod słowem miłość rozumiem kochanie siebie [także ludzi i świata – R. J.]”. (dz. a1/991, Tarnów, szk. nr 16)

„Miłość rozumiem przez żywienie bardzo silnego uczucia do kogoś lub czegoś, może być miłość do osoby swojej lub innej”. (chł. a1/038, Tarnów, szk. nr 16)

W obrębie różnych rodzajów miłości MIŁOŚĆ WŁASNA pojawia się wyjątkowo. Można przypuszczać, iż pomijanie jej jest uwarunkowane społecznie, jako że w powszechnym rozumieniu bywa uważana za egoistyczną. Jednakże to popularne rozumienie MIŁOŚCI WŁASNEJ, którą uczniowie uznali za niegodną wylicze-

nia, zostało gruntownie podważone przez wielu filozofów, głównie zaś Arystotelesa, św. Augustyna czy też św. Tomasza z Akwinu. Szczególnie filozofowie chrześcijańscy, powołując się na ewangeliczne przykazanie („Będziesz miłował bliźniego swego jak siebie samego”), sądzili, iż MIŁOŚĆ WŁASNA powinna być równa MIŁOŚCI DO BLIŻNIEGO. Właśnie ta pierwsza, która polega na akceptacji siebie jako istoty rozumnej, jest „niejako wzorem dla miłości, którą mamy dla drugiego” (Tomasz z Akwinu 1967: 84). Konsekwencją tak rozumianej MIŁOŚCI jest naturalne pragnienie szczęścia własnego, które jest warunkiem uznania siebie samego za OSOBE. Traktując siebie jako OSOBE, czyli istotę istniejącą realnie dla siebie samej i dla innych, łatwiej dostrzegamy i w drugim człowieku OSOBE (Z. Zaron 1985: 44). A zatem drugiego człowieka nie reifikujemy i nie przejawiamy wobec niego działań instrumentalnych. Stwarza to szansę na podmiotowe przeżywanie życia.

W szkole potrzebna jest więc rehabilitacja MIŁOŚCI WŁASNEJ, wyzwolonej od egoizmu i samouwielbienia, a zorientowanej na szczęście innych ludzi. Dopiero taka MIŁOŚĆ pozwoli, jak twierdzi Arystoteles, w pełni kochać, czyli „żyć innemu człowiekowi tego wszystkiego, co uważa się za dobre, i to ze względu na niego, nie na siebie samego” (Arystoteles 1988: 2, 4, 80). Pozwoli radować się szczęściem drugiej osoby i doznawać „przyjemności wobec doskonałości dobra lub szczęścia przedmiotu kochanego” (G. W. Leibniz: 1955: 182).

MIŁOŚĆ TO WIĘŹ MIĘDZY LUDŹMI – kategoria społeczno–kulturowa

Tę konceptualizację wybrało 76 uczniów (10,21%). Przyjrzyjmy się typowym wypowiedziom uczniów:

„Miłość jest to więź łącząca ludzi. Żyjąc w miłości ludzie są szczęśliwi. Ludzie pozbawieni miłości czują się samotni i opuszczeni”. (dz. a1/ 488, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Miłość – czyli głębokie przywiązanie do kogoś lub czegoś”. (dz. a1/054, Tarnów, szk. nr 8)

„Miłość jest ważna, gdyż wiąże ludzi w jeden związek”. (chł. a1/243, Kraków, szk. nr 97)

„Miłość wiąże ludzi, którzy dzięki temu kochają się i rozumieją. Czasami bywa też przyczyną bólu, rozpaczy i tęsknoty”. (dz. a1/ 233, Tarnów, szk. nr 23)

„Miłość to więź łącząca ludzi, polegająca na wzajemnej wierności, szczerości, prawdomówności”. (chł. a1/ 091, Kraków, szk. nr 7)

„Miłość to więź, która łączy ludzi kochających się i pragnących być ze sobą na zawsze”. (dz. a1/ 193, Krosno, szk. nr 6)

„Miłość jest to mocna więź łącząca dwoje ludzi, nie polegająca tylko na pocałunkach itp., lecz na silnym przywiązaniu i wierności partnerów”. (dz. a1/986, Tarnów, szk. nr 7)

„Miłość jest to więź między mężczyzną i kobietą. Polega na wzajemnym zrozumieniu, oddaniu i uwielbieniu drugiej osoby”. (dz. a1/ 492, Brzóza Stadnicka, woj. rzeszowskie)

Przez słowo miłość rozumiem nierozzerwalną więź między kobietą i mężczyzną, trwały związek”. (chł. a1/223, Tarnów, szk. nr 23)

„Słowo miłość rozumiem jako przywiązanie do siebie dwoje osób. Takie osoby związane miłością starają się być blisko siebie”. (chł. a1/582, wieś Haczów, woj. krośnieńskie).

Ta konceptualizacja MIŁOŚCI może być odczytywana poprzez Frommowskie „przewyciężenie ludzkiego wyobcowania, zaspokojenie tęsknoty za zespoleniem” (E. Fromm 1956: 41). Samo słowo „więź” oznacza bowiem „to, co łączy, jednoczy, spaja, zbliża; związek, spójnia, powiązanie, łączność (z czym lub kim)” (W. Doroszewski 1967: 1092).

Uczniowie interpretują MIŁOŚĆ jako więź, czyli „przywiązanie do siebie dwojga osób”, „głębokie przywiązanie do kogoś” etc. Jest to więź ograniczająca się, w przeciwieństwie do przyjaźni, wyłącznie do dwojga osób. Owa konceptualizacja służy odsłonięciu przez uczniów sposobów językowego wyrażania tych więzi przez pryzmat wiedzy potocznej i encyklopedycznej. Młodzież potwierdza w swoich wypowiedziach opinię Ericha Fromma (1971), iż MIŁOŚĆ jest więzią uczuciową, wyrażającą się troską o dobro i rozwój osobowy partnera. Człowiek motywowany MIŁOŚCIĄ otwiera się na innych, funduje ona bowiem cały szereg cennych wartości. Wyrażenia, wykorzystywane przez uczniów na określenie omawianej więzi, kryją w sobie element dodatkowej aksjologizacji, na przykład: „miłość daje radość i szczęście”, „życie w miłości jest szczęściem”, „uwielbienie drugiej osoby”, „pragnienie bycia ze sobą” i in.

Miłość oparta na więzi ma szansę, w rozumieniu respondentów, mocno zespałać ludzi ze sobą, jako że opiera się nie tylko „na pocałunkach”, ale i na „silnym przywiązaniu i wierności partnerów”. Jest to więź polegająca, ich zdaniem, na „wzajemnym zrozumieniu, oddaniu i uwielbieniu drugiej osoby” oraz na „wzajemnej wierności, szczerości i prawdomówności”.

MIŁOŚĆ, zdaniem respondentów, jest więzią, mającą wpływ na humanizację stosunków międzyludzkich. W wielu wypowiedziach uczniów wyeksponowana jest ich postawa humanistyczna, przejawiająca się w traktowaniu owego uczucia w aspekcie czysto ludzkim, a więc w odniesieniu do człowieka jako istoty społecznej. W takim rozumieniu MIŁOŚĆ staje się środkiem do uszlachetnienia i wysubtelnienia zachowań jednostki ludzkiej oraz poznawania i rozumienia siebie i innych. Przyjrzyjmy się więc następującym, typowym wypowiedziom respondentów:

„Miłość to ważna więź w życiu ludzi. Nadaje sens memu życiu i działaniu. Pozwala mi wybaczyć, darować, zapomnieć urazy. Pozwala mi radośniej żyć, pobudza mnie do działania na rzecz drugiego człowieka, pozwala mi czynić dobrze, zmusza mnie do wyrzeczeń i poświęceń”. (chł. a1/ 067, Tarnów, szk. nr 8)

„Miłość to klucz do życia z ludźmi, do przebywania z nimi. Z miłością w parze kroczą wiara i nadzieja. Jeśli nie znamy miłości, cóż warto jest nasze życie”. (dz. a1/ 214, Kraków, szk. nr 33)

„Miłość jest to pragnienie przebywania ze sobą ludzi, odczuwanie radości z bliskości drugiej osoby. Dzięki miłości nasze życie staje się bardziej pełne i wartościowe”. (dz. a1/ 380, wieś Jadowniki, woj. tarnowski)

„Miłość jest symbolem dobra, przyjaźni, życia w zgodzie z sobą samym, Bogiem, naturą. Miłość pomaga we współżyciu międzyludzkim. Dla niej łączą się stworzenia tego świata”. (chł. a1/ 395, wieś Perola Siemieńska, woj. bielsko-bialskie)

„Miłość jest po to, żeby na świecie nie było zła, aby ludzie byli dla siebie dobrzy, nie krzywdzili się wzajemnie, żeby nie było zbrodni i innych nieszczęść”. (dz. a1/ 932, Nowy Sącz, szk. nr 20)

Uczniowie uznają więc MIŁOŚĆ za element wzbogacający jej dawców i biorców, służący uwewnętrznieniu się w psychice wartości osobowych, a tym samym i uczłowieczeniu stosunków społecznych. Miłość jako więź między kochającymi się ludźmi wyzwala, jak stwierdzają badani, wiele pozytywnych nastawień etycznych i celowościowych: *„nadaje sens życiu i działaniu”, „pobudza do działania na rzecz drugiego człowieka”, „pozwala wybaczyć, darować, zapomnieć urazy”, „zmusza do wyrzeczeń i poświęceń”, „pozwala zapomnieć o sobie”, „pomaga we współżyciu międzyludzkim”* etc.

Zdaniem piętnastolatków, MIŁOŚĆ nadaje życiu sens, pełniąc zarazem funkcję kreatywną. To dzięki niej, jak zauważa jedna z uczennic, *„nasze życie staje się bardziej pełne i wartościowe”*. Tak aksjologizowaną MIŁOŚĆ najbardziej adekwatnie odzwierciedla wykorzystywana przez uczniów metafora *„miłość to klucz do życia z ludźmi”*. Jest to więc więź szlachetna, pozwalająca otwierać serca i umysły ludzi. MIŁOŚĆ bowiem uczy ludzkich rzeczy, sprzyja ujawnianiu się innych cennych wartości (wiary i nadziei), a przez to służy eliminowaniu wszelkiego zła wyzwalanego nienawiścią. Bez MIŁOŚCI nie można osiągnąć wartości najwyższych, nie chodzi bowiem o to, by *„ludziom było jak najlepiej, lecz o to, by między nimi było jak najwięcej miłości”*.

Wymienione uczucie, jak trafnie stwierdza Max Scheler (1977: 102), *„porywa”* człowieka ku wartościom uniwersalnym, a przede wszystkim otwiera go na innych ludzi. Teza tego filozofa znajduje potwierdzenie w wypowiedziach uczniów. Na przykład: *„Uważam, że wszystko, co dobre, ma źródło w miłości”*. (dz. a1/ 055); *„Wszystkie dobre uczynki, czynione dobro, kierowane są miłością”*. (dz. a1/ 284); *„Bez miłości nie byłoby dobra i prawdy. Bez miłości świat nie mógłby istnieć”*. (dz. a1/ 150).

W wypowiedziach uczniów pojawiają się również wyrażenia, które oddają w sposób emocjonalny następstwa braku lub nieszczęśliwej MIŁOŚCI, wyzwalającej stany psychicznej pustki i/ lub moralnego zła, na przykład: *„ludzie pozbawieni miłości czują się samotni i opuszczeni”, „czasami miłość bywa przyczyną bólu, rozpaczy i tęsknoty”, „miłość nieszczęśliwa prowadzi do zguby”* i in.

Wbrew publicystycznym relacjom, opartym na jednostkowych przypadkach, absolutna większość piętnastolatków opowiada się za modelem MIŁOŚCI rozciągającej się w płaszczyźnie moralnego DOBRA. Za Jadwigą Puzyniną (1991b: 132) można więc stwierdzić: MIŁOŚĆ JEST DOBRA ZNACZY: MIŁOŚĆ JEST TAKA, JAKĄ MŁODZIEŻ CHCE, ŻEBY MIŁOŚĆ BYŁA.

MIŁOŚĆ TO SIŁA BIOLOGICZNA – kategoria biologiczna

Tę interpretację wybrało 35 uczniów (4,70%). Oto typowe wypowiedzi:

„Bóg umiłował człowieka i stworzył go płodnym, aby się rozmnażał. Nie chodziło mu jednak o samo rodzenie dzieci, ale powstawanie nowych ludzi z miłości kobiety i mężczyzny”. (chl. a1/335, Kraków, szk. nr 34)

„Bez miłości nie byłoby życia na świecie”. (dz. a1/667, wieś Bolesławiec, woj. tarnowskie)

„Bez miłości by nas nie było”. (chł. a1/294, Kraków, szk. nr 6)

„Bez miłości nie byłoby potomstwa”. (chł. a1/203, Krosno, szk. nr 6)

„Gdyby nie było miłości, nie mogłoby być rodziny, nie rodziłyby się dzieci. Miłość to ważna sprawa, ale nie tylko dla seksu, ale i dla powstania rodziny”. (dz. a1/962, Tarnów, szk. nr 7)

„Miłość jest między dwojgiem ludzi, z których może powstać nowe życie, jak również rodzina”. (dz. a1/196, Krosno, szk. nr 6)

„Miłość to jakby załączek rodziny. Dzięki miłości moja mama i tata są razem ze mną już 15 lat”. (chł. a1/065, Tarnów, szk. nr 8)

„W miłości można dużo zrobić. Człowiek z miłości się żeni. Zakłada rodzinę i ma dzieci”. (dz. a1/959, Tarnów, szk. nr 11)

„Miłość jest «pchnięciem» do małżeństwa i założenia rodziny. Miłość to nie tylko uczucie, ale i związek biologiczny”. (dz. a1/010, Tarnów, szk. nr 8)

Na biologiczną interpretację MIŁOŚCI ma wpływ, jak można sądzić, rozwój heteroseksualny młodzieży piętnastoletniej, która wykazuje tendencje nie tylko do zbliżenia z osobami innej płci na tle fizycznego pożądania, ale również do dostrzeżenia siebie w roli społecznej mężczyzny (w przypadku chłopców) i roli kobiety (w przypadku dziewcząt). Wzajemne stosunki płci i ich role społeczne są w opinii psychologów (R. Łapińska, M. Żebrowska 1977: 752–767) regulowane przez przyjęte w danej społeczności wzorce kulturowe. Interesująca nas generacja piętnastolatków, dostosowując się do owych wzorców, zaczyna wnikać w problemy reprodukcji gatunku ludzkiego. Problematykę tę rozpatruje w aspekcie wpływu pierwiastka zmysłowego miłości na powstawanie nowego życia. Miłość jest siłą stymulującą zawieranie małżeństw („jest «pchnięciem» do małżeństwa”), a równocześnie pełni, jak to przenośnie określił jeden z uczniów, rolę „załączka” rodziny. Bez miłości „nie rodziłyby się dzieci”, „nie byłoby rodziny” „nie byłoby życia”. Respondenci przypisują miłości nadzwyczajną wręcz moc w zakresie rodzenia się życia.

Na biologiczną interpretację miłości ma też wpływ wiedza religijna uczniów (zob. a1/335). Rekonceptualizując wiedzę biblijną, piętnastolatki starają się dowieść, iż nowi ludzie rodzą się „z miłości kobiety i mężczyzny”. Bóg bowiem „umiłował człowieka i stworzył go płodnym, aby się rozmnażał”.

MIŁOŚĆ JAKO SIŁA BIOLOGICZNA, przekraczając w rozumieniu respondentów sprawy seksu, służy kreowaniu nowego życia, głównie życia rodzinnego.

Konceptualizacje wielokategorialne

Okolo 8% badanych uczniów interpretuje pojęcie MIŁOŚĆ, odwołując się do kilku cząstkowych konceptualizacji. Oto typowe wypowiedzi:

„Miłość – to pojęcie, które towarzyszy nam od poczęcia aż do śmierci, nadaje sens życiu. Miłość to uczucie do świata, ojca, matki, rodzeństwa, żony, męża, miłość do roślin, zwierząt, do wszystkiego, co nas otacza. Z miłości powstaje rodzina”. (chł. a1/067, Tarnów, szk. nr 8)

„Miłość jest to stan ducha, który jest potrzebny człowiekowi. Jest to uczucie i więź między dwiema osobami. Jest kilka rodzajów miłości. Miłość do rodziców i do rodzeństwa, miłość do drugiej osoby (partnera) i miłość do własnych dzieci. Człowiek powinien przejść przez te wszystkie fazy miłości”. (dz. a1/ 699, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Miłość jest to uczucie do kogoś lub czegoś. Miłość może być różna: macierzyńska, małżeńska, rodziców do dzieci, dzieci do rodziców, miłość dwóch osób: dziewczyny i chłopaka, miłość do Boga, do ojczyzny. W miłości potrzebna jest silna więź ludzi”. (dz. a1/ 797, wieś Samocice, woj. tarnowskie)

„Miłością jest obdarzony każdy człowiek od młodych lat, aż do śmierci. Najpierw jest ona dawana przez rodziców, a potem przez osobę, która kocha wzajemnie. Miłość to dar od Boga, który otrzymali wszyscy ludzie w czasie narodzin. Miłością są obdarzeni wszyscy: dzieci, małżonkowie, chłopak, dziewczyna, mama, tata, babcia, dziadek. Miłość jest to uczucie wspaniałe, gdy wie się, że jest się kochanym przez drugą osobę, wtedy człowiek czuje się całkiem inaczej niż normalnie”. (dz. a1/941, wieś Łopoń, woj. tarnowskie)

Jak widać, w każdej z owych definicji MIŁOŚCI przemieszane są różne kategorie: psychologiczna, społeczna i biologiczna.

Miłość to pojęcie trudne do zdefiniowania

Okolo 2% piętnastolatków sądzi, iż pojęcie MIŁOŚĆ jest niedefiniowalne. Egzemplifikację mogą stanowić następujące, dość typowe wypowiedzi:

„To słowo [miłość – R. J.] jest nie do opisanie, ponieważ wyraża szereg skomplikowanych odczuć. Powoduje szereg odruchów co do drugiej osoby, takich jak: troskliwość i opiekuńczość, chęć ochrony i przebywania ze sobą”. (chł. a1/ 174, Kraków, szk. nr 33)

„Miłość to niewyobrażalnie piękne uczucie. Jest wszystkim i nie można go wyrazić słowami. Każdy czuje inaczej i każdy powinien je przeżyć”. (dz. a1/ 212, Kraków, szk. nr 97)

„Miłość to najgłębsze uczucie, to coś, czego nie można nazwać, to, co przepelnia człowieka całego, dla czego człowiek żyje”. (dz. a1/ 600, Tarnów, szk. nr 16)

„Miłości nie da się zdefiniować. A bez niej świat by w zasadzie nie istniał. Każdy człowiek potrzebuje miłości”. (dz. a1/ 806, wieś Samocice, woj. tarnowskie)

Wypowiedzi owych uczniów potwierdzają opinię Anny Wierzbickiej, iż definiowanie uczuć równa się próbom wyrażenia niewyraźnego. Przywołana autorka stwierdza bowiem:

Uczucie to jest coś, co się czuje – a nie coś, co się przeżywa w słowach. W słowach można zapisać myśli – nie można zapisać w słowach uczuć. Myśl jest czymś, co ma strukturę dającą się odtworzyć słowami. Uczucie z natury rzeczy jest pozbawione struktury, a więc niewyraźne” (A. Wierzbicka 1971: 30).

W pełni akceptuje to stanowisko Anna Pajdzińska (1990: 87), przekonując, że dla niektórych uczuć mamy gotowe nazwy jednowyrazowe (np. miłość, radość, lęk) lub wielowyrazowe (np. wyrzuty sumienia, radość z cudzego nieszczęścia), a poza tym dysponujemy możliwością tworzenia nazw analitycznych, zbudowa-

nych z leksemu gatunkowego i rzeczownika wskazującego na przyczynę pewnego stanu emocjonalnego (np. uczucie osamotnienia, krzywdy, niezrozumienia etc.). Konstrukcje takie likwidują ewentualne zakłócenia komunikacyjne. Również Ewa Jędrzejko i Iwona Nowakowska-Kempna (1985: 81) uznają definiowanie uczuć za sprawę niezwykle skomplikowaną, gdyż odnoszoną do wyjątkowo subtelnych stanów psychiczno-świadomościowych, których strukturę znaczenia trudniej wyrazić przy pomocy słów niż innych stanów mentalnych.

Nową jakościowo analizę semantyczną uczuć proponują, jak już sygnalizowano, kognitywiści, łącząc nazywanie uczuć, ich objawów, zachowań i przeżyć im towarzyszących. (zob. G. Lakoff, M. Johnson 1988; I. Nowakowska-Kempna 1995a: 17).

Synonimy

Frekwencja wyrazów, uznanych przez uczniów za wyrazy bliskoznaczne do słowa MIŁOŚĆ: *uczucie* (115 razy), *kochać + kochanie* (104), *przyjaźń* (103), *wierność* (59), *zaufanie* (40), *sympatia* (35), *uwielbienie* (33), *szczęście* (31), *radość* (28), *seks* (27), *przywiązanie* (26), *szacunek* (25), *rozumienie* (24), *miłosny* (23), *miłować* (21), *oddanie*, *szczerłość* (po 20 razy), *dobroć* (16), *czułość* (15), *sentyment* (14), *kochanie się*, *pożądanie* (po 12 razy), *odpowiedzialność*, *rodzina*, *tolerancja* (po 11 razy), *miłościwy* (10), *dobro*, *uczciwość* (po 9 razy), *bliskość*, *flirt*, *ufność* (po 8 razy), *afekt*, *braterstwo*, *czeńść*, *poświęcenie*, *romantyczna*, *zakochanie* (po 7 razy), *miłosierny*, *pragnienie*, *uczucia*, *więź* (po 6 razy), *ciepło*, *cudowna*, *czysta*, *dozgonna*, *lubić*, *miły*, *najszczerza*, *prawdziwa*, *sentymenty*, *serce*, *serdeczna*, *silna*, *szczęśliwa*, *wspólnota*, *wzajemna*, *zauroczenie* (po 5 razy), *bezinteresowna*, *głęboka*, *głębokie uczucie*, *miłowanie*, *największa*, *najwspanialsza*, *partnerstwo*, *platoniczna*, *plamienna*, *szalona*, *umilowanie*, *wzniosła* (po 4 razy), *fascynacja*, *fascynująca*, *kochający*, *lojalność*, *miłosierdzie*, *miłujący*, *najdroższa*, *najpiękniejsza*, *nieszczęśliwa*, *opiekuńczość*, *piękno*, *platoniczna*, *pomoc*, *poszanowanie*, *słodka*, *szczerza*, *szlachetna*, *ślepa*, *tragiczna*, *uwielbiać*, *wiara*, *wspaniała*, *zadowolenie* (po 3 razy), *bezpieczeństwo*, *cel*, *chłopak*, *dzieci*, *gorące uczucie*, *synowska*, *szanować*, *tęsknota*, *ubóstwiać*, *ubóstwianie*, *ubóstwienie*, *uczciwa*, *uczuciowość*, *umilować*, *uwielbianie*, *wolność*, *wrażliwość*, *współzycie*, *wyjatkowa*, *zakochać się*, *zgoda*, *życie* (po 2 razy), *altruizm*, *bardzo lubić*, *bez wzajemności*, *bliźnięta*, *bohatera*, *braterstwo*, *całowanie*, *chłopcy*, *chodzenie ze sobą*, *cierpienie*, *cudowne uczucie*, *czekanie*, *czucie*, *darować*, *delikatność*, *dług*, *dobra*, *dobre serce*, *dom*, *dziewczyna*, *emocje*, *feblik*, *gest*, *godność*, *gorąca*, *list miłosny*, *lubi*, *lubienie*, *lubienie się*, *ładna*, *łóże*, *miłe uczucie*, *miłosna*, *miłostki*, *miłość Boga*, *miłowanie się*, *misja*, *najdroższy*, *najgłębsze uczucie*, *najszczerze uczucie*, *namiętność*, *nienawiść*, *nieszczęście*, *obowiązek*, *obrączka*, *oddanie się*, *ofiarność*, *ojcowska*, *ojczyzny*, *okazywanie uczuć*, *oparcie*, *opieka*, *otwarta*, *otwartość*, *patriotyzm*, *pewność*, *piękno*, *pieszczoty*, *piękna*, *piękne uczucie*, *piękność*, *pocałunek*, *pocałunki*, *pokochoać*, *pokochoanie*, *porno*, *potrzebność*, *potrzebować*, *przyjaciół*, *przywiązanie do kogoś*, *rodzinna*, *romantyzm*, *rozmowa*, *ryzyko*, *sentymentalność*, *serdeczność*, *siła*, *skromność*, *spacery*, *specjalne uczucie*, *stałość*, *szanowanie*, *szanowanie się*, *szanuje*, *ślub*, *świętość*, *tkliwość*, *troska*, *ubóstwo*, *ukochany*, *upadki*, *uwielbianie się*, *wielbić*, *wielbienie*, *wielka przyjaźń*, *wielkie uczucie*, *wsparcie*, *wspólny czas*, *wyrozumiałość*, *wyznanie*, *wzajemne*, *wzajemne zaufanie*, *wzajemne rozumienie*, *wzloty*, *zabawa*,

zachód słońca, zachwyty, zainteresowanie, zakochani, zapomnienie, zazdrość, zbliżenie, związanie, związek (1 raz).

Wśród podanych przez uczniów wyrazów bliskoznacznych można wyróżnić:

1) synonimy semantyczne: *afekt // cudowne uczucie // najdroższa (y) // sentyment // ukochana (y) // umiłowanie // zakochać się*; 2) synonimy stylistyczne: *flirt // miłostki // miłowanie się // namiętność // pożądanie // seks.*

Większość podanych przez uczniów synonimów semantycznych i stylistycznych można zaliczyć do wyrazów wieloznacznych. Są one jednak bliskoznacznikami słowa MIŁOŚĆ tylko w jednym ze swoich znaczeń (zob. E. Grodziński 1985: 96). Uczniowie podają znacznie więcej synonimów, niż autorzy słowników wyrazów bliskoznacznych. Na przykład W. Cienkowski (1990: 83) odnotowuje następujące bliskoznaczniki do interesującego nas leksemu: „1/ sentyment, afekt, uczucie przen., feblik daw.; 2/ ukochana, ukochany, najdroższy, najdroższa”.

Za synonimy słowa MIŁOŚĆ respondenci uznają:

1) rodzaje miłości: *bliźniego, braterska, czysta, małżeńska, miłość Boga, miłość matki, ojcowska, ojczyzny, platoniczna, rodzicielska, romantyczna, siostrzana, synowska*;

2) atrybuty miłości: *bezinteresowna, cudowna, czysta, delikatna, dobra, dozgonna, fascynująca, głęboka, gorąca, idealna, najdroższa, najpiękniejsza, najszczerza, największa, najwspanialsza, namiętna, nieszczęśliwa, otwarta, piękna, platoniczna, płomienna, prawdziwa, romantyczna, serdeczna, silna, stała, słodka, szalona, szczerza, szczęśliwa, szlachetna, ślepa, trwała, uczciwa, wieczna, wspaniała, wyjątkowa, wzajemna, wzniosła*;

3) czynności związane z miłością: *chodzenie ze sobą, całowanie się, czekanie, kochanie się, oddanie się, okazywanie uczuć, pieszczoty, pocałunki, spacer, wspólne spędzanie czasu, zabawa, zbliżenie*;

4) podmiot miłości: *Bóg, brat, chłopak, chłopcy, córka, dziewczyna, matka, mąż, ojciec, siostra, ojczyzna, rodzina, syn, ukochany, żona*;

5) obiekt miłości: *ukochana (y), najdroższa (y)*;

6) przedmioty związane z miłością: *dom, kościół, kwiaty, list miłosny, łożo, obrączka*;

7) nazwy wartości, które wyzwala miłość: *altruizm, bezpieczeństwo, dobro, godność, lojalność, miłosierdzie, odpowiedzialność, ofiarność, opiekuńczość, partnerstwo, pokora, poświęcenie, poszanowanie innych, przebaczenie, przyjaźń, przywiązanie do kogoś, radość, rodzina, szacunek, szczerłość, szczęście, świętość, tolerancja, troska, uczciwość, uczuciowość, ufność, wierność, więź, wrażliwość, wyrozumiałość, wzajemne zaufanie, wzajemne zrozumienie, zaufanie, życie*;

8) nazwy antywartości, które wyzwala miłość: *cierpienie, nienawiść, nieszczęścia, ryzyko, upadki, tragizm, zazdrość.*

Zdecydowana większość wymienionych synonimów jest nacechowana pozytywnie. Funkcjonują w wypowiedzeniach z wartościującą (ocenną) mocą illokucyjną, gdyż „filtrują aksjologicznie” rzeczywistość (zob. T. Zgółka 1991a: 13), a szczególnie w uczniowskim języku potocznym, przez dodatnią barwę aksjologiczną zaczerpniętą z przestrzeni DOBRA. Filtrowanie aksjologiczne MIŁOŚCI przez język ma miejsce w przypadku używania przez badaną młodzież takich określeń, jak: *małżeńska, braterska, siostrzana, rodzicielska, matki, ojcowska, synowska.* Leksemy te, określające różne rodzaje uczucia, odnoszą się do *miłości rodzinnej.* Owa MIŁOŚĆ jest określana jako *rodzinna, wzajemna, silna, serdeczna, dozgonna, szczerza,*

trwała. Natomiast określaniu miłości romantycznej służą takie leksemy, jak: *kochanie, miłować, czułość, sentyment, bliskość, delikatność, serce, fascynacja, piękno, pocałunki, radość, romantyczny, świętość, spacer, szczęście, tęsknota, tkliwość, uwielbiać, ubóstwiać, wierność, wyznanie, wzloty, zachwyty, zakochać się, zauroczenie*. Aksjologizacji tej miłości podporządkowane są następujące epitety: *romantyczna, cudowna, czysta, gorąca, głęboka, idealna, najgłębsza, najszczerza, piękna, prawdziwa, szalona, wieczna*.

Natomiast negatywnie wartościują MIŁOŚĆ takie słowa, jak: *cierpienie, nienawiść, nieszczęśliwa, porno, ryzyko, ślepa, tragiczna, upadki, zazdrość*. Owe określenia stanowią zaledwie margines w porównaniu z nazwami MIŁOŚCI dodatnio waloryzowanej.

Trzeba zauważyć, że nie tylko owe leksemy służą aksjologizacji słowa MIŁOŚĆ. Wypowiedzi uczniów są też wartościowane w obrębie składni. Treść większości cytowanych wypowiedzi należy odczytać z pozytywnym znakiem aksjologicznym. Również takiej aksjologizacji wymagają stwierdzenia zawarte w wypowiedziach uzasadniających wybór wartości, na przykład: „*Siostra zaskarbiła sobie moją miłość*”, „*Odezwała się w moim sercu miłość do brata*”, „*Miłość ciągnie mnie do mojego domu*”. Te konstrukcje syntaktyczne są na ogół rekonceptualizacjami kulturowymi, które mają swoje źródło w szkolnym procesie kształcenia kulturowo-literackiego i językowego.

Tak więc w uczniowskim rozumieniu pojęcie MIŁOŚĆ zawiera zarówno w obrębie leksyki, jak i składni przede wszystkim znak pozytywnego wartościowania, służy bowiem interpretowaniu tego uczucia jako czegoś ważnego, potrzebnego i fundującego inne wartości.

Podsumowanie: uczniowska wizja MIŁOŚCI

Wypowiedzi uczniów na temat MIŁOŚCI tworzą miniteksty o cechach cząstkowej definicji potocznej, w której wymienione pojęcie jest profilowane przez pryzmat przyjętej perspektywy i skorelowanego z nią punktu widzenia. Pokazują poprzez konotację słowa MIŁOŚĆ wewnętrzny związek języka z kulturą społeczności uczniowskiej (zob. J. Bartmiński 1988: 173). Subiektywna rekonstrukcja podmiotowa ujmowania MIŁOŚCI ma, jak można przypuszczać, źródła w wiedzy zdroworozsądkowej i encyklopedycznej. Jądro systemu konceptualnego człowieka – w naszym przypadku ucznia – jest bowiem związane z jego spostrzeganiem, myśleniem, sferą emocji i doświadczeniami społeczno-kulturowymi (zob. H. Kardela 1992: 15). Szczególnie ważne wydają się motywacje psychologiczne związane z kształtowaniem się uczuć wyższych u piętnastolatków, motywacje wyzwajające próby zrozumienia cennego dla ludzi młodych uczucia MIŁOŚCI.

Ukształtowanie się potocznego rozumienia pojęcia MIŁOŚĆ następuje więc w wyniku umotywowanej czynnikami emocjonalnymi aktywności poznawczej młodzieży, jej interakcji ze środowiskiem, wiedzy kulturowej i indywidualnych doświadczeń. Zasadniczą cechą tak ukształtowanej wiedzy o uczuciach jest antropocentryzm ujęcia informacji (zob. Z. Korzyk 1992: 62).

Mimo trudności w definiowaniu pojęcia MIŁOŚĆ młodzież podaje szereg interesujących konceptualizacji tejże wartości moralnej, przypisując jej centralne miejsce w preferowanym systemie aksjologicznym. W absolutnej większości wypowiedzi wartościowanie MIŁOŚCI ma znak pozytywny. Sporadycznie tylko piętnastolatkowo aksjologizują to uczucie ujemnie. MIŁOŚĆ może bowiem, według nich, wyzwać zazdrość, która jest przecież uznawana za antywartość. MIŁOŚĆ bywa też *niebezpieczna*, co oznacza, że może implikować różne niekorzystne uczucia i sytuacje, np.: *cierpienie, nienawiść, nieszczęście, ryzyko, tragizm, upadek*. Doświadczana również przez uczniów MIŁOŚĆ BEZ WZAJEMNOŚCI jest, w ich opinii, MIŁOŚCIĄ NIESZCZĘŚLIWĄ. Uczucie MIŁOŚCI może wyzwać szereg niekorzystnych objawów mieszczących się w przestrzeni zła. W tymże polu aksjologicznym młodzież lokalizuje i inne rodzaje owego uczucia, na przykład: miłość tragiczną, fałszywą, obłudną, fatalną, znane, prawdopodobnie, z różnych tekstów kultury, głównie filmów telewizyjnych i kinowych, być może również z własnych przeżyć.

Prawda uczucia MIŁOŚCI zawiera się więc w szerokich ramach między SZCZĘŚCIEM i NIESZCZĘŚCIEM, co metaforycznie zobrazowała jedna z uczennic: „*Nie zawsze miłość niesie ze sobą kwiaty, bo są również i kolce. Miłowanie nie jest łatwe, bo niesie ze sobą pewne wyrzeczenia, którym my czasami nie możemy sprostać*”. (dz. a1/ 032, Tarnów, szk. nr 16).

Uczniowie potwierdzają więc głoszoną przez filozofów (Tomasz z Akwinu 1967: 84), a opartą na doświadczeniach kulturowych wielu pokoleń opinię, iż owocem MIŁOŚCI bywa zarówno szczęście, jak i nieszczęście. Trzeba wszakże zauważyć, że sfera zła (nieszczęścia) determinowanego przez MIŁOŚĆ jest, według młodzieży, marginalna w porównaniu z ogromną przestrzenią dobra (szczęścia) wyzwanego przez nią.

Piętnastolatkowo poszukują prawdziwej MIŁOŚCI, która daje szczęście i która jest, jak to określają Erich Fromm (1971: 35–38) i Karol Wojtyła (1962), wyrazem oddania się osobie kochanej, zrozumienia jej potrzeb i odpowiedzialności za nią.

MIŁOŚĆ jest interpretowana przez respondentów w kategoriach psychologicznych, społeczno-kulturowych i biologicznych. Na pierwszym miejscu (70,28% wyborów) znalazła się psychologiczna interpretacja MIŁOŚCI jako uczucia. Do jej rodzajów zalicza się: miłość dwojga osób przeciwnej płci, miłość rodzinną, miłość bliźniego, miłość Boga, miłość ojczyzny, miłość do otaczającego świata i miłość własną.

Jako ważne atrybuty miłości wymienia się: *bezinteresowna, cudowna, czysta, delikatna, dobra, dozgonna, fascynująca, głęboka, gorąca, idealna, najdroższa, najpiękniejsza, najszczęśliwsza, największa, najwspanialsza, namiętna, nieszczęśliwa, otwarta, piękna, platońska, płomienna, prawdziwa, romantyczna, serdeczna, silna, stała, słodka, szalona, szczerą, szczęśliwa, szlachetna, ślepa, trwała, uczciwa, wieczna, wspaniała, wyjątkowa, wzajemna, wzniosła*. W rozumieniu uczniów miłość wyzwała szereg cennych wartości: *altruizm, bezpieczeństwo, dobro, godność, lojalność, miłosierdzie, odpowiedzialność, ofiarność, opiekuńczość, partnerstwo, pokorę, poświęcenie, poszanowanie innych, przebaczenie, przyjaźń, przywiązanie do kogoś, radość, rodzinę, szacunek, szczerść, szczęście, świętość, tolerancję, troskę, uczciwość, uczuciowość, ufność, wierność, więź, wrażliwość, wyrozumiałość, wzajemne zaufanie, wzajemne zrozumienie, zaufanie, życie*.

Drugie miejsce (10,21% wyborów) zajęła interpretacja MIŁOŚCI o charakterze społeczno–kulturowym. Jest to rozumienie MIŁOŚCI jako więzi partnerów opartej na związku emocjonalnym, który zobowiązuje do wzajemnej wierności, a nawet uwielbiania drugiej osoby oraz do wykazania troski o jej dobro i rozwój osobowy.

Trzecie miejsce (4,70% wyborów) zajęło rozumienie MIŁOŚCI jako siły biologicznej, służącej reprodukcji gatunku ludzkiego. Taka interpretacja jest regulowana przez wzory kulturowe, odnoszące się do potrzeby spełniania przez chłopców i dziewczęta społecznych ról przyszłych małżonków. Jest też determinowana ich wiedzą religijną (biblijną), zgodnie z którą, przypomnijmy, ludzie rodzą się „z miłości kobiety i mężczyzny”.

Uczniowskie definicje pojęcia MIŁOŚĆ przekraczają ramy znaczeniowe definicji słownikowych autorstwa W. Doroszewskiego, M. Szymczaka i H. Zgólkowej. Pierwsi dwaj autorzy eksponują dwie kategorie miłości: społeczną i psychologiczną, natomiast autorka *Praktycznego słownika współczesnej polszczyzny* kategorie: psychologiczną i biologiczną. Piętnastolatki uwzględniają trzy kategorie miłości. Na pierwszym miejscu lokalizują kategorię (UCZUCIE), na drugim kategorię (WIĘŹ), a na trzecim – kategorię biologiczną (SIŁA BIOLOGICZNA). Kategorie te dopełniają się wzajemnie, tworząc „portret językowy” pojęcia MIŁOŚĆ.

PRZYJAŹŃ

Preferowanie PRZYJAŹNI przez uczniów w okresie dorastania uzasadniają czynniki psychologiczne i społeczne. Młodzież piętnastoletnia, nękana różnymi rozterkami tego wieku, m.in. poczuciem osamotnienia i konfliktami z otoczeniem, odczuwa potrzebę obcowania z rówieśnikami, wśród których szuka osób godnych zaufania, oddanych i mających podobne potrzeby i kłopoty (R. Łapińska, M. Żebrowska 1977: 742). Właśnie w okresie dojrzewania, odznaczającym się intensywnym rozwojem uczuciowym, zawiązują się silne przyjaźnie (M. Chłopkiewicz 1980: 136).

Częstsze wybory PRZYJAŹNI przez dziewczęta są też uzasadnione psychologicznie. Już kilkadziesiąt lat temu psychologowie amerykańscy (zob. E.B. Hurlock 1965) dowiedli, że dziewczęta bardziej potrzebują PRZYJAŹNI niż chłopcy i są w niej bardziej intymne. Również przeprowadzone przeze mnie badania dowodzą, iż kryterium płci odgrywa znaczącą rolę w preferowaniu tejże wartości w każdym z wymienionych środowisk. Na przykład w w miastach średniej wielkości różnica wyborów na korzyść dziewcząt wynosi aż 17,49%. Jednakże we wszystkich badanych środowiskach widoczna jest wysoka hierarchicznie pozycja wartości PRZYJAŹNI w życiu ludzi młodych. Warto zauważyć, iż nieliczna grupa uczennic ze szkół krakowskich dostrzega możliwość dowartościowania się poprzez zawieranie licznych przyjaźni. Oto dwie wypowiedzi: „*Po dobrych i licznych przyjaciółach poznaje się wartość człowieka. Dlatego zależy mi na przyjaciółach*”. (dz. a1/213, Kraków, szk. nr 33); „*Przyjaźń sprawia, że życie jest wartościowe. Ma się poczucie własnego dowartościowania, tego, że nas szanują*”. (dz. a1/082, Kraków, szk. nr 7). Postawienie owego celu jest zdeterminowane kulturowo. Autorki wypowiedzi, wyniosły taką,

a nie inną wiedzę o przyjaźni prawdopodobnie z kręgu rodzinnego, w którym funkcjonuje stereotypowy pogląd oparty na przysłowiu: „Po dobrych i licznych przyjaciółach poznaje się wartość człowieka”. Dodatkowo waloryzowani (np. ze względów etycznych, intelektualnych czy też dzisiaj – majątkowych) przez daną grupę społeczną przyjaciele X-a dowartościowują go, sprawiając, że podwyższa swój prestiż, a tym samym cieszy się szacunkiem i jest szanowany przez innych. Uczennice przyjęły więc, jak można sądzić, perspektywę interpretacyjną adekwatną do systemu wartości, ukształtowanego we własnych rodzinach.

Jak wiadomo, rozumienie PRZYJAŹNI zmieniało się na przestrzeni poszczególnych epok w zależności od typu kultury i cech osobowościowych jednostek ludzkich. Starożytni Grecy uważali PRZYJAŹŃ za najszcześniejszą i najbardziej ludzką ze wszystkich rodzajów miłości. Arystoteles twierdził, że jest ona „pewną cnotą lub czymś z cnotą związanym, a ponadto jest czymś dla życia najkonieczniejszym” (Arystoteles 1988: 283). Według tego filozofa, najdoskonalsza jest PRZYJAŹŃ między ludźmi etycznie dzielnymi i podobnymi do siebie w dzielności etycznej. Stąd znana jest teza: „ludzie dobrzy to tyle, co przyjaciele” (Arystoteles 1988: 283). Dowodził przy tym, iż cechy charakterystyczne owej cnoty wypływają z ustosunkowania się człowieka do samego siebie, co sugeruje zakotwiczenie się jej w miłości własnej. A zatem siła i jakość miłości własnej wyznaczają siłę i jakość miłości przyjaciół. W rozumieniu Arystotelesa (1988: 159) PRZYJAŹŃ rodzi się „z życzliwości, ze spontanicznego świadczenia dobra i z nieokazywania, że się je wyświadczyło, ponieważ świadczy się je wyłącznie ze względu na osobę przyjaciela, a nie z żadnego innego powodu”.

Z kolei Cicero uzasadniał, że o istocie PRZYJAŹNI decyduje „najwyższa zgoda w chęciach, upodobaniach i myślach” ((M.T. Cicero 1963: 71), a jej źródłem jest wzajemna życzliwość. PRZYJAŹŃ to „zgodność we wszystkich sprawach boskich i ludzkich, połączona z życzliwością wzajemną i miłością” ((M.T. Cicero 1963: 74).

Przywołani filozofowie mówią o przyjaźni doskonałej, opartej na „dzielności etycznej”, sprawiedliwości, życzliwości i wzajemnym szacunku.

Pomijając rys historyczny tej problematyki, trzeba zauważyć, że w przeszłości większość filozofów uznawała PRZYJAŹŃ za jedną z najcenniejszych wartości moralnych. Tylko nieliczni myśliciele (zob. C.S. Lewis 1974: 96–106) próbowali rozpatrywać je w aspekcie dobra i zła, dostrzegając w niej zarówno pierwiastek cnoty, jak i elementy występku. Sądzą przy tym, iż we współczesnym świecie PRZYJAŹŃ została usunięta na margines życia.

Ze względów merytorycznych zwróćmy uwagę na rozważania współczesnych semantyków o PRZYJAŹNI. Otóż, Anna Wierzbicka (1971) sądzi, że wymieniona wartość ma wymiar zarówno etyczny, jak i intelektualno-etyczny, a jej istota polega na wzajemnej wymianie myśli, odczuć i pragnień przyjaciół oraz na ich wspólnej chęci „otwierania się” na siebie. Chodzi tu o chęć pokazania siebie i „zobaczenia” drugiego. Oto jej eksplikacja idealnej PRZYJAŹNI: „X chce, żeby Y wiedział, co się w nim, w X, dzieje, i Y chce, żeby X wiedział, co się dzieje w nim, w Y. Ponadto Y rzeczywiście chce wiedzieć, co się dzieje w X (a więc naprawdę interesuje się X, chce wiedzieć o nim, a nie tylko odsłonić mu siebie), X zaś naprawdę interesuje się tym, co się dzieje w Y” (A. Wierzbicka 1971: 83).

Inaczej rozumie przyjaźń Zofia Zaron (1985). Eksponuje ona problem JEDNOŚCI w PRZYJAŹNI, przy czym jedność ta jest zespoleniem dwóch intelektów na płaszczyźnie „ducha”, na płaszczyźnie umysłu. Proponuje więc następującą eksplikację pojęcia: „Chcę dobrze dla Y-a, mówię: Chcę, żebyśmy Y i ja myśleli podobnie. / Chcę tej samej prawdy dla Y-a i dla siebie” (Z. Zaron 1985: 46–47). Interpretacja ta uwzględnia tylko jedną stronę osobowości przyjaciół, intelekt, a pomija rolę ich emocji i woli.

Znacznie szerzej rozważa zagadnienie PRZYJAŹNI Iwona Nowakowska-Kempna, słusznie podkreślając, iż obiektu PRZYJAŹNI nie ocenia się tylko „chłodnym okiem” intelektualisty, ale także w sposób emocjonalny i wolicjonalny. Przypomina znaną ze źródeł encyklopedycznych i potocznych myśl, iż PRZYJAŹŃ jest uczuciem zwrotnym, wymaga bowiem dwóch lub większej liczby osób, które obdarzają się nim wzajemnie (I. Nowakowska-Kempna 1986: 248–290; 1995a: 191–241). Podważa wypowiedzianą przez George’a Lakoffa i Marka Johnsona (1988: 142) tezę, iż uczucia są niewyraźnie zarysowane w ludzkim doświadczeniu. Badając znaczenie nazw uczuć w języku polskim, I. Nowakowska-Kempna doszła do przekonania, że uczucia są dobrze utrwalone w naszym doświadczeniu poprzez związek z oceną obiektu, którego dotyczą, a również przez powiązanie z działaniami, wyglądem fizycznym i czynnościami zmysłowo-ruchowymi podmiotu doświadczającego tychże uczuć.

W opinii Jadwigi Puzyniny (1997) opisu tego rodzaju wyrazów jak PRZYJAŹŃ najlepiej można dokonać w obrębie założeń lingwistyki kognitywnej, pozwalającej na rozpatrywanie znaczeń prototypowych i znaczeń peryferyjnych wyrazu.

Do analizy uczniowskich definicji potocznych słowa *przyjaźń* próbuję wykorzystać koncepcję prototypu, rozumiejąc pod tym terminem za Eleonorą Rosch (1981) najlepszego reprezentanta badanej kategorii, w której ramach można wyznaczać centrum i peryferie.

Słowo PRZYJAŹŃ w ujęciu definicji normatywnych i uczniowskich definicji potocznych

Słownik języka polskiego pod redakcją W. Doroszewskiego (1965: 532) podaje następujące znaczenie słowa PRZYJAŹŃ: „bliskie, serdeczne stosunki z kim, oparte na wzajemnej życzliwości, szczerości, zaufaniu, możliwości liczenia na kogo w każdej okoliczności; życzliwość, serdeczność okazywana komu”. *Słownik współczesnego języka polskiego* pod redakcją B. Dunaja (1996: 905) słowo PRZYJAŹŃ notuje w znaczeniu: „więź między osobami oparta na wzajemnej życzliwości, szczerości, zaufaniu, możliwości liczenia na kogo w każdej okoliczności; życzliwość, serdeczność okazywana komu”.

Obie przytoczone definicje słownikowe są fragmentaryczne, jednoaspektowe, nie podają wszystkich cech semantycznych interesującego nas pojęcia. W przeciwieństwie do nich uczniowskie konceptualizacje słowa PRZYJAŹŃ są wieloaspektowe i daleko wykraczają poza treść definicji taksonomicznych. Materiał uzyskany od uczniów po-

zwala na ustalenie znacznie bogatszego zespołu cech definicyjnych, który poddaje się uporządkowaniu fasetowemu i ujawnia znaczny stopień subiektywizacji. Analiza pozwala odkrywać podmiotową racjonalność języka badanych uczniów.

Pojęcie nadrzędne: PRZYJAŹŃ TO UCZUCIE – kategoria psychologiczna

Najwięcej badanych uczniów, 262 (42,19%), definiując PRZYJAŹŃ, uznaje ją za uczucie.

UCZUCIE (pewien stan psychiczny)

Tę konceptualizację wybrało 230 uczniów (37,04%). Oto typowe wypowiedzi:

„Przyjaźń to uczucie”. (chł. a1/157, Kraków, szk. nr 33)

„Przyjaźń jest to słowo mówiące o uczuciu dwóch lub kilku osób”. (chł. a1/608, Tarnów, szk. nr 16)

„Przyjaźń rozumiem jako uczucie do wielu innych ludzi”. (chł. a1/671, wieś Bolesławiec, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń jest to uczucie, które łączy ludzi, ufają sobie wzajemnie, zwierają się sobie”. (dz. a1/078, Kraków, szk. nr 7)

„Przyjaźń to uczucie między dwóją ludzi lub więcej”. (dz. a1/945, wieś Łopon, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń to rodzaj uczucia. Przyjaźni nie można zawieść i sprowokować”. (dz. a1/526, wieś Rudka, woj. przemyskie)

„Przyjaźń jest bezinteresownym uczuciem bazującym na obustronnym zaufaniu”. (chł. a1/910, wieś Bratkówka, woj. krośnieńskie)

„Przyjaźń to uczucie, na które trzeba zasłużyć i zapracować”. (chł. a1/072, Tarnów, szk. nr 8)

„Przyjaźń to uczucie na ogół między ludźmi w tym samym wieku i podobnych zainteresowaniach”. (dz. a1/712, Kraków, szk. nr 130)

„Przyjaźń to uczucie, gdzie ludzie wzajemnie sobie ufają i wierzą w siebie”. (dz. a1/080, Kraków, szk. nr 7)

„Przyjaźń jest to pozytywne uczucie. Przyjaźń powinna być przede wszystkim oparta na zaufaniu, szczerości, miłości i uczciwości”. (dz. a1/510 wieś Osielec, woj. nowosądeckie)

„Przyjaźń to wielkie uczucie, które łączy na przykład dziewczyny. Osoby, które darzą się nawzajem przyjaźnią, są ze sobą „zżyte”. Razem przeżywają swoje wzloty i upadki...”. (dz. a1/599, Tarnów, szk. nr 16)

„Przyjaźń to znaczy bardzo kogoś lubić i ufać mu”. (dz. a1/574, wieś Haczów, woj. krośnieńskie)

„Słowo przyjaźń oznacza dwoje lub więcej lubiących się osób”. (chł. a1/397, wieś Perola Siemieńska, woj. bielsko-bialskie)

Owa grupa badanych uczniów rozumie słowo PRZYJAŹŃ jako wzajemne uczucie między dwiema lub wieloma osobami. Przez większość respondentów tej

grupy uczucie to jest dookreślane wyrażeniami, wskazującymi na jego cechy, np.: „bezinteresowne”, „pozytywne”, „trwałe”, „prawdziwe”, „szczerze”, „wielkie”. Za atrybuty przyjaźni uznają oni: „dobroć”, „szacunek” dla partnerów, „wiarę” w nich, „szczerłość”, „uczciwość” i „zaufanie”. Uczucie PRZYJAŹNI pojawia się – według nich – „na ogół między ludźmi w tym samym wieku i podobnych zainteresowaniach”, „bazuje na obustronnym zaufaniu”, jest oparte „na szczerości, miłości i uczciwości”, „zobowiązuje do bezinteresownej pomocy”. Bywa także rozumiane (przez ośmiu uczniów) jako „sympatia między ludźmi” czy też synonimicznie – „lubić kogoś”.

Na tak interpretowane uczucie trzeba, zdaniem respondentów, „zasłużyć i zapracować”, nie można też go „zawieść” ani „sprowokować” w znaczeniu wyzwolić u drugich pod wpływem naszego chcenia.

PRZYJAŹŃ jest uczuciem innym niż MIŁOŚĆ

Owe uczucia we wzajemnych relacjach ujmuje 32 uczniów (5,15%).

PRZYJAŹŃ i MIŁOŚĆ to dwa różne uczucia

„Przyjaźń to uczucie, które żywią ludzie, ale jest to uczucie odmienne od miłości”. (dz. a1/699, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Przyjaźń to drugie uczucie po miłości, też ważne”. (dz. a1/277, Kraków, szk. nr 111)

„Przyjaźń jest to uczucie, które potrzebuje trochę czasu, aby się ukształtować, nieraz trzeba przetrwać wiele prób. Nie jest tak jak miłość, która przyjdzie z zaskoczenia. Przyjaźń rozwija się powoli, lecz niestety nieraz można ją bardzo szybko zniszczyć”. (chł. a1/069, Tarnów, szk. nr 8)

„Przyjaźń to uczucie bliskie miłości, łączące jednak ludzi na innych warunkach. Przyjaciele muszą wzajemnie szanować się i pomagać sobie. W miłości różnie bywa”. (dz. a1/258, Kraków, szk. nr 97)

PRZYJAŹŃ jest uczuciem słabszym, „mniejszym” od MIŁOŚCI

„Miłość jest to większe uczucie od przyjaźni. Jest to uczucie do osoby, którą się kocha”. (chł. a1/315, Kraków, szk. nr 12)

„Miłość to więcej niż przyjaźń”. (dz. a1/ 710, Kraków, szk. nr 130)

„Miłość to ogół uczuć poważniejszych niż przyjaźń, mających dwa aspekty: fizyczny i duchowy. Rodzi się u ludzi, którzy sądzą, że są oddani i stworzeni dla siebie”. (chł. a1/ 242, Kraków, szk. nr 97)

„Miłość to uczucie mocniejsze od przyjaźni”. (chł. a1/ 687, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Przyjaźń jest to słowo bliskie miłości, tylko może nie tak gorące i nie tak odczuwane do jednej osoby”. (dz. a1/727, Kraków, szk. nr 47)

„Przyjaźń to troszkę mniejsze (od miłości – R. J.) uczucie wiążące ludzi. Przyjaźnić mogą się ludzie i zwierzęta”. (dz. a1/824, Zamość, szk. nr 1)

PRZYJAŹŃ warunkuje MIŁOŚĆ

„Od przyjaźni zaczyna się miłość”. (dz. a1/665, wieś Bolesławiec, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń – jedno ze źródeł miłości. Przyjaźń to szanowanie siebie nawzajem. Prawdziwa przyjaźń nigdy nie umiera i jest szczerą”. (dz. a1/271, Kraków, szk. nr 111)

„Przyjaźń jest uczuciem przygotowującym do miłości. Uczy przywiązania do drugiej osoby. Jeśli jest to prawdziwa przyjaźń, jest równie ważna jak miłość”. (dz. a1/230, Tarnów, szk. nr 23)

Interesujące są uczniowskie dociekania na temat subtelnych relacji między PRZYJAŹNIĄ i MIŁOŚCIĄ. Uznawane przez młodzież za różne, są równocześnie łączone ze względu na takie, a nie inne cechy, zwłaszcza siłę przeżywanego uczucia. PRZYJAŹŃ jest więc ujmowana jako „drugie po miłości uczucie, też ważne”, chociaż „trochę mniejsze”, „nie tak gorące i nie tak odczuwane”, „spokojniejsze od miłości”. Przyjaźń jest też interpretowana jako „jedno ze źródeł miłości”, „uczucie przygotowujące do miłości”, „łączące ludzi na innych warunkach”, gdyż „przyjaciele muszą wzajemnie szanować się i pomagać sobie”, a „w miłości różnie bywa”. PRZYJAŹŃ jest też uważana przez czterech uczniów za „nieodłączną cechę miłości”, a nawet jest utożsamiana (również przez czterech uczniów) z miłością.

Zdaniem młodzieży, PRZYJAŹŃ jest uczuciem, wymagającym nie tylko zaangażowania emocjonalnego, ale i intelektualno-wolicjonalnego. PRZYJAŹŃ – w przeciwieństwie do miłości, która może przyjść nagle, „z zaskoczenia” – potrzebuje długiego czasu na dojrzewanie, na wzajemne poznawanie się partnerów. Ta konstatacja pozostaje w zgodzie z opinią Marcusa Tulliusa Cicerona, który stwierdził, że „należy zjeść razem wiele korcy soli, by dopełnić obowiązku przyjaźni”. (M.T. Cicero 1963: 100).

Dopiero PRZYJAŹŃ dojrzała może, według wąskiej grupy uczniów, stać się źródłem miłości. Jednak, ogólnie rzecz biorąc, respondenci uznają PRZYJAŹŃ za rodzaj lub „cechę” miłości. Przeważa opinia, że PRZYJAŹŃ jest uczuciem „bliskim” miłości, ale „mniejszym” od niej. Młodzież nie potwierdza więc tezy Francesco Alberoniego, iż „w okresie dojrzewania zatarte są granice między zakochaniem, przywiązaniem, miłością braterską i przyjaźnią, granice tak wyraźne w wieku dojrzałym”. (F. Alberoni 1994: 90).

Jak można zauważyć, zróżnicowany jest uczniowski wymiar doświadczenia PRZYJAŹNI jako uczucia bliskiego miłości. Odcienie znaczeniowe, wynikające z rozumienia relacji między tymi uczuciami, są uwarunkowane kulturowo. Większość respondentów stara się jednak uzasadnić, iż PRZYJAŹŃ w przeciwieństwie do MIŁOŚCI jest uczuciem, które może też odnosić się do wielu osób, także tej samej płci (np.: a1/087, a1/397, a1/945).

Subiektywna interpretacja słów MIŁOŚĆ i PRZYJAŹŃ ma, jak można przypuszczać, swoje źródła w głębie życia społecznego (rola społeczności lokalnych w zakresie potocznego wartościowania pojęć), ale także i życia szkolnego (skutki recepcji utworów literackich i innych tekstów kultury). Można też sądzić, iż na tę konceptualizację wpływają również treści niesione przez środki masowego przekazu.

PRZYJAŹŃ POJMOWANA JAKO KOLEŻEŃSTWO – kategoryzacja społeczna

Definiowania PRZYJAŹNI przez podanie jej synonimu – koleżeństwa dokonało 158 uczniów (25,44%). Oto typowe wypowiedzi respondentów:

„Przyjaźń to koleżeństwo, zaufanie”. (chł. a1/685, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Przyjaźń – to uczucie koleżeństwa między ludźmi”. (dz. a1/927, Nowy Sącz, szk. nr 20)

„Przyjaźń to utrzymywanie dobrych stosunków z kolegami i koleżankami”. (dz. a1/877, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Przyjaźń rozumiem jako koleżeństwo dwóch osób. Najlepszy przyjaciel to drugi kolega, który nas nigdy nie zawiedzie w potrzebie”. (chł. a1/043, Tarnów, szk. nr 16)

„Przyjaźń inaczej można nazwać koleżeństwo. Człowiek powinien mieć przyjaciela, bo czasem w trudnych czasach może mu pomóc, ale naprawdę nie ma jak być szczęśliwym z przyjacielem”. (dz. a1/633 wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń – to słowo określające koleżeństwo, bliskie kontakty z drugim człowiekiem oparte na zaufaniu, akceptacji drugiego takim, jakim jest, pomoc, wspieranie w trudnych chwilach”. (dz. a1/600, Tarnów, szk. nr 16)

„Przyjaźń to w moim przekonaniu bliskie koleżeństwo z drugą osobą. Przyjaźń jest ważna, gdyż z przyjacielem można porozmawiać o trapiących cię sprawach. Można mu zaufać i być z nim szczerym. Przyjaciół możemy poznać w biedzie” (dz. a1/497, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Ja uważam, że przyjaźń jest to uczucie między kolegami, którzy nie odwracają się od siebie w razie kłopotów”. (chł. a1/389, wieś Jadowniki, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń – kolegowanie się z innymi, rozwiązywanie wspólnych spraw i problemów”. (chł. a1/132, Kraków, szk. nr 5)

„Przyjaźń to jest inaczej kolegowanie się z drugą osobą. Przyjaciele nie kłócą się ze sobą, a jeśli, to zaraz się pogodzą. Przytoczę tu powiedzenie, że prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie”. (chł. a1/648, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń, koleżeństwo jest równie ważne, jak Bóg i zdrowie w życiu człowieka. Gdyby człowiek nie miał przyjaciela, byłby smutny i zamknięty w sobie i nie mógłby korzystać z życia jak inni, nie mając przyjaciela”. (dz. a1/940, wieś Łopień, woj. tarnowskie)

Zwraca uwagę to, że osoby, które łączy uczucie przyjaźni, są przeważnie nazywane nie tyle „przyjaciółkami”, co „kolegami” („koleżankami”):

„Przyjaźń – zjawisko, które ukazuje się najczęściej między dwoma osobami, koleżankami czy kolegami. Jeżeli jedno z partnerów wyjedzie, drugi za nim tęskni, to jest przyjaźń. Można by było podawać bardzo wiele przykładów, wspominając Mickiewicza i jego bajkę «Przyjaciele». Mamy morał i pouczenie «prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie». (dz. a1/943, wieś Łopień, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń jest to przyjaźnienie się z koleżankami, kolegami. Dzięki przyjaźni możemy się poznawać, nasze dobre strony, złe strony, pomagać sobie w trudnych chwilach życia”. (chł. a1/777, Zamość, szk. nr 1)

„Przyjaźń kojarzy mi się głównie z tym, że są dwie koleżanki, które się bardzo lubią, mają tę samą zainteresowania, hobby, lubią tą samą muzykę. Są po prostu najlepszymi kumplami – od serca”. (dz. a1/845, wieś Sulkowice, woj. krakowskie)

„Przyjaźń może być między dwiema koleżankami lub dwoma chłopcami, powierzają oni nawzajem sobie swoje sekrety”. (dz. a1/763, wieś Samocice, woj. tarnowskie)

„Pojęcie przyjaźni rozumiem przez wspólne spotkania z kolegami”. (chl. a1/460, Brzoza Stadnicka, woj. rzeszowskie)

Znamienny jest fakt, że na pierwszym miejscu wśród podawanych przez młodzież synonimów dla słowa PRZYJAŹŃ znalazł się leksem *koleżeństwo* (150 razy), a obok niego: *kolega* (22), *koledzy* (9), *koleżanka* (8), *koleżeństwo* (8). Oto kolejność innych synonimów (leksemów uznanych przez uczniów za bliskoznaczniki słowa *przyjaźń*): *przyjaciel* (73), *zaufanie* (61), *wieź* (49), *szczerłość* (48), *braterstwo* (46), *radość* (19), *pomoc*, *uczucie* (po 16 razy), *przywiązanie*, *rozumienie* (po 15 razy), *wierność* (16), *tolerancja*, *znajomość* (po 10 razy), *partnerstwo*, *sympatia*, *uczciwość* (po 8 razy), *dobro*, *zażyłość* (po 5 razy), *bezpieczeństwo*, *dobroć*, *dozgonna*, *oswojenie*, *prawda*, *solidarność*, *ufność*, *wspólnota*, *zadowolenie*, *życzliwość* (po 4 razy), *bliska osoba*, *bliskość*, *lubienie*, *poufność*, *szczerza*, *wierna*, *wzajemna* (po 3 razy), *akceptacja*, *bezinteresowna*, *bezinteresowność*, *kumpel*, *kumpelstwo*, *lojalność*, *lubić*, *lubić się*, *nierozzerwalna*, *niezachwiana*, *niezłomna*, *paczka*, *prawdomówność*, *przyjaźnić*, *serdeczność*, *stała*, *szacunek*, *ufać*, *węzły*, *wiara*, *wsparcie*, *wyrozumiałość*, *wzajemne zaufanie*, *wzajemność*, *zaufany* (po 2 razy), *bliskie stosunki*, *bratanie*, *braterska*, *cudowna*, *dawanie*, *dobra znajomość drugiego człowieka*, *dobre towarzystwo*, *dochowanie tajemnicy*, *doskonałe koleżeństwo*, *godny zaufania*, *jedność*, *kontakty*, *krucha*, *kumple*, *lubienie się*, *ludzie*, *ładna*, *mama*, *miłowanie się*, *miły*, *najbliższy*, *na niby*, *oddana*, *odpowiedzialność*, *odwieczna*, *ofiara*, *okazywanie uczuć*, *oparcie*, *opiekuńczość*, *osoba pomocna*, *prawdziwa*, *przychylność*, *przyjaźnić się*, *ratować*, *rozmowy wspólne*, *równość*, *śsiedztwo*, *sekret*, *skarga*, *sojusz*, *spacery*, *tata*, *tradycyjna*, *uwielbienie*, *więzy*, *więzi*, *wieź ludzka*, *współpraca*, *wzajemna pomoc*, *wzajemne rozumienie*, *zaprzyjaźnić*, *zaprzyjaźnić się*, *zaprzyjaźniony*, *zaradność*, *zawiazanie*, *zażyła*, *zgoda*, *związek*, *związki*, *zwierzanie się* (1 raz).

Zaprezentowana w wypowiedziach respondentów interpretacja słowa PRZYJAŹŃ przekracza ramy znaczeniowe wymienionego na pierwszym miejscu w *Słowniku języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego (1961: 816–817) rozumienia pojęcia *koleżeństwo* („1. przyjaźń łącząca kolegów, wzajemne przyjazne stosunki między kolegami; bycie koleżeńskim; [...] 2. ogół kolegów i koleżanek”). Oprócz „*koleżeńskiej życzliwości i czynności*” uczniowie wpisują w semantykę słowa KOLEŻEŃSTWO „*zaufanie*”, „*nieodwracanie się od siebie w razie kłopotów*” (tu często pojawia się rekonceptualizacja moralu bajki *Przyjaciele*). A więc: *niezawodność*, *szczerłość*, *zgoda*, *szczęśliwe przebywanie*, *rozwiązywanie wspólnych spraw i problemów*.

Utożsamianie PRZYJAŹNI z KOLEŻEŃSTWEM ma źródło w sytuacji społeczno-kulturowej otaczającej uczniów. Badani piętnastolatki, intensywnie poszukując przyjaciół, twierdzą, że w ich życiu potrzebni są ludzie, na których można polegać. PRZYJAŹŃ, w tym przypadku koleżeńska, jest tym typem stosunków międzyludzkich, który w okresie dorastania (zob. R. Łapińska, M. Żebrowska 1977: 741) okazuje się niezwykle ważna.

Wybory przywołanej interpretacji różnicuje kryterium płci. Oto bowiem chłopcy znacznie częściej od dziewcząt interpretują interesujące nas pojęcie za pomocą synonimów *koleżeństwo* oraz *kolegowanie się* (wyrażenie popularne w środowisku młodzieży wiejskiej).

Uczniowie tylko częściowo potwierdzają wypowiedziany przez Iwonę Nowakowską-Kempną sąd, odnoszący się do odróżniania PRZYJAŹNI i KOLEŻENSTWA:

Idealna PRZYJAŹŃ uruchamia modele kognitywne ODPOWIEDZIALNOŚCI, LOJALNOŚCI i POMOCY w najbardziej niesprzyjających okolicznościach, podczas gdy stereotypowa (dla której używa się często nazwy KOLEŻENSTWO) pomija te aspekty, zwracając uwagę na pomoc w okolicznościach nie narażających zdrowia i życia kolegi (I. Nowakowska-Kempna 1995: 85).

Okazuje się, że młodzież przypisuje KOLEŻENSTWU cechy „zarezerwowane” dla PRZYJAŹNI, m.in. odpowiedzialność, lojalność i niesienie pomocy. Jedna z uczennic stwierdza: *„Przyjaźń, koleżeństwo jest równie ważne jak Bóg i zdrowie w życiu człowieka”*. (dz. a1/940).

Warto wszakże zauważyć, że bardzo wąska grupa uczniów (trzech) wartościuje PRZYJACIELA wyżej niż KOLEGĘ. Pojawiają się bowiem następujące ujęcia definicyjne: *„Przyjaźń to jest coś więcej niż koleżeństwo”* (dz. a1/821); *„Przyjaźń jest to coś większego niż koleżeńskość”* (chł. a1/219). PRZYJAŹŃ jest, zdaniem tychże badanych, bardziej zobowiązująca moralnie niż koleżeństwo. Na przyjacielu można, wedle ich opinii, zawsze polegać, można oczekiwać od niego DOBRA i można mu zaufać. Kolega natomiast nie jest zobligowany do spełniania tak zobowiązujących w sensie etycznym warunków.

Można zaryzykować hipotezę, że w przedstawionym uczniowskim rozumieniu pojęcia PRZYJAŹŃ mamy elementy pochodzące nie tylko z doświadczenia, ale i z wiedzy nabytej w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych.

PRZYJAŹŃ TO WIĘŹ MIĘDZY LUDŹMI – **kategoria społeczna**

Tę interpretację wybrało 80 respondentów (12,88%). Przyjrzyjmy się typowym wypowiedziom uczniów:

„Przyjaźń jest to więź między ludźmi”. (dz. a1/082, Kraków, szk. nr 7)

„Przyjaźń jest to więź, która występuje między ludźmi”. (dz. a1/534 wieś Rudka, woj. przemyskie)

„Przyjaźń to więź międzyludzka”. (dz. a1/472, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Przyjaźń to więź, jaka wytwarza się między ludźmi na skutek chęci niebycia samotnym. Przyjaciele rozumieją się bez słów”. (dz. a1/939, wieś Łopoń, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń czyli więź pomiędzy osobami, zazwyczaj dwoma. Przyjaźń pomaga przetrwać trudne chwile”. (dz. a1/723, Kraków, szk. nr 47)

„Przyjaźń jest to więź między dwojgiem ludzi, polegająca na wzajemnym zaufaniu”. (dz. a1/227, Tarnów, szk. nr 23)

„Przyjaźń to więź stworzona pomiędzy dwojgiem ludzi, na przykład kobieta z kobietą, mężczyzna z mężczyzną lub nawet kobieta z mężczyzną, co później przeradza się w miłość i przypieczętowuje się ją przed ołtarzem”. (dz. a1/509, wieś Osielec, woj. nowosądeckie)

„Przyjaźń to więź, która występuje między ludźmi. Przyjaciel może być jedyny, niepowtarzalny, szczerzy”. (dz. a1/534, wieś Rudka, woj. przemyskie)

„Przyjaźń jest to więź między kilkoma ludźmi”. (dz. a1/694, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Przyjaźń jest to więź pomiędzy parą lub wieloma osobami, którzy lubią ze sobą rozmawiać i bawić się”. (chł. a1/606, Tarnów, szk. nr 16)

„Przyjaźń to jakby więź łącząca jednego człowieka z drugim. Przyjaźń koleżanki z drugą, które mogą sobie zaufać”. (dz. a1/640, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń jest więzią między koleżankami, kolegami czy między chłopcem i dziewczyną. Gdyby nie było przyjaźni, każdy byłby osamotniony, pusty w środku”. (dz. a1/494, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Przyjaźń to podobnie jak miłość więź między ludźmi. Zrozumienie dla innych, wyrozumiałość, umiejętność dochowania tajemnic itd.”. (chł. a1/441, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

„Przyjaźń to więzy nierozzerwalne między przyjaciółmi. Jest na dobre i na złe”. (dz. a1/734 Kraków, szk. nr 47)

„Przyjaźń to więzy pomiędzy grupą ludzi, którzy nie mają przed sobą tajemnic”. (dz. a1/698, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Przyjaźń na dobre i złe to prawdziwa przyjaźń. Przyjaźń to więź między dwojgiem ludzi, którzy nie opuszczają się w złych chwilach, zawsze podadzą sobie pomocną dłoń i stanowią dla siebie podporę, gdy los nie pieści”. (dz. a1/261, Kraków, szk. nr 97)

„Przyjaźń to więź łącząca ludzi ze sobą i z innymi stworzeniami, na przykład z psem”. (dz. a1/195, Krosno, szk. nr 6)

„Przyjaźń – więź między osobami lub zwierzętami, jedna osoba robi wszystko dla drugiej”. (dz. a1/101, Kraków, szk. nr 1)

Młodzież interpretuje pojęcie PRZYJAŹŃ jako typ relacji między ludźmi wymagający przyjęcia przez nich określonych wzajemnych postaw. Jest to więc więź „między dwojgiem ludzi”, „między kilkoma ludźmi”, „między wieloma osobami”, „między koleżankami”, „między kolegami”, „między koleżankami i między kolegami”, „między chłopcem i dziewczyną” i wreszcie „między ludźmi”. Taka więź określana jest też przez uczniów jako „więzy nierozzerwalne między przyjaciółmi” czy „więzy pomiędzy grupą ludzi, którzy nie mają przed sobą tajemnic”. Przeważa jednak opinia, że PRZYJAŹŃ nie musi ograniczać się tak jak miłość do dwojga osób, ale może dotyczyć wielu partnerów, także tej samej płci. Owa więź polega również na tym, że ludzie „nie opuszczają się w złych chwilach”, „podadzą sobie pomocną dłoń” i są dla siebie „podporą, gdy los nie pieści”. Uzewnętrznia się także typowy dla badanych sąd, iż przyjaciele powinni być jak najczęściej blisko siebie, gdyż „bardzo się lubią”, „lubią ze sobą rozmawiać i bawić się”, „oczekują wzajemnej pomocy”, „nie chcą być samotni” etc. Człowiek pozbawiony uczucia przyjaźni jest „pusty w środku”, czyli ma pustkę w sercu.

Taki model młodzieńczej przyjaźni jest daleki od modelu opisanego przez F. Alberoniego, który wprawdzie twierdzi, że PRZYJAŹŃ „tworzy się i trwa w spotkaniach”, ale są to spotkania niezbyt częste, nieoczekiwane, pozwalające odkrywać osobowość własną i drugiej osoby (F. Alberoni 1994: 90).

Młodzi ludzie chcą przebywać z przyjaciółmi w każdej wolnej chwili, by móc prowadzić rozmowy o różnych sprawach, nawet tych najbardziej osobistych. Uważają, że w czasie prowadzonego przez przyjaciół dialogu szczególnie odczuwalne jest poczucie bliskości. Z drugiej strony mają świadomość faktu, iż w czasie komunikacji słownej więzy PRZYJAŹNI można albo zacieśnić, albo zniszczyć. Przytaczają fragmenty analizowanych w szkole bajek *Przyjaciele* Ignacego Krasińskiego i Adama Mickiewicza pod kątem obnażania fałszywej PRZYJAŹNI w prowadzonych przez bohaterów dialogach. Mają też w pamięci rozmowy bohaterów *Małego Księcia* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego, a szczególnie uwagi Lisa o pozyskiwaniu przyjaciół. Niekiedy sygnalizują rolę serdecznych przyjacielskich rozmów, toczonych przez bohaterki *Ani z Zielonego Wzgórza*. Dlatego też, aksjologizując pozytywnie PRZYJAŹŃ jako więź, piętnastolatkowie wysoko cenią *przyjacielskie rozmowy*, służące zacieśnieniu węzłów przyjaźni między przyjaciółmi.

Charakterystyki szczegółowe

WARUNKI PRAWDZIWEJ PRZYJAŹNI

CZĘSTE PRZEBYWANIE RAZEM

Typowe wypowiedzi uczniów:

„Dzięki przyjaźni wiele osób jest blisko siebie”. (dz. a1/846, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„To słowo [przyjaźń – R.] rozumiem przez ciągłe spotykanie się ludzi, a nie patrzenie na siebie wilczyimi oczyma”. (chl. a1/354, wieś Żyraków, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń to bliskość przebywania z kimś”. (chl. a1/917, Nowy Sącz, szk. nr 20)

„Przyjaźń jest to taki związek, który przybliża do siebie pewną grupę ludzi, którzy często rozmawiają ze sobą na wszystkie tematy i pomagają sobie w kłopotach”. (dz. a1/820, Załość, szk. nr 1)

„Przyjaźń to bliskość dwóch osób lubiących ze sobą stale przebywać, spędzać czas w swoim towarzystwie”. (dz. a1/801, wieś Samocice, woj. tarnowskie)

Młodość jest niecierpliwa, domaga się więc bliskości przyjaciół, ich codziennych spotkań i długich rozmów. Bliskość ułatwia bowiem lepsze poznanie się, a to z kolei sprzyja zacieśnianiu węzłów PRZYJAŹNI. Z tego punktu widzenia wyrażenie PRZYJAŹŃ TO WIĘŹ pozwala na sformułowanie wypowiedzenia metonimicznego PRZYJAŹŃ TO BLISKOŚĆ (por. I. Nowakowska-Kempna 1995a: 197). Doświadczenia młodzieńczej PRZYJAŹNI opierają się na fizycznej i psychicznej bliskości przyjaciół. Ta wiedza jest znana uczniom nie tylko z bezpośrednich osobistych doświadczeń, ale i z analizowanych w szkole lektur. Nieliczni respondenci odwołują się do idei PRZYJAŹNI, wpisanej w tekst *Małego Księcia*, z myślą o wyeksponowaniu pouczeń Lisa na temat zdobywania przyjaciół poprzez zapewnienie im poczucia bliskości, m.in. za sprawą ciągłego zmniejszania między nimi odległości. Bliskość fizyczna umożliwia bowiem zarówno intymną komunikację słowną (np. wyciszony głos, szept itp.), jak i porozumiewanie się mimiczne oraz pantomiczne. Tak więc, jak twierdzą badani uczniowie, w kontaktach przyjaciół liczy się

nie tylko słowo, ale gest i ruch, szczególnie pomocne przy wyrażaniu emocji. Niekiedy jeden gest znakomicie zastępuje całą sekwencję słowną.

Bliskość fizyczna przyjaciół idzie w parze z ich bliskością psychiczną. Uczniowie trafnie zauważają, że PRZYJAŹŃ rodzi się wtedy, gdy partnerzy o zbliżonych osobowościach podobnie dostrzegają otaczającą ich rzeczywistość, gdy mają wspólny punkt odniesienia. Taka perspektywa odczytywania tej wartości jest zgodna z konstatacjami wypowiedzianymi przez znawców (J. Pieper 1975).

Bliskość psychiczna dotyczy przede wszystkim dwóch sfer osobowości: intelektualnej i wolicjonalnej. Bardzo wysoko ceni młodzież postawy moralne przyjaciół, głównie zaś szczerą akty woli, podporządkowane czynieniu dobra osobie drugiej (nie można więc patrzeć na drugiego „wilczymi oczyma”). Młodzi ludzie eksponują zatem dobrą wolę przyjaciół, zorientowaną na uruchamianie działań pozytywnych na rzecz drugiego. Podstawą kategorii BLISKOŚCI są, zdaniem J. Puzyrny (1992a: 174), dążenia ludzi do bezpieczeństwa oraz zaspokojenia ich naturalnych potrzeb fizycznych i psychicznych. Bliskość przyjaciół jest więc znakiem identyfikującym ich na tle danej społeczności, bliskość zapewnia im też, przynajmniej w pewnym stopniu, bezpieczeństwo fizyczne i komfort psychiczny. I co istotne, bliskość leży właśnie u podłoża PRZYJAŹNI (J. Puzyrny 1997: 367). W rozumieniu respondentów bliskość przyjaciół sprawia, iż człowiek „*pozbywa się samotności i nudy*”. Zwróćmy uwagę na kilka typowych wypowiedzi:

„*Bo gdyby nie było przyjaciół, ludzie by żyli samotnie, nigdzie by nie wychodzili, po prostu by żyli jak samotnicy*”. (dz. a1/637, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

„*Przyjaźń to coś ważnego w życiu. Bez przyjaciół jesteśmy samotni*.” (dz. a1/023, Tarnów, szk. nr 16)

„*Osamotnienie to skutek braku przyjaciela. Nie chcę być i czuć się osamotniona, dlatego tę wartość uważam za ważną*”. (dz. a1/643, wieś Bolesławiec, woj. tarnowskie)

„*Przyjaciele są potrzebni, bo w ich obecności nie czuję się samotna. Zawsze trzeba mieć kogoś, kto stoi po twojej stronie*”. (dz. a1/103, Kraków, szk. nr 1)

„*Przyjaźń jest dla mnie bardzo znacząca, ponieważ bez przyjaciół człowiek staje się odizolowany i samotny. Każdy powinien mieć swojego przyjaciela, aby móc z nim porozmawiać. Człowiek posiadający przyjaciół jest człowiekiem szczęśliwym*”. (dz. a1/841, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„*Ta wartość [przyjaźń – R. J.] jest bardzo szczególna, ponieważ bez przyjaciół życie nie ma sensu, człowiekowi nudzi się, nie ma się do kogo odezwać*”. (chł. a1/035, Tarnów, szk. nr 16)

„*Przyjaźń jest czymś ważnym. Kiedy się nie ma przyjaciół, życie jest nudne*”. (chł. a1/656, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

Jak można zauważyć, szczególnie dziewczęta (ok. 30%) uważają PRZYJAŹŃ za lekarstwo na samotność. Natomiast mała grupa chłopców sądzi, iż celem przyjaźni jest zabijanie nudy.

WZAJEMNA POMOC, A NAWET POŚWIĘCENIE SIĘ DLA DRUGIEJ OSOBY

Oto wypowiedzi badanych uczniów:

„*Przyjaźń to wzajemne pomaganie sobie*”. (dz. a1/661, wieś, Bolesławiec, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń to wzajemna pomoc”. (dz. a1/993, Tarnów, szk. nr 7)

„Przyjaźń to pomoc w biedzie czy w trudnej sytuacji i trudnych sprawach. Przyjaciele są po to, aby pomagali sobie nawzajem, aby zwiierzali się ze spraw, w których nie mogą sami sobie pomóc”. (dz. a1/453, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie);

„Każdy człowiek powinien się przyjaźnić z innym i sobie nawzajem pomagać”. (chł. a1/591, wieś Haczów, woj. krośnieńskie)

„Przyjaźń to umiejętność pomagania sobie w trudnych sytuacjach, wyciągnięcie dłoni do kogoś, kto tego potrzebuje”. (dz. a1/154, Kraków, szk. nr 33)

„Przyjaźń oznacza dla mnie wzajemne wspieranie się w chwilach, kiedy mamy problemy, których samodzielnie nie moglibyśmy rozwiązać i jest nam potrzebna czyjaś pomoc”. (chł. a1/184, Kraków, szk. nr 33);

„Przyjaźń to pomoc w trudnych sprawach, których nie możemy sami rozwiązać, to wyrozumiałość, również to jest w pewnym sensie wspólnota. Można na nich polegać. Dobrzy przyjaciele zawsze pomogą, okażą swe serce”. (dz. a1/749, Tarnów, szk. nr 23)

„Przyjaźnić się, czyli nieść pomoc w każdej chwili przyjacielowi, który tej pomocy potrzebuje, nie opuszczać go w takiej chwili, mówić mu zawsze prawdę, nawet wtedy, gdy ta prawda jest dla niego bolesna”. (dz. a1/054, Tarnów, szk. nr 8)

„Przyjaźń jest to podanie ręki z pomocą, ze wsparciem duchowym, pocieszenie i współdziałanie”. (chł. a1/519, wieś Osielec, woj. nowosądeckie)

„Przysłowie «prawdziwych przyjaciół poznajemy w biedzie» jest prawdą i każdy powinien to zapamiętać, aby swojemu przyjacielowi zawsze pomagać”. (dz. a1/841, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Przyjaźń to znaczy mieć się na kim oprzeć w razie niepowodzenia, trudności”. (chł. a1/654, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń jest potrzebna, aby pomagać innym i aby inni pomagali tobie”. (dz. a1/887, Kraków, szk. nr 123)

„Przyjaźń jest dla mnie czymś naprawdę ważnym. Wspaniale jest mieć przyjaciela, porozmawiać z nim, pomagać sobie nawzajem”. (dz. a1/934, Nowy Sącz, szk. nr 20)

„Przyjaźń ma dla mnie duże znaczenie. Mam prawdziwe przyjaciółki, na które mogę zawsze liczyć. Pomagamy sobie wzajemnie.. Bez nich byłoby mi bardzo trudno i ciężko”. (dz. a1/712, Kraków, szk. nr 130)

„Prawdziwi przyjaciele powinni wzajemnie sobie pomagać i opiekować się sobą”. (dz. a1/594, Tarnów, szk. nr 16)

„Wybrałam dla przyjaźni wyraz bliskoznaczny „pomoc drugiemu”. Dlatego, bo w przyjaźni jest ona najważniejsza. Każdy powinien udzielać pomocy przyjacielowi, bo i on pomoże”. (dz. a1/453, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

„Przyjaźń jest to walor, który bardzo potrzebny jest każdemu człowiekowi. Przyjaźń wymaga poświęceń”. (dz. a1/932, Nowy Sącz, szk. nr 20);

Wedle uczniów, prawdziwa PRZYJAŹŃ, ugruntowana w czasie, fundowana na przeżyciu bliskości (o czym wyżej), wymaga od ludzi wzajemnego wspierania się, udzielania pomocy w trudnych okolicznościach życiowych, odpowiadania na każdą potrzebę przyjaciela. Wymieniane są potrzeby bytowe („pomoc komuś

w biedzie czy w trudnej sytuacji”, „wsparcie finansowe”), ale częściej psychiczne („okazać serce”, „wsparcie duchowe”, „pocieszenie”, „gdy jestem załamana lub w depresji, przyjaciel zawsze mi pomoże”).

PRZYJAŹŃ jest, według piętnastolatków, wartością, o którą warto zabiegać ze względów czysto społecznych. Wyzwała ona bowiem postawę poświęcenia się w imię niesienia pomocy drugiemu, a więc też w imię solidarności z nim i lojalności wobec niego. Związaną z pragnieniem dobra partnera gotowość niesienia mu pomocy uznali respondenci za podstawowy warunek prawdziwej przyjaźni. Owa gotowość mieści się, w opinii J. Puzyniny (1997: 363), w ramach prototypowej PRZYJAŹNI.

Uczniowie nie wspominają o skrajnym poświęceniu, wymagającym ofiary życia ludzkiego. W rozumieniu badanej młodzieży gotowość do służenia przyjacielowi pomocą może wymagać poświęcania się dla niego, kiedy tego bardzo potrzebuje. Granice owego poświęcenia mieszczą się, w rozumieniu piętnastolatków, między „wsparciem duchowym” a udzielaniem pomocy w „trudnych sytuacjach”, wymagających narażenia zdrowia. W te ramy wpisują młodzi ludzie działania typu: „wzajemnie wspierać się”, „nieść pomoc w każdej chwili przyjacielowi”, „nie opuszczać go w chwili, kiedy najbardziej potrzebuje tej pomocy”, „swojemu przyjacielowi zawsze pomagać”, „pomagać w kłopotach lub zmartwieniach”. Te stereotypowe wypowiedzenia, funkcjonujące w języku potocznym, poświadczają konieczność przyjmowania postawy altruistycznej wobec przyjaciół. Jej symbolicznym znakiem jest „podanie ręki z pomocą”, „wyciągnięcie dłoni do kogoś”, „bratnia dłoń”, „przyjacielska dłoń”, „okazywanie przyjacielowi swego serca”. Przytoczona metafora została oparta na skonwencjonalizowanych odwiecznych zachowaniach ludzkich, które można rozpatrywać w kategoriach obrazów archetypowych (zob. C. G. Jung 1976), aktualizowanych w odpowiednich obrazach do dnia dzisiejszego.

Każda z owych głęboko ugruntowanych w ludzkim doświadczeniu metafor wiąże się z podobną conceptualizacją etycznego dobra.

Wzajemna pomoc jest nie tylko warunkiem, ale i zasadniczym celem przyjaźni. Obok tego niewątpliwie szlachetnego celu, respondenci dostrzegają też cel, w który wpisane jest jednostronne oczekiwanie pomocy od przyjaciół. Oto kilka typowych wypowiedzi:

„Przyjaźń rozumiem jak kogoś, kto w trudnej sytuacji pomoże mi wyjść cało”. (chł.a1/440, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

„Ponieważ każdy z nas potrzebuje niekiedy wsparcia, a gdy mam dobrego przyjaciela, mogę na niego liczyć”. (dz. a1/227, Tarnów, szk. nr 23)

„Potrzebuję przyjaciół, potrzebni mi są, wspierają mnie na lekcji, nie czuję się sam”. (chł. a1/671, wieś Bolesławiec, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń jest bardzo ważna dla mnie, ponieważ to właśnie moja przyjaciółka pomaga mi w trudnych sytuacjach. Mogę jej całkowicie zaufać i powierzyć tajemnicę. Nie odmówi mi pomocy w chwili, gdy jej najbardziej potrzebuję”. (dz. a1/595, Tarnów, szk. nr 16)

„Ta wartość [przyjaźń – R. J.] jest dla mnie ważna, ponieważ chcę mieć przyjaciół, którzy pomogą mi w potrzebie, podtrzymają na duchu”. (chł.a1/835, Zamość, szk. nr 1)

„Taka osoba, która się ze mną przyjaźni pomaga mi w moich problemach”. (chł. a1/330, Kraków, szk. nr 34)

„Uważam, że należy mieć przyjaciół, na których można zawsze liczyć. Przyjaciół pomoże w uczeniu się i odrabianiu lekcji, na sprawdzianach”. (dz. a1/753, Tarnów, szk. nr 23)

„Przyjaźń jest bardzo ważna, ponieważ gdy mamy jakieś kłopoty, to może nam pomóc przyjaciel”. (dz. a1/506, wieś Osielec, woj. nowosądeckie)

„Przyjaźń jest ważna, ponieważ przyjaciele pomogą nam w trudnych sytuacjach”. (chl. a1/582, wieś Haczów, woj. krośnieńskie)

„Przyjaźń jest dla mnie ważna. Ponieważ gdy miałam problem, zwróciłam się do koleżanki od serca. Ona mi doradziła, co mam zrobić. Na szczęście wyszłam dobrze z niego. A gdybym nie miała tej przyjaciółki, mogłoby się to źle skończyć dla mnie. Moim zdaniem każdy powinien mieć taką przyjaciółkę”. (dz. a1/636, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń jest dla mnie ważna, gdyż przyjaciel lub przyjaciółka zawsze mi pomogą w nauce i zawsze mnie wysłuchają”. (chl. a1/243, Kraków, szk. nr 97)

„Przyjaciele pomagają i wyciągają z kłopotów”. (chl. a1/199, Krosno, szk. nr 6)

Przywołany cel staje się w rozumieniu uczniów środkiem do osiągnięcia innych celów.

Przyjaźń egoistyczną, nastawioną na „branie”, czerpanie wyłącznie osobistych korzyści z kontaktów przyjacielskich, preferuje około 9% respondentów. Instrumentalne traktowanie przyjaźni widoczne jest szczególnie wówczas, gdy uczeń w trudnych dla siebie sytuacjach oczekuje od przyjaciela pomocy, niczego w zamian nie oferując. Do obowiązków przyjaciela należy bowiem „wyciągnięcie z kłopotów”, a więc udzielanie pomocy w nauce, w wypożyczaniu zeszytów i książek, w odrabianiu lekcji, pozwalanie na ściąganie zadań i wypracowań w czasie klasówek etc. Warto zauważyć, iż w sytuacjach szkolnych ściąganie jest waloryzowane dodatnio. Podobnie wartościowane są osoby pozwalające ściągać.

POTRZEBA ZWIERZANIA SIĘ

Przyjrzyjmy się wypowiedziom respondentów:

„Každy człowiek ma w swoim życiu przyjaciela czy przyjaciółkę. A słowo przyjaźń to znaczy, że dwie osoby, które przyjaźnią się ze sobą, mówią sobie o swoich problemach rodzinnych czy innych, zwierają się z różnych rzeczy, bo mają do tej osoby zaufanie”. (dz. a1/497, Trzebinia, woj. katowickie)

„Przyjaźń to kontaktowanie się z drugą osobą. Możliwość opowiedzenia jej o swoich problemach, przeżyciach”. (chl. a1/896, Kraków, szk. nr 123)

„Nie wyobrażam sobie życia bez przyjaźni. Jest się komu zwierzyć, wyłalić się w trudnych dla nas momentach. Jest się pewnym, że ma się osobę, na której ci zależy i jej na tobie. Gdy powierzy się jej sekret, żąda się od niej tajemniczości. Gdy powierza się jej sekrety, jest się pewnym, że ona ich dochowa”. (dz. a1/825, Zamość, szk. nr 1)

„Przyjaźń jest piękną rzeczą. Człowiek jest o wiele szczęśliwszy, może się zwierzać do przyjaciela i może z nim o wszystkim porozmawiać”. (dz. a1/360, wieś Żyraków, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń może być między dwiema koleżankami lub dwoma chłopcami, powierzają oni nawzajem swoje sekrety”. (dz. a1/763, wieś Samocice, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń pozwala często przetrwać w trudnych chwilach. Przyjacielowi można powierzyć każdą tajemnicę wiedząc, że jej nie zdradzi. Można na nim polegać”. (dz. a1/259, Kraków, szk. nr 97)

„Przyjaźń to wielki skarb. Przyjaciół można mieć wielu. Ale tylko jednego najwierniejszego, któremu można powiedzieć wszystko to, co dobre, ale i to, co złe, zwierzyć się ze swych problemów. Uważam, że przyjaźń powinniśmy umacniać, żeby nigdy nie upadła”. (dz. a1/502, wieś Osielec, woj. nowosądeckie)

„Często, gdy potrzebuję się komuś zwierzyć, idę do swojej przyjaciółki. Wiem, że ona mnie nie wyśmieje, nie zrobi mi kanzania. Idąc do rodziców czy brata boję się, że mi wygłoszą kanzanie. Przyjaciel jest bardzo potrzebny, przytuli, pocieszy”. (dz. a1/259 Kraków, szk. nr 97)

„Bardzo cenię w życiu przyjaźń. Przyjacielowi mogę bez obawy wyznać swoje smutki i zmartwienia”. (dz. a1/842, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Przyjaźń uważam za ważną, gdyż jest to coś niezwykłego. Mając przyjaciółkę mam komu się zwierzyć. Rozwiązujemy razem problemy”. (dz. a1/496, Brzóza Stadnicka, woj. rzeszowski)

„Przyjaźń jest to ważna wartość. Wybrałam ją, gdyż uważam, że bez niej człowiek sam nie byłby w stanie przeżywać utrapień (tych najgorszych). Przyjacielowi może się zwierzyć i po tym czuje się lepiej”. (dz. a1/417, wieś Sieniawa, woj. przemyskie)

„Wybrałam przyjaźń, bo przyjaciel, to ktoś (po rodzicach), któremu mogę się zwierzyć, mówić rzeczy, których nie powiedziałabym nikomu. Przyjaźń sprawia, że mogę komuś zaufać”. (dz. a1/010, Tarnów, szk. nr 1)

„Przyjaźń jest potrzebna po to, aby się komuś zwierzyć ze swoich nieszczęść, wtedy robi się o wiele lepiej. Jeżeli ma się przyjaciółkę, to wtedy we dwie jest różniej”. (dz. a1/990, Tarnów, szk. nr 7)

Jak widać z przytoczonych wypowiedzi, ważnym składnikiem młodzieżowego pojęcia PRZYJAŹNI jest możliwość rozmowy. Chodzi przy tym o jej typ szczególnie, jakim jest zwierzanie się. Możliwość wierzenia się przyjaciółom dostrzegają przede wszystkim dziewczęta (ok. 45%). Pragną one znaleźć w osobie przyjaciółki powierniczkę myśli i sekretów. Jest to, o czym już była mowa, zjawisko zgodne z rozwojem emocjonalności w okresie dorastania. Jednym z głównych celów zawierania przyjaźni, szczególnie przez dziewczęta, jest realizacja potrzeby zwierzania się.

Istotę zwierzania się uczniowie oddają przy pomocy wyrażen potocznych, np.: *„mówić sobie o swoich problemach rodzinnych i innych”, „opowiadać o swoich przeżyciach”, „wyżalić się w trudnych dla nas momentach”, „powierzać nawzajem swoje sekrety”, „powiedzieć wszystko to, co dobre, ale i to, co złe”. Ich zdaniem, zwierzać się można tylko „najlepszemu przyjacielowi”, na którym „można polegać”, który „niczego nie rozpowie” oraz „niczego nie zdradzi”. Zwierzanie się wiąże się z chęcią wzajemnego rozumienia się. Na przykład: „Przyjaźń polega na wzajemnym zrozumieniu”. (dz. a1/662); „Przyjaźń to więź łącząca ludzi oparta na wzajemnym zrozumieniu i wzajemnym zaufaniu”. (dz. a1/153). Wysłuchiwanie zwierzeń jest uważane za formę pomocy, o której była mowa wyżej.*

BRATERSTWO

Przyjrzyjmy się typowym wypowiedziom uczniów:

„Przyjaźń jest to braterstwo, wspólnota uczuć braterskich”. (chł. a1/040 Tarnów, szk. nr 16);

„Przyjaźń to bycie w dobrych braterskich stosunkach dwóch lub więcej osób”. (chł. a1/209, Krosno, szk. nr 6)

„Przyjaźń to wspólnota braterska, oddanie, serdeczne uczucie”. (dz. a1/615, wieś Jodłówka Tuchowska, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń to uczucie braterstwa między ludźmi”. (dz. a1/108, Kraków, szk. nr 1)

„Przyjaźń – to słowo też bardzo ważne dlatego, że oznacza braterstwo. To słowo bardzo dobrze określa braterstwo między wszystkimi ludźmi, zarówno ludzi białych, czarnych i czerwonych”. (chł. a1/458, wieś Brzóza Stadnicka, woj. rzeszowskie)

Braterstwo w ujęciu słownikowym znaczy: „1. brat z żoną, 2. uczucia, jakie powinny łączyć braci: jedność, bliskość, solidarność, koleżeństwo, przyjaźń, 3. związek krwi, łączący ludzi należących do najbliższej rodziny”. (W. Doroszewski 1958: 650). Jest to zatem pojęcie ze sfery zarówno uczuciowej, jak i społecznej.

Przywołany przez uczniów leksem BRATERSTWO, bliski słownikowemu rozumieniu w p.(2), służy pośredniemu uwydatnieniu w PRZYJAŹNI specyficznej uczuciowości, zbliżonej do uczuć braterskich. Dla młodzieży PRZYJACIEL TO BRAT („bratnia dusza”). Taka metafora ukazuje przedmiot odniesienia w perspektywie aksjologicznej ze znakiem dodatnim (zob. T. Dobrzyńska 1995: 203). Z kolei BRAT kojarzy się uczniom z BLISKOŚCIĄ, a ta ze WSPÓLNOTĄ BRATERSKĄ (np. a1/615), oznaczającą WSPÓLNOTĘ UCZUĆ BRATERSKICH (np. a1/040).

PRZYJAŹŃ jawi się więc jako szczególnie cenna WSPÓLNOTA BRATERSKA oparta na BLISKOŚCI i poczuciu WIĘZI RODZINNEJ między osobami i narodami. Ten rodzaj PRZYJAŹNI Erich Fromm (1971) nazywa MIŁOŚCIĄ BRATERSKĄ i przypisuje jej takie cechy, jak poczucie odpowiedzialności za drugiego, troskę o niego, poszanowanie jego ludzkiej istoty oraz chęć ułatwienia mu życia.

TE SAME (PODOBNE) ZAINTERESOWANIA

Oto kilka typowych wypowiedzi:

„Przyjaźń kojarzy mi się głównie z tym, że są dwie koleżanki, które się bardzo lubią, mają te same zainteresowania, hobby, lubią tą samą muzykę”. (dz. a1/845, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Przyjaźń pojawia się przynajmniej między dwiema osobami, często zaprzyjaźniają się dwie osoby, które mają takie same zainteresowania”. (dz. a1/878, wieś Sułkowice, woj. krakowskie)

„Przyjaźń to znaczy mamy koleżankę lub kolegę, z którym jesteśmy szczerzy. Możemy z nim porozmawiać o interesujących nas problemach”. (dz. a1/750, Tarnów, szk. nr 23)

„Człowiek mający przyjaciół jest człowiekiem szczęśliwym. Może z nimi rozmawiać o tych samych filmach, muzyce itd.” (dz. a1/456, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

„Każdy potrzebuje przyjaciela, żeby mógł z nim porozmawiać o wspólnych sprawach”. (chł. a1/735, Kraków, szk. nr 47)

„Na szczerych przyjaciółach można zawsze polegać w trudnych chwilach, można z nimi dyskutować na wszystkie ważne dla nas tematy”. (dz. a1/060 Tarnów, szk. nr 8)

Kolejnym, zdecydowanie mniej eksponowanym przez uczniów, warunkiem prawdziwej przyjaźni są takie same bądź podobne zainteresowania partnerów. Owe zainteresowania są werbalizowane przez respondentów jako „takie same (te same) zainteresowania”, „interesujące nas problemy”, „wspólne sprawy”, „wszystkie ważne dla nas tematy”, „te same filmy, muzyka itd.”, „to samo hobby”. Dotyczą one różnych spraw związanych z uczestnictwem nastolatków w życiu społeczno-kulturowym

grup rówieśniczych, obejmując swoim zakresem przede wszystkim aktualnie modną muzykę, filmy telewizyjne i kinowe, ulubione dyskoteki, wspólne wędrówki (wycieczki), hobby etc. Podobieństwo zainteresowań otwiera przyjaciołom „wspólną” perspektywę oglądu i interpretacji świata, jest też podstawą dla prowadzenia interesujących rozmów.

RÓWNOŚĆ PARTNERÓW

„W przyjaźni jeden nie może się wywyższać nad drugiego”. (chł. a1/624, wieś Jodłówka Tuchowska, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń to równość wobec drugiej osoby i jej zrozumienie”. (chł. a1/223 Tarnów, szk. nr 23)

„Przyjaźń to związek ludzi oparty na równości i zaufaniu”. (chł. a1/163, Kraków, szk. nr 33)

O równości partnerów–przyjaciół pisze w sposób pośredni wielu uczniów. Eksplicitnie wypowiada się na ten temat zaledwie trzech piętnastolatków. Trudno jest więc jednoznacznie stwierdzić, czy ten fundamentalny warunek prawdziwej przyjaźni uważa młodzież za marginalny. Z całą pewnością wszakże autorzy przytoczonych wypowiedzi uświadamiają sobie, że równość partnerów oznacza typ stosunków osobowych, który nie ma charakteru hierarchicznego.

ATRYBUTY PRZYJAŹNI

ZAUFIANIE

„Przyjaźń jest to uczucie oparte na wzajemnym zaufaniu”. (dz. a1/004, Kraków, szk. nr 1)

„Przyjaźń zawiązuje się przeważnie między dwojgiem ludzi, którzy mają do siebie zaufanie. Swojemu przyjacielowi możemy zdradzić swoje najskrytsze tajemnice i jesteśmy pewni, że nikt inny się o tym nie dowie”. (dz. a1/724, Kraków, szk. nr 47)

„Przyjaźń jest wtedy, gdy dwoje ludzi wzajemnie sobie ufa i powierza najskrytsze tajemnice wiedząc, że żadne z nich nie zdradzi tego. Przyjaciele są bezinteresowni, zawsze szczerzy i chętnie udzielają sobie pomocy w trudnych sytuacjach”. (dz. a1/595, Tarnów, szk. nr 16)

„Przyjaźń to zaufanie do drugiej osoby. Można się z nią podzielić radością i smutkiem”. (dz. a1/273, Kraków, szk. nr 111)

„Przyjaźń jest wtedy, gdy dwie osoby darzą siebie zaufaniem, zwierzają się, rozwiązują wspólne problemy, pomagają sobie nawzajem”. (dz. a1/645, wieś Olpiny, woj. tarnowskie)

„Miałam kiedyś przyjaciółkę, ale nie mogłam jej zaufać, gdyż co jej powiedziałam, wszystko wygadała innym”. (dz. a1/512, Kraków)

Najwięcej uczniów (115 respondentów – 18,51%) ze szczególną siłą akcentują rolę zaufania w PRZYJAŹNI. Bez zaufania nie mogłaby ona zaistnieć, a w przypadku jej trwania zaufanie raz naruszone niszczy ją. Młodzież w pełni potwierdza opinię F. Alberoniego (1994: 38), odnoszącą się do niezwykle ważnej kwestii znaczenia zaufania w czasie rodzenia się i utrwalania PRZYJAŹNI. Przypomnijmy, iż zaufanie w definicji słownikowej to „przeświadczenie, że komuś można ufać; ufność” (W. Doroszewski 1968: 845). Z kolei słowo „ufać” znaczy „mieć nadzieję, mieć przekonanie, że na kimś można polegać; spodziewać się spełnienia czegoś” (W. Doroszewski 1967: 488–489). Owa wiedza pozwala uczniom na wpisywanie do definicji słowa PRZYJAŹŃ następu-

jącej uwagi: osoby darzące się PRZYJAŹNIĄ mogą na sobie polegać w każdej sytuacji i mogą powierzyć swoje tajemnice w przeświadczeniu, że nie zostaną zdradzone.

ZAUFIANIE sprzyja uruchamianiu wielu pozytywnych zachowań przyjaciół. Ufając sobie bezgranicznie, mogą oni, zdaniem uczniów, „zwierzać się z radości i kłopotów”, „rozwiązywać wspólne problemy”, „dzielić się radością i smutkiem”, „udzielać sobie pomocy w trudnych sytuacjach”, „zdradzać swoje najskrytsze tajemnice” etc.

SZCZEROŚĆ

„Przyjaźń jest szczerą, płynie prosto z serca, nie jest czymś udawanym. Przyjaciele są to ludzie, którzy mogą na siebie liczyć w trudnych sytuacjach i nie tylko”. (dz. a1/001, Tarnów, szk. nr 1)

„Przyjaźń to trwały i szczerzy związek pomiędzy dwojgą lub więcej ludźmi. Prawdziwa przyjaźń to taka, która przetrwa «burze», chwilowe załamania. Pomiędzy przyjaciółmi nie powinno być tajemnic”. (dz. a1/542, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie)

„Przyjaźń to szczerze zwierzanie się ze swoich problemów. Dobry przyjaciel wysłucha, doradzi i nie wyśmieje. Tak często zdarza mi się zamknąć w sobie, a przyjaciel pomaga mi wstać znowu na nogi, pozbierać się”. (dz. a1/803, wieś Bratkówka, woj. krośnieńskie)

„Przyjaźń musi być szczerą. W przyjaźni nie wolno grać, trzeba być sobą”. (dz. a1/297, Kraków, szk. nr 56)

PRZYJAŹŃ w rozumieniu 66 uczniów (10,62%) polega na przyjmowaniu przez przyjaciół otwartych postaw, zorientowanych na mówienie prawdy, a więc na ujawnianie autentycznych myśli, uczuć i zamiarów. Przyjacielowi można przekazywać najskrytsze myśli, gdyż darzy się go pełnym zaufaniem, mając pewność, że dotrzyma tajemnicy. PRZYJAŹŃ, rozpatrywana przez młodzież w aspekcie etycznym, obliuguje do szczerości. Każdy przejaw braku szczerości, nieuczciwości powoduje głęboką erozję, a nawet wygaśnięcie owego uczucia. Znamienna z tego punktu widzenia, chociaż nieudolna stylistycznie, jest następująca wypowiedź: „Człowieka nie można nazwać przyjacielem na przykład jak ktoś się komuś zwierzył, a on niby przyjaciel rozpowiada wszystkim”. (chł. a1/438, wieś). Tak więc w rozumieniu uczniów kłamstwo i obłuda jako antywartości nie mogą się mieścić w ramach uczucia przyjaźni. Od osób zaprzyjaźnionych trzeba wymagać szczerości, która powinna łączyć się z uczciwością i dyskrecją.

Szczerłość jako wartość moralna jest, zdaniem badanych, wpisana na stałe w warstwę semantyczną słowa PRZYJAŹŃ. Potwierdzają oni sąd Zofii Zaron (1985: 47), iż właśnie szczerłość pozwala przyjaciołom dzielić się swymi najskrytszymi myślami, pozwala w czasie spotkań „głośno myśleć”, bez narażania się na negatywne oceny. Pojawia się jednak uwaga (wypowiedziana tylko przez jedną uczennicę), iż w imię szczerłości przyjaciela należy krytykować: „mówić mu [przyjacielowi – R. J.] zawsze prawdę, nawet wtedy, gdy ta prawda jest dla niego bolesna”. (dz. a1/054, Tarnów).

Zdaniem niewielkiej grupy uczniów, PRZYJAŹŃ szczerą płynie prosto z serca (np.: a1/001, a1/373). Serce występuje wtedy w roli „pojemnika na uczucie”, a PRZYJAŹŃ w roli pożądanego płynu, wypływającego z tego pojemnika. PRZYJAŹŃ konceptualizowana jako substancja wypełniająca POJEMNIK ma w rozumieniu uczniów wyłącznie nacechowanie pozytywne.

Niekiedy zamiast słowa *szczerłość* respondenci używają synonimu OTWAR-TOŚĆ, odnosząc ją do płaszczyzny psychiczno-duchowej. Eksplikację metaforyczną PRZYJAŹŃ TO OTWARTOŚĆ traktują jako znak obopólnej chęci „otwie-rania się” przyjaciół na siebie (zob. A. Wierzbicka 1985: 83). PRZYJAŹŃ, według kilku uczniów, powinna być otwarta, jako że wobec przyjaciela trzeba być jednoznacz-ny i uczciwym, należy rozmawiać z nim w duchu prawdy. Zapewne na gruncie tak rozumianego terminu zrodziło się w odległych czasach przysłowie „Ani przy-jaźń bez prawdy, ani prawda bez przyjaźni obyć się nie może”. Również w OTWARTOŚCI ma źródło frazeologizm „grać w otwarte karty”, czyli postępo-wać i mówić jawnie, nic nie ukrywając.

BEZINTERESOWNOŚĆ

„Życ w przyjaźni i mieć przyjaciela oznacza nie tyle żądać od tej drugiej osoby, ale ofiarować jej dużo, a może nawet i więcej niż się od niej dostaje”. (dz. a1/146, Kraków, szk. nr 5)

„Przyjaźń to bezinteresowność, pomoc w trudnych sytuacjach”. (chł. a1/160, Kraków, szk. nr 33)

„Przyjaźń jest to bezinteresowne udzielanie pomocy drugiej osobie, pomaganie jej w kłopotach, oddawanie wszystkiego co najlepsze w nas”. (dz. a1/603, Tarnów, szk. nr 16)

„Przyjaźń zobowiązuje do udzielania bezinteresownej pomocy swoim przyjaciołom”. (chł. a1/976, Tarnów, szk. nr 11)

Bezinteresowność jako atrybut dobrej przyjaźni uwzględniło w sposób ekspli-cytny tylko czterech uczniów (0,64%) ze szkół miejskich. Cecha ta, w ich rozumie-niu, polega na „udzielaniu bezinteresownej pomocy swoim przyjaciołom”, „pomaganiu jej [drugiej osobie – R. J.] w kłopotach”, „oddawanie wszystkiego co najlepsze” i udzie-laniu pomocy „w trudnych sytuacjach”. Biorąc pod uwagę ów procent uczniowskich wyborów, bezinteresowność można by uznać za peryferyjną cechę przyjaźni. Skoro jednak bezinteresowność traktują młodociani także jako udzielanie pomocy swoim przyjaciołom (a jest to, o czym wyżej, podstawowy warunek dobrej przyjaźni), należy sądzić, iż interesującą nas cechę przyjaźni uznają respondenci za cechę ważną.

ŻYCZLIWOŚĆ

„Przyjaźń prawdziwa to jest to, że przyjaciele mają dla siebie życzliwość”. (dz. a1/547, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie)

„Przyjaźń jest ważną wartością dla ludzi sobie życzliwych”. (dz. a1/596 Tarnów, szk. nr 16)

„Przyjaźń jest czymś bardzo ważnym, każdy człowiek powinien mieć życzliwego przyjacie-la”. dz. a1/363 Żyraków, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń jest ważną rzeczą, ale trudno o szczerego przyjaciela. Jest tu potrzebna wzajemna życzliwość”. (dz. a1/297, Kraków, szk. nr 56)

„Z przyjaźnią łączy się życzliwość, pomoc, czas na wysłuchanie, pocieszenie”. (dz. a1/803, Proszowice, woj. krakowskie)

Wedle dziesięciu uczniów (1,61%), atrybutem przyjaźni jest wzajemna życzli-wość partnerów, idąca w parze ze szczerością, niesieniem pomocy etc. Bez wza-jemnej życzliwości nie ma szczerości (a1/297). Przyjaciele powinni być, zdaniem nastolatków, życzliwie usposobieni do siebie, a więc powinni sprzyjać sobie.

SERDECZNOŚĆ

„Przyjaźń musi być serdeczna”. (chł. a1/218, Tarnów, szk. nr 23)

„Przyjaźń to serdeczność jednego wobec drugiego”. (dz. a1/925, Nowy Sącz, szk. nr 20)

„Przyjaźń jest to serdeczne uczucie do kogoś, kogo się lubi”. (chł. a1/315, Kraków, szk. nr 12)

„Przyjaźń rozumiem jako przywiązanie do kogoś. Przyjaźń powinna płynąć od serca. Przyjaźń powinna być serdeczna i szczerą”. (dz. a1/373, wieś Jadowniki, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń to coś cennego, serdecznego pomiędzy ludźmi, coś na czym polega więź pomiędzy ludźmi”. (chł. a1/394, wieś Perola Siemieńska, woj. bielsko-bialskie)

Dziwiesięciu uczniów (1,45%), podobnie jak autorzy definicji słownikowych, uznaje serdeczność za podstawową cechę PRZYJAŹNI. Serdeczność dostrzegają jako uczucie płynące z serca do kogoś (do przyjaciela). Przyjaźń cechującą się serdecznością konceptualizują jako uczucie czule okazywane przyjacielowi.

WIERNOŚĆ

„Przyjaźń polega na wierności drugiej osobie. Przyjaciel powinien być wierny”. (dz. a1/843, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Przyjaźń jest to wierność dwóch osób”. (dz. a1/190, Krosno, szk. nr 6)

„Przyjaźń to koleżeńska wierność”. (dz. a1/754, wieś Samocice, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń powinna być wierna”. (chł. a1/675, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

Ośmiu piętnastolatków (1,28%) uważa, iż wierność jest podstawowym atrybutem przyjaźni. W przytoczonych wypowiedziach wierność jest rozumiana jako „wierność drugiej osobie”, „wierność dwóch osób” czy też „koleżeńska wierność”. Cecha ta koresponduje z omówionymi wcześniej, dlatego trudno zaliczyć ją do cech peryferyjnych PRZYJAŹNI. Słownictwo i składnia uczniowskich wypowiedzi, które uwzględniają wymienione atrybuty PRZYJAŹNI, są nacechowane dodatnio i zorientowane antropocentrycznie. Ocena jest często formułowana wprost: „Przyjaciel to skarb”, „Przyjaźń przetrwa burze”, „Przyjaźń to obowiązek”.

Podmiot przyjaźni

W rozumieniu piętnastolatków podmiotem przyjaźni jest przede wszystkim człowiek, nazywany *przyjacielem*, *bliską osobą*, *kolegą*, *kumplem*. Owym podmiotem są sporadycznie zwierzęta.

Słowo PRZYJACIEL *Słownik języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego (1965: 529) definiuje następująco:

1. człowiek pozostający z kim w bliskich, serdecznych stosunkach, żyjący z kim w przyjaźni (w stosunku do osoby zaprzyjaźnionej); powiernik, druh, 2. człowiek okazujący komu lub czemu swoją sympatię, poparcie, sprzyjający czemu, zwolennik, miłośnik, protektor, mecenas (często w nazwach różnych towarzystw popierających co, opiekujących się czym), 3. w użyciu okolicznościowym: kochanek.

Także *Słownik współczesnego języka polskiego* pod red. B. Dunaja (1996: 904) słowo to notuje w trzech znaczeniach:

1. osoba połączona z kimś bliskim serdecznymi więzami, pozostająca z kimś w przyjaźni, darząca go zaufaniem;
2. ktoś, kto okazuje komuś lub czemuś swoje uczucia, bezinteresownie wspierający kogoś lub coś; miłośnik, protektor, opiekun;
3. męczyciel utrzymujący z kimś kontakty erotyczne; kochanek.

A oto uczniowskie interpretacje terminu PRZYJACIEL:

„Przyjaciel – prawdziwy, serdeczny, uczciwy, szczerzy, wierny, wypróbowany, dozgonny”. (chł. a1/895, Kraków, szk. nr 123)

„Przyjacielowi możemy zaufać, zwierzyć się z problemów”. (chł. a1/515, wieś Osielec, woj. nowosądeckie)

„Swojemu przyjacielowi możemy zdradzić swoje najszybsze tajemnice i jesteśmy pewni, że nikt inny się o tym nie dowie”. (dz. a1/724, Kraków, szk. nr 47)

„Przyjaciel – pomoc w trudnych sytuacjach, osoba naszych zwierzeń, powiernik tajemnic, ktoś bardzo bliski, ale nie najbliższy”. (chł. a1/066, Tarnów, szk. nr 8)

„Mieć przyjaciela to bardzo ważna rzecz. Zwierzać mu się z wszystkiego i każdy swój problem rozwiązywać wzajemnie. Każdy, kto ma przyjaciela może mu się zwierzyć, ale pod warunkiem, jeśli on jest jego najlepszym przyjacielem i niczego nie rozpowie”. (chł. a1/857, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Przyjaciela nie można kupić w sklepie ani znaleźć na ulicy. A jak się go ma, to trzeba go szanować i pielęgnować”. (dz. a1/825, Zamość, szk. nr 1)

„Każdy powinien mieć przyjaciela, któremu może zaufać i zwierzyć się”. (dz. a1/140, Kraków, szk. nr 33)

„Każdy powinien mieć przyjaciela, który by mu poradził, doradził”. (chł. a1/414, wieś Wroclimowice, woj. krakowskie)

„Każdy człowiek powinien mieć przyjaciół. I mieć w szkolnym życiu przyjaciela, na którego można liczyć w doli i niedoli”. (chł. a1/331, Kraków, szk. nr 34);

„Człowiek musi mieć jakiegoś przyjaciela, bo bez niego czuje się samotny i opuszczony. Człowiek zwierza się swojemu prawdziwemu przyjacielowi”. (chł. a1/461, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie);

„Wierny przyjaciel, stały przyjaciel, osoba, która zawsze by miała dla mnie czas, żeby mi pomóc, pocieszyć, wspierać”. (dz. a1/843, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Przyjaciel jest również ważny. Często można z nim porozmawiać o różnych sprawach, kłopotach. Rodzice nie mają czasu na rozmowy, stosują różne wykręty. Z przyjacielem można gdzieś pojechać, wyjść. Pomoże w pracy domowej, przyniesie zeszyty po chorobie”. (chł. a1/133, Kraków, szk. nr 5)

„Przyjaciele – ludzie o tych samych upodobaniach, życzliwi dla siebie, ludzie, którzy w najcięższych chwilach są razem”. (chł. a1/539, wieś Rudka, woj. przemyskie)

„Przyjaciele są to ludzie, na których zawsze możesz polegać. Są blisko nas i pomagają w każdej sytuacji”. (chł. a1/183, Kraków, szk. nr 33)

„Mieć przyjaciela, to znaczy mieć bratnią duszę, która ci pomoże w twoich kłopotach lub smartwieniach”. (dz. a1/496, wieś Brzóza Stadnicka, woj. rzeszowskie)

„Jest przysłowie «prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie». To prawda, prawdziwych przyjaciół można poznać szczególnie w najtrudniejszej sytuacji”. (dz. a1/152, Kraków, szk. nr 33)

„Bez przyjaciół życie nie ma sensu i barw. Zawsze mogę liczyć na przyjaciela. Jest to zaufanie do drugiej osoby”. (dz. a1/468, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Jeśli człowiek nie ma przyjaciela, to jest bardzo samotny i nieszczęśliwy”. (chł. a1/648, wieś Olpiny, woj. tarnowskie)

„Przyjaźń jest bardzo potrzebna w życiu człowieka. Gdy się nie ma przyjaciół, to człowiek staje się samotny i opuszczony”. (chł. a1/478, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Człowiek bez przyjaciół jest pusty i samotny. Nie umie się porozumieć z bliskimi. Jest zamknięty w sobie. Jestem jedynaczką”. (dz. a1/944, wieś Łopoń, woj. tarnowskie)

„Przyjaciele są dla mnie ważni dlatego, że gdy przeżywam ciężkie chwile, oni zawsze będą przy mnie. A gdy wszystko jest w porządku, można się razem wspaniale bawić”. (chł. a1/538, wieś Rudka, woj. przemyskie)

„Każdy lubi bawić się wśród przyjaciół, śmiać się z różnych dowcipów mówionych przez kolegów czy koleżanki”. (dz. a1/121, Kraków, szk. nr 5)

W rozumieniu uczniów PRZYJACIEL to ktoś bliski, szczerzy, serdeczny, życzliwy, wierny, ktoś, komu można zaufać i zwierzyć się; ktoś, kto pomoże w każdej trudnej sytuacji, poradzi, pocieszy i wesprze; to także ktoś towarzyski i dowcipny. Uczniowie chcą posiadać kogoś, kogo darzą uczuciem i kto to uczucie podziela; kogoś, z kim łączy ich żywe poczucie więzi koleżeńskiej; kogoś gotowego do pewnych poświęceń. Chcą wypełnić samotność, zapelnąć wolny czas przez wspólne spotkania, wycieczki, wczasy etc. Starają się zatem znaleźć kogoś, kto będzie uczestnikiem wspólnych zabaw i rozrywek. Pragną rozmawiać o sprawach osobistych i zwierzać się ze swych problemów, kłopotów, poszukują więc przyjaciela szczerego i dyskretnego, takiego, u którego znajdą pocieszenie, dobrą radę, pomoc w nauce.

W opinii wąskiej grupy uczniów trudno jest znaleźć prawdziwego przyjaciela. Oto przykładowa wypowiedź: „Wydaje się, że każdy człowiek pragnie spotkać prawdziwego przyjaciela, takiego, któremu można o wszystkim mówić, takiego wspaniałego, idealnego przyjaciela. Niestety przyjaciele, a prawdziwi oczywiście, nie rosną jak grzyby po deszczu. Dlatego wciąż rozglądam się wokół i nie mogę go dostrzec”. (dz. a1/933, Nowy Sącz, szk. nr 20).

Uczniowski punkt widzenia i perspektywa interpretacyjna słowa PRZYJACIEL są uwarunkowane psychologicznie i kulturowo, zgodnie z opisanymi przez psychologów regułami zachowań ludzi młodych w okresie dorastania oraz z obowiązującymi w naszej kulturze normami i wzorami kulturowymi (zob. M. Przetacznikowa 1972). **Cechy przyjaciela to:** szczerłość (w tym *prawdomówność, słowność*), dyskrecja, dotrzymywanie tajemnicy, dotrzymywanie obietnic, życzliwość, serdeczność, bezinteresowność, gotowość do poświęceń, uczciwość, wierność, towarzyskość, poczucie humoru). Uczniowie często wskazują na wzór niezawodnego przyjaciela, pomagającego w trudnej sytuacji życiowej. Wielokrotnie więc w podawanej przez nich definicji PRZYJACIELA (na marginesie definicji słowa PRZYJAŹŃ) pojawia się

wymieniony morał znanej bajki Adama Mickiewicza. Jest to klasyczny przykład silnego wpływu utworu literackiego na kształtowanie uczniowskiej potocznej świadomości aksjologicznej. Zgodnie z nią na przyjaciółach można polegać w każdej okoliczności, można mieć pewność, że są zawsze niezawodni, ich uczucie przyjaźni jest bowiem trwale i jednoznaczne w sensie moralnym. Z kolei sam morał ma bezpośrednio źródło w normie kulturowej, wypracowanej w wielowiekowej tradycji polskiej kultury. Owa norma stała się stereotypem językowym zakodowanym w znanym przysłowiu, które zostało wkomponowane przez poetę w tekst bajki.

Większość wymienionych przez respondentów cech przyjaciela wskazuje na to, iż powinien on być człowiekiem niosącym dobro zaprzyjaźnionej z nim osobie. Już bowiem Arystoteles (1982: 283) twierdził, że „ludzie dobrzy to tyle, co przyjaciele”. Owa teza podtrzymywana przez wielu myślicieli na przestrzeni dziejów znajduje pełne odbicie nie tylko w sądach współczesnych filozofów, ale i badanego pokolenia piętnastolatków. Aby przywołać opinie tych pierwszych, warto odnotować, iż na przykład John Reisman (1979: 126) twierdzi, że PRZYJACIEL to ten, „kto pragnie czynić dobro drugiemu człowiekowi, znajdując w tym przyjemność i komu zależy, aby jego uczucia były odwzajemnione”. Za znamienne trzeba też uznać wypowiedź Karola Wojtyły (1982: 82), dotyczącą spełniania się w przyjaźni człowieczeństwa w duchu DOBRA: „Ja chcę dobra dla ciebie, tak jak chcę go dla siebie samego, dla mojego własnego «ja» [...]. Twoje «ja» staje się niejako moim, żyje w moim «ja», tak jak ono samo w sobie”.

Tak rozumiana także przez ok. 75% uczniów prawdziwa PRZYJAŹŃ zorientowana jest na ideał moralnej doskonałości, lokalizujący się w ogólnym kanonie młodzieńczej idealizacji życia.

Interpretacja słowa PRZYJACIEL przez respondentów dowodzi, iż ich punkt widzenia jest punktem widzenia piętnastolatków, intensywnie poszukujących przyjaciół, którzy mają spełnić ich oczekiwania w życiu codziennym. Brak przyjaciela wiązany jest z szeregiem antywartości, np. z samotnością, wewnętrzną pustką, rozterką duchową, smutkiem; również z utratą szczęścia, poczucia sensu życia, bezpieczeństwa etc. Taki punkt widzenia jest też uwarunkowany czynnikami kulturowymi. PRZYJAŹŃ, a szczególnie opatrzona epitetem *koleżeńska*, jest tym typem stosunków międzyludzkich, który w okresie dorastania (zob. R. Łapińska, M. Żebrowska 1977:741) okazuje się niezwykle ważny, a dla wielu młodych staje się wręcz życiową koniecznością.

PRZYJAŹŃ A INNE WARTOŚCI

PRZYJAŹŃ jest, według piętnastolatków, wartością, która współtworzy lub wyzwala szereg innych wartości, a przede wszystkim: bezinteresowność, bezpieczeństwo, braterstwo, lojalność, miłość, prawdę, radość, równość, serdeczność, solidarność, szczerłość, szczęście, tolerancję, uczciwość, wierność, zadowolenie, zabawę, zaufanie, życzliwość. PRZYJAŹŃ uznają uczniowie za wartość, która w imię PRAWDY służy czynieniu DOBRA drugiemu człowiekowi.

Niewielka grupa uczniów (sześciu) zauważyła, iż PRZYJAŹŃ może też wyzwać antywartości: zło, kłamstwo, fałsz i obłudę. Na przykład: „Przyjaźń może być szczerą i piękną, lecz może być fałszywa i obłudna”. (dz. a1/720, Kraków); „W dzisiejszych czasach trudno znaleźć przyjaciół, gdyż ludzie są nietolerancyjni. Niektórzy są tacy, że przyjaźnią się do tego momentu, kiedy jest im dobrze i jeśli tej osobie, z którą się przyjaźnią jest wszystko w porządku, a jeśli nie, swoją przyjaźń zrywają. To jest zła, wredna przyjaźń”. (dz. a1/547, wieś); „Jeśli jest przyjaźń na przykład między dwiema koleżankami, to one powinny sobie ufać i się wzajemnie nie wykorzystywać. Miałam przyjaciółkę, opowiadałam jej wiele rzeczy, prawie wszystko, ona mi zresztą też. I to nie błahe tajemnice dotyczące jej rodziców i jej i wiele innych. Ale niedawno wyszło na jaw, że wcale nie zwierzała mi się dlatego, że mnie lubiła, tylko wykorzystywała mnie, by nie mieszkać w brzydkim i starym domu z dziadkami, gdy tu przyjeżdżała na wakacje. Fałszywa przyjaźń trwa krótko”. (dz. a1/657, wieś).

Podsumowanie: uczniowska wizja PRZYJAŹNI

PRZYJAŹŃ jest interpretowana przez piętnastolatków w kategoriach psychologicznych i społeczno-kulturowych. Na pierwszym miejscu (42,19% wyborów) znalazła się psychologiczna interpretacja PRZYJAŹNI jako uczucia. Jako istotne jej atrybuty wymienia się: zaufanie, szczerłość, bezinteresowność, życzliwość, serdeczność i wierność. Są to w rozumieniu uczniów wartości ważne, wyraźnie preferowane. Drugie miejsce zajęło wyrosłe przede wszystkim na gruncie społecznych interakcji szkolnych uczniowskie rozumienie PRZYJAŹNI jako KOLEŻEŃSTWA. Jest to wizja PRZYJAŹNI o charakterze społeczno-kulturowym, głęboko zakorzeniona w życiu szkolnym i pozaszkolnym. Można tu mówić o interpretacji PRZYJAŹNI jako wyidealizowanego modelu koleżeńskich stosunków społecznych, nacechowanych emocjonalnie, preferowanych przez młodzież w okresie dorastania. Tę interpretację wyznaje 25,44% ankietowanych uczniów. Trzecie miejsce (12,88% wyborów) zajęło rozumienie PRZYJAŹNI jako więzi partnerów, opartej na bliskości przestrzennej i emocjonalnej a także zobowiązującej ich do moralnej doskonałości. Więż jest tu rozumiana jako postawa społeczna z wyraźnie wpisanym w jej strukturę komponentem uczuciowym.

Owe trzy sposoby rozumienia przez piętnastolatków PRZYJAŹNI są uwarunkowane różnymi czynnikami psychologicznymi i społeczno-kulturowymi. Pierwsze z przywołanych czynników są, o czym już była mowa, nie tylko wyznaczone prawidłowościami rozwoju biologicznego i emocjonalnego w okresie dorastania, ale i uczniowską wiedzą o przyjaźni jako uczuciu młodocianych bohaterów utworów literackich i różnych tekstów kultury, które są analizowane w procesie kształcenia polonistycznego, przyswajane w toku indywidualnej lektury a także czerpane ze środków masowego przekazu. Natomiast drugie – mogą być pochodną rozmaitych interakcji społecznych oraz czynników kulturowych, które mają źródło zarówno w procesie edukacji szkolnej, jak i pozaszkolnej. Przywołane czynniki wyznaczają uczniowski punkt widzenia i perspektywę interpretacyjną słowa przyjaźń.

Uczniowskie definicje słowa PRZYJAŹŃ przekraczają ramy znaczeniowe definicji zamieszczonych w słownikach języka polskiego (pod red. W. Doroszewskiego i pod red. B. Dunaja), które uwzględniają tylko dwie kategorie (STOSUNKI MIĘDZYLUDZKIE i WIĘŹ). Młodzież na pierwszym miejscu lokalizuje kategorię (UCZUCIE), a obok niej kategorię (KOLEŻEŃSKIE STOSUNKI MIĘDZYLUDZKIE) i kategorię (WIĘŹ). Owe kategorie dopełniają się wzajemnie, tworząc „portret językowy” pojęcia PRZYJAŹŃ.

KONCEPTUALIZACJE WARTOŚCI WITALNYCH

Spośród trzech wartości witalnych, uwzględnionych w ankiecie (życie, zdrowie, siła), uczniowie szczególnie wyróżniają dwie: ZDROWIE i ŻYCIE, które znawcy nazywają też wartościami uniwersalnymi (J. Puzynina 1996b: 199). SIŁA natomiast jest dla zdecydowanej większości badanych wartością peryferyjną. Wśród wartości deklarowanych we wszystkich badanych środowiskach ZDROWIE znalazło się na czwartym, a ŻYCIE na szóstym miejscu (zob. rozdział V). We wszystkich środowiskach widoczna jest wysoka hierarchicznie sfera wartości ZDROWIA i ŻYCIA ludzkiego, są bowiem one podstawowym warunkiem egzystencji człowieka i przejmowania przez niego pozostałych wartości.

Z D R O W I E

Wielokategorialne traktowanie przez uczniów pojęcia ZDROWIE wyznacza potrzebę rozpatrywania go w perspektywie definicji kognitywnej, która sprzyja rekonstruowaniu różnych punktów widzenia i docieraniu do uzasadniających je czynników społeczno-kulturowych.

Uczniowskie definicje słowa ZDROWIE odkrywają racjonalność potoczną, uwarunkowaną kulturowo (wpływ rodziny, środowiska, szkoły, środków masowego przekazu), wykraczając poza podany w definicji słownikowej układ cech kategoryzujących i dyferencjalnych. Definicje te rozpatrują znaczenie interesującego nas terminu w kategoriach interpretacji, pokazując indywidualne, subiektywne sposoby postrzegania wartości, jaką jest ZDROWIE. W czasie rozpatrywania uczniowskich definicji słowa ZDROWIE eksponujemy aspektowe powiązanie cech przypisywanych owemu pojęciu, uwzględniając kolejność faset zgodnie z ich ważnością semantyczną.

Słowo ZDROWIE w ujęciu definicji normatywnych i uczniowskich definicji potocznych

Słownik języka polskiego pod red. W. Doroszewskiego (1968: 985) wyraz ZDROWIE notuje w znaczeniu: „stan żywego organizmu, w którym wszystkie funkcje przebiegają prawidłowo; dobre samopoczucie fizyczne i psychiczne”. O ile definicja słownikowa rozpatruje słowo ZDROWIE monokategorialnie, o tyle uczniowskie

interpretacje tegoż terminu są wieloaspektowe, ujmują bowiem nie tylko treści „konieczne i wystarczające”, ale wyraźnie je przekraczają, tworząc szereg wyrazistych profili.

Na podstawie analizy wypowiedzi uczniowskich wyodrębniono przedstawione niżej profile pojęcia ZDROWIE.

Pojęcie nadrzędne: ZDROWIE TO FIZYCZNY I PSYCHICZNY STAN CZŁOWIEKA – kategoria biologiczna

Tę konceptualizację wybrało 213 uczniów (29,06%). Oto typowe wypowiedzi:

„Zdrowie to dobry stan fizyczny i psychiczny, bez niego człowiek nie może żyć, wszystko traci sens (po co komu pieniądze, jeżeli leży w łóżku i cierpi fizycznie)”. (dz. a1/340, Kraków, szk. nr 34)

„Zdrowie jest to stan, który pozwala nam na wykonywanie wszystkich czynności fizycznych i psychicznych”. (dz. a1/488, Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Zdrowie jest to dobry stan fizyczny i psychiczny człowieka. Zdrowie psychiczne polega na zdolności do wykonywania zadań umysłowych. Fizyczne zdrowie to nasza zdolność do wykonywania zadań fizycznych”. (dz. a1/562, wieś Stanisławice, woj. krakowskie)

„Zdrowie jest to stan żywego organizmu, w którym wszystko przebiega prawidłowo”. (dz. a1/934, Nowy Sącz, szkoła nr 20)

„Zdrowie jest to stan fizyczny i psychiczny, w którym człowiek dobrze się czuje”. (dz. a1/534, wieś Rudka, woj. przemyskie)

„Zdrowie – to stan naszego ciała i ducha. Jest potrzebne każdemu człowiekowi do życia”. (dz. a1/872, wieś Sułkowice, woj. krakowskie)

„Zdrowie to zwyczajny stan fizyczny i duchowy człowieka”. (chł. a1/651, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

„Zdrowie to stan fizyczny i umysłowy człowieka. W głównej mierze zdrowie zależy od zdolności organizmu do utrzymania równowagi między nim a środowiskiem, a także od zdolności reagowania na zmiany w środowisku. Mówimy, że zdrowie jest czerstwe, żelazne, końskie, słabowite”. (dz. a1/840, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Zdrowie to stan harmonii pomiędzy duchem i ciałem”. (chł. a1/827, Zamość, szk. nr 1)

„Zdrowie jest to stan ciała i duszy człowieka”. (chł. a1/170, Kraków, szk. nr 33)

„Zdrowie to komfort psychiczny, sprawne ciało”. (dz. a1/445, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

Konceptualizacja ta zawiera istotne elementy twardego jądra semantycznego złożonego z cech, które mają najwyższy stopień utrwalenia i funkcjonują jako cechy konieczne i wystarczające. W tym pojęciu nadrzędnym tkwi wyrazisty obszar podobieństwa znaczeniowego do słownikowych cech taksonomicznych. Taka konceptualizacja, eksponując „cechę wzorcową” interesującego nas pojęcia, wskazuje na znaczenie prototypowe leksemu ZDROWIE.

Respondenci interpretują więc ZDROWIE jako stan fizyczny i psychiczny organizmu człowieka. Powinien to być, jak piszą uczniowie, „dobry stan żywego organi-

zmu", w którym „wszystko przebiega prawidłowo”, „człowiek dobrze się czuje”, „może wykonywać wszystkie czynności”. Ten stan bywa też nazywany stanem „ciała i duszy” oraz stanem „harmonii pomiędzy duchem i ciałem”.

Spośród owej grupy 213 uczniów aż 65 interpretuje ZDROWIE jako DOBRE SAMOPOCZUCIE. Zwróćmy uwagę na typowe wypowiedzi:

„Zdrowie – dobre samopoczucie, dzięki czemu życie staje się miłe i przyjemne”. (dz. a1/144, Kraków, szk. nr 33)

„Zdrowie to samopoczucie każdego człowieka jak i zwierzęcia, pogoda ducha”. (dz. a1/420, wieś Sieniawa, woj. przemyskie)

„Zdrowie – dobre samopoczucie, życie bez przywiązania do wózka inwalidzkiego”. (dz. a1/193, Krosno, szk. nr 6)

„Przez słowo „zdrowie” rozumiem dobre samopoczucie, czyli sprawność fizyczną i umysłową”. (dz. a1/024, Tarnów, szk. nr 16)

„Przez zdrowie rozumiem dobre samopoczucie, chęć do życia i poznawania się z nowymi ludźmi”. (chł. a1/912, wieś Bratkówka, woj. krośnieńskie)

„Zdrowie jest to dobre samopoczucie, człowiek zdrowy jest wesół”. (dz. a1/697, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Zdrowie to dobre samopoczucie człowieka. To znaczy, że on się dobrze czuje”. (chł. a1/561, wieś Stanisławice, woj. krakowskie)

„Zdrowie – dobre samopoczucie, miły, pogodny nastrój”. (dz. a1/359, Żyraków, woj. tarnowskie)

Dobre samopoczucie to, zdaniem uczniów, „sprawność fizyczna i umysłowa”, „pogoda ducha” oraz „miły, pogodny, wesół nastrój”. Dobre samopoczucie wywala u człowieka „chęć do życia i poznawania się z nowymi ludźmi”. W rozumieniu respondentów dobre samopoczucie oznacza więc dobry stan psychiczny i / lub fizyczny odczuwany przez człowieka. Jest to sposób poznania rzeczywistości, myślenia o niej i rozumienia jej, oparty na doświadczeniu jednostki. Domena źródłowa (ang. *source domain*) owego wyrażenia odwołuje się do pojęcia ludzkiego samopoczucia. Młodzież ustanawia więc odpowiedniość między różnymi strukturami, a zatem uzewnętrznia swoje możliwości kognitywne (zob. R. Langacker 1991a).

Znaczenie pojęcia ZDROWIE jest odnoszone do „wewnętrznej rzeczywistości” (ang. *minid – internal reality*) i definiowane w kategoriach kulturowych (ang. *culturally – defined*) jako twór wyobraźni. Takie struktury wyobraźniowe nazywane są „schematem” i mogą być definiowane w ramach poznania subiektywistycznego (zob. G. Lakoff 1986: 119–155). Młodzież potwierdza tezę kognitywistów (G. Lakoff, M. Johnson 1988: 83), że rozumienie ciała stanowi klucz do świata wartości. Jej zdaniem, człowiek zdrowy to taki, który ma dobre samopoczucie i w związku z tym jest szczęśliwy. Uczniowie, interpretując pojęcie ZDROWIE jako dobre samopoczucie, odwołują się do prawdy doświadczeniowej, co pozwala badaczowi na udzielenie odpowiedzi na pytania: co, dla kogo i w jakich okolicznościach jest typowe? (G. Lakoff, M. Johnson 1988: 142–206). Można zatem stwierdzić, że dla znacznej części młodzieży piętnastoletniej typowe jest utożsamianie ZDROWIA z dobrym samopoczuciem w sytuacjach codziennych. Określenie pojęcia ZDROWIE przez wyrażenie „dobre samopoczucie” jest równoznaczne z wyrazi-

stym nacechowaniem dodatnim interesującej nas wartości. Już sam leksem „dobry” wartościuje pozytywnie stan psychiczny i fizyczny ludzkiego organizmu. Przymiotnik „dobry” jest wyspecjalizowany w przypisywaniu obiektowi emocjonalnej wartości dodatniej (J. Puzynina 1992b: 40).

Pojęcie nadrzędne: ZDROWIE TO DOBRE FUNKCJONOWANIE ORGANIZMU – kategoria biologiczna

Interpretację tę można wpisać w ramy konceptualizacji „Zdrowie to fizyczny i psychiczny stan człowieka”. Stanowi ona jej semantyczne uzupełnienie. Wybrało ją 84 uczniów (11,46%). Oto typowe wypowiedzi uczniów:

„Zdrowie – prawidłowe funkcjonowanie całego organizmu”. (dz. a1/275, Kraków, szk. nr 111)

„Słowo «zdrowie» rozumiem jako siły fizyczne i umysłowe potrzebne w działaniu i codziennym życiu”. (dz. a1/448, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

„Zdrowie jest fizyczną sprawnością, a także pełnią ducha. Zdrowie polega na prawidłowym funkcjonowaniu organizmu”. (chł. a1/017, Tarnów, szk. nr 1)

„Zdrowie to wszystkie te czynniki, które sprawiają, że człowiek czuje się dobrze fizycznie i psychicznie. Gdy coś jest nie tak z naszym zdrowiem (np. boli nas głowa), nie możemy w pełni cieszyć się życiem”. (dz. a1/195, Krosno, szk. nr 6)

„Zdrowie jest to prawidłowe funkcjonowanie organizmu, nie zakłócone przez chorobę”. (dz. a1/813, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie)

„Zdrowie to prawidłowe fizyczne i psychiczne funkcjonowanie organizmu. Zdrowie daje zdolność samodzielnego myślenia i zdolność do pracy”. (dz. a1/010, Tarnów, szk. nr 1)

„Zdrowie jest to prawidłowe funkcjonowanie organizmu. Nawet poeta Jan Kochanowski w swej fraszce «Na zdrowie» opisuje, czym ono jest i że nie można go zamienić na nic innego, nawet na szlachetne kamienie”. (dz. a1/545, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie)

„Gdy jest się zdrowym, można normalnie funkcjonować, żyć i pracować”. (dz. a1/105, Kraków, szk. nr 1)

„Zdrowie jest to pełna wydolność organizmu”. (chł. a1/181, Kraków, szk. nr 33)

„Zdrowie to posiadanie dobrej kondycji fizycznej i jasność umysłu”. (chł. a1/769, wieś Samocice, woj. tarnowski)

„Zdrowie to jest dobra kondycja fizyczna, psychiczna, wytrzymałość”. (dz. a1/808, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

„Zdrowie to znaczy być krzepkim”. (chł. a1/593, wieś Haczów, woj. krośnieńskie)

Jak można zauważyć, uczniowie, interpretując ZDROWIE jako prawidłowe funkcjonowanie organizmu, określają je jako: „siły fizyczne i umysłowe potrzebne do [...] codziennego życia”, „fizyczna sprawność i pełnia ducha”, „pełna wydolność organizmu”, „dobra kondycja fizyczna, psychiczna”, „wytrzymałość” i „krzepkość”. „Prawidłowe funkcjonowanie organizmu” uznane zostało nie tylko przez autorów słowników, ale też i przez respondentów za cechę konieczną ZDROWIA. Funkcjonowanie to przejawia się, zdaniem uczniów, w dobrej kondycji człowieka, a więc w jego wy-

trzymałości fizycznej i odporności psychicznej. Można sądzić, iż interpretacja o rodowodzie słownikowym przeniknęła do słownika umysłowego uczniów pod wpływem przede wszystkim edukacji szkolnej, głównie z dziedziny biologii i wychowania fizycznego, nabierając nowych znaczeń „zdroworozsądkowych”.

ZDROWIE TO BRAK CHOROBY – kategoryzacja biologiczna

Tę interpretację wybrało 120 respondentów (16, 37%). Oto typowe wypowiedzi uczniów:

„Zdrowie – brak chorób oraz wszelkich dolegliwości. Dzięki zdrowiu jesteśmy energiczni, pełni życia”. (dz. a1/216, Kraków, szk. nr 56)

„Zdrowie – to nie chorować, nie cierpieć. Gdy się jest chorym, trzeba leżeć w łóżku, aby wyzdrowieć. Czasem choroba prowadzi do śmierci”. (chł. a1/221, Tarnów, szk. nr 23);

„Zdrowie – to niechoroba”. (dz. a1/096, Kraków, szk. nr 1)

„Zdrowie to życie bez chorób, bez utrapień, bez bólu”. (dz. a1/431, wieś Wrocimowice, woj. tarnowskie)

„Zdrowie jest to stan organizmu człowieka, gdy nic mu nie dolega”. (chł. a1/606, Tarnów, szk. nr 16)

„Zdrowie to przeciwność choroby, a choroba to coś, czego nikt nie pragnie. Bez zdrowia tak samo jak bez wolności nie da się osiągnąć wszystkich innych wartości. Bez zdrowia nie ma szczęśliwego życia”. (dz. a1/817, Zamość, szk. nr 1)

„Zdrowie to nieodczuwanie żadnego bólu i czucie się silnym i rześkim”. (chł. a1/687, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Rozumiem to słowo [zdrowie – R. J.] jako niechorowanie na różne choroby”. (chł. a1/787, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

„Zdrowie rozumiem jako niechorowanie. Gdy ludzie są zdrowi, są pełni życia i zdolni do pracy”. (dz. a1/527, wieś Rudka, woj. przemyskie)

„Słowo zdrowie rozumiem jako brak choroby. Człowiek, gdy jest chory, to jest mu smutno, nie jest zadowolony w pełni z życia swojego. Wszystko dla niego staje się szare, ponure i wydaje mu się bez sensu”. (chł. a1/652, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

„Zdrowie to ulga od choroby, przeciwne słowu boleści”. (chł. a1/949, Łopoń, woj. tarnowskie)

„Zdrowie to życie bez cierpienia, bez bólu”. (dz. a1/923, Nowy Sącz, szk. nr 20)

Struktura tej konceptualizacji jest oparta na opozycji: wartość (ZDROWIE) – antywartość (CHOROBA). Wartość ze znakiem dodatnim może zaistnieć tylko wówczas, gdy zostanie wyeliminowana opozycyjna antywartość. ZDROWIE interpretowane jest więc jako: „brak chorób”, „przeciwność choroby”, „niechoroba”, „niechorowanie”, „stan organizmu człowieka, gdy nic mu nie dolega”, „życie bez chorób, bez utrapień, bez bólu, bez cierpienia”. Brak choroby powoduje, że ZDROWIE zyskuje ustabilizowane nacechowanie pozytywne. Jest to przykład zależności pomiędzy społecznie usankcjonowanym wartościowaniem pojęcia ZDROWIE i rolą, jaką jego desygnat pełni w rzeczywistości wobec wartości nadrzędnej (J. Puzynina 1992a: 152). Negatywną wartością witalną – chorobę wszyscy badani

uczniowie wykluczają z własnego świata wartości. Choroba bowiem nie tylko uniemożliwia ludziom samorealizację, ale staje się przyczyną rozmaitych nieszczęść życiowych. Właściwie sama choroba jest już nieszczęściem, spadającym na człowieka i degradującym jego zdrowie.

Podstawa interpretacji interesującego nas słowa oparta została na dążności badanych uczniów do zapewnienia sobie na stałe dobrego zdrowia, zaspokajającego w pełni potrzeby psychofizyczne. W ten plan zapotrzebowań i oczekiwań wpisany jest warunek wyeliminowania chorób i cierpień. A jak wiadomo, cierpienie w ujęciu chrześcijańskim może być wartościowane pozytywnie, gdy sprzyja wewnętrznemu oczyszczeniu i prowadzi do szczęścia wiecznego. Taka koncepcja cierpiętniczej drogi przez życie nie znajduje jednak akceptacji u piętnastolatków. Związane z chorobą cierpienie uznają za antywartość. Jego katartyczna moc jest im wręcz obca psychicznie, jako że przerasta ich dotychczasowe doświadczenia życiowe. Bardziej niż cierpienie, kojarzone z bólem i „*przykuciem człowieka do łóżka*”, przemawiają do respondentów, o czym dalej, wartości hedonistyczne ściśle związane z wartościami witalnymi. Trudno się więc dziwić, że zbyt odległe psychicznie i temporalnie, a zatem nie do zaakceptowania są znane młodzieży z *Krzyżaków* cierpienia Juranda (zob. M. Kwiatkowska-Ratajczak 1994: 69).

Szczególnie widoczny jest silnie utrwalony w języku uczniów związek ZDROWIA z rozmaitymi negatywnymi stanami fizycznymi i emocjonalnymi. Konotacje negatywne wyzwalane są przez takie leksemy, jak: „*choroba*”, „*ból*”, „*cierpienie*”, „*kalectwo*”, „*śmierć*”. Również słowa: „*papierosy*”, „*alkohol*”, „*narkotyki*” mają znak ujemny, gdyż służą nazywaniu używek rujnujących zdrowie. Oto dwie wypowiedzi uczniów dotyczące tej problematyki: „*Zdrowie rozumiem tak, aby ludzie, którzy są zdrowi, nie zatruli się przez picie alkoholu oraz przez palenie papierosów i przez narkotyki*”. (dz. a1/025, Tarnów); „*W życiu człowieka bardzo ważne jest zdrowie. Pan Bóg dał człowiekowi życie i zdrowie, aby o nie dbał, a nie zatrzymał się przez pijaństwo, narkotyki i papierosy. Przez te używki człowiek skraca sobie życie*”. (dz. a1/452, wieś). Ponadto negatywne konotacje wartościujące wnoszą leksemy: „*operacja*”, „*wózek inwalidzki*” i „*lekarz*”. O ile słowo „*lekarz*” w świecie ludzi dorosłych oznacza sprawcę stanów wartościowanych pozytywnie (J. Puzynina 1991b: 135), o tyle nastolatkom kojarzy się przede wszystkim z chorobą, nie z misją leczenia ludzi. Tak więc w rozumieniu uczniów słowo to kryje w sobie ujemne konotacje wartościujące. Jedną z uczennic wręcz wyznaje: „*Boję się lekarzy panicznie*”. (dz. a1/717, Kraków).

Z całą siłą uzewnętrznia się kontrastywna aksjologizacja pojęć ZDROWIE i CHOROBA.

ZDROWIE TO SZCZĘŚCIE CHOROBA TO NIESZCZĘŚCIE

„*Człowiek chory jest nieszczęśliwy. Zdrowie pozwala nam żyć czynnie w każdym czasie*”. (chł. a1/384, wieś Jadowniki, woj. tarnowskie)

„*Życie bez zdrowia jest trudne. Choroby są złe, cierpi się przez nie*”. (dz. a1/570, wieś Stanisławice, woj. krakowskie)

„*Jeżeli człowiek jest chory, to może umrzeć. A jeżeli jest zdrowy, to ma szczęśliwe życie przed sobą*”. (chł. a1/834, Zamość, szk. nr 1)

W uczniowskim pejzażu aksjologicznym ZDROWIE mieści się w płaszczyźnie DOBRA, a CHOROBA w przestrzeni ZŁA.

ZDROWIE TO DOBRO CHOROBA TO ZŁO

Szczególnie ujemnie nacechowane jest słowo ŚMIERĆ, które znajduje się na krańcowej skali ZŁA. Wyzwalana przez chorobę śmierć pozbawia bowiem człowieka zdrowia i życia. (Por. aksjologizację słowa ŚMIERĆ w kontekście pojęcia ŻYCIE).

ZDROWIE TO ODPORNOŚĆ ORGANIZMU NA CHOROBY

– kategoryzacja biologiczna

Tę interpretację wybrało 56 respondentów (7,64%). Oto typowe wypowiedzi uczniów:

„Zdrowie – odporność na choroby”. (dz. a1/320, Kraków, szk. nr 12)

„Zdrowie rozumiem przez bycie odpornym na różne choroby i dolegliwości”. (chł. a1/649, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

„Zdrowie to odporność na choroby. Można być zdrowym psychicznie lub fizycznie. Ktoś jest zdrow jak ryba. Jan Kochanowski w jednej ze swoich fraszek pisze «Szlachetne zdrowie, nikt się nie dowie, jako smakujesz, aż się zepsujesz»”. (dz. a1/760, wieś Samocice, woj. tarnowskie)

„Zdrowie – człowiek jest odporny na wszelkie choroby, silny i wytrzymały”. (dz. a1/210, Kraków, szk. nr 56)

„Słowo zdrowie oznacza człowieka, który jest odporny na choroby, krzepki, rześki, rzeźwy, dziarski, wytrzymały”. (dz. a1/049, Tarnów, szk. nr 8)

„Zdrowie to znaczy być w dobrej formie, nie chorować często”. (chł. a1/089, Kraków, szk. nr 7)

„Zdrowie to niezapadanie na choroby”. (dz. a1/716, Kraków, szk. nr 130)

„Zdrowie to niechorowitość”. (chł. a1/862, wieś Sułkowice, woj. krakowskie)

Na tę konceptualizację składa się zarówno zdroworozsądkowa wiedza, wynikająca z osobistych doświadczeń oraz z obserwacji życia społeczności ludzkiej, jak i wiedza popularnonaukowa, zdobywana w szkole przede wszystkim na lekcjach biologii, ale także i dostarczana przez mass media. Perspektywa interpretacyjna pojęcia ZDROWIE ma więc oparcie w wiedzy potocznej i rekonceptualizowanej (z podręczników i lektury szkolnej). Owa konceptualizacja może służyć jako argument na potwierdzenie Lakoffowskiej zasady, zgodnie z którą doświadczenia cielesne kształtują system pojęciowy (G. Lakoff 1987).

W przytoczonych wypowiedziach uczniowie werbalizują nadrzędną myśl, że organizm zdrowy to organizm odporny na choroby. Odporność na choroby to „niezapadanie na choroby”, „niechorowitość”, „dobra forma”. A człowiek odporny na choroby to, według młodzieży, człowiek „silny”, „wytrzymały”, „krzepki”, „dziarski”, „rześki”, „rzeźwy”. Taka interpretacja zbliża do etymologicznego wyjaśnienia pojęcia „zdrowy”. Aleksander Brückner (1970: 650) stwierdza bowiem: „zdrów, zdrowie, pozdrowić, zdrowotny itd. [...] Postać pierwotna: derw- (p. drzewo).” Od słowa „drzewo” w języku polskim i w innych językach (np. indyjskim, staroperskim, łacińskim, litewskim i in.) pochodzi nazwa „siła”.

W definicjach podawanych przez piętnastolatków widoczne są też próby dochodzenia do rozumienia pojęcia ZDROWIE poprzez wykorzystanie frazeologizmu „zdrowy jak ryba”, oznaczającego przenośnie „dobre zdrowie”. Również uwypukleniu waloryzacji dodatniej służy sfunkcjonalizowanie w wypowiedziach metafory zawartej we fraszce *Na zdrowie*. Metaforyzacja potoczna, podbudowana metaforą literacką ma na celu podkreślenie zarówno (i chyba przede wszystkim) znaczenia dobrego zdrowia, jak i zwrócenia uwagi na jego przemijanie, a więc obniżanie się ludzkiej odporności na choroby wraz z upływającym czasem.

ZDROWIE TO SIŁA UTRZYMUJĄCA LUDZI PRZY ŻYCIU – **kategoryzacja biologiczna**

Interpretację tę wybrało 35 respondentów (4,77%). Oto typowe wypowiedzi:

„Zdrowie – siła, która nas utrzymuje przy życiu”. (dz. a1/998, Tarnów, szk. nr 7)

„Zdrowie to siła do życia, nie być schorowanym”. (chł. a1/684, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Zdrowie to moim zdaniem siła fizyczna, ale nie tylko, bo człowiek może być zdrowy na umyśle i na ciele. Zdrowie jest rzeczą wartościową dla ludzi. Dowodem tego jest niejednokrotnie godna podziwu walka chorego człowieka. Walczy on o zdrowie. Jest to wartość nie do kupienia za pieniądze. Wielu ludzi jednak niszczy zdrowie, nie zdając sobie z tego sprawy, że niszczy szansę człowieka dalszego życia”. (dz. a1/048, Tarnów, szk. nr 8)

„Słowo zdrowie rozumiem jako siły fizyczne i umysłowe potrzebne do codziennego działania”. (dz. a1/450, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

„Gdy człowiek jest silny, to nie czepiają się go żadne choroby, jest odporny”. (chł. a1/522, wieś Osielec, woj. nowosądeckie)

„Zdrowie – to siła, chęć do życia, apetyt na życie”. (chł. a1/177, Kraków, szk. nr 5)

„Zdrowie – zachowanie energii, siły”. (dz. a1/235, Tarnów, szk. nr 23)

„Przez słowo zdrowie rozumiem, że jest się silnym, a jeśli jest się chorym, to jest się słabym”. (chł. a1/466, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

Ta konceptualizacja służy wyeksponowaniu siły witalnej, tkwiącej immanentnie w znaczeniu słowa ZDROWIE. Tylko dobre ZDROWIE, potwierdzają znaną prawdę uczniowie, zapewnia człowiekowi siłę, a więc pełną sprawność fizyczną i psychiczną, niezbędną szczególnie w okresie młodzieńczym. Człowiek silny jest, według uczniów, człowiekiem odpornym na choroby („nie czepiają się go żadne choroby”), ma więc chęć do życia („ma apetyt na życie”). Słowo siła jest nacechowane przez piętnastolatków pozytywnie i odczytywane jako ożywcza energia biologiczna, jako swoisty motor życia służący godziwemu bytowaniu człowieka.

Jak można zauważyć, pierwiastek witalności wpisany w słowo ZDROWIE zawiera, zdaniem uczniów, element wartościowania pozytywnego, natomiast ujemnie jest nacechowana antywartość – choroba. Ilustracją tego stanowiska może też być następujące uzasadnienie wyboru omawianej wartości; „Zdrowie to motor wszystkich działań życiowych. Człowiek zdrowy może bardzo wiele osiągnąć, wykorzystać swój zdrowy umysł dla potrzeb ludzkości. Człowiek chory nie jest zdolny do pełnienia tych funkcji, które może pełnić człowiek zdrowy”. (dz. a1/150, Kraków, szk. nr 33).

ZDROWIE TO PODSTAWA ŻYCIA – kategoria biologiczno-społeczna

Tę interpretację wybrało 24 uczniów (3,27%). Oto typowe wypowiedzi:

„Zdrowie jest podstawą, fundamentem życia. «Szlachetne zdrowie» – mówił kiedyś Jan Kochanowski w jednej z fraszek”. (dz. a1/150, Kraków, szk. nr 33)

„Zdrowie jest ważną podstawą życia człowieka. Aby człowiek mógł zapewnić sobie byt, pracę, naukę, musi być zdrowy. Chory człowiek nie może się uczyć ani pracować”. (dz. a1/826, Zamość, szk. nr 1)

„Zdrowie jest to podstawa życia. Życie w chorobie nie ma sensu. Nie można wtedy cieszyć się życiem”. (dz. a1/889, Kraków, szk. nr 123)

„Zdrowie jest jakby podstawą naszego życia. Gdybyśmy byli chorzy, możemy umrzeć. Więc nie możemy szastać tak zdrowiem”. (dz. a1/510, wieś Osielec, woj. nowosądeckie)

„Zdrowie jest potrzebne człowiekowi, aby żyć i cieszyć się światem”. (dz. a1/410, wieś Perola Siemieńska, woj. bielsko -białskie)

„Zdrowie to prawdziwe życie”. (chł. a1/638, wieś Olpiny, woj. tarnowskie)

ZDROWIE i ŻYCIE to, według badanych uczniów, podstawowe wartości witalne wzajemnie warunkujące się. Życie determinuje określony stan zdrowia, które z kolei wyznacza skalę jakościową życia ludzkiego w perspektywie społeczno-kulturowej. Zdrowie jest więc w rozumieniu młodzieży podstawą życia, czyli stanowi fundament normalnej egzystencji ludzkiej. Brak owej podstawy sprawia, że człowiek wpada w chorobę. A życie człowieka chorego („*życie w chorobie*”) traci sens, może też prowadzić do śmierci. Tylko dobre zdrowie, w rozumieniu respondentów, daje szansę godnego i szczęśliwego życia. Pozwala ono bowiem na osiągnięcie wszystkiego, co dla człowieka jest cenne w życiu społecznym. Uczniowie w pełni więc aprobują znaną myśl Arystotelesa (1988: 89), iż „zdrowie jest podstawą życia i przyjemności”.

Wypowiedzi uczniów są przejawem myślenia, które stwarza obraz rzeczywistości kreowanej przez ludzi cieszących się dobrym zdrowiem. Już sam język jest formą myślenia, narzucającą obraz świata (zob. S. Grabias 1994: 37 i 102). Mając jednak na uwadze fakt, że język nie oddaje naszych myśli w pełni ekwiwalentnie, gdyż mogą mieć one strukturę bardziej złożoną od niego, przyjmuję za kognitywistami tezę, że semantyka języka to konceptualizacje. I właśnie niniejsza konceptualizacja jest jedną z wielu propozycji interpretacyjnych znaczeniowego rdzenia słowa. Świadczy ona o tym, jak wiedza semantyczna jest zakotwiczona w ogólnej wiedzy o świecie, w znajomości realiów życia, a szczególnie w jego przejawach biologicznych i społecznych.

Respondenci próbują wyjaśnić sens prezentowanej interpretacji poprzez metaforę. A modelowanie świata za pomocą metafory uznaje się za zjawisko charakterystyczne dla poznającego umysłu ludzkiego. Opis, w przypadku badanej przez nas młodzieży, wiąże się wówczas z uporządkowaniem i organizacją świata, opartą na zasadzie rzeczowych lub przywoływanych z tekstów literackich po-

dobieństw (zob. J. Maćkiewicz 1990: 211). Poprzez metaforę dokonuje się nie tylko porządkowanie świata, ale też jego hierarchizacja i wartościowanie. Na przykład w ostatniej z cytowanych wypowiedzi metafora „*zdrowie to prawdziwe życie*” służy wyeksponowaniu nieocenionej wręcz roli zdrowia w codziennej egzystencji człowieka. Dobre zdrowie daje gwarancję spełniania się „*prawdziwego życia*”, a więc życia autentycznego, wolnego od zdrowotnych zagrożeń.

Kilku uczniów, uznając ZDROWIE za fundament życia, przytacza jako koronny argument tytuł i / lub fragment znanej fraszki Jana Kochanowskiego. Warto w tym miejscu zasygnalizować, że metaforyczne ujęcie ZDROWIA we fraszce *Na zdrowie* bywa też wykorzystywane do uzasadniania i innych interpretacji tego słowa. Ponadto niewiele ponad 1% młodzieży definiuje interesujący nas termin poprzez fragment albo cały tekst wymienionej fraszki. Można w tym przypadku mówić o zauważalnym wpływie utworu literackiego na kształtowanie się rozumienia nacechowanego dodatnio terminu abstrakcyjnego.

Przejawiająca się w wypowiedziach piętnastolatków troska o zdrowie i marzenia o tym, by być ciągle zdrowym, bezpośrednio poświadczają o istnieniu dodatnich konotacji, wpisanych w treść wymienionego pojęcia.

ZDROWIE TO SZCZĘŚCIE, RADOŚĆ – kategoria aksjologiczna

Interpretację tę wybrało 89 uczniów (12,14%). Przyjrzyjmy się typowym wypowiedziom respondentów:

„*Najważniejszą wartością dla mnie jest zdrowie. Zdrowie to inaczej szczęście, radość. Bez zdrowia człowiek byłby niczym*”. (dz. a1/798, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

„*Słowie zdrowie oznacza szczęście, radość. Gdy człowiek jest chory, nie jest szczęśliwy. Lepiej jest być zdrowym niż mieć bogactwa, pieniądze czy wysokie stanowisko*”. (chł. a1/465, wieś Brzóza Stadnicka, woj. rzeszowskie)

„*Bez zdrowia ludzie są nieszczęśliwi. Zdrowie to szczęście*”. (chł. a1/288, Kraków, szk. nr 111)

„*Słowo to [zdrowie – przyp. R. J.] rozumiem jako radość. Bez zdrowia człowiek nie mógłby cieszyć się życiem i światem. Dzięki niemu może używać świata i może go ulepszać*”. (dz. a1/446, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

„*Zdrowie wiąże się z radością. Człowiek zdrowy cieszy się życiem i cieszy się, że jest zdrowy jak ryba*”. (dz. a1/406, wieś Perola Siemieńska, woj. bielsko-bialskie)

„*Zdrowie to radość życia*”. (chł. a1/537, wieś Rudka, woj. przemyskie)

„*Zdrowie to szczęście, radość, umożliwia zdobywanie innych wartości*”. (dz. a1/995, Tarnów, szk. nr 7)

„*Zdrowie jest to najpiękniejsze szczęście człowieka*”. (dz. a1/360, wieś Żyraków, woj. tarnowskie)

„*Zdrowie jest to wartość uszczęśliwiająca ludzi*”. (dz. a1/319, Kraków, szk. nr 12)

„*Zdrowie według mnie to najważniejsza wartość, ponieważ bez niego nie ma szczęścia*”. (chł. a1/778, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

Owa interpretacja zawiera wyłącznie aksjologiczne odczytanie pojęcia ZDROWIE. Jest ono najczęściej utożsamiane z wartościami hedonistycznymi o zabarwieniu dodatnim – ze szczęściem i radością. Niezbędnym warunkiem szczęśliwego życia jest, zdaniem uczniów, dobre zdrowie. Inaczej mówiąc, wartość witalna, jaką jest ZDROWIE, wyzwała wyobrażenie radosnego i szczęśliwego życia, tak upragnionego przez nastolatków. Na tę ocenę wartości ZDROWIA wpływa niewątpliwie wzmożona emocjonalność, uznawana przez psychologów (R. Łapińska, M. Żebrowska 1977: 713) za charakterystyczną właściwość okresu adolescencji. Jest to emocjonalność zgłaszająca zapotrzebowanie na pozytywne uczucia i przeżycia, których dostarcza tylko dobry stan zdrowia.

Zaakcentowaniu roli dobrego (wspaniałego) ZDROWIA w zapewnieniu człowiekowi szczęścia dostarczają stereotypowe wypowiedzi, w które wkomponowano frazeologizm „zdrowy jak ryba” (np. a1/406). Również stereotypowe, nie wymagające komentarza, są uczniowskie uzasadnienia wyboru wartości, na przykład: „Kto jest zdrowy – jest szczęśliwy, bo gdyby nawet był bogaty ktoś a chory – byłby nie-szczęśliwy” (dz. a1/252, Kraków).

W wypowiedziach uczniowskich są zawarte przede wszystkim bezpośrednio sądy wartościujące, w których wartość uznawana (ZDROWIE) jest zarazem wartością odczuwaną. ZDROWIE jest eksplicytnie interpretowane jako wartość. (np. „Zdrowie jest to wartość...”). Ponadto wszystkie środki językowe (frazologiczne i syntaktyczne) służą jego pozytywnej aksjologizacji. Dobre zdrowie jest znakiem szczęścia, pozwala bowiem „cieszyć się życiem i światem”, daje „radość życia”, dzięki niemu można „używać świata” i „go ulepszać”.

W przywołanej konceptualizacji przewijają się kontrastywne zestawienie wartości ZDROWIA z antywartością – chorobą. A zatem: DOBRE ZDROWIE TO SZCZĘŚCIE, CHOROBA (BRAK ZDROWIA) TO NIESZCZĘŚCIE. Taka interpretacja wynika, jak można przypuszczać, nie tylko z indywidualnych doświadczeń badanych piętnastolatków, ale i z wiedzy o doświadczeniach egzystencjalnych innych ludzi.

ZDROWIE jest też interpretowane (przez 14 uczniów – 1,91%) jako NAJWIĘKSZY SKARB. Konceptualizacja ta służy ekspresywnemu wyrażeniu sądu, iż ZDROWIE jest najcenniejszą wartością w planie życia ziemskiego. W ramach tego powiedzenia funkcjonuje przytaczane przez uczniów przysłowie „Zdrowie to największy majątek”. Słowo SKARB rozumiane jest jako to, co cenne w sensie zarówno ilościowo-ekonomicznym, jak i duchowym czy emocjonalnym. W ujęciu metaforycznym następuje przejście od znaczenia wartości ilościowo-ekonomicznej, uznawanej przez nadawcę za dużą, do znaczenia wartości witalnej w sensie jakościowym (J. Puzynina 1992a: 141). Wyrażenie „największy skarb” zawiera wyrazisty komponent, określający emocjonalno-intelektualną perspektywę wartościowania słowa ZDROWIE. Egzemplifikację stanowią typowe wypowiedzi uczniów:

„Moim zdaniem zdrowie jest największym skarbem. Bo cóż z tego, że człowiek jest bogaty, gdy np. leży połamany w łóżku i patrzy się na innych, którzy chodzą weseli i zdrowi, mimo że nie mieszkają w pięknym dużym domu”. (dz. a1/121, Kraków, szk. nr 5)

„Zdrowie to największy skarb”. (dz. a1/053, Tarnów, szk. nr 8)

„Zdrowie to wielki majątek, jest ono droższe od złota i klejnotów”. (dz. a1/471, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Słowo zdrowie rozumiem jako najcenniejszą rzecz. Nawet J. Kochanowski napisał fraszkę «Na zdrowie», bo pewnie uważał zdrowie za coś, czego nie da się kupić, za największy skarb. Jak ma się zdrowie, to trzeba je szanować”. (chl. a1/866, wieś Sułkowice, woj. krakowskie)

„Zdrowie jest najważniejszym skarbem człowieka”. (dz. a1/904, wieś Bratkówka, woj. krośnieńskie)
«Szlachetne zdrowie nikt się nie dowie, jako smakujesz, aż się zepsujesz». *Życie w chorobie jest bez wartości, zdrowie jest najcenniejszym skarbem człowieka*”. (dz. a1/078, Kraków, szk. nr 7)

„Aby człowiek mógł zapewnić sobie byt, pracę, naukę musi być zdrowy. Chory człowiek nie może się uczyć ani pracować. Zdrowie jest wielkim skarbem, który bardzo łatwo można stracić, ale odzyskać go jest bardzo trudno”. (dz. a1/826, Zamość, szk. nr 1)

Uwarunkowania kulturowe i doświadczeniowy kształt skłaniają uczniów do formułowania tezy, iż największego skarbu, jakim jest ZDROWIE, nie da się kupić, gdyż jest wartością bezcenną. A zatem ZDROWIE ocenia i wartościuje młodzież w kategoriach sacrum. Świadczą o tym także liczne wypowiedzi, uzasadniające ów wybór aksjologiczny:

„Człowiek może mieć przyjaciół, męża, dzieci, pieniądze i zrobić karierę. Ale gdy nie jest zdrowy, to traci swoją wartość. Wszystko można kupić, ale zdrowie jest wartością, której za żadne pieniądze się nie kupi”. (dz. a1/809, Zamość, szk. nr 1)

„Zdrowie jest czymś ważniejszym od klejnotów czy innych bogactw, jak ono przyniesie to koniec. To w klepsydrę uderzę”. (chl. a1/220, Tarnów, szk. nr 23)

„Można mieć wszystkie skarby świata, lecz gdy nie będę miał zdrowia, wtedy całe życie traci sens”. (chl. a1/769, wieś Samocice, woj. tarnowski)

Zdrowie jest więc, według nastolatków, wartością bezcenną, a jego brak powoduje utratę wiary w sens życia. Ciężka choroba prowadzi nieuchronnie do śmierci, którą jeden z uczniów określił trafnym frazeologizmem *uderzyć w klepsydrę* (por. żargonowe studenckie „uderzyć w kimono”, czyli *położyć się spać*, i pijackie „uderzyć w gaz” – *zalać robaka*) (A. Dąbrowska 1994: 128). Daje zatem o sobie znać charakterystyczna dla wieku młodzieńczego zdolność krytycznego myślenia i rozbudzona wyobraźnia, wiążąca się ściśle ze wzmożoną emocjonalnością (R. Łapińska, M. Żebrowska 1977: 703–713).

Uczniowie w sposób jednoznaczny aksjologizują dodatkowo tę wartość witalną, lokalizując ją wysoko w hierarchii wartości. Takiemu też wartościowaniu pojęcia służy powoływanie się na metaforyczny wydzźwięk fraszki *Na zdrowie* (zob. a1/078 i a1/866). Można tu mówić o poszukiwaniu przez młodzież idealnego ZDROWIA, jakiego pragnie i które wartościuje w sposób bezpośredni.

W odpowiedzi na polecenie: „Uzasadnij, dlaczego tę wartość uważasz za najważniejszą dla siebie”, uczniowie przy pomocy czasowników *uważam* i *myślę* uzasadniają wybór wartości ZDROWIE i dokonują jego wartościowania: „*Uważam, że zdrowie jest najważniejsze w życiu człowieka. Jeśli się nie ma zdrowia, nie ma się nic*”. (dz. a1/361, wieś Żyraków, woj. tarnowski); „*Myślę, że bez zdrowia nie da się żyć normalnie. Życia nie ma bez zdrowia*”. (dz. a1/490, wieś Brzoza Stadnicka, woj. rzeszowski).

Również często wykorzystywany przez młodzież w toku dowodzenia predykat „*moim zdaniem*” jako wskaźnik personifikacji wypowiedzi służy eksplicytnemu uzasadnianiu racji. Taki typ dowodzenia mieści się w ramach subiektywności zamierzonej (J. Puzynina 1992: 131–133).

W celu uzasadnienia wyboru preferowanej wartości respondenci najczęściej stosują tzw. plan przekonywania, w którym sekwencje argumentacyjne są podporządkowane ocenie dokonanego wyboru wartości, jaką jest ZDROWIE. Wskaźniki argumentacji w postaci spójników *ponieważ, gdyż, bo*, łączące zdanie nadrzędne z podrzędnym, wyrażają albo uzasadnienie tego, o czym była mowa w zdaniu nadrzędnym, albo wyrażają przyczynę (czasami rację) tego, o czym się mówi w zdaniu nadrzędnym. A oto typowe wypowiedzi:

– w wariacie pierwszej osoby (1 os. l. poj. + 1 os. l. mn.) w połączeniu z konstrukcjami atemporalnymi i bezosobowymi (*nie ma się zdrowia, nie da się kupić*): „Wybrałam zdrowie, ponieważ jest ono wartością nadrzędną. Gdy nie ma się zdrowia, nic nie warto są inne rzeczy. To co wydawało się nam najważniejsze, traci blask, błędnie wobec zdrowia, które jest jedynym źródłem szczęścia. Zdrowia nie da się kupić, trzeba je mieć i dbać o nie”. (dz. a1/296, Kraków, szk. nr 56); „Wybrałem zdrowie, ponieważ gdybym nie miał zdrowia, to bym prawie cały czas chorował. Zdrowie jest potrzebne do życia codziennego. Każda praca przeważnie wymaga dobrego zdrowia. Zdrowie jest potrzebne i to zawsze. Powinniśmy je cenić i szanować. Zdrowie jest skarbem każdego człowieka”. (chł. a1/852, wieś Parądzice, woj. sieradzkie). Pojawiający się w drugiej wypowiedzi składnik deontyczny orzeczenia modalnego *powinien* (w liczbie pojedynczej lub mnogiej) w użyciu orzecznikowym w połączeniu z bezokolicznikiem (*powiniś-my cenić*) służy do eksplikacji znaczenia wartości w kategorii normy, obowiązku, powinności, należności, pożądania czy też oczekiwania (por. J. Puzynina 1992: 109; J. Ożdżyński 1999: 91-94).

Czynność dyskursywną, uwzględnioną w zacytowanych wypowiedziach, można opisywać w perspektywie zmian, jakie ona wprowadza do sytuacji komunikacyjnej w zależności od stanu wiedzy uczniów, ich pochodzenia społecznego, od środowiska wychowawczego, tzn. miejsca ich zamieszkania, od stanu emocjonalnego piszących itp. (zob. E. Polański, B. Cząstka-Szymon, H. Synowiec 1992: 107–108).

W owych wypowiedziach uczniowskich są też widoczne sekwencje opisowe, charakterystyczne dla relacji pojęciowych w rodzaju: właściwości, stany, okazy, wyszczególnianie cech, które rozpatrywać można w kategoriach istotności czy trafności sądu wartościującego (D. Sperber, D. Wilson 1986; J. Ożdżyński 1999: 94). Na przykład: „Zdrowie to ważna wartość w życiu człowieka. Wielu polskich poetów ukazywało w swoich utworach zdrowie jako najwyższą wartość”. (dz. a1/347, Kraków, szk. nr 34); „Zdrowie jest to bardzo ważna wartość, bez której nie moglibyśmy żyć. Zdrowie daje nam wszystko; radość, pracę, wszystko, co jest dla nas cenne”. (dz. a1/984, Tarnów, szk. nr 7).

ZDROWIE TO DAR OD BOGA – kategoria kulturowa (religijna)

Interpretację tę wybrało 17 respondentów (2,32%). Oto typowe wypowiedzi:

„Zdrowie jest to dar od Pana Boga, który daje nam możliwość korzystania z dóbr życia”. (chł. a1/305, Kraków, szk. nr 56)

„Zdrowie jest to dar Boży. Bez zdrowia nie moglibyśmy żyć. Gdy nie mamy zdrowia, to chwyta nas choroba”. (chł. a1/401, wieś Perola Siemieńska, woj. bielsko-bialskie)

„Zdrowie – dar, prezent od Stwórcy”. (chl. a1/686, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Zdrowie – rozumiem to jako jakiś dar od Boga. Wydaje mi się, że zdrowie to nasze drugie życie”. (chl. a1/852, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

„Zdrowie – dar od Boga, który jedni otrzymali, a inni nie”. (dz. a1/255, Kraków, szk. nr 97)

„Zdrowie jest to jeden z darów od Boga, który powinniśmy szanować i dbać o niego”. (dz. a1/818, wieś Łopoń, woj. tarnowskie)

„Zdrowie jest to skarb otrzymany od Boga. Bez zdrowia człowiek nie będzie szczęśliwy. Trzeba dbać o nie oraz dziękować Panu za nie”. (dz. a1/742, Tamów, szk. nr 23)

Owa konceptualizacja ma za podłoże uczniowskie doświadczenia religijne, oparte zarówno na wiedzy katechetycznej, jak i potocznej, przekazywanej z pokolenia na pokolenie. Skonwencjonalizowane powiedzenie „Zdrowie to dar od Boga” zostało przejęte z subkategorii „Życie to dar od Boga”, mającej głębokie uzasadnienie w Biblii (Rdz 1, 27). ZDROWIE jako dar od Boga jest tym, co może nadawać życiu ludzi wierzących fundamentalną wartość. Jak widać, owo powiedzenie ma dość szerokie ramy interpretacyjne. Po pierwsze – ZDROWIE jest darem przekazywanym selektywnie, po drugie – dar ten umożliwia ludziom korzystanie z dóbr życia i zapewnia szczęście, po trzecie – jednostki pozbawione tego daru są skazane na chorobę i po czwarte – obdarowany ma zobowiązania moralne wobec darczyńcy. Z wielości interpretacji wylania się jednak nadrzędna myśl, iż ZDROWIE jest darem Bożym na miarę bezcennego skarbu. Wpisane w tę myśl słowa „dar”, „skarb”, „prezent” wnoszą pozytywne konotacje wartościujące. Ze źródeł tego wartościowania wyrosło też znane przysłowie „Daj Boże zdrowie”.

Konceptualizacje wielokategorialne

69 uczniów (9, 41%), interpretując nazwę wartości ZDROWIE, odwołuje się do kilku kategorii semantycznych. Zwróćmy uwagę na typowe kolekcje (szeregi współwystępujących cech, przedmiotów, zdarzeń wiązanych na zasadzie uczniowskiego punktu widzenia):

– zdrowie to sprawność + zdrowie to brak choroby + stan psychofizyczny:

„Zdrowie to sprawność, czyli ktoś zdrowy może uprawiać wszystkie sporty, jakie mu się podobają. Człowiek ten nie wymaga żadnego leczenia, nie musi zażywać żadnych tabletek, lekarstw. Stan psychiczny i fizyczny człowieka”. (dz. a1/421, wieś Sieniawa, woj. przemyskie);

– zdrowie to dar (od Boga) + drogocenna rzecz:

„Zdrowie jest wielkim darem, jaki otrzymaliśmy. Często nie zdajemy sobie sprawy, jakie ono jest ważne i drogie. Wielcy poeci pisali o nim jako szlachetne i niczym nie zastąpione. Zdrowia nie można kupić ani odzyskać, dlatego trzeba je szanować i pielęgnować. Jest ono drogocennym skarbem. Ludzie zdrowi nie wiedzą, co mają. Nigdy nie chciałabym stracić zdrowia”. (dz. a1/842, wieś Parądzice, woj. sieradzkie)

– zdrowie to skarb + zdrowie to sens życia + postulat: trzeba dbać o zdrowie:

„Zdrowie to cenny skarb, którego nie znajdziesz nigdzie. Zdrowie to życie, bez zdrowia nasze życie by nie miało sensu. Jest nam potrzebne. Trzeba dbać o siebie, nie wolno ulegać nałogom, na przykład palenie papierosów, picie alkoholu czy wstrzykiwanie sobie kompotu (narkotyków)”. (dz. a1/922, Nowy Sącz, szk. nr 20)

– zdrowie to wartość + radość życia + komentarz wartościujący:

„Zdrowie to wartość ważna, pozwala pracować, pomagać innym, jest podstawą życia. Człowiek zdrowy może się cieszyć, odczuwać moc Boga”. (dz. a1/621, wieś Jodłówka Tuchowska, woj. tarnowskie).

Wymieniona grupa młodzieży stara się interpretować ZDROWIE w ramach kilku uzupełniających się konceptualizacji, na ogół daleko wykraczających poza cechy definicji słownikowej.

Ogólnie można stwierdzić, że uczniowie, podejmując próbę definiowania pojęcia ZDROWIE, uwzględniają trwale elementy plastycznego rdzenia pojęciowego (J. Trzebiński 1981), np. *pełna sprawność i dobre samopoczucie fizyczne i psychiczne człowieka*, a obok nich dostrzegają pominięte przez autorów definicji słownikowej cechy „konieczne”, stanowiące, w rozumieniu George’a Lakoffa (1987) bazę kognitywną (*zdrowie to odporność organizmu na choroby; zdrowie to podstawa życia*). W następstwie zdroworozsądkowego oglądu rzeczywistości młodociani ujawniają także szereg cech mniej lub bardziej „peryferyjnych”, składających się na całościowe rozumienie pojęcia.

Synonimy

Frekwencja wyrazów, uznanych przez respondentów za wyrazy bliskoznaczne do słowa ZDROWIE: *życie + pełnia życia* (77 razy), *dobre samopoczucie* (64), *radość + radość życia, siła + silny* (po 59 razy), *fizyczny stan, psychiczny stan, zdrowy* (po 34 razy), *witalność, odporność* (po 32 razy), *szczęście* (29), *sprawność* (23), *rześkość + rześki* (19), *pogoda ducha* (16), *brak choroby + bez chorób* (13), *krzepkość, energia* (po 11 razy), *brak chorób, skarb, sport* (po 10 razy), *żelazne* (9), *hart, lekarz, zdrowotność, żywotność* (po 8 razy), *dar, kondycja, końskie, młodość, zadowolenie* (po 7 razy), *siły fizyczne, wytrzymałość* (po 6 razy), *czerstwe, wytrzymałość* (po 5 razy), *chęć życia, czystość, odporny, słabowite, szpital, uśmiech, zabawa* (po 4 razy), *chęć, hart ducha, higiena, moc, niechorowanie, niechorowitość, tężyzna fizyczna, uzdrowiciel, zahartowany, zaradność, zdolność* (po 3 razy), *aktywność, bez bólu, bez skazy, choroba, dobre, dobro, harmonia, miłość, piękno, powodzenie, praca, przyjaźń, ruch, rzeźwy, spokój, spryt, sterane, swoboda, tężyzna, uzdrawiać, wesołość, wolność, wyzdrowieć, zdrowienie* (po 2 razy), *apteka, bez leków, biegać, bogactwo, brak kalectwa, chory, długie życie, dobry humor, dobry stan, forma, hartowanie, jary, końskie zdrowie, leczenie, leki, łóżko, majątek, mocny, moc ducha, najzdrowszy, natchnienie, natura, nerwowość, niepodatność na choroby, nieuszkodzony, niezależniony, ochota, odporność na niestrawność, okaz zdrowia, opanowanie, optymizm, pełnia sił, pieniądze, pocięcha życia, przepływ energii, radosny, radość ducha, równowaga, seks, silna wola, siła do życia, siła ducha, słabe, słabość, służba zdrowia, smutek, sprawność ciała,*

*sprawność ducha, sprawność fizyczna, sprawny, stałe, stan bez chorób, stan organizmu, szaleństwo, szlachetność, śmiech, świeżość, trwałość, uczucie, uprawianie sportów, uzdra-
wiający, wartość życia, wiara, witalność, wrażliwość, wydajność, wytrzymały, wyzdrowieć,
zahartowanie, zdrojowisko, zdrowe, zdrowie fizyczne, zdrowie psychiczne, zdrowo, zdro-
wość, zdrowy jak koń, zdrowy jak ryba, zdrów, żelazność, żyjący, żywy (1 raz).*

Wśród synonimicznych wykładników aksjologii słowa ZDROWIE mieszczą się następujące, synonimy semantyczne: *brak chorób // niechorowitość // siły fizyczne i umysłowe // witalność // żywotność.*

Stosunkowo niewielka liczba owych synonimów znacznie przekracza bardzo wąskie ramy bliskoznaczników interesującego nas słowa, uwzględnionych w specjalistycznych słownikach. Na przykład S. Skorupka (1986: 278) podaje zaledwie dwa wyrazy bliskoznaczne owego leksemu (*teżyzna fizyczna, siły fizyczne*), a W. Cienkowski (1990; 1993) pomija hasło *zdrowie*.

Za synonimy słowa ZDROWIE uczniowie uznają:

1) antonimy: *choroba, kalectwo;*

2) atrybuty zdrowia: *bez bólu, bez chorób, bez leków, brak kalectwa, czerstwe, dobre, końskie, słabe, sterane, żelazne, żywotność;*

3) czynności zdrowego człowieka: *aktywność, biega, higiena, ruch, sport (uprawianie sportu), zabawa;*

4) stany psychiczne i fizyczne zdrowego człowieka: *chęć do życia, czerstwy, dobra forma, dobre samopoczucie, dobry humor, fizyczna sprawność, hart ducha, jary, kondycja, krzepki, mocny, nieuzależniony, optymizm, radość życia, rześki, rzeźwy, sprawność, sprawność ciała, sprawność ducha, sprawność fizyczna, śmiech, świeżość, uśmiech, wesołość, wytrwałość, wytrzymałość;*

5) wartości wyzwalone przez zdrowie: *długie życie, miłość, pieniądze, piękno, praca, przyjaźń, radość, seks, siła, spryt, swoboda, szczęście, wiara, wolność, zadowolenie.*

Zdecydowana większość synonimów oraz określników, uznanych przez respondentów za wyrazy bliskoznaczne słowa ZDROWIE, jest nacechowana pozytywnie. Również takie wyrażenia, jak: *chęć życia, energia fizyczna, największy skarb, podstawa życia, pogoda ducha, przepływ energii, siła utrzymująca ludzi przy życiu, szaleństwo, wartość życia, służą wartościowaniu dodatniemu.* Tylko zjawiska nazywane takimi leksemami, jak: *choroba, kalectwo, lekarz, leczenie, smutek, słabość, służba zdrowia, szpital są wartościowane ujemnie.* Również negatywnie aksjologizowane są niektóre atrybuty zdrowia, np.: *słabe, słabowite, sterane.*

Podsumowanie: uczniowska wizja ZDROWIA

ZDROWIE jest interpretowane przez uczniów w kategoriach biologicznych, biologiczno-społecznych, aksjologicznych i kulturowych (religijnych). Na pierwszym miejscu znalazła się interpretacja biologiczna (69, 30% wyborów). Zaliczyć można do niej następujące konceptualizacje: *Zdrowie to fizyczny i psychiczny stan człowieka (29,06%); Zdrowie to dobre funkcjonowanie organizmu (11,46%); Zdrowie to brak choroby (16,37%); Zdrowie to odporność organizmu na choroby (7,64%); Zdrowie to*

sila utrzymująca ludzi przy życiu (4,77%). Jako ważne jej atrybuty wymienia się: *bez bólu, bez chorób, bez leków, brak kalectwa, czerstwe, dobre, końskie, żelazne, żywotność.* Taki sposób rozumienia *zdrowia* warunkowany jest zarówno wiedzą encyklopedyczną, jak i indywidualnymi doświadczeniami uczniów.

Drugie miejsce zajęła interpretacja aksjologiczna (12,14% wyborów). Obejmuje ona wyłącznie te wypowiedzi, które w sposób eksplicytny wskazują na fakt, iż *ZDROWIE* jest wartością a zarazem jest przekąźnikiem innych wartości.

Trzecie miejsce zajęło rozumienie *ZDROWIA* jako „podstawy życia” (3,27% wyborów). Owa interpretacja biologiczno-społeczna, mająca, jak można sądzić, źródło zarówno w codziennych doświadczeniach życiowych ludzi młodych, jaki i w wiedzy encyklopedycznej, służy podkreśleniu fundamentalnej roli zdrowia w egzystencji każdego człowieka.

Na czwartym miejscu znalazła się interpretacja kulturowa (religijna) – 2,32% wyborów. Jest ona zakorzeniona nie tylko w uczniowskiej wiedzy religijnej, ale i w wiedzy potocznej, przekazywanej z pokolenia na pokolenie.

Jak można zauważyć, dominuje interpretacja biologiczna *ZDROWIA*, w sposób bezpośredni dookreślana przez interpretację biologiczno-społeczną, a pośrednio przez pozostałe dwie interpretacje. Tak więc uczniowskie definicje słowa *ZDROWIE* przekraczają ramy znaczeniowe definicji zamieszczonych w słownikach języka polskiego (pod red. W. Doroszewskiego i pod red. M. Szymczaka), które uwzględniają tylko kategorię biologiczną (*STAN ŻYWEGO ORGANIZMU; DOBRE SAMOPOCZUCIE FIZYCZNE I PSYCHICZNE*). Uczniowie na pierwszym miejscu też lokalizują kategorię biologiczną (*FIZYCZNY I PSYCHICZNY STAN CZŁOWIEKA; DOBRE SAMOPOCZUCIE; DOBRE FUNKCJONOWANIE ORGANIZMU*), a obok niej kategorię biologiczno-społeczną (*PODSTAWA ŻYCIA*), kategorię aksjologiczną (*ZDROWIE TO SZCZĘŚCIE, RADOŚĆ*) i kategorię kulturową (*DAR OD BOGA*). Kategorie te uzupełniają się wzajemnie, tworząc „portret językowy” pojęcia *ZDROWIE*.

ŻYCIE

ŻYCIE zostało słusznie uznane przez uczniów za wartość determinującą wszystkie wartości oprócz wartości transcendentnej, jaką jest *BÓG*. Typowe dla większości badanych są następujące wypowiedzi: „*Dla mnie życie jest najważniejsze, gdyż bez niego nie byłoby innych wartości*”. (dz. a1/747, Tarnów, szk. nr 23); „*Życie jest bardzo ważne, ponieważ gdyby nie ono wszystkie wartości ziemskie byłyby niczym*”. (dz. a1/549, wieś Brzoza Stadnicka, woj. rzeszowskie).

Chociaż *ŻYCIE* jest, zdaniem młodzieży, warunkiem koniecznym do zaistnienia innych wartości, przegrało w konfrontacji z inną wartością witalną, ze *ZDROWIEM*. Ten swoisty paradoks próbują tłumaczyć sami uczniowie, wskazując na silne związki między owymi wartościami: z jednej strony bez *ŻYCIA* nie byłoby *ZDROWIA*, a z drugiej – dobre *ZDROWIE* warunkuje długie *ŻYCIE*.

Słowo ŻYCIE w ujęciu definicji normatywnych i uczniowskich definicji potocznych

Słownik języka polskiego pod red. M. Szymczaka (1981: 1097) definiuje znaczenie leksemu ŻYCIE następująco:

1. stan organizmu polegający na nieprzerwanym ciągu biochemicznych procesów przemiany materii i energii, związanych z wymianą materii i energii z otoczeniem, charakteryzujący się tym, że organizm odżywia się, oddycha, wydalą zbędne produkty, reaguje na szereg bodźców, wzrasta, rozmnaża się, częstokroć ma zdolność poruszania się;
2. istnienie, egzystencja, bytowanie; pewne warunki egzystencji;
3. siły żywotne, energia; żywotność, werwa;
4. Objawy istnienia gdzieś wielu istot żywych, przebywanie gdzieś ludzi, ruch;
5. pot. Utrzymanie, wyżywienie.

Słownik podaje więc definicję pięciozakresową, odpowiadającą funkcjonowaniu wyrazu w znaczeniu ogólnym, wyspecjalizowanym i potocznym. Natomiast młodzież interpretuje nazwę pojęcia ŻYCIE w sposób zdroworozsądkowy, odnosząc je przede wszystkim do ŻYCIA LUDZKIEGO, które traktuje jako wartość z uwagi na proces egzystencjalny, a więc społeczny, biologiczny i kulturowy. Chociaż wieloaspektowemu rozpatrywaniu owego pojęcia przez autorów słownika odpowiada w znacznym stopniu uczniowska wielopłaszczyznowa interpretacja, rozłożenie i preferowanie poszczególnych aspektów jest w obu przypadkach różne.

ŻYCIE TO ISTNIENIE CZŁOWIEKA – kategoria społeczna

Tę interpretację wybrało 151 uczniów (28,54%). Przyjrzyjmy się typowym wypowiedziom:

„Życie jest to istnienie w społeczności ludzkiej”. (chł. a1/921, Nowy Sącz, szk. nr 20)

„Przez słowo życie rozumiem istnienie. Wszyscy mamy jedno życie i dlatego musimy je jak najlepiej wykorzystać”. (dz. a1/550, wieś Wrocimowice, woj. krakowskie)

„Słowo życie oznacza nasze istnienie, nasze codzienne trudy i zmagania, smutki i radości”. (chł. a1/397, wieś Perola Siemieńska, woj. bielsko-bialskie)

„Życie to istnienie, znajdowanie się na świecie, w rzeczywistości, tryb istnienia, bytowanie. Całe życie to według mnie próba, jaką daje nam Bóg”. (dz. a1/797, wieś Samocice, woj. tarnowskie)

„Życie – czas egzystencji na ziemi, w czasie którego uczymy się, rozwiązujemy problemy i zdobywamy wiedzę”. (dz. a1/144, Kraków, szk. nr 33)

„Życie jest to funkcjonowanie w społeczeństwie, dające możliwość satysfakcji z posiadania go”. (chł. a1/018, Tarnów, szk. nr 1)

„Życie jest to istnienie moje, drugiej osoby, roślin, zwierząt”. (chł. a1/892, Kraków, szk. nr 123)

„Życie jest to słowo, które oznacza istnienie wszystkiego, co żyje na ziemi. Bez życia nie byłoby ludzi, zwierząt i roślin”. (chł. a1/463, wieś Brzoza Stadnicka, woj. rzeszowskie)

Rozumienie słowa ŻYCIE w przypadku przywołanej interpretacji uwzględnia trwale elementy plastycznego rdzenia pojęciowego (punkt 2. definicji słownikowej). Fundamentalne w owej interpretacji słowo „istnienie” jest rzeczownikiem pochodzą

cym od czasownika niedokonanego „istnieć”, co znaczy „mieć miejsce w rzeczywistości, być, trwać, egzystować, żyć” (M. Szymczak 1978: 200). I chociaż w wypowiedziach potocznych zwiększa się pojemność semantyczna tego słowa, może ono dzięki określonej stabilności znaczeniowej stanowić przedmiot analizy (zob. D. Bartol-Jarosińska 1986: 27).

ŻYCIE jest więc, zdaniem uczniów, „istnieniem”, „bytowaniem”, „czasem egzystencji” człowieka. Wyjątkowo tylko odnosi się do całej przyrody ożywionej („istnienie wszystkiego, co żyje na ziemi”). ŻYĆ – to „być na ziemi” (a1/376). Obraz owego „bycia”, „istnienia” jednostki ludzkiej na ziemi nie jest wyidealizowany, uwzględnia bowiem z jednej strony perspektywę radości i szczęścia, a z drugiej – odslania smutki, trud i codzienne zmagania się z losem. Od dojrzałości człowieka, od umiejętności dokonywania przez niego wyborów wartości zależy godne przeżywanie ŻYCIA, które jest, jak to metaforycznie określiła jedna z uczennic, „próbą, jaką daje nam Bóg”.

Metafora o proveniencji religijnej wskazuje na możliwości wykorzystania przez człowieka wolnej woli, otrzymanej od Boga. I tylko od ludzi zależy, na jaką ocenę zdadzą egzamin z tejże „próby” zmagania się z życiem. Metafora, nasycona treściami zakorzenionymi w kulturze chrześcijańskiej, tłumaczy więc w sposób obrazowy pojęcie abstrakcyjne, mimo iż odnosi je do innego terminu abstrakcyjnego.

Wielu piętnastolatków, interpretując ŻYCIE jako istnienie człowieka, próbuje budować argumentację na rzecz osobowego bycia i stawania się jednostki ludzkiej (np.: „w czasie istnienia na ziemi (...) uczymy się, rozwiązujemy problemy i zdobywamy wiedzę” – dz. a1/144). Mówią oni o egzystencji podmiotowej, odnosząc ją do planowania zarówno przebiegu zdrowego rozwoju, jak i procesów wychodzenia z patologii i kryzysów życiowych. Istnienie jest więc, według nich, doświadczaniem siebie, doświadczaniem własnego „ja”, które integruje wielość rozmaitych doznań i działań w podmiotowe i równocześnie osobowe bycie jednostki (zob. K. Popielski 1994: 49–53).

W wypowiedziach uczniów przejawiają się przekonania filozoficzne o mądrości życia, wyniesione z lektury szkolnej oraz własnych doświadczeń społeczno-kulturowych. Pobrzmięwa echem filozofia Kochanowskiego, głównie zaś uzewnętrznia się postawa stoicka wobec zmienności życia. Stąd też leksemy, odnoszące się do ŻYCIA, mają nie tylko konotacje pozytywne (szczęście, radość, zabawa, nauka, wiedza), ale i negatywne (trud, smutek, nieszczęście).

ŻYCIE TO STAN ORGANIZMU CZŁOWIEKA

– kategoria biopsychiczna

Tę konceptualizację wybrało 68 uczniów (12,85%). Zwróćmy uwagę na typowe wypowiedzi:

„Życie to stan biologiczny człowieka. W przeciwieństwie do człowieka martwego człowiek żywy chodzi, pisze itd. Życie jest konieczne i niezbędne”. (chł. a1/178, Kraków, szk. nr 33)

„Życie jest to stan organizmu. Polega on na procesach przemiany energii i materii. Jest to odżywianie, oddychanie, rozmnażanie się itd.”. (chł. a1/786, Proszowice, woj. krakowskie)

„Życie to zespół procesów fizykochemicznych przebiegających w organizmach żywych”. (chł. a1/917, Nowy Sącz, szk. nr 20)

„Życie rozumiem przez normalne funkcjonowanie organizmu, rozwijanie się, dojrzewanie i dorastanie”. (chł. a1/869, Sułkowice, woj. krakowskie)

„Życie to bicie serca, funkcjonowanie całego organizmu”. (dz. a1/322, Kraków, szk. nr 12)

„Życie to zdolność rozwijania się i funkcjonowania. Dzięki życiu człowiek może pracować na swoje utrzymanie, mieć rodzinę. Może być zadowolony ze swoich dokonań”. (chł. a1/653, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

W wariancie metaforycznym (metafory potocznej):

„Życie to płynąca krew w żyłach, rozpoznawanie otaczającego świata, zdolność kojarzenia”. (chł. a1/240, Kraków, szk. nr 97)

W wariancie ewaluatywnym (formułowania ocen):

„Życie to coś najcenniejszego, co każdy człowiek posiada. To nie tylko różne procesy chemiczne zachodzące w organizmie, ale także radość, szczęście. Natura jest taka piękna, a dzięki życiu możemy się nią cieszyć”. (dz. a1/803, Zamość, szk. nr 1).

Ta konceptualizacja, podobnie jak poprzednia, mieści się w centrum pola pojęciowego (wiedzy encyklopedycznej), uwzględnia bowiem umieszczone na pierwszym planie definicji słownikowej cechy konieczne i wystarczające pojęcia.

Uczniowskie interpretacje słowa ŻYCIE tworzą jego obraz, zawierający cały zakres biopsychicznego funkcjonowania organizmu ludzkiego. Obraz ten uwzględnia bowiem nie tylko stronę biologiczną człowieka, ale też i sferę psychiczno-duchową. Ukształtował się on w wyniku poznawania i rozumienia własnej natury i kultury oraz zdobywania wiedzy rozjaśniającej pytania natury egzystencjalnej. Znaczenie tej problematyki docenia Mieczysław Krapiec (1987: 20), stwierdzając, iż poznawanie siebie jest oparte na

doświadczeniu podstawowym, jakby „macierzystej” dla filozofii antropologii, na doświadczeniu własnego bytu osobowego wtedy, gdy działam świadomie i rejestruję, że „ja” jestem podmiotem podmiotującym akty „moje”. Byt osobowy jest doświadczalnie mi dany jako „ja” natury rozumnej.

Młodzież wprawdzie odnosi słowo ŻYCIE do całokształtu życia ludzkiego, ale wyraźnie preferuje jego biologiczną naturę, co sprawia, że rozpatruje je w sposób obiektywny, głęboko zakorzeniony w wiedzy encyklopedycznej (słownikowej). Świadczą o tym wyrażenia rejestrujące naukowy punkt widzenia: „życie to procesy przemiany materii i energii”, „zespół procesów fizykochemicznych”, „funkcjonowanie organizmu”, „stan czynności życiowych”, „stan biologiczny człowieka” i in. Tak więc ŻYCIE staje się pojęciem nacechowanym terminologicznie, gdy jest interpretowane przy wykorzystaniu terminów naukowych z dziedziny biologii, chemii i fizyki. Są to określenia stereotypowe, oparte na konotacjach ustabilizowanych (taksonomicznych) w tych dyscyplinach. Wykorzystując ową frazeologię, uczniowie przyjmują perspektywę interpretacyjną adekwatną do własnej wiedzy wyniesionej w tym przypadku przede wszystkim z podręczników szkolnych, słowników i encyklopedii. Obok wyrażen o rodowodzie słownikowym pojawiają się znane w naszej kul-

turze metafory, które rejestrują pewne składniki wiedzy potocznej, na przykład: „bicie serca” i „płynąca krew w żyłach”. Odczytanie metafor domaga się wyjścia poza dosłowne rozumienie treści owych objawów fizjologicznych i przejścia na wyższy poziom odczytań semantycznych, odnoszących się do zasadniczych przejawów ŻYCIA, w tym i życia psychicznego (np. serce może być uznawane za siedlisko uczuć). W ten sposób powstaje antropocentryczna kategoryzacja jako efekt metaforycznej konceptualizacji potocznej (zob. G. Lakoff, M. Johnson 1988: 191). Operowanie przez uczniów metaforą daje im klucz do zrozumienia istoty interesującego ich pojęcia. Jest to klucz do otwierania przestrzeni z pozytywnymi konotacjami wnoszonymi przez ŻYCIE. Tak więc poprzez uwzględnienie różnych cech konotacyjnych definiują oni termin także i subiektywnie, ujawniając swoje oceny dotyczące życia.

ŻYCIE TO PRZECIWIENSTWO ŚMIERCI – kategoryzacja biopsychiczna

Interpretację tę wybrało 26 uczniów (4,91%). Oto kilka typowych wypowiedzi:

„Życie – przeciwieństwo śmierci, prawo do życia każdej istoty. Bez względu na kolor skóry czy rasę”. (chl. a1/605, Tarnów, szk. nr 16)

„Życie to przeciwieństwo śmierci, uczucie swobody”. (dz. a1/962, Tarnów, szk. nr 11)

„Życie – przeciwieństwo śmierci”. (chl. a1/877, wieś Sulkowice, woj. krakowskie)

„Życie to niebycie umarłym”. (dz. a1/079, Kraków, szk. nr 7)

„Życie to ucieczka przed śmiercią, radość”. (dz. a1/210, Kraków, szk. nr 97)

„Uważam, że życie jest najważniejsze, gdyż jest tylko jedno. Wraz ze śmiercią kończy się wszystko, nie możemy wpływać już na życie ziemskie”. (dz. a1/323, Kraków, szk. nr 12)

„Kocham życie, otarłem się już o śmierć i boję się jej”. (chl. a1/088, Kraków, szk. nr 7)

Słowo ŻYCIE jest tu interpretowane w opozycji do ŚMIERCI, która stanowi kres egzystencji ziemskiej człowieka. Wypowiedzi uczniów potwierdzają sąd Kazimierza Żygulskiego (1975: 181), iż każda próba rozpatrywania życia ludzkiego i dokonywania oceny jego wartości musi odbywać się w odniesieniu do problemu jego nieuniknionego końca. W przytoczonych wypowiedziach ŻYCIE jest wartościowane wyłącznie dodatnio, natomiast ŚMIERĆ jako antywartość jest nacechowana zdecydowanie ujemnie. A zatem w rozumieniu tej grupy młodzieży ŻYCIE TO SZCZĘŚCIE, a ŚMIERĆ TO NIESZCZĘŚCIE. Inaczej mówiąc (za autorami *Metafory, w naszym życiu*): ŻYCIE TO W GÓRĘ, ŚMIERĆ TO W DÓŁ. Ta opozycja semantyczna wpisana jest w każdą wypowiedź ucznia z wymienionej grupy badanych. (zob. a1/605, a1/877, a1/088). Szczególnie wyraziście uzewnętrznia się kontrast znaczeniowy interesujących nas terminów w pozornie paradoksalnej wypowiedzi (a1/079): „Życie – to niebycie umarłym”. Derywat *niebycie*, pełniąc funkcję neologizmu, wyodrębnia kontrastowość aksjologiczną ŻYCIA i ŚMIERCI. Ta ostatnia oznacza w rozumieniu uczniów wygaśnięcie w organizmie ludzkim procesów biologicznych i czynników duchowych, staje się więc znakiem kresu istnienia.

Dla dużej grupy uczniów najważniejsze okazuje się ŻYCIE „tu i teraz”. Podają m.in. następujące uzasadnienie: „Dlatego wybrałem życie, bo kocham je, chcę żyć na

ziemi i nie chcę umierać". (chł. a1/217); „Wolałbym być biednym, ale żyć, niż być bogatym i wnet umrzeć". (chł. a1/207). W potocznym wariacie waloryzowania powinnościowego „Uważam, że każdy mądry człowiek powinien cieszyć się z tego, że żyje. Jeżeli by nie żył nie miałby żadnych przeżyć". (dz. a1/871).

Daje o sobie znać, zgodnie z prawami psychologii rozwojowej, młodzieńczy witalizm oraz żywość przeżyć uczuciowych (R. Łapińska, M. Żebrowska 1977: 714). Ci uczniowie doceniają przede wszystkim biologiczne podstawy egzystencji, okazjonalnie tylko wskazując na potrzebę przekraczania tych uwarunkowań pod kątem kształtowania struktury własnej osobowości.

ŻYCIE TO ODCINEK CZASU – KATEGORYZACJA BIOPSYCHICZNA

Interpretację tę wybrało 25 respondentów (4,72%). Zwróćmy uwagę na typowe wypowiedzi uczniów:

„Życie jest to czas między narodzinami i śmiercią. W czasie tym łączymy się w rodziny, zdobywamy wiedzę, popełniamy błędy, chorujemy, bawimy się, uczymy się o tym, jak przetrwać". (dz. a1/147, Kraków, szk. nr 33)

„Życie to określony odcinek czasu każdego człowieka, w którym człowiek się rozwija, uczy. Życia nie można sobie odbierać". (dz. a1/470, wieś Witowice Dolne, woj. nowosądeckie)

„Życie to czas, jaki upływa od dnia narodzin do śmierci, jak w tym czasie postępujemy, jak traktujemy innych, jak przeżywamy ten czas (czy dobrze, szczęśliwie, źle). Człowiek przez całe życie udoskonala się, staje się lepszy, lecz tylko wtedy, gdy przeżywa je uczciwie". (chł. a1/499, wieś Brzózka Stadnicka, woj. rzeszowskie)

„Życie są to lata, w których człowiek i nie tylko człowiek rozwija się i rozmnaża. W ciągu życia istota ludzka staje się kimś ważnym lub na odwrót – nic mu się nie udaje. Życie to czas, w którym doznaje się najmiłszych uczuć, lecz też daje się najmiłsze, najłodsze uczucia, czyli miłość". (dz. a1/875, wieś Sulkowice, woj. krakowskie)

„Życie są to lata, w których człowiek żyje, rozwija się, poznaje ludzi, przyjaciół, otoczenie". (dz. a1/531, wieś Rudka, woj. przemyskie)

„Życie to czas, który trzeba jak najlepiej wykorzystać tu na ziemi". (dz. a1/720, Kraków, szk. nr 130)

„Życie to okres od narodzin do śmierci. Życie powinno upłynąć wesoło i zabawnie, bez smutku i kłopotów". (chł. a1/500, wieś Brzózka Stadnicka, woj. rzeszowskie)

„Życie to pewien czas, który spędzamy na ziemi, aby poznać dobre i złe strony życia". (dz. a1/760, wieś Samocice, woj. tarnowskie)

W sugestywnej metaforze ŻYCIE TO ODCINEK CZASU tworzywo pojęciowe jest dobrze zakorzenione w osobistym doświadczeniu młodzieży. ODCINEK CZASU jest rozumiany przez nią jako OKRES TRWANIA ŻYCIA. Tak więc związki ŻYCIA ludzkiego z wartością czasu, eksponowane przez socjologów kultury (K. Żygulski 1975: 172–173) znalazły swój zdroworozsądkowy wymiar w przywołanej konceptualizacji (aspekt temporalny). W sfunkcjonalizowaną przez młodzież metaforę wpisane są, jak widać, tak pozytywne, jak i negatywne konotacje różnych zjawisk życiowych. Odcinek życia, czyli czas życia, rozpatrywany jest przez nią w przedziale od urodzenia, poprzez fazę dorastania i dojrzałości, aż do śmierci.

W tej perspektywie przytaczane powiedzenie „*Życie jest tylko podróżą*” nabiera wymowy metaforycznej. Ważny dla ludzi młodych okazuje się więc sposób przeżywania nieodwracalnie upływającego ŻYCIA. Oceniają zatem jego rozmaite przejawy zgodnie z regułą temporalnego porządku egzystencji ziemskiej.

Generalnie rzecz biorąc, w wypowiedziach uczniowskich przeważa stereotypowy sąd, iż ŻYCIE to szybko przemijający czas, który trzeba jak najlepiej wykorzystać, a więc przeżyć go uczciwie, zdobywając wiedzę, doskonaląc swoje umiejętności, zakładając rodzinę, niosąc innym dobro i miłość. Można tu mówić o sytuacji wyraźnie życzeniowego, idealizacyjnego rozpatrywania możliwości życia ludzkiego w ograniczonym odcinku czasu. Jest to powinnościowy model przemieszczania się w czasie przez życie.

Uczniowie szukają potrzeby zaspokojenia sensu życia, który psychologowie (M. Wolicki 1987: 142) uznają za konieczny warunek funkcjonowania i pełnej aktywności oraz realizacji zdolności człowieka. Zaspokojenie to pojawia się w wyniku uświadomienia i uzasadnienia sobie sensu swojego bytu, sensu wytyczającego jasny, praktyczny i możliwy do zaakceptowania przez siebie kierunek działania (zob. K. Obuchowski 1983: 228). Stąd też, gdy młodzi ludzie zaczynają odczuwać próżnię życiową, beznadziejność, pustkę istnienia (zob. dalej a1/657), mogą kierować się ambiwalentnymi reakcjami: albo poszukują nowego sensu życia, albo szukają ukojenia w alkoholu, narkotykach i sektach.

Nie ma podstaw do wyprowadzenia wniosku, że duża grupa uczniów nie dostrzega „życia po życiu”. W absolutnej większości to nie jest młodzież zorientowana ateistycznie, o czym świadczą także (obok konceptualizacji słowa BÓG) następujące wypowiedzi: „*Życie to wędrówka po ziemi ku szczęściu wiecznemu. Czas na udoskonalenie się, trwanie w Bogu*”. (dz. a1/046, Tarnów, szk. nr 7); „*Życie ma też wartość wieczną, gdyż nasze życie nie kończy się naszym zgonem. Jest wieczne*”. (dz. a1/488, wieś Brzoza Stadnicka, woj. rzeszowskie). w wariacie waloryzowania powinnościowego: „*Życie jest to przedśmiatek do życia wiecznego. Każdy człowiek powinien szanować siebie i swoje życie. Każdy człowiek żyje, żeby umrzeć*”. (chl. a1/897, Kraków, szk. nr 123). w wariacie metaforycznym (ŻYCIE to podróż): „*Poprzez życie zdążamy do zbawienia. Życie jest jakby pielgrzymką, która zmierza do celu*”. (dz. a1/996, Tarnów, szk. nr 7).

O tym, jak silny może być wpływ wychowania religijnego na światopogląd młodzieży, świadczą wymownie powiedzenia „*życie jest to przedśmiatek do życia wiecznego*”, „*życie jest jakby pielgrzymką, która zmierza do celu*”, wskazujące na ograniczoność czasową ŻYCIA doczesnego, jego kruchość i małość w porównaniu z transcendentną wiecznością, która jest ostatecznym celem wędrówki ziemskiej.

ŻYCIE TO WYDAWANIE POTOMSTWA – kategoryzacja biologiczna

Tę konceptualizację wybrało 16 respondentów (3,02%). Oto typowe wypowiedzi uczniów:

„*Życie moim zdaniem jest to wydawanie potomstwa przez dorosłych odpowiedzialnych ludzi i różnych osobników*”. (dz. a1/028, Tarnów, szk. nr 16)

„*Życie otrzymujemy, gdy przychodzimy na świat. Nasze życie powstało dzięki miłości naszych rodziców. Życie według mnie to wydawanie potomstwa. Służy zachowaniu ludzkości*”. (dz. a1/151, Kraków, szk. nr 33)

„Słowo życie rozumiem jako rodzenie się nowych stworzeń bożych”. (dz. a1/890, Kraków, szk. nr 123)

„Každy człowiek chciałby żyć jak najdłużej, lecz każde życie jest ograniczone. Pan Bóg stworzył człowieka również po to, by mógł dawać życie swojemu potomstwu, a nie je odbierać”. (dz. a1/452, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

ŻYCIE jest interpretowane przez uczniów w perspektywie tkwiących w nim kreatywnych możliwości powoływania NOWEGO ŻYCIA uosobionego w człowieku. Młodzież, personifikując ŻYCIE, utożsamia je przede wszystkim z człowiekiem, który kierując się nakazem Boga, wydaje na świat potomstwo w celu zachowania gatunku ludzkiego. W rozumieniu uczniów nowe życie powstaje dzięki „miłości naszych rodziców” oraz dzięki mocy Boga („Pan Bóg stworzył człowieka...”, „rodzą się nowe stworzenia boże”). Wyrażenie o rodowodzie biblijnym „stworzenia boże” odniesione jest do potomstwa ludzi, rodzącego się w wyniku twórczej działalności Boga i siły sprawczej miłości rodziców. Zsyntetyzowane dwie najcenniejsze wartości BÓG i MIŁOŚĆ leżą więc, według uczniów, u podstaw rodzenia się ŻYCIA.

Dwóch uczniów, interpretując interesujące nas słowo, wykorzystało metaforę POTOMSTWO TO OWOC ŻYCIA – którą można wyjaśniać, odwołując się do znaczenia etymologicznego słowa ŻYCIE. Już bowiem Prasłowianie pojęcie „żyć” odnosili do „zboża”, czyli „zita” oznaczającego „owoce” (A. Brückner 1989: 669). A więc ŻYCIE rodzi OWOCE, czyli NOWE ŻYCIE (POTOMSTWO).

Pojawiają się jednak i krytyczne wypowiedzi, w których zauważa się, że nie zawsze potomstwo jest owocem oczekiwanym i upragnionym przez rodziców. Wskazuje się na przebywanie w społeczności ludzkiej „różnych osobników” (np.: a1/028), uchylających się od odpowiedzialności rodzicielskiej (moralnej i prawnej), traktujących własne nowo narodzone dzieci jako zbędny owoc przygód erotycznych.

Skoro ŻYCIE jest, według respondentów, podstawową, wysoko ocenianą przez nich wartością witalną, pod żadnym pozorem nie wolno jej niszczyć. Uczniowie protestują więc przeciwko przerywaniu ciąży, uznając płód za istotę ludzką o nieśmiertelnej duszy. Dzieciobójstwo jest zatem niedopuszczalne tak z punktu widzenia nakazu zawartego w piątym przykazaniu Bożym („nie zabijaj”), jak i z uwagi na świeckie normy moralne. Respondenci potwierdzają tezę Wacława Stróżewskiego (1992: 70), iż wartość życia stanowi uzasadnienie normy negatywnej, która chroni realne życie człowieka, czyli ocala i zabezpiecza je przed zniszczeniem. Działania skierowane przeciwko ŻYCIU, warunkującemu istnienie człowieka i kształtowanie się jego jako osoby, nie mogą być więc, zdaniem zarówno wielu filozofów (zob. A. L. Zachariasz 1996: 31), jak i uczniów, uznane za moralne. Warto zatem przytoczyć niektóre, stereotypowe (głównie jako wynik katechizacji) wypowiedzi:

„Życie dostaliśmy od Boga i tylko on może je nam odebrać. Żyjąc możemy dużo zdziałać. Życie jest czymś pięknym, bezcennym. Życia nie można odbierać sobie ani dzieciom nie narodzonym”. (dz. a1/494, wieś Brzoza Stadnicka, woj. rzeszowskie)

„Každy ma prawo do życia. Aborcja nie powinna mieć miejsca. Powinniśmy cieszyć się życiem i szanować go”. (dz. a1/192, Krosno, szk. nr 6)

„Człowiek jest stworzony, aby żyć, a nie do niszczenia życia innych. Tak wiele ginie niewinnych dzieci, które się jeszcze nie narodziły, a winni są ci, którzy dają życie, aby sobie użyć czy też wyżyć się seksualnie”. (chl. a1/435, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

Jak widać, przerywanie ciąży – to sugestywnie i ujemnie nacechowane przez uczniów pojęcie z zakresu moralności. Jednakże potrzebna jest im świadomość, iż w zależności od światopoglądu ludzi, od akceptowanych przez nich wzorów i norm kulturowych zależy negatywna bądź pozytywna aksjologizacja wymienionego zjawiska (zob. J. Puzynina 1997: 298-299).

ŻYCIE TO DAR OD BOGA – kategoria kulturowa (religijna)

Interpretację tę wybrało 129 uczniów (24,38%). Powiedzenie ŻYCIE TO DAR OD BOGA na stałe zadomowiło się w języku potocznym dużej grupy młodzieży, stając się podstawą interpretacji słowa ŻYCIE. Przyjrzyjmy się zatem, jak to skonwencjonalizowane powiedzenie funkcjonuje w świadomości językowej piętnastolatków.

W warunkach wartościowania powinnościowego i formułowania norm waloryzujących (G. Klaus 1975: 329):

„Życie – największy dar od Boga. Powinniśmy bardzo starać się, aby je jak najdłużej podtrzymać. Nie niszczyć życia różnymi świństwami, które tylko mogą zaszkodzić. Nie ulegać nalogom, które mogą doprowadzić do utraty życia”. (dz. a1/032, Tarnów, szk. nr 16)

„Życie jest to dar od Boga i powinniśmy się nim cieszyć, dokąd możemy”. (chł. a1/166, Kraków, szk. nr 33)

„Życie jest darem Bożym i należy je szanować. Każdy człowiek chciałby żyć jak najdłużej, lecz każde życie jest ograniczone”. (dz. a1/452, wieś Korzenna, woj. nowosądeckie)

„Życie to dar od Boga. On nas do siebie upodobił i dał życie ludziom i zwierzętom. Trzeba to uszanować”. (chł. a1/508, wieś Osielec, woj. nowosądeckie)

„Życie to dar dany od Boga, o który trzeba dbać i który trzeba rozwijać”. (chł. a1/093, Kraków, szk. nr 7)

„Życie jest największym darem Boga. Należy je cenić”. (chł. a1/249, Kraków, szk. nr 97)

„Życie to dar Boży, trzeba go docenić, jeśli ktoś go sobie odbiera (na przykład przez powolną śmierć od narkotyków) to nie wie, co czyni”. (dz. a1/378, wieś Jadowniki, woj. tarnowskie).

W wariacie metaforycznym (porównania życia do płonącej świecy):

„Życie kojarzy mi się ze świecą, która w chwili zaświecenia jej przez Boga i rodziców człowiek się rodzi. Później świeca się pali i pali, aż do momentu, gdy wosk całkowicie się stopi. Następuje wtedy koniec życia – śmierć. Taką świecę człowiek otrzymuje tylko jedną, jedyłą”. (dz. a1/944, wieś Łopoń, woj. tarnowskie).

Młodzieży dobrze jest znana (choćby z lekcji religii) jedna z tez doktryny chrześcijańskiej, iż ŻYCIE ziemskie nabiera sensu, gdy zostaje wpisane w plan wieczności. Stąd też wiedza semantyczna owej konceptualizacji ma źródło zarówno w wiedzy religijnej, jak i odwiecznej wiedzy potocznej. Stereotypowe powiedzenie „życie to dar od Boga” jest mocno zakorzenione w Księdze Rodzaju, w której podaje się, że Bóg stworzył człowieka na swój obraz – „ulepił go z prochu ziemi i tchnął w jego nozdrza tchnienie życia, wskutek czego stał się człowiek istotą żywą” (Rdz 2, 7).

W uczniowskim potocznym sposobie konceptualizacji świata wartości znaczenie słowa ŻYCIE jest zdeterminowane kulturą religijną. Dla owej grupy respondentów ŻYCIE to jednorazowy dar od Boga, dar niezwykły, który człowiek powinien właściwie spożytkować. Jedna z uczennic (a1/944) próbuje tłumaczyć powiedzenie ŻYCIE TO DAR OD BOGA za pośrednictwem metafory – ŻYCIE TO PALĄCA SIĘ ŚWIECA. Kojarzy więc dar ŻYCIA ze świecą zapaloną przez Boga i wypalającą się aż do momentu zgaśnięcia. Zgodnie z tradycją chrześcijańską traktuje świecę symbolicznie, w tym przypadku jako symbol ŻYCIA (zob. W. Kopaliński 1990: 417).

Ponieważ ŻYCIE jest, zdaniem uczniów, „*najwspanialszym darem*”, należy je „*szanować*”, „*dbać o nie*”, „*jak najdłużej je podtrzymywać*”, „*cieszyć się nim, dokąd można*”, „*w pełni je wykorzystywać*”, „*nie niszczyć go*”. Te wyrażenia i zwroty pozytywnie wartościujące omawiane pojęcie, obejmują motywacje, oczekiwania i intencje respondentów. Za szczególnie wymowną pod tym względem trzeba uznać wypowiedź uczennicy (a1/032), według której DAR OD BOGA powinien motywować ludzi do szanowania ŻYCIA jako wartości nadrzędnej, do napawania się jego urokami i przeciwstawiania się próbom jego niszczenia. Jednakże motywacje i powinności normy nie zawsze są zgodne z realiami życia współczesnego, co sygnalizują niektórzy respondenci: „*Życie stworzył Bóg, a my nie umiemy żyć godnym życiem, prawem. Ciągłe rozboje, kradzieże, gwałty, włamania, to nie jest takie życie, jak powinno być*”. (dz. a1/839, wieś).

Uważna obserwacja zmieniającej się na styku dwóch epok naszej rzeczywistości społecznej budzi sprzeciw wielu uczniów wobec antywzorów ŻYCIA, dostrzeganych na co dzień i propagowanych w licznych filmach telewizyjnych i kinowych. Interpretacja takiego modelu egzystencji, zmierzając do jego zanegowania, jest nacechowana wyłącznie ujemnie. Celowi temu służy zarówno słownictwo o konotacjach negatywnych („*rozboje*”, „*kradzieże*”, „*gwałty*”, „*włamania*”), jak i całe wypowiedzenia wartościowane znakiem minus.

ŻYCIE TO NAJWAŻNIEJSZA WARTOŚĆ – kategoria aksjologiczna

Tę interpretację wybrało 86 piętnastolatków (16,25%). Oto typowe wypowiedzi uczniów:

„*Życie jest największą wartością człowieka – powiedziała kiedyś Barbara Rosiek w «Pamiętniku narkomanki». Całkowicie się z nią zgadzam, ponieważ od życia zależy wszystko: żyjesz – możesz pracować, dążyć do celów, żyjesz – możesz kochać, żyjesz – masz możliwość przeżywania, możesz zachwycać się itd.*” (dz. a1/150, Kraków, szk. nr 33)

„*Życie to najwyższa wartość człowieka. Bez życia nie byłoby człowieka*”. (dz. a1/923, Nowy Sącz, szkoła nr 20)

„*Życie jest najwyższą wartością. Na nim opierają się pozostałe wartości*”. (dz. a1/696, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Słowo życie oznacza według mnie największą wartość, jaką posiada człowiek. Nasze życie jest najważniejsze”. (dz. a1/639, wieś Olpiny, woj. tarnowskie)

„Życie to na pewno najważniejsza wartość. Życie pozwala zyskać inne wartości, na przykład miłość, dobro, rodzinę, przyjaźń”. (chł. a1/611, Tarnów, szk. nr 16)

„Życie jest to wartość najważniejsza, na której opierają się wszystkie inne wartości, takie jak na przykład zdrowie, praca, rodzina”. (chł. a1/137, Kraków, szk. nr 5)

„Życie jest najważniejszą wartością. Życie to znaczy: czuć, kochać, wierzyć, być odpowiedzialnym, być mądrym, być radosnym, być szczerym, sprawiedliwym, uczciwym, wiernym”. (chł. a1/612, Tarnów, szk. nr 16)

„Życie to wartość najcenniejsza, niezależna od ludzi, daje możliwości, rozwijanie się, tworzenie, podstawa wszystkiego”. (dz. a1/808, wieś Proszowice, woj. krakowskie)

„Życie jest to wartość nieoceniona! Coś najważniejszego”. (chł. a1/735, Kraków, szk. nr 47)

„Życie jest to najważniejsza wartość dla każdego człowieka. Jest ono niestałe, więc należy je jak najlepiej przeżyć. W życiu zawarte są wszystkie wartości zarówno dobre, jak i złe”. (dz. a1/594, Haczów, woj. krośnieńskie)

„Życie jest najważniejszą wartością, ponieważ gdybym nie miał życia, to wtedy wszystko nie byłoby realne”. (chł. a1/638, Olpiny, woj. tarnowskie)

„Życie jest najważniejsze, bo gdyby nie życie, nie byłoby żadnej żywej istoty na ziemi”. (dz. a1/622, wieś Jodłówka Tuchowska, woj. tarnowskie)

Chociaż uczniowie w każdej konceptualizacji wartościują ŻYCIE, owa interpretacja zawiera wyłącznie aksjologiczne odczytanie interesującego nas słowa. Respondenci lokalizują ŻYCIE na pierwszym miejscu w hierarchii wartości, uznając je za wartość fundującą pozostałe wartości. W sposób bezpośredni, przy pomocy przymiotników superlatywnych wyrażają sąd, iż życie jako „największa”, „najważniejsza”, „najcenniejsza” i „nieoceniona” wartość pozwala „zyskać inne wartości, na przykład miłość, dobro, rodzinę, przyjaźń”. ŻYCIE w ich rozumieniu jest najważniejszą wartością, gdyż żyć to znaczy, czuć, kochać, wierzyć, być odpowiedzialnym, być mądrym, być radosnym, być szczerym, sprawiedliwym, uczciwym, wiernym. Dostrzegają jednak, iż ŻYCIE sprzyja ujawnianiu się zarówno wartości, jak i antywartości. (np. a1/594).

Respondenci sądzą, iż życie wyznacza całokształt ludzkiego „bycia” na ziemi. Piszą więc: „od życia zależy wszystko: żyjesz – możesz pracować, dążyć do celów, żyjesz – możesz kochać, żyjesz – masz możliwość przeżywania, możesz zachwycać się itd.” (a1/150). Życie jest „wszystkim dla człowieka”, gdyż dzięki niemu „istniejemy na tym świecie”, „możemy cieszyć się pięknem tego świata, doświadczać miłości, przyjaźni, radości, szczęścia”, „możemy spełniać plany i marzenia”. Uczniowie potwierdzają więc oczywistą prawdę, iż życie jest nieocenioną wartością, warunkuje bowiem funkcjonowanie człowieka w otaczającej go rzeczywistości, a tym samym i realizację preferowanych przez niego wartości.

Konceptualizacje wielokategorialne

Okolo 3% uczniów definiuje słowo ŻYCIE wieloaspektowo, wykorzystując zarówno różne zakresy ujęć słownikowych, jak i wychodząc poza nie. A oto dość typowe wypowiedzi:

„Życie jest dla mnie najważniejsze, bo przecież bez życia nie byłoby mnie. Życ to znaczy być, istnieć. Życie to najcenniejszy dar, jaki otrzymaliśmy od Boga. Nie powinniśmy popełniać samobójstw, bo przecież życie jest tylko jedno”. (dz. a1/376, wieś Perola Siemieńska, woj. bielsko-bialskie)

„Życie to wartość dla nas bezcenna. Życie to nie tylko radość, zabawa, ale także ból, cierpienie. Na pełne człowieczeństwo, na pełnię życia składają się smutek i radość, rozpacz. Życie jest bardzo skomplikowane i są ogromne różnice między życiem a życiem, na przykład życie miliardera i życie żebraka”. (dz. a1/648, wieś Ołpiny, woj. tarnowskie)

„Życie w czasie biologicznym to dla mnie ogromna machina uruchamiana w chwili poczęcia, a życie w sensie duchowym to coś wspaniałego, co daje nam Bóg, abyśmy przeszli przez nie jak najlepiej, spełniając jego przykazania. Życie to każdy przeżyty dzień”. (dz. a1/699, wieś Szreniawa, woj. krakowskie)

„Życie to wszystko, czym jesteśmy. To nasze otoczenie i my sami. Jest ważne, staramy się, by go nie stracić. To wielki dar od Boga. Życie to czas dla sprawdzenia samego siebie i szansa na wyrobienie charakteru. Bez życia na ziemi nie ma szczęścia wiecznego”. (dz. a1/935, Nowy Sącz, szk. nr 20)

W przytoczonych interpretacjach badani dostrzegają ŻYCIE jako wartość bezcenną tak w perspektywie biologicznej, jak i duchowej. Ponieważ jest ono darem od Boga, wpisują je w plan egzystencji nie tylko ziemskiej, ale i wiecznej. Uzupełniające się w jednej definicji konceptualizacje oparte są często na stereotypowych powiedzeniach. Na przykład: „życie to dar od Boga”, „życie to odcinek czasu”, „życie to ogromna machina”, „życie to czas na sprawdzenie siebie” etc. Skutki takiej interpretacji można obserwować w płaszczyźnie leksykalnej. I chociaż zdecydowanie przeważa słownictwo nacechowane pozytywnie, np.: (życie) – „dar”, „wartość bezcenna”, „szczęście”, „radość”, „zabawa”, „coś wspaniałego” etc., nie brakuje też leksemów i wyrażań ujemnie wartościujących ŻYCIE, np.: „ból”, „cierpienie”, „smutek”, „rozpacz”, „życie żebraka” etc.

Poprzez integrowanie kategoryzacji społecznej z kategoryzacją biopsychiczną, biologiczną, kulturową i aksjologiczną uczniowie podejmują próby przedstawienia „portretu językowego” pojęcia ŻYCIE.

Synonimy

Sprawę rozumienia i wartościowania ŻYCIA oświetlają odnotowane przez uczniów w odpowiedniej rubryce ankiety wyrazy bliskoznaczne do słowa *życie*.

Oto frekwencja wyrazów, uznanych przez respondentów za wyrazy bliskoznaczne do owego słowa: *istnienie* (137 razy), *dar od Boga* (62), *byt + bytowanie* (41), *stan organizmu* (31), *egzystencja, najwyższa wartość* (po 28 razy), *życiow* (24), *trwanie*

(22), *bycie, radość* (po 20 razy), *potomstwo* (16), *szczęście* (11), *narodziny, życiodajny* (po 10 razy), *miłość, żyć* (po 9 razy), *żywołność* (8), *droga* (7), *istnieć, rodzina, śmierć, wędrówka, życiorys* (po 6 razy), *los, przetrwanie, świat, żywy* (po 5 razy), *być, człowiek, siła, ziemskie, żyjący* (po 4 razy), *choroba, dar, dążenie, dorastanie, funkcjonowanie, obecność, osobiste, prywatne, przeżycie, szare, wegetacja, wiek, wolność, zabawa* (po 3 razy), *Bóg, cel, ciągłość, cierpienie, dobro, energia, funkcjonować, iskra, odpowiedzialność, praca, smutek, społeczne, szczególny dar, troski, wegetować, wiara, wieczność, życiodajność* (po 2 razy), *bliscy, burzliwe, bytować, cały świat, chęć działania, ciekawe, ciężkie, cudowne, cud życia, czucie, dar życia, długa linia, dola, dostatek, działanie, dzieci, egzystować, gospodarce, harmonia, istota, jestem, kontakt, krewni, kulturalne, labirynt, lato, literackie, ludzie, łaska, mądrość, myślenie, nauka, nieszczęście, nieżyjący, nowe, obowiązki, oddychanie, opieka, opoka, organizm, osiadłe, oznaki życia, ożywienie, patriotyzm, pełnia, pełnia życia, piękne, pogoda ducha, pogodne, polityczne, potrzebność, powietrze, pracowite, problem, problemy, prośba, przemijanie, przeżyć, przeżywać, przeżywanie, przyjaźń, przyjemność, przyroda, radosny, rodzinne, roślinność, rozkwit świata na wiosnę, rozmnażanie, rozmnażanie się, rozpacz, rozwijanie się, rozwój, rówieśniczy, ruch, samodzielne, serce, skarb, smutne, spokojne, sport, sukcesy, swoboda, szanowanie osoby, szczerłość, szczęśliwe, szczęśliwy, teatralne, trwać, trwałość, tułaczka, uczestniczenie, utrzymanie, werwa, wesoły, wieczne, wiosna, witalność, wspaniała rzecz, współpraca, współzależność, współżyć, wyrozumiałość, wyżywienie, zagadka, zdrowy, zło, życiowa, życiowe, życiowość, zycziwy, żywiolowość, żywotny, żywszy* (1 raz).

Wśród owych synonimów mieszczą się synonimy semantyczne: *byt // bytowanie // egzystencja // istnienie // wegetacja // żywot*. Do nich można też zaliczyć synonimy oparte na metaforze: *cierpienie // czas // dar od Boga // długa linia // energia // labirynt // nieszczęście // przemijanie // rozpacz // serce // skarb // tułaczka // wędrówka // zagadka*.

Wśród znanych młodzieży bliższych i dalszych znaczeniowo synonimów słowa ŻYCIE brakuje wyrazów bliskoznaczných, które odnoszą się do aspektu prawnego (*moc, obowiązywanie*) oraz potocznego (*jedzenie, utrzymanie, wikt, stół, chleb*). (zob. W. Cienkowski 1990:271). Natomiast rozszerzanie przez uczniów synonimów na bliskoznaczniki oparte na metaforze stwarza im szansę wyzyskiwania w wypowiedziach bogactwa frazeologicznego języka.

Za synonimy słowa ŻYCIE respondenci uznają:

1) antonimy: *śmierć*;

2) atrybuty życia: *burzliwe, ciekawe, ciężkie, cudowne, nowe, osobiste, piękne, pogodne, radosne, samodzielne, smutne, spokojne, szare, szczęśliwe, wesołe*;

3) rodzaje życia: *gospodarcze, kulturalne, literackie, osiadłe, polityczne, prywatne, rodzinne, teatralne, ziemskie, wieczne*;

4) czynności i stany związane z życiem: *czucie, działanie, funkcjonowanie, kontaktowanie się, obowiązki, oddychanie, odżywianie się, rozmnażanie, trwanie, uczestniczenie (w czymś), współpraca, współżycie*;

5) wartości wyzwalone przez życie: *Bóg, dobro, dostatek, łaska, mądrość, piękno, przyjaźń, przyjemność, radość, rodzina, szczerłość, szczęście, wolność*;

6) antywartości wyzwalone przez życie: *choroba, cierpienie, rozpacz, smutek, śmierć, tułaczka, zło*.

Jak można zauważyć, ŻYCIE jest wartościowane zarówno dodatnio, jak i ujemnie. Chociaż przeważają synonimy nacechowane pozytywnie, dużą grupę bliskoznaczników stanowią określenia przymiotnikowe o konotacjach neutralnych, odnoszących się do wyrażen gatunkujących ŻYCIE (np.: *gospodarcze, kulturalne, literackie* etc.). Daje się też zauważyć negatywne konotacje, poświadczane przez antonim ŚMIERĆ oraz szereg rzeczownikowych i przymiotnikowych określeń, np.: *choroba, cierpienie, ciężkie, nieszczęście, przetrwanie, rozpacz, smutek, szare, tułaczka, zło*.

Słowo ŚMIERĆ (jako zniszczenie ŻYCIA) jest wartościowane ujemnie przez zdecydowaną większość respondentów. Tylko nieliczni piętnastolatkwowie aksjologizują ŚMIERĆ dodatnio, uznając ją za symboliczną granicę przejścia od nietrwalego ŻYCIA ziemskiego do szczęśliwego ŻYCIA pozagrobowego.

Podane przez uczniów synonimy i określniki, uznane przez nich za wyrazy synonimiczne, są wykładnikami zróżnicowanego wartościowania pojęcia ŻYCIE. Dostrzegając wartość ŻYCIA i jego możliwości kreowania wszystkich wartości (oprócz BOGA), młodzi ludzie wskazują na niedostatki ludzkiej egzystencji i różne jej zagrożenia. Tylko nieliczni badani respondenci traktują ŻYCIE jako przestrzeń ZŁA.

Podsumowanie: uczniowska wizja ŻYCIA

ŻYCIE jest interpretowane przez uczniów w kategoriach społecznych, biopsychicznych, kulturowych (religijnych) i aksjologicznych. Na pierwszym miejscu (28,54% wyborów) znalazła się społeczna interpretacja ŻYCIA, uwzględniająca „istnienie” człowieka jako jednostki społecznej na ziemi. Obraz ten daleki jest od idealizacji, z jednej bowiem strony obejmuje radości i szczęście niesione przez życie, a z drugiej – odsłania smutki, trud i codzienne zmagania z niełatwymi sytuacjami społecznymi.

Do rodzajów ŻYCIA zalicza się: (życie) *gospodarcze, kulturalne, literackie, osiadłe, polityczne, prywatne, rodzinne, teatralne, ziemskie, wieczne*. Jako ważne atrybuty ŻYCIA wymienia się: *burzliwe, ciekawe, ciężkie, cudowne, nowe, osobiste, piękne, pogodne, radosne, samodzielne, smutne, spokojne, szare, szczęśliwe, wesole*.

Drugie miejsce zajęła interpretacja biopsychiczna (25,50% wyborów). Zaliczyć można do niej następujące konceptualizacje: *Życie to stan organizmu człowieka* (12,85%); *Życie to przeciwieństwo śmierci* (4,91%); *Życie to odcinek czasu* (4,72%). W jej ramy wpisano też konceptualizację zdeterminowaną biologicznie – *Życie to wydawanie potomstwa* (3,02%). Interpretacja ta, uwzględniając odnotowane na pierwszym planie definicji słownikowej cechy konieczne i wystarczające pojęcia ŻYCIE, obejmuje problematykę biopsychicznego funkcjonowania organizmu ludzkiego. Służy ona kreowaniu obrazu ŻYCIA, na który składa się zarówno strona biologiczna człowieka, jak i jego sfera psychiczno-duchowa. Wyraźnie jednak preferuje się biologiczną tkankę życia ludzkiego, co sprawia, że jest ono rozpatrywane obiektywnie na wzór wiedzy słownikowej. Jest to perspektywa interpretacyjna, oparta na konstrukcji wiedzy uczniowskiej wyniesionej z podręczników i słowników.

Na trzecim miejscu znalazła się interpretacja kulturowa (24,38% wyborów), mająca źródło przede wszystkim w wiedzy religijnej (w Księdze Rodzaju), także i w odwiecznej wiedzy potocznej. ŻYCIE jest traktowane jako jednorazowy niezwykle dar od Boga, dar wymagający właściwego spożytkowania.

Czwarte miejsce zajęła interpretacja aksjologiczna, którą wyznaje 16,25% ankietowanych uczniów. Zawiera ona wyłącznie aksjologiczne, wyrażone eksplikcyjnie, rozumienie słowa ŻYCIE. Respondenci, uznając ŻYCIE za wartość fundującą pozostałe wartości, lokalizują je na pierwszym miejscu w hierarchii wartości. ŻYCIE jest, ich zdaniem, „nośnikiem” zarówno wartości, jak i antywartości. Tak aksjologizowane ŻYCIE warunkuje funkcjonowanie człowieka w świecie i umożliwia realizację preferowanych przez jednostkę ludzką wartości.

Wieloaspektowemu rozpatrywaniu pojęcia ŻYCIE przez *Słownik języka polskiego* (red. M. Szymczak) odpowiada uczniowska wielopłaszczyznowa interpretacja. Jednakże rozłożenie i preferowanie poszczególnych aspektów jest różne w obu przypadkach. Słownik podaje definicję pięcioletnią, odpowiadającą funkcjonowaniu wyrazu w znaczeniu ogólnym, wyspecjalizowanym i potocznym. Na pierwszym miejscu umieszcza kategorię (STAN ORGANIZMU), na drugim – kategorię (ISTNIENIE), na trzecim kategorię (SIŁY ŻYWOTNE), a obok nich kategorię (OBJAWY PRZEBYWANIA ISTOT ŻYWYCH) i kategorię (UTRZYMANIE, WYŻYWIENIE).

Uczniowie za najważniejszą uznają kategorię (ISTNIENIE), na drugim miejscu lokalizują kategorię (STAN ORGANIZMU), na trzecim – kategorię (DAR OD BOGA), a na czwartym kategorię (ŻYCIE TO NAJWAŻNIEJSZA WARTOŚĆ). Kategorie te dopełniają się wzajemnie, tworząc „portret językowy” pojęcia ŻYCIE. Nie ma w owym portrecie potocznego rozumienia owego pojęcia („utrzymanie, wyżywienie”).

I wreszcie trzeba stwierdzić, iż niezwykle wymowne jest zarówno przyznanie przez uczniów takim wartościom, jak ZDROWIE i ŻYCIE, wysokich miejsc w ogólnej hierarchii wartości, jak i wyrażenie opinii, iż owe wartości, fundując inne wartości, mają decydujący wpływ na tworzenie się indywidualnego pejzażu aksjologicznego.

WNIOSKI I PROPOZYCJE LINGWOEDUKACYJNE

Poddane analizie wypowiedzi uczniów o preferowanych wartościach i motywacjach ich wyboru są miarodajnym w aspekcie socjologicznym materiałem badawczym, który może stanowić narzędzie diagnozy dydaktycznej. Wyniki badań włączają się w nurt ciągle trwających dyskusji na temat przemian systemowych odnoszących się do procesu kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży w naszym kraju. Mogą być sfunckjonalizowane w ramach interdyscyplinarnej edukacji aksjologicznej, integrującej cele i treści w nauczaniu blokowym, obejmującym w klasach IV–VI takie przedmioty, jak: język polski, historia i społeczeństwo oraz sztuka (plastyka, muzyka). Mogą też być wykorzystane w toku kształcenia polonistycznego oraz w czasie realizacji treści i kształtowania umiejętności o istotnym znaczeniu wychowawczym (ścieżki edukacyjne) w gimnazjum.

W zreformowanej szkole edukacja aksjologiczna ma obok edukacji teleologicznej stanowić fundament procesów kształcąco-wychowawczych, zorientowanych na przygotowanie uczniów do indywidualnego, świadomego wybierania i hierarchizowania wartości oraz kierowania się nimi we wszystkich dziedzinach życia. Edukacja aksjologiczna, ukierunkowana na poznawanie przez naszych wychowanków świata wartości, staje się procesem zdobywania wiedzy o wartościach, wiedzy, którą należy zinternalizować i przekształcić w mądrość życiową. Mądrość jest wiedzą o egzystencji człowieka, o jego miejscu w świecie oraz o funkcjonowaniu tego świata. Wiąże się z umiejętnością odróżniania dobra i zła, czyli wyznaczników przestrzeni aksjologicznych, w które wpisane są z jednej strony wartości pozytywne, a z drugiej – negatywne, zwane antywartościami. W procesie kształcenia i wychowania nauczyciele każdego przedmiotu muszą pamiętać o potrzebie subtelnego i przemyślanego oddziaływania na wszystkie sfery osobowości uczniów, by „dobre stawało się dla nich w zakresie pojęć podstawowych to, co przeszło próbę wielopokoleniowej tradycji danej kultury, a w środowisku ludzi wierzących – to, co jest dobre w oczach Boga” (J. Puzynina 1997: 266).

Ważnym celem edukacji aksjologicznej jest rozwijanie wrażliwości, a więc zdolności reagowania na bodźce zewnętrzne, oddziałujące na zmysły i uczucia. Wrażliwość, a szczególnie wrażliwość emocjonalna, jako cecha indywidualna każdego człowieka decyduje o sposobach przeżywania świata, o sile jego uwewnętrznienia oraz zdolności otwierania się na innych i na siebie (zob. M. Gołaszewska 1995; B. Myrdzik 1995/96). Odejście od nauczania pozytywistycznego, nastawionego na materializm dydaktyczny i związany z nim encyklopedyzm na rzecz nowoczesnej koncepcji kształcenia progresywnego, powinno sprzyjać samo-

dzielnemu i aktywnemu poznawaniu świata wartości przez ucznia. Nauczyciel musi więc porzucić rolę wykładowcy i mentora, a stać się przewodnikiem po owym świecie i animatorem działań poznawczych i twórczych uczniów. Bardzo ważna jest wzorotwórcza postawa pedagoga, który tworzy wzory zachowań i odpowiada za zgodność słów i czynów, poświadczając je własnym przykładem, wskazuje, jak na co dzień można realizować wartości DOBRA, PRAWDY i PIĘKNA.

Antropocentryczny model kształcenia powinien uwzględniać holistyczne rozpatrywanie zjawisk aksjologicznych, a więc ujmowanie obrazu całości, w naszym przypadku systemu czy też systemów wartości, obejmujących wzajemnie powiązane, ale też i odpowiednio uhierarchizowane kategorie wartości. Przedmiotem zainteresowania, zgodnie z ustaleniami psychologii poznawczej, powinny bowiem stać się całe systemy, struktury, a nie odizolowane elementy składowe. Taka też koncepcja edukacji mieści się w zatwierdzonych instytucjonalnie w 1999 roku podstawach programowych do szkoły podstawowej i gimnazjum.

W owej ogólnej koncepcji instytucjonalnego kształtowania świata wartości młodego człowieka trzeba dostrzegać szereg szczegółowych zagadnień, wśród których miejsce centralne zajmuje sprawa internalizacji wartości. Funkcjonującemu w świadomości społecznej przeświadczeniu, iż najcenniejsze są przeżycia spontaniczne i działania płynące z autentycznego przekonania człowieka, przeciwstawia się koncepcję przeżycia (przede wszystkim estetycznego), wedle której docieranie do wartości przedmiotu dokonuje się poprzez zdobywanie wiedzy o nim, głównie poprzez przyjmowanie przekonania utrwalonych w kulturze i powolne wrastanie w intersubiektywny system wartości danej grupy społecznej. W ten sposób osobowość człowieka zostaje realnie wzbogacona o wartości zaczerpnięte z zewnątrz (zob. M. Golaszewska 1978: 81-82).

Ważną zatem staje się odpowiedź na pytanie, w jaki sposób uczeń, który sam jest przecież wartością, przejmuje nowe wartości tkwiące w wytworach szeroko rozumianej kultury materialnej i duchowej. Okazuje się, że funkcjonujące w literaturze psychologicznej osobowościowe koncepcje człowieka reprezentują różne sposoby podejść. Dla naszych rozważań interesujące okazują się propozycje holistycznego ujmowania człowieka jako osoby w psychologii humanistyczno-egzystencjalnej. W centrum zainteresowań tej psychologii są problemy niesprowadzania osoby ludzkiej do bardziej elementarnych jednostek oraz uznawania wartości osoby jako bytu zdolnego do autonomicznego oceniania i autonomicznej aktywności (zob. Z. Uchnast 1987). Człowiek traktowany jest więc nie tylko jako biologiczny organizm rozwijający się na gruncie doświadczeń egzystencjalnych i kulturowych, ale i przede wszystkim jako osoba, czyli byt zdolny do wartościowania swego istnienia i otaczającej rzeczywistości oraz wyznaczania sensu życia. Osobowość rozpatrywana jest jako specyficzna całość w aspekcie podmiotowym. Abraham Maslow (1971) dowodzi, iż osobowość człowieka rozwija się na drodze naturalnej transcendencji potrzeb fizjologicznych na rzecz potrzeb psychicznych, zaspokajanych przez wartości uniwersalne, duchowe i religijne. Z drugiej jednak strony autor ten wskazuje na własną aktywność ludzi, na rolę ich świadomego i wytrwałego dążenia do realizacji pożądanых zadań życiowych, podporządkowanych osiągnięciu określonych wartości. Jednakże psychologia humanistyczna nie rozwiązała

podstawowego problemu: dlaczego człowiek, nie będąc wewnątrznie zły, rodzi zło. Zaleca jedynie zapewnienie jednostce ludzkiej takich warunków rozwoju, aby mogła kreować własną indywidualność i realizować się, doświadczając „własnego ja”.

Zasada holistycznego traktowania wartości, ścisłego „wiązania” ich ze sobą jest szczególnie eksponowana przez psychologów rozpatrujących osobowość w kategoriach noetycznych (K. Popielski 1994). Dynamizm noetycznego odniesienia „ku” wartościom uznany zostaje za zasadę twórczego bycia i stawania się jednostki w toku doświadczania egzystencji. Siła podmiotowych doświadczeń (doświadczanie własnego „ja”) nie tylko pociąga jednostkę ku wartościom, ale i pozwala jej na bezpośrednie aktywne włączanie się w świat wartości poprzez dokonywanie wyborów aksjologicznych, poprzez internalizację wartości i czynny udział w procesach wartościowania. Taka perspektywa ujmowania wartości wydaje się istotna dla celów szkolnej edukacji aksjologicznej, w której zachodzi potrzeba docierania do wartości, rozumienia ich istoty i wreszcie ich akceptacji lub negacji w procesie odnoszenia jednych wartości do drugich w ramach przyjętego systemu wartości. Uczeń powinien umieć odkryć w przyjaznym dialogu z nauczycielami i kolegami, co dla niego jest ważne, cenne, pożądane, a więc wartościowe, następnie zdobyć wiedzę na temat istoty danej wartości i z kolei uwewnętrznić ją po to, aby móc ją urzeczywistnić w swoim życiu. Ostatnim ogniwem jest włączanie nowych wartości we własny świat wychowanka i wykorzystywanie ich czy to jako drogowskazu życiowego, czy też elementu działań twórczych wzbogacających osobowość.

Internalizację wartości można więc uznać za złożony proces, na który składa się: a) uzyskiwanie wiedzy o wartości lub wartościach (informacja); b) przetwarzanie owych informacji w języku ucznia (transformacja); c) przyjęcie postawy emocjonalnego zaangażowania się wobec nowej / nowych wartości (akceptacja lub odrzucenie); d) w przypadku akceptacji wartości włączenie jej do własnego systemu wartości; e) wpływ nowej / nowych wartości na pożądane kreatywne zmiany w osobowości młodego człowieka i związane z nimi zmodyfikowane kontakty z otaczającym światem (por. M. Gołaszewska 1978).

Najcenniejsze są wartości uwewnętrznione, przeżyte, świadomie uznane za własne. Szkoła i inne instytucje wychowawcze nie powinny zatem narzucać odgórnie i apodyktycznie wartości, traktowanych jako jedynie słuszne. Tak przekazywane wartości stanowią dla naszych podopiecznych wyłącznie zbiór mniej lub bardziej uporządkowanych informacji, które przepuszczone przez filtr młodzieńczej przekory mogą powodować postawy negacji. Brak wewnętrznej akceptacji i elementu przeżyciowego zawęży w świadomości wychowanka wielofunkcyjność tychże wartości do bezrefleksyjnej orientacji aksjologicznej na krótko tylko zakodowanej w pamięci. Od informacji do opartych na niej społeczno-kulturowych działań interaktywnych droga wiedzie poprzez szereg przywołanych już, zazębiających się, współtworzących strukturę procesu interakcji ogniw.

Zrozumieniu procesu uwewnętrzniania wartości może pomóc fenomenologiczna koncepcja dotycząca emocjonalno-intelektualnego „uchwytywania” istoty wartości. Szczególnie ważną rolę przypisuje ona poznaniu emocjonalnemu, które uważa się za pierwotne i podstawowe. Emocjonalne odkrycie wartości poprzedza

świadomość aksjologiczną związaną z poznaniem myślowym (zob. H. Buczyńska-Garewicz 1975; M. Kwiatkowska-Ratajczak 1994).

Szkoła jako instytucjonalny, a więc sztuczny podmiot internalizacji, ma obowiązek wprowadzania dzieci i młodzieży w cenny w aspekcie wychowawczym świat wartości. Optymalny z tego punktu widzenia system aksjologiczny (systemy aksjologiczne) powinien być oparty na siatce wartości, wpisanej do podstawy programowej danego przedmiotu. W zatwierdzonej do realizacji w szkole podstawowej i w gimnazjum podstawie programowej języka polskiego brakuje takiej siatki. Natomiast jest ona widoczna w podstawie programowej dla klas IV–VI przedmiotu „Historia i społeczeństwo”. Należy więc dostrzegać potrzebę opracowania owych siatek w rodzących się obecnie alternatywnych programach nauczania języka polskiego. Szczególnie cenne byłoby tworzenie przez poszczególnych nauczycieli, przy czynnym udziale młodzieży, autorskich programów nauczania dostosowanych do potrzeb aksjologicznych konkretnego zespołu wychowanków. Orientacja w zakresie aktualnych uczniowskich preferencji aksjologicznych umożliwi opracowanie programów nauczania oraz dobór podręczników dostosowanych do potrzeb określonej klasy. Zaaprobowane przez dzieci i młodzież treści kształcenia aksjologicznego zintegrowanego w bloku humanistycznym pozwolą na umotywowany ich ogląd (analizę, interpretację), aktywne uwewnętrznianie i oparte na nich przeżywanie świata.

Cała epoka w naszym szkolnictwie, opartym na przekazywaniu i egzekwowaniu informacji, w tym także aksjologicznych, odchodzi w przeszłość. Nauczyciel, który zajmował w tradycyjnej dydaktyce rolę nadmiernie uprzywilejowaną, staje się organizatorem, swoistym animatorem samodzielnych działań uczniów. Jego zasadnicza rola polega na stwarzaniu podopiecznym warunków sprzyjających poznawaniu treści nauczania i zdobywaniu kompetencji komunikacyjnych i aksjologicznych. Odnosząc owe ogólnodydaktyczne założenia do potrzeb edukacji aksjologicznej, trzeba zauważyć, iż w procesie szkolnego przekazywania wartości potrzebna jest indywidualizacja pracy, polegająca na zróżnicowaniu zakresu treści nauczania, układu treści uczenia się oraz doboru metod kształcenia w odniesieniu do poszczególnych uczniów i zespołów uczniowskich (zob. T. Lewowicki 1977, A. Rosa 1998). Indywidualizacja kształcenia wymaga od nauczycieli znajomości uczniów, a więc orientacji w zakresie ich wiedzy i umiejętności, w tym także ich wiedzy aksjologicznej, preferencji wartości i związanych z nimi postaw poznawczych, społecznych i moralnych. W celu kształtowania spójnego systemu wartości humanistycznych w zespole klasowym potrzebne są badania sondażowe, dające dydaktyczną diagnozę co do wartości akceptowanych przez ów zespół, a tym samym i przez poszczególnych uczniów. Ustalenie aktualnej sytuacji dydaktycznej w tym zakresie pozwala na planowanie i realizację całościowej strategii odnoszącej się do edukacji aksjologicznej. Taka edukacja powinna być oparta na świadomie przyjętej przez uczniów i nauczycieli teleologicznej koncepcji zdobywania wiedzy aksjologicznej, jej rozumienia, selekcjonowania i indywidualnego przystosowywania do aprobowanego przez wychowanka (wychowanków) systemu (systemów) wartości. Pozwalając młodzieży na wolność wyborów aksjologicznych, trzeba ją uczulić na sprawę odpowiedzialności za dokonywane wybory. Na-

leży uświadomić jej niebezpieczeństwa związane z postmodernistyczną absolutną wolnością i wynikający z niej relatywizm moralny i pluralistyczny chaos, który jest następstwem zacierania się granic między rzeczywistością i jej reprezentacją.

Wyniki prowadzonych przeze mnie badań odsłaniają obraz wartości preferowanych przez pokolenie piętnastolatków, których osobowość kształtowała się w okresie wielkiego przełomu politycznego i społecznego pod przemożnym wpływem różnych instytucji i mediów, głównie jednak rodziny, szkoły, Kościoła katolickiego i środków masowej komunikacji. Pierwszy plan owego obrazu wypełniają takie wartości, jak RODZINA, MIŁOŚĆ, BÓG, ZDROWIE, PRZYJAŹŃ I ŻYCIE. Są one akceptowane przez ponad 50% badanych uczniów we wszystkich środowiskach. W ramach wyróżnionego pola aksjologicznego znalazły się wartości uniwersalne (BÓG), wartości społeczne (RODZINA), wartości moralne (MIŁOŚĆ, PRZYJAŹŃ) i wartości witalne (ZDROWIE, ŻYCIE). Ponadto w przedziale pierwszych dziesięciu wybranych wartości pojawiły się takie wartości, jak PRACA, UCZCIWOŚĆ, SPRAWIEDLIWOŚĆ I WOLNOŚĆ, które akceptuje ponad 30% piętnastolatków ze wszystkich badanych środowisk.

Najbardziej cenione przez młodzież wartości można zaliczyć do wartości rdzennych, funkcjonujących w tradycyjnej polskiej kulturze. Są to wartości uznawane za swoiste spoidło kulturowe naszej społeczności, służące zachowaniu żywotności i kreatywności różnych grup społecznych w ramach własnej kultury. Lokalizują się one w centrum tradycyjnej kultury całego społeczeństwa.

Badane pokolenie piętnastolatków, umieszczając na najwyższych miejscach hierarchii preferowanych wartości RODZINĘ, MIŁOŚĆ I PRZYJAŹŃ, wybiera wartości, nazywane często allocentrycznymi, akceptujące wartość osoby ludzkiej, wartość jednostki, która wyraża silne pragnienie przebywania w kręgu rodzinnym a także z ukochaną osobą i wśród przyjaciół. Preferowanie owych wartości potwierdza młodzież przez dawanie najwyższych ocen zauważonym u siebie i u bliskich sobie osób cech, które są wyrazem szacunku i miłości dla innych. Upominają się więc młodzi ludzie o humanitaryzm w stosunkach międzyludzkich, dostrzegają potrzebę przychodzenia innym z pomocą, zachowania wobec nich życzliwości i uczciwości. Daje o sobie znać uzasadniona psychologicznie młodzieńcza bezpośredniość, która jest ujawniana w eksplicytnych sądach, oraz bunt, będący wyrazem sprzeciwu wobec zauważanej w życiu codziennym obojętności na sprawy innych, znieczulicy społecznej, zakłamania i bezwzględności niemałych grup ludzi pochłoniętych zdobywaniem dóbr materialnych w okresie transformacji gospodarczej. Można tłumaczyć owe postawy młodzieży wpływami wychowawczymi różnych środowisk, w tym także i szkoły, która eksponuje osobowy charakter egzystencji ludzkiej i zakłada potrzebę humanizacji życia poprzez ukierunkowanie go na cenne wartości. Na owe wybory wartości społecznych i moralnych przez piętnastolatków ma wpływ obok szkoły i rodziny także Kościół katolicki, którego oddziaływanie wychowawcze zorientowane są na rozwój osoby ludzkiej, uznawanej za podmiot i przedmiot działania. Egzystencja jest tu rozumiana jako aktywność przeżycia osobowego i doświadczania wartości, wzajemnie warunkowanej przez czyn i osobę (K. Wojtyła 1969, 1976, 1979).

Za najcenniejszą wartość uznają piętnastolatki RODZINĘ, która w ich odczuciu stanowi (powinna stanowić) wspólnotę ludzi kochających się, szczerych, solidarnych, niosących sobie pomoc, zapewniających bezpieczeństwo, stwarzających warunki wychowania. O ile jednak maturzyści (zob. J. Mariański 1995: 201) najbardziej cenią rodzinę w kategoriach ogólnych, o tyle młodzież kończąca szkołę podstawową dostrzega w niej przede wszystkim kumulację wartości pożądaných w codziennej egzystencji. W procesie edukacji polonistycznej w szkole podstawowej konieczne jest więc eksponowanie wśród wartości społecznych wartości rodziny, mającej ogromny wpływ na tworzenie indywidualnego świata wartości uczniów. Nie bez racji preferują oni tę wartość społeczną, która – jak słusznie zauważyli – może wyzwać szereg pożądaných wartości, poczynając od wartości transcendentnych, a kończąc na hedonistycznych. To właśnie rodzina jako mini-społeczność zasługuje, w opinii młodzieży, na szczególne wyróżnienie, wprowadza bowiem dziecko w świat wartości, a w okresie dorastania wraz z innymi instytucjami edukacyjnymi (głównie ze szkołą i Kościołem katolickim) pomaga w przechodzeniu ku podmiotowemu doświadczaniu i traktowaniu życia. Rodzina, motywując młodych w ich dążeniu „ku” wartościom, pomagając w dokonywaniu wyborów i podejmowaniu decyzji, które odnoszą się do nieustannego poszukiwania człowieczeństwa, sprzyja realizacji ich własnej filozofii życia.

Uczniom trzeba wszakże uświadomić, iż tworzenie jakości relacji rodzinnych zależy też od nich, gdyż jako członkowie rodziny mają wpływ na urzeczywistnienie jej wartości. Problem ten dostrzega niewielka grupa badanej młodzieży (ok. 15%), która ma świadomość faktu, iż rodzina uczy tego, jak tworzyć przyszłą własną rodzinę opartą na trwałych węzłach rodzinnych i kierującą się pożądanymi, akceptowanymi w danej kulturze wartościami.

Zarówno przed rodziną, jak i przed szkołą stoi więc zadanie nauczania swoich podopiecznych autentycznych działań na rzecz wspólnego dobra rodzinnego. Deklaratywnie pozytywne wypowiedzianie się o własnej rodzinie przez ludzi młodych powinno iść w parze z ich własnymi działaniami na rzecz cementowania jej struktury społecznej i kierowania ku przestrzeni dobra.

Spośród wartości społecznych PRACA jest preferowana przez ponad jedną trzecią piętnastolatków. Czynnikiem, różnicującym zgłaszane przez uczniów deklaracje dotyczące pracy jako wartości jest przede wszystkim środowisko, a w Krakowie także i płeć. Nikłe preferencje tej wartości przez młodzież z dużego miasta są wymowne i zarazem niepokojące z wychowawczego punktu widzenia. Tylko w środowiskach uczniów z miast średniej wielkości i ze wsi praca jest ceniona. Młodzież mieszkająca na wsi oraz pochodząca z rodzin górniczych z dużym szacunkiem wypowiada się o pracy, uznając ją za kluczową wartość w życiu człowieka. Niewątpliwie na takim podejściu zaważyły uwarunkowania społeczno-historyczne oraz religijne (np. większość młodzieży z wymienionych środowisk wybiera także takie wartości transcendentne, jak BÓG i WIARA). Widoczna jest tu wierność ideom głoszonym przez Kościół katolicki, iż praca jest prawem i obowiązkiem ludzi, ma głęboki sens humanistyczny, gdyż ucłowiecza.

Aksjologiczny wymiar pojęcia praca jest przez większość badanych uczniów wyraźnie ubożony i zorientowany głównie na konceptualizację odnoszące się do

celów doraźnie pragmatycznych, podporządkowanych zapewnieniu człowiekowi podstawowych warunków egzystencji. Szkoła powinna więc w większym niż dotychczas stopniu wyrabiać świadomość dostrzegania duchowych dóbr jako potencjalnego efektu pracy. Również ma ona w dalszym ciągu wiele do zrobienia, a szczególnie w środowisku wielkomiejskim, by ukształtować u uczniów pozytywny stosunek do pracy, która przy zachowaniu swoich walorów humanistycznych jest dzisiaj w okresie transformacji gospodarczej ważnym czynnikiem rozwoju ekonomicznego kraju i podstawowym źródłem zapewnienia warunków normalnego życia każdemu człowiekowi i każdej rodzinie.

Trzeba z niepokojem zauważyć, że w horyzoncie aksjologicznym uczniów na odległych miejscach znalazły się szczególnie cenne w edukacji polonistycznej wartości uniwersalne: DOBRO, PRAWDA i PIĘKNO. Szkoła podstawowa ma więc niewielki wpływ na dostrzeganie owych wartości, a szczególnie wartości piękna. Podobne zjawisko obserwuje się w liceach i technikach (H. Świda-Ziemia 1998). Jego bezpośrednim następstwem może być także przyjmowanie postawy estetycznej wobec dzieła literackiego tylko przez nielicznych uczniów.

We wszystkich badanych środowiskach widoczna jest wysoka hierarchicznie sfera wartości ZDROWIA i ŻYCIA, są one bowiem podstawowym warunkiem egzystencji człowieka i przejmowania przez niego pozostałych wartości. Daje się jednak zauważyć brak umiejętności przyjmowania przez ludzi młodych realistycznej postawy wobec przemijania życia i nieuchronnej śmierci. Trzeba zatem wyrabiać postawy intelektualnego i emocjonalnego zaangażowania się w sprawę życia, uczyć aktywnego rozwiązywania problemów życiowych. Takie działania wychowawcze prowadzą do kształtowania postawy egzystencjalnej, która służy kierowaniu własnym życiem oraz sprzyja czerpaniu z doświadczeń życiowych znaczących dla egzystencji i procesu formowania osobowości. W wyniku tejże edukacji młodzież powinna dostrzegać sens życia, dominujący w danej kulturze i w danym czasie, powinna być świadoma faktu, że „człowiek «psychologicznie jest», gdy fizycznie funkcjonuje i osobowo spełnia się” (K. Popielski 1994: 71).

Niepokoici zjawisko zaniku utrwalonego w tradycji polskiej kultury wartości patriotyzmu. Można przypuszczać, że uzyskanie przez nasz kraj pełnej suwerenności i brak wyraźnych zagrożeń zewnętrznych wpłynęło na osłabienie uczniowskiej aksjologizacji dotyczącej uczuć patriotycznych. Szkoła nie może więc dopuścić do tego, aby pewne tendencje polityczne i ogarniająca naszą kulturę globalizacja doprowadziły do wykorzenia patriotyzmu z kręgu wartości akceptowanych przez młode pokolenie Polaków.

Pocieszający jest fakt, że wbrew obiegowym opiniom uczniowie nie preferują wartości materialnych i hedonistycznych. Propagowany przez środki masowej komunikacji i szerzący się w różnych kręgach naszego społeczeństwa kult pieniądzy i seksu nie zdążył jeszcze zdeprawować pokolenia piętnastolatków.

W systemie wartości owego pokolenia brakuje mocno wybijającej się wartości naczelnej. Cztery pierwsze na liście deklarowanych wartości (RODZINA, MIŁOŚĆ, BÓG, ZDROWIE) są prawie równorzędne, jeśli idzie o wskaźniki wyborów procentowych, i tworzą spójną całość. Preferowane przez piętnastolatków wartości są bardzo pozytywne dla rozwoju duchowego, moralnego, społecznego i fizycznego

człowieka. Wymagają one pielęgnacji głównie ze strony takich instytucji wychowawczych, jak rodzina, szkoła i Kościół katolicki, ale przede wszystkim wymagają odpowiedniego „wkomponowania” w ramy spójnego i pożądanego dla rozwoju osobowości młodego człowieka systemu wartości.

Istotną wydaje się kwestia kierowania uwagi uczniów na hierarchię wartości w aspekcie obiektywnego porządku panującego w świecie wartości. Wartościami wysokimi w obrębie wartości pozytywnych będą wartości transcendentne i uniwersalne. Wartości do nich przynależne mogą stanowić centra aksjologiczne, wokół których będą grupować się wartości z kręgu wartości coraz niżej stojących w hierarchii, a więc estetycznych, poznawczych, moralnych, społecznych, witalnych, utylitarnych, prestiżowych i hedonistycznych. Dla ludzi wierzących centrum wartości pozytywnych stanowi BÓG. Można też wyodrębnić, jak to czyni Jadwiga Puzynina (1992a), centra pojęciowe w ramach danej kategorii wartości. Na przykład dla wartości społecznych taką dominantą może być RODZINA, a dla wartości witalnych – ŻYCIE.

Omawiając z młodzieżą zagadnienia typologii i hierarchii wartości, trzeba pamiętać o tym, iż poszczególne wartości lub całe ich kategorie są traktowane przez jedne osoby jako ostateczne, a przez inne (albo przez te same jednostki, ale na innym etapie doświadczeń egzystencjalnych) jako instrumentalne. Na przykład wartości hedonistyczne mogą stać się służebne wobec wartości witalnych, a te z kolei mogą być podporządkowane realizacji wartości moralnych (por. J. Puzynina 1992a: 43). Rozpatrywanie tej problematyki w szkole wiąże się z potrzebą omówienia relacji między „wysokością” i „mocą” wartości. Im niżej wartości są zlokalizowane w danym układzie hierarchicznym, tym odznaczają się większą mocą. Wysokość wartości jest odwrotnie proporcjonalna do jej mocy. Stąd też wartości hedonistyczne są wartościami najmocniejszymi, pozwalającymi realizować wartości wyższe. Trzeba więc pamiętać o konsekwencjach dydaktycznych owych zależności. Wartości hedonistyczne, szczególnie RADOŚĆ, ZABAWA, ZADOWOLENIE mogą stanowić naturalną siłę motywacyjną do realizacji wartości wyższych, najbardziej przydatnych z punktu widzenia rozwoju psychicznego uczniów i potrzeb wychowawczych na danym etapie edukacji.

Wśród innych przedmiotów nauczania wyjątkowe znaczenie edukacyjne ma język polski, którego wartość mierzona jest jego wpływem na osobowość młodego człowieka, na jego horyzonty humanistyczne i sprawność komunikowania się. Już tylko sama praca nad poznawaniem tekstów literackich i innych tekstów kultury otwiera przed uczniami szeroką przestrzeń aksjologiczną. Uczą one bowiem umiejętności obserwowania człowieka, rozpoznawania jego reakcji i przeżyć, rozumienia skomplikowanych zjawisk życia wewnętrznego oraz dostarczają języka służącego opisowi świata psychicznego i relacji człowieka z otoczeniem (zob. Z. Uryga 1996).

Niezwykle interesujący, choć dotychczas zaledwie sygnalizowany przez dydaktykę języka polskiego, jest problem kształtowania świata wartości uczniów poprzez uwrażliwianie ich na język w jego lingwistycznym i etycznym rozumieniu (M. Dudzik 1983; J. Puzynina 1996a, 1998a, 1998b, 1999). Zaznajamianie naszych podopiecznych z mechanizmami języka wartości może mieć korzystny wpływ na

poznawanie przez nich elementarnych zagadnień z zakresu aksjologii (hierarchie i kryteria wartości), a przede wszystkim na wykorzystywanie tej wiedzy w procesach komunikacji językowej, odnoszącej się nie tylko do analizy i interpretacji różnych tekstów kultury, w tym i utworów literackich, ale i do tworzenia samodzielnych tekstów nacechowanych wartościująco.

Dla rozważań dydaktycznych ważna jest teza sformułowana na gruncie lingwistyki kulturowej (J. Anusiewicz 1995), iż język jest nie tylko środkiem, który służy przekazywaniu informacji i komunikowaniu wewnętrznych przeżyć jednostki, odnoszących się do rzeczywistości społeczno-przyrodniczej, ale i sposobem konceptualizacji, strukturalizacji i aksjologizacji tej rzeczywistości. Język jako jeden z najważniejszych składników kultury jest zbiorem i przekąźnikiem wszelkich wartości i wartościowań oraz norm postępowania, wyznaczających system etyczno-normatywny danej społeczności (w naszym przypadku społeczności uczniowskiej). Poprzez język można więc uzyskać od uczniów informacje o sposobach konceptualizowania otaczającego ich świata, w tym uznawanego świata wartości.

W szkolnej edukacji językowej należy więc traktować język nie tylko jako środek i narzędzie porozumiewania się ludzi, ale i jako zjawisko komunikacyjne o charakterze poznawczym, społecznym i kulturowym. Takie rozumienie interesującego nas pojęcia pozwala na odsłanianie powiązań między językiem, umysłem ludzkim i otaczającą młodego człowieka rzeczywistością. W kształceniu językowym warto zatem uwzględnić antropologiczno-kulturowy i kognitywny aspekt języka, pozwalający na eksponowanie języka jako interpretatora świata w płaszczyźnie leksykalno-frazeologicznej (zob. J. Puzynina 1998). Generalnie rzecz biorąc, wiedza o języku powinna być podporządkowana kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej. Owa wiedza w zakresie odpowiadającym realizacji celów operacyjnych jest niezbędna do wytworzenia świadomości językowej uczniów, pozwalającej na obserwację, analizę i interpretację faktów językowych, umożliwiającej konstruowanie własnych wypowiedzi oraz ocenę ich poprawności, etyki i estetyki.

Istnieje zatem, jak sądzę, potrzeba sfunkcjonalizowania w szkolnym kształceniu językowym podstawowych założeń lingwistyki kognitywnej, wedle których można wykorzystywać wiedzę językową, obejmującą reguły semantyki, pragmatyki i gramatyki do analizy znaczenia jednostek językowych w działaniu i do tworzenia tekstów. Pobudzając interpretacyjną aktywność uczniów, trzeba motywować ich do twórczego wypowiedzania się w mowie i piśmie w aspekcie realizowania planowanych celów interakcji zorientowanej pragmatycznie. Jako uczestnicy komunikacji językowej, dysponujący podobną wiedzą ogólną i szczegółową związaną z kontekstem i konytuacją, mogą wykorzystywać język jako system symboliczny do wyrażania siebie w zachowaniach językowych. Z dydaktycznego punktu widzenia ważna jest w tych procesach działaniowych skuteczność osiągania przez nich kompetencji komunikacyjnej docelowej (zob. T. Rittel 1993; J. Kowalikowa 1994; J. Oźdżyński 1995b). Realizacji tego celu może służyć wdrażany w podręcznikach *To lubię!* komunikacyjny model nauczania (zob. B. Dyduch, M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek I. Steczko 1994; H. Mrazek 1998), jednakże wyrażnie zorientowany już od najmłodszych klas na tworzenie tekstów.

Za priorytetową trzeba uznać koncepcję rozumienia i konstruowania tekstu w aspekcie zdarzenia komunikacyjnego, rozpatrywanego jako adekwatny sposób zachowania społecznego i komunikacyjnego. Teoretyczne zaplecze stanowić może lingwistyka tekstu rozpatrywana jako kognitywna nauka o tekście, charakteryzująca się niemodularnym podejściem zarówno do języka, jak i do tekstu. Zaproponowana przez Roberta-Alaina de Beaugrande'a i Wolfganga Ulricha Dresslera (R.-A de Beaugrande, W.U. Dressler 1990) koncepcja komunikacji tekstowej, która jest oparta zarówno na gramatyce, jak i czynnikach kognitywnych oraz psycholingwistycznych, pragmalingwistycznych i socjolingwistycznych, pozwala na łączenie w trakcie kształcenia językowego nauki o języku z nauką języka, na integrowanie teorii ze społeczną praktyką mówienia, z autentycznymi zachowaniami językowymi uczniów (por. K. Bakula 1997). Sprzyja ona odejściu od statycznego opisywania struktur języka na rzecz uznawania go za system interakcyjny i tłumaczenia w kategoriach tekstów w rzeczywistych sytuacjach. Interakcyjne rozumienie języka i tekstu pozwala na funkcjonalne rozpatrywanie wszystkich elementów i poziomów języka oraz łączeniu tego, co językowe, z wiedzą o świecie. W płaszczyźnie lingwoedukacyjnej oznacza to integralne ujmowanie wszystkich składników języka i operacjonalizowanie ich w obrębie społecznych sytuacji komunikacyjnych.

W przywołanej perspektywie kształceniowej należy wskazać na przydatność dydaktyczną naturalnej lingwistyki tekstu (W. Dressler i in. 1987; W. Dressler 1990), rozpatrującej uwarunkowania semiotyczno-kognitywne w procesie tworzenia tekstów języka naturalnego. W takim procesie ważną rolę obok czynników motywacyjnych odgrywa proceduralne podejście do zadań i operacji językowych, ułatwiające strukturalizację informacji w planie treściowym oraz przestrzeganie warunków formalnej i pojęciowej łączliwości znaczeń wewnątrz tekstu.

Badania przeprowadzone przeze mnie potwierdzają znaną w pedagogice, a w okresie przemian edukacyjnych w naszym kraju spychaną na margines, tezę, iż o efektywności kształcenia decydują w pierwszej kolejności nauczyciele. Okazuje się, że w ramach tego samego środowiska lokalnego, a nawet w obrębie tej samej szkoły funkcjonują zespoły uczniowskie wyraźnie zróżnicowane pod względem umiejętności wypowiedzania się w piśmie (choć ci uczniowie, ogólnie rzecz biorąc, nie różnią się predyspozycjami psychofizycznymi i żyją w podobnych środowiskach rodzinnych). Ekspozując podmiotowość ucznia, nie można więc zapominać o podmiotowości nauczyciela i jego szczególnej roli animatora w trakcie kierowania procesami kształceniowymi.

Wydaje się, że przede wszystkim nauczyciele, którzy posiadli kompetencję lingwoedukacyjną, uznawaną za sposób integrowania elementu lingwistycznego i edukacyjnego, są w stanie skutecznie rozwijać ekspresję językową uczniów (zob. T. Rittel 1993). Tacy nauczyciele mogą funkcjonalnie kształtować u dzieci i młodzieży umiejętności językowe, zorientowane nie tylko pragmatycznie, ale i kulturowo. Wykorzystując zatem strategię edukacyjną, służącą odkrywaniu rzeczywistości językowej i pozajęzykowej, będą budowali u uczniów świadomość sprzyjającą dokonywaniu celowych, pożądaných wyborów aksjologicznych, dzięki którym można kreować indywidualny świat wartości. Mogą dać uczniom klucz do poszukiwania człowieczeństwa w zmieniającym się pluralistycznym społeczeństwie.

BIBLIOGRAFIA

- Adamiec M. (1983), *Działanie, wartość, sens – zarys systemu pojęć*, „Przegląd Psychologiczny” XXVI, 1, s. 3–21
- Adamski F., red. (1993), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków
- Adamski W., Staszyńska K. (1985), *Tożsamość wartości a konflikt interesów w relacjach między-pokoleniowych: polemiki i reinterpretacja badań*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 4, s. 133–148
- Adler A. (1986), *Sens życia*, Warszawa
- Aitchison J. (1991), *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa
- Ajdukiewicz K. (1965), *Logika pragmatyczna*, Warszawa
- Ajdukiewicz K. (1985), *Język i poznanie*, t. 1: *Wybór pism z lat 1920–1939*, Warszawa
- Alberoni F. (1994), *O przyjaźni*, Warszawa
- Allport G.W. (1960), *Studium wartości*, Poznań
- Amsterdamski S. (1983), *Między historią a metodą*, Warszawa
- Andrzejewski B., red. (1990), *Komunikacja – rozumienie – dialog*, Poznań
- Ankersmit F.R. (1997), *Język a doświadczenie historyczne*, „Konteksty” LI, nr 1–2, s. 81–88
- Antas J. (1996), *Gest, motwa a myśl*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska, Lublin, s. 71–96
- Anusiewicz J. (1984), *Uwagi o stylu potocznym*, [w:] *Język, teoria, dydaktyka. Materiały VI Konferencji Młodych Językoznawców – Dydaktyków, Katowice 12–14 X 1981*, Kielce, s. 93–117
- Anusiewicz J. (1990 a), *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 277–307
- Anusiewicz J. (1990 b), *Językowo-kulturowy obraz kota w polszczyźnie*, „Etnolingwistyka” 3, Lublin, s. 95–138
- Anusiewicz J. (1992), *Potoczność jako sposób doświadczenia świata i jako postawa wobec świata*, *Język a Kultura*, t. 5: *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 9–20
- Anusiewicz J. (1995), *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław
- Anusiewicz J., Puzynina J., red. (1990), *Wartości w języku i tekście*, *Język a Kultura*, t. 3, Warszawa
- Anusiewicz J., Bartmiński J. (1991), *Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki*, *Język a Kultura*, t. 1: *Podstawowe pojęcia i problemy*, Wrocław, s. 17–30
- Anusiewicz J., Nieckula F., red. (1992), *Potoczność w języku i kulturze*, *Język a Kultura*, t. 5, Wrocław
- Anusiewicz J., Siciński B., red. (1994), *Języki subkultur*, *Język a Kultura*, t. 10, Wrocław
- Anusiewicz J., Bartmiński J., red. (1998), *Język a Kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, Wrocław
- Apresjan J.D. (1980), *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław
- Apresjan J. (1993), *Językoznawstwo teoretyczne, modele formalne języka i leksykografia systemowa*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 9–33
- Arends R.I. (1994), *Uczymy się nauczać*, Warszawa
- Argyle M. (1991), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa
- Aronson E. (1978), *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa

- Arutiunowa N.D. (1980), *Metafora językowa I. (Składnia i leksyka)*, „Teksty” 6/54, s. 158–170
- Arystoteles (1956), *Etyka nikomachejska*, Warszawa
- Arystoteles (1975), *Kategorie*, Warszawa
- Arystoteles (1978), *Topiki*, Warszawa
- Arystoteles (1988), *Retoryka – poetyka*, Warszawa
- Augustyn św. (1953–1954), *Pisma filozoficzne*, t. 1–4, Warszawa
- Augustyn św. (1955), *Wyznania*, Warszawa
- Austin J. (1974), *Performatywy i konstatacja*, [w:] M. Hempoliński, *Brytyjska filozofia analityczna*, Warszawa, s. 235–244
- Austin J. (1993), *Mówienie i poznawanie*, Warszawa
- Awdiejew A. (1987), *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*, Kraków
- Awdiejew A. (1991), *Model gramatyki komunikacyjnej (projekt badawczy)*, [w:] *Studia nad polszczyzną mówioną Krakowa*, t. 3, red. B. Dunaj, K. Ożóg, Kraków, s. 9–38
- Awdiejew A. (1998), *Standardy semantyczne a znaczenie leksykalne*, *Język a Kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław, s. 53–62
- Awdiejew A., Nęcki Z. (1992), *Typologia pragmatyczno-kontekstowa*, [w:] Z. Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław, s. 66–86
- Babska Z. (1981), *Rola dzieciństwa w rodzeniu się „otwartości” człowieka*, *Zeszyty Naukowe KUL*, 2–4, s. 144–156
- Bachtin M. (1986), *Estetyka twórczości słownej*, opr. E. Czaplewicz, Warszawa
- Bajerowa I. (1969), *Kształtowanie się polskiego języka literackiego w XVIII wieku*, Wrocław
- Bajerowa I. (1972), *Niektóre treści i metody socjolingwistyczne w historii języka*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” XXX, s. 17–25
- Bajerowa I. (1988), *Rola języka we współczesnym polskim życiu religijnym*, [w:] *O języku religijnym. Zagadnienia wybrane*, red. M. Karpluk, J. Sambor, Lublin
- Bakuła K. (1997), *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław
- Baluch A. (1999), *O wartościach „osobnych” w książeczkach dla dzieci*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 309–313
- Banasiak J. (1987), *Młodzież a wartości – teoria, badania, praktyka wychowawcza – uwagi i propozycje*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2, s. 47–58
- Banaszkiewicz A. (1990), *Orientacje moralne w przekazie międzypokoleniowym*, Warszawa
- Bañcerowski J., Pogonowski J., Zgółka T. (1982), *Wstęp do językoznawstwa*, Poznań
- Bańka J. (1978), *Problemy współczesnej filozofii człowieka*, Katowice
- Baran Z.A. (1995), *Obraz Boga i świata w religijnej literaturze dziecięcej*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 212–236
- Baran Z.A. (1999), *Estetyczna funkcja polskiej literatury dla dzieci o tematyce religijnej*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 315–325
- Baran B. (1992), *Postmodernizm*, Kraków
- Barańczak S. (1975), *Słowo – perswazja – kultura masowa*, „*Twórczość*” z. 7, s. 44–57
- Barbour J. G. (1984), *Mity, modele, paradygmaty*, Kraków
- Barnes E. (1988), *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa
- Bartmiński J. (1973), *O języku folkloru*, Wrocław
- Bartmiński J. (1980), *Założenia teoretyczne słownika*, [w:] *Słownik ludowych stereotypów językowych. Zeszyt próbny*, Wrocław
- Bartmiński J. (1981), *Klasyfikacje gatunkowe a systematyka tekstów folkloru*, [w:] *Literatura popularna. Folklor. Język*, t. 2, red. W. Nawrocki, M. Waliński, Katowice, s. 7–21

- Bartmiński J. (1984), *Definicja leksykograficzna a opis języka*, [w:] *Słownictwo w opisie języka*, red. K. Polański, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 682
- Bartmiński J. (1985), *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*, [w:] *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej*, red. M. Basaj, D. Rytel, t. III, Wrocław, s. 25–53
- Bartmiński J. (1986a), *Definicja kognitywna w słowniku etnolingwistycznym*, Zjazd PTJ, Warszawa
- Bartmiński J. (1986b), *Czym zajmuje się etnolingwistyka?* „Akcent” nr 4 (26), s. 20–22
- Bartmiński J., red. (1988a), *Konotacja*, Lublin
- Bartmiński J. (1988b), *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji*, [w:] *Konotacja*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 169–183
- Bartmiński J. (1988c), *Słownik ludowych stereotypów językowych, Założenia ogólne*, „Etnolingwistyka” 1, Lublin, s. 11–34
- Bartmiński J., red. (1990a), *Językowy obraz świata*, Lublin
- Bartmiński J. (1990b), *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 109–127
- Bartmiński J. (1991a), *Projekt i założenia ogólne słownika aksjologicznego. Projekt listy haseł do słownika aksjologicznego*, *Język a Kultura*, t. 2: *Założenia leksykalne i aksjologiczne*, red. J. Puzynina, J. Bartmiński, Wrocław, s. 197–209
- Bartmiński J. (1991b), *Miejsce hiperonimu w definicji leksykograficznej*, [w:] *Words are Physicians for an Ailing Mind*, red. M. Grochowski, D. Weiss, Sagners Slavistische Sammlung 17, München
- Bartmiński J. (1991c), *Prawica – lewica, Sposoby profilowania pojęć*, „Poradnik Językowy” nr 5–6, s. 160–166
- Bartmiński J. (1992a), *Streszczenie w aspekcie typologii tekstów*, [w:] *Typy tekstów*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa, s. 7–14
- Bartmiński J. (1992b), *Styl potoczny*, *Język a Kultura*, t. 5: *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 37–54
- Bartmiński J. (1993a), *O profilowaniu pojęć w słowniku etnolingwistycznym*, [w:] *Profilowanie pojęć. Wybór prac*, zestawil J. Bartmiński, Lublin
- Bartmiński J. (1993b), *O profilowaniu i profilach raz jeszcze*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 269–276
- Bartmiński J. (1993c), *Współczesny język polski*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, red. J. Bartmiński, Wrocław
- Bartmiński J. (1993d), *Polskie rozumienie ojczyzny i jego warianty*, [w:] *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 23–48
- Bartmiński J., red. (1996), *Problemy języka i kultury*, „Etnolingwistyka” 8, Lublin
- Bartmiński J. (1997), *DOM – ŚWIAT – opozycja czy współdziałanie?* [w:] *Dom w języku i kulturze*, red. G. Sawicka, Szczecin, s. 11–24
- Bartmiński J. (1998a), *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu matki*, *Język a Kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław, s. 63–83
- Bartmiński J. (1998b), *Czy „językowy” jest tylko stereotyp „formalny” (W odpowiedzi Profesor Swietłanie Tołstojowej)*, [w:] *Język a Kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, s. 105–108
- Bartmiński J. (1998c), *Zmiany stereotypu Niemca w Polsce. Profile i ich historyczno-kulturowe uwarunkowania*, [w:] *Profilowanie w języku i w tekście*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 225–235
- Bartmiński J. (1998d), *Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Lublin, s. 9–25
- Bartmiński J., Tokarski R. (1986), *Językowy obraz świata a spójność tekstu*, [w:] *Teoria tekstu*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa, s. 65–81
- Bartmiński J., Tokarski R., red. (1993a), *O definicjach i definiowaniu*, Lublin

- Bartmiński J., Tokarski R. (1993b), *Definicja semantyczna czego i dla kogo?* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 47–61
- Bartmiński J., Mazurkiewicz-Brzozowska M., red. (1993c), *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, Lublin
- Bartmiński J., Mazurkiewicz-Brzozowska M., red. (1993d), *Język a Kultura*, t. 4: *Funkcje języka i wypowiedzi*, Lublin
- Bartmiński J., Panasiuk J. (1993e), *Stereotypy językowe*, [w:] *Współczesny język polski. Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, red. J. Bartmiński, Wrocław, s. 363–387
- Bartmiński J., Niebrzegowska S. (1994), *Stereotyp słońca w polszczyźnie ludowej*, „Etnolingwistyka” 4, Lublin, s. 95–145
- Bartmiński J., Tokarski R., red. (1998), *Profilowanie w języku i tekście*, Lublin
- Bartmiński J., S. Niebrzegowska (1998), *Profile a podmiotowa interpretacja świata*, [w:] *Profilowanie w języku i w tekście*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 211–224
- Bartmiński J., Boniecka B., red. (1998), *Tekst. Problemy teoretyczne*, Lublin
- Bartmiński J., Niebrzegowska S. (1999), *Językowy obraz polskiego nieba i piekła*, [w:] *Tysiąc lat polskiego słownictwa religijnego*, red. B. Kreja, Gdańsk, s. 195–203
- Bartol-Jarosińska B. (1986), *Świadomość językowa robotników warszawskich*, Warszawa
- Bauman Z. (1994), *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa
- Bauman Z. (1995a), *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń
- Bauman Z. (1995b), *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa
- Bąba S. (1975), *W sprawie klasyfikacji polskich jednostek frazeologicznych*. „Prace Filologiczne” XXV, s. 377–385
- Bąba S. (1986), *Twardy orzech do zgryzienia, czyli o poprawności frazeologicznej*, Poznań
- Beaugrande de R.-A., Dressler W.U. (1990), *Wstęp do lingwistyki tekstu*, Warszawa
- Bednarczyk L. (1981), *Władza nad mową*, „Pismo” z. 2, s. 93–102
- Bednarczyk L. (1999), *Język wobec transcendencji*, [w:] *Od Biblii Wujka do współczesnego języka religijnego*, red. ks. Z. Adamek i S. Koziara, Tarnów, s. 116–125
- Bednarkowa J. (1997), *Konceptualizacja RODZINY w tekstach pisanych uczniów szkół podstawowych (klasy starsze)*, [w:] *Rodzina: język – tradycja – tożsamość*, red. I Nowakowska-Kempna, Katowice, s. 117–124
- Bednarkowa W. (1999), *Jak wygląda zakochany? (Profilowanie wartościujące)*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 137–153
- Bejze B., red. (1982), *W kierunku Boga*, Warszawa
- Benedict R. (1966), *Wzory kultury*, Warszawa
- Benveniste E. (1980), *Struktura języka i struktura społeczeństwa*, [w:] *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Warszawa, s. 27–40
- Berger P., Luckman T. (1983), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa
- Bernstein B. (1980), *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji. Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa, s. 557–596
- Bernstein B. (1986), *Kody i ich odmiany, kształcenie i proces reprodukcji kulturalnej*, „Przegląd Socjologiczny” XXXIV, s. 7–40
- Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*, wybór i oprac. A. Piotrowski, Warszawa
- Biela A., Łoboda M. (1987), *Poczucie podmiotowości jako psychologiczny wskaźnik humanizacji pracy*, „Przegląd Psychologiczny” XXX, 4, s. 817–838
- Bielecki T. (1988), *O potrzebie ucztowienia człowieka*, [w:] *Rozmowy z uczonymi polskimi*, red. W. Osiatyński, s. 9–59
- Birket-Smith K. (1974), *Ścieżki kultury*, Warszawa
- Błachno J. R. (1995), *Polskie inspiracje i wartości w nauczaniu Jana Pawła II*, Bydgoszcz
- Błaut R. (1995), *Skuteczne negocjacje*, Warszawa

- Bocheńska D. (1986), *Przyczynek do badania systemów wartości*, Acta Universitatis Wroclaviensis. Prace Psychologiczne, t. XVII, s. 21–42
- Bocheński M. J. (1984), *O sensie życia*, „Znak” nr 34
- Bocheński M. J. (1992), *Sto zabobonów*, Kraków
- Bogusławski A. (1973), *O analizie semantycznej*, „Studia Semiotyczne” 4, s. 47–70
- Bogusławski A. (1983), *Słowo o zdaniu i o tekście*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław, s. 7–31
- Bogusławski A. (1988), *Język w słowniku. Desiderata semantyczne do wielkiego słownika polszczyzny*, Wrocław
- Bogusławski A. (1993), „Znaczenie” a „językowa konwencja poznawcza”, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 83–100
- Bogusławski A., Byrski M., Lewicki Z., red. (1987), *Co badania filologiczne mówią o wartości*, t. 1–2, Warszawa
- Bojar B. (1978), *Polskie czasowniki dotyczące procesów informacyjnych. Elementy metainformacji w tekstach języka naturalnego*, Studia Językoznawcze III, Wrocław, s. 7–46
- Bokszański Z. (1989), *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Łódź
- Bokszański Z., Piotrowski A., Ziółkowski M. (1975), *Socjologia języka*, Warszawa
- Bokszański Z., Sułkowski B., Tyszką A., red. (1990), *Spółczesność, kultura, osobowość*, Warszawa–Łódź
- Bokus B. (1991), *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Kielce
- Bolecki W. (1991), *Pre-teksty i teksty. Z zagadnień związków międzytekstowych w literaturze polskiej XX wieku*, Warszawa
- Boniecka B. (1992), *Akty działania a akty mowy (na materiałach wypowiedzi dziecięcych)*, Lublin
- Boniecka B. (1994), *Tekst w kontekście (problemy metodologiczne)*, Polonica XVI, s. 43–67
- Boniecka B. (1995), *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Lublin
- Boniecka B. (1997), *O pojęciu tekstu*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, wyd. 2, Kraków, s. 21–30
- Boniecka B. (1998), *Tekst potoczny a dyskurs*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Lublin, s. 45–62
- Borowiecka E. (1991), *Komentarz do projektu listy haseł słownika aksjologicznego*, Język a Kultura, t. 2: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, red. J. Puzynina, J. Bartmiński, Wrocław, s. 211–216
- Bower G., Black J., Turner T. (1979), *Scripts in Memory for Text*, „Cognitive Psychology” nr 11, s. 177–220
- Bralczyk J. (1978), *O leksykalnych wyznacznikach prawdziwościowej oceny sądów*, Katowice
- Brückner A. (1970), *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa
- Brzozowski P. (1991), *Relacje między wartościami w świetle badań dyferencjałem semantycznym*, Język a Kultura, t. 2: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, red. J. Puzynina, J. Bartmiński, Wrocław, s. 235–255
- Buchowski M., Burszta W. (1992), *O założeniach interpretacji antropologicznej*, Warszawa
- Buchowski M., red. (1993), *Amerykańska antropologia kognitywna*, Warszawa
- Buczyńska-Garewicz H. (1969), *Pragmatyczna koncepcja wartości instrumentalnej*, Warszawa
- Buczyńska-Garewicz H. (1975a), *Uczucia i rozum w świecie wartości. Z historii filozofii wartości*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk
- Buczyńska-Garewicz H. (1975b), *Znak. Znaczenie. Wartość. Szkice o filozofii amerykańskiej*, Warszawa
- Bukowski J. (1987), *Zarys filozofii spotkania*, Kraków
- Burszta W. (1986), *Język a kultura w myśli etnolingwistycznej*, Wrocław
- Buttler D. (1978), *Rozwój semantyczny wyrazów polskich*, Warszawa
- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H. (1982), *Kultura języka polskiego, t. 2: Zagadnienia poprawności leksykalnej (Słownictwo rodzime)*, Warszawa

- Bystroń J.S. (1933), *Przysłowia polskie*, Kraków
- Cackowski Z. (1981), *Triad i sens ludzkiego życia*, Warszawa
- Carrithers M. (1994), *Dlaczego ludzie mają kultury. Uzasadnienie antropologii i różnorodności społecznej*, Warszawa
- Cassirer E. (1971), *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, Warszawa
- Chlebda W. (1993), *Słownik a „dwuocznne postrzeganie świata”*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 195–205
- Chlebda W. (1998), *Stereotyp jako jedność języka, myślenia i działania*, *Język a Kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław, s. 31–41
- Chłopkiewicz M. (1980), *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*, Warszawa
- Chomsky N. (1965), *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław
- Christenson L. (1986), *Rodzina chrześcijańska*, Warszawa
- Chrzastowska B. (1987), *Lektura i poetyka*, Warszawa
- Chrzastowska B. (1999), *Konteksty aksjologiczne*, „*Polonistyka*” nr 5, s. 272–279
- Chrzastowska B., Uryga Z. (1995), *Zjazd polonistów 1995 (Zagadnienia edukacyjne)*, Kraków
- Chudy W. (1987), *Refleksje wolności w perspektywie kultury nowożytnej*, *Zeszyty Naukowe KUL*, 3–4 s. 81–92
- Cicero M. T. (1963), *Pisma filozoficzne*, t. I V, Warszawa
- Cichoń H. (1996), *Wartości, człowiek, wychowanie*, Kraków
- Cienkowski W. (1990), *Słownik szkolny. Synonimy*, Warszawa
- Cienkowski W. (1993), *Praktyczny słownik wyrazów bliskoznacznych*, Warszawa
- Compbell J. (1994), *Potęga mitu. Rozmowa Billa Moyersa z Josephem Compbellem*, oprac. B. Flowers, Kraków
- Cygal-Krupa Z. (1990), *Podstawowe słownictwo tematyczne języka polskiego na wybranych przykładach*, Kraków
- Czapiński J. (1985), *Wartościowanie – zjawisko inklinacji pozytywnej*, Wrocław
- Czapiński J. (1988), *O naturze i funkcji wartościowania*, [w:] *Studia nad procesami wartościowania*, T. I, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 13–35
- Czapiński J. (1988), *Wartościowanie – efekt negatywności. O naturze realizmu*, Wrocław
- Czarnecka K., Zgólkowa H. (1991), *Słownik gwary uczniowskiej*, SAWW
- Czarnecki K. (1992), *Wiedza pojęciowa uczniów*. Uniwersytet Śląski
- Czarnik T. (1996), *Status wartości w czasach przemian współczesnych*, [w:] *Moralność i etyka w ponowoczesności*, red. Z. Sarelo, Warszawa, s. 55–61
- Czerska B. (1986), *Poznanie wartości*, Warszawa
- Czerwiński M. (1985), *Kultura i jej badanie*, Wrocław
- Czerwiński M. (1988), *Przyczynki do antropologii współczesności*, Warszawa
- Daneš (F. (1974), *Semantyczna i tematyczna struktura zdania i tekstu*, [w:] *Tekst i język. Problemy semantyczne*, red. M.R. Mayenowa, Wrocław, s. 23–40
- Data K. (1996), *Wpływ czynników interakcyjnych na tekst*, [w:] *Styl a tekst*, red. S. Gajda, M. Balowski, Opole, s. 83–86
- Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L. (1988), *Konstruowanie systemu kształcenia*, Warszawa
- Dąbrowska A. (1994), *Eufemizmy współczesnego języka polskiego*, Wrocław
- Dąbrowski T. (1978), *Teoria zbiorów rozmytych i jej zastosowanie w naukach społecznych*, „*Prakseologia*” nr 1/65
- Dąbska I. (1973), *O konwencjach semiotycznych*, „*Studia Semiotyczne*” t. 4, wyd. i wstępem opatrzył J. Pelc, s. 34–45
- Denek K. (1987), *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń
- Denek K. (1998), *O nowy kształt edukacji*, Toruń
- Denek K. (1999), *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń

- Derrida J. (1993), *Pismo filozofii*, Kraków
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy?*, Warszawa
- Dilthey W. (1987), *O istocie filozofii*, Warszawa
- Dmitruk K. (1980), *Literatura – społeczeństwo – przestrzeń*, Wrocław
- Dmitruk K. (1990), *Współczesne polskie koncepcje kultury*, Warszawa
- Dobrowolski K. (1966), *Studia nad życiem społecznym i kulturą*, Wrocław
- Dobrzyńska T. (1984), *Metafora*, Wrocław
- Dobrzyńska T., red. (1986), *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, Wrocław
- Dobrzyńska T. (1988a), *Uwarunkowania kulturowe metafory*, [w:] *Konotacja*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 155–168
- Dobrzyńska T., red. (1990), *Tekst w kontekście*, Wrocław
- Dobrzyńska T., red. (1992a), *Typy tekstów. Zbiór studiów*, Warszawa
- Dobrzyńska T. (1992b), *Metafora w przekładzie. Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, *Język a Kultura*, t. 8: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław
- Dobrzyńska T. (1995), *Metafory wartościujące w publicystyce i wypowiedziach polityków*, [w:] *Kreowanie świata w tekstach*, red. A.M. Lewicki i R. Tokarski, Lublin
- Dobrzyńska T., red. (1996), *Tekst i jego odmiany*, Warszawa
- Dobrzyńska T., Janus E., red. (1983), *Tekst i zdanie*, Warszawa
- Doroszewski W., red. (1958–1969), *Słownik języka polskiego*, t. 1–11, Warszawa
- Doroszewski W. (1970a), *Elementy leksykologii i semiotyki*, Warszawa
- Doroszewski W. (1970b), *Funkcje poznawcze języka w jej projekcjach społecznych*, „Poradnik Językowy” z. 2
- Doroszewski W. (1982), *Język, myślenie, działanie. Rozważania językoznawcy*, Warszawa
- Dressler W., Mayerthaler W., Wurzel W., Panagi O. (1987), *Leitmotifs in Natural Morphology*, Amsterdam, Philadelphia
- Dressler W. (1990), *The cognitive perspective of „naturalist” linguistic models*, *Cognitive Linguistic 1* (1), s. 75–98
- Dubisz S., red. (1990), *Język – kultura – społeczeństwo*, Warszawa
- Dudzik M. (1983), *Kształtowanie kultury wyrażania uczuć i wartości w procesie nauczania języka polskiego (Wybrane zagadnienia)*, Wrocław
- Dudzik M. (1983–1991), *Kształcenie językowe w szkole*, Wrocław
- Dudzik M. (1986), „*Ja i świat*” a nauczanie języka ojczystego, [w:] *Kształcenie językowe w szkole*, red. M. Dudzik, t. 6 Wrocław
- Dunaj B., red. (1996), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa
- Durand G. (1986), *Wyobrażenia symboliczne*, Kraków
- Duszak A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa
- Dyczewski L. (1976), *Więź pokoleń w rodzinie*, Warszawa
- Dyczewski L., red. (1993), *Wartości w kulturze polskiej*, Lublin
- Dyczewski L. (1994), *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Lublin
- Dyczewski L. (1995), *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin
- Dyduch B. (1993), *Doświadczenie kulturowe ucznia jako miara wartościowania przekazu*, [w:] *O interpretacji umleckiego tekstu*. 15. Vysoka škola pedagogická v Nitre, s. 234–244
- Dyduch B. (1997), *Definiowanie pojęcia sprawności językowej wobec kultury audiowizualnej*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 67–73
- Dyduch B., Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., Mrazek H., Steczko I. (1994), *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej, Książka nauczyciela*, Warszawa – Kraków
- Dyduchowa A. (1988), *Kształcenie sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków

- Dyś M. (1987), *Personalne elementy koncepcji pracy Jana Pawła II zawarte w encyklice „Laborem exercens”* (Msp.) Lublin
- Dzideh T., red. (1995), *Niech zstąpi Duch Twój... Refleksje dla bierzmowanych*, Kraków
- Dzierżgowska I., Clark A.M., Thompson M. (1995), *Standardy edukacyjne i uprawnienia ucznia*, Wydawnictwo sponsorowane z funduszy Programu PHARE Unii Europejskiej – Program TERM, Moduł 4 B
- Eco U. (1972), *Pejzaż semiotyczny*, Warszawa
- Eibl-Eibesfeld I. (1987), *Miłość i nienawiść*, Warszawa
- Elzenberg H. (1966), *Wartości i człowiek*, Rozprawy z Humanistyki i Filozofii, Toruń
- Elzenberg H. (1986), *Motywacja etyczna (wartości w religii i kulturze)*, „Studia Filozoficzne” 12, s. 13–18
- Escarpit R. (1969), *Revolucja książki*, Warszawa
- Falkiewicz A. (1989), *Wolność, sens, wartościowanie – uwagi o nowym paradygmacie kultury*, [w:] *Podmiotowość, możliwość, rzeczywistość, konieczność*, red. P. Buczkowski, R. Cichoński, Poznań, s. 149–198
- Fauconnier G. (1985), *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*, Cambridge, Massachusetts and London
- Feyerabend P.K. (1979), *Jak być dobrym empirystą*, Warszawa
- Fife J. (1994), *Wykłady z gramatyki kognitywnej, wykład I–III*, [w:] *Podstawy gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Warszawa, s. 9–64
- Fillmore Ch.J. (1977), *Topics in lexical semantics*, [w:] *Current Issues in Linguistic Theory*, ed. by R.W. Cole, Bloomington–London
- Fillmore Ch.J. (1985), *Frames and the Semantics of Understanding*, „Quaderni di Semantica” VI, nr 2, s. 222–254
- Fleicher M. (1994), *Problemy i hipotezy systemowej teorii kultury*, Wrocław
- Folkierska A. (1979), *Typy wartości, ich miejsce i funkcjonowanie w kulturze*, [w:] *Młodzież a wartości*, red. H. Świda, Warszawa, s. 94–134
- Forstner D. (1990), *Świat symboliki chrześcijańskiej*, Warszawa
- Frankiewicz W. (1983), *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*, Warszawa
- Fries N. (1992), *Wartościowanie. Aspekty językowe i pojęciowe*, [w:] *Wartościowanie w języku i tekście na materiale polskim i niemieckim*, red. G. Falkenberg, N. Fries, J. Puzyńska, Warszawa, s. 25–44
- Fritzhand M. (1979), *Główne zagadnienia i kierunki metaetyki. O metaetyce, intuicjonizmie i emotywizmie*, Warszawa
- Fritzhand M. (1982), *Wartości a fakty*, Warszawa
- Fromm E. (1970), *Ucieczka od wolności*, Warszawa
- Fromm E. (1971), *O sztuce miłości*, Warszawa
- Fromm E. (1995), *Mieć czy być?*, Poznań
- Fromm E. (1996), *Revolucja nadziei*, Poznań
- Frossard A. (1983), *Nie lekajcie się. Rozmowy z Janem Pawłem II*, Kraków
- Furdal A. (1982), *Genologia lingwistyczna*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego XXXIX, s. 61–70
- Gadamer H.G. (1975), *Truth and Method*, New York
- Gadamer H.G. (1979), *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Warszawa
- Gajda S. (1975), *Wokół synonimu*, Zeszyty Naukowe WSP w Opolu, Seria A, Filologia Polska XIII, Opole, s. 23–30
- Gajda S. (1990), *Wprowadzenie do teorii terminu*, Opole
- Gajda S. (1991a), *Gatunki wypowiedzi potocznych*, [w:] *Język potoczny jako przedmiot badań językoznawczych*, red. S. Gajda, A. Adamiszyn, Opole

- Gajda S. (1991b), *Język w dydaktyce*, [w:] *Wariacja w języku. III Opolskie Spotkania Językoznawcze*. Szczedrzyk, 10–11.10.1989 r., red. S. Gajda, Opole, s. 93–97
- Gajda S. (1993a), *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, Wrocław, s. 245–258
- Gajda S. (1993b), *Styl naukowy*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, Wrocław, s. 173–190
- Gajda S., red. (1995), *Przewodnik po stylistyce polskiej*, Opole
- Gajda S. (1998), *Środowisko językoznawców – obojętne?* „Polonistyka” nr 9, s. 591–592
- Gajda S., Adamiszyn Z., red. (1991), *Język potoczny jako przedmiot badań językoznawczych*, Opole
- Gajda S., Nocoń J., red. (1994), *Kształcenie porozumiewania się*, Opole
- Gajda S., Balowski M., red. (1996), *Styl a tekst*, Opole
- Galasiński D. (1989), *Kontekstualizm w badaniach nad komunikowaniem*, „Zeszyty Prasoznawcze” (XXX), nr 2 (120), s. 41–48
- Galewicz W., red. (1988), *Z fenomenologii wartości*, Kraków
- Galewicz W. (1992), *W kregu aksjologicznych zagadnień estetyki*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin, s. 7–24
- Geeraerts D. (1983), *Prototype theory and diachronic semantics. A case study*, „Indogermanische Forschungen” 88, s. 1–33
- Galloway Ch. (1988), *Psychologia uczenia się i nauczania*, Warszawa
- Ğasiorok K. (1991), *Abstrakta w rozwoju języka dzieci i młodzieży*, Kraków
- Gellner E. (1997), *Postmodernizm, rozum i religia*, Warszawa
- Gilson E. (1975), *Lingwistyka a filozofia*, Warszawa
- Gerstman S. (1961), *Kształtowanie uczuć u dzieci i młodzieży*, Warszawa
- Gerstman S. (1963), *Uczucia w naszym życiu*, Warszawa
- Gerstman S. (1976), *Rozwój uczuć*, Warszawa
- Ğesicki J. (1993), *Gra o nową szkołę*, Warszawa
- Gloton R., Clero C. (1976), *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa
- Glucksberg S. (1986), *Jak ludzie posługują się kontekstem w celu rozstrzygnięcia wieloznaczności. Implikacje dla interakcyjnego modelu rozumienia języka*, [w:] *Wiedza a język*, t. 1: *Ogólna psychologia języka i neurolingwistyka*, red. I. Kurcz, J. Bobryk, D. Kędziaława, Wrocław
- Gnitecki J. (1995), *Wartości chrześcijańskie nadające sens ludzkiemu życiu w perspektywie edukacji literackiej i językowej*, [w:] *W poszukiwaniu zapomnianych wartości*, red. M. Sinica, Zielona Góra, s. 12–38
- Gogacz M. (1974), *Wokół problemu osoby*, Warszawa
- Gogacz M. (1982), *Filozoficzne koncepcje istoty Boga*, [w:] *W kierunku Boga*, red. B. Bejze, Warszawa, s. 21–49
- Gogacz M. (1985), *Szkice o kulturze*, Kraków–Warszawa
- Goldberg J.G. (1994), *Ciemna strona miłości*, Warszawa
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Poznań
- Gołaszewska M. (1978), *Internalizacja wartości*, „Etyka” 16, Warszawa, s. 81–102
- Gołaszewska M. (1986a), *O naturze wartości estetycznych*, Kraków
- Gołaszewska M. (1986b), *Metafizyka wartości*, [w:] *Wartościowanie w badaniach literackich*, red. S. Sawicki, W. Panas, Lublin, s. 57–93
- Gołaszewska M. (1990), *Istota i istnienie wartości*, Warszawa
- Gołaszewska M. (1992), *Aksjologia estetyki*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin, s. 25–42
- Gołąb Z., Heinz A., Polański K. (1968), *Słownik terminologii językoznawczej*, Warszawa
- Gołębiowski B. (1976), *Aspiracje i orientacje życiowe młodzieży (W świetle pamiętników i wyników ankiety)*, „Przekazy i Opinie” nr 1, s. 7–18
- Gordon T. (1996), *Wychowanie bez porażek*, Warszawa

- Goszczyńska M., red. (1986), *Psychologia procesów poznawczych*, Warszawa
- Grabias S. (1981), *O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo*, Lublin
- Grabias S. (1994), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin
- Grabner-Haider A., red. (1995), *Praktyczny słownik biblijny*, i oprac. T. Mieszkowski, P. Pachciorek, Warszawa
- Granat W. (1985), *Personalizm chrześcijański*, Poznań
- Grochociński M. (1980), *Kultura pedagogiczna rodziców*, [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa
- Grochowski M. (1980), *Pojęcie celu. Studia semantyczne*, Wrocław
- Grochowski M. (1981), *Semantyka a językoznawstwo i inne dziedziny humanistyki*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” XXXIX, s. 45–52
- Grochowski M. (1993), *Konwencje semantyczne a definiowanie wyrażeń językowych*, Warszawa
- Grochowski M. (1993), *Objekty, cele i metody definiowania a rodzaje definicji*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 35–46
- Grochowski M., red. (1996), *Anafora w strukturze tekstu*, Warszawa
- Grodziński E. (1979), *Wypowiedzi performatywne. Z aktualnych zagadnień filozofii języka*, Wrocław
- Grodziński E. (1983), *Język jako narzędzie manipulacji*. „Poradnik Językowy” z. 7, s. 397–401
- Grodziński E. (1985a), *Językoznawcy i logicy o synonimach i synonimii. Studium z pogranicza dwóch nauk*, Wrocław
- Grodziński E. (1985b), *Prawda, fakt, kłamstwo*. „Poradnik Językowy” z. 4, s. 213–225
- Grucza F., red. (1976), *Glottodydaktyka a lingwistyka*, Warszawa
- Grucza F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa
- Grucza F., Dakowska M., red. (1997), *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Warszawa
- Gryglewicz F., Łukaszyk R., Sulkowski Z. (1989), *Encyklopedia katolicka*, Lublin
- Grzegorzczak A. (1963), *Schematy i człowiek*, Warszawa
- Grzegorzczak A. (1983), *Próba treściowego opisu świata i jej etyczne konsekwencje*, Warszawa
- Grzegorzczak A. (1989), *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*, Warszawa
- Grzegorzczak R. (1978), *Struktura semantyczna wyrażeń ekspresywnych*, [w:] *Z zagadnień słownictwa języka polskiego*, red. M. Szymczak, Wrocław, s. 117–124
- Grzegorzczak R. (1985), *Nowomowa a problem funkcji wypowiedzi*, „Poradnik Językowy” z. 6, s. 378–381
- Grzegorzczak R. (1988), *Władanie językiem a wiedza o świecie*, [w:] *Konotacja*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 121–128
- Grzegorzczak R. (1990), *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 41–49
- Grzegorzczak R. (1991), *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, *Język a Kultura*, t. 4: *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczak, Wrocław, s. 11–28
- Grzegorzczak R. (1992), *Kognitywne ujęcie znaczenia a problem realizmu filozoficznego*, *Język a Kultura*, t. 8: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, red. I Nowakowska-Kempna, Wrocław, s. 37–41
- Grzegorzczak R. (1993), *Znaczenie wyrażeń a wiedza o świecie*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 73–82
- Grzegorzczak R. (1995), *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa
- Grzegorzczak R. (1996), *Filozoficzne aspekty kategoryzacji*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczak, A. Pajdzińska, Lublin, s. 11–26

- Grzegorzczkowska R. (1998a), *O rozumieniu prototypu i stereotypu we współczesnych teoriach semantycznych*, *Język a Kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław, s. 109–115
- Grzegorzczkowska R. (1998b), *Profilowanie a inne pojęcia opisujące hierarchiczną strukturę znaczenia*, [w:] *Profilowanie w języku i w tekście*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 9–17.
- Grzegorzczkowska R. (1998c), *Głos w dyskusji o pojęciu tekstu i dyskursu*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Lublin, s. 37–43
- Grzegorzczk R., Pajdzińska A., red. (1996), *Językowa kategoryzacja świata*, Lublin
- Grzesiuk A. (1995), *Składnia wypowiedzi emocjonalnych*, [w:], *Komunikacja językowa i jej zaburzenia*, Lublin
- Grzmil-Tylutki H. (1999), *Dyskurs: kompetencja i wartościowanie*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 105–114
- Gurycka A. (1979), *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa
- Gurycka A., red. (1989), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, Warszawa
- Gurycka A. (1991), *Światopogląd młodzieży*, Warszawa
- Guzik B. (1995), *Diagnozowanie językowego obrazu świata (na przykładzie wypowiedzi uczniów kl. IV szkoły podstawowej)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 327–337
- Guzik B. (1997), *Słownictwo tematyczne a sprawność językowa ucznia (edukacja a lingwistyka)*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 307–313
- Guzik B. (1999), *Wartościowanie ojczyzny w wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej i średniej*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 261–272
- Habermas J. (1983), *Teoria i praktyka. Wybór pism*, Warszawa
- Habrajska G. (1997a), *Matka i ojciec. Uwagi na marginesie dyskusji A. Wierzbickiej z G. Lakoffem*, [w:] *Rodzina: język – tradycja – tożsamość*, red. I. Nowakowska-Kempna, Katowice, s. 38–53
- Habrajska G. (1997b), *Profilowanie pojęcia DOM przez dzieci i młodzież łódzką*, [w:] *Dom w języku i kulturze*, red. G. Sawicka, Szczecin, s. 212–233
- Habrajska G. (1998), *Prototyp – stereotyp – metafora*, *Język a Kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław, s. 116–123
- Hall E.I. (1987), *Bezglębny język*, Warszawa
- Handke R. (1992), *Komunikacja aksjologiczna – nośniki wartości w dziele literackim*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin, s. 199–222
- Handke R. (1996), *Komunikacyjne nośniki wartości dzieła literackiego*, „*Polonistyka*” nr 4, s. 201–205
- Harries D. M. (1997), *Semiotics, discourse and parodie spectatorship*, „*Semiotica*” 113, 3/4, s. 293–315
- Hartmann N. (1974), *Najważniejsze problemy etyki*, „*Znak*” nr 245, s. 1422–1454
- Heinz A. (1978), *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa
- Heinz A. (1988), *Język a inne dziedziny działalności człowieka*, [w:] *Język i językoznawstwo. Wybór prac*, Warszawa, s. 11–25
- Heisenberg W. (1987), *Część i całość. Rozmowy o fizyce atomu*, Warszawa
- Hempoliński M. red. (1990), *Transcendencja i ideał poznawczy*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk
- Hildebrand D. (1987), *Serce Rozważania o uczuciowości ludzkiej i uczuciowości Boga – Człowieka*, Poznań
- Hildebrand D., Kloczowski J. A., Paściak J. i in. (1982), *Wobec wartości*, Poznań
- Holówka T. (1981), *Relatywizm etyczny*, Warszawa
- Hopfinger M. (1985), *Kultura współczesna – audiowizualność*, Warszawa
- Hurlock E. (1965), *Rozwój młodzieży*, Warszawa

- Holówka T. (1986), *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa
- Hymes D. (1980), *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński. Warszawa, s. 41–82
- Indyk M. (1992), *Obszary pragmatyki*, [w:] *Po strukturalizmie. Współczesne badania teoretycznoliterackie*, red. R. Nycz, Wrocław, s. 119–134
- Ingarden R. (1966), *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków, s. 67–82
- Ingarden R. (1972), *Książeczka o człowieku*, Kraków
- Ingarden R. (1988), *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*, Warszawa
- Inglot M., red. (1977), *Literaturoznawstwo i metodyka*, Wrocław
- Jackendoff R.S. (1983), *Semantics and Cognition*, Cambridge Mass
- Jackendoff R.S. (1986), *Conceptual Semantics*, „Versus” 44/45, Bompiani
- Jackendoff R.S. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, California
- Jadacki J.J. (1990), *O rozumieniu. Z filozoficznych podstaw semiotyki*, Warszawa
- Jagodzińska J. (1997), *Wartościowanie w wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej*, [w:] *Studia Pragmalingwistyczne*, pod red. J. Porayskiego-Pomsty i H. Zgólkowej, Warszawa, s. 38–58
- Jakowicka M. (1993), *Podmiotowość ucznia jako podstawa współczesnego kształcenia*, „Scholasticus” nr 2
- Jałowiecki S. (1978), *Struktura systemu wartości. Studium zróżnicowań międzygeneracyjnych*, Warszawa
- Jan Paweł II (1979), *Alloc. Ja suis tres*, AAS 71
- Jan Paweł II (1984a), *Laborem exercens. Powołany do pracy*, komentarz pod red. ks. J. Kruciny, Wrocław
- Jan Paweł II (1984b), *Nauczanie społeczne*, t. 3, 1980, Warszawa
- Jan Paweł II (1984c), *Nauczanie społeczne*, t. 4, 1981, Warszawa
- Jan Paweł II (1984d), *Orędzie Jana Pawła II na XVIII Dzień Środków Społecznego Przekazu*, Rzym
- Jan Paweł II (1986a), *Wiara i kultura*, Rzym
- Jan Paweł II (1986b), *Nauczanie społeczne*, t. 5, cz. 2, 1982, Warszawa
- Jan Paweł II (1987a), *Nauczanie społeczne*, t. 6, Warszawa
- Jan Paweł II, (1987b), *Przemówienie w siedzibie UNESCO w Paryżu 2 VI 1980*, [w:] *Dokumenty nauki społecznej Kościoła*, cz. 1–2, Rzym – Lublin
- Jan Paweł II (1988), *Trwajcie... Trzecia pielgrzymka Jana Pawła II do Ojczyzny. 8–14 czerwca 1987. Przemówienia i homilie*, red. M. Radwan, S. Wylęzek, T. Gorzkula, Rzym–Lublin
- Jan Paweł II (1994a), *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin
- Jan Paweł II (1994b), *Orędzie na Wielki Post*, „L'Osservatore Romano” 15, nr 3
- Jankowski H. (1972), *Giełda wartości*, Warszawa
- Janowski A. (1980), *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Wrocław
- Janowski A. (1985), *Poznanie uczniów*, Warszawa
- Janowski A. (1995), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa
- Janus E., Mayenowa M.R., red. (1977), *Semiotyka kultury*, przedmowa S. Żółkiewski, Warszawa
- Jarosław M. (1982), *Rodzina polska lat siedemdziesiątych*, Warszawa
- Jawłowska A. (1975), *Drogi kontrkultury*, Warszawa
- Jawłowska A., Gotowski B., red. (1977), *Młodzież w procesie przemian*, Warszawa
- Jaworski M. (1975), „Ja” – „Ty” – Bóg (K. Wojtyły koncepcja osoby), „Więź” 2/3, s. 37–43
- Jedliński R. (1984), *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, Warszawa
- Jedliński R. (1990), *Przekazy słuchowe w procesie kształcenia literackiego*, Kraków
- Jedliński R. (1996/97), *Wartości preferowane przez uczniów kończących szkołę podstawową*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII”, z. 3, s. 7–18

- Jedliński R. (1997a), *BÓG, MIŁOŚĆ, RODZINA w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Prace Językoznawcze IX. Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, z. 192, red. T. Szymański, E. Klisiewicz, S. Koziara, Kraków, s. 72–86
- Jedliński R. (1997b), *Lingwoedukacyjny wymiar wartości deklarowanych przez młodzież klas ósmych*, [w:] *Sprawność językowa*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków
- Jedliński R. (1997c), *Świadomość medialna uczniów szkoły podstawowej*, „Nowa Polaszczyzna”, nr 4, s. 51–57
- Jedliński R. (1997/98), *Przyjaźń jako wartość w rozumieniu uczniów kończących szkołę podstawową*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII”, z. 2, s. 7–13
- Jedliński R. (1998), *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków, s. 172–186
- Jedliński R. (1999a), *Praca jako wartość w rozumieniu uczniów kończących szkołę podstawową*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 227–246
- Jedliński R. (1999b), *Uczniowski rozumienie pojęcia BÓG*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska, Kraków
- Jędrzychowska M. (1994), *Lektura i kultura. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Warszawa–Kraków
- Jędrzychowska M. (1996), *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków, s. 72–88
- Jędrzychowska M., Myrdzik B. (1995), *Wychowawcze powinności edukacji polonistycznej a system wartości młodzieży*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995 (zagadnienia edukacyjne)*, red. B. Chrzęstowska i Z. Uryga, Kraków, s. 35–49
- Jędrzychowska M., Klakówna Z.A., Mrazek H., Potaś M. (1999), *To lubię! Podręcznik do języka polskiego, Książka nauczyciela, klasa 8*, Kraków
- Jędrzejko E. (1988), *O tzw. wewnętrznej i zewnętrznej konieczności i jej podstawowych wykładnikach leksykalnych*, „Polonica” XIII, s. 17–28
- Jędrzejko E., Nowakowska-Kempna I. (1984), *Semantyczna struktura predykatów uczuć a konstrukcje pytajne*, „Polonica” X, s. 149–157
- Jędrzejko E., Nowakowska-Kempna I. (1985), *O uczuciach i ich objawach w aspekcie semantyki leksykalnej*, „Przegląd Humanistyczny” R. XXIX, nr 7/8, s. 81–90
- Jung C. G. (1976), *Archetypy i symbole*, Warszawa
- Kaleta A. (1987), *Aspiracje egzystencjalne młodzieży miejskiej*, „Studia Socjologiczne” nr 1, s. 175–186
- Kalisz R. (1993a), *Pragmatyka językowa*, Gdańsk
- Kalisz R. (1993b), *Rola schematów wyobrażeniowych w wyjaśnianiu zjawisk językowych i psychologicznych*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 131–140
- Kalisz R. (1993c), *Fakt językowy w świetle językoznawstwa kognitywnego*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językowego” XLIX, s. 25–33
- Kalisz R. (1994a), *Teoretyczne podstawy językoznawstwa kognitywnego*, [w:] *Podstawy gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Warszawa, s. 65–76
- Kalisz R. (1994b), *Kognitywna analiza aktów mowy*, [w:] *Podstawy gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Warszawa, s. 109–116
- Kalisz R. (1998), *Profilowanie, perspektywa i strefy aktywne*, [w:] *Profilowanie w języku i w tekście*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 53–62
- Kamiński S. (1983), *O wartości jako kategorii antropologicznej*, „Roczniki Filozoficzne” 31, s. 105–116
- Kamiński S. (1986), *Jak uporządkować rozmaite koncepcje wartości?* [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. S. Sawicki, W. Panas, Lublin, s. 7–22

- Kant I. (1972), *Krytyka praktycznego rozumu*, Warszawa
- Kapciak A., Korporowicz L., Tyszka A., red. (1995), *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, Warszawa
- Kardela H. (1988), *Tak zwana gramatyka kognitywna a problem stereotypu*, „Etnolingwistyka” 1, s. 35–46
- Kardela H. (1992), *Gramatyka kognitywna jako globalna teoria języka*, *Język a Kultura* t. 8: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław, s. 9–22
- Kardela H., red. (1994a), *Podstawy gramatyki kognitywnej*, Warszawa
- Kardela H. (1994b), *Metaforyczne rozszerzenie kategorii a onomazjologiczna perspektywa znaczenia wyrażen*, [w:] *Podstawy gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Warszawa
- Karpluk M., Sambor J., red. (1988), *O języku religijnym*, Lublin
- Karwatowska M. (1997), *„Dobrze widzi się tylko sercem”, czyli miłość w rozumieniu piętnastolatków*, „*Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII. Rok szkolny 1997/98*”, z. 2, s. 60–65
- Karwatowska M. (1999), *Językowy obraz „ojca” w wypowiedziach uczniowskich*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 247–254
- Katechizm kościoła katolickiego* (1994), Poznań
- Kawka M. (1999a), *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków
- Kawka M. (1999b), *Aksjologia przestrzeni edukacyjnej*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 115–126
- Keckowa A., Molenda D., red. (1978), *Historia kultury materialnej Polski*, t. 3, Wrocław
- Kerckhove D. de (1996), *Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*, Warszawa–Toronto
- Kępa D. (1997), *Dom i jego granice jako kategoria wartościująca*, [w:] *Dom w języku i kulturze*, red. G. Sawicka, Szczecin, s. 143–150
- Kiciński K. (1978), *Egoizm i problem zachowań prospołecznych*, Warszawa
- Kiciński K., Kurczewski J. (1976), *Wartości uznawane przez młodzież*, „Przekazy i Opinie” nr 1, s. 19–32
- Kiciński K., Świda H. (1987), *Przed Sierpniem i po Grudniu. Z badań nad postawami i wartościami*, Warszawa
- Kida J. (1998), *Stylistyka, styl i język artystyczny w edukacji polonistycznej*, Rzeszów
- Kida J. (1999), *Słownictwo wartościujące w charakterystyce postaci*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 279–289
- Klaus G. (1975), *Norma jako kategoria pragmatyczna*, [w:] *Metaetyka*, red. I. Lazari-Pawłowska, Warszawa
- Kleiber G. (1988), *Prototype, Stereotype: un air de familie?* DRLAV 1988, 38: 1–61, Centre de Recherche de l'Université Paris VIII
- Kleiber G. (1990), *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*, Paris
- Kłoska C. (1978), *Wartości jako własności przedmiotów*, „Etyka” 16, s. 117–130
- Kłoska C. (1982), *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, Warszawa
- Kłakówna Z.A. (1993), *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla kl. IV–VI*, Warszawa
- Kłakówna Z.A. (1999), *O sprawdzaniu i ocenianiu osiągnięć uczniów według „To lubię!”*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 4, s. 28–36
- Kłoczowski J., red. (1990), *Uniwersalizm i swoistość kultury polskiej*, t. 2, Lublin
- Kłowska A. (1961), *Wyobrażenia i postawy etniczne dzieci szkół opolskich*, „Przegląd Socjologiczny” 2, s. 64–86
- Kłowska A. (1969), *Z historii i socjologii kultury*, Warszawa
- Kłowska A. (1983), *Socjologia kultury*, Warszawa
- Kłowska A., red. (1990), *Oblicza polskości*, Warszawa

- Kłoskowska A., red. (1991), *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 1, Wrocław, s.17–31
- Kłoskowska A. (1993), *Kultura. Kultura narodowa*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, red. A. Kłoskowska, Wrocław, s. 17–62
- Kłoskowska A. (1997), *Kultury narodowe wobec globalizacji a tożsamość jednostki*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 4, s. 3–17
- Kmita J. (1975), *Wartość – Dzieło – Sens*, Warszawa
- Kmita J. (1982), *O kulturze symbolicznej*, Warszawa
- Kmita J. (1985), *Kultura i poznanie*, Warszawa
- Kneblewski R. (1980), *Komunikacja werbalna i niewerbalna w aspekcie filozoficznym*, [w:] *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*, red. A. Schaff, Wrocław, s. 237–250
- Koj L. (1971), *Semantyka a pragmatyka. Stosunek językoznawstwa i psychologii do semantyki*, Warszawa
- Koj L. (1994), *Pragmatyka*, [w:] *Znaczenie i prawda. Rozprawy semiotyczne*, red. J. Pelc, Warszawa, s. 55–68
- Kolbuszewski J. (1983), *Zagadnienie „wartości” w galicyjskich podręcznikach literatury polskiej*, [w:] *Literatura i wychowanie. Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*, red. M. Ingłot, Wrocław, s. 7–34
- Kołąkowski L. (1967), *Kultura i fetysze*, Warszawa
- Kołąkowski L. (1988), *Jeśli Boga nie ma*, Kraków
- Komorowska H., red. (1988), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa
- Komorowska J., red. (1975), *Przemiany rodziny polskiej*, Warszawa
- Konarzewski K. (1982), *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa
- Kopaliński W. (1990), *Słownik symboli*, Warszawa
- Korolewicz-Ząbik J. (1974), *System wartości a struktura społeczna*, Wrocław
- Korzyk K. (1992), *Semantyka kognitywna – problemy i metody (Kilka uwag natury filozoficznej)*, *Język a Kultura*, t. 8: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław, s. 57–70
- Korzyk K. (1993), *Znaczenia, eksplikacje, wartości. Uwagi o redukcjonistycznym opisie znaczenia wyrażen*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 109–117
- Korzyk K. (1994), *Lingwistyka nie-autonomiczna? Kłopoty z interdyscyplinarnością*, [w:] *Podstawy gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Warszawa, s. 131–147
- Korzyk K. (1999), *„Poznawcze” reprezentacje zjawisk znaczeniowych a „gramatyka komunikacyjna”*, [w:] *Gramatyka komunikacyjna*, red. A. Awdiejew, Warszawa–Kraków, s. 87–132
- Kotłowski K. (1976), *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk
- Kotłowski K. (1986), *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław
- Kowalikowa J., red. (1985), *Dydaktyka literatury polskiej i języka polskiego*, Kraków
- Kowalikowa J. (1991), *Słownictwo młodych mieszkańców Krakowa*, *Zeszyty Naukowe UJ* nr 995, *Prace Językoznawcze*, z. 105
- Kowalikowa J. (1994), *Formy komunikacji językowej w szkole. W kręgu faktów i postulatów*, [w:] *Kształcenie porozumiewania się*, red. J. Nocoń, Opole
- Kowalikowa J. (1997a), *Kreatywność języka ucznia w szkolnej edukacji polonistycznej*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 83–95
- Kowalczyk S. (1990), *Człowiek w myśli współczesnej. Filozofia współczesna o człowieku*, Warszawa
- Kozielecki J. (1977), *O godności człowieka*, Warszawa
- Kozielecki J. (1986), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa
- Kozielecki J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa
- Kozielecki J. (1988), *O człowieku wielowymiarowym*, Warszawa

- Kövecses Z. (1986), *Metaphors of Anger, Pride, and Love: A Lexical Approach to the Structure of Concepts*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Krawczyk A. (1989), *Język źródłem wiedzy o człowieku*, „Etnolingwistyka” 2, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 29–38
- Krąpiec M.A. (1974), *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin
- Krąpiec M.A. (1979), *Człowiek i wartość*, „Roczniki Filozoficzne” nr 2, s. 51–70
- Krąpiec M.A. (1985), *Język i świat realny*, Lublin
- Krąpiec M.A. (1987), *Kim jest człowiek?* Warszawa
- Krąpiec M.A. (1988), *Ludzki wymiar kultury chrześcijańskiej*, „Znaki Czasu” nr 9, s. 2–18
- Kreja B., red. (1999), *Tysiąc lat polskiego słownictwa religijnego*, Gdańsk
- Kroeber A.L. (1973), *Istota kultury*, Warszawa
- Krucina J. (1977), *Jakość życia. Człowiek wobec cywilizacji technicznej*, Wrocław
- Krucina J. (1993), *Mysł społeczna Kościoła*, Wrocław
- Kruszewski K., red. (1991), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa
- Kryda B. (1991), *Uczniowie i nauczyciele wobec wartości*, „Polonistyka” nr 10, s. 624–631
- Kryda B. (1992), *Dziedzictwo – do przyjęcia czy do odrzucenia? O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin, s. 435–459
- Krzeszowski T.P. (1994a), *Konotacja i denotacja*, [w:] *Podstawy gramatyki kognitywnej*, pod red. H. Kardeli, Warszawa, s. 85–95
- Krzeszowski T.P. (1994b), *Parametr aksjologiczny w przedpojęciowych schematach wyobrażeniowych*, „Etnolingwistyka” 6, Lublin, s. 29–51
- Krzeszowski T.P. (1997a), *Angels and Devils in Hell. Elements of axiology in semantics*, Warszawa
- Krzeszowski T.P. (1997b), *Czy językoznawstwo jest naukowe?* „Biuletyn Polskiego Towarzystwo Językoznawczego” z. LIII, s. 169–176
- Krzeszowski T.P. (1997c), *O znaczeniu przymiotnika „kognitywny”*, [w:] *Podjęcie kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, red. F. Grucza, M. Dakowska, Warszawa, s. 23–32
- Krzeszowski T.P. (1999), *Aksjologiczne aspekty semantyki językowej*, Toruń
- Krzyżanowski J., red. (1972), *Nowa księga przysłów i wyrażen przysłowiowych polskich*, Warszawa
- Krzyżyk D., Polański E. (1995), *Kilka uwag o biblijnych związkach frazeologicznych na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, [w:] *W poszukiwaniu zapomnianych wartości*, red. M. Sinićca, Zielona Góra, s. 190–197.
- Krzyżyk D., Synowiec H. (1997), *Językowa projekcja DOMU rodzinnego w wypowiedziach dorastających dziewcząt*, [w:] *Dom w języku i kulturze*, red. G. Sawicka, Szczecin, s. 109–120
- Kubicka D. (1989), *Rozwój metaforycznych znaczeń przymiotników sensorycznych*, „Psychologia Wychowawcza” nr 2, s. 166–178
- Kubicka D. (1994), *Poznawcze i praktyczne aspekty badań nad metaforą*, „Studia Psychologiczne” XXXII, s. 7–20
- Kućała M., red. (1994), *Słownik polszczyzny Jana Kochanowskiego*, Kraków
- Kuczkowski S. (1982), *Psychologia kształtowania się obrazu Boga*, Kraków
- Kuliszer J.M. (1975), *Dzieje gospodarcze Europy Zachodniej*, Warszawa
- Kurcz I. (1976), *Psycholingwistyka*, Warszawa
- Kurcz I. (1987), *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa
- Kurcz I. (1992a), *Język a psychologia*, Warszawa
- Kurcz I. (1994), *Zmienność i nieuchronność stereotypów*, Warszawa
- Kurcz I., Bobryk J., red. (1992), *Akty semiotyczne, ich wytwory i mechanizmy*, Warszawa
- Kurcz I., Chlewiński Z., red. (1992), *Stereotypy i uprzedzenia*, Warszawa
- Kurkowska H. (1974), *O funkcjach tekstu*, „Biuletyn Ośrodka Kultury Mowy” 1, Warszawa
- Kurkowska H., Skorupka S. (1966), *Stylistyka polska. Zarys*, Warszawa

- Kurowska K. Rudziński R. (1981), *Filozofia i wartość*, Warszawa
- Kwiatkowska-Ratajczak M. (1994), *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań
- Labocha J. (1996 a), *Tekst, wypowiedź, dyskurs*, [w:] *Styl a tekst*, red. S. Gajda, M. Balowski, Opole, s. 49–54
- Labocha J. (1997), *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, wyd. 2, Kraków, s. 31–37
- Lakoff G. (1982), *Categories Cognitive Models. Cognitive Science Report No 2*, University of California, Berkeley, Berkeley Institute for Cognitive Sciences
- Lakoff G. (1986), *Cognitive semantics*, „Quaderni di Studi Semiotici: Meaning and Mental Representations”, red. U. Eco, *Versus* 44/45, s. 119–155
- Lakoff G. (1987), *Women, Fire and Dangerous Things*, Chicago
- Lakoff G. (1990), *The invariance hypothesis: Is abstract reason based on image schemas?* „Cognitive Linguistics”, 1–1
- Lakoff G., Johnson M. (1988), *Metafory w naszym życiu*, Warszawa
- Lakoff G., Turner M. (1989), *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*, Chicago, London
- Lalewicz J. (1972), *Język, wypowiedź, akt mówienia*, „Studia Semantyczne” III, Warszawa, s. 146–159
- Lalewicz J. (1975), *Komunikacja językowa i literatura*, Wrocław
- Lalewicz J. (1985), *Socjologia komunikacji literackiej. Problemy rozpowszechniania i odbioru literatury*, Wrocław
- Langacker R. (1987), *Foundations of cognitive grammar*, t. 1: *Theoretical Prerequisites*, Stanford
- Langacker R. (1988a), *An overview of cognitive grammar*, [w:] *Topics in Cognitive Linguistics*, red. B. Rudzka-Ostyn, Amsterdam, s. 3–48
- Langacker R. (1988b), *A View of linguistic semantics*, [w:] *Topics in Cognitive Linguistics*, red. B. Rudzka-Ostyn, Amsterdam, s. 49–98
- Langacker R. (1988c), *A Usage-Based model*, [w:] *Topics in Cognitive Linguistics*, red. B. Rudzka-Ostyn, Amsterdam, s. 127–161.
- Langacker R. (1991a), *Concept, image, and symbol. The cognitive basis of grammar*, Berlin–New York
- Langacker R. (1991b), *Foundations of cognitive grammar*, t. 2: *Descriptive application*, Stanford
- Langacker R. (1995), *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Lublin
- Laskowska E. (1992), *Wartościowanie w języku potocznym*, Bydgoszcz
- Laskowska E. (1997), *DOM i rodzina w potocznych wypowiedziach wartościujących*, [w:] *Dom w języku i kulturze*, red. G. Sawicka, Szczecin, s. 89–100
- Lazari-Pawłowska I., red. (1975), *Metaetyka*, Warszawa
- Leech G.N. (1980), *Exploration in semantics and pragmatics*, Amsterdam
- Leibniz G.W. (1955), *Opera omnia*, t. 1, Warszawa
- Lenartowicz B. (1991), *Główne pojęcia i kierunki w pragmatyce językoznawczej*, [w:] *Prace z pragmatyki, semantyki i metodologii semiotyki*, wybór, wstęp i opracowanie J. Pelc, Wrocław, s. 197–218
- Levinson S.C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge
- Lew-Starowicz Z. (1974), *Eros. Natura. Kultura*, Warszawa
- Lewandowska-Tomaszczyk B. (1996), *Uniwersalizm a relatywizm na tle nowych teorii kognitywnych*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska, Lublin, s. 47–70
- Lewicki A.M. (1976), *Wprowadzenie do frazeologii syntaktycznej. Teoria zwrotu frazeologicznego*, Katowice
- Lewicki A.M. (1981), *Derywacja frazeologiczna – najwyższy współcześnie stopień abstrakcji w poznaniu zasobu frazeologicznego języka*, [w:] *Pojęcie derywacji w lingwistyce*, red. J. Bartmiński, Lublin .

- Lewicki A.M. (1986), *Składnia związków frazeologicznych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” z. XL, s. 75–83
- Lewicki A.M. (1992), *Zakres frazeologii*, Acta Universitatis Lodzianensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, z. 4, s. 25–34
- Lewicki A.M., Pajdzińska A., Rejakowa B. (1987), *Z zagadnień frazeologii. Problemy leksykograficzne*, Warszawa
- Lewicki A.M., Tokarski R., (1995), *Kreowanie świata w tekstach*, Lublin
- Lewis C.S. (1974), *Cztery miłości*, Warszawa
- Lewowicki T. (1977), *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa
- Lieb H.H. (1991), *Putnama teoria znaczenia wyrazów*, [w:] *Semiotyka dziś i wczoraj*, red. J. Pelc, L. Koj, Wrocław
- Linde S.B. (1807–1814), *Słownik języka polskiego*, t. 1–6, Warszawa, wyd. 2 popr., t. 1–6, Lwów 1854–1860
- Linton R. (1975), *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa
- Lipiec J., red. (1990), *Ontologia wartości*, Lublin
- Lipiec J., red. (1991), *Istnienie i poznanie wartości*, Kraków
- Lipiec J. (1991), *Wokół istoty wartości*, [w:] *Istnienie i poznanie wartości*, red. J. Lipiec, Kraków, s. 7–25
- Lippmann W. (1961), *Public Opinion*, New York
- Lowen A. (1991), *Duchowość ciała*, Warszawa
- Lowen A. (1992), *Język ciała*, Warszawa
- Lubański K. (1986), *Młodzież szkolna a wartości*, „Ruch Pedagogiczny” 3, s. 56–63
- Lubaś W. (1979), *Spoleczne uwarunkowania współczesnej polszczyzny. Szkice socjolingwistyczne*, Kraków
- Lyons J. (1976), *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa
- Lyons J. (1984–1989), *Semantyka*, t. 1–2, Warszawa
- Łacek M. (1993), *Religia i jej wpływ na życie miejskiej ludności rolniczej*, [w:] *Przemiany religijności społeczeństwa polskiego w świetle badań lubelskiego środowiska naukowego*, red. W. Piwowarski, J. Styk, Lublin, s. 86–97
- Łapicki B. (1958), *Etyczna kultura starożytnego Rzymu a wczesne chrześcijaństwo*, Warszawa
- Łapińska R., Żebrowska M. (1977), *Wiek dorastania*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa, s. 664–796
- Łotman J. (1986), *Problemy komparatystyki semiotycznej*, [w:] *Problemy wiedzy o kulturze. Prace dedykowane Stefanowi Żółkiewskiemu*, red. A. Brodzka, M. Hopfinger, J. Lalewicz, Wrocław, s. 5–16
- Łozowski P. (1992), *Ogół i szczegół w komponencjalnej oraz kognitywnej analizie zmian semantycznych*, *Język a Kultura*, t. 8: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław, s. 79–89
- Łozowski P. (1994), *Czym jest prototyp w semantyce diachronicznej*, [w:] *Podstawy gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Warszawa, s. 243–254
- Łuczak Cz., red. (1982), *Studia z dziejów poglądów na pracę w Polsce do 1914 roku*, Poznań
- Łukasiewicz P. Siciński A., red. (1992), *Dom we współczesnej Polsce. Szkice*, Wrocław
- Luria A.R. (1976), *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki*, Warszawa
- Machowska-Gąsior J. (1999), *Wartościowanie PRZYJACIELA w klasach początkowych*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ozdzyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 177–194
- Maciejewski M. (1983), *Literatura w świetle kerygmatu*, [w:] *Inspiracje religijne w literaturze*, red. A. Merdas, Warszawa
- Mackiewicz J. (1988), *Świat widziany poprzez język*, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne” R. XXVI, nr 30, s. 131–150

- Maćkiewicz J. (1990a), *Kategoryzacja a językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 51–60.
- Maćkiewicz J. (1990b), *Wyspa – językowy obraz wycinka rzeczywistości*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 207–221
- Maćkiewicz J. (1995), *Metafora w reklamie*, [w:] *Kreowanie świata w tekstach*, red. A.M. Lewicki i R. Tokarski, Lublin
- Maćkiewicz J. (1997), *Wszędzie dobrze, ale w DOMU najlepiej (There is no place like HOME), czyli DOM we frazeologii polskiej i angielskiej*, [w:] *Dom w języku i kulturze*, red. G. Sawicka, Szczecin, s. 69–76
- Madsen K.B. (1980), *Współczesne teorie motywacji*, Warszawa
- Majer-Baranowska U. (1998), *Tekst jako jednostka językowa i jego warianty*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Lublin, s. 27–35
- Malikowski M. (1977), *Młodzież wobec naczelnych wartości społecznych*, „*Studia Socjologiczne*” nr 3, s. 351–368
- Malinowski B. (1956), *Szkice z teorii kultury*, Warszawa
- Malinowski B. (1996), *Czym jest kultura?* [w:] *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. A. Mencwel, Warszawa, s. 36–49
- Mańczyk A. (1982), *Wspólnota językowa i jej obraz świata. Krytyczne uwagi do teorii językowej Leo Weisgerbera*, Zielona Góra
- Marczuk S., red. (1990), *Wartości a struktura społeczna*, Rzeszów
- Mariański J. (1990), *W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne*, Lublin
- Mariański J. (1991), *Kondycja religijna i moralna młodych Polaków*, Kraków
- Mariański J. (1995), *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, Lublin
- Mariański J., Zdaniewicz W. (1991), *Wartości religijne i moralne młodych Polaków*, Warszawa
- Markowska D. (1976), *Rodzina w społeczności wiejskiej – ciągłość i zmiana*, Warszawa
- Markowski A. (1986), *Antonimy przymiotnikowe we współczesnej polszczyźnie na tle innych typów przeciwstażeń leksykalnych*, Wrocław
- Markowski A. (1989), *Zasada „identyfikacji” wyrazów jako metoda opisu słownictwa wspólnego współczesnej polszczyzny*, „*Przegląd Humanistyczny*” 5, s. 67–87
- Markowski A. (1992), *Kategoria potoczności w języku i w opisie języka*, *Język a Kultura*, t. 5: *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 55–59
- Marody M. (1987), *Technologie intelektu*, Warszawa
- Marody M., Gucwa-Leśny E., red. (1996), *Podstawy życia społecznego w Polsce*, Warszawa
- Martyniuk W. (1999), *Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego / drugiego*, „*Nowa Polszczyzna*” nr 1, s. 41–48
- Masłow A. (1986), *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa
- Masłowska E. (1991), *Z problemów pejoratywizacji lub melioracji nazw własnych użytych w funkcji appellatiwów*, *Język a Kultura*, t. 3: *Wartości w języku i tekście*, red. J. Puzyńska, J. Anusiewicz, Wrocław, s. 29–40
- Materska M., Szyszka T. (1992), *Psychologia i poznanie*, Warszawa
- Matusewicz C. (1975), *Psychologia wartości*, Warszawa – Poznań
- May R. (1978), *Miłość i wola*, Warszawa
- Mayenowa M.R., red. (1971), *O spójności tekstu*, Wrocław
- Mayenowa M.R., red. (1974), *Tekst i język. Problemy semantyczne*, Wrocław
- Mayenowa M.R., red. (1976), *Semantyka tekstu i języka*, Wrocław
- Mayenowa M.R., red. (1978), *Tekst, język, poetyka*, Wrocław
- Mayenowa M.R. (1979), *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*, Wrocław

- Mayenowa M.R. (1991), *Język*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, red. M. Kłosowska, t. 1, Wrocław, s. 87–109
- Mazur J. (1986), *Organizacja tekstu potocznego (na przykładzie języka polskiego i rosyjskiego)*, Lublin
- Mazur J. (1989), *Styl i tekst w aspekcie pragmatycznym*, „Socjolingwistyka” 9, s. 71–86
- Mazurkiewicz M. (1988a), *Etymologia a konotacja semantyczna*, [w:] *Konotacja*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 99–112
- Mazurkiewicz-Brzozowska M. (1993), *PRACA. Wybrane warianty znaczenia słowa we współczesnej polszczyźnie i ich struktura kognitywna*, [w:] *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin, s. 133–145
- Mc Ginnis A.L. (1994), *Sztuka przyjaźni, czyli: Jak zbliżyć się do ludzi, na których Ci zależy*, Warszawa
- Melchior M. (1990), *Spoleczna tożsamość jednostki*, Warszawa
- Melosik Z. (1994), *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Poznań
- Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań
- Mencwel A. (1996), *Wstęp: wyobrażenia antropologiczne*, [w:] *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. A. Mencwel, Warszawa, s. 9–21
- Mendoncelle M. (1984), *Istota miłości*, „Znak” nr 360–361, s. 1601–1621
- Michalik M. (1979), *Wartości a sposób życia*, Wrocław
- Mikolejko A. (1991), *Poza autorytetem? Społeczeństwo polskie w sytuacji anomii*, Warszawa
- Miodunka W. (1980), *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, Warszawa–Kraków
- Miodunka W. (1989), *Podstawy leksykologii i leksykografii*, Warszawa
- Misiolow W. (1977), *Znaczenie duszpasterstwa dla kultury*, [w:] *Jakość życia. Człowiek wobec cywilizacji technicznej*, red. ks. J. Krucina, Wrocław
- Misztal M. (1990), *Elementy systemu wartości współczesnego społeczeństwa polskiego*, Warszawa
- Mitosek Z. (1974), *Literatura i stereotypy*, Wrocław
- Morawski S. (1986), *W labiryncie aksjologicznym*, [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. S. Sawicki, W. Panas, Lublin, s. 95–138
- Mounier E. (1960), *Co to jest personalizm?*, Kraków
- Mrazek H. (1998), *Komunikacyjny model nauczania. Rozwijanie języka dziecka w klasach IV–VIII. Umiejętności i wiedza*, „Nowa Polszczyzna”, nr 1, s. 3–8
- Mrózek R., red. (1995), *Kultura. Język. Edukacja*, t. 1, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach
- Muszyński Z. (1988), *Problem wiedzy pozajęzykowej w badaniach lingwistycznych*, [w:] *Konotacja*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 129–153
- Muszyński Z. (1991), *Semantyczne koncepcje Putnama*, [w:] *Język, znaczenie, rozumienie, relatywizm*, red. Z. Muszyński, Warszawa, s. 31–47
- Muszyński Z. (1993), *O podmiotowym, społecznym i formalnym wymiarze języka, czyli o trzech aspektach znaczenia komunikacyjnego*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 181–193
- Muszyński Z. (1994), *Semantyka kognitywna a semantyczny antyindywidualizm Tylera Burge'a*, [w:] *Podstawy gramatyki kognitywnej*, red. H. Kardela, Warszawa, s. 117–130
- Muszyński Z. (1998), *„Profilowanie” profilowania*, [w:] *Profilowanie w języku i w tekście*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 19–34
- Myrdzik B. (1995/96), *O edukacji polonistycznej w perspektywie edukacji aksjologicznej*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII”, nr 2, s. 5–12
- Myrdzik B., Jędrzychowska M. (1995), *Wychowawcze powinności edukacji polonistycznej a system wartości młodzieży*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995 (Zagadnienia edukacyjne)*, red. B. Chrzęstowska, Z. Uryga, Kraków, s. 35–49
- Nagajowa M. (1985), *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa

- Nagajowa M. (1994), *Nauka o języku dla nauki języka. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego*, Kielce
- Nagajowa M. (1999), *O kształtowaniu wartości w klasach IV–V szkoły podstawowej*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 273–278
- Najder Z. (1971a), *Wartości i oceny*, Warszawa
- Najder Z. (1971 b), *Zdanie opisowe a wartościujące*, „*Studia Semiotyczne*” II, s. 139–161
- Naumiuk U. (1999), *Wartościowanie rzeczywistości w przeżyciach emocjonalnych dziesięcioletnich dzieci*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 163–175
- Nawroczyński B. (1982), *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków – Warszawa
- Nawroczyński B. (1986), *Kultura i poznanie*, Warszawa
- Nęcki Z. (1996), *Komunikacja międzyludzka*, Kraków
- Niemierko B. (1997), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowania*, Warszawa
- Nossol A. (1971), *Religijne poznanie Boga w świetle nauki Kościoła*, CT 41, fasc. 1
- Nossol A. (1988), *Mały katechizm*, Opole
- Nowak S. (1970), *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*, Warszawa
- Nowak S., red. (1984), *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, Warszawa
- Nowak S. (1985), *Metodologia badań społecznych*, Warszawa
- Nowak S. (1986), *Postawy, wartości i aspiracje społeczeństwa polskiego. Przesłanki do prognozy na tle przemian dotychczasowych*, [w:] *Polskie systemy wartości i modele konsumpcji. Diagnozy – prognozy*, red. R. Siemieńska, Warszawa
- Nowak S., red. (1989), *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*, Warszawa
- Nowakowska A. (1997), *Językowy obraz świata człowieka w DOMU (na podstawie Księgi przysłów polskich S. Adalberga)*, [w:] *Dom w języku i kulturze*, red. S. Sawicka, Szczecin, s. 63–68
- Nowakowska-Kempna I. (1986), *Konstrukcje zdaniowe z leksykalnymi wykładnikami predykatów uczuć*, Katowice
- Nowakowska-Kempna I. (1987), *O uczuciach – stanach emocjonalnych. Propozycja analizy semantycznej*, „*Przegląd Humanistyczny*” z. 3, s. 113–129
- Nowakowska-Kempna I. (1991), *Na marginesie książki Anny Wierzbickiej, Lexicography and Conceptual Analysis – kilka uwag o analizie prototypów*, „*Etnolingwistyka*” 4, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 115–128
- Nowakowska-Kempna I. (1992a), *Aproksymacja semantycznego continuum, Język a Kultura*, t. 8, *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław, s. 125–156
- Nowakowska-Kempna I., red. (1992b), *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej, Język a Kultura*, t. 8, Wrocław
- Nowakowska-Kempna I. (1992c), *Miejsce leksykologii w kognitywizmie*, [w:] *Opisać słowa*, red. A. Markowski, Warszawa
- Nowakowska-Kempna I. (1993), *Definiowanie znaczenia wyrażen w kognitywizmie. Wybrane zagadnienia*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 161–180
- Nowakowska-Kempna I. (1995a), *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Prolegomena*, Warszawa
- Nowakowska-Kempna I. (1995b), *Zastosowanie analizy kognitywnej do badania języka dzieci i młodzieży*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 9–31
- Nowakowska-Kempna I. red. (1997a), *Rodzina: język – tradycja – tożsamość*, Katowice
- Nowakowska-Kempna I. (1997b), *Rodzina polska na Zaolziu w Republice Czeskiej*, [w:] *Rodzina: język – tradycja – tożsamość*, red. I. Nowakowska-Kempna, Katowice, s. 135–152
- Nowicka E. (1997), *Świat człowieka, świat kultury*, Warszawa
- Obuchowski K. (1983), *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa
- Olbrycht K., red. (1999), *Edukacja aksjologiczna*, t. 4, Katowice

- Oleś M., Oleś P. (1981), *Zagadnienie wartości w psychologii humanistycznej* A.H. Maslowa i C.R. Rogersa, „Roczniki Filozoficzne” XXIX, z. 4, s. 141–160
- Oleś P. (1989), *Wartościowanie a osobowość*, Lublin
- Opara S. (1974), *Język a religijność*, „Studia Filozoficzne” nr 7, s. 118–129
- Orłowska K. (1994), *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk
- Ossowska M. (1966), *Podstawy nauki o moralności*, Warszawa
- Ossowska M. (1970), *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa
- Ossowska M. (1986), *Socjologia moralności. Zarys zagadnień*, Warszawa
- Ossowski S. (1967), *Dzieła: t. 3: Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa
- Ostaszewska D. (1991), *Organizacja tekstu a problem gromadzenia i scalania jego informacji*, Katowice
- Ostaszewska D. (1997), *Stereotyp rodziny utrwalony w materiale frazeologizmów i tekstów przy-słowiotowych*, [w:] *Rodzina: język – tradycja – tożsamość*, red. I. Nowakowska-Kempna, Katowice, s. 26–36
- Ostrowska K. (1994), *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk
- Otwinowska B. (1974), *Język – naród – kultura*, Wrocław
- Ożdżyński G. (1999), *Niektóre cechy wzorca osobowego nauczyciela – wychowawcy*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 297–307
- Ożdżyński J. (1984), *Niektóre cechy socjolingwistycznego opisu tekstu (na przykładzie praktycznej korespondencji)*, [w:] *Onomastyka. Stylistyka. Materiały z sesji naukowej w 80-lecie urodzin prof. dra E. Pawłowskiego*, Kraków, s. 97–129
- Ożdżyński J. (1988), *Z zagadnień semiotyki kultury morskiej*, „Nautologia” XXIII, nr 4, s. 11–23
- Ożdżyński J. (1988), *Kontekst kulturowy w opisie leksykograficznym (W poszukiwaniu wspólnego kodu)*, „Przegląd Humanistyczny” XXXII, nr 7, s. 115–133
- Ożdżyński J. (1989), *Morska wspólnota kulturowa w świetle faktów językowych*, Kraków
- Ożdżyński J. (1989), *Paradygmat kulturowy językoznawstwa i leksykologii*, „Poradnik Językowy” z. 9–10, s. 593–603
- Ożdżyński J. (1991), *Potencjał illokucyjny potocznej wypowiedzi*, [w:] *Język potoczny jako przedmiot badań językoznawczych*, red. S. Gajda, Z. Adamiszyn, Opole
- Ożdżyński J. (1992), *Inwariant kulturowy wypowiedzi*, *Prace Językoznawcze VII, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie* nr 152, s. 211–233
- Ożdżyński J. (1993), *Pojęcie „kulturemu” jako podstawowej jednostki derywacji stylistycznej*, „Stylistyka” II, red. S. Gajda, s. 173–185
- Ożdżyński J., red. (1995a), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków
- Ożdżyński J. (1995b), *Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 32–65
- Ożdżyński J. (1995c), *Kreatywne aspekty profilowania pojęć w wypowiedzi dziecka*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 169–184
- Ożdżyński J. (1996), *Profesjonalizmy, subjęzyki i rejestry – w ujęciu kognitywnym*, [w:] *Wokół społecznego zróżnicowania języka*, red. S. Kania, Szczecin, s. 125–140
- Ożdżyński J. (1997), *Niektóre cechy dyskursu edukacyjnego (na przykładzie wypowiedzi wykładowej)*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, wyd. 2, Kraków, s. 179–204
- Ożdżyński J. (1998), *Konteksty kulturowe słownictwa flisackiego*, Kraków
- Ożdżyński J. (1999), *Modalność i wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 89–104
- Ożdżyński J., Rittel T., red. (1997), *Sprawności językowe*, Kraków
- Ożdżyński J., Śniatkowski S., red. (1999), *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, Kraków
- Pajdzińska A. (1988a), *Udział konotacji leksykalnej w motywacji frazeologizmów*, [w:] *Konotacja*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 67–82
- Pajdzińska A. (1990a), *Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 87–109

- Pajdzińska A. (1990b), *Antropocentryzm frazeologii potocznej*, „Etnolingwistyka” 3, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 59–71
- Pajdzińska A. (1991), *Wartościowanie we frazeologii*, *Język a Kultura*, t. 3: *Wartości w języku i tekście*, red. J. Puzyryna, J. Anusiewicz, Wrocław, s.15–28
- Pajdzińska A. (1992), *Frazeologizm w kontekście poetyckim*, „Prace Filologiczne” XXXVII, s. 331–340
- Pajdzińska A. (1993), *Frazeologizmy jako tworzywo współczesnej poezji*, Lublin
- Pajdzińska A. (1995), *Motywacja semantyczna przymiotników wartościujących*, „Etnolingwistyka” 7, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 5–20
- Pajdzińska A., Tokarski R. (1996), *Językowy obraz świata – konwencja i kreacja*, „Pamiętnik Literacki” LXXXVII, z. 4, s. 143–158
- Panasiuk J. (1998), *O zmienności stereotypów*, *Język a Kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław, s. 84–98
- Pannenberg W. (1995), *Człowiek, wolność, Bóg*, Kraków
- Papuziński A. (1989), *Filozofia kultury papieża Jana Pawła II*, Warszawa
- Pasterniak W. (1991), *O dydaktycznej teorii wartości*, Goleniów
- Pasterniak W. (1991), *Wprowadzenie do dydaktyki wartości. Edukacja literacka w szkole podstawowej*, Goleniów
- Pasterniak W. (1995), *Transcendentalia w edukacji literackiej*, [w:] *W poszukiwaniu zapomnianych wartości*, red. M. Sinica, Zielona Góra, s. 39–44
- Patrzalek T. (1996), *Dydaktyka mówienia o wartościach i ocenach*, „Polonistyka” nr 4, s. 219–224
- Pawelczyńska A. (1992), *Wartości i ich przemiany*, Warszawa
- Pawluczuk W. (1978), *Żywiół i forma. Wstęp do badań empirycznych nad kulturą współczesną*, Warszawa
- Pawłowska R. (1993), *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk
- Pawłowski T. (1977), *Pojęcia i metody współczesnej humanistyki*, Wrocław
- Pawłowski T. (1987), *Wartości estetyczne*, Warszawa
- Pelc J. (1982), *Wstęp do semiotyki*, Warszawa
- Pelc J., red. (1994), *Znaczenie i prawda. Rozprawy semiotyczne*, Warszawa
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa
- Pieper P. (1975), *O miłości*, Warszawa
- Pieter J. (1973), *Oceny i wartości*, Katowice
- Piotrowski T. (1994), *Z zagadnień leksykografii*, Warszawa
- Piotrowski A., Ziółkowski M. (1976), *Spółeczne różnicowanie struktury języka*, Warszawa
- Pisarek W. (1967), *Pojęcie pola wyrazowego i jego użyteczność w badaniach stylistycznych*, „Pamiętnik Literacki” LVIII, s. 493–516
- Pisarek W. (1975), *Wyobrażenie o polskich typach regionalnych*, „Zeszyty Prasoznawcze” nr 1, s. 73–78
- Pisarek W. (1976), *Język służy propagandzie*, Kraków
- Pisarek W. (1994), *Kontekst (sytuacja) aktu mowy*, [w:] *Encyklopedia języka polskiego*, Wrocław, s. 169
- Pisarkowa K. (1975), *Pragmatyczny składnik kompetencji językowej*, „Polonica” I, s. 7–18
- Pisarkowa K. (1976), *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*, „Polonica” II, s. 265–279
- Pisarkowa K. (1986), *O płynności granicy między strukturą składniową a stylistyczną*, „Prace Filologiczne” XXXIII, s. 337–344
- Piotrowski A., Ziółkowski M. (1976), *Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna*, Warszawa
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. W przekładzie z języków oryginalnych.* (1992), oprac. Zespół Biblistów Polskich, wyd. 3, Poznań–Warszawa
- Piwowski W. (1993), *ABC katolickiej nauki społecznej. Cz. 1. (Wprowadzenie, podstawy, kierunki)*, Pelpin
- Platon (1982), *Uczta, Eutyfron, Obrona Sokratesa, Kriton*, Warszawa

- Plużański T. (1987), *U źródeł wartości ludzkich*, „Studia Filozoficzne” 5, s. 3–15
- Podrez E. (1989), *Człowiek, byt, wartość*, Warszawa
- Poel C.J. (1967), *W poszukiwaniu wartości ludzkich*, Warszawa
- Polakowski J. (1980), *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy*, Kraków
- Polakowski J. (1986), *Dydaktyka literatury a wiedza o kulturze*, [w:] *Dydaktyka literatury a inne dyscypliny naukowe*, red. W. Pasterniak, Zielona Góra, s. 111–132
- Polakowski J. (1991), *Kulturoznawcza koncepcja kształcenia literackiego dzisiaj*, „Polonistyka” nr 10
- Polański E. (1973), *Badania nad ortografią uczniów*, Katowice
- Polański E. (1982), *Słownictwo uczniów. Problemy, badania, wnioski*, Warszawa
- Polański E. (1995), *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa
- Polański E., Synowiec H. (1981), *Badania sprawności leksykalnej uczniów, stan i potrzeby*, „Polonistyka” nr 6, s. 584–592
- Polański E., Czastka-Szymon B., Synowiec H. (1992), *Determinanty środowiskowe sprawności językowej uczniów*, [w:] *Środowiska językowo-kulturowe, Prace Językoznawcze VII, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie nr 152*, Kraków, s. 107–121
- Polański E., Orłowa K. (1993), *Kształcenie językowe w klasach 4–8. Poradnik metodyczny*, Warszawa
- Polański E., Synowiec H. (1995), *Badania nad językiem uczniów i jego zróżnicowaniem*, [w:] *Kultura. Język. Edukacja*, red. R. Mrózek, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, t. 1, nr 1518, s. 167–175
- Polański E., Synowiec H. (1995), *Stan języka uczniów i nauczycieli*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995 (Zagadnienia edukacyjne)*, red. B. Chrzastowska, Z. Uryga, Kraków, s. 103–120
- Polański K. (1968), *Rodzaje zdań a zagadnienie tzw. modalności*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej” 8, s. 281–288
- Polański K. (1971), *Gramatyka transformacyjno-generatywna a inne teorie języka*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” XXVIII, s. 87–98
- Polański K. (1980), *Miejsce socjolingwistyki w nauce o języku*, „Socjolingwistyka” 3, s. 9–20
- Polański K., red. (1995), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław
- Popielski K. (1994), *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, red. Wyd. KUL, Lublin
- Popielski K., red. (1987), *Człowiek – pytanie otwarte*, Lublin
- Porayski-Pomsta J., red. (1991), *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży. Materiały ogólnopolskiej konferencji*, Warszawa
- Porayski-Pomsta J. (1994), *Komunikacja językowa*, [w:] *Nauka języka polskiego dla polonistów*, red. S. Dubisz, Warszawa, s. 11–52
- Porayski-Pomsta J. (1996), *Zagadnienie sprawności językowej w teorii i praktyce dydaktycznej*, „Polonistyka” nr 4, s. 205–211
- Porayski-Pomsta J. (1997), *O sprawności językowej nauczycieli. Na podstawie analizy początków i zakończeń wypracowań*, [w:] *Studia pragmalingwistyczne*, red. J. Porayski-Pomsta, H. Zgólkowa, Warszawa, s. 106–116
- Porayski-Pomsta J., Zgólkowa H. (1997), *Studia pragmalingwistyczne*, Warszawa
- Pride J., Holmes J. red. (1972), *Socjolingwistyka: Selected readings*, Harmondsworth
- Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV–VIII (1990)*, Warszawa
- Prokop J. (1993), *Universum polskie. Literatura, wyobrażenia zbiorowa, mity polityczne*, Kraków
- Przetacznikowa M. (1972), *Na przełomie dzieciństwa i młodości*, Warszawa
- Putnam H. (1975), *Mind, Language and Reality*, „Philosophical Papers” vol. 2, Cambridge
- Putnam H. (1989) *Representation and Reality*, Cambridge
- Puzynina J. (1981a), *O znaczeniach czasownika „kłamać” we współczesnej polszczyźnie*, „Studia Semiotyczne” 11, s. 107–119

- Puzynina J. (1981b), *O znaczeniu czasownika „oceniać” we współczesnym języku polskim*, „*Studia Gramatyczne*” IV, s. 113–126
- Puzynina J. (1982), *Językoznawstwo a aksjologia*, „*Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*” XXXIX, s. 23–32
- Puzynina J. (1983a), *O elementach ocen w strukturze znaczeniowej wyrazów*, „*Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*” XL, s. 121–128
- Puzynina J. (1983c), *Z historii słownictwa aksjologicznego*, *Z Polskich Studiów Slawistycznych*, Seria 6. Językoznawstwo, Warszawa, s. 279–290
- Puzynina J. (1984a), *O dyskursie oceniającym i dyrektywnym w tekstach prasy codziennej*, „*Poradnik Językowy*” z. 2, s. 69–78
- Puzynina J. (1984b), *Lingwistyka a problem rozumienia tekstu*, „*Poradnik Językowy*” z. 7, s. 408–416
- Puzynina J. (1984c), *Problemy aksjologiczne w językoznawstwie*, „*Poradnik Językowy*”, z. 9–10, s. 539–556
- Puzynina J. (1991), *Jak pracować nad językiem wartości*, *Język a Kultura*, t. 2: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, red. J. Puzynina, J. Bartmiński, Wrocław, s. 129–137
- Puzynina J. (1992a), *Język wartości*, Warszawa
- Puzynina J. (1992b), *O wartościach i wartościowaniu. Koreferat do referatu M. Friesa „Wartościowanie”*, [w:] *Wartościowanie w języku i tekście na materiale polskim i niemieckim*, red. G. Falkenberg, N. Fries, J. Puzynina, Warszawa, s. 45–56
- Puzynina J., red. (1993a), *Etyka międzyludzkiej komunikacji*, Warszawa
- Puzynina J. (1993b), *O warunkach udanej komunikacji językowej*, [w:] *Etyka międzyludzkiej komunikacji*, red. J. Puzynina, Warszawa, s. 21–23
- Puzynina J. (1993c), *O znaczeniu wartości*, [w:] *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin, s. 9–21
- Puzynina J. (1996a), *O języku wartości w szkole*, „*Polonistyka*” nr 4, s. 196–201
- Puzynina J. (1996b), *Przesunięcie kategoryzacji w słowniku i w tekście*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczakowa, A. Pajdzińska, Lublin, s. 113–128
- Puzynina J. (1997), *Słowo – wartość – kultura*, Lublin
- Puzynina J. (1998a), *Język – edukacja – wartości*, „*Nowa Polszczyzna*” nr 1, s. 34–38
- Puzynina J. (1998b), *Zastanówmy się wspólnie*, „*Polonistyka*” nr 9, s. 593–597
- Puzynina J. (1999a), *O przekazie wartości w nauczaniu języka ojczystego*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Oźdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 41–51
- Puzynina J. (1999b), *Językowy obraz Boga w poezji romantycznej*, [w:] *Tysiąc lat polskiego słownictwa religijnego*, red. B. Kreja, Gdańsk, s. 99–116
- Puzynina J., Bartmiński J., red. (1991), *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, *Język a Kultura*, t. 2, Wrocław
- Quasthoff U.M. (1973), *Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*, Frankfurt am Main
- Quasthoff U.M. (1998), *Etnocentryczne przetwarzanie informacji. Ambivalencja funkcji stereotypów w komunikacji międzykulturowej*, *Język a Kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław, s. 11–30
- Rachwałowa M. (1999), *Szczęście jako wartość w świadomości językowej dzieci i młodzieży*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Oźdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 255–260
- Rahner K. (1987), *Podstawowy wykład wiary. Wprowadzenie do pojęcia chrześcijaństwa*, Warszawa
- Ray S. (1995), *Zasługuj na miłość*, Warszawa
- Rembowski J. (1986), *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa
- Reykowski J. (1974), *Eksperymentalna psychologia emocji*, Warszawa
- Reykowski J. (1986), *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa

- Ricoeur P. (1986), *Symbolika zła*, Warszawa
- Ricoeur P. (1989), *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, Warszawa
- Riesman D. (1971), *Samotny tłum*, Warszawa
- Rodziński A. (1989), *Osoba, moralność, kultura*, Lublin
- Rittel S.J. (1999), *Poznanwanie wartości gospodarczych w klasach początkowych*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 203-213
- Rittel T. (1990), *Z badań nad słownictwem społeczno – moralnym studentów*, „Socjolingwistyka” 10, s. 59-71
- Rittel T. (1992a), *Lingwistyka pedagogiczna a wyuczalność języka*, Prace Pedagogiczne XIII, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie z. 144, s. 109-120
- Rittel T. (1992b), *Model analityczny języka w komunikacji szkolnej. Ujęcie lingwoedukacyjne*, Prace Językoznawcze VII, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie z. 152, s. 123-138
- Rittel T. (1992c), *Językoznawcze podstawy rozwijania słownictwa społeczno-moralnego uczniów*, Prace Pedagogiczne XIII, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie z. 144, s. 85-108
- Rittel T. (1993), *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków
- Rittel T. (1994), *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków
- Rittel T. (1995a), *Pierwsze elementy świata w języku uczniów (próba definicji kognitywnej)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 66-86
- Rittel T. (1995b), *Metafora i metaforyzacja w języku siedmio-, ośmio- i dziewięciolatków*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków, s. 185-199
- Rittel T. (1999), *Wartościowanie w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 77-87
- Rittel T., Ożdżyński J., red. (1997), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków
- Rogoll R. (1989), *Aby być sobą*, Warszawa
- Rokeach M. (1973), *The Nature of Human Values*, New York-London
- Rosa A. (1998), *Lektura i nauczanie zindywidualizowane*, Kraków
- Rosch E. (1975), *Cognitive representation of semantic categories*, „Journal of Experimental Psychology General” 104, s. 192-233
- Rosch E. (1978), *Principles of categorization*, [w:] *Cognition and Categorization*, ed. E. Rosch, B.B. Lloyd, New Jersey, s. 27-48
- Rosch E. (1981), *Prototype classification and logical classification: The two systems*, [w:] *New Trends in Cognitive Representation: Challenges to Piaget's Theory*, ed. E. Scholnick, Hillsdale, s. 73-86
- Różycki L. (1958), *Religijne i filozoficzne pojęcie Boga*, „Znak” nr 10, s. 875-896
- Rudniański J. (1989), *Między Dobrem a Złem*, Warszawa
- Rudzka-Ostyn B., red. (1988), *Topics in cognitive linguistics*, Amsterdam-Philadelphia
- Rumiński A. (1996), *System wartości rodziców i dzieci*, [w:] *Moralność i etyka w ponowoczesności*, red. Z. Sarelo Warszawa, s. 121-132
- Rutkowiak J., red. (1992), *Pytanie – dialog – wychowanie*, Warszawa
- Ryś M. (1994), *Konflikty w rodzinie niszczą czy budują?*, Warszawa
- Rzęsikowski S. (1996), *Dramat i teatr w edukacji polonistycznej*, Kraków
- Saloni Z. (1983), *Bardzo wstępne uwagi o słownikowym opisie polskich frazeologizmów*, [w:] *Tekst i zdanie*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław
- Sapir E. (1978), *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, Warszawa
- Sarelo Z., red. (1995), *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, Poznań
- Sarelo Z., red. (1996), *Moralność i etyka w ponowoczesności*, Warszawa
- Sawicka G., red. (1997a), *Dom w języku i kulturze*, Szczecin
- Sawicka G. (1997b), *Kształtowanie się stereotypu DOMU w polszczyźnie*, [w:] *Dom w języku i kulturze*, red. G. Sawicka, Szczecin, s. 25-41

- Sawicka G. (1997c), *Obraz domu we współczesnej polszczyźnie*, [w:] *Rodzina: język – tradycja – tożsamość*, red. I. Nowakowska-Kempna, Katowice, s. 76–83
- Sawicki S., Panas W., red. (1986), *O wartościowaniu w badaniach literackich*, Lublin
- Sawicki S., Tyszczyk A., red. (1992), *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, Lublin
- Schaff A. (1981), *Stereotypy a działanie ludzkie*, Warszawa
- Schank R., Abelson R.P. (1977), *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*, Hillsdale
- Scheler M. (1923), *Vorbilder und Führer, Gesammelte Werke*, t. 10, Leipzig
- Scheler M. (1927), *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, wyd. 3, Halle
- Scheler M. (1977), *Resentymment a moralność*, Warszawa
- Scheler M. (1987), *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Warszawa
- Scheler M. (1989), *Resentymment i wartości*, Warszawa
- Searle J. (1987), *Speech acts. An essay of language*, Cambridge 1969; przekład polski: *Czynności motwy. Rozważania z filozofii języka*, Warszawa
- Searle J. (1980), *Czym jest akt motwy?*, „Pamiętnik Literacki” LXXI, z. 2, s. 241–248
- Semenowicz H. (1995), *Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta*, Otwock–Warszawa
- Shugar G.W. (1995), *Dyskurs dziecięcy. Rozwój w ramach struktur społecznych*, Warszawa
- Shugar G.W., Smoczyńska M., red. (1980), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, Warszawa
- Siciński A. (1967), *Stereotypy krajów, narodów, mężów stanu*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 2
- Siemianowski A. (1976), *Wolność człowieka*, „W drodze” 4, s. 32–44
- Siemianowski A. (1977), *Droga do wolności*, „W drodze” 5, s. 41
- Siemianowski A. (1986), *Człowiek i prawda*, Poznań
- Siciński A. (1990), *O problemie uniwersalności wartości ludzkich (przyczynek do nie kończącej się dyskusji)*, [w:] *Społeczeństwo. Kultura. Osobowość. Księga dedykowana Pani Profesor Antoninie Kłoskowskiej w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Warszawa–Łódź
- Sinica M., red. (1995), *W poszukiwaniu zapomnianych wartości. Chrześcijańskie wartości w edukacji literackiej i językowej*, Zielona Góra
- Skorupka S., red. (1981), *Słownik języka polskiego*, Warszawa
- Skorupka S., red. (1986), *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, Warszawa
- Skorupka S. (1989), *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa
- Skubalanka T. (1984), *Historyczna stylistyka języka polskiego. Przekroje*, Wrocław
- Skubalanka T. (1991), *Wprowadzenie do gramatyki stylistycznej języka polskiego*, Lublin
- Sławiński J., red. (1971), *Problemy socjologii literatury*, Wrocław
- Sławiński J. (1974), *Dzieło. Język. Tradycja*, Warszawa
- Sławski F. (1952–1982), *Słownik etymologiczny języka polskiego*, t. 1–5, Kraków
- Słownik teologii biblijnej* (1990), praca zbiorowa, współpraca A.A. Viard i in., Poznań
- Smith A. (1989), *Umysł*, Warszawa
- Smoczyński P. (1984), *Życie zwrócone ku wartościom*, „Studia Filozoficzne” 1, s. 179–192
- Smolicz J. (1987), *Wartości rdzenne i tożsamość kulturowa*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 1, s. 59–75
- Spagińska-Pruszek A. (1994), *Język emocji*, Gdańsk
- Sparks R.W. (1994), *Istota poczucia własnej wartości*, Łódź.
- Sperber D. (1990), *Ukryte znaczenia*, [w:] *Symbole i symbolika*, Warszawa, s. 108–115
- Sperber D., Wilson D. (1986), *Relevance: Communication and cognition*, Oxford
- Starczewska K. (1975), *Wzory miłości w kulturze zachodu*, Warszawa
- Starczewska K. (1978), *Wartości podstawowe*. „Etyka” 16, s. 101–115
- Starz R. (1999), *Antonimy przymiotnikowe oceniające człowieka w wypracowaniach uczniów klasy IV szkoły podstawowej*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 195–202
- Starzewska K. (1975), *Wzory miłości w kulturze Zachodu*, Warszawa

- Stein E. (1982), *W kierunku Boga*, red. B. Bejze, Warszawa
- Stempel W.D. (1990), *Narracja potoczna jako prototyp*, „Pamiętnik Literacki” LXXXI, z. 1, s. 303–319
- Stimpfle J. (1979), *Die Grundwerte in der Sicht der katholischen Kirche*, Stuttgart–Degerloch
- Stróżewski W. (1981), *Istnienie i wartość*, Kraków
- Stróżewski W. (1992), *W kręgu wartości*, Kraków
- Strzeszewski Cz. (1978), *Praca ludzka. Zagadnienia społeczno-moralne*, Lublin
- Stubbs M. (1983), *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*, Oxford
- Styczeń T. (1974), *Zarys etyki*, Lublin
- Styczeń T. (1980), *Etyka niezależna?*, Lublin
- Styczeń T., red. (1987), *Człowiek w poszukiwaniu zagubionej tożsamości*, Lublin
- Styk J. (1990), *Chłopskie wartości podstawowe (dynamika i kierunki przeobrażeń)*, [w:] *Wartości a struktura społeczna*, red. S. Marczuk, Rzeszów, s. 137–157
- Suchodolski B., Wojnar I. (1988), *Humanizm i edukacja humanistyczna*, Warszawa
- Synowiec H. (1985), *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*, Katowice
- Synowiec H. (1992), *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*, Katowice
- Synowiec H. (1998), *Z badań nad frazeologią uczniów*, „Polonistyka” nr 2, s. 68–75
- Szczepański J. (1989), *Sprawy ludzkie*, Warszawa
- Szewczyk W., Młyński J. (1998), *Sens życia i hierarchia wartości młodzieży klas maturalnych Tarnowa*, Tarnowskie Studia Teologiczne XVII, s. 95–122
- Szoltyssek A. (1985), *Język a przestrzeń kulturowa*, Katowice
- Szuman S., red. (1968), *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, Warszawa
- Szymański M. (1983), *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa
- Szymczak T., red. (1978), *Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego*, Wrocław
- Szymczak T., red. (1978–1981), *Słownik języka polskiego*, t. 1–3, Warszawa
- Szymura J. (1982), *Język, mowa i prawda w perspektywie fenomenologii lingwistycznej J.L. Austina*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź
- Ślipko T. (1981), *Zarys etyki szczegółowej*, t. 1, Kraków
- Śniatkowski S. (1999), *Wartościowanie przez nadawcę i odbiorcę w dyskursie szkolnym*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 291–298
- Świda H., red. (1979), *Młodzież a wartości*, Warszawa
- Świda-Ziemba H. (1998), *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa
- Świerzawski W. (1975), *Mysterium Christi*, Kraków
- Tabakowska E. (1999), *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Nauka dla Wszystkich nr 474, Kraków
- Taraszkiewicz M. (1985), *Wartości i cele osobowe młodzieży*, „Psychologia Wychowawcza” 4, s. 365–375
- Tatarkiewicz W. (1970), *O szczęściu*, Warszawa
- Tatarkiewicz W. (1971), *Droga do filozofii*, Warszawa
- Tatarkiewicz W. (1978b), *Pojęcie wartości*, [w:] *Parerga*, Warszawa, s. 60–73
- Tatarkiewicz W. (1978c), *Dwa pojęcia piękna*, [w:] *Studia z teorii poznania i filozofii wartości*, red. W. Stróżewski, Wrocław, s. 155–161
- Taylor J. R. (1989), *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*, Oxford
- Tazbir J. (1986), *Szlaki kultury polskiej*, Warszawa
- Tazbir J. (1991), *Mity i stereotypy w dziejach Polski*, Warszawa
- Teilhard de Chardin P. (1981), *O szczęściu, cierpieniu, miłości*, Warszawa
- Telus M. (1998), *Stereotyp grupowy a predykcja*, *Język a Kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław, s. 135–145

- Terlecki T. (1987), *Krytyka personalistyczna. Egzystencjalizm chrześcijański*, Warszawa
- Termińska K. (1980), *Antonimy „dobry” i „zły” jako predykaty zdań wartościujących*, „*Studia Gramatyczne*” 3, Wrocław, s. 149–158
- Termińska K. (1998), *Refleksje sporu o unitwersalia w sporze o stereotypy*, *Język a Kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław, s. 42–52
- Tischner J. (1975), *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków
- Tischner J. (1981), *Etyka solidarności*, Kraków
- Tischner J. (1982), *Myślenie według wartości*, Kraków
- Tischner J. (1983), *W kręgu filozofii pracy*, Kraków
- Tischner J. (1993), *Miłość niemiłowana*, oprac. S. Grotomirski, Kraków
- Tokarski R. (1984a), *Granice pola znaczeniowego*, [w:] *Słownictwo w opisie języka*, red. K. Polański, Katowice, s. 85–98
- Tokarski R. (1984b), *Struktura pola znaczeniowego (studium językoznawcze)*, Warszawa
- Tokarski R. (1987), *Znaczenie słowa i jego modyfikacje w tekście*, Lublin
- Tokarski R. (1988), *Konotacja jako składnik treści słowa*, [w:] *Konotacja*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 35–54
- Tokarski R. (1990), *Prototypy i konotacje. O semantycznej analizie słowa w tekście poetyckim*, „*Pamiętnik Literacki*” LXXXI, 2, s. 116–137
- Tokarski R. (1991), *Człowiek w definicji znaczeniowej słowa*, „*Przegląd Humanistyczny*” nr 3–4
- Tokarski R. (1993), *Słownictwo jako interpretacja świata*, [w:] *Współczesny język polski, Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, red. J. Bartmiński, Wrocław, s. 335–362
- Tokarski R. (1995a), *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*, Lublin
- Tokarski R. (1995b), *Tło kulturowe a znaczenie jednostek leksykalnych*, [w:] *Kreowanie świata w tekstach*, red. A.M. Lewicki i R. Tokarski, Lublin, s. 39–58
- Tokarski R. (1996), *Ramy interpretacyjne a problemy kategoryzacji*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczakowa, A. Pajdzińska, Lublin, s. 97–112
- Tokarski R. (1998a), *Biała brzoza, czarna ziemia, czyli o miejscu stereotypu w opisie języka*, *Język a Kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teorie, metodologie, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław, s. 124–134
- Tokarski R. (1998b), *Kulturowe i tekstotwórcze aspekty profilowania*, [w:] *Profilowanie w języku i w tekście*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 35–52
- Tolstaja S.M. (1998), *Stereotyp w „języku kultury”*, *Język a Kultura*, t. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, Wrocław, s. 99–104
- Tomasz z Akwinu św. (1967), *Summa teologiczna*, Londyn
- Tomasz z Akwinu, (1956), *Traktat o człowieku*, oprac. S. Świeżawski, Poznań
- Tomaszewski T. (1986), *Główne idee współczesnej psychologii*, Warszawa
- Trzebiński J. (1981), *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa
- Trzebiński J. (1986), *Współczesne badania nad pojęciami*, [w:] *Psychologia procesów poznawczych. Wybrane zagadnienia*, red. M. Goszczyńska, Warszawa, s. 93–122
- Trzebiński J. (1992), *Narracyjne formy wiedzy potocznej*, Poznań
- Tyszka A. (1987), *Interesy i ideały kultury. Struktura społeczeństwa i udział w kulturze*, Warszawa
- Tyszka Z. (1979), *Socjologia rodziny*, Warszawa
- Uchnast Z. (1987) *Koncepcja człowieka jako osoby w psychologii humanistyczno-egzystencjonalnej*, [w:] *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*, red. K. Popielski, Lublin, s. 77–99
- Umińska-Tytoń E. (1997), *Dom – synonimika i frazeologia w polszczyźnie potocznej (Na podstawie łódzkich tekstów mówionych)*, [w:] *Dom w języku i kulturze*, red. G. Sawicka, Szczecin, s. 101–110

- Urbańczyk S., red. (1978), *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, Wrocław
- Urbańczyk S., red. (1994), *Encyklopedia języka polskiego*, Wrocław
- Urbańczyk T., red. (1953–1990), *Słownik staropolski*, t. 1–10, Wrocław
- Uryga Z. (1982), *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków
- Uryga Z. (1985), *Potrzeby i oczekiwania szkoły wobec uniwersyteckiego studium polonistycznego*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995 (Zagadnienia edukacyjne)*, red. B. Chrzastowska, Z. Uryga, Kraków, s. 23–34
- Uryga Z. (1996), *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków
- Uryga Z., red. (1998), *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki, Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”* (Kraków, 23–24 października 1995), Kraków
- Walczak B. (1987), *Między snobizmem i modą a potrzebami języka czyli o wyrazach obcego pochodzenia w polszczyźnie*, Poznań
- Walczak B. (1992), *Na końcu języka: poradnik leksykalno-gramatyczny*, Warszawa
- Walczak B. (1999), *Zarys dziejów języka polskiego*, wyd. 2 popr., Warszawa
- Wallis M. (1948) *Przeżycie i wartość*, Kraków
- Wallis M. (1977), *Utwagi o symbolach*, „*Studia Semiotyczne*” 7, red. J. Pelc, s. 81–92
- Wallis M. (1983), *Sztuki i znaki. Pisma semiotyczne*, Warszawa
- Warchala J. (1991), *Dialog potoczny a tekst*, Katowice
- Wawrzyniak Z. (1974), *Sposoby istnienia języka*, „*Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*” XXXII, s. 87–91
- Werlich E. (1975), *Typologie der Texte*, Heidelberg
- Wertenstein-Żuławska J., red. (1986), *Wybrane zagadnienia spontanicznej kultury młodzieżowej w Polsce*, Warszawa
- Węgrzecki A. (1975), *Scheler*, Warszawa
- Wierzbicka A. (1969), *Dociekania semantyczne*, Wrocław
- Wierzbicka A. (1971), *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa
- Wierzbicka A., red. (1972), *Semantyka i słownik*, ZNiO
- Wierzbicka A. (1973), *Akty mowy*, [w:] *Semiotyka i struktura tekstu*, red. M.R. Mayenowa, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, s. 201–219
- Wierzbicka A. (1980), *Lingua mentalis. The semantics of natural language*, Sydney: Academic
- Wierzbicka A. (1983), *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław, s. 125–137
- Wierzbicka A. (1985), *Lexicography and conceptual analysis*, Ann Arbor: Karoma
- Wierzbicka A. (1986), *Analiza lingwistyczna aktów mowy jako potencjalny klucz do kultury*, [w:] *Problemy wiedzy o kulturze*, red. A. Brodzka, M. Hopfinger, J. Lalewicz, Wrocław, s. 103–114
- Wierzbicka A. (1991), *Uniwersalne pojęcia ludzkie i ich konfiguracje w różnych kulturach*, „*Etnolingwistyka*” 4, s. 7–40
- Wierzbicka A. (1992), *Semantics, culture and cognition: universal human concepts in culture-specific configurations*, New York – Oxford
- Wierzbicka A. (1999), *Język – umysł – kultura. Wybór prac*, pod red. J. Bartmińskiego, Warszawa
- Wilkoń A. (1987), *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice
- Wilkoń A. (1988), *Typologia socjolektów*, „*Socjolingwistyka*” 8, s. 83–93
- Wilkoszewska K. (1997), *Czym jest postmodernizm?*, Kraków
- Wiśniewska H. (1991), *Badania sprawności leksykalnej uczniów*, [w:] *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży. Materiały ogólnopolskiej konferencji*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa, s. 77–84
- Wiśniewska H. (1994), *Wyrażanie uczuć. (Propozycja zajęć z nauczycielami)*, [w:] *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Lublin, s. 97–104

- Wiśniewska H., Karwatowska M. (1998), *O typowości tekstów uczniowskich*, „Polonistyka” nr 9, s. 580–584
- Wiśniewski R. (1996), *Jakiej etyki potrzebujemy? W sprawie uproszczeń postmodernistycznej krytyki etyki*, [w:] *Moralność i etyka w ponowoczesności*, red. Z. Sareło, Warszawa, s. 77–93
- Wittgenstein L. (1972), *Dociekania filozoficzne*, Warszawa
- Witosz B. (1998), *Pragmatyczny wymiar opisu*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Lublin, s. 197–210
- Wojciszke B. (1983), *Psychologia społeczna: system poznawczy i procesy postrzegania ludzi*, Gdańsk
- Wojciszke B. (1986a), *Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy o otoczeniu społecznym*, Wrocław
- Wojciszke B. (1986b), *Struktura „ja”, wartości osobiste i zachowanie*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź
- Wojciszke B., red. (1988), *Studia nad procesami wartościowania*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź
- Wojciszke B. (1994), *Psychologia miłości. Intymność. Namiętność. Zaangażowanie*, Gdańsk
- Wojtak M. (1993), *Role społeczne a styl (wybrane zagadnienia)*, „Socjolingwistyka” 12–13, Kraków, s. 235–244
- Wojtyła K. (1969), *Osoba i czyn*, Kraków
- Wojtyła K. (1976), *Osoba: podmiot i wspólnota*, „Roczniki Filozoficzne” XXIV, 2, s. 25–39
- Wojtyła K. (1979), *Aby Chrystus się nami posługiwał*, Kraków
- Wojtyła K. (1982), *Miłość i odpowiedzialność. Człowiek i moralność I*, Lublin
- Wojtyła K. (1983), *Elementarz etyczny*, Lublin
- Wojtyła K. (1986), *Wykłady lubelskie. Człowiek i moralność III*, Lublin
- Wojtyła K. (1992), *Osoba a miłość*, Lublin
- Wolicki M. (1987), *Wkład polskiej myśli psychologicznej w rozwiązywanie problemu życia*, [w:] *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*, red. K. Popielski, Lublin, s. 141–149
- Wójtowicz A. (1993), *Osoba i transcendencja. Karola Wojtyły antropologia wiary i Kościoła*, Wrocław
- Wyka A. (1986), *Alternatywny styl życia*, [w:] *Wybrane zagadnienia spontanicznej kultury młodzieżowej w Polsce*, red. J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa
- Zabrocki L. (1972), *Z teorii socjolingwistyki*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” XXX, s. 17–25
- Zachariasz A.L. (1996), *Moralność i rozum w ponowoczesności*, [w:] *Moralność i etyka w ponowoczesności*, red. Z. Sareło, Warszawa, s. 25–41
- Zajac M.A. (1999), *Wartości poznawcze w dyskursie odniesieniowym*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 155–162
- Zarębina M., red. (1992), *Środowiska językowo-kulturowe*, Prace Językoznawcze VII, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie z. 152
- Zarębina M. (1996), *Imiona bohaterów „Pana Tadeusza”. Nazwy osób w epopei*, Kraków
- Zarębina M. (1998), *Wartościowanie związane ze słońcem w „Panu Tadeuszu” Adama Mickiewicza*, „Język Polski” LXXVIII, 5, s. 309–320
- Zaron Z. (1985), *Wybrane pojęcia etyczne w analizie semantycznej (Kochaj bliźniego swego)*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź
- Zawadowski L. (1966), *Lingwistyczna teoria języka*, Warszawa
- Zdybicka Z. (1979a), *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*, Lublin
- Zdybicka Z.J. (1979b), *Koncepcje wartości religijnej (sacrum)*, „Roczniki Filozoficzne” XXVII, z. 2, s. 71–85
- Zeidler-Janiszewska A., red. (1991), *Postmodernizm w perspektywie filozoficzno-kulturoznawczej*, Warszawa
- Zeidler-Janiszewska A., red. (1992), *Oblicza postmoderny*, Warszawa
- Zgółka T. (1988), *Język wśród wartości*, Poznań

- Zgółka T. (1991a), *Język jako filtr aksjologiczny*, [w:] *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa, s. 4–18
- Zgółka T. (1991b), *Tekstowe, funkcjonalne i pragmatyczne kryteria wyodrębniania stylowych odmian języka*, [w:] *Synteza w stylistyce słowiańskiej*, red. S. Gajda, Opole
- Zgółka T. (1995), *Kształcenie językowe w szkole a językoznawstwo współczesne*, [w:] *Zjazd Polonistów 1995 (Zagadnienia edukacyjne)*, red. B. Chrzęstowska, Z. Uryga, Kraków, s. 121–133
- Zgółkowa H. (1990), *Świat w dziecięcych słowach*, Poznań
- Zgółkowa H., Czarnecka K. (1994), *Kategoria Boga w słownictwie uczniowskim*, *Język a Kultura*, t. 10: *Języki subkultur*, Wrocław, s. 29–36
- Ziemska M. (1973), *Postawy rodzicielskie*, Warszawa
- Zienkiewicz Z. (1988), *Miłości trzeba się uczyć*, Wrocław
- Ziółkowski M. (1980), *O czterech możliwościach socjologicznego podejścia do zjawisk językowych*, [w:] *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*, red. A. Schaff, Wrocław, s. 139–156
- Ziółkowski M. (1981), *Znaczenie, interakcja, rozumienie*, Warszawa
- Ziółkowski M. (1997), *O różnorodności terażniejszości. (Pomiędzy tradycją, spuścizną socjalizmu, nowoczesnością i ponowoczesnością)*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 4, s. 19–48
- Znamierowski C. (1957), *Oceny i normy*, Warszawa
- Znaniński F. (1971), *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*, Warszawa
- Zwierzyńska A. (1992), *Wyidealizowane modele kognitywne pojęcia „miłość” i „love” przedstawionego w przysłowiaach polskich i angielskich – porównanie*, *Język a Kultura*, t. 8: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, red. I. Nowakowska-Kempna, Wrocław, s. 91–123
- Żebrowska M., red. (1977), *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, Warszawa
- Żółkiewski S. (1979), *Kultura, socjologia, semiotyka literacka. Studia*, Warszawa
- Żółkiewski S. (1980), *Wiedza o kulturze literackiej*, Warszawa
- Żółkiewski S. (1988), *Teksty kultury. Studia*, Warszawa
- Żółkiewski S., Hopfinger M., red. (1991), *Posługiwanie się znakami*, Wrocław
- Żydek-Bednarczuk U. (1994), *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice
- Żydek-Bednarczuk U. (1995), *Język religijny i formuły religijne w kształceniu językowym i literackim w szkole średniej*, [w:] *W poszukiwaniu zapomnianych wartości*, red. M. Sinica, Zielona Góra, s. 80–90
- Żydek-Bednarczuk U., Zeler B. (1997), *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Kraków
- Żygulski K. (1975), *Wartości i wzory kultury*, Warszawa

Charakterystyka próby

	chłopcy	dziewczęta	razem
duże miasta	145	155	300
średnie miasta	106	149	255
wieś	213	233	446
razem	464	537	1001

Hierarchia wartości deklarowanych

	WARTOŚĆ	PLEĆ	DUŻE MIASTA	SREDNIE MIASTA	WIEŚ	SUMA WYBORÓW
1.	rodzina	chłopcy	96	77	159	332
		dziewczęta	119	115	184	418
		suma	215	192	343	750
2.	miłość	chłopcy	87	65	129	281
		dziewczęta	137	134	192	463
		suma	224	199	321	744
3.	Bóg	chłopcy	91	82	164	337
		dziewczęta	92	103	201	396
		suma	183	185	365	733
4.	zdrowie	chłopcy	100	74	163	337
		dziewczęta	104	107	185	396
		suma	204	181	348	733
5.	przyjaźń	chłopcy	86	59	113	258
		dziewczęta	105	109	149	363
		suma	191	168	262	621
6.	życie	chłopcy	72	56	101	229
		dziewczęta	79	92	129	300
		suma	151	148	230	529
7.	praca	chłopcy	42	45	98	185
		dziewczęta	28	56	100	184
		suma	70	101	198	369
8.	uczciwość	chłopcy	58	35	69	16
		dziewczęta	60	71	68	199
		suma	118	106	137	361
9.	sprawiedliwość	chłopcy	46	34	67	147
		dziewczęta	53	59	81	193
		suma	99	93	148	340
10.	wolność	chłopcy	48	30	68	146
		dziewczęta	53	57	60	170
		suma	101	87	128	316
11.	mądrość	chłopcy	56	36	48	140
		dziewczęta	58	47	63	168
		suma	114	83	111	308
12.	szczerłość	chłopcy	28	29	41	98
		dziewczęta	54	51	91	196
		suma	82	80	132	294

	WARTOŚĆ	PLEĆ	DUŻE MIASTO	ŚREDNIE MIASTA	WIEŚ	SUMA WYBORCÓW
13.	odpowiedzialność	chłopcy	33	28	46	107
		dziewczęta	49	41	54	144
		suma	82	69	100	251
14.	honor	chłopcy	70	40	63	173
		dziewczęta	26	21	30	77
		suma	96	61	93	250
15.	prawda	chłopcy	26	16	44	86
		dziewczęta	40	44	77	161
		suma	66	60	121	247
16.	dobro	chłopcy	33	31	50	114
		dziewczęta	44	33	54	131
		suma	77	64	104	245
17.	pieniądze	chłopcy	35	33	66	134
		dziewczęta	35	24	49	108
		suma	70	57	115	242
18.	wiedza	chłopcy	35	22	64	121
		dziewczęta	36	24	59	119
		suma	71	46	123	240
19.	tolerancja	chłopcy	23	21	38	82
		dziewczęta	48	48	54	150
		suma	71	69	92	232
20.	wiara	chłopcy	30	19	42	91
		dziewczęta	27	39	67	133
		suma	57	58	109	224

Ankieta 1

W badaniach chcemy poznać szczególnie cenione przez Was wartości.

Badania mają charakter ściśle anonimowy; wypowiedzi Wasze nie będą oceniane przez nauczycieli. Prosimy o szczerą i obszerną wypowiedź. Pracujcie samodzielnie, nie porozumiewajcie się między sobą.

Z góry dziękujemy za rzetelne informacje, dotyczące hierarchii uznawanych przez Was wartości.

Płeć: dziewczyna

Zawód ojca: prawnik, działalność prywatna (słusza) Zawód matki: technolog żywienia

1. Które z podanych niżej wartości uważasz za najważniejsze?

- uważnie przeczytaj listę podanych wartości. Spośród nich wybierz dziesięć najważniejszych, według Ciebie, wartości i uporządkuj je zgodnie z Twoją skalą ważności. Na pierwszym miejscu umieść wartość najważniejszą, na drugim trochę mniej ważną itd.
- napisz, w miarę szczegółowo, jak rozumiesz słowo określające wybraną przez Ciebie wartość;
- zasadnij, dlaczego każdą z wybranych wartości uważasz za ważną dla siebie;
- podaj wyrazy bliskoznaczne, które określają, według Ciebie, daną wartość.

- | | |
|--------------------|------------------|
| • bohaterstwo | • siła |
| • Bóg | • skromność |
| • demokracja | • sława |
| • dobro | • solidarność |
| • godność | • sprawiedliwość |
| • honor | • spryt |
| • kariera | • szczerłość |
| • majątek | • świętość |
| • mądrość | • talent |
| • miłość | • tolerancja |
| • odpowiedzialność | • uczciwość |
| • patriotyzm | • wiara |
| • pieniądze | • wiedza |
| • piękno | • wierność |
| • pokora | • władza |
| • praca | • wolność |
| • prawda | • zabawa |
| • praworządność | • zadowolenie |
| • przyjaźń | • zaradność |
| • radość | • zbawienie |
| • refleksyjność | • zdrowie |
| • rodzina | • życie |
| • seks | • |

Jeśli na podanej liście nie dostrzegasz dziesięciu najważniejszych, według Ciebie, wartości — uzupełnij ją własnymi propozycjami.

2. Które z podanych niżej środków przekazu interesują Cię najbardziej?

- spośród proponowanych odpowiedzi wybierz trzy i uporządkuj je zgodnie z Twoją skalą ważności. Na pierwszym miejscu umieść nazwę najważniejszego środka przekazu, na drugim trochę mniej ważną itd.
- napisz, w miarę szczegółowo, jak rozumiesz słowo nazywające wybrany przez Ciebie środek przekazu.
- zasadnij, dlaczego wybrany środek przekazu uważasz za ważny dla siebie.

- czasopismo
- film
- komputer
- książka
- magnetowid
- radio
- telewizja

Jeśli na podanej liście nie dostrzegasz trzech najważniejszych, według Ciebie, środków przekazu — uzupełnij ją własnymi propozycjami.

Uwaga! Swoje odpowiedzi odnotuj na następnych stronach arkusza.

Arkusz odpowiedzi — pytanie nr 1

Lp.	Wartość	Jak rozumiesz słowo, określające wybraną przez Ciebie wartość?	Wyrazy bliskoznaczne	Uzasadnij, dlaczego tę wartość uważasz za ważną dla siebie.
1.	Bóg	<p>Bóg to stworzyciel świata, fundament wiary. Jest kochającym Ojcem, do którego zawsze można się zwrócić, że samemu problemom, nie obawiając się, że zastaniemy odmówienie. Zawsze możemy liczyć na jego pomoc, wiem że mnie nie zawiedzie.</p>	<p>Stworzyciel, głęść, tam wszech-mogący, Przejawiciel</p>	<p>Bóg jest jedyną osobą przed którą mię mam tajemnicę. Jest dla mnie najwęższą wartością, ponieważ zawdzięcza mi wszystko co posiadam. Bardzo go kocham i wiem, że zawsze mogę liczyć na jego pomoc.</p>
2.	Miłość	<p>Miłość rozumieję jako odpowiedzialność za drugą osobę, szacunek dla niej. To głębokie uczucie, wyrażone przez drugą osobę. Chwilę spędzającą przetrzymanie z drugą osobą są miopisane, ale to wszystko jest za sprawą miłości.</p>	<p>uczucie,</p>	<p>Bez miłości niosłoby mię do się żyć. To jakby pokarm dla duszy. Mię wyobrażam sobie bez mię, ania, codziennego. To wieżę tożsamość długie lata, to coś fascynującego, nieopisanego i jak ktoś kiedyś powiedział: "miłość to jest najważniejszą słowem miłości".</p>

Lp.	Wartość	Jak rozumiesz słowo, określające wybraną przez Ciebie wartość?	Wyrazy bliskoznaczne	Uzasadnij, dlaczego tę wartość uważasz za ważną dla siebie.
3.	Przyjaźń	Z przyjaźnią wiąże się zyciowość, pomoc, uczuć lub występowanie i poczucie. To pewien rodzaj bliskości, zaufania.	Koleżństwo, zaufanie, oddanie	Koleżność zwrócić się ze swoich problemów to coś bardzo ważnego i dobry przyjaciel wysłucha, doradzi i przede wszystkim nie wyśmieje. Tak często zdarza się przyjaciel z pomocą w sobie, przyjaciel pomaga mi wstać, znowu nie majsi, spობierać się
4.	Życie	To coś najwspanialszego, co każdy człowiek posiada. To nie tylko różne próby, chemizacja, zachodzące w organizmie, ale także radość, szczęście. Natura jest taka piękna, a dzięki życiu możemy się nią cieszyć.	Życzenie, uśmiech	Dzięki niemu możemy cieszyć się pięknem tego świata, możemy doświadczać miłości, przyjaźni. Kocham życie

Lp.	Wartość	Jak rozumiesz słowo, określające wybraną przez Ciebie wartość?	Wyrazy bliskoznaczne	Uzasadnij, dlaczego tę wartość uważasz za ważną dla siebie.
5.	piękno	Piękno to doznajęca nas przyroda, twórczość artysty, zachwycające twórcy, przepiękne kolory tęczy, przepiękne strumienie, wodaospady. To także harmonia barw i dźwięków.	r. urabia, wzór, powaby, estetyka, wdzięk, elegancja	Wszystko piękna, matura, osiągnąć się wspólnie, odprężam się, mam czas miu reflektuję i zabawmy. Wuj mój w wistęg mierz zalezy od obywatela, to którym się znajduję. Okazuje się o piękniem osiągnąć się lepiej.
6.	godności	Poznać, świadomości własnej wartości, szacunek dla siebie i jako człowieka.	duma, honor	Człowiek, który nie ma poczucia własnej godności, wartość to z pewnością osoba zasługująca i zakompletowana. To dla mnie bardzo ważne, aby zawsze zachować godność, mieć szacunek dla siebie, nie dawać "sobę pomścić" i pogodzić.

Lp.	Wartość	Jak rozumiesz słowo, określające wybraną przez Ciebie wartość?	Wyrazy bliskoznaczne	Uzasadnij, dlaczego tę wartość uważasz za ważną dla siebie.
9.	wiedza	to przekazywanie zdobytej z życia i doświadczeń, nauki, umiejętności, wyników badań, praktyki.	mądrość, siładomość	<p>Uważamy się całe życie, zdobywamy nowe doświadczenia. -na. Wiedza ułatwia nam życie i dzięki niej możemy napisać programy, być szefami, zarabiać, a także ustrzec się przed różnymi rodzajami kradzieży -znanymi i chorobami. Umieć żyć ona zadowalać z zmniejszyć.</p>
10.	zabawa	To odprężenie, odrocenie się od problemów świata, wyczerpanego, relaks, odpoczynek	rozrywka, przyjemność, uśmiech na twarzy	<p>Przez całe życie jesteśmy zmienni lub coś odpowiedniego. Staramy się dobrze wypocząć i się odprężyć. To igrzyska, ze stresem, a dzięki zabawie możemy chociaż na chwile się od tego odroczyć, zrelaksować. To bardzo ważne, aby też mieć trochę czasu, aby się odprężyć i zadowalać.</p>

INDEKS NAZWISK

- Acher R. 73
 Ajdukiewicz K. 70
 Alberoni F. 181, 185, 193
 Andrusiewicz P. 9
 Anusiewicz J. 9, 19, 20, 154, 241
 Apresjan J. D. 72, 107
 Arystoteles 10, 23, 52, 53, 167, 177, 199, 210
 Augustyn św. 164, 167
 Austin J. 50
- Bajerowa I. 89
 Bakula K. 242
 Banasiak J. 78
 Baran A. 95
 Baraniecka-Witkowska M. 73
 Bartmiński J. 6, 7, 8, 9, 20, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 63, 66, 69, 70, 89, 111, 119, 123, 128, 151, 154, 174
 Bartol-Jarosińska B. 220
 Bauman Z. 38, 39
 Beaugrande de R.A. 242
 Bocheński J.M. 11
 Bokszański Z. 34
 Brückner A. 120, 208, 225
 Buczyńska-Garewicz H. 22, 65, 236
 Bukowska M. 73
 Bukowski J. 163
- Chlebda W. 51
 Chłopkiewicz M. 6, 85, 176
 Chomsky N. 28
 Chopin F. 34
 Chrzastowska B. 66
 Cicero M.T. 27, 177, 179, 181
 Cienkowski W. 150, 173, 217, 230
 Częstka-Szymon B. 214
- Dąbrowska A. 213
 Dąbrowski J.H. 34
 Denek K. 79, 88
 Derrida J. 38
 Dmitruk K. 32
 Dobrzyńska T. 61, 192
- Doroszewski W. 10, 16, 90, 94, 103, 109, 112, 120, 122, 132, 133, 152, 155, 168, 176, 178, 183, 192, 193, 196, 201, 202, 218
 Dressler W. U. 242
 Dudzik M. 240
 Dunaj B. 178, 197, 201
 Dyczewski L. 32, 33, 34, 35, 74, 140
 Dyduch B. 241
 Dzideh T. 102
- Fauconnier H. 58
 Fillmore Ch.J. 40, 44, 58
 Firth R. 28
 Folkierska A. 22
 Fritzhand M. 11
 Fromm E. 166, 168, 175, 192
 Frossard A. 32
- Gajda S. 143
 Galewicz W. 11
 Galloway Ch. 16
 Gipper H. 19
 Gogacz M. 106
 Gołaszewska M. 16, 67, 233, 234, 235
 Grabias S. 117, 210
 Grabner-Haider A. 96, 98
 Grodziński E. 107, 173
 Gryglewicz F. 90
 Grzegorzczkowska R. 8, 20, 46, 52, 57
- Habrajska G. 49
 Hall E.T. 28
 Hamann J. G. 19
 Handke R. 38
 Heisenberg W. 6
 Herder J.G. 19, 27
 Humboldt W. 19
 Hurlock E. 84, 176
- Jackendoff R.S. 41, 46, 56, 58
 Jałowiecki S. 79
 Jan Paweł II zob. też Wojtyła K. 31, 32, 34, 136, 163, 165
 Jędrychowska M. 30, 241

- Jędrzejko E. 172
 Johnson M. 7, 40, 41, 45, 46, 47, 56, 58, 60, 61, 62, 64, 112, 122, 146, 160, 172, 178, 204, 222
 Jung C.G. 189
- Kalisz R. 40, 60
 Kamiński S. 12
 Kardela H. 49, 174
 Kerckhove de D. 36
 Kiciński K. 74
 Klaus G. 105, 226
 Kleiber G. 45
 Kluckhohn C. 28
 Kłakówna Z.A. 241
 Kłoskowska A. 27, 28, 29, 33
 Kochanowski J. 98, 211, 213,
 Kolbuszewski J. 80
 Kopaliński W. 227
 Korzyk K. 41, 59, 64, 174
 Kościuszko T. 34
 Kowalikowa J. 9
 Kövecses Z. 60, 161
 Krasicki I. 186
 Krąpiec M.A. 30, 32, 96, 221
 Kroeber A.L. 28
 Krzeszowski T.P. 15, 16, 18
 Kucala M. 103
 Kuczkowski S. 98, 106
 Kurczewski J. 74
 Kurkowska H. 49
 Kwiatkowska-Ratajczak M. 207, 236
- Lakoff G. 6, 7, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 71, 112, 122, 129, 132, 143, 146, 155, 160, 162, 172, 178, 204, 208, 216, 222
 Langacker R. 7, 40, 41, 42, 43, 44, 54, 55, 56, 58, 62, 71, 112, 204
 Laskowska E. 18
 Leibniz G.W. 167
 Levi-Strauss C. 28
 Lewicki A.M. 49
 Lewis C.S. 177
 Lewowicki T. 236
 Linde S.B. 10
 Linton R. 29
 Lippmann W. 47
 Lowen A. 63
- Lyons J. 71
 Lyotard J.F. 38
- Łacek M. 162
 Łapińska R. 84, 170, 176, 183, 199, 212, 213, 222
 Łotman J. 124
- Maćkiewicz J. 211
 Majer-Baranowska U. 41
 Malinowski B. 28
 Mańczyk A. 19
 Mariański J. 12, 14, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 85, 163, 238
 Maslow A. 81, 234
 Masłowska E. 109
 Matejko J. 34
 Matuszewicz Cz. 22
 Mazurkiewicz M. 41
 Mazurkiewicz-Brzozowska M. 134, 143
 McLuhan M. 36
 Melchior M. 34
 Meillet A. 89
 Melosik Z. 37
 Mencwel A. 27
 Mickiewicz A. 34, 186, 199
 Mikolejko A. 77
 Misztal M. 32, 79
 Młyński J. 78
 Mrazek H. 241
 Muszyński Z. 42, 44
 Myrdzik B. 233
- Najder Z. 11, 18
 Niebrzegowska S. 41, 43
 Norwid C.K. 98
 Nossol A. 101, 102, 106
 Nowak S. 13
 Nowakowska-Kempna I. 46, 63, 64, 172, 178, 184, 186
- Obuchowski K. 224
 Ossowski S. 21
 Ostrowska K. 14, 21
 Ożdżyński J. 105, 143, 214, 241
- Pajdzińska A. 159, 170
 Panasiuk J. 8, 49
 Paweł św. 163, 164
 Pieper J. 187
 Pisarek W. 49

- Pisarkowa K. 49
Piwowarski W. 12
Platon 10
Polakowski J. 66
Polański E. 214
Popielski K. 14, 220, 235, 239
Przetacznikowa M. 198
Pułaski K. 34
Putnam M. 48, 50
Puzynina J. 7, 10, 14, 15, 17, 18, 21, 24, 25, 43, 46, 70, 88, 97, 101, 117, 127, 160, 169, 178, 187, 189, 202, 205–207, 212–214, 226, 233, 240, 241
- Quasthoff U.M. 49, 50, 51
- Radcliffe-Brown A.R. 28
Rahner K. 85
Reisman J. 203
Rembowski J. 114
Rittel T. 71, 103, 241, 242
Rogers C.R. 81
Rokeach M. 14
Rosa A. 236
Rosch E. 6, 44, 46, 53, 178
Rosiek B. 227
Różycki L. 106
Rumiński A. 83
Ryś M. 83
- Saint-Exupery de A. 186
Sarelo Z. 38, 39
Sawicka G. 122
Schaff A. 49
Scheler M. 22, 23, 25, 83, 153, 169
Searle J. 50
Siciński A. 49
Sienkiewicz H. 34
Skorupka S. 49, 124, 159, 217
Sławski F. 89, 120
Słowacki J. 34
Smolicz J. 33, 35
Sokrates 10
Sperber D. 214
Starczewska K. 33, 34
Steczko I. 241
Stein E. 103
Stimpfle J. 13
Stróżewski W. 11, 17, 225
Styk J. 33
- Synowiec H. 214
Szewczyk W. 78
Szymczak M. 10, 94, 103, 112, 132, 138, 155, 176, 218–220, 232
Świda H. zob. też Świda-Ziemia 13, 14, 16, 26, 73, 74, 75, 81
Świda-Ziemia H. zob. też Świda H. 74, 75, 76, 77, 78, 80, 239
Świerzawski W. 89
- Tabakowska E. 54
Tatarkiewicz W. 11, 87
Taylor J.R. 46, 52
Tazbir J. 49
Tischner J. 106
Tokarski R. 8, 41, 49, 69, 111, 151
Tomasz z Akwinu św. 167, 175
Trzebiński J. 50, 216
Tylor E.B. 27
Tysza Z. 83, 114
- Uchnast Z. 234
Uhlig A. 73
Urbańczyk S. 19
Uryga Z. 66, 240
- Weisgerber L. 19
Węgrzecki A. 83, 154
Wierzbička A. 44, 45, 53, 54, 55, 64, 65, 89, 106, 154, 170, 177, 195
Wilkoszewska K. 38
Wilson D. 214
Wittgenstein L. 54
Wojciszke B. 50, 162
Wojtyła K. zob. też Jan Paweł II 31, 136, 175, 199, 237
Wolicki M. 224
Wyspiański S. 34
- Zachariasz A.L. 225
Zaron Z. 105, 153, 154, 167, 178, 194
Zdybicka Z. 106
Zgółka T. 69, 173
Zgółkowa H. 155, 176
Ziółkowski M. 35, 37, 38
Żebrowska M. 84, 153, 170, 176, 183, 199, 212, 213, 222
Żeromski S. 34
Żydek-Bednarczuk U. 95
Żygulski K. 222, 223

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE	5
ROZDZIAŁ I	
Językowy obraz świata wartości – problemy terminologiczne	10
Rozumienie terminu <i>wartość</i>	10
Rozumienie terminu <i>wartościowanie</i>	16
Językowy obraz świata	19
Typologie wartości	21
ROZDZIAŁ II	
Wartości a kultura	27
ROZDZIAŁ III	
Założenia lingwistyki kognitywnej – znaczenie pojęć	40
Profil i profilowanie	41
Prototyp i prototypizacja	44
Stereotyp i stereotypizacja	47
Kategorie i kategoryzacja.....	52
Wyidealizowane modele kognitywne	57
Konceptualizacja	62
ROZDZIAŁ IV	
Procedura badawcza – problematyka, cele, metody badań	66
ROZDZIAŁ V	
Systemy wartości w świadomości młodzieży	73
ROZDZIAŁ VI	
Konceptualizacje wartości transcendentnych	89
B Ó G	
Słowo BÓG w ujęciu definicji normatywnych i uczniowskich definicji potocznych.....	90
BÓG TO UOSOBNIENIE WSZELKICH WARTOŚCI – kategoria aksjologiczna	103
Synonimy	107
Podsumowanie: uczniowska wizja BOGA	109

ROZDZIAŁ VII

Konceptualizacje wartości społecznych	111
--	-----

RODZINA

Słowo RODZINA w ujęciu definicji normatywnych i uczniowskich definicji potocznych.....	112
Pojęcie nadrzędne RODZINA TO ZWIĄZEK POKREWIEŃSTWA – kategoria społeczna	113
RODZINA TO DOM – kategoria społeczno-fizyczna	121
RODZINA TO WARTOŚĆ – kategoria aksjologiczna	125
Konceptualizacje wielokategorialne.....	128
Synonimy	131
Podsumowanie: uczniowska wizja RODZINY.....	132

PRACA

Praca w ujęciu definicji normatywnych i uczniowskich definicji potocznych.....	133
PRACA TO CZYNNOŚĆ CZŁOWIEKA – kategoria społeczna	134
PRACA TO CELOWA DZIAŁALNOŚĆ CZŁOWIEKA – kategoria społeczna	135
PRACA TO WYSIŁEK FIZYCZNY i / lub UMYSŁOWY – kategoria psychofizyczna	140
PRACA TO WARTOŚĆ WAŻNA – kategoria aksjologiczna	141
Synonimy	149
Podsumowanie: uczniowska wizja PRACY.....	151

ROZDZIAŁ VIII

Konceptualizacje wartości moralnych	153
--	-----

MIŁOŚĆ

Słowo MIŁOŚĆ w ujęciu definicji normatywnych i uczniowskich definicji potocznych.....	155
Pojęcie nadrzędne: MIŁOŚĆ TO UCZUCIE – kategoria psychologiczna	156
MIŁOŚĆ TO WIĘŹ MIĘDZY LUDŹMI – kategoria społeczno-kulturowa	167
MIŁOŚĆ TO SIŁA BIOLOGICZNA – kategoria biologiczna.....	169
Konceptualizacje wielokategorialne.....	170
Synonimy	172
Podsumowanie: uczniowska wizja MIŁOŚCI.....	174

PRZYJAŹŃ

Słowo PRZYJAŹŃ w ujęciu definicji normatywnych i uczniowskich definicji potocznych	178
Pojęcie nadrzędne: PRZYJAŹŃ TO UCZUCIE – kategoria psychologiczna	179
PRZYJAŹŃ TO WIĘŹ MIĘDZY LUDŹMI – kategoria społeczna	184
Charakterystyki szczegółowe	186
Podsumowanie: uczniowska wizja PRZYJAŹNI	200

ROZDZIAŁ IX

Konceptualizacje wartości witalnych	202
Z D R O W I E	
Słowo ZDROWIE w ujęciu definicji normatywnych i uczniowskich definicji potocznych.....	202
Pojęcie nadrzędne: ZDROWIE TO FIZYCZNY I PSYCHICZNY STAN CZŁOWIEKA – kategoria biologiczna.....	203
Pojęcie nadrzędne: ZDROWIE TO DOBRE FUNKCJONOWANIE ORGANIZMU – kategoria biologiczna	205
ZDROWIE TO PODSTAWA ŻYCIA – kategoria biologiczno-społeczna.....	210
ZDROWIE TO SZCZĘŚCIE, RADOŚĆ – kategoria aksjologiczna	211
ZDROWIE TO DAR OD BOGA – kategoria kulturowa (religijna).....	214
Konceptualizacje wielokategorialne.....	215
Synonimy	216
Podsumowanie: uczniowska wizja ZDROWIA.....	217
Ż Y C I E	
Słowo ŻYCIE w ujęciu definicji normatywnych i uczniowskich definicji potocznych.....	219
ŻYCIE TO ISTNIENIE CZŁOWIEKA – kategoria społeczna	219
ŻYCIE TO STAN ORGANIZMU CZŁOWIEKA – kategoria biopsychiczna	220
ŻYCIE TO DAR OD BOGA – kategoria kulturowa (religijna)	226
ŻYCIE TO NAJWAŻNIEJSZA WARTOŚĆ – kategoria aksjologiczna	227
Konceptualizacje wielokategorialne.....	229
Synonimy	229
Podsumowanie: uczniowska wizja ŻYCIA	231
WNIOSKI I PROPOZYCJE LINGWOEDUKACYJNE	233
Bibliografia	243
Aneks	275
Indeks nazwisk	283

Czy możliwa i jak możliwa jest rekonstrukcja językowego obrazu świata wartości młodzieży, mającej za sobą ośmioletni okres edukacji szkolnej? Pytanie to ważne nie tylko dla lingwistyki, lecz równocześnie dla dydaktyki literatury i języka polskiego, która zgodnie z ideą podmiotowego kształcenia stara się brać pod uwagę opinie uczniów. Strukturyzacja procesów edukacyjnych na takiej właśnie podstawie ma ogromne znaczenie jako czynnik motywujący do poznawania i przeżywania świata wartości, wpisanego w utwory literackie i różne teksty kultury oraz zawartego w języku i wyrażanego za jego pośrednictwem.

Wobec braku opartych na naukowych podstawach informacji o wartościach najbardziej cenionych przez uczniów Autor przeprowadził szeroko zakrojone, zróżnicowane środowiskowo badania empiryczne, dotyczące m.in. preferencji wyborów wartości przez współczesną generację piętnastolatków. Badania te, sprofilowane lingwistycznie, są podporządkowane przede wszystkim podmiotowej rekonstrukcji językowego obrazu świata wartości młodzieży. A podmiotowy obraz świata jest w zasadzie wizją tego świata. Wizja ta, utrwalona w wypowiedziach w formie zdroworozsądkowych i encyklopedycznych sądów o preferowanych wartościach, stanowi językową interpretację rzeczywistości aksjologicznej.

Mając na uwadze językoznawczy aspekt analizy wypowiedzi badanych uczniów, zastąpiono ontologiczne dociekania o wartościach wyjaśnianiem treści wyrażań, które określają nazwy poszczególnych wartości. Jako narzędzie opisu w rekonstrukcji struktury poszczególnych pojęć (nazw wartości) przyjęto reguły semantyczne definicji kognitywnej, uwzględniającej treści poznawcze utrwalone w języku oraz sposoby ich strukturyzowania, a ponadto pozwalającej na „naturalną” kategoryzację pojęć i ich wielostronną interpretację.

Akademia Pedagogiczna
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne nr 296