

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia IV (2013)

Anna Guzy, Magdalena Ochwat

Rozumienie paradoksu wśród uczniów szkoły ponadgimnazjalnej

Wstęp

Paradoks należy do tej kategorii pojęć, które wymykają się jednoznacznym definicjom, jest kategorią „płynną”, trudną do uchwycenia, dynamiczną i złożoną. Łatwo zauważyć go w świecie, przyrodzie, życiu, lecz trudno poddać naukowej systematyzacji. Paradoks bowiem rozplywa się w interdyscyplinarności innych dziedzin humanistycznych – głównie w filozofii, logice, teologii, psychologii i językoznawstwie. Bo cóż to takiego paradoks? Żyjemy umierając, myślimy wierząc, mówimy milcząc, wiemy, nie wiedząc... Stale mówimy o paradoksach istnienia, myślenia, o paradoksalnej naturze człowieka, sztuki, a przysłówka ‘paradoksalnie’ używa i nadużywa większość z nas.

Rozumienie paradoksu ma ogromne znaczenie nie tylko w kształceniu językowym, literackim i kulturowym, jako że paradoks już od starożytności jest wszechobecny w literaturze i filozofii, ale i w kształceniu społecznym. Paradoks bowiem stał się znakiem naszych czasów¹. We współczesnej liryce figura ta stała się środkiem mocno ekspansywnym. Jego popularność odnotowali badacze twórczości najważniejszych poetów: Czesława Miłosza, Zbigniewa Herberta, Wisławy Szymborskiej, Jana Twardowskiego, Tadeusza Różewicza etc. Bogusław Żurkowski w książce pt. *Paradoks poezji* stwierdził: „za jedną z najistotniejszych cech nowszej poezji

¹ „[...] tak wiele rzeczy zawiera w sobie, jak się wydaje, własne przeciwieństwo, a tak wiele recept na sukces – niesie w sobie ziarno gorzkości. Paradoks stał się już prawie znamiem naszych czasów. Słowo to pojawia się ciągle w wypowiedziach dziennikarzy i pisarzy poszukujących sposobu na opisanie dylematów, przed jakimi stoi rząd, przedsiębiorstwa oraz – coraz częściej – jednostki. Czasami wydaje się, że im więcej wiemy, w tym większy popadamy zamęt; im bardziej zwiększamy nasze możliwości techniczne, tym większa ogarnia nas niemoc. Posiadając całe nasze skomplikowane uzbrojenie, możemy jedynie bezradnie przyglądać się, jak całe części świata wybijają się nawzajem. Produkuje się więcej żywności niż potrzebujemy, ale nie potrafimy nakarmić głodujących. Potrafimy odkryć tajemnice galaktyk, lecz nie naszych własnych rodzin”. Zob. więcej C. Handy, *Wiek paradoksu. W poszukiwaniu sensu przyszłości*, tłum. L. Jesień, Warszawa 1996, s. 10.

polskiej wypada uznać paradoks². Dodatkowo paradoksy wykazują pokrewieństwo i cechy zbieżne z innymi środkami językowo-stylistycznymi, m.in. z oksymoronem, antytezą, ironią oraz absurdem. To zdecydowanie podkreśla ważność tej kategorii oraz potrzebę badań nad jej funkcjonowaniem jako: „środka artystycznego”, „postawy i wyrazu”, „koncepcji literackiej”, „tropu retorycznego” oraz „sposobu filozofowania” o świecie. Dotychczas nie przeprowadzono badań nad rozumieniem paradoksu wśród uczniów, a sama problematyka paradoksu nie znalazła do chwili obecnej należytego miejsca w polskich badaniach literaturoznawczych.

By możliwe stały się rozważania na temat odbioru paradoksów wśród uczniów, konieczne jest poczynienie podstawowych rozróżnień terminologicznych. W pierwszej części artykułu przywołamy uwagi na temat paradoksu, określając jego źródła, definicje, rodzaje i odmiany tej kategorii. W drugiej natomiast zaprezentujemy wyniki badań ankietowych oraz eksperyment badawczy, ukazujące sposób postrzegania paradoksu przez uczniów szkoły ponadgimnazjalnej.

Definicje paradoksu

Zjawisko językowo-stylistyczne zwane paradoksem ma długą tradycję – znane było już starożytnym. Przywołane zostało w *Retoryce* Arystotelesa, który jako jeden z pierwszych zdefiniował tę figurę, pisząc: paradoks występuje wtedy, gdy ujawnia się „że przeciwnik sam sobie przeczy lub że wypowiada rzecz sprzeczną z powszechnym mniemaniem”³. Warto na wstępie odnotować za Arystotelesem, że nic nie jest paradoksem *par excellence*, ale staje się nim w perspektywie określonej społeczności. Wykazanie, że twierdzenie jest paradoksalne, wymaga zbadania poglądów danej zbiorowości. Ta sama myśl może być paradoksem dla jednej grupy ludzi, a nie musi być dla innej.

Słowo παράδοξος, -ov, -ou w języku greckim oznacza *nieoczekiwany, niezwykły, niewiarygodny*⁴. Trafniej jego sens oddaje wyrażenie, w którym słowo ‘paradoks’ występuje w tłumaczeniu polskim w celowniku – ἐκ τοῦ παραδόξου καὶ παραλόγου – *wbrew wszelkiemu oczekiwaniu*⁵ lub *mijający się z mniemaniem*⁶. Autorzy opracowań leksykograficznych tej kategorii podają jeszcze inne określenia – *nieprawdopodobny, zadziwiający*⁷, a *Słownik synonimów* do leksemu ‘paradoks’ dodaje

² B. Żurkowski, *Paradoks poezji*, Kraków 1982, s. 6.

³ Arystoteles, *Retoryka. Poetyka*, przeł. H. Podbielski, Warszawa 1988, s. 293.

⁴ R. Popowski, *Słownik grecko-polski Nowego Testamentu*, Warszawa 1997, s. 245. Greckie źródło terminu wskazuje, iż „paradoks ma ścisły związek z odwiecznymi zagadnieniami poetyki: oczekiwaniem, prawdopodobieństwem i wynikającym z nich – zdziwieniem (coś jest nieoczekiwane, nieprawdopodobne i dlatego wywołuje zdziwienie)”. Zob. A. Izdebska, J. Płuciennik, *Paradoks...*, s. 216.

⁵ *Słownik grecko-polski*, red. Z. Abramowiczówna, t. III, Warszawa 1962, s. 397.

⁶ A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000, s. 609.

⁷ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2000, s. 373.

następujące wyrazy bliskoznaczne – *niezgodność, sprzeczność, antynomia, kontrast* czy *przeciwieństwo*⁸.

Gdy wyodrębnimy z greckiego *paràdoksos* dwa wyrazy, z których ów termin powstał, otrzymamy *parà* (παρά) oraz *dóksos* (δόξα). Pierwszy leksem, ze względu na pełnioną w języku greckim rolę przyimka, niesie wiele sensów: *od, od strony (czegoś), o (miejscu), o (osobach), o (pochodzeniu), obok (czegoś), przy, w stronę, do*⁹, *wbrew, w niezgodzie z czymś, na przekór czemuś*¹⁰. Z kolei podstawowy sens drugiego słowa – *δόξα*, to: *oczekiwanie*, ale także: *opinia, sąd, myśl, wyobrażenie, przypuszczenie, mniemanie*¹¹. Kiedy więc połączymy powyższe znaczenia, otrzymamy czytelną definicję paradoksu jako rzeczy niezgodnej z mniemaniem, wyobrażeniem, stojącej obok przyjętej opinii.

Paradoks występuje w języku, jest bowiem zjawiskiem komunikacyjnym, może pełnić funkcję chwytu retorycznego i kategorii literackiej oraz estetycznej. Warto przedstawiać, jak pojęcie to definiowane jest w przywoływanych obszarach.

W *Słowniku języka polskiego*¹² pod redakcją Witolda Doroszewskiego odnajdujemy następującą charakterystykę paradoksu:

stwierdzenie sprzeczne z tym, co jest uznane za prawdę; teza (rzadziej sytuacja), w której tkwi wewnętrzna sprzeczność, wypowiedź, w której są nie dające się uzgodnić przeciwieństwa i kontrasty. Często paradoks był tylko łatwym odwróceniem utartych powiedzeń, przysłów, komunikatów, lecz równie często był nagłą błyskawicą, odsłaniającą jakąś rzadką i niezwykłą prawdę.

W realnoznaczeniowej definicji uwzględniono nowy aspekt – sytuacji paradoksalnej, która staje się cechą istotną naszych współczesnych czasów, a paradoks usytuowano na płaszczyźnie pozaliterackiej.

Słownik terminów literackich pod redakcją Janusza Sławińskiego¹³ definiuje paradoks jako:

efektywne i zaskakujące swoją treścią sformułowanie, zawierające myśl skłóconą z powszechnie żywionymi przekonaniem, sprzeczną wewnątrznie, która jednak przynosi nieoczekiwana prawdę [...]. Mechanizm paradoksu opiera się na dwóch operacjach: zestawieniu całości znaczeniowych maksymalnie kontrastowych i ustaleniu między nimi stosunku wzajemnego zawierania się (inkluzji).

W retoryce natomiast paradoksalność rozumiana jest pejoratywnie, ponieważ ma na celu nie zawsze uczciwą grę ze słuchaczem. Heinrich Lausberg w *Retoryce literackiej* odnotowuje, że paradoks to „rodzaj wywołujący zdziwienie, zdumiewający,

⁸ *Słownik synonimów*, red. A. Dąbrówka, E. Geller, R. Turczyn, Warszawa 1998, s. 42–43.

⁹ *Słownik grecko-polski...*, s. 388–389.

¹⁰ Tamże, s. 389.

¹¹ Tamże, s. 596.

¹² *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. 6, Warszawa 1996, s. 109–110.

¹³ *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński i in., Wrocław 2002, s. 370.

osobliwy, rodzaj nieprzyzwoity, rzecz pełna kontrastów, rzecz szkodliwa”. Ten trop stylistyczny definiowany bywa także jako niestosowny chwyt, będący rodzajem kontrowersji, w którym obydwa elementy, zarówno rzecz, jak i osoba, są nieuczciwe. „Rodzaj nieprzyzwoity pojmuję się albo jako atak na rzecz uczciwą, albo też obronę rzeczy haniebnej”¹⁴.

W przywołanych definicjach można wyodrębnić kilka znaczących i wyrazistych płaszczyzn, pozwalających na dookreślenie istoty paradoksu, zebranie jego konstytutywnych cech, rozpoznanie własności formalnych. Pierwsza, wskazuje na sprzecznościową konstrukcję paradoksów, tkwią w nim bowiem *niedające się uzgodnić przeciwieństwa i kontrasty; sprzeczności wewnętrzne*. Druga cecha to, podkreślana przez Arystotelesa, perspektywa powszechności danego paradoksu jako *stwierdzenia skłóconego z powszechnie żywionymi przekonaniem*. Trzecia ujmuje paradoks jako wypowiedź: *niezwykłą, efektowną i zaskakującą*, podkreślany jest oryginalny charakter tego tropu stylistycznego. Czwarta, ostatnia, jest wynikiem obecności cech paradoksu, który przez sprzeczność (wewnętrzną lub z powszechną opinią) i oryginalność zmierza do zaskoczenia odbiorcy – *zaskakujące swoją treścią sformułowanie*. Efektem takich konstrukcji ma być więc celowe zdumienie, zaskoczenie i zadziwienie czytelnika – im bardziej kunsztowny paradoks, tym większa niespodzianka.

Definicje traktujące o paradoksie potwierdzają wieloaspektowość omawianej kategorii, wskazują na jej skomplikowaną i złożoną naturę. Niewątpliwie koniecznym warunkiem dla zaistnienia paradoksu są opisane cechy konstytutywne. Wymienione właściwości powodują, że paradoks staje się figurą pojemną znaczeniowo i mieści w sobie także inne figury, takie jak: oksymoron¹⁵ (najprostsza forma paradoksu) czy antyteza¹⁶ (figura, jak odnotowano w *Słowniku terminów literackich*, pozostająca zwykle na usługach paradoksu). Dodatkowo, często efekt paradoksu dają konstrukcje zdaniowe oparte na: antynomiach¹⁷, antonimach¹⁸,

¹⁴ H. Lausberg, *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*, Bydgoszcz 2002, s. 60.

¹⁵ „Oksymoron (gr. *oksýmōron*, od *oksýs* = ostry + *mōros* = głupi, niedorzeczny) – związek frazeologiczny obejmujący dwa opozycyjne znaczeniowo wyrazy (antonimy), najczęściej rzeczownik i określający go epitet, rzeczownik i czasownik lub czasownik i przysłówek; w związku takim dochodzi do metaforycznego przekształcenia znaczeń obu słów, dającego efekt paradoksu”. Por. *Słownik terminów literackich...*, s. 354.

¹⁶ „Antyteza (gr. *antíthesis* = przeciwstawienie) – zestawienie dwóch opozycyjnych znaczeniowo segmentów wypowiedzi (najczęściej zdań). Wiążący je kontrast semantyczny uwydatniony zostaje zwykle przez – paralelizm budowy syntaktycznej i rytmicznej obu segmentów oraz przez powtórzenia i kontrasty leksykalne (antonimy)”. Tamże, s. 37.

¹⁷ Antynomia to termin, który przynależy do obszaru logiki i jest rozumiany jako „para zdań wzajemnie sprzecznych, z których każde zdaje się również dobrze uzasadnione”. Zob. *Filozofia. Leksykon PWN*, red. G. Pyszczyk i W. Łagodni, Warszawa 2000, s. 28–29.

¹⁸ „Antonimy (gr. *anti* = przeciw + *ónyma* = imię) – pary słów związanych semantycznym kontrastem. A są słowami, które bądź określają biegunowe realizacje wskazanej przez nie cechy (np. mały – duży), bądź dopełniają się znaczeniowo (np. Bóg – szatan), bądź też nazywają przeciwstawne działania (np. chybić – trafić)”. Por. *Słownik terminów literackich...*, s. 34.

przeciwieństwach¹⁹ i sprzecznościach²⁰, semantycznych kontrastach i opozycjach. Choć nie każda sprzeczność czy opozycja jest już paradoksem, to nie ulega wątpliwości, że te kategorie są jego fundamentem.

Odmiany paradoksów

Istnieją rozmaite zasady klasyfikacji i odmian paradoksów. W obszarze badań językowo-stylistycznych paradoks jest rozpatrywany przede wszystkim jako osobliwa, zaskakująca prawda, która jest sprzeczna wewnątrznie i stoi w niezgodzie z powszechną opinią. Oznacza to, że chodzi o niespójność w obrębie jednej wypowiedzi lub sformułowanie sprzeczne z ogólnym mniemaniem. To podwójne znaczenie zastosował Jerzy Kwiatkowski, pisząc o dwóch kierunkach interpretowania słowa 'paradoks'. W pierwszym ujęciu, węższym, nazywanym *logiczno-formalnym*, paradoks ujmowany jest jako sformułowanie sprzeczne wewnątrznie; w drugim, szerszym, traktowany jest jako *sprzeczny z powszechnie panującymi poglądami*²¹.

Peter Krupka, kolejny badacz paradoksu, pisze natomiast o jego podziale na: *językowy* (sprzeczność wewnętrzna), *ideologiczny* (to sprzeczność pomiędzy wypowiedzią a ogólnym mniemaniem) i *retoryczny*²².

Kolejna klasyfikacja paradoksu, na *absolutne* i *względne*, pojawiła się w filozofii Sørensa Kierkegaarda, stając się podstawą aksjologicznego rozróżnienia tej figury. Paradoksy względne różnią się od absolutnych inkluzją sprzeczności. Pierwsze, z czasem tracą paradoksalny, zaskakujący, niezwykły charakter, te drugie natomiast nie dają się „załagodzić”. Paradoksy absolutne najczęściej należą do kręgu religijnego, przykładem jest obraz Boga, który stał się człowiekiem, choć między Bogiem i człowiekiem jest radykalna różnica²³.

Doniosłe było także rozróżnienie na *paradoks osadzony w rzeczy samej* oraz *paradoks zwrotu retorycznego*. Ten pierwszy typ obrazował przypadek paradoksu immanentnego, wynikającego ze stanu spraw, drugi sprowadzał się do gry słów, błyskotliwego, „paradoksalnego” zwrotu²⁴.

¹⁹ Wyraz przeciwstawny w naukach językoznawczych wyjaśniany jest następująco: „A jest przeciwstawne B, co przekłada się na konstrukcje, takie jak: duży – mały, częsty – rzadki, wpełznąć – wypchnąć”. Por. J.D. Apresjan, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław 1980, s. 363–376.

²⁰ Wyraz sprzeczny to twierdzenie, którego definicja ma postać *P – nie P*, jak w wyrazach *kot – nie kot, dobry – niedobry*. Por. tamże.

²¹ J. Kwiatkowski, *U podstaw liryki Leopolda Staffa*, Warszawa 1966, s. 139.

²² P. Krupka, *Der polnische Aphorismus. Die „Unfrisierten Gedanken“ von Stanisław Jerzy Lec und ihr Platz in der polnischen Aphoristik (Polski aforyzm. „Myśli nieuczesane” Stanisława Jerzego Leca i ich miejsce w polskiej aforystyce)*, München 1976, s. 71–85 (*Sprachliche Paradoxie, ideologische Paradoxie, rhetorische Paradoxon*).

²³ E. Kasperski, *W stronę poetyki paradoksu i absurdu*, „Słupskie Prace Filologiczne” 2004, nr 3, s. 25; T. Płuzański, *Paradoks w nowożytnej filozofii chrześcijańskiej*, Warszawa 1970, s. 72.

²⁴ E. Kasperski, *W stronę...*, s. 25. Ten pierwszy typ obrazował przypadek paradoksu immanentnego, wynikającego ze stanu spraw lub układu stosunków, niezależnego w zasa-

Paradoks w szkole

Paradoks należy do jednych z naj słabiej identyfikowanych i rozumianych pojęć teoretycznoliterackich w szkole. Nie jest terminem przyswojonym, jak to określiła Bożena Chrzęstowska:

za pojęcie przyswojone uznać należy te, którymi uczeń umiejętnie operuje w toku analizy – pojęcie zrozumiane i przyswojone winno mieć wartość instrumentalną. Sprawność w operowaniu terminem (pojęciem) polega na umiejętności wyinterpretowania konkretnych sensów wynikających ze zjawisk nazywanych tymi terminami²⁵.

Jakie są przyczyny słabego odczytywania paradoksów w literaturze, skoro w języku potocznym posługujemy się nim bez kłopotów? Czy wynika to z metod kształtowania pojęcia w toku analizy i interpretacji, czy może ze stopnia trudności tego tropu stylistycznego?

Paradoks stwarza więcej kłopotów niż inne kategorie, wymaga bowiem często znajomości kontekstu (sprzeczność z ogólnie przyjętą opinią), to zaś sprawia, że choć dostrzegany, rzadko bywa odpowiednio rozumiany. Tymczasem, co już podkreśliłyśmy na początku artykułu, rozumienie paradoksu ma ogromne znaczenie nie tylko w kształceniu literackim, ale i kulturowym:

od starożytności paradoks jest fenomenem wszechobecnym: począwszy od retoryki antycznych adwokatów, filozofii stoickiej (człowiek w sprzeczności z samym sobą), sokratesowego „wiem, że nic nie wiem” poprzez wczesnochrześcijańskich Ojców Kościoła, Paradoxia Epidemica renesansu, heglowską dialektykę oraz kategorialny „skok” Kierkegaarda aż po nowoczesną logikę, cybernetykę i od niedawna teorię systemów, znajdującą swe zastosowanie w fizyce, biologii, psychologii, literaturze i nauce o komunikacji – wszędzie można odnaleźć formy paradoksalne [tłum. własne – M.O.]²⁶.

Badania ankietowe

Głównym celem badań ankietowych była próba odpowiedzi na pytanie o rozumienie paradoksu przez uczniów szkoły ponadgimnazjalnej – liceum ogólnokształcącego. Szukano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Czy uczniowie znają pojęcie paradoksu i jak go definiują?
2. Czy na podstawie stylistyki utworu będą w stanie stwierdzić, z której epoki wiersz pochodzi?
3. Czy uczniowie spotkali się wcześniej z pojęciem paradoksu?
4. Czy uczniowie powołują się w swoich analizach i interpretacjach wierszy na omawianą kategorię?

dzie od subiektywnego odbioru i reakcji, np. demokracja socjalistyczna, okrągły kwadrat lub kwadratowe koło.

²⁵ B. Chrzęstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979, s. 152–153.

²⁶ P. Krupka, *Der polnische Aphorismus...*, s. 27.

5. Czy uczniowie potrafią określić funkcję, jaką pełni paradoks w tekście?

6. Czy różnicują paradoksy (na np. sytuacyjne, językowe, kulturowe lub sprzeczne wewnętrznie – węższe rozumienie, niezgodne z przyjętą opinią – szersze rozumienie)?

W celu odpowiedzi na postawione w pracy pytania badawcze uczniowie klas I i II liceum ogólnokształcącego w Będzinie wzięli udział w postępowaniu badawczym. Polegało ono na wypełnieniu ankiety²⁷, w której uczniowie definiowali pojęcie paradoksu, nazywali środki stylistyczne w wierszu oraz dokonywali krótkiej analizy i interpretacji wiersza. Ankiety wypełniło 26 uczniów z klasy I oraz 30 z klasy II. Wiersz ks. Jana Twardowskiego o *incipicie* „Dziękuję Ci po prostu za to, że jesteś”²⁸ (zob. zał. 1) posłużył jako materiał wyjściowy, na podstawie którego badałyśmy stopień rozumienia paradoksu wśród uczniów szkoły ponadgimnazjalnej. W tekście tym sprzęgają się wszystkie paradoksalne cechy Boga, praktycznie na wszystkich poziomach występowania paradoksu: językowym, semantycznym, w ujęciu węższym i tym szerszym. Dlaczego właśnie wiersz tego poety? W poezji księdza Jana Twardowskiego paradoks obecny jest prawie w każdym wierszu opisującym najważniejsze sfery – wiarę, miłość, samotność czy śmierć. Aleksander Fiut kategorię tę łączy ze światopoglądem poety, pisząc: „paradoks to nie okazjonalnie używana figura, lecz sam rdzeń światopoglądu poety, dźwignia, która uruchamia jego myśli i poezję”²⁹. Pominiemy w tym miejscu interpretacje tego powszechnie znanego utworu i skoncentrujemy się na wynikach uzyskanych badań.

Wyniki badań ankietowych

Na początku badania uczniowie, na podstawie wiersza Twardowskiego, wypisywali najważniejsze środki stylistyczne. Tak skonstruowane zadanie miało sprawdzić, jakie środki stylistyczne uczniowie identyfikują w wierszu bez większych trudności, a które kategorie są dla nich kłopotliwe. W tabelach 1–2 prezentowane są uzyskane wyniki badań.

Tab. 1. Środki stylistyczne, klasa I

	Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
paradoks	2	1	3
kontrast	1	0	1
przeciwieństwa	0	1	1
epitet	10	0	10

²⁷ Wzór ankiety znajduje się w załączniku 1. Uczniowie wypełniali dwie osobne karty ankiety (ankieta I oraz ankieta II). Pierwsza związana była z ogólnymi informacjami na temat odbioru poezji, druga koncentrowała się na paradoksie.

²⁸ J. Twardowski, *Wiersze o nadziei, miłości i wierze*, wybór i postłowie W. Smaszcz, Białyostok 2000, s. 162.

²⁹ A. Fiut, *Poezja paradoksu*, „Tygodnik Powszechny” 1981, nr 17, s. 3.

porównanie	1	1	2
powtórzenie	9	6	15
metafora	6	2	8
uosobienie	2	0	2
brak odpowiedzi	5	0	5

Uczniowie w klasie I w przeważającej większości zmierzali się z zadaniem – tylko w 5 ankietach nie udzielono odpowiedzi na pytanie. Za najważniejszy środek stylistyczny licealiści uznali powtórzenie, część wskazała również na jego rodzaj – anaforę. Badani często wymieniali powszechnie występujące w poezji środki, tj. epitety – 10 wskazań, metafory – 8 wskazań. Wiersz dobrano tak, aby nadrzędną kategorią był paradoks, na który pośrednio lub bezpośrednio zwróciło uwagę w klasie pierwszej tylko 5 osób, zaledwie 3 natomiast nazywają go wprost – paradoksem, pozostałe 2 osoby mówią o występującym w wierszu kontraście lub o przeciwieństwach, które są fundamentem paradoksu. Można zatem za Bożeną Chrzęstowską uznać, że w klasie I liceum kategoria paradoksu jest kategorią nieprzyswojoną, uczniowie bowiem nie posługują się nią w toku swoich analiz, choć termin ten pojawił się już w gimnazjum. W podręczniku do klasy II Aliny Kowalczykowej i Krzysztofa Mrowcewicza *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura* (Stentor 2005) paradoks pojawia się przy omawianiu lekcji poświęconych miłości i erotykom – Szekspira, Poświatowskiej, Petrarki i innych poetów. W podręczniku czytamy następującą definicję paradoksu:

zakochany cierpi i cieszy się ze swojego cierpienia. Próbuje zrozumieć swoje uczucie po to, by odkryć własne szaleństwo. Dlatego charakterystyczne dla jego poezji są sformułowania sprzeczne z powszechnym mniemaniem i zdrowym rozsądkiem (paradoksy) oraz zestawienia zbudowane na zasadzie kontrastu³⁰.

W innym podręczniku do gimnazjum – *Blżej słowa* Ewy Horwath i Grażyny Kiełb (WSiP 2009) – definicja paradoksu wprowadzona jest przy omawianiu tekstu pt. *Jarmark cudów* Wisławy Szymborskiej. Czytamy w niej: „zestawiając ze sobą słowa stojące w sprzeczności, podając zaskakujące sformułowania niezgodne z powszechnym widzeniem świata, poetka tworzy paradoksy, np. „co nie do pomyślenia jest do pomyślenia”³¹.

W tabeli 2 pokazano, które środki stylistyczne w analizowanym wierszu wskazywali najczęściej badani w klasie II liceum.

³⁰ A Kowalczykowa, K. Mrowcewicz, *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura. Podręcznik do języka polskiego, gimnazjum, klasa II*, Warszawa 2005, s. 149.

³¹ E. Horwath, G. Kiełb, *Blżej słowa. Podręcznik do języka polskiego, gimnazjum, klasa II*, Warszawa 2009.

Tab. 2. Środki stylistyczne, klasa II

	hiperbola	paradoks	kontrast	apostrofa	epitet	porównanie
Dziewczęta	10	13	6	16	10	8
Chłopcy	5	5	2	4	5	2
Ogółem	15	18	8	20	15	10
	powtórzenie	przeciwieństwa	metafora	uosobienie	brak odpowiedzi	
Dziewczęta	19	6	6	0	1	
Chłopcy	7	1	2	1	1	
Ogółem	26	7	8	1	2	

W porównaniu z uczniami klas I badani w klasie II wymienili więcej środków stylistycznych, ponadto tylko 2 osoby nie udzieliły żadnej odpowiedzi. Świadczyć to może o tym, że lepiej i trafniej identyfikują środki poetyckie. Drugoklasiści wskazują w wierszu na epitety – 15 osób, apostrofę czy hiperbolę, których nie zauważono w klasie I. Badani wskazywali również powtórzenie, które dookreślili jako anaforę – 26 osób. W klasie II widoczne jest zdecydowanie częstsze wyodrębnienie kontrastu (8 osób), przeciwieństwa (7 osób) oraz paradoksu (18 osób). Wskazanie na te środki ubogaciło analizę i interpretację wiersza uczniów w klasie II. „Termin nie tylko ułatwia dostrzeganie zjawisk, ale także uściśla wypowiedź”³² – konstatuje Bożena Chrzastowska. Uczeń wyposażony w narzędzia badawcze powinien szybciej dostrzec elementy dzieła, jego strukturę, poddać go analizie, a potem odpowiednio zinterpretować. W I klasie wyraźnie widać kłopoty uczniów wynikające z nieznamomości pojęć stylistycznych, tym samym w wypowiedziach można zauważyć wiele trudności terminologicznych i nieporadności interpretacyjnych. Uczniowie nie posługują się metajęzykiem służącym do opisu poezji, a największy problem mają z określeniem celu konstrukcji opartych na paradoksie.

W badaniu ankietowym zadaniem uczniów, oprócz podania środków stylistycznych, było również określenie epoki, w której, ich zdaniem, omawiany wiersz powstał. Pragniemy podkreślić, że w ankiecie zostało podane imię i nazwisko poety. Wiersze ks. Twardowskiego: *O lasach*, **** Święty Franciszku z Asyżu*, *Niewidoma dziewczynka*, *Podziękowanie*, *Śpieszmy się* omawiane były już w gimnazjum wraz z biografią autora. Nie był to zatem poeta „nowy” dla uczniów, dlatego wyniki badań (por. tabele 3–4) wydają się być dość zaskakujące.

Tab. 3. Identyfikacja epoki, w której powstał wiersz (klasa I)

	Średnio-wieczne	Renesans	Barok	Oświecenie	Romantyzm	Pozytywizm	Młoda Polska	XX-lecie	Współczesność	Brak odpowiedzi
Dziewczęta	0	2	0	2	2	2	1	0	3	8

³² B. Chrzastowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979, s. 153–154.

Chłopcy	0	0	0	0	2	0	1	0	3	0
Ogółem	0	2	0	2	4	2	2	0	6	8

Tab. 4. Identyfikacja epoki, w której powstał wiersz (klasa II)

	Średnio-wieczne	Renesans	Barok	Oświecenie	Romantyzm	Pozytywizm	Młoda Polska	XX-lecie	Współczesność	Brak odpowiedzi
Dziewczęta	0	2	5	1	4	1	0	0	1	7
Chłopcy	0	2	1	2	4	0	0	0	0	0
Ogółem	0	4	6	3	8	1	0	0	1	7

Zarówno w klasie I, jak i II zbliżona liczba uczniów nie udzieliła odpowiedzi na postawione pytanie. Nie udzieliła jej pomimo faktu, że autor tekstu – Jan Twardowski był podany w ankiecie z imienia i nazwiska. Uczniowie nie kojarzyli samego poety, przyporządkowywali zatem omawiany wiersz zgodnie z poetyką utworu. Uczniowie klasy II widzieli w analizowanym wierszu Twardowskiego w przeważającej mierze cechy typowe dla epok: baroku, renesansu, oświecenia oraz romantyzmu. Badani w klasie I uważali, że wiersz powstał w epoce współczesnej, ewentualnie w romantyzmie.

W kolejnym zadaniu ankiety badani mieli zdefiniować pojęcie paradoksu. W tabelach 5–6 znajdują się uzyskane wyniki badań w klasie I oraz II.

Tab. 5. Definiowanie paradoksu w klasie I

Definicja	Liczba przytoczeń
Coś sprzecznego. Są to rzeczy, które do siebie nie pasują, nie zgadzają się ze sobą, są swoim przeciwieństwem.	8
Jest to coś niedorzecznego, niemożliwego do zdarzenia się w rzeczywistym świecie.	5
Pojęcia o przeciwnym znaczeniu.	4
Rzeczy postawione obok siebie, które tak naprawdę nie powinny być zestawione, bo sobie wzajemnie zaprzeczają.	3
Przedstawienie czegoś w odwrotny sposób.	3
Przedstawienie obok siebie dwóch wyrazów o przeciwnym/różnym znaczeniu, zaprzeczenie samo w sobie.	3
To dwie łączące się ze sobą myśli, które się wzajemnie wykluczają.	3
To dwa twierdzenia przeciwstawnie zawarte w jednej myśli.	2
To, gdy coś się wydarzy, a wcale nie powinno.	2
To coś nieprawdopodobnego, coś, co brzmi paradoksalnie, dziwnie.	1
Polega na zestawieniu kontrastu, związane jest z ironią.	1
Coś śmiesznego, groteska, drwina.	1
Sytuacja czy też wydarzenie, gdzie diametralnie zmienia się bieg wydarzeń. Przechodzi z jednej skrajnej sytuacji do drugiej.	1
Jest to zbiór wszystkich wierszy połączonych w jedną całość.	1
Brak odpowiedzi	4

Tab. 6. Definiowanie paradoksu w klasie II

Definicja	Liczba przytoczeń
Jest to coś niemożliwego. Autorzy używają go, by uwydatnić dany tekst. Chcą pokazać coś, co jest niemożliwe i nie może się nigdy zdarzyć. Jest to zaprzeczenie powszechnie przyjętych uznawanych norm.	5
Sprzeczność. Zakłada istnienie sprzeczności samej w sobie.	5
Stwierdzenie logiczne odnoszące się do zaskakujących lub sprzecznych wniosków, może być wynikiem błędów, może też być sprzecznością pozorną.	5
Ukazanie dwóch sprzeczności.	4
Połączenie dwóch lub więcej wyrazów, które tworzą efekt sprzeczności.	4
Z jednej strony sytuacja, która nakazuje nam zrobienie czegoś, czego nie chcemy, z drugiej strony ukazanie sprzeczności.	1
Gdy ktoś zaprzecza sam sobie, rzeczy, które wzajemnie wykluczają się.	1
Przedstawienie jednocześnie dwóch i więcej pojęć, które są przeciwstawne w swoim znaczeniu.	1
Paradoks może wiązać się z danym zdarzeniem lub sytuacją, która jest sprzeczna.	1
Niewytłumaczalna sytuacja, przedstawienie sprzecznych elementów.	1
To rzecz teoretycznie niemożliwa do spełnienia.	1
Jest to połączenie kilku elementów przeciwstawnych, podobnie jak oksymoron.	1
Brak odpowiedzi	–

Uczniowie zarówno klasy I, jak i II znają pojęcie paradoksu i w większości trafnie go definiują. Można jednak zaobserwować, że dla uczniów klas I paradoks to przede wszystkim: *przedstawienie obok siebie dwóch wyrazów o przeciwnym znaczeniu*. A zatem definicja paradoksu zamyka się w węższym ujęciu, nazywanym logiczno-formalnym, który ujmowany jest jako sformułowanie sprzeczne wewnętrznie, jako tzw. *paradoks językowy*. Dla badanych paradoks to: *pojęcia, rzeczy, wyrazy, myśli, twierdzenia, sytuacja czy wydarzenie*. Warto zauważyć, że wymienione odpowiedzi świadczą o występowaniu paradoksów w świecie i są potwierdzeniem pewnej predylekcji odbiorczej do spostrzegania sprzeczności.

Trzeba również zasygnalizować, iż w jednej z definicji słusznie pojawiła się kategoria ironii i groteski, które, podobnie jak paradoks, opierają się na sprzecznościach, a dla uczniów są one równie trudne do analizy i interpretacji jak paradoks.

W ankietach wystąpiły również definicje zupełnie niezwiązane z omawianym pojęciem: *Jest to zbiór wszystkich wierszy połączonych w jedną całość*, a cztery osoby nie zmierzyły się z zadaniem stworzenia definicji paradoksu.

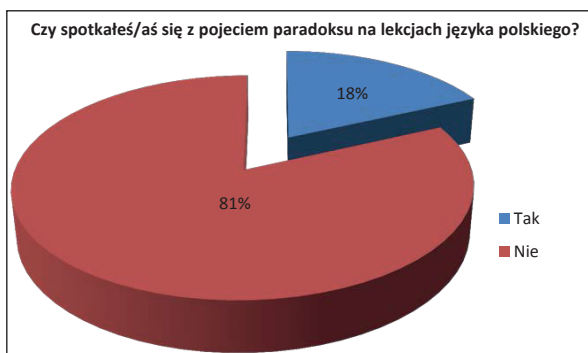
Warto zaznaczyć, że uczniowie klasy II lepiej niż uczniowie klasy I uchwycili drugi rodzaj paradoksu, ten szerszy, traktowany jako coś sprzecznego z powszechnie panującymi poglądami: *Jest to zaprzeczenie powszechnie przyjętych uznawanych norm*. Dodatkowo w definicjach pojawiały się odwołania do logiki, paradoksów logicznych oraz do kluczowego słowa dla paradoksów – ‘pozorności’. Pozornie

sprzeczne elementy przy odczytaniu literalnym paradoksu mogą zaskakiwać, wręcz szokować swoją nielogicznością. Jednak, po chwili refleksji nad konstrukcją łączącą sprzeczne wyrazy, czytelnik ma wrażenie, że dane twierdzenie jest uzasadnione i słuszne. Miejsce początkowego zdziwienia zajmuje zrozumienie. Przeciwności stają się więc pozorne, gdyż w gruncie rzeczy oddają prawdę „filozoficzną, moralną, psychologiczną i poetycką”³³.

Dodatkowo drugoklasiści wymienili środek stylistyczny, jakim jest oksymoron, który pełni podobną funkcję co paradoks i jest najprostszą formą paradoksu. Nikt zaś z badanych uczniów – ani uczniowie z klasy I, ani z klasy II – nie wskazał na paradoks w retoryce, w mowach, jako chwyt czy nawet środek manipulacji językowej.

Na podstawie analizy i interpretacji tekstu pod kątem paradoksu oraz definiowania tej kategorii szczególnie w klasie I możemy zaobserwować zjawisko osobności wiedzy formalnoteoretycznej. Rozumienie pojęć jest łatwiejsze niż umiejętność ich zastosowania w analizie utworu, a formułowanie zdań opisowo-analitycznych wymaga mniejszego wysiłku intelektualnego niż tworzenie zdań interpretacyjnych. Jak pisze Bożena Chrzastowska³⁴, jest to zjawisko niebezpieczne w dydaktycznej przestrzeni.

Badani licealiści, zgodnie z informacjami zawartymi w programach i podręcznikach, powinni znać topikę paradoksu, a jak wynika z przeprowadzonych przez nas badań (por. wykres 1 i 2) 19% badanych w klasie I oraz 3% badanych w klasie II uznało, że nie spotkało się z pojęciem paradoksu. Różnice w wynikach mogą świadczyć o tym, że drugoklasiści pamiętali pojęcie paradoksu z klasy I i II, uczniowie z klasy I natomiast nie pamiętali tej figury myśli z gimnazjum.



Wykres 1. Paradoks na lekcjach języka polskiego w klasie I

³³ *Słownik terminów literackich...*, s. 370.

³⁴ B. Chrzastowska, *Teoria literatury...*, s. 153.



Wykres 2. Paradoks na lekcjach języka polskiego w klasie II

Eksperyment

Specyfika badań ankietowych, w których udział zapewnia pełną anonimowość, często sprawia, że motywacja do poprawnego i wyczerpującego wypełnienia kwestionariusza jest dla badanych mniejsza niżeli w sytuacji, w której ich prace byłyby przez nauczyciela sprawdzane i oceniane. Z tego powodu zdecydowałyśmy się na pogłębienie naszych obserwacji związanych z rozumieniem paradoksu w klasach ponadgimnazjalnych i przeprowadziłyśmy dodatkowe badania na zasadach eksperymentu. W tym celu uczniowie otrzymali *Siedmiowersz* Jana Twardowskiego:

Jak piękna jest brzydka pogoda
 zabawny spóźniony generał
 surowy wesoły śnieg
 słońce rano podłużne w południe okrągłe
 jak chuda goła pensja
 jak dalekie bliskie serce
 jak krótkie długie życie³⁵

i polecenie: *Analizując i interpretując tekst, ustosunkuj się do zagadnienia kontrastu.* W badaniu udział wzięły dwie klasy liceum ogólnokształcącego (z klas I i II). Dobór badanych grup był celowy. Stworzono grupę eksperymentalną oraz kontrolną. W grupie eksperymentalnej badani kilka dni wcześniej na lekcji języka polskiego omawiali pojęcie paradoksu (grupę oznaczmy indeksem M), w grupie kontrolnej badani natomiast nie mówili jeszcze o tym środku (grupę oznaczmy indeksem NM). Uczniowie na wykonanie zadania mieli jedną jednostkę lekcyjną – 45 minut. Wiedzieli, że prace będą sprawdzone i ocenione przez nauczyciela, co gwarantowało silną motywację oraz jak najpełniejsze wykonanie analizy i interpretacji uczniów. W temacie celowo podkreślono konieczność odniesienia się do świata kontrastów, aby w analizie nie pomijano sprzeczności, antonimii czy paradoksów. Uzyskane prace uczniów zostały podzielone na cztery zasadnicze kategorie, związane ze wskazywaniem (nazywaniem) paradoksu:

³⁵ J. Twardowski, *Wiersze o nadziei...*, s. 348.

1. Poziom I – prace nie na temat.
2. Poziom II – dosłowne odczytanie sensu wiersza, brak wskazania na paradoks, również inne sprzecznościowe środki stylistyczne.
3. Poziom III – odczytanie właściwego sensu wiersza, jednak brak wskazania figury paradoksu, aczkolwiek ze wskazaniem na inne sprzecznościowe środki stylistyczne, tj. kontrast, antytezę, oksymoron.
4. Poziom IV – pełne odczytanie sensu wiersza (trafna analiza i interpretacja), wskazanie w utworze na paradoks.

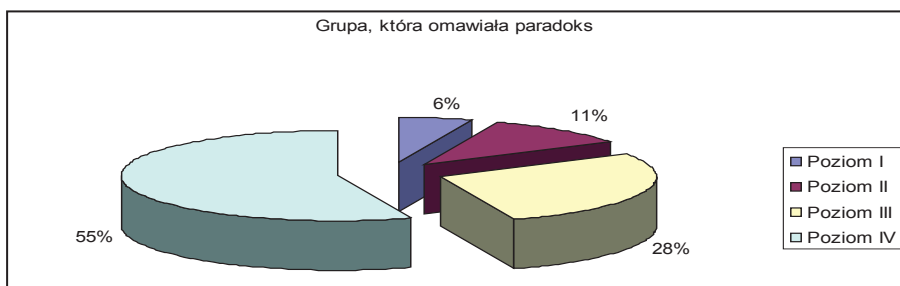
W tabeli 7 oraz na wykresie 3 prezentowane są poziomy odczytań przez uczniów w klasie kontrolnej (M), natomiast w tabeli 8 oraz na wykresie 4 znajdują się wyniki badań uczniów z grupy eksperymentalnej (NM).

Tab. 7. Wyniki badań, grupa M

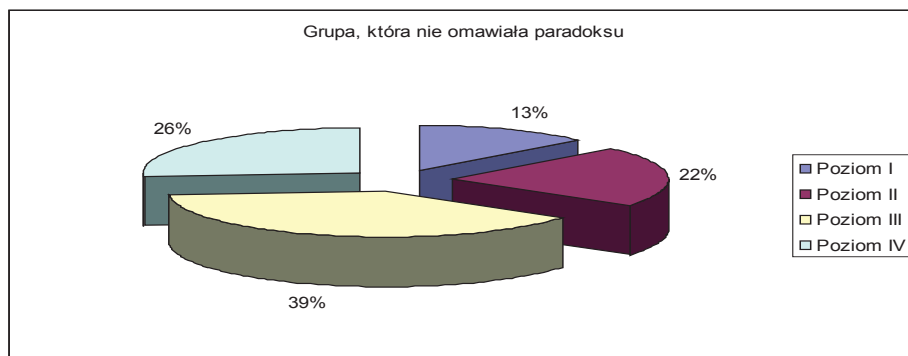
	Chłopcy	Dziewczęta	łącznie
Poziom I	0	1	1
Poziom II	1	1	2
Poziom III	0	5	5
Poziom IV	2	8	10
Suma	3	15	18

Tab. 8. Wyniki badań, grupa NM

	Chłopcy	Dziewczęta	łącznie
Poziom I	2	1	3
Poziom II	2	3	5
Poziom III	2	7	9
Poziom IV	4	2	6
Suma	10	13	23



Wykres 3. Wyniki badań, grupa M



Wykres 4. Wyniki badań, grupa NM

Na podstawie analizy odpowiedzi można wysnuć następujące wnioski:

1. W klasie, w której uczniowie analizowali wcześniej paradoks, ponad połowa badanych trafnie go zidentyfikowała (odczytanie na poziomie IV), zaś w klasie, w której nie było o nim mowy, zrobiło to poprawnie niespełna 30% uczniów.

2. Odczytania naiwne (poziom I i II) były zdecydowanie częstsze w klasie, w której nie mówiono wcześniej o paradoksie (o blisko 50%), aniżeli w przypadku uczniów z klasy kontrolnej.

3. Trafna identyfikacja analizowanej figury zależna jest od płci. W klasach, w których nie było lekcji poświęconej paradoksowi, chłopcy identyfikowali go trafniej w stosunku do dziewcząt w tej grupie.

4. Na paradoks zwracały uwagę przede wszystkim dziewczęta w klasie, w której omówiono wcześniej ten trop stylistyczny.

5. Uczniowie dokonywali odczytań tekstu na każdym poziomie, przywołajmy przykłady najbardziej skrajne:

Poziom I

Wielu malarzy czerpało natchnienie z brzydkiej pogody, nielubianej przez ludzi, która później była oceniana jako arcydzieło. W każdym i we wszystkim należy odnaleźć piękno zewnętrzne i wewnętrzne. Dalsza część utworu przekonuje nas, że w każdej sytuacji należy widzieć pozytywne rzeczy. Czasami coś w życiu się nie udaje, nie wyjdzie, ale nigdy nie wolno się poddać i należy iść przez życie z uśmiechem na ustach [...]. (Marta)

Poziom IV

W wierszu pt. „Siedmiowersz” ważne są przeciwieństwa i opozycje: piękny – brzydki, surowy – wesoły, podłużne – okrągłe etc. Poeta używa paradoksu do określenia ludzkiego życia przeciwieństwami krótkie – długie. Życie jest długie dla człowieka, lecz zawsze będzie za krótkie na realizację wszystkiego, co zaplanowaliśmy, a śmierć zbyt szybka [...]. (Wojtek)

6. Znajomość analizowanej figury sprawia, że analiza i interpretacja jest pełniejsza, co znajduje odzwierciedlenie w ocenie uzyskanej przez ucznia. Ci, którzy trafnie zidentyfikowali paradoks, otrzymali średnio oceny wyższe o 0,5–1,5 stopnia.

7. W obu grupach nakładają się często na siebie pojęcia paradoksu i kontrastu. Częściej jednak terminy te mylone są w grupie, w której paradoksu nie omawiano. To zaś jest dowodem na intuicyjne dochodzenie do definicji, kontrast jest bowiem budulcem paradoksu.

8. Uczniowie rzadko zwracali uwagę na rodzaj opisywanego paradoksu (językowy, sytuacyjny). Tylko dwóch uczniów z grupy, która знаła pojęcie paradoksu, dokonało takiego rozróżnienia.

Wnioski końcowe

Uczniowie w klasach I i II szkoły ponadgimnazjalnej w przeważającej większości znają i poprawnie definiują pojęcie paradoksu, jednak nie przekłada się to na trafną identyfikację tej figury podczas analizy i interpretacji utworów lirycznych. Nie potrafią jej wskazać w tekście i właściwie nazwać nawet wtedy, gdy ma ona

kluczowe znaczenie, staje się dominantą kompozycyjną wiersza. Nasze wnioski wpisują się w postulaty dotyczące kształcenia wiedzy teoretycznoliterackiej, sformułowane przez Bożenę Chrzastowską w 1979 roku, bo problem ten jest ciągle aktualny:

kształtowanie pojęć to stwarzanie takich sytuacji dydaktycznych, w których dana kategoria jest niezbędna dla interpretacji utworu. Termin wtedy dopiero staje się nazwą określonej struktury, kiedy widoczne są konsekwencje jego zastosowania... Wszelka refleksja nad edukacją teoretycznoliteracką w szkole winna wynikać z perspektywy, jaką rysuje przed dydaktyką poetyka odbioru³⁶.

Powinniśmy zatem przekształcać wiedzę przedmiotową – poetykę opisową w wiedzę ukierunkowaną podmiotowo – poetykę odbioru.

Paradoks jest znany przede wszystkim z codziennych doświadczeń i dlatego rzadko się go dostrzega w liryce, a potoczność i codzienność nie są przez ucznia uznawane za coś poetyckiego czy lirycznego. Takiego spojrzenia należy go nauczyć, pokazać, że sięganie do życia codziennego, do codziennych problemów jest inspiracją dla twórczości poetyckiej. Warto też pamiętać, że sama znajomość definicji terminu nie wystarczy, by pokazać funkcjonowanie paradoksu w dziele literackim. Jest to pojęcie na tyle trudne, co wykazałyśmy w badaniach, że warto mówić o tej figurze i systematycznie do niej powracać, zwracać uwagę na jej znaczenie i rangę. Naszym zdaniem, należałoby szerzej analizować i interpretować paradoks już w gimnazjum, zwracać uwagę na rozmaite jego odmiany (rodzaje) nie tylko w odniesieniu do poezji barokowej, ale również współczesnej. Proponujemy zacząć mówić o „pozornych sprzecznościach” już przy oglądzie podstawowych źródeł kultury: Biblii oraz dzieł antyku, nie zapominając przy tym o „paradoksach dnia codziennego”. Być może zjawisko „odniesienia do samego siebie”³⁷ sprawi, że figura ta będzie przez uczniów lepiej zapamiętana i trafniej identyfikowana w dziele literackim.

Nauczyciel może wprowadzić kategorie paradoksu na przykład przy omawianiu mitów, w których wykorzystywano dualizm pierwiastków boskich i ludzkich, śmiertelności i nieśmiertelności. Struktury oparte na paradoksie odnaleźć można w literaturze starożytnej między innymi w epigramatach oraz poezji okresu hellenistycznego, która – w opozycji do okresu klasycznego – postawiła sobie za zadanie zaskakiwanie, szukanie nowych rozwiązań formalnych i znaczeniowych. Poezja hellenistyczna nie sięgała do długich form, co otwierało drogę takim rozwiązaniom jak koncept. Przede wszystkim warto mówić o paradoksie przy oglądzie Biblii. Wielką skarbnicą paradoksów jest *Pismo Święte*, nauka Jezusa Chrystusa, a także On sam. Konstrukcje oparte na sprzecznościach odnajdujemy w Ewangelii, która zawiera wiele sformułowań, takich jak: „ziarno, jeśli nie obumrze, nie wyda owocu” (J 12, 24) czy inne: „Kto chce znaleźć swe życie, straci je, a kto straci swe życie z mego powodu, znajdzie je” (Mt 10, 38). Paradoks jest najważniejszą i najistotniejszą cechą poezji najnowszej, a zakorzenienie literatury polskiej w tradycji chrześcijańskiej jest widoczne i oczywiste.

³⁶ B. Chrzastowska, *Teorie literatury...*, s. 175–176.

³⁷ Więcej na temat fenomenu pamięci autobiograficznej i jej roli w zapamiętywaniu: T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2008, s. 173–179.

2. Z jakiej epoki literackiej pochodzi Twoim zdaniem powyższy wiersz? Odpowiedź uzasadnij.

.....

.....

.....

Czy potrafisz wymienić innych autorów, którzy używają podobnego stylu pisania? Jeśli tak, podaj ich nazwiska.

.....

.....

.....

Ankieta II

Drogi uczniu/Droga uczennico!

Prowadzimy badania związane z recepcją poezji w szkole. Ankieta, którą wypełniasz, jest anonimowa, a jej wyniki zostaną wykorzystane wyłącznie do celów naukowych.

1. Co to jest paradoks? Spróbuj zdefiniować to pojęcie.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Czy spotkałeś(aś) się z tym terminem na lekcjach języka polskiego? Tak/Nie

3. Jeśli tak, proszę napisać kiedy (przy omawianiu jakiego tekstu, twórcy/epoki literackiej)?

.....

.....

4. Uzupełnij tabelkę i napisz jak rozumiesz następujące środki stylistyczne (podaj ich nazwę oraz funkcję, którą pełnią w wierszu).

Środek stylistyczny	Nazwa	Funkcja w wierszu
<i>morze ryczy</i>		
<i>zimne ognie</i>		
<i>pies zastanawiał się</i>		
<i>piękna kobieta</i>		
<i>wyplakala całe morze łez</i>		
<i>ma lepkie ręce</i>		

Bibliografia

- Apresjan J.D., *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław 1980.
- Arystoteles, *Retoryka. Poetyka*, przeł. H. Podbielski, Warszawa 1988.
- Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006.
- Chrzęstowska B., *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979.
- Filozofia. Leksykon PWN*, red. G. Pyszczek i W. Łagodzi, Warszawa 2000.
- Fiut A., *Poezja paradoksu*, „Tygodnik Powszechny” 1981, nr 17.
- Handy C., *Wiek paradoksu. W poszukiwaniu sensu przyszłości*, tłum. L. Jesień, Warszawa 1996.
- Horwath E., Kiełb G., *Blżej słowa. Podręcznik do języka polskiego, gimnazjum, klasa II*, Warszawa 2009.
- Izdębska A., Płuciennik J., *Paradoks w tekście sakralnym*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 1994, nr 3.
- Kasperski E., *W stronę poetyki paradoksu i absurdu*, „Słupskie Prace Filologiczne” 2004, nr 3.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2000.
- Kowalczykowska A., Mrowcewicz K., *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura, Podręcznik do języka polskiego, gimnazjum, klasa II*, Warszawa 2005.
- Krupka P., *Der polnische Aphorismus. Die „Unfrisierten Gedanken“ von Stanisław Jerzy Lec und ihr Platz in der polnischen Aphoristik (Polski aforyzm. „Myśli nieuczesane“ Stanisława Jerzego Leca i ich miejsce w polskiej aforystyce)*, München 1976.
- Kwiatkowski J., *U podstaw liryki Leopolda Staffa*, Warszawa 1966.
- Lausberg H., *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*, Bydgoszcz 2002.
- Maruszewski T., *Pamięć autobiograficzna jako podstawa tworzenia doświadczenia indywidualnego*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2008.
- Płużański T., *Paradoks w nowożytnej filozofii chrześcijańskiej*, Warszawa 1970.
- Podsiad A., *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000.
- Popowski P., *Słownik grecko-polski Nowego Testamentu*, Warszawa 1997.
- Skudrzyk A., Urban K., *Mały słownik terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*, Kraków – Warszawa 2000.
- Słownik grecko-polski*, red. Z. Abramowiczówna, t. III, Warszawa 1962.
- Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. 6, Warszawa 1996.
- Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński i in., Wrocław 2002.
- Słownik synonimów*, red. A. Dąbrówka, E. Geller, R. Turczyn, Warszawa 1998.
- Szymanek K., *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2001.
- Twardowski J., *Wiersze o nadziei, miłości i wierze*, wybór i posłowie W. Smaszcz, Białystok 2000.
- Żurkowski B., *Paradoks poezji*, Kraków 1982.

Comprehension of a paradox among secondary school students

Abstract

The authors discuss defining and conditions of observing a paradox, the level of comprehension of structures based on a paradox among students, as well as what functions a speech based on contradictions may have.

A paradox in the contemporary lyric poetry is a highly expansive device; its pervasive popularity has a reflection in works of the most significant poets, such as: Czesław Miłosz, Zbigniew Herbert, Wisława Szymborska, Jan Twardowski, Tadeusz Różewicz etc. This fact emphasizes the importance of the category and the need to observe how it functions. As yet, research on comprehension of a paradox among students has not been conducted, and the issue of a paradox itself has not been given a proper space in Polish literary studies.

A paradox is one of the concepts which can prove to be problematic in reception of a written text. Despite being frequently used – or overused – in colloquial language, the notion seems to be elusive. The article accentuates the presence of the notion of a paradox in education, and presents a research experiment showing the way high secondary school students perceive it. Bożena Chrząstkowska's and Zenon Uryga's findings constitute a point of reference; Chrząstkowska showed comprehension of theoretical literary notions among students, whereas Uryga dealt with the reception of lyric poetry students among third year students. The understanding of a paradox has a tremendous significance in literary, linguistic and cultural education, since nothing is a paradox per se but emerges as one in a particular context.

Key words: paradox, interpretation, functional teaching