

## **Rola wzorców komunikacyjnych w kształceniu wypowiedzi pisemnych**

### **Normatywne kształcenie wypowiedzi pisemnych**

Kształcenie wypowiedzi pisemnych ma w dydaktyce języka polskiego długą tradycję. Od XVIII wieku ścierają się w niej dwie tendencje w stosowaniu wzorców komunikacyjnych w tworzeniu wypowiedzi pisemnych. Mimo rozmaitych nowatorskich propozycji doskonalenia umiejętności wypowiadania się na piśmie, w praktyce edukacyjnej ustalił się sposób kształcenia, który określić można jako normatywny. Charakteryzuje się on tym, że działania tekstotwórcze poprzedzone są wyposażaniem ucznia w teoretyczny system wiedzy na temat danej formy wypowiedzi. Ćwiczenia zamieszczone w podręcznikach mają na ogół charakter elementarny i dotyczą słownictwa oraz frazeologii. Rzadko związane są 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 nie dostosowane w swym kształcie językowym do sytuacji komunikacyjnej (Dyduchowa, 1988: 64). W kształceniu normatywnym rzadko uwzględnia się także osobowy wymiar komunikacji, oraz konkretne różnice zachodzące między kompetencją komunikacyjną idealnego uczestnika komunikacji a indywidualną kompetencją konkretnej osoby. Z tego

względu odwoływanie się w nauczaniu wyłącznie do rozwiązań typowych i do modelowych sytuacji komunikacyjnych, nie jest dla uczących się interesujące poznawczo. Nie dają one bowiem gwarancji optymalnego dla nich działania i mogą być traktowane jedynie jako w miarę bezpieczny, bynajmniej nie idealny, repertuar standardowy (Wilczyńska, 1999: 77). W konkretnych, rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych uczeń będzie musiał przecież realizować w sobie właściwy sposób swoje własne cele, a nie naśladować kogoś.

Podejście normatywne utrudnia ponadto elastyczne i kompetentne reagowanie na pojawianie się nowych praktyk językowych wymuszonych przez zmieniające się warunki społeczne i ekonomiczne. Wiele z tych praktyk wymaga konstruowania użytkowych wypowiedzi pisemnych, takich jak np.: list handlowy, list intencyjny, oferta, anons czy tekst reklamowy. Różnym formom działalności gospodarczej i społecznej odpowiadają różnorodne i, co ważne, dalej różnicujące się formy wypowiadania się na piśmie.

## **Komunikacyjne podejście do kształcenia wypowiedzi pisemnych**

Szczegółowy instruktaż czy podanie gotowych modeli nie zastąpią szkolnych ćwiczeń w konstruowaniu wypowiedzi o wyznaczonym celu, z nastawieniem na określone funkcje nadawczo-odbiorcze oraz dostosowanej do konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Dydaktyczne możliwości takiego właśnie kształcenia wypowiedzi pisemnych stwarza między innymi komunikacyjne podejście do kształcenia językowego. W edukacji polonistycznej nie jest ono jeszcze dostatecznie rozpowszechnione. Posługiwanie się terminem „podejście” także nie ma w dydaktyce polskiej długiej tradycji. Jego pojawienie się wiązać należy z wpływem, który na nauczanie języka polskiego, a zwłaszcza na kształcenie językowe, miała współczesna glottodydaktyka.

Na gruncie dydaktyki języka polskiego termin „podejście” dotyczy raczej konkretnych założeń i inspiracji metodologicznych służących do realizowania wybranych koncepcji dydaktycznych i programowych. Choć można dość precyzyjnie określić wyznaczniki podejścia komunikacyjnego, takie jak np.: funkcjonalność, sytuacyjność czy autonomiczność uczenia się, to jednak nie można utożsamiać go z jedną wybraną metodą lub jednym typem podręcznika. Podejście stanowi rodzaj ramy porządkującej różnorodne zagadnienia, które mogą pojawiać się także niezależnie w innych rozwiązaniach dydaktycznych. Z tego też powodu zasadne wydaje się wymienne używanie terminów



„nauczanie komunikacyjne”, „kształcenie komunikacyjne” i „podejście komunikacyjne”. Najogólniej rzecz ujmując, terminy te oznaczają będą te praktyki edukacyjne, które opierają się na naturalnych kontekstach i regułach socjokulturowych, ukazują język mówiony i pisany nie tylko jako zbiór reguł gramatycznych, ale jako formę zachowania społecznego oraz reagują na rzeczywiste potrzeby uczących się.

W przeciwieństwie do podejścia normatywnego, podejście komunikacyjne do kształcenia wypowiedzi pisemnej daje pierwszeństwo praktyce językowej, ukierunkowanej na tworzenie wypowiedzi adekwatnych do określonej sytuacji. Takie podejście określa także stosunek do wzorców komunikacyjnych. 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 się. Komunikacyjne kształcenie wypowiedzi pisemnej będzie odwoływało się do wzorców przy realizacji takich zadań dydaktycznych, jak:

- a) opanowanie umiejętności właściwej analizy znaczeń zawartych w temacie oraz wybór odpowiednich wzorców: opisowych, narracyjnych, argumentujących i wyjaśniających;
- b) wyposażenie w umiejętność klasyfikowania tekstów na różne typy i klasy w zależności od społecznej wiedzy o kontekstach, sytuacjach i instytucjach;
- c) zdobycie wiedzy o konwencjonalnych formach tekstu, ich wzorcach i przypisanych specyficznych funkcjach oraz sygnałach leksykalnych, składniowych i kompozycyjnych, pozwalających na szybkie zaklasyfikowanie typu danej wypowiedzi;
- d) kształcenie umiejętności twórczego adaptowania wzorców w zależności od celu i sytuacji komunikacyjnej, w której tekst powstaje;
- e) wychwytywanie błędów w tekstach stworzonych niestosownie do danej sytuacji komunikacyjnej, wzorca gatunkowego i odmiany stylistycznej (por. Żydek-Bednarczuk, 2002: 364–365).

## **Wyniki badań empirycznych nad skutecznością podawania bądź konstruowania wzorców wypowiedzi pisemnych**

Normatywne kształcenie wypowiedzi pisemnych stosowane jest w edukacji polonistycznej od dawna, podczas gdy podejście komunikacyjne zaczęto propagować kilkanaście lat temu. W szkolnej rzeczywistości jego wprowadzanie nierzadko ma charakter wyłącznie postulatywny. Nauczycielom brakuje wiedzy, niezbędnego doświadczenia, często także odpowiednich podręczników ze stosowną obudową metodyczną. Na przeszkodzie w praktycznym upowszechnianiu podejścia komunikacyjnego stoi także brak dowodów na skuteczność tego sposobu kształcenia wypowiedzi pisemnych. Szkolni poloniści często obawiają się, że pozbawienie uczniów możliwości naśladowania wzorów, nadmiernie wydłuży proces kształcenia danej formy wypowiedzi. Niepokoją się także o mniej zdolnych uczniów, którzy, ich zdaniem, nie mogą wykazać się ani pożądaną kreatywnością, ani stosownymi kompetencjami językowymi i tekstotwórczymi.

Celem przeprowadzonych przeze mnie badań eksperymentalnych było rozwiązanie tych obaw lub też ich potwierdzenie. Przyjęta w badaniach metodologia pozwala na sprawdzenie, czy teksty pisane przez uczniów kształconych normatywnie różnią się jakościowo od tekstów tworzonych przez uczniów nauczanych komunikacyjnie. Podstawowe kryteria służące do zbadania fortunności tekstu uczniowskiego zostały określone na podstawie umiejętności, którymi musi wykazać się uczeń tworzący tekst udany<sup>1</sup>.

Do badań porównawczych wykorzystano teksty deskrypcyjne (opisowe) sporządzone przez uczniów równoległych – lecz uczonych na dwa odmienne sposoby – klas piątych. Grupa eksperymentalna pracowała zgodnie z założeniami podejścia komunikacyjnego, grupa kontrolna zaś kształcona była normatywnie. Uczniowie pracowali w tym samym czasie nad doskonaleniem różnego typu opisów, które były przewidziane programem. Te same były także przedmioty opisu, odmienne natomiast formy pracy nad nimi.

---

<sup>1</sup> Za uczniowski tekst udany (fortunny) uważam rezultat działań tekstotwórczych ucznia, wspomaganych i stymulowanych przez teksty nauczyciela, który wyraża w nich pożądaną kompetencję językową i komunikacyjną (Wróblewski, 1998: 195–196). Umiejętności konieczne do tworzenia fortunnych wypowiedzi pisemnych obejmują: 1) odczytanie intencji zawartej w przedstawionym przez nauczyciela temacie pracy pisemnej; 2) dokonanie wyboru odpowiedniego wzorca gatunkowego; 3) dostosowanie tworzonych przez siebie tekstu do wyznaczników danego wzorca gatunkowego i nadanie mu spójności; 4) określenie stosunków nadawczo-odbiorczych w tworzonym tekście na podstawie analizy konkretnej sytuacji komunikacyjnej; 5) odpowiednie kompetencje językowe.



W grupie eksperymentalnej punktem wyjścia była samodzielna, nieoprowadzona szeregiem zajęć propedeutycznych praca ucznia. Dopiero w toku ćwiczeń dzieci doskonaliły napisane przez siebie teksty. W grupie kontrolnej natomiast ćwiczenia propedeutyczne oraz wspólne redagowanie wzorcowego opisu poprzedzały indywidualną pracę uczniów. Podczas ćwiczeń słownikowych uczniom podawano zbliżony pod względem zakresu zasób wyrazów oraz związków frazeologicznych. Różnica polegała na tym, że dzieci z grupy kontrolnej otrzymywały go przed zredagowaniem wzoru opisu, a dzieci z grupy eksperymentalnej podczas pracy nad doskonaleniem własnych tekstów.

Choć w obydwu grupach przedmioty deskrypcji były identyczne, w grupie eksperymentalnej koncentrowano się przede wszystkim na tym, aby każdy z podejmowanych przez uczniów tematów nawiązywał do jakiejś konkretnej sytuacji i aby każdy z tworzonych przez dzieci tekstów był w swoisty sposób użyteczny. Samodzielne tworzenie tekstów ułatwiała uczniom z klasy eksperymentalnej ćwiczenia w określaniu intencji wypowiedzi oraz w wyborze środków językowych stosownych do danej sytuacji komunikacyjnej oraz intencji wypowiedzi, np.: ćwiczenia ujęte w cyklu „Jak go poznam?”, polegające na dobieraniu środków językowych służących do opisywania postaci w zależności od odbiorcy i konkretnej sytuacji (np. opisanie dyrektorowi szkoły nauczyciela, którego nazwiska się nie zna), a także ćwiczenia w określaniu intencji jawnej i ukrytej oraz w wybieraniu trybu czasownika stosownego do intencji danej wypowiedzi.

Szczególnie istotny okazał się ostatni typ ćwiczeń. Jeśli przyjąć, że każdy gatunek stanowi konwencjonalną intencję językową (Gajda 1993: 251), to umiejętność właściwego odczytania intencji wypowiedzi umożliwia uczniom wybór stosownego wzorca gatunkowego. Choć podstawową intencją każdego tekstu deskrypcyjnego jest informowanie o wyglądzie jakiegoś obiektu, to jednak istotna jest także umiejętność określenia tego szczególnego celu, dla którego dany obiekt jest opisywany. Proponowane w grupie eksperymentalnej tematy opisów zakładały konieczność trafnego odczytania intencji na obydwu poziomach. Dla przykładu, temat „Na podstawie mojego opisu odgadnij, gdzie znajduje się okno, przez które wyglądałem” wymagał od uczniów odpowiedniego wykreowania odbiorcy tekstu: wpisania w strukturę tekstu jego wiedzy o opisywanym obiekcie przy jednoczesnym zakamuflowaniu istotnych informacji, a w rezultacie, wybór wzorca gatunkowego zagadki. Można przyjąć, że osoby, które prawidłowo odczytały intencję wypowiedzi skonstruowały swój opis jako zagadkę i zasygnalizowały ten fakt zarówno na poziomie organizacji tekstu, jak i poprzez elementy metatekstowe, określające przynależność gatun-

kową wypowiedzi. Elementy te pojawiają się bądź w nagłówku („Zagadka”), bądź w incipitach i zakończeniach wypowiedzi, np.:

- 1) *Uczniwi klasy piątej a, wiesz, że jest bardzo wielka szkoła, ale ja znajduję się tylko w jednej sali. Jeżeli chcesz **odgadnąć**, z jakiego okna widzę krajobraz przedstawiony na kartce, którą otrzymałeś, to posłuchaj.*
- 2) **Zgadnij**, z którego okna patrzyłam, czy już wiesz?

Przykładem typowego dla zagadki elementu, który ma naprowadzić odpowiadającego na właściwą drogę, jednocześnie zbijając go z tropu, jest zdanie: *Za nią widać coś, po czym poruszają się samochody.* Godny uwagi jest fakt, że uczniowie grupy eksperymentalnej potrafili w takim stopniu odczytać zawartą w temacie opisu intencję, iż w pierwszej całkowicie samodzielnej redakcji tekstu, połowa z nich wiedziała, jaki wzorec gatunkowy należy zastosować i jak skonstruować odbiorcę swego tekstu.

O tym, że uczniowie dobrze radzą sobie z odczytywaniem intencji, świadczy także umiejętność wyodrębnienia przez nich z tematu wypowiedzi najistotniejszych, tak zwanych „słów-kluczy” i używanie ich w formułach rozpoczynających i kończących deskrypcję. Jeśli uczniowie z grupy eksperymentalnej i kontrolnej redagowali opisy na ten sam temat, to w pracach z obydwu grup zanotowano niemal równie dużo nawiązań do formy gatunkowej opisu. W ten sposób uczniowie tworzyli rodzaj ramy tekstu, w której pojawiały się wypowiedzi o charakterze metatekstowym.

Zdaniem Witosz (1997) takie właśnie wyrażenia, zawierające nazwę gatunku, stanowią najwyrazistsze sygnały zapowiadające pojawienie się wypowiedzi deskryptywnej. Powołanie się na gatunek wypowiedzi jest niezwykle istotne dla wyznaczenia horyzontu oczekiwań czytelnika (Witosz, 1997: 70). W przypadku tekstu szkolnego jest także ważnym sygnałem skierowanym do odbiorcy-nauczyciela. Wprowadzając do incipitu nazwę gatunku, uczeń sygnalizuje, że uwzględni wzorec gatunkowy, którego realizację zalecił mu w temacie nauczyciel, np.: *Ten jesienny różnobarwny liść, który opisuję, pochodzi z ogromnego, starego klonu lub Pragnę opisać mojego idola, którym jest Tomasz Jackowski.*

Pozostałe słowa-klucze sygnalizowały tę szczególną intencję, która towarzyszyła podstawowemu dla każdej deskrypcji celowi informacyjnemu, np. dla tematu „Opisz osobę, której zdjęcie powinno, według Ciebie, znaleźć się na okładce Twojego ulubionego czasopisma”, oprócz podstawowego słowa „opis” były to jeszcze słowa-klucze: „osoba”, „według Ciebie” i „ulubione czasopismo”. Fakt, że uczniowie – oprócz słów nazywających formę gatunkową



i przedmiot deskrypcji – potrafią także wyodrębnić słowa-klucze specyficzne dla danego tematu, świadczy o zdobytej przez nich umiejętności prawidłowego odczytania intencji wypowiedzi, np.:

- 1) *Moim ulubionym czasopismem jest „Bravo Sport” i chciałbym, żeby na jego okładce znalazło się zdjęcie piłkarza Patricka Kuriwerta, ponieważ lubię tego sportowca i myślę, że inni, którzy lubią piłkę nożną, zgodziliby się z moją decyzją.*
- 2) *Moim zdaniem, na okładce mojego ulubionego czasopisma „Tina” powinno znaleźć się zdjęcie mojej mamy Jolanty, bo to jest czasopismo dla zwykłych kobiet, a moja mama jest taką właśnie zwykłą kobietą.*
- 3) *Bardzo lubię czytać „Zwierzaka” i chciałabym, aby na okładce tego miesięcznika znalazło się zdjęcie mojego taty, który jest strażakiem i uratował wiele kotków.*

Jak wykazał końcowy etap eksperymentu, uczniowie z grupy kontrolnej nie potrafili odczytać intencji zawartej w zadanym im temacie. Ograniczali się jedynie do wypuklania celu informacyjnego, który dominował w sformułowaniu tematu rozwijanego w tekście wzorcowym „Nasza koleżanka”, a następnie „Mój ulubiony kolega”. Redagując prezentację kandydata na okładkę czasopisma, nie potrafili oderwać się od tego wzoru. Mimo odmienności zadania, powtarzali utrwalone formuły incipitów, np.:

**Wzór sporządzony w klasie:** *Osobą, którą opisuję, jest moja jedenastoletnia koleżanka Agata T., uczęszczająca do piątej klasy.*

#### **Samodzielne redakcje tekstu:**

- 1) *Osobą, która powinna znaleźć się na okładce mojego ulubionego czasopisma jest jedenastoletnia Natalia P. uczęszczająca do piątej klasy.*
- 2) *Osobą, którą opisuję na okładkę mojego ulubionego czasopisma „Nasza miss” jest piętnastoletnia Sandra L., uczęszczająca do gimnazjum.*

Większość uczniów potraktowała wypowiedzenia z wzoru jak gotowe matryce, w której zmieniali wyłącznie dane, np. kolor oczu lub wzrost opisywanej postaci. Kilkoro uczniów poza zdaniami w incipitach i zakończeniach, w których znalazły się nawiązania do tematu, wykorzystało niemal wyłącznie schematy składniowe z opisu wzorcowego.

Widoczny w grupie kontrolnej wpływ wzorcowego opisu na strukturę składniową wypowiedzi uczniowskich znajduje swoje odzwierciedlenie także w warstwie leksykalnej tekstu. Oznacza to, że w badanych opisach pojawiły

się takie same elementy konstytuujące dany przedmiot, jak w opisie wzorcowym, niezależnie od tego, że zmienił się przedmiot konkretnej deskrypcji. Nadmierne przywiązanie do wzoru często wpływało niekorzystnie na trafność określeń opisywanego obiektu, por. np.:

- 1) **wzór:** *Agata odznacza się delikatną, śniadą i świeżą cerą z rumianymi policzkami.*  
**samodzielna redakcja:** *Ala odznacza się delikatną, śniadą i śnieżną cerą z rumianymi policzkami;*
- 2) **wzór:** *Na zaokrąglone, kształtne ramiona spływają gęste blond włosy spięte w koński ogon.*  
**samodzielna redakcja:** *Na zaokrąglone, kształtne ramiona spływają gęste blond włosy zazwyczaj rozpuszczone. (opis piłkarza Gabriela Batistuty);*
- 3) **wzór:** *Na szczególną uwagę zasługują jej długie ręce ze szczupłymi, wypielegnowanymi dłońmi oraz zgrabne nogi.*  
**samodzielna redakcja:** *Na szczególną uwagę zasługują jej spracowane ręce ze szczupłymi, wypielegnowanymi dłońmi oraz zgrabne nogi. (opis mamy).*

Teksty pisane przez uczniów z grupy eksperymentalnej zawdzięczają swą większą różnorodność syntaktyczną i leksykalną liczniejszym niż w grupie kontrolnej odstępstwom od – typowego dla opisu – rzeczowo-sprawozdawczego ujęcia struktury składniowej. Dlatego też, oprócz bogato rozwiniętych zdań pojedynczych i złożonych współrzędnie, które służą przedstawieniu przedmiotów deskrypcji i ich właściwości oraz wyrażeniu statyczności i następstwa w przestrzeni, pojawiają się także współrzędne zdania wynikowe i przeciwstawne oraz zdania podrzędne przydawkowe, okolicznikowe czasu i warunku oraz dopełnieniowe. Dzięki takim zabiegom składniowym, opisy uczniów z grupy eksperymentalnej są bardziej sugestywne i barwne. Większa jest tym samym ekspresywność tekstów deskrypcyjnych, której wymagały sformułowane dla potrzeb eksperymentu tematy. Istotny jest także fakt, że zróżnicowanie składni nie było nadmierne i nie doprowadziło do zatarcia rzeczowo-sprawozdawczego ujęcia deskrypcji, a w rezultacie do rozchwiania całego wzorca.

W ogólnym podsumowaniu rezultatów eksperymentu podkreślić trzeba, że analizując średnie wyniki osiągnięte przez uczniów, nie zauważono negatywnego wpływu nauczania komunikacyjnego na fortunność tekstów uczniowskich. Przeciwnie, wszystkie analizy porównawcze wyników wykazały statystycznie istotne różnice pomiędzy średnimi wartościami uzyskanymi przez



grupę eksperymentalną a średnimi wartościami wyników osiągniętych przez grupę kontrolną. Jak widać, samodzielne pisanie przez uczniów tekstów, a następnie ich doskonalenie przy współudziale nauczyciela i kolegów, nie jest mniej efektywne niż pisanie według przygotowanego w klasie wzoru. Uczniowie pozbawieni oparcia we wzorcowej deskrypcji starają się być bardziej kreatywni. Pisząc bez wzoru, przygotowują się także do samodzielnego reagowania na różnorodne sytuacje komunikacyjne, wymagające przyjęcia lub nawet skonstruowania nowego wzorca gatunkowego.

## Bibliografia

- Dyduchowa, A., 1988, *Kształcenie sprawności językowej ucznia. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków.
- Gajda, S., 1993, „Gatunkowe wzorce wypowiedzi”, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej. Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Warszawa.
- Wilczyńska, W., 1999, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Poznań.
- Witosz, B., 1997, *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji*, Katowice.
- Wróblewski, M., 1998, „Uwarunkowania kompozycyjne tekstu udanego”, [w:] *Studia pragmatyngwistyczne (2). Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej*, red. J. Porayskiego-Pomsty, J. Podrackiego, Warszawa.
- Żydek-Bednarczuk, U., 2002, „Modele i wzorce tekstu uczniowskiego”, [w:] *Studia pragmatyngwistyczne 3*, red. Porayski-Pomsta, Warszawa, s. 355–365.