

Anna Guzy, Bernadeta Niesporek-Szamburska

Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania

Wprowadzenie

Użyte w tytule *słowo* odnosimy do znaczenia, jakie nadaje mu *Słownik języka polskiego* pod redakcją M. Szymczaka: „2. [...] wypowiedzianie się ustne lub pisemne; mowa, język”¹. „Zmagania ze słowem” w naszym opracowaniu będą więc związane z pokonywaniem przez ucznia oporu tworzywa językowego w czasie nabywania sprawności w pisaniu.

Kształcenie sprawności językowej jest w szkole zadaniem dominującym. Jak wynika z zapisów *Podstawy programowej*, „umiejętność komunikowania się w języku ojczystym [...], zarówno w mowie, jak i w piśmie” kształci się przez cały okres edukacji z zachowaniem zasady stopniowania trudności². Wśród czterech wyróżnionych sprawności: słuchania, czytania, mówienia i pisania, ta ostatnia uznawana jest „za umiejętność najmniej używaną w codziennej aktywności komunikacyjnej człowieka”³. Jednocześnie jest to sprawność trudna do opanowania, gdyż „žadając przekładu myślenia na znormalizowany ściśle tekst pisany, uczy się naśladowania tekstów wzorcowych [...], umiejętności logicznego myślenia [...] oraz kreatywności [...]”⁴.

Aby opanować sprawność pisania, uczeń musi osiąść „umiejętność selekcjonowania, waloryzowania, hierarchizowania, kondensowania, ale i rozbudowywania

¹ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 3, Warszawa 1981, s. 258.

² „Jednym z najważniejszych zadań szkoły podstawowej jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów [...] Jednym z najważniejszych zadań szkoły na III i IV etapie edukacyjnym jest kontynuowanie kształcenia umiejętności posługiwania się językiem polskim”. Por. *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2. *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 12 i 15, www.reformaprogramowa.men.gov.pl [dostęp 22.10.2011].

³ Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Kraków 1993, s. 10.

⁴ H. Wiśniewska, *Substytucja tekstowa – uczniowska strategia pisania form wypowiedzi*, [w:] *Stylistyka a pragmatyka*, red. B. Witosz, Katowice 2001, s. 241.

informacji”, odróżniania faktów od opinii, „wyprowadzania wniosków i budowania uogólnień”, musi mieć też świadomość tworzenia tekstu w określonej sytuacji komunikacyjnej i dla konkretnego odbiorcy, a przy tym powinien posługiwać się językiem poprawnym i zapisanym bezbłędnie pod względem ortograficznym⁵. Z badań przeprowadzonych wśród młodzieży kończącej szkołę ponadgimnazjalną wynika, że uczniowie osiągają te umiejętności tylko w pewnym stopniu⁶. Znane są też powszechne utyskiwania na prace maturalne. Zaś młodsze dzieci, które kształcą dopiero umiejętność pisania tekstów kierowanych do różnych adresatów i o różnych celach, „bronią się przed wypracowaniami [...]. Polonista kapituluje, ale jego ustępliwość ogranicza możliwości wprawy w operowaniu dłuższą wypowiedzią pisaną. Pisania uczymy się bowiem tylko przez pisanie”⁷.

Zrozumiałe jest więc, że w nowych dokumentach szkolnych tak wiele miejsca poświęcono „nie tylko analizie i interpretacji tekstów literackich i innych tekstów kultury, lecz także sztuce tworzenia tekstów własnych przez uczniów – z podkreśleniem potrzeby systematycznej i świadomej pracy nad doskonaleniem umiejętności odbioru i konstruowania zróżnicowanych gatunkowo wypowiedzi”⁸.

Obserwacja obniżającej się sprawności pisania u uczniów skłoniła też zespół dydaktyków z Uniwersytetu Śląskiego do podjęcia kroków badawczych.

Opis badań

Prezentowane badania stanowią fragment większego projektu pt. „Wiedza o języku ojczystym we współczesnej szkole”⁹, prowadzonego w Zakładzie Dydaktyki Języka Polskiego KDJiLP UŚ. W założeniu badania miały opisać m.in. stan wiedzy językowej uczniów kończących szkołę podstawową i gimnazjum oraz jej przełożenie na umiejętności¹⁰. Fragment badań dotyczył określenia sprawności w zakresie pisania – ewentualnie jej rozwoju wynikającego z różnego wieku badanych uczniów.

⁵ Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisania...*, s. 33.

⁶ Z badań przytoczonych przez H. Wiśniewską wynika, że oceny dostateczne, mierne i niedostateczne otrzymuje 60% uczniów kończących licea ogólne, 80% – kończących technika, 77% – kończących licea zawodowe. H. Wiśniewska, *Substytucja tekstowa...*, s. 241; por. też: J. Kowalikowa, *Formy komunikacji językowej w szkole. W kręgu faktów i postulatów*, [w:] *Kształcenie porozumiewania się*, red. S. Gajda, J. Nocoń, Opole 1994.

⁷ J. Kowalikowa, *Formy komunikacji...*, s. 152.

⁸ *Podstawa programowa z komentarzami, T. 2, Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 44, www.reformaprogramowa.men.gov.pl [dostęp 22.10.2010].

⁹ Badania prowadzono wśród 879 uczniów na terenie województw: śląskiego, dolnośląskiego, zachodniopomorskiego oraz pomorskiego od marca 2008 do czerwca 2011 roku. Badaniami objęto:

- szkoły podstawowe: w Katowicach, Zabrze, Gliwicach, we Wrocławiu, Rudawie, Bełku oraz Gorzycach;
- gimnazja na terenie: Zabrze, Bytomia, Katowic, Pszczyny, Chorzowa oraz Świnoujścia, Szczecina i Bydgoszczy.

¹⁰ Inna część badań prowadzonych wśród nauczycieli dotyczyła ich opinii na temat wystarczalności i atrakcyjności wiedzy o języku w szkole, sposobów jej przekazywania i opra-

Formuła zadania pozwoliła przyjrzeć się sprawności uczniów w zakresie struktury gatunkowej, treści, kompozycji, bogactwa językowego i poprawności językowej.

Głównym celem tej części badań stało się bowiem określenie poziomu kompetencji tekstotwórczej 575 uczniów szkoły podstawowej z klas III oraz VI oraz 304 uczniów gimnazjum z klasy III (tabela 1)¹¹, a ich przedmiotem – teksty napisane przez badane dzieci.

Tab. 1. Liczba badanych z uwzględnieniem wieku i płci

Płeć	Liczba badanych chłopców			Liczba badanych dziewcząt			Liczba badanych		Liczba badanych			Ogół badanych uczniów
	klasa III	klasa VI	gimnazjum	klasa III	klasa VI	gimnazjum	chłopców	dzievcząt	klasa III	klasa VI	gimnazjum	
Liczba	139	144	143	112	180	161	426	453	251	324	304	879

Ze wskazanych przez *Podstawę programową* form wypowiedzi wybrałyśmy dla uczniów szkoły podstawowej (z klas III oraz VI) list, a dla młodzieży gimnazjalnej – rozprawkę (a raczej niewielki tekst argumentacyjny, uzasadniający podaną opinię)¹². Tematy zostały sformułowane następująco:

cowywania, sposobów kształcenia sprawności językowej, także form wypowiedzi, ilości poświęcanego im czasu. Zagadnienia te znajdują się jeszcze w opracowaniu.

¹¹ Dobór grup wiekowych badanych był celowy – badałyśmy sprawność tekstotwórczą uczniów na koniec każdego z etapów edukacyjnych, aby sprawdzić, jakimi umiejętnościami w zakresie tworzenia tekstu dysponuje uczeń kończący etap nauczania początkowego, szkoły podstawowej i przyszły absolwent gimnazjum.

¹² Pośród wymaganych w nowej *Podstawie programowej* form wypowiedzi w klasach I–III pojawia się „kilkudzaniowa wypowiedź, krótkie opowiadanie i opis, **list prywatny**, życzenia, zaproszenie” (s. 20), w klasach IV–VI – „opowiadanie z dialogiem (twórcze i odtwórcze), pamiętnik i dziennik [...], **list oficjalny**, proste sprawozdanie [...], opis postaci, przedmiotu, krajobrazu, ogłoszenie, zaproszenie, prosta notatka” (s. 24) – wszystkie z zastosowaniem odpowiedniej kompozycji, układu graficznego i wydzieleniem akapitów niezbędnych w formie gatunkowej. Od gimnazjalisty wymaga się dodatkowo umiejętności pisania „opisu sytuacji i przeżyć, zróżnicowanego stylistycznie i funkcjonalnie opisu zwykłych przedmiotów lub dzieł sztuki, charakterystyki postaci literackiej [...], sprawozdania z lektury, [...], **rozprawki**, podania, życiorysu i CV, listu motywacyjnego, dedykacji” – z dostosowaniem odmiany i stylu języka oraz zasad organizacji tekstu zgodnych z wymogami gatunku, a jednocześnie z zachowaniem wypowiedzi spójnej pod względem logicznym i składniowym (s. 29). Także *Podstawa programowa* z 1999 roku (obowiązująca w momencie rozpoczęcia badań), z precyzyjnymi *Standardami wymagań egzaminacyjnych*, wskazywała na podobny w zakresie osiągnięć uczniów zakres gatunkowy: uczeń kończący klasę III umiał pisać „swobodne teksty, życzenia, zaproszenia, **listy**, opowiadania i opisy [...] z wykorzystaniem elementarnych zasad pisowni”; uczeń kończący szkołę podstawową – „teksty kierowane do różnych adresatów i w różnorodnych celach, w różnych prostych formach” (opowiadanie, opis, sprawozdanie, notatka, kartka pocztowa, **list prywatny i oficjalny**, telegram, zaproszenie, zawiadomienie, ogłoszenie, instrukcja i przepis), „z troską o kompozycję (plan, tytuł, akapit), sprawność stylistyczną oraz poprawność gramatyczną, interpunkcyjną i ortograficzną,

1. W klasie III: „Gdy spotka nas coś wyjątkowego, chcemy to komuś opowiedzieć. Jeśli przeżyłeś, podobnie jak bohaterowie *Dzieci z Bullerbyn*, ciekawą przygodę, opisz ją w liście do przyjaciela”.

2. W klasie VI: „Gdy spotka nas coś wyjątkowego, chcemy to komuś opowiedzieć. Jeśli zdarzyła Ci się, podobnie jak bohaterom przygód Harry’ego Pottera, ciekawa historia, opisz ją w formie listu do przyjaciela”.

3. W gimnazjum: „W artykule *Zakazane słowo* pokazano różne funkcje eufemizmów. Czy, Twoim zdaniem, stosowanie eufemizmów jest konieczne? Swoją wypowiedź rozwiń w formie krótkiej rozprawki (10–15 zdań) – pamiętaj o podaniu stosownych argumentów”¹³.

W analizie nawiązałyśmy do narzędzi wypracowanych przez badaczy tekstu. Wprowadzając w zakres kompetencji komunikacyjnej człowieka pojęcie **kompetencji tekstotwórczej**, podkreślają oni procesowość tworzenia tekstu i wyróżniają w jej obrębie cztery większe komponenty: **strukturę (schemat) tekstu** (kompozycja, sygnały delimitacji, składniki ramy – początek i koniec, rozczłonkowanie tekstu i elementy metatekstowe), **tło pragmatyczne** (cel wypowiedzi, nadawcę, odbiorcę oraz relacje między nimi), **aspekt poznawczy** (zrozumienie i sposób ujęcia tematu oraz wartościowanie), **wybrane cechy językowo-stylistyczne**¹⁴.

Kompetencja tekstotwórcza to sprawne narzędzie do badania umiejętności tekstowych uczniów, uwzględnia nie tylko odstępstwa od normy językowej, zasób leksykalny i porządek składniowy ich wypowiedzi, ale zwraca uwagę na ludzką umiejętność „tworzenia i odbierania spójności tekstu oraz zdolność postrzegania podziałów w uniwersum tekstów, tzn. zdolność określania gatunków tekstów, rozumianych jako wypowiedzi kulturowo i historycznie ukształtowane”¹⁵. Schemat analizy tej kompetencji zaproponowany przez Annę Tabisz został zastosowany do badania tekstów dzieci¹⁶.

By zilustrować na wykresach sprawności osiągnięte przez uczniów na poszczególnych poziomach edukacji, przyjęłyśmy dla każdego komponentu kompetencji tekstotwórczej (struktury prac, tła pragmatycznego, realizacji tematu, cech językowych) wartości punktowe (por. tabela 2).

a także estetykę tekstu”; zaś absolwent gimnazjum musiał wykazać się sprawnością w zakresie pisania opisu, opowiadania, charakterystyki, sprawozdania, recenzji, **rozprawki**, notatki, planu, reportażu, artykułu, wywiadu, ogłoszenia, zaproszenia dedykacji, podania, listu i pamiętnika (por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, Dz. U. z dnia 23 lutego 1999 r., <http://lex.pl/serwis/du/1999/0129.htm> [dostęp 29.10.2011]).

¹³ Test wykonywany przez uczniów gimnazjum był oparty na popularnym tekście o stosowaniu eufemizmów (z licznym przykładami).

¹⁴ A. Tabisz, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole 2006, s. 66.

¹⁵ Tamże, s. 65. Por. też S. Gajda, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001.

¹⁶ A. Tabisz, *Kompetencja...*

Tab. 2. Zasady przyznawania punktów¹⁷

Lp.	Komponenty KT	Punkty	Kryteria
1.	Struktura tekstu (kompozycja, sygnały delimitacji, składniki ramy, rozczłonkowanie tekstu)	0–3	<p>Dla uczniów klas III i VI</p> <ul style="list-style-type: none"> – brak odpowiedniej formy gatunkowej, brak spójności – 0 pkt – odpowiednie rozpoczęcie listu i zakończenie listu – zwrot do adresata, podpis, zdarzają się braki w zakresie spójności tekstu – 1 pkt – jw., dodatkowo zastosowanie elementów metatekstowych listu (data, nagłówki, podpis), rzadkie przypadki niespójności – 2 pkt – jw., dodatkowo: stosowanie akapitów, praca cechuje się wysoką spójnością wypowiedzi – 3 pkt <p>Dla uczniów gimnazjum</p> <ul style="list-style-type: none"> – tekst bez trójdzielnej kompozycji, niespójny – 0 pkt – tekst o trójdzielnej kompozycji (zdarzają się fragmenty niespójne) – 1 pkt – tekst o trójdzielnej kompozycji, z zachowaniem odpowiednich proporcji poszczególnych części składowych, spójności – 2 pkt – tekst o trójdzielnej kompozycji, z zachowaniem spójności i logiki, z odpowiednimi sygnałami początku i końca, elementami metatekstowymi w argumentacji – 3 pkt
2.	Tło pragmatyczne (cel wypowiedzi, nadawca, odbiorca, relacje między nimi)	0–3	<p>Dla uczniów klas III i VI</p> <ul style="list-style-type: none"> – brak realizacji celu wypowiedzi – 0 pkt – realizacja celu wypowiedzi (opisanie przygody w liście) – 1 pkt – jw., dodatkowo – odpowiednie modelowanie nadawcy i adresata – 2 pkt – jw., dodatkowo odpowiednie modelowanie relacji między nadawcą i odbiorcą listu – 3 pkt <p>Dla uczniów gimnazjum</p> <ul style="list-style-type: none"> – nieuwzględnienie celu wypowiedzi (brak tezy/ hipotezy) – 0 pkt – sformułowanie tezy – 1 pkt – sformułowanie tezy, trafnie dobrane argumenty 2 pkt – jw., dodatkowo – odpowiednie modelowanie nadawcy i odbiorcy w tekście – 3 pkt
3.	Aspekt poznawczy (zrozumienie tematu, wartościowanie)	0–3	<ul style="list-style-type: none"> – brak zrozumienia tematu – 0 pkt – praca świadczy o zrozumieniu tematu – 1 pkt – tekst jest zgodny z tematem (a wszelkie dygresje są uzasadnione) – 2 pkt – rozwinięcie tematu (w ramach określonej koncepcji) – 3 pkt*.
4.	Wybrane cechy języko-stylistyczne, ortografia i interpunkcja	0–3	<ul style="list-style-type: none"> – język tekstu poprawny i zrozumiały (zdarzają się błędy językowe i ortograficzno-interpunkcyjne) – 1 pkt – jw., dodatkowo zróżnicowane, odpowiednie dla poziomu rozwoju ucznia słownictwo – 2 pkt – jw., dodatkowo styl wypowiedzi dostosowany do jej formy, praca poprawna pod względem ortograficzno-interpunkcyjnym – 3 pkt

* W tym kryterium posłużono się propozycją oceny zgodności z tematem według Anny Tabisz (por. A. Tabisz, *Kompetencja...*, s. 138).

¹⁷ O ile nie zaznaczono inaczej, kryteria były takie same dla uczniów na wszystkich etapach edukacyjnych.

Poza wskazanymi w literaturze komponentami badanej kompetencji wzięliśmy także pod uwagę długość prac uczniów jako dodatkowy miernik aspektu poznawczego, ujawnia on bowiem zakres możliwości wypowiedzenia się na konkretny temat. Już pierwszy pobieżny ogląd gotowych tekstów wskazywał na duże zróżnicowanie tego składnika (niewynikające z poziomu rozwoju uczniów).

Wyniki badań

Zebrany materiał przeanalizowano według wymagań wskazanych komponentów kompetencji tekstotwórczej.

1. Struktura tekstu

Opanowanie umiejętności tworzenia dłuższych komunikatów w języku piśmianym jest najtrudniejsze dla małych dzieci (III klasa). Wymaga pokonania samej techniki zapisu, posłużenia się mało używaną odmianą języka (odmianą pisaną), a także sprawności w komponowaniu wypowiedzi. Dla ucznia klasy VI czynność ta powinna być zdecydowanie łatwiejsza. Na znaczenie determinanty rozwojowej zdają się wskazywać rezultaty badania.

List jako gatunek nawiązuje do odmiany potocznej języka mówionego, bliskiej dzieciom. Stanowi to pewne ułatwienie dla piszących. Trudności w komponowaniu listu wynikają z konwencji epistolograficznych, a więc: ramy tekstowej – odpowiedniego rozpoczęcia i zakończenia listu, zastosowania zwrotu do adresata, umieszczenia podpisu (na końcu) i innych elementów metatekstowych (daty, nagłówek, podpisu, zwrotów utrzymujących kontakt z odbiorcą). Na podporządkowanie wypowiedzi strukturze właściwej gatunkowi będą też wskazywały: włączenie w tekst sytuacyjnych okoliczności tworzenia listu, użycie akapitów w dłuższych tekstach i umiejętność zachowania spójności całego listu.

Jak te kategorie zostały ukształtowane w listach pisanych przez dzieci młodsze i starsze?

Większość trzecio- i szóstoklasistów umiejętnie wyposaża swój tekst w zwroty do adresata, uczniowie piszą np.: *Droga Doroto!, Kochana Wiktorio!, Kochana Jadziu!, Droga Justyno, Drogi Kubo, Drogi Maćku, Droga Klaudio!, Droga Martusiu, Drogi kolego, Drogi przyjacielu!, Drogi Oskarze, Kochana babciu, Kochana Mamo, Drogi Harry, czy* – bardziej potocznie, co częściej zdarza się w tekstach szóstoklasistów: *Hej Sandra!, Cześć Leszek, Cześć Edyta, Cześć Suzan!, Cześć Karolina!, Cześć Wojtek!, Cześć Krzysiek,* wreszcie – używają młodzieżowych: *Siema Zbigniew, Siema Edek!!!,* lub tylko: *Cześć czy: Siemka!* (tylko w listach szóstoklasistów). Poza kilkoma wyjątkami uczniowie umieszczają także w listach datę i miejsce (rzadziej czynią to uczniowie starsi) oraz podpisują swe teksty.

Nieregularnie pojawiają się w tekstach obu grup badanych właściwe próby sygnalizowania ramy początku i końca¹⁸, np.

¹⁸ Zachowano oryginalny zapis ortograficzny i interpunkcyjny w przykładach tekstów.

- P¹⁹: *Na początku mego listu mocno Cię ściskam i pozdrawiam; K: Koniec!* III
- P: *Muszę się komuś wygadać, ponieważ zdarzyło mi się coś superowego; K: Pozdrawiam Cię, Paulina.* III
- P: brak ramy; K: *Pozdrawiam i wruc do zdrowia. (Odpisz na list), Ania B.* III
- P: brak ramy; K: *Cieszę się że mogłem do ciebie napisać. Oskar K.* III
- P: *Wczoraj wydarzyła mi się dziwna przygoda. K: Klaudia jak będziesz mogła odpisać na mój list... to odpisz zaraz! Pozdrawiam i całuje: Roksana.* III
- P: *Przed tygodniem wróciłam ze zielonej szkoły chciałam ci opowiedzieć jak tam było. K: Żegnaj cię Nikola.* III
- P: *Cześć tu Damian napewnopamiętasz to ja się w tobie zakochałem w Wiśle. K: Pozdrowienia dla Ani od Damiana.* III
- P: *Dawno się już nie widziałyśmy i chciałam, żebyś przeczytała moja ciekawą przygodę. W zeszłym tygodniu... K: Droga Wiktorio! Mam nadzieję, że Tobie nie przytrafi się taka śmieszna i niezbyt przyjemna historia, a raczej opowiesz mi jakąś ciekawszą? Czekam na list od Ciebie. Twoja Kasia.* VI
- P: *Siemka co tam u ciebie? U mnie wszystko ok. Zdażyła mi się fantastyczna przygoda i chcę ci o niej opowiedzieć. K: Teraz kolej na ciebie żeby mi napisał o sobie. Pozdrawiam, Dawid.* VI
- P: *Piszę do Ciebie, bo wczoraj wydarzyła mi się bardzo dziwna historia, którą zapamiętam do końca życia. K: To był fantastyczny dzień. Pozdrawiam i odpisz Ada.*
- P: *Na początku mojego listu chcę Cię pozdrowić. Chciałabym Ci opowiedzieć niezwykłą przygodę... K: Musze już kończyć. Do zobaczenia. Z poważaniem Basi@ ☺.* VI
- P: *Drogi kolego Dawidzie piszę do Ciebie ten list ponieważ znalazłem dzisiaj piłkę. K: Odpisz mi koniecznie. Czekam na twoją radę. Pozdrawiam Adrian.* VI

W listach młodszych uczniów brakuje, co zrozumiałe, akapitów, szóstoklasiści stosują je najczęściej właściwie. Starsi uczniowie lepiej sobie też radzą ze spójnością tekstu.

W obu grupach wiekowych zdarzają się jednak i takie teksty, które poza zwrotem do adresata, czasem – umieszczeniem daty, nie przypominają wzorca gatunkowego: brak w nich opisu sytuacyjnych okoliczności tworzenia listu, rama początkowa przypomina opowiadanie (lub baśń), np. *pewnego dnia, pewnego razu*; a końcowa – zawiera jedynie sygnał zakończenia, np. *Koniec*, bez zwrotów pożegnania czy elementów fatycznych. Tego typu przykłady zdarzają się sporadycznie.

Inaczej wygląda opanowanie umiejętności radzenia sobie ze strukturą krótkiej rozprawki. Tutaj trudność polegała na dostosowaniu formy wypowiedzi do wzorca rozprawki, który według badaczy najczęściej układa się w następujące schematy: teza (wstęp) – argumentacja (rozwińcie) – potwierdzenie tezy (zakończenie); lub: teza wątpliwa – argumenty/kontrargumenty – teza; albo: hipoteza – argumenty/

¹⁹ Zastosowano skróty: początek – P; koniec – K.

kontrargumenty – teza²⁰. Uczniowie gimnazjum, dowodząc swojej sprawności w budowaniu rozprawki, powinni byli napisać krótki tekst o trójdzielnej kompozycji, z zachowaniem spójności i logiki argumentów oraz z odpowiednimi sygnałami początku i końca. Pewnym ułatwieniem w doborze argumentów było przytoczenie w teście fragmentu artykułu, którego autorka dobrała szereg przykładów stosowania eufemizmów w języku. Jak sobie z tym zadaniem poradzili gimnazjaliści?

Ponad 50% spośród 304 autorów prac nie zrealizowało wzorca rozprawki (ze stwierdzeniem faktu, wyrażeniem opinii i zebraniem argumentów). Uczniowie mieli problemy z podziałem wypowiedzi na trzy części: początek, rozwinięcie tematu czy próbę rozwiązania problemu oraz zakończenie. Jedynie nieliczne prace mają trójdzielną budowę, zwykle też tylko w takich tekstach (o trójdzielnej budowie) można dostrzec rozczłonkowanie na akapity, porządkujące myśli autorów. Oto dwa przykłady tekstów: (a) o właściwej strukturze oraz (b) nienawiązujący do wzorca kompozycyjnego rozprawki:

a) *W naszych czasach, mimo postępu cywilizacyjnego, wciąż stosowane są eufemizmy. Niektóre z nich stale nam towarzyszą. Sądzę, że jest nam to potrzebne.*

Eufemizmami posługujemy się niemal codziennie w trudnych sytuacjach. Jest to dla nas wygodne. Wielu z nas nie lubi, nie potrafi lub też nie chce mówić o czymś wprost. Dlatego też ucieka się do użycia właśnie tego środka stylistycznego. Czasem nie da się od nich uciec, używamy ich, mimo że nie zdajemy sobie z tego sprawy. Stosowanie eufemizmów, które są zazwyczaj delikatniejsze pozwala wybrnąć z kłopotliwej sytuacji. Świadczą też one o naszej elegancji, powiedzenie „mija się z prawdą” brzmi znacznie lepiej niż zwykłe „kłamie”! Myślę, że eufemizmy, czyli te „wygodne wyrazy” będą towarzyszyć nam nieustannie. I pewnie często znajdziemy się w sytuacji, gdy ich użycie będzie konieczne.

b) *Moim zdaniem stosowanie eufemizmów jest konieczne, dlatego że ludzie gdyby nie używali eufemizmów powtarzali by cały czas te same słowa.*

Gdy używamy eufemizmów to czasami nawet jest śmiesznie. Powtarzanie tych samych słów jest nieciekawe, bo zdania, które później wypowiadamy tworzą nam tzw. masło maślane.

Gimnazjaliści nie najlepiej radzą sobie ze sposobami rozpoczynania i kończenia rozprawek. Wśród incipitów w większości pojawiają się nawiązania do tematu, rodzaj odpowiedzi na pytanie w nim zawarte, np. *Chciałbym napisać rozprawkę na temat eufemizmów, czy używanie ich jest konieczne; Moim zdaniem stosowanie eufemizmów jest konieczne; Stosowanie eufemizmów jest konieczne; Według mnie, stosowanie eufemizmów jest konieczne; Moim zdaniem stosowanie eufemizmów nie jest konieczne; Czy eufemizmy są konieczne? Myślę, że tak.* W ten sposób uczniowie pokonują trudność wynikającą z braku umiejętności dobrania punktu wyjściowego tekstu²¹. Należy dodać, że w dużej liczbie prac zdanie wyjściowe jest połączone

²⁰ Por. M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985; A. Tabisz, *Kompetencja...*

²¹ T. Dobrzyńska, *Delimitacja tekstu pisanego i mówionego*, [w:] *Tekst. Język. Poetyka. Zbiór studiów*, red. R. Mayenowa, Wrocław 1978.

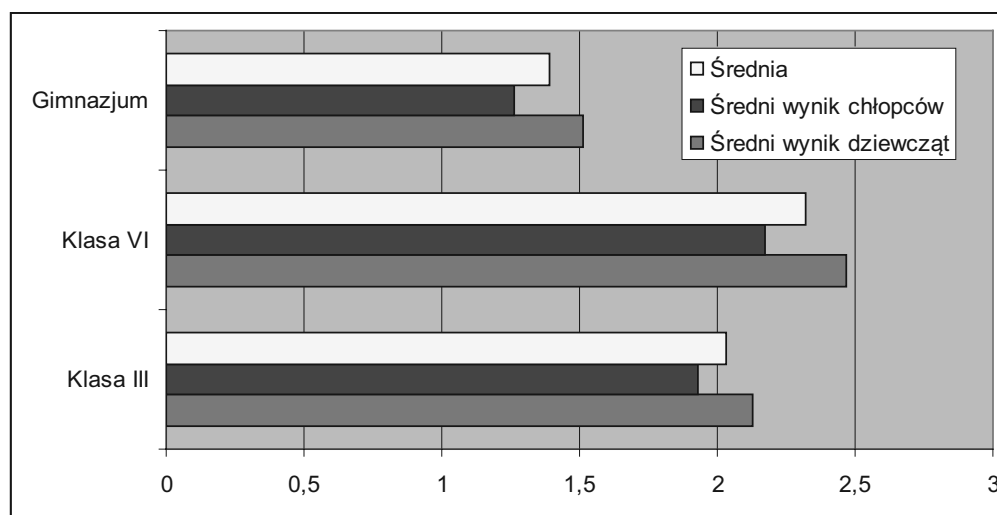
z jednym argumentem, a czasami stanowi ono jedyne zdanie w pracy ucznia. Jeśli w tekście znajduje się rama końcowa, często także ona nawiązuje do tematu, np. *Dlatego myślę, że eufemizmy są w naszym życiu przydatne; Właśnie dlatego eufemizmy są konieczne* – co nie stanowi oryginalnego rozwiązania, ale zamyka pracę zręczną klamrą.

Analiza rezultatów punktowych uzyskanych przez badanych uczniów w zakresie struktury i kompozycji tekstu pokazuje (tabela 3), że najlepiej tę sprawność opanowali uczniowie klas VI (2,35 punktu).

Najwyższy przyrost kompetencji tekstotwórczej na poziomie struktury tekstu odnotowano u dziewcząt z klasy VI, choć także chłopcy osiągnęli rezultat lepszy od uczniów zarówno młodszych, jak i starszych (por. tabela 3 oraz wykres 1). Niepokojący jest natomiast gwałtowny spadek umiejętności kompozycyjnych na etapie gimnazjum (1,04 punktu). Wyniki gimnazjalistów są nie tylko niższe od tych uzyskanych przez badanych z klas VI, ale też znacząco niższe od wyników uczniów z klas III. Najniższe rezultaty osiągnęli chłopcy z gimnazjum – 0,84 punktu (na 3 punkty możliwe do osiągnięcia).

Tab. 3. Struktura tekstu (kompozycja, rama tekstu, rozczłonkowanie)

	Klasa III	Klasa VI	Gimnazjum
Średni wynik dziewcząt	2,07	2,45	1,24
Średni wynik chłopców	2,1	2,26	0,84
Średnia	2,08	2,35	1,04



Wykres 1. Struktura tekstu (kompozycja, rama tekstu)

Biorąc pod uwagę płeć uczniów, można zauważyć, że wyższy poziom kompetencji w zakresie struktury tekstu na drugim oraz trzecim etapie edukacyjnym uzyskały dziewczęta (w klasie III rezultaty uzyskane przez chłopców oraz dziewczęta są prawie identyczne).

Ostatecznie – zachowanie odpowiedniego wzorca gatunkowego (listu) najmniej kłopotu sprawiło uczniom z klasy VI, którzy wykazali się znajomością tej formy gatunkowej i jej odpowiednią (choć nie bezbłędną) realizacją. Dla gimnazjalistów napisanie rozprawki, z zachowaniem wszystkich jej cech dystynktywnych, okazało się zadaniem niezwykle trudnym: tylko połowa dziewcząt i mniej niż połowa chłopców poradziła sobie z tym zadaniem na poziomie akceptowalnym. Już w tym miejscu należałoby jednak nadmienić, że gimnazjaliści posługiwali się znacznie trudniejszą formą wypowiedzi²².

2. Tło pragmatyczne

Podczas analizy kolejnego komponentu kompetencji tekstotwórczej – tła pragmatycznego wypowiedzi – skupiliśmy się na sposobach przedstawienia w nich nadawcy i odbiorcy, relacji nadawczo-odbiorczych – różnych w charakterze i stopniu zażyłości, oraz na celu wypowiedzi nadawcy (intencji wypowiedzi).

Trudne zadanie do wykonania mieli wszyscy badani.

Uczniowie szkoły podstawowej musieli wpisać w tekst swoją sytuację (osobistą i społeczną), by uwiarygodnić cel listu (czyli: nawiązać kontakt, przedstawić rodzaj sprawy – opisać przygodę, sprowokować odpowiednie działanie czy odpowiedź odbiorcy). Trudnością mogło też być dla uczniów modelowanie adresata (przyjaciela) oraz faktycznego odbiorcy (w planie komunikacji zewnątrzjęzykowej odbiorcą był nauczyciel), a także sytuacji nadawczo-odbiorczej. Pojawił się też kolejny, nadrzędny dla ucznia cel: pokazanie odbiorcy rzeczywistości, nauczycielowi, że zadanie jest dobrze wykonane (a więc można za nie otrzymać wysoką ocenę)²³.

Z tych zadań zarówno trzecio-, jak i szóstoklasiści wywiązali się całkiem dobrze. Wprawdzie zdarzały się niewielkie problemy z modelowaniem adresata czy relacji między nadawcą i odbiorcą, np. w zadanie wpisany był przyjaciel/przyjaciółka, a niektórzy badani kierowali swe listy do mamy czy babci; list uczennicy klasy VI skierowany do *drogiej Martusi* autorka zakończyła oficjalnym *Z poważaniem*²⁴. Są to jednak przykłady nieliczne.

Z podwójnym odbiorcą i celem wypowiedzi musieli też sobie poradzić gimnazjaliści: w zewnątrzjęzykowym planie komunikacyjnym umiejętność uzasadnienia tezy skierowana była do odbiorcy rzeczywistego (nauczyciela), z zamiarem uzyskania jak najwyższej liczby punktów czy oceny; w planie rozprawki (wewnątrzjęzykowym) – było to przedstawienie określonej argumentacji, uzasadnionej intencją poinformowania odbiorcy wewnątrztekstowego o sposobie rozumowania nadawcy.

²² Szerszą wiedzą na ten temat będziemy dysponować po opracowaniu obszernego materiału pozyskanego od nauczycieli (ankiety).

²³ B. Niesporek-Szamburska, *Komunikacja dzieci w języku pisanim*, [w:] *Kształcenie porozumiewania się*, red. S. Gajda, J. Nocoń, Opole 1994.

²⁴ Trzeba sobie zdać sprawę z faktu, że uczeń chce przede wszystkim wykazać się poprawnie wykonanym zadaniem przed oceniającym nauczycielem. Zdajemy sobie sprawę z faktu, że zastosowanie niektórych formuł oficjalnych mogło wynikać z chęci znalezienia akceptacji w oczach nauczyciela.

Już w tym miejscu wypada zaznaczyć, że jedynie nieliczne prace osiągnęły wyznaczony (w planie wewnątrzjęzykowej komunikacji) cel wypowiedzi (co mogło się też przełożyć na jego realizację w komunikacji zewnątrzjęzykowej).

Kreacje nadawcy i odbiorcy zostały w tekstach gimnazjalistów mocno wyeksponowane i przedstawione subiektywnie. Nadawca został wyrażony najczęściej przez formę predykatów i zaimków w 1 os. l. poj., np. *W mojej wypowiedzi **spróbuję** przytoczyć argumenty potwierdzające **moje** zdanie; **Moim** zdaniem; **Myślę**, że...; udowadniając **moją** opinię, **przedstawię** pierwszy argument; **Mam** nadzieję, że **moje** argumenty potwierdziły słusność **mojej** tezy* – niezależnie od faktu, iż rozprawce szkolnej przypisuje się „zobiektywizowany styl”, preferujący bezosobowość, stronę bierną i 3. os. w formie czasowników i zaimków²⁵. Modelowanie odbiorcy odbywa się przez artykułowanie zbiorowego, choć także subiektywnego *my* (*ja* i *ty*, *ja* i *wy* – razem)²⁶, wyrażone w większości w sposób eksplicytny głównie także przez formy czasowników (w 1. os. l. mn.) oraz przez odpowiednie formy zaimków. Pojawiają się zatem w tekstach formy: *chcemy, omijamy, nie modlimy się, brakuje nam, „dobijamy” ją wiadomością, nic nas nie obchodzi, powinniśmy stosować, stosujemy*. Tylko w nielicznych tekstach znajdują się nazwy: *człowiek, ludzie* reprezentujące grupy odbiorców szersze niż grupa nadawców. W sumie są to kreacje mało urozmaicone, trzeba jednak przyznać, że znaczący wpływ na modelowanie nadawcy mogła mieć sama formuła tematu – pytania bezpośrednio zadanego przyszłemu nadawcy.

Z rezultatów przedstawionych w postaci punktowej w zakresie realizacji tła pragmatycznego wynika, że najwyższy stopień sprawności pragmatycznej w procesie tworzenia tekstu ponownie osiągnęli uczniowie klas VI (2,32 punktu). Przedstawiono je w tabeli 4 oraz na wykresie 2.

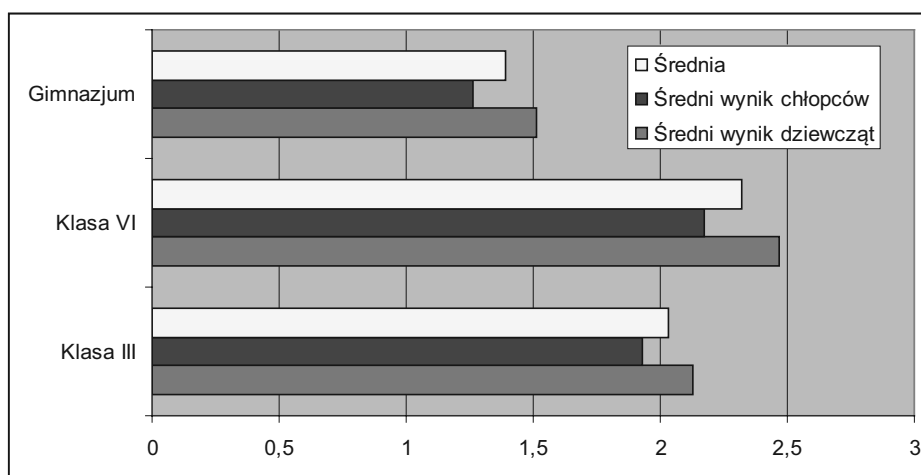
Tab. 4. Tło pragmatyczne tekstów

	Klasa III	Klasa VI	Gimnazjum
Średni wynik dziewcząt	2,13	2,47	1,51
Średni wynik chłopców	1,93	2,17	1,26
Średnia	2,03	2,32	1,39

Warto zauważyć, że – ponownie – niezależnie od wieku, najwyższą sprawność w kształtowaniu tła pragmatycznego osiągały dziewczęta. Największą różnicę między rezultatami dziewcząt i chłopców widać na poziomie klasy VI (różnica wynosi 0,3 punktu).

²⁵ J. Bartmiński, *Tekstologia (lingwistyka tekstu)*, [w:] *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, red. A. Mikołajczuk i J. Puzynina, Warszawa 2004, s. 49.

²⁶ A. Starzec, *Edukacyjne walory tekstów popularnonaukowych*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel i J. Ożdżyński, Kraków 1997.



Wykres 2. Tło pragmatyczne tekstów

3. Aspekt poznawczy

Kolejnym badanym elementem kompetencji tekstotwórczej było zrozumienie i sposób ujęcia tematu.

Uczeń buduje wypowiedź na temat, „wykazując się przy tym poprawną analizą składników struktury, rozumieniem tematu, a także musi określić główną myśl zadania (faza koncepcyjna)”²⁷. Czy badani zrozumieli i odpowiedzieli na pytanie ujęte w temacie? Mimo różnic w opanowaniu tego poziomu kompetencji tekstotwórczej na poszczególnych etapach edukacyjnych, większość badanych odpowiednio zrealizowała temat (por. tabela 5 i wykres 3).

Autorzy ze szkół podstawowych mieli w liście do przyjaciela opowiedzieć ciekawą przygodę, historię. Prawie wszyscy szóstoklasiści wykazali się pełnym zrozumieniem tematu i zgodnie z nim rozwinęli swą wypowiedź (choć zdarzyła się wśród tekstów także prośba o radę i propozycja wymiany korespondencji). Nieco słabiej wypadają pod tym względem dzieci z III klasy. Nie wszystkie realizują zadany temat. Wśród tekstów przez nie napisanych zdarzają się i takie, w których wyrażają one swoje życzenia, zapraszają do siebie, przekazują swego rodzaju sprawozdanie, wyznania miłosne, np.

Kochana babciu

Kce żebyś do mnie przyszła żebyś zobaczyłam ogrudek i kce żebyś ze mną poszła do czech bo kce zobaczyć jak wyglądają Czechy zobaczyć jak wyglądają mieszkania i jeszcze kce zobaczyć jak piłkarze grają w piłkę a potem przyszliśmy do domu pozdrawiam.

*Sebastian T. Katowice, 12.06.08.*²⁸

²⁷ M. Madejowa, *Zasady sprawdzania wypracowania szkolnego. Wprowadzenie do tematu*, [w:] *Polonista w szkole*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 265.

²⁸ Inne przykłady:

Katowice, 12.06.08

Droga Justyno Z.

Szkoda, że ci ostatnio nie było, bo przyniosłam do szkoły cukierki ale spoko zaprosze cie na urodziny odbędą się 15 czerwca. 7 czerwca dostałam od babci taką odjazdową bluskę porzyczę ci ją na dysk. Na moje urodziny wujek naprawi mi Kompa bo ja puścimy muze?

Gimnazjaliści mieli podać argumenty dotyczące opinii na temat określonych środków językowych (zdefiniowanych w tekście, do którego nawiązywało pytanie). Zadanie to było zdecydowanie trudniejsze od tych, które wykonywali uczniowie szkoły podstawowej. Odwoływało się do świadomości językowej ucznia, związanej z odbiorem tekstu, ale także z jego tworzeniem w sytuacji, gdyby odpowiadający sięgali do przykładów – argumentów spoza podanego tekstu.

Wielu autorów wykonało zadanie z pełnym zrozumieniem tematu, choć często odwoływali się oni do argumentów podanych w tekście wprowadzającym. W badanym materiale były jednak i takie prace, w których uczniowie podawali własne przykłady²⁹.

Część osób nie podjęła w ogóle próby napisania rozprawki lub ograniczyła się do kilku, najczęściej 2–3 zdań (elementem koniecznym do oceny pracy było napisanie przynajmniej 7–8 zdań). Autorzy tych ledwie rozpoczętych rozprawek, umieszczając w ramie początkowej zdania zawierające najczęściej pozytywną odpowiedź na postawione pytanie (*Czy stosowanie eufemizmów jest konieczne?*), zdawali się rozumieć zagadnienie umieszczone w temacie. Z nakreślonych przez Marię Jędrychowską zadań, świadczących o umiejętności semantycznej analizy tematu, uczniowie ci wykonali zadanie pierwsze („zrozumieć”), ale często już nie podali argumentów (lub podali tzw. puste argumenty), jakby nie umieli zrealizować zadania następnego: „szukać”³⁰, np.

Myślę, że czasem przydają się w życiu, lecz nie zawsze. Na to podam konkretne argumenty. Pierwszym argumentem potwierdzającym moją tezę będzie to, że łatwiej się dzięki nim rozmawia...

Stosowanie eufemizmów jest konieczne skoro eufemizmy stosowane są na karzonym kroku. Eufemizmy stosowane są przez każdego człowieka. Gdyby eufemizmy nie istniały sposób porozumiewania się był by gorszy...

Osiągnięcia w zakresie realizacji tematu prac pisemnych przedstawione w postaci punktowej (por. tabela 5 oraz wykres 3) kolejny raz wskazują też na

*Chcę żebyś przysza ponieważ jesteś moją przyjaciółką i bardzo cię lubie
Pozdrawiam i wruc do zdrowia.
Ania B. (Odpisz na list)*

Katowice, 12.06.08

List do Natali

Drogo Natalio Chciałbym ci powiedzieć że cię lubie a przede wszystkim cię kocham. I jeszcze zdobyłem w Judo X miejsce w klasyfikacji ogólnej szkolnej i polskiej. I jeszcze kiedy mi dasz swoje zdjęcie i Zapraszam Cię do kina na Basen i Pizerni.

[narysowane serduszko] bardzo kocham cię.

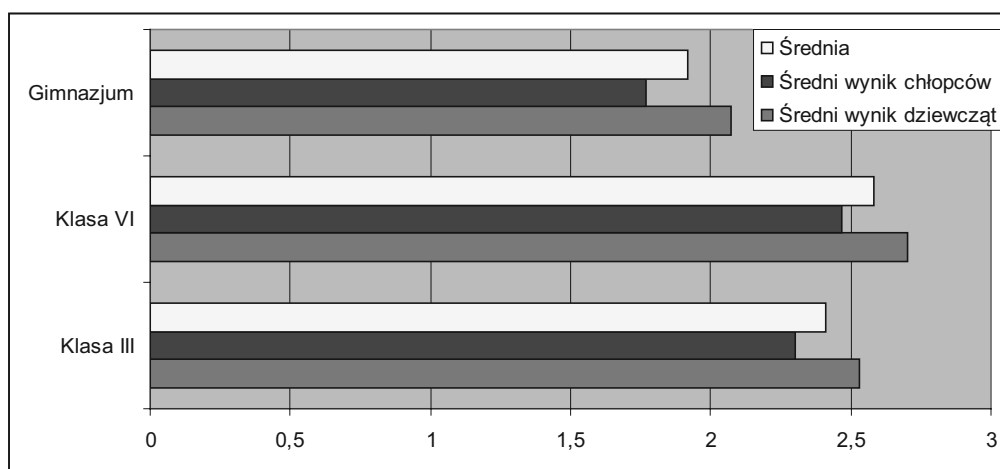
²⁹ Zdarzały się też prace wskazujące na brak zrozumienia tematu, często niezrozumienia terminu *eufemizm*, choć obszerne objaśnienie i sporo argumentów zawierał tekst wprowadzający do testu.

³⁰ M. Jędrychowska, *O analizie tematów wypracowań*, „Polonistyka” 1993, nr 3.

wagę determinantu płci. Na każdym poziomie nauczania lepiej realizowały temat dziewczęta.

Tab. 5. Realizacja tematu

	Klasa III	Klasa VI	Gimnazjum
Średni wynik dziewcząt	2,53	2,70	2,07
Średni wynik chłopców	2,30	2,47	1,77
Średnia	2,41	2,58	1,92



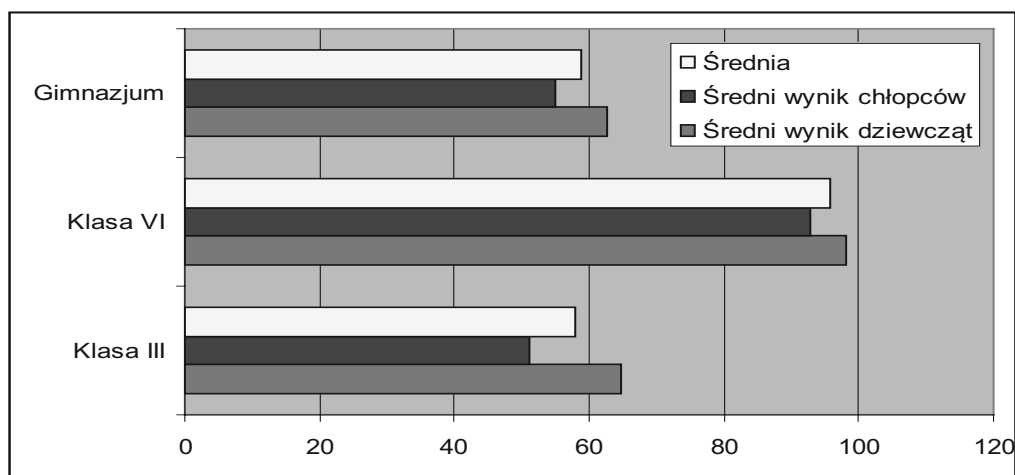
Wykres 3. Realizacja tematu

W gimnazjum najslabiej zrozumieli temat chłopcy. Ich wynik średni wyniósł tylko 1,77 punktu (na 3 możliwe do osiągnięcia). Niższy od pozostałych badanych średni rezultat gimnazjalistów (1,92 punktu) wynika z faktu, że część osób nie podjęła w ogóle próby napisania rozprawki lub, jak wspomniano, ledwie rozpoczęła swe prace. Niechęć do pisania, odzwierciedlająca się w niskich wartościach komponentu poznawczego, może być jednak rezultatem atrakcyjności tematu. Dla porównania, w klasie VI uczniowie, opisujący w liście niezwykłą historię ze swego życia, tworzyli najczęściej długie teksty, a formalne wypełnienie miejsca przeznaczonego w teście na zapis (połowa wyznaczonego miejsca) nie stanowiło dla nich problemu. Rezultaty trzecio- i szóstoklasistów są do siebie zbliżone – osiągnęli oni wysokie wyniki: 2,41 (klasa III) oraz 2,58 (klasa VI).

Dodatkowy miernik aspektu poznawczego stanowi długość prac uczniów (z uwzględnieniem średniej długości). Rezultaty badań w tym zakresie prezentowane są na wykresie 4 oraz w tabeli 6.

Tab. 6. Długość prac uczniów (liczba użytych słów)

	Klasa III	Klasa VI	Gimnazjum
Średni wynik dziewcząt	64,7	98,1	62,55
Średni wynik chłopców	51,2	92,9	55,12
Średnia	58	95,7	58,83

**Wykres 4.** Długość prac uczniów (liczba użytych słów)

Jak widać, długość prac jest bardzo zróżnicowana. W klasie VI listy uczniów liczyły, niezależnie od płci, co najmniej 90 słów. Zbliżone są, co zaskakujące, wartości uzyskane przez uczniów klas III oraz gimnazjum. Regres w umiejętności zbudowania dłuższej pisemnej wypowiedzi, który nastąpił u najstarszych badanych, można jednak częściowo tłumaczyć trudniejszym tematem (wymagającym namysłu) i formą wypowiedzi. Ich prace liczyły średnio 58 słów. Nieco dłuższe były prace dziewcząt (62–63 słowa), prace chłopców składały się średnio z 55 słów.

Wypowiedzi pisemne dziewcząt były nieco dłuższe, niezależnie od etapu edukacji, na którym przeprowadzano badania. Różnice w obrębie płci wynosiły około 10 słów (w klasie III – 13,5; w VI – 5,2; w gimnazjum – 7,43).

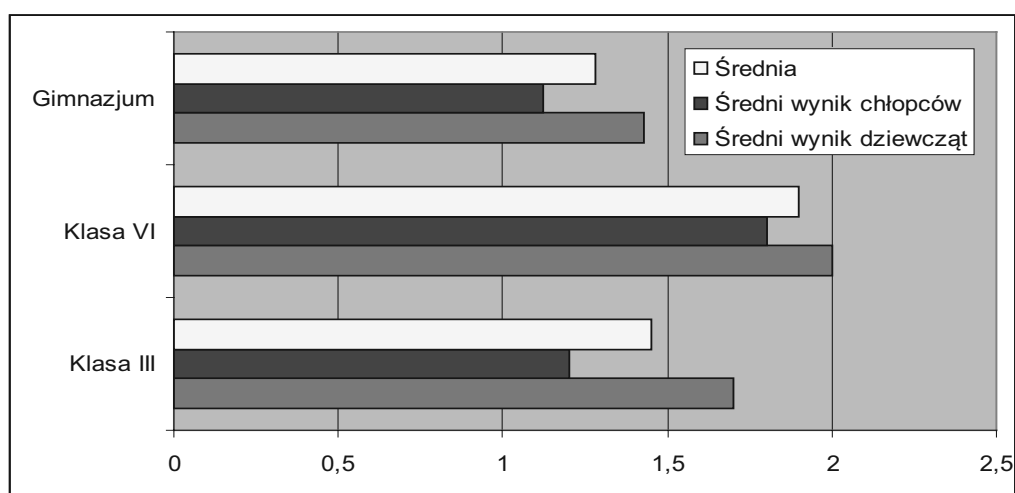
4. Wybrane cechy językowo-stylistyczne

Ze wszystkich analizowanych komponentów najwięcej problemów sprawiała uczniom kompetencja w zakresie poprawności językowo-stylistycznej. Widać to w podawanych przykładach, w których możemy odnaleźć wszystkie kategorie błędów, w niektórych przypadkach poważnie utrudniających zrozumienie tego, „co autor miał na myśli”. Często można było zaobserwować nieumiejętność dostosowania stylu do gatunku wypowiedzi, zwłaszcza u młodszych uczniów. Wszechobecne były też błędy ortograficzne i interpunkcyjne różnego rodzaju (lub całkowity brak interpunkcji).

W tabeli 7 oraz na wykresie 5 przedstawiono wyniki uzyskane w zakresie cech językowo-stylistycznych.

Tab. 7. Wybrane cechy językowo-stylistyczne uczniowskich tekstów

	Klasa III	Klasa VI	Gimnazjum
Średni wynik dziewcząt	1,70	2,00	1,43
Średni wynik chłopców	1,20	1,80	1,12
Średnia	1,45	1,90	1,28



Wykres 5. Wybrane cechy językowo-stylistyczne uczniowskich tekstów

Najwyższy poziom kompetencji językowo-stylistycznej reprezentują uczniowie klas VI, osiągnęli oni wynik 1,9 punktu. Podobnie jak w przypadku innych analizowanych komponentów kompetencji tekstotwórczej, także i w tej sferze najczęściej błędów zanotowano w pracach gimnazjalistów. Osiągnęli oni średnio tylko 1,28 punktu (na 3 możliwe do osiągnięcia). Należy jednak nadmienić, że dostosowanie stylu wypowiedzi do jej formy było najtrudniejsze właśnie dla gimnazjalistów – młodszy uczniowie mogli się posługiwać w liście stylem zbliżonym do potocznego.

Najmniej błędów popełniły dziewczęta, niezależnie od badanego etapu, uzyskały więc najwyższą punktację. Największe zróżnicowanie pomiędzy rezultatami dziewcząt i chłopców widoczne jest w klasie III (wynik dziewcząt jest wyższy o 0,5 punktu) oraz gimnazjum (wynik wyższy o 0,31 punktu).

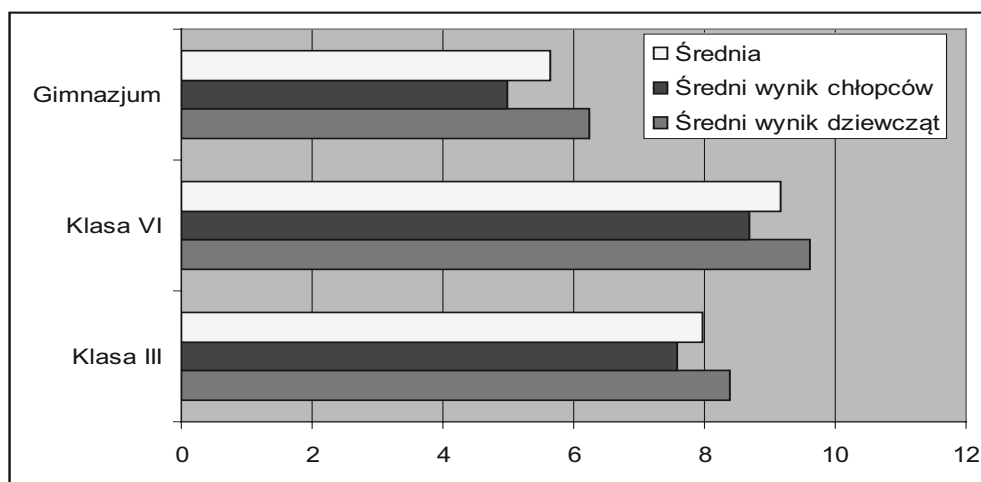
5. Podsumowanie rezultatów badań w zakresie kompetencji tekstotwórczej

Sprawności w zakresie poszczególnych komponentów kompetencji tekstotwórczej: struktury i formy wypowiedzi, tła pragmatycznego, realizacji tematu oraz wybranych cech językowo-stylistycznych, wycenione i przeliczone na wartości

punktowe, złożyły się na sumę obrazującą kompetencję tekstotwórczą poszczególnych grup wiekowych uczniów. Przedstawiono je w tabeli 8 oraz na wykresie 6.

Tab. 8. Kompetencja tekstotwórcza

	Klasa III	Klasa VI	Gimnazjum
Średni wynik dziewcząt	8,39	9,61	6,25
Średni wynik chłopców	7,58	8,69	4,99
Średnia	7,98	9,15	5,63



Wykres 6. Kompetencja tekstotwórcza

Jak widać, porównanie poziomu sprawności w zakresie władania przez uczniów słowem podczas tworzenia dłuższych tekstów niesie zaskakujące rezultaty: początkowo kompetencja tekstotwórcza uczniów rośnie z wiekiem i edukacją: osiąga wyższy poziom u uczniów klas VI w stosunku do umiejętności uczniów klasy III. Można też zaobserwować gwałtowne obniżenie się tej sprawności u uczniów gimnazjum.

Średni wynik uzyskany przez badanych w gimnazjum wyniósł tylko 5,63 punktu (6,25 punktu uzyskały dziewczęta, 4,99 – chłopcy). Najwyższy wynik uzyskały dziewczęta z klas VI – 9,61 (na 12 możliwych do uzyskania punktów).

Wnioski z badań

1. Wraz z wiekiem u uczniów szkoły podstawowej rozwija się sprawność pisanie: uczniowie klas VI osiągają wyższą kompetencję tekstotwórczą niż ich młodszy koledzy z klas III.

2. Na każdym poziomie nauczania dziewczęta wykazują się wyższym poziomem kompetencji tekstotwórczej.

3. U gimnazjalistów badana sprawność wypada zdecydowanie gorzej. Uczniowie mają problem z napisaniem kilku (7–8) zdań na wskazany temat oraz z tworzeniem dłuższego tekstu. Tak słabego poziomu kompetencji tekstotwórczej

nie można całkowicie wytłumaczyć faktem, iż zadanie gimnazjalistów miało mniej atrakcyjny temat i trudniejszą (choć przecież wprowadzoną na tym poziomie nauczania) formę.

4. Trudności gimnazjalistów z zastosowaniem odpowiedniego wzorca gatunkowego (rozprawki) mogą częściowo wynikać z niepełnego opanowania (w klasie III) trudniejszej formy wypowiedzi.

5. Pragmatyczna i poznawcza płaszczyzna wypowiedzi została opanowana przez uczniów lepiej, choć i w tym zakresie uczniowie gimnazjum wypadają gorzej.

6. Szczególny niepokój budzi poziom sprawności w zakresie polszczyzny pisanej (komponent językowo-stylistyczny) wszystkich uczniów, a także słaba umiejętność dostosowania stylu do gatunku wypowiedzi. Najniższe wyniki uzyskali w tym zakresie badani z gimnazjum.

Badania dotyczące uczniowskich zmaganiań ze słowem pisanym prowadzą także do wniosków dydaktycznych. Jak stwierdzono, uczniowie z wiekiem tracą umiejętność pisania tekstów – wśród młodzieży gimnazjalnej widoczna jest znacząca niechęć do tej aktywności. Przyczyny takiego stanu są z pewnością złożone: zmiany technologiczno-cywilizacyjne w sposobach porozumiewania się oraz intensywne „zanurzenie” w kulturze medialnej, obrazkowej, oddziałują na odmienne postrzeganie świata przez młodych ludzi, na zmianę przebiegu procesów poznawczych w ich mózgach. Współcześni uczniowie nie przyswajają czegoś, co ich nie pobudza, nie interesuje czy nie intryguje³¹. Polska dydaktyka ma jednak znaczne osiągnięcia w rozbudzaniu zainteresowania przedmiotem poznania. Badacze wskazują na rolę własnych doświadczeń, przeżyć i emocji ucznia, które ze zwykłego doskonalenia sprawności czynią coś bardziej osobistego. Dotyczy to także doświadczeń w pisaniu... Odwoływanie się do nich w edukacji może mieć kapitalne znaczenie dla motywacji. Bowiem dzięki własnej i interesującej praktyce pisarskiej uczeń może „poznać opór, który stawia słowo, poznać problemy warsztatu pisarskiego w ogóle i dlatego lepiej potrafi potem zrozumieć tajemnice rzemiosła artystycznego czytanych utworów”³².

Bibliografia

- Bartmiński J., *Tekstologia (lingwistyka tekstu)*, [w:] *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, red. A. Mikołajczuk i J. Puzynina, Warszawa 2004, s. 29–54.
- Dobrzyńska T., *Delimitacja tekstu pisanego i mówionego*, [w:] *Tekst. Język. Poetyka. Zbiór studiów*, red. M.R. Mayenowa, Wrocław 1978, s. 101–118.
- Gajda S., *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 255–268.
- Kłakówna Z.A., *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*. Kraków 1993.
- Kowalikowa J., *Formy komunikacji językowej w szkole. W kręgu faktów i postulatów*, [w:] *Kształcenie porozumiewania się*, red. S. Gajda, J. Nocoń, Opole 1994, s. 145–154.

³¹ M. Żylińska, *Nauczanie języków obcych w dobie postkomunikatywnej*, Warszawa 2009.

³² Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisania...*, s. 29.

- Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985.
- Niesporek-Szamburska B., *Komunikacja dzieci w języku pisany*, [w:] *Kształcenie porozumiewania się*, red. S. Gajda, J. Nocoń, Opole 1994, s. 205–214.
- Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2. *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 12 i 15, www.reformaprogramowa.men.gov.pl.
- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 3, Warszawa 1981.
- Starzec A., *Edukacyjne walory tekstów popularnonaukowych*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel i J. Ożdżyński, Kraków 1997, s. 291–300.
- Tabisz A., *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole 2006.
- Jędrychowska M., *O analizie tematów wypracowań*, „*Polonistyka*” 1993, nr 3, s. 361–366.
- Wiśniewska H., *Substytucja tekstowa – uczniowska strategia pisania form wypowiedzi*, [w:] *Stylistyka a pragmatyka*, red. B. Witosz, Katowice 2001, s. 241–251.
- Żylińska M., *Nauczanie języków obcych w dobie postkomunikatywnej*, Warszawa 2009.

Students' struggles with words. Of creating longer pieces of writing on different stages of education

Abstract

The authors show a fragment of broader research on the state of linguistic knowledge in students and its translation to skills.

The main goal of the presented part of the research is defining the level of text creation competence in Primary School students (3rd and 6th grade) and Lower Secondary School students (3rd grade), whereas the object of the research are texts written by the children (letters and compositions). In order to define text creation skill on different levels of education in measurable values and to illustrate it, point value is assumed for each component of the competence (text structure, pragmatic background, cognitive aspect and chosen linguistic and stylistic features).

Comparing the level of skills in terms of command of language while creating longer text yields unexpected results: initially the level of text creation competence rises with age and school education – it reaches higher in 6th grade students in comparison with the abilities of younger students. In Lower Secondary School students, however, the level of the skill decreases dramatically. Also, the research shows that all students achieve the lowest results in terms of linguistic and stylistic correctness.

Key words: linguistic education, text writing competence, letter, essay