

LESZEK TYMIAKIN

UMCS Lublin

---

Kompozycja uczniowskiego tekstu argumentacyjnego

---

La composition d'un texte argumentatif d'élève

O potrzebie kształcenia umiejętności organizowania elementów treści i formy w różnorodnych gatunkach mowy, podnoszenia poziomu sprawności w łączeniu składników przekazu werbalnego w całość informacyjną, wprowadzania określonego porządku w tekst wypowiedzi tak, aby był on poprawny, udany, fortunny, a więc posiadał przejrzystą strukturę i jak najlepiej spełniał zakładane przez nadawcę funkcje komunikacyjne, mówi przede wszystkim podstawa programowa, ale konieczność tę dostrzegają, choć w różnym stopniu, i inne dokumenty zawierające programy nauczania języka polskiego, obligując nauczycieli do podejmowania działań usprawniających uczniowską kompozycję wypowiedzi, „z troską o plan, tytuł, akapit”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Cyt. za: Dziennik Ustaw Nr 14 z 1999 roku, poz. 129, s. 589; zob. też: szkolne programy nauczania języka polskiego wydane w latach: 1985, 1971, 1963 lub wcześniejsze, z lat: 1963, 1959 czy 1950; wszystkie uwzględniały zagadnienie kompozycji wypowiedzi, a przed ostatnimi zmianami w systemie polskiej oświaty może nawet w większym stopniu niż obecnie. W programie nauczania wycofanym z polskich szkół po pierwszym września 1999 roku zwracano na przykład uwagę na budowę planów odtwórczych i kompozycyjnych przeczytanej lektury bądź wypowiedzi własnej oraz akcentowano trójdzielność kompozycyjną dłuższej formy wypowiedzi; zalecano także prowadzenie ćwiczeń w osiąganiu spójności redagowanego aktu mowy, a w związku z tekstem argumentacyjnym proponowano ćwiczenia w konstrukcji zdań ukazujących stosunki logiczne (przyczynowość, wynikanie, skutek, warunek, cel); (za: *Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV–VIII*, Warszawa 1990, s. 13, 31, 39).

W kontekście tak postawionego jednego z zadań przedmiotu warto zastanowić się, czy dbałość o strukturę wypowiedzi jest zrozumiała i powszechna, a także podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób — w świetle zalecanych działań dydaktycznych, mających podnieść sprawność kompozycyjną — uczniowie tworzą własny tekst, np. argumentacyjny.

Przedmiotem analizy uczyniłem pięćdziesiąt prac klasowych napisanych po połowie przez gimnazjalistów i maturzystów ze szkół lubelskich<sup>2</sup>, którzy wypowiedzieli się na temat: „Dlaczego ludzie (w tym także młodzież) palą papierosy, piją wódkę i zażywają narkotyki?”

Otrzymany materiał badawczy pozwolił zaobserwować trzy poziomy aktywności nadawczej, co oznacza, że autorzy: 1) dzielą się osobistymi doświadczeniami, spostrzeżeniami, refleksjami w związku z proponowanym tematem, redagując w ten sposób tekst podstawowy, indywidualnie zorganizowany, 2) tworzą ramę kompozycyjną wypowiedzi, rozumianą jako „pierwszy stopień przedstawie-

---

W wykazie osiągnięć obowiązujących obecnie programów mówi się o potrzebie kształcenia i dysponowania przez uczniów umiejętnością „unikania wypowiedzi wieloznacznych, pustych informacyjnie i niezharmonizowanych pod względem formy i treści”; (patrz: R. Pawłowska, P. Doroszewski, A. Lewińska, E. Rogowska, *Program nauczania. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej*, Gdańsk 1999, s. 34). Absolwent klasy szóstej powinien już „zauważać kompozycyjną specyfikę różnych tekstów”, uczeń starszy zaś obok takich umiejętności, jak: zabieranie głosu w dyskusji, formułowanie wypowiedzi na temat swoich przeżyć i odczuć, poprawnej redakcji wypowiedzi dyskursywnej i użytkowej, streszczenia tekstu czy sporządzenia sprawozdania — winien tworzyć „poprawny, spójny, logiczny wywód na temat życia codziennego i lektury” (za: M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię. Program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej. Klasy IV–VIII*, Kraków 1996, s. 18–20). W programach przeznaczonych dla gimnazjów akcentuje się potrzebę nabycia przez ucznia klasy pierwszej umiejętności „konstruowania wypowiedzi pisemnej z zachowaniem trójdzielnej kompozycji i uwzględnieniem właściwych proporcji między wstępem, rozwinięciem i zakończeniem”; natomiast w klasie trzeciej tego etapu kształcenia zakłada się osiągnięcie sprawności w tworzeniu różnego rodzaju wypowiedzi, także nacechowanych elementami perswazji, „zgodnie z planem kompozycyjnym”; absolwent gimnazjum „uogólnia, dochodzi do prawdy na podstawie przeprowadzonej argumentacji” (patrz: *Gimnazjum. Program nauczania. Język polski dla klas 1–3*, red. T. Bugajska, M. Gudro, M. Małachowska, E. Tomińska, G. Witak-Weisło, T. Zawisza-Chlebowska, Warszawa 1999, s. 18 i 50). W liceach i technikach, w których pracuje się jeszcze na podstawie programów zalecanych przez MEN na początku lat dziewięćdziesiątych (artykuł pisany był w 2001 r.), mocniej niż w szkołach podstawowych i gimnazjach podkreśla się przydatność umiejętności budowy tekstu spójnego, zwraca się też większą uwagę na „kompozycję wypowiedzi, hierarchizowanie elementów treści, wewnętrzny porządek tekstu” oraz zaleca prowadzenie ćwiczeń w „stosowaniu wyrazów i wyrażeń nawiązujących, przytaczaniu cytatów, graficznej organizacji tekstów (akapit, a linea, spacja w tekście ciągłym)”, zapoznaje się młodzież ze schematami argumentacji (za: *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski. Wersja II*, Warszawa 1994, s. 69 i 77).

<sup>2</sup> Materiał zbierano w dwóch lubelskich szkołach, tj. w Gimnazjum nr 9 (w artykule G) oraz w Liceum Ogólnokształcącym im. Stanisława Staszica w Lublinie (w artykule L). Za dostarczenie tekstów stanowiących podstawę analizy dziękuję Paniom: mgr Bożenie Szczepańskiej oraz mgr Dorocie Horoch-Gaszkiewicz.

nia treści umieszczonych na stopniu drugim”<sup>3</sup>, czyli posługują się metatekstem umożliwiającym im prezentację i czynienie spójnym tekstu podstawowego, 3) zaznaczają w przekazie obecność podmiotu piszącego, przede wszystkim poprzez informację o własnym stosunku do opisywanych zjawisk. Wymienione działania nadawcze wpływają na sposób komponowania wypowiedzi, tzn. uwidoczniają się w „budowie świata przedstawionego, w układzie i powiązaniu jego elementów, [...] oraz w stosunkach łączących poszczególne motywy z całościowym schematem konstrukcyjnym”<sup>4</sup>. Kształtując strukturę tekstu własnego poprzez określoną organizację trzech poziomów realizacji językowej, nadawca próbuje osiągnąć zamierzony cel komunikacyjny, stosując odpowiednio dobrane argumenty, tj. „wypowiedzi potwierdzające lub obalające sąd o czymś”, co w konsekwencji prowadzi do tworzenia ich ciągu, czyli argumentacji mającej na celu „uzasadnienie, przekonanie za pomocą argumentów”<sup>5</sup>.

#### 1. TEKST O PRZEDMIOCIE WYPOWIEDZI

Opisując i uzasadniając własne sądy dotyczące przyczyn popularności wymienianych w temacie używek, uczniowie — bez względu na typ szkoły — podobnie konstruują swoje wypowiedzi, opierając je na zalecanej przez programy i zapewne wdrażanej na lekcjach języka polskiego trójdzielnej kompozycji tekstu. 80% analizowanych prac posiada wstęp, część centralną i zakończenie; pozostałe są wypowiedziami ułomnymi, tzn. pozbawionymi pierwszego lub trzeciego komponentu, zawsze jednak zawierającymi argumentację w tzw. rozwinięciu. Wstęp zwykle wypełnia teza albo hipoteza, natomiast zakończenie — w zależności od wariantu realizacyjnego — potwierdzenie tezy lub teza.

**A.** Uczniowski tekst, poza narzuconym i wyodrębnionym graficznie tytułem-tematem, rozpoczynają: a) nawiązujące do niego ogólnikowe stwierdzenia dotyczące zasadniczego problemu: *Młodzi coraz częściej sięgają po papierosy, alkohol...* L, *Problem używek jest rzeczywiście poważny* G; b) wypowiedzenia oceniające stopień trudności tematu: *Odpowiedź na pytanie wydawałoby się*

<sup>3</sup> Za: *Słownik terminów literackich*, red. M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, Wrocław-Warszawa 1988, s. 234.

<sup>4</sup> *Ibid.*, s. 232. Problem kompozycji wypowiedzi (nie tylko uczniowskiej) podejmowali wcześniej m.in.: Z. Klemensiewicz, M. R. Mayenowa, *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*, Wrocław-Warszawa 1979; H. Wiśniewska, *Łatwa i trudna kompozycja wypracowań uczniowskich*, „Polonistyka” 1995, nr 4.

<sup>5</sup> Definicję *argumentu* i *argumentacji* przytaczam za: *Słownik języka polskiego*, t. 1, red. M. Szymczak, Warszawa 1988, s. 77; pierwotnie termin *argument* oznaczał „krótkie streszczenie fabuły zawartej w danej części utworu epickiego lub dramatycznego, umieszczone na początku”, za: *Słownik terminów literackich*, s. 41; por. też: K. Szymanek, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2001, s. 37–45.

prosta, tak jednak nie jest G, Pytanie zawarte w temacie wydaje się łatwe do odpowiedzi, ale po głębszym przeanalizowaniu tego problemu dochodzę do innego wniosku... L; c) powtórzenie całego lub części pytania-tematu: „Dlaczego młodzież pali papierosy, pije alkohol i używa narkotyków?” Nie wiem. Wydaje się jednak, że... L, Sądzę, że młodzi ludzie piją alkohol, palą papierosy i używają narkotyków, bo... G.

Wstępna informacja o przyczynach ulegania nałogowi należy do częstych sposobów rozpoczynania tekstu: autor pisze logicznie — nawiązuje do tematu, jednocześnie zapowiadając argumentację, którą zaraz przedstawi: *Możemy sięgnąć do próby podania przyczyn, które bezpośrednio wywołują potrzebę sięgnięcia po środki odurzające* G, *Jest wiele powodów, dla których zagubiona w świecie dorosłych młodzież sięga po używki wymienione w temacie* L. Wśród motywacji podawanych przez gimnazjalistów i licealistów wymienia się panującą w niektórych środowiskach młodzieżowych modę na używki i jest to dominanta semantyczna stanowiąca podstawowy składnik tezy, którą udowadnia się w części następnej.

**B.** Rozwinięcie stanowi najobszerniejszą część tekstu i służy piszącym do prezentacji argumentów potwierdzających wstępne założenie. Wypowiadając się na temat przyczyn sięgania po używki, respondenci stosują znane schematy argumentacyjne, tzn. wykorzystują w redakcjach tekstu „kompleksy operacji myślowych i językowych konstrukcji, najbardziej wypróbowane w spełnianiu określonych funkcji komunikatywnych”.<sup>6</sup> Zwykle obserwuje się dwie możliwości organizacji tekstu przedmiotowego, tj. uczniowie:

1) tworzą kolekcję argumentów, po czym ją dobitnie uzasadniają; schemat takiej kompozycji tekstowej przedstawia się następująco: teza + argument 1 + argument 2 + argument n + uzasadnienie, które stanowi silny akcent końcowy, będący potwierdzeniem tezy;

2) wymieniają kolejne powody sięgania po środki uzależniające i po każdym z nich motywują wybór takiego czy innego dowodu; ten schemat przyjmuje postać: teza + argument 1 + uzasadnienie 1 + argument 2 + uzasadnienie 2 + argument n + uzasadnienie n z silnym akcentem finalnym.

Wpisując w ramy przywołanych schematów konstrukcyjnych argumenty rzeczowe (przedmiotowe), respondenci z obu eksplorowanych klas wskazują podobne przyczyny popularności używek, łącząc je z pewnymi zjawiskami społeczno-obywatelskimi. Wśród elementów kształtujących styl życia uczniów wymieniane są:

1) czynniki obiektywne, uwarunkowane polską obyczajowością (*bo nie są nauczeni, że można się bawić bez alkoholu* G; *Młodzież może dlatego pije, że alkohol w Polsce jest lubiany, i nie chce ona odstawać od społeczeństwa* L);

2) czynniki subiektywne:

<sup>6</sup> A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, *Praktyczna stylistyka*, Warszawa 1970, s. 242.

a) zdeterminowane społecznie i środowiskowo:

— skomplikowana sytuacja rodzinna (*Osoby pochodzące z rozbitych rodzin częściej niż inne sięgają po używki* G);

— postawa rodziców, którzy albo dają zły przykład, albo nie potrafią porozumieć się z własnymi dziećmi (*bo rodzice za mało czasu poświęcają swoim dzieciom* G; *brak zaufania dzieci do rodziców* L);

— kłopoty z nauką (*muszą brać, bo nie radzą sobie z nauką* L);

— potrzeba akceptacji przez rówieśników (*Dużo osób zaczęło palić dlatego, żeby być lepiej postrzeganym w towarzystwie* L; *aby należeć do pewnej grupy młodzieży uważanej powszechnie za elitę i aby zaimponować innej grupie osób* L);

— hołdowanie modzie (*głównym powodem jest „szpan”* L; *Modne jest zachowanie „na luzie”, czyli postawa człowieka, który nie przejmuje się swoimi problemami* G);

b) uwarunkowane psychicznie:

— niemożność odnalezienia się w świecie ludzi dorosłych (... używa, gdy nie może poradzić sobie z „dorosłymi” problemami L; *kiedy ma problemy ze znalezieniem pracy* G);

— potrzeba manifestacji dorosłości (*bo chcą pokazać swoją dorosłość, do wartościować się* L);

— uleganie namowom znajomych, łączone zwykle ze słabością charakteru osoby nakłanianej (*bo jest mało odporny na wpływy środowiska* L; *bo ulegają wpływom swoich najbliższych przyjaciół* G);

— ciekawość, chęć przeżycia nowych, silnych wrażeń (*młodzi ludzie chcą się dowiedzieć, co jest w tym takiego złego* L);

— wyraz młodzieńczego buntu (*Jest to bunt młodzieży przeciw wszystkiemu, co ją otacza* L);

— dążenie do szczęścia, doznawanie przyjemności (*Głównym powodem jest dążenie do szczęścia* L; *bo to daje przyjemność* G; *Ludzie piją, bo im to smakuje, lubią go [alkohol] po prostu* L);

— sprawy osobiste (*Zawód miłośny skłania osobę skrzywdzoną, smutną, zmartwioną do sięgania po narkotyki* L; *Dziewczyna, chcąc się przypodobać chłopakowi, który pali czy pije, podporządkowuje się jemu i robi to samo* L).

Spośród znanych układów argumentacyjnych młodzież z obu typów szkół rzadko korzysta z układu prezentacyjno-hierarchicznego, co nie znaczy, że go nie stosuje, czego dowodem mogą być chociażby zapisy porządkujące wypowiedź i sygnalizujące dokonywanie przez autora tekstu gradacji argumentów, jak: *Główną przyczyną...*, *Drugim problemem...*, *Dodatkowy wpływ...*, *Najmniej niebezpieczny...* W przypadku propozycji wypowiedzenia się na tzw. wolny temat uczniowie nie przedstawiają argumentów uporządkowanych czasowo, gdyż

zasada prezentacji chronologicznej zapewne bardziej przydatna wydaje im się przy omawianiu zagadnień *stricte* literackich, natomiast najczęściej snują rozważania na tematy najlepiej sobie znane. W niewielkim tylko zakresie opierają redakcję tekstu na kompozycyjnej zasadzie hierarchizacji argumentów, stosując zwykle układ impresyjny.<sup>7</sup> Rządziej też niż w przypadku wypowiedzi literackich w analizowanych pracach funkcję argumentu pełni cytat.<sup>8</sup>

W omawianej części tekstu argumentacyjnego, co wypada mocno podkreślić, obok sądów dotyczących wpływu wymienianych w temacie wypowiedzi używek, uczniowie z własnej woli udzielają odpowiedzi na niepostawione pytania, wykraczając przeciwko maksymie: „mów to, o co cię pytają” (nie stawiałem pytań, w rodzaju: *Jak oceniasz? Jak należy postępować? Czy używki są bezkarne?*). W uczniowskich werbalizacjach nieoczekiwanie wystąpiła ocena — zwykle negatywna — oddziaływania używek na biorców oraz rady i nakazy z czytelną intencją nakłonienia osób sięgających po narkotyki do zmiany zachowań. W redagowanych tekstach próbuje się sterować odbiorcą za pośrednictwem trzech podstawowych funkcji wypowiedzi perswazyjnej<sup>9</sup>:

a) funkcji informująco-pouczającej, „skierowanej do sfery intelektu odbiorcy; nadawca wówczas uczy, informuje bądź udowadnia coś”, np. *Narkotyki dają tylko złudzenie lepszego samopoczucia, ale tak naprawdę hamują funkcje życiowe. Człowiek reaguje wolniej, ma zaburzenia równowagi i mowy, trudne do „naprawy”. Substancje uzależniające upośledzają myślenie, koncentrację, odczuwanie emocji i świadomości. Duża część nastolatków ma za sobą doświadczenia z narkotykami. Na szczęście większość młodych ludzi poprzestaje tylko na kilku próbach, ale część z nich szybko się uzależnia i nie potrafi przerwać* G;

b) funkcji zniewalającej, „która wpływa w pożądanym sposobie na wolę słuchacza, w celu nakłonienia go, przymuszenia lub zniewolenia”; argumentacja tego rodzaju występuje zwykle w końcowych partiach tekstu, przyjmując najczęściej formę albo oznajmienia, np. *Zarówno ludzie dorośli, jak i młodzież, wszyscy powinni zrozumieć, że z własnej głupoty można przekreślić całe swoje życie, a w związku z tym, że nigdy nie jest za późno, to wszyscy powinni naprawiać błędy popełniane w nim. Wszyscy muszą zrozumieć, że papierosy, al-*

<sup>7</sup> Więcej na ten temat [w:] H. Wiśniewska, *Spójność tekstu w wypracowaniach olimpijczyków*, „Poradnik Językowy” 1983, s. 326–330.

<sup>8</sup> W analizowanych pracach uczniowie przytaczają fragmenty tekstów piosenek wykonywanych przez idoli młodzieży, np. argumentem stać się może cytat z repertuaru Kazika: „I kto nie pije wódki, jest wywrotowcem. Tak, świadomie uszczuplającym dochody państwa bezideowcem L, lub przywołują znane z doświadczenia wypowiedzi kolegów: *Weźmiesz, nic ci się nie stanie. Czy ja wyglądam na narkomana?*” L.

<sup>9</sup> Nazwy funkcji przekazu perswazyjnego oraz ich charakterystyczne cechy przytaczam za: J. Kowalikowa, U. Żydek-Bednarczuk, *Współczesna polszczyzna*, Kraków 1996, s. 222; zob. M. Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1998, s. 49–51.

*kohol i narkotyki są czymś złym i trzeba zmienić swoje zachowanie G, albo, rzadziej, rozkaźnika-apelu, np. Ludzie! Opamiętajcie się! Używki niszczą zdrowie! G;*

c) funkcji estetycznej, „odwołującej się poprzez określony dobór treści do uczuć odbiorcy” (*Skutki takiego postępowania można odczuć na ulicach. Picie i zażywanie narkotyków prowadzi do kradzieży i rozbojów. Głód narkotyczny powoduje agresję względem nawet niewinnych osób, które potem cierpią, a wyrażanie krzywdy niewinnym budzi litość i jest grzechem G).*

Zacytowane fragmenty uczniowskich wypowiedzi ukazują różne sposoby argumentacji, zawierającej składnik oceny jawnej lub ukrytej. W praktyce spotyka się argumenty logiczne oparte na indukcji lub dedukcji oraz chętnie stosowane przez uczniów przekonywanie przez analogię, zaliczane do argumentacji emocjonalnej, w której dochodzi do skojarzeń różnych faktów na zasadzie podobieństwa. Zwykle pojawia się opisywany między innymi przez J. Ziomek<sup>10</sup> argument *ab exemplo*, czyli „wspominanie lub przypominanie zdarzenia rzeczywistego albo fikcyjnego, użytecznego w funkcji perswazyjnej, wzmacniającego dowodzoną rację”. Taki sposób argumentowania jest bardzo naturalny, bliski uczniowskiemu doświadczeniu, z założenia obrazowy, a więc silnie przemawiający do wyobraźni i nadawców, i odbiorców wypowiedzi.

C. Podsumowanie rozważań, udobitnienie przedstawionych racji następuje w końcowej części wypowiedzi. Można wskazać trzy sposoby zamykania tekstu podstawowego:

1) uczniowie powracają do najistotniejszego, ich zdaniem, argumentu (*Reasumując wszystko, uważam, że głównym i najważniejszym powodem wpływającym na sięganie po używki jest wpływ otoczenia, przebywanie z kolegami. To właśnie przyjaciele w pewnym sensie kształtują nasz charakter, a my, chcąc lub nie, stajemy się podobni do nich, gdyż, jak mówi przysłowie, „kto z kim przebywa(!), takim się staje” L);*

2) redagują skierowaną do odbiorcy swego rodzaju konkluzję-receptę, dotyczącą sposobu uniknięcia uzależnienia (*Moim zdaniem, stosowanie używek zależy tylko i wyłącznie od samego człowieka. Tak naprawdę nikt nie ma wpływu na decyzję ludzi. Jedynymi osobami, które mogą wpłynąć na młodego człowieka, są rodzice. Jeśli oni nie zauważą, że coś jest nie tak z ich dzieckiem i nie spróbują mu pomóc, to nikt mu nie pomoże L);*

3) sygnalizują adresatowi istnienie wielu możliwości realizacji zaproponowanego tematu; ten sposób redakcji zakończenia rozprawki należy uznać za typowy dla badanej grupy respondentów (*Zapewne jest jeszcze wiele odpowiedzi na postawione pytanie G).*

<sup>10</sup> J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, Wrocław 1990, s. 104.

## 2. TEKST O TEKŚCIE

Dowodem myślenia uczniów o kształcie tekstu jest jego graficzne rozczłonkowanie. Odpowiedź na tytułowe pytanie powoduje wystąpienie przynajmniej trzech intencji nadawczych, tj. informowania, oceniania i nakłaniania, oraz nadawanie tym intencjom zmaterializowanej formy argumentów wpisanych w określony schemat kompozycyjny, co z kolei prowadzi do wydzielenia zorganizowanych wokół wybranego motywu mniejszych fragmentów tekstu, czyli akapitów, tj. „jednostek treściowo-tektonicznych obejmujących jedno lub więcej wypowiedzeń, posiadających określone właściwości komunikatywno-pragmatyczne, składniowe oraz graficzne”.<sup>11</sup> W poszczególnych realizacjach językowych tak rozumiany akapit pojawia się od trzech (zapowiada wtedy tylko poszczególne części pracy, tj. wstęp, rozwinięcie i zakończenie) do pięciu razy (stanowiąc zwykle składnik części drugiej), chociaż w ok. 25% wypowiedzi uczniowie zdają się nie pamiętać o tym istotnym elemencie architektury tekstu.

Tylko nieliczne akapity posiadają tytuły, np. *Papierosy. Alkohol. Narkotyki L.*; każdy zawiera treści odnoszące się do jednej z trzech sygnalizowanych tematem używek (choć bywa i tak, że są one omawiane łącznie). Redagowane akapity nie posiadają zazwyczaj zdania sumującego, zamykającego myśl, a powszechność tej praktyki, tzn. pomijanie pierwszego i trzeciego elementu omawianej części wypowiedzi, pozwala dopatrywać się braków w wiedzy uczniowskiej na temat trójczłonowej budowy tego składnika kompozycji.

Zamiast tytułu akapit zapowiadają, obok stosowanego zazwyczaj wcięcia tekstu, inne wyrażenia metatekstowe<sup>12</sup>:

a) metaorganizatory wypowiedzi, „które pełnią rolę sygnalizatorów tematu wypowiedzi” (*Jeśli chodzi o narkotyki, to chcę podkreślić, że jest to na pewno ucieczka od szarej rzeczywistości, zapomnienie bądź też pomoc w problemach, z którymi sami nie umiemy sobie poradzić L*);

b) metaoperatory, „ustalające ekwiwalencję lub quasi-ekwiwalencję pomiędzy elementami tekstu, np. „*inaczej mówiąc, innymi słowy, mianowicie, krótko mówiąc, reasumując, na przykład, czyli, tj., powtarzam, że... , przypominam, że...*” (*Innymi słowy jest to problem przede wszystkim dyr. szkoły G; Reasumując, sięganie po narkotyki jest okropieństwem. Jednakże papierosy, jakieś ma-*

<sup>11</sup> Znaczenie tekstowe akapitu przytaczam za: S. Gajda, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa 1982, s. 157; tam też mówi się o interpunkcyjnym, tektonicznym, składniowym i tematycznym znaczeniu akapitu; zob. również: D. Bartosiewicz, *O znaczeniu akapitu. Na przykładzie tekstów uczniowskich*, [w:] *Studia pragmatyngwistyczne*, red. J. Porayski-Pomsta, H. Zgólkowa, Warszawa 1997, s. 9–24.

<sup>12</sup> Rodzaje metateksu oraz wyjaśnienie istoty poszczególnych wyrażen metatekstowych podaje za: M. Kawka, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków 1999, s. 133–134.



*te piwko raz na jakiś czas w dobrym towarzystwie jeszcze nikomu nie zaszkodziło L);*

c) metapleonazm „mówię”, czyli „wyrażenie oparte o jawne lub ukryte »mówię«” (*Chcę powiedzieć, że... L, Moja wypowiedź jest... G*).

Z reguły akapity rozpoczynają sygnały następstwa i porządku logicznego, czyli tranzycje, rozumiane jako „figury retoryczne polegające na podkreślanu kompozycji wypowiedzi za pomocą wyznaczników formalnych, językowych”.<sup>13</sup> W tekstach uczniów z gimnazjów najczęściej występują tranzycje eksponujące kolejność poszczególnych części pracy i określające ich miejsce w całości wypowiedzi, np. *po pierwsze, po drugie, po trzecie, ostatnia sprawa*. Dla licealistów stosowanie struktur wymienionych wyżej nie jest tak charakterystyczne, jak dla ich młodszych kolegów — tranzycje w mniejszym stopniu sugerują porządek wypowiedzi, nadal jednak pełnią funkcję delimitacyjną i zapowiadają nową myśl: *jednym z powodów, kolejnym równie ważnym aspektem, kolejną przyczyną uzależnień, następną sprawą, na koniec należy podkreślić*.

Zacytowane wyrażenia metatekstowe wzmacniają spójność uczniowskiego tekstu, który, jako zindywidualizowany komunikat na określony temat, stanowi „wypowiedź jednego nadawcy do jednego odbiorcy o jednym przedmiocie”.<sup>14</sup> Oprócz spełniania warunku podstawowego spójność przekazu językowego współtworzą funkcjonujące w analizowanych pracach także inne struktury metatekstowe<sup>15</sup>:

— wyrazy bądź wyrażenia „oświetlające kierunek biegu myśli”: *à propos, nota bene, nawiasem mówiąc, zresztą*; spośród wymienionych wyrazów i wyrażzeń w analizowanych wypowiedziach uczniowie stosują wyłącznie leksem *zresztą* (*Zresztą po co o tym mówić, skoro i tak to niczego nie zmieni L*);

— przeciwieństwo metapleonazmów, przy pomocy których nadawca komunikatu dystansuje się wobec wypowiedzianych przez siebie treści (*Czuję, że coraz bardziej teoretyzuję, bo mnie ten problem nie dotyczy L*); o postawie takiej nadawca może też informować wewnątrz zdania, posługując się wyrazami: *właściwie, dosyć, raczej, prawie* (*Zazwyczaj są bardzo drogie i poważnie naruszają domowy budżet i raczej mnie na nie nie stać L*);

— czasowniki performatywne, „które w swojej strukturze semantycznej mają jawne lub ukryte »mówię«, np. *obietuję, przyrzekam, protestuję, zgadzam się, potwierdzam*” (*i wtedy przyrzekłam sobie, że nie będę nigdy brała L*);

— spójniki, z których — zdaniem A. Wierzbickiej — dwa, tj. *więc* i *bo*, są szczególnie przydatne w pełnieniu funkcji metatekstowej; inni badacze zaliczają

<sup>13</sup> Za: A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, *op. cit.*, s. 238–241.

<sup>14</sup> Za: M. R. Mayenowa, *op. cit.*, s. 252.

<sup>15</sup> Struktury metatekstowe wymieniam za: M. Kawka, *op. cit.*

do nich także spójniki: *a, ale, gdyż*<sup>16</sup> (*Młdzież lubi być podziwiana, WIĘC bierze narkotyki, BO podziw wzbudza „luzackie zachowanie” G*).

Obok wymienionych elementów językowych spajających tekst, uczniowie stosują leksykalne wykładniki spójności<sup>17</sup>, wśród których wymienić należy:

1) homoleksję całkowitą (*Również istotny jest brak czasu RODZICÓW. RODZICE pracują od świtu do nocy, żeby zarobić na podstawowe utrzymanie rodziny G*) oraz homoleksję pokrewną (*Młodzi ludzie chętnie zażywają NARKOTYKI. NARKOTYZUJĄC SIĘ, popadają w końcu w nałóg G*);

2) hiponimię, której realizacja może być dwukierunkowa, tj. a) od wyrazu o węższym znaczeniu do wyrazu o szerszym znaczeniu (*PAPIEROSY, ALKOHOL i NARKOTYKI są bardzo niebezpieczne. UŻYWKI te doprowadzają do... G*) oraz b) od wyrazu o szerszym znaczeniu do wyrazu o znaczeniu węższym (*We współczesnym świecie wiele osób ulega przeróżnym NAŁOGOM. ZAŻYWANIE NARKOTYKÓW, PALENIE PAPIEROSÓW I PICIE ALKOHOLU są najbardziej niebezpieczne G*);

3) kohiponimię (*Po NARKOTYKI zaczyna sięgać przede wszystkim młodzież. AMFETAMINA czy zdawałoby się NIEWINNE TABLETKI pomagają przezwyciężyć strach przed klasówką i pozwalają łatwiej i szybciej zdać egzamin L*);

4) spójność synonimiczną (*Do tego dochodzą PROBLEMY natury emocjonalnej i NIEPOWODZENIA w szkole. Sytuacje pogłębiają KŁOPOTY rodzinne i wtedy właśnie młodzież szuka grupy, w której może zaistnieć L*).

W ekscerpowanym materiale nie spotyka się werbalizacji potwierdzających dążenia do spójności opartej na antonimii.

### 3. TEKST O AUTORZE

W wielu cytowanych wyżej fragmentach uczniowskich tekstów swoją obecność zaznaczał nadawca komunikatu. Najczęściej sygnalizował ją wprost, poprzez użycie zaimków: osobowego *ja* w różnych formach deklinacyjnych (*ja twierdzę, według mnie, mówiono mi*) oraz dzierżawczego (*moje spostrzeżenia, mój kolega*). Autor wypowiedzi szczególnie wyraźnie ujawnia się wtedy, gdy: a) nakłania, wyraża wątpliwości, stosując w tym celu czasowniki z wykładnikiem fleksyjnym ewokującym osobę piszącą, co jednocześnie służy tworzeniu ramy modalnej i wzmocnieniu spójności tekstowej (*sądzę, uważam*), czasowniki modalne (*nie mogę, powinienem*) oraz czasowniki stanowe (*jestem, wydaje mi*

<sup>16</sup> *Ibidem.*

<sup>17</sup> B. Tarczyńska, *Leksykalne wykładniki spójności tekstowej w wypowiedziach uczniowskich*, [w:] *Studia pragmatolingwistyczne. Tekst — Wypowiedź — Dyskurs w dydaktyce szkolnej*, red. J. Po-rayski-Pomsta, J. Podracki, Warszawa 1988, s. 88–92.

się)<sup>18</sup>; b) określa swój stosunek do prezentowanych zjawisk, ocenia je (*Osobiście nie mam nic przeciw paleniu papierosów i picciu alkoholu, lecz z umiarem L, Sama brzydzę się różnymi używkami L*) lub c) mówi o własnych doświadczeniach (albo ich braku) związanych z tematem (*miałem wiele okazji, aby spróbować, ale nie chciałem L; Ja jeszcze nigdy nie używałem narkotyków, nie sięgałem po papierosy i alkohol G*).

Nie zawsze jednak nadawca eksplicytnie informuje o swojej obecności w przekazie werbalnym, często o jego stosunku do przytaczanych argumentów czy sposobu redakcji tekstu wnioskować można na podstawie zastosowanych struktur językowych jedynie modulujących wypowiedź, wśród których wyróżnia się<sup>19</sup>: a) modulanty stopnia pewności sądu, realizowane przez różnego typu wyrażenia modalne (*BYĆ MOŻE jest to wpływ klasy. Namawiani przez kolegów nie potrafią powiedzieć „nie” G*), a także modulanty „użyte jakby w odpowiedzi na własne czy przewidywane u odbiorcy wątpliwości”; w analizowanych pracach uwzględnianie potencjalnych „polemicznych reakcji odbiorcy” nie jest zjawiskiem częstym, ale dającym się zaobserwować (*MIMO WSZYSTKO można osiągać dobre oceny ze sprawdzianów i bez amfetaminy L*); bardzo rzadko spotka się natomiast „sygnały wskazujące na zastosowane przez nadawcę ograniczenia czy modyfikacje w ujęciu treści wypowiedzi” (*NAJOGÓLNIERZECZ BIORĄC, używanie narkotyków jest czymś złym i co by nie powiedzieć — prowadzi do nałogu i śmierci L*).

\*

1. W tekstach pisanych zarówno przez gimnazjalistów, jak i licealistów dostrzega się wpływ treści postulowanych przez programy nauczania, co przejawia się przede wszystkim w powszechnym konstruowaniu wypowiedzi złożonej ze wstępu, zestawu argumentów i zakończenia. Uczniowie najczęściej stosują schemat kompozycyjny, charakterystyczny dla przekazu informacyjno-nakłaniającego; w przypadku tematu wolnego, bez względu na etap kształcenia, przeważa impresyjny układ argumentów.

Autorzy analizowanych prac właściwie rozumieją funkcję akapitu, graficznie wyodrębniając go w swoich realizacjach językowych, w których dążą, obok odpowiedzi na postawione pytanie, do osiągnięcia spójności tekstu, wykorzystując

<sup>18</sup> Por. wyniki badań na ten temat przeprowadzonych przez A. Szczepanek, *Słownictwo języka pisanego absolwentów liceów ogólnokształcących (na podstawie analizy prac maturalnych w słupskich szkołach średnich)*, [w:] *Świadomość językowa — Kompetencja — Dydaktyka*, red. E. Sękowska, Warszawa 1996, s. 115; zob. także tej autorki: *O strukturze semantyczno-składniowej prac maturalnych*, [w:] *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa 1991, s. 173–184.

<sup>19</sup> Za: H. Kurkowska, *Próba charakterystyki socjolingwistycznej współczesnego języka polskiego*, [w:] *Współczesna polszczyzna*, red. H. Kurkowska, Warszawa 1981, s. 23–24.

w tym celu wyrazy, wyrażenia i zwroty metatekstowe. Ponad połowa uczniów w czytelny i poprawny sposób informuje o własnym stosunku do referowanych zagadnień, wzbogacając argumentację o komponent oceny.

2. Nie można jednak stwierdzić, że są to realizacje do końca udane. Wprawdzie 80% respondentów opiera swoją wypowiedź na złożonej, prawidłowej kompozycji, ale często bez zachowania proporcji między poszczególnymi częściami struktury, zazwyczaj zbyt wiele uwagi poświęcając „wstępowi” i włączając doń argumentację przynależną rozwinięciu; nierzadko tworzone są struktury ułomne, pozbawione albo wstępu, albo zakończenia.<sup>20</sup>

Większość piszących stosuje akapit, ale niezbyt poprawnie zbudowany, z pominięciem zdania wprowadzającego i zdania podsumowującego zawartą w akapicie myśl. Wyrażenia metatekstowe — mimo różnorodnych reprezentacji w pięćdziesięciu analizowanych wypowiedziach — w poszczególnych wykonaniach występują stosunkowo rzadko, stąd stopień spójności wielu prac nie jest zadowalający: wypracowania nierzadko cechuje chaotyczność struktury, uczniowie często redagują tekst bez wyraźnego zamysłu organizacyjnego.

3. W kompozycji wypowiedzi obserwuje się nieznaczne tylko różnice wynikające z etapu kształcenia. Teksty licealistów charakteryzuje wyższy poziom sprawności systemowej, przejawiającej się w bogatszym słownictwie i stosowaniu bardziej skomplikowanych struktur syntaktycznych; ponadto maturzyści w mniejszym stopniu niż ich młodsi koledzy stosują tranzykcje oparte na liczebniku porządkowym, swobodniej traktują schemat kompozycyjny, z większą łatwością odchodząc od niego i tworząc werbalizacje ciekawsze, bardziej zindywidualizowane, ale uwagi o nieporadności kompozycyjnej dotyczą w podobnym stopniu obu badanych grup uczniów.

Wiele lat temu wskazywano przyczynę tego stanu rzeczy, upatrując ją między innymi w usterce programowej kształcenia polonistycznego, polegającej na poświęcaniu w szkole średniej niedostatecznej uwagi wiadomościom o tekście argumentacyjnym, przy założeniu, że wystarczy uczniom doskonalenie wiadomości zdobytych w szkole podstawowej<sup>21</sup>, co i wtedy zostało uznane, a w kontekście analizowanych prac po raz kolejny potwierdzone, jako założenie błędne, wymagające weryfikacji.

<sup>20</sup> Por. na ten temat uwagi J. Porayskiego-Pomsty, *O sprawności językowej nauczycieli. Na podstawie analizy początków i zakończeń wypracowań*, [w:] *Studia pragmalingwistyczne*, s. 106–117 i D. Bartosiewicza, *Spójność tekstu uczniowskiego jako element strategii nadawczo-odbiorczej*, [w:] *Studia pragmalingwistyczne*, Warszawa 1988, s. 21–33.

<sup>21</sup> B. Dyduchowa, *Praca nad tekstem rozprawki*, [w:] *Rozwijanie sprawności wypowiedzi uczniów*, red. S. Rzęsikowski, Z. Uryga, Kraków 1976, s. 43–58; tu także propozycje ćwiczeń doskonalących tę formę wypowiedzi.

## LA COMPOSITION D'UN TEXTE ARGUMENTATIF D'ÉLÈVE

Cet article est une tentative de trouver une réponse à la question suivante: de quelle manière les élèves créent la composition de leurs propres textes argumentatifs?

L'analyse des exercices de rédaction des collégiens et des bacheliers des écoles de Lublin permet d'observer trois niveaux de l'activité émettrice, c'est-à-dire: celui de la rédaction du texte de base, celui de la construction du cadre de la composition et le troisième, celui de l'action de marquer la présence de l'auteur dans le message.

Les recherches menées montrent que les élèves de toutes les classes utilisent volontiers le schéma de composition qui est propre au message informant-incitant, celui où prévaut la disposition des mots qui a le caractère d'une impression, que les élèves cherchent à trouver une cohérence du texte, qu'ils communiquent correctement leurs opinions sur les questions rapportées.

80% des élèves sondés lors de l'enquête construisent leurs énoncés en s'appuyant sur le principe de la composition tripartite, mais souvent, ils ne respectent pas les proportions exigées. D'habitude, ils consacrent trop de l'attention à „l'introduction” et ils y insèrent l'argumentation qui a sa place dans la partie consacrée au développement du sujet. On rencontre aussi des structures manquées, dépourvues de l'introduction ou des conclusions, et le degré de la cohérence de plusieurs devoirs — en dépit de leur richesse des mots employés, des expressions et des locutions métalinguistiques — n'est pas du tout satisfaisant.

En analysant la composition d'un texte argumentatif, on n'observe qu'il y a très peu de différences liées aux étapes de l'éducation. Les énoncés des lycéens se caractérisent par un degré plus élevé de l'habileté qui se manifeste dans: un vocabulaire plus riche et dans l'utilisation des structures syntaxiques plus compliquées, ainsi que dans la création des verbalisations plus intéressantes, plus individualisées. Cependant, la maladresse qu'on remarque dans les compositions des deux groupes concernés est tout à fait comparable.