dr Beata Udzik
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Diagnoza umiejętności tekstotwórczych licealisty

Egzaminacyjne pragmatyzmy

Jak czytamy w obowiązującym ciągle *Informatorze o egzaminie maturalnym*[1], zdający egzamin abiturient powinien się wykazać umiejętnością napisania pracy w związku z podanym tekstem literackim lub jego fragmentem.

Tematy będą zawierać polecenie, np.: zanalizowania, zinterpretowania, porównania, skomentowania, napisania opinii o problemie zawartym w tekście oraz jej uzasadnienia, scharakteryzowania bohatera i jego kreacji, języka utworu, prądu, zjawiska typowego dla epok[2].

Choć wśród umiejętności, którymi powinien wykazać się maturzysta piszący wypracowanie, pojawiają się skomentowanie, napisanie opinii o problemie zawartym w tekście oraz jej uzasadnienie, to jednak dotychczasowa praktyka egzaminacyjna pozwala wysunąć wniosek, że trudno zdefiniować gatunkowo oczekiwania, jakie stawia się maturzyście w związku z tworzonym przez niego tekstem. Dominują polecenia zanalizowania i zinterpretowania podanego tekstu (lub jego fragmentu), najczęściej maturzysta proszony jest o scharakteryzowanie bohatera, postawy, cech środowiska[3]. Najważniejszym jednak kryterium oceny poprawności realizacji tematu pozostaje zgodność z wymową podanego tekstu literackiego, w mniejszym stopniu realizacja określonej formy gatunkowej, która przecież warunkuje zarówno kompozycję, jak i kształt językowo-stylistyczny każdego tekstu, także uczniowskiego wypracowania.

O tym, że wykorzystywanie tekstów literackich jako inspiracji wypracowań egzaminacyjnych nie musi się kończyć jedynie odtwarzaniem, świadczyć mogą francuskie doświadczenia. Nie wdając się we wnikliwą charakterystykę francuskiej matury z języka ojczystego, zaznaczmy tylko, że formy wypowiedzi w niej proponowane[4] stały się inspiracją diagnozy przeprowadzonej wśród uczniów pierwszej klasy liceum ogólnokształcącego. Jej celem było zarówno sprawdzenie umiejętności tworzenia tekstu własnego w związku z podanym

[1] *Informator o egzaminie maturalnym od 2008 roku. Język polski.* Warszawa 2007, http://www.cke.edu.pl/images/stories/Inf_mat_od2008/inf_polski_a.pdf (dostęp: 16. 07. 2012)

[2] Ibidem, s. 20.

[3] O konieczności uwzględniania wzorców gatunkowych w dydaktyce polonistycznej w kontekście egzaminu maturalnego patrz: Rybicka K., Udzik B., *Matura a podstawa programowa - nowe perspektywy dydaktyczne* [w:] Jaskółkowa É., Wójcik-Dudek M. (red.), *Nowa podstawa programowa - proces dydaktyczny - egzamin*, Katowice 2009, s. 35-46.

[4] O formach tematów na egzaminach z języka ojczystego we Francji, czytaj: ibidem, s. 44-45. Dotyczą one trzech kategorii - form wypowiedzi: commentaire, dissertation i invention. Materiały można znaleźć na oficjalnych stronach francuskich instytucji edukacyjnych: http://www.ac.-aix-marseille.fr lub http://www.education.gouv.fr.

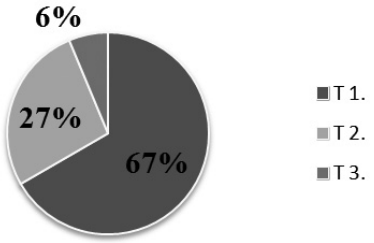
tekstem literackim, jak i zdiagnozowanie stopnia popularności poszczególnych tematów, które warunkowały postać gatunkową tekstu uczniowskiego i rodzaj relacji z tekstem literackim.

Zadania diagnozujące

Podstawą uczniowskich działań tekstotwórczych stał się mit o Niobe w jego wersji literackiej zaczerpniętej z *Metamorfoz* Owidiusza w przekładzie Anny Kamieńskiej. Zaproponowane zadania były formą diagnozy umiejętności pierwszoklasisty. Uczniowie otrzymali do wyboru trzy tematy, w których jednoznacznie określono wymagania gatunkowe. Chodziło o to, aby uruchomiły one możliwość wyboru różnych typów wypowiedzi pisemnej, które mogą mieć charakter odtwórczy (streszczenie), argumentacyjny (rozprawka) lub twórczy (opowiadanie zainspirowane tekstem). Uczniowie pierwszej klasy liceum mogli zatem wybrać spośród następujących tematów:

1. Napisz streszczenie mitu o Niobe.
2. Czy twoim zdaniem pycha powinna być srogo karana? Odpowiedz na pytanie, posługując się argumentami z historii, życia codziennego, tekstów kultury (literatura, film, malarstwo) znanych ci ze szkoły i lektury własnej oraz mitu. (rozprawka)
3. Co musiałoby się wydarzyć, aby Latona i Niobe wybaczyły sobie nawzajem? Wymyśl dalszą część lub inną wersję zakończenia mitu. Powinien się w niej znaleźć dialog bohaterek. (opowiadanie z dialogiem)

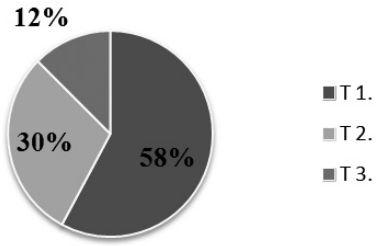
Pierwszym pytaniem, które zainteresowało badacza, była wybieralność poszczególnych zadań. Wśród 159 uczniów klas pierwszych zdecydowanie najpopularniejsze było streszczenie, później rozprawka. Najmniej osób wybrało opowiadanie twórcze zainspirowane mitem. Wykres uczniowskich preferencji przedstawia się następująco:



Rysunek 1. Uczniowskie preferencje dotyczące wyboru tematu w grupie 159

Uczniowie wyraźnie preferowali odtwarzanie treści mitu.

Na obecnym etapie badań wnikliwej analizie poddano 64 wypracowania uczniowskie z dwóch klas pierwszych. W tej grupie relacje procentowanie układały się bardzo podobnie:



Rysunek 2. Uczniowskie preferencje dotyczące wyboru tematu w grupie 64

Uczeń streszcza…

Umiejętność streszczania tekstu wydaje się jedną z podstawowych umiejętności, ponieważ pozwala na kształtowanie zespolonych kompetencji odbioru i tworzenia tekstu na zupełnie podstawowym poziomie. Piszący streszczenie powinien wykazać się zarówno zrozumieniem tekstu streszczanego, jak i umiejętnością tworzenia tekstu własnego. Oczywiście poziom trudności streszczenia uzależniony jest w dużej mierze od typu streszczanego tekstu, który może być fabularny, popularnonaukowy o charakterze informacyjnym czy też argumentacyjny[5]. W standardach wymagań egzaminacyjnych (obowiązujących w czasie, kiedy prowadzone było badanie) kompetencje związane z umiejętnością streszczenia tekstu pojawiają się od szkoły podstawowej poprzez gimnazjum aż do szkoły ponadgimnazjalnej. Absolwent szkoły podstawowej powinien umieć sporządzić notatkę w formie streszczenia; gimnazjalista, dokonując celowych operacji na tekście, też powinien umieć go streścić, a maturzysta ma znać zasady streszczania i umieć streścić tekst.

Choć streszczanie tekstu pozostaje czynnością wykonywaną powszechnie, także w codziennych sytuacjach, to jako forma wypowiedzi, wytwór operacji streszczania charakteryzujący się określonymi cechami gatunkowymi i stylowymi, nie należy do najłatwiejszych.

Streszczamy w potocznych praktykach komunikacyjnych cudze opowiadania, rozmowy, przeczytane artykuły i powieści, oglądane sztuki i filmy - jeśli robimy to w sposób niewłaściwy, narażamy się na krytykę[6].

Streszczenie obecne w podstawie programowej gimnazjum z 2002 roku[7] (według niej właśnie pracowali badani uczniowie), rzadko ćwiczone, nie pojawiało się także jako zadanie na egzaminie gimnazjalnym. Tymczasem wśród badanych uczniów to właśnie ono okazało się najbardziej popularne. O wysokiej wybieralności tej właśnie formy wypowiedzi mógł zadecydować fakt, że tekst, który należało streścić, był utworem narracyjnym, a nie argumentacyjnym, stąd wiele wypracowań przypomina bardziej opowiadanie odtwórcze na podstawie lektury niż streszczenie.

---

[5] *Streszczenie logiczne,* oprac. Krasuska A., OKE w Jaworznie: http://www.oke.jaworzno.pl/matura/streszczenie.pdf (dostęp:19. 07.2012)

[6] Bartmiński J., Niebrzegowska- Bartmińska S., *Tekstologia*, Warszawa 2009, s. 302.

[7] W osiągnięciach ucznia gimnazjum w zakresie mówienia, słuchania, czytania i pisania pojawia się: „dokonywanie celowych zabiegów redakcyjnych w zakresie poprawiania i parafrazowania tekstów własnych i cudzych (m.in. streszczania, skracania, rozwijania, przekształcania stylistycznego)". Streszczenie rozumiane więc jest tutaj raczej jako operacja, a nie wytwór.

Swoistym, a niewątpliwie podstawowym przypadkiem jest streszczanie opowiadań, tj. tekstów zawierających fabułę. Jest to przypadek w potocznej praktyce może najczęstszy, w pewnym sensie najłatwiejszy […][8].

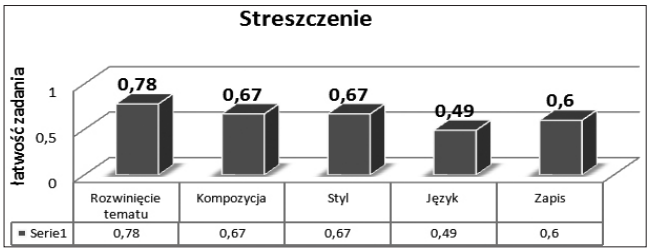
Aby zrealizować temat we właściwej formie gatunkowej, piszący diagnozę uczniowie powinni zrozumieć temat (tutaj: streszczany tekst), podać najważniejsze fakty (wydarzenia), oddać ich chronologię, nie podawać zbędnych informacji (unikać opisów, zbędnych szczegółów), zachować obiektywizm, a przede wszystkim wypełnić kryterium ilościowe, czyli przedstawić treść w tekście własnym o zmniejszonej w stosunku do pierwowzoru objętości.

Autorzy 37 streszczeń, poddanych na obecnym etapie badań bardziej wnikliwemu oglądowi, rozumieli w większości, że należy treść przedstawić w tekście o zmniejszonej objętości. Prawidłowo zazwyczaj odtwarzali chronologię zdarzeń. Starali się także zachować obiektywizm, rozumiejąc go jako nieocenianie z własnej perspektywy zachowań bohaterki mitu. Nie dotyczyło to jednak stosowania słownictwa nacechowanego emocjonalnie, zwłaszcza że takowe znajdowało się w tekście mitu. Tutaj wkraczamy już w sferę stylu, który w streszczeniu powinien być jasny, rzeczowy, pozbawiony ekspresyjności. Tymczasem piszący nie zawsze potrafili uwolnić się od pierwowzoru, powielali słownictwo, a nawet całe sformułowania i zdania, np. „zapłonęła gniewem", „Amfion uwolnił się od bólu i życia", „na nic błagania, lamenty", „synowie Niobe na rozległych błoniach ujeżdżali rumaki". Powtarzali też zastosowany w tekście sposób stylizacji poprzez inwersję składniową, czyli umieszczanie orzeczenia na końcu zdania, np. „strzałą ugodzony umiera", „śmierć dzieci na nią spadła". Stosowali metafory, próbując upodobnić styl własnego tekstu do stylu pierwowzoru, np. „obok niego znajdował się Sipilus, także nie uciekł od śmierci i ugodzony w gardło wsiadł do łodzi Charona".

Równocześnie jednak zaznacza się pewna niejednorodność stylu, ponieważ obok stylizacji archaizującej czy poetyzującej pojawiają się elementy języka potocznego (o synach Niobe: „chłopaki", o samej Niobe: „zaczęła się przechwalać wszystkim tym, co miała lepsze", „Apollo zmiękł", „ma boskie pochodzenie, a na dodatek posiada twarz godną bogini", Niobe „nadal płacze nad swą głupotą") lub oficjalnego (Niobe „pochodziła z rodziny o bardzo wysokim statusie społecznym").

Wspomniano już, że piszący streszczenie uczniowie mieli kłopoty z właściwą realizacją formy, ponieważ streszczany tekst miał charakter fabularny. Ta duża łatwość w odtwarzaniu treści i zachowaniu chronologii zdarzeń wynikała z cech tekstu streszczanego, ale spowodowała też uzależnienie się niejako od jego formy. Streszczenia częściej przypominały opowiadania odtwórcze. Piszący stosowali bowiem typowe dla opowiadania formuły: pewnego dnia, tymczasem zbliżało się, wkrótce, nagle stało się coś strasznego, wtem, później, do dzisiaj. Sygnalizują one następstwo czasowe, ale służą także budowaniu napięcia dramatycznego, które właściwe dla opowiadania, nie powinno pojawiać się w streszczeniu. Byli nawet uczniowie, którzy chcąc urozmaicić swój tekst, cytowali fragmenty wypowiedzi postaci i dialogi w mowie niezależnej. Wykres łatwości dla kryteriów oceny streszczenia przedstawia się następująco:

[8] Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., op. cit., s. 306.



Rysunek 3. Współczynniki łatwości dla kryteriów oceny streszczenia

Choć wskaźnik łatwości w zakresie realizacji tematu oraz szczegółowy wskaźnik dotyczący kryterium zwięzłości rozumianej tutaj jako unikanie zbędnych informacji (unikanie opisów, zbędnych szczegółów, spraw drugorzędnych) wynoszą 0,78 i świadczą o tym, że zadanie było łatwe, to przecież należy pamiętać, że nie powinno ono sprawić trudności piszącym: uczniowie pierwszej klasy liceum ogólnokształcącego mieli za zadanie streścić mit o Niobe. Tymczasem 28% piszących ujmowało w swym streszczeniu informacje drugorzędne, nieistotne szczegóły, podczas gdy streszczanie tekstu to „skrótowe przedstawianie treści dłuższego tekstu wydobywające np. z noweli i opowiadania główne problemy i zdarzenia"[9].

Streszczany tekst utrzymany w konwencji gatunkowej opowiadania zapisany został w czasie teraźniejszym, unaoczniającym czytelnikowi wydarzenia. Piszący pozostawali często w tej konwencji, co oddalało ich teksty od neutralnej relacji, natomiast wzmagało dramatyzm wydarzeń i scen. Znacznie bliższe cech dobrego streszczenia były relacje utrzymane w czasie przeszłym. Często zdarzało się jednak, że uczniowie nie poradzili sobie z właściwym wyrażaniem perspektyw czasowych i mieszali gramatyczny czas teraźniejszy z czasem przeszłym. Konsekwencje takiego pomieszania perspektyw czasowych są dwojakie. Z jednej strony zaburza to właściwą płynność prezentacji zdarzeń, z drugiej staje się przyczyną oczywistych błędów składniowych, co ilustrują przykłady:

Niobe straciła wszystkie córki i synów, a sama zamienia się w kamień, który wiatr przenosi do jej ojczyzny na szczyt góry.

Była zazdrosna o Latonę, gdyż posiadała ona dwoje dzieci, a Niobe posiadała aż siedem córek i siedmiu synów i jest mniej czczona od niej.

Niobe padła na ciała synów i woła do Latony, by syciła się jej bólem.

Napisanie streszczenia tekstu, nawet jeśli jest to tekst fabularny, wymaga od piszącego pewnej świadomości metatekstowej, która zarysowuje się zwłaszcza na początku streszczenia. To tutaj powinny znaleźć się informacje będące odpowiedzią na obowiązkowe pytania: O czym mowa w tekście?, Co się mówi na dany temat?. Jerzy Bartmiński w lingwistycznej koncepcji streszczania ujął następujące założenie:

Streszczenie jako derywat od tekstu oryginalnego (wyjściowego) tworzone jest metodą: a) skrótu i/lub b) uogólniania, i/lub c) przekładu z jednego systemu

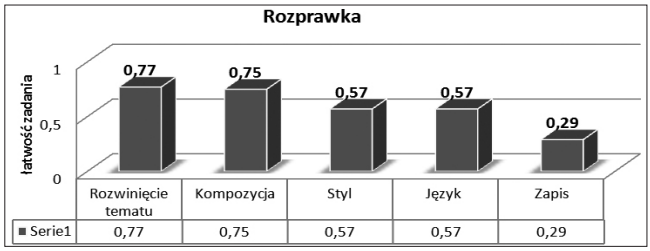
[9] Bartmiński J., *Tekstologia (lingwistyka tekstu)* [w:] Mikołajczuk A., Puzynina J. (red.), *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, Warszawa 2004, s. 50.

pojęciowego na inny, i/lub d) opisu metatekstowego. Te sposoby tworzenia streszczeń, różnie ze sobą łączone, dają podstawę do lingwistycznej klasyfikacji streszczeń z punktu widzenia relacji T : S[10].

Autorzy szkolnych streszczeń w przeprowadzonym badaniu od razu relacjonują zdarzenia, nie określają na początku tematu tekstu wyjściowego. To po raz kolejny potwierdza bliskość gatunkową opowiadania. W analizowanych pracach uczniów nie ma ani wstępu będącego uogólnieniem tematu tekstu - streszczanego mitu ani też zakończenia w postaci pointy czy podsumowania. Struktura kognitywna uczniowskich streszczeń pozostaje jednopłaszczyznowa.

Uczeń argumentuje…

Drugim co do popularności zadaniem wybieranym przez uczniów była rozprawka. W większej grupie 159 prac obejmowała 27%, w mniejszej grupie 64 prac poddanych bardziej wnikliwej analizie jakościowej stanowiła 30%. Nie są to różnice znaczące. W tej ostatniej grupie wykres współczynników łatwości przedstawia się następująco:



Rysunek 4. Współczynniki łatwości dla kryteriów oceny rozprawki

Osiągnięcie współczynnika łatwości 0,77 za rozwinięcie tematu może świadczyć o tym, że uczniowie pierwszej klasy liceum poradzili sobie z realizacją części merytorycznej zadania. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, iż w kryteriach oceniania wyraźnie preferowano samo przywołanie stosownych argumentów (piszący otrzymywał po 2 punkty za każdy kolejny argument), natomiast jako wymaganie mniej punktowane, choć trudniejsze, wystąpiło pogłębianie refleksji. Schemat punktowania dla rozwinięcia tematu przedstawiał się następująco:

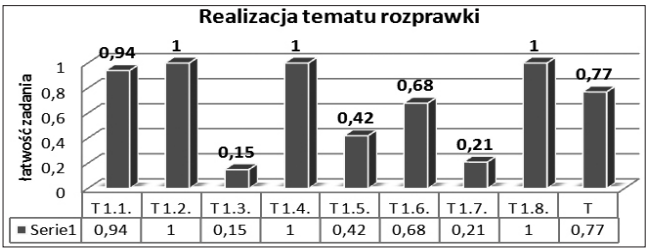
Tabela 1. Kryteria oceny realizacji tematu rozprawki

T 1.	Kryteria oceny realizacji tematu rozprawki:	Punktacja
T 1.1.	Formułuje tezę lub hipotezę (zgodna z tematem)	2
T 1.2.	Formułuje pierwszy adekwatny do tezy argument	2
T 1.3.	Uzasadnia (pogłębia) wybór pierwszego przykładu	1
T 1.4.	Formułuje drugi adekwatny do tezy argument	2
T 1.5.	Uzasadnia (pogłębia) wybór drugiego przykładu	1
T 1.6.	Formułuje trzeci adekwatny do tezy argument	2
T 1.7.	Uzasadnia (pogłębia) wybór trzeciego przykładu	1
T 1.8.	Podsumowuje rozważania	2

[10] Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., op. cit., s. 302.

Bardziej wnikliwa analiza jakościowa wypracowań wykazała, że uczniowie zrozumieli temat, trafnie zazwyczaj formułowali tezę, przytaczali co najmniej dwa argumenty na jej potwierdzenie, podsumowywali swoje rozważania. Piszący zatem realizowali podstawowe wymagania stawiane szkolnym rozprawkom. Wszystkie niemal prace komponowane były według schematu: teza, argumenty, potwierdzenie tezy. W dwóch pracach tylko w miejscu tezy pojawiło się pytanie, w dwóch też autorzy negatywnie odpowiedzieli na pytanie postawione w temacie.

Wykres współczynnika łatwości za szczegółowe kryteria rozwinięcia tematu pokazuje jednak, że choć piszący przywołują argumenty, to nie potrafią pogłębić ich analizy.



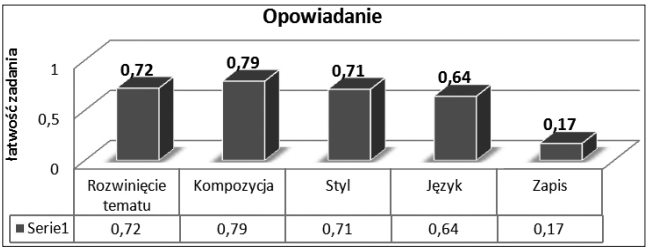
Rysunek 5. Współczynniki łatwości dla szczegółowych kryteriów oceny tematu rozprawki

Uczniowie mogli przywołać przykłady z mitu, historii, życia lub innych tekstów kultury. Najczęściej pojawiały się odwołania do własnych doświadczeń w relacjach z rówieśnikami, doświadczeń szkolnych; duża część piszących powoływała się na przykład mitu o Niobe, niektórzy dodawali jeszcze opowieści mityczne o Apollinie i Marsjaszu, Achillesie czy Narcyzie (tylko raz przywołany, a przecież temat dotyczył kary za pychę). Wśród przykładów pojawiła się także Biblia, choć najczęściej w postaci ogólnikowych konstatacji dotyczących uznawania pychy za jeden z grzechów głównych z dwoma literalnie przywołanymi przykładami grzechu Ewy oraz syna marnotrawnego. Uczniowie powołują się na poznane w gimnazjum lektury. Dominuje *Mały Książę*, rzadko pojawia się *Opowieść wigilijna*, dwa razy przywołano *Balladynę* i *Tajemniczy ogród*. Jedna tylko osoba przytoczyła przykład tekstu spoza kanonu lektur, była to *Poczwarka* Doroty Terakowskiej. Uczniowie nie przywołują innych tekstów kultury; nawet jeśli raz autorka pracy posłużyła się przykładem z filmu, to nie potrafiła podać jego tytułu, a sposób zaprezentowania fabuły świadczył o jego przynależności do kina młodzieżowego lub familijnego. W jednej tyko pracy znalazł się przykład z historii i była to postać Adolfa Hitlera, ale w sposobie jej zaprezentowania pojawił się błąd rzeczowy.

Piszący rozprawkę, rozwijając jej temat, powoływali się więc na typowe przykłady, nie zawsze trafnie je analizując. Często pychę utożsamiali ze skąpstwem i chciwością, czasami z egoizmem. Nie rozważali tematu wieloaspektowo, nie podawali kontrargumentów. Nie dostrzegli też niuansów w brzmieniu głównego zagadnienie, pisząc zazwyczaj o konieczności karania za pychę, ale nie podejmując problemu tak srogiej kary, jaka spotkała bohaterkę mitu.

Uczeń opowiada…

Trzecim zadaniem zaproponowanym licealistom podczas diagnozy było opowiadanie. Jego treść miała wynikać ze zrozumienia mitu i bezpośrednio do niego nawiązywać. Ta najprostsza i stosowana już na najniższych etapach edukacji forma wypowiedzi okazała się zadaniem umiarkowanie trudnym dla uczniów pierwszej klasy liceum (współczynnik łatwości 0,66).

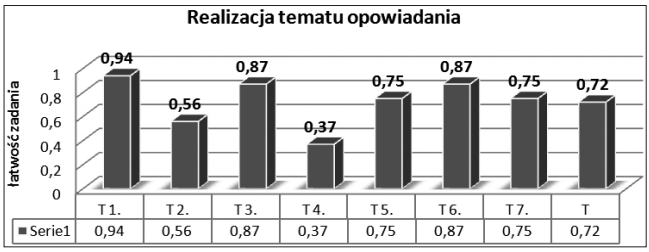


Rysunek 6. Współczynniki łatwości dla kryteriów oceny opowiadania

Mogłoby się wydawać, że spośród wszystkich tematów ten uruchomi najbardziej twórcze pomysły. Tymczasem piszący opowiadanie nie wykazali się pomysłowością (współczynnik łatwości za kryterium oryginalności - 0,56, natomiast za prowadzenie narracji w sposób żywy, urozmaicony - tylko 0,37). Najlepsze prace to te, w których autorzy potrafili nie tylko rozszerzyć treść pierwowzoru, ale nawiązali do konwencji mitu i zastosowali stylizację językową. Zdarzały się jednak także niekonsekwencje w budowaniu ciągu przyczynowo-skutkowego, anachronizmy, a zwłaszcza rażące w kontekście cech językowych pierwowzoru potocyzmy, np. „Latona to dobra kobieta", „w końcu Ismeus zebrał się i poszedł do Febe", „faktycznie, nie mam pojęcia", „Niobe, chcąc wytłumaczyć sprawę, zapytała". Sposób rozwinięcia tematu opowiadania najlepiej unaocznia zestawienie szczegółowych kryteriów dotyczących jego oceny ze wskaźnikami łatwości.

Tabela 2. Kryteria oceny realizacji tematu opowiadania

	Kryteria oceny realizacji tematu opowiadania	Punktacja
T 1.	Zgodność pracy z tematem	2
T 2.	Oryginalność ujęcia tematu	2
T 3.	Zachowanie ciągu przyczynowo-skutkowego	2
T 4.	Prowadzenie narracji w sposób żywy, urozmaicony	2
T 5.	Poprawność merytoryczna	2
T 6.	Obecność dialogu	1
T 7.	Wyrazistość puenty	2



Rysunek 7. Współczynniki łatwości dla szczegółowych kryteriów oceny realizacji tematu opowiadania

Postulaty naukowo-badawcze i dydaktyczne

Przeprowadzona diagnoza umiejętności tworzenia tekstu w związku z podanym tekstem literackim jest tylko fragmentem szerszego badania umiejętności tekstotwórczych licealistów. Zaprezentowane wyniki dotyczą grupy pierwszoklasistów i mogą stanowić przykład diagnozy wstępnej będącej podstawą późniejszej indywidualizacji pracy z konkretnym zespołem uczniów. Równocześnie już na jej podstawie można sformułować wnioski, które będą konfrontowane z badaniami większej populacji, także uczniów klas drugich i trzecich.

Zatem przedstawiona diagnoza umiejętności uczniów dwóch klas pierwszych może stać się podstawą do sformułowania postulatów naukowo-badawczych oraz dydaktycznych. W grupie tych pierwszych znajdzie się na pewno postulat zbadania wpływu tekstu literackiego - pierwowzoru (jak w przypadku streszczenia) bądź punktu odniesienia (jak w przypadku rozprawki czy opowiadania) - na kształt tekstu uczniowskiego. Wpływ ów widoczny jest zarówno w sferze językowo-stylistycznej, jak i merytorycznej. Kolejnym tropem badawczym pozostaje ustalenie związku między formą gatunkową szkolnego wypracowania a typami struktur leksykalnych i syntaktycznych stosowanych przez nadawców.

W sferze zainteresowań dydaktyki polonistycznej pozostaje natomiast niezmiennie wypracowanie dobrych praktyk kształtowania w uczniach umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych ze świadomością ich cech gatunkowych. Nacechowanie gatunkowe pozostaje wszak podstawową cechą każdego tekstu, chodzi tylko o to, by tę świadomość, a co za tym idzie umiejętność kształtowania wypracować w uczniach[11]. O tym, jak ważne jest budowanie pomostów między bieżącym nauczaniem a formą egzaminu, nie trzeba przekonywać nauczycieli, których efektywność postrzega się często poprzez wynik egzaminu ich uczniów. Wiadomo już, że nowa podstawa programowa wymusi zmiany w formule egzaminu maturalnego z języka polskiego, podobnie jak stało się to w 2012 roku z egzaminem gimnazjalnym. Do szkół ponadgimnazjalnych trafiają właśnie uczniowie, którym dane będzie zdawać ów zmodyfikowany egzamin maturalny, a nauczyciele nie mają ciągle precyzyjnej informacji na temat proponowanych czy planowanych zmian. Oczywiście punktem

[11] Jest to podstawowe założenie współczesnej tekstologii. Za: Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., op. cit., s.128.

odniesienia pozostaje nowa podstawa programowa, jednak aby przygotować uczniów do egzaminu, a nauczycielom dać poczucie bezpieczeństwa pracy, dobrze byłoby, gdyby precyzyjne informacje dotyczące typów zadań egzaminacyjnych pojawiały się w momencie rozpoczęcia pracy z uczniem w trzyletnim cyklu edukacyjnym. Założenie dotyczące liniowości i kumulatywności efektów kształcenia przyjęte w nowej podstawie programowej może okazać się niewystarczające, jeśli od pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej nie zostaną właściwie rozłożone akcenty. Przygotowanie ucznia do napisania rozprawki problemowej[12] wymaga kształtowania umiejętności na znacznie wyższym poziomie niż te, z którymi przychodzi z gimnazjum, co wykazała przedstawiana powyżej diagnoza.

Bibliografia:

1. Bartmiński J., *Tekstologia (lingwistyka tekstu)* [w:] Mikołajczuk A., Puzynina J. (red.),*Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, Warszawa 2004.
2. Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., *Tekstologia*, Warszawa 2009.
3. *Informator o egzaminie maturalnym od 2008 roku. Język polski.* Warszawa 2007 http://www.cke.edu.pl/images/stories/Inf_mat_od2008/inf_polski_a.pdf (dostęp: 16.07.2012)
4. Rybicka K., Udzik B., *Matura a podstawa programowa - nowe perspektywy dydaktyczne* [w:] Jaskółkowa E., Wójcik-Dudek M. (red.), *Nowa podstawa programowa - proces dydaktyczny - egzamin*, Katowice 2009.
5. *Streszczenie logiczne,* oprac. Krasuska A., OKE w Jaworznie: http://www.oke.jaworzno.pl/matura/streszczenie.pdf (dostęp: 19. 07. 2012)

[12] O takich propozycjach można było usłyszeć podczas konferencji *Modernizacja egzaminu dojrzałości z języka polskiego w 2015 roku* w dniach 22-23 października 2011 r. w Serocku zorganizowanej przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, Zespół ds. realizacji projektów współfinansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego. Nie zostały one jednak rozpropagowane w środowisku polonistycznym.