

Agnieszka Rypel

Język pisany w szkole – między kreatywnością a schematem

W tradycyjnym rozumieniu komunikacji językowej podstawową rolę przyznaje się odmianie mówionej języka. Pismo traktowane bywa zwykle jako środek techniczny służący rejestrowaniu komunikatu. Badania nad wypowiedziami mówionymi i pisanymi wskazują jednak na znaczące różnice między tymi dwiema odmianami języka¹. Owa dychotomia dotyczy niemal wszystkich poziomów i zmusza człowieka do swoistej „dwujęzyczności” we własnym języku. Anna Wierzbicka stwierdza nawet, że „problematyka sprawności językowej jest w tym zakresie w istocie problematyką przekładu z języka mówionego na język pisany”².

Odmianę mówioną opanowuje dziecko w środowisku rodzinnym i rówieśniczym oraz za pośrednictwem radia i telewizji, natomiast odmiana pisana kształtowana jest wyłącznie w szkole, przede wszystkim w ramach edukacji polonistycznej. Dzieje się tak dlatego, że posługiwanie się tą odmianą wymaga nie tylko opanowania samej techniki pisania (co jest możliwe również poza szkołą), ale także

¹ Różnice między odmianą pisaną i mówioną języka wyczerpująco omówili między innymi: Aleksander Wilkoń (A. WILKOŃ: *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice 1987), Franciszek Nieckula (F. NIECKULA: *Język ustny a język pisany*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2001) oraz Kazimierz Ożóg (K. OŻÓG: *Ustna odmiana języka ogólnego*. W: *Współczesny język polski...*), a dydaktyczne konsekwencje tych różnic przedstawili między innymi: Zygmunt Saloni (Z. SALONI: *O kształceniu umiejętności pisania*. Warszawa 1979) i Maria Nagajowa (M. NAGAJOWA: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa 1985).

² A. WIERZBICKA, P. WIERZBICKI: *Praktyczna stylistyka*. Warszawa 1966, s. 11.

świadomego kształtowania wielu specyficznych i skomplikowanych umiejętności, spośród których za najistotniejsze uznać należy:

- pokonanie trudności wynikających z oderwania od konkretnej sytuacji mówienia i z braku kontaktu typu *face to face*;
- opanowanie struktur składniowych, które wykazują wysoki stopień stabilności oraz zróżnicowania (np. zdań wielokrotnie złożonych czy wypowiedzeń z imiesłowowymi równoważnikami zdania, w mowie na ogół nieużywanych);
- posługiwanie się słownictwem abstrakcyjnym;
- przestrzeganie bardziej rygorystycznych niż w odmianie mówionej językowych norm poprawnościowych;
- opanowanie wyższych pięt organizacji tekstu, w tym stosowanie specyficznych zasad osiągnięcia jego spójności;
- wybieranie oraz realizowanie właściwego wzorca gatunkowego;
- odróżnianie i wykorzystywanie środków językowych właściwych różnym stylom funkcjonalnym;
- stosowanie zasad ortografii, interpunkcji oraz graficznej organizacji tekstu.

Znaczenie szkoły w opanowaniu odmiany pisanej jest tym istotniejsze, iż, paradoksalnie, dzieci i młodzież posługują się dziś pismem znacznie częściej niż pokolenie młodych ludzi sprzed rewolucji informatycznej i medialnej oraz sprzed czasów dominacji ikonosfery. Korzystanie z Internetu oraz telefonii komórkowej wykształciło wiele form komunikacji, która choć zapisywana, nie ma jednak cech tradycyjnie rozumianej odmiany pisanej języka. Właściwa współczesnej kulturze dominacja mówioności, czy też zjawisko „wtórnej oralności” (termin Waltera Onga³), doprowadziła do istotnych przemian w obrębie pisanej odmiany języka. Badania Aldony Skudrzyk wykazały, iż język pisany młodych Polaków zbliżył się do odmiany ustnej, co autorka nazwała „nową piśmiennością”, której wpływ zauważyć można również w większości tekstów tworzonych przez współczesnych uczniów w różnych sytuacjach edukacyjnych. Z obserwacji badaczki wynika, że szkolne wypowiedzi pisemne cechują się przede wszystkim ubóstwem składniowym (pojawiają się w nich co najwyżej zdania dwukrotnie złożone) oraz specyficzną „więźbą” między poszczególnymi zdaniami. Przy zachowanej spójności na poziomie gramatycznym zaskakuje brak płynności tekstu – „zdania pozostają względem siebie osobno. Wykładniki spójności sensu są zachowane, ale wykładniki tekstowe trzeba do-

³ W. ONG: *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*. Przeł. J. JAPOLA. Lublin 1992.

pełnić w odbiorze. Tekst sprawia wrażenie pospiesznego, rwanego, punktowego. Jakby chodziło o szybkie wypowiedzenie myśli, które łączy ogólna orientacja na hipertemat, ale którym brak tekstowej spójności”⁴.

Taki stan rzeczy nakłada na szkolną edukację polonistyczną szczególny obowiązek kształtowania umiejętności tworzenia oraz, co za tym idzie, odbioru tekstów pisanych. Ujęte w różne formy gatunkowe uczniowskie wypowiedzi pisemne⁵ pełnią zatem wiele istotnych funkcji, spośród których za szczególnie ważne uznać należy:

1. **Funkcje dydaktyczne.** Pisanie tekstów szkolnych służy przede wszystkim kształceniu sprawności językowych i tekstotwórczych, wspomaga kształtowanie osobniczego stylu ucznia, ma ponadto wymiar pragmatyczny — zwłaszcza w aspekcie tzw. form użytkowych, których opanowanie przygotowuje ucznia do uczestniczenia w życiu społecznym i zawodowym. Uczniowskie wypowiedzi pisemne integrują ponadto różne treści nauczane w ramach tak heterogenicznego przedmiotu, jakim jest język polski: łączą kształcenie literacko-kulturowe z kształceniem językowym (np. nauczanie składni, odbiór tekstów literackich i ich interpretacja, wyrażanie własnych opinii). Pisanie tekstów szkolnych wspiera również nauczanie niepolonistyczne — przyczynia się do pomnażania zasobu pojęć, uczy dyscypliny myślenia i organizowania treści oraz syntetyzowania, dowodzenia, argumentowania, które to umiejętności wykorzystywać można zarówno na lekcjach różnych przedmiotów szkolnych oraz w późniejszej edukacji, jak i w innych sferach życia.
2. **Funkcje wychowawcze.** Pisząc teksty szkolne, uczniowie praktycznie operują kategoriami etycznymi. Takie formy wypowiedzi, jak opis postaci czy charakterystyka, uczą ich rozpoznawania i nazywania wartości oraz postaw, a ponadto kształtują odpowiedzialność za słowo, rzetelność i obiektywność. Sporządzanie opisu przeżyć wewnętrznych wspomaga natomiast rozwój emocjonalny uczniów. Przetwarzanie własnych uczuć i nastrojów pozwala im poznać świat uczuć w ogóle oraz przyzwyczajają ich do wnikania w stany emocjonalne innych ludzi. Chroni zatem przed uproszczeniami i krzywdzącymi uogólnieniami, skłania do

⁴ A. SKUDRZYK: *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice 2005, s. 147.

⁵ Szerzej o istocie uczniowskich wypowiedzi pisemnych zob. A. RYPEL: *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy, badania eksperymentalne, implikacje dydaktyczne*. Bydgoszcz 2007, s. 81–88.

- stawiania pytań o istotny sens postępowania postaci literackich i znanych im osób, co w rezultacie może korzystnie wpłynąć na jakość kontaktów z drugim człowiekiem. Tworzenie wypowiedzi argumentacyjnych praktycznie wdraża do posługiwania się uczciwą perswazją i może pomóc młodym ludziom w odrzuceniu powierzchownej demagogii oraz innych form manipulacji. Pisanie kształci także umiejętność planowania pracy oraz wdraża do autokontroli. W naturalny sposób stwarza też okazję do refleksji nad uczciwością w korzystaniu ze źródeł, a także nad przywłaszczaniem sobie cudzej własności intelektualnej.
3. **Funkcje diagnostyczne.** Uczniowskie wypowiedzi pisemne są sprawdzianem stopnia i jakości opanowania różnych treści nauczania (np. składni, norm poprawnościowych, modeli poszczególnych gatunków wypowiedzi pisemnych, wiedzy o procesach historycznoliterackich i kulturowych oraz o zjawiskach badanych w ramach teorii literatury), a ponadto „mierzą same siebie”, czyli służą do sprawdzenia, w jakim stopniu uczniowie opanowali konkretne umiejętności tekstotwórcze. Nauczycielowi pozwalają na zdiagnozowanie stanu umiejętności uczniów i wdrożenie ewentualnego planu naprawczego, a uczniom umożliwiają poznanie zakresu własnych umiejętności. Recenzje nauczycielskie i uwagi redakcyjne oraz przeprowadzona na ich podstawie poprawa stwarzają dość rzadko niestety wykorzystywaną okazję do nawiązania autentycznego dialogu między nauczycielem i każdym z jego uczniów.
 4. **Funkcje ekspresyjne.** Tworzenie wypowiedzi pisemnych niejednokrotnie staje się pretekstem do swoistej autoterapii — dzieci uczą się, jak radzić sobie z własnymi uczuciami i jak o nich mówić. Dzięki spontanicznemu pisaniu dziecko wyzbywa się kompleksów, które wypływają na powierzchnię jego świadomości. Dla nauczyciela natomiast stworzone w ten sposób teksty mogą stać się obrazem wewnętrznego świata dziecka oraz mentalności grupy, do której ono należy. To między innymi dzięki tym właściwościom uczniowskie teksty pozwalają na zrekonstruowanie językowego i kulturowego obrazu świata dzieci. Wskazują właściwy młodym ludziom (dokonany bowiem z ich rozwojowej i psychologicznej perspektywy) sposób profilowania obserwowanych zjawisk i postrzegania świata przez pryzmat języka⁶.

⁶ Prowadzone przez Bernadetę Niesporek-Szamburską badania wykazały, że na ujawniany w tekstach dziecięcych obraz tradycji kulturowych czy poszczególnych pór roku składają się różne, odwołujące się do wielu kultur stereotypy, na skutek czego obrazy te nie są spójne wewnętrznie, ale też pozwalają

Ostatnia z wymienionych tu funkcji skłania do zwrócenia szczególnej uwagi na fakt, że pisanie sprzyja rozwojowi postaw twórczych młodych ludzi. Postawy te od dawna stanowią przedmiot licznych badań psychologów i pedagogów⁷. Na docenieniu edukacyjnego wymiaru dziecięcej ekspresji zaważyły przede wszystkim doświadczenia Francuskiej Nowej Szkoły z osiągnięciami Celestyna Freineta i jego metody tekstów swobodnych na czele⁸. Z ustaleń badaczy i praktyków zajmujących się twórczością dziecięcą wynika, że stosunkowo rzadko jest ona skutkiem powziętej wcześniej decyzji artystycznej. Najczęściej pojawia się wraz z tematem lub jakąś ideą i stanowi wynik uwarunkowań rozwojowych dziecka, które wpływają zarówno na postrzeganie świata, jak i na rozwój języka. Działania dzieci, nawet jeśli są już operacyjne, ciągle pozostają w sferze konkretno-obrazowej i są ściśle uzależnione od rzeczywistości. Mali twórcy nie rozgraniczają świata zewnętrznego i wewnętrznego, a na skutek tego nie odczuwają potrzeby dowodzenia własnych twierdzeń, obdarzają rzeczy wolą i intencjami, podążają wprost od przesłanek do wniosków, stosują schematy oparte na analogii i nie łączą rzeczywistości w jedną spójną całość. Około 10.–11. roku życia dziecko przechodzi wprawdzie na poziom operacji formalnych, ale u podstaw „poetyckich” efektów jego twórczości w dalszym ciągu nie znajduje się świadomy zamysł czy formalne poszukiwanie właściwe dorosłym twórcom, lecz zdziwienie, niewielki zasób słownictwa i słabe opanowanie związków wyrazowych przy jednoczesnej (wprawdzie nieuświadomionej) wrażliwości na estetyczne funkcje języka⁹.

dostrzec, jak kolejne pokolenia wprowadzają transformacje do zakorzenionych już w naszej kulturze stereotypów. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice 2004.

⁷ Prekursorskie były w tym zakresie zwłaszcza prace Jeana Piageta (J. PIAGET: *Studia z psychologii dziecka*. Przeł. T. KOŁAKOWSKA. Warszawa 1966), Lwa Wygotskiego (L. WYGOTSKI: *Wybrane prace psychologiczne*. Przeł. A. BRZEZIŃSKA i inni. Poznań 2002), Roberta Glotona i Claude’a Clera (R. GLOTON i C. CLERO: *Twórcza aktywność dziecka*. Przeł. I. WOJNAR. Warszawa 1985) oraz Herberta Reada (H. READ: *Wychowanie poprzez sztukę*. Przeł. A. TROJANOWSKA-KACZMARSKA. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1976), a w Polsce Ireny Wojnar (I. WOJNAR: *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa 1980), Wiesławy Pielasińskiej (W. PIELASIŃSKA: *Ekspresja — jej wartość i potrzeba*. Warszawa 1983) i Haliny Semenowicz (H. SEMENOWICZ: *Nowoczesna szkoła francuska technik C. Freineta*. Warszawa 1966).

⁸ C. FREINET: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. Przeł. H. SEMENOWICZ. Wrocław—Warszawa—Gdańsk 1976.

⁹ Por. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Twórczość językowa dzieci*. W: D. BULA, D. KRZYŻYK, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, H. SYNOWIEC: *Dziecko w świecie języka*. Kraków 2004.

Specyficzną formą twórczości dzieci jest poezjowanie dziecięce, które bawi się przygodą słów i tworzeniem wyrafinowanych metafor. W edukacji polonistycznej problem metafory postrzega się głównie w kontekście dzieła literackiego i jego interpretacji. Często zapomina się natomiast, że uczeń jest nie tylko interpretatorem metafor, lecz także ich twórcą. Metafory te pojawiają się nie tylko w swobodnych próbach poetyckich, ale również w innych formach wypowiedzi, takich jak opis czy opowiadanie, które uczniowie obligatoryjnie tworzą w sytuacjach lekcyjnych. Trzeba przy tym pamiętać, że dziecko nie szuka metafor, powstają one na skutek niezrozumienia związków łączących poszczególne elementy rzeczywistości bądź jako próba nazwania nieznanego znanym, czyli w wyniku przenoszenia znaczeń z jednych rzeczy na drugie. Zdarza się też, że powstają jako błąd w użyciu słów¹⁰.

Stosunek dydaktyków i nauczycieli do metafor uczniowskich oraz innych przejawów językowej kreatywności jest zróżnicowany. W tradycji dydaktycznej zalecano nawet naśladowanie środków artystycznych, które stosują uznani twórcy literaccy, w przekonaniu że jest to skuteczny sposób wzbogacania uczniowskich wypowiedzi pisemnych¹¹. Nawet jeśli późniejsi dydaktycy, np. Irena Tabakowska i Jan Cofalik¹²

¹⁰ Warto także wspomnieć, że wiele spośród uczniowskich wypowiedzi pisemnych interpretować można również jako metafory w szerokim znaczeniu, zgodnie z Jungowskim pojęciem symbolu, za którego pomocą człowiek komunikuje się ze swoją nieświadomą częścią psychiki. W psychoterapii dzięki zastosowaniu metafory następuje przeniesienie symbolicznych, ukrytych informacji w sferę świadomą, dzięki czemu człowiek może znaleźć nowe sposoby rozwiązania sytuacji konfliktowych, z których do tej pory nie zdawał sobie sprawy. Uczniowie, nawet pisząc na zadany przez nauczyciela temat, często nieświadomie nadają swoim tekstom metaforyczne sensy, przez które w symboliczny sposób wyrażają swoje myśli oraz stany emocjonalne (np. lęk, poczucie osamotnienia, tęsknotę) i jednocześnie odreagowują negatywne aspekty swojej osobowości. W ten, po części tylko, uświadomiony sposób podejmują próbę komunikowania się ze światem oraz zwerbalizowania swoich potrzeb i pragnień. Por. A. RYPEL: *Różne spojrzenia na rolę metafory w uczniowskich wypowiedziach pisemnych*. W: *Metafora w kulturze*. T. 2. Red. K. JAROSIŃSKA-BURIAK. Elbląg 2009, s. 88–89.

¹¹ Taki odtwórczy sposób kształcenia doskonale obrazuje przytaczane przez Annę Dyduchową polecenie pochodzące z wydanego w 1873 roku podręcznika *Mała stylistyka*: „Przeczytaj następującą bajkę wolno, głośno i uważnie, przeczytaj ją następnie po cichu, ale z zastanowieniem, opowiadaj ją wiernie z pamięci, posiłkując się raz po raz książką, odłóż książkę i napisz z pamięci to, coś czytał i opowiadał, potem popraw według książki”. A. DYDUCHOWA: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków 1988, s. 78.

¹² J. COFALIK, I. TABAKOWSKA: *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*. Warszawa 1969, s. 123.

czy Maria Kniaginina¹³, uznawali ten sposób nauczania za niewydolny i skłaniający do grafomanii, to jednak ciągle w podręcznikach do ćwiczeń w pisaniu jako wzory zamieszczano fragmenty utworów literackich (np. Adama Mickiewicza, Stefana Żeromskiego). Do kreatywności językowej zniechęcano uczniów także w obawie, że nie dość dobrze znają odmianę pisaną, aby z nią eksperymentować. Uznawano, że najpierw należy poznać szablon, by następnie świadomie łamać schematy traktowane jako kompleksy operacji myślowych i językowych konstrukcji, najbardziej wypróbowane w spełnianiu określonych funkcji komunikatywnych¹⁴. W praktyce edukacyjnej ich stosowanie często skutkuje udaremnianiem językowej samodzielności. Przyjęcie założenia, że zadaniem szkoły jest wdrożenie ucznia do posługiwania się (jak to swego czasu określił Zenon Klemensiewicz¹⁵) normatywno-dydaktyczną odmianą języka, powoduje promowanie przez nauczycieli przede wszystkim elementów całkowicie zgodnych z normą i uznawaniem (na wszelki wypadek) za niepoprawne wszelkich odstępstw od szablonów językowych. Trzeba obiektywnie przyznać, że niejednokrotnie granica między oryginalnością sformułowań a nieporadnością językową albo wręcz błędem językowym okazuje się trudna do ustalenia. Skutkiem ubocznym takiego stanu rzeczy jest jednak to, że młody człowiek, który świadomie podejmuje twórczość językową, nierzadko bywa za takie próby karany, kultywuje się za to banalność i schematyczność.

Warto zauważyć, że pozbawianie uczniów możliwości kreacji językowej (w tym np. posługiwania się metaforą) w znacznym stopniu ogranicza rozwój ich możliwości poznawczych i emocjonalnych. Twórcze traktowanie słowa prowadzi bowiem do powstawania zupełnie nowych rozwiązań przede wszystkim dlatego, że dopuszcza do zespolenia elementów, które zwykle występują oddzielnie w dotychczasowym doświadczeniu dziecka. Pomaga także w stwarzaniu nowych kategorii semantycznych i ułatwia odmienne wartościowanie rzeczywistości, w tym przełamywanie szkodliwych stereotypów oraz schematyzmu.

Sposób i jakość pełnienia przez uczniowskie wypowiedzi pisemne rozmaitych funkcji (a zwłaszcza funkcji ekspresyjnej) za-

¹³ M. KNIAGININA: *Prace pisemne z języka polskiego w klasach V–XI*. Warszawa 1966.

¹⁴ Por. A. WIERZBIKA, P. WIERZBIKI: *Praktyczna stylistyka...*, s. 249.

¹⁵ Z. KLEMENSIEWICZ: *O różnych odmianach współczesnej polszczyzny. Próba charakterystyki odmian współczesnej polszczyzny z uwzględnieniem przypuszczalnych warunków ich początkowego rozwoju*. Warszawa 1953.

leżą od strategii kształcenia uczniowskich wypowiedzi pisemnych, które ma w dydaktyce języka polskiego długą tradycję. Od XVIII wieku ścierają się dwie tendencje dotyczące zwłaszcza stosowania pewnych wzorów komunikacyjnych w tworzeniu wypowiedzi pisemnych. Mimo rozmaitych nowatorskich propozycji, które znalazły się w instrukcjach Komisji Edukacji Narodowej, a zwłaszcza tych sformułowanych w dwudziestoleciu międzywojennym, w praktyce dydaktycznej ustalił się sposób kształcenia wypowiedzi pisemnych, który określić można jako normatywny. Polega on na tym, że działania tekstotwórcze poprzedzone są wyposażeniem ucznia w teoretyczny system wiedzy na temat danej formy wypowiedzi. Ćwiczenia zamieszczane w podręcznikach mają na ogół charakter elementarny i dotyczą słownictwa oraz frazeologii, rzadko wiążąc się z konkretnymi tematami. Takie podejście sprzyja wprawdzie opanowaniu schematów kompozycyjnych i pogłębianiu wiedzy o języku, ale pomiędzy tymi elementarnymi ćwiczeniami a budowaniem całego tekstu często brakuje ogniw pośrednich. Tematy prac rzadko odzwierciedlają prawdziwe zainteresowania uczniów, a zestaw wzorców gatunkowych ograniczony jest do tzw. dłuższych form wypowiedzi i urzędowych pism użytkowych.

Naśladowanie modeli poszczególnych form wypowiedzi często prowadzi do schematyzmu myślenia, braku kreatywności i stosowania stereotypowych środków językowych. Uczeń, czując się zwolniony z obowiązku aktywności intelektualnej, ogranicza się do odtwarzania skonstruowanego na lekcji modelu. Powstają wówczas wypowiedzi zunifikowane, monotonne, szablonowe i pełne wytartych sloganów podręcznikowych lub niedostosowane w swym kształcie językowym do sytuacji komunikacyjnej¹⁶. Rzadko uwzględnia się osobowy wymiar komunikacji oraz konkretne różnice zachodzące między kompetencją komunikacyjną idealnego uczestnika komunikacji a indywidualną kompetencją konkretnej osoby¹⁷. Odwoływanie się w nauczaniu wyłącznie do typowych rozwiązań i sytuacji modelowych nie jest dla uczniów interesujące poznawczo. Tego typu praktyki dydaktyczne nie dają uczniom gwarancji optymalnego dla nich działania i mogą być jedynie traktowane jako w miarę bezpieczny, bynajmniej nieidealny, repertuar

¹⁶ A. DYDUCHOWA: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika...*, s. 64.

¹⁷ A. RYPEL: *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych...*, s. 59–60.

standardowy¹⁸. W konkretnych, rzeczywistych sytuacjach uczeń będzie przecież realizować w sobie właściwy sposób własne cele, a nie naśladować kogoś. Podejście normatywne utrudnia elastyczne i kompetentne reagowanie na nowe praktyki językowe, wymuszone zmieniającymi się warunkami społecznymi i ekonomicznymi. Różnym formom działalności gospodarczej i społecznej odpowiadają różnorodne i, co ważne, dalej różnicujące się formy wypowiediania się na piśmie¹⁹.

Alternatywne podejście do kształcenia wypowiedzi pisemnych znaleźć można w koncepcji nauczania komunikacyjnego, które ma swe korzenie w glottodydaktyce²⁰. Oznacza ono te praktyki edukacyjne, które opierają się na naturalnych kontekstach i regułach socjokulturowych, ukazują język mówiony i pisany nie tylko jako zbiór reguł gramatycznych, lecz także jako formę zachowania społecznego oraz reagują na rzeczywiste potrzeby uczących się. Nauczanie komunikacyjne daje pierwszeństwo praktyce językowej, ukierunkowanej na tworzenie wypowiedzi adekwatnych do określonej konsytuacji. Poznawanie modelu danej formy wypowiedzi sprowadza się do uchwycenia porządku i maksym komunikacyjnych wynikających z danego typu tekstu. Przykładowe modele muszą być zatem na tyle ogólne i uniwersalne, aby stać się ramą dla wypowiedzi pisemnej ucznia. Wypełnienie tej ramy zależeć będzie od gramatycznych, semantycznych i pragmatycznych umiejętności każdego z uczących się²¹.

Praca nad tworzeniem wypowiedzi pisemnych, zgodnie z założeniami podejścia komunikacyjnego, powinna obejmować następujące elementy:

¹⁸ Por. M. WILCZYŃSKA: *O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa—Poznań 1999, s. 77.

¹⁹ A. RYPEL: *Rola wzorców komunikacyjnych w kształceniu wypowiedzi pisemnych*. W: *Nowe perspektywy dydaktyki języków obcych*. Red. M. JODŁOWIEC. Kraków 2008, s. 81—89.

²⁰ Przystosowania komunikacyjnej koncepcji glottodydaktycznej do edukacji polonistycznej oraz prób jego praktycznego zastosowania jako pierwsze podjęły się Maria Jędrychowska, Zofia A. Kłakówna, Halina Mrazek i Iwona Steczko w serii podręczników oraz programie nauczania *To lubię!*. Ich autorską wykładnię odczytania inspiracji podejściem komunikacyjnym znaleźć można między innymi we wprowadzeniu do *Książki nauczyciela dla klasy IV*. Por. M. JĘDRYCHOWSKA, Z.A. KŁAKÓWNA, H. MRAZEK i I. STECZKO: *„To lubię!”*. *Książka nauczyciela dla klasy IV szkoły podstawowej*. Kraków 1996.

²¹ U. ŻYDEK-BEDNARZUK: *Modele i wzorce tekstu uczniowskiego*. W: *„Studia Pragmalingwistyczne 3”*: *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*. Red. J. PORAYSKI-POMSTA. Warszawa 2002, s. 359.

- zdobywanie przez uczniów funkcjonalnej wiedzy z zakresu nauki o języku i wykorzystywanie jej w redagowanych tekstach;
- opanowanie umiejętności właściwej analizy znaczeń zawartych w temacie oraz wyboru odpowiednich wzorców: opisowych, narracyjnych, argumentacyjnych i wyjaśniających;
- wyposażenie w umiejętność klasyfikowania tekstów na różne typy i klasy w zależności od społecznej wiedzy o kontekstach, sytuacjach i instytucjach;
- produkowanie tekstów pragmatycznych, adekwatnych do danej sytuacji i uwarunkowań społecznych;
- opanowanie wiedzy o konwencjonalnych formach tekstu, ich wzorcach i przypisywanych im specyficznych funkcjach oraz sygnałach leksykalnych, składniowych i kompozycyjnych, pozwalających na szybkie zakwalifikowanie typu danej wypowiedzi;
- kształcenie umiejętności twórczego adaptowania wzorów w zależności od celu sytuacji komunikacyjnej, w której tekst powstaje;
- wychwytywanie błędów w tekstach tworzonych niestosownie do danej sytuacji komunikacyjnej, wzorca gatunkowego i odmiany stylistycznej²²;
- uwróżliwanie na etyczny wymiar wypowiedzi: odpowiedzialność za słowo, szacunek dla odbiorcy i tematu, wystrzeżenie się manipulacji językowej i nieszczeroci.

Dzięki takiemu podejściu ocenianie prac uczniowskich można oprzeć nie tylko na kryterium poprawności, ale także na kryteriach skuteczności, etyki i oryginalności, co pozwala na lepsze rozwinięcie oraz docenienie kreatywności uczniów.

Normatywne kształcenie wypowiedzi pisemnych ma w edukacji polonistycznej długą tradycję, podczas gdy podejście komunikacyjne zaczęto propagować stosunkowo niedawno. W szkolnej rzeczywistości jego wprowadzanie ma na ogół charakter wyłącznie postulatywny, podobnie jak wcielanie w życie przedstawionego przed blisko trzydziestu laty i ciągle aktualnego projektu systemu kształcenia językowego, którego autorką jest Anna Dyduchowa²³. Projekt ten zawiera między innymi konkretne rozwiązania dotyczące kształcenia wypowiedzi pisemnej. Badaczka zaproponowała komplementarne wobec siebie metody: analizy i twórczego naśladowania wzorów, norm i instrukcji, przekładu intersemiotycznego (w różnych wariantach, w zależności od rodzaju dzieła sztuki) oraz,

²² Ibidem, s. 364–365.

²³ A. DYDUCHOWA: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika...*

nawiązującą do techniki tekstów swobodnych Freineta, metodę praktyki pisarskiej²⁴. Opracowany przez Dyduchową spójny model nauczania wymaga dużej aktywności poznawczej ucznia. Zakłada też, że tylko kształcenie umiejętności konstruowania wypowiedzi jako całości może prowadzić do pozytywnych efektów dydaktycznych.

Ustalenia badaczy i praktyków szukających rozwiązań alternatywnych dla normatywnego sposobu kształcenia wypowiedzi pisemnych dowodzą, że im uczeń bardziej świadomie dokonuje wyborów z dostępnego mu repertuaru środków językowych, kierując się przy tym trafnym rozpoznaniem wszystkich uwarunkowań kontekstualnych, tym większa jest jego skuteczność komunikacyjna. Pracując nad językiem pisanim uczniów, trzeba zatem pamiętać, że językowo sprawny jest ten, kto buduje wypowiedzi skuteczne, jednak kreatywny staje się tylko ten, kto wypowiedzi skuteczne buduje świadomie.

²⁴ O zastosowaniu metody praktyki pisarskiej w edukacji polonistycznej pisze też Zofia A. Kłakówna. Z.A. KŁAKÓWNA: *Praktyka pisarska jako metoda nauczania*. „Polonistyka” 1986, nr 4 i nr 7.