

Graficzno-treściowe i metatekstowe wykładniki segmentacji uczniowskich tekstów

ANNA TABISZ

Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa, Uniwersytet Opolski*

Celem artykułu jest opis umiejętności uczniów w zakresie stosowania podstawowych wykładników segmentacji tekstu. Zbadano 500 tekstów czwartoklasistów, szczególną uwagę przywiązano do dwóch kategorii tekstologicznych: akapitu i metatekstu, ponieważ właściwa segmentacja tekstu oraz wskazanie relacji między poszczególnymi jego częściami wspomagają odbiorcę w interpretacji wypowiedzi. Z analizy wynika, że blisko połowa badanych uczniów nie potrafi stosować środków metajęzykowych i odpowiedniej organizacji treściowo-graficznej akapitów w celu zwiększenia efektywności własnych wypowiedzi. Zauważenie konkretnych potrzeb uczniów może stać się wskazówką działań dydaktycznych nauczycieli.

SŁOWA KLUCZOWE: lingwistyka tekstu, segmentacja tekstu, akapit, metatekst.

Przedstawione w niniejszym artykule wyniki analiz dotyczą uczniowskich umiejętności stosowania graficzno-treściowych i metatekstowych wykładników segmentacji w wypracowaniach szkolnych.

Narzędzie badawcze

Materiał analityczny stanowiło 500 losowo wybranych prac uczniów klas czwartych szkół podstawowych, biorących udział w badaniu prowadzonym przez Instytut Badań Edukacyjnych pod nazwą *Szkoła samodzielnej myślenia*. Jednym z celów

Prezentowane wyniki analiz są niewielkim wycinkiem badania o nazwie: *Szkoła samodzielnej myślenia* mieszczącego się w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” (2011–2013), którego pomysłodawcą i realizatorem jest Instytut Badań Edukacyjnych. Projekt współfinansuje Unia Europejska w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

badania była diagnoza umiejętności uczniów rozpoczynających II, III i IV etap nauczania w zakresie czytania, interpretowania i argumentowania. Narzędziem wykorzystanym do realizacji założonego celu był test z języka polskiego składający się z trzech części:

- zadań do tekstu popularnonaukowego wraz z wykresem sprawdzających umiejętności: wyszukiwania informacji w tekście, analizy i oceny treści, rozpoznawania funkcji elementów składowych tekstu, analizy informacji z tekstu werbalnego i niewerbalnego;
- zadania polegającego na napisaniu interpretacji tekstu poetyckiego, sprawdzającego umiejętności: uchwycenia głównej myśli utworu, prowadzenia

* Adres do korespondencji: pl. Kopernika 11, 45-040 Opole.
E-mail: atabisz@uni.opole.pl

logicznego wyvodu interpretacyjnego popartego odniesieniami do tekstu;

- zadania dotyczącego napisania argumentacji, sprawdzającego takie umiejętności, jak: pisanie na temat, formułowanie tezy bądź hipotezy, wyrażanie sądów, argumentowanie i logiczne rozumowanie.

Uczniowskie realizacje ostatniego zadania o treści:

Jeden z polityków ogłosił, że szkoły są niepotrzebne i należy je zlikwidować. Według niego młodzi ludzie powinni uczyć się sami i co rok zdawać egzaminy sprawdzające wiedzę. Czy zgadzasz się z tym politykiem? Napisz do niego list. Przedstaw w nim swoje stanowisko i przekonująco je uzasadnij.

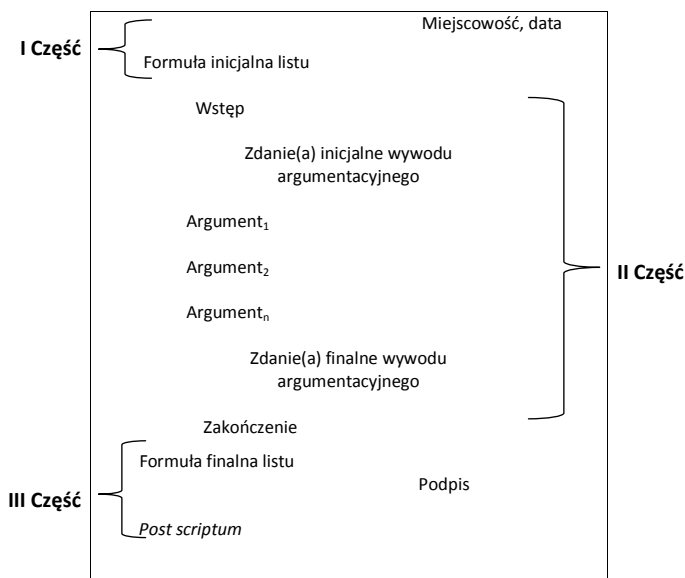
posłużyły również do zbadania umiejętności wykorzystywania przez czwartoklasistów graficzno-treściowych i metatekstowych wykładników segmentacji tekstu w celach porządkowania wypowiedzi pod względem zarówno semantycznym, jak i graficznym.

Wspomniana umiejętność wydaje się szczególnie ważna, ponieważ ma ścisły zwią-

zek ze strukturyzacją znaczeń wypowiedzi. Owa strukturyzacja odzwierciedla decyzje nadawcy dotyczące sposobów przedstawienia i organizacji tekstu, wyznaczając jego kolejne części-etapy (Duszak, 1998), co niewątpliwie ułatwia odbiorcy interpretację komunikatu. Ponadto właściwa strukturyzacja może decydować o efektywności wypowiedzi, a w przypadku tekstu argumentacyjnego – jego mocy illokucyjnej.

Biorąc pod uwagę sformułowanie tematu zadania sprawdzającego umiejętność argumentowania, można było przewidywać, że powstałe wypowiedzi – listy będą podzielone na co najmniej trzy części, których podstawową jednostką jest akapit, obejmujący jedno lub więcej wypowiedzeń, zorganizowany treściowo, składniowo i interpunkcyjnie głównie (Gajda, 2004). Część pierwsza obejmowała ramę początkową listu, druga – ustrukturyzowany wywód argumentacyjny, a trzecia – ramę końcową listu (Rysunek 1).

Z analizy materiału wynika, że podział listu na trzy części sygnalizowany akapitami



Rysunek 1. Model segmentacji uczniowskiego listu.

zastosowało 228 uczniów (45%). Dla prac mieszczących się w tej grupie charakterystyczny był brak rozczłonkowania części argumentacyjnej wypowiedzi, spowodowany najczęściej tym, że autorzy opierali swój wywód jedynie na jednym argumencie. Poprawny układ graficzny zawierający nie tylko graficznie wyróżnioną ramę listu, ale również właściwie ustrukturyzowany wywód zastosowany był w wypowiedziach 155 uczniów (31%). Natomiast co piąty badany (20%) nie wykorzystał żadnych wykładników wspomagających organizację wypowiedzi. Sposoby segmentacji oraz liczbę tekstów, w których je zastosowano przedstawiono na Rysunku 2.

W badanym materiale zarówno wypowiedzenia inicjalne, jak i finalne pełnią funkcję delimitacyjną – otwarcia i zamknięcia listu. Są to miejsca wyróżniające się w jego strukturze. Teresa Dobrzyńska zauważa, że „Wykładniki granicy tekstu są naturalnie i nierozzerwalnie związane z każdą zamierzoną jako całościowy komunikat wypowiedzią [...] (Dobrzyńska, 1978, s. 102). W tradycji semiotycznej wypowiedź ujawnia się poprzez zabiegi tworzące tzw. ramę tekstu, na którą składają się wypowiedzenia początkowe, końcowe i wyrażenia metatekstowe.

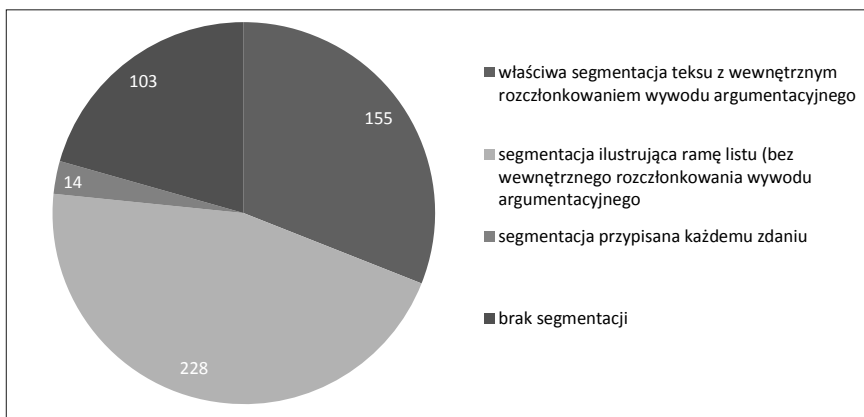
Daniel Bartosiewicz zwraca uwagę, że rama wspomaga odbiorcę w odkryciu globalnego znaczenia tekstu (Bartosiewicz, 2002).

Zdanie inicjalne zajmuje pozycję strategiczną – otwiera tekst. Warstwa semantyczna i właściwe wyróżnienie graficzne incipitów w czytelny sposób zapowiadają odbiorcy treść i schemat gatunkowy listu. Pierwsza część zawiera następujące elementy:

- datę i miejsce powstania listu, formę adresatywną, np.: „Drogi polityku!”, „Szanowny panie polityku!”, „Szanowny Panie” itp.;
- akt przywitania, np.: „Witam!”, „Dzień dobry”, „Cześć polityku”, „Chciałbym się z panem serdecznie przywitać”;
- akt pozdrowienia (bardzo rzadko), np.: „Na początku mojego listu chciałbym cię pozdrowić”.

W badanym materiale nie ma tekstu, który zawierałby wszystkie wymienione elementy. Najczęściej uczniowie wprowadzali informacje o miejscu i czasie pisania listu oraz formy adresatywne.

Zakończenie tekstu pełni odmienną od zdań inicjalnych funkcję – dopełnia i zamyka komunikat. Anna Duszak zwraca uwagę, że zakończenie ma również charakter strategiczny, ponieważ na treściach usytuowanych w pozycji zamknięcia skupia się



Rysunek 2. Segmentacja uczniowskich tekstów.

zwiększona uwaga odbiorcy (Duszak, 1998). Czwartoklasiści radzą sobie z tą częścią nie gorzej niż z pierwszą, zarówno pod względem treściowym, jak i graficznym. Wyodrębniają w niej następujące elementy:

- akt wyrażający szacunek, np.: „Z poważaniem”;
- pozdrowienie, np.: „Pozdrawiam”, „Serdecznie pozdrawiam”;
- podpis (najczęściej pojawiający się element w pozycji finalnej listu), np.: „Paweł [...] uczeń klasy IV b”, „Weronika”, „Irena [...]”, „Uczennica szkoły podstawowej”;
- rzadziej post scriptum, np.: „Zapomniał bym jeszcze, że niewynaleziono by pisma”, „Niech pan cofnie polecenie wyburzania szkół”, „List o wyniku sprawy proszę wysłać do dyrekcji szkoły lub prosimy o kontakt na numer 880005[...] Uprzejmie dziękujemy”.

Poprawna kompozycja ramy treściowej listu, graficzne rozdzielanie różnych jego wątków świadczy o częściowym opanowaniu przez czwartoklasistów struktury wzorca gatunkowego listu. Nieadekwatne do sytuacji oficjalnej zachowania językowe (częściej prywatne niż oficjalne) ilustrują dość niski poziom kompetencji kulturowo-komunikacyjnej badanych uczniów. Może to wynikać z faktu, że oficjalne formy w kompozycji komunikatu są omawiane na II etapie edukacyjnym, który badani czwartoklasiści dopiero zaczynają.

Warto również zauważyć, że w analizowanych tekstach dość często wstęp listu był jednocześnie zdaniem inicjalnym wyводу argumentacyjnego, analogicznie – konkluzja odgrywała rolę zakończenia, pełniąc funkcję delimitacyjną zarówno listu, jak i wyvodu.

Sposoby segmentacji poszczególnych części listu

Wyróżnienia graficzno-treściowe

Najliczniejszą grupę stanowiło 228 uczniów (45%), którzy za pomocą wcięcia akapitowego

wyodrębnili ramę listu lub jeden z jej elementów (I i III część), pomijając segmentację w obrębie wyvodu argumentacyjnego¹. Np.:

List 1.

Drogi Polityku!¹

Słyszałam że chcesz żeby zlikwidowano szkoły. Nie zgadzam się z tym¹¹. Uważam że dzieci powinny uczyć się wśród swoich rówieśników poznawać nowych kolegów i koleżanki^{12a}. Niektóre dzieci owszem nie chcą się uczyć. Ale muszą. W domu nie miały by mieć takich rzeczy np. potrzebny jest mikroskop i inne rzeczy^{12b}. Niektórych rodziców na to nie stać. Nie mogły by robić takich fajnych rzeczy tak jak w szkole^{12c}. Tagże nie było by żadnych uroczystości i konkursów. To moja decyzja. Mam nadzieje że nie zlikwidujesz szkół. Pozdrawiam!¹¹¹¹

[uczennica IV klasy szkoły podstawowej]

List 2

Warszawa 14 grudnia, 2011 r.¹

Drogi p. Polityku

Mam na imię [...], mam [...] lat. Chodzę do szkoły podstawowej. Niemogę zgodzić się z tym że szkoły są niepotrzebne¹¹. Szkoła jest potrzebna dziecią. To w niej rozwija się tyle młodych umysłów^{12a}. Niektóre dzieci lubią chodzić do szkoły, a niektóre lubią^{12b}. Ja lubie chodzić do szkoły. Lubie, ponieważ w niej spotkałam moje koleżanki, dużo się nauczyłam przez te cztery lata. Poznałam bardzo miłe osoby np. nauczycieli, koleżanki. Codziennie uczę się czegoś innego^{12c}. Niektóre rzeczy są łatwe, a niektóre nie. Moimi ulubionymi przedmiotami są: matematyka, wf, polski. Szkoły są bardzo przydatne^{12d}. Można dużo się w nich nauczyć. Niechciała bym, aby je zamknęli^{12e}. Podoba mi się w szkole i bardzo ją lubię. Niepodoba mi się pomysł z ich zamknięciem. W szkole jest super.

[uczennica klasy IV szkoły podstawowej]

Właściwy układ graficzny poszczególnych części listu, uwzględniający wewnętrzny podział części argumentacyjnej zastosowało

¹ W przywołanych cytatach zachowano pisownię oryginalną. Cyfry rzymskie i litery oznaczają kolejne epizody i ich wewnętrzne uporządkowanie. Dane osobowe uczniów zostały zanonimizowane na potrzeby publikacji.

155 uczniów (31%). Natomiast 117 badanych (24%) nie potrafiło poprawnie zastosować graficzno-treściowych elementów segmentacji we własnej wypowiedzi, z czego 103 uczniów nie wprowadziło do swoich tekstów żadnych sygnałów porządkujących, a 14 piszących zastosowało wcięcie akapitowe przy każdym zdaniu.

Segmentacja wywodu argumentacyjnego

Niemal co trzeci uczeń (31%) obok graficzno-treściowego wyodrębnienia I i III części listu zastosował podobną segmentację wewnątrz wywodu argumentacyjnego. Teun van Dijk dla tej części zaproponował następującą superstrukturę, czyli formę organizacji tekstu (van Dijk, 1980, za: Duszak, 1998):

W pracach należących do tej grupy II część listu przyjmuje najczęściej następującą strukturę treściowo-graficzną:

- wstęp: akapit – zdanie inicjalne wywodu argumentacyjnego zawierające pewną tezę wymagającą wyjaśnienia;
- rozwinięcie: akapity – zawierające argument(y) lub kontrargument(y);
- zakończenie: akapit – obejmujący konkluzję, potwierdzenie lub odrzucenie tezy.

Przy okazji omawiania przebiegu wywodu

argumentacyjnego warto zwrócić uwagę na możliwe porządki przedstawiania argumentów w rozwinięciu. Halina Wiśniewska (1997) wymienia cztery przykładowe układy:

- hierarchiczny – wywód rozpoczynany jest argumentem najważniejszym, najbardziej istotnym, a następnie wymieniane są coraz „słabsze”;
- wylczeniowy – każdy argument ma tę samą wagę dowodową;
- paralelny – dwa argumenty są ze sobą zestawione na zasadzie podobieństwa;
- kontrastowy – argumenty są ze sobą zestawione na zasadzie przeciwieństwa.

Analizując superstrukturę wywodu argumentacyjnego badanych tekstów, nie wolno pominąć faktu, że ich autorzy – czwartoklasiści – dopiero uczą się sztuki argumentowania. W badanym materiale wywód czwartoklasistów ma charakter naturalny i reprezentuje model „praktycznej argumentacji”. Na tym etapie edukacji argumentowanie najczęściej sprowadza się do uzasadniania twierdzenia poprzez wykazywanie, że prawdziwe są pewne przesłanki P_1, P_2, \dots, P_n , takie, że z koniunkcji $A \wedge P_1 \wedge P_2 \wedge \dots \wedge P_n$ wynika logicznie zdanie B (Szymanek, 2001). W tej strategii liczą się sposoby argumentowania,



Rysunek 3. Superstruktura argumentacyjna wg van Dijka (za: Duszak, 1998, s. 180).

które przekonują, ponieważ odwołują się do wiedzy wynikającej z własnych doświadczeń ucznia bądź pewnych oczywistości. Przykładowo:

List 3

07.12.2011 r.

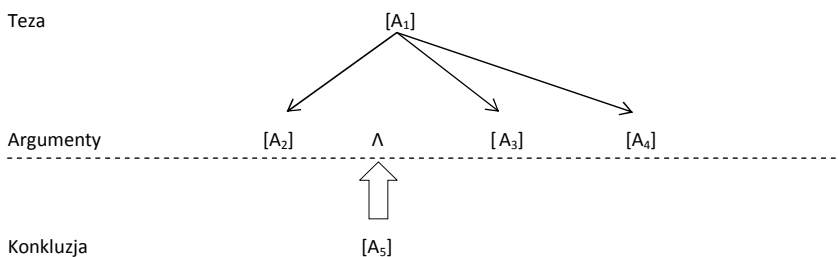
Panie pośle

Pańska wymowa o usónięciu szkół jest niemądra. Dzieciom są potrzebne bo szkoła jest największą encyklopedią wiedzy^{A1}. Dzieci muszą zdobywać wiedzę inaczej będą tępi jak pień, oraz muszą mieć dobre wykształcenie^{A2}. I wszyscy nauczyciele zostaną wyżuceni z pracy^{A3}. Niech pan usónie tą wymowę o usónięciu wszystkich szkół. Jeżeli pan nie zarządzi o usónięciu tej decyzji zbiorę podpisy i złożę petycję^{A4}. Zbiore podpisy wszystkich sąsiadów, kolegów i rodziców. Bardzo proszę muszę zostać szkoły w moim mieście bo każdemu dziecku potrzebne jest wykształcenie^{A5}.

[uczeń klasy czwartej szkoły podstawowej]

Rysunek 4 przedstawia schemat superstrukturalny wywodu argumentacyjnego powyższego tekstu.

Uczniowie na tym etapie kształcenia najczęściej uzasadniają swoje stanowisko, wykorzystując argumenty proste, w których każda z przesłanek oddzielnie i niezależnie od innych wspiera konkluzję. Usunięcie jednej przesłanki z wywodu osłabia moc illokucyjną wywodu, ale jej nie niszczy. Dla większości autorów badanych tekstów argumenty mają tę samą wagę i są po prostu wyliczone.



Rysunek 4. Odzworowanie schematu superstrukturalnego wywodu argumentacyjnego Listu 3.

Segmentacja utrudniająca odbiór tekstu

Niemal co czwarty uczeń (blisko 25%) nie uwzględnił podziału graficznego swojego tekstu, np.:

List 4

Dzień dobry nazywam się [...]!. Chodzę do szkoły podstawowej [...] do klasy [...]. Niestety niezgadzam się z twoją opinią ponieważ dzieci powinny chodzić do szkoły^{II}. Do szkoły powinny chodzić dzieci ponieważ powinni się uczyć, zapoznawać, rozmawiać z obcymi dziećmi i nauczycielami^{IIIa}. Gdy dzieci by uczyły się tylko w domu byłyby dzikie ponieważ nie wiedzieliśmy by czy dzieci się uczą^{IIIb}. Dzieci nie miały by znajomych by były nie śmiałe, wstydzily by się powiedzieć wiersz na pamięć przy obcych ponieważ mówiły dotąd przy rodzicach. Bałyby się rozmawiać bawić się z obcymi dziećmi i dorosłymi. Dzieci w klasie uczą się lepiej ponieważ uczą się na czyjś błędach panie im wszystko tłumacz, zwracają uwagę gdy popełnią błąd, chwają, pocieszają^{IIIc}. Poza tym są urządzone różne wycieczki i atrakcje klasowe^{III d}. W klasach zawsze jest kolorowo, wesoło i miło^{III e}. Dzieci w klasie są miłe i pocieszają się^{III f}. W szkołach są urządzone różne zabawy takie jak: Mikołajki, dyskoteki, andrzejki, bal przebierańców i inne^{III d}. W szkołach są również uroczystości takie jak apele i takie inne. Dzieciom bardzo podobają się takie zabawy.

[uczennica IV klasy szkoły podstawowej]

Na przeciwnym biegunie usytuowało się 14 prac (3%), w których piszący eksponowali za pomocą akapitu niemal każde zdanie. Na przykład:

List 5

Drogi polityku!

Niezgadzam się na ten pomysł ponieważ jest bez sensu^{1a}.

a) Poco mamy mieci co rok egzaminy jak nie-będziemy wiedzieli co w nich będzie^{1b}.

b) Uważam że dzieci powinny chodzić do szkoły i kształcić się w nauce^{1c}.

Żegnam pana polityku^{1d}

[uczeń IV klasy szkoły podstawowej]

Niepoprawny układ tekstu może utrudniać odbiorcy zrozumienie treści, ale nie zawsze świadczy o złej kompozycji. W Liście 5 można dostrzec powiązanie poszczególnych zdań, które pełnią tę samą funkcję – informacyjno-argumentacyjną. Warto również zwrócić uwagę, że w przytoczonym tekście autor wykorzystuje metajęzykowe sygnały (o czym szerzej w kolejnej części artykułu) – w tej roli występuje czasownik „uważam”, w którym nadawca, ujawniając swój tok rozumowania, sygnalizuje zamknięcie wywodu argumentacyjnego.

Wyrażenia metatekstowe

Segmentacja graficzno-treściowa nie jest jedynym sposobem ułatwiania odbiorcy zrozumienia tekstu. Innym są wyrażenia metatekstowe, czyli takie elementy językowe, które odnoszą się do samego tekstu – jego struktury oraz „podpowiadają” proces powstawania tekstu (Wierzbicka, 1971). Metatekst organizuje przekazywane informacje (Ożóg, 1991), uszpójnia je, wyznacza punkty graniczne, buduje ramy i komentuje główny wywód (Dobrzyńska, 1978). Duszak metatekst wiąże z orientacją, dlatego jej typologia wydaje się szczególnie przydatna podczas analizy wywodu argumentacyjnego odzwierciedlającego tok myślenia. Badaczka wskazuje, że orientacja w tekście może kształtować się na podstawie typu relacji retorycznych, dających się wyodrębnić między jego częściami. Podziały treści wyodrębniane na podstawie funkcji

retorycznych poszczególnych segmentów pozwalają interpretować tekst w kategoriach takich, jak: motywacja, rozwinięcie, przeciwstawienie, sekwencja. Tworzą one często skonwencjonalizowane układy związków koherencyjnych (Tabakowska, 2001), np.: przyczyna – skutek, czy problem – rozwiązanie.

Duszek (1998) wymienia trzy typy wykładników, sygnalizujących odbiorcy, w jakim miejscu wypowiedzi się znajduje i w którą stronę powinien zmierzać wywód. Jej typologię uzupełniam uwagami Marii Nagajowej (1994), proponując wydzielenie następujących grup wskaźników metatekstowych:

- leksykalne bądź składniowe wskaźniki kohezji – głównie spójniki międzyzdaniowe i konektory, np.: ponieważ, chociaż, i, lecz, w rezultacie, w przeciwieństwie do tego;
- środki uwydatniające myślowy porządek – umożliwiają autorowi unikanie chaosu, pamiętanie o przedmiocie własnej wypowiedzi, należą do nich następujące wyrażenia i zwroty: „mówiłem dotychczas”, „teraz przejdę do”, „oto przykład”, „chciałbym zwrócić uwagę na”, „z tego wynika że”, „z dotychczasowych rozważań”, „nasuwa się pytanie, czy”, „jak się okazuje”. Środki te porządkują treść, ułatwiają orientację w jej układzie i zrozumienie całej wypowiedzi. Zastosowanie owych wskaźników ułatwia wejście w dialog z odbiorcą i koncentruje jego uwagę na przytaczanych argumentach. Czytelnik, podążając za tokiem wywodu, odbiera te sygnały jako informacje wspomagające procesy odbioru i interpretacji treści: autor rozpoczyna wywód, zapowiada, o czym będzie mowa, podkreśla, zmienia linię argumentacyjną, kończy wypowiedź;
- wyrażenia i zwroty wycieczające – umożliwiają wprowadzenie do argumentacji nowych treści. Pomagają nadawcy budo-

wać spójną, a przede wszystkim uporządkowaną wypowiedź. Należą do nich m.in. zwroty: „po pierwsze”, „podam trzy przykłady”, „najpierw omówię, a potem”, „tyle o...”, „a teraz o...”, „można to rozumieć w dwojaki sposób”, „dotyczy to kilku spraw”, „są dwie możliwości”, „jest wiele przyczyn, oto niektóre”, „następnie”;

- hasła, np.: „problem”, „fakt”, „argument”, „kwestia”, „sprzeczność”, „przykład”. Można je analizować w kategoriach retrospektywnych i prognostycznych (w pierwszym przypadku ich zadaniem jest zamknięcie danego fragmentu treści, w drugim – zapowiedź kolejnego; w tej grupie można również wskazać modyfikatory haseł retrospektywnych, czyli zestawienia rzeczownika (hasła retrospektywnego) z określeniem atrybutywnym w rodzaju: „taki”, „podobny”, „następny”, „odrębny”, „zasadniczo różny”. Hasła „mogą przedstawiać różny stopień abstrakcji czy też zagęszczenia treści, które kodują” (Duszak, 1998, s. 153).

W analizowanych pracach czwartoklasistów najczęstszymi wykładnikami orientującymi odbiorcę w układzie treści są spójniki, które jednocześnie kształtują relacje między tymi częściami. Robert A. Beaugrande i Wolfgang U. Dressler (1990) wyróżniają cztery zasadnicze typy mechanizmów łączenia fragmentów wyводу:

- koniunkcję – łączenie argumentów o tym samym statusie, zwykle za pomocą wyrażen: i, ponadto, również, w dodatku, poza tym, więc;
- dysjunkcję – łączenie argumentów o statusie alternatywnym, m.in. wykładnikami albo, czy;
- kontrjunkcję – łączenie argumentów o tym samym statusie, lecz sprzecznych, o czym świadczą wyrażenia: ale, lecz, jednak, jednakże itp.);
- podporządkowanie – łączenie rzeczy, których status jednej zależy od drugiej, np. za pomocą: ponieważ, jeżeli, gdyby.

Biorąc pod uwagę formę podawczą, którą uczniowie mieli się posłużyć, redagując list, staje się oczywiste, że najchętniej sięgali po dwa mechanizmy spajania wypowiedzi: koniunkcję i podporządkowanie, typowe dla wypowiedzi argumentacyjnej (Szymanek, 2001). Wśród najczęściej stosowanych spójników znalazły się wyrażenia: i, ponieważ, dlatego że, gdyż, bo, np.:

1. [...] nie zgadzam się z Tobą, *ponieważ* one [szkoły – przyp. aut.] są potrzebne [...];
2. Nie powiniessz likwidować szkoły, gdyż dzięki niej rozwijamy swoje umiejętności [...];
3. Nie zgadzam się z Pani zdaniem, *ponieważ* młodzi ludzie także powinni się uczyć, ale bez szkół się nie obędzie, *bo* dzieci będą się zajmować wokół czym innym, a nie nauką;

i nieco rzadsze: więc, dlatego że:

4. Nie zgadzam się z tym politykiem, *dlatego że* szkoły są potrzebne, łatwiej się w nich uczyć, a mamy nie umieją tak dobrze uczyć jak nauczyciele, ale z egzaminem;
5. W szkole jest lepiej się uczyć niż w domu, *więc* proszę Cię bardzo, żebyś nie likwidował żadnej szkoły, wszystkie dzieci wolą się uczyć w szkole [...] (uczeń IV klasy szkoły podstawowej).

Spójniki „ponieważ” i „więc” usytuowane są najczęściej w ramie wyводу argumentacyjnego. Pierwszy zwykle występuje w części inicjalnej po przedstawionym przez autora stanowisku, zapowiadając przesłanki, wykorzystywane w dalszej argumentacji, natomiast „więc”, występuje zazwyczaj po wskazaniu przesłanek, ale przed konkluzją.

Warto zwrócić uwagę, że uczniowie argumentowali również swoje stanowisko, nie stosując słów-wskaźników w argumentacji (co zdarza się np. rozmowie). Przykładowo:

6. Szkoły są potrzebne dla dzieci, bez szkół nauka nie ma sensu, dzieci z klas podstawowych nie zdobędą żadnego zawodu.
7. Myślę, że szkół nie powinno się likwidować. Młodzi ludzie niewiele nauczą się

Tabela 1

Typy metatekstów o funkcji reorientującej oraz ich frekwencja w wywodach argumentacyjnych czwartoklasistów

Typ metatekstu	%
Leksykalne lub składniowe wskaźniki kohezji	100,00
Hasła i ich modyfikatory (prognostyczne i retrospektywne)	52,83
Wyrażenia wyliczające i środki uwydatniające myślowy porządek	0,35

w domu, a gdy mają młodsze rodzeństwo, to jeszcze gorzej.

Inne, nieco rzadziej wykorzystywane „metaorientatory” – to hasła lub ich modyfikatory, dzielące tekst na funkcjonalne, relewantne części wyводу. Nie pojawiają się pojęcia typu: problem, fakt, argument, kwestia, sprzeczność, przykład, lecz leksemy odnoszące się do kluczowych słów z tematu. Są to najczęściej: pomysł, ogłoszenie, opinia, decyzja itp. Wprowadzane przez uczniów hasła można podzielić na dwie kategorie – retrospektywne i prognostyczne:

8. [...] młodzi ludzie chętnie zareagują na ten *pomysł*, gdyż większą radość będzie im sprawiało uczenie się w domu.

9. Uważam, że Twoja *propozycja* jest wspaniała.

10. [...] nie zgadzam się z Pana *opinią*, uważam, że jest Pan w wielkim błędzie.

Przytoczone fragmenty znajdują się w części inicjalnej tekstu. Wyróżnione hasła powinny mieć więc charakter prognostyczny, ale można dostrzec pewną kumulację obu typów, zastosowanie bowiem we wstępie haseł: „pomysł”, „opinia”, „decyzja” odsyłają odbiorcę zarówno do tematu, jak i zapowiadają dalszy przebieg wyводу. Natomiast w poniższych przykładach piszący stosują hasła retrospektywne. Mają one formę „zapakowanych” treści, które pojawiły się w tekście wcześniej i nie ma potrzeby ich rozwijania.

11. [...] więc proszę się zastanowić nad swoją [...] *decyzją*.

12. Prosimy Cię wszyscy, żebyś zrezygnował z Twojego *pomysłu*.

13. A więc proszę, aby Pan [...] odwołał poprzednią *moję*, bo dla nas szkoła jest naprawdę bardzo, ale to bardzo ważna.

Pozostałe zwroty orientujące stosowane były przez badanych uczniów incydentalnie. Chodzi tu zarówno o środki uwydatniające porządek wyводу argumentacyjnego, jak i wyrażenia czy zwroty wyliczające. Brak wspomnianych „metaorientatorów” może wynikać z tego, że wywoody argumentacyjne uczniów oparte są najczęściej na jednym argumentie zasadzającym się na kilku przesłankach. W Tabeli 1 przedstawiono frekwencję poszczególnych metatekstów o funkcji reorientującej stosowanych w wywodach argumentacyjnych uczniów.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza uczniowskich tekstów pozwala na sformułowanie kilku wniosków. Zastosowanie przez blisko połowę badanych właściwej segmentacji listu świadczy o tym, że czwartoklasiści w pewnym stopniu mają już opanowany wzorzec gatunkowy tej formy, choć ze względu na dość niską kompetencję językową uczniów analizowanym pracom bliżej do listów prywatnych niż do listów oficjalnych. Obecność w wywodach argumentacyjnych graficzno-treściowych wykładników oraz metatekstów w postaci haseł może oznaczać, że co trzeci uczeń posiada już pewne kompetencje retoryczne wspomagające procesy interpretacji, reprezentacji i zapamiętywania tekstu przez odbiorcę. Niewłaściwa graficzno-treściowa organizacja tekstów oraz brak wskaźników

metatekstowych w wypowiedziach może wynikać z tego, że autorzy analizowanych prac są na etapie rozwijania i doskonalenia swoich kompetencji tekstotwórczych, w tym umiejętności segmentowania tekstu² i spajania go za pomocą odpowiednich środków. Można więc mówić o intuicyjnym, a nie świadomym podejściu do porządkowania i formowania wypowiedzi według określonej strategii wspomagającej jej odbiór. Powodem niepoprawnej segmentacji tekstu, „pisania od początku do końca w sposób ciągły, bez jednego choćby rozpoczęcia od nowej linii w środku wypracowania” może być również, na co wskazywał już w latach 70. Zygmunt Saloni „tradycyjne już lekceważenie tych problemów przez polską metodykę, programy i podręczniki” (Saloni, 1976, s. 146). Tylko pobieżny przegląd współczesnych podręczników do języka polskiego (na drugim, ale i kolejnych etapach edukacyjnych) potwierdza pogląd badacza. Obecne w nich treści prawie całkowicie pomijają wiedzę na temat układu wypowiedzi (zarówno pisanej, jak i mówionej). Dlatego warto, by nauczyciele uwzględniali w procesie nauczania-uczenia się autorskie zadania dydaktyczne wspomagające rozwój umiejętności właściwego komponowania wypowiedzi.

By wspomóc rozwój kompetencji tekstotwórczych uczniów, w tym umiejętności stosowania graficzno-treściowych i metatekstowych wykładowych segmentacji tekstów na lekcjach języka polskiego w sposób praktyczny powinna być realizowana wiedza ze współczesnej lingwistyki tekstu dotycząca samego tekstu, jego strategicznych miejsc, budowy i funkcji akapitu, relacji między akapitem a całą wypowiedzią, metatekstu jako wykładnika porządkującego i organizującego treści – nie tylko w kontekście rozprawki, co ma miejsce obecnie. Służyć temu mogą ćwiczenia redakcyjne, kompozycyjne,

transformacyjne zorganizowane wokół różnego rodzaju wypowiedzi. Ich cechą wspólną powinna być „praca na tekście”, sprzyjająca budowaniu świadomości, że jest to tworzywo, które można i trzeba poddawać różnym zabiegom.

Pomocne mogą się okazać także metody proponowane przez Annę Dyduchową (1988), zwłaszcza metody analizy i twórczego wykorzystania wzoru oraz norm i instrukcji. Czynności dydaktyczne obecne w wymienionych metodach uwzględniają takie etapy, jak: działanie (tworzenie tekstu), refleksję (znalezienie odpowiedzi na pytanie: Co zrobić, by tekst był lepszy, skuteczniejszy, np. Jak inaczej uporządkować tekst?, Jak go „uspójnić”?) i korektę (poprawienie tekstu, np. poprzez wprowadzenie dodatkowych akapitów czy uwzględnienie metatekstu itp.). Obecność takich działań na lekcji języka polskiego z pewnością mogłaby wpłynąć na rozwój kompetencji tekstotwórczych uczniów, m.in. umiejętność stosowania graficzno-treściowych i metatekstowych wykładowych porządkowania tekstów.

Literatura

- Barmiński, J. i Niebrzegowska-Barmińska, S. (2009). *Tekstologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bartosiewicz, D. (2002). *Komunikacyjna funkcja wykładowych spójności tekstu*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Beaugrande, R. A. i Dressler, W. U. (1990). *Wstęp do lingwistyki tekstu* (Przeł. A. Szwedek). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dobrzyńska, T. (1978). Delimitacja tekstu pisanego i mówionego. W: R. M. Mayenowa (red.), *Tekst. Język. Poetyka: zbiór studiów* (s. 101–118). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Duszak, A. (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dyduchowa, A. (1988). *Metody kształcenia sprawności językowej. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Gajda, S. (2004). Architektonika tekstu naukowego. W: J. Bartmiński i S. Niebrzegowska-Bartmińska

² Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej nie wprowadza akapitu jako kategorii tekstowej.

- ska (red.), *Tekstologia* (cz. 2, s. 90–99). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Maćkiewicz, J. (2001). *Jak pisać teksty naukowe?* Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Nagajowa, M. (1994). *Nauka o języku dla nauki języka*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Ożóg, K. (1991). Elementy metatekstowe ze składnikiem „Mówię” w polszczyźnie mówionej. W: J. Bartmiński i R. Grzegorzycowa (red.), *Język a kultura. Funkcje języka i wypowiedzi* (t. 4, s. 183–194). Wrocław: Wydawnictwo „Wiedza o Kulturze” Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Saloni, Z. (1979). *O kształceniu umiejętności pisania na wyższym poziomie nauki szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Szymanek, K. (2001). *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wierzbicka, A. (1971). Metatekst w tekście. W: R. M. Mayenowa, *O spójności tekstu* (105–121). Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: ZNiO Wydawnictwo PAN.
- Wiśniewska, H. (1997). Łatwa i trudna kompozycja pisemnych wypracowań uczniowskich. W: H. Wiśniewska i J. Plisiecki (red.), *Wokół szkoły i nauczyciela* (s. 119–129). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tabakowska, E. (2001). Struktura wypowiedzi: lingwistyka tekstu. W: E. Tabakowska (red.), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa* (s. 243–266). Kraków: TAIWPN Universitas.