



**UNIWERSYTET
RZESZOWSKI
KOLEGIUM NAUK
HUMANISTYCZNYCH
INSTYTUT POLONISTYKI
i DZIENNIKARSTWA**

BARBARA SZCZERBIŃSKA

**UMIEJĘTNOŚCI TEKSTOTWÓRCZE
UCZNIÓW
W ZAKRESIE OPISU
JAKO FORMY GATUNKOWEJ**

**Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem
dr hab. Marii Krauz Prof. UR**

Rzeszów 2020

Spis treści

Wstęp	1
Cel i przedmiot badań	1
Struktura pracy.....	3
Rozdział I	7
Dyskurs edukacyjny na tle innych odmian dyskursu.....	7
1.1 Złożoność „dyskursowego świata”	7
1.2 Podstawowe ujęcia dyskursu w polskich badaniach lingwistycznych.....	10
1.3 Najważniejsze typologie dyskursu	11
1.4 Tekst jako narzędzie dyskursu.....	13
1.5 Tekst a styl wypowiedzi i gatunek tekstu.....	16
1.6 Relacja tekst – dyskurs – wypowiedź – gatunek	18
1.7 Dyskurs edukacyjny i jego odmiany	20
Rozdział II	24
Kompetencje tekstotwórcze uczniów	24
2.1 Kompetencja językowa czy kompetencja komunikacyjna?	24
2.2 Kompetencja tekstowa a kompetencja tekstotwórcza.....	26
2.3 Rola kompetencji w procesie edukacyjnym	28
Rozdział III	31
Opis jako gatunek tekstu.....	31
3.1 Pojęcie i definicja gatunku	31
3.1.1 Klasyfikacja gatunków wypowiedzi	33
3.2 Aspekty wzorca gatunkowego wypowiedzi	35
3.3 Opis jako forma gatunkowa	36
3.3.1 Definicje opisu.....	37
3.3.2 Opis jako gatunek szkolny	38
3.3.3 Wzorzec strukturalny opisu	41
3.3.4 Opis a opowiadanie.....	43
Rozdział IV	46
Metodologia badań własnych	46
4.1 Metodyka badań naukowych w pedagogice.....	46
4.1.1 Metody analizy dokumentów	47
4.2 Charakterystyka źródeł	50
4.3 Charakterystyka badanych grup	54

4.4 Organizacja badań.....	56
Rozdział V	58
Analiza tekstu opisu – formuły inicjalne i formuły finalne	58
5.1 Tytuł tekstu a tytuł opisu.....	59
5.1.1 Tytuł w opisie postaci rzeczywistej	60
5.1.2 Tytuł w opisach przestrzeni.....	64
5.1.3 Tytuł w opisach przeżyć	66
5.2 Funkcja ramy tekstu	68
5.3 Formuły inicjalne w opisie.....	71
5.3.1 Formuły inicjalne w opisie postaci	71
5.3.2 Formuły inicjalne w autoopisie jako odmianie opisu postaci	79
5.3.3 Formuły inicjalne w opisie przestrzeni	81
5.3.4 Formuły inicjalne w opisie przeżyć.....	88
5.4 Zakończenia opisów	103
5.4.1 Formuły finalne w opisach postaci.....	104
5.4.2 Formuły finalne w autoopisach.....	110
5.4.3 Formuły finalne w opisach krajobrazu	111
5.4.4 Formuły finalne w opisach przeżyć	113
Rozdział VI	118
Aspekt kompozycyjny i stylistyczny właściwej części opisu	118
6.1 Model strukturalny opisu	118
6.1.1 Kompozycja opisu postaci (ze szczególnym uwzględnieniem rozwinięcia)	119
6.1.2 Kompozycja autoopisu	128
6.2 Opis przestrzeni – model rozwinięcia opisu.....	132
6.2.1 Porządek linearny w opisie przestrzeni jako wykładnik spójności	140
6.2.2 Określanie barw w opisie krajobrazu	143
6.2.3 Określenia przestrzenne i czasowe w opisie przestrzeni	145
6.3 Podstawowe schematy rozwijania opisu przeżyć	148
6.3.1. Spójność w tekstach opisujących przeżycia	156
6.3.2. Konceptualizowanie uczuć jako specyfika kompozycyjna opisu przeżyć.....	158
6.3.3 Tropstylistyczne jako wykładnik aspektu stylistycznego opisu przeżyć	166
6.3.4 Wartościowanie w opisach przeżyć	170
Rozdział VII	177
Kształcenie umiejętności tekstotwórczych uczniów – najważniejsze postulaty.....	177

7.1 Poprawność językowa w realizacji opisu – zalecenia w podstawie programowej	177
7.2 Kształcenie umiejętności redagowania opisu	178
7.3 Przykłady praktyk dydaktycznych w zakresie kształtowania uczniowskich kompetencji tekstotwórczych	180
Zakończenie.....	184
Bibliografia	196

Wstęp

Cel i przedmiot badań

Kształtowanie sprawnego i odpowiedzialnego komunikowania się w języku ojczystym jest fundamentalnym posłannictwem polskiej szkoły. Wszechstronny rozwój człowieka następuje od najmłodszych lat, zatem proces jego kształcenia rozpoczyna się już w przedszkolu. Zadaniem szkoły podstawowej jest ukierunkowanie dziecka ku wartościom, a nurt wyposażenia ucznia w wiadomości i umiejętności ma swoje źródło w pięknej polszczyźnie.

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 (Labocha 1997). Niezwykle istotne w dyskursie edukacyjnym pozostaje formowanie świadomości językowej ucznia. Jerzy Bartmiński definiuje *świadomość językową* jako zdolność do rozpoznawania znaków językowych, a także do rozważnego operowania zasobem tych znaków oraz do odkrywania praktycznych różnic między nimi. Pożądana jest także umiejętność samooceny oraz oceniania cudzej praktyki językowej z punktu widzenia norm poprawnościowych i etyki mowy. Uczony podkreśla wagę rozumienia jawnych i ukrytych znaczeń słów i całych tekstów, a w procesie mówienia o języku zaleca wykorzystanie podstawowych pojęć i terminów lingwistycznych (Bartmiński 2014).

Kazimierz Ożóg, również z perspektywy badacza i piewcy języka polskiego, mianując język najdoskonalszym systemem znakowym, funkcjonującym we wspólnotach komunikacyjnych, uświadamia, iż wszelkie zmiany zachodzące wewnątrz każdej społeczności znajdują w języku natychmiastowe odzwierciedlenie, jako że związki między językiem a kulturą danego środowiska są obustronne i stale bardzo mocne (Ożóg 2008). Językoznawca dostrzega nową jakość polszczyzny w dobie kryzysu kultury wysokiej i zwraca uwagę na ogromną presję otaczającej rzeczywistości na stan języka ojczystego. 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 zanika

opozycja pisanie-mówienie, teksty powstają w pośpiechu, bez przygotowania i skupienia, coraz częściej łamane są reguły oraz formalnie obowiązujące normy w zakresie poprawności ortograficznej, składniowej czy stylistycznej (Ożóg 2008).

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* (Duszak 1998), a dla uwypuklenia samego procesu tworzenia – nazwana jest *kompetencją tekstotwórczą* (Tabisz 2006). 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 (Niebrzegowska-Bartmińska 2015). Ważne jest, aby ucznia szkoły podstawowej zainteresować czytaniem, za co odpowiadają nauczyciele wszystkich specjalności.

Głównym zadaniem edukacji polonistycznej pozostaje nauczenie sztuki tworzenia tekstów udanych (Wróblewski 1998), o określonej formie gatunkowej, jako komunikacyjnej realizacji dyskursu (Wojtak 2014a). 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 (Krauz 1996).

Tworzenie różnych form wypowiedzi pisemnej wymaga od uczniów zarówno wiedzy teoretycznej, jak i sprawności językowych, których racjonalne kształcenie wciąż wymaga badań diagnostycznych (Kopeć 2000) oraz stałego wsparcia metodycznego dla nauczycieli. Kształtowanie uczniowskich sprawności językowych jest procesem rzemieślniczym (Maćkiewicz 2010), w którym niezbędne jest stosowanie odpowiednich narzędzi. 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” (Grzegórzek 2017), co w szczególności utrwała się w przygotowywaniu tekstów pisanych.

Do najczęściej realizowanych przez uczniów form gatunkowych w szkole podstawowej zalicza się: rozprawkę, charakterystykę, opis, opowiadanie z dialogiem, dialog i streszczenie (Nagajowa 1995). Ja postanowiłam zająć się opisem jako formą gatunkową. Wykorzystując metodologie tekstologiczne, stosowane przy analizie tekstu i dyskursu, badam konkretne teksty przygotowane przez uczniów szkół podstawowych i ostatnich roczników gimnazjów. Są to opisy postaci, opisy przestrzeni i opisy przeżyć wewnętrznych. Oceniam 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 jest sprawdzenie, jakie są kompetencje językowe uczniów szkół miejskich i wiejskich oraz jakich zakresów dotyczą podobieństwa i różnice. Połączyłam to z procesem uczenia, a ściślej – z pierwszorzędną rolą nauczyciela w nabywaniu przez uczniów kompetencji tworzenia tekstów.

Struktura pracy

Analiza tekstologiczna prowadzona jest na trzech poziomach: omawiam wzorzec kompozycyjny poszczególnych rodzajów opisu, rozpatruję aspekt stylistyczny poprzez rozpoznanie wybranych do realizacji opisów środków językowych. Uwagę skupiam również na relacjach spójnościowych we wszystkich trzech rodzajach opisu.

Praca obejmuje siedem rozdziałów. W pierwszym z nich zostaje omówiony 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, między dyskursem a tekstem. Wielorakie koncepcje badawcze przynoszą bowiem różne definicje dyskursu i ewolucję podejścia do tekstu. Janina Labocha postuluje traktowanie dyskursu jako kategorii tekstowej, która implikuje odniesienie do sytuacji aktu mowy, intencji nadawcy, przewidywanego odbiorcy, pozostając jednak pojęciem wewnątrztekstowym (Labocha 1996). Helena Ostrowicka opowiada

się za tezę, że nie ma jednej i jedynie słusznej koncepcji dyskursu, a przyjęcie określonej definicji jest sprawą jej należytego, tj. ugruntowanego teoretycznie i metodologicznie, uzasadnienia (Ostrowicka 2017).

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 którym funkcja edukacyjna spełniana jest w kontakcie dialogowym między *tym, kto uczy (wie) i tym, kto uczy się (nie wie)*; a za jego odmiany uznać dyskurs popularnonaukowy (popularyzację wiedzy), dyskurs dydaktyczny (szkolny proces nauczania - uczenia się) oraz inne edukacyjne praktyki komunikacyjne (Nocoń 2009).

Sytuując analizę dyskursu na gruncie praktyki językowej, odróżnić należy dyskurs od tekstu, rozumianego jako wytwór aktu komunikacji. Przyjmując za Jerzym Bartmińskim, że tekst jest makroznakiem, całością o nacechowaniu stylowym i gatunkowym (Bartmiński 2014), omówione zostają relacje między terminami *tekst* – *dyskurs* – *styl* – *gatunek* oraz wskazane czynniki, które pozwalają wyodrębnić dany typ gatunku oraz stopień jego konwencjonalizacji.

W drugim rozdziale koncentruję się na omówieniu relacji między kompetencją językową a kompetencją komunikacyjną w procesie edukacyjnym. Rozpatruję ponadto rolę kompetencji tekstotwórczej oraz miejsce kompetencji tekstowej w działalności językowej ucznia. Wiedza o języku powinna być podporządkowana kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej. W zakresie odpowiadającym realizacji celów operacyjnych owa wiedza jest niezbędna do wytworzenia świadomości językowej uczniów, pozwalającej na obserwację, analizę i interpretację faktów językowych, umożliwiającej konstruowanie własnych wypowiedzi oraz ocenę ich poprawności, etyki i estetyki. 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.

W rozdziale trzecim przedstawiam opis jako gatunek tekstu. Dokonuję przeglądu definicji formy gatunkowej, omawiam istotę opisu jako gatunku szkolnego oraz jego schemat strukturalny. Gatunek zostaje omówiony z uwzględnieniem różnych

koncepcji: za Stanisławem Gajdą - jako wzorzec, w który wcielamy nasze myśli i intencje (Gajda 2001); natomiast za Aleksandrem Wilkoniem - jako typ tekstów blisko spokrewnionych, mających tę samą (lub podobną) funkcję, dystrybucję semantyczną i formalną określonych cech językowych oraz związek z kulturą i pragmatyką komunikacji danej wspólnoty etnicznej (Wilkoń 2002). Maria Wojtak określa gatunek abstrakcyjnym tworem, zbiorem konwencji, które są dla członków określonej wspólnoty podpowiedzią, jaki kształt nadać konkretnym interakcjom (Wojtak 2004). Gatunek staje się nieodzownym atrybutem każdej wypowiedzi, dzięki któremu zbiór zdań spójnie ułożonych zmienia abstrakcyjną wiązkę znaków w nośnik czytelnej intencji komunikacyjnej (Grochowski 2004). Analizując gatunek, należy podkreślić, że jest on kulturowo i historycznie ukształtowany i stanowi narzędzie porozumiewania się. Gatunek jest zatem realizacją określonego typu dyskursu (Grzmil-Tylutki 2009).

Na tle tak rozumianego 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 (Duszek 1998). 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 (Witosz 1997, Krauz 2002).

W czwartym rozdziale, który jednocześnie stanowi przejście między wprowadzeniem teoretycznym, a analizą prac uczniów, prezentuję metody badań naukowych, w szczególności metodę analizy dokumentów – szkolnych tekstów przygotowanych przez uczniów od klasy czwartej po klasę trzecią gimnazjum. Ponadto charakteryzuję badane grupy uczniów z wiejskich i miejskich szkół podstawowych i gimnazjów oraz opisuję przebieg badań. Wykorzystuję metody stosowane w badaniu kompetencji językowych użytkowników języka.

Piąty rozdział jest poświęcony analizie zastosowanych formuł inicjalnych oraz formułom kończącym teksty opisowe. Analizowane będą zarówno delimitatory właściwe, będące sygnałami początku, jak i delimitatory wtórne, symptomy, spełniające

tę funkcję dzięki stałemu występowaniu na początku tekstu (por. Dobrzyńska 1974). To ważna część interpretacji wypowiedzi pisemnych, ponieważ jak podkreśla Bożena Witosz, każda wypowiedź opisowa winna zawierać sygnały delimitacyjne początku i końca, ażeby spełniła definicyjne warunki tekstu (Witosz 1977). Na początku tekstu, mówi Maria Renata Mayenowa, powinna pojawić się jego metatekstowa zapowiedź, nawiązująca do sytuacji komunikacyjnej oraz wprowadzająca podmiot opisu (Mayenowa 1978). Ważną cechą zdań inicjalnych jest również to, że są one zdaniami o charakterze pełnej informacji, które mogą przybierać także formę metatekstową. Obok nich funkcjonują ponadto wypowiedzenia nacechowane, a przekształcone początki mają dodatkową funkcję stylistyczną (Krauz 1996).

Wokół aspektu kompozycyjnego rozwinięcia opisu jest skoncentrowany rozdział szósty. Analiza zredagowanych przez uczniów prac ma przede wszystkim na celu poszukiwanie odpowiedzi na pytania: jakie elementy zostaną uwzględnione w opisie postaci; czy ważne są wiek, wzrost, ubranie, sylwetka; w jaki sposób dokonany zostanie opis głowy; które składniki są istotne w opisie krajobrazu; jak nazwano elementy przestrzeni i relacji między nimi; jak rozwijany jest tekst w opisie przeżyć wewnętrznych; czy uczniowie nazywają emocje i odczucia; jakie wykorzystują słownictwo do opisu wewnętrznych i zewnętrznych przejawów uczuć. Diagnozie podlegać będzie trójdzielność wypowiedzi oraz spójność tekstu.

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

Rozdział I

Dyskurs edukacyjny na tle innych odmian dyskursu

1.1 Złożoność „dyskursowego świata”

Język, postrzegany jako narzędzie komunikacji, jest formą myślenia, która narzuca obraz rzeczywistości (Grabias 1994: 37), wpływając na percepcję i pojmowanie otaczającego świata, a także na zachowanie człowieka. Mówimy wtedy o determinizmie językowym (Kurcz 1976: 227), kiedy to język predestynuje rozumienie rzeczywistości.

Drogą długiego rozwoju powstał język naturalny, natomiast do specjalnych celów tworzone są języki sztuczne (np. alfabet Morse’a, sygnalizacja morska, notacje logiczne). Te drugie mają ściśle określone słowniki, reguły składniowe i reguły semantyczne, dzięki czemu są w pełni jednoznaczne; język naturalny ma wyrażenia wieloznaczne, nieostre i dopuszcza wyjątki składniowe (Hartman red. 2009: 13). Język naturalny podlega ciągłym zmianom wynikającym z rozwoju cywilizacyjnego, warunków życia, parametrów społecznych i przemian kulturowych, choć jako system komunikacji należy on do „struktur długiego trwania” (Bartmiński 2014: 13).

Nie jest truizmem stwierdzenie, iż język funkcjonuje wraz z człowiekiem: rodzi się, rozwija, dorasta, dojrzewa, a w międzyczasie zmienia się w zależności od potrzeb oraz sytuacji życiowych człowieka i „żyje w konkretnych użyciach, w aktach mowy” (Bartmiński 2009: 121) zarówno poprzez komunikowanie ustne, jak i dzięki formom pisemnym. Z lingwistycznego punktu widzenia, „językowym (werbalnym) przemijającym składnikiem mówionego aktu mowy, który z tym aktem mowy jest nierozzerwalnie związany i który jako przedmiot badań językoznawczych musi zostać sztucznie utrwalony (...), a więc oderwany od podłoża sytuacyjnego” (Labocha 2008: 45) jest wypowiedź. Michaił Bachtin również traktuje wypowiedź jako „faktyczną jednostkę obcowania językowego” (Bachtin 1986: 363), bowiem mowa może funkcjonować tylko w formie konkretnych wypowiedzi, „jest zawsze odlana w wypowiedzi określonego podmiotu” (Bachtin 1986: 363). Janina Labocha uznaje sposób oderwania aktu komunikacji od procesu, który ją stwarzał, za podstawowe kryterium odróżniania wypowiedzi mówionej i pisanej (Labocha 2008: 46).

Do płaszczyzny pośredniej między systemem języka a realizacją tego systemu w konkretnych aktach mowy należy dyskurs – zjawisko niezwykle bogate i wieloznaczne, badane i analizowane nieustannie przez wielu znakomitych uczonych¹. Należy podkreślić, że pojęcie zjawiska wciąż ewoluuje. O jego wieloznaczności decyduje również to, że termin *dyskurs* używany jest nie tylko w językoznawstwie, ale również w literaturoznawstwie, socjologii, psychologii, filozofii. W niniejszej pracy omówione zostanie podejście przede wszystkim językoznawcze. Nie bez znaczenia (na pojmowanie) jest także podstawowe słownikowe rozumienie dyskursu.

Dyskurs (łac. *discursus*: rozmowa, rozprawa, rozumowanie) w znaczeniu dosłownym – ‘wielokierunkowy ruch, bieg z jednego miejsca w inne, w przenośnym – nieprzerwany strumień mowy, omawianie, wywód polegający na przechodzeniu od jednego ogniwa do drugiego, dyskusja, wypowiedź zrygoryzowana logicznie, operująca argumentacją, a także rozmowa’ (EP: 830).

W *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* czytamy, że ‘dyskurs to wywód np. w rozprawie filozoficznej lub w dziele literackim, przeprowadzony na zasadzie ściśle logicznego wnioskowania’ (Dubisz red. 2003/1: 747).

Za *Podręcznym słownikiem terminów literackich* dodać można, że: ‘dyskurs to wypowiedź zrygoryzowana logicznie, operująca argumentacją, traktowana jako przeciwstawienie wypowiedzi, w której dominują elementy perswazyjne bądź ekspresyjne’ (PSTL 1998: 34).

Polscy językoznawcy zastanawiają się, jaki jest status pojęcia *dyskurs* w badaniach naukowych. Jest on traktowany jako kategoria tekstowa, kategoria komunikacyjna lub kategoria działalności językowej. Janina Labocha postuluje traktowanie dyskursu przede wszystkim jako kategorii tekstowej, która implikuje odniesienie do sytuacji aktu mowy, a także do intencji nadawcy oraz przewidywanego odbiorcy (Labocha 1996: 61).

Według Anny Duszak dyskurs pozwala spojrzeć całościowo na tekst, badaczka nazywa go „wydarzeniem komunikacyjnym” (Duszak 1998: 11). Z kolei Teun Adrianus van Dijk konfrontuje dyskurs z językiem, komunikacją, interakcją, społeczeństwem oraz kulturą, wyodrębniając trzy główne wymiary dyskursu: użycie języka, przekazywanie idei, a także interakcję w sytuacjach społecznych (van Dijk 2001: 9-10).

¹ Uczni zajmujący się badaniem dyskursu na gruncie języka polskiego, to między innymi: Teresa Dobrzyńska, Anna Duszak, Stanisław Gajda, Stanisław Grabias, Janina Labocha, Bożena Witosz, Maria Wojtak.

Językoznawca, prezentując teoretyczny opis zjawiska, rozpoczyna od pojęcia *dyskursu* znanego z komunikacji potocznej oraz ze słownika, które odnosi się zwykle do języka w użyciu, do publicznych wystąpień lub też do języka mówionego oraz do sposobów wypowiedzania się. Autor wspomina o coraz bardziej popularnym użyciu terminu *dyskurs* w mediach i w niektórych naukach społecznych, gdzie odnosi się on nie tylko do sposobów mówienia, ale też do idei i koncepcji. Jednakowoż, wykraczając poza potoczne rozumienie dyskursu, przyjmuje się, że jest on formą użycia języka, a biorąc pod uwagę funkcjonalne aspekty (kto używa danej formy językowej, jak, dlaczego i kiedy?), tłumaczy dyskurs jako zdarzenie komunikacyjne, czyli używanie języka do przekazywania idei i przekonań oraz do wyrażania emocji w różnych sytuacjach: „spotkanie z przyjaciółmi, rozmowa telefoniczna, lekcja w klasie szkolnej, rozmowa kwalifikacyjna, wizyta u lekarza, pisanie lub czytanie wiadomości” (van Dijk 2001: 10).

Aleksander Kiklewicz wnioskuje, by z naukowego punktu widzenia dyskurs „traktować jako kategorię działalności językowej (tzn. działalności za pośrednictwem języka) niezależnie od specyfikacji jej kontekstu i uwarunkowań zewnętrznych” (Kiklewicz 2015: 38). Badacz nie utożsamia bowiem dyskursu ani z pojęciem praktyki społecznej, ani z pojęciem „wydarzenia komunikacyjnego” (Kiklewicz 2015: 38), które traktuje jedynie jako „szczególne przypadki realizacji dyskursu” (Kiklewicz 2015: 38).

Przedstawione powyżej różne ogólne ujęcia dyskursu prowadzą do konkluzji, że większość uczonych zgodnie uważa, że z jednej strony dyskurs wychodzi poza granice tekstu, z drugiej stanowi punkt wyjścia do badań prowadzonych na tekstach. Interpretacja w przypadku analizy konkretnych tekstów zależy także od kontekstu, w którym termin *dyskurs* się pojawia. Można mówić bowiem o dyskursach instytucjonalnych, medialnych a może w mediach, czy skupionych wokół tematu (czyli dyskurs czyj?, jaki?, o czym?). Bardzo dobrze podsumowuje ten problem Stanisław Gajda: „Polska przestrzeń dyskursywna naszych czasów stanowi zatem złożoną i zmieniającą się sieć tekstów/dyskursów i typów dyskursów, tworzoną przez podmioty jednostkowe i zbiorowe w toku różnorodnych praktyk komunikacyjnych” (Gajda 2016: 21). Porządkując złożony świat dyskursywny, warto przypomnieć różne stanowiska językoznawców.

1.2 Podstawowe ujęcia dyskursu w polskich badaniach lingwistycznych

We współczesnym polskim językoznawstwie naukowcy dążą do wypracowania jednolitej koncepcji definicyjnej dyskursu, gdyż mimo rozpowszechnionego używania terminu *dyskurs* w różnych dyscyplinach nauki, jak też w potocznej komunikacji, to niełatwo wskazać na jego dominujące wyróżniki semantyczne.

Stanisław Grabias uznaje dyskurs za rodzaj interakcji społecznej dokonującej się za pomocą języka: „ciąg zachowań językowych, których postać zależy od tego, kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu” (Grabias 2001: 264).

Janina Labocha traktuje dyskurs jako „normę oraz strategię zastosowaną w procesie tworzenia tekstu i wypowiedzi” (Labocha 1996: 51). Podstawę owej strategii stanowią „wzorce społeczne i kulturowe, składające się na tę normę, a jej efektem tekst lub wypowiedź o określonych cechach gatunkowych” (Labocha 1996: 53). Strategia oznacza świadomie przyjęty plan działania, który stawia sobie za zadanie osiągnięcie konkretnych celów (społecznych, psychologicznych, językowych lub innych). Dyskurs jest zatem celowym działaniem zmierzającym do zaspokojenia określonych potrzeb, opartym na systematycznym używaniu typów wypowiedzi powtarzających się i uformowanych w obrębie jakiejś kultury.

Ryszard Nycz określa *dyskursem* „zinstytucjonalizowany społecznie typ praktyki o specyficznych kulturowo regułach i uwarunkowaniach” (Nycz 2002: 41). W tym ujęciu również jedną z cech prymarnych dyskursu jest jego abstrakcyjność, gdyż nie jest on praktyką, a jedynie typem praktyki, swoistym wzorcem. Badacz zwraca uwagę również na drugą, podobnie ważną własność dyskursu, jaką jest jego dyrektywny charakter względem społecznego komunikowania się.

Stanisław Gajda dowodzi, że dyskurs jest konstruktem osadzonym w sytuacji (Gajda 2005: 13). Na pierwszy plan zostaje wysunięte znaczenie i funkcja komunikacyjna oraz poznawcza języka, a także uwikłanie języka w sieć odniesień do myślenia (poznania), społeczeństwa czy kultury. Pociąga to za sobą konieczność interdyscyplinarnego podejścia do opisu języka i komunikacji z jednej strony, z drugiej zaś powoduje włączanie języka do przedmiotu badań innych dyscyplin (Gajda 2006: 23).

Osadzenie dyskursu w akcie komunikacji podkreśla również Tomasz Piekot, dla którego dyskurs stanowi kategorię pośredniczącą między światem tekstów i światem uczestników komunikacji. W pragmatycznym opisie badacz upatruje możliwości

wskazania skutków oddziaływania tekstów na komunikujące się podmioty, pokazania, „co tekst (jako zdarzenie komunikacyjne) robi między ludźmi” (Piekot 2006: 30). Odpowiedzi na tak postawione pytanie dostarcza analiza stylu, kompozycji, spójności semantycznej, wyznaczników gatunkowych, sytuacji, intencji, implikatur czy wreszcie kontekstu społeczno-kulturowego (Piekot 2006: 30–31).

W badaniach polskich dominuje interpretacja dyskursu jako szeroko rozumianego zdarzenia komunikacyjnego. Pojęcie dyskursu, oprócz „języka w użyciu” obejmuje także „cały kontekst sytuacyjny, cały złożony układ komunikacyjny służący interakcji i realizowaniu założonych celów” (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 32). Podobny pogląd reprezentuje Małgorzata Kita, interpretując stanowisko Marii Wojtak, dla której dyskurs jest wzorcem zdarzenia komunikacyjnego, praktyk komunikacyjnych wykrystalizowanych na poziomie instytucjonalnym (Wojtak 2011:71). Konfrontowanie odmiennych punktów widzenia, oddawanie głosu podmiotom reprezentującym inne opcje światopoglądowe oraz uczestnikom omawianych zdarzeń staje się znakiem obiektywizmu wypowiadającego się (Wojtak 2014: 99), a prócz tego gestem wyrażającym zaufanie wobec odbiorcy.

1.3 Najważniejsze typologie dyskursu

Bożena Witosz dowodzi, iż dyskurs „jest pojęciem wspólnym wielu odłamom humanistyki” (Witosz 2009: 59). Uczona widzi potrzebę dążeń porządkujących „dyskursowy świat”, nie tyle dla samego porządkowania, ile dla „wzbogacenia wiedzy o otaczającym nas świecie, dostarczając nam niezbędnych ram interpretacyjnych” (Witosz 2016: 22) i drobiazgowo wydziela poziomy jego rozpatrywania jako:

„- konkretnej wypowiedzi (por. *na łamach wczorajszego „Dziennika” X i Y prowadzili interesujący dyskurs na temat lustracji*);

- stylu indywidualnego (por. *Zbigniewa Herberta dyskurs o sztuce*);

- gatunku tekstu (*dyskurs fotografii, dyskurs powieściowy, dyskurs reklamy*);

- rodziny różnogatunkowych wypowiedzi połączonych wspólną tematyką (*dyskurs tańca, dyskurs miłości, dyskurs o miłości, dyskurs podróżniczy, dyskurs o modzie*);

- rodziny wypowiedzi wyróżnionej ze względu na ich wspólne nacechowanie ideologiczne (*dyskurs feministyczny, dyskurs radiomaryjny, dyskurs populistyczny, dyskurs ekologiczny*);

- rodziny wypowiedzi wyodrębnionych ze względu na przynależność instytucjonalną ich podmiotów (*dyskurs lekarski, dyskurs pedagogiczny, dyskurs szkolny, dyskurs naukowy*);
- rodziny wypowiedzi wyodrębnionych ze względu na ich przynależność do określonej formacji kulturowej (*dyskurs modernistyczny, dyskurs postmodernistyczny, dyskurs średniowiecza*)” (Witosz 2016: 58).

Badaczka przypomina także o najczęściej stosowanych weryfikatorach podziału dyskursów i wymienia następujące kryteria typologiczne:

„kryterium instytucjonalne/domeny społecznej (dyskursy: akademicki, urzędowy, naukowy, polityczny, edukacyjny, prawniczy, medyczny, Kościoła katolickiego itp.); kryterium podmiotowe, wskazujące na uczestników/aktorów dyskursu (dyskursy: gejowski, punkowy, złodziejski, kobiecy); kryterium ideologiczne (dyskursy: liberalny, marksistowski, lewicowy, konserwatywny, feministyczny, neofaszystowski, rasistowski, antysemitowski, nacjonalistyczny, ekologiczny); medium przekazu (dyskursy: prasowy, internetowy, telewizyjny, fotografii, malarstwa, tańca, pisma itp.); kryterium międzypodmiotowych relacji (dyskursy: patriarchalny, dominacji, koncyliacyjny, wykluczenia, egalitarny, tolerancji itp.); kryterium odniesień przedmiotowych, tematu (dyskursy: smoleński, ekologiczny, antyaborcyjny, o *in vitro* itp.)” (Witosz 2016: 22-23).

Imponujące wyniki badań językoznawczych wskazują na różnorodność odmian stylowych i gatunkowych uwarunkowanych rozwojem technologii cyfrowych, internetowych, radiowych i telewizyjnych oraz w obrębie prasy. Również w odniesieniu do owych przeobrażeń, Urszula Żydek-Bednarczuk mówi o dyskursach: prasowym, radiowym, telewizyjnym oraz internetowym i stosuje dla tych zdarzeń, którym towarzyszą okoliczności społeczne, kulturowe i polityczne, hiperonim *dyskurs medialny* (Żydek-Bednarczuk 2013: 188).

Zdecydowane stanowisko w rozważaniach o dyskursie w mediach współczesnych zajmuje Maciej Kawka, proponując termin *dyskurs mediowy* (Kawka 2014: 167). Sam autor uważa, że być może jeszcze nie brzmi owo określenie „na tyle dobrze pod względem językowym, by go traktować poważnie, ale z czasem, by uniknąć skojarzeń z tym drugim znaczeniem – dyskurs medialny, czyli wykreowany przez media, może zobiektywizować metody analizy współczesnych dyskursów

mediów”². Z kolei Bogusław Skowronek mianuje *dyskursem medialnym* zdarzenie komunikacyjne determinowane określoną technologią medialną, którego immanentną częścią jest wymiar werbalny, czyli odpowiednie dla danego przekazu realizacje i zachowania językowe (Skowronek 2016: 189).

Punktem strategicznym niniejszej rozprawy jest dyskurs edukacyjny oraz częste nawiązania do dyskursu dydaktycznego, także do dyskursu szkolnego, dyskursu lekcji szkolnej, o których będzie mowa w dalszej części rozważań.

1.4 Tekst jako narzędzie dyskursu

W rozumieniu potocznym *tekst* kojarzony jest najczęściej z pisemnym przekazem informacji i komunikatów, także z treścią lektury³. Niewątpliwie jest to pojęcie niejednoznaczne i złożone. Podaję niektóre definicje tekstu:

- 1) ‘ciąg zapisanych słów i zdań tworzących pewną całość; także: treść słowna jakiegokolwiek wypowiedzi ustnej lub pisemnej’ (NSJP 2002: 1024);
- 2) ‘[łac. *tekstus*], zbiór słów tworzących pewną wypowiedź, utrwalonych graficznie lub jakąkolwiek inną techniką’ (Dubisz 2003/4: 785);
- 3) ‘w tekstologii: utrwalony – zwykle w postaci graficznej – szereg współtworzących wypowiedź znaków językowych, których postać i porządek traktowane są jako niezmiennie, nie ulegające przekształceniom w procesie odbioru i powielania wypowiedzi, chyba, że jej twórca podejmie inna decyzję; tekstu nie utożsamia się z dziełem literackim, jest jednak podstawą wszelkich zabiegów analityczno-interpretacyjnych utworu jako całości’ (PEP 1997: 77).

Aleksander Wilkoń, w zgodności z teorią Adrianusa van Dijka pisze, iż „z językowego punktu widzenia tekst można rozpatrywać jako sukcesywny układ zdań, powiązanych siecią zależności syntagmatycznych i paradygmatycznych” (Wilkoń 1989: 202).

² Maciej Kawka używając określenia: ‘dyskurs mediowy’ - dyskurs związany z mediami - mówi też o ‘rynku mediowym’ i o ‘partnerach mediowych’. Zob. Kawka 2014: 167-168.

³ W kontekście niniejszej rozprawy przeprowadziłam w 2017 roku badania wśród uczniów Zespołu Szkół w Podgrodziu, którzy otrzymali dwa zadania: 1) określić, z czym kojarzy im się leksem *tekst*? Najczęstsze odpowiedzi: wypowiedź pisemna, opowiadanie, artykuł, piosenki, scenariusz, wypracowanie, polecenie, kilka zdań. 2) udzielić odpowiedzi na pytanie: jaką formę wypowiedzi wybrałby dla wyrażenia opinii o ochronie środowiska? W większości przypadków uczniowie wybierali prezentację multimedialną, a tylko nieliczni wypowiedzieliby się w formie listu.

Zdaniem Janiny Labochy istnieją wyraźne granice między „indywidualnym aktem twórczym, jakim jest wypowiedź i tekst” (Labocha 1996: 51) a dyskursem jako „systemem reguł językowych” (Labocha 1996: 51). Badaczka pojęcie dyskursu rozumie jako normę zastosowaną w procesie tworzenia tekstu i wypowiedzi oraz jako strategię, której podstawą są „wzorce społeczne i kulturowe, składające się na tę normę, a jej efektem tekst lub wypowiedź o określonych cechach gatunkowych” (Labocha 1996: 51).

Dyskurs pozwala, według Anny Duszak, spojrzeć na tekst całościowo. Tekst postrzegany jest jako forma zachowania społecznego i komunikacyjnego, przez co niezmiernie ważny jest cały kontekst użycia języka. Takie spojrzenie na tekst w kontekście, czyli na dyskurs, ujawnia uzależnienie tego zjawiska odznaczeń społecznych i kulturowych. Kontekst ma olbrzymi wpływ na kształt dyskursu i odwrotnie. Zachodzi więc wzajemne oddziaływanie między rozmową, tekstem, uczestnikami rozmowy, ich celami i otoczeniem, traktowane i rozpatrywane jako język „w użyciu” (Duszak 1998: 11). Ta sama językoznawczyni definiuje tekst jako „proces kierowany przez intersubiektywne oceny uczestników aktu komunikacji” i rezygnuje z uznania tekstu za „gotowy produkt podlegający obiektywnemu osądowi” (Duszak 1998: 29).

Współczesne metodologie językoznawcze wyróżnia eklektyzm różnych propozycji naukowego badania języka, zwłaszcza tekstów i relacji między tekstami a kulturą. Teresa Dobrzyńska podkreśla, że „tekst to skończony i uporządkowany ciąg elementów językowych mogących spełniać łącznie funkcję komunikacyjną, a więc stanowiących jeden globalny znak. To dzięki wyznaczeniu granic komunikatu określona zostaje przestrzeń, w której wszystkie zdania – nawet te nie wykazujące spójności strukturalnej ze zdaniami sąsiednimi – traktowane mają być przez odbiorcę wypowiedzi jako elementy koherentnej całości znakowej” (Dobrzyńska 2001: 297). Dawniej tekst rozumiano jako wytwór czynności komunikowania się i wówczas jawił się on jako struktura językowa. Ale o wiele bardziej adekwatne jest ujmowanie go w całym uwikłaniu pragmatycznym jako wypowiedzi skierowanej przez kogoś do kogoś, a więc jako komunikatu.

Maria Wojtak, w prowadzonych badaniach procesów, które składać się mogą na wielowątkową i wielozadaniową analizę genologiczną tekstu, a właściwie analizę konkretnych wypowiedzi - jako modele organizacji tekstu traktuje gatunki wypowiedzi, czyli „byty abstrakcyjne zorganizowane wewnętrznie we wzorcach obejmujących

cztery płaszczyzny: strukturę, aspekt poznawczy, pragmatykę i stylistykę” (Wojtak 2004: 11-28).

Danuta Ostaszewska relacje łączące tekst i dyskurs widzi w następujący sposób: uważa dyskurs za strategię i formę stojącą u podstaw konkretnych wypowiedzi językowych, zarówno mówionych, jak i pisanych, a samo pojęcie dyskursu wiąże z całością aktu komunikacji – zarówno z samym tekstem, jak też z czynnikami pozajęzykowymi współdecydującymi o jego realizacji (Ostaszewska 2008: 16-17).

Oryginalnie podsumowuje przedmiotowe rozważania Janina Labocha mówiąc, iż „tekst, wypowiedź i dyskurs to różne spojrzenia na to samo zjawisko, które można w pełni opisać jako twór, zdarzenie, normę, współtworzenie, interakcję, strukturę semantyczno-składniową i kompozycyjną itp., ale tylko wtedy, gdy wszystkie te pojęcia: tekst, wypowiedź, dyskurs – w swojej różności a zarazem jedności zastosuje się w metodzie analizy, opisu i interpretacji tekstu w procesie komunikacji językowej” (Labocha 2008: 185). Z kolei Józef Porayski-Pomsta konstatuje, iż „dyskurs jest pojęciem szerszym w stosunku do pojęcia tekst (wypowiedź), a w każdym razie jego analiza uwzględnia szersze pole obserwacji: dyskurs jest trójwymiarowy – tekst tej wielowymiarowości nie posiada (...), zatem może być rozpatrywany tylko w płaszczyźnie językowej, *ergo* jako zjawisko językowe z jego wewnętrzną strukturą, organizacją, porządkiem itp. właściwościami” (Porayski-Pomsta 2008: 13), jest więc narzędziem wykorzystywanym w procesie analizy dyskursu.

Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska precyzują pojęcie tekstu jako językowego wytworu aktu (aktów) komunikacji, wyraźnie odróżniając go od dyskursu, usytuowanego na gruncie praktyki językowej (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 52-53).

Wyznaczany zarówno przez teorię komunikacyjną, jak i dydaktyczną model edukacyjnego porozumiewania się, wykształca jednocześnie poziom dyskursu, który ustanawia formowanie płaszczyzny wyrażania się oraz treści wypowiedzi, jakimi wymieniają się między sobą dialogujący bezpośrednio lub pośrednio partnerzy. Dlatego można mówić „o edukacyjności tekstów jako o ich cesze bądź prymarnej, bądź wtórnej. W pierwszym przypadku jej nośnikami będą przede wszystkim te właściwości, które tworzą pozostający w bezpośrednim kontakcie nauczyciele i uczniowie, ale także autorzy podręczników, programów nauczania, poradników. W drugim natomiast - inne materiały wykorzystywane w procesach nauczania i uczenia się, pierwotnie do tego celu

nieprzeznaczone, np. utwory literackie, encyklopedie, słowniki, artykuły publicystyczne i inne” (Kowalikowa 2018: 64).

Zakładam, iż w praktyce szkolnej edukacyjność tekstów spełnia pierwszorzędą funkcję, zarówno wtedy, gdy bierze się pod uwagę aspekt typowo poznawczy – gdy uczeń nabywa wciąż nową wiedzę o świecie, jak też w sytuacjach twórczych – gdy powstają konkretne wytwory uczniowskiej działalności językowej.

1.5 Tekst a styl wypowiedzi i gatunek tekstu

Według Michaiła Bachtina, styl łączy się nierozzerwalnie z wypowiedzią oraz jej typowymi formami, tj. gatunkami mowy i jest elementem gatunkowej jedności wypowiedzi, a wszelka wypowiedź – ustna i pisemna, tak prymarna, jak wtórna, w dowolnej dziedzinie obcowania językowego – jest indywidualna (Bachtin 1986: 352). Rozwijając myśl rosyjskiego filologa o systematyzacji gatunków wypowiedzi wychodzącej od funkcji komunikacji językowej w różnych dziedzinach życia społecznego, Teresa Dobrzyńska dodaje, że różnym stylom funkcjonalnym przypisuje się repertuar stosowanych w nich form wypowiedzi. Stąd również wywodzi podział na gatunki publicystyczne, urzędowe, naukowe, literackie, a także różne formy gatunkowe wypowiedzi potocznych (Dobrzyńska 1991: 43). Przykładami gatunków publicystycznych mogą być: reportaż, felieton, artykuł wstępny, wywiad. Gatunki urzędowe to między innymi: podanie, upoważnienie, oświadczenie, okólnik, ankieta personalna, kwestionariusz, obwieszczenie, wyzwanie, zawiadomienie. Spośród naukowych badaczka wymienia: rozprawę, artykuł, referat, wykład, recenzję. Gatunki literackie są wyraźnie uświadamiane i nie wymagają egzemplifikacji. Najbardziej efemeryczne wydają się formy gatunkowe języka potocznego, ale i tu zarysowują się pewne wyspecjalizowane schematy: prośba, podziękowanie, przeprosiny, skarga, komplement, ostrzeżenie, żart, wyjaśnienie (Dobrzyńska 1991: 43-45). W istocie, mówi Teresa Dobrzyńska, „styl językowy implikuje pojęcie tekstu, ponieważ jest pochodną użycia języka w wypowiedzi” (Dobrzyńska 1996: 126), stwierdzając ponadto, iż „tekst jako konkretna jednostka wypowiedzi jest nośnikiem stylu, podczas gdy tekst jako kategoria ogólna sam dostarcza środków do charakterystyki stylistycznej” (Dobrzyńska 1996: 126).

W badaniach procesów interakcji werbalnych członków różnych społeczności i kultur zakres analiz i interpretacji poszerza się, jak zauważa również Mirosława

Ampel-Rudolf, „o aspekty psychologiczne i socjologiczne: punkt widzenia i ideologię” (Ampel-Rudolf 2006: 263), tak i najnowsze definicje stylu obejmują zarówno aspekt psychologii poznania, jak też aspekt socjologii. Językoznawczyni przyjmuje, iż w badaniach nad stylami mówienia należy uwzględniać typ komunikatu, zależny od charakteru nadawców, a także od wielkości audytorium i relacji między uczestnikami. Powinno się też brać pod uwagę medium i trzy typy kontekstu: kulturowy, socjalny i konkretny. Ponadto badaczka wskazuje na cztery ważne aspekty każdego komunikatu: „poznawczy, funkcjonalny, tekstowy i językowy” (Ampel Rudolf 2006: 264)⁴. Oczywiście jest również, że poszczególne gatunki, ich rodziny, a także różne odmiany stylowe języka etnicznego odznaczają się często sobie właściwą kategoryzacją, profilowaniem i oceną wybranych fragmentów otaczającej rzeczywistości. W analizie stylów typowych — stylów funkcjonalnych i stylów gatunkowych jest więc wykorzystywany językowy obraz świata i związane z nim kategorie (Witosz 2009: 27).

Gatunków mowy, o czym mówią Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska, mamy w języku dziesiątki, jeśli nie setki, a typowe gatunki „funkcjonują w zasadzie w ramach poszczególnych stylów językowych, nie ma tu jednak żadnego sztywnego przyporządkowania. Relacje styl-gatunek są dynamiczne, historycznie zmienne, poddane działaniom innowacyjnym na gruncie praktyk tekstotwórczych” (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 129). Autorzy *Tekstologii* wiążą wzorce budowania tekstów z ich gatunkową charakterystyką, wychodząc z założenia, iż tekstologia „nie może się obyć bez genologii” (Bartmiński 2012: 14).

W ujęciu Marii Wojtak, na styl gatunku składają się cechy uwarunkowane strukturalnie, determinowane pragmatycznie i związane z genezą użytych środków. Każdemu gatunkowi da się przypisać zarówno zbiór cech, jak i odpowiadających im wykładników. W przestrzeniach komunikacyjnych, tak obecnie bogatych, nie brakuje jednakże zbiorów cech i wykładników, które członkowie określonych wspólnot dyskursywnych postrzegają jako style gatunkowe (styl modlitewny, homiletyczny, felietonowy, reportażowy, eseistyczny itd.) (Wojtak 2011: 73). Również Maria Wojtak bardzo precyzyjnie podkreśla relacje między obligatoryjnością

⁴ Proponując cztery aspekty, Mirosława Ampel-Rudolf nawiązuje do prac T. A. van Dijka, Stanisława Gajdy, Anny Duszak i Marii Wojtak. Por.: Ampel-Rudolf 2006.

gatunkowego paradygmatu a kreatywnością tekstowych aktualizacji i wyodrębnia trzy typy tekstowych aktualizacji wzorców gatunkowych. Pierwszy z nich jest taką realizacją, kiedy tekst pozostaje w ścisłym związku z wzorcem normatywnym, z zachowaniem większości lub wszystkich jego reguł. W drugiej kategorii znajdują się takie reprezentacje tekstowe, które jedynie wskazują pole swych odniesień gatunkowych i nawiązują do wariantów wzorca, a grupę trzecią wypełniają okazy – twórcze odniesienia do reguł wzorca, nie naruszające tożsamości gatunku (Wojtak 2014: 65).

Zróżnicowanie wewnętrzne języka na odmiany i style jest funkcją zróżnicowania wspólnot komunikacyjnych, dziedzin kultury i sposobów widzenia świata, przy czym „im społeczeństwo jest bardziej rozwinięte i zróżnicowane wewnętrznie, im bogatsza jest jego kultura, tym więcej wyodrębnionych odmian, stylów i gatunków mowy” (Bartmiński 2014: 18). Warto mieć na uwadze właściwe rozpoznanie stylu językowego wypowiedzi, ono bowiem warunkuje poprawną interpretację. Style obejmują określone założenia dotyczące ontologii świata, typu racjonalności, postawy podmiotu, intencjonalności. Wartości stylu otrzymują na poziomie tekstu odpowiadające im eksponenty formalne (Bartmiński 2014: 19).

W rozważaniach o naukowych definicjach tekstu Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska zestawia wyeksponowane zwłaszcza takie jego cechy, jak: całościowość tekstu jako komunikatu oraz jego granice i elementy składowe. Równie ważne pozostają struktura i semantyka tekstu, kompozycja i logika, a także funkcje przekazywanych informacji. Do istotnych cech tekstu należy jego związek z gatunkiem i stylem oraz z sytuacją komunikacyjną (Niebrzegowska-Bartmińska 2015: 22).

1.6 Relacja tekst – dyskurs – wypowiedź – gatunek

Stefania Skwarczyńska akcentuje wyraźną więź gatunków mowy ze światem realnym, ponieważ, jak twierdzi: „O zaistnieniu i charakterze gatunków, odmian i pododmian gatunkowych decydują społeczno-historyczne warunki i zapotrzebowanie odbiorców. Warunki społeczno-historyczne określają sytuację nadawczą i odbiorczą, a przede wszystkim świadomość twórców, mobilizując ich uzdolnienie i wpływając na sprawność warsztatową” (Skwarczyńska 1965: 209). Kluczowym zwieńczeniem dociekań „dyskursologicznych” niech będzie zatem wniosek Janiny Labochy, dla której

„dyskurs jest zarówno zdarzeniem interakcyjnym, jak również zdarzeniem tworzącym tekst” (Labocha 1997: 32), bowiem w procesie nauczania to właśnie tekst spełnia szereg ważnych funkcji, jest nieodzownym przekąźnikiem wiedzy. Skoro dyskurs dydaktyczny stoi u podstaw różnych typów tekstów mówionych i pisanych, zatem tekst jest odbiciem działań dyskursywnych.

Michał Głowiński stoi na stanowisku, iż kwestie pragmatyki tekstu są bezpośrednio związane z problematyką gatunków; gatunek literacki, jak wszelki gatunek mowy, przejawia się w konkretnych wypowiedziach i nie jest on sumą cech. System gatunkowy odnosi się do sfery dyskursu, jest „gramatyką dyskursu” w swoisty sposób określający praktyki literackie – tak w dziedzinie nadawania, jak odbioru (Głowiński 1998: 49). Reasumując rozważania o istocie gatunkowej Bożena Witosz stwierdza, iż gatunek jest terminem, który nie ma w pracach tekstologicznych jednoznacznie określonego statusu ontologicznego. Najczęściej dziś traktowany jest jako konstrukt teoretyczny (*conceptus mentis*) sytuowany na poziomie abstrakcji, jako model tekstu zawierający cechy inwariantne oraz zmienne, regulowane praktyką (konwencją, nawykiem, normą) (Witosz 2003: 94).

Z racji charakteru prowadzonych w niniejszej dysertacji rozważań, warto zatrzymać się jeszcze w tym miejscu na publikacji Jolanty Nocoń, w zakresie specyfiki gatunkowej podręcznika szkolnego (Nocoń 2009: 44 i nast.). Autorka zalicza podręcznik „do tzw. *użytkowych gatunków tekstów*, a to z tego względu, że wykorzystywany jest on jako narzędzie w procesie dydaktycznym (niekoniecznie wyłącznie szkolnym), ma pomóc nauczyć i nauczyć się – to jego główne zadanie” (Nocoń 2009: 45). Ponadto badaczka podkreśla „znaczą dynamikę przekształcania się gatunkowego wzorca kanonicznego” (Nocoń 2009: 57), a wobec zmian dokonujących się we współczesnym świecie, stawia pytanie o los współczesnego podręcznika: „Czy w nowej rzeczywistości elektronicznej przejdzie on do historii gatunków książkowych, czy raczej ulegnie przeobrażeniu, „zelektronizuje się”?” (Nocoń 2009: 255).

Biorę pod uwagę również przemyślenia Marii Wojtak, która jako istotne i niełatwe postrzega zagadnienia kontekstu pojęciowego gatunku, w obrębie którego „poczesne miejsce zajmują: tekst, styl i dyskurs” (Wojtak 2014a: 9). Uczona uznaje, „że największą moc przyciągania ma pojęcie dyskursu” (Wojtak 2014a: 9), a ze względu na polimorficzność pojęcia – doprecyzowuje jego rozumienie i zakłada,

iż „dyskurs to zarazem wzorzec zdarzenia komunikacyjnego, jak i sposób jego realizacji” (Wojtak 2014a: 9), w związku z czym „gatunek jawiłby się w tym kontekście jako jedna z komunikacyjnych realizacji dyskursu” (Wojtak 2014a: 9), a „tekst na tym tle byłby komunikacyjną konkretyzacją, odzwierciedlającą w określonym stopniu przestrzeń dyskursywną przez pryzmat gatunku” (Wojtak 2014a: 9). Wiedza o tekście, stylu, gatunku pozwala na kształcenie kompetencji tekstotwórczych. Uświadamianie sobie tych relacji pomaga nauczycielom dostosowywać narzędzia, przygotowywać odpowiednie ćwiczenia, za pomocą których w procesie edukacyjnym rozwijają twórczą aktywność uczniów.

1.7 Dyskurs edukacyjny i jego odmiany

W rozległej przestrzeni komunikacji społecznej wyodrębnia się obszar komunikacji szkolnej, istniejącej w procesie kształcenia i wychowania szkolnego, określanej również mianem komunikacji dydaktycznej (Popiel-Popiołek, Kudra 2001: 156), istotnymi składnikami są: język nauczycieli, percepcja uczniów, materiał naukowy, wartościowanie i ocenianie. Wszystkie działania, których celem jest wprowadzenie człowieka w wartościowe życie przez kształcenie i wychowywanie zgodne z panującymi w danym społeczeństwie wzorcami i celami, nazywa się edukacją (IEP 2006: 250). Niełatwo spośród dyskursowego kręgu leksykalnego wybrać i dopasować jedno określenie dla tej sfery działania, aczkolwiek ze względu na charakter instytucji – łac. *educatio* to ‘uczenie kogoś lub uczenie się, zwłaszcza w szkole; kształcenie, nauka’ (USJP red. Dubisz) – przyjmuje się termin: *dyskurs edukacyjny*.

Dosyć trudne to zadanie, by uporządkować terminy składające się na pole semantyczne określane mianem dyskursu edukacyjnego. Na niejednorodność leksykalną zwraca uwagę na przykład Helena Ostrowicka. W praktyce badawczej termin ten oznacza „dyskurs o edukacji”, „dyskurs w edukacji” lub „dyskurs jako edukację”, a niezwykle szeroki zakres zjawisk objętych wymienionymi kategoriami jest pochodną bogactwa zarówno teorii dyskursu, jak i koncepcji edukacji (Ostrowicka 2017: 154).

Warto wspomnieć rok 1990, kiedy to do kręgu dyskursywnego Basil Bernstein wprowadził teorię dyskursu pedagogicznego. Uczony tłumaczy, że dyskurs pedagogiczny nie ma własnej treści dyskursywnej - obejmuje całość szkolnych sytuacji

edukacyjnych, podczas których aktywność ucznia jest odtwórcza i kontrolowana przez nauczyciela (Bernstein 1990: 172). Nieco później, Teodozja Rittel (1996) postuluje całość procesów przekazywania wiedzy nazywać *dyskursem dydaktycznym*⁵. Komunikacja dydaktyczna bywa określana także innymi terminami wydobywającymi jakiś określony aspekt. Jednym z nich jest *dyskurs edukacyjny*, który Maria Zając postrzega jako „strumień zjawisk językowych (mówionych i pisanych) pochodzących od nauczyciela i poszczególnych uczniów, które zachodzą w kontekście lekcji szkolnej i realizacji jej dydaktycznych założeń (...), który w płaszczyźnie działań prakseologicznych określić można w typowej lekcji szkolnej jako rozwiązanie określonego zadania (problemu), w płaszczyźnie językowej zaś, jako wspólne konstruowanie pewnego tekstu” (Zając 1997: 98) .

Dyskurs edukacyjny to przedłużenie z jednej strony – badań nad dyskursem dziecięcym (aspekty psychologiczne) w kierunku dyskursu szkolnego (aspekty językowe i dydaktyczne), z drugiej zaś – naturalne rozwinięcie dyskursu szkolnego ku dyskursowi akademickiemu (aspekty kulturowe) (Rittel, Ożdżyński 1997: 7). Stefan Jerzy Rittel, badając podstawy modelowania dyskursu edukacyjnego, zaznacza, że jest to zjawisko, w którym uwzględnia się wymiar podmiotowy (aktorzy dyskursu) oraz czynnościowy (procesy komunikacji) (Rittel S. 1997: 53-54). Uczony mówi o dwóch aktorach dyskursu edukacyjnego: nauczycielu i uczniu oraz o relacjach między nimi, wyróżniając w związku z tym cztery modele tego dyskursu przy stosowaniu strategii: przez przyswajanie, przez rozwiązywanie problemów, przez działanie i przez przeżywanie (Rittel S. 1997: 54). Autor proponuje ustalenie „ciągu kroków nauczyciela”: sygnalizowanie, konceptualizację, recepcję; oraz „ciągu kroków ucznia”: usłyszenie sygnału, rejestrację w pamięci otrzymanej informacji, własną konceptualizację (Rittel S. 1997: 55).

Podsumowując strategię i komunikację w dyskursie edukacyjnym, Urszula Żydek-Bednarczuk i Bogdan Zeler mówią o właściwym szkole *dyskursie wiązanym* (Żydek-Bednarczuk, Zeler 1997: 40), w którym istotne jest podejście interakcyjne (uruchomienie komunikacji i współdziałanie komunikacyjne partnerów).

Jako ważny głos w dociekaniach „dyskursologicznych” funkcjonuje wniosek Janiny Labochy, dla której „dyskurs jest zarówno zdarzeniem interakcyjnym,

⁵Inne rozumienie tej odmiany dyskursu proponuje Janina Labocha. Autorka przez dyskurs dydaktyczny rozumie odpowiednie przekształcenie specjalistycznego dyskursu źródłowego w taki sposób, żeby przekazywał wiedzę mniej wykształconej publiczności. Por.: Labocha 1997.

jak również zdarzeniem tworzącym tekst” (Labocha 1997: 32), bowiem w procesie nauczania to właśnie tekst spełnia szereg ważnych funkcji, jest nieodzownym przekąźnikiem wiedzy. Bogusław Skowronek również operuje terminem i używa definicji *dyskursu dydaktycznego*, przy czym specyficzną sytuację szkolną, podczas której realizowane są zaplanowane cele dydaktyczne, autor określa pojęciem *dyskursu lekcyjnego* (Skowronek 1999: 12), który może obejmować swobodny dialog nauczyciela i uczniów, pogadankę, wykład, popularne „odpytywanie” itp. Szkoła wraz z utrwaloną konstelacją ról społecznych nauczyciela i uczniów wyznacza oraz determinuje sposoby, metody, wzorce i cele interakcji (Skowronek 1999: 15). Badacz, podkreśla, że szkolna sytuacja komunikacyjna wiąże się z poziomem sprawności językowej ucznia (Skowronek 1999: 12-15).

Jolanta Nocoń dyskurs dydaktyczny (szkolny proces nauczania - uczenia się) wraz z dyskursem popularnonaukowym (popularyzację wiedzy) a także innymi edukacyjnymi praktykami komunikacyjnymi proponuje uznać za odmiany dyskursu edukacyjnego (Nocoń 2009: 33), jako specyficznej formy komunikacji w układzie interakcyjnym, w którym funkcja edukacyjna spełniana jest w kontakcie dialogowym między *tym, kto uczy (wie)* i *tym, kto uczy się (nie wie)* (Nocoń 2009: 20). Pierwszoplanowymi uczestnikami dyskursu edukacyjnego są uczniowie i nauczyciele, chociaż nie należy w tym dialogu pomijać nieocenionych partnerów, do których zalicza się rodziców oraz pracowników niepedagogicznych i osoby spoza środowiska szkolnego, bowiem edukacja jest procesem złożonym, do którego przynależą: przekazywanie wiedzy, kształcenie umiejętności (zarówno umysłowych, jak i fizycznych) oraz kształtowanie postaw. Podobnie sądzi Roman Schulz, mówiąc o edukacji naturalnej, dotyczącej potocznych doświadczeń edukacyjnych, w których relacje opiekuńcze i edukacyjne typu rodzic – dziecko lub pokolenie dorosłych – pokolenie dorastających, uwikłane są w kontekst życia codziennego (Schulz 2003: 124). Również Jolanta Nocoń potwierdza obszerny zakres społeczny dyskursu edukacyjnego argumentem, iż nie ogranicza się on „do ram instytucji zajmujących się edukacją społeczeństwa, w tym przede wszystkim szkoły, ale odnosi się do wszystkich sytuacji komunikacyjnych, w których zachodzi proces włączania adepta we wspólnotę dyskursu” (Nocoń 2009: 20). Językoznawczynie w strefie komunikacji szkolnej lokuje również określenie: specjalistyczny dyskurs metodyczny (Nocoń 2009: 22) – w odniesieniu do tekstów materiałów pomocniczych, szkoleniowych i instruktażowych, projektów dydaktycznych.

Krótki ogląd terminologii dyskursywnej w obrębie komunikacji szkolnej pokazuje, iż pojęcia: *dyskurs pedagogiczny*, *dyskurs dydaktyczny*, *dyskurs edukacyjny*, są często przez badaczy używane zamiennie, tylko za każdym razem uwaga jest kierowana na inny element: dyskurs pedagogiczny związany jest z rolą nauczyciela (pedagoga), dyskurs dydaktyczny skupia się na metodach nauczania i uczenia się, natomiast edukacyjny przywodzi na myśl proces nauczania. Podstawowym założeniem procesu edukacyjnego pozostaje ustawiczne bogacenie języka ucznia, tak jak „aktywność werbalna jest specyficzną cechą uczenia się ludzi” (Kida 1997: 305) i musi procesowi nauczania stale towarzyszyć. Magdalena Trysińska podkreśla, iż dyskurs można uznać za synonim dyskusji, a „w tym ujęciu będzie to rozumienie dość bliskie rozmowie, jednak zarezerwowane dla sformalizowanych interakcji społecznych” (Trysińska 2015: 55); przy czym doniosłą rolę w procesie edukacyjnym spełnia rodzina. „Istotne jest jednak, aby dziecko miało szansę poznać kod inny - rozwinięty, po który będzie mogło sięgnąć w odpowiedniej sytuacji komunikacyjnej” (Trysińska 2015: 302).

Kształcenie umiejętności tekstotwórczych ucznia łączy się ściśle z procesem myślenia, odczuwania i wartościowania w dyskursie edukacyjnym.

Rozdział II

Kompetencje tekstotwórcze uczniów

2.1 Kompetencja językowa czy kompetencja komunikacyjna?

Warto rozpocząć od przypomnienia istniejących ustaleń definicyjnych dotyczących terminu *kompetencja*. W ujęciu słownikowym *kompetencja* (łac. *competentio*) oznacza ‘odpowiedniość, zgodność’ (Tokarski red. 1971: 372). W słownikach języka polskiego podawane są (w różnej kolejności) dwa znaczenia leksemu *kompetencja*. Pierwsze z nich to: ‘zakres uprawnień instytucji lub osoby’, a drugie znaczenie określa ‘posiadanie wiedzy i doświadczenia w jakiejś dziedzinie umożliwiające prawidłowe wypełnianie obowiązków i podejmowanie właściwych decyzji’ (Sobol red. 2002: 343).

Najbardziej adekwatne w kontekście prowadzonych badań jest sformułowanie *kompetencji* jako „zakres czyjeś wiedzy, umiejętności” (Dubisz red. 2008/II: 186), przy czym uszczegółowienie *kompetencji językowej* to „wiedza językowa, jaką powinien posiadać użytkownik języka, aby móc tworzyć i rozumieć dowolne struktury językowe” (Dubisz red. 2008/II: 186). Wyrazami bliskoznacznymi dla *kompetencji* pozostają: ‘opracowanie, utwór, praca; słowa, treść; brudnopis, czystopis, maszynopis, rękopis’ (WSWB 2015: 524).

W tym miejscu rozprawy należy wspomnieć, że często dla określenia umiejętności tworzenia tekstów używane są zamiennie określenia: *kompetencja językowa* i *kompetencja komunikacyjna*. To, iż wszyscy użytkownicy języka posiadają kompetencję językową⁶, nie znaczy jednak, iż wszyscy są tego świadomi. Z pewnością świadomość i wiedzę w tym zakresie posiadają językoznawcy, rekonstruujący kompetencję językową w postaci opisu gramatycznego (Tabisz 2006: 63). Kompetencja językowa stanowi podstawę tworzenia każdej wypowiedzi (każdego tekstu) i jest jednym z najważniejszych czynników decydujących o jakości tej wypowiedzi. Umożliwia „nie tylko konstruowanie gramatycznie poprawnych struktur składniowych, ale także ich rozumienie oraz rozróżnianie zdań poprawnych i niepoprawnych” (Nocoń

⁶ Pojęcie idealnej kompetencji językowej pochodzi od Noama Chomsky’ego (1962 rok), który założył, że składa się ona z następujących części: syntaktycznej, semantycznej, fonologicznej (cyt. za: Żurek 2006).

2012: 23). Świadomym, zwykle kierowanym, nabywaniem kompetencji językowej, Kazimiera Krakowiak charakteryzuje cały proces uczenia się języka (Krakowiak 2012: 27). Jednakże, okazuje się, że do osiągnięcia powodzenia w komunikacji, niewystarczająca jest znajomość i rozróżnianie poprawnych gramatycznie struktur. Każda wypowiedź, o czym pisze już Kazimierz Polański, staje się działaniem językowym nie tylko dzięki opanowaniu przez jej twórcę abstrakcyjnego systemu reguł, ale również poprzez dopasowanie jej do sytuacji, co z kolei wynika z umiejętnego doboru form językowych właściwych danemu typowi sytuacji, w której nadawca się znajduje. Ta wiedza użytkownika o sposobach wykorzystania środków językowych, w zależności od sytuacji komunikacyjnej, nazywana jest kompetencją komunikacyjną (Polański 1980: 14).

Z powyższego rozumowania wynika zatem, iż kompetencja językowa jest składową kompetencji komunikacyjnej⁷. Częścią kompetencji komunikacyjnej jest, w rozumieniu Jana Mazura, także kompetencja stylistyczna, dzięki której „nadawca jest w stanie rozpoznać wzorzec tekstowy odpowiadający danej czynności językowej oraz jego wariant realizacyjny, zgodny z oczekiwaniami odbiorcy” (Mazur 1990: 77). Jadwiga Kowalikowa również zwraca uwagę na zasadniczą kwestię porozumiewania się, którego powodzenie zależy od wielu czynników. Autorka utrzymuje, iż podstawową kategorią w procesie porozumiewania się jest właśnie kompetencja komunikacyjna, czyli „gotowość do naprzemiennego pełnienia roli nadawcy i odbiorcy w rozmaitych uwarunkowaniach, na które składa się kontakt, miejsce interakcji, temat wypowiedzi i inne elementy tzw. szeroko rozumianej sytuacji komunikacyjnej” (Kowalikowa 1994: 147).

Według koncepcji Stanisława Grabiasa, kompetencje nadawcy powiązane są z językową sprawnością systemową, natomiast rola odbiorcy związana jest ze sprawnością społeczną. Uczony, analizując umiejętności językowe użytkowników języka konstatuje, iż: „Proces budowania zdań wymaga najczęściej nieuświadomionej znajomości reguł morfonologicznych, morfologicznych i składniowych” (Grabias 1994: 232), zatem oprócz wiedzy o języku niezbędne jest doświadczenie i świadomość

⁷ Termin *kompetencja komunikacyjna* pochodzi od Della Hymesa, który uznaje, iż kompetencja językowa funkcjonuje jako jeden ze składników kompetencji komunikacyjnej, pozwalając jedynie odpowiedzieć na pytanie czy wypowiedź jest możliwa w danym języku. Na kompetencję komunikacyjną, zdaniem uczonego, składają się cztery elementy, od których zależy decyzja użytkowników języka o znaczeniu i formalnym kształcie wypowiedzi, do których należą: potencjał systemowy, wykonalność, występowanie, odpowiedniość. Por.: Hymes 1980.

językowa. O bardziej zaawansowanej odmianie kompetencji językowej, mianowicie o kompetencji komunikacyjnej, nazywanej też kompetencją kulturową, rozstrzyga Małgorzata Marcjanik - jako o umiejętności stosownego użycia języka w każdej sytuacji komunikacyjnej (Marcjanik 2008: 21). Katarzyna Maciejak w obrębie kompetencji lokuje następujące składniki: sprawność artykulacyjną, zasób słownictwa, poprawne budowanie zdań oraz umiejętności redagowania i komponowania wypowiedzi (Maciejak 2013: 245). Autorka mocno podkreśla znaczny wpływ dialogów bohaterów filmów animowanych na poziom języka wypowiedzi uczniów (Maciejak 2008).

Fundamentalną kwestią w istocie kompetencji pozostaje fakt, iż każdą kompetencję buduje zarówno „wiedza o” (deklaratywna), jak i „wiedza jak” (proceduralna), przy czym oba typy wiedzy mogą mieć albo charakter potoczny, doświadczeniowy, albo charakter naukowy, teoretyczny. Kompetencji przynależy również norma wyobrażeniowa, czyli poczucie językowe, zespoły przekonań o języku i komunikacji werbalnej (Nocoń 2012: 22).

2.2 Kompetencja tekstowa a kompetencja tekstotwórcza

Zdaniem Anny Duszak, w zakres kompetencji komunikacyjnej wchodzi kompetencja tekstowa: „zdolność do produkowania i odbierania różnego typu zdarzeń komunikacyjnych”, gdyż, jak utrzymuje autorka, „nie ma komunikacji werbalnej bez tekstu” (Duszak 1998: 199). Ważne jest ponadto, jak rozważa Maciej Wróblewski, by stworzyć „tekst udany”, rozumiany jako „rezultat działań tekstotwórczych ucznia wspomaganych i stymulowanych przez teksty nauczyciela, który wyraża w nich pożądaną kompetencję językową i komunikacyjną” (Wróblewski 1998: 201).

Istotą kompetencji tekstowej są jej determinanty i konstytutywy, do których należą: świadomość gatunkowa (obejmująca elementy wiedzy, motywację, postawę aksjologiczną) i sprawności wykonawcze. Należy przygotować wykonawców do uchwycenia istoty danego gatunku oraz pracować nad ich warsztatem językowym, gdyż od tego w głównej mierze zależy jakość wytworów mownych (Kowalikowa 2011: 43-44). Jako aspekt czynny kompetencji tekstowej, dla uwypuklenia samego procesu tworzenia tekstów, Anna Tabisz wprowadza termin *kompetencji tekstotwórczej*, rozpatrując ją w odniesieniu do rozprawki jako formy wypowiedzi uczniowskiej

(Tabisz 2006). Autorka proponuje, aby analizie tekstu z punktu widzenia kompetencji tekstotwórczej, poddawać następujące elementy: strukturę tekstu (kompozycję, sygnały delimitacji, składniki ramy, rozczłonkowanie tekstu i metatekst), tło pragmatyczne (cel wypowiedzi, nadawcę, odbiorcę i relacje nadawczo-odbiorcze), aspekt poznawczy (zrozumienie i sposób ujęcia tematu oraz wartościowanie) i cechy językowo-stylistyczne (Tabisz 2006: 65). Podobnie rozumie zjawisko Jolanta Nocoń i tę część kompetencji tekstowej, która dotyczy „tworzenia różnego rodzaju tekstów mówionych i pisanych”, nazywa kompetencją tekstotwórczą (Nocoń 2012: 24).

Zjawisko kompetencji tekstotwórczej rozpatruje dogłębnie także Ewa Nowak i stwierdza (w nawiązaniu do badań Anny Tabisz), że „uczniowska kompetencja tekstotwórcza przejawia się jako umiejętność tworzenia tekstu spójnego, zorganizowanego, stanowiącego informacyjną całość, stosownego do sytuacji, realizującego określony wzorzec gatunkowy” (Nowak 2014: 124). Uczona, przywołując koncepcję Urszuli Żydek-Bednarczuk o „trzech tekstach w jednym tekście” (Żydek-Bednarczuk 2005) podkreśla, że „kompetencja tekstotwórcza rozwijana jest na trzech płaszczyznach tekstu - gramatycznej (związanej z językiem jako systemem), semantycznej (związanej ze znaczeniami) i pragmatycznej (związanej z aktem komunikacji – jej celami, intencjami nadawcy, interakcją nadawczo-odbiorczą, sytuacją, kontekstem)” (Nowak 2014: 125). Wszystkie trzy płaszczyzny są ściśle zintegrowane, zatem bardzo istotne jest świadome kształtowanie relacji między nimi, bowiem „zaburzenia w obrębie jednej z płaszczyzn powodują zaburzenia następnej (np. błędy w warstwie językowej implikują niejasności znaczeniowe; z braku spójności stylistycznej – kohezji – wynika niespójność semantyczna)” (Nowak 2014: 125). Ewa Nowak podsumowuje kompetencję tekstotwórczą „jako proces, czyli przebieg kolejno następujących po sobie faz” (Nowak 2014: 82), do których należy ucznia starannie i konsekwentnie przygotować na każdym etapie edukacyjnym, stąd wynika „konieczność ścisłego powiązania tych poziomów nauczania” (Nowak 2014: 82).

Zasadne jest, dla podsumowania rozważań o kompetencji tekstotwórczej, wspomnieć o funkcjonalnym podejściu do kształcenia językowego, za którym opowiadają się: Jadwiga Kowalikowa i Jerzy Bartmiński. Naukowcy wskazują czynniki stanowiące o funkcjonalności kształcenia językowego, do których zaliczają: eksponowanie celów instrumentalnych oraz zastosowanie wiedzy o budowie języka w pracy z tekstem (Kowalikowa 2004: 120), ze szczególnym uwzględnieniem roli form

gramatycznych w szerszym kontekście wypowiedzi oraz wiązaniem zjawisk fleksyjnych, słowotwórczych, składniowych z intencją danego gatunku i stylu (Bartmiński 2009: Dz. U. Nr 4, poz. 17).

2.3 Rola kompetencji w procesie edukacyjnym

Realizacji wszystkich celów edukacyjnych służy porozumiewanie się nauczycieli i uczniów. Mówiąc o porozumiewaniu się, Jadwiga Kowalikowa wychodzi od kompetencji komunikacyjnej, którą określa jako gotowość do naprzemiennego pełnienia roli nadawcy i odbiorcy w rozmaitych uwarunkowaniach, na które składa się wiele elementów szeroko rozumianej sytuacji komunikacyjnej. Sama badaczka mówi o złożoności kompetencji komunikacyjnej, gdyż „powodzenie porozumiewania się nie zależy tylko od tzw. kompetencji językowej, ale również od innych czynników, nieco odmiennych w przypadku uczniów niż w przypadku nauczycieli” (Kowalikowa 1994: 147). Uczeń musi opanować system językowy oraz przyswoić sobie stereotypy zachowań językowych właściwych szkole, zaś nauczyciel musi „bazując na doskonałym opanowaniu języka, wiedzy merytorycznej oraz znajomości psychologii i pedagogiki, pełnić w ramach każdej interakcji rolę niejako podwójną: nadawcy i potencjalnego odbiorcy, tzn. musi wczuwać się w rolę ucznia przyjmującego komunikat” (Kowalikowa 1994: 147-148).

Jadwiga Kowalikowa po latach podkreśla, iż współczesna koncepcja nauczania i uczenia się stawia w centrum działań dydaktycznych tekst, a w edukacji polonistycznej na rezultaty pracy tekstotwórczej ma wpływ obcowanie z utworami literackimi, przy czym kontakt z innymi rodzajami wypowiedzi (publicystyczne, naukowe i popularnonaukowe, użytkowe) pomnaża pożądane korzyści kształcące, a kontakt z tekstem cudzym jest warunkiem powstania tekstu własnego (Kowalikowa 2004: 15-18). Kontakt ów eksponuje edukacyjne procesy wraz z ich skutkami: nabywanie określonej wiedzy (kultury literackiej i ogólnie humanistycznej), doskonalenie sprawności językowych oraz kompetencji komunikacyjnej (odbieranie, tworzenie i nadawanie przekazów). Czynne obcowanie z dziełami literackimi pomnaża również twórczą samorealizację dostarczającą satysfakcji, zadowolenia, szczęścia w związku z uświadamianym i przeżywanym sukcesem autora udanej wypowiedzi oraz rozwija zainteresowania i potrzeby czytelnicze, jak również wzmacnia wiarę

we własne możliwości w zakresie odbierania i tworzenia tekstów jako podstaw pozytywnej motywacji do kontynuowania komunikacji literackiej i pracy tekstotwórczej (Kowalikowa 2004: 10).

W dalszych rozważaniach nad kształceniem świadomości komunikacyjnej uczniów Jadwiga Kowalikowa utrzymuje, iż doskonaleniu sprawności językowej uczniów bez wątpienia można i trzeba poświęcić uwagę, a doskonaleniem należałoby objąć trzy obszary konstytuujące warsztat pisarski: „świadomość komunikacyjną uczniów (cel, intencja, funkcje tworzonej wypowiedzi); poziom ich sprawności w zakresie operowania słowem, związkiem wyrazowym, zdaniem, odmiana stylową, ramą kompozycyjną, organizacją wypowiedzi oraz repertuar form gatunkowych i umiejętność ich wykorzystywania zgodnie z potrzebami i wymogami szeroko rozumianej sytuacji komunikacyjnej” (Kowalikowa 2004: 24). Już Daniel Bartosiewicz podkreśla, iż uczniowie, komunikując się, prezentują wiedzę o świecie, wyrażają swoje intencje i czynią to w określonym celu, chociażby dla uzyskania pozytywnej oceny. W kontekście tych rozważań autor alarmuje o niebezpieczeństwie tworzenia przez ucznia sztucznego „tekstu dla samego tekstu” (Bartosiewicz 1998: 24), w sytuacji, gdy tekst powinien być również wystąpieniem komunikacyjnym – spójnym strukturalnie i semantycznie, a więc ukazującym taką konfigurację pojęć i relacji, która czyni świat tekstu dostępnym i istotnym dla odbiorcy⁸.

Wydzielenie kompetencji komunikacyjnej pojawia się w programie nauczania języka polskiego w szkole podstawowej dopiero po roku 1998, gdzie pośród najważniejszych zadań szkoły znajduje się stwarzanie warunków do nabywania umiejętności skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach. Jednak w tej podstawie programowej niezbyt widoczna jest obecność kompetencji językowej, dopiero w podstawie programowej z roku 2008 nauka o języku koncentruje się przede wszystkim właśnie na niej. Na pierwszym miejscu stawia się kompetencję tekstową, a w jej obrębie kompetencję tekstotwórczą. Wiele uwagi poświęca się uczniowskim działaniom na tekstach, rozumianym jako kształtowanie świadomości tekstowej i pogłębianie wiedzy o tekście oraz nauczanie jak najskuteczniejszego wykorzystania tej wiedzy do tworzenia własnych tekstów. Dążenie to koresponduje z teorią Macieja

⁸ Daniel Bartosiewicz, w zakresie lingwistyki tekstu, odwołuje się do implikacji: Witolda Marciszewskiego, Roberta-Alaina de Beaugrande’a i Wolfganga Ulricha Dresslera.

Wróblewskiego, dla którego „Kompozycja tekstu szkolnego może posłużyć jako punkt wyjścia poszerzenia kompetencji językowej” ucznia (Wróblewski 1998: 205).

W założeniach najnowszej podstawy programowej znajduje się zapis, iż „język polski jest kluczowym przedmiotem nauczania” (PP 2017: 18), a „rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem polskim w mowie i w piśmie, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów oraz przestrzeganie przez nich norm poprawnościowych, należy do obowiązków nauczycieli wszystkich przedmiotów” (PP 2017: 19). Zaznacza się w niej wyraziste ukierunkowanie na kształcenie językowe oraz tworzenie wypowiedzi pod kątem właściwego komunikowania się, ponadto na „kształcenie umiejętności uczestniczenia w kulturze polskiej i europejskiej” (PP 2017: 59) poprzez systematyczny przekaz wiedzy z zakresu gramatyki oraz przez naukę składni. Wyodrębnia się w najnowszej podstawie programowej kształcenie umiejętności tekstotwórczych, pozwalających także na kształcenie umiejętności sprzyjających rozpoznawaniu intencji uczestników komunikacji oraz na rozwijanie funkcji społecznych komunikacji służących budowaniu i wzmacnianiu tożsamości jej uczestników (PP 2017).

Za fundamentalne – ponadczasowe zadanie edukacyjności przyjmuję, za Jadwigą Kowalikową, „skuteczność doskonalenia u uczniów kompetencji komunikacyjnej docelowej” (Kowalikowa 1994: 152) na każdym przedmiocie, z dbałością o wyposażenie ich w wiadomości i umiejętności umożliwiające komunikowanie się w języku polskim w sposób poprawny i zrozumiały.

Rozdział III

Opis jako gatunek tekstu

3.1 Pojęcie i definicja gatunku

Stefania Skwarczyńska każdy sensowny akt międzyludzkiego porozumienia nazwała komunikatem i oznaczyła jego podstawowe czynniki konstytutywne: nadawca, odbiorca, stosunek łączący nadawcę z odbiorcą, funkcja kierowana na porozumienie z odbiorcą, przedmiot i ujęcie przedmiotu komunikatu oraz jego tworzywo, kod, przedstawienie i wyraz (Skwarczyńska 1965: 89).

Podwaliny genologicznych dociekań stworzył Michaił Bachtin w swojej teorii ujmowania gatunku jako zbioru zmieniających się konwencji, nadając status gatunku formom wypowiedzi, które nie mogą być uznane za byty genologiczne. Gatunek mowy to względnie trwałe pod względem tematycznym, kompozycyjnym i stylistycznym typy wypowiedzi, ukształtowane w zależności od funkcji (naukowej, technicznej, publicystycznej, praktycznej, obyczajowej) oraz specjalnych, właściwych każdej sferze, okoliczności obcowania językowego (Bachtin 1986: 354). Podobnie Anna Wierzbicka - mianuje gatunki o znaczeniu *genry mowy*⁹, które definiuje „poprzez ciąg prostych zdań wyrażających założenia, intencje i inne akty umysłowe mówiącego, definiujące dany typ wypowiedzi” (Wierzbicka 1983: 129). Uczona ustala, że „różne kultury mogą być badane przez pryzmat charakterystycznych dla nich gatunków mowy” (Wierzbicka 1999: 228).

Gatunki ujmowane są również jako „pewne ustalone już i historycznie okrzepłe paradygmaty” (Balbus 1999: 33), które „istnieją po prostu jako dostępny potencjalnie każdemu zasób form tradycji literackiej, form reprezentowanych na ogół przez określone – tj. charakterystyczne – tekstowe reprezentacje” (Balbus 1999: 33).

Językoznawcy proponują traktowanie gatunku jako narzędzia interpretacji tekstu i dlatego opowiadają się za interpretacyjnym (na rzecz systematyzującego) modelem badań. Dla Bożeny Witosz gatunek jest „zespołem cech (w postaci schematu, wzorca) przypisywanych pewnym typom tekstów” (Witosz 2005: 117), a dla Marii Wojtak

⁹ Pojęcie *genre'u mowy* wprowadził Michaił Bachtin, który rozszerzył przedmiot genologii na wszystkie formy komunikacji. Por.: Bachtin 1986.

gatunek to „zbiór abstrakcyjny (model, wzorzec) mający jednak różnorodne konkretne realizacje w formie wypowiedzi [...], zbiór konwencji, które podpowiadają członkom określonej wspólnoty komunikatywnej, jaki kształt nadać konkretnym interakcjom” (Wojtak 2004: 16). Uczona porządkuje sposoby interpretacji gatunków, ujmując je w następujących kategoriach: kulturowej, poznawczej, komunikacyjnej (pragmatycznej), formotwórczej, stylistycznej i historycznej (Wojtak 2004: 159-161). Maria Wojtak zaznacza, że ujmowanie gatunku w kategorii kulturowej wpływa niejako z konstatacji Stanisława Gajdy, iż „gatunek należy do obszaru konwencji kulturowych” (Wojtak 2004), jak również z tezy sformułowanej przez Annę Wierzbicką, że „różne kultury mogą być badane przez pryzmat charakterystycznych dla nich gatunków mowy” (Wojtak 2004). Charakterystyczne dla najnowszych nurtów lingwistyki jest również, jak uważa lubelska badaczka, pojmowanie gatunku jako zjawiska kształtującego obraz świata dostępny danej kulturze i językowi, a więc także jego użytkownikom (Wojtak 2004). Sposób postrzegania gatunku jako kategorii komunikacyjnej ma długą tradycję, kiedy to mówi się o gatunku jako o kategorii, która porządkuje międzyludzką działalność komunikacyjną, „a określonym sferom komunikacji przypisuje się zbiór konwencjonalnych sposobów wysłowienia” (Wojtak 2004). Kategoria formotwórcza kieruje uwagę badaczy na aspekt morfologii gatunku, w tym na delimitację i segmentację wypowiedzi oraz dominantę kompozycyjną (Wojtak 2004). Dyskutując nad definiowaniem stylu, „niemal utożsamiono go w pewnych ujęciach z gatunkiem” (Wojtak 2004), skąd też wynika ujęcie gatunków w kategorii stylistycznej, natomiast ewolucja, transformacje i kształtowanie nowych form pozwala na ulokowanie gatunków w kategorii historycznej (Wojtak 2004).

We współczesnej genologii prowadzone są pieczołowite badania odmian komunikacji. Stanisław Gajda precyzuje znaczenie terminu „gatunek wypowiedzi” jako wzorzec organizacji tekstu w konwencji kulturowo-językowej; wtórnie termin ten formułuje jako „zbiór tekstów, w których określony wzorzec jest realizowany, aktualizowany” (Gajda 2014: 255) i takie rozumienie uważam za przydatne w analizach prowadzonych w niniejszej rozprawie.

3.1.1 Klasyfikacja gatunków wypowiedzi

Dokonanie klasyfikacji gatunkowej wypowiedzi jest procesem niełatwym, ze względu na mnogość gatunków oraz różne sposoby definiowania pojęcia gatunku przez specjalistów i uczonych. Rozwijając myśl rosyjskiego filologa Michaiła Bachtina o systematyzacji gatunków wypowiedzi wychodzącej od funkcji komunikacji językowej w różnych dziedzinach życia społecznego, Teresa Dobrzyńska tłumaczy, że różnym stylom funkcjonalnym przypisuje się repertuar stosowanych w nich form wypowiedzi. Stąd również wywodzi podział na gatunki publicystyczne, urzędowe, naukowe, literackie, a także różne formy gatunkowe wypowiedzi potocznych (Dobrzyńska 1991: 43). Przykładami gatunków publicystycznych mogą być: reportaż, felieton, artykuł wstępny, wywiad. Gatunki urzędowe to między innymi: podanie, upoważnienie, oświadczenie, okólnik, ankieta personalna, kwestionariusz, obwieszczenie, wyzwanie, zawiadomienie. Spośród naukowych badaczka wymienia: rozprawę, artykuł, referat, wykład, recenzję. Gatunki literackie są wyraźnie uświadamiane i nie wymagają egzemplifikacji. Najbardziej efemeryczne wydają się formy gatunkowe języka potocznego, ale i tu zarysowują się pewne wyspecjalizowane schematy: prośba, podziękowanie, przeprosiny, skarga, komplement, ostrzeżenie, żart, wyjaśnienie (Dobrzyńska 1991: 43-45).

Godna uwagi okazuje się koncepcja Aleksandra Wilkonja, który kategoryzuje gatunki według stopnia konwencjonalizacji i wydziela następujące grupy gatunkowe:

„- gatunki skodyfikowane, stosujące określone formy; są to przede wszystkim gatunki użytkowe, będące dokumentami oficjalnymi, jak np. świadectwo urodzenia czy dowód osobisty;

- gatunki utrwalone, głównie w postaci pisanej, spełniające ważne funkcje społeczne, np.: konstytucja, ustawa, regulamin pracy;

- gatunki skonwencjonalizowane na skutek uzusu, tworzące wzorce wypowiedzi, które dopuszczają wiele indywidualnych realizacji, np. artykuł przeglądowy, sonet;

- gatunki częściowo skonwencjonalizowane, dające dużą swobodę i możliwość transformacji, np. powieść współczesna;

- gatunki nieskonwencjonalizowane, oparte na jednej dobitnej właściwości semantycznej lub formalnej, np. plotka, kłótnia, modlitwa prywatna;

- gatunki nowe, niemające cech wykrystalizowanych, płynne, niemające niekiedy nazwy lub noszące kilka nazw” (Wilkoń 2002: 201).

Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska podkreślają wagę znajomości gatunków mowy przez uczniów „od szkoły podstawowej po poziom maturalny” (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 131). Językoznawcy zwracają uwagę na wydzielenie, spośród wymienionych „ponad 60 gatunków, reprezentujących wszystkie odmiany i style języka” (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 131) w osobnej grupie „gatunków szkolnych”. Są to: „wypracowania szkolne i rozprawka; referat i interpretacja utworu literackiego; opowiadanie, opis i charakterystyka postaci” (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 131). Wypełniają ową grupę „ważne w dydaktyce teksty multimedialne: spektakl filmowy, telewizyjny i teatralny; audycja radiowa, słuchowisko radiowe, film, reklama, program telewizyjny, gra komputerowa, komiks, plakat, mapa, tabela i wykres” (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 131). Z uwagi na fakt zróżnicowania gatunków, podczas wprowadzania ich do procesu edukacyjnego, należy mieć na względzie zarówno poziom intelektualny jak i percepcje odbiorców. Kształtowanie świadomości gatunkowej oraz umiejętności tekstotwórczych winno przebiegać systemowo, by do każdego etapu edukacyjnego „dokładać” kolejne elementy gatunkowe w „pogłębnym ujęciu” (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 131).

Mirosław Grzegórzek w prowadzonych rozważaniach na temat szkolnych gatunków wypowiedzi, zwraca szczególną uwagę na występujący w nich gen autoprezentacyjny. Z tego powodu, oprócz „tradycyjnie ćwiczonych w szkole: autocharakterystyki, charakterystyki, opisu postaci, opowiadania (autobiograficznego), samoopisu, rozprawki, wypowiedzi argumentacyjnej, opinii (na swój temat), opisu przeżyć, życiorysu, CV, podania, listu motywacyjnego, ogłoszenia (towarzyskiego), pamiętnika, dziennika, autoreklamy czy wizytówki” (Grzegórzek 2017a: 207), uwzględnia w swoim uniwersum ponadto szereg innych gatunków spoza kręgu edukacyjnego: „nekrolog, autobiografię, spowiedź, wspomnienie pośmiertne, mowę pogrzebową, biografię, biogram, notkę biograficzną, plotkę oraz kilka rodzajów listów” (Grzegórzek 2017a: s. 207). Autor proponuje tym samym rozszerzanie palety szkolnych form pisarskich, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów starszych klas.

3.2 Aspekty wzorca gatunkowego wypowiedzi

Maria Wojtak wyodrębnia trzy kategorie wzorców gatunkowych: wzorzec kanoniczny (decydujący o tożsamości gatunku i obejmujący wyznaczniki strukturalne, pragmatyczne i stylistyczne), wzorce alternacyjne (powstałe w wyniku przekształcenia wzorca kanonicznego) i wzorce adaptacyjne (nawiązania do obcych schematów gatunkowych) (Wojtak 2004: 18).

W powiązaniu ze strukturą wypowiedzi powinno się, zdaniem Iwony Szatkowskiej, rozpatrywać również współwystępowanie perspektyw widzenia: „w zależności od charakteru relacji osobowych, jakie programuje dany tekst, można wskazać różne typy ujęć podmiotowych” (Szatkowska 2009: 27). Należy podkreślić, utrzymuje autorka, że punkt widzenia, mimo że będący wypadkową wielu elementów tekstu, zawsze daje się przypisać jakiemuś konceptualizatorowi, co jest wyznacznikiem wiążącym warstwę podmiotową i przedmiotową tekstu (Szatkowska 2009: 31). Uświadomienie podstawowych zasad organizacji wypowiedzi jest ważne, jak twierdzi Teresa Dobrzyńska, dla każdego człowieka wychowanego na kulturę języka (Dobrzyńska 2014: 313), a z kolei kształt naszych wypowiedzi, o czym przekonuje Wojciech Chlebda, jest wypadkową i konsekwencją wyboru stylu, aktu mowy i gatunku mowy (Chlebda 2014: 338).

Stanisław Gajda mówi o istniejących w kompetencji językowej „obrazach” wytworów językowych, mających charakter wewnętrznych wzorców (Gajda 2014: 261). Jak dowodzi naukowiec, posługiwanie się językiem polega między innymi na tworzeniu tekstów zgodnie z wzorcami, chociaż z reguły i tak konkretne teksty różnią się mniej lub bardziej od wzorców tekstowych, na co mają wpływ, odbiegające od warunków wyobrażonych, realne warunki sytuacji komunikacyjnej (Gajda 2014: 261). Obserwujemy, iż powtarzalność użycia tekstów doprowadziła do typizacji wypowiedzi spełniających te same funkcje i wykazujących te same parametry pragmatyczne oraz do powielania pewnych stałych schematów układu kompozycyjnego (Dobrzyńska 2014: 310).

Dariusz Pawelec, zgłębiając paradoksy zamierania gatunków, przygląda się koncepcji Ireneusza Opackiego, powtórzonej przez Jaquesa Derridę, formułującej prawo gatunku, iż „Cechy konstytutywne, niezmiennie, stałe gatunkowi nie przysługują” (Pawelec 2015: 17-19). Zanikanie cech, odsuwanie w cień wzorców, wygasanie form

i postaci gatunkowych czy obumieranie układów strukturalnych, dają gatunkom nowe życie. Także według badaczy „żaden wyznacznik nie pozwala na ostateczne przypisanie danego tekstu do jakiegoś gatunku czy klasy” (Pawelec 2015: 17-19), bowiem gatunki i ich struktury ewoluują, powodując „przewartościowanie hierarchii gatunków”, a co za tym idzie, cechy dystynktywne, na przykład tak zwanego gatunku koronnego, przestają być wyłącznie jego wyróżnikiem i zaczynają odsyłać jednocześnie do innych gatunków (Pawelec 2015: 17-19). Opacki mówi również o spowodowanej „stylizacją świadomą” „dezaktualizacji wzorca”, który tym samym ulega niejako przesunięciu do rzędu historycznych odmian gatunku (Pawelec 2015: 17-19).

3.3 Opis jako forma gatunkowa

Opis w *Słowniku języka polskiego* jest definiowany jako: ‘przedstawianie szczegółów dotyczących wyglądu kogoś lub czegoś, przebiegu jakiegoś wydarzenia, działania czegoś’ (Szymczak red. 1979: 527); z kolei *Nowy słownik języka polskiego* zawiera następującą definicję: ‘charakterystyka czegoś, relacja’ (Sobol red. 2002: 603). Treść definicji wskazuje na opis postaci, przedmiotu, tła, przestrzeni, sytuacji i zdarzeń. Przy haśle ‘opisać-opisywać’ podaje się dwie informacje: 1. ‘pisząc przedstawić szczegóły dotyczące czegoś’ prozą lub wierszem; 2. ‘określić, scharakteryzować kogoś lub coś słowami’ (Sobol red. 2002: 603).

Na początku lat 90. Bożena Witosz orzeka, że stan wiedzy o opisie jest ciągle niewielki i łatwiej odpowiedzieć na pytanie, jaki tekst nie spełnia warunków opisu, niż znaleźć jego wyznaczniki (Witosz 1991: 202-203). Przeprowadzane dotąd analizy tekstów deskryptywnych miały, zdaniem autorki, charakter powierzchowny i fragmentaryczny, badano głównie opis w powieściach realistycznych oraz naturalistycznych - utworach narracyjnych o przejrzystej strukturze. W klasycznej powieści realistycznej opis należał przede wszystkim do sfery narracji, a funkcja i miejsce opisu w dziele literackim, a także, w zależności od poetyki powieści, jego struktura i stopień koherencji ulegają nieustannym przeobrażeniom (Witosz 1991: 209).

Łatwo zauważyć, że już na etapie ustaleń terminologicznych istnieją niemałe trudności z eksplikacją pojęcia, co stanowi szczególne wyzwanie dla badaczy teoretycznoliterackich, tym bardziej, iż słowo *opis* funkcjonuje praktycznie w każdej

dziedzinie wiedzy i jest powszechnie używane w potocznej praktyce językowej. Dodatkowo, leksem *opisać* znaczy „szczegółowo, w jakimś porządku opowiadać” (Witosz 1997: 15). Opis w refleksji filologicznej trwa jako rodzaj formy podawczej obok dialogu i opowiadania do 1997 roku, kiedy to Bożena Witosz, przekonana o samodzielności deskrypcji nie tylko w tekstach artystycznych, ale i w tekstach użytkowych, zaprzecza tezom o niesamodzielności i amorficzności opisu. Autorka dogłębnie bada w szerokich kontekstach strukturę opisu, jego intencję oraz funkcje i wyróżniki stylistyczne dowodząc, iż należy opis traktować „jako odrębny, rządzący się własnymi zasadami konstrukcyjnymi sposób zachowania werbalnego ludzi” (Witosz 1997: 133). Wkrótce potem językoznawczyni obserwuje, iż „opis coraz wyraźniej zaznacza swoją obecność w najnowszym dyskursie teoretycznoliterackim. Pojawia się tu jednak z reguły nie jako samodzielny przedmiot refleksji, a jedynie jako składnik złożonego kontekstu zagadnień dotyczących autonomicznych praw reguł literackiej reprezentacji, a także wiązany zwykle z szeroko traktowaną problematyką podmiotowości i właściwą ludzkiemu doświadczeniu subiektywnością postrzeżeń (Witosz 2002: 153).

Zasadne wydaje się w tym miejscu zestawienie dwóch terminów: *opis literacki* (jako forma podawcza obok opowiadania) i *opis samodzielny* (jako typ wypowiedzi szkolnej). We współczesnych ujęciach teoretycznoliterackich opis traktowany jest w dwóch nurtach: pierwszy jako kategoria dzieła literackiego – w epice składnik narracji, w liryce jeden z komponentów monologu lirycznego; drugi jako gatunek występujący samodzielnie lub stanowiący strukturalną część innego gatunku, realizowany w fikcjonalnych i niefikcjonalnych interakcjach językowych (Witosz 1997: 21). W kolejnych rozdziałach tej pracy analizie poddane są, przygotowane przez uczniów, szkolne formy gatunkowe.

3.3.1 Definicje opisu

Na początku XX wieku pojawiła się definicja Władysławy Weychertówny: „Opis jest systematycznie ułożonym zbiorem cech, tj. właściwości danego przedmiotu, pozwalającym odróżnić go od wszystkich innych rzeczy we wszechświecie” (Weychertówna 1901: 66). Władysław Kokowski przedstawia opis jako „wyliczenie

właściwości zewnętrznych, ujęcie statyczne, prezentacja stanu, a nie czynności” (Kokowski 1914: 63).

Philippe Hamon, uściślając pojęcie opisu, podsumowuje, iż „każdy opis przyjmuje postać zbioru słownictwa spójnego metonimicznie, którego zakres zależy od zasobu słownictwa autora, a nie od stopnia skomplikowania samej rzeczywistości; jest to przede wszystkim pewien dający się rozszerzyć zbiór terminów, zamknięty w mniej lub bardziej sztuczny sposób” (Hamon 1983: 209). W poszukiwaniu definicji opisu Bożena Witosz sięga do tradycji retoryki antycznej, rozpatrującej opis w ramach figur stylistycznych (figur myśli), która przetrwała w sformułowanej świadomości literackiej i dydaktycznej do XIX wieku (Witosz 1997: 19). W poetykach oświecenia opis był traktowany przede wszystkim jako werbalny odpowiednik wyobrażeń malarskich, a podstawowe teorie estetyczne tej doby wiązały opis z obrazowością, występując tym samym przeciwko pojęciowości i barokowemu konceptualizmowi (Witosz 1997: 19). Bożena Witosz przybliży również definicję Jozefa Mistrika, według którego „opis to wypowiedź, której nadawca skupia się na własności rzeczy lub zjawiska, a przy tym przedstawia je tak, jakby je widział własnymi oczyma; opis jest gatunkiem mowy związanym z wrażeniem, jakie świat wywiera na nasze zmysły” (Witosz 1997: 22). Autorzy definicji najczęściej wskazują, jak zauważa Bożena Witosz, na kryterium funkcji opisu, jaką jest „przedstawienie własności rzeczy, osób, stanów, sytuacji przez wyliczenie ich własności” (Witosz 1997: 22).

Ewa Dereń omawia opis jako „formę wypowiedzi, która służy prezentacji rzeczywistości ujmowanej przede wszystkim poprzez zmysły, kiedy opowiadający zdaje relację z tego, co widzi, co czuje lub czego dotyczy” (Dereń 2005: 145). W szkolnych realizacjach opisu mamy w głównej mierze do czynienia z percepcyjnym postrzeganiem i opisywaniem obiektów. Uczniowie relacjonują obserwowany świat wszystkimi zmysłami, ponadto wartościują widziane i przedstawiane elementy opisu.

3.3.2 Opis jako gatunek szkolny

Janina Malendowicz, ze względu na temat, wyodrębnia: „opis postaci, przedmiotu, zjawiska, sytuacji i krajobrazu” (Malendowicz 1967: 84). Z kolei Maria Nagajowa wyróżnia trzy odmiany opisu. I tak: do pierwszej odmiany włącza opisy przedmiotów i opisy krajobrazu, do drugiej grupy zalicza opisy osób oraz opisy przeżyć

wewnętrznych tych osób, zaś opisy sytuacji lokuje w trzeciej kategorii. Autorka, dokonując takiego podziału, stoi na stanowisku, iż „cechy szkolnego opisu są równorzędne z cechami opowiadania literackiego, zatem takie same są również odmiany tej formy” (Nagajowa 1977: 155). Według dwóch kryteriów typizuje opisy Józef Bar, który, po pierwsze, zwraca uwagę na użyte w tworzeniu opisu środki językowo stylistyczne i wtedy mamy do czynienia z opisem „rzeczowym (ściśłym) i opisem poetyckim (artystycznym)” (Bar 1978: 39). Drugim kryterium jest dla naukowca przedmiot opisu i według niego wyodrębnia „opis osób (zewnętrzny i psychologiczny) i opis sytuacji” (Bar 1978: 39).

Dział ćwiczeń w mówieniu i pisanu (wydzielony w programie nauczania języka polskiego w szkole podstawowej i w gimnazjum) zawiera klasyfikację form pisemnych i ustnych dłuższych form wypowiedzi uczniów, przy czym tylko do realizacji pisemnych zalicza się: rozprawkę, charakterystykę, opowiadanie z dialogiem, dialog i streszczenie. Do form realizowanych wyłącznie ustnie wliczono rozmowę, dyskusję i głos w dyskusji (ten czasem pisemnie) oraz przemówienie okolicznościowe. Opis, jako dłuższa forma wypowiedzi, obok opowiadania i sprawozdania, może być wykonywany zarówno ustnie, jak i pisemnie (Nagajowa 1995: 47). Maria Nagajowa daje rzeczową metodyczną wykładnię istoty i odmian szkolnych form wypowiedzi, ich funkcji dydaktycznej oraz cech i zasad tworzenia. Autorka przedstawia opis jako szkolną formę wypowiedzi, mającą kilka odmian, znacznie różniących się między sobą ze względu na przedmiot i funkcję. Odmiany opisu ze względu na przedmiot opisywania, to: „opis przedmiotu, opis wyglądu człowieka (zwierzęcia), opis sytuacji i opis przeżycia wewnętrznego” (Nagajowa 1995: 47-142).

W praktyce szkolnej opis jest samodzielną formą wypowiedzi, która ma kilka odmian. Niejednokrotnie staje się on częścią opowiadania, gdzie należy świadomie wprowadzić elementy opisu osób, przedmiotów, krajobrazu, przeżyć; podobnie w charakterystyce – obecność opisu jest nieodzowna. Agnieszka Rypel, wypowiadając się na temat opisu uczniowskiego, podkreśla, iż (w odróżnieniu od opisu artystycznego) w opisie uczniowskim następuje sprawozdawczy, rzeczowy i dosłowny sposób prezentowania ludzi, tła i sytuacji, podczas gdy „opis artystyczny dąży do subiektywnego przekształcania opisywanych zjawisk oraz do podporządkowania ich wyobraźni autora” (Rypel 2007: 104).

Opis jest trudną w realizacji formą wypowiedzi, zaryzykuję twierdzenie - trudniejszą niż opowiadanie, gdyż wymusza od ucznia rzeczowego i neutralnego podejścia do opisywanego obiektu. Nie bez znaczenia pozostaje trafnie dokonany przez nauczyciela wybór przedmiotu opisu oraz sposób formułowania tematów w taki sposób, aby zachęcić i zainspirować uczniów. Kształtowanie umiejętności tekstotwórczych w zakresie opisu w szkole podstawowej jest niezwykle istotne, gdyż, jak zaznaczam wcześniej, opis często wchodzi w skład bardziej rozbudowanych form wypowiedzi kształconych w kolejnych etapach edukacji. Najlepszym sprawdzianem przemyślenia treści przyszłej wypowiedzi jest to, czy przystępując do pisania, potrafimy ułożyć jej plan (Pisarek 2011: 154), stąd w praktyce szkolnej nauczyciele poprzedzają uczniowskie akty twórcze szeregiem ćwiczeń praktycznych w zakresie kompozycji, stylu, sposobu realizacji tematu w zależności od formy gatunkowej wypowiedzi. Jolanta Maćkiewicz poświęca wiele uwagi na omówienie kolejnych etapów tworzenia tekstu, ponieważ, jak sądzi, samo pisanie nie jest etapem najważniejszym, a najlepszy jest ten tekst, który „długo dojrzewa”¹⁰. Autorka wymienia także wyznaczniki dobrze skomponowanego tekstu, do których zalicza: całościowość (kompletność), hierarchiczność, strukturalizację (spójność globalną) (Maćkiewicz 2010: 25).

W oparciu o przyjęte w praktyce szkolnej kryteria oceniania prac pisemnych ucznia, Ewa Nowak proponuje stworzenie schematu ogólnych kryteriów, w odniesieniu do określonych form wypowiedzi. W przypadku form opisowych omawia: opis przedmiotu, opis postaci, opis przeżyć wewnętrznych, opis sytuacji oraz charakterystykę postaci. Dla opisu przedmiotu za najważniejsze wyróżniki tekstu uznane są: „nazwanie przedmiotu; określenie jego przeznaczenia; przedstawienie usytuowania w przestrzeni; wymienienie części składowych; określenie cech wyglądu” (Nowak 2014: 176). W opisie postaci powinny zostać ujęte: „przedstawienie postaci; przedstawienie ogólnego wyglądu; wskazanie szczegółów wyglądu; wskazanie charakterystycznych cech wyglądu; stosowanie słownictwa opisującego” (Nowak 2014: 176). Tekst opisu przeżyć wewnętrznych zawiera: „nazwanie uczuć, doznań, przeżyć, stanów emocjonalnych; określenie ich przyczyn, bodźców; przedstawienie wewnętrznych przejawów; przedstawienie zewnętrznych przejawów; stosowanie porównań” (Nowak 2014: 176). Opis sytuacji powinien składać się z następujących

¹⁰ Jolanta Maćkiewicz wydziela pięć etapów tworzenia tekstu: 1) prace przygotowawcze; 2) praca z materiałem; 3) zaplanowanie tekstu; 4) pisanie (robocza wersja tekstu); 5) korekta i ostateczna wersja tekstu. Por.: Maćkiewicz 2010.

elementów: „nazwanie sytuacji; przedstawienie okoliczności towarzyszących; wyeksponowanie jednego zdarzenia; wprowadzenie elementów opisu przestrzeni; podkreślenie chwilowości sytuacji; zaznaczenie jednoczesności lub szybkiego następstwa zdarzeń; zdynamizowanie opisywanej sytuacji przez zastosowanie czasu teraźniejszego” (Nowak 2014: 176). Dla charakterystyki postaci wymienione są: „prezentacja postaci; podanie informacji o wyglądzie zewnętrznym; nazwanie cech osobowości (usposobienia, charakteru, intelektu); uzasadnienie podanych cech osobowości, określenie relacji z innymi ludźmi; ocena postaci” (Nowak 2014: 176).

3.3.3 Wzorzec strukturalny opisu

Maria Renata Mayenowa, rozpatrując strukturę tekstu, nawiązuje do Vilema Mathesiusa, który pokazał, że zasada budowania wielozdaniowego tekstu, rozumianego jako tekst spójny, polega na takim konstruowaniu wypowiedzi, w którym to, co było *novum* jednego zdania, powtarza się w następnym jako jego punkt wyjścia. Autorka dodaje, że „mechanizm spójności przedstawiony za Mathesiusem może wystąpić zarówno w opisie, jak w opowiadaniu (...), niemniej nie jest to jedyny mechanizm spójności opisu” (Mayenowa 1974: 256), jednocześnie przedstawiając wykładnię tekstu spójnego, który musi spełniać następujące warunki: musi być tworem jednego nadawcy, mieć tego samego odbiorcę i mieć ten sam temat (Mayenowa 1974: 261). Podążając za Anną Wierzbicką, badaczka wykazuje, iż bardzo często na początku opisu występuje wyraźnie nazwany podmiot, scalający poszczególne zdania. Bywa jednak tak, że *explicite* właściwy podmiot nie występuje, a rozumienie tekstu jako spójnego, jest uwarunkowane umiejętnością dopisania owego podmiotu (Mayenowa 1974: 262).

Rozpatrując strukturę tekstu opisu, należy mieć na względzie, iż najwyrazistszym sygnałem zapowiadającym pojawienie się wypowiedzi deskryptywnej jest wyrażenie zawierające jej nazwę gatunkową, np.: „należy zacząć od opisu; oto dokładny opis; postaramy się opisać” (Witosz 1977: 71). Oprócz terminu *opis* pojawiają się inne jego stylistyczne ekwiwalenty: *obraz*, *wyobrażenie*, *widok*, *opisanie* (Witosz 1977: 71). Opis wprowadzany jest predykatem postrzeżeniowym, o czym na podstawie własnych badań dowodzi Bożena Witosz posumowaniem, że w opisach wzrok jest zmysłem zdecydowanie wyróżnionym (widzieć, patrzeć, spoglądać, oglądać, ujrzyć, spostrzec,

zobaczyć, jest widać) (Witosz 1977: 72-73). Po wypowiedzeniu postrzeżeniowym następuje opis obiektu, którego strukturalizacja przebiega według określonych reguł.

Opis może być zaprojektowany jako odpowiedź na pytanie – wówczas sygnałem zapowiadającym deskrypcję będzie struktura pytajna. Sygnałem delimitacyjnym może być również umieszczony na początku tekstu opis wyraz, będący tematem całej wypowiedzi. Bożena Witosz kategoryzuje reguły organizujące tekst opisu oraz wskazuje zasady i czynniki determinujące sposób jego tworzenia, przy czym jako konstytutywne wymienia zasadę selekcji i zasadę porządku (Witosz 1977: 81).

O tekście opisu, jako o pewnej całości, jednym przedmiocie, wewnątrz którego powstają określone wartości znakowe, świadczą formuły początku i końca, co jednak nie znaczy, że jest on całością spójną. Spójności tekstu zamkniętego ramą należy dopiero dowieść lub uznać, że nie każdy tekst zamknięty ramą może być uznany za spójny (Mayenowa 1974: 287-288), chociaż, jak uznaje Bożena Witosz, aby wypowiedź opisowa spełniła definicyjne warunki tekstu, winna zawierać sygnały delimitacyjne początku i końca (Witosz 1977: 62).

W kontekście prowadzonych analiz za kluczowe uznaję stanowisko Bożeny Witosz, która w typologii tekstów wyróżnia opis na podstawie cech strukturalnych wyodrębniających go ze względu na jego formę językową (Witosz 1997: 10). Autorka uznaje za istotny dla tekstu opisu „tradycyjny podział na c e c h y j a k o ś c i o w e (inherentne), rozumiane jako cechy dające się obserwować – na zewnątrz lub wewnątrz danego przedmiotu, także jako cechy nieodłączne od przedmiotu oraz w ł a ś c i w o ś c i i r e l a c y j n e, które nie mogą być postrzegane w samym przedmiocie” (Witosz 1977: 58). Również Maria Krauz w prowadzonych analizach tekstologicznych dowodzi interesującej prawidłowości, że nawet „czytelnik nieświadomy typów wypowiedzi i struktur tekstowych potrafi wyróżnić i wydzielić z tekstu to, co jest opisem” (Krauz, Litwin 1996: 31). W strukturze tekstu prozatorskiego opis nie ma swego stałego, z góry ustalonego miejsca: „może rozpoczynać tekst, może być początkiem rozdziału lub części bądź częścią wewnątrz rozdziału” (Krauz, Litwin 1996: 31). Trudno się z autorką nie zgodzić, bowiem o opisowości tekstu decyduje w głównej mierze przewidywalność leksykalna, niejednokrotnie utarte i powtarzalne schematy, które uzewnętrzniają się szczególnie w praktyce szkolnej. Podobne zdanie, w kwestii porządkowania opisu, wyraża Jolanta Maćkiewicz, która zwraca uwagę na aspekt autora

tekstu, bowiem on decyduje o deskrypcjach obiektywnych (staranne wyliczenie możliwie wszystkich cech) i subiektywnych (wprowadzanie przez opisywacza własnych ocen i emocji) (Maćkiewicz 2010: 172). Za najprostszy sposób badaczka uznaje porządkowanie opisu według kryterium rozmieszczenia przestrzennego: „Zaczynamy od elementów bliższych, potem pojawiają się dalsze, prowadzimy opis od prawej do lewej (lub odwrotnie – kierunek od lewej do prawej odpowiada naturalnemu sposobowi przesuwania wzroku, w ten sposób czytamy), z góry na dół (lub odwrotnie). Na to czasem się jeszcze nakłada kryterium sytuacji postrzegania: obserwator bywa nieruchomy, ale może też się poruszać, zbliżać do opisywanego obiektu lub od niego oddalać” (Maćkiewicz 2010: 173). Relacje między aktem percepcji i aktem deskrypcji omawia wnikliwie Maria Krauz. Wylicza czasowniki percepcji wzrokowej, które zaktualizowane w tekście opisu, podkreślają naoczność postrzegania. Ujmowaniu rzeczy tak, jak ujmują ją nasze zmysły, służą także inne składniki aktu widzenia: sposób widzenia całości, światło, ruch, lokalizacja w przestrzeni obiektu i podmiotu oraz związany z nimi wybór reguł hierarchizacji (Krauz 2002: 76-83). Bożena Witosz prezentuje w polskiej literaturze model struktury tekstu opisu stworzony przez francuskich tekstologów: „opis jest traktowany jako całość i dopasowywany do innej całości – wzorca tekstowego” (cyt. za: Krauz 2001: 379). I tak, z punktu widzenia kompozycji całego tekstu, opisowi można przypisać następujące zadania: pełnienie roli delimitacyjnej, regulowanie tempa narracji, stopniowanie napięcia, wprowadzanie do wypowiedzi partii wyjaśniających, również fragmentów zapowiadających czy podsumowujących sekwencje akcji (Witosz 1977: 35).

3.3.4 Opis a opowiadanie

Kształcenie szkolnych form wypowiedzi służy rozwinięciu ogólnej sprawności językowej uczniów. Jak zauważają Edward Polański i Krystyna Orłowa, formy te odgrywają znaczącą rolę w nauczaniu języka polskiego, zarówno w zakresie kształcenia językowego, jak i literacko-kulturowego (Polański, Orłowa 1995: 32-33).

Bożena Witosz, porządkując wiedzę w zakresie opisu i opowiadania, wskazuje na te cechy, które odróżniają oba typy tekstów. Propozycję uczonej (Witosz 1997: 23-25) obrazują za pomocą tabeli 1.

Tabela1.

Cechy opowiadania	Cechy opisu
- dynamizm w przedstawianiu zdarzeń - zależność przyczynowo - skutkowa między przedstawianymi faktami - dominuje porządek chronologiczny - poszczególne segmenty cechują zależności linearne - przewidywalność logiczna - zmienność predykatów (wyklucza się ich synonimiczność) - możliwości zmiany i przekształcania sensów - opiera się na formach czasu przeszłego - uwypatnia aspekt czasowy - dominują czasowniki - tekst o wyraźnie uwypatnionych konwencjach - silnie eksponowana spójność tekstu, z przewagą tzw. „miękkich” początków zdań wypełnionych czasownikami, imiesłowami - wyraźnie zaznaczona rama końca - struktura tekstu cechuje się nieprzestawialnością kolejności zdań - w charakterze tekstowych wykładników spójności typowe są aktualizatory temporalne: <i>następnie, przedtem, potem</i> - spójność jest warunkowana porządkiem syntaktycznym - musi się składać co najmniej z dwu wypowiedzeń - łatwiej poddaje się zabiegom transpozycyjnym.	- statyczność - brak zależności przyczynowo - skutkowej - dominuje porządek przestrzenny - relacje między jednostkami mają charakter paradygmatyczny - przewidywalność leksykalna - podobieństwo predykatów - stałość sensów - czas teraźniejszy jest podstawową formą czasownika - uwypatnia stosunki przestrzenne - dominacja przymiotników i rzeczowników - mniejsza liczba konwencji - jest tekstem o osłabionej spójności z przewagą „twardych” części inicjalnych – rzeczowników w funkcji podmiotu - w zasadzie nie zakreślone ramy finalne - dopuszcza ograniczoną inwersję - aktualizatory przestrzenne: <i>przed, za, pod</i> jako typowe wykładniki spójności tekstu - spójność jest warunkowana organizacją leksyki - minimalną, samodzielną jednostką może być jedno zdanie - transpozycja opisu, np. na ekran czy scenę teatralną, rodzi problemy intersemiotyczne – utrata informacji w przypadku takiej transpozycji odczuwana jest jako znacząca.

W praktyce szkolnej należy uświadamiać uczniom różnice gatunkowe, również pomiędzy omawianym opisem i opowiadaniem, bowiem ma to zasadniczy

wpływ na dobór właściwego słownictwa (Dereń 2005: 145), jak również na wybór stosownej koncepcji twórczej.

W procesie rozróżniania opowiadania od opisu można uznać za kluczowe występowanie w tym pierwszym zależności przyczynowo - skutkowych odtwarzanych zdarzeń, poczynając od punktu wyjścia owych zdarzeń, poprzez punkt zwrotny, będący momentem zmiany w działaniach lub stanach psychicznych bohaterów, a następnie rozwiązanie akcji¹¹. Owe zależności jakkolwiek dochodzą do głosu i w tekstach opisowych, ale tylko w przypadku opisu sytuacji oraz w kontekście opisywanych przeżyć, o czym będzie jeszcze mowa w dalszej części rozprawy.

¹¹ Katarzyna Wyrwas również traktuje owe relacje jako „naturalny układ zdarzeń związany z odtwarzaniem perypetii życiowych” i lokuje w strukturze opowiadania następujące elementy: wprowadzenie, orientacja, komplikacja, rozwiązanie, zakończenie. Por.: Wyrwas 2014.

Rozdział IV

Metodologia badań własnych

4.1 Metodyka badań naukowych w pedagogice

Według definicji słownikowych: ‘badacz – człowiek prowadzący badania naukowe; naukowiec, uczony’, ‘dokładnie coś poznaje za pomocą analizy naukowej’, ‘rozpatruje problem, zjawisko z różnych stron w celu jego zrozumienia lub wyjaśnienia’ sprawiając tym samym, iż ‘nauka jest ogółem uporządkowanej i należycie uzasadnionej wiedzy ludzkiej’ (SJP: 33, 14, 507).

W procesie rozwoju naukowego zostały wprowadzone rozróżnione *teoria* i *praktyka*, jednakże nie można prowadzić badań praktycznych w oderwaniu od twierdzeń nauki i odwrotnie: nie sposób formułować uogólnienia naukowe w oderwaniu od praktyki; „w rzeczy samej praktyka edukacyjna tworzy przedmiot pedagogiki i jej badań” (Zaczyński 1995: 16). Potrzeba rozróżnić istotę badania naukowego od poznania potocznego, gdyż pierwsze „jest z góry zamierzone i w szczegółach planowane, poznanie potoczne zaś jest mimowolne i najczęściej okazjonalne” (Zaczyński 1995: 10).

Władysław Zaczyński, rekapitulując rozważania na temat pojęcia metody badania naukowego, obrazuje określone sposoby poznawania wybranego wycinka rzeczywistości, jako podejmowane: celowo, czyli z intencją poznania; według z góry powziętego planu; z intencją poznania dokładnego i wyczerpującego (Zaczyński 1995: 20). W literaturze metodologicznej opisano wiele metod badania naukowego, wskazując ich wady i zalety, nie ma bowiem metod doskonałych, ani tym bardziej uniwersalnych. Wyboru metody dokonujemy z punktu widzenia najwyższej celowości i użyteczności, dlatego warto, jak podaje Zaczyński, kierować się kryteriami: przedmiot badań, cel badania, znajomość metod i technik badawczych, czas przeznaczony na badania, moralne granice (Zaczyński 1995: 39). Autor wyszczególnia i opisuje siedem metod badań pedagogicznych: hipoteza robocza, metoda obserwacji, eksperyment pedagogiczny, test pedagogiczny, metoda socjometryczna, wywiad i ankieta, analiza dokumentów (Zaczyński 1995: 60-170).

Mieczysław Łobocki proponuje nieco inny podział metod i podporządkowanych im technik badań pedagogicznych: metoda obserwacji, metoda szacowania, eksperyment pedagogiczny, testy osiągnięć szkolnych, metoda socjometryczna, analiza

dokumentów, metoda sondażu, metoda dialogowa, metoda biograficzna (Łobocki 2005).

Tadeusz Pilch, kierując się regułami języka oraz zakresem i treścią pojęć, wyróżnia i definiuje podstawowe terminy warsztatu badawczego. Autor pisze, że „techniki badań są czynnościami określonymi przez dobór odpowiedniej metody” (Pilch, Bauman 2001: 71), z czego wynika, iż to metoda ma znaczenie szersze niż technika. W dalszych przemyśleniach podkreśla ponadto, że technika badawcza ogranicza się do czynności pojedynczych lub pojedynczo jednorodnych, a metoda zawiera działania zarówno o charakterze koncepcyjnym, jak i rzeczowym, które są zjednoczone generalnym celem i koncepcją ogólną badań (Pilch, Bauman 2001: 71). Jako najważniejsze spośród metod badawczych w pedagogice wylicza: eksperyment pedagogiczny, monografię pedagogiczną, metodę indywidualnych przypadków i metodę sondażu diagnostycznego. Tadeusz Pilch przedstawia również najczęściej stosowane obecnie techniki badawcze użyteczne w badaniach pedagogicznych: obserwacja, wywiad, ankieta, badanie dokumentów, techniki projekcyjne (Pilch, Bauman 2001: 72-102).

Trudno nie zgodzić się z Władysławem Zaczyńskim, który konstatuje, że organiczną całość z innymi metodami badań tworzy statystyka (Zaczyński 1997: 46). Zwolenniczką tego punktu widzenia jest Jadwiga Sambor, która utrzymuje, iż badania statystyczne dostarczają o języku takich informacji, których nie mogą ujawnić nawet bardzo dokładne analizy jakościowe, gdyż obok cech uniwersalnych, język polski ma też cechy statystyczne właściwe tylko jemu. Autorka wspomina również, że obok leksyki, fonologia jest najlepiej opracowanym statystycznie podsystemem współczesnego języka polskiego (Sambor 2014: 503)

4.1.1 Metody analizy dokumentów

Mieczysław Łobocki potwierdza niebagatelną rolę metody analizy dokumentów w poznawaniu dzieci i młodzieży, gdyż gruntownie przeanalizowane wytwory ich działalności (rysunki, wypracowania szkolne, dzienniki, listy) stanowić mogą niemałą pomoc w rozwiązywaniu interesujących problemów (Łobocki 2005: 226).

Analiza dokumentów, jak rozumie Zaczyński, nie różni się w zasadzie od analogicznych operacji ogólnie przyjętych w nauce i polega na wyodrębnieniu elementów składowych dokumentu według przyjętego kryterium. Badacz wnioskuje,

iż jeden i ten sam dokument może być przedmiotem różnych analiz zarówno z punktu widzenia kryterium, jak również z punktu widzenia metody (Zaczyński 1995: 164-165). Dotąd znane sposoby analizy dokumentów dzieli się zazwyczaj na dwie grupy podstawowe: metody klasyczne i metody ilościowe (Zaczyński 1995: 165).

W dokonanym przeglądzie technik analizy dokumentów Łobocki uwzględnia podział na: klasyczne techniki analizy dokumentów i nowoczesne techniki analizy dokumentów (Łobocki 2005: 221-226). Z pomocą technik klasycznych analizujemy dokumenty przede wszystkim od strony jakościowej, a przy użyciu technik nowoczesnych badamy je przeważnie w aspekcie ilościowym. Możliwe są ponadto różne inne rodzaje analiz (interpretacji), jak analiza treściowa i formalna, pedagogiczna i psychologiczna, diagnostyczna i rozwojowa, indywidualna i grupowa (Łobocki 2005: 238-239).

Szczególnie przydatna, poza analizą dzienników, w nurcie badań pedagogicznych, okazuje się analiza wypracowań uczniowskich. Stanowi ona jedną z najczęstszych technik analizy dokumentów. Polega na opisie i interpretacji swobodnych (nieskrępowanych) i w miarę spontanicznych wypowiedzi osób badanych na sugerowany im przez badacza temat. Nierzadko przypisuje się jej wiodącą rolę w przeprowadzanych badaniach naukowych, której zaletą, oprócz wspomnianej spontaniczności i swobody wypowiedzi, jest niewątpliwie łatwość gromadzenia wypowiedzi – w krótkim czasie (nawet jednej godziny lekcyjnej) można zebrać dużą ilość dokumentów. Mieczysław Łobocki do ujemnych stron analizy wypracowań zalicza brak możliwości sprawdzenia stopnia subiektywizmu wypowiedzi i prawdomówności osób badanych (Łobocki 2005: 227), ważna jest zatem postawa badacza, którego zadaniem jest stworzenie maksymalnych warunków szczerości uczniowskich wypowiedzi. Należy zadbać o właściwie sformułowany temat wypracowania - najlepiej, gdyby dotyczył zagadnienia znanego bliżej osobom badanym oraz budził ich zainteresowania, wyzwał naturalną potrzebę zwierzeń, rozbudzał wyobraźnię, przywoływał wspomnienia i skojarzenia osobistych przeżyć i doświadczeń. Powinno się jednak mieć na uwadze fakt, iż wartość tematu wypracowania, o czym rozważa Łobocki, nie zawsze zależy od szerszego uszczegółowienia (Łobocki 2005: 228), gdyż może ono nadać mu charakter ankiety i kryje niebezpieczeństwo sugestii, pozbawiając osobie badanej swobodne wypowiedzenie myśli.

Dobrze jest każdy temat wypracowania poprzedzić odpowiednią instrukcją, w której szczególną uwagę przywiązuje się do wyjaśnienia celu badania oraz do zapewnienia

osobom badanym pełnej anonimowości¹², a także ukierunkować odpowiednio tok myślenia badanych, jeśli zależy nam na wypowiedziach bardziej porównywalnych. Podczas analizowania dokumentów (wypracowań) warto pamiętać, że nie bez znaczenia dla właściwej oceny pozostają cechy zewnętrzne wypracowań: objętość, popełnione błędy, marginesy, forma, pierwsze i ostatnie zdanie. Równocześnie ważna jest analiza treści wypracowań, która będzie tym pełniejsza i obiektywna, im bardziej skrytykowane zostaną kryteria oceny.

Efektywność uczniowskiego procesu tworzenia wypowiedzi pisemnych warunkuje bezsprzecznie właściwy dobór metod pracy. Anna Dyduchowa, już w latach 70. XX wieku, zwraca uwagę na słabość edukacji językowej w polskiej szkole i mocno akcentuje konieczność „dokonania syntezy zasobu obserwacji i refleksji związanych z rozwijaniem umiejętności językowych, zgromadzonych na gruncie takich nauk jak: językoznawstwo, psycholingwistyka, socjolingwistyka, psychologia, pedagogika” (Dyduchowa 1988: 7) w celu wypracowania spójnych struktur i metod¹³ rozwijania doświadczenia językowego dzieci. Ważnym zagadnieniem jest, podkreśla uczona, zdobywanie orientacji o poziomie sprawności językowej u uczniów, a wszelkie „czynności językowe rozpatrywać należy w organicznym powiązaniu z innymi czynnościami ludzkimi, takimi, jak: percepcja, pamięć, myślenie, działanie” (Dyduchowa 1988: 36). Należy zgodzić się z autorką, iż nieprawidłowy dobór metod i sposobów pracy jest istotną przyczyną „miernych efektów kształcenia sprawności językowej uczniów” (Dyduchowa 1988: 53). Metody charakterystyczne dla języka polskiego, to sposoby pracy nad językiem ucznia. Należy „uświadomić sobie, że nie każdy sposób jest metodą” (Dyduchowa 1988: 59); inne metody stosujemy w celu przekazania informacji, a inne – gdy chcemy w efekcie końcowym wypracować konkretne umiejętności, na przykład stworzenie danej formy wypowiedzi. Warto również w tym miejscu zaakcentować pogląd Heleny Wolny, iż w odniesieniu do języka polskiego, bez względu na stosowane metody i formy pracy uczniów, istnieje

¹² 10 maja 2018 roku weszła w życie ustawa o ochronie i przetwarzaniu danych osobowych każdej osoby fizycznej. Przepisy te służą stosowaniu rozporządzenia 2016/679 Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z roku 2016 (Dz.U. 2018 poz. 1000).

¹³ Według Anny Dyduchowej, skuteczne w kształtowaniu języka, są metody skoncentrowane na aktywnym udziale ucznia w procesie dochodzenia do umiejętności i nawyków: metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów, metoda praktyki pisarskiej, metoda przekładu intersemiotycznego, metoda norm i instrukcji, metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych. Autorka wykląda, że „metoda praktyki pisarskiej jest metodą w wyraźny sposób wspomaganą przez pozostałe, które zawierają w sobie w mniejszym lub większym stopniu elementy twórczych działań językowych i w konsekwencji przygotowują ucznia do „stania się twórcą” (Dyduchowa 1988: 61).

konieczność zachowania w nauczaniu zasady indywidualizacji (Wolny 1979). Autorka omawia formy indywidualizacji¹⁴ w różnych typach lekcji: podającej, problemowej, ćwiczeniowej, eksponującej, powtórzeniowej, sprawdzającej (Wolny 1979: 90-99) oraz w pracy pozalekcyjnej (Wolny 1979: 100-103).

Podstawowe znaczenie, zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela, ma kontrola opanowania wiadomości i umiejętności. Jest ona dla nauczyciela „wskazówką, czy stosowane przez niego metody nauczania sprawdzają się w praktyce” (Węglińska 1989: 80). Kontrola efektów dydaktycznych, według Marii Węglińskiej, może przybierać następujące formy: badanie wyników nauczania, testy osiągnięć szkolnych (profesjonalne oraz nauczycielskie), wypracowania, sprawdziany (Węglińska 1989).

W kontekście przeprowadzonej analizy pragnę w tym miejscu wyeksponować, najbardziej znane i chętnie stosowane w rozwijaniu ekspresji werbalnej i pozawerbalnej, metody Celestyna Freineta, do których należą: swobodne teksty dzieci, doświadczenia poszukujące, planowanie pracy pod kierunkiem nauczyciela, różne formy ekspresji artystycznej i technicznej, referaty, korespondencja i wymiana międzynarodowa¹⁵.

W niniejszej rozprawie poddaję analizie wypracowania przygotowane przez uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum, w celu sprawdzenia ich umiejętności tekstotwórczych w zakresie opisu jako formy gatunkowej.

4.2 Charakterystyka źródeł

Opis pojawia się w podstawie programowej języka polskiego, obowiązującej od 1 września 2009 r. Inne wymagania tekstotwórcze obowiązują uczniów szkoły podstawowej, a inne w gimnazjum. Uczeń szkoły podstawowej tworzy opis postaci, opis przedmiotu i opis krajobrazu; na poziomie gimnazjum uczeń tworzy opis sytuacji i opis przeżyć. W roku 2017 wprowadza się zmiany wymagań programowych w zakresie tworzenia form gatunkowych wypowiedzi pisemnych – w treści dokumentu

¹⁴ Helena Wolny we wstępie do opracowania *Zasada indywidualizacji w nauczaniu języka polskiego* tłumaczy istotę zasady: „Polega ona na uwzględnianiu przez nauczyciela, w toku nauki szkolnej, różnic między uczniami będącymi w tym samym wieku. Różnice te dotyczą zdolności, zainteresowań, tempa pracy, sposobów przyswajania wiedzy oraz motywacji uczenia się” (Wolny 1979: 3).

¹⁵ Rozważania o działalności pedagogicznej Celestyna Freineta zamieszczają Alicja Tanajewska, Iwona Kiełpińska, Dorota Kołodziejska (2013) w publikacji *Rozwijanie podstawowych form wypowiedzi ustnych i pisemnych*.

pojawia się zapis, że uczniowie klas IV-VI tworzą: *opis* oraz *opis przeżyć wewnętrznych*, zaś w części poświęconej uczniom klas VII-VIII o opisie nie wspomina się wcale.

Uczniowie uczestniczący w badaniu, realizujący podstawę programową z 2009 roku, utworzyli trzy typy opisu: opis postaci rzeczywistej, opis przestrzeni – krajobrazu i wnętrza oraz opis przeżyć.

W szkołach wiejskich w gminie Dębica uczniowie klas: czwartej, piątej, szóstej i siódmej stworzyli opis postaci rzeczywistej. Uczestnicy badań w klasie czwartej otrzymali do wyboru następujące propozycje realizacji tematu:

1. Opisz kolegę lub koleżankę z klasy
2. Opisz dowolną postać rzeczywistą
3. Opisz swoją mamę

Temat 1. wybrało 63 czwartoklasistów w realizacji opisu koleżanki lub kolegi z tej samej klasy, z którą siedzą w jednej ławce, bądź z równorzędnej klasy w szkole. Temat 2. rozwinęło 11 uczniów, poddając opisowi osobę z kręgu własnej rodziny. Opisu matki – temat 3. – podjęło się 35 respondentów w tej grupie badanych uczniów. Zauważam, że pośród uczniów klasy czwartej najpopularniejszymi obiektami opisów są rówieśnicy.

Badani uczniowie z klasy piątej również otrzymali do wyboru trzy propozycje w zakresie stworzenia opisu postaci:

1. Opisz koleżankę/kolegę, przyjaciółkę/przyjaciela
2. Opisz dowolnie wybraną postać rzeczywistą
3. Opisz osobę, którą chciałabyś/chciałbyś przedstawić jako księżniczkę/księcia z bajki

Każdy z zaproponowanych tematów doczekał się realizacji w podobnych wymiarach: temat 1. rozwinęło 30 uczniów, temat 2. podjęło 36 autorów, a 35 osób wybrało temat 3. Najczęstszymi obiektami opisów wśród piątoklasistów są ich rówieśnicy, z naturalnych przyczyn wybrani podczas realizowania tematu 1., jak również w przypadku dowolnie wybranej postaci rzeczywistej z tematu 2. - spośród 36 tekstów aż 33 są opisami znajomych rówieśników. Podobnie autorzy wypracowań na temat 3. przedstawiali najczęściej koleżanki i kolegów jako księżniczkę czy księcia

z bajki, tylko pojedyncze wybory padały na rodziców, rodzeństwo, kuzynów, sąsiadów oraz idoli ze świata filmu i sportu.

Z klasy szóstej 15 uczniów wybierało do realizacji temat spośród dwóch zaproponowanych poleceń:

1. Opisz koleżankę/kolegę, przyjaciółkę/przyjaciela
2. Opisz dowolnie wybraną postać rzeczywistą

Pięcioro z nich opisywało rówieśników, natomiast spośród dziesięciorga obiektów znaleźli się: mama, siostra, kuzynka, instruktorka tańca, piosenkarka i youtuberzy.

Uczniowie z klasy siódmej – 18 osób - otrzymali polecenie stworzenia opisu dowolnej postaci rzeczywistej, które zrealizowali opisując najczęściej mamę i tatę, a także przyjaciółkę, koleżankę.

W szkole podstawowej w Warszawie 19 uczniów z klasy czwartej opisywało postać rzeczywistą, realizując temat: Mój przyjaciel (moja przyjaciółka) – opis postaci. Ustaliłam, że we wszystkich przypadkach obiektami opisów byli rówieśnicy autorów wypracowań. Badani uczniowie klasy piątej szkoły miejskiej – 39 osób - zrealizowali prace pisemne według polecenia: Opisz wybraną postać rzeczywistą. W tej grupie badanych nadawcy wybrali za obiekty opisów przede wszystkim swoich rówieśników – 16 osób; 8 uczniów poddało opisowi członków najbliższej rodziny: mamę, tatę, rodzeństwo; zaś 15 wypracowań stanowią teksty opisujące samego siebie.

Ze szkół gminnych w Dębicy 116 uczniów stworzyło opis krajobrazu. Teksty powstały w efekcie realizacji następujących propozycji tematów:

1. Opisz wybrany (dowolny) krajobraz
2. Opisz swój ulubiony zakątek
3. Widok z okna

Najwięcej tekstów powstało w związku z opisem krajobrazu wiejskiego, panoramy miejscowości jesienią i wiosną – 40; krajobraz górski opisywało 21 uczniów; w 14 opisach zaprezentowano krajobraz nadmorski; 5 uczniów opisywało krajobraz miejski. Widok z okna swojego pokoju przedstawiło 25 uczniów, opisując przydomowy ogród, las, stare drzewo. 7 badanych opisało przestrzeń swojego domu, a 4 autorzy

zamieścili w wypracowaniach opisy miejsc, które odwiedzili podczas wyjazdów wakacyjnych: Zakopane, Holandia, Węgry.

Uczniowie ze szkoły w Warszawie - 17 gimnazjalistów – zrealizowali temat opisując: krajobraz plaży - 8 osób, krajobrazy górskie – 6 osób, tereny leśne i parki – 3 osoby.

Z opisem przeżyć wewnętrznych zmierzyło się 112 uczniów szkół wiejskich z klas: siódmej, ósmej i trzeciej gimnazjum. Podobnie jak w przypadku opisu postaci i opisu krajobrazu, uczniowie mieli do wyboru kilka propozycji tematów. Otrzymali polecenie stworzenia opisu przeżyć wewnętrznych w wybranej sytuacji:

1. Twoja drużyna przegrała mecz (22 teksty)
2. Koncert ulubionego artysty (3 teksty)
3. Zaginął twój pies (9 tekstów)
4. Nie spodziewałeś się, że w biegu na 400 metrów możesz być pierwszy na mecie. A jednak udało się. Właśnie skończyłeś bieg, ogłoszono twoje zwycięstwo, wszyscy ci gratulują (22 teksty)
5. Na pierwszej lekcji będzie klasówka, do której przygotowywałeś się przez kilka dni. Biegniesz do autobusu, który niestety, odjeżdża bez ciebie. Już nie zdążysz przed dzwonkiem, a tak bardzo liczyłeś na dobrą ocenę (42 teksty)
6. Spełniło się twoje największe marzenie (24 teksty)
7. Twój młodszy brat zniszczył ci kolekcję znaczków (8 tekstów)
8. Różne przeżycia osobiste, nieoczekiwane zdarzenia (48 tekstów)

Uczniowie warszawskiej szkoły skomponowali teksty opisu przeżyć wewnętrznych w trzech grupach tematycznych: Sprawdzian z fizyki – 17 uczniów; Zapomniany sprawdzian – 17 uczniów; Przeżycie, wstrząs, trauma – 36 uczniów.

Dane liczbowe na temat realizacji poszczególnych rodzajów opisu obrazuje tabela 2.

Tabela 2.

Rodzaj opisu	Klasa czwarta	Klasa piąta	Klasa szósta	Klasa siódma	Klasa ósma	Klasa trzecia gimnazjum	Razem zrealizowanych
Opis postaci	86	107	15	18	0	16	242
Opis przestrzeni	0	0	60	37	29	16	142
Opis przeżyć	0	0	0	60	100	64	224
Łącznie	86	107	75	115	129	96	608

4.3 Charakterystyka badanych grup

Badania tekstotwórcze przeprowadziłam wiosną 2018 roku w dziewięciu placówkach¹⁶: w ośmiu szkołach podstawowych wiejskich na terenie gminy Dębica oraz w szkole podstawowej w Warszawie, wśród uczniów klas czwartych, piątych, szóstych, siódmych i ósmych oraz w klasie trzeciej gimnazjum¹⁷.

Decyzja wyboru opisu jako przedmiotu badań wypływa głównie z chęci poznania poziomu umiejętności posiadanych przez uczniów drugiego i trzeciego etapu edukacyjnego w zakresie komponowania akurat tej szkolnej formy gatunkowej. Zaciekawia bowiem fakt pomijania (czy może niedocenia) opisu, choćby w zestawach zadań egzaminacyjnych na egzaminach zewnętrznych – dotychczas tylko jeden raz poddano sprawdzeniu umiejętności opisywania. Sprawdziłam ponadto, iż tworzenie opisu (szczególnie opisu przedmiotu oraz opisu postaci) nie należy do ulubionych działań językowych uczniów, bowiem, jak się wypowiadają sami zainteresowani: „każdy widzi coś inaczej, a ocenia się wszystkich według tego samego

¹⁶ Zespoły Szkół w Gminie Dębica: w Brzeźnicy, w Gumniskach, w Latoszynie, w Nagawczynie, w Podgrodziu, w Pustyni, w Stobiernej i w Zawadzie oraz Publiczna Szkoła Podstawowa nr 1 STO im. Rtm. Witolda Pileckiego w Warszawie.

¹⁷ Z dniem 1 września 2017 roku, na mocy ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r., (Dz.U.2017 poz.60) rozpoczęło się wdrażanie reformy oświatowej, w wyniku której sześcioletnie szkoły podstawowe przekształciły się w ośmioletnie, a gimnazja nie przeprowadziły już naboru nowych uczniów. Rozpoczął się proces wygaszania gimnazjów i dostosowanie sieci szkół do nowego ustroju szkolnego.

klucza”¹⁸. Inna opinia ucznia jest równie intrygująca: „Opisywanie jest skupianiem się na jednej rzeczy w jednej pracy, a to jest po prostu nudne, dlatego wolimy pisać teksty argumentacyjne, bo możemy w nich wyrazić swoje zdanie”. Powyższe sądy wydały się zaskakujące, dlatego też postanowiłam tym bardziej podjąć próbę zbadania zarówno umiejętności, jak też podejścia uczniów do realizacji opisu. W tym celu do badań wybrałam i klasy młodsze, i klasy starsze z uwzględnieniem miejsca zamieszkania: na wsi i w dużym mieście.

Zakładam, że przeprowadzenie badań jednocześnie na wsi i w dużym mieście umożliwi obserwację umiejętności tekstotwórczych uczniów pochodzących z krańcowo różnych środowisk. Być może znajdę odpowiedź na pytanie: Czy miejsce zamieszkania uczniów ma wpływ na poziom ich umiejętności w obrębie tworzenia opisu?

Już wyniki pierwszego sprawdzianu i egzaminu w 2002 r. pokazują, że występuje różnica w poziomie wyników między wsią i miastem. Dystans w przeciętnym poziomie nauczania między szkołami na wsi i w małych miastach (do 20 tys. mieszkańców) był niewielki i zatarł się zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i gimnazjum, po kilku latach. Zachowała się natomiast, jak podają raporty¹⁹, różnica między wsią a dużymi miastami²⁰. Te przesłanki również są inspiracją do zestawienia efektów pracy uczniów z wiejskiego i wielkomiejskiego środowiska.

Przygotowane teksty opisów postaci oraz opisu krajobrazu pochodzą zarówno od uczniów z drugiego jak i trzeciego etapu edukacji. Zakładam, iż zastosowana strategia realizacji tego samego tematu jednocześnie przez dzieci młodsze i starsze (klasa czwarta i klasa trzecia gimnazjum) może zaowocować ciekawymi spostrzeżeniami w kwestii przyrostu umiejętności tworzenia tekstu na przestrzeni sześciu lat nauki: czy uczniowie nabywają nowe umiejętności, czy rozwijają sprawności i kompetencje?

Znacząco inspirują mnie – współczesnego nauczyciela – zapatrywania Jolanty Nocoń, która tłumaczy, iż „we współczesnej szkole ważne jest nie to, co na lekcji robi nauczyciel, ale to, czego w efekcie tych działań uczą się jego uczniowie – nie samo

¹⁸ Cytaty pochodzą z wypowiedzi uczniów klasy trzeciej gimnazjum Zespołu Szkół w Podgrodziu, którzy zabrali głos w dyskusji na temat „Moja ulubiona wypowiedź pisemna”. Materiał zgromadziłam w styczniu 2018 r.

¹⁹ Choińska-Mika J. red., Pracownia Języka Polskiego, 2013, *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Język polski*, Raport z badania, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

²⁰ Opracowanie: język polski: Wioletta Łakoma-Sabat (Centralna Komisja Egzaminacyjna), Joanna Wawrowska (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku), Bożena Mrugańska (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu). *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2018. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2018*, Warszawa.

nauczanie, ale nauczanie. Podmiotowość nie oznacza niedoceniań przedmiotu edukacji, bo przecież ucznia powinno się nauczyć czegoś. Chodzi tylko (czy może aż) o to, że trzeba nauczyć autentycznie, tzn. umożliwić i ułatwić każdemu uczniowi zdobycie nowej wiedzy o świecie oraz nabycie nowych umiejętności lub rozwinięcie sprawności już posiadanych (oczywiście na różnym poziomie, w zależności od możliwości np. intelektualnych ucznia)” (Nocoń 2012a: 54). O ile, mówi dalej Jolanta Nocoń, z powodzeniem można o języku wszystkich uczniów uczyć tego samego w tym samym czasie i w ten sam sposób, o tyle nauka języka, tzn. rozwijanie i doskonalenie kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej, w tym tekstotwórczej, ze swej natury takiemu ujednoliceniu procesu dydaktycznego się nie poddaje. Struktura tych kompetencji u każdego ucznia jest inna, niepowtarzalna i zindywidualizowana, bo rozwój językowy, będący efektem czy to celowych działań edukacyjnych, czy to socjalizacyjnych doświadczeń językowo-komunikacyjnych, przebiega u nich inaczej (Nocoń 2012a: 54).

Pozostaje jeszcze jeden motyw zróżnicowania (przez autorkę) wieku uczniów tworzących teksty opisów - znalezienie odpowiedzi na pytanie: Czy i na ile uczniowie są oryginalni, twórczy w swoich wypracowaniach? Jaka jest owa aktywność poszukująca młodych ludzi? Psychologowie wnioskują bowiem, że kreatywności można się nauczyć, a „poloniści chcący rozwijać twórcze zdolności swoich uczniów muszą być świadomi szczególnych uwarunkowań tych zabiegów. Po pierwsze, kreatywność jest dynamicznym procesem, który wykorzystuje wiele różnych obszarów doświadczeń i inteligencji danej osoby. Aby je rozpoznać i uruchomić, należy stwarzać wiele okazji dla uczestnictwa młodych ludzi w działaniach o zróżnicowanym charakterze” (Janus-Sitarz 2012: 12).

Dobór szkół do przeprowadzenia badań podyktowany został również względami praktycznymi, ze względu na otwartość względem badań naukowych ze strony nauczycieli i dyrektorów ze środowiska gminnego, z którego wywodzę się jako nauczycielka i dyrektorka zespołu szkół, a także z „życzliwej ciekawości” nauczycielek i dyrekcji szkoły warszawskiej.

4.4 Organizacja badań

Celem przeprowadzonych badań jest analiza zredagowanych prac przez uczniów szkoły podstawowej i ostatniej klasy gimnazjum, która w efekcie końcowym

ma przynieść odpowiedź na pytania: Jak kształtują się uczniowskie umiejętności tekstotwórcze w zakresie opisu jako szkolnej formy gatunkowej? Jakie elementy zostały przez uczniów uwzględnione w opisie postaci, w opisie krajobrazu oraz w opisie przeżyć wewnętrznych? Pożądane jest również sprecyzowanie, bodaj ogólnych, wniosków: w jakim zakresie kształcenie umiejętności tekstotwórczych pozwala na kształtowanie umiejętności komunikowania się oraz jaki ma ono wpływ na rozwijanie funkcji społecznych komunikacji służących budowaniu i wzmacnianiu tożsamości uczniów, o czym dużo się mówi w obecnej podstawie programowej.

Poddaję analizie 512 prac pisemnych uczniów klas czwartych, piątych, szóstych, siódmych i ósmych szkoły podstawowej oraz 96 tekstów uczniowskich z trzeciej klasy gimnazjum. Uczniowie mieli za zadanie zredagować opis postaci, opis krajobrazu i opis przeżyć wewnętrznych. Tabela 3. obrazuje wiek uczniów oraz ich liczbę w szkołach wiejskich i w szkole miejskiej.

Tabela 3.

Klasa	Czwarta	Piąta	Szósta	Siódma	Ósma	Trzecia gimnazjum	Razem
Szkoła							
Szkoły wiejskie	67	66	58	97	93	79	460
Szkoła miejska	19	39	19	18	36	17	148
Łącznie	86	105	75	115	129	96	608

Rozdział V

Analiza tekstu opisu – formuły inicjalne i formuły finalne

W procesie tworzenia szkolnych form wypowiedzi ważna jest zarówno spójność tekstu, jak również jego segmentacja. Stworzony tekst powinien składać się z trzech części: początkowej (wstęp), środkowej (rozwińcie) i końcowej (zakończenie)²¹. Ujęcie opisu w schemat trójdzielności wypowiedzi jest wymogiem w szkolnej praktyce organizacji tekstu²², co jest zaakcentowane również w treści instrukcji oceniania prac egzaminacyjnych po zakończeniu każdego etapu edukacyjnego²³.

Aspekt kompozycyjny szkolnych opisów omawiam w dwóch kolejnych rozdziałach. Zagadnienia tytułu, formuł inicjalnych i formuł finalnych są przedmiotem analizy pierwszej części rozważań nad umiejętnościami tekstotwórczymi uczniów. Do części drugiej włączone zostają segmenty środkowe tekstów opisowych. Ze względu na wyjątkowo bogaty zestaw zjawisk językowych oraz odrębność tematyczną i specyfikę opisów (prezentowanie postaci, opis przestrzeni, obrazowanie przeżyć) różna jest także kompozycyjność tekstów oraz ich architektonika. Przesłanką dla zastosowania takiego właśnie modelu omówienia aspektu kompozycyjnego wypracowań uczniowskich jest w głównej mierze czynnik porządkujący, dzięki któremu rozpatrywanie zjawisk i mechanizmów językowych staje się obiektywne i konsekwentne.

²¹Kryteria oceny opisu, opracowane na podstawie propozycji WSiP, traktują *Spójność wypowiedzi* oraz *Trójdzielność wypowiedzi* (wstęp, rozwinięcie, zakończenie) jako jedną z czterech kategorii, za które przyznawane są uczniowi punkty w realizacji tej formy wypowiedzi.

²² Por. np. opracowanie Karoliny Fornalik, Joanny Minge, Anny Pietruszyńskiej: *Przedmiotowy system oceniania z języka polskiego dla klas IV – VI*, [w:] *Dialog. Numer kryterium*, <https://docplayer.pl/18655720-Dialog-numer-kryterium.html>

²³ Bogaty zestaw badań, opracowań i raportów w dziedzinie osiągnięć uczniów na egzaminach zewnętrznych od 1999 roku udostępnia Okręgowa Komisja Egzaminacyjna na stronie: www.oke.krakow.pl

5.1 Tytuł tekstu a tytuł opisu

Tytuł jest istotnym składnikiem ramy tekstu i sygnałem początku, od którego czytelnik rozpoczyna jego lekturę²⁴. Dwa odmienne stanowiska w kwestii statusu tytułu wobec tekstu prezentują integryści (m. in.: Danuta Danek) i dezintegryści (np. Stefania Skwarczyńska). Integryści wyróżniają w tytule funkcję nominatywną oraz jej rangę w procesie interpretacji utworu, za to dezintegryści uznają tytuł za odrębny gatunek, będący samodzielnym składnikiem i podlegający szczegółowym analizom.

Stefania Skwarczyńska sformułowała pogląd, iż tytuł odnosi się do dzieła, lecz nie stanowi jego części - wyjątkiem byłyby niektóre utwory liryczne (Skwarczyńska 1954: 267). Natomiast o dwóch kluczowych funkcjach tytułu, do których można sprowadzić wszystkie inne, wypowiada się w swoich opracowaniach Danuta Danek, która jest zdania, iż „jedną z nich jest funkcja identyfikowania utworu, wskazywania, o jaki jednostkowy – ten i tylko ten – utwór chodzi” (Danek 1972: 167), a wtedy tytuł staje się swoistą nazwą własną. Drugą funkcję autorka nazywa „funkcją wprowadzania do utworu, funkcją inicjalnej metawypowiedzi. W tej funkcji właśnie tytuł stanowi integralną część utworu. Odwrotnie niż w przypadku funkcji identyfikującej — realizuje ją tytuł w pełnym, nieprzekształcalnym brzmieniu” (Danek 1972: 168).

Maciej Kawka dopowiada, że tytuł stanowi zapowiedź dalszej części tekstu i musi być ściśle związany z utworem, gdyż oderwany od niego „nie jest to tytuł, który mógłby pełnić obie te funkcje jednocześnie” (Kawka 1990: 112), podkreślając równocześnie, iż należałoby zatem „wyróżnić nie dwie funkcje tytułu uzależnione od sposobu jego użycia lub opisu, ale dwa całkowicie różne pod względem funkcjonalnym wyrażenia, które dopiero wtedy i każda odrębnie mogłyby wykazywać zróżnicowanie funkcjonalne” (Kawka 1990: 112). Walery Pisarek uznaje tytuł za „swoistą nazwę własną” (Pisarek 1966: 41), a Stanisław Gajda podtrzymuje ów punkt widzenia i dodaje, że „tytuły tekstowe przynależą do kategorii nazw własnych idealnych, oznaczających tylko jeden obiekt we wszechświecie. Zalicza się je do tzw. ideonimów, czyli nazw wytworów kultury duchowej człowieka, indywidualnych niezależnie od wysokości nakładu i liczby wydań” (Gajda 1987: 81).

Tytuł, umieszczony na początku, ma w tekście pozycję strategiczną: jest nazwą własną tekstu, wyróżniającą go spośród innych tekstów, indywidualizuje go, zwykle

²⁴ Maria Krauz prowadzi bardzo ciekawe rozważania o sposobach tytułowania oraz o funkcji tytułu w biografii. Por.: Krauz 2017.

informując o jego treści (Bartmiński 2009: 212). Dodatkową funkcją tytułu jest pozyskiwanie uwagi odbiorcy, zachęcanie go do lektury, czego dowodem są prowadzone z czytelnikiem różnego rodzaju gry językowe (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 212-225)²⁵.

W kontekście prowadzonych tutaj rozważań i analiz, jednoznaczne określenie istotności tytułu w tekstach opisów jest nieco utrudnione, ponieważ nawet w dotychczasowych badaniach lingwistycznych zjawisko nadawania tytułów opisom tworzonym w obrębie szkolnych form wypowiedzi nie doczekało się odrębnych opracowań. Przyjmuję, iż tytuł opisu jest skrótowym wskazaniem zawartości tekstu, pełni rolę przewodnika po prezentowanej treści, jest integralną częścią opisu i nadaje mu oryginalny wymiar. W grę wchodzi ponadto wymiar estetyczny i pragmatyczny wykonanej przez ucznia pracy, w wyniku której powstaje produkt finalny – w tym wypadku opis, nie wynikający z żadnego kontekstu i w związku z tym winien on być opatrzoney etykietą, „specyfikacją przedmiotu”. Tytułowi opisu szkolnego powinno się nadać zarówno rangę wizytówki samego tekstu, jak też uznać za cechę identyfikacyjną jego twórcy²⁶. Z pewnością i ten temat w sferze edukacyjnej doczeka się w niedalekiej przyszłości wnikliwych opracowań.

5.1.1 Tytuł w opisie postaci rzeczywistej

Celem przeprowadzonych badań było rozeznanie i ustalenie: czy uczniowie nadali tytuły swoim opisom; czy wykazali się inwencją twórczą; czy i w jaki sposób tytuł, jako „pierwszy element tekstu językowego” (Mayenowa 1978: 272), wiąże się z treścią wypowiedzi. Po wykonanej analizie oczekuję również obrazu cech językowych, które ilustrują umiejętności tekstotwórcze w zakresie opisu jako formy gatunkowej, uczniów szkoły podstawowej i uczniów ostatniej klasy gimnazjum.

Wszyscy uczniowie klasy czwartej szkoły miejskiej tytułowali opis postaci w formie zawiadomienia: *Moja przyjaciółka*. *Mój przyjaciel*. W nielicznych przypadkach autorzy dodawali podtytuły w formie równoważników, np.: *Martyna i ja – najlepsze przyjaciółki*. U czwartoklasistów szkół gminnych dominują tytuły w formie

²⁵ Stanisław Gajda wskazuje na trzy funkcje tytułu wobec dzieła: nominalną, deskryptywną (charakteryzująco-informacyjną) i pragmatyczną. Por.: Gajda 1987: 83.

²⁶ Bardzo wnikliwie rozpatruje rolę tytułu w różnych stylach Marta Wójcicka. Badaczka mówi na przykład, że jakkolwiek we współczesnym języku pisanym trudno jest „stworzyć model i typologię tytułu”, to na pewno można uznać, iż jest on „swojego rodzaju reklamą tekstu” (Wójcicka 2006: 144).

zaczepniętej z treści polecenia. Nazywali oni wprost formę gatunkową tworzonej wypowiedzi: *Opis postaci*; niektórzy uściślali informacje podaniem imion własnych: *Opis Miłosza*, *Opis Bartka*. Wystąpiły również połączenia nazwy gatunkowej *opis* i rzeczowników określających pokrewieństwo: *Opis babci*, *Opis mamy* oraz połączenie zaimka z rzeczownikiem określającym relacje: *Opis mojej przyjaciółki*.

Występują także tytuły w postaci zdrobnienia imienia własnego w mianowniku, np.: *Gabrys*. Licznie utworzone są dwuwyrazowe tytuły z zaimkiem *moja*, typu: *Moja przyjaciółka*, *Moja koleżanka*, *Moja mama*, a także tytuły trzywyrazowe, wzbogacone o imię własne, typu: *Moja przyjaciółka Emilka*, *Moja koleżanka Zosia*.

W tytułach opisów, przygotowanych przez uczniów klasy piątej, pojawia się element wartościujący pozytywnie: *Mój ulubiony kolega*, *Moja najlepsza przyjaciółka Wiktoria*. Użycie przymiotnika *ulubiony* oraz formy przymiotnika *dobry* w stopniu najwyższym sygnalizuje, iż obiekty opisu są przez nadawców obdarzone szczególnymi względami, cenione bardziej, niż ktoś inny. Uczniowie zamieszczają przed tekstami swoich opisów również tytuły złożone z zaimka dzierżawczego *mój* i rzeczownika w l. poj. oznaczającego pokrewieństwo lub więź personalną, np.: *Mój tata*, *Moja mama*, *Moja przyjaciółka*.

Niektóre tytuły są zdaniem pojedynczym w formie pytającej, np.: *Jaka jest moja mama?* Zdaje się on, oprócz informacji, zapowiadać w tekście opinię, może refleksję, na temat wybranego obiektu opisu. Odpowiedzi na pytanie udziela lektura całego tekstu.

U piątoklasistów szkoły warszawskiej zauważa się nieco większą różnorodność w procesie tytułowania opisów, niż u dzieci ze szkół gminnych. Wielokrotnie pojawia się tytuł złożony wyłącznie z imienia i nazwiska w Mianowniku l.poj.: *Sebastian Rudzik*, *Filip Kowalik*, *Bożena Sójka*, *Urszula Drozd*²⁷. Niektóre tytuły przybierają formę pytających zdań pojedynczych: *Jaka tak naprawdę jestem?* *Jaki tak naprawdę jestem?* *Jaki tak naprawdę jest mój najlepszy przyjaciel?*²⁸. Wydają się one być wyrazem ekspresji językowej, odbiciem stanu emocjonalnego, co odzwierciedla

²⁷ Wszystkie nazwiska zostały zmienione.

²⁸ Tytuły w formie pytań, o czym pisze na przykład Agnieszka Sadowska, są charakterystyczne dla publicystyki. Autorka mówi, że niektóre tytuły mają najczęściej formę pytań retorycznych, nie dopowiedzianych. Por.: Sadowska 2007: 405.

się także w zastosowanym zwrocie metatekstowym *tak naprawdę*²⁹, w celu skomentowania własnej wypowiedzi. W odczuciu Marii Krauz, pytania na początku tekstu, oprócz funkcji delimitacyjnej oraz spójnościowej, służą progresywności tekstu bądź zaciekawieniu odbiorcy, „pobudzają przyszłego widza i czytelnika do szukania argumentów oceny w tekście” (Krauz 2012: 104).

Pojawiają się również tytuły, które odróżniają się od pozostałych: *Charakterystyka*; *Charakterystyka postaci rzeczywistej*. Autorzy zastosowali nazwę innej formy wypowiedzi, niż polecona do realizacji. Jeśli weźmiemy pod uwagę, iż tytuł jest wizytówką tekstu, być może należy spodziewać się w treści tych prac pogłębionej analizy cech osobowości postaci oraz ich oceny³⁰.

Tylko jedna praca, spośród osiemnastu z klasy szóstej, rozpoczyna się tytułem. Oto ten przykład: *Najlepsza instruktorka tańca*. Użycie przez uczennicę przymiotnika *dobry* w stopniu najwyższym wskazuje na wartościowanie pozytywne obiektu. Pozostali uczniowie nie tytułują swoich opisów.

Opis postaci tworzyło również szesnaścioro uczniów klasy trzeciej gimnazjum, spośród których jedna z dziewcząt sformułowała tytuł: *Mój przyjaciel*, natomiast sześcioro gimnazjalistów stosuje w tytule nazwę gatunkową szkolnej formy wypowiedzi: *Charakterystyka*, *Charakterystyka postaci*, *Charakterystyka kolegi*, *Charakterystyka przyjaciółki*, *Charakterystyka mojego kolegi*, *Charakterystyka mojej koleżanki*. Użycie nazwy gatunkowej (*charakterystyka*) szkolnej wypowiedzi, nie zachęca do lektury opisu.

We wstępnym podsumowaniu warto zauważyć, że uczniowie klasy czwartej zamieszczali tytuły krótkie: dwuwyrazowe, trzywyrazowe i jednowyrazowe, niektóre wyłonione z treści polecenia. Tytuły nazywają formę wypowiedzi, wskazują temat oraz nazywają bohatera – obiekt opisu. W tytułach trzywyrazowych respondenci dodatkowo uszczegółowiali opisywaną postać, podając jej imię i dokonując aktu prezentacji, aby było łatwiej odróżnić te osoby od innych.

²⁹ Wyrażenia *tak naprawdę* używamy w mowie, aby powiedzieć, że istnieje jakiś stan rzeczy, choć można by sądzić, że jest inaczej (SJP).

³⁰ Maria Nagajowa wyróżnia trzy odmiany charakterystyki: 1) Charakterystyka częściowa – przedstawienie jednej, wybranej cechy osobowości; 2) Charakterystyka całościowa – obejmuje opis i omówienie wszystkich cech osobowości; 3) Charakterystyka statyczna – opis idealnych cech postaci abstrakcyjnej (czyli „jaki powinien być... np. idealny nauczyciel?”) to także charakterystyka postaci, która się nie zmienia, nie ewoluuje; 4) Charakterystyka dynamiczna. Por.: Nagajowa 1985: 13.

Uczniowie klasy piątej utworzyli w większości tytuły krótkie, proste, w formie równoważników zdań i zawiadomień. Dominują tytuły o funkcji informacyjnej. Na uwagę zasługuje jedynie użycie przez autorów zwrotu metatekstowego³¹ *tak naprawdę* oraz zastosowanie formy pytającej zdania.

Twórcy opisu postaci w klasie szóstej i siódmej nie podejmują próby tytułowania swoich tekstów. Okazuje się, iż podczas lekcji języka polskiego należy poświęcać więcej uwagi na doskonalenie sztuki układania tytułów, bowiem tytuł zajmuje ważną inicjalną pozycję w tekście i trudno nie zgodzić się z Urszulą Żydek-Bednarczuk, iż na nim skupia się duża uwaga odbiorcy. Lokalizacja tytułu ma znaczenie strategiczne: z jednej strony aktualizuje tekst, z drugiej jest magnesem przyciągającym potencjalnych czytelników (Żydek-Bednarczuk 2005: 172).

Tytułowanie opisu postaci jest zobrazowane za pomocą wykresu 1.

Wykres 1.



Tytuły uczniowskich opisów postaci nie zawierały elementów sprzyjających pozyskiwaniu przyszłych odbiorców, chociaż należy stwierdzić, że wszystkie nadane tytuły są adekwatne do tematyki i do koncepcji stworzonych tekstów. Autorzy poddanych analizie tekstów, w większości tworzą tytuły w postaci szablonowych nazw własnych, które, jakkolwiek pełnią funkcję nominatywną (są nazwą własną danego wypracowania) oraz funkcję informacyjną (wyraźnie informują o treści), są zamieszczone z konieczności sprostania wymogom nauczyciela.

³¹Maria Renata Mayenowa uważa, iż tytuł jest „pierwszą wypowiedzią metatekstową” (Mayenowa 1978: 272) niezależnie od swojej budowy i struktury: czasami może zawierać pewne streszczenie tekstu, niekiedy może być jednowyrazowy, niejednokrotnie dwuznaczny lub metaforyczny (Mayenowa 1978: 272).

5.1.2 Tytuł w opisach przestrzeni

Tytuły opisów krajobrazu (realizowali go uczniowie klasy szóstej szkoły miejskiej – 17 osób oraz uczniowie klas: szóstej, siódmej, ósmej i klasy trzeciej gimnazjalnej ze szkół wiejskich – 118 osób) sformułowało 95 % badanych. Uczniowie z klasy gimnazjalnej niechętnie podejmują się tytułowania, przy czym akurat ci uczniowie opisywali (jak wynika z treści tekstów) przestrzeń swojego domu, a temat zadany przez nauczyciela brzmiał: Opisz swój ulubiony zakątek.

Najliczniej występujące tytuły opisu krajobrazu (70%) to takie, które bezpośrednio nazywają gatunek wypowiedzi – zawierają w treści rzeczownik opis w mianowniku l. poj. w połączeniu z formą dopełniacza l. poj. rzeczownika krajobraz: *Opis krajobrazu*; również w kilku przypadkach wzbogacony przymiotnikami: *Opis krajobrazu morskiego*, *Opis krajobrazu górskiego*, lub rzeczownikiem: *Opis krajobrazu: góry*; albo z doprecyzowaną nazwą geograficzną: *Opis krajobrazu plaży na Cyprze*.

Stanisław Gajda, rozpatrując związki tytułu z tekstem, stoi na stanowisku, iż „tytuł nazywa tekst, ale stanowi także ramową metatekstową wypowiedzi, tj. o tekście w tekście, stąd treść tytułu pozostaje prawie zawsze w związku z treścią tekstu” (Gajda 1987: 83). Istotnie, tytuły wypracowań mają charakter metatekstowy i chociaż nie przyciągają ani nie zaciekawiają odbiorcy, jak w podanych przykładach: *Opis plaży i jej okolicy*; *Opis krajobrazu górskiego*; *Widok z okna*; to sygnalizują gatunek i temat wypowiedzi albo informują bezpośrednio o opisywanej porze roku: *Jesienny krajobraz*, *Krajobraz wiosny*, *Wiosna za moim oknem*.

Analiza wypracowań wykazuje również tytuły, w których przedmioty opisów sformułowane zostały przez nadawców bardzo ogólnie, są skrótowymi wskazaniem tekstów: *Poza oknem*, *Widok z okna*, *Widoki zza okna*, *Mój ogród*, *Krajobraz zza okna*, *Obraz za oknem*, *Krajobraz mojej miejscowości*. Odbiorca nie wie, jakiego krajobrazu, widoku, czy obrazu może się spodziewać, co znajduje się w przestrzeni poza – ‘łącząc się z narzędniakiem oznacza miejsce dalsze niż położenie przedmiotu oznaczonego przez rzeczownik, a na zewnątrz przestrzeni ograniczonej’ (SJP 1979: 736).

Podobnie w przypadku formy zawiadamiającej: *Miejsce odpoczynku*, tytuł nie jest nośnikiem informacji ani o miejscu, ani o rodzaju wypoczynku – być może taki sposób tytułowania uczniowie zastosowali świadomie, ażeby zaintrygować czytelnika,

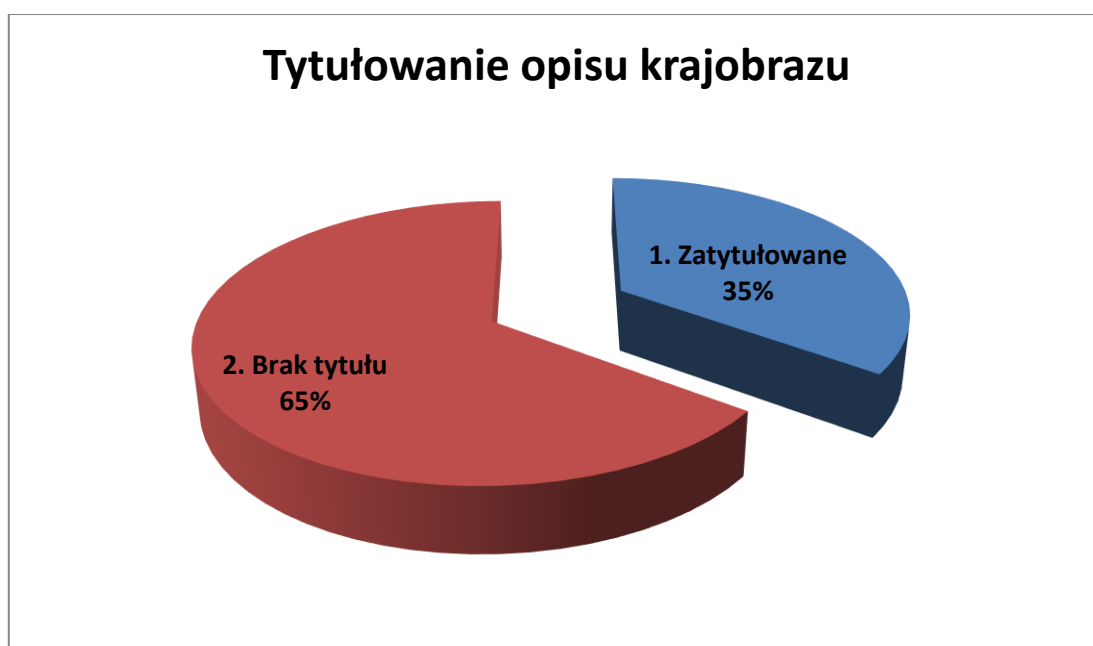
zaskoczyć nauczyciela, który jest jedynym adresatem oraz osobą oceniającą poziom wypowiedzi. Nagłówki opisów mają zdawkowy charakter, brak tytułów atrakcyjnych, metaforycznych, czyli takich, które są dzisiaj wokół nas zgodne z zasadą: tytuł musi być atrakcyjny. Magdalena Ślawska, w opracowaniu *Tytuł – najmniejszy tekst prasowy*, podkreśla cechy dobrego tytułu: przykuwający uwagę, zwięzły i oddziałujący na emocje, ale jednocześnie jasno opisujący treść artykułu. Autorka tłumaczy, iż tytuł jest ważnym elementem, bez którego tekst dziennikarski „na pewno nie pozyska czytelnika, jest niedokończony i nie ma swojej siły” (Ślawska 2008: 125).

Analiza opisów krajobrazu dowodzi, iż w tytułach brakuje ekspresyjności³². Chciałoby się w tej grupie wiekowej zaobserwować wyższy poziom umiejętności twórczych, ale wyniki obserwacji są jednoznaczne: tylko jednostkowe tytuły wprowadzają u odbiorcy element zaciekawienia, intrygują i zapraszają do lektury opisu, jak np.: *Tatry z opowieści chłopaka*. Czytelnik poznaje z jego treści nadawcę, opisywaną okolicę, a jednocześnie liczy na nietuzinkowy – może poetycki – tatrzański obrazek; tak jak, za definicją słownikową, rzeczownik *opowieść* znaczy: ‘utwór literacki o rozwiniętej fabule i gawędziarskim toku narracji’ (SJP 1979: 604).

Zjawisko nadawania tytułów opisom krajobrazu/przestrzeni domowej obrazuje za pomocą wykresu 2.

³² Maria Krauz obserwuje, iż coraz częściej z dwu części (informacyjnej i perswazyjnej) złożone są tytuły powieści biograficznych, zawierające np. intertekstualne gry z odbiorcą, dzięki czemu pełnią funkcję ekspresywną oraz rekomendującą (Krauz 2017: 94).

Wykres 2.



5.1.3 Tytuł w opisach przeżyć

Przejdę do analizy tytułów w opisach przeżyć, które redagowali uczniowie klas siódmych, ósmych i oddziału gimnazjum. Z dokonanych obserwacji wynika, iż spośród respondentów szkoły miejskiej tylko jedna osoba (z klasy ósmej) zatytułowała swoje wypracowanie: *Opis przeżyć*. Pozostali ósmoklasiści nie zamieścili tytułów przed tekstami opisów. Podobnie uczniowie klasy siódmej i gimnazjaliści nie formułowali tytułów, z tą różnicą, że wszyscy przed swoimi opisami zamieścili treść polecenia: *Sprawdzian z fizyki* lub *Sprawdzian z fizyki – opis przeżyć wewnętrznych*; *Sprawdzian z fizyki – opis przeżyć*; sygnalizując w ten sposób okoliczności opisu.

Uczniowie dębickich szkół gminnych również nie mają nawyku tytułowania opisu przeżyć. Siódmoklasiści skonstruowali prace według jednakowego schematu: najpierw przepisane polecenie, po nim następuje tekst właściwy opisu, np.: *Temat: Spełniło się twoje największe marzenie – opis przeżyć*. Nieliczni pod treścią polecenia zamieszczają tytuły, które są pewnym uściśleniem wypowiedzi w postaci rzeczownika, np.: *Koncert* albo syntagmy nominalnej przymiotnik + rzeczownik, np.: *Ważny test*; *Zwycięski bieg*; *Nienapisana klasówka*. Dzięki zastosowanym rzeczownikom, odbiorca otrzymuje bardziej precyzyjną informację o rodzajach i przestrzeni zdarzeń: *bieg*, *klasówka*, *test*, *koncert*, natomiast użyte określenia sygnalizują klimat odczuć bohatera

opisu: rozczarowanie (*nienapisana*), poczucie odpowiedzialności, obawa o efekty (*ważny*), radość zwycięzcy (*zwycięski*).

Uczniowie klasy ósmej, w przeważającej większości, również najpierw przepisują polecenie, np.: *Przed klasówką – opis przeżyć*, po czym przechodzą do konstruowania tekstu, zaś nieliczne teksty opisów są poprzedzone tytułami złożonymi z fragmentów poleceń: *Spełniło się moje marzenie!*; *Spełniły się moje marzenia*; *Spełniło się moje największe marzenie*; *Bieg na 400 metrów*; *Przed klasówką*.

Gimnazjaliści realizują polecenie stworzenia opisu przeżyć bez podania tematu polecenia i bez tytułu. Nieliczne tytuły są zaczerpnięte z podanych do wyboru tematów, np.: *Moja drużyna przegrała mecz*; *Sprawdzian*; *Zaginął mój pies*; *Zaginął pies!*

Podejście uczniów do tytułowania opisu przeżyć jest odzwierciedlone za pomocą 3. wykresu.

Wykres 3.



Uczniowie rzadko tytułują komponowane przez siebie opisy, dlatego należałoby znaleźć odpowiedź na pytanie: jakie są tego przyczyny? Czy wynika to z zaniedbań nauczycieli, czy istnieje inne wytłumaczenie? Odpowiedź na pytanie nie jest jednoznaczna. Po pierwsze – zakładamy, iż polecenie nauczyciela, czyli tytuł zadania,

spełnia rolę tytułu wypowiedzi, jak gdyby uczniowie udzielali odpowiedzi na pytanie lub rozwiązywali zadanie tekstowe z matematyki lub fizyki według schematu: *dane – szukane*. Uczeń analizuje treść zadania (tu: polecenie stworzenia opisu), wypisuje: co jest dane (tu: przepisany temat polecenia), następnie przechodzi do nazwania tego, co jest szukane (tu: pierwsze zdanie opisu/wstęp – nazwanie podmiotu), po czym wykonuje obliczenia (tu: środek opisu/rozwinięcie), a na końcu podaje odpowiedź (tu: ostatnie zdanie/ostatni akapit/zakończenie opisu). W takiej sytuacji wydaje się oczywiste, że podczas realizacji tekstu opisu (analogicznie do procesu rozwiązywania konkretnego zadania tekstowego) uczeń nie myśli o rozpoczęciu wypowiedzi od własnego „wkładu”, a koncentruje się na tym, co ma „dane” w poleceniu, aby jak najszybciej wywiązać się z zadania. Dlatego też pomija tworzenie tytułu wypracowania, by od razu przejść do meritum.

Drugi kontekst w poszukiwaniach odpowiedzi na postawione pytanie o przyczynę nienadawania opisom tytułów wynika najpewniej z faktu, że w opracowanych dotychczas kryteriach oceniania szkolnych opisów nie wspomina się o konieczności tytułowania tej formy wypowiedzi, a w schematach punktowania nadanie tytułu nie jest ujmowane jako zabieg podwyższający ocenę końcową. Stąd uczniowie, zwykle ograniczeni czasem przeznaczonym na skomponowanie wypowiedzi, nie zwracają uwagi na „dodatkowe” operacje tekstotwórcze. Wolą przeznaczyć czas na przygotowanie tej części wypowiedzi, za którą otrzymają punkty, ponieważ wiąże się to z „zaliczeniem” zadania. Sygnalizowane zjawisko pomniejszania roli tytułu w opisie nie jest być może najistotniejszym mankamentem uczniowskich umiejętności tekstotwórczych, uważam jednak, że należy zgłębić ten temat w odrębnych badaniach, mając na względzie trafne spostrzeżenie Walerego Pisarka, iż tytuł „jest oknem wystawowym wypowiedzi wydrukowanej: informuje o towarze i zachęca do jego nabycia” (Pisarek 2011: 163).

5.2 Funkcja ramy tekstu

Rama tekstu – to metaforyczne, zaczerpnięte z języka historyków sztuki opisujących dzieła malarskie, określenie procesu opisu wszelkich tekstów językowych: potocznych, folklorystycznych, literackich, urzędowych, naukowych, publicystycznych. Składają się na nią: tytuł, formuły początku i formuły końca, informacje o samym

tekście i jego autorze, które są zawarte w informacji metatekstowej (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 210-211).

W badaniach nad tekstem i gatunkami mowy podkreśla się rolę miejsc strategicznych: tytułu, rozpoczęcia i zakończenia, przy czym początek i koniec zalicza się do krańcowych pozycji ramy. Rangę rozpoczęcia i zakończenia tekstu wyraźnie eksponuje Teresa Dobrzyńska, która uważa, iż „początek i koniec sekwencji zdań to miejsca, w których dokonuje się nawiązanie i przerwanie kontaktu językowego, a więc zachodzi konieczność wykorzystania języka w funkcji fatycznej” (Dobrzyńska 1993: 17).

Właściwa delimitacja stanowi mechanizm spójności oraz zapewnia tekstowi jedność strukturalną i semantyczną. Maria Renata Mayenowa, rozpatrując mechanizmy spójności tekstu, uważa, iż ujawnienie jednoznacznych mechanizmów spójności lub stwierdzenie ich braku jest „pierwszym i koniecznym krokiem elementarnego rozumienia tekstu” (Mayenowa 1974: 309). Potwierdza ten fakt Teresa Dobrzyńska, która podkreśla, że spójność tekstu wyraża się między innymi w fakcie jego ograniczoności sygnałami początku i końca, czyli delimitatorami, które „są dla odbiorcy wskazówką, że autor uznaje daną wypowiedź za tekst spójny” (Dobrzyńska 1969: 133). Uczona dokonuje następującego podziału wykładników spójności: delimitatory właściwe, tzn. takie elementy, których znaczenie można zwerbalizować frazą ‘chcę, żebyś wiedział, że zaczynam (kończę)’; oraz delimitatory wtórne, tzn. takie elementy, które „wprawdzie nie mają znaczenia sygnałów właściwych, lecz dzięki stałemu występowaniu w początkowej lub końcowej pozycji wypowiedzi zaczynają funkcjonować identycznie jak delimitatory właściwe”(Dobrzyńska 1969: 134).

O ramie tekstu oraz jej funkcji mówią Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska i Jerzy Bartmiński; opisują ponadto bardzo ogólnie zakończenia powieści, pieśni ludowych, artykułów naukowych (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 225-240). Anna Kałkowska sugestywnie określa formułę inicjalną i finalną listu „sumą aktów mowy” (Kałkowska 1982: 22), co potwierdza podążająca śladem jej rozważań Elżbieta Książek. Rozpatrując formuły początku i końca tekstów epistolarnych, autorka podkreśla, iż formuły te wyznaczają swoistą ramę delimitacyjną: „rama w postaci formuły terminalnej spełnia funkcję delimitacyjną i scalającą w trojakim sensie: czyni

z listu zamknięty tekst; sprawia, że staje się on całością semantyczną oraz ułatwia nawiązanie i zakończenie kontaktu” (Książek 2008: 32-133).

Maria Krauz na przykładzie tekstów biografii pokazuje, że delimitatory są istotnym czynnikiem tekstotwórczym służącym ograniczeniu przestrzeni utworu oraz wprowadzeniu czytelnika w lekturę i interpretację dalszego tekstu (Krauz 2017: 90-103). Ta sama uczona, po przeprowadzeniu wnikliwej analizy tekstów dedykacji, której celem jest wyrażenie dobrych emocji łączących donatora i adresata, proponuje wzorzec kompozycyjny dedykacji rękopiśmiennej: z odbiorcą tekstu na początku i informacjami precyzującymi czas i miejsce kontaktu – na końcu (Krauz 2014: 133). Okazuje się ponadto, iż rama nie zawsze musi dotyczyć całego tekstu, może obejmować również jego części, rozdziały, akapity. Maria Krauz, prowadząc interesujące rozważania na temat opisu literackiego wplecionego w tekst, stoi na stanowisku, iż „funkcja spójnościowa opisu łączy się z delimitacyjną, dzieli tekst na rozdziały, akapity, pozwala na zmianę tematu, a kolejność pojawiania się fragmentów opisu zależy przede wszystkim od intencji nadawcy i przyjętego przez niego porządku” (Krauz 1996: 226).

Także z punktu widzenia nauczyciela polonisty, trudno pominąć stanowisko badaczy, iż delimitatory są koniecznymi składnikami struktury dzieła literackiego, dzieło to bowiem, zarówno w najpowszechniejszym odbiorze społecznym, jak i w badaniach naukowych, traktowane bywa zawsze jako wyodrębniona całość (Dobrzyńska 1969: 135). Biorąc pod uwagę formę jako kryterium podziału delimitatorów, rozróżnia się zarówno sygnały językowe, jak i niejęzykowe. Sygnały językowe są wyróżnione w tekście wypowiedzi językowej, zaś sygnały niejęzykowe wiążą się z ułożeniem graficznym tekstu (Dobrzyńska 1969: 135).

W rozważaniach o ramie tekstowej podążam również za wykładami Stanisława Gajdy, który wiele uwagi w swoich badaniach poświęca zjawisku ramy akapitowej, gdzie akapity – jako miniteksty – są podobnie jak tekst zorganizowane i dzielą się na: wypowiedzenia początkowe, wypowiedzenia rozwijające oraz wypowiedzenia podsumowujące, przy czym, jak zaznacza uczony, nie jest to oczywiście schemat obligatoryjny (Gajda 1982: 159). Podział tekstu na akapity, bez wątpienia, organizuje jego wewnętrzną segmentację, nadaje mu spójności. Istotę akapitu *Słownik pojęć i tekstów kultury* podaje jako: ‘fragment tekstu (zwykle kilkudzaniowy) spójny

treściowo i formalnie' (Szczęsna red. 2002: 11). Takie rozczłonkowanie, wewnętrzna segmentacja jest również cechą dobrych tekstów retorycznych (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 242).

Jolanta Maćkiewicz też podkreśla wagę stwarzania w miarę płynnych przejść między akapitami, aby „z dobrych akapitów budować dobre teksty” (Maćkiewicz 2010: 144). W praktyce szkolnej - w procesie oceniania uczniowskich wypowiedzi pisemnych (również ustnych), które co prawda do dzieł literackich nie są zaliczane, to delimitacja stanowi pierwszorzędne kryterium sukcesu tekstotwórczego.

5.3 Formuły inicjalne w opisie

Bożena Witosz podkreśla, iż „Opisać coś dokładnie to uwzględnić każdy szczegół, mając do dyspozycji słowo” (Witosz 1991: 206). Stanowisko badaczki jest drogowskazem zarówno dla autorów tekstów literackich, jak również dla twórców wypracowań szkolnych, bowiem komponowanie każdego tekstu jest budowaniem – konstruowaniem, tworzeniem ‘wznoszeniem z mniejszych elementów’ oraz ‘tworzeniem, organizowaniem czegoś’ (Dubisz red. 2008/1: 341) w oparciu o ramę kompozycyjną. Dobrze rozpoczęty tekst zachęca do lektury, bowiem już na początku rodzi się nie porozumienia między nadawcą a odbiorcą. Wskazane jest, by odbiorca odczuwał potrzebę zgłębienia treści, a co ważne, żeby podczas czytania nie zatracało się jego poczucie estetyki oraz pozytywne nastawienie do tekstu.

Analizowane w niniejszej pracy opisy nie są fragmentami większych całości tekstowych, zostały stworzone przez uczniów jako samodzielne formy wypowiedzi pisemnej³³, zgodnie z poleceniem nauczyciela.

5.3.1 Formuły inicjalne w opisie postaci

Poddaję analizie przeważnie jedno – pierwsze zdanie tekstów opisowych, chociaż czasami, ze względu na potrzebę pełniejszego rozpoznania i omówienia niektórych

³³ Opis może funkcjonować zarówno jako samodzielny gatunek, a także jako „tekst w tekście”. Bożena Witosz dowodzi, iż opis jest przykładem wypowiedzi włączającej się w struktury innych wypowiedzi, a także sam pozostaje otwarty na inne formy narracyjne. Zob. Witosz 1997.

formuł w łączności z tekstem głównym, zostaje w omówieniu uwzględniony cały akapit początkowy.

W opisie, definiowanym jako „przestrzenny, statyczny układ motywów, których podstawową więzią staje się sam temat określający trwały lub aktualny stan przedmiotu opisu” (Miodońska-Brookes, Kulawik, Tatar 1980: 133), nieodzowne jest ustanowienie i wskazanie jego przedmiotu. Uczniowie w początkach stworzonych opisów postaci prezentują poddane opisom obiekty, poprzez umieszczenie imienia własnego (czasami imienia i nazwiska) w pozycji rematycznej, w celu wyróżnienia akurat tej osoby wybranej do opisu z szerszego grona osób (przyjaciół, kolegów, rodziców). Wybrane przykłady ilustrujące omawiane zjawisko:

Mój przyjaciel to Szymon.

Moja przyjaciółka nazywa się Marysia.

Mój tata ma na imię Krzysztof.

Mój kolega nazywa się Ignacy Pliszka.

Ekspozycja podmiotu następuje również poprzez podanie imienia (imienia i nazwiska) w pozycji tematu głównego³⁴, wówczas w pozycji rematycznej pojawiają się predykaty (*przyjaciółka, siostra, kolega*), jak w wybranych przykładach:

Gabrysia to moja przyjaciółka.

Dagmara to moja młodsza siostra.

Julia chodzi ze mną do klasy 5.

Filip Wrona to mój kolega.

Wielokrotnie początek opisu jest określeniem tematu poprzez typową strukturę syntaktyczną: przedmiot opisu + konstrukcja ‘być + cecha’. Oto reprezentatywne przykłady:

Krzyś jest moim kolegą z przedszkola.

Mikołaj Bażant jest moim przyjacielem.

³⁴ Maria Renata Mayenowa, rozpatrując znaczenie takiego początku wypowiedzi, która zaczyna się od słów „Tomasz Judym szedł...” nazywa ową konstrukcję „wieszakiem, na którym zawisną predykaty: chirurg, syn szewca z ulicy Ciepłej, brat Wiktora itd. (...). Nasze przyzwyczajenie do czytania powieści każe nam spokojnie poczekać, aż zdobędziemy dostatecznie dużo tych predykatów” (Mayenowa 1978: 96).

Przedstawiany obiekt opisu jest również dodatkowo wartościowany poprzez użycie leksemów: *dobry* w stopniu najwyższym oraz *ulubiony*, np.:

Moim najlepszym kolegą (przyjacielem) jest(...).

Moją najlepszą przyjaciółką(koleżanką) jest (...).

Wiktoria jest moją najlepszą przyjaciółką z klasy.

Moim ulubionym przyjacielem jest Piotrek.

Początki opisu postaci bywają skonstruowane w formie antroponimów, z następującymi po nich dopowiedzeniami, identyfikacją i bliższą prezentacją osoby, określeniem jej cech dystynktywnych³⁵:

Bruno Szczygieł. To mój kolega z klasy.

Bożena Sroka. To moja mama.

W zgromadzonym materiale jest wiele tekstów, w których na początku nie występuje temat opisu. Kolejne przykłady wskazują na zjawisko polegające na rozbiciu granic tekstu, a wtedy formie zamkniętej jest przeciwstawiona forma otwarta³⁶. Tego typu gry z niewypełnionym miejscem podmiotu są typowe dla tekstów prasowych i reklamowych. Opisany jest obiekt, wyliczane jego cechy charakterystyczne lub jedna właściwość pokazywana w wielu odcieniach po to, aby na końcu akapitu/rozdziału/tekstu podać nazwę własną w pozycji rematycznej, ważnej, oczekiwanej, będącej celem komunikacyjnym tekstu (Krauz 2017: 93).

Widać także rozpoczynanie tekstów od niewypełnionego miejsca podmiotu – najpierw pojawiają się informacje o wieku, wyglądzie zewnętrznym, a dopiero w dalszej treści zostaje wprowadzony brakujący podmiot. Kontekstem dla rozpoczętego opisu jest tytuł, np.: *Piotrek, Gabryś*.

³⁵O funkcji nominatywnej zdania wypowiada się obszernie Aleksander Kiklewicz w książce *Podstawy składni funkcjonalnej* (Kiklewicz 2004).

³⁶Bardzo obrazowe rozważania o języku współczesnej polszczyzny prowadzi Aleksander Wilkoń, nawiązując między innymi do koncepcji Edwarda Stankiewicza w zakresie formy otwartej i formy zamkniętej w obrębie języka artystycznego. Formę otwartą Wilkoń określa jako tę, która „poszukuje ładu”, charakteryzuje się między innymi rozproszeniem tematów i brakiem „silnej klauzuli końcowej”. O formie zamkniętej mówi, iż „zwraca się ku ekspresyjnej anarchii formy i znaczeń”, odznaczając się uporządkowaniem części „wzajemnie różnych i wzajemnie współzależnych”, a przy tym tworzących jednolitą całość. Podobnie określa owe tendencje Stankiewicz: kompozycja otwarta „ma odbicie w dziełach zbudowanych z luźnych wzorów o charakterze odśrodkowym, heterogenicznym”; w strukturze zamkniętej dominuje „zwarta struktura dośrodkowa, homogeniczna, w której części podległe są całości”. (Wilkoń 2000: 80 i nast.).

Chodzi do 4 klasy. Lubię go. Ma metr trzydzieści wzrostu. Piotrek jest szczupły, lubi grać.

Ma czarne włosy i niebieskie oczy. Jest szczupły, mojego wzrostu. Ubrany jest w niebieską koszulkę, czarne dresowe spodnie i granatową bluzę. Ulubionym kolorem Gabrysia jest czerwony.

Funkcję delimitacyjną pełnią w tekstach opisów również jednostki metatekstowe³⁷, co ujawnia się podczas analizy zebranego materiału badawczego. Metatekst jest typem predykcji, który wchodzi w zakres zjawisk określanych terminem wypowiedzi o wypowiedzi, wnosi informację o samym tekście, informując jednocześnie o świecie przedstawionym w tekście i wtedy wypowiedź o rzeczy jest poprzetykana wypowiedzią o wypowiedzi, co Anna Wierzbicka określa mianem „dwutekstu” (Wierzbicka 1971: 106). Metatekst pozwala organizować proces przekazu, jest przy tym wyraźnym wykładnikiem segmentacji tekstu.

W celu sprawdzenia, jakie elementy metatekstowe występują w zdaniach inicjalnych uczniowskich opisów oraz jaką spełniają rolę w teście, posłużyłam się wzorcem stworzonym przez Marię Krauz, która sklasyfikowała zdania inicjalne języka polskiego (Krauz 1996a).

W formułach początkowych elementy metatekstowe najczęściej przedstawiają gatunek wypowiedzi. Opis jest poprzedzony delimitatorem metatekstowym, który dla odbiorcy stanowi bezwzględny sygnał graniczny opisu (Krauz, Litwin 1996: 36). Przykładowe początki są formułami, w których za pomocą różnych form fleksyjnych nazwana została czynność oraz wskazany gatunek wypowiedzi: *mam opisać, będę opisywał, chciałabym opisać, chcę opisać, opisuję, opiszę, opisywaną, opisywana*. Metatekst jest składniowo wprowadzany najczęściej jako zdanie podrzędne, wtrącone. Przykłady z wypracowań:

Moja wybrana postać, którą mam opisać, to siostra.

Moją koleżanką, którą będę opisywał, jest Dominika.

Osoba, którą opiszę, jest jedną z najważniejszych osób w moim życiu.

³⁷Zjawisko metatekstu w języku polskim jest przedmiotem badań wielu znakomitych uczonych, między innymi: Anny Wierzbickiej (1971), Bożeny Witosz (2009), Barbary Bonieckiej (1999), Macieja Kawki (1990), Stanisława Gajdy (1990), Teresy Dobrzyńskiej (1993), Kazimierza Ożoga (1990), Urszuli Gajewskiej (2004), Macieja Grochowskiego (2014), Anny Starzec (1999), Anny Pajdzińskiej (2013).

Metatekst zostaje również wprowadzony jako dodatkowe wyjaśnienie wyboru podmiotu opisu, poprzez zdania podrzędne okolicznikowe przyczyny, np.: *Chcę opisać moją mamę, ponieważ wygląda jak księżniczka*; albo poprzez zdania podrzędne przydawkowe, np.: *Opisuję moją mamę, którą znam od zawsze*. W wyniku zastosowania form czasu teraźniejszego odnosi się wrażenie, że czynność opisywania jest równoczesna z czynnością patrzenia, jak gdyby obiekt znajdował się w zasięgu wzroku – *opisuję*. Natomiast użycie formy czasownika *chcieć* nie jest jeszcze samym opisem, jedynie sygnalizuje podjęcie decyzji o woli opisywania – *chcę opisać*.

Kiedy indziej przedmiot opisu obudowany jest w formułach inicjalnych konstrukcją językową ‘*oto x*’, po której musi nastąpić opis³⁸, jak w poniżej podanym przykładzie:

Oto moja przyjaciółka Weronika, z którą chodzę do piątej klasy.

Oto Martyna K. – piątoklasistka, z którą siedzę w jednej ławce od pierwszej klasy.

Inny rodzaj metatekstowych początków występuje w tych przykładach, w których autor podkreśla własne stanowisko względem prezentowanego tematu: *według mnie, bez wątpienia* i już w pierwszych słowach zaznacza swoje nastawienie i punkt widzenia, np.:

Moja mama, według mnie, jest sangwinikiem.

Moja mama jest bez wątpienia najukochańszą osobą w moim życiu i żadnego innego człowieka nie kocham bardziej.

Czasami na początku opisu pojawia się subiektywne wyznanie, wynurzenie, co można potraktować zarówno jako usprawiedliwienie, a może uwodzenie czytelnika przez autora, który liczy na przychyłność odbiorcy, np.:

Trudno mi się pisać opisy, ale postaram się zrobić to lepiej niż ostatnio.

³⁸Jedną z funkcji partykuły *oto* jest wprowadzenie wypowiedzenia i jednocześnie odsyłanie do kontekstu (którym w analizowanym przypadku jest polecenie nauczyciela): *oto*: ‘partykuła 1. odsyłająca pytanie zależne, wprowadzane przez zaimek, do odpowiedzi na nie, zawartej w kontekście poprzedzającym je lub następującym po nim; 2. Wzmacniająca funkcję wskazującą sąsiadującego zaimka; 3. Otwierająca nową wypowiedź, która stanowi podsumowanie wcześniejszej lub komentarza do niej; 4. Wprowadzająca wypowiedzenie odsyłające do sytuacji i zarazem nawiązujące do poprzedzającego kontekstu’ (Dubisz red. 2003; 304). Maria Krauz, wyrażenia typu *oto*, lokuje pośród językowych wykładników sygnalizowania przeformułowania w tekście opisu. Por.: Krauz 2001.f

Opisy postaci rozpoczynają również zdania nie należące do opisu właściwego, zapowiadające jedynie intencje i punkt widzenia nadawcy, który zamiast informacji o obiekcie opisu, zaprasza odbiorcę do gry³⁹ w poszukiwanie obiektu, a tym samym do wspólnego rozwiązywania zagadki, co potwierdzają wybrane przykłady:

Nie musiałem się długo zastanawiać, żeby wiedzieć kogo opisać.

Mam dobrego kolegę, z którym przyjaźnię się od kilku lat.

Uczniowie tworzą niekiedy nastrój zaciekawienia, poprzez wprowadzenie elementów zagadkowości i tajemnicy pomijając imiona własne opisywanych postaci, np.: *Ta osoba jest piękna; Osoba, którą opisuję, niekoniecznie jest typową królową.*

Ciekawe początki stanowią zmodyfikowane wypowiedzenia zawierające przedmiot opisu wysunięty na pierwszy plan i obudowany wieloma cechami, a cały opis stanowi rozbudowany szereg, jak w poniższych przykładach:

Mój kolega szkolny Sebastian Wrona jest niskim, szczupłym 11-letnim blondynem.

Moja przyjaciółka Klaudia jest bardzo śmieszna, miła i śmiała.

Moją najlepszą przyjaciółką jest Wiola, chodzę z nią do jednej klasy 8 lat, a przyjaźnimy się 4 lata.

Mój dziadek jest wysoki, ma siwe włosy i słabo słyszy.

Warto też zwrócić uwagę na formuły inicjalne w realizacjach tematu: Opisz osobę, którą chciałabyś/chciałbyś przedstawić jako księżniczkę/księcia z bajki; stąd pierwsze słowa opisu, wraz ze wzmocnieniem w formie powtórnego zaimka dzierżawczego *mój*:

Moją księżniczką jest moja mama.

W sposób niekonwencjonalny, nietypowy dla tej formy wypowiedzi, w początkach opisów zastosowane są formuły charakterystyczne dla innych gatunków: dla opowiadania oraz dla pamiętnika (por. Mayenowa, Dobrzyńska):

Pewnego dnia do naszej klasy przyszła dziewczynka.

Pamiętniku, chcę dziś opisać mojego kuzyna.

³⁹ Iwona Benenowska proponuje grę językową traktować jako zespół celowych zabiegów, w różnym stopniu przekraczających reguły językowe, wprowadzających pewne modyfikacje w warstwie fonicznej, graficznej, słowotwórczej, fleksyjnej, leksykalnej i frazeologicznej oraz intertekstualnej. Por.: Benenowska 2011.

Niektóre spośród analizowanych przykładów formuł inicjalnych wywołują skojarzenia z konwencją biogramów. Maria Krauz, podczas rozważań dotyczących delimitacji tekstów biograficznych, w rozdziale *Biografia jako gatunek pograniczny* zwraca uwagę na czynniki wyróżniające ten gatunek, mianowicie na styl tekstu oraz jego cechy: błyskotliwość, humor, prostota, niekonwencjonalna treść oraz cel – pozwala spojrzeć z dystansu na wiele spraw (Krauz 2017: 93). W poniżej zamieszczonych początkach opisów skomponowanych przez uczniów szkoły warszawskiej, można dopatrzeć się prostych, aczkolwiek niekonwencjonalnych sformułowań, raczej niespotykanych w codziennej mowie potocznej piątoklasistów, błyskotliwej składni, elementów humorystycznych⁴⁰. Oto te przykłady:

Karolina Zięba, urodzona w ósmym dniu września 2007, chodzi do klasy 5b w szkole podstawowej. Mieszka w Romanowie.

Antoni Wróbel skończy 14 lat 8 grudnia tego roku. Jest chłopcem z dzielnicy Romana w Warszawie i mieszka przy alei Kosów.

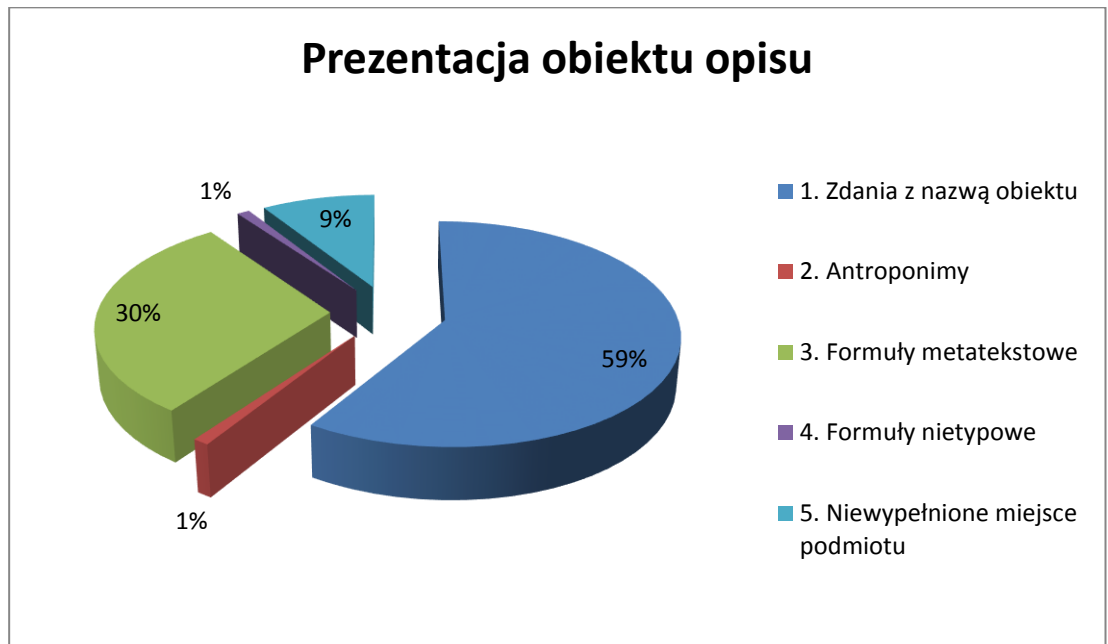
Tymon Drozd, chodzący do V klasy szkoły podstawowej, jest kawalerem. Mieszka w warszawskiej dzielnicy zwanej Romanowem. Na ulicy Kolorowej wychowywał się ostatnie dziesięć lat.

Podsumowując, należy zaznaczyć, iż liczne początki opisów w pozycji inicjalnej przywołują imię opisywanej postaci rzeczywistej, tworząc zarys portretu, który jest kształtowany w dalszej narracji. Najczęściej spotykanym sposobem przedstawiania postaci jest prezentacja – podanie samego imienia, wielokrotnie do imion dodawane są nazwiska, a w kilku przypadkach przy imionach znajdują się pierwsze litery nazwiska: *Martyna K., Hubert G.* Niektóre imiona występują w formie zdrobnień: *Hania, Basia, Pati.*

Sposoby prezentacji opisywanego obiektu są przedstawione za pomocą wykresu 4.

⁴⁰ Przenikliwe rozważania na temat obecności humoru na różnych płaszczyznach dyskursu, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji szkolnej, prowadzi Anna Krasowska. Autorka, podobnie jak Iwona Morawska, przyznaje, iż w tekstach lektur szkolnych dominują „powaga, schemat, ograniczenie się do minimum programowego”, co wynika przede wszystkim z faktu, iż uboga literatura przedmiotu uniemożliwia nauczanie „różnych form humorystycznych, zarówno tak zwanych gotowych, obecnych głównie w podręcznikach szkolnych i innych materiałach dydaktycznych (takich, jak utwory literackie lub ich fragmenty, dowcipy, anegdoty, komiczne rysunki itp.), jak i tych spontanicznie tworzonych w procesie interakcji między nauczycielem i uczniem oraz pomiędzy uczniami w grupie rówieśniczej” (Krasowska 2019: 187).

Wykres 4.



W części opisów w pierwszym zdaniu pojawiają się elementy waloryzujące osobę, za sprawą leksemów wartościujących, spośród których na szczególną uwagę zasługuje słowo: *super*⁴¹. W *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* zamieszczone jest następujące objaśnienie: *super*: łac. ‘nad’; ‘a) nadzwyczajnie, znakomicie, świetnie, ekstra; b) słowo używane do podkreślenia intensywności jakiejś cechy; bardzo’ (Dubisz red. 2003/IV: 591).

W zdaniu inicjalnym jest niewiele cech, występuje zawsze ta wybrana, uznana za najważniejszą (właściwości rozwijane są w tekście części właściwej opisu). Najczęściej występujące formuły inicjalne opisów postaci skonstruowane są według wzorca: zaimki dzierżawcze *mój, moja* + rzeczowniki oznaczające osobę: *kolega, przyjaciel, przyjaciółka, tata, mama, ciocia, kuzynka, dziadek*, wielokrotnie wzbogacone o przymiotnik wartościujący podmiot: *najlepszy, ulubiony*. W wielu przypadkach autorzy rozpoczynają od wyliczenia najważniejszych, charakterystycznych cech wyglądu zewnętrznego opisywanych obiektów: *brązowe włosy, niebieskie oczy*,

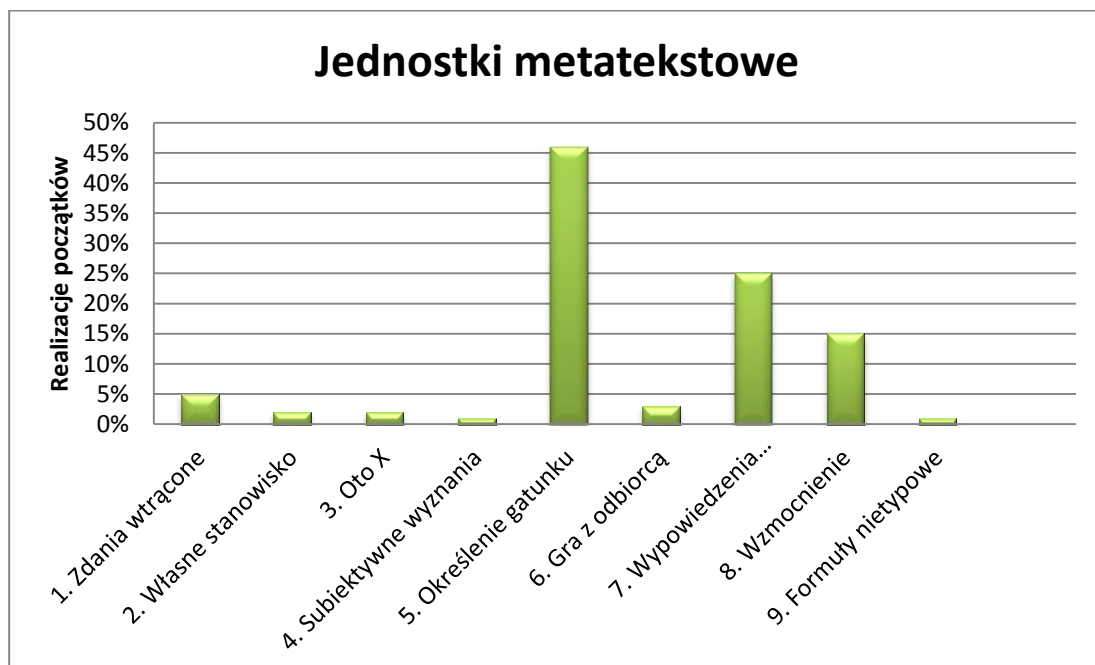
⁴¹ Wyrażenia typu *super, spoko, wow!* Kazimierz Ożóg określa mianem „semantycznie banalnych i w sumie nudnych” elementów językowych odmiany środowiskowej polszczyzny dzieci i młodzieży starszych klas szkoły podstawowej (gimnazjum) i w klasach szkół średnich. Należą do modnych i ulubionych młodzieżowych wyrazów, przesadnie na co dzień nadużywanych. Badacz zwraca uwagę, iż „współczesna kultura masowa ma skłonność do przesady”, co uwidacznia się i w „polszczyźnie konsumpcyjnej” przesadnym waloryzowaniem „produktów, ofert i zjawisk”. Zjawisko to staje się „swoistą manierą tekstów kultury konsumpcyjnej” (Ożóg 2007: 192 i nast.).

szczupły, blondyn. Chętnie eksponowany jest wiek podmiotu oraz cechy usposobienia: *miła, śmiała*.

W formułach początkowych zaznacza się obecność metatekstu. Pojawiają się nawet zaproszenia odbiorcy do gry, co wprowadza element zaciekawienia, zagadkowości i tajemnicy. Widać starania autorów o zainteresowanie odbiorcy, o pozyskanie jego przychylności, a tym samym o jak najlepsze zaprezentowanie własnych umiejętności tworzenia tekstu.

Realizację początku opisu postaci rzeczywistej prezentuje 5. wykres.

Wykres 5.



5.3.2 Formuły inicjalne w autoopisie jako odmianie opisu postaci

Osobną grupę opisu stanowią, stworzone przez uczniów szkoły warszawskiej - autoopisy⁴², będące formą autocharakterystyki, które Mirosław Grzegórzek mianuje „samoopisami”⁴³. Autor wyraża pogląd, iż nie bez powodu „autoprezentacja wkracza w pole zainteresowań tekstologii i, co za tym idzie, genologii (nie tylko

⁴² Termin stworzony przez autorkę niniejszej rozprawy.

⁴³ Mirosław Grzegórzek lokuje *samoopis* obok wielu innych nazw gatunkowych w „sieci gatunków autoprezentacyjnych w szkole” (Grzegórzek 2017: 207).

lingwistycznej)” (Grzegórzek 2017a: 203), bowiem można śmiało stwierdzić, iż gen autoprezentacji jest wszechobecny, a „werbalne portrety” odbijają się we współczesnym świecie już nie tylko w (auto)biografii czy w (auto)portrecie⁴⁴.

Podążając za Mirosławem Grzegórzkiem, w konwencji *autocharakterystyki* jako modelu autoprezentacji, podejmuję ryzyko stworzenia terminu dla opisu samego siebie: *autoopis*. Przedrostek *auto-* wydaje się najbardziej adekwatny i precyzyjny dla odróżnienia zgromadzonych tekstów opisujących siebie, od tekstów *autocharakterystyki*, *autoprezentacji* czy *autoreklamy*. Owszem, *autoopisy* są w większości podobne, wręcz zbieżne z konwencją wymienionych form gatunkowych. Jednakże pierwiastkiem różnicującym okazują się zamieszczone w uczniowskich *autoopisach* informacje o słabościach podmiotu, o jego cechach ujemnych, niedoskonałościach i brakach, dla których z pewnością nie ma miejsca w tekstach autoprezentacji i autoreklamy. Termin *autoopis* nie pojawia się w podstawie programowej kształcenia ogólnego na żadnym etapie edukacyjnym. Jego wprowadzenie jest spowodowane tym, że w przygotowanych przez uczniów zadaniach pojawiła się taka forma opisu postaci⁴⁵. Omówienie reprezentacyjnych przykładów ilustrujących zasygnalizowane zjawisko nastąpi w późniejszych rozważaniach, przy okazji omawiania kompozycji środka opisu postaci, natomiast w tym miejscu warto przyjrzeć się ich formułom początkowym.

Autoopisy z łatwością daje się wydzielić spośród wszystkich analizowanych tekstów opisów, ponieważ rozpoczynają się w charakterystyczny sposób: formą autoprezentacji *mieć na imię, nazywać się* w 1.os. l. poj. czasu teraźniejszego, co warto zilustrować wybranymi przykładami:

Nazywam się Aleksander.

Mam na imię Ania.

Nazywam się Apolonia Sroka, a moi koledzy i koleżanki mówią na mnie Pola.

Taki sposób rozpoczynania opisu jest przejęty z sytuacji komunikacyjnej, której celem jest osobiste poznanie interlokutora. Uczestnicy rozmowy nie znają się, więc kontakt rozpoczyna się od aktu przedstawienia się; partnerzy interakcji

⁴⁴ Cyt. za: Mirosławem Grzegórzkiem, tamże, s. 203.

⁴⁵ Uczniowie realizowali polecenie stworzenia tekstu opisowego na temat: *Opisz dowolną postać rzeczywistą.*

wymieniają wówczas imię, imię i nazwisko, bądź określają siebie jako reprezentanta określonej grupy zawodowej lub społecznej (Marcjanik 2000: 51-52). W formie pisanej można to zinterpretować jako zachętę, inicjatywę poznania osoby, która będzie bohaterem opisu.

Początki autoopisów przybierają też formę aktu bezpośredniego nieoficjalnego lub oficjalnego powitania, bardziej odpowiedniego dla komunikacji ustnej, np.:

Cześć, jestem Szymon.

Witam! Nazywam się Antoni Orzeł i chodzę do 5 klasy szkoły publicznej.

Użycie w formie 1 os. cz. teraż. czasownika *witać* - ‘pozdrawiać kogoś przy spotkaniu, wyrażać swoje uczucia z powodu czyjegoś przybycia’ (Dereń, Polański 2012: 902), Małgorzata Marcjanik traktuje jako „tendencję do skracania dystansu między partnerami rozmowy” (Marcjanik 2008: 53), przejawiającą się najczęściej „w stosowaniu przez młodych ludzi powitania w formie *Witam* lub *Dzień dobry, witam*, skierowanego do osób, z którymi są w relacji na pan, pani” (Marcjanik 2008: 53). Autorka tłumaczy, iż „jest to zachowanie grzecznościowe na razie uznawane za niestosowne, ponieważ użycie tej formy zakłada wyższą rangę nadawcy”, a przejęte „prawdopodobnie z wypowiedzi dziennikarzy radia i powszechnie oglądanej telewizji” (Marcjanik 2008: 53). Dodatkowo użyty wykrzyknik może wskazywać na „luz w zachowaniu” (Ożóg 2007: 199), swobodę i nieskrępowanie w komunikacji, a nawet formę protekcyjną. Można przypuszczać, iż autorzy skonstruowali formuły inicjalne na wzór konwersacji podjętej z czytelnikiem, kiedy to, jak pisze Zbigniew Nęcki, w fazie jej otwarcia inicjator zwraca na siebie uwagę i dokonuje identyfikacji, „połączonej najczęściej z *explicite* lub *implicite* zawartym przekazem zadowolenia z nawiązania kontaktu” (Nęcki 2000: 145).

5.3.3 Formuły inicjalne w opisie przestrzeni

W dokonywanej analizie formuł inicjalnych opisów krajobrazu odwołuję się do klasyfikacji skonkretyzowanej przez Marię Krauz. Językoznawczyni podczas obserwacji początków artykułów naukowych, popularnonaukowych, notatek prasowych i reportaży, dokonuje starannej klasyfikacji w obrębie zdań neutralnych i przekształconych, jako że okazały się one w badanych materiałach zdaniem

charakterystycznymi (Krauz 1996a: 113-117). Opieram się również na wspólnym dorobku badawczym Marii Krauz i Jadwigi Litwin, autorek rozprawy traktującej o delimitatorach początku opisu (Krauz, Litwin 1996: 31-39).

Ważnym aspektem w początkowych miejscach tekstów opisu jest kreowanie nastroju oraz ogólnego wrażenia, pewnego tła dla opisywanego krajobrazu i przedstawianych wnętrz, co dzieje się za sprawą zastosowanych przydawek przymiotnikowych: *piękna(plaża)*, *słoneczny (dzień)*, *przepiękny (krajobraz)*, *przytulny (klimat)*.

Bardzo oryginalnie, nietuzinkowo, w opisach przestrzeni domowej tworzą nastrój zastosowane w pierwszych zdaniach określenia metaforyczne: *Narnia*, *królestwo*, *oaza*:

Mój pokój to taka Narnia. Panuje w nim przytulny klimat (...).

Mój pokój to oaza spokoju (...).

Mój pokój uważam za swoje królestwo (...).

Wszystkie trzy określenia są pozytywnymi konotacjami *dobrostanu*: ‘dobrego samopoczucia’ (Doroszewski red. 1958-1969: 28), niekoniecznie *dobrobytu*: ‘majątku, bogactwa, dostatku, fortuny, majątności, zasobności, zamożności’ (Tomczyk red. 2015: 106), ale w głównej mierze ‘pokoju, zgody, stabilizacji, ładu, porządku’ (Tomczyk red. 2015: 497). W NSJP leksem *przytulny* występuje jako określenie pomieszczenia, ‘które łączy w sobie cechy wygody i estetyki, w którym można się dobrze czuć; miły, wygodny, zaciszny pokój’ (NSJP 2002: 809). Podobne skojarzenia wywołuje zastosowanie nazwy własnej *Narnia*, służące wyrażeniu aprobaty dla klimatu panującego w opisywanym miejscu – analogicznie do świata lektury – opisujący postrzega swój pokój jako krainę, do której chętnie wraca, w której życie toczy się niezależnie od rzeczywistości.

Punktem wyjścia wielu tekstów opisu są zdania z deskrypcją nieokreśloną, która zarówno dla nadawcy, jak i dla odbiorcy jest sygnałem rozpoczynania tekstu (Krauz, Litwin 1996: 75). Frazy: *pewnego razu*, *pewnego dnia* zapowiadają określony typ narracji typowej dla opowiadania lub dla baśni. Maria Krauz podkreśla ich inicjalność, bez względu na miejsce występowania w tekście: „Grupy imienne z *pewien* są dla odbiorcy sytuacyjnym wariantem odpowiednich grup o jednoznacznym odniesieniu i funkcji argumentu scharakteryzowanego. Nieważne jest, jakie to miasto, jaka data, ale to, że jest to sygnał inicjalności. Grupy z *pewien* mogą być jakkolwiek

wbudowane w tekst. Najczęściej otwierają zdanie, ale mogą też występować w jego środku” (Krauz 1996a: 74). Niekiedy wyrażenia *pewnego dnia*, *pewien krajobraz*, *pewien widok* zostają wzbogacone o określające je przymiotniki, np.: *słoneczny*, *jesienny*, *piękny*, *malowniczy*, *urokliwy*. Dobrą ilustracją zjawiska są przykłady:

Pewnego słonecznego jesiennego dnia wybrałam się z rodzicami i bratem na spacer do lasu.

Chciałbym opisać pewien malowniczy krajobraz.

Deskrypcja nieokreślona ujawnia się również w zdaniach inicjalnych z wyraźnym wykładnikiem nieokreśloności: *któryś*, np.:

Któregoś dnia nasza mnie myśl, żeby opisać wspaniały widok z mojego okna.

Uczniowie, nawiązując do tematu polecenia: *Widok z okna*, powtarzają jego część hasłową. Taki zabieg określa Józef Porayski-Pomsta jako „prosty, ale skuteczny sposób nawiązania do tematu, niekiedy również stosowany w rozmowie” (Porayski-Pomsta 1997: 111).

Niektóre zdania inicjalne są częściową deskrypcją określoną – nie zawierają dat, natomiast zastosowane wyznaczniki temporalne w postaci okoliczników umożliwiają odbiorcy przyporządkować opisywane zjawisko do czasu, w jakim się coś działo. Twórca odnosi się do momentu pisania, przywołując także miejsca, sytuacje, okoliczności towarzyszące, zaistniałe w sytuacji, którą chce przywołać i utrwalić w opisie, np.:

Gdy wstaję rano, spoglądam przez okno i słucham śpiewu ptaków.

Zaczęła się jesień i pojechałem do babci na kilka dni.

W niedzielne popołudnie poszłam z mamą do lasu.

Nastala jesień, wszystkie drzewa liściaste oraz krzewy nabrały złotych kolorów.

W sierpniu byłem na wakacjach na Węgrzech.

Lato zbliża się wielkimi krokami.

Formuły z kategorią nadawcy na pierwszym planie, za sprawą czasowników nazywają stan lub działanie podmiotu w pierwszej osobie czasu teraźniejszego oraz czasu przeszłego. Zjawiska jest zilustrowane poniższymi fragmentami opisów:

Patrzę codziennie na ten krajobraz, ale o każdej porze roku wygląda on inaczej.

Jestem na plaży.

Stoję na górskiej hali.

Siedzę teraz w swoim pokoju i widzę jesienny pejzaż za oknem.

Siedzę w moim pokoju i patrzę na wiosenny krajobraz Nagawczyny.

Występująca w pozycji inicjalnej forma liczby mnogiej czasownika *widzieć* stylizuje autora na przewodnika, informatora, kustosa, opiekuna zbiorów muzealnych, np.:

Widzimy ładny rozległy krajobraz.

Użycie takich formuł spełnia funkcję komunikatywną, w której nadawcy podają odbiorcy informacje o obserwowanym świecie, relacjonują oglądaną przestrzeń. Zdaniem Bożeny Witosz, „podporządkowanie opisu literackiego aktowi percepcji uznaje się za jeden z wyznaczników ewolucji gatunku – za ważny atrybut nowoczesnego opisu” (Witosz 1997: 68). Podobnie sądzi Maria Krauz, pisząc, iż „fizjologiczne składniki postrzegania mają swoje językowe bezpośrednie lub domyślne wykładniki w tekście opisu” (Krauz 2002: 74).

Uwagę zwracają początki opisu, w których następuje nawiązanie do wspólnej wiedzy o świecie poprzez zdanie ogólne, które sygnalizuje temat opisu, np.: *Jak nam wiadomo, Holandia znana jest przede wszystkim ze swoich pięknych tulipanów.* Wyrażenie *jak wiadomo* można w tym zdaniu zredukować bez konsekwencji zmiany dalszej części zdania, które nadal będzie zdaniem samodzielnym⁴⁶, pełnym pod względem semantycznym i składniowym (Krauz 1996a: 24).

Kolejne początki opisów krajobrazu zawierają w swej konstrukcji orzeczenie na pierwszej pozycji, przy czym niektóre – z formą czasownika w czasie przeszłym dokonanym - są typowe raczej dla opowiadania: *zacząć się, nastać*. Pozostałe, formą czasowników w 3. os. l. poj. w czasie teraźniejszym, obrazują daną chwilę - egzystencjalne „tu i teraz”: *świeci, nadchodzi, staje się, zbliża się, jest*. Nadawcy podkreślają w ten sposób panujące warunki bytowe, istotę sytuacji, tworząc tło

⁴⁶ Autonomiczne jednostki informacyjne są definiowane jako wyrażenia zupełne pod względem semantycznym, „w których cała komunikowana treść jest wyrażona *explicite*” (Topolińska 1984: 13).

dla dalszego przekazu, bowiem „czasownik egzystencjalny wysunięty na początek sygnalizuje nową strukturę wypowiedzeniową” (Krauz, Litwin 1996: 34), np.:

Zaczęła się jesień.

Nastała jesień.

Świeci słońce, jest bezchmurne niebo.

Nadchodzi wiosna i z czasem staje się coraz cieplej.

Zbliża się lato.

Spośród inicjalnych zdań opisu krajobrazu należy wyróżnić zdania złożone okolicznikowe z zaimkiem zastępującym w zdaniu podrzędnym określenie czasu: *kiedy* i spójnikiem *gdy* rozpoczynającym zdanie podrzędne prezentujące czas zajścia czynności, wskazującym i na porę, i okoliczności prowadzonej obserwacji zdarzeń, o których mowa w zdaniu głównym, np.: *kiedy spoglądam - widzę; kiedy wstaję – patrzę i widzę; gdy patrzę - ukazuje się; gdy zaczęła się - pojechałam.*

Niektóre opisy krajobrazu rozpoczynają się wyróżnieniem przedmiotu opisu (*pokój, widok, zakątek*), dzięki użyciu na początku oraz umieszczeniu w pozycji podmiotu. Jest to jedna z dwóch najbardziej typowych struktur syntaktycznych, istotnych dla delimitacji opisu (Krauz, Litwin 1996: 32). Wybrane przykłady:

Mój pokój znajduje się w zachodniej części mojego domu.

Widok, jaki chcę opisać, jest mi dobrze znany (...).

Zakątek ten znajduje się nieopodal mojego domu, w niewielkiej wsi.

Użycie zaimka wskazującego *ten* w funkcji kataforycznej jest odniesieniem do dalszego tekstu, zaproszeniem do gry – pozostawianiem śladów⁴⁷, które odnajdzie odbiorca i wtedy uzyska odpowiedź na pytanie: który to zakątek?

Na pozycję początkową w zdaniu inicjalnym wysuwają się też okoliczniki miejsca, sytuując w przestrzeni bliższej lub dalszej przedmiot opisu, ogólnie wprowadzają tło, ograniczają perspektywę, zmniejszają płaszczyznę postrzegania (Krauz, Litwin 1996: 35). W przykładach zdań zamieszczonych poniżej okoliczniki miejsca poprzedzają orzeczenie. Charakterystyczny jest ich szyk: okolicznik –

⁴⁷ Danuta Kępa-Figura, dokonując analizy różnych typów gier językowych, stwierdza, iż „Nadawca nie po to ukrywa swoje intencje, by odbiorca ich nie zauważył, ale żeby ich szukał. Zostawia więc ślady, które – ma nadzieję – odnajdzie adresat” (Kępa-Figura 2004: 104).

orzeczenie - podmiot, w którym właśnie okoliczniki tworzą jednoznacznie tło sytuacyjne, a czasowniki są informacją mniej ważną i przesuwają się przed podmiot lub dopełnienie, które wówczas zajmują pozycję rematyczną. Zdanie tak skonstruowane odpowiada na pytanie ogólne: *co widzi obserwator?* (Krauz, Litwin 1996: 49). Poniżej przykłady ilustrujące zjawisko:

Na środku są potężne góry.

Na pierwszym planie widzę panoramę miasta.

Z mojego okna roztacza się piękny widok na ogród mojej mamy.

Z okna mojego pokoju widać piękne, malownicze widoki.

Okolicznik miejsca, który jednocześnie wskazuje na przedmiot/miejsce opisu, w niektórych zdaniach początkowych bywa przesunięty na koniec zdania. Takie zdania dają odpowiedź na pytanie: *gdzie znajdował się obserwator? dokąd się udał?* (Krauz, Litwin 1996: 50). Oto wybrane przykłady:

Rankiem poszłam na spacer na plażę.

Ostatni weekend maja spędziłam w Zakopanem.

W sierpniu byłem na wakacjach na Węgrzech.

Gdy zaczęła się jesień, pojechałam z rodzicami w góry.

Wczoraj rano pojechałam z rodziną do lasu.

W powyżej omówionych przykładach zdań, pierwszą pozycję zajmuje okolicznik czasu, co może świadczyć o intencji nadawcy, aby podkreślić również tło czasowe opisywanych miejsc, które najwyraźniej determinuje treść opisu.

Interesującym sposobem rozpoczęcia opisu jest sformułowanie struktury wypowiedzenia pozbawionej czasowników, będącej odrębnym akapitem. „Na opis składa się wówczas tylko wyliczenie cech opisywanego różnie obiektu. Jest to ciąg różnie rozbudowany. Uszeregowanie cech stanowi jednocześnie cechą delimitacyjną, wskazującą na ten rodzaj struktury tekstowej. (...) Tak rozpoczynający się opis pojawia się z reguły w początkowych partiach tekstu, rozdziału lub części” (Krauz, Litwin 1996: 36). Podczas analizy całego tekstu widać, iż umieszczony w pozycji inicjalnej rzeczownik: *plaża*, jest wskazaniem opisywanego obiektu, a następujące po nim wyliczenia występują jako elementy składowe, charakteryzują położenie obiektu głównego. Oto wybrany przykład:

Plaża, czyste niebo i morze, wysunięty klif i wodospady w oddali.

Kiedy indziej w początkach opisu temat (przedmiot opisu) jest wskazany jako obiekt na pierwszym planie, wybrany przez nadawcę jako główny, najważniejszy oraz obudowany wieloma cechami, składającymi się na opis przedmiotu. „Takie zdanie samo w sobie może stanowić samodzielny minimalny opis, a nie tylko być wypowiedzeniem wprowadzającym w strukturę wypowiedzeniową” (Krauz, Litwin 1996: 35). Poniżej przytoczony fragment uobecnienia omawiane zjawisko:

Stojąc przy schronisku w górach, na pierwszym planie widziałem drobne skały i wielu ludzi bawiących się śniegiem, natomiast na drugim planie dostrzegłem wielkie strzeliste drzewa.

Warto zwrócić uwagę na takie początki opisów, które są odrębnymi akapitami, złożonymi z wypowiedzeń otwierających miejsce dla opisu. Te pierwsze zdania do opisu nie należą, ale wprowadzają odbiorcę w klimat tego, co w dalszej części tekstu jest poddane opisowi. Uczniowie, tytułem wstępu, podają do wiadomości informacje o faktach towarzyszących prowadzonym obserwacjom, oznajmiają o własnych odczuciach i przeżyciach. W badaniach Marii Krauz i Jadwigi Litwin podobne formuły uznane zostają za „tekstowe zapowiedniki tekstu” (Krauz, Litwin 1996: 35), które mają różną budowę. W poniżej zamieszczonych przykładach zdania wprowadzające zawierają czasowniki nazywające patrzenie, słyszenie, spostrzeganie⁴⁸: *spoglądać, widzieć, patrzeć, słuchać, znaleźć*. Widać również, że owe stany nadawców nie są jednorazowe: *bardzo często, każdą porą roku*. Oto wybrane przykłady:

Bardzo często spoglądam na widok z mojego okna.

Każdego ranka widzę ten krajobraz.

Każdą porą roku mogę patrzeć na piękny obraz za moim oknem.

Kilka dni temu poszłam z rodziną do lasu i znalazłam grzyby.

W zaprezentowanych powyżej przykładach występuje, oprócz omówionego zapowiednika, jeszcze inne zjawisko: „zdanie wprowadzające zawiera czasownik implikujący opis i temat (przedmiot opisu) występujący z reguły w pozycji finalnej wypowiedzenia” (Suchenek 2004: 37). Potwierdzeniem występowania takiej implikacji są w tekstach następujące pary wyrażen: *spoglądam – na widok, widzę - krajobraz*,

⁴⁸ Renata Suchenek zakłada, iż podstawą semantycznego opisu wszelkich wyrażen, a przede wszystkim czasowników denotujących wrażenia związane z percepcją wzrokową, są znaczenia czasowników widzieć i patrzeć. Por.: Suchenek 2004.

spoglądam – przez okno, mogę patrzeć – na obraz, z których odbiorca w treści tekstu spodziewa się opisu przestrzeni obserwowanej przez okno lub otoczenia, w którym aktualnie przebywa nadawca – autor opisu.

Należy dodać, iż zasygnalizowane tematy opisów uczniowskich są zgodne z podjętymi przez nich do zrealizowania tematami poleceń, jakie otrzymali do wyboru: wybrany krajobraz, jesienny krajobraz, widok z okna. Uwagę zwraca również fakt użycia przez autorów takich leksemów, które implikują możliwość opisu, np.: *widoki, obraz*, sugerują opis przyrody.

Istotna podczas przeprowadzonej analizy tekstów opisowych okazuje się obserwacja zjawiska, w którym zwraca uwagę spójność w trzech kategoriach: tytułu opisu, tematu polecenia i formuły inicjalnej. Zakres spójności opisu krajobrazu jest odzwierciedlony za pomocą zestawienia w tabeli 4.

Tabela 4.

Tytuł	Temat polecenia	Formuła inicjalna
<i>Letni krajobraz</i>	Opis wybranej pory roku.	1) <i>Lato zbliża się wielkimi krokami.</i> 2) <i>Zbliża się lato.</i>
<i>Wiosenny urok</i>		<i>Wiosna jest dla mnie najpiękniejszą porą roku.</i>
<i>Kolorowa wiosna</i>		<i>Nadchodzi wiosna, wszystko ożywa i staje się bardziej kolorowe.</i>

5.3.4 Formuły inicjalne w opisie przeżyć

Opis, obok opowiadania, jest taką formą tekstową, która występuje zarówno w komunikacji potocznej, jak i w obrębie literatury. Podążając za nurtem badań Teresy Dobrzyńskiej, w rozważaniach językoznawczyni czytamy, iż „obie te struktury mogą się odrywać od realnej sytuacji wypowiedzi, od ‘ja – ty – tu – teraz’” (Dobrzyńska 1993: 36). Podstawowa rola wszelkiego opisu, o czym z kolei zapewnia Bożena Witosz, „sprowadza się do przekładu symultaniczności, charakteryzującej rzeczywistość

przestrzeń, na sukcesywność, podstawowy atrybut tekstu” (Witosz 1996: 21). Językoznawczynie, omawiając miejsce opisu w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji, konstatuje, iż „opis nie tylko chętnie włącza się w inne struktury wypowiedzeniowe, ale sam stanowi przykład wypowiedzi otwartej na inne formy ukształtowania narracji” (Witosz 1997: 65).

Znamienne spojrzenie na temat właściwości tekstu opisu w odniesieniu do aktu percepcji i aktu deskrypcji przedstawia Maria Krauz, ponieważ zauważa, że „opis to budowanie spójnego obrazu z pojęć” (Krauz 2002: 75), według schematu: „postrzeżenie – kodowanie – interpretacja – pojęcie – opis” (Krauz 2002: 75). Ta sama uczona, podczas analiz tekstologicznych wykazuje znaczący wpływ opisu na spójność tekstu opowiadania oraz podkreśla istotę „dwuczęściowego układu opisu i opowiadania” twierdzeniem, że „opis kieruje lekturą opowiadania” (Krauz 2002: 75).

Specjalna grupa gatunków szkolnych, które nie są tożsame z gatunkami literackimi ze względu na możliwości językowe uczniów, a jedynie do literackich podobne, to wydzielone przez Marią Nagajową (obok przemówienia): opowiadanie, opis i charakterystyka (Nagajowa 2003: 49).

Jakkolwiek istocie i realizacji opowiadania i charakterystyki oraz opisowi postaci, opisowi miejsc i prezentacji dzieł sztuki naukowcy poświęcają w prowadzonych badaniach wiele miejsca, tak dogłębnych i wyczerpujących opracowań nie doczekał się opis przeżyć wewnętrznych. Należy on do szkolnych form wypowiedzi pisemnej, o której rozwijanie upominają się autorzy podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkole podstawowej i w gimnazjum. Naprzeciw potrzebom kształcenia uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej w edukacji polonistycznej wychodzi Ewa Nowak (Nowak 2014). Autorka propaguje tworzenie tekstu przez analizę i twórcze naśladowanie wzoru, a w kontekście opisu przeżyć wewnętrznych, proponuje model kompozycyjny i zawartość treściową tej formy gatunkowej, podając jednocześnie bazową wykładnię językową. W obrębie modelu kompozycyjnego Ewa Nowak proponuje wydzielić trzy składniki, charakterystyczne tak samo dla poprawności każdego logicznie zbudowanego tekstu. Odnosząc się do oglądanych fotografii, autorka podaje następującą konwencję opisu:

„*Wstęp* - Informacja, czym zostały wywołane uczucia: podanie podstawowych informacji o oglądanych fotografiach (reprodukcjach), ich tematyce, walorach

estetycznych, wspomnieniach, jakie się z nimi wiążą itp. *Rozwinięcie* - Nazwanie emocji. Określenie stopnia ich natężenia. Przedstawienie wewnętrznych przejawów doświadczanych emocji. Opisanie fizycznych zewnętrznych oznak przeżyć. *Zakończenie* - Informacja, jakie znaczenie mają uczucia wywołane przez oglądany pejzaż” (Nowak 2014: 148). Z kolei Jolanta Maćkiewicz pokazuje, jak zabierać się do pisania, jak wykorzystywać narzędzia językowe do kształtowania i cyzelowania tekstu. Językoznawczynie wiele uwagi poświęca omówieniu istoty i sposobów projektowania form tekstowych (opowiadania, opisu i charakterystyki) (Maćkiewicz 2010: 149-184).

Na kanwie dotychczas przeprowadzonych badań i literatury przedmiotu zdecydowałam się na umiejscowienie *opisu przeżyć* jako struktury funkcjonującej pomiędzy opisem a opowiadaniem. Warto nadmienić, iż rzeczownik *przeżycie* jest definiowany jako ‘stan wewnętrzny powstający w psychice człowieka wskutek różnego rodzaju bodźców wewnętrznych lub zewnętrznych, wstrząs psychiczny, silne wrażenie, pozostawiające ślady w psychice; wstrząs psychiczny, doznanie, odczucie’ (Dubisz 2003/3: 1081). W obrębie definicji słownikowych oraz w kontekście ustaleń w zakresie istoty opisu i opowiadania, opis to „koncentrowanie się na właściwościach elementów świata” (Maćkiewicz 2010: 169), a opowiadanie to „dynamiczne przedstawienie działań, zdarzeń, procesów” (Maćkiewicz 2010: 162).

Dla celów niniejszego opracowania przyjmuję, iż opis przeżyć wewnętrznych to dynamiczne przedstawienie doznań, wrażeń oraz towarzyszących im reakcji człowieka, w narracji⁴⁹ uwzględniającej następstwa zdarzeń.

Tekst narracyjny, jak twierdzi Aleksander Wilkoń, prezentuje świat w perspektywie czasu, ruchu, zmiany (Wilkoń 2002: 109), w związku z czym, co podtrzymuje Jolanta Maćkiewicz, warto wybrać odpowiedni szyk narracji: albo szyk naturalny, kiedy kolejność zdarzeń zgadza się z następstwem czasowym, albo układ achronologiczny – aby zbudować napięcie, uwydatnić niektóre ze zdarzeń, pomóc w charakterystyce bohatera (Maćkiewicz 2010: 165).

Pojęcie *narracji* w *Słowniku współczesnego języka polskiego* definiowane jest jako „wypowiedź prezentującą ciąg zdarzeń, usytuowaną w określonym porządku

⁴⁹ W literaturze przedmiotu funkcjonują następujące teorie narracji: 1. narracja jako strategia integrowania informacji; 2. narracja jako procedura wyjaśniania zdarzeń; 3. narracja jako model doświadczenia; 4. narracja jako działanie symboliczne w celu wytworzenia znaczeń. Cyt. za: Wojciechowska 2013: 271-281.

czasowymi logicznym, ze wskazaniem na istotę narracji jako podstawową formę dla wypowiedzi konstruowanych w epice” (SWJP 2001: 569). Narracja może być prowadzona albo w pierwszej osobie liczby pojedynczej lub mnogiej, albo w osobie trzeciej. „Narrator pierwszoosobowy czasem utożsamia się z autorem, czasem ze świadkiem zdarzenia, czasem z jego bohaterem” (Maćkiewicz 2010: 163), zaś narrator trzecioosobowy to „opowiadacz bardzo dobrze poinformowany, czasem nawet – wszechwiedzący” (Maćkiewicz 2010: 163).

Według Marii Nagajowej, opisywanie przeżyć własnych i cudzych ma podwójny cel dydaktyczny: kształcący i wychowawczy, może bowiem pomóc uczniom analizować własne uczucia lub zrozumieć postępowanie innych - znajomej osoby bądź bohatera literackiego. Uczeń uczy się wyrażać to, co dzieje się w jego wnętrzu, a także zauważać i nazywać objawy zewnętrzne owych przeżyć (Nagajowa 1985: 223-224).

Uczniowskie narracje opisu przeżyć prowadzone są w czasie przeszłym, a narrator jest jednocześnie autorem, podmiotem przeżyć oraz głównym bohaterem zdarzeń towarzyszących przeżywaniu. Obecność narratora zaznacza się już w zdaniu inicjalnym. Pierwsze zdanie opisu jest swego rodzaju aktem prezentacyjnym nawiązaniem kontaktu z odbiorcą wypowiedzi. Nadawca nakreśla tło i kontekst przeżyć, co rodzi skojarzenie z przedstawieniem „zdarzenia początkowego w łańcuchu przyczynowo - skutkowym” (Hamon 1985: 150), wywołującego „konsekwencję czy następstwo” zdarzeń (Hamon 1985: 150).

Początki stworzonych opisów wskazują na dominację stylu potocznego⁵⁰ i podobnie jak w opisanych już typach opisu, również są urozmaicone wtrętami metatekstowymi, wyodrębniającymi się z jednolitej całości dygresjami, wtrąceniami, wstawkami. Oto niektóre przykłady z analizowanych opisów:

Opowiem wam, jaka tydzień temu, przytrafiła mi się sytuacja. Mianowicie, po czterodniowym uczeniu się po dwie, trzy godziny dziennie do sprawdzianu z chemii – po prostu spóźniłem się rano na autobus.

⁵⁰Jerzy Bartmiński mówi, że styl potoczny obejmuje „szeroką gamę wypowiedzi zarówno ustnych z ich wewnętrznym zróżnicowaniem gatunkowym (...), jak pisanych, również zróżnicowanych gatunkowo”. Uczony twierdzi, iż „Styl potoczny nie daje się zamknąć w granicach jednej formy przekazu, jednej sfery użycia i jednego typu postawy. Jest to język obiegowy, powszechny” (Bartmiński 2014b: 118).

W tym wypracowaniu chciałbym opowiedzieć o pięknym dniu, w którym spełniło się moje marzenie.

Chciałem opisać historię, która mnie spotkała w ostatnim czasie.

Kazimierz Ożóg zsyntezował i opisał poglądy badaczy na temat operatorów metatekstowych w kwestiach sterowania sensem wypowiedzi oraz tworzenia jej interpretacji⁵¹. W wytworach twórczości uczniowskiej znajdują odbicie przeżywane przez nich na co dzień sytuacje życiowe, zdarzenia rodzinne, epizody życia szkolnego. Młodzi autorzy, podczas werbalizowania swoich przeżyć, często komentują, dopowiadają, wprowadzają korektę wypowiedzi, uściślają podawane treści: *na przykład, oprócz tego, w ogóle, po prostu, i tak dalej.*

Wyróżniającym się początkiem opisu jest wpleciona w pierwszy akapit konstrukcja ze składnikiem *mówię*, któremu również wiele uwagi poświęca Kazimierz Ożóg, charakteryzując składnik jako nieodrodny incipit występujący często z innymi formułami, których zadaniem jest otwieranie repliki czy też nowego pola informacyjnego. Mamy wówczas do czynienia ze szczególnym nasileniem funkcji metatekstowej, jak w przypadku *szczerze mówiąc*, gdzie komponent semantyczny *mówię*, występujący eksplicytnie na powierzchni, jest od razu czytelny (Ożóg 1991: 185) i stanowi komentarz odautorski. Podobnie sądzi Dorota Piekarczyk, określając tego typu frazeologizmy jako „frazeologizmy wyspecjalizowane w funkcji metatekstowej”, które „są społecznie utrwalone w języku i mają charakter gotowych całości semantycznych i gramatyczno-funkcjonalnych” (Piekarczyk 2015: 70), np.:

We wtorek miałam sprawdzian z języka angielskiego. Szczerze mówiąc uczyłam się, ale i tak nic nie umiałam, ponieważ nie rozumiałam tych tematów.

⁵¹Kazimierz Ożóg pogrupował operatory metatekstowe w dziesięciu wariantach: a. operatory metatekstowe mają istotną funkcję sterującą rozumieniem tekstu, zawierają swoisty indeks objaśniający, dopowiadający, uściślający podawane treści; b. wprowadzają korektę wypowiedzi; c. hierarchizują ze względu na różne zadane cechy elementy tekstu; d. zapowiadają różne operacje logiczne, zwłaszcza argumentowanie, podawanie przesłanek, wnioskowanie; e. sygnalizują składnię wyliczenia: organizacja tekstu to często wyliczanie różnorodnych elementów; f. zwracają uwagę na wybór różnych składników tekstu, czyli komentują formę językową wypowiedzi, np. użycie formuł obcych stylowo, popularnych zwrotów, skrzydlatych słów; g. wskazują główny temat tekstu; h. delimitują tekst, wydzielając różne mniejsze lub większe jednostki tekstowe; i. zapowiadają użycie nawiązań intertekstualnych, zwłaszcza „cudzej mowy”; j. przywołują i ustalają wspólną wiedzę nadawcy i odbiorcy. Por.: Ożóg 2009: 82-83.

Liczne początki opisów przeżyć mają charakter metatekstowy, co uczniowie prezentują w prowadzonych narracjach na dwa sposoby: albo „wszerz” – przez panoramę postaci, jej przeżyć i doznań, np.:

Spóźniłam się do szkoły, ponieważ poprzedniego dnia do późna grałam na komputerze. Nie uczyłam się na żadną z dzisiejszych lekcji. Popeliłam duży błąd, o czym wkrótce miałam się przekonać.

albo „w głąb” świata przedstawionego – przez sięgnięcie w przeszłość i zarysowanie historii (Jakowska 1993: 97), a zapowiedź zdarzeń można traktować jako informację o tym, co się przydarzy całej rodzinie, ale też, jak ujmuje to Maciej Kawka, „w ten sposób stwarza metatekstową ramę oddzielającą tekst o tekście od tekstu właściwego” (Kawka 1990: 92). Dobrym przykładem ilustrującym to zjawisko jest poniższy fragment:

(tekst o tekście): *Było to parę lat temu. Razem z moim bratem wstaliśmy dość wcześnie i poszliśmy oglądać bajkę. Pamiętam, że w telewizji leciał program o zwierzętach. Podczas oglądania rodzice zawołali nas (...) (przejsie do tekstu właściwego)*

Wiele tekstów opisów rozpoczynają konstrukcje zdaniowe nacechowane wolitywnie. Omawiając je, wykorzystuję opracowanie Anny Pajdzińskiej, która dokonała rekonstrukcji utrwalonego w polszczyźnie obrazu *woli*. Językoznawczynie twierdzi, iż wolitywność „cechuje bardzo wiele przejawów świadomej ludzkiej aktywności, co oczywiście odbija się w strukturach semantycznych ich nazw” (Pajdzińska 2013: 132).

Nie brak również formuł inicjalnych, w których zostały utrwalone nazwy stanów woli, mogących determinować przyszłe stany rzeczy⁵², przy czym ujawnia się tu „ja” narratora w zdaniu inicjalnym, np. *chcieć, pragnąć*, jak w wybranych przykładach:

Na początku siódmej klasy bardzo chciałem chodzić na strzelectwo.

Zawsze chciałam pójść na koncert zespołu Afromental.

Bardzo chciałam dostać dobrą ocenę.

Zawsze pragnęłam pójść na pielgrzymkę, niestety, nigdy nie nadarzała się ku temu okazja.

⁵² W tej części analizy wykorzystuję klasyfikację struktur semantycznych nazw przejawów ludzkiej aktywności, której dokonała Anna Pajdzińska (2013: 132).

Formuły inicjalne zawierają też nazwy działań motywowanych wolą, typu: *dążyć do; starać się, żeby*; co obrazuje poniżej wybrany przykład:

Zawody już teraz, bieg na 400 metrów. Muszę się postarać, chciałbym to wygrać.

Opisy przeżyć rozpoczynają się ponadto czasownikami oznaczającymi dokonanie aktu woli, jak: *zdecydować (się), postanowić*, np.:

Zdecydowałem się na wzięcie udziału w biegu na czterysta metrów.

Po postanowiłem się wybrać na mecz mojej ulubionej drużyny piłkarskiej.

Ola postanowiła zorganizować przyjęcie niespodziankę.

W kolejne początki tekstów opisów są wkomponowane czasowniki oznaczające stany mentalne i emocjonalne, typu: *oczekiwać, że;; liczyć, że*, np.:

Wczoraj odbył się mecz mojej ulubionej drużyny. Bardzo liczyłam na ich wygraną, w końcu to była ważna rozgrywka.

W końcu nadszedł wyczekiwany przeze mnie dzień. Czekałam na niego od dwóch tygodni.

W innych formułach wolitywność jest akcentowana użyciem czasownika oznaczającego namowę:

Podczas zawodów sportowych moje koleżanki namówiły mnie, aby wziąć udział w tych zawodach sportowych.

Do wyrażenia postaw wolitywnych stosuje się również przysłowki typu: *chętnie, ochoczo, niechętnie*, np.:

To była sobota, wstałem niechętnie z łóżka, myślałem, że to będzie kolejny nudny dzień.

Wiele pierwszych zdań w opisach przeżyć wprowadza wyrażenia ekspresyjne. Stanisław Grabias uznaje, że ekspresja to „uzewnętrznianie się osobowości nadawcy w wypowiedzi” (Grabias 1981: 22). Ekspresyjność przejawia się w opisach użyciem przez uczniów potocznych leksemów wartościujących, np.: rzeczownika *patałach* – pot. lekcew. a. obraźliwie ‘człowiek źle, niedbale, niezdarnie wykonujący jakąś pracę, jakieś zadanie; partacz’(patałaszyć) (Dubisz 2003/3: 387) oraz czasownika *źreć*, w potocznej metaforze: ‘trawić, niszczyć’: przenośnie o uczuciach, doznaniach,

itp.: opanowywać kogoś, dolegać, dokuczać komuś' (Dubisz red. 2003/5: 806).
Zjawisko uwidacznia się w przykładach opisów przedstawionych poniżej:

Te patalachy przegrały 3:0.

Stres zżera mnie od środka.

Stosowanie potocyzmów należy tłumaczyć uczestniczeniem młodego człowieka w sytuacjach towarzyszących codziennym doświadczeniom, które „w dużej mierze warunkują tworzenie definicji pojęć, kształtują ich rozumienie, co daje podstawę dla uznania potoczności jako kategorii opisu” (Wojciechowska 2013: 274).

Początki wielu opisów są sygnałem emocji, akcentują odczucia i doznania towarzyszące podmiotowi. Nadawcy wartościują i oceniają najpierw same okoliczności, które miały bezpośredni wpływ na stan emocjonalny i przeżycia podmiotu. Na pierwszym planie, w punkcie wyjścia umieszczany jest temat - podłoże sytuacji (przyczyna): *światny dzień, okropny dzień, najgorszy dzień, bardzo niemiły dzień, spokojna niedziela, niezwykle malarz, stresująca sytuacja, wspaniały wtorek, najlepsze w życiu wakacje*. Poniżej zamieszczam wybrane przykłady:

Ostatnie wakacje były najlepsze w moim życiu.

Był poniedziałek, najgorszy dzień tygodnia.

Miesiąc temu spotkałem się ze stresującą sytuacją na lekcji języka polskiego.

Iwona Nowakowska-Kempna proponuje objąć uczucia następującą klasyfikacją: afekty, czyli uczucia o charakterze zdarzeniowym (na przykład złość, zaskoczenie); usposobienia, które należą do uczuć o charakterze dyspozycji psychicznych (na przykład niewesołe, pogodne); nastroje (na przykład smutku, radości) i uczucia-postawy (na przykład niechęć, życzliwość, przyjaźń, fascynacja) (Nowakowska-Kempna 2000: 25-58).

Występujące w zdaniach inicjalnych nazwy i opisy uczuć związanych z podmiotem opisu i przez ten podmiot odczuwanych, są wyrażane zarówno w sposób jawny, na przykład: *ogarnia mnie smutek, jestem zdenerwowany, czuję złość, jestem rozdrażniony, czułem niepokój, byłem bardzo przejęty, byli podekscytowani*; jak również w sposób ukryty, na przykład: *nie mogę w to uwierzyć; to niemożliwe; co ja mam teraz zrobić*.

Odczucia zostały uszeregowane w zależności od stopnia ich natężenia (Nowak 2014: 149), co prezentują zamieszczone poniżej przykłady:

Ogarnia mnie smutek i nie mogę jeszcze w to uwierzyć. To niemożliwe. Jestem tak zdenerwowany, że zaraz wybuchnę.

Nie mogę jeszcze w to uwierzyć. To niemożliwe, chyba się zaraz rozbeczę. Łzy cisną mi się do oczu, jestem tak rozdrażniony, że czuję jak narasta we mnie złość. Ogarnia mnie czarna rozpacz.

Często zdania rozpoczynające opisy przeżyć sygnalizują dominujące stany emocjonalne i odczucia podmiotu zdarzeń, które mogły mieć wpływ na określony nastrój i opisywane stany: lęk, strach, obawa, podniecenie, rozdrażnienie, napięcie, np.:

Byłem bardzo przejęty sprawdzianem z fizyki;

Byłem bardzo zestresowany, gdyż miałam pisać ważny test;

Czułam otępienie z powodu nieszczęśliwego zbiegu okoliczności;

Poczułem wewnętrzny ból z powodu straty mojego skarbu;

Byłem bardzo podekscytowany biegiem na 400 metrów;

Małgorzata Korytkowska konceptualizuje, iż „w zdaniach z czasownikami emocji ujawnia się istotna cecha ich struktury semantycznej, to znaczy występowanie przyczyny powstania stanu emocjonalnego” (Korytkowska 2017:154).

Zajmujące rozważania o odczuwaniu strachu i radości prowadzi Bernadeta Niesporek-Szamburska, która w oparciu o potwierdzone badania psychologiczne konkluduje, iż obie te emocje o przeciwnym wartościowaniu towarzyszą człowiekowi od wczesnego dzieciństwa, a „ważna rola w tym procesie przypada językowi, jako że wyrażanie emocji odbywa się najczęściej za jego pośrednictwem” (Niesporek-Szamburska 2012: 63).

Analizowane pojęcia radości i strachu są w następujący sposób oznaczane w słownikach: *strach* to ‘niepokój wywołany przez grożące niebezpieczeństwo lub przez rzecz nieznaną, która wydaje się groźna; trwoga, lęk, przerażenie, obawa, panika’ (Dubisz red. 2003/4: 548), natomiast *radość* jest definiowana jako (1) ‘uczucie wielkiego zadowolenia’ (*bardzo się ucieszyłam*); (2) ‘uczucie wielkiego zadowolenia, wesołości; wesoły nastrój; uciecha, rozradowanie, szczęście’ (Dubisz red. 2003/4: 17), co w opisach przyjmuje postać dobrostanu, zadowolenia z życia (*byłam szczęśliwa, szczęśliwy jechałem*). O podobnym sposobie konceptualizacji szczęścia przez młodzież gimnazjalną pisze Urszula Kopeć i zauważa, „że szczęście w opinii gimnazjalistów daje

KTOŚ (najczęściej rodzina i przyjaciele) lub COŚ (prezent, dobra ocena, wymarzona wycieczka). Rzadko jest ono rozumiane jako świadome, pozytywne nastawienie do tego, co przynosi życie” (Kopeć 2012: 112).

W początkowych zdaniach opisu ujawnia się również doznanie gniewu – ‘gwałtownej reakcji na jakiś przykry bodziec zewnętrzny wyrażającej się podnieceniem, niezadowoleniem, oburzeniem; złość, wzburzenie, wściekłość, irytacja’ (Dubisz red. 2003/1: 1035), np.:

Niestety, z wrażenia zapomniałem nastawić budzik i zaspiałem. Wpadłem we wściekłość.

Takie stany, jak: furia, bestia, zbieszenie, wściekłość, szaleństwo, pasja są uczuciami typowymi dla gniewu, a wyrazistość tę potwierdza frazeologia: „x wpadł w szal, x był opętany gniewem, x oszalał z wściekłości, x wpadł jak furia” (Nowakowska-Kempna 2000: 205).

Uczucie żalu, smutku, bólu i poczucie straty czegoś materialnego jest artykułowane również użyciem leksemu *tragedia*, np.: *Tragedia – mój pies zniknął*. Dodatkowe użycie przymiotników: *straszna* i *okropna* powoduje zwielokrotnienie odczuwanego nieszczęścia, np.:

Straszna tragedia – zginął mój pies.

Wydarzyła się straszna rzecz.

Stała się okropna rzecz.

Użycie leksemu *rzecz* zdaje się potwierdzać sytuacyjność i krótkotrwały stan przykrych doznań, jako że, według definicji słownika języka polskiego, rzeczownik *rzecz* oznacza również ‘czynność, czyn, postępek; także fakt, który się zdarzył; wydarzenie, okoliczność’ (Dubisz 2003/4: 252).

Obrazem podjęcia znacznego wysiłku fizycznego dla osiągnięcia celu jest użyty w początku opisu frazeologizm *wypluć płuć*, co Iwona Nowakowska-Kempna tłumaczy porównaniem do oddziaływania powietrza, „które zagęszczone podobnie jak *gęste* uczucia, dusi i niszczy eksperiencera” (Nowakowska-Kempna 2000: 206). Oto przykład reprezentujący zjawisko:

Wstałem dziś rano i przypomniałem sobie, że mam klasówkę z polskiego. Prawie wypłułem sobie płuca przez panikę, lecz w ostatniej chwili przypomniałem sobie, że uczyłem się do niej przez pięć dni.

Analiza zebranego materiału badawczego skłania jeszcze do rozpatrzenia zjawiska temporalności i lokatywności w inicjalnych formułach opisów przeżyć, jako że bardzo liczną grupę stanowią teksty, w których początki są informacją o czasie i miejscu zdarzeń.

Charakterystyczna dla pierwszych zdań tekstu jest aktualizacja czasu zdarzenia poprzez wysuwanie na pozycję początkową okolicznika czasu, który bardzo ogólnie wskazuje na tło czasowe opisywanych zdarzeń. Zdania inicjalne zostały użyte w czasie przeszłym (*spędziliśmy, miałam, chciałem chodzić*) i są zapowiedzią wydarzeń⁵³ (tu: przeżyć i odczuć związanych z udziałem w konkursie, występie, zajęciach). Wybrane przykłady dobrze ilustrują zjawisko zapowiedzi wydarzeń:

Ostatni wieczór konkursu teatralnego spędziliśmy na dworze.

Niedawno miałam ważny występ, na którym musiałam powiedzieć długi wiersz i zaśpiewać piosenkę.

Na początku siódmej klasy bardzo chciałem chodzić na strzelectwo.

Warto też zwrócić uwagę na formuły inicjalne, w których okoliczniki wskazują czas szczegółowo – podane są daty lub godziny, dzięki czemu odbiorca otrzymuje precyzyjną informację o opisywanych zdarzeniach, podobnie jak w sprawozdaniu, gdzie ważne jest ‘ustne lub pisemne przedstawienie przebiegu jakiejś działalności, szczegółowe zdanie sprawy z czegoś, opis jakichś zdarzeń, wypadków; relacja, raport” (Dubisz red. 2003/4: 490), np.:

3 stycznia 2017 r. był dla mnie bardzo niemiły.

24 kwietnia – dzień moich pierwszych zawodów pływackich pozaszkolnych zapowiadał się słoneczny i ciepły.

Dochodziła godzina 20.00, spokojnie szedłem do łóżka, gdy nagle mama zapytała, czy jestem spakowany i przygotowany na jutrzejszy dzień.

W piątek 26 lipca 2018 roku odbył się turniej piłki ręcznej, brała w nim udział również moja drużyna.

⁵³Różnorodne przykłady początków literatury dziecięcej opisuje wszechstronnie Maciej Kawka. Por.: Kawka 1990.

Na pierwszym miejscu w tekstach opisów pojawiają się często po dwa ogólne wyznaczniki temporalne opisywanych zdarzeń, przy czym drugi z kolei wyznacznik traktować można jako dopowiedzenie, doprecyzowanie informacji zawartej w pozycji pierwszej:

Wczoraj, gdy wszedłem do szkoły, podbiegli do mnie koledzy i zapytali, czy się nauczyłem do historii.

Pewnego dnia, kilka lat temu, moja babcia wraz z siostrą odebrały mnie ze szkoły.

Niektóre przykłady zdań inicjalnych z ogólnym wyznacznikiem czasu niosą informację o zdarzeniu zamkniętym, poprzez zastosowanie aspektu dokonanego czasownika *odbyć się*:

Wczoraj u nas w szkole odbyły się zawody w unihokeja.

Trzy dni temu odbyły się wojewódzkie zawody unihokeja, których nie mogliśmy się już doczekać.

W wielu przypadkach nieokreślony wyznacznik czasu: *pewnego razu/pewnego dnia* pełni jednocześnie funkcję tematu zdania, co ilustruje poniżej przywołany przykład:

Pewnego razu w wakacje, wraz z rodziną pojechałam na objazdówki do Irlandii.

Wyrażenia: *pewnego dnia*, w *pewnej chwili* Ewa Dereń zalicza do zasobu leksykalnego opowiadania, jako szkolnej formy wypowiedzi. Bywają one stosowane zarówno w sytuacji rozpoczynania wypowiedzi oraz używane jako wyrazy określające stosunki czasowe (Dereń 2005: 157).

Zjawiskiem rzadziej występującym w zdaniach inicjalnych jest zaznaczanie pozycji okolicznika miejsca w funkcji lokatywnego wyznacznika tła zdarzeń, niemniej zabieg taki występuje w dwóch strukturach:

- poprzez zastosowanie szyku: okolicznik – orzeczenie – podmiot, np.:

W naszej szkole odbył się mecz piłkarski. Nasi piłkarze przygotowywali się na niego przez cztery miesiące.

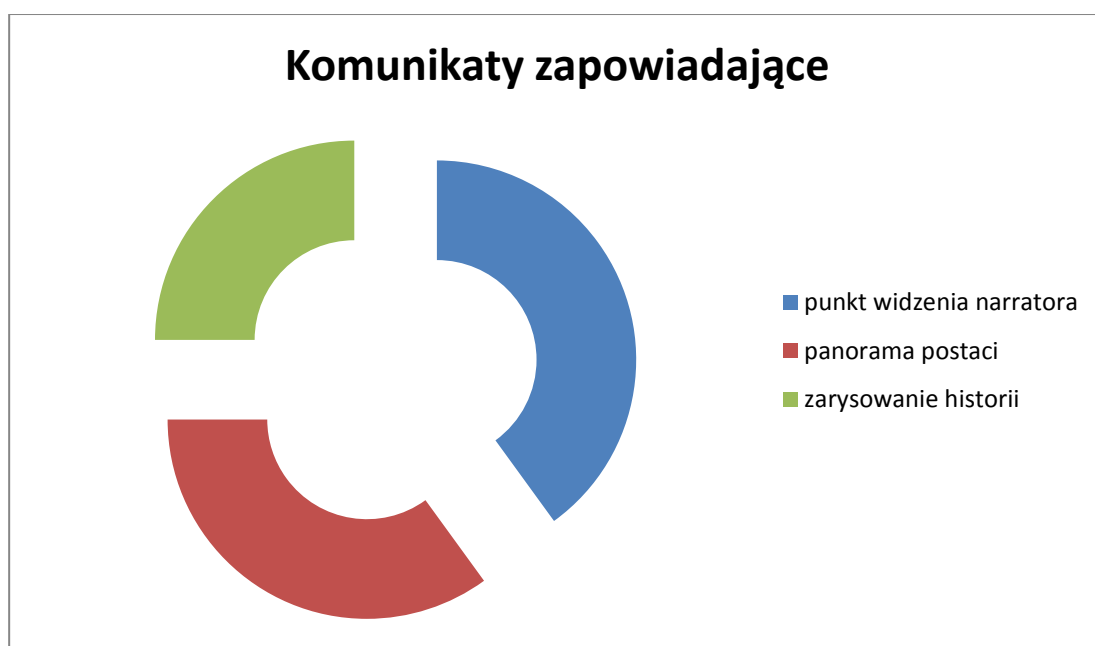
- przez realizację szyku: okolicznik czasu-podmiot, za pomocą zdania nominalnego⁵⁴, np.: *Dzisiaj środa, najluźniejszy dzień tygodnia szkolnego, pierwsza lekcja – fizyka.*

Początki przygotowanych opisów przeżyć są odzwierciedleniem skłonności do posługiwania się stylem potocznym. Werbalizując swoje doświadczenia, uczniowie wprowadzają wyrażenia ekspresyjne, stosują w początkowej części tekstu szereg wyrażen o charakterze metatekstowym. Nazwane i opisane uczucia podmiotu wyrażane są zarówno eksplicytnie, jak też w sposób ukryty. Wielekroć opisy rozpoczynają się od czasowników.

Oddzielną, ciekawą grupę delimitatorów występujących jako sygnał początku w opisach przeżyć tworzą wypowiedzenia zawierające leksemy nazywające zdarzenia. Dzieje się tak dlatego, że opis przeżyć wewnętrznych, co podkreśla Maria Nagajowa, umożliwia uczniowi spostrzeganie i analizowanie własnych i cudzych uczuć i przeżyć, pozwala zrozumieć drugiego człowieka oraz uwrażliwia, uczy i wychowuje (Nagajowa 1985: 12). Lektura tekstów daje czytelnikowi – odbiorcy możliwość poznania osobowości samego autora. Badania psychologiczne dowodzą, iż „autonarracje charakteryzują osobę, przede wszystkim opowiadając o jej doświadczeniach. Zarówno dla przedstawienia charakterystyk, jak i zdarzeń, w których jednostka brała udział, wykorzystane są (między innymi) opisy działań” (Chądzyńska, Osuchowska-Kościńska, Bednarek 2014: 1226). Bożena Witosz, w rozważaniach na temat stylu osobniczego dzieła literackiego uznaje, iż wpisanie go w rytm życia biologicznego pozwala interpretować świat nie tylko przez pryzmat uwarunkowań zewnętrznych (kultury, historii, lektury), ale i poprzez osobiste doświadczenia: potoczne przeżycia i doznania, wrażenia cielesne, prywatną pamięć autora (Witosz 2009: 263-264). Komunikaty zapowiadające opis przeżyć prezentują za pomocą wykresu 6.

⁵⁴W terminologii gramatyki generatywnej przez frazę nominalną rozumie się składnik bezpośredni zdania zawierający rzeczownik lub zaimek rzeczowny wraz z jego określeniami. Fraza nominalna odpowiada w przybliżeniu tradycyjnym pojęciom grupy podmiotu oraz dopełnienia. Por.: Gołąb, Heinz, Polański red. 1979.

Wykres 6.



Opisując własne przeżycia, uczniowie najczęściej nawiązują do życia rodzinnego, do przestrzeni szkolnej, do relacji rówieśniczych. Podejście młodzieży jest jak najbardziej zrozumiałe i konsekwentne ze względu na ich wiek i na samą sytuację twórczą, ponadto sygnalizuje nauczycielowi poprawną realizację wybranego tematu opisu. Młodzież, opisując przeżycia i wrażenia, odtwarza swoje doświadczenia z przeszłości. W większości formuł początkowych daje się zauważyć wprowadzanie nawiązań metatekstowych, dzięki czemu teksty opisów są spójne, następują płynne przejścia między poszczególnymi częściami tekstu. Nadawcy często rozpoczynają bezpośrednio od nazwania zdarzeń i stanów inicjujących opisywane dalej doznania, wykorzystując w tym celu różne rodzaje czasowników.

Warto zwrócić uwagę na użycie w formułach inicjalnych czasowników zaliczonych do grupy kreatywnych⁵⁵: *trenować*, *napisać*, które nie obejmują form w stronie zwrotnej z *się*. Większość czasowników kreatywnych konotuje dopełnienie biernikowe (A *napisał* list). Oto przykłady:

Trenuję sztukę walki Judo.

⁵⁵Iwona Słaby-Góral klasyfikuje polskie czasowniki kreatywne, jako „nazywające akcję, w wyniku której powstaje określony przedmiot materialny lub niematerialny pełniący nową funkcję w rzeczywistości pozajęzykowej. Gdy rezultatem akcji jest przedmiot materialny, to jest on zawsze nowym desygnatem, a nie nową funkcją starego desygnatu” (Słaby-Góral 1981: 79-92).

Napisałem list do świętego Mikołaja.

Inne czasowniki, występujące licznie w formule inicjalnej, to: *obudzić się*, *zapaść* w znaczeniu, gdy stan końcowy (rezultat) sytuacji jest osiągany skokowo, w wyniku jednorazowej momentalnej zmiany stanu⁵⁶, jak w przykładach poniżej:

Obudziłem się i natychmiast wyskoczyłem z łóżka. Nie mogłem spóźnić się na autobus.

Zaspałem po raz pierwszy w życiu. Oczywiście uciekł mi autobus.

Niektóre opisy zaczynają się od nazwania czynności związanych ze zmianą miejsca znajdowania się, przemieszczanie się podmiotu: *jechać*, *iść*, *wejść*, *udać się*:

Jechałem autobusem do szkoły.

Pojechałam z rodziną na objazdówki do Irlandii.

Poszłam z moją malutką Sonią na spacer.

Wracalam ulicą do domu.

Szedłem ku przystankowi.

Wszedłem do szkoły.

Udałam się do schroniska.

Ciekawym sposobem na rozpoczęcie opisu przeżyć jest przedstawienie dynamiki zjawiska sportowego poprzez zachowanie naturalnej i logicznej kolejności zdarzeń, a jednocześnie poprzez potęgowanie nastroju, wydobywanie ruchu i ożywienie akcji - od punktu wyjścia po rezultat, np.: najpierw czasownik *ustawić się*, a po nim szereg czasowników rozwijających akcję: *rozpocząć*, *ruszyć*, *biec*, *upaść*, *wstać*, *pobiec*. Oto ten przykład:

Zawodnicy ustawili się na starcie. Bieg rozpoczął się i wszyscy ruszyli. Biegną. Dwie osoby upadły, szybko wstały, pobięły dalej. Nareszcie meta.

Rozpoczęcie opisu jest również informacją o działaniach intelektualnych: *uczyć się*, za pomocą określenia nawiązującego do potocznej metafory, że *ktos siedzi z nosem w czymś*. Można wnioskować, iż osoba jest czymś tak pochłonięta, że nie zwraca uwagi na otoczenie, np.: *Całą noc siedziałam w książce i w zeszycie.*

⁵⁶Podobne zjawisko analizuje również Roman Laskowski, omawiając kategorie morfologiczne funkcjonujące w języku polskim. Por.: Laskowski 1998.

Analiza początków tekstów wskazuje na to, że uczniowie sygnalizują rozpoczęcie opisów przeżyć zarówno przez środki graficzne – zaczynają od akapitu, jak też poprzez nawiązanie do sytuacji komunikacyjnej, z uwzględnieniem psychiki i nastawienia podmiotu przeżyć. Początki bezpośrednie w opisach przeżyć są przedstawione za pomocą wykresu 7.

Wykres 7.



5.4 Zakończenia opisów

Spojrzenie na tekst jak na jednorodny komunikat wymaga rozpoznania granicy zakończenia, gdzie zazwyczaj zawarte jest podsumowanie określonego odcinka tekstu bądź całości tekstu (Duszak 1998: 152). Należy jednak odróżnić, podkreśla Maria Renata Mayenowa, „czysty sygnał końca, nie mający znaczenia innego, niż właśnie sygnalizowanie końca, od fragmentu merytorycznie przynależnego do samej opowiadanej historii i wnoszącego określone informacje do tej historii właśnie” (Mayenowa 1978: 282).

Przeprowadzone badania językoznawcze wykazują, iż eksponowanie i indywidualizowanie formuł finalnych (również inicjalnych) w tekstach wynika w głównej mierze ze zróżnicowania gatunkowego, albowiem sposób ich sformułowania

i zastosowania pozwala na wydzielenie danego gatunku spośród innych tekstów. Semantyczny i delimitacyjny walor ramy uwypukla bardzo wyraziście Krystyna Jakowska w cyklu opowiadań (Jakowska 1993: 94-106). Natomiast Urszula Żydek-Bednarczuk tłumaczy, iż w miejscach strategicznych artykułów naukowych „najpełniej ujawniają się sygnały o charakterze retorycznym i metatekstowym”, a zwiększona uwaga odbiorcy skupia się na pozycji zamknięcia tekstu (Żydek-Bednarczuk 2005: 180-183). Z punktu widzenia Teresy Dobrzyńskiej, zarówno ze względu na dbałość o strukturę wypowiedzi, jak również przez wzgląd na spójność tekstu „pod koniec komunikatu nadawca sygnalizuje rozwiązanie kontaktu” (Dobrzyńska 2014: 298).

Warto wspomnieć, iż Bożena Witosz komentuje zjawisko nieostrej granicy końca w wypowiedzi i nie zgadza się z opinią, że nadawca w sposób arbitralny decyduje o zamknięciu opisu, gdyż podważałoby to jego kompetencje komunikacyjne, sugerując nieumiejętność budowania wypowiedzi, niemożność przewidzenia jej ram kompozycyjnych oraz nieliczenie się zarówno z partnerem interakcji, jak też z okolicznościami towarzyszącymi samemu aktowi komunikacji (Witosz 1997: 75). Uczona zdecydowanie rozstrzyga zagadnienie delimitacji wyrażając pogląd, że „opis tworzy zbiór cech przedmiotu teoretycznie nieskończony, ale w każdorazowej aktualizacji zamknięty” (Witosz 1997: 76) i pomimo braku wyraźnych sygnałów delimitacji końca „zakończenie opisu w tym a nie innym miejscu czyni go opisem zamkniętym, skończonym” (Witosz 1997: 76).

Analizując zakończenia, należy zgodzić się ze stanowiskiem Jolanty Maćkiewicz, która uważa, iż konstruowaniu końca (podobnie jak początku) należy poświęcić dużo czasu i wysiłku, ponieważ zakończenie „decyduje o efekcie, jaki tekst wywiera na odbiorcy” (Maćkiewicz 2010: 41). W odniesieniu do opisów skonstruowanych przez uczniów, łatwo można podzielić teksty na dwie grupy: te, w których autorzy wyraźnie sygnalizują rozwiązanie kontaktu z czytelnikiem i te, które kończą się zdaniami tematycznie związanymi z daną sekwencją opisu, ale też nie podsumowują całego tekstu czystymi sygnałami.

5.4.1 Formuły finalne w opisach postaci

Rozpocznę od analizy tych tekstów opisów, w których piszący „wyszli z tekstu” (Maćkiewicz 2010: 37), tworząc wyraziste formuły finalne. Wprawdzie

nie są one różnorodne i oryginalne, ale daje się zauważyć, że kończą wypowiedź, chociaż nie zawsze bywają wyodrębnione akapitem. Cytowana wcześniej Jolanta Maćkiewicz wyodrębnia w tekstach zakończenia o charakterze zamkniętym – organicznie wynikające z całości wypowiedzi i zakończenia otwarte, jako przemyślane niedopowiedzenia (Maćkiewicz 2010: 37-40).

W opisach postaci rzeczywistych Ramę finalną tekstu najczęściej tworzą struktury zawierające ocenę opisywanego obiektu. Należy zauważyć, że ocena jest zawsze pozytywna, co prowadzi do obserwacji, iż intencją autorów jest podkreślenie przedstawionych wcześniej atutów podmiotu. Końcowe wzmocnienie przekazanej treści, typu: *moim zdaniem; według mnie; myślę, że; uważam, że*; jest podsumowaniem, uzasadnieniem wyboru akurat tej osoby na obiekt opisu. Oto przykłady, które reprezentują zjawisko:

Moim zdaniem jest fajną przyjaciółką, miłą koleżanką. Nie powinna się zmieniać. Lubię ją taką, jaka jest.

Według mnie Kalina jest bardzo fajną osobą i wiele ludzi chciałoby się z nią przyjaźnić.

Myślę, że moja mama jest najlepszą i najmiłą kobietą na świecie.

Uważam, że to fajny kumpel.

Uważam, że jest to osoba godna zaufania.

Myślę, że takich ludzi jest mało, a powinno być więcej.

Urszula Gajewska wykazuje użycie przez nadawcę konstrukcji: *myślę, że..., sądzę, że..., uważam, że..., przypuszczam, że..., wydaje mi/nam się, że* - jako wyraźne zaznaczenie swej obecności w tekście oraz jako akcentowanie indywidualnych, silnie subiektywnych sądów i przemyśleń (Gajewska 2004: 206).

W większości uczniowskich opisów występuje powtórzenie na początku i na końcu opisu tej samej formuły językowej, która na wstępie podaje temat opisu, a w zakończeniu ma charakter podsumowania, uogólnienia, wniosku. Seweryna Wysłouch nazywa taki zabieg „klamrą uspojującą” (Wysłouch 1991: 19). Zakończenia opisów postaci korespondują z tytułami oraz z początkami, co może świadczyć o przemyślanej przez nadawców strategii, a tym samym o ich umiejętnościach twórczych. Widać, że zdania kończące wypowiedź, spełniają

określone kryteria, w sposób eksplicytny sumują dotychczasowe rozważania i, jak określa Józef Porayski-Pomsta: „są na temat” (Porayski-Pomsta 1997: 114). Dla pełnego zobrazowania zjawiska podaję reprezentacyjny zestaw przykładów w układzie: tytuł – formuła początkowa – zdanie końcowe:

Mój tata - Mój tata ma brązowe włosy i niebieskie oczy. - Uwielbiam mojego tatę.

Niektóre zjawiska związane z końcem tekstu, jak pisze Maciej Kawka, „są pod względem funkcjonalnym bardzo podobne do tych, które występują w partiach początkowych tekstów narracyjnych. Inna jest tylko, jak się wydaje, ich realizacja językowa widoczna w warstwie powierzchniowej tekstu” (Kawka 1990: 101). Autor podaje kilka klasycznych przykładów formuł końcowych: "I to już koniec opowieści", "I to już koniec", "I to wszystko" (Kawka 1990: 101). Analogiczne zakończenia mają miejsce w badanych opisach, co ilustrują poniżej zamieszczone przykłady:

I koniec.

To wszystko, co mogę na jego temat ujawnić.

I to jest moja mama.

Poruszając się w obrębie rozważań Macieja Kawki o metatekście w tekście narracyjnym, czytamy, iż formuły końca, podobnie jak formuły początku, mogą zawierać „metatekst ukryty, implicytny lub funkcja meta może pojawić się na powierzchni tekstu” (Kawka 1990: 102). Badacz dodaje, że jeżeli „formuła końcowa nie zawiera eksplicytnie wyrażonej informacji metatekstowej, to powinna być ona tak sformułowana, aby odbiorca mógł ją odtworzyć za pomocą parafrazy lub innego zabiegu interpretacyjnego”⁵⁷.

W zakończeniach niektórych tekstów ujawnia się nazwa gatunkowa zrealizowanej wypowiedzi: *opis, opisu*. Wykorzystana została podobnie metatekstowa rola czasownika *opisać*. Metatekst uobecnia się również w komentarzach autorskich, w których nadawcy ujawniają swoje emocje, wyjaśniają dokonanie wyboru obiektu opisu, podają powody przedstawienia tej postaci. Oto przykłady ilustrujące omawiane zjawisko:

⁵⁷ Na przykład w zdaniu: "I żyli długo i szczęśliwie" zamieszczonym w części końcowej tekstu (formuła taka tylko w tej partii tekstu może wystąpić) brak wyraźnie wyrażonej informacji meta. Można ją jednak do tej wypowiedzi wprowadzić dzięki parafrazie: "I od tej chwili, to znaczy od chwili, gdy rozegrały się już wydarzenia, o których tu przeczytaliście (o których Wam tu opowiedziałem) żyli szczęśliwie" (Kawka 1990: 102).

Taka mama, jaką tu opisałem, to mama bez wad, która zrobiłaby wszystko dla swoich dzieci.

Cieszę się, że mogłam ją opisać.

Opisałem Julkę, ponieważ to moja najlepsza przyjaciółka.

Dla mnie jest kimś wyjątkowym, dlatego właśnie ją wybrałem do mojego opisu.

Opisałam właśnie Anastazję, ponieważ jest dla mnie jak siostra.

Dlaczego o niej napisałem? Bo jest miła i troskliwa.

Wybrałem do opisu Dawida, bo jest super kolegą.

Na końcu opisu znajduje się wyrażona wprost informacja o zakończeniu tekstu, charakterystyczna dla tekstu naukowego, wyrażona leksemem *podsumowując*⁵⁸. W recenzji prasowej mówi się o delimitatorach: puenta, finał, zakończenie⁵⁹. Wybrany przykład z tekstu uczniowskiego:

Podsumowując, nie wiem, za co go lubię, ale chyba za wszystko po trochu.

Czasami w zakończeniu, oprócz leksemów wartościujących prezentowaną postać, stosowane są czasowniki w funkcji perswazyjnej niosące informacje nakłaniające (Gajewska 2004): *warto, zachęcam* w celu przekonania odbiorcy o randze podmiotu:

Warto brać z niej przykład.

Zachęcam też do słuchania jej płyt.

Końcowe zdania opisu postaci przybierają formę złotej myśli, mądrości życiowej, daleko idącego wniosku z przeprowadzonych rozważań, chociaż takie zakończenie nie jest typowym zamknięciem tej odmiany gatunkowej (właściwie można byłoby spodziewać się takiego wyjścia z tekstu opisu przeżyć czy opisu sytuacji) jak w poniżej zamieszczonym przykładzie:

Wszystko może się udać, tylko trzeba chcieć.

⁵⁸ Urszula Gajewska zalicza leksem *podsumowując* do metatekstów wskazujących na relacje wewnątrztekstowe. Por.: Gajewska 2004.

⁵⁹ Maria Krauz pośród analizowanych przykładów recenzji prasowych wymienia słowa: puenta, finał, zakończenie, które pełnią w nich funkcję wyraźnych delimitatorów finalnych. Zob.: Krauz 2013.

W zakończeniach analizowanych opisów postaci zdecydowanie najczęściej występujące formuły są podsumowaniem prowadzonych rozważań. Najliczniejszą grupę tworzą wypowiedzenia pojedyncze, zawierające określenia atrybutywne, np.:

Sandra jest moją najlepszą kuzynką na świecie.

Michał jest moim ulubionym kolegą.

Moja mama jest wspaniała i kochana.

Oliwkę uważam za osobę najbardziej pozytywną.

Waloryzowanie osoby jest również wyrażane za pomocą konstrukcji zdaniowych, wtedy podsumowanie jest pełniejsze, rozbudowane, uszczegółowione, co podkreśla ocenę ogólną obiektu opisu⁶⁰, co uwidacznia się w przytoczonych fragmentach badanych tekstów:

Jagoda jest moją najlepszą przyjaciółką, której mogę zaufać i powierzyć każdy sekret.

Sara zawsze jest pogodna i dlatego ją lubię.

Bardzo cenię to, że Julka jest zawsze przy mnie i mi pomaga.

W wielu zakończeniach zawarte są oznaki aprobaty i uznania dla opisywanych osób, co nadawcy wyrażają zwrotami: *cieszę się, jestem oczarowany, jestem szczęśliwy, spotkało mnie szczęście, lubię go, cenię, kocham ją, bardzo ją kocham, najbardziej na świecie*; będącymi jednocześnie wyrazem własnych emocji oraz odczuć względem podmiotu opisu.

Dosyć liczną grupę stanowią takie formuły końcowe, w których autorzy stawiają podmiot opisu za wzór do naśladowania, na przykład: *jest dla mnie wzorem, warto brać z niej przykład, jest wzorem do naśladowania, jest dla mnie wspaniałym przykładem, jest godna zaufania, najlepsza na świecie, najmiłsza.*

Finalnymi formułami uczniowskich tekstów są również występujące deklaracje i oczekiwania autorów co do kontynuowania przyjaźni z osobą, która została przedstawiona w tekście opisu od najlepszej strony:

Bardzo się lubimy i myślę, że ta przyjaźń będzie trwała zawsze.

Myślę, że będziemy kumplami przez następne lata.

⁶⁰ Liczne przykłady symptomów końca refleksji prezentuje i omawia w swoich analizach Maria Krauz, poszukując między innymi odpowiedzi na pytanie, czy formuły końca w recenzjach prasowych są charakterystyczne tylko dla tego gatunku. Zob.: Krauz 1997.

Mam nadzieję, że będziemy utrzymywać ze sobą kontakt po skończeniu szkoły.

Chciałbym, aby nasza przyjaźń przetrwała.

Chciałabym, żebyśmy nadal były przyjaciółkami, bo nie wyobrażam sobie życia bez tej zawsze uśmiechniętej i wesołej dziewczyny.

Zakończenia otwarte

Przejdę teraz do analizy tekstów uczniowskich opisów postaci, w których nie występują wyraziste sygnały końca. Stanowią one nieliczną grupę wśród badanych wypracowań. Ostatnie zdania opisów postaci rzeczywistej, skonstruowane przez uczniów klasy czwartej i piątej, są zdaniami pojedynczymi, wnoszącymi dodatkowe informacje o upodobaniach podmiotów. Poprzez użycie leksemów: *także, też* dzieci nawiązują do wymienionych wcześniej wiadomości o osobie i wyliczają kolejne cechy.

Oto występujące przykłady:

Lubi także układać puzzle i śpiewać.

Bardzo lubi też słuchać muzyki i tańczyć.

Treść kolejnych, poniżej zamieszczonych, zdań końcowych w opisach postaci świadczy również o nieprzemyślanej przez uczniów strategii tworzenia wypowiedzi pisemnej, ponieważ informacje o zamiłowaniach i gustach podmiotu nie powinny stanowić zakończenia opisu. Oto omawiane przykłady:

Uwielbia jeść gołąbki, to jej ulubiona potrawa.

Jego ulubiony przedmiot to wychowanie fizyczne.

Ma plecak Adidasa.

W niektórych opisach ostatnie wypowiedzenie jest zdaniem merytorycznie przynależnym do podanych wcześniej informacji o podmiocie opisu, pewnym dopowiedzeniem, uszczegółowieniem i rozwinięciem treści:

Była już parę razy ze mną w stadninie i bardzo jej się to podobało.

Zaprezentowane powyżej przykłady ostatnich zdań opisów postaci dowodzą nieumiejętności tekstotwórczej jej autorów, którzy nie dostosowali

się do podstawowego kryterium spójności i struktury dłuższej wypowiedzi pisemnej. Tekst, który nie zawiera sygnału zakończenia, nazywanego przez Jolantę Maćkiewicz „sygnałem całościowości” (Maćkiewicz 2010: 41), jest wypowiedzią niepełną, urwaną, charakterystyczną dla języka mówionego.

5.4.2 Formuły finalne w autoopisach

Jolanta Maćkiewicz używa terminu „zakończenie-podsumowanie” i wyjaśnia jego wykorzystanie w pracach materiałowych czy faktograficznych, w naukowych tekstach problemowych oraz w tekstach argumentacyjnych, w postaci konkluzji wynikających z przedstawionych dowodów (Maćkiewicz 2010: 38). Podobną klamrę kompozycyjną zastosowali uczniowie w autoopisach, gdzie zakończenia zawierają konkluzje prowadzonych rozważań w postaci samokrytyki. Również, na uwierzytelnienie prawdziwości prezentowanej treści, autor zamieszcza swoje imię i nazwisko. Przykłady poniżej:

Myślę, że jestem osobą miłą i chcę dobrze, choć nie zawsze mi to wychodzi.

Uważam, że jestem osobą, na której można polegać, zaufać, porozmawiać na różne tematy i myślę, że wiele osób też tak sądzi.

Myślę, że szybko nawiążuję kontakty z ludźmi, układam sobie dobre życie - Antoni Kruk.

Podpis autora jest zakończeniem nietypowym dla tej formy wypowiedzi, natomiast zawsze występuje w schemacie tekstowym formularza urzędowego jako wyrazisty delimitator końca tekstu urzędowego (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 118).

Inne zamknięcie tekstu przywodzi na myśl skojarzenie ekspansywnej autoprezentacji, w której autor postanowił dopowiedzieć informację, bez której, jego zdaniem, opis byłby niekompletny. Podobne intencje nadawcy autoopisu obrazują przykłady prezentowane poniżej:

Uwielbiam też chodzić na skatepark.

Bardzo dobrze jeżdżę na nartach, uwielbiam to.

Powyższe zakończenia mogą być „tematem dołączonym” - „przeformułowaniem (rozwijającym i podsumowującym), zmienionym, uściślonym, przyłączonym”,

które jest logiczno-semantycznie spójne z tematem głównym (Krauz 2001: 386), opartym na stosunku tożsamości lub inkluzji. Wprowadzenie tej dodatkowej treści w postaci delimitatora, może mieć na celu „uwypuklenie tego, co najważniejsze” (Krauz 2001: 386).

5.4.3 Formuły finalne w opisach krajobrazu

W kolejnej części analizy zaprezentuję najbardziej typowe formuły delimitacyjne końca opisów krajobrazu (opisów przestrzeni), zrealizowanych przez uczniów szkoły podstawowej i uczniów gimnazjum. Omówienie przeprowadzę w kontekście pojęcia *opis stanu*, co Teun Adrianus van Dijk tłumaczy jako „zbiór zdań czy sądów logicznych, które są prawdziwe w jakimś określonym świecie możliwym w określonym punkcie czasu” (Dijk 1985: 150), bowiem dokonane opisy miejsc są „fragmentami światów”, tak jak *opis stanu* to „częściowy, niepełny opis pewnego świata możliwego” (Dijk 1985: 150). Uczniowie – autorzy wypracowań przedstawiają wybrane światy w różnych porach roku, najczęściej jest to jesienny krajobraz realnego miejsca, które postrzegają wszystkimi zmysłami, np.: *widzieć krajobraz, spojrzeć w niebo, zauważyć biało-szare chmury, obserwować pory roku, dotykać chropowatych pni, czuć zapach jesieni, sad pachnie, słyszeć szum liści, posmakować pysznych orzechów*.

Badani uczniowie dosyć często akcentują własne odczucia w zakończeniach opisów, np.: *moja ulubiona, podoba mi się, cieszę się*, zaznaczając swoją obecność już w formułach początkowych (o tym była mowa we wcześniejszej analizie sygnałów inicjalnych, np.: *siedzę na górze, chodzę po lesie, jadę na rowerze, zbierałem grzyby, łowiłem ryby, spotkałem sarnę*).

O ramie wyznaczonej przez treść pisze Philippe Hamon: „Tematyka w p r o w a d z a j ą c a opis logicznie determinuje zbiór motywów z a m y k a j ą c y c h ten sam opis” (Hamon 1983: 206). W zakończeniach zawarte są następstwa sygnałów otwarcia⁶¹, co obrazuje poniższa prezentacja:

⁶¹Podobnie jak wzorce scharakteryzowane przez Marię Krauz, liczne sygnały końca opisów krajobrazu badanych uczniów są zdeterminowane przez znaki otwierające opis. Por.: Krauz 1997.

<u>Początek</u>	–	<u>Koniec:</u>
<i>Jestem na plaży.</i>	–	<i>Na pewno zostanę tu na dłużej.</i>
<i>Zobaczyłam plażę.</i>	–	<i>Ten krajobraz mnie zachwycił.</i>
<i>Stoję przy schronisku.</i>	–	<i>Bardzo mi się tu podoba.</i>
<i>Siedzę w ławce i spoglądam w okno.</i>	–	<i>Bardzo piękny ten widok za oknem.</i>
<i>Spoglądam na plażę.</i>	–	<i>Nigdy nie zapomnę tego pięknego widoku.</i>

Przedstawione powyżej zakończenia są typowymi formułami finalizującymi opis, występują w postaci wniosków z przeprowadzonych wcześniej rozważań. Struktura semantyczna i syntaktyczna wypowiedzenia podsumowującego jest zdaniem pojedynczym, zawierającym rzeczownik ogólny: *krajobraz*, *widok* oraz zaimki: *ten*, *tu*, *tego*, które anaforycznie łączą końcowe zdanie z opisem (Hamon 1983: 186).

Czasami zdanie finalne jest dłuższe i zawiera refleksję nadawcy (Hamon 1983: 187). Uczeń otwarcie wyraża swój zachwyt, ujawnia także pragnienie ponownego pobytu w tym samym miejscu, np.:

Ten krajobraz bardzo mnie zachwycił i marzę o tym, aby znaleźć się tam jeszcze jeden raz.

Zdarza się, że podsumowanie opisu jest zakończone wyeksponowaniem najważniejszej cechy lub uogólnieniem, które jest zarazem oceną skupioną na samym końcu tekstu, np.: *Uwielbiam to drzewo!* Takie spostrzeżenia są typowe na przykład dla tekstów reklamowych.

Niekiedy delimitatory końca opisu są mocno związane z początkami, a wtedy zakończenie jest semantycznym i syntaktycznym ciągiem dalszym pierwszego wypowiedzenia. Oto wybrany przykład takiego zabiegu kompozycyjnego:

początek: *Nocą uwielbiam wpatrywać się w gwiaździste niebo, gdy jasno świeci księżyc.*

koniec: *A cisza ogarnia całe osiedle.*

W zgromadzonym materiale znajdują się i takie teksty opisu krajobrazu, których autorzy najwyraźniej nie dokończyli, urwali opisywanie, w żaden sposób nie sygnalizując rozwiązania kontaktu z czytelnikiem⁶², np.:

Obok domku jest zamrożone jezioro.

Jakkolwiek brakuje w tym zakończeniu mechanizmu wyrażnie uspojującego opis, być może należy to wytłumaczyć indywidualnym sposobem postrzegania, gdyż, jak sądzi Seweryna Wysłouch „punkt widzenia obserwatora to nie tylko miejsce w przestrzeni, to także sposób percepcji świata” (Wysłouch 1991: 25).

Formuły finalne opisów krajobrazu są w przeważającej większości wyrazistymi sygnałami delimitacyjnymi, stanowią odzwierciedlenie własnych odczuć oraz wniosków i refleksji z przeprowadzonych rozważań. Czasami zakończenie przedstawia nacechowaną emocjonalnie ostateczną ocenę opisywanej przestrzeni, co pozwala wnioskować o osobistym zaangażowaniu osób piszących wypracowanie.

5.4.4 Formuły finalne w opisach przeżyć

W ostatnim etapie analizy formuł końcowych zajmę się omówieniem zgromadzonych przykładów opisów przeżyć wewnętrznych. Głównym celem obserwacji jest rozeznanie, w jakim stopniu autorzy-uczniowie najstarszych klas szkoły podstawowej i uczniowie ostatniego rocznika gimnazjum, wykorzystali do „zwieńczenia dzieła” nabyte w szkolnej praktyce doświadczenie tekstotwórcze oraz wiedzę teoretyczną.

Z analizy testów widać, że wszyscy uczniowie w ostatnich zdaniach opisów przeżyć zawarli sygnały zakończenia wypowiedzi i rozwiązali kontakt z czytelnikiem. Nasuwa się wniosek, że w skonstruowanych wypracowaniach mamy do czynienia z opisami posiadającymi ramę uspojującą, która sygnalizuje początek opisu i jego koniec. Zakończenia badanych tekstów wskazują na obecność ramy uspojującej⁶³,

⁶²Autorki podręcznika do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy 4 zamieszczają wskazówki dla uczniów tworzących opis i doradzają, aby zakończenie opisu krajobrazu było odpowiedzią na pytanie: „czy podobało ci się to miejsce” (Horwath, Żegleń 2018: 237).

⁶³Seweryna Wysłouch, biorąc pod uwagę pozycję wyliczenia i sposoby strukturalizacji elementów, omawia pięć typów opisu: 1) opis „anarchiczny”, oparty na nieposkromionym wyliczeniu; 2) opis z ramą uspojującą; 3) opis z dominantą semantyczną, dodatkowo scalającą elementy; 4) opis kinetyczny; 5) opis deformujący przestrzeń (Wysłouch 1991: 15).

która polega na powtórzeniu tej samej formuły językowej na początku i na końcu. Wstęp zawiera wprowadzenie tematu opisu, a zakończenie „ma charakter podsumowania, uogólnienia czy wniosku” (Wysłouch 1991: 19). Są to najliczniejsze rozwiązania zamknięcia omawianych tekstów, co ilustruję wybranymi przykładami:

temat: *film „Twój Vincent”*; zakończenie: *Odczucia z nim związane były niesamowite.*

temat: *mecz piłkarski*; zakończenie: *Wynik zawsze można poprawić ciężką pracą i treningami.*

temat: *turniej piłki ręcznej*; zakończenie: *Nauczyliśmy się, że nie wolno lekceważyć przeciwnika.*

Konstrukcja niektórych formuł finalnych jest niejednokrotnie efektem gradacji elementów (Wysłouch 1991: 19): od przedstawienia stanu o słabszym znaczeniowo nasyceniu w pierwszym zdaniu, do stanu o silnym nasyceniu znaczeniowym lub uczuciowym w zdaniu końcowym, co ilustruje przykład:

pierwsze zdanie: *Swoją przygodę z siatkówką rozpocząłem w czwartej klasie.*

ostatnie zdanie: *Na szczęście był to dobry wybór, ponieważ dziś odnoszę sukcesy w Polsce i na arenie międzynarodowej.*

Duża grupa uczniów kończy opis delimitatorem wzmacniającym „żywiół liryczności” (Jakowska 1993: 104). Reprezentacyjne przykłady odzwierciedlają intencje komunikacyjne i osobowość samych nadawców, którzy zamykają opisy przeżyć z zamiarem podkreślenia własnej uczuciowości. Być może, stosując patetyczne środki ekspresji, starają się wykazać czytelnikowi – nauczycielowi swoje umiejętności w zakresie tworzenia tekstu. Oto wybrane przykłady:

Do końca lekcji dziękowałem niebiosom za okazaną litość przyrzekając w duchu, że będę częściej sprawdzał terminarz.

Czułam się, jakbym umarła razem z nim, cała radość ze mnie wyparowała, a moja dusza została skazana na smutek.

Zakończenie, które zachęca do ponownego spojrzenia na utwór, jest w wielu opisach puentą o charakterze pouczającym, refleksyjnym. Do zakończenia-puenty Jolanta Maćkiewicz proponuje wykorzystać, w zależności od typu tekstu, na przykład

cytat „erudycyjny”, skrzydlate słowa, wypowiedzi specjalistów, wypowiedzi ekspertów, czy wypowiedzi świadków zdarzenia (Maćkiewicz 2010: 39).

Wartość sentencji podkreślają również Anna Werpachowska i Maria Renata Mayenowa, przedstawiając ją jednakże w roli delimitatora początku (Werpachowska, Mayenowa 1986). W badanych tekstach w pozycji finałowej pojawiają się konkluzje, w których nadawcy podkreślają wagę pozytywnych wartości witalnych⁶⁴, np.:

Jednak warto żyć.

Zrozumiałam, że w życiu nie wszystko idzie po naszej myśli.

Marzenia się nie spełniają, marzenia się spełnia.

Innymi formułami kończącymi opisy są krótkie zdania, wyraźnie różniące się budową od stosowanych wcześniej w tekstach zdań rozbudowanych, nasyconych epitetami i porównaniami. Sposób delimitacji tekstu opisu na skutek zmiany struktury syntaktycznej zakończenia znajdujemy również w omówieniach Marii Krauz (1997: 188). Warto przyrzeć się wybranym przykładom z badanych wypracowań:

Zeszłam z boiska.

I wygrałem.

Wiem to...

Wygrają za rok.

Funkcję delimitatora końca uczniowskich opisów spełnia niekiedy metafora. O roli metafor wewnątrz tekstu opisu wspomina Jolanta Maćkiewicz, mówiąc o „przybliżaniu nastroju” (Maćkiewicz 2010: 174) dzięki zastosowaniu tych środków językowych w opisywaniu. Zjawisko występuje również w opisach przygotowanych przez uczniów – użycie metafory uspokaja czytelnika, daje poczucie pozytywnego rozwiązania problemu, np.:

Spadł mi kamień z serca.

Jerzy Świątek pisze, że metafora jest „formą niezbędną i niezastąpioną” (Świątek 1988: 4) w wypowiedziach potocznych. Godne uwagi są na przykład rozważania o metaforze *Labiryntu nad morzem* Zbigniewa Herberta, w których Karolina Krzysztoń na podsumowanie stwierdza, iż metafory wynikają „nie tylko ze stworzenia

⁶⁴ W centrum kategorii wartości witalnych Jadwiga Puzynina stawia *życie i zdrowie*. Zob.: Puzynina 1992.

nowych i niekonwencjonalnych połączeń wyrazów przez autora, ale również z zakorzenionych w naszym języku i kulturze stereotypów, sposobu wartościowania, obecności niektórych zwrotów w języku potocznym, codziennym” (Krzysztoń 2013: 121).

Postać delimitatora końca, w swej ekspresywnej i refleksyjnej funkcji (Kałkowska 1982: 73), przybiera także formę pojedynczego pytania retorycznego, np.:

(...)Dlaczego?

W prowadzonych analizach na temat językowych wykładników końca opisu Maria Krauz zwraca uwagę, że „właśnie refleksja jest logicznym zakończeniem uporządkowanego fragmentu tekstu. W opisie występuje często w postaci pytań retorycznych, nie mających już we współczesnym języku specjalnych wykładników formalnych” (Krauz 1997: 188).

Na koniec rozważań o końcowych formułach opisów przeżyć dodam, że w zgromadzonym materiale jest 14 tekstów, których zakończenia są stworzone schematycznie, szablonowo. Są to wyodrębnione akapitem uogólnienia, typu:

Był to mój najgorszy dzień.

Był to najszcześniejszy dzień w moim życiu.

Nigdy nie zapomnę tego dnia.

Ten dzień na długo pozostanie w mojej pamięci.

Omówione przykłady sposobów i kształtów zakończeń opisów wykazują częstą obecność metatekstu, co sprowadza się do podsumowania, iż formuły końca tworzą również ramę, wnosząc informacje metatekstowe i zamykając tekst właściwej opowieści (Mayenowa 1978: 283). Znaczna większość opisów jest zakończona wyrazistymi sygnałami delimitacyjnymi. Treść nielicznych zdań końcowych może świadczyć o nieprzemyślanej strategii tworzenia wypowiedzi pisemnej, ponieważ informacje w nich zawarte nie powinny stanowić zakończenia opisu.

Można stwierdzić, że autorzy opisów przeżyć wewnętrznych pamiętają o stosowaniu reguł spójności i organizacji tekstu. Należy podkreślić, iż jakość formułowanych zakończeń nie zawsze świadczy o pomysłowości i elokwencji leksykalnej opisujących. Delimitacje nacechowane są schematyzmem, lecz sam fakt umieszczenia ich w tekstach opisów, dowodzi posiadanej przez uczniów wiedzy na temat stosowania takich technik. Problem schematycznej realizacji wzorca podkreśla

Magdalena Trysińska, która po przeprowadzeniu analizy rozprawek pisanych przez uczniów pierwszych klas liceum i technikum zauważyła, iż uczniowie nie mają problemów z realizacją wzorca gatunkowego, piszą poprawne prace na zadany temat. Jednakże są to realizacje schematyczne i tylko nieliczni piszący starają się wzór modyfikować i urozmaicać sztywną formę rozprawki (por. Trysińska 2019).

Rozdział VI

Aspekt kompozycyjny i stylistyczny właściwej części opisu

W tej części rozprawy znajdują się rozważania i wstępne podsumowanie poziomu umiejętności uczniów w zakresie kompozycji oraz spójności semantycznej właściwej części tekstów opisowych. Pojęcie *części właściwej* rozumiem jako: całość tekstu opisu i sposób jego segmentacji, czyli model strukturalny opisu. Uwaga skupiona jest na mechanizmach rozplanowania tekstu bez akcentowania ramy opisu.

6.1 Model strukturalny opisu

Analizę strukturalno-semantyczną tekstów opisów stworzonych przez uczniów prowadzę w trzech odsłonach, ze względu na odrębność tematu i wzorca: opis postaci rzeczywistej, opis krajobrazu/miejsca, opis przeżyć wewnętrznych. Pokazuję, na reprezentacyjnych przykładach, w jaki sposób opisy, stanowiące odrębne całości, funkcjonują we własnych granicach i zapewniają sobie spójność semantyczną (por.: Hamon 1983: 3).

Czy można uczniowskie opisy określić mianem tekstów spójnych? Uzyskanie odpowiedzi na to pytanie pozwoli najpełniej określić i ocenić poziom działań tekstotwórczych uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum w zakresie opisu.

W procesie badania aspektu kompozycyjnego uczniowskich wypracowań nie sposób pominąć opinii metodyków nauczania języka polskiego, którzy utrzymują, iż opis zazwyczaj wymaga kompozycji co najmniej trójdzielnej, na którą składają się: wstęp, rozwinięcie i zakończenie, ponadto dopuszcza ocenę i różne ujęcia tematu, może zatem przyjmować zróżnicowane formy stylistyczne (Kulpa, Pasterniak 1977: 109-112).

6.1.1 Kompozycja opisu postaci (ze szczególnym uwzględnieniem rozwinięcia)

Uczniowie klasy czwartej tworzą teksty krótkie - cztero lub pięciozdaniowe, zrealizowane schematycznie, prawdopodobnie według zaleceń nauczycieli. Podobnie Maria Nagajowa w *Sztuce dobrego pisanie i mówienia* radzi uczniom tworzącym opis: „Pisz krótko! Opis jest nieobszerną, kilkuzdaniową wypowiedzią, bez wstępu i zakończenia. Ma charakter rzeczowy, bo przedstawia wygląd konkretnej osoby lub przedmiotu i wymienia prawdziwe przeżycia związane z daną chwilą” (Nagajowa 2003: 89). Przykłady tekstów opisów⁶⁵ autorstwa uczniów klasy czwartej:

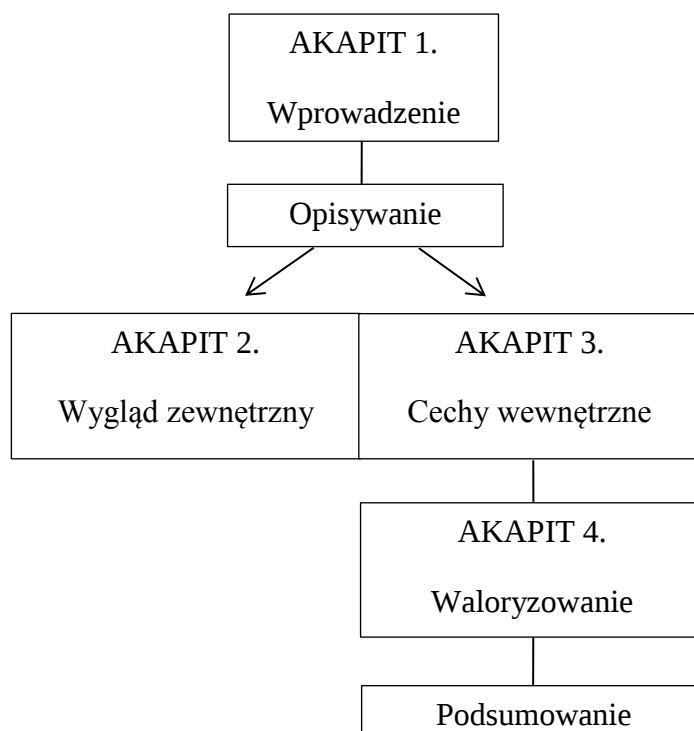
Staś Sójka jest uczniem, znamy się ze szkoły. Ma dziewięć lat, jest wysoki, ma zgrabną sylwetkę, włosy koloru jasnobrązowego. Ubiera się w kolorowe bluzki, chodzi w dżinsach. Bardzo go lubię i będę go lubił.

Moja przyjaciółka Kasia ma dziesięć lat. Jest uczennicą klasy IV a. Jest wysoka, szczupła i ma włosy koloru brązowego. Uwagę przyciąga jej ubiór i zachowanie. Bardzo lubię spędzać z nią czas, bo ma podobne zainteresowania jak ja. Dlatego Kasia jest niezwykłą dziewczynką.

Opisy postaci rzeczywistej, stworzone przez uczniów klasy piątej i szóstej, zbudowane są w trójdzielnej konwencji: zawierają dwuzdaniowy lub trzyzdaniowy wstęp, rozbudowane rozwinięcie tematu - średnio osiem zdań oraz zakończenie – zwykle jedno lub dwa zdania podsumowujące. Organizacja treści w opisie postaci, będąca najczęstszą realizacją w grupie uczniów klasy piątej i klasy szóstej jest przedstawiona za pomocą schematu 1.

⁶⁵ Dla pełnego zobrazowania zjawiska, podaję przykłady tekstów w całości.

Schemat 1.



Poniżej przedstawiam przykłady całych tekstów opisów, pomimo że początki i zakończenia są omawiane we wcześniejszych podrozdziałach. Jednakże z uwagi na pełny obraz omawianego zjawiska długości przygotowanych tekstów, przytoczenie jedynie środkowych fragmentów byłoby niekompletne w kontekście prowadzonej analizy. Oto przykład opisu postaci, skomponowanego przez uczennicę z klasy szóstej:

[WSTĘP]

Moją najlepszą przyjaciółką jest Agnieszka. Ma 14 lat i chodzi do szóstej klasy.

[ROZWINIĘCIE]

Jest szczupła i zgrabna. Ma okrągłą twarz. Jej atutem są czarne, średniej długości, proste włosy. Ma piękne ciemnoniebieskie oczy. Wyróżniają ją ciemne, gęste, długie rzęsy i ciemne brwi. Agnieszka ma mały nos i pełne blade usta. Cechuje ją swobodny, luźny ubiór. Porusza się z gracją i wdziękiem.

Jest miła, sympatyczna, otwarta na poznawanie nowych przyjaciół, czasami zwariowana i nieprzewidywalna. Bardzo ją za to lubię.

[ZAKOŃCZENIE]

Uważam, że Agnieszka jest świetną przyjaciółką. Bardzo ją lubię.

Czym kierują się autorzy wypracowań podczas organizacji treści tekstów opisów? Należy przypuszczać, iż w większości przypadków, uczniowie klasy piątej i szóstej traktują akapity „nadzwyczaj praktycznie – jako rozwinięcie kolejnego punktu planu kompozycyjnego wypracowania” (Bartosiewicz 2002: 132). Akapitów jest

najczęściej trzy, rzadziej cztery, co może świadczyć o przestrzeganiu zasady trójdzielności tekstu: wstęp – przedstawienie postaci; rozwinięcie – opis wyglądu zewnętrznego i cech charakteru; zakończenie – ocena ogólna, podsumowanie. Kwestia wydzielenia akapitów w tekście wielozdaniowym jest wciąż przedmiotem analiz wielu badaczy⁶⁶, jednakże wspólnym mianownikiem pozostaje opinia, że prawidłowa architektonika tekstu wymaga jego podziału na części.

Opisy postaci uczniów gimnazjum zrealizowane zostały przez wyliczenie części składowych opisywanego obiektu, według „modelu opisu opartego na relacji częściowości” (Witosz 1997: 98), którego porządek „realizują przede wszystkim opisy wyglądu zewnętrznego postaci oraz opisy artefaktów” (Witosz 1997: 98). Tematy kolejnych akapitów są „częścią czegoś” – w naszych opisach są częściami opisu tej samej postaci, przy czym wewnątrz każdego akapitu realizuje się związek „bycia składnikiem (członkiem) grupy przedmiotów, sytuacji” (Witosz 1977: 99), co w opisach uczniowskich dotyczy dwóch grup: cech wyglądu zewnętrznego i cech wewnętrznych postaci. Poniżej jest zamieszczony reprezentacyjny fragment właściwej części opisu postaci - tekstu zrealizowanego przez uczennicę klasy gimnazjalnej. Pominięto akapit początkowy (...) i końcowy (...):

(...)

Weronika jest średniego wzrostu i szczupłej budowy. Ma krótkie, brązowe, falowane włosy, a końcówki włosów rozjaśnione. Jej oczy są brązowe. Ma prosty i zgrabny nos, a jej usta są pełne. Jest ciemnej karnacji. Charakteryzuje się pięknym uśmiechem. Zawsze ma zadbane paznokcie.

Moja przyjaciółka jest zabawna, inteligentna, sprytna, dojrzała i pomocna. Czasami jest spóźnialska. Weronika jest bardzo przyjacielska. Ławo nawiązuje nowe znajomości. Dobrze zna język angielski. Interesuje się modą i muzyką. Zawsze mogę na nią liczyć.

Mam nadzieję, że za kilka lat nadal będziemy się przyjaźnić.

(...)

Drugi akapit zawiera opis wyglądu zewnętrznego osoby, począwszy od określenia wzrostu i typu sylwetki, do szczegółowego opisu głowy. Poniżej przedstawione są językowe sposoby realizacji tej części, wybrane z prac uczniów klasy piątej i klasy szóstej, według przedstawionego poniżej modelu:

⁶⁶ Por. np.: Marciszewski 1977; Wajszczuk 1982; Bartosiewicz 1997; Duszak 1998.

1) wzrost: miara – a) określenia szczegółowe⁶⁷: *152 centymetry, około 160 centymetrów*; b) określenia wizualne - ogólne: *niski, niewysoki, wysoki, raczej niski*;

2) sylwetka: typ figury: *zgrabna, smukła, szczupła, puszysta*; rodzaj figury: *delikatna postura, wysportowany*; wybrane części ciała: *nogi, ramiona, klatka piersiowa, talia*;

3) głowa:

- włosy: długość: *długie, krótkie, średniej długości, do ramion*; rodzaj: *proste, gęste, lokowane, falowane, kręcone, na jeża, potargane, splecione w warkocz, uczesane w kucyk*; kolor: *brązowe, jasnobrązowe, jasne, ciemne, blond, brunetka, czarne, rude, jasnożółte*;

- twarz -kształt: *okrągła, owalna*; cera: *jasna, blada, ciemna karnacja*; znaki wyróżniające: *biała blizna, pieprzyki, piegowata*;

- policzki – kształt: *okrągłe*;

- nos: wielkość: *mały*; kształt: *prosty, zgrabny*;

- usta: kształt: *pełne*; koloryt: *blade, czerwone*;

- uśmiech: walor: *piękny*; kształt: *szeroki*;

- zęby: kształt: *proste*; kolor: *białe*; znaki wyróżniające: *aparat ortodontyczny*;

-oczy: kolor: *błękitne, ciemnoniebieskie, piwne, brązowe, zielone, zielono-niebieskie*; wielkość: *duże, wielkie*; wyraz: *marzycielskie*;

- brwi: kolor: *ciemne*; rodzaj: *krzaczaste*;

- rzęsy: kolor: *czarne*; wielkość: *długie, wyraziste*.

- uszy: wielkość: *małe*; kształt: *odstające*;

Podejście uczniów do prezentacji wyglądu zewnętrznego można przedstawić za pomocą schematu 2.

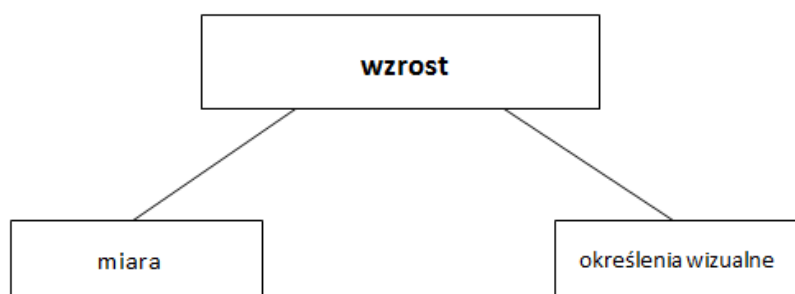
⁶⁷ Zdaniem Jolanty Maćkiewicz, informacje o rozmiarach obiektu podajemy nie w postaci liczb i jednostek miary, lecz opisowo, np. poprzez porównanie go do innych znanych przedmiotów (Maćkiewicz 2010: 172).

Schemat 2.



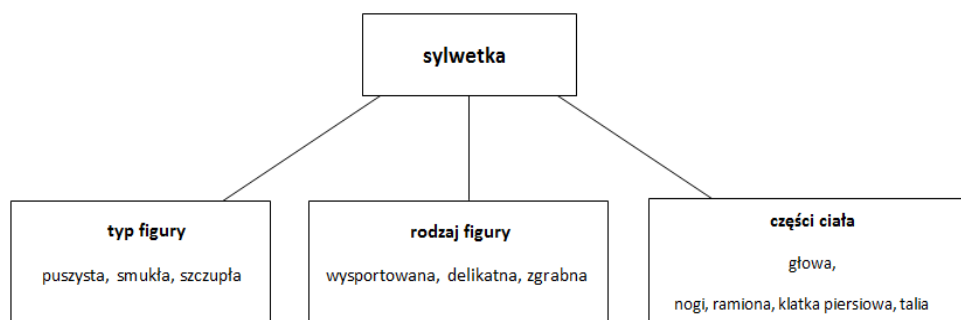
Informacje o wzroście podawane są w postaci liczbowej lub opisywane ogólnie za pomocą ogólnych określeń wizualnych (w postaci przymiotników), co jest odzwierciedlone za pomocą schematu 3.

Schemat 3.



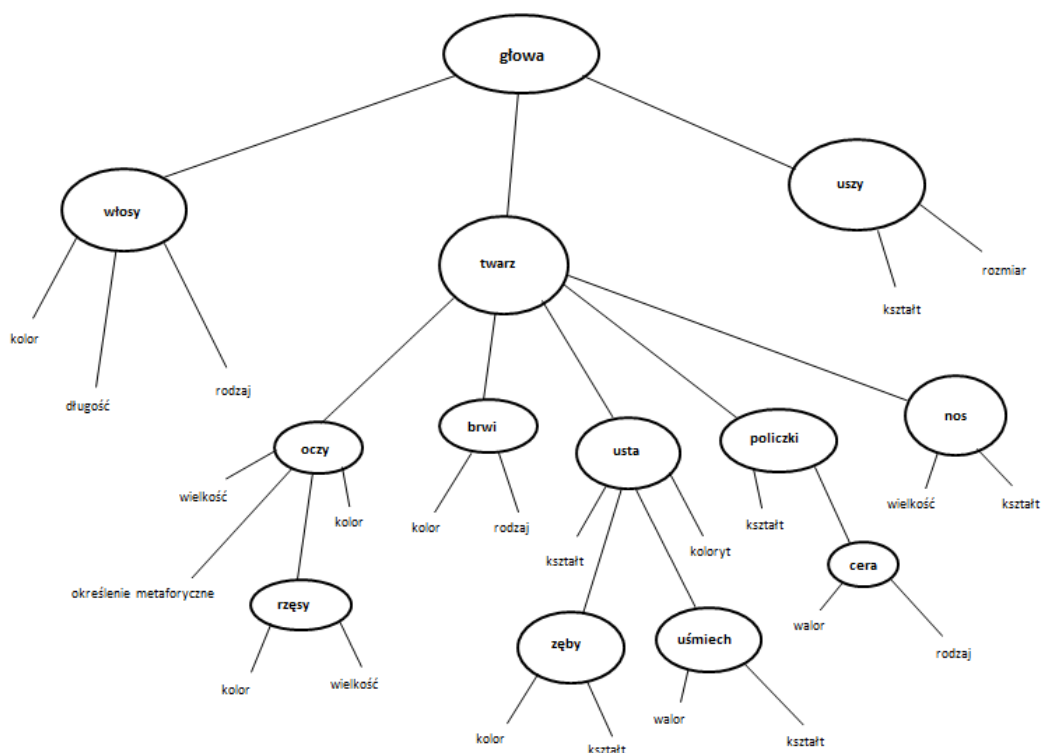
Opis sylwetki polega na określeniu typu figury oraz jej rodzaju. W niektórych opisach informacje o sylwetce i rodzaju figury nie występują wprost, natomiast wynikają z procesu wymieniania i określania poszczególnych części ciała, co jest zilustrowane za pomocą 4. schematu.

Schemat 4.



Najbardziej ukonkretnionym w opisie obszarem jest głowa. Gimnazjaliści uwzględniają szczegóły budowy anatomicznej, zwracają również uwagę na znaki wyróżniające osobę (*blizny, piegi, pieprzyki, aparat ortodontyczny*). Rozbudowany wzorzec opisu głowy przedstawiam za pomocą schematu 5.

Schemat 5.



Procesy postrzegania w opisach wyglądu zewnętrznego postaci rzeczywistej przebiegają od ogółu: sylwetka, do szczegółu: rzęsy. Najpierw zmysł wzroku ogarnia całość, potem rozróżnia części, z wyraźną dbałością o szczegóły. Nadawcy kierują się zarówno swoimi wyobrażeniami naocznymi, jak i odtwórczymi⁶⁸, co ilustrują wybrane fragmenty:

Jest wysoka, szczupła i zgrabna. Jej atutem są czarne, średniej długości proste włosy. Ma okrągłą twarz i piękne ciemnoniebieskie oczy. Wyróżniają ją ciemne, gęste, długie rzęsy i ciemne brwi. Agnieszka ma mały nos i pełne blade usta.(fragment tekstu ucznia z klasy trzeciej gimnazjum)

Aleksandra jest niska i ma szczupłą budowę ciała. Włosy w kolorze blond są zwykle wyprostowane i ułożone. Twarz ma bardzo delikatną, o jasnej karnacji. Uroku dodają jej piegi. Jej oczy są zielone. Ola ma piękny uśmiech i ładne zęby, dzięki temu, że kiedyś nosiła aparat ortodontyczny.(fragment tekstu ucznia z klasy trzeciej gimnazjum)

Konrad jest niski i ma delikatną posturę. Nie jest specjalnie umięśniony. Ma brązowe krótkie włosy zawsze ustawione na jeża. Jego twarz jest okrągła, na niej delikatny nos i zielone oczy. Uszy małe, przylegające do głowy. (fragment tekstu ucznia z klasy trzeciej gimnazjum)

Kasia jest niska i szczupłej budowy. Jej włosy są średniej długości, lekko pofalowane, ufarbowane na blond. Ma pociągłą twarz, a na niej piegi. Ma mocno zarysowaną żuchwę i wąskie usta. Charakteryzuje ją śliczny uśmiech. Na twarzy znajduje się prosty, szczupły nos. Jej oczy są duże i zielone, otoczone długimi czarnymi rzęsami. Brwi ma mocno podkreślone, ciemniejsze niż włosy. (dziewczynka z klasy trzeciej gimnazjum)

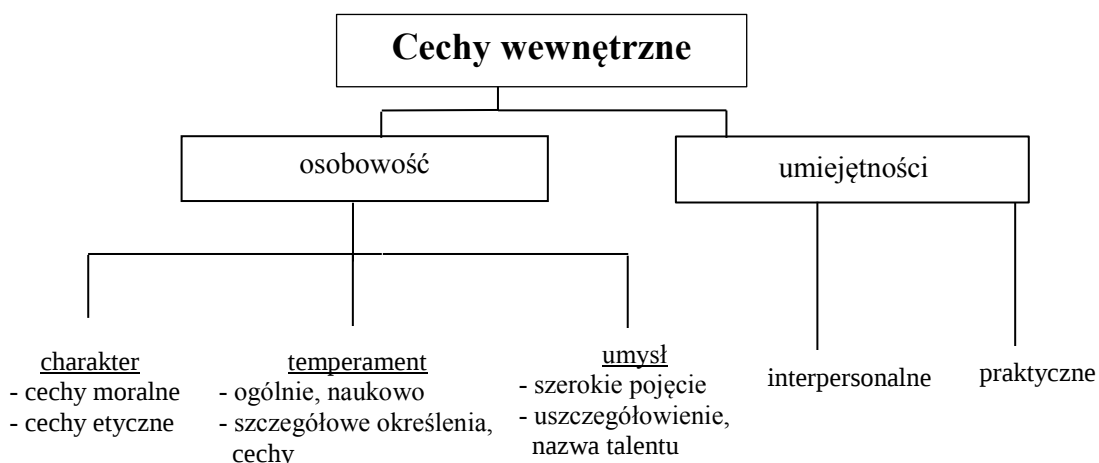
W trzecim akapicie tekstów opisowych uczniowie gimnazjum wyliczają cechy wewnętrzne podmiotu, podobnie jak w zamieszczonym poniżej fragmencie (akapit 3.) tekstu skomponowanego przez ucznia gimnazjum:

(...) Jest osobą wybuchową, u której łatwo o zmianę humoru. Chętnie pomaga innym, dlatego też w połowie roku wstąpiła do PCK, by w przyszłości być sanitariuszką. Na ogół jest bardzo miła, jednak gdy ją ktoś zdenerwuje, staje się werbalnie agresywna. To zabawnie kontrastuje z tym, jak bardzo jest niezdarna. Podziwiam i cenię w Julii to, że zawsze potrafi wysłuchać i pomóc.

⁶⁸ O takiej tendencji opisywania postaci pisze również Maria Krauz (2002: 77-83).

Zwykle, w pierwszej kolejności, pojawiają się cechy osobowości⁶⁹, przy czym można dostrzec pewną powtarzalność w ich nazywaniu: najpierw podawane są cechy moralne, np.: *dobry człowiek* i cechy etyczne⁷⁰, np.: *pomocna, koleżeńska, zaangażowana*. Następnie wymieniane są wyróżniki temperamentu – najczęściej są nimi szczegółowe określenia, np.: *ma poczucie humoru, miła, sympatyczna*; rzadziej dla określenia typu temperamentu stosowane są terminy naukowe, np.: *jest sangwinikiem*. W następnej kolejności następuje wyliczanie własności umysłu opisywanych osób – niektóre jako uogólnienia cech intelektualnych, np.: *jest inteligentna, jest mądra*; albo w formie określeń dla posiadanych talentów, np.: *ma ścisły umysł, jest humanistką*. Później pojawiają się wyliczenia umiejętności podmiotu, wśród których daje się wydzielić umiejętności interpersonalne, np. *potrafi doradzić, umie pocieszyć*; a także umiejętności praktyczne, widoczne w codziennym życiu, np.: *umie gotować, przygotowuje pyszne przekąski, potrafi szyć*. Za pomocą schematu 6. odzwierciedlono najliczniej występujący model prezentowania cech wewnętrznych postaci, polegający na wyliczeniu cech osobowości oraz umiejętności.

Schemat 6.



⁶⁹ Agata Zwolińska definiuje osobowość jako „ukształtowany w procesie biologicznego, psychicznego i społecznego rozwoju, względnie stały kompleks indywidualnych cech, dyspozycji i funkcji psychicznych człowieka (związanych m.in. z charakterem posiadanych zdolności, zainteresowań, odczuwalnych potrzeb, zajmowanych postaw, wyznawanych przekonań i wartości, motywów działania, typem temperamentu), określających i wyrażających jego psychiczną tożsamość oraz sposób odnoszenia się do otaczającego świata” (Zwolińska 2009: 161).

⁷⁰ Jacek Jaśtał pisze, że terminy „etyka” i „moralność” trudno ściśle rozgraniczyć (Jaśtał 2009: 55). Autor przytacza również opinię Marii Ossowskiej, która tłumaczy, iż „trudno jest utrzymać ostre rozgraniczenie między terminami *moralność* i *etyka*, choć zasadniczo pierwsze z nich akcentuje aspekt praktyczny i konkretny, a drugi – ogólny aspekt teoretyczny. W efekcie pojęcie moralności często zbliża się znaczeniowo do pojęcia etyki, a niekiedy nawet bywają one używane zamiennie” (Jaśtał 2009: 143).

Ostatnie zdanie akapitu trzeciego jest zwykle podsumowaniem, swego rodzaju streszczeniem, w którym opisywane obiekty (*mamusia, przyjaciółka, chłopak, dziewczynka*) są waloryzowane: *cudowna, najlepsza, dobra, kochana*; po czym następuje przejście do zdania finałowego. W poniżej wybranych przykładach autorzy podkreślają uczucie miłości⁷¹, przyjaźni, koleżeństwa:

Część podsumowująca: *Mamusia jest po prostu cudowna. (Zakończenie)*⁷²

Jest moją najlepszą przyjaciółką.(...)

Bardzo ją kocham.(...)

To najlepszy chłopak w klasie. (...)

Patrycja jest bardzo dobrą dziewczynką. (...)

Podsumowując ten etap analizy tekstów opisowych daje się zauważyć, iż opisy postaci stworzone przez uczniów klasy IV są krótkie, jednoakapitowe⁷³. Na poziomie klasy piątej i szóstej teksty są zbudowane najczęściej z trzech akapitów. Niektórzy szóstoklasiści (20 procent badanych) stosują podział tekstu na cztery akapity, podobnie jak gimnazjaliści (90 procent uczniów), którzy również komponują opisy złożone zwykle z czterech fragmentów, a pozostali uczniowie gimnazjum (10 procent) wydzielają akapitów pięć (rozcłunkowują umiejętności interpersonalne i umiejętności praktyczne na dwa wcięcia). Istnieje dostrzegalna prawidłowość, iż pomimo stosowania tego samego wzorca kompozycyjnego, wraz z wiekiem uczniowie tworzą teksty dłuższe, obszerniejsze. Należy wnioskować, że wraz z poziomem nauczania wzrasta świadomość tekstotwórcza uczniów.

Analiza otrzymanych prac skłania ponadto do zaakcentowania jeszcze jednej istotnej kwestii dotyczącej realizacji opisu postaci: wyraźnej różnicy w obrębie struktury tekstów pochodzących od uczniów szkół wiejskich i uczniów szkoły miejskiej. Wypowiedzi uczniów ze szkoły warszawskiej (6 procent realizacji)

⁷¹ Kazimierz Ożóg wyprowadza liczne współczesne znaczenia pojęcia *miłości*; sytuuje miłość jako postawę względem osoby bądź wspólnoty, grupy. Uczony sądzi, iż właśnie to znaczenie ma zasięg najszerszy – w życiu najczęściej spotykamy się z taką miłością (Ożóg 2010).

⁷² Po części podsumowującej następuje zakończenie (...) - (np.: *Jest najważniejszą osobą w moim życiu; Lubię z nią spędzać czas.*) – jedno lub dwa zdania końcowe. Zakończenia opisów były przedmiotem analizy we wcześniejszych podrozdziałach.

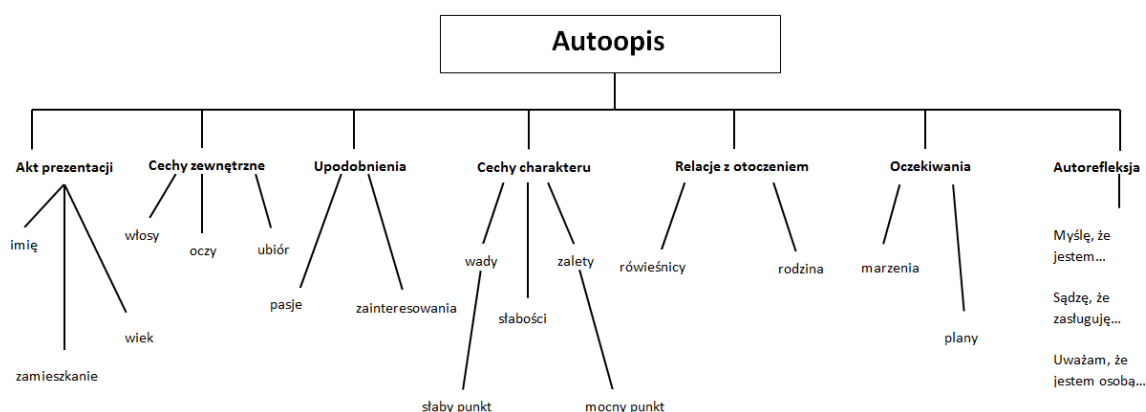
⁷³ Przychodzi na myśl, może zbyt daleko idąca, analogia do niektórych opisów literackich, wplecionych w teksty prozy Bolesława Prusa, „który nad wyraz oszczędnie szkicował wizerunek swych bohaterów” (Witosz 1997: 86), o czym świadczy fakt, iż pisarz „zwraca w ich inicjalnych portretach uwagę na elementy ubioru, ogólny rys sylwetki i elementy twarzy” (Witosz 1997: 86).

są obszerniejsze, złożone z siedmiu akapitów, z czego do części właściwej przynależy ich pięć. Wszystkie wyróżniające się teksty są autoopisami.

6.1.2 Kompozycja autoopisu

Właściwe części autoopisów są komponowane zwykle z pięciu akapitów. Uczniowie prezentują walory własnego wyglądu zewnętrznego, przedstawiają pasje i zainteresowania, eksponują mocne strony charakteru, komentują również słabe punkty osobowości. Można przypuszczać, że duży wpływ na tak rozbudowaną formę ma intencja nadawcy: jak najlepsza, szczegółowa i wyczerpująca prezentacja samego siebie⁷⁴. Ilustracją modelu stworzonych autoopisów jest schemat 7., za pomocą którego, dla pełniejszego zobrazowania zjawiska, wszystkie części tekstu opisu samego siebie: początek (1 akapit – akt prezentacji); część właściwą (5 kolejnych akapitów - cechy zewnętrzne, upodobania, cechy charakteru, relacje z otoczeniem, oczekiwania); zakończenie (1 akapit – autorefleksja).

Schemat 7.



⁷⁴ Nasuwa się w tym miejscu konkluzja Philippe Hamona, który zauważa, że „Długość opisu i moment jego zakończenia nie zależą więc od stopnia skomplikowania rzeczywistości; oznaczają jedynie wyczerpanie się słownictwa autora (...)” (Hamon 1983: 206).

Najczęściej wydzielane są w środkowych akapitach następujące składniki:

- 1) charakterystyczne cechy wyglądu zewnętrznego (kolor włosów, kolor oczu): *jestem blondynką, jestem brunetem, mam niebieskie oczy* i detale ubioru: *najczęściej ubieram się w ...;*
- 2) szczególne upodobania: *bardzo lubię ..., moją pasją jest ...;*
- 3) zalety/wady: *pomagam słabszym, spóźniam się*; słabości: *często płaczę;*
- 4) relacje z rówieśnikami i rodziną: *bardzo dobrze dogaduję się z rówieśnikami; z rodziną mam dobre stosunki;*
- 5) marzenia i plany na przyszłość: *zjechać na nartach z góry Mont Blanc; zostać grafikiem; utworzyć własną klinikę;*

Opis samego siebie przypomina schemat omawiany przez Bożenę Witosz: wymienienie nazwy własnej, wyliczenie⁷⁵ części składowych, określenie relacji między nimi, wymienienie i waloryzację właściwości obiektu i jego części (Witosz 1996: 25). Fragment środka autoopisu uczennicy klasy piątej jest dobrą ilustracją omawianego zjawiska:

(...)

Jestem blondynką o niebieskich oczach. Lubię nosić luźne rzeczy, czasem zakładam również sukienkę lub spódnicę (tylko na uroczystości). Mam swoje ulubione kolory: niebieski oraz biały. Uwielbiam te barwy!

Jednym z moich zainteresowań jest taniec. Potrafię i chcę pracować ciężko, by tańczyć coraz lepiej.

Jedną z moich cech charakteru jest odpowiedzialność, ponieważ jak mama mnie prosi, bym przypilnowała braci pod jej nieobecność, robię to. Jestem pomocna i lubię pomagać, np. mamie w gotowaniu. Kolejną moją cechą jest odwaga. Nie boję się próbować różnych nowych rzeczy, często angażuję się w rozmaite przedsięwzięcia szkolne. Jeśli chodzi o sprząatanie, to szczerze powiedziawszy, w tej dziedzinie jestem najzwyczajniejszym leniem. Mama nazywa mnie królową bałaganu. Jestem też gapą, często zapominam o różnych rzeczach, np. o pracy domowej.

Jeżeli chodzi o relacje z innymi, to nie mam problemów. Dobrze dogaduję się zarówno z rówieśnikami, jak i z osobami dorosłymi. Z rodziną również dogaduję się dobrze, chociaż czasami mam małe sprzeczki z rodzeństwem.

W przyszłości chciałabym zostać chirurgiem plastycznym i utworzyć własną klinikę poprawiania wyglądu.

(...)

⁷⁵ W sytuacji wyliczania nagromadzone są nie tylko części i ich właściwości, ale także spójniki (i, oraz, także, również), które omawia Jadwiga Wajszczuk, włączając je do klasy operatorów metatekstowych (Wajszczuk 1982).

W omówionych powyżej tekstach opisu postaci rzeczywistej wyłaniają się dwie grupy opisów: opis dowolnie wybranej postaci z kręgu rodziny, znajomych, przyjaciół oraz prezentacja samego siebie – autoopis.

Już na tym etapie rozważań o umiejętnościach tekstotwórczych uczniów, można dostrzec różnice w sposobie realizacji tej odmiany opisu przez uczniów szkół gminnych i szkoły warszawskiej, zawierające się zarówno w sposobie realizacji aspektu pragmatycznego, jak też w podejściu do kompozycji tekstu.

Mówienie o przedmiocie opisu może polegać, jak sądzi Philippe Hamon, na wyliczeniu i omówieniu szczegółów (Hamon 1983: 201), dlatego w opisach postaci uczniowie klasy piątej i klasy szóstej wyliczają detale wyglądu, niuanse urody, znaki szczególne. Wyszczególniane są również elementy zdobiące i akcesoria, które posiadają opisywane postaci, np.: *okulary, aparat ortodontyczny, srebrne kolczyki z diamentem*.

W autoopisach omawianie szczegółów wyglądu spełnia drugorzędną rolę, są to zwykle pojedyncze zdania, jakby wtrącenia w tekst, następuje za to mnogie wyliczanie cech charakteru i obszerna prezentacja osobowości.

Bożena Witosz wspomina, że wyliczanie uznaje się „za modelowy wyznacznik struktury opisu – najprostszą i najmniej restrykcyjną konstrukcję syntaktyczną, dopuszczającą możliwość amplifikacji i inwersji bez naruszania sensu całości struktury” (Witosz 1997: 79). Po lekturze tekstów skomponowanych przez uczniów odnosi się jednak wrażenie, iż wyliczanie jest nadużywane.

Poczynione obserwacje prowadzą do konkluzji, że wszystkie teksty opisu postaci zbudowane są według jednego schematu konstrukcyjnego, jak również według podobnego zasobu leksykalnego⁷⁶. Uczniowie klasy piątej i klasy szóstej, w celu poprawnej realizacji zadania, dzielą tekst na segmenty, po czym każda z części rozpoczyna się według modelu:

- 2 akapit: *Jest wysoki(a)/niski(a)/szczupły(a) ... Ma długie/krótkie ciemne/jasne włosy...*
- 3 akapit: *Jest miły(a) ... Lubi ...Potrafi...*

W zgromadzonych tekstach dominuje konstrukcja składniowa z orzeczeniem słowno-imiennym z czasownikami stanowymi *jest* i *ma*. Zauważalny jest również w wielu tekstach opisów szóstoklasistów (również w autoopisach) wpływ języka mówionego na styl wypowiedzi, czego ilustracją są następujące fragmenty:

⁷⁶ Zjawisko schematyzmu w wypowiedziach uczniowskich, Halina Wiśniewska komentuje jako skutek złych metod nauczania oraz naśladowanie wzorców z książek metodycznych, kosztem dążenia do „ulepszania” tekstu, kreacyjności oraz przekształceń” (Wiśniewska 2001: 247).

Jeśli chodzi o jego typ osobowości, myślę, że jest sangwinikiem.

Jestem też gapą, bo często zapominam zrobić różne rzeczy, np. pracę domową.

Dobrze dogaduję się z rówieśnikami, ale również z osobami obcymi.

Jeżeli chodzi o zalety, to nie mam ich zbyt wiele, ale najważniejsze to: pomagam słabszym, nie śmieję się z innych.

W opisach uczniów klasy piątej, klasy szóstej i trzeciej gimnazjum, jak również w autoopisach, daje się zauważyć nadreprezentację czasowników⁷⁷: *lubi/lubię; nie lubi/nie lubię; uwielbia/uwielbiam*. Zarówno wtrącenia czasowników mentalnych⁷⁸, jak i zastosowane rzeczowniki potoczne (*gapa*), a także nadużywane spójniki charakterystyczne dla polszczyzny mówionej, np. *ale* (zamiast *lecz*), *bo* (zamiast *ponieważ*), są językowymi wyznacznikami oralności⁷⁹.

Wybrane fragmenty odzwierciedlają omawiane zjawisko:

(...) Mój tata lubi ubierać się na sportowo. Lubi też nosić czapkę. Razem lubimy chodzić na spacerów do lasu (...).(uczennica klasy piątej)

(...) Martyna lubi chodzić na spacerów i grać w siatkówkę. Uwielbia skoki narciarskie, których ja nie lubię oglądać. Bardzo lubi piec ciasteczka, które razem zjadamy podczas spacerów (...). (uczennica klasy szóstej)

(...) Lubię nosić luźne rzeczy, ale czasem nakładam strój galowy. Jednym z moich ulubionych zajęć jest taniec. Interesuję się poezją, a najbardziej lubię Wisławę Szymborską. Bardzo nie lubię matematyki. Uwielbiam pomagać w schronisku, ponieważ lubię kontakt ze zwierzętami (...).(uczennica klasy trzeciej gimnazjum)

W wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej oraz uczniów gimnazjum wyraźnie zaznacza się „przenikanie do tekstów interakcyjności typowej dla komunikacji mówionej” (Rypel 2015). Brakuje w tekście „specyficznej więźby między poszczególnymi zdaniami” (Rypel 2015). Kolejne zdania są osobnymi jednostkami z „nacechowanym ekspresyjnie słownictwem oraz gotowymi formułami i zwrotami, które kumulują wiedzę zdroworoządkową” (Rypel 2015). Takie podejście uczniów

⁷⁷ Zauważa te zjawiska również Mirosław Grzegórzek podczas prowadzonych obserwacji i analizy tekstów charakterystyki postaci, stworzonych przez gimnazjalistów. Por.: Grzegórzek 2017.

⁷⁸ Czasowniki mentalne i czasowniki emocji w opisie semantyczno-syntaktycznym obejmuje przenikliwą analizą Małgorzata Korytkowska (2017).

⁷⁹ Ciekawe rozważania o dominacji zjawisk oralności, wizualności i potoczności w panujących obecnie warunkach kulturowych oraz o ich wpływie na piśmienność młodego pokolenia Polaków, prowadzi Agnieszka Rypel. Autorka przedstawia i komentuje wyniki przeprowadzonej analizy pisemnych wypowiedzi gimnazjalistów (Rypel 2015).

do procesu tworzenia, osłabia w znacznym stopniu spójność tekstu, co z kolei pozwala wnioskować o niskim poziomie umiejętności tekstotwórczych.

6.2 Opis przestrzeni – model rozwinięcia opisu

Opis przestrzeni uczniowie realizują w dwóch kategoriach: opis krajobrazu i opis wnętrza. W kategorii „opis krajobrazu/przestrzeni” znajdują się opisy krajobrazu: wiejskiego, górskiego, nadmorskiego i miejskiego (dane według liczebności prac), zaś w kategorii „opis wnętrza” opisywane jest zawsze mieszkanie – pokój.

Zgromadzony materiał badawczy dostarcza informacji o mechanizmach prezentacji wybranego tematu wypracowania, wskazując zarazem na sposób postrzegania rzeczywistości przez ich autorów.

Przygotowane opisy tworzą teksty spójne, mieszcząc się w obrębie definicji Apresjana, przytaczanej przez Daniela Bartosiewicza, iż „tekst jest spójny semantycznie, jeśli w znaczeniach wyrazów powiązanych składniowo znajdujemy powtarzające się komponenty znaczeniowe. Jeżeli żadna para wyrazów powiązanych syntaktycznie nie spełnia tego warunku, tekst jest semantycznie niespójny” (Bartosiewicz 2002: 27).

Poniżej zamieszczam przykłady pokazujące ciągi wyrazów semantycznie powiązanych w obrębie tematycznym krajobrazów: wiejskiego, górskiego, nadmorskiego, miejskiego⁸⁰.

Krajobraz wiejski jest konkretnym miejscem (*wieś, zakątek*), z podaniem nazwy własnej (*Nagawczyzna, Zawada, Stobierna*) oraz ze wskazaniem obszarów tematycznie powiązanych:

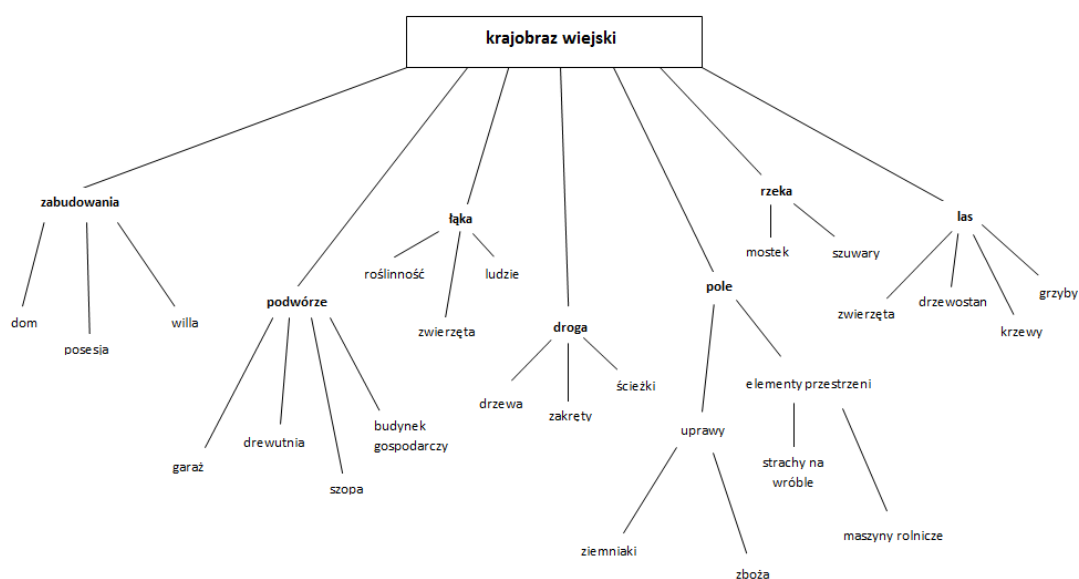
- zabudowania mieszkalne: *domek, posesja, willa*;
- zabudowania gospodarcze wewnątrz podwórza: *garaż, drewnutnia, szopa, budynek gospodarczy*;
- przestrzeń łąki: *trawa, kwiaty, krowy, konie, ludzie*;
- drzewa: *dąb, lipy, buki, świerki*;
- droga: *zakręty, ścieżki*;
- pola – a) uprawy: *ziemniaki, zboża*; b) elementy przestrzeni: *strachy na wróble, maszyny rolnicze*;

⁸⁰ Uczniowie sami wybierali typ krajobrazu; najczęściej opisywany jest krajobraz wiejski, na drugim miejscu – krajobraz górski; w następnej kolejności występuje krajobraz nadmorski; najrzadziej prezentowany jest krajobraz miejski.

- otoczenie rzeki: *mostek, szuwary*;
- strefa lasu: *drzewa, krzewy, grzyby, zwierzęta*;

Złożoność krajobrazu wiejskiego przedstawiona jest za pomocą schematu 8.

Schemat 8.

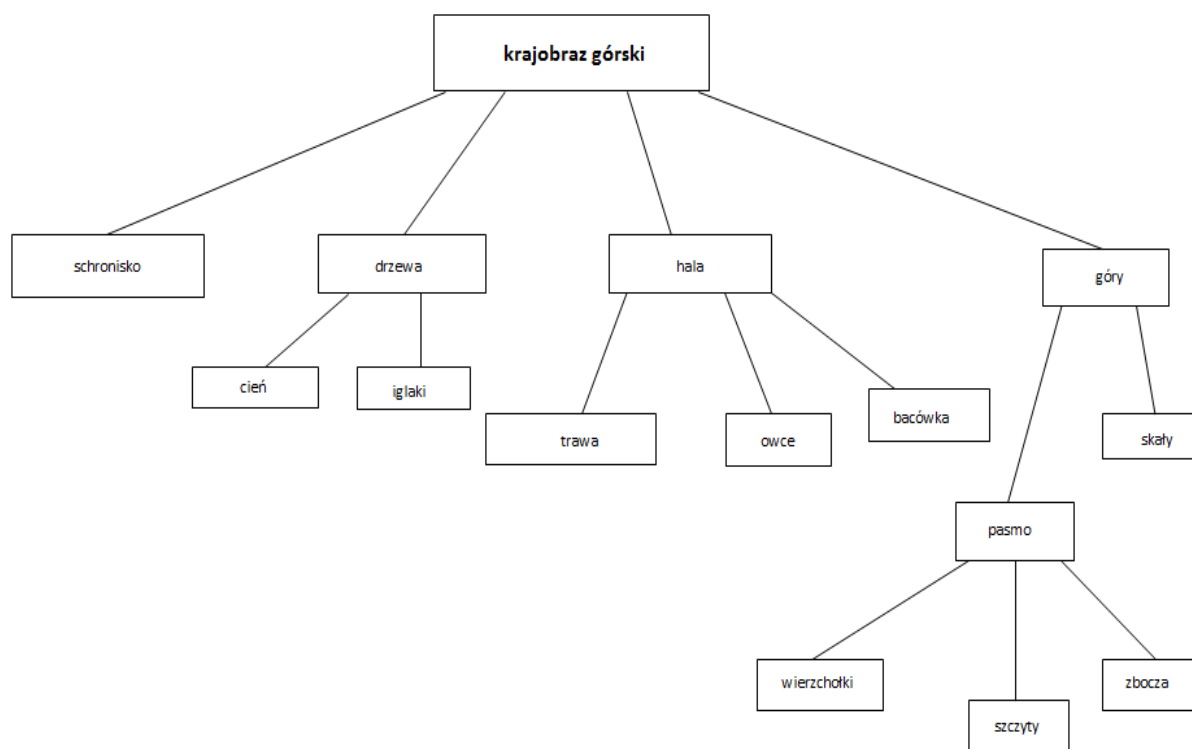


Krajobraz górski jest opisywany z uwzględnieniem konkretnych miejsc, np.: *schronisko w górach*; a także poprzez wprowadzenie kręgów tematycznych, takich jak:

- drzewa: *igłaki, cień*;
- hala: *trawa, owce, domek bacy*;
- góry: *szczyty, pasmo, wierzchołki, zbocza, skały*;

Dominujący sposób prezentacji miejsc i kręgów tematycznych w opisie krajobrazu górskiego jest uwidoczniiony za pomocą schematu 9.

Schemat 9.

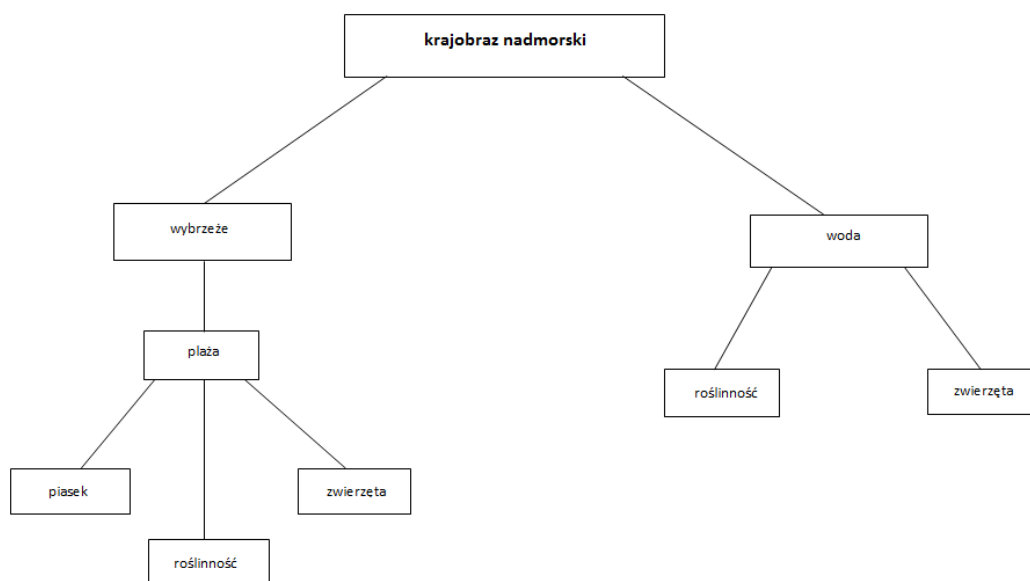


Nadmorski pejzaż jest prezentowany opisem wybrzeża (*kamienie, bursztyny, muszelki*), z wyeksponowanym miejscem na plaży (*piasek, trawy, trzciny, kraby*) wraz z opisem wodnej fauny i flory (*glony, wodorosty, małże*).

Typowa koncepcja deskrypcji morskich⁸¹ jest zobrazowana za pomocą schematu 10.

⁸¹ Terminu owego używa Magdalena Czachorowska, która w artykule „Trzy krajobrazy Żeromskiego”, obok pejzażu górskiego i krajobrazu wiejskiego, barwnie przedstawia obecność „deskrypcji morskich” w twórczości pisarza (Czachorowska 2004).

Schemat 10.

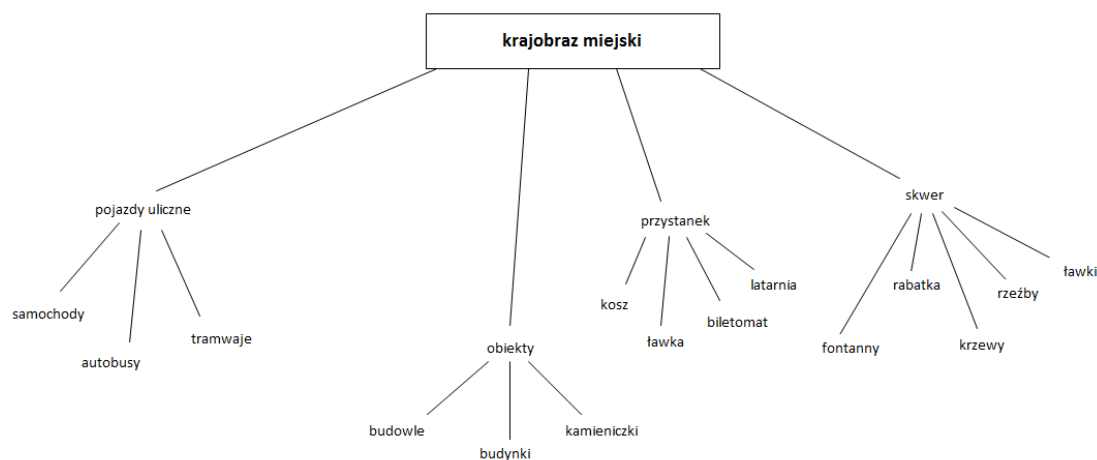


Obrazy krajobrazu miejskiego obejmują centrum miasta, jako konkretne miejsce, wraz z kręgami tematycznymi:

- pojazdy uliczne: *samochody, autobusy, tramwaje*;
- obiekty: *budowle, budynki, kamieniczki*;
- przystanek autobusowy: *biletomat, latarnia, ławka, kosz*;
- skwer: *rabatka, krzewy, ławki, fontanny, rzeźby*;

Standardowy sposób opisu centrum miasta jest zwizualizowany za pomocą schematu 11.

Schemat 11.



Opisy są subiektywne, wszystko w ich treści zależy od punktu widzenia opisującego, czy, jak proponuje Jolanta Maćkiewicz – od „opisywacza” (Maćkiewicz 2010: 172). Uczniowie prezentują opisywany świat z trzech pozycji: obserwatora pasywnego, obserwatora uczestnika, obserwatora komentującego.

Pierwszą pozycję zajmuje obserwator pasywny - jest on ukryty, niewidoczny w tekście opisu i pokazuje z fotograficzną dokładnością miejsce oraz czas: tu i teraz, np.: *jest, znajduje się, rozciąga się, rozlega się, prezentuje się*. W opisie dominuje statyczność, a narracja prowadzona jest poprzez staranne wyliczenie możliwie wszystkich cech⁸². Dobrym przykładem na zilustrowanie omawianego zjawiska jest wybrany fragment opisu widoku z okna:

Za oknem widać jezioro otoczone topolami i wierzbami. Z lewej i prawej strony rozciągają się kwieciste łąki.

Od razu przy oknie rośnie dziesięć czerwonych berberysów, obok nich stoi drewniana jasnobrązowa altanka. Po drugiej stronie jest siatka oddzielająca ogródek od łąk z wielobarwnymi kwiatami. Głównym elementem widoku jest małe jezioro, w którym rosną lilie, a także pływają żaby i karpie. Jezioro otaczają wielkie brzozy.

Druga pozycja opisującego, mocno subiektywnie nacechowana, zaznacza się zaangażowaniem obserwatora-uczestnika, jego bezpośrednią obecnością pośród opisywanego świata, np.: *piasek pod moimi nogami, woda u moich nóg, poczułam pod stopami*. W takich przypadkach opis splata się z opowiadaniem, gdzie zauważa się przekaz z wykorzystaniem cech odbieranych zmysłami. Poniżej przedstawiony fragment jest dobrą ilustracją zjawiska:

Stoję na plaży. Jest słoneczny, letni dzień. Pod moimi nogami rozpościera się suchy piasek. Znajduję się na wysokim klifie, z którego widać rozległą plażę.

Po mojej lewej stronie rosną białe-żółte kwiaty z czerwonymi środkami. Za nimi wywyższają się jabłonie. Ich owoce są zielonkawe, podobnie jak liście. Zaś po prawej stronie widzę małe domki oraz różnokolorowe wieżowce. Za moimi plecami, na horyzoncie, prezentują się wysokie góry, których szczyty okrywa śnieg.

Na plaży przebywają osoby, które bawią się znalezionymi w błękitnej wodzie koralowcami i muszlami. W oddali widać małą wyspę.

⁸² Jolanta Maćkiewicz porównuje taki sposób prowadzenia opisu do inwentaryzacji. Por.: Maćkiewicz 2010: 172.

Informacje o otaczającej rzeczywistości są percypowane wszystkimi zmysłami⁸³: wzroku, słuchu, powonienia, dotyku i smaku. Jednakże zdecydowanie przeważa postrzeganie wzrokowe, nazywanie znajdujących się w przestrzeni wzrokowej obiektów, co zaznacza się we wszystkich rodzajach opisów krajobrazu, np.: *orzech, jabłonie, góry, jezioro, muszelki, koralowce, dym, pastwisko, droga, las, liście, niebo*; oraz ich cech, kolorów, kształtów: *wysokie, gęste, białe, niebieskie, fioletowe, granatowe, jasny, kolorowe, kręta, owalne*.

Stany i zjawiska pozostają także opisywane jako odbierane przez obserwującego uczestnika zmysłem słuchu: *śpiew ptaków, pukanie dzięcioła, szum wiatru, ćwierkanie, cisza*.

Istotną rolę w przekazie informacji o odczuciach obserwatora spełnia w tekstach opisu zmysł powonienia: *zapach świerków, zapach jesieni, zapach sadu*.

Nadawcy wymieniają również cechy percypowane zmysłem dotyku: *chropowaty pień, szorstka trawa, miękki piasek*; oraz określają doznania smakowe: *pyszne warzywa, soczyste jabłka*, np.:

(...) Przez otwarte okno wpada zapach sadu. Za murem w ogródku rosną pyszne warzywa i soczyste owoce. Pod jabłunką leżą czerwone apetyczne jabłka, które czekają, aż je ktoś zje (...).

(...) Przy drzewie rosną różnokolorowe kwiaty, które dają mocny zapach. W lewej części są krzewiny malin, na których już dojrzewają słodkie owoce. Dookoła unosi się zapach spulchnionej ziemi (...).

(...) Od stawu droga prowadzi do Zawady. Nieopodal jest ogród z kłującymi igłakami i chropowatymi grubymi drzewami (...).

(...) Słysząc tam szum liści i świergot ptaków. Pomiędzy drzewami powieszony jest hamak, na którym można odpoczywać w ciszy. Po prawej stronie sadu rosną apetyczne truskawki. Lubię z rodzicami zrywać owoce, które są lśniące, soczyste i smaczne (...).

(...) N tym wzniesieniu widać też krzaki, na których rosną, słodkie jak cukierki, maliny (...).

Trzecia pozycja obserwacyjna sprawia, że powstają opisy mieszane, o zmiennym statusie, w których punkty widzenia się przenikają. Połączenie obu punktów widzenia powoduje przeplatanie się elementów zmysłowości

⁸³ Na plastyczność opisów w IV tomie Dzienników Żeromskiego zwraca uwagę Magdalena Czachorowska, określając ów typ tworzenia obrazów „wizją artystyczną pełną kolorów, ruchu i dźwięku” (Czachorowska 2004: 32).

z komponentami postrzegania oraz z komentarzami. Oto reprezentacyjny przykład takiego opisu:

Z okna mojego pokoju rozpościera się typowo wiejski krajobraz. Zmienia się on w zależności od pór roku. O każdej porze mogę obserwować niesamowite obrazy.

Najbliżej okna mam drzewa i łąkę. Jesienią drzewa są огоłocone z liści. Po lewej stronie jest pole. Na prawo znajduje się dom moich sąsiadów. Nieraz obserwuję sąsiadkę, która wynosi pościel na taras i sąsiada krzątającego się po podwórku i ich hałaśliwe dzieci bawiące się w chowanego. Dom jest okazały. To murowany budynek pomalowany na beżowo, z brązowym dachem. Mogę także podziwiać ich ogród, w którym teraz zielenią się iglaki. Obok niego jest alejka, którą tworzą wysokie tuje. Słychać różne ptasie odgłosy. Rozpoznaję wróble, sikorki i dzięcioła. Na końcu alejki jest karmnik, do którego kierują się po pożywienie ptaki, chociaż nie ma jeszcze zimy. Oddycham świeżym i zdrowym powietrzem. W tle obserwuję błękitne niebo i prześcigające się po nim szare chmury.

Widok z mojego okna robi niesamowite wrażenie. Wczesnym rankiem mogę oglądać wschód słońca.

Prezentacja, co widać również w przywołanym powyżej tekście, przebiega w zależności od sposobu postrzegania i miejsca znajdowania się autora-narratora⁸⁴, który najczęściej pozostaje nieruchomym obserwatorem i wtedy przekazuje informacje o tym, co znajduje się na wysokości jego wzroku, np.: *stoję na balkonie, patrzę, przede mną widać, obserwuję.*

W tekstach opisujących miejsca, zarówno w opisach krajobrazu, jak też w opisach przestrzeni domowej, obserwuje się dbałość o stworzenie ogólnego wrażenia, nadawcy podtrzymują stworzony na początku klimat, który jest zawsze przyjemny i urokliwy. Wykorzystane wykładniki językowe budują nastrój opisów na kilka sposobów. Po pierwsze: nastrój tworzony jest poprzez pokazanie stosunku nadawcy do miejsca, do czynności, dzięki zastosowanym przymiotnikom: *najpiękniejszy (widok), ulubiony (zakątek), ładny (krajobraz), najlepsza (pora), śliczne (góry), najurokliwsze (miejsce), cudowne (barwy), bajeczny (widok), przytulny (klimat), niesamowity (widok), ciekawa (kryjówka)*. Obrazuję zjawisko kilkoma przykładami:

(...) Z tego urokliwego miejsca można podziwiać urokliwy zachód słońca (...).

(...) Na pierwszym planie jest jezioro otoczone pięknym lasem (...).

(...) Naprzeciw domu mam przepiękny ogród (...).

(...) Mój ulubiony zakątek jest w lesie. Zrobiłem sobie w jednym drzewie ciekawą kryjówkę (...).

⁸⁴Jolanta Maćkiewicz łączy kryterium rozmieszczenia przestrzennego z kryterium sytuacji postrzegania (Maćkiewicz 2010: 173).

(...) Jesienią to miejsce jest jednym z moich ulubionych zakątków (...).

Sposób drugi: nastrój buduje się przez wybór odpowiednich określeń, jak gdyby autorowi opisu zależało na przekazaniu informacji malarzowi, który miałby stworzyć obraz. Na myśl przychodzi również sytuacja, jakby autor chciał opisać świat osobie niewidomej i jak najstaranniej dobiera słowa: *najbardziej kolorowa pora roku, malownicze widoki, płaski wiejski krajobraz, paleta barw.*

(...) Na drugim planie widać las, który jesienią przypomina paletę ciepłych barw, a zimą jest przykryty białą peleryną (...).

(...)Jesień jest najbardziej kolorową porą roku (...).

(...)Liście dębu spadają wprost do wody, która zmienia się w płynącą tęczę (...).

Trzeci sposób budowania nastroju dla opisywanej przestrzeni polega na użyciu leksemów kontrastujących – przede wszystkim barwy i odcienie: *ciemne (niebo) – białe (chmury); biały (śnieg) - czarne (szczyty);* lub na stosowaniu przymiotników nazywających przeciwstawne cechy: *piętrowy – parterowy; mały – duży; niski – wysoki;* co odzwierciedlają przedstawione fragmenty:

(...) Po lewej stronie widać piętrowy dom, pomalowany w ciepłe barwy, a po prawej stronie od lasu budowany jest mały parterowy domek (...).

(...) Niebo jest ciemne, a chmury białe (...).

(...) Na wprost rośnie duży tulipanowiec, zaś pod modrzewiem jest niewielka rabata.

(...) W oddali złoto-pomarańczowy kolor zachodzącego słońca łączy się z ciemniejszą ziemią (...).

(...) Głównym elementem widoku jest małe jezioro otoczone wielkimi brzoźami, które zasadził mój pradziadek (...).

(...) Na środku znajduje się wysoka stara wierzba, a zaraz obok niej rośnie niewielki krzak. Za nimi rozciąga się równo przycięty trawnik (...).

Godna uwagi w tekstach wypracowań jest tonacja emocjonalna i estetyczna prezentowanych miejsc i obiektów⁸⁵. Widać, że uczniowie dokładają starań,

⁸⁵ O stanie emocjonalnym podmiotu percypującego pisze między innymi Bożena Witosz (1997: 94).

aby ich opisy były oryginalne, a wraz z fotograficzną informacyjnością pojawia się waloryzowanie obiektów, jak gdyby postać pośrednicząca w przekazaniu opisu była tak „pochłonięta”, „zafascynowana”, że zapomina o całym świecie, oglądając jakiś widok, i że na pewien czas zatrzymuje spojrzenie i wyłącza się z akcji (Hamon 1983: 199). Ilustracją omawianego zjawiska jest wybrany przykład:

Siedzę w ławce i spoglądam przez okno, gdzie widzę piękne brązowe drzewa, które jaśnieją w promykach słońca i ciemnieją w cieniu.

Jedno z nich jest bardzo wielkie. Jego pień pokrywa uroczy ciemnozielony mech. Zostało na nim już tylko trochę czerwonych, pomarańczowych i żółtych listków, ledwo wiszących w tle gołych, bezlistnych gałązek. Obok niego rosną piękne tuje z drobnymi zielonymi igielkami. Na tujach siedzą wrony i wyskubują coś spośród igieł. Jedna z tui jest żółta i pięknie wtapia się w tło ściółki. Po ściółce pełznie okazały jasnobrązowy ślimak. Tuż za tujami, pomiędzy dwoma dużymi świerkami, znajdują się urocze jabłonki z pomarańczowo-czerwonymi jabłuszkami. Ich pnie pokrywa biały odstraszacz insektów. Przy jednym ze świerków stoją bezlistne klony, które tworzą literę „U”, a zaraz obok rosną krzaki malin z żółknącymi liśćmi. Nad nimi fruwią pszczoły.

Bardzo podoba mi się wszystko, co widzę za oknem i nie chcę, żeby ludzie to zniszczyli.

Taki sposób opisywania świata, w którym szczegółowa deskrypcja oddaje rozmaitość obiektów oraz nasycenie detalami, pozwala wnioskować o wyjątkowej wrażliwości autorów tekstów, traktujących to środowisko jak „miejsce odrodzenia i odpoczynku” (Czachorowska 2004: 34). Można również sugerować, iż badani uczniowie odznaczają się właściwym poziomem w zakresie kompetencji przestrzennej⁸⁶: poprawnie spostrzegają, nazywają i określają obiekty oraz relacje między obiektami w przestrzeni. Wybrane przez badanych sposoby realizacji opisów krajobrazu, a także schematy opisów przestrzeni domowej wskazują na przyzwoity poziom umiejętności tekstotwórczych w zakresie tej formy gatunkowej. Zatem nasuwa się kolejny wniosek, iż jakość kompetencji przestrzennej przekłada się na poziom kompetencji tekstotwórczej uczniów.

6.2.1 Porządek linearny w opisie przestrzeni jako wykładnik spójności

Powszechnym zjawiskiem jest prowadzenie przez uczniów opisywania według kryterium rozmieszczenia przestrzennego od elementów bliższych do elementów dalszych, począwszy od lewej (*po mojej lewej stronie rosną...*) do prawej strony (*zaś po*

⁸⁶ Kompetencja przestrzenna, z psychologicznego punktu widzenia, jest ściśle powiązana z inteligencją wieloraką: jeżeli u osoby występuje typ inteligencji wizualno-przestrzennej, wówczas kompetencje związane z postrzeganiem przestrzeni są nabywane łatwiej i szybciej niż u osób z innym typem inteligencji dominującej. Por.: Strelau 1997.

prawej stronie jest...) oraz z dołu do góry (*górska hala - szalas z drewna – dachówka szalasu – komin szalasu – dym z komina – wysokie góry – ośnieżone górskie szczyty – szczyty w chmurach*).

Niektóre opisy realizują się na kształt relacji spacerowicza⁸⁷, co przejawia się występowaniem czasowników ruchu: *poszłam, znalazłam, wybrałyśmy się, spacerowałyśmy, weszłam*.

Przykłady:

(...) Weszłam do lasu i od razu zauważyłam ścieżkę, którą już kiedyś szliśmy.

(...) W tym miejscu znalazłam jarzębinę i żołądzie. Wybrałam się tam w niedzielę, tuż po obiedzie, aby zachwycać się pięknem krajobrazu. Spotkałam rodzinę jeży, które tupały radośnie wśród kępek wrzosów.

(...) Gdy weszliśmy do lasu, zauważyłam, że liście zmieniły kolor. Po godzinie znaleźliśmy cały koszyk kani i podgrzybków.

Zdarza się, że autor opisu jest obserwatorem, który zbliża się do obiektu, dzięki czemu następuje opis detali, na których zostaje skupiony wzrok. Sposób prezentacji obiektu wskazuje na zmianę perspektywy, z jakiej dokonuje się obserwacja – podmiot zbliża się do przedmiotu, najpierw wyodrębnia jakiś obiekt z przestrzeni, dopiero później dokładnie go identyfikuje (Witosz 1997: 95) i tylko na nim skupia opisywanie. Oto dwa reprezentacyjne przykłady:

- odwiedzam ten zakątek - stoję na pomoście – widzę: wodę – falującą, delikatnie błyszczącą, czystą, w wodzie pływają zwinne rybki;

- weszłam na plażę – poczułam miękki piasek – zauważyłam zamki z piasku – wyglądały jak ruiny.

W sytuacjach, gdy opisujący patrzy przez okno, prezentacja następuje na zasadzie relacji przestrzennej: na pierwszym planie, na drugim planie, w oddali.

Przykładowe fragmenty tekstów opisujących krajobraz górski i widok z okna:

(...) Stoję w oknie schroniska. Na pierwszym planie widać ludzi bawiących się na śniegu. Natomiast na drugim planie dostrzegam strzeliste drzewa. W oddali widnieje łańcuch gór.

⁸⁷ Philippe Hamon, czerpiąc przykłady z powieści Zoli, analizuje między innymi prowadzenie opisu z dwóch pozycji: „a) postać u n i e r u c h o m i o n a (oparta na łokciach, leżąca, przykucnięta, nieruchoma, siedząca) przed ruchomym lub zmieniającym się widokiem lub przedmiotem; b) postać r u c h o m a (spacerowicz, zwiedzający, turysta, badacz) w scenerii nieruchomej, choć złożonej (ulica, krajobraz, budynek, mieszkanie)” (Hamon 1983: 200).

(...) Z okna miałam niesamowity widok. Najpierw ujrzałam złocisty piasek. Na drugim planie widziałam odpoczywających ludzi, a na horyzoncie przepiękny zachód słońca.

Zgromadzone opisy „przestrzeni udomowionej”⁸⁸ charakteryzują pośrednio samych nadawców: ich usposobienie i upodobania oraz obrazują odczucia, emocje i elementy systemu wartościowania. Opis przestrzeni staje się częściowo opisem postaci, w tym przypadku nadawcy wypowiedzi, a po części dopatrujemy się w tekście elementów opisu przeżyć. Tak skonstruowane są pojedyncze prace uczniów gimnazjum. W tych tekstach obserwuje się indywidualny sposób realizacji, uzależniony najwyraźniej od stopnia znajomości reguł tekstotwórczych przez uczniów ostatniej klasy gimnazjum. Wybrane fragmenty opisów wnętrza (pokoju) pozwalają na zilustrowanie omawianego zjawiska:

Po powrocie ze szkoły lubię zaszyć się i odpoczywać w swoim dużym czarno-białym fotelu. Kiedy jest zimno, przykrywam się kocem (również w białych i czarnych barwach) i czytam. Wspominam też różne miłe chwile spędzone ze znajomymi.

Za łóżkiem stoi szafka z czterema półkami, na których jest około 200 książek. Są to głównie lektury, encyklopedie oraz książki o tematyce przyrodniczo-geograficznej i religijnej, a także o pielgrzymkach Jana Pawła II. Na najwyższej półce znajduje się kolekcja pluszowych misiów, które uwielbiam. Niektóre dostałam od kolegi z drużyny.

Na ścianach mam dużo rodzinnych zdjęć i światelka. Na podłodze leży puszysty mały dywanik. Najbardziej lubię tu słuchać muzyki, rozciągać się i grać w gry komputerowe.

Nie jest również wykluczone, iż podejście do opisywania spowodowane jest osobistymi przeżyciami osób i „działa na zasadzie symbiozy” (Czachorowska 2004: 34): szczęśliwy, zadowolony człowiek - przyjazna wizja przestrzeni (domu). W taki właśnie sposób postrzega Magdalena Czachorowska styl opisów u Żeromskiego: „Zakochani, szczęśliwi bohaterowie po prostu intensywniej przeżywają, odczuwają, dostrzegają więcej, widzą ostrzej, czują inaczej i inaczej pamiętają” (Czachorowska 2004: 34).

⁸⁸ Elżbieta Sękowska, badając słownictwo Stefana Żeromskiego, w pewnym punkcie dochodzi do wniosku, iż „Żeromski wykorzystywał w twórczości opisy przestrzeni udomowionej w celu zobrazowania stanu przeżyć wewnętrznych bohatera, a także jako element charakterystyki zewnętrznej” (Sękowska 2002: 26).

6.2.2 Określanie barw w opisie krajobrazu

O plastyczności opisów powstała niezwykle bogata literatura przedmiotu (Skwarczyńska 1932, Rzepińska 1966, Ampel-Rudolf 1994, Tokarski 1995, Skorupska-Raczyńska 2001, Handke 2002, Dąbrowska 2002, Bjelajewa 2005, Białoskórska 2010, Seniów 2010, Michałowski 2010 i in.), a jak to się ma do opisów skomponowanych przez uczniów? Jest jak najbardziej zasadne, aby w toku analizy tekstów poddać obserwacji podejście twórców do wykorzystania leksyki barw w tekstach opisów przestrzeni.

Najczęściej, dla oddania kolorystyki krajobrazu, użyte są leksemy słownikowe: *brązowy, żółty, pomarańczowy, czerwony, biały, złoty, fioletowy, szary, zielony*. Szablonowe określenia, w których rzeczownik ma tylko jedno barwne określenie, stosowane są zwykle przez uczniów szkoły podstawowej, np.:

Wokół drzew rosną fioletowe liliowce i żółte wrzose, które wyglądają jak kolorowy dywan.

Złoty piasek jest zmieszany z bursztynami i kamyczkami z klifu.

Białe obłoki wyglądają jak spacerujące małe owieczki.

Nad nimi płyną białe obłoczki.

Dom jest biały, z czerwonym dachem.

W oddali widać czerwone niebo z zachodzącym pomarańczowym słońcem.

Niedaleko domu stoi duży szary wiatrak.

Po obu stronach drogi są brązowe płoty.

Przed domem rosną wysokie zielone świerki.

W oddali widać zielone wzgórza porośnięte drzewami.

Barwność krajobrazu określana jest również za pomocą form czasownikowych⁸⁹, związanych z nabywaniem koloru (zielonego, żółtego, brązowego), zastosowanych (choć ubogo) w tekstach stworzonych w klasie trzeciej gimnazjum, np.: *zazielenieje (pole, łąka, pastwisko, drzewo); zazieleniły się (trawniki, hale); żółkną*

⁸⁹ Iwona Benenowska, omawiając zagadnienia związane z kolorem w języku na tle różnych perspektyw badawczych, wymienia współcześnie występujące językowe wykładniki koloru: „rzeczowniki (np. *biel, czerwień, amarant, błękit*), przymiotniki (np. *zielony, czarny, buraczkowy*), czasowniki (np. *zżółknąć, zieleńić się, czerwienić*), imiesłowy (np. *żółknący, zieleńiąc, czerwieniejący*), przysłówki (np. *szmaragdowo, niebiesko, fioletowo*), związki frazeologiczne (np. *czerwone włosy* = rude, *biała blacha* = ocynkowana, *czarna polewka* = czernina itp.)” (Benenowska 2011a: 51).

(drzewa)⁹⁰, *pożółkły, żółcą się (liście); zbrązowiały (lasy, podwórka, klomby)*. Uczniowie gimnazjum używają prezentacji barw w postaci form złożonych, które stanowią sporą grupę przymiotników, np.: *żółto-brązowe, zielono-brązowe, pomarańczowo-żółte, niebiesko-białe, granatowo-czarne*. Określenia w postaci przydawki, pomimo, iż dosyć skąpe, to uszczegółwiają opisywane elementy przestrzeni, ułatwiają ich charakteryzowanie. Leksemy typu: „blady, ciemny, jasny”, np.: *ciemnozielony, jasnofioletowy* - ujednoznaczają kolor (Benenowska 2011a: 51), dzięki czemu deskrypcja staje się skonkretyzowana i uściślona. Poniżej zamieszczone przykłady obrazują omawiany proces:

Orzech pięknie prezentuje się jesienią, ma śliczne pomarańczowo-żółte liście.

Pień był pokryty pięknym ciemnozielonym mchem.

Wszędzie rośnie soczystozielona trawa.

Morze pięknie harmonizuje z niebiesko-białym niebem.

Granatowo-czarne chmury kontrastują ze śniegiem.

Rozciągają się zielono-brązowe pola uprawne.

Widać z niej żółto-brązowy dom oraz pomarańczowo-biały budynek szkoły.

Określenia barwności krajobrazu, jak pokazuje analiza, pełnią w uczniowskich opisach drugorzędną rolę. Najbarwniejsze opisy przestrzeni tworzyli uczniowie gimnazjum, chociaż i w tej grupie badanych obserwuje się ubogi zasób leksemów i ich derywatów. Odnosi się wrażenie, że opisywany świat jest raczej monotony, a zastosowane przymiotniki pełnią jedynie funkcję informacyjną. Za wyznacznik piękna uczniowie bardzo często uznają przymiotniki oceniające emocjonalnie (*wspaniały, cudowny*), których de facto nadużywają, stąd w tekstach opisowych brakuje plastyczności. Opisy sprawiają wrażenie niedopracowanych, są pozbawione artystycznego podejścia autorów do przedstawienia barwności świata⁹¹. Nieumiejętność tworzenia malarskich obrazów otaczającej rzeczywistości wskazuje na niski poziom

⁹⁰ U Iwony Benenowskiej czytamy, iż: „W realizacjach typu: 11. *Drzewa (już) żółkną*, chodzi właściwie o to, że liście żółkną”, co można interpretować „jako strukturę sekundarną (i eliptyczną) względem: 12. *Liście drzewom żółkną*.” (Benenowska 2011a: 54).

⁹¹ Bardzo skrupulatnie i z ogromną starannością tematykę barw w utworach Stefana Żeromskiego opracowała w swojej książce, zatytułowanej *Świat barw*, Kwiryna Handke (2002).

znajomości słownictwa opisującego „odczuwanie świata barw”⁹². Być może dla uczniów „ważniejsze są inne niż barwy realia” (Handke 2002: 30), dlatego też stworzone przez nich „proste obrazy wycinków rzeczywistości” (Handke 2002: 34) nie obfitują w leksykę kolorów. Młodzi twórcy niedostatecznie wykorzystują „dostępne w języku lub przez siebie wykreowane środki i sposoby dla jak najbarwniejszego oddania przedstawianej rzeczywistości” (Handke 2002: 41).

6.2.3 Określenia przestrzenne i czasowe w opisie przestrzeni

Warto zwrócić uwagę na zjawisko występowania w opisie lokalizatorów przestrzennych i czasowych. O obecności wykładników lokatywnych i temporalnych w pierwszym zdaniu opisu była mowa we wcześniejszych rozważaniach, zaś w tym miejscu podkreślam ich funkcję wewnątrz tekstu opisu⁹³.

Określenia przestrzenne i czasowe konstruuja wewnętrzną przestrzeń opisu, określając ułożenie poszczególnych części składowych i relacje między nimi. Maria Krauz wnioskuje, że w pewnym sensie wykładniki lokatywne i temporalne konstytuują opis (Krauz 2003: 61-66), dają odbiorcy poczucie uporządkowania elementów: *nad, pod, po lewej, na prawo, w dół, na środku, za, koło, obok, przed, przy, niedaleko, tam, wokół*. W niektórych tekstach są one nagromadzone szczególnie wyraziście, co uobecniają poniżej zaprezentowane przykłady.

Fragment opisu krajobrazu wiejskiego:

(...) W oddali widać lasy, a przed nimi pola ze zbożem i drogę, po której jeżdżą traktory. Przy drodze, niedaleko naszego domu jest studnia, a po jej lewej stronie znajduje się stodoła. Na prawo od stodoły widać drewniany płot z bramą, a obok dom sąsiada. Patrząc na lewo, widzę niewielki domek, a za nim sad z jabłonią i śliwami. Przed domkiem stoi buda dla psa.(...)

Fragment opisu wnętrza pokoju:

(...) Naprzeciw drzwi wejściowych stoją dwie szafy z ubraniami. Prawa strona pokoju jest strefą relaksu i odprężenia. Znajduje się w niej wielkie łóżko, a z dwóch stron łóżka są nocne szafki, pomiędzy nimi mam szafkę z pomocami szkolnymi. Nad łóżkiem jest skos, na którym wieszam swoje najładniejsze rysunki. Druga część pokoju jest strefą pracy. Jest tam biurko z czterema szufladami, a tuż przy nim moje ulubione obrotowe

⁹² Magdalena Czachorowska w prowadzonych rozmyślaniach o przywiązaniu i miłości Stefana Żeromskiego do stron ojczystych wspomina o inspiracjach pisarza malarstwem Witkiewicza, od którego przejął „odczuwanie świata barw”, podobny stosunek do perspektywy, perspektywę horyzontalną i wertykalną” (Czachorowska 2004: 36).

⁹³ Problematykę wykładników przestrzennych i czasowych nazywających tło, poprzedzających opis postaci literackiej na przykładzie opisów wybranych z dziewiętnastowiecznej i dwudziestowiecznej prozy realistycznej omawia wnikliwie Maria Krauz (2003).

czarno-granatowe krzesło. Między biurkiem a krzesłem stoi kosz na śmieci. Koło białocznego kosza umieściłam tubę basową i wzmacniacz. Kocham głośną basową muzykę. Za biurkiem, na przyległej ścianie, jest wielkie lustro. Tak samo jest tu skos. (...)

Ciekawie o przyimkach *nad-* i *pod-* opowiada Maria Wtorkowska. Rozpatrując przyimek *nad-*, zwraca uwagę na dwie formy występowania: „jako część składowa przymiotników mających za podstawę słowotwórczą połączenie *nad* z rzeczownikiem w narzędniku tworzy wyrażenia lokalizujące coś powyżej jakiegoś przedmiotu, np. *nadjeziorne* owady ‘owady występujące, żyjące nad jeziorem’” (Wtorkowska 1998: 374). Językoznawczynie pokazuje, iż „ten sam przyimek *nad-* w tych samych formacjach przymiotnikowych, tworzy wyrażenia lokalizujące coś w pobliżu czegoś, por. *nadjeziorne* szuwary ‘szuwary znajdujące się w pobliżu jeziora, przy jeziorze’” (Wtorkowska 1998: 374). Opisywane użycie przyimka *nad* w połączeniu z rzeczownikami: *morze, rzeka* występuje również w uczniowskich tekstach opisów krajobrazu, np.:

nadmorska plaża – plaża w pobliżu morza, znajdująca się tuż przy morzu;

nadmorska roślinność, nadrzeczne rośliny – rośliny rosnące w pobliżu morza/rzeki;

Podobnie rzecz się ma z przyimkiem *pod-* : „jako przedrostek przymiotników mających za podstawę słowotwórczą wyrażenie złożone z przyimka *pod* i rzeczownika tworzy zarówno wyrażenia określające zlokalizowanie czegoś poniżej jakiegoś przedmiotu oraz wyrażenia oznaczające przedmiot osłaniający coś lub kogoś, np. *podmiejski* gazociąg ‘gazociąg znajdujący się pod miastem’, jak również wyrażenia określające zlokalizowanie czegoś w pobliżu jakiegoś przedmiotu, zwykle górującego pod względem wielkości i wysokości, np. *podkrakowskie* okolice ‘okolice znajdujące się w pobliżu Krakowa, przy Krakowie’” (Wtorkowska 1998: 374). W analizowanych szkolnych tekstach opisów krajobrazu także występują analogiczne połączenia:

podgórskie łąki – zlokalizowane u podnóża gór;

podmiejskie autobusy – kursujące wokół miasta, w pobliżu miejskiego terenu.

Użycie wykładników czasowych podyktowane jest w przeważającej większości dla wyrażenia własnych reakcji i odczuć związanych z przebywaniem w danym

miejscu: *od razu, zawsze, zanim, gdy, wtedy, kiedyś, czasami*⁹⁴. Zjawisko obrazują wybrane przykłady:

Gdy wstaję rano do szkoły, z przyjemnością i uwagą patrzę przez okno.

Często obserwuję i podziwiam widok z zawadzkiej góry.

Zawsze chętnie przebywam w lesie, a kiedyś, gdy wybrałem się na wycieczkę rowerową, zaobserwowałem ciekawe zjawisko.

Zanim wstanie słońce, słyszeć wspaniały śpiew ptaków.

Warto jeszcze zatrzymać się na tekstach, w których zauważa się analogię do zjawiska rzeczywistego, gdy opisy krajobrazu wiejskiego pozostają bliskie konwencji realistycznego pejzażu⁹⁵: są przepełnione szczegółami odwołującymi się do cech inherentnych obiektów przyrody. Ogólna nazwa obiektu *krajobraz* jest hipertematem, na który składają się tematy cząstkowe – elementy krajobrazu - w postaci pojedynczych wypowiedzi lub ujętych w oddzielne akapity grup zdaniowych: *ogród, podwórze, dom, drewutnia, sad, las, łąka, staw, rzeka, droga*; charakteryzujących krajobraz wiejski. Co ciekawe, zakończenia opisów (zostały omówione we wcześniejszym rozdziale) zawierają „podstawę ustalenia hipertematu całego opisu” (Witosz 1997: 103).

Również, według Teresy Dobrzyńskiej, często stosowaną w opisie przestrzeni strukturą tekstową jest ciąg zdań, w których różne rematy połączone są z tym samym tematem lub odnoszą się do pewnych tematów cząstkowych składających się na jakieś pojęcie ogólniejsze - „hipertemat” (Dobrzyńska 1993: 36). Omawiane zjawisko, w którym hipertemat całego opisu - *ogródek*, zostaje zrealizowany przez uczniów klasy trzeciej gimnazjum za pomocą wyszczególnienia tematycznych grup zdaniowych: *huśtawka, kącik kwiatowy, przestrzeń rekreacyjna, miejsce do gry w piłkę, tuje*; a w końcowej części temat ogólny (hipertemat) zostaje nazwany, potwierdzony: *ogródek*. Warto zilustrować ten zabieg, cytując reprezentatywny przykład:

⁹⁴ O wyrażeniach przysłówkowych, np.: *kiedyś, od czasu do czasu* wspomina również Teresa Skubalanka, która zalicza je do wykładników egzystencjonalności (w tym nieokreśloności) w obrębie frazy werbalnej (Skubalanka 2000: 123).

⁹⁵ Bożena Witosz omawia opis zagrody Bohatyrowiczów, który dopełniony widokiem zachodzącego słońca i daleką perspektywą Niemna, utrzymany jest w konwencji pejzażu realistycznego (Witosz 1997: 102).

W centrum ogródka znajduje się brzoza huśtawka, pomalowana na brązowo. Chętnie spędzam tu czas.

Na prawo jest piękny kącik kwiatowy. Dominują w nim czerwone róże.

Na lewo od huśtawki jest dużo przestrzeni rekreacyjnej, na której znajdują się: szaro-niebieska trampolina, kolorowa zjeżdżalnia i piękny jasnoniebieski basen.

Obok basenu jest też miejsce do gry w piłkę. Dzięki takiemu kącikowi dzieci mają się gdzie wyszaleć.

Cały ogródek jest obsadzony pięknymi zielonymi tujami.

Prezentacja tematów częściowych następuje w opisach przez nazwanie niektórych podstawowych gatunków roślin, np.: drzew: *dąb, lipy, buki, świerki*; podanie rozmiarów i wyliczenie ilości, np.: *ogromny (młyn); wąskie (drzwi); małe (okna); średnich rozmiarów (oczko wodne); wiele (pól uprawnych)*.

Analiza tekstów opisów prowadzi do konkluzji, iż na poziomie struktury wypowiedzi, jak też na poziomie leksykalnym mamy do czynienia z tekstami spójnymi⁹⁶, czego przykładem jest 85 procent tekstów zebranych ze szkół wiejskich.

Uczniowie ze szkoły miejskiej w 95 procentach zrealizowali teksty spójne. Dostrzegalne są jednak problemy ze znajomością rzeczowników konkretnych, o znaczeniu jak najbardziej szczegółowym, choćby w obrębie nazw roślin uprawnych czy gatunków drzew, krzewów. Problem dotyczy zarówno uczniów ze szkół wiejskich, jak i uczniów szkoły miejskiej.

6.3 Podstawowe schematy rozwijania opisu przeżyć

Analizę kompozycji tekstów uczniowskich opisów przeżyć, dla pełnej ich egzemplifikacji, poprzedzę niektórymi ustaleniami terminologicznymi.

W procesach emocjonalnych istotne są, jak sądzi Janusz Reykowski, trzy składniki: afektywny, pobudzeniowy oraz treściowy (Reykowski 1994: 12-13). Termin *emocja* używany jest zamiennie z określeniem *uczucie*, podobnie zresztą pojęcia te występują obok siebie w definicjach słownikowych, w których *uczucie* to ‘stan psychiczny odzwierciedlający stosunek do przeszłych i przyszłych zdarzeń, do innych ludzi, całego otaczającego świata i siebie samego’ (Dubisz 2003/4: 949). Natomiast *emocję* definiuje się jako ‘podniecenie, wzruszenie, wzburzenie towarzyszące silnemu przeżyciu, np. gniewowi, strachowi, radości’ (Dubisz 2003/1: 829). Zamiennosc

⁹⁶ Daniel Bartosiewicz, badając komunikacyjną funkcję wykładników spójności tekstu w perspektywie globalnej poddaje analizie fragment wypracowania uczennicy pierwszej klasy gimnazjum, oceniając go jako „dewiacyjny powierzchniowo” pod każdym względem, któremu jednak nie można zarzucić braku spójności (Bartosiewicz 2002: 27-28).

używania terminów występuje także mimo różnic: *uczucie* to proces – określony stosunek do otoczenia; *emocja* to stan – reakcja na bodźce.

Według Urszuli Kopeć, teoria emocji najpełniej mieści się w ramach koncepcji cybernetycznej, w której człowiek postrzegany jest jako organizacja zdolna do samosterowania, natomiast czynności psychiczne występują jako procesy regulacji – zabezpieczają człowieka tak przed nadmiarem procesów zewnętrznych, jak również tych procesów, które zachodzą wewnątrz ludzkiego organizmu⁹⁷. Anna Wierzbicka zakłada, iż można opisywać, omawiać i porównywać emocje za pomocą uniwersalnych pojęć, takich jak: czuć, chcieć, sądzić, wiedzieć, robić, zdarzyć się, dobry czy zły (Wierzbicka 1999: 164).

Na gruncie prowadzonych analiz uzasadnione jest również przywołanie znaczenia słowa *przeżycie*. Słownik psychologii podaje następujące rozumienie terminu:

‘przeżycie – fakt świadomości (w rozumieniu doświadczenia wewnętrznego). Może przybierać dwojaką postać: aktów i doznań mających swój przedmiot lub go nieposiadających (przykładem przeżyć bez podmiotu są nastroje). Szczegółowy rodzaj przeżyć to przeżycia poznawcze, które mają swoją treść określoną przez to, jak ujęty jest w nich przedmiot. Przeżycia, z powodu ich ogromnego zróżnicowania wewnętrznego, można rozmaicie dzielić. Ze względu na przedmiot – dokładniej jego konkretną jakość – można wyróżnić wśród nich przeżycia estetyczne, religijne (w ich zakresie, wtórnie, mistyczne). Ważną rolę odgrywa tu także nastawienie – obiektywnie ten sam przedmiot, np. dzieło sztuki, może być ujmowany zarówno w nastawieniu poznawczym, jak i estetycznym, z odpowiednio różnym rezultatem’ (Siuta red. 2005: 208).

Inna eksplikacja terminu *przeżycie* to: ‘duchowy komponent życia, postrzeganie stanów, w których dokonuje się życie’ (EP PWN 2005).

W programie szkolnym leksem *przeżycie* pojawia się przy okazji uszczegółowiania rodzaju opisu (*opis przeżyć*), występuje także w treści sformułowanych tematów zadań dla ucznia, np.: *omów przeżycia bohatera; opisz przeżycia; opowiedz o przeżyciach postaci; co przeżywał podmiot liryczny*. Przeżycia/przeżywanie funkcjonują w jednym ciągu z nastrojami, stanami emocjonalnymi. Analogicznie do przytoczonych definicji, jest to stan psychiczny – komponent życia, powstający wskutek bodźców zewnętrznych, pozostawiający ślady w psychice człowieka.

⁹⁷W odniesieniu do różnorodnych koncepcji psychologicznych, Urszula Kopeć zbadała słownictwo używane przez uczniów do nazwania uczuć. Zob.: Kopeć 2000.

Celem tej części rozważań o umiejętnościach tekstotwórczych uczniów jest zarówno rozpoznanie: jakimi środkami stylistycznymi posługują się młodzi ludzie w opisywaniu doznań, uczuć i emocji, jak też znalezienie odpowiedzi na pytania: jakie cechy spójności posiadają stworzone teksty opisów - czy odzwierciedlają czynniki, które o spójności współdecydują⁹⁸. Ważne wydaje się również podejście uczniów do zjawiska wartościowania w sporządzonych opisach przeżyć.

Analizowane teksty zawierają interpretację własnych przeżyć ich autorów, poczynając od prezentacji bodźców, które wyzwoliły nazywane uczucia, poprzez opisywanie towarzyszących im reakcji i procesów emocjonalnych, a skończywszy na opisie skutków doznawanych emocji. Narracja prowadzona jest w czasie przeszłym, w pierwszej osobie l. pojedynczej. Czasami uwidacznia się pierwsza osoba l. mnogiej - gdy nadawca, używając zaimków *my*, *nasz* oraz form czasownikowych, identyfikuje się z grupą, zespołem i relacjonuje zdarzenia, na których tle zaistniały opisane przeżycia i uczucia z nimi związane.

Opisy prowadzone są na trzy sposoby: proste następstwa czasowe, technika kontrastu i „technika kalejdoskopu”⁹⁹. Każdą można zobrazować schematem.

W pierwszym podejściu, stanowiącym najprostszą z możliwych struktur, następuje wyliczenie kolejnych czynności poprzedzających przeżywane stany emocjonalne¹⁰⁰: zastosowane czasowniki ukazują ciąg dalszy, proste następstwo czasowe zdarzeń podzielone komentarzami dotyczącymi stanu wewnętrznego osoby. Stany emocjonalne, doznawane przez podmiot odczucia poprzedzone są czynnościami. O takim zjawisku, kiedy w tekście wielozdaniowym można wskazać czasowe następstwo zdarzeń, mamy zawsze do czynienia w opowiadaniu (Mayenowa 1978: 261). Autorka *Poetyki teoretycznej* utrzymuje, iż „opowiadanie można by przedstawić jako szereg zdań, w którym każde następne zawiera w stosunku do poprzedniego element „potem” (Mayenowa 1978: 261). Wyliczenie czasowników zdarzeniowych i czasowników stanowych: akcja-reakcja jest przedstawione za pomocą schematu 12.

⁹⁸ Maria Nagajowa wyznacza czynniki współdecydujące o spójności tekstu: związek między nadawcą a odbiorcą; jedność tematu; sygnał początku i końca; powtórzenia wyrazowe; słownikowe i syntaktyczne (składniowe) wyznaczniki spójności. Por.: Nagajowa 2003: 117.

⁹⁹ Termin stworzony przez autorkę niniejszej dysertacji.

¹⁰⁰ Omawiając wpływ stanów emocjonalnych na sposób formułowania wypowiedzi, Jolanta Maćkiewicz twierdzi, iż „zachowania mowne możemy obserwować z dwóch perspektyw: twórcy komunikatów językowych i ich odbiorcy” (Maćkiewicz 2008: 221). Autorka przypomina również, że „Opisując nadawcę, zakłada się, że wypowiedź poprzedziły pewne czynności mentalne” (tamże: 221).

Schemat 12.



Dla pełniejszego zilustrowania zastosowanej techniki prostych następstw czasowych, zostają zamieszczone wybrane fragmenty:

(...)Tę nowinę przyniósł starszy kolega. Powiedział, że nauczyciele najprawdopodobniej zwolnią nas dziś wcześniej do domu. Faktycznie, na początku trzeciej lekcji do klasy weszła pani dyrektor. Nastąpiła cisza, zaparło mi dech w piersiach. Pani powiedziała, że możemy opuścić szkołę i wracać do domu, chociaż miał być taki trudny test! Nie wiedziałem, co ze sobą zrobić. Płakałem z radości. Każdy z nas odczuwał radość. Sprzyjało nam szczęście. Wybiegłem jak najszybciej do szatni.(...)

(...) W pewnym momencie jeden z moich kolegów został sfaulowany i musiał wykonać rzut karny. Wszyscy wierzyliśmy, że robi to bez żadnego problemu, jak to zwykle robił na treningach. Moje serce zaczęło bić mocniej. Nareszcie piłka poszła w górę. Niestety, strzał był za mocny i wyleciała poza boisko. Wtedy nastąpił czas przerwy. Trener powiedział nam, że jeśli się postaramy, to mamy szansę wygrać. Po chwili wróciliśmy na boisko i udało się strzelić bramkę. Pojawiła się we mnie isierka nadziei, na twarzy miałam uśmiech od ucha do ucha.(...)

Użycie czasowników mówienia: *powiedział, powiedziała*; naprzemiennie z czasownikami konstytuującymi następstwo czasowe: *przyniósł, weszła, wybiegłem, poszła, wyleciała, wróciliśmy*; sprzyja zapewnieniu spójności, tworzy opowiadanie - wierną relację przebiegu zdarzeń, opatrzoną komentarzem nadawcy. Nadawca relacjonuje doznania, które powstały wskutek konkretnych zdarzeń, a te z kolei wywołały określone reakcje.

W przytoczonych powyżej fragmentach tekstów przeżycia są opisywane poprzez nazywanie określonych uczuć i postaw emocjonalnych¹⁰¹ za pomocą jednego wyrazu (rzeczownika), np.: *radość, szczęście* oraz za pomocą kilku wyrazów, np.: *zaparło dech, nie wiedziałem co zrobić, płakałem z radości, serce zaczęło bić mocniej, isierka*

¹⁰¹ Dominika Izdebska-Długosz potwierdza, iż można uczucia wyrażać za pomocą „gotowych nazw”: jednowyrazowych (np. strach, złość, radość) lub wielowyrazowych (np. wyrzuty sumienia) (Izdebska-Długosz 2015).

nadziei, uśmiech od ucha do ucha. Przeważa słownictwo z grupy semantycznej „radość”, a tuż po niej występuje grupa „niepewność, obawa”.

Wyrażenie językowe „uśmiech od ucha do ucha”, służące podsumowaniu emocjonalnej relacji, nazywa szczere, serdeczne zadowolenie, radość podmiotu z powodu szczęśliwego finału wydarzeń; podobnie jak „łzy radości” są oznaką przyjaznych odczuć: *plakałem z radości*. Uczucie radości jest powszechnie uczuciem przeciwstawnym smutkowi. „A zarazem jest to uczucie jak gdyby żywsze od smutku” (Wierzbicka 1971: 62). Anna Wierzbicka, w swój tok rozmyślań o *radości* i *smutku* wkomponowuje również *przyjemność*, aczkolwiek uznaje, że „przyjemność jest bliższa ciała, radość – duszy” (Wierzbicka 1971: 58). Z kolei Agnieszka Mikołajczuk, która prowadzi porównawcze badania lingwistyczne oraz charakteryzuje obraz radości utrwalony w polszczyźnie, lokuje i radość, i szczęście, i przyjemność – pośród nazw emocji współtworzących rodzinę emocji: *zadowolenie* (Mikołajczuk 2013: 223).

Opisywaniu emocji towarzyszą zazwyczaj krótkie „finałowe komentarze” przypominające epilog – końcowy etap pewnych zdarzeń lub działań, nie należące jeszcze do części delimitacyjnej tekstu. Komentarze mają formułę dopowiedzenia, stanowią zamknięcie opisywanego (można rzec – opowiadanego) zdarzenia w części drugiej wypracowania (w rozwinięciu), po której dopiero następuje wydzielone akapitem zakończenie w formie zdań wielokrotnie złożonych współrzędnie lub podrzędnych zdań czasowych, których główną funkcją jest lokalizowanie w czasie wydarzeń opisywanych przez zdanie nadrzędne, a więc odpowiadające na ogólne pytanie „kiedy?”¹⁰², np.:

Ostatecznie szybko się przebrałem, wybiegłem z kolegami ze szkoły, wróciłem do domu i poszedłem spać.

Druga technika opisu własnych przeżyć to technika kontrastu: uczucie pozytywne – uczucie negatywne – uczucie pozytywne. Punktem zwrotnym jest zastosowany przysłówek *nagle*¹⁰³. Nagle: ‘w sposób nieoczekiwany, zaskakujący;

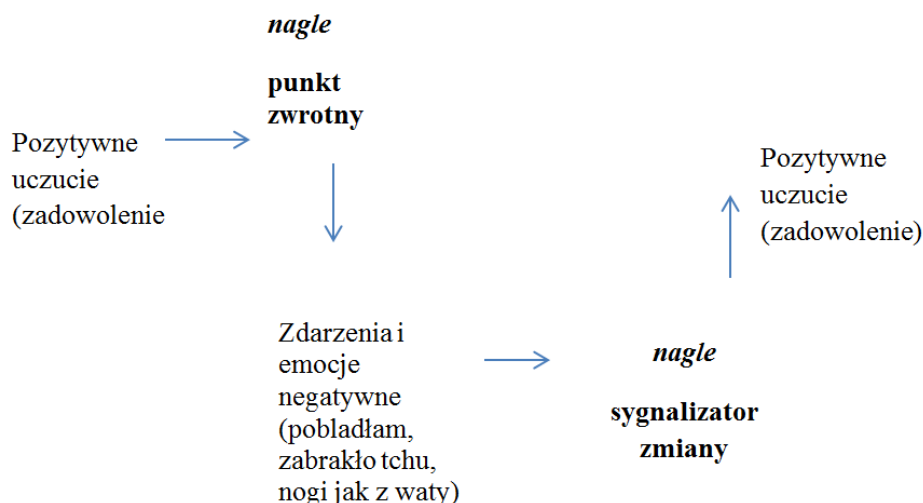
¹⁰² Przykłady zdań czasowych (temporalnych) szczegółowo analizuje Renata Grzegorzczkova, omawiając struktury składniowe (Grzegorzczkova 2006: 124-127).

¹⁰³ Jolanta Ługowska wspomina o słowach „i wtedy”, „i naraz”, „i nagle”, „i wtem” przy okazji omawiania specyficznego języka baśni. Autorka uważa je za szczególnie użyteczne podczas wprowadzania przez twórców do akcji „postaci tajemniczych doradców i niezwykłych pomocników”, służąc najpełniej wyrażeniu samej „idei zmiany”, „którą uznać chcielibyśmy za najważniejsze źródło, a zarazem warunek baśniowej kompensacji” (Ługowska 2012: 4,7).

nieoczekiwanie, naraz, wtem, raptownie' (Dubisz 2003/2: 994); jest tu też punktem zwrotnym, wyraża gwałtowność akcji czy też pojedynczego zdarzenia.

Kontrastowanie uczuć jest zobrazowane za pomocą schematu 13.

Schemat 13.



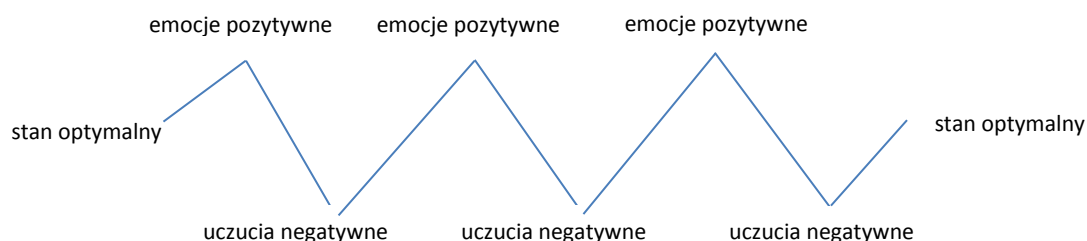
Zjawiskiem charakterystycznym dla tej techniki opisu jest przedstawianie uczuć-afektów pozytywnych, takich jak: radość, przyjemność, które bywają czymś krótkotrwale zakłócone (wyrazy nazywające uczucia z grupy strachu), ale potem wracają - jest przyjemny początek i szczęśliwe zakończenie. Dobrze ilustruje omawiane zjawisko przywołany fragment:

*Rano jak zwykle z uśmiechem poszłam do szkoły. **Nagle** stanęłam jak wryta widząc, że wszyscy trzymają w rękach podręczniki i czegoś się uczą. Pobladłam i zabrakło mi tchu, przypomniałam sobie, że piszemy dziś sprawdzian z fizyki. Miałam nogi jak z waty, a ręce nie przestawały się trząść. Opanowała mnie czarna rozpacz, gdyż nie rozumiałam tego działu. **Nagle** do klasy weszła nauczycielka i oznajmiła, że sprawdzian zostaje odwołany. Nie umiem opisać ulgi i radości, jaką wtedy poczułam. Na moją twarz wrócił promienny uśmiech.*

Trzecia technika prowadzenia narracji polega na „kalejdoskopowym” przemieszaniu wyliczanych uczuć i emocji negatywnych i pozytywnych. W kalejdoskopie wydarzeń, widoków, wspomnień ‘obrazy, wrażenia, wydarzenia szybko następują jedno po drugim’ (Dereń, Polański 2012: 307), co wskazuje na pewną spontaniczność, jednoczesność myślenia i mówienia, charakterystyczną dla języka mówionego.

Taki sposób narracji przywodzi na myśl schemat opowiadania, jednak wprowadza niemały chaos w odbiorze i interpretacji treści opisu. Ryzykując analogię do rozważań Marii Renaty Mayenowej o monologu w tekście literackim, można stwierdzić, iż taki kształt wypowiedzi portretuje pewien typ ludzkiego zachowania w określonych sytuacjach: „każde ze zdań ciągu jest osobną reakcją na przeżytą rzeczywistość i na własne przeżywanie” (Mayenowa 1978: 265). Ponadto, odwołując się zarazem do człowieka przeżywającego, jak i do fragmentu rzeczywistości stanowiącej podstawę przeżycia, „można z tych zdań stworzyć spójną całość” (Mayenowa 1978: 265). Przemieszane wyliczanie uczuć i emocji prezentują za pomocą schematu 14.

Schemat 14.



Niektóre stany nazywane są wprost, np.: *ucieszyłem się, zadowolony, z niepokojem, ekscytacja, spokój, strach, skupić się, ze spokojem, euforię, szczęśliwy*. Częściej przeżycia są nazwane opisowo: *stanąłem jak wryty; nie namyślając się długo; przerzuciłem stronę; trzeba było bardziej się skupić; ostatecznie poradziłem sobie; pustka w głowie; nie mogłem zebrać myśli; serce biło szybciej; trwało nieskończenie długo; z czasem sobie przypomniałem; muszę się teraz skupić; dwie minuty*.

Podaję przykład, za pomocą którego omawiana technika narracji jest dobrze zilustrowana:

W zeszłą środę przyszedłem jak co dzień do szkoły. Ucieszyłem się na widok ogłoszenia na tablicy, że nie mamy dwóch ostatnich lekcji. Bardzo zadowolony wkroczyłem do sali. Gdy zobaczyłem kolegów usadzonych w równych rzędach, stanąłem jak wryty. Przeprosiłem za spóźnienie i usiadłem na swoim miejscu. Z niepokojem spojrzałem na panią, która zaczęła wręczać karty sprawdzianów. Na pierwszej stronie przeczytałem: ciśnienie hydrostatyczne. Nie namyślając się długo zaznaczyłem odpowiedź. Przerzuciłem stronę, teraz trzeba było się bardziej skupić, jednak ostatecznie poradziłem sobie. Na przemian odczuwałem ekscytację i spokój. Zostały cztery minuty. Strach, który mnie wtedy opanował sprawił, że w mojej głowie powstała pustka. Nie mogłem zebrać myśli. Serce zaczęło mi bić szybciej. Nie wiem ile to trwało, ale wydawało mi się, że nieskończenie długo. Z czasem jednak zacząłem sobie przypominać wzory. Wszystko zaczęło się pomału porządkować. Dwie minuty. Wiedziałem, że muszę się teraz skupić. Puste miejsca na obliczenia zaczęły się wypełniać. Podpisałem kartkę i ze spokojem ją oddałem. Wpadłem w euforię. Byłem szczęśliwy i odetchnąłem pełną piersią.

Zarówno w tekście zaprezentowanym powyżej, jak również w wielu innych wypracowaniach, bardzo popularne jest częste użycie przez uczniów leksemu *zaczynać* - czasownika prymarnie fazowego inicjalnego¹⁰⁴, wyrażającego momentalną inicjalność „w odniesieniu do stanów emocjonalnych oraz zdarzeń (głównie o charakterze masowym, ocenianych negatywnie)” (Liszyk-Kubina 2013: 28).

Zastosowanie czasownika prymarnie fazowego *zaczynać* jak najbardziej znajduje uzasadnienie w opisywaniu fazowości zdarzeń, przeżyć, stanów emocjonalnych, np.: *zaczęła się lekcja, zaczęła rozdawać kartki*; jednakże w badanych tekstach jego występowanie jest wielokrotnie nieuzasadnione, np.: *kolejne osoby zaczęły mi gratulować; klasa zaczęła próbować mi podpowiadać; zaczęłam wymachiwać rękami; starałem się zacząć myśleć logicznie*.

W celu werbalizacji przeżywanych stanów emocjonalnych¹⁰⁵ uczniowie wykorzystali zawarte w języku: rzeczownikowe nazwy uczuć¹⁰⁶ (np. *euforia*),

¹⁰⁴ Karolina Liszyk-Kubina wyróżnia następujące kategorie fazowości: 1. Czasowniki prymarnie fazowe (inicjalne, intraterminalny, finalne); 2. Derywaty czasowników prymarnie fazowych (rzeczowniki fazowe, przymiotniki fazowe); 3. Czasowniki wtórnie fazowe (prefiksalne, bezprefiksalne); 4. Analizmy werbo-nominalne sygnalizujące fazę (czynnościowe, procesualne, momentalne); 5. Fazowe określniki czasu (Liszyk-Kubina 2013: 18).

¹⁰⁵ Części mowy, które służą komunikacji uczuć u ukraińskojęzycznych studentów uczących się języka polskiego, są starannie wykazane i pogrupowane w pracy Dominiki Izdebskiej-Długosz (rok: 291). Autorka przypomina koncepcję Urszuli Kopeć, analizującej rozwój słownictwa nazywanego uczuciem w języku dzieci i młodzieży. Należą do nich: „rzeczowniki abstrakcyjne, np. strach, gniew; czasowniki, np. cieszyć się, martwić się (a także: (z)martwić kogoś, (u)cieszyć kogoś; przymiotniki, np. radosny, smutny oraz imiesłowy przymiotnikowe, np. zmartwiony; przysłówki, np. rozpaczliwie (płakać), dobrze (czuć się); nazwy wielowyrazowe (np. wyrzuty sumienia); skupienia nierozzerwalne: uczucie pustki, uczucie niepokoju; związki frazeologiczne” (Kopeć 2000: 24).

¹⁰⁶ Urszula Jęczeń w doskonałej publikacji p.t. *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*, odnosi się również do mechanizmów językowych werbalizacji stanów emocjonalnych, opracowanych przez wielu badaczy, między innymi do opracowań: Anny Wierzbickiej (1971), Stanisława Grabiasa (1981), Iwony Nowakowskiej-Kempnej (1986), Ewy

czasownikowe nazwy uczuć (np. *ucieszyłem się*), przymiotniki wzmocnione stopniem wyższym (np. *bardzo zadowolony*), przysłówki (np. *szybciej* – o biciu serca) nazwy wielowyrazowe (np. *odetchnąłem pełną piersią*), porównania frazeologiczne (np. *stanąłem jak wryty*), implikatury (np. *Przerzuciłem stronę, teraz trzeba było się bardziej skupić*).

Opisane za pomocą trzech technik przeżycia pozwalają rozpoznać uczucia i emocje podmiotów. Różnorodność w podejściu do opisywania umożliwia odbiorcy poznanie odmiennych reakcji nadawców, którzy uwzględniają swoje ‘przejęcie się czymś, podniecenie, wzburzenie; silne przeżycie uczuciowe, np. gniewu, strachu, radości’ (Szymczyk red. 1996: 507).

6.3.1. Spójność w tekstach opisujących przeżycia

Wyrażenia metatekstowe, jako najważniejszy wykładnik spójności, są charakterystyczne i dla opisu przeżyć. Przede wszystkim organizują one proces przekazu informacji, spajają tekst w całość, wyznaczają punkty graniczne, budują ramę modalną tekstu, ale także służą komentowaniu tekstu głównego¹⁰⁷. Już na wcześniejszym etapie analizy - początków i zakończeń tekstów - ujawniło się nagromadzenie operatorów metatekstowych we wszystkich trzech rodzajach opisów.

Wykorzystanie elementów metajęzykowych, jak twierdzi Maria Renata Mayenowa, gwarantuje spójność tekstu. Językoznawczynie uważa również, że mogą być różne mechanizmy wiązania zdań w teksty, jednakże „jeden występuje w tekstach z reguły, a mianowicie element swoistej redundancji, powtórzenia” (Mayenowa 1978: 263). Do elementów powtarzających się w pracach uczniowskich należą spójniki: *ale, jednak*; przysłówek *naprawdę*; czasowniki: *zacząć/zacząć się*¹⁰⁸ i czasownik *okazać się*¹⁰⁹. Przywołane poniżej przykłady są ilustracją omawianego zjawiska:

Laskowskiej (1993), Anny Pajdzińskiej (1999), Urszuli Kopeć (2000), Elżbiety Rodak (2000), Andrzeja Marii Lewickiego (2001).

¹⁰⁷ Jednostki metatekstu, o czym przypomina Urszula Gajewska (2017), są przez językoznawców nazywane nieco odmiennymi terminami: *metaorganizatorami* (Wierzbicka 1971); *metatekstyzmami* (Mikołajczak 1991); *wyrażeniami metatekstowymi, operatorami metatekstowymi* (Ożóg 1990); *uwagami, wstawkami metatekstowymi* (Starzec 1999); *metatekstemami* (Gajewska 2004). Jadwiga Wajszczuk wyróżnia, w dokonanej klasyfikacji leksemów, główne klasy wyrażeń metatekstowych: operatory metapredykatywne i operatory metatekstowe. Por.: Wajszczuk 2005: 109–117.

¹⁰⁸ Konteksty użycia czasownika *zacząć* omawiam we wcześniejszym podrozdziale.

¹⁰⁹ Urszula Gajewska zwraca uwagę na funkcję weryfikującą predykatywu *okazuje się*: nadawca, wprowadzając wyniki doświadczeń, „równocześnie weryfikuje: podważa lub potwierdza prawdziwość sformułowanych wcześniej sądów” (Gajewska 2004: 154).

W pośpiechu wyjęłam podręcznik z plecaka, z nadzieją, że uda mi się jeszcze czegoś nauczyć. Ale było już za późno.

Byłam bardzo szczęśliwa, cieszyłam się na myśl o wyjeździe. Jednak okazało się, że to nie jest takie proste.

Próbowałam sobie wbić do głowy różne definicje, uczyłam się z nadzieją, że wszystko będzie dobrze. Jednak im było bliżej do sprawdzianu, tym bardziej bolał mnie brzuch.

Brat od razu zaczął mi wszystko wyjaśniać, przeproszał za swoje zachowanie, prosił o wybaczenie. Ja jednak byłam na niego tak wściekły, że nawet go nie słuchałam.

Konstrukcja bezmianownikowa z *okazać się* wyróżnia się, zdaniem Renaty Grzegorzczukowej, bardzo częstym zastosowaniem we współczesnej polszczyźnie, bowiem, „stanowi wygodny sposób informowania, że stwierdzany przez zdanie podrzędne stan rzeczy nie był uprzednio znany mówiącemu” (Grzegorzczukowa 2006: 161). Wybrane fragmenty opisów dobrze ilustrują zjawisko:

Bardzo się bałem, ale po długiej chwili odważyłem się otworzyć drzwi. Byłem pewien, że przed drzwiami stoi włamywacz, ale okazało się, że to był mój tata.

Myśleliśmy, że to jakieś nieporozumienie, ale okazało się, że syn pana od historii zachorował i nauczyciel musiał zostać w domu.

W teksty opisów włączone są wyrażenia metatekstowe: *o mały włos, o mało co*, w znaczeniu partykuły: *omal,omalże*, co ‘nadaje wyrazowi, który poprzedza, odcień przybliżenia, mniejszej dokładności’ (Dubisz 2003/3: 218). Tego typu komentarz jest swego rodzaju oddziaływaniem na czytelnika „w celu osiągnięcia zamierzonego efektu komunikacyjnego” (Gajewska 2017: 60)¹¹⁰. Spotyka się również partykuły epistemiczne: *chyba,naprawdę,oczywiście*. Ilustracją jest wybrany i zamieszczony poniżej fragment środka opisu przeżyć, skomponowanego przez ucznia klasy siódmej:

(...) Był to dzień jak każdy inny, z wyjątkiem tego, że wszyscy siedzieli w szatni i zakuwali do sprawdzianu. O mało co nie zemdlałem, jak zobaczyłem, że uczyli się z innego działu, niż ja wczoraj. Wtedy zdałem sobie sprawę z czegoś, co mnie przeraziło: ja po prostu nic nie umiem. Naprawdę ogarnął mnie lęk, wyobraziłem sobie, że nie zdaję do następnej klasy. Pomyślałem jednak, że może jak zacznę się jeszcze

¹¹⁰ Wyrażenia metatekstowe są komentarzem autorskim zarówno do zawartości przedmiotowej wypowiedzi, jak i do struktury. Urszula Gajewska określa je mianem „specyficznej instrukcji efektywnego korzystania z tekstu” (Gajewska 2017: 60). Autorka wyjaśnia, że „Im precyzyjniejszy i dokładniejszy jest ten komentarz, tym łatwiejszy jest odbiór złożonej intelektualnie treści” (Gajewska 2017: 60). Komentarz ten może przyjmować formę szczegółowej informacji lub może być interpretacją – „oceną czy wartościowaniem albo charakterystyką prawdziwościową zawartości semantycznej tekstu głównego” (Gajewska 2017: 60).

uczyć, to trochę zapamiętam i dzięki temu zaliczę ten test. Chociaż byłem sparaliżowany strachem, chwyciłem książkę i zacząłem czytać. Oczywiście, jak zostało mi jeszcze pięć tematów, zadzwonił dzwonek. A to pech! (...)

Spójność w prezentowanym powyżej tekście przejawia się w konsekwentnym rozwijaniu natężenia uczucia strachu: obawa (*uczyli się*) – rozgorączkowanie (*zakuwali*) – spotęgowanie emocji, gonitwa myśli (*wtedy zdałem sobie sprawę*) – przerażenie (*ogarnęło mnie przerażenie*) – potęgujący lęk (*naprawdę ogarnął*) – nadzieja (*może*) – przerażenie (*sparaliżowany strachem*) – niepomyślny finał (*pech!*).

6.3.2. Konceptualizowanie uczuć jako specyfika kompozycyjna opisu przeżyć

Przeżycia są dla człowieka źródłem ekspresji¹¹¹, która może na różne sposoby inspirować wyrażanie doznawanych uczuć i okazywanie emocji. Niekiedy, ze względu na nieoczekiwane następstwa zdarzeń, trudno jest znaleźć odpowiednie słowa dla wyrażenia wszystkich doznań, być może dlatego, iż jak twierdzi Anna Wierzbicka, „uczucie to jest coś, co się czuje – a nie coś, co się przeżywa w słowach. W słowach można zapisać myśli – nie można zapisać w słowach uczuć” (Wierzbicka 1971a: 30), można jedynie opisywać sytuacje skojarzone z uczuciami (Wierzbicka 1971a: 31).

Stale jednak, co udowadnia Anna Pajdzińska, próbujemy „wyrazić niewyrażalne” (Pajdzińska 1999: 83-101), aby przekazać innym ludziom, zwłaszcza tym najbliższym, jakich uczuć doznajemy, choć to, co mówimy, jest bardzo dalekie od tego, co byśmy chcieli powiedzieć. Nie zawsze wybrane i zastosowane środki językowe trafnie określają uczucia i stany emocjonalne, ale z pewnością odzwierciedlają intencje nadawców, którym zależy na wiarygodnym i realistycznym przekazie.

Pożądane wydaje się w tym miejscu przytoczenie wartościowych uwag Bożeny Witosz, która nawiązując do narracji Andrzeja Kuśniewicza, zauważa, iż wahania opisującego co do wyboru określonego sposobu przedstawiania przedmiotu „wynikają z przyjętych koncepcji estetycznych i światopoglądowych: nie można wiedzieć, jak było naprawdę, nie da się literackimi środkami odwzorować rzeczywistości” (Witosz 1996: 28).

¹¹¹ O przeżyciach będących motorem ekspresji dziecka piszą np. Krystyna Lenartowska i Wacław Świątek (1989: 28).

Jakkolwiek rozważania naukowców są zbyt odległą analogią do narracji szkolnej, to należy przyznać, iż dla ucznia realizującego opis przeżyć wewnętrznych, odwzorowanie rzeczywistości może być zadaniem niełatwym. Na ogół o uczuciach mówimy nieudolnie, z wyjątkiem wielkich pisarzy, którzy, jak rozważa Anna Wierzbicka, „potrafią przekonywająco odtworzyć (lub stworzyć) cały świat ludzkich uczuć, potrafią pokazać w słowach żywego, bogatego emocjonalnie człowieka”¹¹². Warto zatem przekonać się, jakie środki językowe do prezentacji uczuć i emocji stosują uczniowie. Na potrzeby tej części rozprawy, wzorem Grażyny Filip i Marii Krauz, posłużę się klasyfikacją uczuć i stanów emocjonalnych zaproponowaną przez Stanisława Grabiasa¹¹³, bowiem zebrane materiały badawcze wskazują na zastosowanie w uczniowskich opisach trzech sposobów wyrażania uczuć: uczucia komunikowane wprost, uczucia implikowane oraz uczucia przejawiane w zachowaniu (Grabias 1994).

Uczucia komunikowane wprost

Uczucia komunikowane wprost to najbardziej podstawowy sposób mówienia i pisanie o uczuciach. O tym, że stan emocjonalny ma wpływ na sposób formułowania wypowiedzi, rozmyśla między innymi Jolanta Maćkiewicz. Autorka potwierdza, że określając emocje, możemy je nazywać, np.: jąka się, zacina się – jako wskazywanie wady; możemy też o nich informować, wskazywać na czyjeś zachowanie, np.: krzyczy, podnosi głos (Maćkiewicz 2008: 221). Istnieje pewna liczba takich słów i wyrażen – nazw uczuć, za pomocą których możemy opisać innym swoje wnętrze, nastroje, odczucia¹¹⁴. Uczniowie nazywają wprost uczucia za pomocą leksemów należących do podstawowych części mowy: rzeczowników, czasowników, przymiotników i przysłówków. Wyraźnie widać najliczniejsze zastosowanie rzeczowników, które uszeregowane w zależności od stopnia natężenia emocji¹¹⁵, są wymieniane w ciągach synonimicznych, np.: *radość, szczęście, euforia; spokój, ukojenie, ulga;*

¹¹²Autorka wyraziście przedstawia mechanizm opisów Tolstoja, przytaczając liczne przykłady na omawiane zjawiska (Wierzbicka 1971: 28).

¹¹³ Grażyna Filip i Maria Krauz wykorzystały tę propozycję do analizy uczuć w powieściach Żeromskiego (Filip, Krauz 2010: 18-37).

¹¹⁴ Anna Wierzbicka, mówiąc o elementarnej ludzkiej potrzebie: „powiedzieć innym, w szczególności najbliższemu człowiekowi, o naszych uczuciach, „podzielić się naszymi uczuciami”, podaje przykłady bezpośredniego nazywania uczuć: „smutno mi, ciężko mi, tak mi jakoś dziwnie, tak się cieszę, boję się” (Wierzbicka 1971: 28).

¹¹⁵Taki sposób opisywania przeżyć (obecność rzeczowników uszeregowanych w zależności od stopnia natężenia emocji oraz przymiotników i przysłówków w stopniu wyższym i najwyższym) Ewa Nowak priorytetowo traktuje w tekście opisu. Por: Nowak 2014: 148.

niepokój, lęk, strach, przerażenie; rezygnacja, smutek, panika. W poniżej zamieszczonych przykładach, przybliżających obraz omawianego zjawiska, zwracają uwagę zastosowane czasowniki: *gościł, towarzyszył, udzielił się, przyniosły*, które na pewno nie są na co dzień częścią języka uczniów. Poniżej zamieszczone fragmenty pochodzą z testów przygotowanych przez uczniów szkoły warszawskiej :

Przez cały ranek promieniowałam radością. Moją twarz rozjaśniało szczęście.(...) Nieomal wpadłam w euforię.

Wtedy wszystkim udzielił się spokój. (...) Słowa nauczycielki przyniosły ukojenie. Poczułem wielką ulgę po usłyszeniu tej wiadomości.

Towarzyszył mi pewien niepokój, bo czułem, że o czymś zapomniałem.(...) Lęk przed wejściem do szkoły pogłębiał się.(...) Czułem strach przed dzisiejszymi lekcjami. (...)Moje przerażenie sięgało zenitu.

Na dźwięk dzwonka z rezygnacją wszedłem do klasy. Na twarzach wszystkich moich kolegów gościł smutek. (...) Teraz mnie dopadła panika.

Uczucia bywają również określane przez opis skorelowanych z nimi zdarzeń-przyczyn, wtedy użyte są czasowniki nazywające stany emocjonalne¹¹⁶: *zdziwiłam się, ucieszyłem się, uspokoilem się, przeraziłem się, zamarłem*, np.:

Zdziwiłam się bardzo, ponieważ nie był zaplanowany na dzisiaj żaden sprawdzian.

Ucieszyłem się z takiego obrotu sprawy, bo stary laptop już się do niczego nie nadawał.

Dopiero gdy zobaczyłem swoją ocenę na kartce, uspokoilem się całkowicie.

Przeraziłem się patrząc na zapisany zadaniami arkusz.

Gdy wróciłem do domu i wszedłem do swego pokoju – zamarłem.

Przymiotnikami bywają w opisach określone zarówno uczucia podmiotu, jak też wygląd zewnętrzny osoby: *radosny człowiek/radosna twarz; przerażony człowiek/przerażona mina*, np.:

Wszyscy byliśmy radośni i zadowoleni. / Radosne twarze kibiców dodawały nam otuchy.

Byłem przerażony, naprawdę mi na tym zależało! / Kasia, z przerażoną miną, zaczęła coś do mnie wykrzykiwać.

¹¹⁶ Jolanta Maćkiewicz, omawiając językowy model komunikacji, wspomina o istnieniu czasowników dwufazowych, np.: *współczuć, złościć się*; które opisują zarówno stany emocjonalne, jak i werbalne uzewnętrznianie tych stanów (Maćkiewicz 2008: 221-222).

Uczucia komunikowane wprost to najbardziej podstawowy sposób mówienia i pisania o uczuciach. Uczniowie tworzący teksty opisowe chętnie wyrażają wprost swoje odczucia, wyliczając zarówno pozytywne, jak i negatywne. Zwykle podawane są konteksty zdarzeń, przyczyny doznań i okoliczności przeżyć.

Wyliczenie uczuć i emocji¹¹⁷ (w rozumieniu szkolnym: przeżyć), o których uczniowie mówią najwięcej i najczęściej, jest zobrazowane za pomocą tabeli 5.

Tabela 5.

Uczucia i emocje pozytywne	Uczucia i emocje negatywne
rzeczowniki	
• <i>przyjemność</i> • <i>radość</i> • <i>szczęście</i> • <i>uśmiech</i> • <i>wdzięczność</i> • <i>ciekawość</i> • <i>podniecenie</i> • <i>ulga</i> • <i>nadzieja</i>	• <i>stres</i> • <i>zmartwienie</i> • <i>rozpacz</i> • <i>wściekłość</i> • <i>lęk</i> • <i>udręka</i> • <i>przerażenie</i> • <i>gniew</i> • <i>irytacja</i> • <i>złość</i> • <i>niezadowolenie</i> • <i>zdenerwowanie</i> • <i>żał</i> • <i>zakłopotanie</i> • <i>niepewność</i> • <i>zniecierpliwienie</i>
czasowniki	
• <i>nie żałowałem</i> • <i>cieszyłam się</i>	• <i>zazdrościłem</i> • <i>wściekli się</i>

¹¹⁷ W artykule *Kryteria środków wyrażania emocji w języku*, Michał Łabaszczuk zwraca uwagę na istnienie skomplikowanego mechanizmu współdziałania między psychicznymi, semiotycznymi i fizjologicznymi procesami, zachodzącymi w organizmie człowieka. Autor tłumaczy, iż „środki wyrażania emocji w typologii myślenia werbalnego mogą być podzielone na: lingwistyczne, paralingwistyczne i pozalingwistyczne (Łabaszczuk 2006: 71-72).

• <i>marzyłem</i> • <i>rozluźniłem się</i> • <i>uspokajałam się</i>	• <i>wstydzieli się</i> • <i>boję się</i>
przymiotniki	
• <i>szczęśliwa, najszczęśliwsza</i> • <i>zadowolona</i> • <i>radośni</i> • <i>uśmiechnięty</i> • <i>dumny</i> • <i>najlepszy</i> • <i>wdzięczny</i> • <i>fascynujące</i>	• <i>smutny</i> • <i>bezsilna</i> • <i>zagubiona</i> • <i>przerażony</i> • <i>rozczarowany</i>
imiesłowy przymiotnikowe	
• <i>zaciekawiony</i> • <i>uradowany</i> • <i>zrelaksowany</i> • <i>podekscytowani</i>	• <i>przygnębiony</i> • <i>załamany</i> • <i>przestraszona</i> • <i>zawiedziony</i>
przysłówki	
• <i>bezpiecznie</i> • <i>wspaniale</i>	• <i>niechętnie</i>
wyrażenia sfrazeologizowane	
• <i>była w siódmym niebie</i> • <i>dostała od losu drugą szansę</i> • <i>cały w skowronkach</i> • <i>odetchnąłem z ulgą</i>	• <i>grunt zapadł mi się pod nogami</i> • <i>obleciał mnie strach</i> • <i>(widok) zmroził krew w żyłach</i>

Najczęstszą formą wyrażania przeżyć są rzeczowniki, natomiast zdecydowanie najrzadziej pojawiają się przysłówki. Można sądzić, iż bardziej różnorodnie nazywane są uczucia i emocje negatywne, chociaż częstotliwość użycia określeń dla przeżyć pozytywnych i negatywnych jest porównywalna.

Uczucia wyrażane za pomocą języka ciała w tekstach opisów

Człowiek pod wpływem emocji reaguje gestem, mimiką, postawą ciała. Bardzo wyraziście opisują uczniowie swoje przeżycia w różnych sytuacjach (przerażenie, lęk, smutek, gniew, zadowolenie), przy czym dominują opisy doznań ujemnych. Choć rozwiązanie jest zwykle pozytywne, to i tak zamyka się najczęściej jedynie lapidarnym: *Na moich ustach pojawił się uśmiech*. Wachlarz konstrukcji wyrażających emocje i odczucia negatywne jest zdecydowanie większy. Przeżycia i stany emocjonalne przedstawiane są za pomocą opisu „skorelowanego z tym uczuciem wyglądu ciała, czyli zdarzenia – skutku” (Wierzbicka 1971: 34). Twarz i jej części (oczy, usta, język, gardło, czoło) zmieniają się momentalnie, odzwierciedlając przeżycia. Zmiany mimicznego wyrazu twarzy, a także jej koloru są widocznymi sygnałami przeżywanych emocji. W swoich tekstach uczniowie w ten sposób werbalizują w głównej mierze strach, gniew i smutek. Uczucie strachu przejawia się przede wszystkim w opisie: a) kolorytu cery; b) wyglądu gałek ocznych; c) sposobu mówienia¹¹⁸. Przedstawione poniżej przykłady dobrze ilustrują omawiane zjawisko:

- a) *W tym momencie zbladłem.*
Poczułem, jak występują mi rumieńce.
- b) *Zamknęłam szybko oczy.*
Wytrzeszczyłam oczy.
Wlepiałem oczy w podręcznik.
Miałam strach w oczach.
Z przerażeniem wpatrywaliśmy się w bramkarza.
- c) *Plątał mi się język.*
Nie mogłam wypowiedzieć ani słowa.

Gniew uwidacznia się w opisanych zmianach: a) kolorytu skóry; b) mimiki i wyglądu twarzy. Głównym źródłem informacji o emocjach jest twarz – najbardziej ekspresyjna i najwidoczniejsza część ciała, „odzwierciedlająca szybko zmieniające się nastroje, reakcje i zachowania rozmówcy”¹¹⁹. W reprezentacjach przywołanych poniżej, takie zabiegi mają miejsce, np.:

- a) *Zrobiłem się czerwony na twarzy.*

¹¹⁸ Mówienie wiąże się z emocjami. Obserwując werbalne zachowania mówiącego, możemy wnioskować o jego emocjach, np. : ktoś podnosi głos, jąka się, wykrzykuje z radości (Maćkiewicz 2008; 221).

¹¹⁹ Zofia Czapiga analizuje niewerbalne sposoby wyrażania emocji w oparciu o przykłady zaczerpnięte z literatury polskiej i rosyjskiej. Autorka przypomina również wartościowe opracowania lingwistyczne, w których do manifestowania stanów emocjonalnych człowieka wyróżniane są trzy rodzaje znaków: werbalne, parawerbalne i niewerbalne (Czapiga 2017: 27)

Miałem wypieki.

- b) *Zmarszczyłem czoło.
Zgrzytałem zębami.
Mieli przerażenie na twarzy.
Oczy same mi się zamykały*

Smutek połączony jest z płaczem, z grymasem ust oraz ze ściśniętym gardłem¹²⁰, co jest odzwierciedlone w wybranych fragmentach uczniowskich opisów:

*Z trudem powstrzymywałam napływające łzy.
Rozpłakałam się.
Usta wygięły mi się w podkówkę.
Zagryzłem usta, żeby się tylko nie rozpłakać.
Z żalu zacisnąłem zęby.
Ścisnęło mnie w gardle.*

Przeżywanie stresu sygnalizuje także motoryka organizmu, reakcje fizjologiczne na bodźce. Eksperiencer i strach walczą ze sobą: strach, który jest agresorem, obezwładnia ofiarę, opanowuje jej ciało i umysł, wywołując efekt osłabienia i zeszywnienia, zamierania (Nowakowska-Kempna 2008: 229). Wybrane przykłady są potwierdzeniem takich reakcji na bodźce:

*Nie mogłem się ruszyć.
Gwałtownie się skuliłam,
Ugięły mi się nogi.
Nogi mi się trzęsły.
Nagle zrobiło mi się słabo. Myślałem, że zemdleję.
Siedziałam bez ruchu.
Stałem nieruchomo ze spuszczoną głową.*

Poczucie czegoś przykrego, zakłócenie pracy narządów wewnętrznych (por.: Nowakowska-Kempna 2008: 230) są objawami przeżyć nazwanych w tekstach opisów. Poniżej zamieszczam fragmenty ilustrujące objawy strachu:

*Poczułam, że drżą mi ręce.
Noga mi „chodziła”.
Trzęsły mi się nogi.
Rozbolał mnie brzuch.*

¹²⁰ Zasób środków językowych dla płaczu (mokre od łez, opuchnięte, zaczerwienione czy, wygięte w łuk usta, z kącikami do dołu) zgromadziła Krystyna Wojtczuk, która uwzględnia wielowyrazowe leksemy typu: *ronić łzy; wygięte w podkówkę usta (dziecka) na znak, że za chwilę uderzy w płacz; plecy trzęsły się komuś w płaczu* (Wojtczuk 2006: 103).

*Poczułam mocny ból brzucha,
Zwilgotniały mi ręce.
Byłam cały mokry.
Poczułam falę gorąca.
Miałem dreszcze.*

Ruch ciała, gwałtowne, niekontrolowane zachowania emocjonalne (por.: Nowakowska-Kempna 2008: 230) są zapowiedzią emocji lub jej pokłosiem. Uzewewnętrznienie przeżywanych stanów emocjonalnych za pomocą gestów ma „charakter odruchowy, mimowolny”¹²¹. Zjawisko ilustrują przykłady, w których opisane są reakcje na odczuwany lęk, niepokój, strach, np.:

*Zerwałem się i rzuciłem się do kartkowania zeszytu.
Nie wiedziałam, co mam ze sobą zrobić. Stać, czy usiąść. Cała drżałam.
Zaczęłam obgryzać paznokcie.
Chodziłem wiele razy do łazienki.
Uderzyłem ręką w stół.*

Odczucia i emocje, zarówno pozytywne, jak i te niekomfortowe, wiążą się i kojarzą z sercem¹²². W tekstach opisowych połączenie przeżycia z pracą serca wynika w wielu przypadkach z fizjologii, uzasadnionej anatomicznie reakcji, np.:

*Serce zaczęło mi szybciej bić, kiedy stało się jasne, że mam szansę zdać.
Serce biło mi jeszcze mocniej.
Serce zaczęło przyspieszać.*

Leksem *serce* bywa także użyty metaforycznie w celu podkreślenia dramatycznej sytuacji osoby doznającej negatywnych odczuć związanych ze stresem, strachem, złym stanem emocjonalnym, a także poczuciem ulgi, co uwidacznia się w przygotowanych tekstach następująco:

*Poczułam, jak serce podchodzi mi do gardła.
Z sercem w przełyku pisałem i rozglądałem się po klasie.
Rozpacz targała moim sercem.
Serce łopotało coraz mocniej.
Zrobiło mi się lekko na sercu.*

¹²¹ Zofia Czapiga ilustruje zjawisko ciekawymi przykładami: „obrócił się i uniósł zaciśnięte pięści”; „załamała ręce i rzuciła się ku niej” (Czapiga 2017: 34).

¹²² Anna Pajdzińska pisze, że uczucia wiążą się przede wszystkim z sercem lub (rzadziej) z innymi częściami ciała. Por. Pajdzińska 1999: 83-101.

Opisywane przez uczniów sytuacje, najczęściej są przyczyną negatywnego odczuwania: strachu, gniewu, smutku¹²³; rzadziej eksponowane i akcentowany jest stan radości. Widać, że młodzież z reguły właściwie interpretuje i nazywa emocje i uczucia, sytuując je w kontekście zdarzeń. Sporadycznie używane są określenia niekontrolowanych zachowań emocjonalnych powiązanych z radością, np.: *tańczyłam, podskakiwałam, śpiewałam z radości*. Wyrazem radości jest uśmiech, a wyrażają to najpełniej leksemy: „śmiać się, śmiać się (do kogoś), uśmiechać się, uśmiechnąć się, roześmiać się, mieć śmiech”¹²⁴.

6.3.3 Tropu stylistyczne jako wykładnik aspektu stylistycznego opisu przeżyć

Bardzo ważnym środkiem wyrażania wartości, jak utrzymuje Jadwiga Puzynina, są tropu stylistyczne, a wśród nich przede wszystkim: metafory, porównania, alegorie, symbole (Puzynina 1992: 125).

Maria Renata Mayenowa, dokonując oglądu zjawiska metafory powtarza, iż każde pełnoznaczne słowo może być użyte metaforycznie, że „każdy wyraz jest w istocie metaforą” (Mayenowa 1978: 227). Autorka podaje uproszczony semantyczny model metafory: „gdy używamy metafory, mamy dwie myśli o różnych rzeczach, działające razem i oparte na jednym słowie lub zdaniu; znaczenie tego słowa lub zdania jest rezultatem interakcji owych dwóch myśli” (Mayenowa 1978: 227). Ponadto, ta sama językowniczka konkluduje, iż metafora może kierować uwagę na właściwości semantyczne, językowe, ale może też orientować ją na rzeczywistość, na konkretną sytuację życiową, gdzie należy szukać źródła motywacji (Mayenowa 1978: 244-245).

Procesy myślowe, co wykazują autorzy rozprawy *Metafory w naszym życiu*, są w głównej mierze metaforyczne, a „istnienie metafor jako wyrażen językowych jest możliwe właśnie dlatego, że metafory tkwią w systemie pojęć człowieka”

¹²³ Piszac o emocjach w gwarze uczniowskiej, Joanna Smól tłumaczy przeżywanie różnych stanów emocjonalnych przez młodzież. Autorka potwierdza, iż w okresie dojrzewania, siła ekspresji uczuć prowadzi niejednokrotnie do zachowań agresywnych zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych. Por.: Smól 2006.

¹²⁴ Ładnie mówi Agnieszka Welpa o uczuciach, wyrażanych za pomocą języka ciała, w pieśniach ludowych z Warmii i Mazur. Autorka prezentuje bogate przykłady na zilustrowanie omawianych zjawisk. (Welpa 2009).

(Lakoff, Johnson 1988: 28). Teresa Dobrzyńska mówi o metaforze jako jednym z rodzajów komunikacji pośredniej, przy czym autorka podkreśla rangę kontekstu sytuacyjnego: kto mówi – do kogo – o czym, bowiem „te parametry sytuacyjne przesądzają o sposobie interpretacji wypowiedzi” (Dobrzyńska 1994: 63). Składniki metaforyzacji występują także w zebranych tekstach, a na szczególne wyróżnienie zasługują użyte w opisach metafory opisowo-wartościujące oparte na doznaniach zmysłowych: dotyku, smaku, słuchu, percepcji wzrokowej¹²⁵.

W przytoczonych poniżej fragmentach tekstów działanie metafory polega jednocześnie na zmanifestowaniu klimatu zdarzeń, jak również na ukazaniu emocjonalnej reakcji podmiotu na przyczynę swoich przeżyć. Metaforyczne określenia użyte są w określonych kontekstach¹²⁶: zdarzenie-odczucie-reakcja podmiotu. Kontekstem dla zaprezentowanych przeżyć są sytuacje szkolne: spóźnienie ucznia na lekcję, sprawdzian wiedzy, wizja otrzymania negatywnej oceny. Semantyczne konkretyzacje służą ekspozycji wywołanych przez sytuacje przeżyć: rozgoryczenia (*gorzka prawda*); strachu (*blady strach*); paniki (*w pośpiechu*) i zrezygnowania (*nadzieja zgasła*); załamania (*czarna rozpacz*); przerażenia (*czarne myśli, zbladłam*). Za pomocą poniżej zamieszczonych fragmentów prezentuję, wykorzystane przez uczniów szkoły warszawskiej, metaforyczne określenia przeżyć:

Nauczyciel skierował na mnie swój zimny wzrok i wpisał spóźnienie. Usłyszałem też gorzką prawdę o jedynce ze sprawdzianu.

Historia była drugą lekcją. Miałem na naukę niecałe dwadzieścia minut. Ogarnął mnie blady strach. Wiedziałem, że dostanę dwóję.

W pośpiechu zacząłem przewracać kartki podręcznika. To był najdłuższy dział. Nadzieja na szybkie opanowanie materiału całkowicie zgasła.

Zapomniałam o tym sprawdzianie. Wpadłam w czarną rozpacz.

Ogarnęły mnie czarne myśli. Na myśl o tym, że do moich ocen dołączy kolejna jedynka, zbladłam z przerażenia. Przecież nie byłam ani trochę przygotowana do tego sprawdzianu.

¹²⁵ Teresa Dobrzyńska w rozważaniach o uwarunkowaniu kulturowym metafory, rozpatrując między innymi stanowisko Teda Cohena mówi, że wypowiedzi metaforyczne są obrazowe w najszerszym tego słowa znaczeniu: przywołują wyobrażenia wzrokowe, słuchowe, dotykowe, smakowe i węchowe związane z integralną recepcją przedmiotu (Dobrzyńska 1994: 79).

¹²⁶ „Granice dla metafory wyznacza semantyczna łączliwość jej składników, zaś łączliwość „w wielkim stopniu bywa stymulowana przez kontekst” (Okopień-Sławińska 1980: 33).

Skądinąd, użycie cytowanych określeń skłania do refleksji na temat dramatyzmu funkcjonowania ucznia w szkolnej rzeczywistości. Wydaje się, iż przeżycia młodego człowieka przesycane są nieustannym napięciem i trwogą. Jednak, z drugiej strony, zastosowanie takiego sposobu opisywania może być wyłącznie świadomym zabiegiem - środkiem ekspresji twórczej; wtedy świadczyłoby to o dążeniu uczniów do poprawnego wykonania tego rodzaju opisu.

Wyrazistą manifestację klimatu przeżyć odzwierciedla inny fragment opisu, w którym metaforyczne określenia reakcji na przeżycia dotyczą sytuacji domowych, dla których kontekstem są nieporozumienia między rodzeństwem (uczeń szkoły wiejskiej opisywał swoje przeżycia w sytuacji, gdy dowiedział się, że jego młodszy brat zniszczył mu kolekcję znaczków). Oto ten przykład:

Szybko pobiegłem do jego pokoju. Był tam, zmierzylem go wzrokiem. Zazgrzytało między nami. Chciał mi coś powiedzieć, ale ja wcale go nie słuchałem, trzasnąłem drzwiami i poszedłem do swego pokoju.

W zgromadzonym materiale tekstowym autorstwa uczniów szkoły miejskiej napotykałyśmy również wartościujące metafory orientacyjne¹²⁷ w połączeniu z leksemami i określeniami ciężaru i siły (*lekko, mocne, ogromny, osłupiałem, zamarłem*). Znajdują w nich odzwierciedlenie poglądy Lakoffa i Johnsona, iż metafory są umocowane w doświadczeniach człowieka (Lakoff, Johnson 1988: 41), czego potwierdzeniem są przykładowe fragmenty, w których wyraźnie zwerbalizowano przeżywane emocje i odczucia. Osoby odczuwają różnorodne uczucia: ulgę (*odetchnęła z ulgą*); radość (*ucieszyłem się*); żal (*ogromny żal*); zaskoczenie (*osłupiałem*); przerażenie (*zamarłem*). Oto wybrane przykłady:

Zrobiło mi się lekko na sercu, mama również odetchnęła z ulgą.

To były mocne słowa, ale ucieszyłem się, że wszystko sobie wyjaśniliśmy.

Czułam ogromny żal z powodu tego, co się wydarzyło.

Zamarłem z przerażenia.

Interesującym przykładem metaforycznego opisu stanu emocjonalnego ucznia, jest użycie metafory: *U ramion urosły mi skrzydła*. Taki sposób przedstawienia

¹²⁷ Metafory orientacyjne nadają danemu pojęciu orientację przestrzenną, na przykład: SZCZĘŚLIWY TO W GÓRĘ; SMUTNY TO W DÓŁ, DOBRO TO GÓRA; ZŁO TO DÓŁ. Każda metafora orientacyjna charakteryzuje się wewnętrzną systematycznością i wyznacza koherentny system (Lakoff, Johnson 1988: 38).

rozradowania i tryumfu wpisuje się w tok rozważań Kwiryny Handke, która barwnie przedstawia użycie wyrazu *skrzydło/skrzydła* w zbiorze tekstów Stefana Żeromskiego. Autorka wspomina o szczególnym znaczeniu leksemu w dziejach kultury, traktowanego „jako atrybut świata żywych stworzeń (ptaków, owadów, a nawet niektórych ssaków, takich jak nietoperze), którego nie posiada, a bardzo chciałby go mieć, człowiek” (Handke 2017: 5-6).

Interesujące, ze względu na swą formę i wymowę, pozostają znalezione w tekstach metafory, nazywane przez Lakoffa i Johnsona „metaforami ontologicznymi” (Lakoff, Johnson 1988: 49-55), które stosujemy po to, by pojmować wydarzenia, czynności, uczucia, wyobrażenia jako rzeczy i substancje. W poniższych przykładach mamy do czynienia z kwantyfikowaniem (*wiele radości*), rozpoznawaniem przyczyn (*ze zdziwienia, ze złości, z wrażenia*) oraz z ustalaniem celów i motywowaniem działania (*żeby pokazać*):

Nauczyciel sprawił nam wiele radości tą informacją.

Gdy weszłam do szatni, osłupiałam ze zdziwienia.

Usłyszałem jego głos i osłupiałem z wrażenia.

Wtedy myślałem, że wybuchnę i ze złości uderzyłem ręką w stół.

Zrobiłem to celowo, żeby pokazać bratu, jaki jestem na niego wściekły.

Teksty opisów stają się wyraziste i obrazowe poprzez zastosowanie porównań. Opowiadając o własnych doznaniach, za pomocą funktorów¹²⁸: *jak, jakby*, nadawcy zestawiają uczucia lub działania z okolicznościami pochodzącymi z otaczającego świata. Członem porównującym jawią się najczęściej przedmioty oraz elementy świata przyrody, co ilustrują poniższe przykłady:

Gdy nadszedł czas testu, miałam nogi jak z waty.

Czułem się tak, jakby moje kości zmieniły się w lód.

Czułam się tak, jakbym w brzuchu miała uwięzione motyle.

Zrobiłem się blady jak ściana.

Wiadomość podziałała na mnie jak kubel zimnej wody.

¹²⁸ Andrzej Kudra, rozważając o porównaniach, mówi, iż „Lustrem w „klasycznym” porównaniu jest funktor, zaś w porównaniu bezfunktorowym „milcząca obecność” funkтора” (Kudra 2006: 327).

Spadło to na mnie jak grom z jasnego nieba.

Poczułem się, jakbym dostał obuchem w głowę.

Spocilem się jak mysz.

Użycie w opisach porównań służy obrazowości, pozwala ocenić zarazem wyobraźnię ucznia oraz jego umiejętności tworzenia tekstu. Nawet w takim przypadku, kiedy zastosowane porównania są typowe, można sądzić, iż autor świadomie oraz logicznie¹²⁹ dobiera środki stylistyczne w procesie tworzenia dobrego tekstu.

Określaniu stanów emocjonalnych podmiotu mówiącego¹³⁰ służą także epitety, które Maria Renata Mayenowa definiuje jako „wyrazy, których funkcja polega na uzupełnianiu, wzbogacaniu czy nawet modyfikowaniu znaczeń innego wyrazu” (Mayenowa 1949: 152). Uczona wydziela dwie grupy tych figur stylistycznych: 1) epitety modyfikujące, które wyrażają lub rozszerzają treść wyrazu określanego; 2) epitety tautologiczne, których zadaniem jest uwydatnienie cechy wpisanej w określany wyraz (Mayenowa 1949: 153).

W badanych tekstach opisowych spotyka się postrzeganie doznań i uczuć za pomocą epitetów, dzięki czemu przedstawione przeżycia są spotęgowane. Najliczniejszą grupę stanowią epitety przymiotnikowe¹³¹, takie jak np.: *blada, czarna, uśmiechnięta, szczęśliwe, zimny, ogromne*. Mniej licznie występują w tekstach uczniowskich epitety imiesłowowe, np.: *zaciekawiony, uradowany, zrelaksowany, podekscytowani*. Epitety rzeczownikowe w uczniowskich opisach przeżyć nie są wykorzystane.

6.3.4 Wartościowanie w opisach przeżyć

Zjawiskiem, którego nie sposób pominąć w analizie tekstów opisów przeżyć, jest wartościowanie. Podczas rozważań o wartościach, pożądane jest wspomnieć o podejściu Krystyny Ostrowskiej - jednej z najbardziej uznanych psychologów, zdaniem której należy mieć na uwadze „sam proces wartościowania, jego warunki,

¹²⁹ Semantyczną podstawą porównań jest „wspólna dla członu porównywanego i porównującego cecha zwana tertium comparationis”, przy czym, jak tłumaczy Andrzej Kudra, może ono być bardziej wyraziste lub mniej wyraziste bądź też „całkowicie pozostawione domysłowi czytelnika” (Kudra 2006: 328).

¹³⁰ Małgorzata Iwanowicz wskazuje jeszcze na inne funkcje epitetów: nazywanie, uwydatnianie lub dopełnianie cech przedmiotów (Iwanowicz 2008: 37).

¹³¹ Przymiotniki, rzeczowniki oraz imiesłowy przymiotnikowe są „gramatycznymi wykładnikami epitetyzowania” (Iwanowicz 2008: 37).

urzeczywistnianie wartości przez konkretne osoby i grupy, a także poziom ich uświadomienia i odkrycia oraz proces przypisywania osobom, zdarzeniom i rzeczom poziomu integracji z wartościami” (Ostrowska 1994: 12). Ostrowska uważa, iż każdy z nas tworzy swój indywidualny system wartości, które w ciągu życia podlegają zmianom i doskonaleniu wraz z nabywaniem doświadczenia w oparciu o wizję siebie i pojmowanie świata (Ostrowska 1994: 12). Przyjmowanie i rozpoznawanie wartości, jak mówi Henryk Kurczab, trwa przez całe życie (Kurczab 2012: 8).

W pełni zgadzam się ze stanowiskiem Michała Głowińskiego, który uzasadnia, iż wartościowanie jest komponentem wszelkiego naszego mówienia (Głowiński 1986: 180), a służą mu leksemy, zwroty frazeologiczne i styl wypowiedzi. Zwraca uwagę również punkt widzenia Joanny Jagodzińskiej, która podchodzi do wartościowania z różnych stron: „po pierwsze traktuje wartościowanie jako sposób postrzegania rzeczywistości, po drugie jako składnik znaczenia słowa, po trzecie zaś wskazuje na wartościowanie jako na specyficzną rolę języka” (Jagodzińska 1997: 38).

Elementy wartościujące zajmują w strukturze znaczeniowej słów różne pozycje. Jak twierdzi Jadwiga Puzynina: „wyraz może mieć charakter prymarnie wartościujący, jak np. sama *wartość*, przymiotniki *pozytywny i negatywny*. Do treści wartościującej (która sprowadza się do pewnych stanów mentalno-woluntatywnych) może dołączyć się składnik uczuciowy, jak w wyrazach typu *wspaniałe* czy *paskudny*. Jednakże wyrazy prymarnie wartościujące są nieliczne. Najczęściej mamy do czynienia z połączeniem w jednym leksemie treści opisowych i wartościujących” (Puzynina 1992: 118). Terminy *wartościowania prymarnego* i *wartościowania wtórnego* autorka wiąże „wyłącznie z obecnością definicyjnego lub konotacyjnego składnika wartościującego odnoszącego się do całej treści danego wyrazu” (Puzynina 1992: 120). Anna Wierzbicka, zwracając uwagę na subiektywizm wartościowania rzeczywistości, interpretuje *dobro* jako „to, czego, byśmy wszyscy chcieli”, a *zło* jako „to, czego byśmy wszyscy nie chcieli” (Wierzbicka 1971: 238). Często intensyfikacja wrażeń następuje poprzez użycie przysłówka *bardzo*, a czasami przez zastosowane zamiennie przysłówki: *okropnie, ogromnie, strasznie, przeraźliwie* albo określenia parametryczne w postaci przymiotników: *olbrzymi, wielki, ogromny*¹³². Cztery poniższe przykłady na zilustrowanie omawianego zjawiska pochodzą z prac uczniów warszawskich:

¹³² Takie zjawisko omawia również Jadwiga Puzynina w kontekście ekspresywnych wykładników intensyfikacji, stanowiącej zjawisko natury ilościowej. Por.: Puzynina 1992: 147.

Byłam ogromnie wdzięczna losowi, że mogłam się tam znaleźć i oglądać przecudowne widowisko.

Odczułam wielką radość, kiedy zadzwonił dzwonek na przerwę.

Bardzo mi zależało, aby go dobrze napisać.

Wszyscy wyglądali bardzo posępnie.

Kolejne cztery poniżej zamieszczone przykłady umożliwiające obserwację zjawiska intensyfikacji zdarzeń w opisach, pochodzą z tekstów utworzonych przez uczniów szkoły poddębickiej:

Wyszłam na środek okropnie zdenerwowana.

Pomimo tego, że dużo się uczyłam, strasznie się bałam, że dostanę złą ocenę.

Wszyscy czuliśmy ogromne zmęczenie, które odebrało nam chęć do walki o kolejną bramkę.

Czułem ogromny stres, nie mogłem zrobić ani jednego kroku dalej.

W większości przytoczonych przykładów daje się zauważyć pesymistyczne nastawienie do rzeczywistości, do podejmowanych decyzji. Podobny stosunek do problemów współczesnego świata dostrzega Joanna Jagodzińska podczas analizy wypowiedzi uczniów szkoły podstawowej, którzy dochodzą do pesymistycznych wniosków, „że problemy ich przerastają i że nie są w stanie zrobić nic, by im przeciwdziałać” (Jagodzińska 1997: 49).

Subiektywność nadawców widać także w formach wartościowania afektywnego, czego dowodzą zastosowane leksemy prymarnie wartościujące oraz leksemy wartościujące wtórnie, niekiedy nawet z wykrzyknieniami. Oto reprezentacyjne przykłady:

Zapowiadał się dobry dzień.

To było niesamowite przeżycie!

Było to naprawdę cudowne rozwiązanie naszych problemów.

To dopiero było przeżycie!

Ach, jak mi było przykro.

Wprawdzie wartościowanie afektywne nie jest zjawiskiem zbyt rozpowszechnionym w badanych tekstach, jednakże przytoczone przykłady zasługują na uwagę.

Z wartościowaniem związana jest także partykuła *niestety*. Wyraża żal lub niezadowolenie mówiącego ze stanu rzeczy, o którym mowa w zdaniu¹³³. Dostyc często partykuła pojawia się w przygotowanych tekstach opisów, co ilustruję przykładami wybranych fragmentów:

Staraliśmy się zrobić wszystko, żeby strzelić bramkę. Niestety, przegraliśmy ten mecz.

Miałam nadzieję, że ktoś mnie zobaczy i powie kierowcy, żeby zaczekał. Niestety, kiedy od autobusu dzieliło mnie dosłownie kilka kroków, pojazd odjechał.

W końcu wpuścili nas do środka. Niestety, musieliśmy jeszcze długo oczekiwać na rozpoczęcie seansu.

Z początku szło mi całkiem nieźle. Potem okazało się, że nie znam odpowiedzi na pytania. Niestety, musiałem pogodzić się z tym, że raczej nie otrzymam dobrej oceny.

Poprosiliśmy panią bileterkę, żeby nas wpuściła, ale niestety, nie miałyśmy dokumentu tożsamości i kobieta odmówiła.

Zająłem pierwsze miejsce. Wszyscy bili mi brawo. Niestety, nie mogłem w pełni cieszyć się zwycięstwem, bo po prostu zemdląłem.

Ciekawy sposób wartościowania występuje również w takich sytuacjach, kiedy nadawcy stosują prefiksy czasownikowe: *wy-* w znaczeniu: „wyprosić coś u kogoś”, sygnalizującym wartość pozytywną, a zarazem z trudem zdobytą oraz *prze-* w znaczeniu „za, zanadto”. W celu zilustrowania zjawiska, podaję niektóre przykłady:

Wyprosiłem u rodziców nowego smartfona.

Przeholowałem z graniem na komputerze i nie mogłem rano wstać do szkoły.

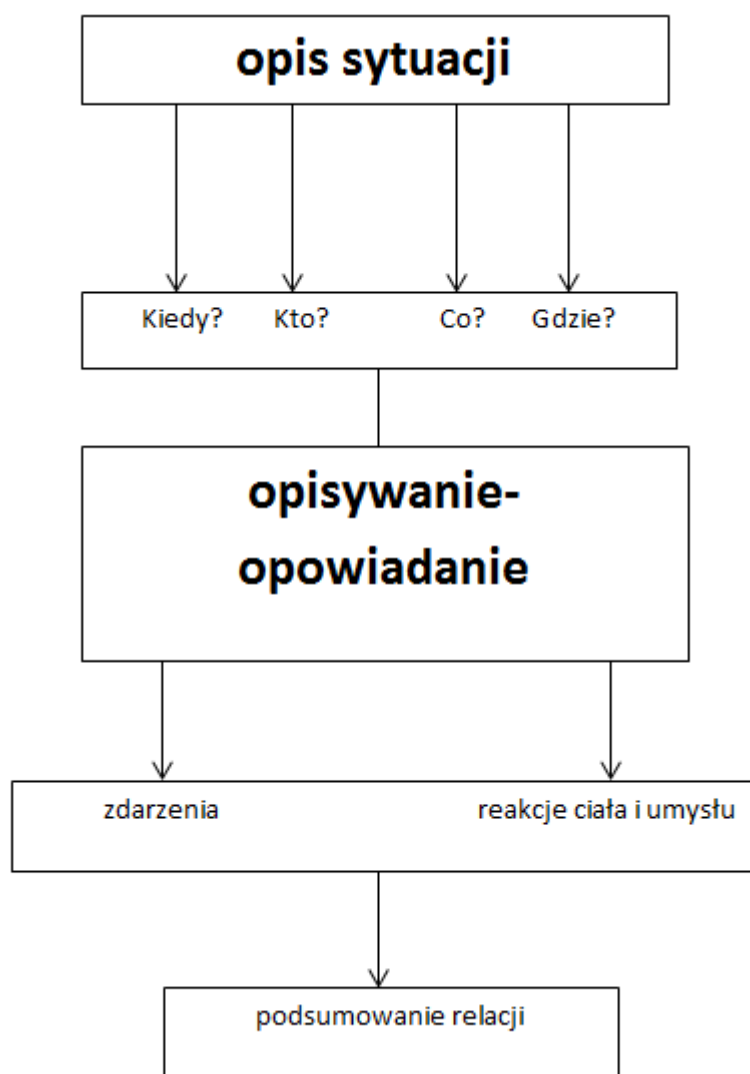
Przesadziłam z ćwiczeniami, czułam się przemęczona i przetrenowana.

Podstawowym celem opisu jest przekazanie informacji o zaistniałym wydarzeniu. W tym celu nadawcy podejmują odpowiednie starania, które jednocześnie przyczyniają się do zachowania semantycznej i strukturalnej spójności tekstu. Architektura poddanych analizie wypowiedzi uczniów klasy siódmej i ósmej oraz klasy trzeciej gimnazjum wskazuje na fakt, iż opis przeżyć mieści się na pograniczu między opisem a opowiadaniem. Jolanta Maćkiewicz mówi wprawdzie o pograniczu opisu przeżyć i opisu sytuacji, gdyż, jak twierdzi, opis sytuacji przedstawia zdarzenia rozgrywające

¹³³ Omówieniem partykuły *niestety* zajmuje się także cytowana badaczka. Zob. Puzynina 1992: 117.

się w tym samym czasie – zazwyczaj jest to zdarzenie główne i zdarzenie mu towarzyszące (Maćkiewicz 2010: 170). Po przeprowadzonej analizie wypracowań widać jednak, że trudno jest wyznaczyć granicę między opisem przeżyć a opisem sytuacji. Można nawet zaryzykować twierdzenie, iż opis przeżyć jest pełniejszym opisem sytuacji, gdyż zostaje wzbogacony o prezentację subiektywnego obrazu świata wartości. Dominującą realizację opisu przeżyć przedstawia schemat 15

Schemat 15.



Warto nadmienić, iż niektóre fragmenty uczniowskich opisów przybierają formę sprawozdania: dostarczają informacji, oddziałują emocjonalnie w określonym celu, a piszący mówi o faktach w ich zewnętrznych przejawach, tak jak je widział, nie bada

głębiej przedstawionych spraw, nie dochodzi do sedna, nie argumentuje i dosyć często zbliża się do stylu potocznego¹³⁴. Autor takiej wypowiedzi niewiele mówi o własnych odczuciach. Swoją stan emocjonalny jedynie sygnalizuje we wstępie i w zakończeniu znakiem wykrzyknienia – jednakowo dla odczuwanego rozczarowania (ten stan nazywa również jeden raz w części właściwej za pomocą określenia *bardzo rozczarowany*), jak też w celu wyrażenia ostatecznego pozytywnego nastawienia do zaistniałych zdarzeń (uspokojenia). Opisowi poddane są przeżycia osób przebywających w polu widzenia autora tekstu: kibiców piłki nożnej, zawodników, znajomych, członków rodziny. Uczucia i ich zewnętrzne przejawy nazywane są wówczas za pomocą licznie nagromadzonych form czasownikowych, np.: *wściekli się, wstydzili się, gratulowali, dziękowali, rozkładali ręce, zaśpiewali, zniszczył*. Reprezentacyjny przykład omawianego zjawiska – pracę ucznia klasy trzeciej gimnazjum, przedstawiam poniżej w całości:

Dzisiaj oglądałem mecz Polska-Hiszpania. Ten mecz był o mistrzostwo świata w siatkówce. Koniec meczu. Polska przegrała!

Kibice Polski się wściekli, wstydzili się za naszych zawodników. Rozkładali ręce, spuszczały wzrok. Zauważyłem, że płakali jak bobry. Hiszpanie byli zadowoleni z tego meczu. Nasi kibice po cichu śpiewali hymn narodowy. Po chwili zaśpiewali głośno „Polacy nic się nie stało”. Tymczasem niektórzy kibice Hiszpanii dziękowali nam za mecz. Koledzy byli zdziwieni, że Hiszpanie gratulowali Polakom.

Wyszedłem ze stadionu bardzo rozczarowany. Spotkałem moich znajomych, którzy tak jak ja byli rozczarowani. Poszliśmy z kolegami do mojego domu. Tam zjedliśmy kolację i opowiedzieliśmy mojej rodzinie, co było na tym meczu. Mój brat się wściekł i zniszczył komputer. Po paru godzinach odprowadziłem kolegów do domu.

Kiedy szedłem do domu uświadomiłem sobie, że nic się nie stało, że Polska przegrała. Wygrają za rok!

Jak tłumaczy Maria Nagajowa, sprawozdanie-reportaż, poprzez większy udział środków stylistycznych, większe zbeletryzowanie tekstu - może nosić znamiona stylu artystycznego, lecz może być, jak najbardziej, zbliżone właśnie do wypowiedzi potocznych (Nagajowa 1985: 12), w tym również do form wypowiedzi uczniowskich.

¹³⁴Maria Nagajowa wspomina o trzech odmianach sprawozdania w praktyce szkolnej: typu reportaż – sprawozdanie w związku z wydarzeniami z życia codziennego (wycieczka); typu recenzja – sprawozdanie z lektury, przedstawienia, uroczystości, wystawy; typu protokół – sprawozdanie z życia szkoły i organizacji młodzieżowych (zebrania samorządu, zbiórki harcerskiej) (Nagajowa 1985: 12).

Rozdział VII

Kształcenie umiejętności tekstotwórczych uczniów – najważniejsze postulaty

7.1 Poprawność językowa w realizacji opisu – zalecenia w podstawie programowej

W szkole podstawowej już od pierwszej klasy wprowadzany jest opis jako forma wypowiedzi rozwijająca nie tylko dziecięcą wiedzę o świecie, ale przede wszystkim, jako urozmaicanie i bogacenie słownictwa.

Wymagania podstawy programowej języka polskiego ogólnie odnoszą się do tworzenia wypowiedzi: „Uczeń rozwija umiejętność wypowiadania się w mowie i w piśmie na tematy (...) związane z poznawanymi tekstami kultury i własnymi zainteresowaniami; dba o poprawność wypowiedzi własnych, a ich formę kształtuje odpowiednio do celu wypowiedzi” (PP 2017). Umiejętności ucznia określają „wymagania szczegółowe”¹³⁵, które dotyczą tworzenia wszystkich tekstów, między innymi opisu, jako jednej z form wypowiedzi:

- uczeń tworzy spójne teksty związane z otaczającą go rzeczywistością i poznanymi tekstami kultury;
- uczeń tworzy opis; stosuje w wypowiedzi pisemnej odpowiednią kompozycję i układ graficzny zgodny z wymogami danej formy gatunkowej (w tym wydziela akapity);
- operuje słownictwem z określonych kręgów tematycznych.

W oparciu o zapisy podstawy programowej, zostały przez CKE¹³⁶ ustalone kryteria oceny poziomu wykonania wypowiedzi pisemnych uczniów kończących szkołę podstawową. Maksymalną liczbę punktów (3 pkt) otrzymuje uczeń za „treść”, jeśli: „szczegółowo przedstawia obiekt opisu, wyodrębnia i nazywa reprezentatywne

¹³⁵Przytaczane, na potrzeby bieżących rozważań, wyimki wymagań pochodzą z treści cytowanego dokumentu.

¹³⁶ Mowa o Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Założona w 1998 roku polska instytucja, której celem jest przygotowanie i organizowanie egzaminów zewnętrznych dla uczniów kończących szkołę podstawową, średnią i zawodową.

elementy opisywanego obiektu, wyraża swój stosunek do przedmiotu opisu pośrednio lub bezpośrednio, logicznie i spójnie wiąże poszczególne części pracy” (CKE 2013: 53). Styl bezbłędny skonkretyzowany jest jako „Styl konsekwentny, dostosowany do formy wypowiedzi” (PP).

7.2 Kształcenie umiejętności redagowania opisu

Opis, jako dłuższa forma wypowiedzi ćwiczona w szkole już od pierwszej klasy, wiąże się ściśle z etapem poznawania empirycznego u dziecka, ogromnie wzbogaca jego wiedzę i słownictwo (Nagajowa 1985: 216-217). Bardzo cennym i pomocnym w nauczaniu języka polskiego opracowaniem, do którego często odwołuję się w tej części rozprawy, jest pozycja *Znaleźć słowo trafne*¹³⁷, w której znajdują się liczne nawiązania również do poglądów Marii Nagajowej. Autorki zamieszczają na przykład bogaty zakres słownictwa przydatnego do komponowania opisu postaci. Podzielam wykonywanie z uczniami częstych ćwiczeń frazeologicznych w codziennej praktyce językowej, ze szczególnym uwzględnieniem ich przydatności w rozwijaniu sprawności tekstotwórczych podczas redagowania opisu.

W gronie ćwiczeń doskonalących umiejętności tekstotwórcze nie może zabraknąć integracji kształcenia językowego z kształceniem literackim, ponieważ - jak mówi Urszula Kopeć - to „pozwoli uczniom z jednej strony, zapoznać się z istniejącymi wyznacznikami gatunkowymi opisu, z drugiej zaś umożliwi zbadanie „utkania” opisu, określenie roli zastosowanych środków językowych” (Kopeć 2013: 63). Uczona, koncentrując się na powieści Doroty Terakowskiej, proponuje stosowanie znakomitej metody analizy i twórczego wykorzystania wzoru, bowiem praca z fragmentami tekstu „pozwoli na wyodrębnienie takich cech opisu krajobrazu, jak: kształt, wielkość, cechy charakterystyczne, usytuowanie jednych elementów wobec drugich oraz wskazanie perspektywy opisu (daleko-blisko)” (Kopeć 2013: 63). Uczniowie dobrze czują się, wchodząc w role „naukowców”, a opisane sytuacje na pewno postawią ich „w pozycji badacza tekstu literackiego” (Kopeć 2013: 63).

Bardzo skuteczny sposób na rozwijanie i doskonalenie uczniowskich kompetencji tekstotwórczych proponuje również Ewa Nowak. Chodzi o metodę

¹³⁷ Skudrzyk A., Urban K., 2007, *Znaleźć słowo trafne. Stylistyczno-komunikacyjny obraz współczesnej polszczyzny*, Katowice.

samooceny wypowiedzi pisemnej, podczas której włączamy ucznia w proces oceniania jego własnej pracy w zakresie tworzenia typowych form wypowiedzi, np. opisu. Autorka zakłada, iż skorelowanie metod powszechnie stosowanych w kształceniu polonistycznym z metodą samooceny umożliwi doskonalenie uczniowskiej sprawności pisarskiej „przez wytworzenie nawyku świadomego kontrolowania i poprawiania własnej pracy, dla której punktem odniesienia stają się obiektywne kryteria wyznaczające pożądany poziom zawartości informacyjnej, myślowej i strukturę kompozycyjną tekstu” (Nowak 2014: 171). Uczeń występuje w podwójnej roli: jako nadawca tekstu i jako oceniający różne wymiary jego skuteczności; konfrontuje tekst nadany z tekstem odebrany, według ustalonych kryteriów. Nauczyciel w toku działań jest organizatorem, koordynatorem i konsultantem, a na końcu tradycyjnie zaznacza błędy związane z poprawnością gramatyczną, stylistyczną i ortograficzną (Nowak 2014: 173). Warto w tym miejscu przytoczyć opinię Magdaleny Trysińskiej, która uważa, iż „Uczniowie, którzy mają chęć, potrzebę i potencjał rozwijania warsztatu pisarskiego, wymagają wsparcia dobrego nauczyciela, który pokaże im, jak modyfikować schemat, zarówno w aspekcie kompozycyjnym, jak i językowo-stylistycznym. Muszą wiedzieć, gdzie popełniają błędy, i muszą umieć je poprawiać. Jednocześnie powinni móc obserwować różnorodne realizacje tego samego tematu i dokonywać dekompozycji tekstów” (Trysińska 2019: 182).

Wieloletnie doświadczenie pedagogiczne daje możliwość oceny każdej propozycji metodycznej, wręcz nakłada obowiązek doboru metody¹³⁸, adekwatnie do indywidualnej sytuacji dydaktycznej. Praca w systemie klasowo-lekcyjnym z dziećmi o różnym potencjale i indywidualnych potrzebach edukacyjnych, oblige nauczyciela do indywidualizowania technik, zasad i sposobów efektywnego nauczania, w związku z czym niejednokrotnie okazuje się, iż zidentyfikowanie danego sposobu nauczania wyłącznie z jedną metodą, jest niekonsekwentne, bowiem wszystkie metody przeplatają się i wzajemnie uzupełniają. Sądzę, że bardzo skutecznym działaniem jest

¹³⁸ Metodą, według Tadeusza Kotarbińskiego, może stać się dopiero taki sposób, który polega „na określonym doborze i układzie działań składowych, a przy tym uplanowany i nadający się do wielokrotnego stosowania” (Kotarbiński 1975: 86).

łączenie elementów metody praktyki pisarskiej¹³⁹ z metodą analizy i twórczego naśladowania wzorców¹⁴⁰.

7.3 Przykłady praktyk dydaktycznych w zakresie kształtowania uczniowskich kompetencji tekstotwórczych

Kształcenie odmiany pisanej języka ucznia jest głównym obowiązkiem nauczyciela polonisty, gdyż odmianę mówioną kształci uczeń także na innych przedmiotach i poza szkołą, a w miarę opanowywania reguł odmiany pisanej doskonalone są kompetencje tekstotwórcze ucznia. Opanowanie odmiany pisemnej jest trudne i czasochłonne, gdyż jest to przekaz o swoistych cechach leksykalnych, syntaktycznych i kompozycyjnych. Językoznawcy i metodocy stale podkreślają wagę stosowanych w procesie edukacyjnym ćwiczeń językowych. Magdalena Trysińska, przy okazji wnikliwej analizy uczniowskich kompetencji językowych w zakresie tworzenia rozprawki, podkreśla wagę rozwijania słownika czynnego uczniów. Językoznawczynie potwierdza, iż „bogactwo słownikowe i składniowe daje niemal nieograniczone możliwości tworzenia tekstów ciekawych i oryginalnych”. Niemalże wpływ na wzbogacanie zasobu leksykalnego ma również obcowanie „z tekstami poznawanymi w czasie wolnym – zarówno filmowymi, jak i literackimi” (Trysińska 2019: 170 i nast.).

Własne próby redakcyjne dobrze jest poprzedzać „analizą ciekawych przykładów, których twórcami są artyści słowa: pisarze, dziennikarze” (Skudrzyk, Urban 2007: 120), można w nich bowiem zaobserwować wzorcowe przykłady zastosowanych środków stylistycznych. Te same autorki preferują również wykorzystywanie w działalności językowej słowników (Skudrzyk, Urban 2007: 220), a przytaczając Władysława Miodunkę, wspominają o pytaniach stawianych słownikom: „1) Czy mówię poprawnie?”, 2) Co znaczy to słowo?”, 3) Jak inaczej wyrazić x?” (Skudrzyk, Urban 2007: 220). Niewątpliwie uzasadnione jest korzystanie ze słowników w trakcie działań tekstotwórczych uczniów. Wciąż aktualny wydaje się także postulat Tadeusza Półchłopa, iż: „Podstawowym błędem w szkole współczesnej jest nauczanie literatury zamiast uruchamiania komunikacji literackiej” (Półchłopek 2012: 179).

¹³⁹ Metoda praktyki pisarskiej, „ułożona w centrum układu” metod procesu kształcenia językowego, jest wspomagana przez pozostałe: metodę analizy i twórczego naśladowania wzorów; metodę ćwiczeń okazjonalnych; metodę przekładu intersemiotycznego; metodę norm i instrukcji (Dyduchowa 1988: 61).

¹⁴⁰ Zanim przedstawi się uczniom wzór do naśladowania (wykorzystania), należy: stworzyć sytuację motywacyjną dla pobudzenia ich swobodnej inwencji; poddać wzór wypowiedzi obserwacji i analizie w zakresie leksyki, składni, kompozycji, związku między doбором formy językowej a funkcją wypowiedzi lub sytuacją komunikacyjną; ćwiczenia całkowicie twórcze poprzedzić ćwiczeniami analitycznymi i ćwiczeniami transformacyjnymi (Dyduchowa 1988: 62-85).

W oparciu o teksty literackie efektywne jest prowadzenie z uczniami różnorodnych ćwiczeń ukierunkowanych na wzbogacanie technik delimitacyjnych, również na wskazywanie właściwej struktury i semantyki tekstu¹⁴¹, np.:

- porządkowanie kolejności przypadkowo podanych akapitów¹⁴²;
- porządkowanie w odpowiedniej kolejności pierwszych zdań kilku kolejnych akapitów;
- układanie we właściwej kolejności zdań akapitu;
- wyodrębnianie z jednej wypowiedzi wymieszanych akapitów lub fragmentów dwóch bądź trzech tekstów;
- składanie logicznego i spójnego tekstu z fragmentów (puzzle);
- tworzenie zakończeń tekstów różnych gatunkowo;
- nadawanie tytułów różnym gatunkowo tekstom;
- wskazywanie w tekstach zróżnicowanych gatunkowo, językowych środków zapowiadania, spajania i wyliczania;
- łączenie kilku zdań w jedno zdanie złożone.

W odniesieniu do przeprowadzonej analizy poziomu umiejętności tekstotwórczych uczniów, wskazane jest prowadzenie ćwiczeń językowych typu: „wyraż to samo innymi słowami”, np.: zastępowanie czasowników stanowych *jest* i *ma* innymi konstrukcjami składniowymi; dobieranie synonimów do barw; zastępowanie konstrukcji z orzeczeniem słowno-imiennym na konstrukcje z orzeczeniem czasownikowym, szczególnie w opisie postaci oraz w opisie krajobrazu; tworzenie peryfrazy, przede wszystkim w zakresie opisywania przeżyć.

Istotne spostrzeżenie w zakresie kształcenia poprawności językowej uczniów przedstawia jasno Jolanta Nocoń. Uczona podkreśla, iż sama „świadomość teoretyczna i umiejętność językowo-komunikacyjna nie gwarantują sukcesu edukacyjnego,

¹⁴¹ Dla potrzeb tego omówienia wykorzystane zostały następujące opracowania: Hrdličková 1991; Kałowska 1987; Krzyżyk 2010; Nagajowa 1985; Wiśniewska 1995; Wójcikiewicz 1993; Zdunkiewicz-Jedynak 2004;

¹⁴² Warte uwagi są w praktyce szkolnej ćwiczenia kompozycyjne, ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania umiejętności „organizacji treści w obrębie akapitów” gdyż mają one kluczowe znaczenie w kształceniu kompetencji komunikacyjnej (Bartosiewicz 1997: 23).

bo niewiele wynika z tego, że uczeń zna polską etykietę językową, rozpoznaje formuły adresatywne w przykładowych tekstach, ocenia ich stosowność, zamienia na formy właściwe, stosuje poprawnie we własnych tekstach tworzonych w procesie szkolnego nauczania itp.” (Nocoń 2012: 43). Najbardziej pożądane jest, by uczeń „stosował się do zasad kultury wypowiedzi, żeby pożądane zachowania językowe stały się nawykiem” (Nocoń 2012: 43). Dla osiągnięcia owego sukcesu wskazane jest, oprócz ćwiczeń językowo-komunikacyjnych wykonywanych na lekcjach, wykształcenie określonych postaw wobec językowego komunikowania się i wobec drugiego człowieka. Dobrą praktyką może być na przykład realizacja projektu edukacyjnego, podczas którego uczniowie wchodzą w role przewodników i prezentują określone zjawiska osobom niewidomym¹⁴³.

Ze starszymi uczniami warto przeprowadzać dyskusje dotyczące etyki mowy, np.: „czy istnieją granice szczerości? co powiedzieć, jeżeli szczerość może kogoś skrzywdzić? czy są sytuacje, w których kłamstwo może być dobre?” (Nocoń 2012: 43). Odpowiednie dla kształtowania postaw, o których pisze Jolanta Nocoń, są w głównej mierze rozmowy inspirowane tekstami, artykułami prasowymi, filmami.

Pewnym krokiem w stronę współczesnych oczekiwań uczniów może być również stosowanie takich ćwiczeń poprawności językowej, które uwzględniają gwałtowne przemiany sposobów komunikacji. Mirosław Grzegórzek podsumowuje, iż „największą różnorodność wszelkich bytów, w tym również językowych, znaleźć można w sieci. To tutaj tworzą się nowe gatunki mowy, a zastane ewoluują” (Grzegórzek 2017: 131). Autor stawia za przykład blog, „czyli sieciowy dziennik (pamiętnik)” (Grzegórzek 2017: 131), który już w obecnej przestrzeni edukacyjnej coraz częściej jest dla uczniów przedmiotem zadań projektowych w ramach zajęć

¹⁴³ W ramach zajęć z języka polskiego prowadziłam, opracowany dla potrzeb zespołu uczniów klasy piątej, własny autorski projekt pod nazwą: *Spacerkiem po zoo. Opowiadanie z elementami opisu*. Wspólnie stworzyliśmy plan prezentacji ogrodu zoologiczno-botanicznego: *Przywitanie uczestników. Podanie ogólnego celu wycieczki. Nawiązanie do historii ogrodu. Prezentacja zwierząt z pierwszej alejki (ptaki). Opowiadanie o okazach z drugiej alejki (ssaki). Opis fauny w alejce trzeciej (gady i płazy). Przejście przez zakątek botaniczny. Krótka charakterystyka okazów flory. Opowieść o roślinach kwitnących (storczyki, róże, słoneczniki itp.). Opis bluszczy. Prezentacja kącika mchów. Zakończenie spaceru. Podsumowanie, wrażenia ogólne. Pożegnanie turystów*. Następnie uczniowie redagowali tekst opowiadania. Integralną część stanowił opis flory i fauny. Istotnym elementem były określenia relacji przestrzennych. Dodatkowym utrudnieniem była konieczność uwzględnienia w treści prezentacji potrzeb odbiorcy - niewidomych ośmioletnich dzieci.

z języka polskiego¹⁴⁴. Uczniowie bardzo chętnie uczestniczą w tego typu działaniach twórczych, dlatego warto wprowadzać je do praktycznej edukacji już w szkole podstawowej.

¹⁴⁴ Propozycje zadań na stworzenie bloga znajdują się np. w podręczniku do języka polskiego dla klasy piątej *Słowa z uśmiechem. Literatura i kultura* (Horwath, Żegleń 2018: 14).

Zakończenie

Przeprowadzona analiza tekstologiczna opisów, przygotowanych przez uczniów szkoły podstawowej oraz przez uczniów gimnazjum, ukazuje obecność interesujących zjawisk i zdarzeń językowych, co ma wpływ na ocenę jakości konkretnych wytworów działań tekstotwórczych, w zakresie omawianej szkolnej formy gatunkowej.

Postrzeganie ucznia jako świadomego twórcy rodzi wobec niego oczekiwania stworzenia dojrzałego tekstu, dostosowanego do wymogów gatunku, stylu i sytuacji komunikacyjnej. Takie teksty, w których wyrażone są pożądane kompetencje językowe oraz kompetencje komunikacyjne użytkowników języka, świadczą o poziomie uczniowskiej sprawności tekstotwórczej. Kompetencję tekstotwórczą rozumiem jako zakres umiejętności w zakresie świadomego tworzenia spójnego tekstu, realizującego określony wzorzec gatunkowy. Jakość warsztatu pisarskiego uczniów zależy od poziomu ich sprawności językowej, w związku z czym, oceny uczniowskich kompetencji tworzenia opisu dokonuję poprzez ogląd poszczególnych sprawności. Warto w tym miejscu przywołać - wyodrębnione przez Stanisława Grabiasa - cztery rodzaje sprawności językowej w zakresie sprawności komunikacyjnej: systemową, społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną. Uczony tłumaczy, że dopiero opanowanie wszystkich typów sprawności językowej umożliwia pełne uczestnictwo w komunikacji społecznej i decyduje o powodzeniu wypowiedzi.

Prace zrealizowane przez uczniów są dowodem na posiadane przez nich sprawności pragmatyczne - opisy są poprawne w zakresie tematu i w zakresie formy, nadawcy realizują w nich intencje, które dają się ująć zarówno w ramie emocjonalnej, jak i w ramie wolicjonalnej. W zakresie sprawności systemowej daje się z łatwością ocenić umiejętności wyodrębniania informacji (sprawność semantyczną), umiejętność ujmowania tych informacji w formę językową (sprawność gramatyczną) oraz sprawność językowej organizacji treści wypowiedzi (sprawność realizacyjną). W obrębie sprawności społecznej i sprawności sytuacyjnej można sądzić, iż uczniowie poprawnie weszli w rolę nadawcy opisującego postać, przestrzeń i przeżycia, co odzwierciedlają dobrane środki językowe. Obserwuje się również próby nawiązania kontaktu z odbiorcą. Realizacje tekstowe są efektem strategii stosowanych przez nauczyciela, który ucząc, zaprojektował określoną sytuację motywacyjną, wywarł

wpływ na uczniów. Uczniowie, deklarując gotowość twórczą, ze zrozumieniem uwzględnili polecenia i oczekiwania nauczyciela. Ta specyficzna forma komunikacji w układzie interakcyjnym - uczeń : nauczyciel – jest przykładem realizacji dyskursu edukacyjnego, co z kolei jest potwierdzeniem faktu, iż podłoże dla prowadzonych badań jest osadzone w naturalnej sytuacji dydaktycznej, zatem wnioski wypływające z analizy zgromadzonych dokumentów w postaci wypracowań, wzbogacają dorobek naukowy w dziedzinie tworzenia opisów jako szkolnej formy gatunkowej.

Analiza struktury opisów, zarówno składników ramy jak i rozcłunkowania tekstów oraz mechanizmów spójnościowych, prowadzi do ważnych wniosków. W pierwszej kolejności zwracam uwagę na proces tytułowania tekstów opisowych, wychodząc z założenia, iż tytuł nazywa tekst oraz 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.

Podejmując ocenę kolejnych umiejętności tekstotwórczych uczniów, dokonuję bilansu sprawności w zakresie rozcłunkowania tekstów oraz wykorzystania mechanizmów spójnościowych, składników tła pragmatycznego, znajomości aspektu poznawczego oraz cech językowo-stylistycznych. Zjawiska omawiam odrębnie dla każdej odmiany opisu jako szkolnej formy gatunkowej. Z moich obserwacji wynika, że podczas tworzenia tekstów wykorzystywane są przez uczniów strategie dostosowane do rodzaju opisu, np. w opisie postaci dominuje wyliczenie, przy prezentacji przestrzeni istotne jest usytuowanie przestrzenne elementów, zaś w opisach uczuć przeważa zaangażowanie emocjonalne podmiotu.

Opis postaci

Uczniowie w dobrym stopniu opanowali wzorzec kompozycyjny tekstu deskryptywnego. Pierwsze wypowiedzenia w opisach postaci uwzględniają cel wypowiedzi - są prezentacją opisywanych osób, zrealizowaną za pomocą zdań z nazwą obiektu, a także za pomocą jednostek metatekstowych. Przy przedstawianiu postaci opisujący używają imion własnych i zaimków osobowych. Indywidualizują postać,

nazywają cechy przymiotnikami i rzeczownikami. Typowe sposoby działania i funkcjonowania podmiotu opisu określają za pomocą czasowników. Stosują bezpośredni sposób wyrażenia opisujących i waloryzujących postać (zawsze pozytywnie).

Podstawowa strategia opisu sprowadza się do wyliczenia. Właśnie takie rozumienie opisu – jako formy opartej na wyliczeniu – dominuje w analizowanych tekstach. We właściwej części opisu postaci uczestnicy badania uwzględniają wiek, wzrost, wstępne wrażenia ogólne - sylwetka, ubranie. Uczniowie gimnazjum w najdrobniejszych szczegółach prezentują w zbliżeniu głowę: włosy, szczegóły twarzy; po czym następują uogólnienia i wartościujące podsumowania. Zjawiskiem wartym podkreślenia jest długość tekstu 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.

Potwierdzeniem umiejętności tworzenia tekstu pełnego, skończonego jest to, że uczniowie sygnalizują rozwiązanie kontaktu z czytelnikiem. Są to świadome zakończenia, zawierające wyraźne wykładniki końca opisu. Dominuje sformułowanie pozytywnej oceny opisywanego obiektu poprzez wyrażenie subiektywnych sądów, a także w postaci formuł podsumowujących, korespondujących z tytułami oraz z początkami opisu, dzięki czemu tekst staje się całościowym komunikatem mającym ramę. Podsumowanie rozważań jest waloryzowaniem postaci, wyrażeniem aprobaty i uznania; często nadawcy stawiają obiekt za wzór do naśladowania, z jednoczesną deklaracją i oczekiwaniami na kontynuowanie przyjaźni. Drugą – pod względem liczebności – grupę tworzą metatekstowe wykładniki finalne. Obecność metatekstu w zakończeniach opisów postaci przejawia się głównie w użyciu nazwy gatunkowej wraz z autorskim komentarzem, a także z wyrazistym podkreśleniem za pomocą wykładnika prymarnego - *podsumowując*. Zdarzają się formuły definitywnego zamknięcia tekstu za sprawą leksemów: *koniec*, *wszystko*; co również wpisuje się w konwencję trójdzielności wypowiedzi. Tylko nieliczne opisy nie są rozwiązane czystymi sygnałami delimitacyjnymi i kończą się zdaniami tematycznie związanymi z ostatnią sekwencją. Zakończenia otwarte skonstruowane są

z wypowiedzi albo z informacji o gustach i zamiłowaniach podmiotu opisu, co może prowadzić do konstatacji, że opis kończy się wraz z wyliczeniem wszystkich cech opisywanego obiektu.

Dokonany przegląd strategii opisywania postaci rzeczywistej wskazuje, że w zależności od etapu edukacyjnego, uczniowie posługują się coraz bogatszym zasobem leksykalnym. Czwartoklasiści wspominają ogólnikowo o sylwetce (*wysoka, szczupła*); kolorze włosów (*brązowe, jasnobrązowe*); ubiorze i sposobie zachowania (*uwagę przyciąga jej ubiór i zachowanie*). Uczniowie klas piątych oraz szóstoklasiści, po prezentacji sylwetki (*szczupła, zgrabna*), wprowadzają do opisu informacje o kolorze i długości włosów (*czarne, średniej długości, proste*), a następnie podają szczegóły wyglądu twarzy: brwi (*ciemne*); rzęsy (*ciemne, gęste, długie*); usta (*pełne, blade*); nos (*mały*); a także określenia ubioru i wyglądu (*swobodny, luźny, z wdziękiem*). W tej grupie badanych treść opisu poszerza się o wyliczenia dominujących cech charakteru i walorów usposobienia opisywanej postaci, np.: *miła, sympatyczna, otwarta*.

Najbogatszym zasobem leksykalnym wykazują się gimnazjaliści. Ich teksty opisowe uwzględniają szczegóły wyglądu oraz budowy anatomicznej postaci (np.: *delikatna postura; szczupła budowa ciała; włosy wyprostowane i ułożone; jasna karnacja; piękny uśmiech; ładne zęby; aparat ortodontyczny; mocno zarysowana żuchwa*). W następnej kolejności opisowi podlega osobowość postaci (charakter, temperament i umysł), np.: *koleżeńska, sympatyczna, inteligentna, ścisły umysł, humanistka*; oraz posiadane przez tę postać umiejętności (interpersonalne i praktyczne), np.: *umie doradzić, umie pocieszyć, umie gotować*. Wprowadzanie przez uczniów gimnazjum właściwości i cech podmiotu następuje najczęściej za pomocą czasowników: *jest/są, ma, znajduje się, charakteryzuje (ją)*. Dosyć często spotykane są określenia wprowadzające typu: *dodają uroku; wyróżniają; zasługują na uwagę*. Przeprowadzona analiza badanych wypracowań potwierdza wprawdzie przyrost umiejętności badanych uczniów w zakresie tworzenia opisu postaci, jednakże w dalszym ciągu trzeba rozwijać uczniowski zasób słownictwa w obrębie sprawnego posługiwania się językowymi środkami stylistycznymi. Jakkolwiek badani uczniowie zarówno z małych szkół, jak i ze szkoły wielkomiejskiej wykazują dobry poziom umiejętności kompozycyjnych w obrębie opisu postaci, to 94 procent zrealizowanych opisów cechuje schematyzm.

Teksty opisu postaci zbudowane są według jednego schematu konstrukcyjnego, jak również według podobnego zasobu leksykalnego. Obserwuje się powtarzalność formuł inicjalnych oraz szablonowe zakończenia. Spośród poddanych analizie prac, 6 procent uczniów ze szkoły warszawskiej podjęło próbę odejścia od utrwalonego wzorca opisu postaci rzeczywistej, tworząc autoopis. Widać, że młodzi autorzy starają się stworzyć oryginalne opisy samego siebie.

W wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej oraz uczniów gimnazjum wyraźnie zaznacza się przenikanie do tekstów interakcyjności typowej dla komunikacji mówionej. Niejednokrotnie brakuje w tekstach spójności. Kolejne zdania są osobnymi jednostkami z nacechowanym ekspresyjnie słownictwem oraz gotowymi formułami i zwrotami, co w znacznym stopniu osłabia spójność tekstu. Należy zatem wnioskować o niskim poziomie umiejętności tekstotwórczych w zakresie doboru leksyki, dlatego też powinno się kłaść nacisk na systematyczne wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów na każdym etapie edukacyjnym.

Opis krajobrazu

Oceniając sprawności tekstotwórcze uczniów w zakresie opisu przestrzeni stwierdzam, 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. Opisywanie krajobrazu najczęściej rozpoczyna się od przedstawienia tła i warunków bytowych oraz od informacji o okolicznościach (i odniesienia do samej sytuacji) tworzenia opisu. Na pierwszym planie występuje zwykle subiektywny punkt widzenia oraz ujawnienie się nadawcy opisu. Często początki wyróżniają najpierw przedmiot opisu, a niektóre opisy rozpoczynają się od pokazania obiektu wraz z obserwatorem. Dosyć częstym zabiegiem jest rozpoczynanie opisu od próby wykreowania dobrego nastroju, chęci wywarzenia ogólnego wrażenia na odbiorcy. Pojedyncze teksty opisujące krajobraz rozpoczyna narracja typowa dla opowiadania lub baśni, np.: *Dawno temu, gdy nie było mnie jeszcze na świecie, moi rodzice zamieszkali w Podgrodziu.*

Opis przestrzeni jest dokonywany najczęściej według ustalonego schematu: podanie nazwy opisywanego obiektu, umieszczenie obiektu w tle czasowo-przestrzennym, wyliczenie i waloryzacja właściwości obiektu. Nadawcy szablonowo

waloryzują całość krajobrazu bądź jego poszczególne składniki. Tym, co odróżnia opisy miejsc od deskrypcji postaci, jest obecność licznych wykładników przestrzennych, jako cechy wyróżniającej opis krajobrazu i opis wnętrza, co z kolei może świadczyć o dobrym poziomie świadomości tworzenia tej formy gatunkowej oraz dobrej kompetencji przestrzennej. Uczniowie prezentują opisywany świat z trzech pozycji: obserwatora pasywnego, obserwatora uczestnika, obserwatora komentującego. Użycie lokalizatorów przestrzennych i wykładników czasowych podyktowane jest w przeważającej większości dla wyrażenia przez opisujących własnych reakcji i odczuć.

Zauważalne jest używanie podstawowych kolorów odpowiadających barwom w przyrodzie, a także nadużywanie przymiotników oceniających emocjonalnie (*wspaniały, cudowny*), kosztem rozwiniętej leksyki opisującej kolorystykę - stąd w tekstach opisowych brakuje barwności i plastyczności. 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.

Opisy krajobrazu kończą się przeważnie wyrazistymi sygnałami delimitacyjnymi. Nadawcy akcentują w nich własne odczucia w formie wniosków z przeprowadzonych rozważań, czasami wnioski połączone są z refleksjami. Zdarza się, że w zakończeniu skupiona jest ostateczna ocena opisywanej przestrzeni, która bywa również nacechowana emocjonalnie. W tekstach opisów zachowana jest zasada trójdzielności wypowiedzi.

Opis przeżyć

Na podstawie własnych obserwacji pedagogicznych przekonałam się, że opis przeżyć należał raczej do trudnych i niepopularnych kategorii form podawczych wśród uczniów szkoły podstawowej oraz uczniów gimnazjum. Po przeprowadzonej analizie zauważam, że jakkolwiek nastawienie uczniów do tworzenia opisu przeżyć jest pozytywne, to jakość tekstu świadczy o słabych umiejętnościach twórczych u 40 procent badanych. Problem dotyczy sztamowego nazywania i określania emocji i odczuć podmiotu oraz występowania powtórzeń w nazywaniu uczuć.

Początek opowieści musi zawierać zapowiedź mówienia, co oznacza, iż każde następujące zdanie będzie dotyczyć właśnie tego, co zostało zasygnalizowane.

Część opisów przeżyć (60 procent tekstów) uczniowie rozpoczynają „komunikatem zapowiadającym” dalsze zdarzenia, opisywane potem w następstwie czasowym. Przybierają one postać metatekstowych informacji wypowiedzianych z pozycji narratora wprowadzającego czytelnika w świat opisu, przez skierowanie uwagi bezpośrednio na przeżycia i doznania bohatera zdarzeń, jak też w efekcie zarysowania historii przez przywołanie przeszłości. Drugi sposób rozpoczęcia opisu przeżyć (40 procent tekstów) polega na opisywaniu bezpośrednim - bez dodatkowego naprowadzania czytelnika.

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 (rzadziej imiesłowy) nazywające uczucia i emocje. Rzadko obserwuje się zastosowanie rzeczowników uszeregowanych w zależności od stopnia natężenia emocji, które są wymieniane w ciągach synonimicznych złożonych z trzech lub czterech leksemów, np.: *radość, szczęście, euforia; spokój, ukojenie, ulga; niepokój, lęk, strach, przerażenie; rezygnacja, smutek, panika*. Dosyć częstym sposobem na przedstawianie uczuć i emocji jest nazywanie skorelowanych z nimi zdarzeń-przyczyn za pomocą czasowników nazywających typowe stany emocjonalne: *zdziwiłam się, ucieszyłam się, uspokoiłam się, przeraziłam się, zamarłam*. W opisach gimnazjalistów ze szkoły warszawskiej zwracają uwagę zastosowane czasowniki: *gościł, towarzyszył, udzielił się*; które na pewno nie są na co dzień częścią języka uczniów – sygnalizują umiejętność modyfikowania tekstu w aspekcie językowym oraz w aspekcie stylistycznym.

Urozmaicheniem warstwy stylistycznej 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, opowiadają”, z wyraźną obecnością potoczności w tekstach.

Opisy przeżyć kończą się uogólnieniami i wnioskami podsumowującymi przeprowadzone relacje. Autorzy często podkreślają własną uczuciowość, poprzez zamieszczanie złotych myśli, metafor oraz ekspresyjnych refleksji. W finale tekstu występuje także gradacja elementów w porównaniu do zdania inicjalnego. Niektóre zdania kończące opis przeżyć są krótkie, informujące wprost o zakończeniu opisywania. Większość formuł delimitacyjnych stanowią szablonowe konstrukcje, zastosowane w celu formalnego zakończenia rozważań i spełnienia wymogu trójdzielności wypowiedzi.

Przeprowadzona analiza pokazuje, iż uczniowie starsi (ósmoklasiści i gimnazjaliści), w porównaniu z uczniami klasy szóstej, mają bogatszy zasób słów, przy czym na porównywalnym poziomie kształtuje się styl pisarski w klasie ósmej i w klasie gimnazjalnej.

Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania badanych, można wnioskować o nieco wyższej kreatywności w realizacji opisu przeżyć przez uczniów szkół wiejskich, którzy starali się tak urozmaicać rozwój zdarzeń, aby uniezwykłać opisywane przeżycia. Prawdopodobny wpływ na tę sytuację miał sposób sprecyzowanego przez nauczyciela szkoły miejskiej nieatrakcyjnego tematu opisu przeżyć: *Sprawdzian z fizyki; Zapomniany sprawdzian*, a uczniowie podeszli do jego realizacji bez należytego zaangażowania.

Autoopis

Teksty opisu samego siebie, stanowiące niewielki odsetek (6 procent) wszystkich zgromadzonych do analizy prac, wykraczają poza typowy schemat opisu postaci rzeczywistej, pełniąc funkcję zwierzeń, wyznań, a nawet deklaracji. 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”¹⁴⁵, nie kierując się oczekiwaniami odbiorców.

Tytuły tekstów często są zdrobnieniami imion własnych, a często pytaniami z wplecionym metatekstem. Początki autoopisów to autoprezentacje lub akty oficjalnego bądź nieoficjalnego powitania. Swobodne formuły powitalne służą do otwarcia tekstu oraz do nawiązania kontaktu z czytelnikiem.

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. Dobierana leksyka dowodzi, że werbalizacja przemyśleń nie stwarzała im problemu, jakkolwiek uczeń podejmując trud redagowania tekstu staje przed niełatwym zadaniem werbalizacji swoich przemyśleń na zadany przez nauczyciela temat. Znalezienie odpowiednich słów i zbudowanie z nich zdań, które byłyby adekwatne do myśli, jest trudnym i wymagającym procesem twórczym. Wszystkie zakończenia autoopisów podkreślają chęć samoprezentacji, pomimo wprowadzonej autokrytyki.

Dokonany powyżej przegląd umiejętności tworzenia tekstów opisowych dowodzi, iż miejsce zamieszkania uczniów ma niewielki wpływ na poziom ich umiejętności w obrębie tworzenia opisu. Różnica w poziomie wyników między szkołami miejskimi i wiejskimi występuje wyłącznie w przypadku tworzenia opisu postaci: efektem pracy uczniów ze środowiska wielkomiejskiego jest autoopis, którego realizacji nie podjęli się uczniowie ze szkół wiejskich. Nasuwa się wniosek, iż na podjęcie decyzji o stworzeniu autoprezentacji wpłynął status społeczny uczniów. Autoopisy są odzwierciedleniem otwartości oraz umiejętności swobodnej komunikacji. Warszawscy uczniowie w opisach samego siebie eksponują szereg własnych możliwości, zainteresowań i pasji, realizacja których nieczęsto bywa dostępna dla uczniów z małych miejscowości.

¹⁴⁵ Sformułowania te wykorzystuję z artykułu Jolanty Nocoń, która używa podobnych określeń w stosunku do uczniów liceum-autorów prac konkursowych, którzy tworzą „dla jurorów i pod jurorów, ale już niekoniecznie dla i od siebie” (Nocoń 2010: 76).

W końcowym etapie prowadzonych rozważań pragnę zestawić poziom kompetencji tekstotwórczych uczniów ze szkół wiejskich oraz uczniów ze szkoły wielkomiejskiej. Stwierdzam, że 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 katagoryczne 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 autoopisy.

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, co w badanych tekstach opisów jest zasygnalizowane.

Kolejną wartą uwagi kwestią jest wybór tematu opisu krajobrazu przez uczniów. Porównywalnie: uczniowie szkoły miejskiej liczniej prezentowali miejsca i tereny zagraniczne. Uczniowie z ośrodków mniejszych najczęściej opisywali krajobraz wiejski – miejsce stałego zamieszkania. Najprawdopodobniej, dobór tematu związany jest przede wszystkim z sytuacją ekonomiczną i zasobnością materialną, która umożliwia młodzieży podróżowanie, przemieszczanie się oraz poznawanie nowych zakątków w kraju i poza granicami.

Przedstawione wyniki analizy tekstów opisowych wskazują na rozwój znajomości wzorca oraz na zasób słownictwa wraz z wiekiem i etapem kształcenia. Jedynie proces tworzenia tytułów jest odwrotnie proporcjonalny do wieku uczniów. Wyraźne sygnały inicjalne i finalne wyznaczają w tekstach opisów uczniowie powyżej

klas czwartych; opisy czwartoklasistów nie wpisują się w konwencję trójdzielności wypowiedzi. Stosowanie akapitów efektywnie wzrasta wraz z etapem kształcenia; większość opisów w klasach czwartych to wypowiedzi jednoakapitowe; uczniowie klasy piątej i wyższych klas szkoły podstawowej komponują opisy trzy-, czteroakapitowe; prace gimnazjalistów podzielone są na więcej niż cztery segmenty organizujące wewnętrzną segmentację i uspojnijające tekst.

Przeprowadzona analiza kompetencji tekstotwórczych uwidacznia szereg błędów składniowych, stylistycznych i ortograficznych oraz usterek interpunkcyjnych. Zwraca uwagę również fakt występowania w tekstach częstych zaburzeń estetycznych, takich jak: skreślenia, niewyraźność i niestaranność pisma, liczne poprawki. Tego typu zjawiska mogą być symptomami specyficznych trudności w pisaniu i czytaniu, nie mniej jednak powinno się stale uwrażliwiać uczniów na poprawność, wyrazistość pisma oraz na estetykę zapisu.

Po analizie bogatego materiału tekstowego podkreślić należy, że nieodzowne w procesie doskonalenia umiejętności tekstotwórczych jest w pierwszej kolejności bazowanie na pracy z tekstami literackimi. Uważam za jak najbardziej uzasadnione, a także efektywne (na gruncie odpowiednio dobranych lektur) poszerzanie zasobu słownictwa, rozwijanie wrażliwości emocjonalnej i wyobraźni, rozbudzanie świadomości językowej, nauczanie reguł stylistycznych i wykształcenie nawyków poprawnego posługiwania się nimi w procesie tekstotwórczym.

Gdyby się udało znaleźć odpowiedź na pytanie: dlaczego uczniowie nie czytają lektur, można byłoby ten proces odwrócić i odnieść sukces, czyli: czytają, twórczo wykorzystują i doskonalą swoje umiejętności tekstotwórcze. Czytanie jest obcowaniem 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. Można 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. Warto podkreślić, iż biegłość tekstotwórczą ucznia kształtuje odkrywczy i zaangażowany nauczyciel, od którego „wszystko się zaczyna”.

Na zakończenie dodać należy, iż kształtowanie twórczych umiejętności dzieci i młodzieży nadal wymaga permanentnych badań interdyscyplinarnych.

Bibliografia

Ampel-Rudolf M., 1994, *Kolory. Z badań leksykalnych i składniowo-semantycznych języka polskiego*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów.

Ampel-Rudolf M., 2006, *Zróżnicowanie stylu rozmowy młodzieży w sytuacji swobodnej i kontrolowanej*, [w:] Witosz B. red., *Style konwersacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Bachtin M., 1986, *Estetyka twórczości słownej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Balbus S., 1999, *Zagłada gatunków*, „Teksty Drugie”, nr 6 (59), s. 25-39.

Bańkowska E., Mikołajczuk A. red., 2003, *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa.

Bar J., 1978, *Formy wypowiedzi w programie języka polskiego szkoły podstawowej i średniej*, Wydawnictwo WSP, Opole.

Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., 2009, *Tekstologia*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa.

Bartmiński J., 2009a, *Nauka o języku w podstawie programowej*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 2., Warszawa, s. 60-62.

Bartmiński J., 2012, *Jak opisywać gatunki mowy*, [w:] Burzyńska-Kamieniecka A. red., „Język a Kultura”, t. 23: *Akty i gatunki mowy w perspektywie kulturowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław. s. 13-32.

Bartmiński J., 2014, *Czym w podstawie programowej jest świadomość językowa?*, „Polonistyka” Nr 1, s. 9-13.

Bartmiński J., 2014a, *Język w kontekście kultury*, [w:] Bartmiński J. red., *Współczesny język polski*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s.13-22.

Bartmiński J., red., 2014b, *Współczesny język polski*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Bartosiewicz D., 1997, *O znaczeniu akapitu. Na przykładzie tekstów uczniowskich*, [w:] Porayski-Pomsta J., Zgólkowa H. red., *Studia pragmalingwistyczne*, Warszawa, s. 9-23.

Bartosiewicz D., 1998, *Spójność tekstu uczniowskiego jako element strategii nadawczo-odbiorczej*, [w:] Porayski-Pomsta J., Podracki J. red., *Tekst-Wypowiedź-Dyskurs w dydaktyce szkolnej*, *Studia pragmalingwistyczne* 2, Warszawa, s. 21-33.

Bartosiewicz D., 2002, *Komunikacyjna funkcja wykładników spójności tekstu*, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa.

Bartosiewicz D., 2010, *Potoczność i jej funkcje w wypowiedziach pisemnych gimnazjalistów*, [w:] Porayski-Pomsta J. red., *Studia pragmatolingwistyczne*, Rok II, Instytut Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 79-87.

Benenowska I., 2011, *System i modyfikacje systemu – o grze językowej w listach Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej do męża*, „Conversatoria Linguistica”, Rok V, Bydgoszcz, s. 13-25.

Benenowska I., 2011a, *O kolorach w języku (na tle różnych perspektyw badawczych)*, [w:] Afeltowicz B., Ignatowicz-Skowrońska J., Wojdak P. red., *In silva verborum: prace dedykowane profesor Ewie Pajewskiej z okazji 30-lecia pracy zawodowej*, Szczecin, s. 47-63.

Bernstein B., 1990, *Odtwarzanie kultury*, Wydawnictwo PIW, Warszawa.

Białoskórska M., 2010, *Właściwości semantyczno-stylistyczne barwy białej tryptyku „Zimowe, białe sny Leopolda Staffa” na tle polszczyzny XX wieku*, [w:] Komorowska E., Stanulewicz D. red., *Barwa w języku, literaturze i kulturze*, Volumina Pl., Szczecin, s. 125-133.

Bjelajewa I., 2005, *Niepodstawowe nazwy barw w języku polskim, czeskim, rosyjskim i ukraińskim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Boniecka B., 1999, *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Chlebda W., 2014, *Frazematyka*, [w:] Bartmiński J., red., *Współczesny język polski*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 335-342.

Chądzynska M., Osuchowska-Kościjańska A., Bednarek A., 2014, *Postrzeganie własnego sprawstwa przez osoby chore na schizofrenię – analiza wzorców aktywności w autonarracjach*, „Psychiatria Polska” 48(6), s. 1225–1235.

CKE, 2013, *Informator o sprawdzianie od roku szkolnego 2014/2015 opracowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną we współpracy z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi w Gdańsku, Jaworznie, Krakowie, Łodzi, Łomży, Poznaniu, Warszawie i we Wrocławiu*, Warszawa.

Czachorowska M., 2004, *Trzy krajobrazy Żeromskiego*, Linguistica Bidgostiana, Bydgoszcz, s. 30-40.

Czapiga Z., 2017, *Niewerbalne sposoby wyrażania emocji (na przykładzie literatury polskiej i rosyjskiej)*, Acta Universitas Lodzensis. Folia Linguistica Rossica 14, s. 27-38.

- Danek D., 1972, *O tytule utworu literackiego*, „Pamiętnik Literacki”, 63/4, s. 143-174.
- Dąbrowska A., 2002, *Symbolika barw i światła w „Hymnach” J. Kasprowicza*, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz.
- Dereń E., 2005, *Opis a opowiadanie: typowe słownictwo szkolnych form wypowiedzi*, „Nauczyciel i Szkoła”, z. 3-4, s. 145-159.
- Dereń E., Polański E., 2012, *Wielki słownik języka polskiego*, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków.
- Dijk van T. A., 1985, *Działanie, opis działania a narracja*, „Pamiętnik Literacki”, z. 4, s. 145-166.
- Dijk van T. A., 2001, *Dyskurs jako struktura i proces*, tłum. Grochowski G., Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa.
- Dobrzyńska T., 1969, *Jak się zaczyna i kończy wypowiedź*, „Pamiętnik Literacki”, 60/2, s. 133-148.
- Dobrzyńska T., 1971, *O delimitacji tekstu literackiego*, „Pamiętnik Literacki”, 62/2, s. 115-127.
- Dobrzyńska T., 1991, *Tekst. Próba syntezy*, „Pamiętnik Literacki”, z. 2, s. 142-183.
- Dobrzyńska T., 1993, *Tekst. Próba syntezy*, Instytut Badań Literackich, Warszawa.
- Dobrzyńska T., 1994, *Mówiąc przenośnie... studia o metaforze*, Instytut Badań Literackich, Warszawa.
- Dobrzyńska T., 1996, *Tekst i jego odmiany*, Instytut Badań Literackich, Warszawa.
- Dobrzyńska T., 2014, *Tekst*, [w:] Bartmiński J. red., *Współczesny język polski*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 293-314.
- Doroszewski W., 1982, *Język, myślenie, działanie*, PWN, Warszawa.
- Dubisz S. red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1-5, PWN, Warszawa.
- Duszek A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, PWN, Warszawa.
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

Encyklopedia Popularna PWN, 2005, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Filip G., Krauz M., 2010, *Szkice o języku i wartościach w wybranych utworach Stefana Żeromskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

Friedrich M., 2019, Nie tylko „sztuki siostrzane”. Malarstwo – literatura – ekfaza na lekcjach języka polskiego, [w:] Maciejak K., Trysińska M. red., *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Gajewska U., 2004, *Metatekstemy w języku nauk ścisłych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

Gajewska U., 2017, *Metatekstowe sygnalizatory tematu rozważań w encyklikach Jana Pawła II*, „SŁOWO. Studia językoznawcze” 8, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

Gajda S., 1982, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Wrocław.

Gajda S., 1987, *Spoleczna determinacja nazw własnych tekstów (tytułów), „Socjolingwistyka”*, t. 6, red. W. Lubaś, Warszawa – Kraków, s. 79-89.

Gajda S., 1990, *Współczesna polszczyzna naukowa. Język czy żargon?*, Wydawnictwo Instytutu Śląskiego, Opole.

Gajda S., 1993, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] Bartmiński J. red., *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, *Współczesny język polski*, Wrocław, s. 245-258.

Gajda S., 2005, *Tekst/dyskurs oraz jego analiza i interpretacja*, [w:] Krauz M., Gajda S. red., *Współczesne analizy dyskursu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 11-20.

Gajda S., 2006, *Stylistyka interakcyjna/konwersacyjna – co zacząć?*, [w:] Witosz B. red., *Style konwersacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 21– 29.

Gajda S., 2012, *Polszczyzna 2050*, „Polonistyka”, Nr 8, s. 36-39.

Gajda S., 2014, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] Bartmiński J. red., *Współczesny język polski*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 255-268.

Gajda S., 2016, *Współczesna polska przestrzeń dyskursywna*, [w:] Witosz B., Sujkowska-Sobisz K., Ficek E. red., *Dyskurs i jego odmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 15-21.

Głowiński M., 1980, *Język i społeczeństwo*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.

Głowiński M., 1986, *Wartościowanie w badaniach literackich a język potoczny*, [w:] Sawicki S., Panas W. red., *O wartościowaniu w badaniach literackich*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 179-185.

Głowiński M., 1998, *Dzieło wobec odbiorcy. Szkice z komunikacji literackiej*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.

Gołąb Z., Heinz A., Polański K. red., 1979, *Słownik terminologii językoznawczej*, PWN, Warszawa.

Grabias S., 1981, *O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Grochowski M., 2014, *Operatory metapredykatywne a operatory metatekstowe. Miejsce partykuł w strukturze wypowiedzenia*, [w:] Gajda S., Jokiel I. red., *Polonistyka wobec wyzwań współczesności. V Kongres Polonistyki Zagranicznej*, t. 2, Uniwersytet Opolski, Opole.

Grochowski M., 2017, *Szyk operatorów kwantyfikacji ogólnej w języku polskim*, Ossolineum, Wrocław.

Grodziński E., 1980, *Wypowiedzi performatywne. Z aktualnych zagadnień filozofii języka*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.

Grzegorzczak R., 2006, *Wykłady z polskiej składni*, PWN, Warszawa.

Grzegórzek M., 2014, *Pomocny, fajny, miły – czyli nijaki. Czy da się słowem opisać postać w 3D?*, [w:] „Język polski w szkole IV-VI”, Zeszyty Kieleckie, nr 2 2014/2015, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce.

Grzegórzek M., 2017, *Charakterystyka postaci w szkole – między stereotypem a kreacją*, [W:] *Problemy współczesnej edukacji*, 2(37), s. 123-135.

Grzegórzek M., 2017a, *W sieci szkolnych gatunków (auto)prezentacyjnych w szkole. W poszukiwaniu prototypu*, „Kształcenie językowe. Dydaktyka polonistyczna”, nr 3, Kraków, s.203-212.

Grzmil-Tylutki H., 2009, *Gatunek – kategoria analizy dyskursu*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, zeszyt LXV, Universitas, Kraków, s. 87-98.

Hamon Ph., 1983, *Czym jest opis*, „Pamiętnik Literacki”, z. 1, s. 195-219.

Handke K., 2002, *Świat barw. Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, tom 5, Universitas, Kraków.

Handke K., 2017, *Skrzydła – wyraz i nośnik symboli w tekstach Stefana Żeromskiego*, [w:] „Studia Językoznawcze”, tom 16, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, s. 5-27.

Hartman J. red., 2009, *Słownik filozofii*, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków.

Horwath E., Żegleń A., 2018, *Język polski. Słowa z uśmiechem*, WSiP, Warszawa.

Hrdličková H., 1991, *Akapit jako jednostka tekstowa z punktu widzenia językoznawczydydaktycznego*, „Poradnik Językowy”, z. 3-4.

Hymes D., 1980, *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, [w:] Głowiński M. red., *Język i społeczeństwo*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa, s. 41-82.

Izdebska-Długosz D., 2015, *Słownictwo nazywające uczucia w pracach pisemnych ukraińskojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, [w:] Kopeć U., Bąk M. red., *Dać wyraz uczuciom. Analizy na podstawie tekstów kultury i wypowiedzi młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 289-304.

Iwanowicz M., 2008, *Barwne epitety w liryce młodopolskiej na wybranych przykładach*, Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica 11, s. 37-57.

Jagodzińska J., 1997, *Wartościowanie w wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej*, [w:] Porayski-Pomsta J., Zgólkowa H. red., „Studia pragmalingwistyczne”, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa, s. 38-58.

Jakowska K., 1993, *Delimitacja tekstu w cyklu opowiadań*, „Pamiętnik Literacki”, z. 2, s. 94-106.

Janus-Sitarz A., 2012, *Twórczość nadaje sens życiu*, [w:] Janus-Sitarz A. red., *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, Universitas, Kraków, s. 11-17.

Jęczeń U., 2017, *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Kaczmarek L., 1988, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.

Kałkowska A., 1982, *Struktura składniowa listu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

Kałkowska A., 1987, *O spójności tekstu*, „Język Polski”, z. 3-5

Kawka M., 1990, *Metatekst w tekście narracyjnym na przykładzie współczesnych utworów literatury dla dzieci*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.

Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.

Kawka M., 2014, *O badaniu języka medialnego*, „Media i Społeczeństwo”, nr 4, s. 164-171.

Kępa-Figura D., 2004, *Gry językowe w komunikacji radiowej*, [w:] Dybalska R., Kępa-Figura D., Nowak P., *Przemoc w języku mediów? Analiza semantyczna i pragmatyczna audycji radiowych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Kępa-Figura D., 2019, *Zasada kooperacji Paula Grice'a jako narzędzie oceny tekstu medialnego w edukacji polonistycznej*, [w:] Maciejak K., Trysińska M. red., *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 243-261.

Kiklewicz A., 2015, *Kategoryzacja dyskursu* [w:] Kiklewicz A., Uchwanowa-Szmygowa I. red., *Dyskurs: aspekty lingwistyczne, semiotyczne i komunikacyjne*, Olsztyn.

Kochmańska W., Taras B. red., 2010, *Od miłości do nienawiści. Językowe mechanizmy kreowania emocji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

Kokowski W., 1914, *Teoria literatury polskiej obejmująca stylistykę, prozaikę i poetykę*, Warszawa.

Komorowska E., Stanulewicz D. red., 2010, *Barwa w języku, literaturze i kulturze*, Volumina.pl, Szczecin.

Kopaliński W., 1983, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Kopeć U., 2000, *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*, Rzeszów.

Kopeć U., 2012, *Konceptualizacja szczęścia w wypowiedziach gimnazjalistów*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, Dydaktyka 7, z. 72, s. 105-112.

Kopeć U., 2013, *Ogrody w Poczwarce Doroty Terakowkiej – od literackiego wzoru do uczniowskiego opisu krajobrazu*, [w:] Kopeć U., Sibiga Z. red., *Integracja wczoraj i dziś w kształceniu polonistycznym*, tom 2., Rzeszów, s. 63-72.

Korytkowska M., 2017, *Czasowniki mentalne i czasowniki emocji w opisie semantyczno-syntaktycznym*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej” 52, Warszawa, s. 139-163.

Kotarbiński T., 1975, *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków.

Kowalikowa J., 1994, *Formy komunikacji językowej w szkole. W kręgu faktów i postulatów*, [w:] Gajda S., Nocoń J. red., *Kształcenie porozumiewania się*, Opole.

Kowalikowa J., 2004, *Tekst cudzy-tekst własny*, [w:] Janus-Sitarz A. red., *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, Kraków.

Kowalikowa J., 2011, *Tworzenie tekstów o różnej formie gatunkowej*, [w:] Hejda D., Mazur E. red., *Edukacja polonistyczna. Materiały z zakresu dydaktyki literatury i języka polskiego dla studentów i nauczycieli*, t. I., Rzeszów.

Kowalikowa J., 2018, *Dyskurs i styl edukacyjny czy style w edukacji?*, [w:] Tambor J. red., *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, Tom V, *W kręgu (Glotto)dydaktyki*, red. naukowa Archelik K., Graboń K., Katowice.

Kowalkiewicz-Kulesza A., 2019, *Sluchanie ze zrozumieniem – rola słuchowisk w kształceniu polonistycznym*, [w:] Maciejak K., Trysińska M. red., *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 317-328.

Krakowiak K., 2012, *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Krasowska A., 2019, *Rozwijanie kompetencji humorystycznej na lekcjach języka polskiego*, [w:] Maciejak K., Trysińska M. red., *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 185-195.

Krauz M., 1996, *Opis a spójność tekstu*, [w:] Gajda S., Balowski M. red., *Styl a tekst*, Opole.

Krauz M., 1996a, *Zdania inicjalne w języku polskim*, Rzeszów.

Krauz M., 1997, *Językowe wykładniki końca opisu w tekście*, [w:] Ampel T. red., *Z polszczyzny historycznej i współczesnej*, Rzeszów.

Krauz M., 2001, *Przeformułowanie tematu w tekście opisu*, [w:] Witosz B. red., *Stylistyka a pragmatyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 378-388.

Krauz M., 2002, *Akt percepcji i akt deskrypcji (na przykładzie opisu postaci w prozie realistycznej)*, [w:] Krauz M., Ożóg K. red., *Składnia, stylistyka, struktura tekstu*, Rzeszów.

Krauz M., 2003, *Wykładniki lokatywne i temporalne w tekście opisu*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego”, Zeszyt 8.

Krauz M., 2012, *Incipity recenzji publicystycznych, czyli jak rozpocząć ocenę filmu*, „Słowo. Studia językoznawcze” 3, Rzeszów, s. 97-109.

Krauz M., 2013, *Językowe i pozajęzykowe wykładniki ramy finalnej w recenzji prasowej*, „Słowo. Studia językoznawcze” 4, Rzeszów.

Krauz M., 2014, *Profesor, mistrz, przyjaciel, kolega – o dedykacjach poświęconych profesorowi Piotrowi Żbikowskiemu*, „Słowo. Studia językoznawcze” 5, Rzeszów, s. 132-150.

Krauz M., 2017, *Incipity biografii – konwencja czy gra z czytelnikiem?*, „Słowo. Studia językoznawcze” 8, Rzeszów, s. 90-103.

Krauz M., Litwin J., 1996, *Delimitatory początku opisu*, [w:] Dobrzyńska T. red., *Tekst i jego odmiany*, Warszawa.

Krzysztoń K., 2013, *Metaforyka Labiryntu nad morzem Zbigniewa Herberta*, [w:] Kopeć U., Sibiga Z. red., *Integracja wczoraj i dziś w kształceniu polonistycznym*, Tom 2, Rzeszów.

Krzyżyk D., 2010, *Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pracach maturalnych z języka polskiego*, [w:] Kopeć U., Sibiga Z., red., *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, Rzeszów.

Książek E., 2008, *Tekst epistolarny w świetle etykiety językowej*, Kraków.

Kudra A., 2006, *Porównanie konceptualne. Elementy teorii tropu (na przykładzie poezji Tadeusza Różewicza)*, Akta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica 8, s. 317-335.

Kulpa J., Pasterniak W., 1977, *Metodyka nauczania języka polskiego*, Warszawa.

Kurcz I., 1976, *Psycholingwistyka*, PWN, Warszawa.

Kurczab H., 2012, *Z problemów wartości i wartościowania (Wybrane zagadnienia)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego”, z. 72, Dydaktyka 7.

Labocha J., 1996, *Tekst, wypowiedź, dyskurs*. [w:] Gajda S., Balowski M., red., *Styl a tekst*, Opole.

Labocha J., 1997, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] Rittel T., Ożdżyński J. red., *Dyskurs edukacyjny*, Oficyna Wydawnicza Edukacja, Kraków.

Labocha J., 2008, *Tekst wypowiedź dyskurs w procesie komunikacji językowej*, Wydawnictwo UJ, Kraków.

Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Laskowski R., 1999, *Kategorie morfologiczne języka polskiego - charakterystyka funkcjonalna*, [w:] Grzegorzczukowa R., Laskowski R., Wróbel H. red., *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, PWN, Warszawa.

Lenartowska K., Świętek W., 1989, *Inspirowanie wypowiedzi pisemnych w klasach I-III*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Lisczyk-Kubina K., 2013, *Czasowniki momentalne jako komponenty werbalne konstrukcji analitycznych wyrażających fazę*, „Linguarum Silva” 2, s. 15-30.

Łabaszczuk M., 2006, *Kryteria środków wyrażania emocji w języku*, [w:] Michalewski K. red., *Wyrażanie emocji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 71-76.

Łobocki M., 2005, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków.

Ługowska J., 2012, *Dlaczego dzieci i dorośli czytają baśnie? Z zagadnień baśniowej kompetencji*, „Polonistyka”, nr 9, s. 4-7.

Maciejak K., 2013, *Językowe wyznaczniki kodu ograniczonego w programach dla dzieci (na przykładzie polskiej wersji filmu anonimowanego Niesamowity świat Gumballa)*, [w:] Pilch M., Trysińska M. red., *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 241-260.

Maciejak K., Trysińska M. red., 2019, *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Maćkiewicz J., 2008, *Jak mówimy o mówieniu, czyli językowy model komunikacji*, „Język a Kultura”, tom 20, Wrocław.

Maćkiewicz J., 2010, *Jak dobrze pisać. Od myśli do tekstu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Malendowicz J., 1967, *Ćwiczenia słownikowe w klasach V-VIII*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.

Marciszewski W., 1977, *Metody analizy tekstu naukowego*, PWN, Warszawa.

Marcjanik M., 2008, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Marzec-Jóźwicka M., Korczyński T., 2019, Współpraca polonisty z psychologiem jako istotny element kształcenia przyszłych nauczycieli, [w:] Maciejak K., Trysińska M. red., *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 379-399.

Mayenowa M. R., 1949, *Poetyka opisowa. Opis utworu literackiego. Książka pomocnicza dla nauczycieli*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.

Mayenowa M. R., 1974, *Teoria tekstu a tradycyjne zagadnienia poetyki*, [w:] Mayenowa M. R. red., *Tekst i język. Problemy semantyczne*, Ossolineum, Wrocław.

Mayenowa M. R., 1978, *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*, Ossolineum, Wrocław.

Mazur J., 1990, *Styl i tekst w aspekcie pragmatycznym. (Z zagadnień teoretyczno-metodologicznych)*, [w:] Lubaś W. red., „Socjolingwistyka” 9, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź, s.71-86.

Michalewski K. red., 2006, *Wyrażanie emocji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Michałowski P., 2010, *Kolor w poezji*, [w:] Komorowska E., Stanulewicz D. red., *Barwa w języku, literaturze i kulturze*, Volumina Pl., Szczecin, s. 133-145.

Miodońska-Brookes E., Kulawik A., Tatara M., 1980, *Zarys poetyki*, PWN, Warszawa.

Nagajowa M., 1977, *Ćwiczenia w mówieniu i pisanu w kl. V-VII szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Nagajowa M., 1985, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Nagajowa M., 1995, *ABC metodyki języka polskiego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Nagajowa M., 2003, *Sztuka dobrego pisanu i mówienia. Poradnik językowy dla młodzieży*, Wydawnictwo Oświata, Warszawa.

Nęcki Z., 2000, *Komunikacja międzyludzka*, Antykwa, Kraków.

Niebrzegowska-Bartmińska S., 2015, *Miejsce operacji tekstowych w definicji tekstu i w kształceniu polonistycznym*, [w:] Niebrzegowska-Bartmińska S., Nowosad-

Bakalarczyk M., Piekot T. red., *Działania na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Niesporek-Szamburska B., 2012, *O radości i strachu w dziecięcych konceptualizacjach*, [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego* 21, Katowice, s. 62-74.

Nocoń J., 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym - tradycja i zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

Nocoń J., 2010, *Styl(e) wypowiedzi pisemnej licealistów*, [w:] Porayski-Pomsta J. red., *Studia pragmatolingwistyczne*, Rok II, Instytut Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 66-78.

Nocoń J., 2012, *Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej w perspektywie lingwodydaktycznej*, „Kształcenie Językowe” 10/20, Wrocław, s. 21-36.

Nocoń J., 2012a, *Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 5, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 49-64.

Nowak E., 2014, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Universitas, Kraków.

Nowakowska-Kempna I., 2000, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Warszawa.

Nycz R., 2002, *Literatura nowoczesna: cztery dyskursy (tezy)*, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 35-46.

Okopień-Sławińska, 1980, *Metafora bez granic*, Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 6 (54), s. 3-35.

Ostaszewska D., 2008, *Genologia lingwistyczna jako subdyscyplina współczesnego językoznawstwa*, [w:] Ostaszewska D., Cudak R. red., *Polska genologia lingwistyczna*, Warszawa, s. 11-34.

Ostrowicka H., 2017, *Dyskurs edukacyjny, weredykcja i pedagogie – od konstelacji związków dyskursu i edukacji do aleturgicznej analizy praktyki edukacyjnej*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” Nr 2 (12), Poznań, s. 153-172.

Ostrowska K., 1994, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk.

Ożóg K., 1990, *Leksykon metatekstowy współczesnej polszczyzny potocznej i mówionej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Ożóg K., 1991, *Elementy metatekstowe ze składnikiem „mówię” w polszczyźnie mówionej*, [w:] Bartmiński J., Grzegorzczkowska R. red., „Język a Kultura”, t.4: *Funkcje języka i wypowiedzi*, Wrocław.

Ożóg K., 2007, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Biblioteka Frazy, Rzeszów.

Ożóg K., 2008, *Zmiany we współczesnym języku polskim i ich kulturowe uwarunkowania*, [w:] Dąbrowska A. red., „Język a Kultura”, tom 20: *Tom jubileuszowy*, Acta Universitatis Wratislaviensis Nr 3060, Wrocław, s. 59-79.

Ożóg K., 2009, *Druga linia tekstu – metatekst w języku polityki*, [w:] Bilut-Homplewicz Z., Czachura W., Smykała M. red., *Lingwistyka tekstu w Polsce i w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*, Wrocław.

Ożóg K., 2010, *Leksem miłość. Rozważania semantyczne i kulturowe*, [w:] Kochmańska W., Taras B. red., *Od miłości do nienawiści. Językowe mechanizmy kreowania emocji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 9-19.

Pajdzińska A., 1999, *Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata*, [w:] Bartmiński J. red., *Językowy obraz świata*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 83-101.

Pajdzińska A., 2013, *Jaka wola, taka dola*, „Etnolingwistyka” 25, Lublin.

Pawelec D., 2015, *Paradoksy zamierania gatunków*, [w:] Ładoń M., Olszański D. red., *Zamieranie gatunku*, Katowice.

Pawłowska R., 2008, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

Piekarczyk D., 2015, *Frazeologizmy w funkcji metatekstowej – słów kilka o ich semantyce i pragmatyce*, [w:] *Problemy frazeologii europejskiej X*, Łask.

Piekot T., 2006, *Dyskurs polskich wiadomości prasowych*, Universitas, Kraków.

Piekot T., 2010, *Tri warianty pojmowania słowa dyskurs*, [w:] Uchwanowa I., Sarnowski M. red., *Dyskurs w akademickim prostranstwie*, Izdatielskij centr BGU, Mińsk, s.14-15.

Pilch T., Bauman T., 2001, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo akademickie Żak, Warszawa.

Pisarek W., 1966, *Tytuł utworu swoistą nazwą własną*, „Zeszyty Naukowe” WSP w Katowicach, nr 31, Katowice, s. 67-81.

Pisarek W., 2011, *Nowa retoryka dziennikarska*, Universitas, Kraków.

Polański E., Orłowa K., 1995, *Kształcenie językowe w klasach 4 -8. Poradnik metodyczny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Polański K., 1980, *Miejsce socjolingwistyki w nauce o języku*, „Socjolingwistyka”, nr 3, Wrocław, s. 9-20.

Pomirska Z., 2019, *Wiwat polonista konstruktysta*, [w:] Maciejak K., Trysińska M. red., *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 69-85.

Popiel-Popiołek E., Kudra A., 2001, *O specyfice komunikacji dydaktycznej*, [w:] Habrajska B. red., „Język w komunikacji” 3, Łódź, s. 156-161.

Popularna Encyklopedia Powszechna, 1997, tom 18, Oficyna Wydawnicza Fogra, Kraków.

Porayski-Pomsta J., 1997, *O sprawności językowej nauczycieli. Na podstawie analizy początków i zakończeń wypracowań*, [w:] *Studia Pragmalingwistyczne*, Warszawa, s. 106– 117.

Porayski-Pomsta J., 2008, *Funkcje mowy a intencjonalność wypowiedzi*, „Poradnik językowy” 7, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 10-22.

Półchłopek T., 2012, *Pomiar dydaktyczny w procesie organizacji pracy nauczyciela*, [w:] *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego*, Zeszyt 72, „Dydaktyka” 7, s. 179-187.

Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa.

Reykowski J., 1994, *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa.

Rittel S. J., 1996, *Wykład akademicki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

Rittel S. J., 1997, *Modelowanie dyskursu edukacyjnego*, [w:] Rittel T., Ożdżyński J. red., *Dyskurs edukacyjny*, Oficyna Wydawnicza Edukacja, Kraków, s. 53-62.

Rittel T., Ożdżyński J. red., 1997, *Dyskurs edukacyjny*, Oficyna Wydawnicza Edukacja, Kraków.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, poz. 356, Warszawa.

Rypel A., 2007, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz.

Rypel A., 2015, *Gimnazjaliści w epoce wtórnej oralności. Analiza wybranych wypowiedzi psemnych*, „Polonistyka. Innowacje”, Numer 1.

Rzepińska M., 1966, *Studia z historii i teorii koloru*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Sadowska A., 2007, *Tytuły prasowe – ich budowa i funkcja*, „Acta Universitatis Lodzensis”, s. 401-413.

Sambor J., 2014, *Język polski w świetle statystyki*, [w:] Bartmiński J. red., *Współczesny język polski*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 503-526.

Schulz R., 2003, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu t. 1.*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Seniów A., 2010, *Funkcja barw w językowej kreacji przyrody w „Chamie” Elizy Orzeszkowej*, [w:] Komorowska E., Stanulewicz D. red., *Barwa w języku, literaturze i kulturze*, Volumina Pl., Szczecin, s. 155-163.

Skorupska-Raczyńska E., 2001, *Funkcja barwy w językowej kreacji wybranych postaci w „Nad Niemnem” Elizy Orzeszkowej*, [w:] Stępiak K. red., *Twórczość Elizy Orzeszkowej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Siuta J., red, 2005, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków.

Skowronek B., 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.

Skowronek B., 2016, *Dyskurs filmowy jako odmiana dyskursu medialnego*, [w:] Witosz B., Sujkowska-Sobisz K., Ficek E. red., *Dyskurs i jego odmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 189-199.

Skubalanka T., 2000, *Wprowadzenie do gramatyki stylistycznej języka polskiego*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Skubalanka T., 2008, *Czy można mówić o istnieniu systemu stylistycznego?*, [w:] Ostaszewska D., Cudak R., red., *Polska genologia lingwistyczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 163-173.

Skudrzyk A., Urban K., 2007, *Znaleźć słowo trafne... Stylistyczno-komunikacyjny obraz współczesnej polszczyzny. Materiały pomocnicze do praktycznej stylistyki, kultury języka i pragmatyki językowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Skwarczyńska S., 1932, *Wartość treściowa kolorów w romantyzmie a dzisiaj (na tle badania relacji między twórcą a odbiorcą)*, „Pamiętnik Literacki”, 29/1/4, s. 273-301.

Skwarczyńska S., 1954, *Wstęp do nauki o literaturze*, t. 1, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

Skwarczyńska S., 1965, *Wstęp do nauki o literaturze*, t. 3, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

Słaby-Góral I., 1981, *Kreatywność czasownika. Próba klasyfikacji polskich czasowników kreatywnych*, „Acta Universitatis Lodzianensis”, Folia Linguistica 1, Łódź, s. 79-92.

Sławiński J. red., 1976, *Słownik terminów literackich*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.

Smół J., 2006, *O emocjach w gwarze uczniowskiej*, [w:] Michalewski K. red., *Wyrażanie emocji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 421-427.

Sobol E. red., 2002, *Nowy słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Starzec A., 1999, *Współczesna polszczyzna popularnonaukowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

Strelau J., 1997, *Inteligencja człowieka*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.

Suchenek R., 2004, *Semantyka czasowników widzenia i patrzenia*, „Czasopisma Naukowe UKW. Linguistica Bidgostiana”, Bydgoszcz, s. 159-166.

Szatkowska I., 2009, *Kategoria punktu widzenia w charakterystyce typologicznej*, [w:] Kipa M. red., *Język – Styl - Gatunek. Katowickie spotkania doktorantów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 22-32.

Szlosek F. red., 2008, *Badanie – dojrzwianie – rozwój (na drodze do doktoratu). Dyskurs i krytyka w rozwoju naukowym*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom.

Ślawska M., 2008, *Tytuł – najmniejszy tekst prasowy*, „Rocznik Prasoznawczy”, tom 2.

Świątek J., 1998, *W świecie powszechnej metafory. Metafora językowa*, Wydawnictwo PAN, Kraków.

Szczęsna E. red., 2002, *Słownik pojęć i tekstów kultury*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Szymczak M. red., 1979, *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa.

Tabisz A., 2006, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

Tanajewska A., Kiełpińska I., Kołodziejska D., 2013, *Rozwijanie podstawowych form wypowiedzi ustnych i pisemnych ucznia szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.

Taras B., 2013, *Agresja. Studium semantyczno-pragmatyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

Tokarski J. red., 1971, *Słownik wyrazów obcych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Tokarski R., 2004, *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Tomczyk M. red., 2015, *Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych*, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków.

Topolińska Z. red., 1984, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Trysińska M., 2015, *Akty mowy jako klucz do interpretacji postaw rodzicielskich*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Trysińska M., 2019, *Rozprawka szkolna – między schematyzmem a kreatywnością*, [w:] Maciejak K., Trysińska M. red., *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 165-185.

Trzynadlowski J., 1977, *Małe formy literackie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

Uspienski B., 1997, *Poetyka kompozycji: struktura tekstu artystycznego i typologia form kompozycji*, przeł. Piotr Fast, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice.

Wajszczuk J., 1982, *Pojęcie nawiązania. Analiza koncepcji Zenona Klemensiewicza*, „Polonica”, R.VII 1981, Wrocław.

Wajszczuk J., 2005, *O metatekście*, Katedra Lingwistyki Formalnej UW, Warszawa.

Wępa A., 2009, *Uczucia wyrażane za pomocą języka ciała w pieśniach ludowych z Warmii i Mazur*, „Prace językoznawcze”, zeszyt XI, UWM, Warszawa, s. 247-259.

Werpachowska D., Mayenowa M., 1986, *O sentencji jako początku utworu literackiego*, [w:] Dobrzyńska T. red., *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 9-16.

Weychertówna W., 1901, *Stylistyka. Teoria prozy i poezji*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa.

Węglińska M., 1989, *Opis jako forma wypowiedzi w klasach początkowych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Wierzbicka A., 1971, *Metatekst w tekście*, [w:] Majenowa M. R. red., *O spójności tekstu*, Ossolineum, Wrocław, s. 105-121.

Wierzbicka A., 1971a, *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Wierzbicka A., 1983, *Genry mowy*, [w:] Dobrzyńska T., Janus E. red., *Tekst i zdanie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 125-137.

Wierzbicka A., 1999, *Język – umysł – kultura*, PWN, Warszawa.

Wilkoń A., 1989, *Lingwistyka i poetyka*, [w:] Czaplewicz E., Kasperski E. red., *Poszukiwania teoretycznoliterackie*, cz. II „Kategorie”, Wrocław, s. 201-216.

Wilkoń A., 2000, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Wilkoń A., 2002, *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*, Universitas, Kraków.

Wiśniewska H., 1995, *Łatwa i trudna kompozycja wypracowań uczniowskich*, „Polonistyka”, z. 4;

Wiśniewska H., Plisiecki J. red., 1997, *Wokół szkoły i nauczyciela. Skrypt dla studentów filologii polskiej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Wiśniewska H., Karwadowska M., 1998, *O typowości tekstów uczniowskich*, [w:] Bartmiński J., Boniecka B. red., *Tekst. Analizy i interpretacje*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

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

Witosz B., 1991, *Kilka uwag o opisie we współczesnej powieści (na przykładzie prozy Andrzeja Kuśniewicza)*, [w:] Kowalska A., Wilkoń A. red., *Prace Językoznawcze 19, Studia Polonistyczne*, Katowice, s. 202-210.

Witosz B., 1996, *Anarchiczna struktura opisu?* [w:] Dobrzyńska T. red., *Tekst i jego odmiany*, Warszawa, s. 19-31.

Witosz B., 1997, *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji. Zagadnienia struktury tekstu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Witosz B., 2002, *O funkcjonalnej poetyce deskrypcji literackiej*, „Teksty Drugie”, s. 153-157.

Witosz B., 2003, *Schematy, wzorce tekstowe, gatunki mowy... O kategoryzacji, kategoriach wypowiedzi językowych i ich modelowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Witosz B., 2005, *Genologia lingwistyczna. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Witosz B., 2009, *Dyskurs i stylistyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Witosz B., 2016, *Czy potrzebne nam typologie dyskursu?* [w:] Witosz B., Sujkowska-Sobisz K., Ficek E. red., *Dyskurs i jego odmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 22-30.

Wojciechowska J., 2013, *Codzienne doświadczenia w narracji ucznia – potoczność jako kategoria opisu*, „Świat i Słowo”, 1 (20), s. 271-281.

Wojtak M., 2004a, *Genologia tekstów użytkowych*, „Postscriptum”, Katowice, s. 156-171.

Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Wojtak M., 2011, *O relacjach dyskursu, stylu, gatunku i tekstu*, „Tekst i Dyskurs” 4, s. 69-78.

Wojtak M., 2014, *Genologiczna analiza tekstu*, „Prace Językoznawcze”, z. XVI/3, Lublin, s. 63-71.

Wojtak M., 2014a, *Sporne i bezsporne problemy współczesnej genologii*, „Poradnik Językowy” 8, Towarzystwo Kultury Języka, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa, s. 7-22.

Wojtczuk K., 2006, *Śmiech i płacz w języku i kulturze. Zarys problematyki*, [w:] Michalewski K. red., *Wyrażanie emocji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 102-108.

Wolańska E., 2003, *Gatunki wypowiedzi*, [w:] Bańkowska E., Mikołajczuk A. red., *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, Książka i Wiedza, Warszawa, s. 94-107.

Wolny H., 1979, *Zasada indywidualizacji w nauczaniu języka polskiego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Wójcicka M., 2006, *Tytuł a stylowo-gatunkowe zróżnicowanie tekstu*, UMCS, Lublin.

Wójcikiewicz Z., 1993, *Piszę, więc jestem. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów*, Kraków;

Wróblewski M., 1998, *Uwarunkowania kompozycyjne tekstu udanego*, [w:] Porayski-Pomsta J., Podracki J. red., *Tekst-Wypowiedź-Dyskurs w dydaktyce szkolnej*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa, s. 195-206.

Wyrwas K., 2014, *Opowiadanie potoczne w świetle genologii lingwistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Wysłouch S., 1991, *Od Lessinga do Przybosa: teoria i kompozycja opisu*, „Pamiętnik Literacki”, z. 82/4, s. 5-26.

Zaczyński W., 1995, *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Zaczyński W. P., 1997, *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.

Zając M., 1997, *Niektóre psychologiczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym*, [w:] Rittel T., Ożdżyński J. red., *Dyskurs edukacyjny*, Oficyna Wydawnicza Edukacja, Kraków, s. 97-106.

Zdunkiewicz-Jedynak D., 2004, *Redagowanie tekstu*, [w:] Kłosińska K. red., *Formy i normy, czyli poprawna polszczyzna w praktyce*, Warszawa.

Żurek A., 2006, *Model kompetencji językowej Noama Chomsky'ego*, [w:] Rozprawy Komisji Językowej, XXII, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław, s. 49-56.

Żydek-Bednarczuk U., Zeler B., 1997, *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*, [w:] Rittel T., Ożdżyński J. red., *Dyskurs edukacyjny*, Oficyna Wydawnicza Edukacja, Kraków, s. 39-52.

Żydek-Bednarczuk U., 2005, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*. Wydawnictwo Universitas, Kraków.

Żydek-Bednarczuk U., 2013, *Dyskurs medialny*, [w:] Malinowska E., Nocoń J., Żydek-Bednarczuk U. red., *Przewodnik po stylistyce polskiej. Style współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Universitas, Kraków, s. 179-197.