

Jolanta Nocoń
Uniwersytet Opolski

Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej w perspektywie lingwodydaktycznej

Kompetencja tekstotwórcza i inne typy kompetencji

Cywilizacja ludzka nie powstałaby i nie rozwinęłaby się, gdyby człowiek nie posiadał zdolności do porozumiewania się za pomocą kodu językowego. Choćby z tego względu wśród zadań szkolnego polonisty, z którymi musiał i nadal musi się on mierzyć w procesie edukacyjnym, jedno z najważniejszych miejsc (jeżeli nie najważniejsze) przysługuje rozwijaniu i doskonaleniu tzw. kompetencji tekstotwórczej. W programie nauczania obowiązującym do momentu wprowadzenia reformy w ostatnich latach XX wieku ten obszar kształcenia na lekcjach języka polskiego nosił nazwę „Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu”;¹ dzisiaj to jedno z zadań ogólnych (rozwijanie/doskonalenie kompetencji komunikacyjnej) przewijające się przez wszystkie etapy edukacji polonistycznej.

Pojęcie kompetencji (w ogólnym rozumieniu) zrobiło szczególną karierę w nowej rzeczywistości szkolnej z przełomu XX i XXI wieku i początku XXI wieku. Ma się czasami wrażenie, że jest to słowo-wytrych otwierające drzwi do różnych obszarów edukacji szkolnej (nie tylko polonistycznej), ze względu na swoją semantykę świetnie nadające się do wyodrębnienia i nazwania tych obszarów¹, ale często chyba nie do końca właściwie rozumiane².

Jeżeli przyjrzeć się z perspektywy szkolnego kształcenia językowego semantyce samego słowa *k o m p e t e n c j a*, bez tych wszystkich specyfikacyjnych do-

¹ Na lekcjach języka polskiego kształci się m.in. kompetencję odbiorczą, kompetencję czytelną, kompetencję kulturową, kompetencję językową, kompetencję komunikacyjną, kompetencję tekstotwórczą.

² W początkowym okresie wprowadzania reformy szkolnej kompetencja w powszechnym, społecznym rozumieniu często utożsamiana była z umiejętnościami, co doprowadziło do istotnych nieporozumień. Chodziło o przeświadczenie, że wyposażenie ucznia w wiedzę (wiadomości) przestaje być zadaniem szkoły, która powinna się skupić na kształceniu ważnych w nowoczesnym świecie sprawności i umiejętności. Tymczasem pojęcie kompetencji wcale nie wyklucza wiedzy.

określeń (językowa, komunikacyjna, tekstotwórcza i inne), to przede wszystkim trzeba powiedzieć, że kompetencja należy do użytkownika języka, jest jego cechą mentalną, indywidualną i niepowtarzalną. Nie ma więc charakteru społecznego — w takiej perspektywie można jedynie opisać wymagania szkolne, oczekiwane osiągnięcia uczniów, punkt dojścia działań edukacyjnych, natomiast sam proces nauczania–uczenia się powinien wychodzić naprzeciw rzeczywistym potrzebom uczniów i opierać się na ciągłej diagnozie wstępnej ich potrzeb.

Trzeba także mieć świadomość, że kompetencję każdego typu buduje zarówno wiedza o (deklaratywna), jak i wiedza jak (proceduralna), przy czym oba typy wiedzy mogą mieć różny charakter: potoczny, doświadczeniowy (tzw. wiedza zdroworozsądkowa) lub naukowy, teoretyczny (ten drugi rodzaj wiedzy powstaje jako efekt refleksji); do kompetencji należy także norma wyobrażeniowa (poczucie językowe, zespoły przekonań o języku i komunikacji werbalnej). Dla nauczyciela ważne jest także, że kompetencja jego uczniów (jako że ma charakter mentalny, psychologiczny, to sama w sobie jest niedostrzegalna) ujawnia się na dwa sposoby: w wypowiedzanych przez nich sądach o (jako wiedza świadoma, jasna) lub w tzw. wykonaniach językowych (wówczas ma charakter wiedzy utajonej, intuicyjnej).

Dydaktyka szkolna (mówimy tu oczywiście o przedmiocie „język polski”) pojęcie różnego typu kompetencji okołojęzykowych rozwijanych na lekcjach zapożyczyła z językoznawstwa.

W 1998 roku szczególnie przydatna do uporządkowania zadań kształcenia językowego okazała się sformułowana przez Stanisława Grabiasa socjolingwistyczna koncepcja poziomów sprawności komunikacyjnej³, która odnosiła się bezpośrednio do koncepcji kompetencji językowej Noama Chomsky’ego oraz koncepcji kompetencji komunikacyjnej Della Hymesa. Na najniższym poziomie znalazła się językowa sprawność systemowa⁴, tzn. znajomość systemu językowego, czyli umiejętność budowania w tym systemie zdań gramatycznie poprawnych⁵. Ten typ sprawności ujawnia indywidualny potencjał systemowy użytkownika języka, na który składa się zasób słownika czynnego i biernego (sprawność leksykalna, sprawność semantyczna) oraz znajomość reguł gramatycznych (sprawność gramatyczna⁶), za pomocą których można „komponować podstawowe elementy systemu (fonemy) w znaki złożone (morfemy, wypowiedzenia)”⁷. Jak zastrzega Grabias: „Proces budowania zdań wymaga najczęściej nieuświadomionej znajomości reguł morfonologicznych, morfologicznych i składniowych”⁸, co oznacza, że aby opanować sprawność syste-

³ S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994, s. 231–275.

⁴ To odpowiednik kompetencji językowej w ujęciu Chomsky’ego.

⁵ S. Grabias, *op. cit.*, s. 278.

⁶ S. Grabias sprawność gramatyczną nazywa „umiejętnością nadawania formy” (*ibidem*, s. 280).

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

mową, nie jest potrzebna jawna, eksplicytna wiedza o systemie językowym (zadanie szkolnej nauki o języku), ale implicytna wiedza językowa (świadomość językowa) nabyta jako efekt doświadczeń i obserwacji materii językowej w użyciu⁹. Trzeba by jeszcze dodać, że na sprawność systemową składają się także: sprawność realizacyjna, obejmująca płaszczyznę suprasegmentalną i segmentalną¹⁰, oraz znajomość normy językowej.

Kompetencja językowa (bo o niej przecież tu mowa) stanowi podstawę tworzenia każdej wypowiedzi (każdego tekstu) i jest jednym z najważniejszych czynników decydujących o jakości tej wypowiedzi¹¹. Umożliwia nie tylko konstruowanie gramatycznie poprawnych struktur składniowych, ale także ich rozumienie (co stanowi podstawę tzw. umiejętności odbiorczych, tzn. czytania i słuchania) oraz rozróżnianie zdań poprawnych i niepoprawnych (co przekłada się na zdolność ucznia do samokontroli i samokorekty własnych tekstów).

Kolejne poziomy sprawności komunikacyjnej w modelu Grabiasa to: językowa sprawność społeczna, językowa sprawność sytuacyjna i językowa sprawność pragmatyczna. Odnoszą się one do tych aspektów językowego komunikowania się, które Hymes nazwał wiedzą dotyczącą reguł używania języka. Składa się na nią znajomość modeli zachowań językowych i zasad ich dostosowania do takich czynników komunikacyjnych, jak: kto mówi?, do kogo?, o czym?, po co?, w jakiej sytuacji?, w jakim gatunku?¹². To zdolność budowania wypowiedzi fortunnych, stosownych, skutecznych; aby ją opanować, potrzebna jest znajomość odmian języka, stylów, rejestrów, gatunków i reguł ich użycia, a także znajomość niewerbalnych konwencji komunikacyjnych.

Teoria poziomów sprawności językowej Grabiasa nawiązuje także do wypracowanej w socjologii języka (przez J.J. Gumperza) koncepcji kompetencji interakcyjnej. Chodzi tu, z jednej strony, o tzw. nastawienie interakcyjne na odbiorcę (otwarcie się na jego kompetencję językową i dążenie do ustalenia zakresu wspólnej wiedzy o świecie po to, by móc mówić w taki sposób, aby wypowiedź była dla odbiorcy zrozumiała), z drugiej, o znajomość konwencji komunikacyjnych pozwalających tworzyć i utrzymywać interakcje nadawczo-odbiorcze, czyli tzw. stan współpracy komunikacyjnej (co wymaga między innymi wyboru stylu

⁹ Nie oznacza to jednak, moim zdaniem, że eksplicytna wiedza o języku (oczywiście w rozsądnym i przemyślanym wyborze) jest kompletnie nieprzydatna użytkownikowi języka. Ponieważ problem ten nie jest przedmiotem niniejszego artykułu, a budzi niekończące się spory w środowisku dydaktyków i nauczycieli języka polskiego, pozwolę sobie w tym miejscu nie podejmować tego tematu.

¹⁰ L. Kaczmarek, *O polskiej logopedii*, [w:] *Przedmiot logopedii*, red. S. Grabias, Lublin 1991, s. 7.

¹¹ Co poloniści uświadamiają sobie, żądając od uczniów, aby tworzone przez nich teksty charakteryzowały się bogatym słownictwem oraz urozmaiconą składnią z przewagą wypowiedzeń wielokrotnie złożonych.

¹² S. Grabias nadawcę (kto mówi?) łączy z językową sprawnością systemową, odbiorcę (do kogo mówi?) ze sprawnością społeczną, gatunek, temat, czas, przestrzeń itp. ze sprawnością sytuacyjną, a cel (po co mówi?) ze sprawnością pragmatyczną (S. Grabias, *op. cit.*, s. 232).

konwersacyjnego czy też strategii komunikacyjnych). Wbrew pozorom kompetencja interakcyjna nie jest uruchamiana przez użytkowników języka wyłącznie w bezpośrednich mówionych kontaktach komunikacyjnych, ale we wszystkich typach aktów porozumiewania się, gdyż wiąże się z szeroko rozumianą sytuacją mówienia. Zdaniem Hymesa stanowi ona jeden z poziomów kompetencji komunikacyjnej, podobnie zresztą jak kompetencja językowa.

Rozwój lingwistycznych badań nad tekstem oraz dyskursem¹³ doprowadził do wyodrębnienia jeszcze innych typów kompetencji potrzebnych użytkownikom języka do komunikowania się z sobą: kompetencji tekstowej i kompetencji dyskursu. Pierwsza z nich definiowana jest przez Annę Duszak jako „zdolność do produkowania i odbierania różnego typu zdarzeń komunikacyjnych”¹⁴, czyli tekstów. Zatem kompetencja tekstotwórcza stanowiłaby tę część kompetencji tekstowej, która dotyczy tworzenia różnego typu tekstów mówionych i pisanych. Jak pisze dalej Duszak, kompetencja tekstowa należy do podstawowego kulturowego wyposażenia człowieka i, co szczególnie ważne dla edukacji szkolnej,

W przełożeniu na praktykę językową oznacza to umiejętność kwalifikowania tekstów w różnych kategoriach: potoczna konwersacja, kwestionariusz, tekst literacki, reklama prasowa, opowiadanie, kawał czy wyrok sądowy. Jednocześnie sama sprawność w rozpoznawaniu, nazywaniu, a także i tworzeniu różnorodnych typów tekstów jest sprawą stopnia i zależy m.in. od doświadczenia danego użytkownika z tekstami w ogóle, a z danym typem tekstu w szczególności. W jakimś sensie zależy ona także od treningu, jakiemu użytkownik poddaje się sam lub jest poddawany w celu udoskonalenia sprawności komunikacyjnych na obszarze danego typu dyskursu¹⁵.

Zdaniem Duszak kompetencja tekstowa wchodzi w zakres kompetencji komunikacyjnej, gdyż nie ma komunikacji werbalnej bez tekstu¹⁶.

Wszystkie omówione do tej pory typy kompetencji łączy w sobie kompetencja dyskursu definiowana najogólniej jako komunikacyjno-interakcyjna kompetencja tekstowa¹⁷. To kategoria, która w pewnym sensie pokrywa się z kategorią kompetencji komunikacyjnej, ale jak uważa Duszak, jej wprowadzenie zapobiega gubieniu przez różne ujęcia, szczególnie etno-metodologiczne, tej ostatniej problematyki „utekstowania znaczeń dla celów komunikacyjnych” oraz parametrów

¹³ Pojęcie dyskursu jest rozmyte. Najbardziej rozpowszechnione dwa przeciwstawne ujęcia w badaniach o proveniencji lingwistycznej, to: 1) przejęta za Teunem van Dijkem koncepcja dyskursu jako tekstu w kontekście, tzn. powiązanego z określonego typu sytuacją komunikacyjno-kulturową; 2) kontynuacja myśli Michela Foucault uznającego dyskurs za typ społecznej praktyki komunikacyjnej. To drugie ujęcie bliskie jest szerokiej humanistyczno-kulturowej koncepcji stylu.

¹⁴ A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 199.

¹⁵ *Ibidem*, s. 199. W przytoczonym fragmencie mamy ważną wskazówkę dla szkoły — rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstowej (nadawczej i odbiorczej) opiera się na wzbogacaniu doświadczeń uczniów z tekstami (poprzez ich czytanie, słuchanie, mówienie i pisanie), a jednym ze sposobów wzbogacania tego typu doświadczeń jest trening, co w nomenklaturze dydaktycznej oznacza ćwiczenia (metodę zajęć praktycznych).

¹⁶ *Ibidem*, s. 253.

¹⁷ *Ibidem*, s. 252. Duszak posługuje się terminem „kompetencja w dziedzinie dyskursu”.

interakcyjnych¹⁸. Kategoria kompetencji dyskursu kieruje uwagę nie tyle na sam tekst, ile na tekst w perspektywie komunikacyjnej, a o jej posiadaniu przez użytkownika języka świadczy

zdolność tworzenia i odbierania komunikatów, które w sposób naturalny wpasowują się w kulturowe i językowe uwarunkowania danego systemu komunikacyjnego w ogóle, a w realia na bieżąco realizowanego aktu komunikacji w szczególności¹⁹.

Ponad wszystkimi typami kompetencji stoi kompetencja kulturowa. Obejmuje ona znajomość przez użytkowników tworzących daną społeczność kulturowo-językową konwencjonalnych wzorców zachowań językowych w określonych okolicznościach komunikacyjnych. Kompetencji kulturowej przysługuje tym samym rola regulatora wszelkich typów wiedzy potrzebnej uczestnikom aktów komunikacyjnych²⁰.

Kompetencja tekstotwórcza w kształceniu językowym przed i po 1998 roku

W programie nauczania języka polskiego sprzed 1998 roku²¹ termin kompetencja tekstotwórcza (jak też kompetencja komunikacyjna) nie pojawia się — zastąpiony został bardziej opisowym określeniem sprawność/umiejętność redagowania wypowiedzi. W szkole podstawowej nauczyciel języka polskiego miał pracować nad wyrobieniem sprawności „w posługiwaniu się językiem jako narzędziem porozumiewania się oraz wyrażania myśli i uczuć w mowie i piśmie”²², a w szkole średniej kształcić umiejętność „poprawnego, jasnego i sprawnego wypowiadania się w mowie i piśmie ze świadomością celu i funkcji stosowanych środków językowych”²³. Treści kształcenia (materiał nauczania) podporządkowane tak sprecyzowanym celom zgrupowane zostały w dwóch działach programowych: w „Formach wypowiedzi” oraz w „Ćwiczeniach kształcących sprawność językową”. Pierwszy z nich zawierał wykaz gatunków tekstu, których tworzenia powinno się uczyć w kolejnych klasach, w drugim kształcenie kompetencji tekstotwórczej obecne było pod postacią tzw. ćwiczeń kompozycyjnych. Ponadto w programie znajdował się (po każdej klasie) wykaz bardziej szczegółowych osiągnięć koniecznych (wyników nauczania) w zakresie umiejętności/sprawności redagowania wypowiedzi.

¹⁸ *Ibidem*, s. 253.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*, s. 252.

²¹ Właściwie jest tu mowa o dwóch programach nauczania języka polskiego: dla klas IV–VIII szkoły podstawowej i dla szkół średnich.

²² *Program szkoły podstawowej. Język polski klasy IV–VIII*, MEN, Warszawa 1990, s. 3.

²³ *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*, MEN, Warszawa 1990, s. 15.

Z tej krótkiej prezentacji wynika, że mimo sformułowania celów kształcenia, które sugerowałoby ukierunkowanie szkolnej edukacji polonistycznej na rozwijanie i doskonalenie kompetencji komunikacyjnej, tak naprawdę szkoła przed 1998 rokiem nastawiona była na jeden tylko z obszarów tejże kompetencji — kompetencję tekstotwórczą (i to w wąskim rozumieniu tekstowym, a nie dyskursywnym²⁴). Trzeba także koniecznie wspomnieć, że w omawianym programie nauczania bardzo mocno została zasygnalizowana konieczność rozwijania k o m p e t e n c j i j ę z y k o w e j (choć i ten termin się tu nie pojawia). Służyć temu miały takie rodzaje ćwiczeń kształcących sprawność językową, jak: ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, gramatyczno-stylistyczne oraz ortograficzne, interpunkcyjne i ortofoniczne. Poza tym kompetencja językowa była kształcona na lekcjach nauki o języku.

Po 1998 roku sytuacja uległa istotnej zmianie. W podstawie programowej z tegoż roku nadrzędną kategorią, wokół której zorganizowane zostało szkolne kształcenie językowe, stała się k o m p e t e n c j a k o m u n i k a c y j n a, a wśród najważniejszych zadań szkoły znalazło się między innymi stwarzanie warunków do nabywania umiejętności skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach. Szkolny polonista na kolejnych etapach edukacyjnych miał wspomagać rozwój i doskonalenie umiejętności/sprawności porozumiewania/komunikowania się uczniów (zwanych też sprawnościami komunikacyjnymi).

Struktura tak zadaniowo określonego obszaru kształcenia na lekcjach języka polskiego obejmowała dwie grupy umiejętności: umiejętności nadawcze, czyli uczenie (się) tworzenia wypowiedzi/tekstów, i umiejętności odbiorcze, tzn. uczenie (się) odbioru różnego typu wypowiedzi/tekstów, nie tylko literackich. W rezultacie kształcenie polonistyczne zorganizowane zostało wokół czterech nadrzędnych i, co istotne, jednakowo ważnych umiejętności nadawczo-odbiorczych: mówienia, pisania, słuchania i czytania. Jeśli chodzi o samą nadawczą kompetencję komunikacyjną, to w opisie oczekiwanych efektów kształcenia wskazywano na konieczność opanowania przez uczniów umiejętności/sprawności wypowiadania się między innymi w formie mówionej i pisanej, w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych prywatnych i publicznych, oficjalnych i nieoficjalnych, w różnych celach, z przejrzystością intencji, do różnych adresatów, w zróżnicowanych rolach nadawczych, w różnych formach gatunkowych.

Z takiego sposobu ujęcia kompetencji komunikacyjnej wynika, że w podstawie programowej z 1998 roku kompetencji tekstowej, w tym tekstotwórczej, przypisana została ranga kompetencji składowej, choć można też odnieść wrażenie, że w węższym rozumieniu kompetencja komunikacyjna łączona była raczej z mówieniem i słuchaniem, a tekstowa z czytaniem i pisaniem. W podstawie tej słabo natomiast widoczna jest jako zadanie edukacyjne k o m p e t e n c j a j ę z y k o w a, stanowiąca przecież bazę dla pozostałych kompetencji, co tak wyraźnie zasygnalizowane zostało w programach sprzed reformy. Znacznie ograniczono treści nauki o języku, a na konieczność kształcenia także sprawności systemowej

²⁴ Brak odniesienia do dyskursu oczywiście nie zaskakuje, jako że badania nad różnymi dyskursami to jeden z najmłodszych kierunków w lingwistyce.

wskazywały jedynie sporadyczne, wręcz pojedyncze zapisy, na przykład: „operowanie strukturami gramatycznymi odpowiednio do sytuacji i kontekstu wypowiedzi” czy też „usprawnienie operacji zdaniotwórczych”²⁵.

W podstawie programowej z 2008 roku koncepcja kształcenia językowego pokrywa się z generalnymi założeniami przyjętymi w dokumencie z 1998 roku. Dwa spośród trzech głównych celów dydaktycznych języka polskiego na wszystkich etapach edukacji to: kształcenie umiejętności odbiorczych — czytania i słuchania różnego typu tekstów („I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji”) oraz kształcenie umiejętności nadawczych — pisanie i mówienie („III. Tworzenie wypowiedzi”)²⁶. W tym dokumencie nauka o języku nie została odizolowana od pozostałych treści nauczania, jak to bywało do tej pory, ale wyodrębniona jako poddział (pod nazwą „Świadomość językowa”) w każdym z trzech głównych obszarów kształcenia polonistycznego i skoncentrowana przede wszystkim na rozwijaniu i doskonaleniu k o m p e t e n c j i j ę z y k o w e j, a nie poszerzaniu i pogłębianiu reprodukowalnej wiedzy o języku.

Jeżeli porównać treści kształcenia w najnowszej i poprzedniej podstawie programowej, to widoczne staje się „odkomunikacyjnienie” celu określonego jako tworzenie wypowiedzi na rzecz jego „utekstowienia”. W podstawie z 2008 roku właściwie zniknęły zapisy dotyczące sprawności społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej (nawet na etapie szkoły podstawowej), choć są ślady komunikacyjnego, interakcyjnego i dyskursywnego „zanurzenia” tekstu uczniowskiego (podporządkowane takim kategoriom, jak: etyka i etykieta mowy, wypowiedź argumentacyjna). Dominuje perspektywa na tekst uczniowski, co widoczne jest w długiej liście cech, jakimi ten tekst powinien się odznaczać (na ten temat więcej w następnym fragmencie). Zatem nie kompetencja komunikacyjna jest na pierwszym miejscu (zresztą ten termin w ogóle w najnowszej podstawie nie pada), ale kompetencja tekstowa, a w jej obrębie k o m p e t e n c j a t e k s t o t w ó r c z a — to tym kompetencjom nadana zostaje ranga nadrzędna. Można więc chyba powiedzieć, że zatoczone zostało koło i dokument z 2008 roku ma więcej wspólnego z koncepcją sprawności językowej z programów nauczania sprzed 1998 roku niż z koncepcją kompetencji komunikacyjnej, na której została zbudowana pierwsza podstawa programowa dla nowej, zreformowanej szkoły.

Oczekiwania szkoły wobec tekstu uczniowskiego

W podstawie programowej z 2008 roku²⁷ sprecyzowane zostały także bardziej szczegółowe oczekiwania wobec tekstu tworzonego przez ucznia. Analiza

²⁵ Dziwi m.in. brak zapisów wskazujących na konieczność rozwijania tzw. słownika czynnego.

²⁶ Cel II to „Analiza i interpretacja tekstów kultury”.

²⁷ Oczywiście, w każdym szkolnym dokumencie programowym precyzowane są tego typu oczekiwania. W tym fragmencie artykułu skupię się na analizie podstawy z 2008 roku, która sformułowana została w taki sposób, aby zastąpić standardy egzaminacyjne (oznacza to zorientowanie na efekty kształcenia).

tych zapisów pozwala odpowiedzieć na istotne dla nauczyciela pytanie, co, zdaniem ustawodawcy, składa się na nabywaną w szkole kompetencję tekstotwórczą, a więc, czego należy uczyć na lekcjach, a następnie wymagać od tekstów uczniowskich? Można w ten sposób odtworzyć zapisaną nie wprost w dokumencie programowym strukturę szkolnej kompetencji tekstotwórczej, tzn. tej jej części, która nabywana jest (rozwijana, doskonalona) w szkole.

I tak, tekst zredagowany przez ucznia na każdym etapie edukacji polonistycznej powinien:

— być na temat, przy tym tematyka tekstów szkolnych może dotyczyć problemów związanych z otaczającą ucznia rzeczywistością lub odnosić się do poznanych na lekcjach tekstów kultury;

— być w określonym gatunku (wskazanym w podstawie), tzn. realizować wzorzec gatunkowy w jego wymiarze pragmatycznym, strukturalnym, poznawczym i stylowym — uczeń powinien ten wzorzec znać i umieć przenieść go na swój tekst;

— mieć celowy wewnętrzny porządek i przemyślaną, zaplanowaną kompozycję — w podstawie zwraca się uwagę na konieczność dostosowania kompozycji do wymagań gatunku, nie ma natomiast mowy o bezwarunkowym obowiązku zachowania klasycznej trójdzielności tekstu i odpowiednich proporcji między głównymi częściami tekstu;

— być spójny pod względem logicznym, składniowym i znaczeniowym;

— być poprawny stylistycznie i językowo, także pod względem zapisu i wymowy.

Wymienione oczekiwania wobec tekstu redagowanego przez ucznia na lekcjach języka polskiego pokrywają się z tradycyjnymi kryteriami oceny tzw. wypracowań szkolnych. Ale w podstawie programowej znajdują się jeszcze inne zapisy, które między innymi precyzują wymagania bardziej ogólne lub też wskazują na pewien aspekt kompetencyjny jako szczególnie ważny w edukacji szkolnej. Zgodnie z nimi uczeń powinien umieć:

— tworzyć teksty realizujące różne funkcje/intencje/cele;

— dostosować tekst do sytuacji komunikacyjnej;

— nadać tekstowi układ graficzny właściwy dla realizowanego gatunku oraz wydzielić w nim akapity;

— posługiwać się odmianą mówioną i pisaną języka w różnych wariantach stylowych, przy czym styl i odmiana muszą odpowiadać wymaganiom gatunkowym;

— operować bogatym repertuarem słownictwa i struktur językowych;

— stosować się do zasad etykiety językowej;

— przestrzegać zasad etyki mowy;

— publicznie wygłosić wypowiedź, świadomie posłużyć się przy tym mimiką, gestem, postawą ciała.

W podstawie programowej z 2008 roku dużo uwagi poświęca się także pewnego typu działaniom na tekstach (własnych i cudzych), które przede wszystkim mają kształtować świadomość tekstową, pogłębiać wiedzę o tekście (oczywiście nieterminologiczną i niedefinicyjną) i uczyć wykorzystania tej wiedzy do dosko-

nalenia tekstów, głównie własnego autorstwa. Wśród wskazanych typów operacji na tekstach są transformacje tekstów (ich różnego rodzaju przekształcenia i parafrazy) oraz zabiegi redakcyjne (w tym adiustacyjne). Uczeń powinien umieć wartościować tekst na różnych poziomach, a następnie go poprawić, wyjaśniać wpływ użytych form językowych na tekst, a także dokonać starannej redakcji tekstu napisanego ręcznie i na komputerze oraz opracować redakcyjnie własny tekst.

W porównaniu z podstawą z 1998 roku w najnowszej brak zapisów wymagających kształcenia na lekcjach języka polskiego redagowania tekstów do różnych adresatów oraz poruszających tematykę i zaspokajających potrzeby codziennej komunikacji. Wynikałoby z tego, że uznano, iż kompetencja komunikacyjna (w tym tekstotwórcza) w zakresie codziennej, potocznej komunikacji powinna być nabywana w procesie socjalizacji (poprzez osobiste, indywidualne i autentyczne doświadczenia komunikacyjno-tekstowe uczniów); jej rozwijanie i doskonalenie nie jest zadaniem szkoły, która powinna się skupić na bardziej złożonych umiejętnościach tekstotwórczych.

Problemy związane z organizacją procesu dydaktycznego

Skuteczna dydaktyka to taka, która pozwala przeprowadzić ucznia ze stanu niekompetencji do stanu kompetencji na co najmniej poziom podstawowy. Oznacza to, że odpowiedź na pytanie, jak uczyć (jak organizować proces nauczania–uczenia się, aby osiągać założone cele dydaktyczne²⁸), wymaga najpierw uświadomienia sobie całego złożonego systemu uwarunkowań decydujących w sposób istotny o powodzeniu edukacyjnym. Wśród nich są też uwarunkowania wynikające z istoty samej kompetencji będącej przedmiotem kształcenia.

W przypadku kompetencji tekstotwórczej trzeba mieć świadomość, że ma ona charakter rozwojowy, tzn. rozwija się i doskonali przez całe życie człowieka, a siłą sprawczą są tu nabywane indywidualne doświadczenia komunikacyjne. Szkoła ma wspomagać i stymulować rozwój tej kompetencji w pewnych jej obszarach wyznaczonych przez program, a to oznacza, że na lekcjach muszą być stwarzane sytuacje komunikacyjne, które pozwolą uczniom-autorom tekstów nabyć nowe doświadczenia. Im tych sytuacji będzie więcej i im bardziej będą zróżnicowane, tym większa szansa na edukacyjny sukces. To oznacza także, że przechodzenie na wyższe poziomy kompetencyjne wymaga ciągłych ćwiczeń, nie można pracować nad umiejętnością tworzenia tekstu sporadycznie, od przypadku do przypadku.

Kompetencja tekstotwórcza, jak każda inna, nie ma charakteru społecznego — jest cechą człowieka. To utrudnia w istotny sposób organizację procesu dydak-

²⁸ Osiągać cele, a nie jedynie realizować materiał nauczania.

tycznego, gdyż uczniowie w tej samej klasie dysponują nie tylko zróżnicowanym poziomem, ale i odmienną strukturą tej kompetencji. W tej sytuacji konieczna staje się diagnoza wstępna i zindywidualizowanie, na ile to możliwe, nauczania–uczenia się, a nie koncentrowanie się wyłącznie na wspólnych zadaniach (np. przyswajaniu kolejnych wzorców gatunkowych). Trzeba także pamiętać o tym, że rozwój umiejętności tekstotwórczych jest skorelowany z rozwojem innych kompetencji i to nie tylko o charakterze językowo-komunikacyjnym (między innymi z rozwojem procesów poznawczych, w tym rozumowania, oraz poszerzaniem zakresu wiedzy o świecie, bez której wypowiedzanie się na pewne tematy staje się jeśli nie niemożliwe, to bardzo utrudnione) i nie można jej rozwijać w izolacji. Nauczyciel języka polskiego nie powinien też zapominać o kompetencji językowej swoich uczniów — bez odpowiednich słów ułożonych w wypowiedzenia zgodnie z regułami gramatyki nie ma tekstu nie tylko w jego wymiarze wyrażeniowym (formalnym), ale także treściowym.

Jednym z najistotniejszych czynników decydujących o powodzeniu edukacyjnym jest wybór przez nauczyciela sposobu uczenia. Organizacja procesu kształcenia opiera się na opracowanych teoriach i koncepcjach metodycznych, spośród których szczególną wagę przypisuje się zwykle strategiom, metodom i technikom dydaktycznym. Teorie te stanowią bezpośrednie zaplecze warsztatu nauczyciela i dobrze, jeśli zaspokajają wszystkie potrzeby związane z realizacją celów/zadań/treści zapisanych w programie kształcenia, a przy tym zapewniają wysoką skuteczność edukacyjną (sprawdzoną w praktyce). To sytuacja idealna, jednak niepowodzenia szkolne (ujawniające się między innymi podczas egzaminów zewnętrznych) mogą świadczyć o tym, że nie zawsze tak jest.

Jeśli przyjrzeć się metodycznym teoriom kształcenia językowego sprzed 1998 roku i po nim, to wydaje się, że w pewnym sensie można mówić jeśli nie o regresie, to na pewno o pogorszeniu ogólnej sytuacji dydaktycznej. Przed reformą z końca ubiegłego wieku koncepcje metodyczne, przynajmniej w wymiarze teoretycznym, zdawały się dobrze przystawać do zadań programowych, a przede wszystkim zagospodarowywały wszystkie obszary kształcenia językowego powiązane z doskonaleniem i rozwijaniem kompetencji tekstotwórczej (w tym kompetencji językowej). Sama nazwa kategorii dydaktycznej, wokół której został skoncentrowany proces kształcenia — „Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu” — dobrze oddawała jego istotę: ćwiczyć, ćwiczyć, ćwiczyć. Opracowane zostały na przykład przez Annę Dyduchową metody kształcenia sprawności językowej, które mogły być wykorzystywane z jednej strony do wprowadzania nowych form wypowiedzi (metoda analizy i twórczego wykorzystania wzoru oraz metoda norm i instrukcji), a z drugiej, do doskonalenia i rozwijania nabytych już przez ucznia umiejętności tworzenia tekstu (metoda przekładu intersemiotycznego oraz metoda praktyki pisarskiej)²⁹. Szkoda tylko, że metody te były (i raczej nadal są) słabo obecne w świadomości nauczycieli i twórców podręczników.

²⁹ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.

Trzeba tu także przywołać prace Marii Nagajowej poświęcone również metodom służącym kształceniu sprawności językowej, w tym jej typologię ćwiczeń rozwijających i doskonalących kompetencję językową (ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i gramatyczno-stylistyczne) oraz kompetencję tekstotwórczą (ćwiczenia kompozycyjne)³⁰, a także koncepcję ćwiczeń językowych będącą propozycją ufunkcjonalnienia wiedzy gramatycznej na potrzeby tekstu/wypowiedzi³¹.

Uwaga należy się także pracom Edwarda Polańskiego poruszającym problemy związane ze sferą poprawnościową tekstu uczniowskiego (ćwiczenia ortograficzne i interpunkcyjne)³².

Po 1998 roku praktyka metodyczna powinna była w istotny sposób się zmienić, bo językowi polskiemu w zakresie kształcenia językowego postawiono nowe zadania edukacyjne lub przeprofilowano zadania dotychczasowe (o czym była już mowa). Stąd też metodyka wypracowana przed reformą przestała wystarczać, co nie oznacza, że w ogóle straciła w nowej rzeczywistości szkolnej swą kształceniową funkcjonalność. Chodziło raczej o zagospodarowanie białych plam (na przykład dotyczących sposobów pracy na lekcji nad kompetencją komunikacyjną czy umiejętnością rozumienia tekstów nieliterackich) i przystosowania starych rozwiązań do nowych zadań.

Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy do takich przeobrażeń doszło w sensie globalnym i systemowym, bo jak dotąd brak syntetyzujących, całościowych (a nie jedynie wyimkowych) badań nad stanem poreformowej dydaktyki języka polskiego. W tym miejscu można się zatem pokusić zaledwie o diagnozę, wstępne rozpoznanie, wykorzystując jako źródło informacji podręczniki szkolne oraz różnego rodzaju przewodniki i poradniki metodyczne, w tym zbiory scenariuszy lekcji.

Na tej podstawie da się jednak wyprowadzić pewne generalizujące wnioski. Po pierwsze, dzisiaj mamy metodykę rozproszoną, fragmentaryczną; nowa metodyka (lub raczej nowe metodyki ze względu na podstawowe założenie reformy o decentralizacji procesu edukacyjnego, co umożliwiło nauczycielom wybór i programu nauczania, i podręcznika, i sposobu uczenia) nie została wypracowana jako spójna i kompletna teoria rozwijania kompetencji tekstotwórczych na lekcjach języka polskiego (rozumiana jako teoretyczna, opisowa podstawa, na której planuje się konkretne działania lekcyjne w różnych wariantach, układach, rozwiązaniach)³³. Są jedynie jej fragmenty, na przykład koncepcje rozwijania sprawności komunikacyjnej zaproponowane w podręcznikach z serii „To lubię!” oraz kompetencji tekstotwórczej w „Sztuce pisania”, czy też bardziej teoretyczno-opisowe

³⁰ M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985.

³¹ M. Nagajowa, *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce 1994.

³² E. Polański, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1987.

³³ Dyskusje nad nową metodyką toczyły się już przed reformą. Trzeba tu nadmienić, że taka spójna, całościowa i kompletna propozycja dotycząca kształcenia językowego w ogóle, a nie wyłącznie rozwijania i doskonalenia kompetencji tekstotwórczej, została opracowana przez Kordiana Bakułę, zob. K. Bakuła, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997.

propozycje, jak chociażby typologia ćwiczeń redakcyjnych³⁴ czy też koncepcja nauczania komunikacyjnego³⁵. Teorie te, wypracowane tylko w niektórych obszarach edukacji językowej, nie są jednak powszechnie znane i stosowane — wykorzystują je nauczyciele pracujący z wymienionymi podręcznikami oraz korzystający z innych podręczników, których autorzy zaadaptowali tego typu rozwiązania (często wybiórczo, co burzy system). Po drugie, ma się wrażenie, że zapomniane zostały koncepcje metodyczne sprzed reformy, a przecież część z nich nie zdezaktualizowała się (choćby wszystkie przywołane w tym artykule), przy tym nie zastąpiono ich niczym nowym. Wreszcie, po trzecie, nową metodykę tworzy dziś dyktat egzaminów — jeżeli chce się zmienić proces edukacyjny, to najłatwiej można to zrobić przez świadomą i celową zmianę formuł egzaminacyjnych.

Obserwacja podręczników do języka polskiego oraz analiza scenariuszy lekcji³⁶ w tych fragmentach, które wiążą się w jakiś sposób z rozwijaniem i doskonaleniem kompetencji tekstotwórczej i różnego rodzaju sprawności językowych z nią powiązanych, pozwala na sformułowanie wniosków bardziej szczegółowych co do współczesnej metodyki. Dla zobrazowania problemów, z którymi polonistyka szkolna sobie nie radzi (a to wydaje się dzisiaj najważniejsze), należałoby skupić się na błędach w organizacji procesu nauczania–uczenia się ujawniających się w analizowanych tu wybiórczo materiałach.

Przede wszystkim w szkole nie uczy się pisania tekstów, ale o tekstach. Proces edukacyjny tak naprawdę koncentruje się na opisie wzorców gatunkowych, które uczeń ma czynnie opanować (a więc na wiedzy o)³⁷, po czym od razu przechodzi się do redagowania tekstu; to pierwsze uczniowskie wykonanie bardzo często podlega ocenie sumującej, jest zatem traktowane jako ostatnie ogniwo w procesie uczenia (się), efekt opisany stopniem szkolnym. Zamiast systematycznego i ukierunkowanego na potrzeby uczniów kształcenia (jak proponowała w swoich metodach Dyduchowa) mamy więc raczej samokształcenie.

Brakuje refleksji nie tylko nad tekstami własnymi uczniów, ale i przyglądania się różnego typu cudzym tekstom po to, by odkryć, jak są one zrobione, wejść w rolę redaktora i tekst udoskonalić, ocenić tekst, znaleźć w nim błędy i je poprawić — można pomnażać role, jakie może przyjąć uczeń wobec tekstu, nad którym pracuje. To najlepsza droga do rozwijania świadomości tekstowej (rozumianej jako wiedza niedefinicyjna i nieterminologiczna, sfunkcjonalizowana i zoperacjonalizowana, wspomagająca nie tylko tworzenie tekstu, ale i jego odbiór). Zosta-

³⁴ J. Nocoń, *Transformacje tekstów w edukacji językowej*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowicz, Katowice 2002.

³⁵ A. Rypel, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych*, Bydgoszcz 2007.

³⁶ Podkreślam, że wybiórczo i subiektywnie wybranych. Sformułowane wnioski mają więc charakter wstępnej diagnozy, która wymagałaby zweryfikowania w badaniach przeprowadzonych na szerszą skalę.

³⁷ Czasami pojawiają się ćwiczenia cząstkowe przygotowujące w jakiś sposób ucznia do napisania tekstu w określonym gatunku na zadany temat.

wianie uczniów samym sobie z ich problemami w redagowaniu tekstu, w tym niefunkcjonalny, tradycyjny model poprawy wypracowań, gdzie uczeń samodzielnie musi poradzić sobie z popełnionymi przez siebie błędami w tekście na wszystkich poziomach organizacji (tematycznym, strukturalnym, stylowo-językowym itd.) — a przecież gdyby umiał to zrobić, tych błędów nie byłoby — niewiele zmienia na lepsze (jeżeli w ogóle coś zmienia) w strukturze i poziomie indywidualnej kompetencji tekstotwórczej.

Na lekcjach języka polskiego zbyt mało uwagi poświęca się rozwijaniu i doskonaleniu umiejętności cząstkowych, stanowiących podstawę (czasami wręcz filar) redagowania tekstu. Szczególnie niepokoić może brak systematycznej pracy nad kompetencją językową³⁸, a przecież bez niej żaden tekst nie powstanie! Ma się wrażenie, że dorobek Nagajowej, dotyczący ćwiczeń kształcących sprawność językową, został przez współczesną szkołę zapomniany. Jest to jeden z efektów uczenia „pod egzamin”, co prowadzi do zaniedbywania na lekcjach pracy nad umiejętnościami, które podczas egzaminu nie są bezpośrednio sprawdzane (w odrębnych zadaniach)³⁹.

Oczywiście, nauczyciel nie musi uczyć w sposób, jaki proponują mu autorzy podręcznika, nie musi też korzystać z gotowych scenariuszy lekcji, stąd rzeczywistość lekcyjna może w znaczący sposób odbiegać od opisanego tu stanu metodyki. To po pierwsze, a po drugie — autorzy podręczników mający świadomość, że rozwój i doskonalenie każdego typu kompetencji, nie tylko językowej i tekstotwórczej, to proces zindywidualizowany, mogą celowo nie projektować tego typu działań (lub ograniczyć się tylko do tego, co wspólne), zostawiając to pole nauczycielowi najlepiej znającemu potrzeby swoich uczniów. Czy tak się dzieje i w jakiej skali? Trudno odpowiedzieć na te pytania na podstawie wybiórczych obserwacji.

Sytuacja byłaby do zaakceptowania, gdyby gwarantowała dydaktyczną skuteczność, wyniki egzaminów zewnętrznych pokazują jednak, że tworzenie tekstów na wszystkich etapach edukacji jest dla uczniów trudne. Osiągane rezultaty od pierwszego egzaminu są niskie i co najistotniejsze, nie widać progresji (mamy niepokojące *status quo*). To oznacza, że metodyka jest nieskuteczna — albo nauczyciele uczą ciągle tak samo, nie zmienili metod, mimo że mają świadomość, iż nie przynoszą one zamierzonych efektów, lub zastosowane nowe sposoby organizacji procesu nauczania–uczenia się są nieefektywne. Nikt i nic nie zwolni szkoły od odpowiedzialności za poziom kompetencji tekstotwórczej swoich

³⁸ W jednej z koncepcji glottodydaktycznych kompetencja językowa rozwijana jest poprzez tzw. ćwiczenia przedkomunikacyjne, natomiast złożone umiejętności nadawczo-odbiorcze (mówienie, pisanie, czytanie i słuchanie) są przedmiotem ćwiczeń komunikacyjnych, zob. *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, red. H. Komorowska, Warszawa 1988.

³⁹ To oczywiście błędne myślenie, bo kompetencja językowa, jako cząstkowe zadanie egzaminacyjne, ujawnia się w tekstach redagowanych przez uczniów i w zasadniczy sposób wpływa na jakość tych tekstów.

uczniów, trzeba zatem coś z tym zrobić. To jedno z najważniejszych wyzwań dla metodyków zarówno tych szkolnych, jak i akademickich.

Na pewno praca w szkole nad kompetencją tekstotwórczą powinna obejmować wszystkie typy kompetencji (językową, komunikacyjną, interakcyjną, dyskursywną, kulturową). Rozwijana i doskonalona powinna być przede wszystkim wiedza jak, wspierana przez sfunkcjonalizowaną wiedzę o — zarówno świadomą, werbalizowaną w sądach o tekście i języku, jak i intuicyjną, ujawnianą w redagowanych przez uczniów tekstach. Oznacza to, że kompetencję tekstotwórczą trzeba budować nie tylko na doświadczeniach wykonawczych (ciągłych, systematycznych, celowych, zaplanowanych), ale także poprzez refleksję nad tekstami własnymi i cudzymi.

Zadania i wyzwania współczesnej lingwodydaktyki

Warto przyjrzeć się, jak zmieniła się sytuacja zewnętrzna, w jakiej znalazła się współczesna metodyka nie tylko języka polskiego.

Przed 1998 rokiem autentycznymi centrami koncepcjotwórczymi były szkoły wyższe zatrudniające osoby zorientowane zarówno w teorii, jak i praktyce dydaktycznej. Ukazywało się dużo prac poświęconych metodyce języka polskiego (często łączących aspekt teoretyczny z praktycznymi rozwiązaniami), które mogły dotrzeć do większości nauczycieli dzięki centralizacji rynku wydawniczego — publikacje szkolne miały dwóch liczących się w środowisku wydawców: warszawski potentat WSiP i firmowane przez ZNP Wydawnictwo Pedagogiczne w Kielcach. Do tego dochodziły czasopisma o zasięgu ogólnopolskim: ciesząca się wielką renomą „Polonistyka” i tzw. zeszyty kieleckie⁴⁰.

Po 1998 roku ciężar tworzenia nowej metodyki spadł na wydawnictwa (liczne!) i autorów podręczników (o bardzo zróżnicowanej kompetencji i preferencjach warsztatowych⁴¹). Rynek wydawniczy został rozproszony (zdecentralizowany) i nastawiony na zysk, a to oznacza, że bezpieczniej było oferować to, co znane i oswojone niż wywoływać edukacyjne rewolucje, ze swej natury kosztowne, bo wymagające chociażby sfinansowania warsztatów dla nauczycieli.

Tak naprawdę teoria dydaktyczna zamknięta została w poradnikach metodycznych dla nauczycieli oraz w tzw. książkach pomocniczych — większość

⁴⁰ Już w latach 90. XX wieku zaczęły powstawać nowe wydawnictwa pedagogiczne oraz ukazywać się czasopisma specjalistyczne dla nauczycieli. Niektóre z nich zyskały duże uznanie, jak np. Wydawnictwo Edukacyjne, publikujące podręczniki z serii „To lubię!”, czy też czasopismo „Ojczyzna Polszczyzna” (przemianowane później na „Nową Polszczyznę”).

⁴¹ Większość autorów podręczników to osoby zorientowane przede wszystkim w praktyce dydaktycznej (co im w niczym nie umniejsza), o niewielkiej zdolności tworzenia nowych teorii i koncepcji, ale często (choć nie zawsze) świetnie sobie radzące z wykorzystaniem teorii już istniejących. Co ciekawe, większość nowych rozwiązań została wypracowana w tych podręcznikach, których autorami (lub współautorami) są dydaktycy akademicy (jak np. „To lubię!”).

z nich to zbiory propozycji konkretnych rozwiązań dydaktycznych (projekty lekcji, zestawy zadań dydaktycznych, testy kompetencyjne, teksty i zadania do ćwiczenia czytania ze zrozumieniem itp.). Dzisiaj wydawnictwa zaopatrują szkolnych polonistów nie tylko w programy i podręczniki, ale także w plany nauczania, scenariusze lekcji, pomoce dydaktyczne (w tym audiowizualne), sprawdziany. To prowadzi do swobodnego ubezwłasnowolnienia nauczyciela i pozbawia go krytycyzmu wobec proponowanych mu materiałów.

Natomiast szkoły wyższe zostały odsunięte na dalszy plan edukacyjny, często pod zarzutem, że wypracowywane tu teorie i koncepcje dydaktyczne są wyidealizowane i niedostosowane do warunków szkolnych i możliwości uczniów. Rezultat jest taki, że powstające w zakładach metodycznych prace (często bardzo wartościowe dla szkoły) zdają się służyć tylko środowisku akademickiemu, ewentualnie są wykorzystywane w kształceniu nauczycieli. Dydaktyka akademicka znalazła się „w rozkroku” — nie potrafi (lub nie może) znaleźć wspólnego języka z nauczycielami, a jako że stereotypowo postrzegana jest w środowisku nauki jako nienaukowa, to spychana jest na uczelniach na margines działań⁴². Tymczasem w sytuacji, gdy szkoła i jej najbliższe środowisko nie radzą sobie z postawionymi zadaniami edukacyjnymi, konieczne staje się włączenie do myślenia o nowej metodyce środowiska najlepiej przygotowanego do wspomoczenia nauczycieli, właśnie dydaktyków akademickich.

Można pokusić się o wskazanie wybranych problemów badawczych, pilnie oczekujących rozwiązania, oraz innych zadań dla środowiska akademickiego, których podjęcie potrzebne jest metodyce szkolnej. Ograniczmy się jednak do zagadnień związanych z rozwijaniem i doskonaleniem kompetencji tekstotwórczej.

Zacząć należałoby od analizy, ze względu na potrzeby szkoły, najnowszego dorobku językoznawstwa, a przede wszystkim jego licznych, dynamicznie rozwijających się na przełomie XX i XXI wieku subdyscyplin okołotekstowych — lingwistyki tekstu, genologii lingwistycznej, analizy dyskursu, stylistyki tekstu i dyskursu. Dorobek naukowy wypracowany w tych obszarach badawczych został przez szkołę przyswojony i zaadaptowany w niewielkim wymiarze⁴³ (oczywiście z zastrzeżeniem, że nie wszystko da się lub trzeba przenosić do szkoły), a mógłby, i to znacznie, wspomóc proces edukacyjny.

Na wzór badań nad akwizycją języków obcych konieczne byłoby podjęcie badań nad rozwojem różnego rodzaju kompetencji w zakresie języka polskiego na wszystkich etapach edukacji i nad zaburzeniami tego rozwoju (nie patologiami, ale typowymi problemami, które ma przeciętny uczeń) wraz z ustaleniem ich przyczyn i uwarunkowań. Brak tej wiedzy ogranicza możliwość projektowania

⁴² Z dydaktyki przedmiotowej nie można uzyskać stopni i tytułów naukowych. To powoduje, że część prac powstających w środowisku akademickich dydaktyków języka polskiego to prace na pograniczu językoznawstwa, literaturoznawstwa, kulturoznawstwa i dydaktyki przedmiotowej, często o charakterze *sensu stricto* naukowym.

⁴³ Zob. np. E. Bańkowska *et al.*, *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, Warszawa 2003.

działań edukacyjnych nastawionych na systematyczny rozwój tych kompetencji, powoduje, że nauczyciel opiera się na własnej intuicji i doświadczeniu, a nie na racjonalnych podstawach naukowych⁴⁴.

Bardzo przydałyby się też badania nad rzeczywistym (lekcyjnym) przebiegiem procesu nauczania–uczenia się pisania i mówienia po to, by znaleźć jego słabe i mocne strony i na tej podstawie spróbować zaprojektować efektywniejsze modele organizacji procesu dydaktycznego. Konieczne byłyby przy tym badania eksperymentalne sprawdzające skuteczność nowych metod i strategii.

W tę samą stronę powinny pójść badania nad podręcznikami szkolnymi i gotowymi scenariuszami lekcji — ogląd proponowanych w nich sposobów rozwijania i doskonalenia kompetencji tekstotwórczej dałby przegląd możliwości dydaktycznych. Inny problem to ocena tych propozycji ze względu na realnie osiągnięte efekty kształcenia — zadanie trudne do realizacji (wymaga uwzględnienia wielu innych uwarunkowań), ale nie niemożliwe, na przykład można by podjąć próbę analizy wyników egzaminacyjnych uczniów w korelacji z podręcznikiem, z którego korzystali na lekcjach (błąd pomiaru zmniejszyłby się, gdyby badaniami objęto całe populacje w ciągu kolejnych lat).

I na koniec, środowisko akademickie mogłoby podjąć się scalenia i uporządkowania rozproszonych koncepcji metodycznych. Wydaje się, że po ponad 10 latach reformowania szkoły nadeszła pora na syntezę stanu dydaktyki przedmiotowej.

Bibliografia

- Bakuła K., *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997.
- Bańkowska E., Jagodzińska J., Kozłowska E., Mikołajczuk A., Wolańska E., Wolański A., Wszeborowska H., *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, Warszawa 2003.
- Duszak A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994.
- Kaczmarek L., *O polskiej logopedii*, [w:] *Przedmiot logopedii*, red. S. Grabias, Lublin 1991.
- Komorowska H. (red.), *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa 1988.
- Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985.
- Nagajowa M., *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce 1994.
- Nocoń J., *Transformacje tekstów w edukacji językowej*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice 2002.
- Polański E., *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1987.
- Rypel A., *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych*, Bydgoszcz 2007.

⁴⁴ Jednym z największych marnotrawstw współczesnego systemu edukacyjnego jest niewykorzystanie arkuszy poegzaminacyjnych do przeprowadzenia tego typu badań. To materiał zawierający ogromną ilość potrzebnych szkole informacji o uczniu! Do tego rzetelny naukowo, bo obejmujący prawie całą populację.