

Stanisław Kubiś

Esej szkolny – przykładem mocowania się ucznia ze słowem

Niniejsze rozważania poświęcone zostały esejowi szkolnemu – gatunkowi, który wymaga szczególnego mocowania się ucznia ze słowem. Pomysł artykułu zrodził się w reakcji na apel Stanisława Bortnowskiego, który postuluje:

Pragmatyzm i utylitaryzm niech przegrają z duchowością, a prace pisemne uskrzydlą młodych i otworzą przed nimi – przynajmniej od czasu do czasu – horyzonty mądrego dialogu, niezależnej refleksji i śmiałego eksperymentowania¹.

Wydaje się, że esej, jako jedna z nielicznych form szkolnych wypowiedzi pisemnych, doskonale nadaje się na stworzenie przestrzeni do „mądrego dialogu” i „niezależnej refleksji”. Konsekwencją tego jest równoczesne zmierzenie się z żywiołem języka, próba okiełznania go w procesie wyrażania swoich poglądów – wypowiedzianiu samego siebie. Słusznie bowiem zauważa Jacek Krawczyk:

[...] istota aktu pisania, mianowicie mowa pozwalająca wejść w relację, ratuje zagrożoną rozumność istoty człowieka, rozumność jego działania, ratuje wizję jedności prawdy, piękna i dobra, aktualizowanym w wysiłku twórczym².

Formę wypowiedzi, jaką jest esej, traktuję właśnie jako potencjalne miejsce aktualizowania się człowieczeństwa w wyniku podmiotowej refleksji. Esej mocno angażuje nie tylko intelekt, ale i całą osobę, wraz z jej doświadczeniem, w akt tworzenia tekstu. Co za tym idzie, język wypowiedzi będzie mocno zindywidualizowany, obrazujący nie tylko kompetencje językowe, ale także w sposób szczególny świat przeżyć, emocji, doświadczeń podmiotu tworzącego tekst. Zmaganie się ze słowem w eseju to zatem próba lepszego zrozumienia siebie samego nie tylko przez zapisane

¹ S. Bortnowski, *Jak wyzwolić i jak zniszczyć wyobraźnię piszących?*, [w:] *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2009, s. 23.

² J. Krawczyk, *Formy pośrednie (dziennik, pamiętnik) a rozumienie twórczości w edukacji polonistycznej*, [w:] *Jestem – więc piszę...*, s. 214.

przemyslenia, ale także przez język. Jednocześnie jako forma wypowiedzi może pozostać w zgodzie z pragmatycznymi celami edukacji polonistycznej – powtórzeniem i utrwaleniem wiadomości o lekturach z podstawy programowej; twórczym jej wykorzystaniem i przetworzeniem; kształceniem samodzielnego, krytycznego myślenia; kształceniem umiejętności tekstotwórczych; a w końcu tworzeniem w umyśle ucznia wizji wiedzy z zakresu wielu nauk, jako spójnej całości – zrealizowaniem postulatów humanistyki zintegrowanej³.

Badania związane z „kondycją słowa” w wypowiedziach pisemnych uczniów są obecnie niezwykle popularne i wyrażają się choćby multiplikacją określeń różnych umiejętności językowych ucznia. Są to m.in. sprawność językowa⁴, świadomość językowa⁵, czy też kompetencja tekstowa i związana z nią kompetencja tekstotwórcza⁶. Zainteresowanie tymi kwestiami podyktowane jest tym, że kompetencje językowe uczniów maleją⁷, a nauczycielom potrzebne są wypracowane sposoby na skuteczne (a więc także atrakcyjne) kształcenie umiejętności tworzenia tekstu pisanego. Zdobycie tych umiejętności pozwala człowiekowi w pełni świadomie uczestniczyć w szeroko rozumianej kulturze, natomiast ich brak jest swego rodzaju dysfunkcją. Dostrzegają to autorzy podstaw programowych oraz standardów wymagań egzaminacyjnych, którzy tekst (jego tworzenie i odbiór) stawiają w centralnym miejscu współczesnej dydaktyki szkolnej⁸.

Anna Tabisz, wprowadzając termin „kompetencja tekstotwórcza”, zaakcentowała czynny aspekt kompetencji tekstowej. Umiejętność tworzenia tekstu, jak zauważyła, jest sumą innych kompetencji – komunikacyjnej i interakcyjnej, regulowanej kompetencją kulturową⁹. To ważne, aby dostrzec odrębność tej umiejętności w kształceniu polonistycznym, ponieważ tylko w taki sposób można ją kształtować i wpływać na nią. Należy zauważyć, że posiadanie kompetencji językowej (rozumianej jako umiejętność tworzenia zdań zgodnie z zasadami gramatyki), czy też

³ Esej wpisuje się zatem w postulaty nauczania integrującego, humanistyki zintegrowanej. Zob. H. Kurczab, *Teoria nauczania integrującego w praktyce polonistycznej*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji polonistycznej*, red. H. Kurczab, U. Kopeć, E. Kozłowska, Rzeszów 2002, s. 17–51.

⁴ U. Żydek-Bednarczuk, *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice 2002, s. 119–120.

⁵ Zob. T. Zgółka, *Warstwy świadomości językowej*, [w:] *Świadomość językowa – kompetencja – dydaktyka*, red. E. Sękowska, Warszawa 1994, s. 13–19.

⁶ Zob. A. Tabisz, *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole 2006, s. 63–65.

⁷ Zob. D. Krzyżyk, *Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pracach maturalnych z języka polskiego*, [w:] *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. U. Kopeć, Z. Sibiga, Rzeszów 2010, s. 149–155.

⁸ U. Żydek-Bednarczuk, *Sprawność językowa...*, s. 119, 121.

⁹ A. Tabisz, *Kompetencja...*, s. 63–66.

komunikacyjnej wcale nie gwarantuje sukcesu w zakresie tworzenia tekstu, choć posiadanie ich jest warunkiem koniecznym do jego stworzenia¹⁰.

Także Bogusław Skowronek postrzega współczesną dydaktykę języka polskiego w perspektywie nauczania odbioru i tworzenia tekstów oraz uczenia się funkcjonowania wśród nich (wszystko jest tekstem)¹¹. Ponadto przypomina jeszcze o dwóch kategoriach – dyskursie i narracyjności. Ta ostatnia jest szczególnie ciekawa, bo odwołuje się do koncepcji człowieka, który opowiada („opowieści to wszelkie formy aktywności duchowej i kulturowej człowieka”). Takie ujęcie w niezwykle sposób nobilituje każdą czynność pisania tekstu. Jest ona bowiem wtórnym procesem czegoś, co w człowieku jest bardzo pierwotne i wiąże się z jego podstawowymi potrzebami duchowymi.

Wybrana przeze mnie forma wypowiedzi – esej – jest niewątpliwie trudna w realizacji przez ucznia, bo nie opiera się na ścisłym schemacie, który można mechanicznie powielać¹². Dlatego właśnie uważam, że ćwiczenia w redagowaniu eseju bardzo dobrze uwidaczniają brak, bądź posiadanie, umiejętności tworzenia tekstu. Jednocześnie warto zauważyć, że przygotowywanie eseju pozwala kształcić umiejętności tekstotwórcze uczniów. Naturalnie, trzeba poczynić tu zastrzeżenie, że próby pisarskie eseju są przewidziane dla uczniów szkół średnich, a więc dla takich, którzy podstawowe umiejętności językowe, przynajmniej w teorii, mają opanowane. W większości programów nauczania języka polskiego przewidziano próby jego tworzenia – bądź to na poziomie podstawowym, bądź rozszerzonym. W najnowszej Podstawie programowej z 2008 r. esej także znajduje swoje miejsce. Autorzy podstawy proponują jego lekturę „twórczo wykorzystać”¹³. Zadanie pisania eseju nie zostało wyrażone wprost, choć ono pojawia się w programach nauczania dostosowanych do nowej podstawy¹⁴. Znajduje się jednak intrygujący zapis, stanowiący, że uczeń szkoły średniej powinien kształtować w sobie umiejętność tworzenia samodzielnego tekstu, według podstawowych zasad logiki i retoryki, w tym: stawiania tezy lub hipotezy, dobierania argumentów, porządkowania ich, hierarchizacji, dokonywania ich selekcji pod względem użyteczności w wypowiedzi, podsumowania, dobierania przykładów ilustrujących wywód myślowy, przeprowadzania prawidłowego wniosku¹⁵.

¹⁰ T. Zgółka, *Warstwy...*, s. 18.

¹¹ B. Skowronek, *Tekst, dyskurs, narracja a szkolna edukacja językowa. Postulaty metodologiczne*, [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń i E. Łucka-Zajac, Opole 2010, s. 71.

¹² R. Starz, *Tematyka wypracowań – tekstów swobodnych uczniów klas IV–VIII szkół podstawowych*, [w:] *Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej*, red. J. Porayski-Pomsta, J. Podracki, Warszawa 1998, s. 178–179.

¹³ Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, s. 11.

¹⁴ Przykładem może być choćby propozycja wydawnictwa Operon: M. Pobidyńska, *Język polski. Zakres podstawowy i rozszerzony. Program nauczania dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Gdynia 2007, s. 36.

¹⁵ Załącznik nr 4..., s. 14–15.

Obecne wymagania egzaminacyjne związane z pisaniem samodzielnego tekstu podczas egzaminu dojrzałości wcale nie zakładają umiejętności stosowania wyżej wymienionych zasad. Co za tym idzie, obecne wypracowania szkolne, które dostosowuje się do wymagań egzaminu, także są odtwórcze – opierają się przede wszystkim na opisie fragmentu. Owszem, elementy wnioskowania wchodzą także w skład klucza egzaminacyjnego, ale odtwórcza część zdecydowanie dominuje. Z pewnością nie służy to budowaniu kompetencji językowych czy, szczególnie, kompetencji tekstotwórczych. Opis bowiem to forma wypowiedzi z zakresu szkoły podstawowej, hamuje zatem rozwój językowy ucznia szkoły średniej.

Cechy gatunkowe eseju zakładają, że jego twórca perfekcyjnie opanował umiejętności językowe i tekstotwórcze. W jednej z definicji eseju czytamy, że jest to:

wypowiedź prozą na pewien temat, przekazująca w dowolnie upatrzonym celu i za pomocą wybranych przez autora środków kompozycyjnych i stylistycznych jego osobiste doświadczenie, wiedzę, sądy, refleksje, wrażenia lub uczucia związane z tematem. Na mocy przyjętej konwencji wymaga się od czytelnika, żeby traktował esej jako akt życiowy autora, a nie jako fikcję literacką¹⁶.

Esej wymaga zatem pełnej świadomości i swobody językowej oraz świadomości celu użytego języka. W przytoczonej definicji podkreślony jest aspekt pełnej podmiotowości eseju. Jego treść zależy bowiem w dużej mierze od osobowości autora. Określenie „akt życiowy” współbrzmi z „aktualizowaniem się człowieczeństwa”, o którym była mowa wcześniej. Choć pozornie, w świetle tej definicji, esej można by było umieścić tuż obok tzw. tekstów swobodnych, to jednak wymaga on o wiele większej dyscypliny w zaplanowanym wywodzie myślowym¹⁷, ponieważ musi przebiegać według logicznie uporządkowanego myślenia przyczynowo-skutkowego. Nie każda forma wypowiedzi do tego przymusza. Na etapie szkoły gimnazjalnej formą wpisującą się w ten wymóg jest rozprawka, która także jest tekstem o charakterze argumentacyjnym. Nie ma ona jednak bezpośredniej kontynuacji w szkole średniej. Wypracowany zatem schemat myślowy ucznia zostaje albo przez niego kontynuowany w wypracowaniach interpretujących tekst literacki, albo nierozwijany umiera śmiercią naturalną.

Konsekwencją tej cechy gatunkowej eseju jest jeszcze jedna. Autorzy *Kultury piśmiennosci młodego pokolenia* – Aldona Skudrzyk i Jacek Warchała, wskazują, że jedną z nowych zasad współczesnej tekstowości jest opozycja kolekcji i relacji – parataksy i hipotaksy. Ich badania dowodzą, że parataksa, a więc „kolekcjonowanie zdarzeń”, „skanowanie świata”, wygrywa zdecydowanie z hipotaksą – interpretacją świata, ujawnianiem wzajemnych związków i relacji¹⁸. Esej może zatem służyć kształtowaniu hipotaktycznego patrzenia na świat. Stanowi wyzwanie dla ucznia,

¹⁶ W. Ostrowski, *Esej*, [w:] *Zagadnienia rodzajów literackich*, t. VIII, z. 1, Łódź 1964, s. 136.

¹⁷ R. Jedliński, *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, Warszawa 1984, s. 172–173.

¹⁸ J. Warchała, A. Skudrzyk, *Kultura piśmiennosci młodego pokolenia*, Katowice 2010, s. 151–153, 172.

jako użytkownika języka, zmuszając go do budowania zdań rozbudowanych składniowo, które wyjaśniają, komentują, oceniają, przekazują refleksje, a nie tylko opisują – to po pierwsze. Po drugie, cały tekst nie może być zbudowany na zasadzie kolekcjonowania luźnych skojarzeń albo obrazów, ale powinien być precyzyjnie zaplanowaną całością.

Należy jeszcze zwrócić uwagę, że esej realizuje także postulat rozwijania osobniczego języka ucznia¹⁹. Jego pisanie poszerza i utrwala zasób leksykalny o słownictwo nie tylko z literatury, ale także z innych dziedzin nauk i życia. Uczeń musi także dbać o estetykę języka. Praca nad esejem nie skupia się tylko na klarownym przekazaniu myśli, ale na kształtowaniu wypowiedzi o charakterze literackim. W eseju powinny pojawiać się zatem figury stylistyczne i retoryczne, a także określony ton wypowiedzi²⁰.

To wszystko pozwala umieścić ćwiczenia w pisaniu eseju pośród innych działań intensywnie kształtujących umiejętności tekstotwórcze i sprawności językowe. W mojej opinii jednak, tworzenie eseju przez uczniów powinno mieć charakter swego rodzaju próby, nie powinno zakładać pełnej realizacji wzoru i cech gatunkowych – nie jest to możliwe na tym etapie edukacji. Trudno, żeby uczeń wiernie naśladował technikę esejów Miłosa, Herberta czy Stempowskiego. Dlatego proponuję tę formę wypowiedzi nazywać esejem szkolnym, w odróżnieniu od literackiego, naukowego czy publicystycznego. W wymaganiach formalnych spełnienia tej formy wypowiedzi należy również zmniejszyć rygor i dostosować do pragmatyki szkolnej. Nie ma sensu wprowadzać w praktykę pisarską czegoś nieosiągalnego i oczekiwać od uczniów bezwzględnie pełnej realizacji formy eseju, a każde jej niespełnienie nazywać porażką. Konsekwencją takiego myślenia nauczycieli są obawy przed wdrażaniem tej formy wypowiedzi. Warto jednak wykorzystać i zaakcentować te elementy eseju, które być może okażą się dla uczniów atrakcyjne – chociażby możliwość przedstawienia własnych opinii, swoboda wypowiedzi, dowolność w dobieraniu argumentów, pochwalenie się ewentualną znajomością różnych zjawisk kulturowych, odwołania do własnych przeżyć i emocji, itp. Wydaje się, że takie ujęcie może przekonać ucznia do tego, aby to on sam zaczął chcieć napisać tekst. W młodym człowieku istnieje bowiem często przemożna chęć podzielenia się ze wszystkimi swoim światopoglądem. Tę chęć należy pielęgnować i wykorzystać m.in. do kształtowania zachowań językowych²¹.

Tyle teorii. Przyjrzyjmy się jak w praktyce uczniowie potykają się ze słowem, pisząc eseje. Dwudziestu uczniom liceum ogólnokształcącego z klasy drugiej, których objąłem badaniem, zaproponowałem, trochę przekornie, dwa tematy do wyboru:

¹⁹ R. Pawłowska, *Psychodydaktyczny aparat pojęciowy i terminologiczny wdrażania sprawności w pisaniu*, [w:] *Jestem – więc piszę...*, s. 225.

²⁰ E. Gałczyńska, E. Ogorzała, *Wypracowania w szkole. Poradnik dla ucznia i nauczyciela gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych*, Płock 2002, s. 211–213.

²¹ Prezentowany wyżej model eseju szkolnego zbliża go do metody praktyki pisarskiej, wzorowanej na technice tekstów swobodnych Celestina Freineta. Por. także A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.

- I. Czy „pieśń ujdzie cało”? Rozważ kondycję sztuki współczesnej (literatura, muzyka, malarstwo, itp.) oraz jej rolę w kształtowaniu osobowości i budowaniu tożsamości narodowej. Skonfrontuj swoje obserwacje z romantycznymi postulatami na temat sztuki.
- II. „...świat bez miłości, jest martwym światem...” Słowa Granda – bohatera „Dżumy” A. Camusa – potraktuj jako punkt wyjścia swoich rozważań na temat natury miłości i jej roli w życiu człowieka. Odwołaj się do utworów romantycznych i do innych wybranych przez Ciebie lektur.

Przekorność doboru tematów polegała na tym, że byłem niemal pewien co do ich wyboru – wszyscy zdecydowali się pisać ten drugi. Było to dla mnie zrozumiałe, ponieważ pierwszy z tematów był dosyć trudny, drugi zaś okazał się uczniom szczególnie bliski. Młodzież poznała charakterystyczne cechy gatunkowe eseju. Zaznał się z wzorcem literackim, a także dodatkowo otrzymała następującą instrukcję, mającą ułatwić pisanie nowej formy wypowiedzi:

1. Po wybraniu tematu, proszę gruntownie go przemyśleć (nie pisać od razu, ale się zastanowić nad nim, poczytać o nim, poszukać ewentualnie materiału do napisania – czyli się „oczytać”). PROSZĘ PISAĆ SAMODZIELNIE, BO TYLKO TAKIE WYPOWIEDZI MNIE INTERESUJĄ.
2. We wstępie zaznaczcie problem, nakreślcie Wasze ujęcie go (postawcie tezę, ale nie tak, jak w rozprawce). Postarajcie się zaintrygować tematem i swoimi poglądami, w jakiś sposób zaskoczyć Waszego czytelnika. Można rozpocząć od motta, które znajduje się w temacie wypracowania lub innego.
3. Przedstawcie kolejne argumenty, opisujcie je, snujcie luźne refleksje. Muszą być one jednak podporządkowane ogólnemu zamysłowi i układać się powinny w spójną całość.
4. Przytaczajcie różne przykłady z szeroko rozumianej kultury, także te z Waszego życia.
5. Na zakończenie podsumujcie rozważania, podkreślając Wasze spojrzenie na temat, problem.
6. Esej należy zatytułować.

Pamiętajcie, że to Wy piszecie i jest to podejście subiektywne, WASZE. Przedstawicie Wasz punkt widzenia w oparciu o postaci literackie, jakieś fakty, wydarzenia (także z Waszego życia) dobierając je jak chcecie, byle utrzymane zostały w kompozycyjnej jedności. To jest Wasza podróż w głąb samego siebie!

W analizie uzyskanych wypracowań chcę zwrócić uwagę na kilka świadectw mocowania się uczniów ze słowem – zarówno tych zwyczajnych, jak i – więcej – przegranych.

Zacznijmy od fragmentów wypowiedzi jednego z uczniów (zachowuję oryginalną pisownię):

Na pewno to nie będą chorobliwe stany rodem z epoki romantyzmu. Oj nie, tam istniało jedynie erotyczne zauroczenie, nikt mi nie wmówi, iż Werter kochał prawdziwą miłością Laure. To był niedojrzały emocjonalnie człowiek, wszak powinien sobie poradzić z odrzuceniem, o którym notabene wiedział z góry, wszak gdy się poznali ona już była narzeczoną. Ech, o tak beznadziejnych przypadkach nawet nie chce mi się pisać. Roman-

tyzm nie mówi nam absolutnie nic o głębokiej miłości, prawdziwej miłości, która daje wolność, potrafi cierpieć, niesie pomoc.

Postęp techniczny, wynalazki, osiągnięcia naukowe nie załatwiły szczęścia jednostce, ani narodom.

Moim zdaniem przez miłość można stracić wiele, kiedy w parze z nią przegrywa rozsądek, który często pozwala nam się w porę ogarnąć.

W przytoczonej wypowiedzi licealisty uwidacznia się napięcie pomiędzy językiem mówionym a pisanym, aspirującym do miana literackiego²². Stąd niejednołitość stylistyczna, w której pojawia się „niedojrzały emocjonalnie człowiek” i „beznadziejne przypadki”, czy westchnienia „oj”, „ech”. Taka obserwacja powtarza się w wielu analizowanych wypracowaniach. W pierwszym fragmencie widać również nienaturalne wprowadzanie elementów językowych, mających na celu unaukowanie tekstu, podniesienie jego walorów stylistycznych – „wszak” (powtórzone dwukrotnie), łacińskie „notabene”. Nie zdarzało się to jednak często. Na ogół uczniowie zachowywali jednolitość stylu, dbając o jego literacki charakter.

Wśród błędów natury stylistycznej należy wymienić jeszcze jeden – brak zwięzłości stylu, rozumianego jako unikanie niepotrzebnych elementów językowych. Niewątpliwym zagrożeniem dla eseju jest myślenie sentencjami, które nie tylko zaburza logikę wywodu, nie ukazuje refleksji autora, nie pokazuje jego erudycji, ale jest po prostu nużące dla czytelnika i wcale nie zachęca go do lektury. W eseju szkolnym zdań o charakterze sentencji nie da się uniknąć, ale uczniowie nie wykazali się umiarem w ich stosowaniu. Oto przykład:

Każdy człowiek do tego, aby funkcjonować potrzebuje drugiej osoby. Ludzie stworzeni są do życia w grupie, nie w pojedynkę. Zdecydowana większość osób, w pewnym momencie życia zaczyna chcieć mieć przy sobie kogoś, z kim może spędzić resztę życia. Pierwsze zauroczenia są najsilniejsze.

To fragment jednego akapitu. Jak widzimy, cały zbudowany jest ze zdań o charakterze wniosków ogólnych, co powoduje kompletną niezrozumiałość wywodu autora. Widać tu także parataktyczny model budowania tekstu. W analizowanych wypracowaniach takich zdań jest zdecydowanie za dużo. Rzadko łączą się one ściśle z wywodem, który po nich następuje. Często, jak w przytoczonym wyżej przykładzie, budują całe akapity, naruszając zasady kompozycji tekstu. Zdarzają się jednak nieodosobnione przykłady funkcjonalnego ich wykorzystania i właściwego umiejscowienia w tekście, np.

Każde głębsze uczucie prowadzi do cierpienia. No właśnie... Doskonale wiedział o tym główny bohater Johanna Wolfganga Goethe'go – Werter, który odznaczał się nadzwyczajną wrażliwością i przez to właśnie skazany był, jak mówi sam tytuł, na cierpienie.

²² A. Skudrzyk, J. Warchala, *Czy dwie kompetencje? Tekst mówiony i pisany w szkole*, [w:] *Komunikacja i tekst w perspektywie rozwojowej i dydaktycznej*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa 2005, s. 29.

Inny przykład to zdanie otwierające: „Miłość niejedno ma imię”, po którym następuje oryginalna egzemplifikacja i udowodnienie tych słów.

Parataktyczne myślenie i budowanie tekstu nie jest zatem dominujące. Wskazują na to także m.in. metatekstowe wykładniki prowadzenia wywodu, które porządkują tekst poprzez ukazanie procesu jego rozwijania i narastania argumentacji. Bardzo wysoką frekwencją cieszą się także wyrażenia i zwroty metatekstowe, oddające tok rozumowania autora, są także stosunkowo zróżnicowane, np. *I mimo iż, Uważam, że; Jednym z takich przykładów; Przytoczę; Moim zdaniem; Dlatego też; Mam całkiem odmienne zdanie od nich; Bardzo dobrze obrazuje to...; Tak więc; jednak najbardziej; spróbujmy sobie wyobrazić...; niewątpliwie, myślę, że to ważne pytanie, spójrzmy na inne czynniki itp.*

Esej dał uczniom możliwość wykorzystania ekspresji językowego przekazu. Pojawiło się zatem dużo pytań, którymi uczniowie inicjowali fragment tekstu, bądź pytań retorycznych, którymi go kończyli. Były też zdania wykrzyknikowe, wielokropki. Standardowe wypracowania szkolne nie dają takich możliwości. Oto przykłady: *Czy potrafimy kochać całym sobą? Jaką rolę w życiu człowieka pełni miłość? Czym w zasadzie jest miłość? Uczmy się na błędach! Ale to przecież nie musiało się tak skończyć! Otóż tak!*

I jeszcze jedna cecha szczególnie charakteryzująca eseje, z którą uczniowie próbowali sobie poradzić mniej lub bardziej fortunnie. To poetyckość języka, która pozwalała również na przekazywanie emocji. Przyjrzyjmy się przykładom:

Życie bardzo często przypomina piosenkę, współgrającą melodię z każdą sferą naszego życia. Na początku jest tajemnica, na końcu – potwierdzenie, ale to w środku kryją się wszystkie emocje związane z miłością dla których cała sprawa staje się warta zachodu.

To co gorzkie [mowa o miłości], czyni słodkim, a zwykłą miedź potrafi nawet przemienić w złoto. Myślę, że prawdziwa miłość wykraczająca poza sferę fizyczną to najpiękniejsza rzecz na świecie, której nie da się zobaczyć czy dotknąć. Trzeba ją poczuć głęboko w sercu i poznać czar jaki wokół siebie roztacza. To ona buduje tory, po których możemy podążać pewnie do przodu.

Miłość jest jak narkotyki, który pochłania całą siłą i gdy raz zasmakuje, nie można przestać go pożądać.

...miłość upaja, obezwładnia, czyni głuchym na cały świat, to właśnie w jej atmosferze powietrze pachnie a zimno staje się żarem. Myślę, że miłość to wspaniały stan, nieopisane poczucie swobody przy drugiej osobie, kiedy ani trzeba ważyć myśli, ani odmierzać słów, a tylko je wylewać.

Takich obrazów językowych, które wykorzystują tworzywo poetyckie do przekazania myśli, jest w wypracowaniach uczniowskich niemało. Wśród cytowanych powyżej i pozostałych znajdują się co prawda takie konstrukcje językowe, które nazwalibyśmy pseudopoetyckimi, infantylnymi, często banalnymi, ale są i zaskakujące, ciekawe, nowe. Zawsze są próbą tego, aby w sposób inny niż na co dzień oświetlić jakiś wycinek rzeczywistości, w tym wypadku dotyczący miłości.

Świadectw uczniowskich zmagają ze słowem na polu eseju szkolnego jest jeszcze nieprzebrana ilość. Uczniowie popełniali błędy leksykalne, składniowe, frazeologiczne czy logiczne²³. Dało się nawet zauważyć wulgaryzację języka. Niewyczerpana także została charakterystyka tych wypracowań pod względem specyfikacji formy wypowiedzi eseju szkolnego. Można bowiem mówić jeszcze o wielości odwołań do literatury, sztuki, filmu, wydarzeń społecznych oraz doświadczeń życiowych, które wymagają bogatszego zasobu leksykalnego; o umiejętności wprowadzania cytatów i posługiwania się nimi; o trafności nadawania śródtytułów i tytułów czy o umiejętności konstruowania pointy.

Celem powyższych rozważań oraz przeprowadzonych badań nie było pokazanie eseju szkolnego jako panaceum na dramatyczny spadek umiejętności językowych uczniów, ale jako jeden ze sposobów na ich efektywne i często atrakcyjne kształcenie. Takie spojrzenie na esej szkolny może zachęcić do częstszego sięgania po tę formę wypowiedzi. Trzeba bowiem przyznać, że pomimo wyliczonych tu zalet pisania szkolnego eseju jest on niemal nieobecny w szkołach w zadaniach uczniów.

Podsumowując, można sformułować następujące wnioski:

1. Esaj szkolny może być skutecznym miejscem kształcenia umiejętności językowych i tekstotwórczych u uczniów. Wymaga bowiem stosowania szerokiego wachlarza świadomych zabiegów językowych i przeciwstawia się z założenia parataksie, która jest źródłem kształcenia się kodu ograniczonego. Esaj służy rozwijaniu kodu rozwiniętego.

2. Nie należy rezygnować z prób pisania eseju tylko dlatego, że jest on „trudny” w realizacji. Zarówno fortunne wypowiedzi pisemne, jak i te mniej udane są doskonałym pretekstem do rozmowy o nich.

3. Praktyka pisarska eseju szkolnego ma także walory wychowawcze – poprzez refleksję uczeń dystansuje się do rzeczywistości go otaczającej, próbuje ją ocenić, patrzy na nią krytycznie.

4. W badanych wypracowaniach widać szczególną dbałość o język – inaczej niż w innych rodzajach wypracowań szkolnych. Prowadzi ona często do różnych błędów językowo-stylistycznych, ale potencjalnie stanowi ogromną szansę w kształtowaniu języka osobniczego ucznia.

5. Esaj jest atrakcyjną formą wypowiedzi, bo daje możliwość swobody myśli. Jednocześnie realizuje pragmatyczne cele edukacyjne.

Bibliografia

Bortnowski S., *Jak wyzwolić i jak zniszczyć wyobraźnię piszących?*, [w:] *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2009.

²³ Koronnym przykładem braku logiki w wypowiedzi, ale także konieczności obowiązkowej matury z matematyki, jest niniejszy fragment: „Oni sami zaś obdarowali się miłością «aż po grób». Po trzydziestu kilku latach małżeństwa dalej odnoszą się do siebie z szacunkiem. Choć są ze sobą kilkanaście dobrych lat a ich miłość przeszła w inny etap niż ten sprzed trzydziestu to myślę, że dalej są w sobie tak zakochani jak na samym początku ich znajomości”.

- Jedliński R., *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, Warszawa 1984.
- Krawczyk J., *Formy pośrednie (dziennik, pamiętnik) a rozumienie twórczości w edukacji polonistycznej*, [w:] *Jestem więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2009.
- Krzyżyk D., *Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pracach maturalnych z języka polskiego*, [w:] *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. U. Kopeć, Z. Sibiga, Rzeszów 2010.
- Kurczab H., *Teoria nauczania integrującego w praktyce polonistycznej*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji polonistycznej*, red. H. Kurczab, U. Kopeć, E. Kozłowska, Rzeszów 2002.
- Pawłowska R., *Psychodydaktyczny aparat pojęciowy i terminologiczny wdrażania sprawności w pisaniu*, [w:] *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2009.
- Skowronek B., *Tekst, dyskurs, narracja a szkolna edukacja językowa. Postulaty metodologiczne*, [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Opole 2010.
- Skudrzyk A., Warchała J., *Czy dwie kompetencje? Tekst mówiony i pisany w szkole*, [w:] *Komunikacja i tekst w perspektywie rozwojowej i dydaktycznej*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa 2005.
- Starz R., *Tematyka wypracowań – tekstów swobodnych uczniów klas IV–VIII szkół podstawowych*, [w:] *Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej*, red. J. Porayski-Pomsta, J. Podracki, Warszawa 1998.
- Tabisz A., *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*, Opole 2006.
- Warchała J., Skudrzyk A., *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Katowice 2010.
- Zgółka T., *Warstwy świadomości językowej*, [w:] *Świadomość językowa – kompetencja – dydaktyka*, red. E. Sękowska, Warszawa 1994.
- Żydek-Bednarczuk U., *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*, [w:] *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice 2002.

A school essay as an example of students' wrestling with words

Abstract

The aim of the article is to present attempts at writing a school essay as a means of effective and attractive training of students' linguistic skills. An essay necessitates an application of a wide range of conscious linguistic devices, and helps develop an elaborated code, as it stays in contradiction to parataxic thinking, which, by definition, is a source of restricted code training. The examined essays exhibit special attention to language, which is absent in other types of compositions. It frequently leads to linguistic and stylistic errors but potentially constitutes a big chance to shape students' individual language.

Key words: school essay, text writing competence