

Krystyna Data

Instytut Języka Polskiego PAN
Kraków

Struktura tekstu w nauczaniu języka polskiego

Przedmiotem moich rozważań jest wykorzystanie struktury tekstu jako elementu ułatwiającego kształcenie umiejętności tworzenia różnego rodzaju tekstów zarówno mówionych, jak i pisanych. Jeśli idzie o strukturę tekstu, to dotychczas zwracano uwagę głównie na umiejętność budowania zdań gramatycznie poprawnych: np. w podręczniku *Wśród ludzi i ich spraw* dużo miejsca poświęca się strukturze tekstu pisanego, kształceniu umiejętności używania spójników, są też podawane schematy krótkich tekstów pisanych, natomiast brakuje ćwiczeń pokazujących specyfikę budowy tekstów mówionych. W większości podręczników dla cudzoziemców podawane są konstrukcje składniowe, ćwiczy się sprawność budowania i przekształcania różnego rodzaju zdań, mało uwagi poświęca się konstrukcjom większym niż zdanie. Wynika to zapewne z tradycyjnych teorii składniowych, które zdanie przyjmują za podstawową jednostkę tekstową. W ostatnich latach rozwinęły się badania tekstu jako większej spójnej całości. Powstało wiele prac opisujących strukturę tekstów dialogowych¹ i monologicznych². Również w stylistyce i pragmatyce stosowane jest komunikacyjne podejście, ze szczególnym uwzględnieniem skuteczności

¹ N. Perczyńska: *Wybrane cechy składniowo-stylistyczne polszczyzny mówionej (na materiale północnomazowieckiej wsi Szczutowo i okolic)*. Wrocław 1975; J. Mazur: *Organizacja tekstu potocznego. Na przykładzie języka polskiego i rosyjskiego*. Lublin 1986; J. Warchała: *Dialog potoczny a tekst*. Katowice 1991; U. Żydek-Bednarczuk: *Struktura tekstu rozmowy potocznej*. Katowice 1994.

² B. Witosz: *Cechy strukturalno-składniowe monologu wypowiedzianego (na przykładzie literatury polskiej)*. Katowice 1988; Eadem: *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji*. Katowice 1997.

wypowiedzi³. Wyniki tych badań można wykorzystać przy przygotowywaniu różnego rodzaju ćwiczeń komunikacyjnych i kompozycyjnych. Na konieczność kształcenia umiejętności konstruowania tekstów zwracają uwagę także metodycy nauczania języka polskiego jako ojczystego, problemy z budowaniem poprawnych i spójnych tekstów mają nie tylko cudzoziemcy. Maria Madejowa na konferencji poświęconej porozumiewaniu stwierdziła, że w szkole, ucząc Polaków języka ojczystego, kształci się „wybrane czynności nadawcze ucznia na płaszczyźnie statycznej struktury języka. Brakuje ćwiczeń w wypowiedaniu się w mowie i piśmie, które kształciłyby umiejętność konstruowania wypowiedzi o wyznaczonym celu, w określonej sytuacji z nastawieniem na funkcje nadawczo-odbiorcze”⁴. Więcej czasu poświęca się na kompetencję językową niż komunikacyjną. Wydaje się, że w dydaktyce języka polskiego jako obcego sytuacja jest lepsza, chociaż tworzenie większych jednostek tekstowych nie jest ćwiczone w odpowiednim zakresie. Stwierdzenie: „Widać braki w umiejętności budowania tekstów w odmianie mówionej i pisanej. Ta sprawność wymaga od nauczyciela i ucznia systematycznych ćwiczeń w transformacji tekstów mówionych na pisane i na odwrót”⁵ – odnieść można także do uczenia obco-krajowców.

Jan Kida, rusycysta zajmujący się metodyką nauczania języka rosyjskiego, pisze, że „lingwodydaktyka zarzuciła tradycyjną metodę gramatyczno-tłumaczeniową, wysuwając na plan pierwszy czynne i poprawne opanowanie języka poprzez stałe ćwiczenie czterech sprawności językowych w następującym układzie: słuchanie i rozumienie tekstu, mówienie, czytanie i pisanie.” Na pierwszym miejscu stawia się obecnie czynne opanowanie języka, a na drugim zdobycie pewnego zasobu wiedzy gramatycznej⁶. O kształceniu umiejętności słuchania i rozumienia tekstów mówionych, czyli ról odbiorcy, mówiłam na konferencji w Lublinie⁷.

Teraz zajmę się przygotowaniem uczącego się do pełnienia roli nadawcy/autora tekstów mówionych i pisanych. Z moich doświadczeń

³ M. Wojtak: *Stylistyka a pragmatyka – stan i perspektywy w stylistyce polskiej*. „Stylistyka” 1998, T. 7, s. 369.

⁴ M. Madejowa: *Proces porozumiewania się a praktyka szkolna*. W: *Kształcenie porozumiewania się*. Red. S. Gajda, J. Nocoń. Opole 1995, s. 160.

⁵ *Ibidem*, s. 161.

⁶ J. Kida: *Lingwistyka stosowana i jej wpływ na modernizację dydaktyki języków obcych*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 2000, T. 55, s. 97.

⁷ K. Data: *Teksty mówione w nauczaniu na poziomie zaawansowanym*. W: *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*. Lublin 2000, s. 157–161.

wynika, że pomocne jest w tym pokazanie uczącemu się struktury tekstu, uświadomienie jego wielowarstwowości/wielopoziomowości. Oczywiście, wprowadzanie danych struktur zależy od poziomu nauczania. Jeśli idzie o odmianę mówioną, wychodzimy od tekstów stereotypowych (np. powitania, dialogi sytuacyjne) na poziomie dla początkujących, dochodzimy przez struktury tekstów autorskich/samodzielnych (np. konwersacja, dyskusja) do spontanicznych (np. kłótnia, dialogi emocjonalne) na poziomie dla zaawansowanych. W odmianie pisanej najpierw pokazujemy budowę tekstów prostych (pozdrowienia, życzenia, listy, opis), przechodzimy na wyższych poziomach do struktur bardziej skomplikowanych (np. streszczenie, opis, rozprawka, esej). W podręcznikach za mało uwagi zwraca się na stronę techniczną, czyli sposób konstruowania tekstu. Teksty najczęściej podawane są w formie czytanek i dialogów bez wyszczególnienia/podkreślenia elementów ich struktury. Ćwiczenia na ogół sprawdzają rozumienie tekstu przez: odpowiedzi na pytania, różnego rodzaju testy, tworzenie poprawnych pytań do tekstu, zadania leksykalno-gramatyczne, przekształcanie, streszczanie, skracanie i poszerzanie tekstów. Jednakże tego typu ćwiczenia są stosowane w dotychczasowych podręcznikach stosunkowo rzadko, w zasadzie tylko w podręcznikach do nauki pisania, np. *Jak to napisać*⁸ czy *Piszę, więc jestem*⁹.

W programie progowym języka polskiego jako obcego wyznaczającym standard nauczania zgodny z systemem programów Rady Europejskiej podany jest „wybór środków językowych, umiejętność użycia, który oznacza osiągnięcie poziomu kompetencji w języku polskim, nazywanego progowym”¹⁰. W materiałach roboczych Komisji ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (2/1999) podano językowe realizacje funkcji, pojęć i tematów w postaci inwentarzy funkcjonalno-pojęciowych. Ich prezentacja, tam gdzie to jest możliwe, ma charakter dialogowy, co pozwoliło na pokazanie elementów budowy tekstu¹¹. Korzystanie z opracowań norm, standardów i zaleceń programowych, a także z wyników badań tekstologicznych pomaga w przygotowaniu różnego rodzaju ćwiczeń kształcących umiejętność budowania tekstów i poszerzających kompetencję komunikacyjną.

⁸ U. Awdiejew, E. G. Dąbska, E. Lipińska: *Jak napisać? Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne dla studentów polonijnych*. Kraków 1986.

⁹ M. Wójcikiewicz: *Piszę, więc jestem. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów*. Kraków 1993.

¹⁰ W. Martyniuk: *Egzaminy certyfikatowe i poziom progowy języka polskiego jako obcego*. Kraków 1999, s. 18.

¹¹ *Ibidem*, s. 31–75.

W podręcznikach ogólnych do nauki języka polskiego jako obcego elementy struktury tekstu podawane są na ogół jako pewien wykaz aktów mowy i form dla nich charakterystycznych por.: *Cześć, jak się masz*, np.: *Rozmowa telefoniczna: Odpowiadanie na telefon: Halo, Słucham. Pytanie nieznanego o tożsamość: Kto mówi? Przedstawianie się: Mówi Robert, Tu Robert. Przywołanie właściwej osoby: Czy mogę rozmawiać z panem Janem Nowakiem? Chciałbym prosić do telefonu pana Jana Nowaka. Przy telefonie. Zaraz poproszę. Przekazywanie informacji: Czy coś przekazać? – Proszę powiedzieć, że zadzwonię wieczorem. Zakończenie rozmowy: Przepraszam, muszę już kończyć. Do widzenia*. Potem następują ćwiczenia polegające na uzupełnianiu replik w rozmowie telefonicznej według wskazówek podanych w instrukcji, które mówią o celu wypowiedzi, np. „Dzwonisz do profesora, aby mu powiedzieć, że będziesz nieobecny przez tydzień. Podaj przyczynę nieobecności”. Mają one kształcić umiejętność współtworzenia tekstu – repliki jednego z interlokutorów są podane¹². W tej lekcji uczący się poznaje budowę rozmowy telefonicznej, na którą składają się poszczególne elementy, po dodaniu stanowiące spójną całość. Dobrze byłoby w ćwiczeniach wyróżnić graficznie kolejne elementy struktury, np. formuły początku i zakończenia, słownictwo i wyrażenia charakterystyczne dla danego typu kontaktu. W podręczniku *Kiedys wrócisz tu...* E. Lipińska i E. G. Dąbska podają sposoby wyrażania różnego typu aktów mowy w postaci listy możliwości. Wydaje się, że także na poziomie średnio zaawansowanym, warto podać wzorce większych jednostek zbudowane z podanych wcześniej elementów. Próbowałam ćwiczyć umiejętność używania podanych w podręczniku wyrażenia, wychodząc od przygotowanych wcześniej wzorów poszczególnych aktów mowy czy gatunków, w rozumieniu przyjętym przez Wierzbicką¹³. Studenci dostawali wzory krótkich dialogów z wyróżnionymi elementami, charakterystycznymi np. dla wyrażania opinii, oburzenia, protestu, i na tej podstawie tworzyli własne teksty, korzystając z podanego wzoru, por.:

OPINIE

- N. *Co państwo sądzą o przeczytanych wypowiedziach? Która z nich wydaje się państwu dziwna?*
- O. *Moim zdaniem najbardziej dziwna jest wypowiedź Hectora z Argentyny. Nie rozumiem, jak można tęsknić za zapachem.*

¹² W. Miodunka: *Cześć, jak się masz. A Polish Language Textbook for Beginners*. Kraków 1996, s. 197–198, 201–202.

¹³ A. Wierzbicka: *Genry mowy. W: Tekst i zadanie. Zbiór studiów*. Red. T. Dobrzyńska. Wrocław 1983, s. 127–136.

- P. *A ja to też czuję, zapachy są dla mnie bardzo ważne. Z mojego punktu widzenia dziwna jest wypowiedź Dymitra z Bułgarii. Student, dorosły człowiek, nie umie żyć bez matki.*
- Q. *Według mnie opinia Dymitra nie jest dziwna, jest bardzo interesująca.*
- B. *Uważam, że jest dziwna.*
- N. *Myszę, że macie rację, jestem przekonany, że wypowiedź Dymitra jest dziwna i interesująca.*
- O. *Wydaje mi się, że nie możemy stwierdzić, czy ta wypowiedź jest dziwna.*
- P. *A ja jestem absolutnie przekonany, że to dziwne.*
- N. *Jest to dla mnie oczywiste, że każdy ma swoje zdanie.*

OBURZENIE, PROTEST

- A. *Jestem wstrząśnięty artykułem o bitym chłopcu.*
- B. *Zupełnie nie rozumiem, jak można tak traktować małe dziecko. I to matka bije swojego syna i znęca się nad nim.*
- C. *To niemożliwe! Nikt na to nie reaguje?*
- D. *Dopiero po ciężkim pobiciu chłopca i poparzeniu żelazkiem sąsiadka wezwwała pogotowie.*
- C. *Coś podobnego! Powinno się coś z tym zrobić.*
- A. *Lekarze ze szpitala, gdzie leżał chłopiec, oddali sprawę do sądu rodzinnego, ale do dziś nie zapadł wyrok.*
- B. *Jestem oburzona. To niesłychane!*

Przyspieszyło to znacznie proces przyswojenia tych wyrażen i umiejętności ich używania.

W podręcznikach do języka polskiego brakuje scenariuszy do dialogów, takich jak bardzo często stosowane są w nauczaniu innych języków obcych, np. angielskiego czy niemieckiego. Dialog jest opisany ogólnie, np.: *Zadzwoń i powiedz, że chcesz rozmawiać z Janem. On wyszedł. Nie chcesz zostawiać wiadomości, ale zadzwonisz później*, albo jest rozpisany na role, np. *student A – pracujesz w biurze podróży, student E chce lecieć do Madrytu, student B – jesteś w Londynie, idziesz do biura podróży zarezerwować lot do Madrytu w następny piątek*. Podany jest początek takiej rozmowy. W niektórych podręcznikach zamieszczone są schematy rozmów w postaci graficznej. Także autorzy nowych podręczników do języka polskiego dla rodzimych użytkowników języka, wprowadzając ćwiczenia usprawniające proces tworzenia tekstów, wykorzystują elementy ich struktury. W podręczniku *Sztuka pisania* znalazły się np. ćwiczenia redakcyjne, takie jak układanie baśni – uczeń uzupełni luki w tekście, według instrukcji podanej na marginesie: *Dawno temu żyła w pewnej wsi wdowa, która miała dwóch synów. Mieszkała z nimi*

w *chacie* W tym miejscu pada polecenie: opisz chatę i życie bohaterów; potem dalszy tekst i znowu luka, po czym kolejne polecenie: opisz herszta zbójców¹⁴. Dobrze jest też ćwiczenie kształcające sprawności czynne i bierne, mianowicie historyjka obrazkowa. Obok zamieszcza się tabelę z numerami obrazków, celem wypowiedzi, możliwymi formami językowej realizacji danych celów oraz czasownikami nazywanymi czynnościami i stany bohaterów. Czasowniki te służą do przygotowania relacji¹⁵. Najpierw uczeń tworzy tekst dialogowy do poszczególnych scenek, a potem relację. W ten sposób poznaje on elementy niezbędne w strukturze tekstu dialogowego i opowiadanego, usprawnia przy tym technikę budowania tekstów. Na przykład, ucząc streszczenia, autorki najpierw podają teksty streszczenia stopniowo od obszernego do maksymalnie skondensowanego (podany jest przykład takiego streszczenia jako wzór¹⁶).

Na zakończenie trzeba stwierdzić, że w nauczaniu umiejętności tworzenia różnych gatunków tekstów zarówno pisanych, jak i mówionych ważne, a zarazem pomocne okazuje się podawanie wzorców, modeli, w których wyróżnione/zaznaczone są elementy struktury. W stylistyce pragmatycznej „punktem wyjścia analiz winna być struktura tekstu (jego globalny schemat, wyznaczniki granic oraz sposób zorganizowania we wewnętrznej przestrzeni tekstu)”¹⁷. W glottodydaktyce tekst powinien być traktowany jako działanie przebiegające według ściśle określonych wzorców, powinno się podawać te wzorce oraz reguły wyboru wariantu wzorca i ćwiczyć sprawne z nich korzystanie zarówno w trakcie tworzenia jak i podczas odbierania tekstów. Dobrze byłoby przygotować do podręczników zeszyty ćwiczeń ze schematami różnych typów/gatunków tekstów.

¹⁴ A. Kłakówna: *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Zeszyt ucznia*. Warszawa 1993, s. 32–34.

¹⁵ Ibidem, s. 152–153.

¹⁶ Ibidem, s. 186–190.

¹⁷ M. Wojtak: *Stylistyka a pragmatyka...*, s. 374.