

dr Beata Udzik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

I Liceum Ogólnokształcące w Jarocinie

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Forma wypowiedzi jako narzędzie diagnozy sprawności językowej uczniów determinowanej gatunkowo

Abstrakt

Problemem badawczym poruszonym w artykule jest wpływ narracyjnego charakteru tekstu na cechy językowo-stylistyczne uczniowskich opowiadań.

Artykuł wpisuje się w nurt refleksji podejmowanej na gruncie genologii lingwistycznej na temat gatunków wypowiedzi, zwłaszcza w zakresie wzorca gatunkowego rozpatrywanego w czterech aspektach jego organizacji: strukturalnym, pragmatycznym, poznawczym i stylistycznym. Analiza jakościowa materiału badawczego – opowiadań gimnazjalistów służy diagnozie sposobu konstruowania narracyjnego charakteru tekstu za pomocą środków językowych. Artykuł kończą postulaty dydaktyczne i naukowe.

Opowiadamy historie, bo jesteśmy ludźmi. Nasz gatunek wręcz określa się już nie mianem homo sapiens, lecz homo narrans.

K. Wyrwas

Zwrot narratywistyczny, który dokonał się w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, a swoimi początkami sięga końca lat sześćdziesiątych, do dziś uznawany jest za jedną z najważniejszych przemian we współczesnej humanistyce¹. Narracja pozostaje zarówno przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych z osobna: literaturoznawstwa, lingwistyki, psychologii, socjologii, filozofii, neurobiologii, jak i płaszczyzną spotkania specjalistów różnych dziedzin nauki podejmujących wyzwania o charakterze interdyscyplinarnym, czego dowodzą także polskie liczne tomy pokonferencyjne i publikacje.

Uniwersalna i ogólna definicja narracji, jaką zaproponował Jerzy Trzebiński: „[...] narracja opisuje bohatera z określonymi intencjami, który napotyka trudności w ich realizacji, a trudności te – w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych intencji – zostają bądź nie zostają przewyżczone”² eksponuje dramatyczny charakter opowieści i obejmuje intencjonalne działania bohatera. W ujęciu psychologicznym narracja to pewna reprezentacja poznawcza, która ma swoją strukturę. Wiedza, zwłaszcza potoczna, ujmowana jest w struktury narracyjne, w tej samej postaci przechowywana i odtwarzana.

¹ A. Burzyńska, *Idee narracyjności w humanistyce* [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 21–36.

² J. Trzebiński, *Wstęp* [w:] tegoż (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 14.

Wedle tej koncepcji dwa ważne poznawczo procesy: porządkowanie doświadczeń i proces odwrotny, czyli ich odtwarzanie w formie opowiadania, realizują tę samą strukturę. Skoro rzeczywistość jest ciągiem zdarzeń, to rzeczy, które chcemy przyswoić, ujmujemy w formie narracyjnej, przetwarzając je w przyczynowo-skutkowe schematy, i w tej formie zapamiętujemy, aby w odpowiednim momencie móc je odtworzyć i swą wiedzę przekazać innym ludziom³.

Narracja w szkole może przybierać różnorodne formy: metoda dydaktyczna wspierająca konstruowanie wiedzy ucznia i przez ucznia, sposób oddziaływań wychowawczych uwzględniających założenia tożsamości narracyjnej, wreszcie w ujęciu ściśle przedmiotowym to gatunek literacki i forma wypowiedzi uczniowskiej obecne w kształceniu filologicznym (język polski, języki obce). W tym ostatnim aspekcie szkolną realizacją narracji jest opowiadanie, najbardziej podstawowa i najwcześniej wprowadzana forma wypowiedzi zarówno ustnej, jak i pisemnej w szkole. Równocześnie najbardziej naturalna obok rozmowy forma aktywności językowej człowieka⁴. Na potrzeby dydaktyki językowej definiowana jest jako: „[...] typ wypowiedzi monologicznej, narracyjnej, kontrastującej z opisem. W opowiadaniu mówi się lub pisze o zdarzeniach rzeczywistych lub fikcyjnych z nastawieniem na zmiany, ujmuje się temat dynamicznie, w wymiarze czasu, uwzględniając następstwo czynności i zdarzeń”⁵.

Niniejszy artykuł wpisuje się w nurt refleksji podejmowanej na gruncie polskiej genologii lingwistycznej na temat gatunków wypowiedzi, zwłaszcza w zakresie wzorca gatunkowego rozpatrywanego w czterech aspektach jego organizacji: strukturalnym, pragmatycznym, poznawczym i stylistycznym⁶. Uwzględnienie modelu opisu gatunku zaproponowanego przez Marię Wojtak pozwoliło na wstępne określenie tropów badawczych, które obejmują zagadnienia będące podstawą analizy sposobu realizacji wzorca opowiadania przez gimnazjalistów.

Tabela 1. Proponowane tropy badawcze dotyczące struktur narracyjnych

Schemat globalnej organizacji treści ⁷	narracyjne, opowiadające
Gatunek	opowiadanie
Aspekt poznawczy:	<ul style="list-style-type: none"> • sposób rozumienia tematu • typy referencji • spójność semantyczna (koherencja) • sposób postrzegania świata
	sposób wprowadzania w świat przedstawiony – referencja szczegółowa, wskaźniki lokatywne i temporalne

³ K. Wyrwas, *Opowiadania potoczne w świetle genologii lingwistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 15.

⁴ B. Udzik, Świadomość komunikacyjno-językowa gimnazjalistów – *jaka jest i jak ją sprawdzać? (doniesienie z badań)* [w:] J. Nocoń, A. Tabisz (red.), *Świadomość językowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2014, s. 113–129.

⁵ J. Bartmiński, *Tekstologia (lingwistyka tekstu)* [w:] A. Mikołajczuk, J. Puzynina (red.) *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, Nowa Era, Warszawa 2004, s. 44–45.

⁶ Poziomy organizacji schematu gatunku przyjęte za: M. Wojtak, *Gatunki prasowe*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004; M. Wojtak, *Pragmatyczne aspekty analiz stylistycznych tekstów użytkowych* [w:] B. Witosz (red.), *Stylistyka a pragmatyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001.

Schemat globalnej organizacji treści*	narracyjne, opowiadające
Aspekt pragmatyczny:	typ nadawcy
	narrator pierwszoosobowy, trzecioosobowy, indywidualny, zbiorowy
	relacje między nadawcą a odbiorcą, sposoby nawiązywania kontaktu
Aspekt strukturalno-kompozycyjny:	<ul style="list-style-type: none"> • kompozycja – strategia realizowania tematu przekładająca się na funkcjonalność kompozycji • sygnały delimitacji w całym tekście, sposoby budowania spójności znaczeniowej
	<ul style="list-style-type: none"> • chronologia, achronologia
Aspekt językowo-stylistyczny:	<ul style="list-style-type: none"> • leksyka i składnia • językowe wykładniki spójności (kohezja) • metatekst • modalność
	rzeczowość, oficjalność, subiektywizm, emocjonalność; rejestr oficjalny, ale także nieoficjalny, nawet potoczny; słownictwo związane z codziennymi doświadczeniami człowieka; metatekst uwydatniający przebieg akcji, ciąg przyczynowo-skutkowy; składnia uczuciowa, sprawozdawczo-narracyjna; dialogi, opisy, mowa zależna i niezależna

* **Kategoria schematu globalnej organizacji tekstu w klasyfikacji gatunków na egzaminie za:** J. Nocoń, *Gatunki tekstu na pisemnym egzaminie maturalnym od 2015 roku* [w:] K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska. (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, Universitas, Kraków 2014.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wcześniejszej publikacji, w której podano źródła inspiracji⁷.

W niniejszym artykule analizie poddane zostaną konkretne wypowiedzi, opowiadania gimnazjalistów pochodzące z sesji egzaminacyjnej w roku szkolnym 2014/2015. Nie kwestionując potrzeby uruchamiania badań eksperymentalno-innowacyjnych, które – jak pisała jeszcze w latach dziewięćdziesiątych Bożena Chrzęstowska – „mogłyby budować fundamenty pożądanych zmian”⁸, chcę zwrócić uwagę na wartościowy badawczo materiał empiryczny pochodzący z prac egzaminacyjnych, który poddany refleksji daje obraz stanu umiejętności tekstotwórczych absolwentów gimnazjum tu i teraz. Sytuacja egzaminacyjna to

⁷ Niniejszy artykuł jest fragmentem analiz prowadzonych w ramach szerzej zakrojonych badań dotyczących struktur narracyjnych i argumentacyjnych w wypowiedziach pisemnych uczniów gimnazjum i liceum. Tło metodologiczne i pierwsze analizy zaprezentowane zostały w publikacji: B. Udzik, *Opowiadanie i rozprawka. Szkolne formy wypowiedzi a sprawność językowa uczniów (doniesienie z badań)* [w:] K. Biedrzycki, tamże, s. 413–428. Zob. też: A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska, *Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania* [w:] M. Szymańska (red.), „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” IV, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013, s. 45–63; A. Tabisz, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.

⁸ B. Chrzęstowska, *O sztuce edukacji polonistycznej* [w:] tejże (red.), *Kompetencje szkolnego polonisty*, WSiP, Warszawa 1995, s. 9.

szczególny moment skupienia motywacji piszącego, który uruchamia zdobyte wiadomości i umiejętności, aby osiągnąć sukces. To także obraz umiejętności absolwenta. Z drugiej strony egzamin stwarza różne ograniczenia: czasowe, proceduralne czy psychologiczne⁹. Nie zmienia to jednak faktu, że materiał empiryczny zgromadzony podczas egzaminów jest autentyczny i bogaty, a przede wszystkim reprezentatywny w swojej próbie (obejmuje całą populację).

W artykule przedstawię wstępne ustalenia poczynione na podstawie badań jakościowych 48 opowiadań gimnazjalistów¹⁰. Celem moim nie jest jednak analizowanie wyników egzaminów, zagłębianie się we wskaźniki ilościowe, które miałyby ilustrować poziom kompetencji językowo-stylistycznej uczniów. Pytania badawcze, które sobie zadałam, brzmią: W jakim stopniu narracyjność wyznacza cechy językowo-stylistyczne uczniowskich tekstów? Które z podejmowanych przez autorów wyborów, dotyczących środków językowo-stylistycznych, warunkowane są gatunkowo? W jaki sposób miejsce w strukturze wypowiedzi konstruowanej według wyznaczników gatunkowych wpływa na kształt językowy, zwłaszcza składniowy, tekstu?

Przedmiotem zainteresowania będzie przede wszystkim aspekt językowo-stylistyczny realizacji wzorca gatunkowego. Na pytanie to spróbuję odpowiedzieć, dokonując analizy jakościowej (treściowej i językowej) kilku wybranych opowiadań, ponieważ artykuł z założenia ma charakter studium przypadków. Ich wybór został podyktowany reprezentatywnością jakościową: ilustrują one dwa różne sposoby realizacji wzorca gatunkowego.

Katarzyna Wyrwas, analizując opowiadania potoczne w perspektywie wymienionych wcześniej poziomów, pisze o podstawowej strukturze gatunku:

Obserwując tok opowiadania odtwarzającego powiązany relacjami przyczynowo-skutkowymi ciąg zdarzeń, w jego strukturze, w sposób oczywisty dostrzegamy punkt wyjścia owych zdarzeń, następnie punkt zwrotny, będący momentem zmiany w działaniach lub stanach psychicznych bohaterów, a także rozwiązanie akcji. Jest to naturalny układ zdarzeń związany z odtwarzaniem perypetii życiowych, który w refleksji nad przebiegiem linii narracyjnej obserwowano od najdawniejszych czasów i poddawano analizie w poetykach¹¹.

Badaczka, odwołując się do literatury lingwistycznej, w minimalnej strukturze opowiadania ujmuje elementy, takie jak **wprowadzenie, orientacja, komplikacja, rozwiązanie, zakończenie**. Spróbujmy zatem skorelować miejsce w strukturze gatunkowej (kompozycji) opowiadań uczniowskich z cechami językowymi ich wypowiedzi pisemnych, tak aby określić genologiczne uwarunkowania cech językowych uczniowskich narracji.

⁹ A. Mikołajczuk, *Modele gatunkowe tekstu pisanego przez uczniów na egzaminie maturalnym (w kontekście planowanej modernizacji matury z języka polskiego)*, „Poradnik Językowy” 2013, z. 1, s. 41.

¹⁰ Przykłady prac pochodzą z materiału udostępnionego w zgodzie z wszelkimi procedurami do badań naukowych przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną we Wrocławiu.

¹¹ K. Wyrwas, dz. cyt., s. 54.

Przykład 1.¹²

I (1) Pewnego wakacyjnego dnia wpadłem na pomysł, aby wyruszyć na wycieczkę pociągiem. (2) Uznałem, że samemu będzie mi nudno, więc zadzwoniłem do mojego kolegi Marcina z zapytaniem, czy pojedzie ze mną. (3) Zgodził się.

II (4) Wyruszyliśmy jeszcze przed południem. (5) Marcin wziął ze sobą gitarę. (6) W przedziale dosiedliśmy się do jakiegoś mężczyzny. (7) Zapytaliśmy się czy nie będzie mu przeszkadzała gra na gitarze. (8) Mężczyzna powiedział, że nie i chętnie posłucha. (9) Marcin zagrał własny utwór. (10) Mężczyzna, którego jeszcze nie znaliśmy powiedział, że bardzo mu się podobało. (11) Przedstawił się nam. (12) Okazało się, że jest managerem pewnego zespołu. (13) Zapytał Marcina czy nie chciałby grać w tym zespole, bo potrzebują gitarzysty.

III (14) Marcin się zgodził i gra dzisiaj w jednym z najlepszych zespołów w kraju. (15) Jest bardzo znanym i lubianym gitarzystą. (16) W ten właśnie sposób doszedł do sławy.

W pierwszym opowiadaniu autor, dzieląc tekst na akapity, wyodrębnia ekspozycję (wstęp), czyli zbudowanie koniecznego tła zdarzeń, dalej przebieg zdarzeń z ich rozwiązaniem (rozwińcie), następnie przedstawienie ich skutków (zakończenie).

Wstęp pełni funkcję orientacyjną: służy lokalizacji zdarzeń (określa czas: *pewnego wakacyjnego dnia* i miejsce: *wycieczką pociągiem*), identyfikacji bohaterów (ja i mój kolega Marcin) i wprowadza wydarzenia poprzedzające. We wstępie znalazły się dwa zdania złożone, w tym jedno wielokrotnie, i jedno zdanie pojedyncze. Pierwsze zdanie (1) składa się z dwóch zdań składowych: nadrzędnego i podrzędnego relatywnego, które rozwija dopełnienie (rzeczownik *pomysł*) zdania nadrzędnego. Jest zdaniem rozwijającym, które nie tyle charakteryzuje desygnat (tutaj rzeczownik abstrakcyjny), co wprowadza informację o następnej planowanej czynności: *wyruszyć na wycieczkę*. Decyduje o tym znaczenie rzeczownika *pomysł*, który w opisie semantycznym *Słownika języka polskiego* pod red. Mieczysława Szymczaka definiowany jest następująco: „twórcza myśl zawierająca projekt działania, rozwiązania czegoś, zamierzenie, koncepcja”¹³. Zdanie nadrzędne zatem zawiera rzeczownik abstrakcyjny, ale wprowadza dalej treści związane z „dzianiem się” i informuje o kolejnym zdarzeniu, „mamy więc – jak pisze Renata Grzegorzycykowa – tu do czynienia z zupełnie formalnym upodrzedzeniem”¹⁴. Ponadto zdanie podrzędne zostaje połączone z nadrzędnym za pomocą celowego spójnika *aby*, który najczęściej wprowadza zdania ekstensjonalne, czyli łączące dwa zdarzenia na zasadzie semantycznej¹⁵. Zdanie drugie (2) wielokrotnie złożone, zbudowane z czterech zdań składowych: nadrzędnego zawierającego czasownik znaczeniowo związany z podejmowaniem

¹² Zapisy tekstów uczniowskich zgodne z oryginałem. Na potrzeby analizy liczbami rzymskimi ponumerowano akapity, arabskimi – zdania. Respektowane są granice zdań wyznaczone przez ucznia.

¹³ M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.

¹⁴ R. Grzegorzycykowa, *Wykłady z polskiej składni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 118.

¹⁵ Tamże, s. 98.

decyzji¹⁶; podrzędnego dopełniającego (intensjonalnego); współrzednego wynikowego oraz podrzędnego rozwijającego, pozornie względnego (formalnie charakteryzuje rzeczownik *zapytanie*, ale semantycznie jest to predykcja, która wyrażona *verbum finitum zapytałem* wymagałaby zdania dopełniającego intensjonalnego). Ostatnie wypowiedzenie składowe zdania drugiego (*czy pojedzie ze mną*) przekazuje informacje o zupełnie nowym zdarzeniu. Wyraża je czasownik w czasie przyszłym (*pojedzie*), co stanowi zapowiedź mających nastąpić wydarzeń. Trzecie zdanie wstępu (3) kontrastuje z poprzednimi, jest zdaniem pojedynczym zbudowanym tylko z orzeczenia w formie osobowej. Piszący uzyskuje efekt wyrazistego zakończenia tej części opowiadania, zdanie spełnia ważną funkcję delimitacyjną i dynamizującą.

Tak zbudowany wstęp świadczy o podejmowaniu próby funkcjonalnego wykorzystania słownictwa i składni. Funkcja orientacyjna tej części opowiadania powoduje, że nadawca użył słów znaczeniowo związanych z planowaniem działania (*pomysł*), podejmowaniem decyzji (*uznać*) i wątpliwościami (*zapytanie*). Wykorzystane konstrukcje składniowe służą głównie czynnościowemu ujęciu rzeczywistości, wprowadzają bowiem tylko formalne upodrzednienia, zestawiając przede wszystkim podejmowane i planowane czynności: *wpaść na pomysł, uznać, zadzwonić, zapytać, zgodzić się, wyruszyć, pojechać*.

W rozwinięciu dominują zdania pojedyncze, w których autor relacjonuje kolejne zdarzenia w ciągu przyczynowo-skutkowym, oraz złożone z podrzędnymi intensjonalnymi, które służą przede wszystkim wprowadzeniu mowy zależnej zapowiadanej przez *verba dicendi*: *zapytaliśmy się, czy; zapytał, czy; powiedział, że* (2 razy) lub czasownik bezmianownikowy¹⁷ *okazało się*. Ten ostatni ma charakter uogólniony i niejako podsumowuje fragment fabuły poświęcony spotkaniu z nieznanym mężczyzną. W zdaniu dziesiątym (10), które jest zdaniem wielokrotnie złożonym, oprócz wypowiedzenia intensjonalnego występuje wypowiedzenie rozwijające. Formalnie jest ono wtrąceniem zawierającym informacje o desygnacie grupy nominalnej zdania nadrzędnego (*mężczyzna*), jednak w rzeczywistości informuje o kolejnym zdarzeniu i dotyczy innego podmiotu (*którego jeszcze nie znaliśmy*).

Zdanie trzynaste (13) zbudowane z trzech wypowiedzeń składowych zawiera wypowiedzenia: główne (*zapytał Marcina*), podrzędne intensjonalne (*czy nie chciałby zagrać...*) oraz podrzędne ekstensjonalne przyczynowe, które wprowadza okoliczności mających się dopiero zdarzyć sytuacji (*bo potrzebują gitarzysty*). Cała narracja w rozwinięciu utrzymana jest w dystansie czasowym, nastawiona na relacjonowanie zdarzeń i rozmów, natomiast zabrakło w niej zarówno leksykalnych, jak i składniowych wykładników **komplikacji** czy **punktu kulminacyjnego** (w zależności od przyjętej perspektywy analitycznej). Między zdaniem siódmym (7) a ósmym (8) pojawia się **bardzo słaby** sygnał zawieszenia akcji. Wyrażone zostało przez zaprzeczony czasownik w czasie przyszłym złożonym w zdaniu podrzędnym intensjonalnym (*czy nie będzie mu przeszkadzało*) oraz dwa współrzedne wypowiedzenia składowe:

¹⁶ **Uznać** to w pierwszym znaczeniu: „dojść do wniosku, że coś jest słuszne, właściwe, konieczne obowiązujące”; za: M. Szymczak (red.), dz. cyt.

¹⁷ Za: R. Grzegorzczakowa dz. cyt., s. 109.

równoważnik zdania intensjonalnego (że nie) i zdanie podrzędne intensjonalne z *verbum finitum* w czasie przyszłym prostym (*chętnie posłucha*).

Zupełnie zatarta z perspektywy spójności składniowej została granica między rozwinięciem a zakończeniem. Nie ma ona uzasadnienia w dynamice prowadzenia narracji. Zdanie czternaste (14) składa się bowiem z dwóch równorzędnych w rozumieniu nadawcy wypowiedzi składowych. Jednak pierwsze zdanie składowe stanowi element akcji w pociągu (*Marcin się zgodził*), co potwierdza użyty w nim czas przeszły (należy więc do rozwinięcia i stanowi rozwiązanie wątku z przeszłości); natomiast drugie zdanie składowe (*gra dzisiaj w jednym z najlepszych zespołów w kraju*) wprowadza perspektywę teraźniejszości potwierdzoną kolejnym samodzielny zdaniem pojedynczym (*Jest bardzo znanym i lubianym gitarzystą.*), jest więc rozwiązaniem fabuły całego opowiadania. Równorzędność wypowiedzi składowych zdania czternastego (14) ma zatem tylko charakter formalny, znaczeniowo pierwsze zdanie składowe należy do rozwinięcia, a drugie do zakończenia. Ostatnie zdanie (16) stanowi kodę, „jest ostatnim elementem struktury opowiadania, wykluczającym potencjalne pytanie słuchacza *a co stało się potem? [...]*”¹⁸. Zdanie to jest elementem ramy pragmatycznej tekstu i nawiązuje bezpośrednio do tematu.

Podsumowując analizę pierwszego przykładu, można stwierdzić, że kształt językowy opowiadania (morfologia, leksyka i składnia) służy prowadzeniu narracji o charakterze sprawozdawczym z zachowaniem dystansu czasowego (dominacja czasu przeszłego). Autor używa głównie konstrukcji składniowych o charakterze współrzędnym i równorzędnym (zdania pojedyncze, zdania złożone współrzędnie) lub nadrzędno-podrzędnym, w których upodrzednienie ma charakter formalny, natomiast treść wprowadza kolejną informację o zdarzeniach w ciągu przyczynowo-skutkowym. W pracy zabrakło elementów służących wyrazistemu zasygnalizowaniu komplikacji (punktu kulminacyjnego). Również sposób przytaczania wypowiedzi bohaterów nie służy dynamizacji, ponieważ przyjmuje głównie postać zdań intensjonalnych (dopełnieniowych), czyli mowy zależnej.

Przykład 2.

I (1) *To miał być niezwykły dzień.* (2) *Ostatni piątek kwietnia, czas idealny na wycieczkę w góry.* (3) *Nie mogłam spodziewać się, że moje plany legną w gruzach po mrozącym krew w żyłach incydencie, którego omal nie przypląciłam życiem.*

II (4) *Wszystkie moje torby były już w bagażniku autobusu.* (5) *Siedziałam wygodnie na swoim miejscu, moi przyjaciele byli tuż obok.* (6) *Upewniliśmy się po raz setny, czy wzięliśmy narty i daliśmy kierowcy znak, że jesteśmy gotowi do ekscytującej podróży w Alpy.* (7) *Powoli odpłynęłam w błogi sen.*

III (8) *Obudziłam się po dwóch godzinach, kiedy Aleksander, mój przyjaciel, gwałtownie mną potrząsnął.*

(9) – *Hej, co robisz?* (10) *Ja tu próbuję spać!* – (11) *zdenerwowałam się.*

(12) – *Zobacz, z kierowcą jest chyba coś nie tak* – (13) *odrzekł Aleks.*

(14) *Rzeczywiście nasz kierowca leżał na swoim fotelu w dziwnej pozycji.*

¹⁸ K. Wyrwas, dz. cyt., s. 166.

(15) *Zauważyłam, że nie oddycha.* (16) *Podeszliśmy do niego, a kiedy upewniłam się, że ma zawał, zręcznie rozpocząłam resuscytację krążeniowo-oddechową.* (17) *Aleks w tym czasie szukał telefonu, aby zadzwonić po pomoc.*

IV (18) *Byliśmy tak przerażeni sytuacją, że nie zauważyliśmy, że autokar ciągle jedzie!* (19) *Nagle dostrzegłam urwisko, w stronę którego jechaliśmy z ogromną prędkością.* (20) *Zamknęłam oczy i przygotowałam się na najgorsze, gdy wtem poczułam, że gwałtownie skręcamy.* (21) *To Aleks przejął kierownicę i ocalił nas od śmierci.*

(22) – *Miałem ci powiedzieć, w zeszłym tygodniu dostałem prawo jazdy...* – (23) *powiedział Aleks z nieukrywanym uśmiechem.*

V (24) *udało się zatrzymać autokar, Aleks został okrzyknięty bohaterem, przeprowadzano z nim wywiady na każdym kanale telewizyjnym.* (25) *Stał się tak sławny, że nie mógł spokojnie wyjść z domu, żeby go ktoś nie rozpoznał.*

VI (26) *W zaistniałej sytuacji byliśmy zmuszeni przenieść naszą podróż.* (27) *Myślę jednak, że następnym razem wybierzemy się nad morze, rezygnując z pełnych niebezpieczeństw gór.*

Przykład drugi to opowiadanie znacznie dłuższe, składające się z 26 zdań, choć nie długość świadczy o jego wartości. Podobnie jak poprzednie ma ono charakter wspomnienia z przeszłości, prowadzone jest w pierwszoosobowej narracji z perspektywy czasu, głównie w czasie przeszłym. Autorka również wykorzystwała zdania pojedyncze i zdania złożone współrzędnie łączne, za pomocą których relacjonuje kolejne zdarzenia. Na tym jednak podobieństwa się kończą.

Już w pierwszym zdaniu wstępu autorka zastosowała wyrazistą zapowiedź fabuły, wprowadzając konstrukcję z czasownikiem *mieć* w funkcji słowa posiłkowego, które w połączeniu w bezokolicznikiem *być* wyraża przyszłość w czasie przeszłym¹⁹. Autorka, stosując presupozycję, zapowiada, że przedstawi zdarzenia niecodzienne (*niezwykły dzień*). Dalej (2) wprowadza wyliczenie, zestawia rozbudowane grupy nominalne (ich centrum są rzeczowniki) pełniące funkcję orientacyjną poprzez dookreślenie czasu zdarzeń. W kolejnym zdaniu wielokrotnie złożonym (3) z podrzędnym intensjonalnym i rozwijającym pojawia się konstrukcja z zaprzeczonym czasownikiem *móc*, który w połączeniu z bezokolicznikiem nadaje czynności wyrażonej w czasowniku *spodziewać się* odcień prawdopodobieństwa, możliwości²⁰. Użyte w nim środki leksykalne, zwłaszcza związki frazeologiczne (*plany legną w gruzach; po mrozującym krew w żyłach incydencie; omal nie przyplącałam życiu*), nie tylko stanowią zapowiedź zdarzeń, lecz także budują napięcie, rozbudzając ciekawość odbiorcy.

W akapicie drugim, w którym bohaterka narratorka przedstawia właściwe zdarzenia, zastosowano zdania pojedyncze rozwinięte (4 i 7), zdanie złożone współrzędnie (5) oraz zdanie wielokrotnie złożone (6). W tym ostatnim znalazły się dwa współrzędne zdania główne (*upewniliśmy się, daliśmy znak*), którym podporządkowane są zdania podrzędne intensjonalne i rozwijające. Środki te służą przedstawianiu zdarzeń w ich spokojnym rytmie i w połączeniu

¹⁹ Za: M. Szymczak (red.), dz. cyt.

²⁰ Tamże.

z leksyką (*wygodnie; na swoim miejscu; moi przyjaciele, tuż obok; upewniliśmy się; powoli; błogi sen*) budują wrażenie poczucia bezpieczeństwa. Jedynie leksem *ekscytująca* wprowadza element oczekiwania.

W kolejnych akapitach (III i IV) pojawiają się **komplikacje**, można wyróżnić co najmniej dwa takie miejsca w opowiadaniu. Pierwsza komplikacja (zastąpienie kierowcy) zapowiedziana przez leksem *gwałtownie* wyrażenie zostaje zasygnalizowana wprowadzeniem mowy niezależnej w dialogu rozpoczynającym się od wykrzyknika *hej*, którego znaczenie w *Wielkim słowniku języka polskiego* definiowane jest następująco: „wyraz używany przez nadawcę po to, by odbiorca zwrócił na niego uwagę oraz zachował się w określony sposób”²¹. Zaraz po nim pojawia się pytanie wyrażające emocje zdziwienia czy oburzenia (9), podobnie jak następujące później krótkie zdanie wykrzyknikowe (10). Odpowiedź zawiera czasownik w 2. osobie trybu rozkazującego i określenie sytuacji budzącej niepokój uczestników zdarzeń (12). Dalej następują: rozbudowane zdanie pojedyncze z wykładnikiem potwierdzania, partykułą *rzeczywiście*²² na początku (14) i zdania złożone z krótkich wypowiedzi składowych, w których dominują czasowniki z koniecznymi uzupełnieniami okolicznikowymi i dopełnieniowymi. Akcja przyspiesza, choć użycie pełnego terminu *resuscytacja krążeniowo-oddechowa* w krótkich zdaniach służących oddaniu dynamiki zdarzeń nie wydaje się stosownym stylistycznie i skutecznym pragmatycznie posunięciem.

W akapicie IV pierwsze zdanie złożone zakończone wykrzyknikiem (18) sygnalizuje kolejną komplikację (groźba wypadku), co podkreślone zostaje w następnych zdaniach przez użycie przysłówków *nagle, wtem, gwałtownie*. Dominują zdania złożone podrzędnie i współrzędnie składające się z krótkich wypowiedzi składowych, w których rzeczywistość ujmowania jest czynnościowo, zdarzenia przedstawiane w ciągu przyczynowo-skutkowym. Już w IV akapicie rozpoczyna się **rozwiązanie** (21). Służy temu przytoczenie wypowiedzi bohatera (22), czyli mowa niezależna. Zdanie to jest dłuższe niż poprzednie, nie zawiera wykrzykników ani pytań, a zakończone zostaje wielokropkiem. Również komentarz narratora do wypowiedzi (23) jest rozbudowany przez grupę nominalną o funkcji okolicznika sposobu (z *nieukrywanym uśmiechem*). To wszystko uspokaja tempo zdarzeń.

Cały akapit V zawierający relację ze zdarzeń, które nastąpiły bezpośrednio po **komplikacjach**, składa się z dwóch rozbudowanych zdań wielokrotnie złożonych, w których wystąpiły zdania współrzędne, podrzędne ekstensjonalne temporalne oraz skutku i przyczyny (*tak sławny, że; nie mógł [...] wyjść [...], żeby go ktoś nie rozpoznał*). Stanowią one więc składniowy wyraz skutków przedstawionej fabuły, jej zamknięcie. Należy do nich także zdanie (26) z akapitu VI, które dodaje jeszcze jedną konsekwencję (zmiana planów).

²¹ *Wielki słownik języka polskiego*, http://wsjp.pl/do_druku.php?id_hasla=67553&id_znaczenia=0 [dostęp: 10.08.2018].

²² Tamże, http://wsjp.pl/do_druku.php?id_hasla=21011&id_znaczenia=4979514 [dostęp: 10.08.2018].

Natomiast zamknięciem opowiadania jako całości, jego kodą, jest zakończenie wypracowania ucznia (akapit VI). Pierwsze zdanie akapitu (26) odnosi się do przeszłości i całej podróży, co sygnalizuje wyrażony grupą nominalną okolicznik przyczyny (*w zaistniałej sytuacji*) będący anaforą odsyłającą do całego przebiegu zdarzeń. Druga część zdania określa natomiast ostateczny skutek (*byliśmy zmuszeni przełożyć [...] podróż*). Ostatnie zdanie wypracowania (27) treścią wyrażoną odpowiednimi formami morfologicznymi (czas przyszły *wyberzemy się*) wprowadza perspektywę przyszłości. O jego refleksyjnym charakterze świadczy użyty w funkcji *verbum finitum* leksem *myśleć*, który tutaj występuje w znaczeniu *sądzić*²³ i służy wyrażeniu zdania narratorki/bohaterki. Zastosowana konstrukcja składniowa z imiesłowem przysłówkowym (*rezygnując*) świadczy o tym, że autor pracy nie chce jedynie poinformować o dwóch czynnościach (*wyberzemy się, zrezygnujemy*), ale jedną z nich stawia w tle. „[...] informują [...] one [imiesłowy przysłówkowe] o czynnościach (procesach, stanach, zdarzeniach) umieszczonych przez nadawcę w tle, na drugim planie w stosunku do zdarzeń (stanów rzeczy, czynności) wyrażonych formą osobową [...]”²⁴. Może to być sygnał podejmowania prób silniejszej strukturalizacji treści.

Podsumowując analizę obu przykładów, można stwierdzić, że zarówno w pierwszym, jak i drugim opowiadaniu zastosowano środki językowe (morfologiczne, leksykalne, składniowe) służące budowaniu narracyjności tekstu. Analizowane wypracowania zawierają wszystkie elementy struktury podstawowej opowiadania, a wykorzystane środki wyrazu są zazwyczaj względem nich funkcjonalne. Zasadnicza różnica między analizowanymi przykładami uczniowskich opowiadań dotyczy bogactwa zastosowanych środków, które przekłada się lub nie na sposób ujęcia obligatoryjnego w strukturze opowiadania momentu kulminacyjnego (komplikacji). Opowiadanie pierwsze jest sprawozdawcze, przedstawia zdarzenia w ciągu przyczynowo-skutkowym, jednak brakuje w nim dynamiki, wyraźnie zaznaczonego zwrotu akcji (komplikacji). Natomiast opowiadanie drugie świadczy o większych umiejętnościach nadawcy w zakresie stosowania leksyki i składni. Autorka drugiej pracy, wykorzystując – podobnie jak autor pierwszej struktury składniowe o charakterze sprawozdawczo-narracyjnym służące relacjonowaniu przebiegu zdarzeń rozwinięte zdania pojedyncze z *verbum finitum* i niewielkim udziałem struktur znominalizowanych – zdania współrzędnie i wielokrotnie złożone z wypowiedziami rozwijającymi), wprowadziła do swojej wypowiedzi także inne elementy, które ją zdynamizowały. Posłużyła się zatem środkami leksykalnymi budującymi kontrast (spokój i poczucie bezpieczeństwa na początku akcji i nagle zmiana w losach bohaterów w punkcie kulminacyjnym), mową niezależną, dzięki której wprowadziła emocje (zdania pytające, wykrzyknikowe, równoważnik zdania, wykrzyknik, tryb rozkazujący).

Analiza wykazała też, że podział opowiadania na części kompozycyjne, wyróżnione graficznie akapitami, nie zawsze jest uzasadniony potrzebami konsekwentnego prowadzenia akcji, np. w pierwszym przykładzie pierwsze zdanie III akapitu, czyli zakończenia, znaczeniowo przynależy do rozwinięcia. Podział czysto formalny

²³ Tamże, http://wsjp.pl/index.php?id_hasla=17097&id_znaczenia=4692667&l=16&ind=0 [dostęp: 10.08.2018].

²⁴ R. Grzegorzyczkova, dz. cyt., s. 82.

wpajany w edukacji schematem (trzyczęściowa kompozycja wypracowania: wstęp, rozwinięcie, zakończenie) nie służy budowaniu świadomości, na czym polega kompozycja funkcjonalna w odniesieniu do gatunku wypowiedzi i jej tematu.

Przedstawione fragmentaryczne z założenia analizy pokazują stopień skomplikowania zagadnienia językowego ujmowania narracji w najprostszej wydawałoby się ze szkolnych form wypowiedzi, jaką jest opowiadanie. Pozwalają też wstępnie odpowiedzieć na pytania badawcze postawione na początku artykułu. Niewątpliwie kształt językowo-stylistyczny uczniowskiego tekstu (wykorzystane środki morfologiczne, leksykalne, składniowe) determinuje stopień narracyjności wypowiedzi, zwłaszcza realizacji poszczególnych komponentów podstawowej struktury gatunku. Przywołane przykłady pozwoliły wykazać związek między zastosowanymi środkami językowymi a dynamiką akcji w uczniowskich opowiadaniach. Postulatem staje się potwierdzenie ustaleń na szerszym materiale badawczym i w zakresie pozostałych elementów charakterystyki gatunku.

Kształtowanie umiejętności świadomego wykorzystywania środków językowych to podstawowe zadanie edukacji polonistycznej, zarówno uniwersyteckiej, jak i szkolnej. Zadaniem dydaktyków pozostaje wypracowywanie metod pracy z uczniem pozwalających skutecznie kształtować nie tylko wiedzę na temat środków wyrazu charakterystycznych dla poszczególnych gatunków wypowiedzi, lecz także umiejętność ich świadomego wykorzystywania. Zadaniem badaczy natomiast pozostaje pogłębiona analiza uczniowskich wytworów, która pozwoli ustalić obligatoryjne i fakultatywne elementy identyfikacji gatunku w czterech aspektach jego charakterystyki: poznawczym, pragmatycznym, strukturalnym i językowo-stylistycznym.

Opowiadanie traktowane jest jako forma wypowiedzi szkolnej o charakterze twórczym. Nie oznacza to jednak, że wyznaczanie ram gatunkowych i uświadamianie roli możliwych do wykorzystania środków wyrazu będzie tę twórczość zabijało. Uczenie wymaga wypracowania wzorców, które będą budować rusztowanie dla potrzebujących takiego wsparcia (nie wszyscy rodzą się pisarzami) i stanowić ramę dla chcących i potrafiących ją przekroczyć. Ogromną rolę w rozpoznaniu umiejętności jednych i drugich odgrywa nauczyciel. Maria Nagajowa, jeden z najbardziej zasłużonych dydaktyków kształcenia językowego, pisze:

Swobodna wypowiedź rozumiana jako nieokreślony gatunkowo akt autoekspresji, jako rezultat niezależnej twórczości ucznia powstałej dzięki nienarzucaniu przez nauczyciela i podręczniki norm, zasad, reguł mówienia i pisanie – nie istnieje²⁵.

Badaczce nie chodzi o negocjowanie ani twórczości uczniów, ani wysiłków nauczycieli chcących ją wyzwolić. Wykazuje tylko, że w wypowiedziach ucznia odbija się to, czego się wcześniej nauczył, a swobodny charakter jego tekstów nie wynika z pozostawienia go samemu sobie. „Bezstresowość i niewymuszoność jest stanem uczuciowym ucznia wywołanym odpowiednią postawą nauczyciela i sposobem prowadzenia przez niego lekcji”²⁶.

²⁵ M. Nagajowa, *O tak zwanej swobodnej wypowiedzi ucznia* [w:] J. Porayski-Pomsta, J. Podracki (red.), *Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 1998, s. 165.

²⁶ Tamże, s. 164.

Skoro jako ludzie zanurzeni jesteśmy w opowieściach, to kształtowanie świadomości tego, jak one powstają i jak można je tworzyć, pozostaje także ważnym zadaniem szkoły. „Narracja – jak pisze Dorota Klus-Stańska – sprzyja [...] myśleniu twórczemu, uelastycznia bowiem opowiadane pojęcia i tworzy nowe perspektywy interpretacyjne”²⁷.

Bibliografia

- Bartmiński J., *Tekstologia (lingwistyka tekstu)* [w:] A. Mikołajczuk, J. Puzynina (red.) *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, Nowa Era, Warszawa 2004.
- Burzyńska A., *Idee narracyjności w humanistyce* [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Chrzastowska B., *O sztuce edukacji polonistycznej* [w:] tejże (red.) *Kompetencje szkolnego polonisty*, WSiP, Warszawa 1995.
- Grzegorzczkowska R., *Wykłady z polskiej składni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Guzy A., Niesporek-Szamburska B., *Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania* [w:] M. Szymańska (red.), „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*” IV, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013.
- Klus-Stańska D., *Narracje w szkole* [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Mikołajczuk A., *Modele gatunkowe tekstu pisanego przez uczniów na egzaminie maturalnym (w kontekście planowanej modernizacji matury z języka polskiego)*, „*Poradnik Językowy*” 2013, z. 1.
- Nagajowa M., *O tak zwanej swobodnej wypowiedzi ucznia* [w:] J. Porayski-Pomsta, J. Podracki (red.), *Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 1998.
- Nocoń J., *Gatunki tekstu na pisemnym egzaminie maturalnym od 2015 roku* [w:] K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska. (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, Universitas, Kraków 2014.
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Tabisz A., *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.
- Trzebiński J., *Wstęp* [w:] tegoż (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Udzik B., *Opowiadanie i rozprawka. Szkolne formy wypowiedzi a sprawność językowa uczniów (doniesienie z badań)*, K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, Universitas, Kraków 2014.
- Udzik B., *Świadomość komunikacyjno-językowa gimnazjalistów – jaka jest i jak ją sprawdzać? (doniesienie z badań)* [w:] J. Nocoń, A. Tabisz (red.), *Świadomość językowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2014.

²⁷ D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole* [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, dz. cyt., s. 191.

- Wielki słownik języka polskiego*, http://wsjp.pl/do_druku.php?id_hasla=67553&id_znaczenia=0 [dostęp: 10.08.2018].
- Wojtak M., *Gatunki prasowe*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.
- Wojtak M., *Pragmatyczne aspekty analiz stylistycznych tekstów użytkowych* [w:] B. Witosz (red.), *Stylistyka a pragmatyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001.
- Wyrwas K., *Opowiadania potoczne w świetle genologii lingwistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.



fot. A. Folwaczny