

mgr Barbara Szczerbińska

Umiejętności tekstotwórcze uczniów w zakresie opisu jako formy gatunkowej

Streszczenie

Proces przekazywania wiedzy ma charakter dyskursywny: oparty jest na dialogowości w żywych aktach mowy (lekcje, zajęcia) oraz na partnerstwie w interakcji nadawcy (nauczyciel) i odbiorcy (uczeń), a nieodłącznym składnikiem owego procesu są teksty. Niezwykle istotne w dyskursie edukacyjnym pozostaje formowanie świadomości językowej ucznia. Konsekwencje przemian politycznych, społecznych i gospodarczych, w tym rewolucji informatycznej, przekładają się bardzo intensywnie na system komunikacyjny ludzi młodych – dzieci, uczniów, studentów – których śmiało można dziś nazywać *e-generacją*. W procesie tworzenia informacji zauważa się zanikanie opozycji pisanie-mówienie, teksty powstają w pośpiechu, bez należytego przygotowania i skupienia, coraz częściej łamane są reguły oraz formalnie obowiązujące normy w zakresie poprawności ortograficznej, składniowej czy stylistycznej. W odniesieniu do zasygnalizowanych następstw zmian, zachodzących we współczesnym świecie, nasuwa się opinia wielu znakomitych językoznawców, podkreślających wagę wyposażenia człowieka w umiejętność tworzenia i odbierania komunikatów. Umiejętność ową określa się mianem *kompetencji tekstowej*, a dla uwypuklenia samego procesu tworzenia – nazwana jest *kompetencją tekstotwórczą*.

Tworzenie tekstów zróżnicowanych gatunkowo jest możliwe przede wszystkim dzięki stałemu obcowaniu z wzorcami, a także dzięki systematycznemu nabywaniu podstawowej wiedzy o tekście, o jego strukturze, o pragmatyce oraz złożonych i wielowymiarowych operacjach tekstologicznych. Ważne jest, aby ucznia szkoły podstawowej zainteresować czytaniem, za co odpowiadają nauczyciele wszystkich specjalności. Głównym zadaniem edukacji polonistycznej pozostaje nauczanie sztuki tworzenia tekstów udanych, o określonej formie gatunkowej, jako komunikacyjnej realizacji dyskursu. Nieodzowna jest w tym procesie również wiedza o odmiennych kodach językowych i różnych regułach składniowych charakterystycznych dla tekstów pisanych i tekstów mówionych. Język mówiony, przy przekazywaniu intencji komunikacyjnych nadawcy dysponuje również środkami prozodycznymi, które mogą wpływać na jego strukturę i budowę tematyczno-rematyczną; aczkolwiek wyższym stopniem przygotowania charakteryzuje się, bez wątpienia, tekst pisany.

Tworzenie różnych form wypowiedzi pisemnej wymaga od uczniów zarówno wiedzy teoretycznej, jak i sprawności językowych, których racjonalne kształcenie wciąż wymaga

badan diagnostycznych oraz stałego wsparcia metodycznego dla nauczycieli. Kształtowanie uczniowskich sprawności językowych jest procesem rzemieślniczym, w którym niezbędne jest stosowanie odpowiednich narzędzi.

Do najczęściej realizowanych przez uczniów form gatunkowych w szkole podstawowej zalicza się: rozprawkę, charakterystykę, opis, opowiadanie z dialogiem, dialog i streszczenie. Niniejsza dysertacja poświęcona jest opisowi jako formie gatunkowej. Wykorzystując metodologię tekstologiczną, stosowaną przy analizie tekstu i dyskursu, zbadano 608 tekstów przygotowanych przez uczniów szkół podstawowych i ostatnich roczników gimnazjów w ośmiu placówkach z terenów wiejskich w gminie Dębica oraz w szkole wielkomiejskiej w Warszawie. Badania przeprowadzone zostały w 2018 roku.

Przeanalizowane zostały opisy postaci, opisy przestrzeni i opisy przeżyć wewnętrznych. Ocenie poddano wszystkie aspekty wzorca kompozycyjnego tekstu deskryptywnego (tytuł tekstu, rama tekstowa, relacja całość – część). Interpretacja obejmuje zarówno tekst jako wytwór – efekt strategii wykorzystanych w procesie działalności językowej, jak i umiejętności tekstotwórcze uczniów. Celem badań było sprawdzenie poziomu kompetencji językowych uczniów szkół wiejskich i uczniów szkoły miejskiej oraz ustalenie, jakich zakresów dotyczą podobieństwa i różnice. Operacje badawcze połączone zostały z procesem uczenia, a ściślej – z pierwszorzędną rolą nauczyciela w nabywaniu przez uczniów kompetencji tworzenia tekstów.

Niniejsza praca obejmuje siedem rozdziałów, z których cztery poświęcone zostały rozważaniom teoretycznym oraz metodologicznym, natomiast w trzech kolejnych częściach przedstawiono wyszczególnienia i wyniki przeprowadzonych analiz tekstologicznych.

W pierwszym rozdziale omówiony został dyskurs edukacyjny na tle innych odmian dyskursu oraz relacje między tekstem a dyskursem, ze szczególnym uwzględnieniem odmian dyskursu edukacyjnego - specyficznej formy komunikacji w układzie interakcyjnym. Analiza złożoności *dyskursowego świata* obejmuje omówienie relacji między systemem języka a jego realizacją, dyskursem a tekstem, jako że wielorakie koncepcje badawcze przynoszą różne definicje dyskursu i ewolucję podejścia do tekstu. Na tle ogólnych koncepcji dyskursu wyodrębnia się obszar komunikacji szkolnej, istniejącej w procesie kształcenia i wychowania szkolnego, określanej również mianem komunikacji dydaktycznej, w obrębie której ważną rolę spełniają: język nauczycieli, percepcja uczniów, materiał naukowy, wartościowanie i ocenianie. Można mówić o wykształceniu się dyskursu edukacyjnego - specyficznej formy komunikacji w układzie interakcyjnym.

W drugim rozdziale skoncentrowano się na omówieniu relacji między kompetencją językową a kompetencją komunikacyjną w procesie edukacyjnym. Rozpatrzono ponadto rolę kompetencji tekstotwórczej oraz miejsce kompetencji tekstowej w działalności językowej ucznia. Wiedza o języku powinna być podporządkowana kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej. W szkolnym kształceniu językowym można wykorzystywać wiedzę językową, obejmującą reguły semantyki, pragmatyki i gramatyki do analizy znaczenia jednostek językowych w działaniu i do tworzenia tekstów.

Trzeci rozdział odnosi się do gatunku, z uwagi na fakt, iż jest on kulturowo i historycznie ukształtowany i stanowi narzędzie porozumiewania się. Gatunek jest zatem realizacją określonego typu dyskursu. Na tle gatunku opis definiowany jest jako wypowiedź, która orzeka o obiekcie: człowieku, rzeczy, zjawisku, a także podaje jego właściwości i części składowe oraz określa ich relacje i odniesienia. Strategia opisu sprowadza się więc do wyliczenia, co zdaje się ograniczać możliwości jej schematyzacji, a podstawowe strategie opisu to: przejście od ogółu do szczegółu, relacja część - całość, diagramatyczność zapisu (ikoniczność), reguły tematyzacji (hipertemat). Ogólny, wzorcowy model struktury tekstu opisu wskazuje, że opis obiektu jest dokonywany najczęściej przez: podanie nazwy opisywanego obiektu, umieszczenie obiektu w tle czasowo - przestrzennym, wyliczenie i waloryzację właściwości obiektu i jego części, wymienienie części składowych, określenie relacji między nimi.

W czwartym rozdziale, który jednocześnie stanowi przejście między wprowadzeniem teoretycznym, a analizą prac uczniów, zaprezentowane są metody badań naukowych, w szczególności metoda analizy dokumentów – szkolnych tekstów przygotowanych przez uczniów od klasy czwartej po klasę trzecią gimnazjum. Ponadto scharakteryzowano badane grupy uczniów z miejskiej i wiejskich szkół podstawowych i gimnazjów oraz opisano przebieg badań.

Piąty rozdział poświęcono analizie zastosowanych formuł inicjalnych oraz formułom kończącym teksty opisowe. Obserwacji poddane zostały zarówno delimitatory właściwe, będące sygnałami początku, jak i delimitatory wtórne, symptomy, spełniające tę funkcję dzięki stałemu występowaniu na początku tekstu. To ważna część interpretacji wypowiedzi pisemnych, ponieważ każda wypowiedź opisowa winna zawierać sygnały delimitacyjne początku i końca, ażeby spełniła definicyjne warunki tekstu. Na początku tekstu powinna pojawić się jego metatekstowa zapowiedź, nawiązująca do sytuacji komunikacyjnej oraz wprowadzająca podmiot opisu. Szczegółowemu oglądowi poddano również zjawisko

tytułowania opisów, jako że tytuł jest istotnym składnikiem ramy tekstu i sygnałem początku, od którego czytelnik rozpoczyna jego lekturę.

Wokół aspektu kompozycyjnego środka opisu skoncentrowany został rozdział szósty. Analiza zredagowanych przez uczniów prac miała na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie: jakie elementy zostały uwzględnione w opisie postaci (np. wiek, wzrost, ubranie; wstępne wrażenia ogólne - sylwetka; szczegóły twarzy w zbliżeniu; głowa, włosy; uogólnienie, podsumowanie), w opisie krajobrazu (nazwanie elementów przestrzeni i relacji między nimi, stosowanie różnorodnych przymiotników nazywających właściwości) oraz w opisie przeżyć wewnętrznych (zastosowanie słownictwa nazywającego uczucia, słownictwa opisującego wewnętrzne i zewnętrzne przejawy uczuć, stosowane środki stylistyczne). Diagnozie poddano trójdzielność wypowiedzi oraz spójność tekstu.

W rozdziale siódmym odniesiono się do zaleceń podstawy programowej w zakresie poprawności językowej uczniów w realizacji opisu, jak również przywołano skuteczne sposoby na rozwijanie i doskonalenie uczniowskich kompetencji tekstotwórczych oraz przykłady praktyk dydaktycznych w zakresie kształtowania tych umiejętności. Znalazły się w tym rozdziale również postulaty w obrębie kontynuowania w edukacji polonistycznej działań twórczych, mających na celu rozwijanie wrażliwości emocjonalnej i wyobraźni, rozbudzenie świadomości językowej, nauczanie reguł, a przede wszystkim ułatwiające wykształcenie nawyków poprawnego posługiwania się nimi w procesie komponowania dobrych tekstów.

Podsumowując wyniki przeprowadzonych dociekań, w pierwszej kolejności zwrócono uwagę na proces tytułowania tekstów opisowych, wychodząc z założenia, iż tytuł nazywa tekst, tworzy ramę metatekstową wypowiedzi. Jak wykazują badania, trud nadania stworzonym opisom tytułów podejmują jedynie czwartoklasiści, bardzo rzadko piąto- i szóstoklasiści; zaś wypracowania uczniów klas starszych - siódmych, ósmych i gimnazjum - tytułów nie mają. Zauważalna tendencja do pomijania przez uczniów nadawania tytułów tekstom opisowym jest procesem postępującym wraz z wiekiem – w starszych klasach owa umiejętność nie jest wykorzystywana dla żadnej odmiany opisu.

Z poczynionych obserwacji wynika, iż podczas tworzenia tekstów wykorzystywane są przez uczniów strategie dostosowane do rodzaju opisu, np. w opisie postaci dominuje wyliczenie, przy prezentacji przestrzeni – usytuowanie przestrzenne elementów, zaś w opisach uczuć przeważa zaangażowanie emocjonalne podmiotu.

Zjawiskiem wartym podkreślenia jest długość i rozczłonkowanie wypracowania na akapity, czyli składniki, które są logicznymi jednostkami dłuższego tekstu, ułatwiającymi rozumienie całości. Prace uczniów starszych, już od klasy piątej, w zdecydowanej większości przypadków, mają strukturę trójdzielną, bogatszą architektonicznie; organizowane są z podziałem na akapity, co świadczy o tym, że potrafią dokonać wewnętrznego podziału treści w tekście spójnym. Uczniowie klas czwartych tworzą teksty krótkie, jednoakapitowe.

We właściwej części opisu postaci respondenci ze szkoły podstawowej schematycznie uwzględniają wiek, wzrost, a także wstępne wrażenia ogólne, aprobujące w głównej mierze sylwetkę oraz ubiór podmiotu. Uczniowie gimnazjum w najdrobniejszych szczegółach prezentują w zbliżeniu głowę: włosy, szczegóły twarzy; po czym przechodzą do uogólnień i wartościującego podsumowania.

Nieliczną grupę tekstów opisowych stanowią autoopisy. Wypracowania mieszczą się w konwencji opisywania poszerzonego o elementy prezentowania „bez ograniczeń”. Wyjątkowa otwartość uczniów wskazuje na pisanie „od siebie”, a często odnosi się wrażenie, jakby pisali „dla siebie”, nie kierując się oczekiwaniami odbiorców. Teksty opisujące samego siebie są bardziej rozbudowane i znacznie obszerniejsze niż pozostałe opisy postaci. Są to prezentacje auto/osobowości z nieznacznym zwróceniem uwagi na auto/wygląd. Wewnątrz autoopisów znajdują odzwierciedlenie subiektywne emocje i krytyczne uwagi, a przed zakończeniem aktu opisu występuje autorefleksja. Można odnieść wrażenie, iż uczniowie próbują przekazać jak najwięcej informacji o samym sobie.

Oceniając sprawności tekstotwórcze uczniów w zakresie opisu przestrzeni zauważa się, iż około 70 procent opisów jest podobnych, utworzonych według jednego wzoru, przez naśladowanie. Najprawdopodobniej odpowiada to procesowi kształcenia w obrębie typowej lekcji szkolnej: nauczyciel ukierunkowuje myślenie ucznia, a uczeń według instrukcji nauczyciela rozwiązuje zadanie. Dostrzegalne są problemy ze znajomością rzeczowników konkretnych, o znaczeniu jak najbardziej szczegółowym, choćby w obrębie nazw roślin uprawnych czy gatunków drzew. Problemy w sferze leksykalnej dotyczą tak uczniów ze szkół wiejskich, jak i uczniów ze szkoły miejskiej.

Po przeprowadzonej analizie widać, że jakkolwiek nastawienie uczniów do tworzenia opisu przeżyć jest pozytywne, to jakość tekstu świadczy o słabych umiejętnościach twórczych u 40 procent badanych. Problem dotyczy szampowego nazywania i określania emocji i odczuć podmiotu, występowania powtórzeń w nazywaniu uczuć. Wewnątrz opisu przeżyć występuje zarówno słownictwo nazywające uczucia i emocje, jak również określenia

opisujące wewnętrzne i zewnętrzne przejawy uczuć, a także leksemy wartościujące i oceniające. Uczniowie znają powierzchowne, modelowe emocje, wykorzystując do ich nazywania i opisywania przede wszystkim podstawowe środki – rzeczowniki abstrakcyjne, czasowniki i przymiotniki (najrzadziej imiesłowy) nazywające uczucia i emocje. Dostępnym zabiegiem jest nazywanie emocji przez opis gestów i zmian w wyglądzie zewnętrznym postaci. Widocznymi sygnałami przeżywanych emocji są przede wszystkim zmiany mimicznego wyrazu twarzy, obrazujące w głównej mierze strach, gniew i smutek. Licznie nazwano zmiany zachodzące w motoryce organizmu oraz oddziaływanie bodźców zewnętrznych na ciało i umysł: efekt osłabienia, zeszywnienia, zamierania, zakłócenia pracy narządów wewnętrznych, niekontrolowane reakcje i zachowania. Uczniowskie opisy przeżyć są zdeterminowane sytuacją, w jakiej znalazł się podmiot opisu, przy czym wyraźnie widać, iż opis sfery uczuć jest poprzedzony opisem sytuacji; jest czasowym następstwem zdarzeń, łańcuchem przyczynowo - skutkowym. Można odnieść wrażenie, że uczniowie, odwzorowując rzeczywistość, „opisują, opowiadając”, z wyraźną obecnością potoczności w tekstach.

W końcowym etapie prowadzonych rozważań zestawiono poziom kompetencji tekstotwórczych uczniów ze szkół wiejskich oraz uczniów ze szkoły wielkomiejskiej. Należy stwierdzić, iż nie ma zasadniczej różnicy między wypracowaniami tych dwóch grup respondentów. Na początku badań wydawało się, że różnice będą wyraźne, jednakże po zakończeniu analizy okazało się, iż nie jest zasadne kategoryczne wysuwanie wniosków w tej materii. Można mówić o uobecnionych tendencjach w realizowaniu opisu. Badania, przeprowadzone jednocześnie w dużym mieście i w mniejszych ośrodkach, pokazały różnice w zakresie ujawnionego schematyzmu twórczego zmierzającego w dwóch kierunkach: ku modyfikacji wzorca oraz do wprowadzania potocznej polszczyzny. Teksty uczniów ze szkół wiejskich są bardziej neutralne, wierniej realizują wzorce zaproponowane w procesie edukacyjnym, wykazując większą tendencję do szablonowości. Natomiast realizacje tekstowe uczniów z obszaru miejskiego są częściej przełamaniem konwencjonalności, zaznacza się pewne odejście od wzorca kompozycyjnego, czego przykładem są chociażby przygotowane przez nich autoopisy. Z kolei, w realizacji opisu przeżyć, można mówić o nieco wyższej kreatywności ujawnionej przez uczniów szkół wiejskich, którzy częściej starali się tak urozmaicać rozwój zdarzeń, aby uniezwyklać opisywane przeżycia.

Zestawieniu warto poddać również umiejętności w zakresie aspektu stylistycznego u uczniów z terenów wiejskich oraz z dużego miasta. W realizacjach uczniów warszawskich występują wyrażenia wskazujące na ich nieco wyższy poziom leksykalny, operowanie bogatszym

zasobem słownictwa. Można sądzić, iż miejsce zamieszkania, w rozumieniu większej dostępności do dóbr kultury, wywiera korzystny wpływ na sprawność językową dzieci.

Po analizie bogatego materiału tekstowego nasuwa się bezsporny dezyderat, iż nieodzowne w procesie doskonalenia umiejętności tekstotwórczych jest w pierwszej kolejności bazowanie na pracy z tekstami literackimi. Na gruncie odpowiednio dobranych lektur warto poszerzać zasób słownictwa, rozwijać wrażliwość emocjonalną i wyobraźnię uczniów, rozbudzać świadomość językową. Nauczenie reguł stylistycznych i wykształcenie nawyków poprawnego posługiwania się nimi w procesie tekstotwórczym jest możliwe w korelacji z lekturą. Czytanie to obcowanie z wzorcami, zatem może czas na zmiany owych wzorców w dobie przeobrażeń kulturowych i komunikacyjnych. Być może należy częściej pozwalać dzieciom wybierać lektury według ich zainteresowań, co sprawi, że nie przejdą wobec nich obojętnie. Należy w tym celu umiejętnie prowokować dyskusję z tekstem, stosować wyszukiwanie w treści informacji ważnych i informacji zbędnych. Niezawodne efekty przynosi, przed przystąpieniem do czytania lektury, zaciekawianie uczniów umiejętnie sformułowanymi pytaniami kluczowymi w zakresie problematyki, głębokiego zrozumienia tekstu.

Szkoła, w procesie edukacyjnym, nie może stać obok rewolucyjnych przemian. Konieczne są przede wszystkim zmiany w modelu kształcenia nauczycieli, zwłaszcza polonistów. Nauczyciele języka polskiego winni wykazywać się troską i umiejętnościami w zakresie uzupełniania oraz wzbogacania dotychczas wypracowanych wzorców i modeli, o kolejne poszukiwania, a także opracowania zsynchronizowane z rzeczywistymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciele są zobowiązani do przeciwdziałania schematyzmowi działań dydaktycznych, gdyż szkolny schemat nadawczo-odbiorczy, wraz ze schematyzmem działań dydaktycznych implikują stereotypizację języka, jego swoiste usztywnienie i „odbarwienie”, co w szczególności utrwała się w przygotowywaniu tekstów pisanych. Należy podkreślić, iż biegłość tekstotwórczą ucznia kształtuje odkrywczy i zaangażowany nauczyciel, od którego „wszystko się zaczyna”.

Słowa kluczowe: kompetencja tekstowa, tekst, dyskurs, opis, autoopis, rama kompozycyjna

Barbara Susisły
30.07.2020r.