

AGNIESZKA RYPEL

PROBLEM NADAWCY I ODBIORCY SZKOLNYCH FORM WYPOWIEDZI PISEMNYCH

Wypracowanie szkolne, będące realizacją różnych form wypowiedzi, jest bardzo ważnym elementem w procesie nauczania. Dostrzega się na ogół wielką rolę, jaką odgrywa w kształceniu językowym pisanie opowiadań, rozprawek czy charakterystyk. Nie znaczy to jednak ani tego, że uczniowie lubią pisać wypracowania, że osiągają w swej twórczości sukcesy, ani tego, że nauczyciele lubią wprowadzać dłuższe formy wypowiedzi, i że zadowoleni są z ich realizacji.

Na ten ciągle niski poziom prac pisemnych uczniów, potwierdzony zarówno przez wyniki ogólnopolskich badań przeprowadzonych na zlecenie UNESCO, jak i przez wiele lokalnych eksperymentów, ma wpływ wiele czynników.

Jednym z ważniejszych jest bardzo słaba znajomość modelu poszczególnych form i brak metod służących bardziej interesującemu i efektywniejszemu poznaniu i sprawdzeniu tegoż modelu. Jak potwierdzają liczne badania, bardziej skuteczne jest współtworzenie przez uczniów modelu danej formy wypowiedzi, niż podawanie gotowego jej schematu, będącego często tylko całkiem intuicyjnym projektem nauczyciela lub też gotowym schematem, którego nie da się przecież zastosować do każdego z tekstów realizujących różne tematy.

Kolejną przyczyną niskiego poziomu prac uczniowskich jest nikłe sprecyzowanie celu wprowadzania i ćwiczenia większości form szkolnych wypowiedzi pisemnych. Dotyczy to zarówno nauczycieli jak i uczniów. Można się o tym przekonać choćby na przykładzie charakterystyki, która często traktowana jest jak rodzaj katalogu cech potwierdzonych wyglądem i zachowaniem postaci, który tym jest lepszy, im obfitszy w szczegóły. Zapomina się, że charakterystyka może być ważnym elementem kształcenia językowego, ale przede wszystkim sposobem zwiększania świadomości odbioru dzieła literackiego oraz wyrabiania w uczniach

umiejętności obiektywnego, pełnego i pogłębionego oceniania drugiego człowieka, uwzględniającego motywy i cele postępowania.

Poziom prac pisemnych obniża również stosunkowo małe wyposażenie uczniów w wiadomości o budowie i zasadach funkcjonowania języka jako środka porozumiewania się i tworzenia literatury. Przyczyną tego stanu rzeczy jest wciąż mało funkcjonalne nauczanie wiedzy o języku. Uczeń nie jest ani aktywnym badaczem, któremu nie wystarcza tylko znajomość reguł, ani świadomym użytkownikiem wiedzy językowej, którą mógłby wykorzystać w tworzeniu tekstów. Rzadko w nauczaniu wiedzy o języku stosuje się przecież jako punkt wyjścia operacje nadawczo-odbiorcze i czynności tekstotwórcze.

Tu jednak mówić będziemy o innej, mniej do tej pory badanej przyczynie, powodującej trudności w redagowaniu wypracowań. Przyczyną tą jest niesprecyzowanie statusu ontologicznego tekstów uczniowskich, ich cech gatunkowych, a często nawet przynależności rodzajowej. Noszą one pewne znamiona literackości, a przecież literaturą nie są. Z literaturą łączy je na pewno fakt, że funkcjonują w procesie komunikacji literackiej (czy też paraliterackiej), w którą włączeni są nadawca i odbiorca tekstu uczniowskiego. To właśnie brak sprecyzowania kto jest jego nadawcą, a kto odbiorcą, przemieszania ich funkcji i kompetencji stanowi jeden z powodów ogólnie niskiego poziomu pisemnych wypowiedzi uczniowskich i traktowania przez piszących wypracowań jako zła koniecznego lub sztuki dla sztuki.

Należy więc bliżej przyjrzeć się statusowi pisemnych wypracowań uczniowskich, a szczególnie procesowi komunikacji, jaki w nich zachodzi. Program nauczania kładzie wyraźny nacisk "na poznawanie odrębności języka jako tworzywa literackiego w zestawieniu z wypowiedziami użytkowymi", a takty literackie i publicystyczne będące przedmiotem lektury i jednocześnie materiałem do obserwacji językowej i stylistycznej stanowią "pewien wzór, który uczniowie mogą naśladować, zwłaszcza na początku kształcenia różnych form wypowiedzi."¹ To utożsamianie tekstów literackich i tekstów będących realizacją szkolnych form wypowiedzi, a także niewątpliwe paralele zachodzące między takimi formami jak chociażby szkolny opis a opis literacki, pozwala zastosować do badania istoty dłuższych form wypowiedzi pisemnej metod właściwych określaniu statusu dzieła literackiego. Wśród form wypowiedzi nauczanych w szkole panuje wielka różnorodność. Żeby lepiej zbadać zakłócenia w procesie komunikacji i pełniej określić

sytuację nadawczo-odbiorczą, należy dokonać w obrębie tych form określonych podziałów i dopiero po takim uporządkowaniu, przyrzeć się im bliżej. Niezbędne będzie przy tym posługiwanie się różnymi kryteriami i operowanie na różnych poziomach tak, aby wydzielić teksty pozaliterackie najbardziej zbliżone do tekstów literackich i w jej obrębie badać dalej sytuację nadawczo-odbiorczą.

Pierwszym kryterium będzie sposób kodowania wypowiedzi. Ta linia podziału pozwoli oddzielić od pozostałych form wypowiedzi takie formy, jak: notatka, streszczenie oraz nauczane w szkole formy użytkowe (telegram, życiorys, podanie). Jakkolwiek przy tworzeniu tych tekstów obowiązują pewne skodyfikowane reguły, wymogi kompozycyjne, składniowe i leksykalne (może z wyjątkiem bardziej amorficznej notatki, ale i do niej stworzyć można pewien model), to jednak ich sposób kodowania nie odbiega od sposobu kodowania tzw. tekstów zwykłych. Nie będziemy się tu wobec tego zajmować tymi tekstami, zwłaszcza, że sytuacja komunikacyjna, w jakiej znajdują się tu nadawca i odbiorca jest prosta i pozbawiona zakłóceń. Pozostała grupa form wymaga innego sposobu kodowania oraz określonych kompetencji służących do ich dekodowania. Nie jest jednak jednorodna i wymaga dalszego zróżnicowania, do którego posłużyć się możemy kryterium fikcjonalności i obrazowości.

Spośród wszystkich kryteriów, przy pomocy których odróżnia się tekst literacki od innych tekstów, właśnie fikcjonalność i obrazowość mogą znaleźć zastosowanie do wyróżnienia paraliterackiej grupy form nauczanych w szkole. Pozostałe czynniki nie są tak zbieżne i raczej nie powinny być brane pod uwagę. Dotyczy to po pierwsze dominującej, pragmatycznej funkcji tekstów uczniowskich będących głównie narzędziami służącymi do opanowania i sprawdzenia pewnych umiejętności językowych, i której to funkcji podporządkowane są inne funkcje typowe dla literatury. Po drugie, realizowania się tekstów szkolnych w obrębie obowiązujących norm językowych, podczas gdy literatura realizuje się zarówno w tych normach, jak i poza nimi. I po trzecie, zmniejszonej (często nawet niewskazanej) podwójnej semantyki, kiedy to znaczenia dosłowne zostają zawieszane i służą do kodowania znaczeń przenośnych - alegorycznych, symbolicznych czy metaforycznych.

Jeśli więc przyjąć fikcjonalność, obrazowość oraz pewną umiejętność tworzenia znaczeń niedosłownych za kryterium dalszego podziału, to z grupy wcześniej wyodrębnionych form szkolnych możemy w pierwszym rzędzie, jako mniej zbliżo-

ne do literatury, oddzielić reportaż, artykuł i recenzję jako formy publicystyczne, które nie tworzą rzeczywistości fikcjonalnej lecz opisują, portretują rzeczywistość czyli świat realny. Otrzymamy wtedy zbiór takich form jak :opowiadanie, charakterystyka, wszelkiego rodzaju opisy (postaci, sytuacji, przyrody, przeżyć wewnętrznych, przedmiotu), rozprawkę, esej i list. Już na pierwszy rzut oka widać, że w obrębie tej grupy nie będzie łatwo przeprowadzać dalszych podziałów, ponieważ teksty realizujące te formy w różnym stopniu podlegają kryterium fikcjonalności i obrazowości.

Sprawę uprościć może wprowadzenie kryterium tematycznego. Jeśli zatem tematy opowiadań, opisów i charakterystyk, zwane w praktyce szkolnej twórczymi, nie są związane z omawianymi na lekcjach tekstami literackimi lub jeśli związek ten jest bardzo luźny, to przyjąć możemy, że teksty realizujące te formy będą spełniać kryterium obrazowości, fikcjonalności a nawet kodowania odmiennych znaczeń semantycznych. Będą zatem najbardziej zbliżone do literatury, w najwyższym stopniu zasługując na miano paraliterackich.

Co jednak zrobić z pozostałymi opowiadaniem, opisami i charakterystykami a także rozprawką, próbą eseju, listem czy felietonem? Formę eseju, jako niezwykle trudną, wprowadza się rzadko i to w najstarszych klasach szkoły średniej. Odpowiada ona literackiemu gatunkowi i tak jak on jest trudna do sprecyzowania. Do próby zakwalifikowania eseju szkolnego oraz pozostałych, wymienionych w jego towarzystwie form, możemy posłużyć się ustaleniami Wojciecha Głowali, który miejsce eseju i listu widzi w obrębie tzw. literatury stosowanej. Musimy więc, ponownie przenieść się na inny poziom, dokonując za S. Skwarczyńską podziału na literaturę czystą (z celem estetycznym) i stosowaną (z celem praktycznym). Oczywiście, jak przestrzega Głowala, tego rozgraniczenia nie należy stosować sztywno i kategorycznie. W literaturze czystej może występować cel o charakterze praktycznym, rzadko jednak w sposób bezpośredni. Tak dzieje się zawsze w stosowanej; cel praktyczny jest tu zawsze celem pierwszoplanowym i wszystkie elementy tej literatury będą funkcjonowały w służbie tego celu.² Uwzględniając przyporządkowanie wymienionych tu wyżej form do literatury stosowanej, należy również pamiętać o różnicach w kompozycji i budowie oraz różnym stopniu refleksji, jakie cechują tę grupę.

Dokonawszy próby uporządkowania szkolnych form wypowiedzi, należy postawić pytanie, w której grupie tekstów zakłócenia w procesie komunikacji między

nadawcą a odbiorcą są najsilniejsze. Przypuszczać można, że nie występują one wcale w tekstach użytkowych, dają się silnie odczuć w tekstach najbardziej zbliżonych do literackich, najpełniej dochodzą do głosu w formach publicystycznych oraz formach zaliczonych tu do literatury stosowanej.

Najłatwiej badać owe zakłócenia w grupie tekstów paraliterackich, ponieważ można skorzystać tu z aparatu pojęciowego użytecznego w badaniach teoretyczno-literackich i językoznawczych. Należy więc zastanowić się nad zawężeniem procesu komunikacji. W perspektywie rzeczywistego przebiegu komunikacji, którą tu będziemy nazywać jednak literacką, jej początkiem jest uczeń, co będzie tu pojęciem równoznacznym autorowi, a jego szczególną rolą jest podmiot czynności twórczych jako dysponent reguł, zaktualizowanych w tekście i spełniających określone wymogi odbiorcy. Te reguły, konwencje i poetyka utworu, to odpowiednik modelu danej formy pisemnej wypowiedzi uczniowskiej.

Na końcu tego procesu komunikacji znajduje się odbiorca rozumiany jako konkretny czytelnik utworu, ale też jako wirtualny adresat będący integralnym elementem tegoż utworu, jego założony podmiot, który nie jest równoznaczny z osobą czytającą dany tekst. W praktyce jednak uczeń - nadawca nie korzysta w pełni z uprawnień, jakie przypisane są podmiotowi czynności twórczych, dotyczy to szczególnie swobodnego operowania w obrębie konwencji i projektowania wirtualnego adresata, którego choć nie wprost, ale konkretyzuje do osoby jednego, najczęściej określonego, nauczyciela będącego z reguły nie tylko tym, który zapoznał ucznia z konwencją i poetyką danej formy, ale także wpływał bezpośrednio na treść wypowiedzi, jej kompozycję i całą warstwę językową. Uczeń jako podmiot czynności twórczych konstruujący nadawcę swego tekstu ma świadomość, że efekt jego pracy będzie oceniany, dlatego też pragnie w najwyższym stopniu zadowolić odbiorcę, który w rzeczywistości kojarzy mu się z jego nauczycielem i wirtualny adresat w efekcie zaprojektowany jest tak, że odpowiada jednej tylko, konkretnej osobie. Jest to więc specyficzny typ odbiorcy (nazwijmy go tu egzekutorem), którego oczekiwaniom nadawca musi sprostać, i który w procesie komunikacji uczestniczy po to, aby tekst zweryfikować i ocenić pod względem realizowania przezeń wyznaczonych reguł. Ów odbiorca - egzekutor staje się więc niejako kategorią nadrzędną nad odbiorcą wirtualnym.

Te, zaledwie naszkicowane tu problemy powinny sprowokować do zastanowienia się nad tym, w jakim stopniu świadomość funkcjonowania języka i wiedza

o nim oraz sprawniej przeprowadzane dzięki nim operacje nadawczo-odbiorcze wpłynąć mogą na zniwelowanie zakłóceń w procesie komunikacji literackiej zachodzącej w tekstach realizujących szkolne formy wypowiedzi.

Ustalenie statusu ontologicznego prac uczniowskich może pozwolić na selekcję pewnych form ćwiczonych w szkole. Może się bowiem okazać, że mimo stworzenia najbardziej optymalnego, modelu danej formy, jej wprowadzenie jest jednak nieuzasadnione. Dotyczy to zwłaszcza tych form, które jako zbliżone najbardziej do literackich, wymagają specyficznych operacji nadawczo-odbiorczych. Zachodzi więc pytanie, czy wszyscy uczniowie mają i mogą stać się świadomymi autorami tego typu wypowiedzi, i czy niektóre ze szkolnych form wypowiedzi nie powinny się stać fakultatywne.

PRZYPISY

¹ Program nauczania języka polskiego, Warszawa 1990, s. 47

² Wojciech Głowala: *Próba teorii eseju literackiego*, (w:) *Genologia polska*, Warszawa 1983, s. 479

Résumé

L'article donne un essai nouveau de la définition des insuccés en l'écriture des compositions et des exercices de rédigés á l'école. Pour la première fois, outre les causes traditionnelles (la connaissance insuffisante du modèle de la composition scolaire et le niveau faible des compétences linguistiques) on nomme le manque de la mise du status ontologique des textes des élèves. A cause de ce manque on ne peut pas préciser la relation entre l'auteur et le lecteur implicite de ces textes.

Ensuite, on propose la classification génologique des formes particulières. Grâce à cette classification on peut remarquer dans quel groupe de textes les perturbations dans le procès de la communication entre l'auteur et le lecteur implicite sont plus fortes. On essaie de définir le caractère de ces perturbations. Dans ce contexte on crée le terme: l'auteur - exécuteur.

A la fin d'article on propose le caractère facultatif des ces formes de la composition qui demandent les opérations spéciaux aux élèves.