

## III. DYDAKTYKA LITERATURY I KULTURY

*Andrzej Kudra*

**KOMPOZYCJA WYPRACOWANIA UCZNIOWSKIEGO,  
CZYLI O PRZEwartościowaniach Schematu**

Na początku 2003 r. przeprowadziłem badania w dziewięciu szkołach łódzkich (w trzech publicznych liceach ogólnokształcących, trzech technikach i trzech liceach prywatnych). Badania, prowadzone w klasach maturalnych, dotyczyły tematu Unii Europejskiej. Młodzież tych klas była najmłodszym pokoleniem, które miało prawo do wypowiedzenia się w referendum w sprawie wstąpienia Polski do Unii, przeprowadzonego w dniach 7–8 czerwca 2003 r.<sup>1</sup> Decyzja wyboru klas maturalnych – oprócz powyższej motywacji – spowodowana była także tym, że zdaniem wielu metodyków<sup>2</sup> właśnie pod koniec szkoły średniej następuje wyrównanie poziomów wiedzy i umiejętności uczniów, którzy w momencie startu szkolnego posiadali w różnym stopniu opanowany kod językowy (koncepcja kodu ograniczonego i rozwiniętego Basila Bernsteina). Klasy maturalne to właściwy zatem poziom do „egzekwowania” wiedzy i umiejętności i do czynienia porównujących zestawień.

Maturzyści wypowiadali swe sądy w teście typu otwartego. Było nim tzw. wypracowanie domowe. Temat wypracowania brzmiał: *Twoje obawy – bądź ich brak – w związku z ewentualnym wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej*. Forma pracy była dowolna. Uczniowie mieli ponadto podane zagadnienia orientacyjne, które mogli, ale nie musieli uwzględnić (ksenofobia, nacjonalizm, nowy (?) patriotyzm, suwerenność, opozycja *my – oni, swój*

<sup>1</sup> Wyniki badań – głównie o charakterze socjologicznym – zostały przedstawione przeze mnie na konferencji pt. *Zadania edukacji polonistycznej w obliczu zjednoczonej Europy*, która odbyła w dniach 13–15 marca 2003 w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu.

<sup>2</sup> Por. m. in. z sądami M. Nagajowej (*Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985, s. 13).

– obcy, religia, wartości, nauka, praca, ekonomia – w aspekcie szans i zagrożeń). W rozmowie z nauczycielami polonistami ustaliłem, że nie będą informować uczniów, że jest to temat „z zewnątrz”. Miała to być praca domowa na tzw. temat wolny, wykonywana w ramach przedmaturalnych ćwiczeń w pisaniu. Jednak nie wszyscy nauczyciele spełnili ten warunek (można się tego domyślać na podstawie części nie podpisanych prac, ewentualnie podpisanych „kobieta” lub „mężczyzna”)<sup>3</sup>. Celem nieinformowania uczniów o pozaszkolnym charakterze pracy było wywołanie pozytywnego nastawienia do wykonywanego zadania, otrzymanie odpowiedzi w miarę poważnych i szczerych, nie ukierunkowanych pytaniami ograniczającymi zakres odpowiedzi (jak jest w wypadku testu typu zamkniętego), odpowiedzi w trybie niejako przymusu dydaktycznego („trzeba napisać, bo nauczyciel zadał”).

Wpłynęło 290 prac. Dla potrzeb opracowania niniejszego tematu wykluczono z analizy te prace, które zostały potraktowane przez uczniów jako zadania „z zewnątrz”. Ustaliłem to na podstawie charakteru prac i powtórnych rozmów z nauczycielami. Analizie poddano zatem 125 wypracowań z czterech szkół – jednego liceum publicznego (33 prace), jednego technikum (68 prac) oraz dwóch liceów prywatnych (24 prace).

Wypracowania cechuje duża samodzielność wypowiedzi. Tylko niewielu uczniów korzystało z opracowań (wskazuje na to styl, frazeologia, sposób argumentowania, wiedza). Część prac jest na bardzo wysokim poziomie merytorycznym i językowym; jest dojrzała w ocenie, samodzielna i z oryginalnymi sądami, można rzec – profesjonalna. Niemal wszyscy uczniowie doskonale zdawali sobie sprawę z ważności momentu dziejowego i zagadnienia, które opracowywali; także z tego, że będą mogli wziąć osobiście udział w referendum i że oni także będą mogli mieć wpływ na tę historyczną decyzję.

Założone cele zostały w zasadzie osiągnięte, tj. przede wszystkim szczerść i subiektywizm wypowiedzi. Część sądów była bardzo osobista, odważna i zaskakująca, np. wypowiedź, dotycząca roli jednej z katolickich rozgłośni: „Innym ciekawym pomysłem przeciwników integracji europejskiej spod znaku Radia Maryja jest pojęcie totalitaryzmu liberalnego, czyli ustroju panującego w UE. Ten argument nie trafia do mnie w ogóle, nie rozumiem, co definiować ma owo pojęcie. Mogę to nazwać błędem logicznym, oksymoronem, wyrażeniem wewnątrznie sprzecznym [...]. Podejrzewam, że zostało jedynie stworzone, gdyż oskarża się Unię o nadmierny liberalizm”<sup>4</sup>.

Chociaż temat pracy nie wymagał deklaracji „za” wstąpieniem do Unii lub „przeciw” wstąpieniu, wszyscy takie deklaracje składali *explicite* bądź

<sup>3</sup> Brak dyskrekcji ze strony nauczycieli dla badań socjologicznych nie miał większego znaczenia.

<sup>4</sup> Praca nr 9 ucznia z XV LO.

w sposób opisowy, pozwalający ustalić stosunek ucznia do kwestii („tak”, „nie” czy „waham się”).

Analizowane prace (125) były różnej objętości. Łącznie było 260 stron formatu A4. Średnio na jednego ucznia „przypadały” zatem 2 strony tekstu (od jednej strony do sześciu). Trzeba od razu zaznaczyć, że wypracowania „krótkie” nie znaczyły: ‘nic nie zawierające’ (zwykle były wymieniane w nich tylko „szanse” i „zagrożenia”, bez szerszych uzasadnień). Należy też pamiętać o tym, że wszelkie dane liczbowe, podawane przy analizie wypracowań domowych, czyli przy teście otwartym, mają charakter raczej tylko orientacyjny.

Jak już wspomniałem, decyzja co do wyboru formy wypowiedzi należała do ucznia. Temat jednak był tak sformułowany, że sugerował niejako zastosowanie rozprawki (postawienie tezy // hipotezy, argumenty *za* i *przeciw*, potwierdzenie bądź odrzucenie tezy).

Wypracowania uczniowskie zalicza się do grupy prac koncepcyjnych, różniących się od prac typu sprawozdawczego tym, że uczeń – poza tylko pewną ramą – nie ma wzorca kompozycyjnego. W pracach koncepcyjnych uczeń wypowiada się raczej samodzielnie – zarówno w zakresie treści, jak i formy. Staje przed problemem orientacyjnym, poznawczym (co?) i wykonawczym (jak?).

W niniejszym opracowaniu interesuje mnie sprawa kompozycji tekstu wypracowania uczniowskiego. Zygmunt Saloni<sup>5</sup> pisał o schematach kompozycyjnych, pokutujących w polskiej szkole średniej, o mitach z tym związanych, m.in. o micie bezwyjątkowości tzw. kompozycji trójdzielnej, o micie określonego stosunku długości wstępu i zakończenia do długości całego wypracowania, o micie tzw. wyczerpania tematu. Walczył z obowiązkiem pisania planu przed wypracowaniem, słusznie twierdząc, że nie trzeba wymagać pisania planu, ale należy dbać o to, by praca była planowa. Dbał w swej praktyce nauczycielskiej, aby uczeń miał świadomość tego, dlaczego jego wypowiedź jest tak, a nie inaczej zbudowana.

Temat, który uczniowie opracowywali, „wymuszał” niejako wybór formy rozprawki: zastosowanie toku dedukcyjno-indukcyjnego lub indukcyjno-dedukcyjnego, postawienie tezy, antytezy, hipotezy, zastosowanie argumentów i kontrargumentów, wykazanie się wiedzą i umiejętnościami, zdobywanymi

<sup>5</sup> Por. Z. Saloni, *O kształceniu umiejętności pisania na wyższym poziomie nauki szkolnej*, Warszawa 1979, s. 142–153. Zob. też G. Olszowska, T. Garsztka, *Napisz na szóstkę. Rzecz o sztuce pisania prac literackich: opowiadań, charakterystyk, rozprawek, a także artykułów, reportaży, esejów i innych atrakcyjnych form*, Kraków 1998; M. Nagajowa, *op. cit.*, s. 193–288; J. Kowal, *O sztuce pisania wypracowań*, Kielce 1994; Z. Saloni, *Jak pisać wypracowania. Poradnik dla uczniów*, Warszawa 1988; M. Kuziak, S. Rzepczyński, *Jak pisać*, Bielsko Biała 2001.

już w szkole podstawowej. W tej zaś szkole i – później – w średniej uczono trzech podstawowych schematów kompozycyjnych rozprawki: teza (zdanie, twierdzenie, opinia) – argumenty (uzasadnienia) – potwierdzenie tezy (podsumowanie, zakończenie); postawienie zagadnienia (wątpliwość, pytanie) – wyjaśnienia (argumenty, uzasadnienia) – teza (uogólnienie, twierdzenie); hipoteza (zdanie na temat stanu niedokładnie znanego) – argumenty – teza<sup>6</sup>. Z taką wiedzą kompozycyjną maturzysta usiadł do pisania wypracowania. Doszły jeszcze kwestie związane z graficznym ukształtowaniem tekstu (jego segmentacją i swoistą wizualizacją – akapity, *a linea*), z ukształtowaniem składniowym, stylistycznym, słownikowo-frazeologicznym.

Wśród analizowanych 125 wypracowań 36 było o charakterze „rozprawkopodobnym” – 31 notatki z zestawieniem argumentów *za* i *przeciw*, 3 bezosobowe artykuły prasowe z śródtytułami i 2 pamiętniki. Przeważająca zatem liczba prac (89) miała formę klasycznej rozprawki, minirozprawki czy quasi-rozprawki.

Opracowując temat *Twoje obawy – bądź ich brak – w związku z ewentualnym wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej*, uczniowie-maturzyści wykorzystywali następujące układy kompozycyjne:

#### I.

1. Wiadomości wstępne (informacja o UE i o sytuacji społeczno-ekonomicznej w Polsce).
2. Argumenty *za* i *przeciw*.
3. Decyzja (*za* przystąpieniem, *przeciw* bądź *nie mam zdania*).

Prac o takiej kompozycji było ogółem 33.

#### II.

1. Wiadomości wstępne.
2. Decyzja-teza (*za* bądź *przeciw*).
3. Argumenty.
4. Potwierdzenie decyzji-tezy.

Prac o takiej budowie było ogółem 23.

#### III.

1. Wiadomości wstępne.
2. Hipoteza (czy powinniśmy wstąpić do UE?).
3. Argumenty.
4. Decyzja-teza (*za*, *przeciw*, *nie mam zdania*).

Prac o takiej kompozycji było ogółem 19.

<sup>6</sup> Zob. M. Nagajowa, *op. cit.*, s. 265–271.

IV.

1. Hipoteza (czy powinniśmy wstąpić do UE?).
2. Decyzja (odpowiedź na pytanie – *za* albo *przeciw*)
3. Argumenty.
4. Potwierdzenie decyzji.

Prac o takiej strukturze było ogółem 3.

V.

1. Decyzja-teza (*za* albo *przeciw*).
2. Argumenty.
3. Potwierdzenie decyzji-tezy.

Prac o takiej kompozycji było ogółem 9.

VI.

1. Hipoteza (czy powinniśmy wstąpić do UE?).
2. Argumenty.
3. Decyzja-teza (*za, przeciw, nie mam zdania // jest jeszcze za wcześniej*).

Prac o takiej budowie było ogółem 5.

VII.

1. Argumenty.
2. Decyzja (*za, przeciw, nie mam zdania*).

Prac o takiej strukturze było ogółem 13.

VIII.

1. Decyzja-teza (*za, przeciw*).
2. Argumenty.

Prac o takiej kompozycji było ogółem 6.

IX.

1. Hipoteza (czy powinniśmy wstąpić do UE?).
2. Argumenty.

Prac o takiej budowie było ogółem 4.

X.

1. Wiadomości wstępne (o UE i o Polsce).
2. Decyzja (*za, przeciw*).

Była 1 praca o takiej budowie.

XI.

1. Wiadomości wstępne (o sytuacji w UE i Polsce).
2. Decyzja-teza (*za, przeciw*).
3. Argumenty.

Prac o takiej budowie było ogółem 2.

## XII.

1. Wiadomości wstępne (o UE i Polsce).
2. Argumenty (*za, przeciw*).

Była 1 praca o takiej kompozycji.

## XIII.

1. Wiadomości wstępne (o UE i Polsce).
2. Ironiczna teza-decyzja (*za*).
3. Ironiczne argumenty (*za*).
4. Ironiczne potwierdzenie tezy-decyzji (*za*).

Była 1 praca o takiej kompozycji.

## XIV. (artykuł prasowy z śródtytułami).

1. Wiadomości wstępne (o UE i Polsce).
2. Teza-decyzja (*za*).
3. Argumenty (*za, przeciw*).

Prac takich było ogółem 3.

## XV. (forma pamiętnika)

1. Wiadomości o sytuacji osobistej („ja” w Polsce i w UE).
2. Argumenty (*za i przeciw*).
3. Decyzja-teza (*za*).

Prac takich było ogółem 2.

Z zestawienia „modeli” kompozycyjnych wynika, że w praktyce pisarskiej znacznie odbiegają od założeń dydaktycznego wzorca rozprawki, wyraźnie idą w kierunku zracjonalizowania i upragmatycznienia kompozycyjnego wzorca.

Najpopularniejszym wśród uczniów „modelem” (w 33 pracach) jest kompozycja trójdzielna bez postawienia tezy: nakreślenie sytuacji we wstępie, przytoczenie argumentów *za* i *przeciw* (najczęściej bardzo lapidarne szeregowe wyszczególnienie uzasadnień). Teza-decyzja pojawia się jako naturalna konsekwencja logiczna takiego toku myślowego z dominacją indukcji.

Drugim pod względem frekwencji jest tok myślenia dedukcyjno-indukcyjnego, z czteroczęściową lub trzyczęściową budową wypowiedzi. W pracach trójdzielnych teza pojawia się w wiadomościach wstępnych, np. „Polska rozpoczęła starania o przyjęcie do Unii w 1990 roku. Podobnie jak inne kraje członkowskie musi przejść proces przyjmowania nowych członków. Od roku 1994 wszedł w życie Układ Europejski, w którym Unia Europejska zadeklarowała gotowość wspierania polskich reform przez udzielanie pomocy finansowej i technicznej w ramach programu PHARE. Mimo spełnienia kolejnych warunków i pomocy, jaką oferuje nam Wspólnota, **jestem pełen**

**obaw co do przystąpienia Polski do Unii Europejskiej** – TS 30 (podkreślenie moje), zaś w czteroczęściowych zostaje wyodrębniona z potoku tekstowego, np. „Unia Europejska jest związkiem piętnastu europejskich państw. Utworzona została na mocy traktatu z Maastricht przez dwanaście krajów: Belgię, Danię, Francję, Grecję, Hiszpanię, Holandię, Irlandię, Luksemburg, Niemcy, Portugalię, Włochy, Wielką Brytanię. Trzy pozostałe kraje tzn. Austria, Finlandia oraz Szwecja dołączyły do Unii dopiero w 1995 r.

**Opowiadam się zdecydowanie za wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej** – TS 1 (podkreślenie moje).

Trzeci dość powszechny „model” (13 prac) posiada tok dedukcyjno-indukcyjny z prymatem toku indukcyjnego.

Ciekawszy od strony sposobu prowadzenia myśli jest „model” IV (hipoteza, decyzja-teza, argumenty, potwierdzenie decyzji (tylko 3 prace). Uczeń bezpośrednio wchodzi w temat *in medias res*, stawiając hipotetyczne pytanie: „Czy powinniśmy wstąpić do UE?” Daje natychmiastową odpowiedź *za* albo *przeciw*, by następnie ją uzasadnić (zwykle lapidarnie w punktach, lub szeregowo), np. „Czy powinniśmy wstąpić do Unii Europejskiej? Co dobrego może przynieść UE Polsce? Powinniśmy wstąpić, gdyż wiele dobrego możemy z tego mieć.” – XLI 4 (dalej wymieniane są argumenty *za*). Podobnie jak w „modelu” III jest wyraźny prymat toku indukcyjnego.

Tok dedukcyjno-indukcyjny jest wyrazisty w „modelach” VI i VII, natomiast „modele” V, VIII i IX są budowane z wyraźnym prymatem toku dedukcyjnego (zwłaszcza VIII i IX). Szczególnie popularny jest „model” VII, który można określić jako ekonomiczno-perswazyjny – uczeń „nie bawi się” w pisanie wstępu, zakreślanie przedpola mentalnego, lecz bezpośrednio, ostro wchodzi w meritum, przytaczając argumenty *za* i *przeciw*, by szybko podjąć decyzję. „Model” ten z wyrazistym prymatem indukcji charakterystyczny jest dla myślenia uczniów z technikum (12 na 13 prac), np. „Wstępując do Unii powinniśmy skorzystać z dorobku państw Unii we wszystkich dziedzinach – od gospodarki po prawo. Miejmy nadzieję, że wzmocni się nasza tożsamość kulturalna, będziemy pielęgnować własne tradycje i obyczaje. Obiecuje się Polakom, a my w to wierzymy, że napływ kapitału i nowoczesnych technologii do Polski przyspieszy wzrost gospodarczy, a tym samym przyczyni się do poprawy sytuacji materialnej rodzin i obniżenia bezrobocia...” (dalej wymieniane są argumenty *za* i *przeciw*) – TS 21.

„Modele” X (wiadomości wstępne, decyzja-teza) i XII (wiadomości wstępne, argumenty) mają wyraźny charakter kompozycyjnej dewiacji; są dowodem braku umiejętności logicznego myślenia, braku wiedzy i umiejętności sensownego komponowania wypowiedzi.

„Model” XI jest skróconą wersją klasycznej rozprawki, w której zabrakło końcowej syntezy i potwierdzenia bądź odrzucenia tezy. Można mówić o „modelu” z kataleksą. Podobnie skróconymi wersjami klasycznych szkolnych rozprawek są wspomniane „modele” VII, VIII i IX, np. „Uważam, że

najważniejszą dla mnie i mojego pokolenia zmianą, jaką przyniesie członkostwo Polski w Unii, będzie możliwość realizowania planów zawodowych w dowolnie wybranym kraju. Wydaje mi się, że znacznie rozszerzą się możliwości rozwoju naukowego czy zawodowego. Możliwość swobodnego podejmowania nauki lub pracy w unijnych państwach pomoże nam oswoić się z unijnymi językami. A z drugiej strony my sami będziemy indywidualnymi ambasadorami polskiej kultury i polskiego języka” itd. – SMS 16.

„Model” XIII to klasyczna rozprawka z ironiczną stylizacją celem zbudowania „świata na opak”. Autor jest przeciwnikiem UE, ale ironicznie dehieratyzując, stosując persyflaż odwrócony, głosi co innego.

Stylizacją na pamiętnik byłyby dwie prace („model” XV), będące skróconymi rozprawkami o toku indukcyjnym. Podobny katalektyczny charakter miały quasi-rozprawki, pisane w formie artykułu prasowego z tematycznymi śródtytułami, np.

*Co zmieni się w życiu przeciętnego Polaka po wejściu Polski do UE?*

### **Podróże i praca**

*Jedną z najważniejszych zalet Unii z punktu widzenia zwykłego obywatela jest możliwość swobodnego podróżowania, osiedlania się i podejmowania pracy na terenie wszystkich jej krajów... itd.*

### **Edukacja**

*Wejście do Unii Europejskiej oznacza dla polskich uczniów i studentów całkiem nowe możliwości nauki i studiowania za granicą... itd. – XLI 15.*

Można powiedzieć, że wszystkie prace – poza dewiacyjnymi „modelami” kompozycyjnymi X i XII – były rozprawkami: albo klasycznymi w swej pełnej trzy- lub nawet czteroczęściowości, albo skróconymi, ekonomiczno-perswazyjnymi, ich odmianami. Nazwałem je minirozprawkami, prace zaś pod „przebraniem” w inne formy wypowiedzi (list, artykuł) nazwałem quasi-nerozprawkami.

Króluje rozprawka. Praktyka odbiega zaś od teorii. Może tak być powinno, by ustrzec się przed powielaniem schematów, stereotypów. Jednakże uczniowskie „przewartościowania schematu” rozprawki nie mają raczej nic wspólnego z kreatywnym wykorzystaniem wzoru. Wynikają przede wszystkim z braku sprawności pisarskich, z pośpiechu, z nieumiejętności logicznego myślenia, z niechęci do wysiłku, głównie myślowego, z nijakości aksjologicznej. Na szczęście dotyczy to tylko części uczniów. Wynikają też z łatwego, bo tendencyjnego, nastawienia, z niechęci do empatycznego utożsamienia się



z różnymi racjami (argumentami), z niechęci do przewycięzania „samego siebie”. Tendencyjność przejawiała się w dobieraniu argumentów; jeśli uczeń był „za Unią”, to często dobierał tylko argumenty *za* (13 prac), gdy był *przeciw*, dobierał tylko argumenty *przeciw* (10 prac). Rzadko zdarzały się sytuacje, w których uczeń niejako przewycięzał własną skłonność do inercji myślowej – na 76 prac z jednoczesnym rozważaniem *za* i *przeciw* w 17 postawiono tezę-decyzję z *przeciw*, 12 z *nie wiem*. Jednak uczniowskie wybory unijne nie są tak istotne przy temacie, którym się zajmujemy. Istotny jest tok myślenia, sposób budowania wypowiedzi i sposób prowadzenia myśli. Uczniowie często zmieniali osobę narratora; konsekwentnych było 58 uczniów (40 z narratorem „ja”, 10 z „my” i 8 z narratorem trzecioosobowym). O akapitach „zapomniało” 42 uczniów, czyli ponad 33%.

Opisywane przewartościowania formalnych schematów „nie – za – zbytnio” cieszą. Nie było jednak sytuacji, w której uczeń postawił tezę *za* albo *przeciw* i zmienił decyzję przy końcowym jej potwierdzeniu. Jest to oznaka myślenia. A tendencja do skrótu? No, cóż. Jakie czasy, takie tempo. Istotna staje się tylko perswazja.

*Andrzej Kudra*

#### LA COMPOSITION D'UNE RÉDACTION D'ÉLÈVE, OU LA RÉFLEXION SUR LES MODIFICATIONS D'UN SCHÉMA

(R é s u m é)

L'auteur de cet article, comme matériau, s'est servi de 125 rédactions des lycéens de Łódź, qui ont préparé leurs baccalauréats sur l'Union Européenne. Le sujet a été formulé, les élèves ne choisissaient que la forme de s'exprimer (dans la plupart de cas la rédaction) ainsi que la structure de composition.