

Tekstologiczna koncepcja działań na tekstach a glottodydaktyka polonistyczna

DOI: 10.47050/jows.2024.3.95-103

Sprawne i efektywne przekształcanie tekstów jest istotną umiejętnością komunikacyjną. Jej doskonalenie pozwala przygotować uczniów/studentów nie tylko do pracy z różnymi tekstami w życiu codziennym, do ich tworzenia i odbierania, lecz także rozwija kompetencje poznawcze oraz uatrakcyjnia proces nauczania i uczenia się języka obcego. Z tego powodu działania na tekstach powinny odgrywać dużą rolę w glottodydaktyce polonistycznej.

Współczesne kształcenie językowe oparte jest na tekstach. Uczniowie na lekcjach języków ojczystych i obcych doskonalą umiejętność tworzenia wypowiedzi¹ (mówienia i pisania) oraz ich odbioru (słuchania i czytania). Wynika to z tego, że jednym z głównych zadań edukacji językowej jest przygotowanie uczniów do uczestniczenia w naturalnej, pozaszkolnej komunikacji, a jak słusznie zauważa Anna Duszak, „nie ma komunikacji werbalnej bez tekstu” (1998: 199). Tekst można zatem uznać za integralną część procesu porozumiewania się. Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska uważają, że jest on ponadzdaniową jednostką językową, która ma swój podmiot (nadawcę), zawiera intencję mówiącego możliwą do zidentyfikowania przez odbiorcę, ma określone nacechowanie gatunkowe i stylowe, poddaje się całościowej interpretacji, tekst jest integralny strukturalnie i spójny semantycznie, podlega wewnętrznemu podziałowi semantycznemu, a także logicznemu i kompozycyjnemu (Bartmiński i Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 36).

Wydaje się, że obecnie dużą rolę odgrywają teksty mówione. Wynika to przede wszystkim z rozwoju technologicznego, a co za tym idzie – nieustannego kontaktu ludzi z narzędziami cyfrowymi. Użytkownicy języka mają ciągły kontakt z tekstami mówionymi, nie tylko podczas komunikacji synchronicznej² z drugim człowiekiem, lecz także, gdy słuchają podcastów, audiobooków, audycji radiowych bądź oglądają filmy/filmiki udostępnione w różnych serwisach internetowych. Jak zauważa Aldona Skudrzyk, obecnie można zaobserwować dominację komunikacji o charakterze pośrednim – przewagę odbioru nad nadawaniem (2005: 36–39).

Według Bartmińskiego i Niebrzegowskiej-Bartmińskiej teksty mówione charakteryzują następujące właściwości³ (2009: 99–104):

- ➔ dźwięczność – dźwięk jest nośnikiem znaczeń;
- ➔ nietrwałość – ulotność komunikatu, jego szybkie przemijanie;
- ➔ wielopoziomowość – rozumienie tekstu zależne jest od prawidłowego przypisania znaczenia wyrazom, zdaniom, a także – na ich podstawie – kompletnej, spójnej wypowiedzi;
- ➔ sekwencyjność – linearność, informacje przekazywane są przez nadawcę w porządku linearnym;
- ➔ gestyczność – dodatkowe znaczenia, uzupełniające wypowiedź słowną, są niesione przez komunikaty niewerbalne;

1 Terminy 'tekst (mówiony)' i 'wypowiedź' traktuję jako synonimy.

2 Bezpośredniej (twarzą w twarz) i pośredniej, np. rozmowa telefoniczna, wideorozmowa.

3 Również na poziomie językowym można wyróżnić charakterystyczne cechy tekstu mówionego, które wynikają z jego istoty, zob. Wilkoń 2000; Bartmiński i Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 105–106.

- ➔ sytuacyjność – znaczenie wypowiedzi jest ściśle uzależnione od kontekstu sytuacyjnego;
- ➔ naprzemiennosc ról komunikacyjnych – jednoczesność wymawiania i odbioru tekstu;
- ➔ dialogowość – wypowiedzi nadawcy ukierunkowane są na odbiorcę.

Urszula Żydek-Bednarczuk dodaje, że wypowiedzi odznaczają się także spontanicznością mówienia (dotyczy to tekstów prymarnie mówionych); oficjalnością lub nieoficjalnością – w zależności od sytuacji komunikacyjnej; wariantywnością – wyborem słownictwa, form składniowych i kompozycji tekstu przez jego nadawcę (2005: 11). Słuchanie tekstów mówionych, czyli ich interpretacja, analiza, ocena, a także wykorzystanie usłyszanych informacji w praktyce do realizacji założonych przez siebie celów, jest zatem bardzo skomplikowaną umiejętnością (por. Lipińska 1994; Komorowska 2009; Prizel-Kania 2013; Chyb-Winnicka 2023). Częstość obcowania użytkowników z tekstami mówionymi oraz ich ukształtowanie formalno-językowo-komunikacyjne podkreślają wagę kształcenia odbioru wypowiedzi ustnych i pracy z nimi na lekcjach języków obcych. Jedną z form doskonalenia szeroko rozumianej percepcji tekstów mówionych jest praca nad umiejętnością wykonywania działań na tekstach.

Pojęcie 'działań na tekstach'

Teksty, zarówno mówione, jak i pisane, mogą podlegać różnego rodzaju działaniom, przekształceniom, transformacjom. Autorzy podręcznika akademickiego *Tekstologia* (2009), Jerzy Bartmiński i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska, zauważają, że:

Działania na tekście są skierowane na tekst jako gotowy produkt, własny lub cudzy, który można poddawać obróbce *ex post*, zaś przekształcanie tekstu jest etapem jego formowania przez autora. (Bartmiński i Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 293)

Tekst może być traktowany jako proces, tj. użytkownik języka pracuje nad własną wypowiedzią, redaguje ją, poprawia, uzupełnia, lub jako wytwór, tj. odbiorca zwraca uwagę na gotowy tekst, który może poddać streszczeniu, adiustacji czy korekcie (Bartmiński 2015: 13). Zdarza się jednak, że oba typy operacji tekstowych, działania na tekstach i ich przekształcanie, nakładają się na siebie, przez co nie jest możliwe rozstrzygnięcie, czy użytkownik języka ma do czynienia z tekstem jako wytworem, czy procesem (Bartmiński i Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 293).

W literaturze wyróżnia się następujące typy działań na tekstach (Bartmiński i Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 293–329; Niebrzegowska-Bartmińska 2014a, 2014b):

- ➔ adiustację i korektę – przygotowanie tekstu do druku pod względem redakcyjno-stylistycznym i technicznym; poprawa błędów i usterek;
- ➔ cytowanie – przytoczenie w ramach własnego tekstu cudzej wypowiedzi;
- ➔ dekompozycję – odtworzenie zdań elementarnych, podstawowych jednostek składowych tekstu;
- ➔ gniazdowanie – kondensację zdań elementarnych w złożone wypowiedzi;
- ➔ nicowanie – ujawnienie pytań, na które odpowiada tekst bądź jego fragment;
- ➔ parafrazowanie – przytoczenie treści tekstu „swoimi słowami”;
- ➔ plan tekstu (twórczy i odtwórczy) – zwięźle przedstawiający treść tekstu (werbalny, nominalny, w formie pytań, z użyciem cytatów, mieszany – łączący wszystkie typy planów);
- ➔ streszczenie – przedstawienie zasadniczej myśli tekstu w skondensowanej formie;
- ➔ tłumaczenie – przekład tekstu z jednego języka na drugi;
- ➔ transformacje – zmianę charakteru lub/i formy tekstu, np. zmiana perspektywy informacyjnej, mowy niezależnej na zależną itp.;
- ➔ trawestację – przeróbkę tekstu zawierającą elementy parodii;

- ➔ wybór słów kluczowych i indeksowanie – wskazanie słów charakteryzujących treść tekstu, autora, styl;
- ➔ wyciąg (*ekscerpt*) – fragment tekstu wybrany ze względu na jego szczególną wartość.

Umiejętność dokonywania działań na tekstach (zarówno mówionych, jak i pisanych) wymaga po pierwsze – znajomości języka umożliwiającej zrozumienie tekstu (jako wytworu, gotowego produktu) i (w razie potrzeby) jego tworzenie (tekst jako proces); po drugie – wysokiego poziomu kompetencji poznawczo-mentalnych, tj. skupienia uwagi na tekście, utrzymywania koncentracji na wykonywanych operacjach, selekcji informacji, ich hierarchizacji, zapamiętania tekstu, w tym zawartych w nim szczegółowych informacji (zwłaszcza podczas pracy z tekstem mówionym), analizy wypowiedzi i jej elementów, wyciągania wniosków, logicznego myślenia. Jest to jedna z trudniejszych umiejętności językowych, jaką człowiek może opanować, ucząc się języka obcego (J2) lub doskonalić posługiwanie się ojczystym (J1). Ze względu na złożoność umiejętności wykonywania działań na tekstach nie można jej opanować w ramach socjalizacji, a więc miejscem nabywania i doskonalenia operacji tekstowych jest system edukacji, lekcje różnych przedmiotów, zwłaszcza J1 i J2.

Wszystkie wymienione typy działań na tekstach mogą dotyczyć tekstów mówionych, jednak do wykonania niektórych z nich, np. korekty czy gniazdowania, trzeba skorzystać z transkrypcji słuchanej wypowiedzi. Co istotne, należy mieć świadomość, że wykonywanie operacji na tekście mówionym (bez transkrypcji) wydaje się znacznie trudniejsze niż na tekście pisanim. Wynika to z istoty wypowiedzi ustnej, która charakteryzuje się ulotnością i nadawana jest w tempie niezależnym od słuchającego (Seretny i Lipińska 2005: 142). Z tego powodu do sprawnego wykonania działań na tekstach mówionych użytkownik języka potrzebuje dobrze opanowanej umiejętności rozumienia ze słuchu. Warto jednak zaznaczyć, że dzięki utrwaleniu wypowiedzi na nośnik pamięci słuchacz może kilkakrotnie odtwarzać wybrany fragment w przypadku problemów z jego rozumieniem, wynikającym m.in. ze spadku koncentracji uwagi. Praca z tekstami mówionymi wymaga zatem dużego zaangażowania użytkownika języka w podjęte działania, zajmuje także więcej czasu niż operacje dokonywane na tekstach pisanych.

Działania na tekstach w kontekście edukacyjnym

O działaniach na tekstach w kontekście edukacyjnym zaczęto mówić przede wszystkim na gruncie lingwodydaktyki, dydaktyki języka polskiego jako ojczystego, po 2008 roku, w którym weszła w życie poprzednio obowiązująca podstawa programowa. Zgodnie z jej założeniami w centrum kształcenia językowego w ramach nauki J1 postawiono tekst⁴, a uczeń miał doskonalić umiejętność jego odbioru (czytania i słuchania), tworzenia (mówienia i pisanie), a także jego przekształcania – uznano, że wykonywanie operacji tekstowych wchodzi w skład kompetencji komunikacyjnej (Niebrzegowska-Bartmińska 2014a: 65). Dokonywanie działań na tekstach stało się również jedną z wielu umiejętności koniecznych do opanowania, aby zdać egzamin dojrzałości na poziomie podstawowym. Można zatem uznać, że w latach 2008–2017 kształcenie i doskonalenie pracy z tekstami stało się kluczowe w kontekście nauczania języka polskiego jako ojczystego⁵.

Dokonywanie operacji tekstowych nie jest jednak nowe dla glottodydaktyki. Konieczność doskonalenia umiejętności tego typu została zapisana już w pierwszej wersji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) i utożsamiono ją z działaniami mediacyjnymi⁶. W dokumencie tym podkreślono konieczność ich doskonalenia. Zdaniem twórców dokumentu podczas mediacji użytkownik języka nie przedstawia własnych poglądów, lecz „działa jako pośrednik między rozmówcami – zazwyczaj (choć nie zawsze) mówiącymi różnymi językami, którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć” (*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* 2001: 83). W ESOKJ wyróżnia się mediację ustną i pisemną, a wśród nich wymienia się następujące operacje: tłumaczenia, streszczanie,

4 Postulowano wówczas tzw. tekstocentryzm, zob. Bartmiński 2008.

5 W obecnej podstawie programowej J1 nie przywiązuje się już tak dużej wagi do kształcenia wykonywania działań na tekstach.

6 Więcej na temat mediacji w nauczaniu języka obcego zob. Janowska 2017; Martyniuk 2018; Janowska i Plak 2021; Jasińska 2023. Literatura na ten temat jest bogata – ze względu na ograniczoną objętość artykułu odsyłam tylko do kilku wybranych pozycji, których autorzy zajmują się glottodydaktyką polonistyczną.

parafrazowanie. Każdemu z wymienionych działań przyświecają odmienne cele komunikacyjne, np. użytkownik języka parafrazuje tekst, aby stał się on zrozumiały dla odbiorcy. Działania mediacyjne mają zatem charakter zarówno receptywny (wymagają odbioru tekstu), jak i produktywny (aktywizują uczącego się do stworzenia wypowiedzi). Autorzy ESOKJ stwierdzili również, że warunkiem dokonania mediacji jest umiejętność korzystania z czterech strategii mediacyjnych. Są to (*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment 2001*: 83–84):

- ➔ planowanie – budowanie wiedzy na dany temat; wsparcie jej wiedzą źródłową, przygotowanie glosariusza, rozważenie potrzeb rozmówcy, dobór długości fragmentu wypowiedzi do tłumaczenia;
- ➔ wykonanie – analiza informacji wpływających w jednym języku i jednocześnie formułowanie ostatniego fragmentu tłumaczenia w drugim, zauważanie różnych możliwości wyrażania ekwiwalentów, wypełnianie luk;
- ➔ ocena – kontrola spójności (komunikatywności) wypowiedzi i jej poprawności;
- ➔ korekta – poprawa tekstu na podstawie słowników, encyklopedii, materiałów źródłowych lub/i konsultacji z ekspertami w danej dziedzinie.

Wykonanie operacji na tekście wymaga zatem rzetelnego przygotowania nie tylko pod względem językowym, lecz także poznawczym, ponadto oceny poprawności i jakości wypowiedzi powstałej na skutek mediacji oraz dokonania korekty nowego tekstu. Autorzy ESOKJ zaznaczają jednak, że strategie te nie są obligatoryjne (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 2001*: 83), a więc korzysta się z nich w zależności od potrzeb komunikacyjnych. Można zatem uznać, że aby dokonać mediacji między tekstami, mającej na celu przede wszystkim usprawnienie komunikacji, nadawca wypowiedzi wykonuje różnego rodzaju działania na tekstach i w rezultacie je przekształca. W tomie uzupełniającym ESOKJ (*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume 2020*) działaniom mediacyjnym przypisano zdecydowanie większą wagę, gdyż zauważono, że odgrywają one ogromną rolę w autentycznej komunikacji. Uznano przy tym, że mediacji może dokonać osoba, która ma wysoko rozwiniętą inteligencję emocjonalną, jest otwarta na drugiego człowieka i cechuje ją empatia. Wyróżniono trzy typy mediacji (*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume 2020*: 90–91, tłum. własne):

- ➔ tekstową – przekazanie treści tekstu drugiej osobie, ułatwienie jej jego odbioru;
- ➔ pojęciową – przekazywanie wiedzy użytkownikom języka w formie dostosowanej do ich możliwości poznawczo-językowych;
- ➔ komunikacyjną – ułatwianie zrozumienia drugiej osoby, niwelowanie różnic między uczestnikami komunikacji.

Wich obrębie wyróżniono następujące działania⁷; w zakresie mediacji (*Common European Framework of Reference for Languages 2020*: 92–117, tłum. własne):

- ➔ tekstowej: przekazywanie informacji, objaśnianie danych (np. liczbowych), przetwarzanie tekstu (np. jego streszczenie), tłumaczenie tekstu pisanego, sporządzanie notatek, reagowanie na teksty (także literackie) oraz ich analiza i krytyka;
- ➔ pojęciowej: ułatwienie współpracy i interakcji między członkami grupy, współpraca w celu konstruowania znaczenia, zarządzanie interakcją, zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej;
- ➔ komunikacyjnej: tworzenie sprzyjającej przestrzeni różnorodnej, pośredniczenie w komunikacji w sytuacjach nieformalnych, usprawnianie komunikacji w przypadku spraw delikatnych i nieporozumień.

W CEFR rozszerzono zatem rozumienie pojęcia mediacji: nie dotyczy już ona wyłącznie pracy z tekstem i opracowania na jego podstawie nowej wypowiedzi, ale polega także na transferze wiedzy między użytkownikami języka oraz na tworzeniu sprzyjających warunków do rozmowy, niwelujących różnice i bariery kulturowe. Wszystkim tym działaniom przyświeca jeden cel: podniesienie efektywności komunikacji. W nowszej wersji ESOKJ zaktualizowano również strategie uruchamiane podczas dokonywania mediacji, które ułatwiają odbiorcy zrozumienie wypowiedzi (*Common European Framework of Reference for Languages 2020*: 117, tłum. własne). Wyróżniono strategie wyjaśniające nowe pojęcia (nawiązywanie do wiedzy uprzedniej, dostosowanie języka, porządkowanie skomplikowanych informacji) oraz upraszczające tekst (jego rozwijanie bądź skracanie).

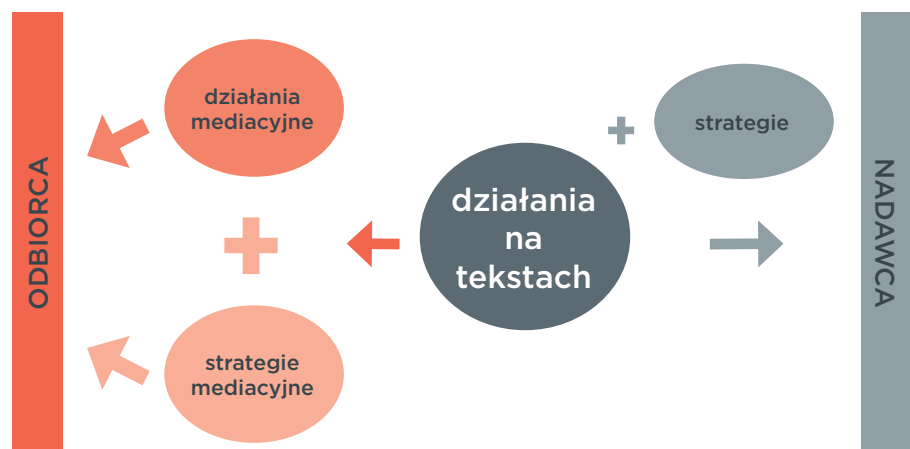
Zestawiając założenia ESOKJ i CEFR odnośnie do mediacji z teorią tekstologiczną dotyczącą działań na tekstach, można dojść do następujących wniosków:

- ➔ działania na tekstach ściśle związane są z mediacją tekstową, stanowią jej fundament, innymi słowy – mediacja dokonywana jest dzięki działaniom na tekstach, za ich pośrednictwem tekst staje się czytelniejszy, łatwiejszy w odbiorze dla jego adresata;
- ➔ działania na tekstach mogą zostać wykorzystane również do mediacji pojęciowej oraz komunikacyjnej, np. w celu ułatwienia odbiorcy dostępu do wiedzy bądź (współ)konstruowania znaczeń;
- ➔ wykonując działania na tekstach, użytkownik języka korzysta ze strategii przypisanych w ESOKJ i CEFR działaniom mediacyjnym: musi się przygotować do wykonania operacji tekstowej; dokonać zmian/przekształceń w tekście lub stworzyć nową wypowiedź (a więc dostosować język do odbiorcy zmienionego/przekształconego tekstu, uporządkować go lub/i uprościć), a następnie ocenić poprawność i efektywność swojej pracy.

Można zatem przyjąć, że ze względu na cel komunikacyjny pojęcie działań na tekstach jest szersze: operacje tekstowe mogą być wykonywane w różnych celach, nie tylko z powodu usprawnienia komunikacji z drugą osobą, np. z myślą o poszerzeniu lub/i uporządkowaniu własnej wiedzy, poddaniu ocenie słuchanego/czytanego tekstu, rozwoju własnej kompetencji językowej, pracy nad aktywnością twórczą. Wydaje się, że o ile działania mediacyjne nastawione są na odbiorcę aktu komunikacji, o tyle działania na tekstach wspierają w dużej mierze ich nadawcę – przekształcenia tekstów dokonywane są na użytek własny, wykonuje się je w zamiarze realizacji założonych przez siebie celów. Jednak jeśli użytkownik języka korzysta z działań na tekstach w celu usprawnienia komunikacji (a więc dokonania mediacji), to wspierają one również odbiorcę wypowiedzi. Relację między działaniami na tekstach a działaniami mediacyjnymi w akcie komunikacji w uproszczony sposób⁸ odzwierciedla schemat 1.

⁸ Jest to wyłącznie próba schematycznego skrzyżowania dwóch koncepcji: tekstologicznej i glottodydaktycznej.

Schemat 1. Działania na tekstach a działania mediacyjne



W kontekście tekstologicznym, nawiązując do założeń Duszak (1998: 199), można uznać, że działania na tekstach umiejscowione są w centrum działań komunikacyjnych (schemat 1). Operacje tekstowe wspierają z jednej strony umiejętności receptywne (czytanie i słuchanie): uczniowie/studenci wykonują działania na tekstach w celu wykorzystania przeczytanych/usłyszanych informacji w praktyce, jednocześnie więc doskonałą rozumienie wypowiedzi; z drugiej strony – produktywne: operacje tekstowe przygotowują uczących się do opracowania lub poprawy swojego tekstu zarówno pisanego, jak i mówionego. Parafrazując myśl Duszak (1998: 199), można dojść do wniosku, że nie ma kompetencji komunikacyjnej bez umiejętności wykonywania działań na tekstach.

Działania na tekstach w perspektywie glottodydaktycznej

Wychodząc z założenia, że działania na tekstach wspierają proces doskonalenia kompetencji komunikacyjnej, warto spróbować przełożyć koncepcję autorów *Tekstologii* na działania glottodydaktyczne. W tym celu należy dopasować typ operacji tekstowej do poziomu językowego uczących się języka polskiego jako obcego (JPJO). Ponieważ w podręcznikach kursowych do JPJO można odnaleźć zadania nakłaniające uczniów/studentów do dokonywania operacji tekstowych po przeczytaniu tekstu, a niewiele jest w nich ćwiczeń wymagających od uczących się wykonywania działań po wysłuchaniu wypowiedzi⁹, swoją propozycję ograniczam do tekstów mówionych. Należy mieć jednak świadomość, że większość operacji tekstowych funkcjonuje w glottodydaktyce, jednak nie pod pojęciem ‘działań na tekstach’. W dokumentach regulujących nauczanie języków obcych (ESOKJ, CEFR) oraz JPJO [Janowska i in. (red.) 2016] operacje tekstowe zostały rozproszone po zapisach odnoszących się do różnych sprawności. Przypisuje się je np. słuchaniu, czytaniu czy pisaniu. Niniejsze opracowanie ma więc na celu powiązanie kształcenia działań na tekstach z doskonaleniem słuchania, a co za tym idzie – uporządkować treści nauczania, które związane są z percepcją słuchową i znacznie wykraczają poza samo rozumienie wypowiedzi. Próbę przypisania wybranych działań na tekstach do poziomów językowych prezentuję w tabeli 1.

⁹ To jedynie hipoteza postawiona na podstawie zdobytych doświadczeń w nauczaniu JPJO. Aby móc sformułować rzetelne wnioski na temat częstotliwości kształcenia wykonywania działań na tekstach podczas doskonalenia sprawności receptywnych i produktywnych, należy przeprowadzić dokładne badania podręczników kursowych.

Tab. 1. Działania na tekstach mówionych a poziom biegłości językowej

	POZIOM BIEGŁOŚCI JĘZYKOWEJ		
	PODSTAWOWY A1-A2	SAMODZIELNOŚCI B1-B2	BIEGŁOŚCI C1-C2
Typ działania na tekstach	<ul style="list-style-type: none"> – cytowanie – korekta (A2) – nicowanie – tłumaczenia 	Działania z poziomów A1–A2 oraz <ul style="list-style-type: none"> – parafrazowanie – streszczenie (B2) – transformacje – wybór słów kluczowy – wyciąg 	Działania z poziomów A1–B2 oraz <ul style="list-style-type: none"> – dekompozycja – gniazdowanie – plan tekstu (C1) – trawestacja

Źródło: opracowanie własne.

W celu określenia poziomu biegłości językowej skorzystałam z *Programów nauczania języka polskiego jako obcego* oraz założeń ESOKJ i CEFR. Jeżeli w którymś z tych dokumentów wyraźnie wskazano poziom, od którego powinno rozpocząć się pracę nad wybranym działaniem na tekstach, zaznaczałam to za pomocą nawiasu (umieszczając w nim informację o minimalnym poziomie językowym uczących się niezbędnym do wykonania operacji tekstowej).

Jak wynika z tabeli 1, już na samym początku nauki uczniowie/studenci słuchając tekstów mówionych, mogą doskonalic wiele operacji tekstowych, np. odtwarzanie (cytowanie) usłyszanych informacji, nicowanie, a więc zadawanie elementarnych pytań do tekstu (np. kto?, co robi?, kiedy?, gdzie?) oraz tłumaczenie na język ojczysty wypowiedzi bądź jej fragmentu.

Od poziomu A2 możliwe jest natomiast kształcenie umiejętności korekty tekstu, np. poprawy transkrypcji wypowiedzi pod kątem jej zgodności z nagraniem.

Pozostałe działania na tekstach mogą być wykonywane dopiero na poziomach samodzielności: słuchane wypowiedzi muszą być dobrze rozumiane przez uczących się, a ich kompetencja językowa powinna umożliwiać dokonanie operacji tekstowych. Dlatego zarówno parafrazowanie usłyszanych informacji, jak i wykonywanie transformacji (np. składniowych lub stylowych) na materiale dźwiękowym możliwe jest dopiero od poziomu średnio zaawansowanego. Ponadto od poziomu B1 do kształcenia słuchania wykorzystuje się dłuższe teksty monologowe niż krótkie dialogi przeważające na poziomie podstawowym. Z tego powodu już na poziomie progowym można doskonalić umiejętność wyboru słów kluczowych ze słuchanego tekstu oraz dokonanie excerptu, czyli fragmentu mającego wartość dla tekstu / jego adresata. Z kolei streszczanie¹⁰ wypowiedzi powinno być doskonałe dopiero od poziomu B2. Wynika to z wieloetapowości opracowywania streszczenia, a co za tym idzie – potrzeby opanowania rozumienia globalnego i lokalnego tekstu, selekcji i hierarchizacji informacji, wnioskowania, uogólniania, a także umiejętności językowych niezbędnych do skrócenia tekstu bazowego.

Jedynie na poziomie biegłości można wymagać od uczniów/studentów dekompozycji /gniazdowania, a także planu tekstu oraz jego trawestacji, ponieważ są to bardzo trudne operacje. Odtwarzanie zdań elementarnych bądź ich łączenie w złożone wypowiedzi wymagają wysokiego poziomu kompetencji językowej. Tego typu działania podejmowane mogą być w celu dokonania transformacji tekstów: zamiany analitycznego ujęcia treści na syntetyczne (i na odwrót), a więc przekształceń na poziomie stylowym wypowiedzi. Natomiast opracowanie planu odtwórczego wymaga pełnego zrozumienia tekstu oraz selekcji szczegółowych informacji. Ponadto plan może być opracowany w różnych formach (por. Bartmiński i Niebrzegowska-Bartmińska 2009, 294–299), a to również warunkowane jest bardzo dobrą znajomością języka i rzetelną wiedzą metajęzykową. Z kolei trawestacja oprócz biegłości językowej wymaga także kompetencji literackich, dlatego ten typ działania nie będzie skierowany do wszystkich użytkowników znających język polski na poziomie zaawansowanym. Wykonanie operacji tekstowych na poziomach C1–C2 możliwe jest wyłącznie pod warunkiem otrzymania transkrypcji tekstu.

Warto dodać, że kształcenie wymienionych w tabeli 1 działań na tekstach powinno mieć charakter koncentryczny, a więc operacje, których można dokonywać na poziomie podstawowym, powinny być doskonałe również na poziomach samodzielności i biegłości. Do tego celu należy jedynie dobrać trudniejsze teksty – dostosowane do poziomu językowego uczących się.

Aby wykonywanie działań na tekstach było funkcjonalne, należy również zadbać o komunikacyjność zadań dydaktycznych, a więc je uautentycznić¹¹. Uczący się powinien mieć świadomość, dlaczego wykonuje operację tekstową wskazaną w poleceniu, jaki jest jej cel, założony efekt komunikacyjny, a tym samym – w jaką rolę wchodzi, pracując z tekstem. Zadania nakłaniające uczniów/studentów do dokonania działań na tekstach w większości przypadków powinny być rozwiązywane po wysłuchaniu wypowiedzi¹² i wykonaniu ćwiczeń doskonalących ich rozumienie (por. Seretny i Lipińska 2005: 137–161; Komorowska 2009: 174–187; Janowska i in. 2016; Gębał i Miodunka 2020: 269–282). Można zatem przyjąć, że operacje tekstowe dokonywane są przez uczniów/studentów po wielokrotnym zapoznaniu się ze słuchaną wypowiedzią i za ich pośrednictwem ma miejsce automatyczne przejście do kształcenia innych sprawności komunikacyjnych (por. Komorowska 2009: 184–185).

Zakończenie

Kształcenie wykonywania działań na tekstach mówionych urozmaica proces doskonalenia umiejętności słuchania na różnych poziomach językowych. Umożliwia uczniom/studentom

¹⁰ Na temat streszczenia w kontekście edukacyjnym, także glottodydaktycznym, powstało wiele prac. Jest to najprawdopodobniej najlepiej opracowane działanie na tekstach, por. m.in. Omulecka 2002, Wróbel 2014, Dąbrowska 2014, Łaszkiewicz 2017, Dunin-Dudkowska 2023.

¹¹ O potrzebie uautentyczniania zadań dydaktycznych doskonalących umiejętność słuchania zob. Prizel-Kania 2013.

¹² Nie dotyczy to jednak zadań wymagających pracy z transkrypcją tekstu, które warto rozwiązywać podczas słuchania wypowiedzi.

wyjście poza rozumienie wypowiedzi, aktywizację pozostałych sprawności komunikacyjnych (także mediacyjnych). Słuchane teksty i zawarte w nich informacje są wykorzystywane w praktyce, dzięki temu uczniowie/studenti już od początku nauki języka podejmują działania twórcze i funkcjonalne pod względem komunikacyjnym. Można zatem uznać, że korzystanie z tekstologicznej koncepcji działań na tekstach na gruncie glottodydaktyki polonistycznej niesie za sobą wiele korzyści.

BIBLIOGRAFIA

- Bartmiński, J. (2008), *Nauka o języku w podstawie programowej*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 60–63, <oke.krakow.pl/inf/filedata/files/men_tom_2.pdf>, [dostęp: 26.05.2024].
- Bartmiński, J. (2015), *O działaniach na tekście z perspektywy tekstologii integralnej*, [w:] S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot (red.), *Działania na tekstach w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 9–18.
- Bartmiński, J., Niebrzegowska-Bartmińska, S. (2009), *Tekstologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chyb-Winnicka, M. (2023), *Efektywne słuchanie w języku polskim jako ojczystym – diagnoza i profilaktyka*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (2001), Cambridge: Cambridge University Press.
- *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume* (2020), Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dąbrowska, D. (2014), *Jak ćwiczyć umiejętność streszczania?*, „Polonistyka”, nr 1, s. 30–34.
- Dunin-Dudkowska, A. (2023), *Streszczenie jako gatunek wypowiedzi w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 149–162.
- Duszak, A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gębał, P.E., Miodunka, W.T. (2020), *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janowska, I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Janowska, I., Lipińska, E., Rąbiej, A., Seretny, A., Turek, P. (red.) (2016), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Janowska, I., Plak, M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Jasińska, A. (2023), *Rola mediacji w nauczaniu języka polskiego jako obcego w edukacji akademickiej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica”, t. 57, s. 242–253.
- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lipińska, E. (1994), *Słuchanie – sprawność zanedbywana*, „Przegląd Polonijny”, z. 4, s. 75–89.
- Łaszkiwicz, M. (2017), *Streszczenie, abstrakt, adnotacja i ich funkcja w tekście naukowym*, [w:] U. Sokółska (red.), *Socjolekt, idiolekt, idiosyl: historia i współczesność*, Białystok: Wydawnictwo Prymat, s. 149–166.
- Martyniuk, W. (2018), *Działania i strategie mediacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] M. Yin-hui (red.), *Spotkania polonistyki trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, s. 91–102.

- Niebrzegowska-Bartmińska, S. (2014a), *Działania na tekście*, [w:] K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, Kraków: TAIWPN „Universitas”, s. 50–66.
- Niebrzegowska-Bartmińska, S. (2014b), *Działania na tekście*, „Polonistyka”, nr 1, s. 24–29.
- Omulecka, A. (2002), *Streszczenie: ważne ćwiczenie w kształtowaniu myślenia analitycznego w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 12, s. 113–118.
- Prizel-Kania, A. (2013), *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: TAIWPN „Universitas”.
- Skudrzyk, A. (2005), *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wilkoń, A. (2000), *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wróbel, I. (2014), *Jak napisać dobre streszczenie? Poradnik dla ucznia (i nauczyciela)*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2005), *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków: TAIWPN „Universitas”.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze double-blind review.

DR MARTA CHYB-WINNICKA *Adiunktka, pracuje w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego. Interesuje się lingwo- i glottodydaktyką, szczególnie doskonaleniem i diagnozą percepcji słuchowej w języku ojczystym i obcym. Autorka monografii *Efektywne słuchanie w języku polskim jako ojczystym – diagnoza i profilaktyka* oraz kilkunastu artykułów naukowych.*