

ANNA WILECZEK
Uniwersytet Jana Kochanowskiego
Kielce

„Zrobić” tekst. O kompetencji tekstotwórczej gimnazjalistów

Jak zrobić kolorowy tekst jest bardzo prosto
wchodzimy na stronę tektek.org/color/
wybieramy jeden przycisk najlepiej rainbow
piszemy tekst i generujemy

www.test666.pun.pl/viewtopic.php?pid=11
[dostęp: 20.10.2013] (pisownia oryginalna)

Tekst i „nietekst”¹

Cechą współczesności jest permanentna interakcja komunikacyjna, której wytwór stanowi produkt pozbawiony tradycyjnych wykładników tekstowości, a nawet wyrazistych granic. Młodzi nadawcy stworzyli „jednostkę” komunikacyjną, która na jednej z konferencji językoznawczych określona została mianem „frazy Allegro”. Jest ona ściśle związana z instrumentalnym traktowaniem języka jako środka do szybkiego, skonkretyzowanego przekazu. Jeden „przycisk”, o którym mowa w przywołanym na wstępie przykładzie, to synekdocha sposobu osiągania efektu komunikacyjnego – instrukcja jest banalna, po prostu „piszemy i generujemy”. Segmentacja, spójność czy logiczne ujawnianie sensu, ukształtowanie językowe są kwestiami drugo-

¹ Niniejszy artykuł powstał na podstawie opracowania anglojęzycznego (Wileczek 2014).

rzędny, czymś na kształt retorycznego balastu, znikającego pod prymatem rzeczywistości. To nie tekst jako ustrukturyzowana jednostka komunikacyjna porządkuje, a więc i interpretuje rzeczywistość, to „rzeczywistość włada tekstem” (Warchała, Skudrzyk 2008, 23). Komunikat jest tylko jej medium. Nie dziwi więc inicjalna kompilacja: *jak zrobić kolorowy tekst jest bardzo prosto...* Następuje tu natychmiastowe wprowadzenie w temat przy jednoczesnym usytuowaniu w dyskursie (zapewne wcześniej na forum pojawiło się pytanie: *Jak zrobić kolorowy tekst?*). Zadziałała tendencja do ekonomiczności, a kryterium zrozumiałości i spójności komunikatu stało się drugorzędne. Informacyjność obok fatyczności to dwa filary podejmowanego współcześnie aktu komunikacji².

Dodatkowo analiza spontanicznie tworzonych przez młodych użytkowników języka tekstów, głównie w przestrzeni cyfrowej, pokazuje tendencję, propagowaną zresztą nawet przez niektóre poradniki, do „wyrażania siebie, jak chcesz”³. W tym aspekcie, gdy powstające teksty są efektem ekspresywnej odmiany języka „plus – minus” (Chaciński 2012, 91), a elementarne zasady tekstowości strukturalnej (kohezja), a nawet semantycznej (koherencja) traktowane są bardzo swobodnie, język wybitnie urzeczowiony staje się jedynie narzędziem szybkiej „transmisji danych”.

Sformułowane uwagi dotyczą (niestety) także tekstów pisanych przez uczniów, czyli tzw. gatunków szkolnych⁴. Owe wypowiedzi napiętnowane są powszechną dominacją „mowy zapisanej” z jej ahierarchicznością, potocznością czy liberalizmem składniowo-graficznym. To oznacza, że głównie na szkole spoczywa dziś obowiązek kształcenia umiejętności tworzenia celowych, skutecznych i poprawnych komunikatów, a także ich właściwego dekodowania, zwłaszcza że kompetencja tekstowa należy do pod-

² Dominacja wypowiedzi o funkcji informacyjnej i fatycznej w powszechnej komunikacji nastolatków być może przyczynia się do sprawności wyszukiwania informacji w tekście. Jak wskazują raporty diagnozujące kompetencje gimnazjalistów, z zadaniami tego typu uczniowie nie mają większych problemów.

³ Por. słowa: „Ludzie (...), piszcie tak, jakbyście mówili” (Morris 2002, 55–56).

⁴ Tak zwane gatunki szkolne, a szczególnie ich warianty tekstowe, są badane w kręgu dyscyplin stosowanych, np. w lingwistyce edukacyjnej, rzadziej w lingwistyce tekstu. Sztandarowe opracowania z kręgu lingwistyki tekstu, np. Baugrande’a, Dreslera (1990), Dobrzyńskiej (1993) czy Wilkonia (2002), nie uwzględniają w typologii tekstu szkolnych form wypowiedzi. Takie typy tekstów wyróżnia natomiast i definiuje Wolańska (2003), wskazując na dominujące w nich funkcje językowe oparte na prezentacji (a więc także argumentowaniu), przekazywaniu informacji i kreacji, czego przykładem są: opis, rozprawka, charakterystyka, szkic (esej) interpretacyjny.

stawowego wyposażenia kulturowego człowieka – uczestnika wielu różnych zdarzeń komunikacyjnych, które aranżuje zgodnie z określonymi wzorcami organizacji – gatunkowymi, stylowymi, społecznymi (Gajda 2001, 255).

„Tekstura” tekstu

W przestrzeni edukacyjnej uczeń jest nieustająco autorem tekstów własnych i odbiorcą tekstów cudzych, co jest konsekwencją kształcenia czterech sprawności komunikacyjnych: mówienia, pisania, słuchania, czytania (por. Nowak 2009, 269). Tekst stanowi więc zarówno centrum zabiegów lingwistycznych, gdy analizuje się efekt mówienia i pisania, jak i element procesu, zdarzenia komunikacyjnego, gdy jest efektem dyskursu edukacyjnego, np. interpretującego ogład i rozumienie tekstów cudzych, w tym tekstów kultury (por. Kowalikowa 2002, 345).

Tekst przez swe ukształtowanie językowe, „zawartość” semantyczną, znaczniki genologiczne wskazuje sposób interpretowania i intencjonalnego modelowania rzeczywistości przez nadawcę. Ta konstrukcja utkana jest ze słów (por. łac. *tekstus* = tkanina) (Szczęsna 2002, 305–306) „zespojonych” semantycznie (globalnie), co gwarantuje funkcjonalną jednorodność tej tkaniny, a także połączonych pragmatycznym przeznaczeniem (trzeba wszak zapytać o cel, funkcje i gatunek danego tekstu) oraz lokalną solidnością „spłotu”, będącą konsekwencją „tkaniny” strukturalnej (gramatycznej, składniowej). Tak więc tekst nie stanowi tylko ciągu słów i zdań, nie jest konstrukcją mechanicznie złożoną z jednostek językowych (systemowych), ale – jak wskazuje Jerzy Bartmiński – jest „ponadzdaniową jednostką języka (...) o złożonej, polifonicznej strukturze” (2004, 45). Ma charakter całościowo zorganizowanego „makroznaku” o określonym nacechowaniu gatunkowym i stylowym, będącym kwalifikatorem tekstu. Wykazuje integralność strukturalną i znaczeniową oraz podlega wewnętrznej segmentacji semantycznej, podziałowi logicznemu i kompozycyjnemu. Owa jednostka aktualizuje określony obraz świata, wraz z założonym lub deklarowanym przez nadawcę – zarówno w akcie mowy, jak i w całym dyskursie – systemem normatywno-aksjologicznym. Tekst jest więc jako podstawowa jednostka komunikacyjna wytworem językowym i dynamicznym elementem procesu interakcji. Jak podkreśla Ewa Nowak, na jego kształt wpływają

czynniki zarówno zewnątrzjęzykowe (instytucjonalne, społeczne, kulturowe), jak i wewnątrzjęzykowe (związane z nadawcą, odbiorcą, sytuacją, kontekstem) (2009).

Te ustalenia lingwistyki tekstu (por. Tabisz 2006) stara się na grunt dydaktyki przenieść polonistyka integralna, czyniąc tekst centrum procesu edukacyjnego. Współczesny szkolny tekstocentryzm (deklarowany w dokumentach oświatowych) oznacza, że tekst stał się kluczowym pojęciem we współczesnej dydaktyce, a także istotnym narzędziem kształcenia umiejętności udziału w procesach komunikacyjnych. Tym samym na fundamencie tekstu integruje się kształcenie wszystkich kompetencji lingwistycznych – mam tu na myśli kompetencję językową (rozumianą jako takie opanowanie elementów kodu językowego i reguł jego użycia, które pozwala budować zdania sensowne i poprawne), kompetencję komunikacyjną związaną z zachowaniem językowym w różnych sytuacjach pragmatycznych i kulturowych, zależnym od tego, kto mówi, co mówi i do kogo mówi, oraz pragmatyczną, wyodrębnianą ze względu na cel komunikatu, intencje, interakcje – słowem, dotyczącą kodowania i dekodowania komunikatów w relacjach między nadawcą a odbiorcą.

Szkolne kształcenie kompetencji tekstowej zakłada więc integrację wielu umiejętności i nie ogranicza się bynajmniej do sprawności językowej. Wymaga się od ucznia z jednej strony tworzenia tekstu spójnego strukturalnie i semantycznie (całości zorganizowanej), właściwie usytuowanego w przestrzeni dyskursywnej (specyfika intertekstualności), poprawnego językowo, a także skutecznego, celowego oraz właściwie realizującego kontekst pragmatyczny (interakcyjno-kulturowy). W tej dyrektywie można dopatrzeć się realizacji postulatu komunikacyjnego modelu kształcenia językowego, w którym cele dydaktyczne prowadzą od tekstu pojmowanego jako produkt działania językowego (koncepcja statyczna) do tekstu jako zdarzenia komunikacyjnego (koncepcja dynamiczna).

Kompetencja tekstotwórcza jawi się w tym kontekście jako element szerszej sprawności, związanej z „doskonaleniem użycia języka jako narzędzia, umiejętnością tworzenia całościowej struktury znaczeniowej, pragmatyki wypowiedzi, wreszcie przekazywania sposobu widzenia świata” (Nowak 2010, 181). Należy ją zdefiniować jako zdolność do budowania intencjonalnych tekstów (komunikatów) odpowiedniego typu (zróżnicowanych gatunkowo i stylowo), dostosowanych do sytuacji komunikacyjnej i potrzeb uczestników interakcji językowej (por. Bartosiewicz 2005).

Między powinnością a rzeczywistością. Dokumenty i kompetencja tekstotwórcza gimnazjalistów

W obowiązującej od 2009 roku *Podstawie programowej przedmiotu język polski*⁵ wyraźnie akcentowany jest tekst, integrujący obszar zarówno językoznawczy, jak i literaturoznawczy oraz kulturoznawczy. Przyświeca temu określony cel edukacyjny, związany z koniecznością wykształcenia człowieka, który będzie umiał – jak pisze Krzysztof Biedrzycki – „sprawnie posługiwać się językiem ojczystym, co jest warunkiem wszelkiej komunikacji, a także wszelkiego uczenia się, będzie świadomym i aktywnym uczestnikiem kultury w rozmaitych jej przejawach” (Biedrzycki 2009, 72). Nic więc dziwnego, że pojęcia *wypowiedź* i *tekst kultury* wyznaczają obszary działań dydaktycznych od szkoły podstawowej (etap II) po gimnazjum (etap III) i szkołę ponadgimnazjalną (etap IV) w trzech obszarach:

- I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.
- II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.
- III. Tworzenie wypowiedzi.

Zarówno pierwsza, jak i druga płaszczyzna, związana z percepcją (odbior) i interpretacją (recepcją) tekstów różnych genologicznie i strukturalnie, pozwala na rekonstrukcję mechanizmów ich ustrukturyzowania wewnętrznego i zewnętrznego (semantycznego, gramatycznego i pragmatycznego⁶), które sytuuje określony wytwór dyskursu w relacji do rzeczywistości i sytuacji komunikacyjnej. Działania na tych dwóch płaszczyznach przygotowują także do tworzenia własnej wypowiedzi. Treści nauczania związane z operacjami czytania i słuchania wiążą się bowiem z odkrywaniem mechanizmów działania językowego (tu także miejsce na aspekt samokształceniowy), np. informowania, przekonywania, wpływania na odbiorcę i doboru środków językowych adekwatnych do celu komunikacji w myśl Wittgensteinowskiego

⁵ Dokument ogłoszony w „Dzienniku Ustaw” nr 4, poz. 17, z dn. 15.01.2009 r. Wszelkie cytaty w niniejszym opracowaniu pochodzą z tego dokumentu opublikowanego w książce wydanej przez MEN *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009.

⁶ U. Żydek-Bednarczuk wskazuje na trzy obszary analizy tekstu: semantyczny (temat i jego rozwinięcie, relacje semantyczne, pole leksykalne, funkcje tekstu [koherencja]), gramatyczny (fleksja, słowotwórstwo, leksyka, składnia [kohezja], także poziom graficzny – ortografia i interpunkcja), pragmatyczny (wyznaczniki gatunkowe, interakcje w akcie komunikacji i akcie mowy, implikatury konwersacyjne, konteksty lingwo-kulturowe i społeczne) (2005, 71).

hasła: „Język to skrzynka z narzędziami”. Tym samym następuje rozwój świadomości językowej ucznia, niezbędnej do zbudowania własnego, poprawnego językowo i pragmatycznie komunikatu⁷. Analiza i interpretacja są natomiast wynikiem głębokiej eksploracji tekstów kultury zarówno na płaszczyźnie semantycznej (rozumienie interpretujące wraz z rekonstrukcją aksjologiczną), jak i typologicznej (różne gatunki i dziedziny sztuki) oraz językowej (sposoby ukształtowania wypowiedzi) i pragmatycznej, związanej choćby z określeniem nadawcy, postaci mówiącej i jej funkcji, związkami nadawcy z odbiorcą i kulturą itd. Tym sposobem uczeń jako świadomy odbiorca kultury staje się także aktywnym uczestnikiem procesów komunikacyjnych, czyli twórcą nowych wypowiedzi.

Jak określa *Podstawa programowa*, tworzenie wypowiedzi na wszystkich poziomach edukacyjnych wiąże się z umiejętnością kształtowania komunikatu w odmianie pisanej i mówionej. Jest on spójny semantycznie (semantyczna płaszczyzna wypowiedzi), adekwatny typologicznie (płaszczyzna gatunkowa), poprawny językowo (płaszczyzna wiedzy o języku i świadomości językowej), uwzględnia kwestie estetyki i etyki mowy wraz z etykietą językową (płaszczyzna pragmatyczna). Te wymagania są uszczegóławiane na każdym etapie edukacyjnym. I tak uczeń gimnazjum, bo ten etap jest przedmiotem niniejszej analizy, doskonali umiejętność tworzenia spójnego i logicznego tekstu (komunikatu) mówionego (monologicznego i dialogicznego) oraz pisanego, którą opanował na wcześniejszym etapie, ale teraz w bardziej rozwiniętych i urozmaiconych treściowo wypowiedziach. Dlatego też takie formy wypowiedzi jak opowiadanie mają być rozwinięte kompozycyjnie czy fabularnie, a opis zróżnicowany funkcjonalnie (opis sytuacji, przeżyć, przedmiotów, dzieł sztuki itd.), a przez to bogatszy stylistycznie i językowo. Podobnie z charakterystyką czy sprawozdaniem – mają odnosić się nie tylko do elementów rzeczywistości (postaci, zdarzeń, przedmiotów), ale także do działań związanych z uczestnictwem młodego człowieka w kulturze (lektura, spektakl, film).

Wprowadzane przez *Podstawę* nowe gatunki wypowiedzi wiążą się z umiejętnościami bardziej złożonymi. Uczeń tworzący tekst wykorzystuje znaczniki genologiczne jako sygnał do odpowiedniego ustrukturyzowania informacji oraz uzyskania adekwatności stylistycznej i *stricte* językowej. I tak na

⁷ Szczegółowe zapisy analizowanych treści znalazły się w trzech obszarach: „czytanie i słuchanie”, „samokształcenie”, „świadomość językowa”. Za: *Podstawa programowa* 2009, 30–31, 35–37, 43–46.

przykład rozprawka jest tekstem argumentacyjnym z wyrazistym konstruktem myślowym, ze ściśle określonymi sposobami kształtowania wypowiedzi przez zaznaczanie tezy, dowodów i wniosków. Skorelowane z tym wyznaczniki spójności i słownictwo mają podkreślać precyzję w wyrażaniu treści i logikę wywodu. Z kolei użytkowe formy wypowiedzi typu: podanie, życiorys i CV, list motywacyjny wymagają funkcjonalnego zastosowania środków stylowych i językowych (odpowiedni repertuar środków leksykalnych, poprawność morfologiczna i składniowa używanych struktur) ze względu na urzędowy charakter wypowiedzi. Dedykacja czy głos w dyskusji kształci dodatkowe umiejętności związane z dostosowaniem się do strategii grzeczności i etykiety językowej. Sygnalizowany w *Podstawie* aspekt pragmatyczny dotyczy wszak językowych „obowiązków” nadawcy tekstu względem odbiorcy i sytuacji komunikacyjnej, idzie tu o stosowność używanych struktur, zróżnicowanie i zasięg⁸. W tym obszarze należy też sytuować zapisy o przestrzeganiu zasad etyki językowej, które akcentują problemy wynikające z komunikacji tradycyjnej i elektronicznej oraz kwestie wykorzystania możliwej anonimowości do szeregu różnych nadużyć komunikacyjnych względem odbiorcy, zarówno w zakresie Grice’owskiej maksymy jakości (niezgodność z prawdą) (Grice 1977), jak i zasady aprobaty Leecha, określającej takie wymagania sposobu komunikacji, które uniemożliwiają obrażanie, ośmieszanie czy poniżanie odbiorcy, czyli deprecjację interlokutorów (Leech 1983).

Gimnazjaliście w tworzeniu spójnego pod względem semantycznym oraz logicznym i składniowym, poprawnego językowo i należycie wyzyskującego konwencje gatunkowe tekstu ma pomóc „plan twórczy własnej wypowiedzi” oraz ćwiczenia redakcyjne bądź autokorektorskie⁹. Wszystko to stanowi fundament kompetencyjny do budowania na etapie licealnym dojrzałych wypowiedzi o wysokim stopniu złożoności w zakresie selekcji, hierarchizowania, interpretacji informacji oraz przedstawiania ich w adekwatnej genologicznie i stylistyczno-językowej formie.

⁸ Por. zapis *Podstawy*: uczeń „stosuje zasady etykiety językowej – wie, w jaki sposób zwracać się do rozmówcy w zależności od sytuacji i relacji łączącej go z osobą, do której mówi (dorosły, rówieśnik, obcy, bliski), zna formuły grzecznościowe, zna konwencje językowe zależne od środowiska (np. sposób zwracania się do nauczyciela, lekarza, profesora wyższej uczelni), ma świadomość konsekwencji używania formuł niestosownych i obraźliwych” (s. 39).

⁹ W *Podstawie* czytamy, że uczeń dokonuje „starannej redakcji tekstu napisanego ręcznie i na komputerze (umiejętnie formatuje tekst, dobiera rodzaj czcionki według rozmiaru i kształtu, stosuje właściwe odstępki, wyznacza marginesy i justuje tekst, dokonuje jego korekty, jednocześnie kontrolując autokorektę), poprawia ewentualne błędy językowe, ortograficzne oraz interpunkcyjne” (s. 38).

Tak więc umiejętność tworzenia tekstów to jeden z trzech zasadniczych celów kształcenia na każdym etapie edukacyjnym. Skorelowana z odbiorem oraz analizą i interpretacją wpisuje się w komunikacyjny model kształcenia polonistycznego, który z jednej strony ma zasypywać odwieczną dychotomię „narzędzia”, tj. języka i „wytworu” – literatury, z drugiej – uświadamiać teleologiczny charakter kształcenia, pokazując „język jako narzędzie komunikacji, za pomocą którego przekazywana jest określona wizja świata i człowieka (...) i podejmowany dialog z rzeczywistością” (Nowak 2010, 184).

Dokumenty programowe określają także efekty w zakresie praktycznej zdolności czy sprawności tekstotwórczej. Jej stopień jest diagnozowany na podstawie zadań wykonywanych przez uczniów podczas sprawdzianów/egzaminów w zakresie języka polskiego na zakończenie poszczególnych etapów kształcenia lub podczas specjalistycznych badań kompetencji polonistycznych. Myślę tu choćby o opublikowanym w 2013 r. *Raportie z badania: diagnoza kompetencji gimnazjalistów: język polski*. Interesujący nas egzamin gimnazjalny w części polonistycznej w nowej formule obowiązującej od 2012 r. proponuje do ustalenia stopnia uczniowskich umiejętności i sprawności w poszczególnych obszarach zadania o formie zamkniętej (związane zwykle z odbiorem i interpretacją tekstów kultury) i otwartej (zwykle tworzenie własnego tekstu)¹⁰. Mogą one odnosić się do tekstów literackich, popularnonaukowych lub publicystycznych. Sprawdzane jest nie tylko rozumienie zamieszczonego tekstu, ale także znajomość utworów literackich lub dorobku autorów, których zgodnie z podstawą programową nie wolno pominać w procesie kształcenia.

Do poleceń, które diagnozują kompetencję tekstotwórczą, należy tzw. zadanie rozszerzonej odpowiedzi, poddane analizie w niniejszym opracowaniu. Zakłada ono dłuższą wypowiedź pisemną w formie rozprawki, opowiadania, charakterystyki, opisu lub sprawozdania. Może też być sprawdzane opanowanie przez gimnazjalistę form użytkowych, takich jak podanie, życiorys i CV, list motywacyjny, dedykacja, a także list oficjalny, ogłoszenie i zaproszenie. Analiza dystrybucji punktów przyznawanych za tego typu zadania wskazuje, że otrzymuje się punkty za tekst koherentny – spójny semantycznie (realizacja tematu i uporządkowanie wyводу) oraz za jego ukształtowanie stylistyczno-językowe (język, styl, zapis). Krótsze formy wypowiedzi, sprawdzające głównie sprawność pragmatyngwistyczną, związaną z celowo-

¹⁰ Na przykład egzamin z 2013 r. zawierał 20 pytań zamkniętych i 2 otwarte.

ścią komunikatu i dostosowaniem do pozycji i funkcji odbiorcy, ukształtowanie językowe zwykle sytuowały na drugim planie.

Ciekawe jest to, że według danych z lat 2002–2013 rozprawka jest najczęściej wybierana do diagnozy kompetencji tekstotwórczej gimnazjalistów (9 razy), rzadziej charakterystyka (3), sprawozdanie (1) streszczenie (1) czy list (2)¹¹. Wśród form użytkowych najpopularniejsze są: podanie (3) oraz zaproszenie i ogłoszenie (2) czy wyjaśnienie (1). Warto także wskazać na formy diagnozujące umiejętność rozumienia przez „odtworzenie” struktury tekstu, czego dowodem jest jednokrotna obecność planu i dwukrotna notatki. Tak duża frekwencja rozprawki wskazała uczniom kierunek ćwiczeń usprawniających wskazaną kompetencję, ale także spowodowała skupienie uwagi na tej konkretnej strukturze gatunkowej, co dokumentowały wypowiedzi gimnazjalistów tuż po sprawdzianie, typu: „Trudny, bo nie było rozprawki”¹².

Odnosząc się do wyników egzaminu z części humanistycznej z zakresu języka polskiego z 2013 r., należy podkreślić, że uczniowie rozwiązujący standardowy zestaw zadań uzyskali średnio 62% punktów, przy czym, jak podaje raport Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, dziewczęta uzyskały o 8% lepszy wynik niż chłopcy, głównie w zakresie tworzenia własnego tekstu (*Osiągnięcia uczniów* 2013, 7). Tymczasem 12% zdających nie uzyskało punktów za zadanie rozszerzonej odpowiedzi. Nie jest to wynik zadowalający. Warto więc zadać pytanie, co w obrębie analizowanej umiejętności zostało poddane testowaniu, a jakie elementy kompetencji tekstotwórczej nie osiągnęły odpowiedniego poziomu u gimnazjalistów?

¹¹ W 2013 r. w ramach krótszej formy wypowiedzi polecono uczniom napisanie e-maila z pytaniem do językowej poradni internetowej. Zadanie sprawdzało następujące umiejętności szczegółowe: „III. 1.5. Uczeń tworzy wypowiedź pisemną w formie listu; III.1.2 Uczeń dostosowuje sposób wyrażania się do oficjalnej sytuacji komunikacyjnej oraz do zamierzonego celu” (*Podstawa programowa* 2009, 31). Pomijając kwestie specyfiki gatunkowej listu i e-maila, zwrócić uwagę należy na fakt, że uczniowie średnio zdobyli 60% możliwych punktów, a dla 30% gimnazjalistów to zadanie okazało się zbyt trudne, głównie ze względu na błędy w zawartości treściowej. (*Osiągnięcia uczniów* 2013, 12).

¹² Zob. <http://www.youtube.com/watch?v=Te1nJXOlmeA> [dostęp: 2.11.2013]. Por. komentarz „MRkirsza”: „Tłukli mi jako gimbusowi 3 lata do głowy rozprawkę, której nie było na teście...” (<http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/829712,Egzamin-gimnazjalny-2013-Jzyk-polski-co-zaskoczylo-uczniow> [dostęp: 7.11. 2013]) oraz „TT”: „Na języku polskim częściej przerabialiśmy rozprawkę, bo zazwyczaj jest ona na teście gimnazjalnym. Jedna lekcja na temat charakterystyki. Co dali nam na teście? Oczywiście charakterystykę” (http://www.se.pl/wydarzenia/kraj/egzamin-gimnazjalny-2013-temat-wypracowania-charakterystyka-wybranego-bohatera-literackiego-ktory-wy_319152.html [dostęp: 2.11.2013]).

Teksty gimnazjalistów były oceniane na kilku płaszczyznach, uwzględniających aspekt treści, segmentacji, stylu, języka, ortografii i interpunkcji. Taka atomizacja i schemat oceny były konsekwencją testowania przez wskazane polecenie szczegółowych umiejętności zapisanych w *Podstawie programowej*. I tak najwięcej punktów za treść (4 pkt), rozumianą jako sposób realizacji tematu, otrzymywali uczniowie wskazujący zgodnie z tematem postać literacką, która odznaczyła się odwagą (por. temat: *Napisz charakterystykę bohatera literackiego, który Twoim zdaniem wykazał się odwagą*); przedstawiali przykłady takich zachowań, analizowali je i komentowali, odnosząc się do określonych cech bohatera, a więc zawarli także w swoich wypowiedziach wyraziste znaczniki gatunkowe charakterystyki. Opinie i oceny były poparte określonymi przykładami, uzasadniającymi stanowisko autora (zob. też Wojewoda i zespół, oprac., 2013). Tym samym uczniowie ci osiągnęli efekt zapisany w *Podstawie programowej* następująco: „Uczeń tworzy wypowiedź pisemną, stosuje zasady organizacji tekstu zgodnie z wymogami gatunku, tworząc spójną pod względem logicznym i składniowym wypowiedź na zadany temat” (s. 38). Okazało się jednak, że już ten etap tworzenia własnego tekstu sprawił uczniom kłopot. Analiza prac egzaminacyjnych wykazała bowiem, że uczniowie tracili punkty, wybierając bohaterów nie literackich, lecz historycznych, współczesnych lub znanych z kultury popularnej, nie zwracając uwagi na sygnał tematyczny¹³, np.: *Moim zdaniem odwagą wykazał się bohater filmu, pt. „Billy Eliot”* czy *Luis Armstrong to amerykański kolarz. Urodził się w stanie Nevada...* Piszący prezentowali też bohaterów wspomnianych w tekstach zamieszczonych w arkuszu, np. Kingę Baranowską, Irenę Sendlerową, Jana Kochanowskiego, Henryka Sienkiewicza, a nawet autora artykułu *O odwadze* – Wiesława Łukaszewskiego. Jak podaje CKE, niektórzy uczniowie nawet „wykazali się szczególną kreatywnością, wymyślając autorów, tytuły i bohaterów książek” (*Osiągnięcia uczniów 2013*, 12), dokonując kompilacji postaci, np. *Andrzej Radek z lektury „Kamienie na szaniec” autorstwa Aleksandra Kamińskiego*, a także przywołując zachowania i wydarzenia znane choćby ze świata gier komputerowych. Tym samym zaburzenie jednego z podstawowych wyznaczników tekstowości – intertekstualności wpłynęło na niewłaściwą realizację tematu.

¹³ Por. wypowiedź na forum: „Beata”: „No dobrze.ale czy charakterystyka musiała dotyczyć postaci z lektur,czy nie?czy ktos potrafi konkretnie odpowiedziec?” (pisownia oryginalna) (http://www.se.pl/wydarzenia/kraj/egzamin-gimnazjalny-2013-temat-wypracowania-charakterystyka-wybranego-bohatera-literackiego-ktory-wy_319152.html [dostęp: 3.11.2014]).

Wiele prac to dowód braku sprawności pragmatycznej, związanej z osiąganym przez nadawcę wypowiedzi celem¹⁴. I tak, choć tekst wskazuje na posiadaną wiedzę ogólną o wyznacznikach gatunkowych charakterystyki, to niewielka sprawność¹⁵ związana z ich zastosowaniem w tworzeniu spójnej semantycznie wypowiedzi obniża wartość tekstu. Uczniowie, zamiast skupiać się na analizie postaw, cech i motywacji bohaterów, przeprowadzali argumentację, streszczali utwory literackie czy opisywali zdarzenia. Ograniczali się na przykład do podania jednego przykładu zachowania postaci związanego z odwagą i wskazywali inne cechy wewnętrzne, nie wiążąc ich w sposób spójny z postawą określoną w temacie: *Bobater jest zdeterminowany, ponieważ walczył o to, by inni ludzie przestali źle o nim myśleć. Stara się jak najlepiej wykonywać swoją pasję po to, by pokazać, że balet jest pięknym tańcem*. Lub: [Andrzej Radek] *wykazał się wielką odwagą. Był to młodziwiec, który mimo trudnej sytuacji rodzinnej dawał sobie radę w złych chwilach*.

„Kompilacje” form wypowiedzi, związane z operacjami na „hipotekach”, świadczą o niskim poziomie wiedzy literackiej piszących, co jest konsekwencją zaniedbań czytelniczych. Zresztą niewiele prac było świadectwem osobistych doświadczeń lekturowych gimnazjalistów czy odzwierciedleniem własnych zainteresowań czytelniczych. Uczniowie znają mało tekstów literackich; jest to znajomość dość powierzchowna i często przez tekst „pośredniczący” – streszczenie lub film.

Sygnal genologiczny niektórzy uczniowie potraktowali jako „szkielet” do dowolnego wypełnienia. Dowodzą tego również sposoby „uspójniania” gramatycznego własnego tekstu za pomocą elementów metatekstowych zapożyczonych z rozprawki, np.: *chcę udowodnić, że..., kolejnym argumentem jest..., na tej podstawie wnioskuję, że...* itp. Można wysnuć wniosek, że ten repertuar struktur językowych jest przez uczniów traktowany jako uniwersalny sposób spajania tekstu „szkolnego”. To dla nich swego rodzaju wyuczone, retoryczne

¹⁴ Stanisław Grabias wyróżnił jako składniki kompetencji komunikacyjnej (a więc także tekstotwórczej) trzy praktyczne, wyćwiczone sprawności: systemową: znajomość systemu i reguł pozwala na budowanie poprawnych językowo i strukturalnie wypowiedzi, sprawność społeczną: dostosowanie wypowiedzi do statusu społecznego odbiorcy, oraz pragmatyczną, związaną z realizacją przez nadawcę zamierzonych celów, co wiąże się nie tylko z tworzeniem poprawnej w zakresie tematu i formy wypowiedzi komunikatem, ale także z refleksją o jego celowości i zasadności (1994).

¹⁵ Sprawność rozumiem jako wyćwiczoną, praktyczną umiejętność wykonywania określonego zadania, podczas gdy kompetencja ma szersze znaczenie, to „zakres czyjejś wiedzy i umiejętności” (za: USJP).

ozdobniki, a nie sfunkcjonalizowane operatory. Zresztą formułowanie wypowiedzi argumentacyjnej, deklarowanej przez gimnazjalistów jako „wyczonej”, także okazało się ich słabą stroną. Jak wskazują autorzy *Raportu z badania: diagnoza kompetencji gimnazjalistów: język polski*, „(...) kłopoty sprawiały im: umiejętności postawienia tezy, dobór i właściwe użycie argumentów, wykorzystanie posiadanej wiedzy. W rezultacie oceny za treść rozprawki były bardzo słabe (wysoką punktację zyskało mniej niż 17% piszących, w tym najwyższą tylko 3%)” (2013, 44). Ten przykład ilustruje niski poziom sprawności tekstowej młodzieży. Skoro rozprawka wydaje się najbardziej znaną i w dodatku pożądaną na egzaminie formą wypowiedzi, to należałoby oczekiwać większej spójności semantycznej i gramatycznej okazów reprezentujących ten gatunek.

Stosunkowo najlepiej opanowana jest przez uczniów umiejętność segmentacji tekstu. Uczniowie zachowywali proporcję między poszczególnymi częściami wypowiedzi i dbali o uporządkowanie wyводу, czego dowodzi dystrybucja punktów za wstęp, zakończenie tudzież obecność akapitów. Z drugiej strony analiza jakościowa uczniowskich prac wskazuje, że sprawność w zakresie budowania trójdzielnej struktury tekstu często sprowadza się do dość stereotypowych, „wyczonych” formuł zaznaczania ramy tekstowej przez bezpośrednie nawiązanie lub nawet powtarzanie tematu bez bardziej rozbudowanych rozważań wprowadzających¹⁶, jak we wstępie: *Bobaterem literackim, który według mnie wykazał się szczególną odwagą, jest Harry Potter z powieści J. K. Rowling. Harry jest chłopakiem z mocą magiczną który stracił rodziców jak był mały, czy wniosków kończących wypowiedź, np.: Harry wykazał się ogromną odwagą i pokazał, że jest dzielny, mierząc się ze swoim największym wrogiem – Volde-mortem. Moim zdaniem on jest takim przykładem prawie idealnego postępowania, bo każdemu zdarzają się wpadki.*

Najwięcej problemów sprawiła uczniom płaszczyzna gramatyczna tekstu, co związane jest z brakiem sprawności systemowej (język i reguły jego użycia)¹⁷. Dotyczy to zarówno swobody stylistycznej w doborze słownictwa,

¹⁶ Podobne wnioski pojawiły się w przywoływanym już raporcie. Można tam przeczytać, że „umiejętności tekstotwórcze należą do jednych z najbardziej zaniedbanych w świetle prowadzonych badań. Opinia ta dotyczy nie tylko samych wstępów i zakończeń, ale także logiki prowadzenia wyводу oraz tworzenia spójności wewnątrz- i międzyakapitowej. Choć najczęściej uczniowie mają opanowane typowe dla rozprawki formuły, np. »Moim pierwszym argumentem będzie...«, »Po pierwsze, po drugie«, »Kolejnym argumentem«, to jednak mają one charakter jedynie »ozdobny«, nie pełnią funkcji spajającej” (*Raport z badania* 2013, 34).

¹⁷ Tym samym na przeciętym, a niekiedy niskim, jak w przypadku interpunkcji, poziomie są umiejętności szczegółowe, typu:

urozmaiconego posługiwania się leksemami oraz frazami, jak i precyzji składniowej czy poprawności zapisu. Mniej więcej połowa piszących otrzymała za tę umiejętność 0 punktów, a prace poprawne językowo stworzyło zaledwie 13% gimnazjalistów. Komunikatywność tekstu zakłócały błędy leksykalne, stylistyczne, fleksyjne, ortograficzne i interpunkcyjne¹⁸ oraz składniowe. Zdarzające się „potoki składniowe”, w typie zasygnalizowanej na wstępie „frazy Allegro”, utrudniały porządkowanie wypowiedzi, hierarchizację treści czy po prostu jej dekodowanie zgodne z intencją nadawcy. W zakresie składni najczęściej gimnazjaliści nie radzili sobie z zachowaniem właściwego szyku wyrazów w zdaniu, z budowaniem zdań wielokrotnie złożonych, ze stosowaniem spójników czy wyznaczaniem granic zdania. Warto także zauważyć, że posługiwanie się zdaniami paratactycznymi lub prostą, jednoczłonową hipotaksą¹⁹ to nie tylko kwestia sprawności syntaktycznej, ale także konsekwencja określonej konceptualizacji świata. Wskazuje wszak na zjawisko ograniczania się przez gimnazjalistów do rejestracji elementów rzeczywistości, faktów, często przypadkowych, bez ich logicznej interpretacji

III. 2.3. Uczeń, tworząc wypowiedzi, dąży do precyzyjnego wysławiania się; świadomie doбира synonimy i antonimy dla wyrażenia zamierzonych treści;

III. 2.5. Uczeń stosuje różne rodzaje zdań we własnych tekstach; dostosowuje szyk wyrazów i zdań składowych do wagi, jaką nadaje przekazywanym informacjom.

Umiejętności z zakresu szkoły podstawowej:

III. 2.3. Uczeń stosuje poprawne formy gramatyczne wyrazów odmiennych;

III. 2.5. Uczeń pisze poprawnie pod względem ortograficznym;

III. 2.6. Uczeń poprawnie używa znaków interpunkcyjnych (*Podstawa programowa* 2009, 39, 31).

¹⁸ Jak donoszą raporty, gimnazjaliści popełniali podstawowe błędy w wyrazach z ó, u, rz, ch i h. Często błędnie zapisywali samogłoski nosowe, szczególnie w wygłosie, w formach 1. osoby l. poj. czasu teraźniejszego, i końcówki rzeczowników w celowniku liczby mnogiej. Znaczna liczba piszących nie stosowała zasad pisowni przeczenia *nie* z różnymi częściami mowy. Zdający mieli poważne problemy z pisownią łączną i rozłączną wyrażeni przyimkowych oraz z poprawnym zastosowaniem wielkich liter nawet w tytułach i na początku zdania.

Poziom interpunkcyjny prac pozostawiał wiele do życzenia, czego dowodem jest fakt, że więcej niż połowa uczniów otrzymała za tę sprawność 0 pkt. I tak w większości prac nie rozdzielano przecinkiem imiesłowowego równoważnika zdania ani zdań składowych lub przecinek stosowany był w niewłaściwym miejscu. Zdarzały się prace, których autorzy nie stosowali przecinków przy wyliczeniach i wprowadzaniu do wypowiedzi zdań wtrąconych. W zakresie poprawności zapisu problemem staje się niestosowanie znaków diakrytycznych (za: Wojewoda i zespół, oprac., 2013, 38).

¹⁹ Por. umiejętność szczegółowa, którą badało zadanie: III. 2.5 Uczeń stosuje różne rodzaje zdań we własnych tekstach; dostosowuje szyk wyrazów i zdań składowych do wagi, jaką nadaje przekazywanym informacjom (*Podstawa programowa* 2009, 39).

we wzajemnych relacjach i związkach. Jak piszą Aldona Skudrzyk i Jacek Warchala: „parataksa jest rodzajem skanowania świata, podczas gdy hipotaksa interpretuje świat” (2010, 63). Parataktyczny język sytuacyjny dominuje nad abstrakcyjnym, interpretującym i porządkującym rzeczywistość językiem hipotaksy.

Częstym uchybieniem staje się zaburzenie kohezji, głównie ze względu na brak powiązań semantyczno-logicznych wewnątrz struktur składniowych lub między nimi, np.: *W jego wieku dorastania okazuje się, że bohater postanawia tańczyć balet. Walczy ze stereotypami wielu innych ludzi.* Rzutuje to także na wizję pola tematycznego, w którym pojawiają się treści na zasadzie przywoływania lub przylegania, a nie logicznej organizacji sensu w myśl reguły: przyczyna – skutek. W dodatku autorzy tekstów posługują się najprostszymi wykładnikami spójności, które wprawdzie w formalny sposób łączą zdania, ale całość tekstowa nie łączy elementów rzeczywistości, np.: 1. *Harry jest chłopakiem z mocą magiczną który stracił rodziców jak był mały.* 2. *Był przy tym jak zabijali jego rodziców i przez to, że został zaatakowany ma bliźnię na czole.* 3. *Ma bliźnię na czole w kształcie pioruna.* 4. *Ten chłopak ma czarne włosy i jest średniego wzrostu* (pisownia oryginalna). Wydaje się, że ten sposób prowadzenia narracji ma zapewnić wprawdzie podstawową spójność strukturalną tekstu, werbalizując rzeczywistość w perspektywie zmiany – służą temu operatory ustanawiające relacje następstwa (przedtem – potem oraz przyczyna – skutek), ale opiera się zwykle na deiksach osobowych, a operatory spójności typu *w wyniku tego, następnie, wówczas, dziś* są w analizowanych pracach dość rzadkie. Jeśli dodać do tego problem z zespalaniem zdań przez progresję tematyczno-rematyczną (Daneš 1974, 23–40), co obrazuje relacja między zdaniami 3 i 4 we wskazanym przykładzie, to trzeba zauważyć uchybienia w zakresie ciągłości przepływu informacji.

Wskazany wcześniej zapis nie jest jedynym przykładem przejawiania się niedostatków kompetencji komunikacyjnej. Należy wskazać na naruszanie związków wyrazowych w wypowiedzeniu, powtórzenia, nadużywanie zaimków czy zakłócenia stylistyczne związane z mieszaniami oficjalnego i potocznego rejestru językowego (leksemy potoczne, leksemy modne). Jest to oczywiście konsekwencja braku odpowiedniego zasobu słownikowego i nieumiejętności „przełączania” – by posłużyć się terminologią Basila Bersteina – kodów ograniczonego (potocznego, mówionego, konkretnego) i rozwiniętego (oficjalnego, pisanego, abstrakcyjnego).

Rozwijanie kompetencji tekstotwórczej jest więc pilną potrzebą współczesnej edukacji, zwłaszcza że za rozszerzoną formę wypowiedzi w 2013 r. –

powtórzę – prawie 12% zdających nie otrzymało punktów w ogóle, a średni wynik uzyskany w analizowanym roku za to kryterium wyniósł 46% punktów, choć w 2012 r. było to 52%. Połowę punktów lub więcej uzyskało około 62% gimnazjalistów, ale tylko 10% osiągnęło biegłość w tworzeniu tekstu, gdyż zdobyło 9–10 punktów na 10 możliwych (*Osiągnięcia uczniów* 2013, 13).

Wnioski i rekomendacje

Konfrontacja zapisów podstawy programowej z rzeczywistością językową i tekstową gimnazjalistów wskazuje na obszary niedostatku w rozwijaniu kompetencji i sprawności tworzenia tekstu. W zasadzie każdy z obszarów determinujących tekstowość wymaga dydaktycznej troski. Zarówno umiejętność tzw. pisania na temat, warunkująca spójność semantyczną, treściową, globalną, jak i ustrukturyzowanie pola tematycznego, budujące logikę i przejrzystość wyводу, funkcjonują u nastolatków na zasadzie mechanicznego odtwarzania schematu. Podobnie rzecz ma się ze spójnością pragmatyczną powstającą na bazie wiedzy pozatekstowej (Duszak 1998, 92), gdy idzie o dekodowanie wyznaczników dyskursywności w postaci sygnału genologicznego czy odtwarzania wiedzy wspólnej nadawcy i odbiorcy²⁰.

Brak sprawności systemowej, a więc problem z poprawnym posługiwaniem się językiem polskim, przybiera postać plagi, będącej konsekwencją kulturowej apoteozy luzu, antynormatywności i – co istotne – ekspansji potoczności językowej. Ta, wnosząc ze sobą dość powabny dla młodych, bo ukonkretniony, antropocentryczny, ekspresywny, a zarazem stypizowany obraz rzeczywistości, utrudnia uporządkowany, logiczny, bardziej abstrakcyjny sposób prezentowania myśli. W związku z tym należałoby uczynić przeciwagę dla „mowy zapisanej”, którą posługują się młodzi, nieustannie „połączeni i podłączeni”, w postaci konieczności czytania i egzekwowania znajomości tekstów literackich zarówno współczesnych, jak i dawnych, zarówno beletrystycznych, jak i poetyckich, a także naukowych oraz popularnonaukowych. Dodam – tekstów, a nie fragmentów!

²⁰ Wypowiedzi uczniów podkreślają, że kompetencja tekstowa w zakresie ustalania struktury gatunkowej sprowadza się do odczytania sygnału genologicznego, zasugerowanego w temacie, który uruchamia określony schemat komunikacyjny, ale głosy wskazujące na zaburzenia i tej sprawności nie były odosobnione: „Nie chcę was martwić, ale to była ROZPRAWKA z charakterystyką” („iStar522”) (komentarz do polecenia 22 z 2013 r.) (<http://www.youtube.com/watch?v=Te1nJXOlmeA> [dostęp: 2.11.2014]).

Doświadczenia czytelnicze w ramach ćwiczeń z rozumienia i interpretacji tekstu niech wiążą się z kształceniem umiejętności odkrywania jego ustrukturyzowania, stylistycznej funkcjonalności, zakorzenienia w kontekście (w dyskursie) i specyfiki – innowacyjności, bo ta właśnie świadczy o tekstowej atrakcyjności, wreszcie – złożoności językowej. Wbrew pozorom w ten sposób można „rekonstruować” zarówno teksty narracyjne, jak i argumentacyjne czy użytkowe, wdrażając uczniów do tworzenia dłuższych form wypowiedzi na ściśle określony temat, z zastosowaniem adekwatnej formuły generycznej. Równie ważne są ćwiczenia umiejętności doboru właściwego stylu wypowiedzi i odpowiednich dla niego środków językowych. Nie można pominąć konieczności wypracowania nawyku starannego redagowania własnych tekstów, zwłaszcza w zakresie poprawności językowej, ortograficznej i interpunkcyjnej.

Na zakończenie warto zasygnalizować, że większość uczniowskich problemów z konstruowaniem tekstu pisanego można przenieść na tekst mówiony. Umiejętność ta nie jest diagnozowana na egzaminie końcowym, a stopień jej przyswojenia przez uczniów jest jeszcze mniejszy. Świadczą o tym wpisy na forach młodzieżowych z prośbą o radę w zakresie formułowania takiego tekstu. Zresztą łatwo stwierdzić, że zarówno pytający, jak i odpowiadający gimnazjaliści wykazują się niską sprawnością w tym względzie, ale to już temat na inną okazję:

„malina92”: Nie jestem dobra w nauce; (A mam takie zadanko z polskiego : Przygotuj dialog ktorego tematem bedzie porozumienie, konflikt lub przebaczenie. Pomocy!;((((

„Erebe”:

jola: hej, bardzo cie przepraszam za cos tam

genowefa: zrujnowalas mi zycie. dlaczego to zrobilas

jola: bo to i to

genowefa: nie potafie ci wybaczyc

jola: zrozum ja musialam to zrobic ble ble²¹

²¹ <http://forumzn.pl/szkola-praca-f8/j-polski-t9948.html> [dostęp: 7.11.2014] (pisownia oryginalna).

Literatura

- Bartmiński J., 2004, *Pytania o przedmiot językoznawstwa*, w: Czermińska Z., red., *Polonistyka w przebudowie*, t. 1, Kraków.
- Bartosiewicz D., 2005, *Kompetencja tekstotwórcza autorów wypracowań nowej matury – analiza struktur tekstowych*, „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 4.
- de Baugrande R., Dresler W., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, przeł. Szwedek A., Warszawa.
- Biedrzycki K., 2009, *Język polski w gimnazjum. Wskazówki metodyczne*, w: *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa.
- Chaciński B., 2012, *Plus-minus język*, „Polityka. Niezbędnik Inteligenta”, *O języku w mowie i piśmie* (wydanie specjalne), nr 11.
- Daneś F., 1974, *Semantyczna i tematyczna struktura zdania i tekstu*, w: Mayenowa M.R., red., *Tekst i język. Problemy semantyczne*, Wrocław.
- Dobrzyńska T., 1993, *Tekst. Próba syntezy*, Warszawa.
- Dubisz S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa. (USJP)
- Duszek A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Gajda S., 2001, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, w: Bartmiński J., red., *Współczesny język polski*, Lublin.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grice P., 1977, *Logika i konwersacja*, przeł. Wajszczuk J., „Przegląd Humanistyczny”, nr 6.
- Kowalikowa J., 2002, *Tekst widziany przez pryzmat standardów wymagań egzaminacyjnych*, „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 3.
- Leech G., 1983, *Principles of Pragmatics*, London.
- Morris S., 2002, *E-mail doskonały. Wszystko, czego potrzebujesz, aby udało ci się za pierwszym razem*, przeł. Baranowski M., Poznań.
- Nowak E., 2009, *Jak rozwijać i doskonalić uczniowską sprawność tworzenia tekstu – projekt metody pracy*, w: Janus-Sitarz A., red., *W trosce o dobrą edukację. Prace dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej z okazji 40-lecia pracy twórczej*, Kraków.
- Nowak E., 2009, *Szkołna dydaktyka polonistyczna wobec językoznawczych teorii tekstu*, „Polonistyka”, nr 8.
- Nowak E., 2010, *Uczeń – kompetentny twórca tekstu*, w: Janus-Sitarz A., red., *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, Kraków.
- Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2013. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2013*, 2013, Warszawa.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, 2009, Warszawa.
- Raport z badania: diagnoza kompetencji gimnazjalistów: język polski*, 2013, Warszawa.
- Skudrzyk A., Warchala J., 2008, *Nowe zasady tekstowości*, „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 5.
- Skudrzyk A., Warchala J., 2010, *Kultura piśmienności młodzieży szkolnej. Badania w perspektywie analfabetyzmu funkcjonalnego*, „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 2.
- Szczęśna E., red., 2002, *Tekst*, w: *Słownik pojęć i tekstów kultury*, Warszawa.
- Tabisz A., 2006, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole.
- Wileczek A., 2014, *To create a text. From the problems of research on the textual competence of Lower-secondary school students*, w: Żurek S., red., *Methodological studies in education of polish language and literature*, Lublin.

- Wilkoń A., 2002, *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*, Kraków.
- Wojewoda J. i zespół, oprac., 2013, *Analiza osiągnięć gimnazjalistów: język polski*, Poznań.
- Wolańska E., 2003, *Gatunki wypowiedzi*, w: Bańkowska E., Mikołajczuk A., red., *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, Warszawa.
- Wolańska E., 2010, *Wykładowi spójności tekstów re narracji tworzonych przez młodzież szkolną w wieku 12–13 lat*, „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 2.
- Żydek-Bednarczuk U., 2005, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstów*, Kraków.

To make a text.

About the textual competence of lower-secondary school students

Is a text for the modern young man a communication anachronism? In this era of communication practices based on fast, informative or ludic transmission, competencies related to the necessity to create coherent, effective and correct texts are disappearing. This article presents a diagnosis of high school students' communication skills in this area with reference to the educational documents (Core Curriculum) and selected writings – from student work and external examinations. After analyzing the results there are a number of conclusions that can be drawn about the school educational practices. Firstly, centrally proposed programs do indeed raise the awareness of the need for certain text exponents in different genres, but analytical operations associated with the analysis of fragments of texts do not contribute to student's thinking about the text as a coherent whole. Secondly, the emphasis on recreating a particular structure of the text in the genre (which is most likely to appear during an exam), contributes to a certain mechanical behavior in that regard.

Keywords: text, the textual competence, Polish language education