

DOI: 10.31648/an.5588

O KSZTAŁCENIU UMIEJĘTNOŚCI TWORZENIA ZWIĄZKÓW MIĘDZYTEKSTOWYCH UWZGLĘDNIAJĄCYM POSZCZEGÓLNE ETAPY PRACY Z CUDZYM TEKSTEM

ON THE TRAINING IN THE ABILITY TO CREATE
INTERTEXTUAL RELATIONSHIPS,
TAKING INTO ACCOUNT DIFFERENT STAGES
OF THE WORK WITH SOMEONE ELSE'S TEXT

Magdalena Katarzyna Jochimeczyk

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4729-0821>

e-mail: magdalena.jochimeczyk@onet.pl

Keywords: intertextuality, intertextual dialogue, intertextual relationships, scientific text, student skills, writing proficiency

Abstract: This paper presents various comments and suggestions concerning the training of intertextual skills. This goal results from the fact that school didactics pays insufficient attention to intertextuality understood as a purely verbal phenomenon. The article focuses especially on the academic teaching stage since the preparation of one's own statement based on the words of others is an obligatory skill for every student. The comments and proposals presented are arranged according to the different stages of work with someone else's text.

We współczesnej literaturze dydaktycznej nie brakuje propozycji intertekstualnych analiz utworów literackich [zob. np. Kraskowska, Legeżyńska 1993; Zeler 1995]. Zgodnie z nimi szkolny zakres odbioru dzieła literackiego może obejmować różne rodzaje odniesień: podobieństwa tematów, wątków, motywów, konstrukcji postaci/zdarzeń/sytuacji, rekonstrukcji podmiotu lirycznego itp. [Cyniak 2002]. Zdecydowanie mniej miejsca w nauczaniu poświęca się z kolei intertekstualności rozumianej – zwłaszcza za lingwistami – jako zjawisko

„czysto werbalne” [zob. Wilkoń 2002, 57, 58, 64]. Niniejszy artykuł stanowi odpowiedź na wspomniany deficyt. W centrum zainteresowania znajduje się prezentacja uwag i sugestii odnośnie do kształcenia umiejętności tworzenia związków międzytekstowych. Artykuł koncentruje się zwłaszcza na etapie nauczania akademickiego z uwagi na to, że przygotowanie własnej wypowiedzi na podstawie słów innych stanowi obligatoryjną umiejętność każdego studenta. Prezentowane poniżej uwagi i propozycje uporządkowane zostały według poszczególnych etapów pracy z cudzym tekstem.

Gromadzenie literatury oraz pogłębiane zapamiętywanie jej treści

Mimo że poszukiwanie odpowiedniej literatury stanowi nieodzowny element procesu pisania, a poprzez powszechny dostęp do Internetu czynność ta stała się jeszcze łatwiejsza, często pomijana jest w procesie dydaktycznym. Wyłączanie z praktyki szkolnej etapu samodzielnego gromadzenia źródeł wynika po części z ograniczeń czasowych zajęć. W związku z nimi uczniowie zostają zazwyczaj wyřęczeni z tego zadania przez nauczyciela, który dostarcza im pewne fragmenty tekstów wybrane przez siebie na zasadzie zgodności z tematem wypracowania [Fritzsche 1994, 187]. W praktyce akademickiej z kolei marginalizowanie omawianego etapu produkcji pisemnej stanowi skutek pokutującego przeświadczenia o nabyciu przez studentów pewnych umiejętności w szkole. Tymczasem o jego mylności przekonują chociażby opinie studentów, z których wynika jednoznacznie, że organizowanie materiałów stanowi drugi najczęstszy problem podczas przygotowywania prac pisemnych [zob. Dittmann, Geneuss, Nennstiel, Quast 2003, 179-180]. W związku z powyższym etap przygotowań, polegający na gromadzeniu literatury, precyzowaniu i zawężaniu poszukiwań źródeł wiedzy, powinien być stałym punktem w planie kształcenia umiejętności tekstotwórczej.

Równie istotny krok na drodze do opanowania wspomnianej umiejętności stanowi nauka technik zapoznawania się z treścią zgromadzonych tekstów źródłowych. W początkowym stadium przygotowywania wypowiedzi pisemnej celem *source reading* staje się zyskanie ogólnej orientacji w danym temacie. Aby zapoznawanie z literaturą przedmiotu przebiegało od samego początku w sposób efektywny, tj. umożliwiający pogłębienie procesu zapamiętywania jej zawartości merytorycznej, zaleca się m.in. zaznaczanie istotnych miejsc, podkreślanie oraz wynotowanie słów-kluczy, sporządzanie notatek, ekscerptów, streszczeń istotnych fragmentów itp. [Standop, Meyer 2004, 7-11; Stephany, Froitzheim 2009, 21-24; Merz-Grötsch 2010, 82-83]. Wskazane jest również gromadzenie informacji za pomocą tabel, map myśli oraz różnego rodzaju schematów [Merz-Grötsch 2010, 82-83]. Wraz z postępowaniem w przygotowaniu

wypowiedzi zapoznawanie się z literaturą przybiera formę czynności o charakterze selektywnym. Najtrudniejsze stadium stanowi zdaniem Jakobs [1997, 85] krytyczno-produktywna lektura tekstów naukowych, na którą składa się m.in. umiejętność konfrontowania prezentowanych opinii czy wynikająca ze wspomnianej konfrontacji refleksja nad cudzym stanowiskiem oraz jego ocena.

Z powyższego wynika, że produkcja pisemna wymaga wielokrotnej i pogłębionej recepcji komunikatów językowych. Najwyraźniej dowodzi tego konieczność ponownej lektury tekstów źródłowych w przypadku tworzenia związków między nimi a wypowiedzią własną. Nawiązując do Jakobs [1997, 85-86], na sygnalizację pożyczki tekstowej składa się:

- czytanie służące identyfikacji danego fragmentu w tekście,
- ponowne czytanie danego fragmentu tekstu ze zrozumieniem, polegające na odtworzeniu jego treści,
- czytanie, którego celem jest przejęcie pewnych treści,
- kontrola pożyczki tekstowej pod względem formalnym, merytorycznym, a także ze względu na jej adekwatność w argumentacji własnej wypowiedzi.

Streszczanie treści tekstu źródłowego

Złożoność procesu sygnalizacji pożyczek tekstowych dostarcza argumentu na rzecz tezy, że opanowanie umiejętności operowania cudzym słowem wymaga odpowiedniego wsparcia. Niekwestionowaną pomoc w tym zakresie stanowi podział wspomnianego procesu na poszczególne etapy. Wzorem propozycji ćwiczeniowej Krusego i Ruhmann [1999] o nazwie „aus Alt mach Neu” produkcję pisemną studentów rozpocząć może streszczanie treści poszczególnych akapitów wybranego tekstu naukowego. Czynność ta dokonywana jest na podstawie zdań zawierających ogólną myśl danego akapitu oraz tytułów, które studenci sami uprzednio sformułowali. W kolejnym kroku przekształcają oni gotowe streszczenia w taki sposób, aby sprecyzować, czyje opinie prezentują. Autorzy ćwiczenia zalecają we wspomnianym przypadku wspólne zgromadzenie na tablicy środków językowych, które wskazują na autora prezentowanych treści (np. *zdaniem autora, jak pisze autor, według X* itp.)¹. Na końcowym etapie zachęca się studentów do krytycznej oceny stanowiska zajmowanego przez danego autora.

Aby rozszerzyć repertuar ćwiczeń, podczas których studenci przygotowują własną wypowiedź pisemną na podstawie cudzego tekstu, czytanie danego tekstu wyjściowego zastąpić można jego wysłuchaniem – podobnie jak w opisywanym przez Schmölder-Eibinger [2008, 31] zadaniu, mającym wspierać rozwój kompetencji tekstotwórczej. Polega ono na jak najdokładniejszej rekonstrukcji

¹ Na podobną konieczność sporządzania list sygnałów intertekstualnego nawiązania wskazuje m.in. Feilke [2002, 64].

treści wybranego tekstu, przy czym jego poziom trudności jest na tyle wysoki, że uniemożliwia jego zapamiętanie w szczegółach. Zabieg ten jest celowy – stanowić ma dodatkowe wyzwanie, tj. zachęcić uczących się do uzupełnienia niedosłyszanych treści oraz ich spajania na bazie własnej wiedzy.

Przereferowanie wypowiedzi – dialog autora z odbiorcą komunikatu

Tworząc związki międzytekstowe, piszący rozpoczyna dialog z autorami tekstów, do których się odnosi, ponieważ reaguje on na przekazywane w nich informacje. W wymianie zapoczątkowanej przez wypowiedź inicjalną (tj. tekst innego autora) reakcja może polegać przykładowo na rozwinięciu danej myśli, zestawieniu swoich przekonań z opinią innego uczonego czy dokonaniu rozstrzygnięcia w pewnej kwestii. W kontekście prowadzenia dialogu międzytekstowego należy dokonać rozróżnienia między tekstami będącymi pisemnym produktem nauczania akademickiego oraz tekstami naukowymi. W przypadku wypowiedzi pisemnych studentów nie sposób mówić o dialogu międzytekstowym rozumianym jako prowadzenie rozmowy z uczonymi (autorami tekstów naukowych), u podstaw której leży zapewnianie kontynuacji ich myśli, koncepcji itp. Odnośnie do dydaktyki szkoły wyższej Jakobs [1999, 173] celowo unika pojęcia *pisarstwa naukowego* na rzecz *pisania akademickiego*, które cechuje zorientowanie na normy naukowej produkcji pisemnej. Jak tłumaczy, prace studentów nie są przygotowywane z myślą o ich podaniu do wiadomości publicznej, a służą jedynie opanowaniu pewnych elementów składających się na umiejętność pisarstwa naukowego [Jakobs 1999, 173]. Niektórzy zaliczają tylko rozprawę doktorską do grupy tekstów naukowych, tłumacząc, że rezultat pisemnej aktywności studentów studiów licencjackich oraz magisterskich (przynajmniej w większości przypadków) przybiera postać pracy kompilacyjnej [zob. Gajda 1982, 173-176; Eco 2007, 26]. O wyraźnej granicy dzielącej prace studenckie od naukowych świadczy operowanie w przypadku tych pierwszych terminem *noszących znamiona pracy naukowej* [zob. Paprocka-Piotrowska 2016, 19].

Uzasadnienia braku możliwości postrzegania wypowiedzi pisemnych studentów w kategoriach tekstów przedłużających łańcuch dialogowy dostarcza koncepcja wspólnoty dyskursu, która przyjmuje gradualność poziomu kompetencji merytorycznej oraz tekstowo-komunikacyjnej przedstawicieli danej wspólnoty [Duszak 1998, 257]. Z uwagi na to, że studentów nie cechuje czynna aktywność komunikacyjna, nie są pełnymi członkami danej wspólnoty, tj. akademickiej. „Członkostwo oznacza «dojście do głosu» i jest tym pełniejsze, im głos ten większą zyskuje uwagę i większy wywołuje odzew” [Ibidem]. Status studenta można określić mianem „członka-satelity”, tj. biernego obserwatora [Ibidem].

Mimo braku podstaw do traktowania prac studentów jako tekstów stanowiących ogniwo łańcucha dialogowego intertekstualność (nawiązania międzytekstowe) oraz dialog stanowią ich konstytutywny element. O ile prace studentów – podobnie jak naukowe – uwzględniają różne źródła, z których czerpią wiedzę, o tyle w przypadku tych pierwszych właściwy dialog nawiązywany jest na linii uczący – nauczany. Chodzi tu przede wszystkim o rozmowę uczącego z nauczonym, ewentualnie nauczanego z innymi nauczonymi, a więc wymianę (zwyczajowo słowną) uwag i opinii na temat cudzej pracy ze szczególnym uwzględnieniem aspektów formalnych. I choć zdarza się, że autorzy poradników przeznaczonych dla studentów tytułują rozdziały „dialogiem z badaniami naukowymi” („Dialog mit der Forschung”) [np. Esselborn-Krumbiegel 2016, 117], to mają oni raczej na uwadze umiejętność operowania cudzym słowem niż odpowiedź na głosy podnoszone w literaturze przedmiotu, która sama stanowi punkt wyjścia do dalszych rozważań uczonych.

Informacja zwrotna w dialogu wspomnianego typu (na linii uczący – nauczany), następująca na etapie przeredagowania własnej wypowiedzi, przyjmuje różną postać. Może ona przykładowo polegać na podkreśleniu przez uczącego popełnionych błędów, zanotowaniu sumy wszystkich usterek w tekście, dokonaniu na marginesie kategoryzacji błędów, które autor ma za zadanie odszukać, czy zasygnalizowaniu błędu za pomocą użycia pewnego symbolu [por. Kast 1999, 175]². Do jednej z najmniej produktywnych form korekty zalicza się emendację błędów, tj. zanotowanie przez nauczyciela poprawnej formy [por. Portmann 1991, 542]. W omawianym przypadku występuje bowiem wysokie prawdopodobieństwo, że korekta zostanie zignorowana przez autora tekstu. Bulska [2006, 440] wspomina, że wynotowanie błędów nie jest wystarczające w procesie dydaktycznym. Konieczna jest osobista poprawa własnej pracy, ponieważ pozwala ona głębiej przetworzyć popełnione błędy i tym samym uniknąć ich w przyszłości [Sowińska, Płaczkowska 1973, 169; Kast 1999, 176]³.

Istotną formę dialogu – odpowiedzi na pracę studenta, która wpływa w znacznie większym stopniu na jej ostateczny kształt niż wspomniana emendacja błędów – stanowi recenzja nauczyciela. Jest ona, jak piszą Bula i Nie-sporek-Szamburska [2000, 125], „repliką w prawdziwym dialogu”. Komentarz nauczyciela służy, w myśl zasad nauczania, podnoszeniu kwalifikacji piszących m.in. poprzez to, że pozwala na indywidualny kontakt z mentorem⁴.

² Posługując się symbolami podczas sprawdzania tekstu – niezależnie od tego, czy są one tworem nauczyciela, czy stanowią propozycje redaktorskie – uczący powinien mieć pewność, że są one znane uczniom. Lipińska proponuje posługiwanie się nimi w pracy z uczniami średniozaawansowanymi oraz zaawansowanymi [Lipińska 1997, 127].

³ O potrzebie refleksji metapoznawczej w procesie kształtowania sprawności pisania na poziomie akademickim zob. [Łompięś 2018].

⁴ Na etapie nauczania szkolnego zaletę komentarzy zawartych w recenzji stanowi budowanie pewnego rodzaju więzi między nauczycielem a uczniem [Lipińska 2000, 18]. Buczek zauważa, że „[p]oprawny dialog jest niezbędny w relacjach uczeń-nauczyciel. Szkoła w funkcji wychowawczej

Podczas przygotowania recenzji istotne jest, aby wskazówki nauczyciela nie ograniczały się wyłącznie do wskazania naruszonych norm językowych, a jeśli takie zawierają, to powinno towarzyszyć im ukazanie ich wpływu na funkcję komunikatywną tekstu. Informacja zwrotna powinna dotyczyć przede wszystkim ogólnego wrażenia, jakie tekst wywołał na odbiorcy [por. Portmann 1991, 544].

Podobnymi zasadami powinny kierować się także oceny koleżeńskie. Problemowi dokonywania oceny tekstów wyłącznie na podstawie poprawności językowej pomaga sprostac praca grupowa. Warto, aby polegała ona na przeanalizowaniu przez pozostałych członków grupy danego tekstu na podstawie ustalonych kryteriów, takich jak np. styl, treść, logika i argumentacja, stopień włączenia czytelnika w tok myślowy autora czy umiejętne operowanie cudzym słowem [por. m.in. Kast 1999, 217-218; Łompiś 2018, 148]. Opracowanie szczegółowych kryteriów ewaluacji pozwala ukierunkować uwagę oceniających na dany aspekt i tym samym zoptymalizować proces rewizji cudzego efektu pracy pisemnej. Co więcej, zapobiega ono powierzchownemu wysuwaniu wniosków, w tym także o zabarwieniu emocjonalnym [Merz-Grötsch 2010, 91]⁵.

Na zajęciach z pisania warto wykorzystać różne formy przekazu koleżeńskie informacji zwrotnej. Mowa tu o dostarczaniu uwag autorowi w sposób bezpośredni, za pomocą wypełnionego kwestionariusza, czy też przesłaniu prac na elektroniczną skrzynkę pocztową, po uprzednim opatrzeniu ich komentarzami przy użyciu odpowiedniej funkcji dostępnego programu. Zaletą ostatniej formy feedbacku polega na tym, że tryb śledzenia zmian pozostawia autorowi wybór akceptacji bądź odrzucenia danej propozycji, a ponadto umożliwia zamieszczenie własnego komentarza do czyichś uwag.

Konfrontacja własnego efektu pracy pisemnej z opinią innych powinna stać się oczywistym, zaakceptowanym aspektem tekstotwórstwa, zwłaszcza że piszący przystępują do poprawy wypracowań z wyraźną niechęcią, często zadowolając się pierwszą wersją [por. Wolff, Rüschoff 2000, 104]. Poza tym, co ważne w kontekście intertekstualności, konfrontacja własnych wyników pracy pozwala zrozumieć przyszłym absolwentom studiów, aspirujących do roli autorów prac naukowych, że przekazywane przez nich informacje podlegają krytycznej ocenie ze strony innych uczonych oraz że stanowią one punkt wyjścia do ich dalszych rozważań.

nie może się ograniczać tylko do tresury i wymagania odpowiedniego zachowania i przekazywania wiedzy przez nauczycieli” [Buczek 2014, 39].

⁵ Propozycje ćwiczeń, które zapobiegają spontanicznym, przypadkowym reakcjom ze strony uczniów podczas poprawy tekstów przedstawia Fritzsche [1994, 203-207].

Przekazywanie informacji na temat kompleksowości intertekstualnego aktu mowy

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, wsparcia w przygotowaniu wypowiedzi pisemnej na podstawie treści tekstów innych autorów dostarcza podział wspomnianej czynności na poszczególne etapy. Wiadomo też, że przygotowanie piszących do konfrontacji własnych dokonań z opinią odbiorcy komunikatu stanowi niezbędny element kształcenia umiejętności tworzenia związków międzytekstowych. Umiejętność ta wymaga ponadto wiedzy na temat kompleksowości „intertekstualnego” aktu mowy. Składa się na nią znajomość:

- formy językowej intertekstemów⁶,
- intencji autorów tworzących związki międzytekstowe,
- skutku perlokucyjnego osiąganego po stronie partnera dialogu intertekstualnego poprzez stosowanie pewnych strategii jego prowadzenia.

Na zajęciach z pisania akademickiego wskazane jest zapoznanie studentów z możliwościami realizowania dialogu intertekstualnego w planie językowym, ponieważ ciągle operowanie intertekstemami pozwala wykształcić z czasem umiejętność posługiwania się wyrażeniami cudzysłowowymi, która „jest świadectwem – jak pisze Głowiński [1994, 114] – opanowania danego języka i osadzenia się w kulturze, do jakiej on należy”. Do ćwiczeń pozwalających nabyć wprawę w posługiwaniu się sygnałami intertekstualnego nawiązania zalicza się chociażby:

- parafrazowanie cytatów zamieszczonych w przykładowym tekście naukowym,
- ustalanie oryginalnej wersji fragmentu tekstu na podstawie parafraz,
- identyfikację czasowników raportujących w tekście oraz określanie stanowiska autora, jakie zajmuje wobec prezentowanych informacji [zob. Marzec-Stawiarska 2016, 25-26].

Przedstawienie opisu zbiorczej intencji autora tworzącego związki międzytekstowe pozwala z kolei odkryć potencjał metatekstemów intertekstualnych i tym samym zrozumieć studentom, że operowanie cudzym słowem nie polega wyłącznie na jego cytowaniu, które niejednokrotnie przeobraża się w cytologię. Istotne jest, aby studenci mieli świadomość, iż metatekstemy wskazujące na relacje intertekstualne tworzą również dalsze grupy funkcjno-semantyczne, takie jak:

- komentujące działania autorów,
- wprowadzające wnioski wypływające z kontekstu komunikacyjnego (z literatury przedmiotu),

⁶ Pojęcie to, jakie przyjęłam na potrzeby uprzednich badań [zob. Jochimeczyk 2019], oznacza operatory metatekstowe wskazujące na relacje intertekstualne [zob. także: Gajewska 1999; 2004, 34-52]. Nazywane są one również *metatekstemami intertekstualnymi* [zob. Krauz 2009, 204] lub *nawiązaniami metaintertekstualnymi* [zob. Stasiuk 2016, 342-343].

- wskazujące na powszechną znajomość przywoływanych informacji, ustalające wspólną wiedzę nadawcy i odbiorcy,
- odsyłające do kontekstu komunikacyjnego,
- oceniające działania uczestników komunikacji naukowej,
- wskazujące na (ro)zbieżność opinii w literaturze przedmiotu [zob. Gajewska 1999, 2004; Jochimczyk 2019].

Odnosnie do porozumiewania się w akcie perlokucyjnym warto zwrócić uwagę studentów na to, że stosując pewne strategie prowadzenia dialogu intertekstualnego⁷, autor tekstu wywiera wpływ na przekonania oraz postawę swojego partnera dialogu. Dąży on do tego, aby inni członkowie społeczności naukowej ocenili go pozytywnie. Zdarzyć się jednak może, iż autor tekstu osiągnie efekt odwrotny od zamierzonego. Do nieudanego aktu mowy może dojść zwłaszcza w przypadku dialogowania z partnerem o odmiennym pochodzeniu kulturowym [zob. Jochimczyk 2019], dlatego też istotne jest przekazywanie tego rodzaju informacji zwłaszcza studentom studiów obcojęzycznych. Wskazywanie na różnice kulturowe, które determinują zachowania językowe autorów podczas tworzenia związków międzytekstowych, składa się na kompleksowy przekaz informacji na temat intertekstualności.

Różnice kulturowe w tworzeniu związków międzytekstowych

Różnice kulturowe w obrębie tworzenia związków międzytekstowych widoczne są ze względu na wiele aspektów. Jeden z nich dotyczy zajmowania stanowiska przez autora wobec opinii i dokonań innych członków społeczności naukowej, z którymi dzieli wiedzę. Z badań Grimm [1999] na temat grzeczności w recenzjach naukowych wynika, że autorzy niemieckojęzyczni znacznie częściej niż rosyjskojęzyczni wyrażają negatywną opinię. Czynną to również w sposób bardziej bezpośredni, narażając tym samym autora recenzowanego tekstu na „utratę” twarzy. Badania Grimm wskazują jednocześnie na powściągliwość niemieckojęzycznych recenzentów w wyrażaniu pochwał, które następuje zwykle dopiero w końcowej części recenzji. Podobne konkluzje formułuje Baßler [2003]. Dochodzi on do wniosku, że rosyjskojęzyczni autorzy abstraktów naukowych są mniej skłonni niż niemiecko- i anglojęzyczni do formułowania krytycznych uwag.

⁷ Do strategii tych należy m.in. sposób i częstość wyrażania pozytywnej oraz negatywnej opinii na temat dokonań innych autorów tekstów naukowych, wskazywanie na własne dokonania oraz czynienie informacji na ich temat konstytutywnym elementem tekstu, posługiwanie się wraz z nazwiskiem imieniem oraz tytułem/stopniem naukowym cytowanego, wskazywanie na swą przynależność do danego grona uczonych itp. [zob. Jochimczyk 2019].

Na różnice kulturowe, które występują między tekstami niemiecko- i anglojęzycznymi oraz dotyczą postawy konfrontacyjnej, wskazują Hutz [2001] oraz Griffig [2006]. W polu zainteresowania pierwszego z nich znajdują się recenzje, drugiego zaś – artykuły naukowe. Obydwaj badacze są zgodni co do tego, że teksty niemieckojęzyczne uchodzą za bardziej krytyczne. Zgodnie z przeprowadzoną przez Griffiga analizą, 70,1 % wypowiedzi wartościujących, odnotowanych w artykułach niemieckojęzycznych plasuje się po stronie „minus” skali wartości, a tylko 29,9% po stronie „plus”. Sytuacja kształtuje się inaczej w przypadku artykułów anglojęzycznych: 48,9% to wypowiedzi podkreślające pozytywne aspekty pracy naukowej danego autora, 51,1% – sygnalizujące brak zgody piszącego z autorem lub wątpliwości odnośnie danej kwestii. Ponadto zdaniem Hutz [2001] autorzy niemieckojęzyczni rzadziej stosują środki językowe łagodzące krytyczną opinię. Potwierdza on słowa Kothhoff [1989] na temat zorientowania niemieckich lingwistów na przedmiot poznania, z kolei amerykańskich na relacje z pozostałymi członkami społeczności naukowej. Hutz odnotowuje w tekstach niemieckich mniejszą liczbę wypowiedzi wartościujących z użyciem zaimka osobowego „ja”. Z unikaniem bezpośredniego wskazywania na własną osobę, np. poprzez użycie słowa „czytelnik” (*czytelnik może mieć wątpliwości...; niezrozumiałe dla czytelnika jest... itp.*), wiąże się chęć zobiektywizowania krytyki. Jak wykazują badania, autorzy niemieckojęzyczni preferują formułowanie krytycznych uwag w sposób bezosobowy [Hutz 2001].

Z badań wynika ponadto, że autorzy niemieckojęzyczni rzadziej stosują strategię łagodzenia krytyki, których nie brakuje w polskojęzycznych rozprawach naukowych [Jochimczyk 2019]. W porównaniu z polskimi autorami rozpraw lingwistycznych niemieccy uczeni wykazują większą skłonność do zajmowania postawy konfrontacyjnej w dialogu intertekstualnym. Są oni w większym stopniu nastawieni na polaryzację stanowisk, o czym świadczy wyższa frekwencja wypowiedzi krytycznych w ich tekstach [Ibidem].

Podobnie różnice wykazuje konfrontacja włoskich i niemieckich recenzji. W tych pierwszych uwagi krytyczne występują rzadziej, a ponadto ograniczają się z reguły tylko do pewnych aspektów, takich jak np. formatowanie tekstu [Foschi Albert 2013]. W recenzjach niemieckich z kolei wypowiedzi wartościujące odnoszą się do szerszego zakresu elementów tekstu podlegających ocenie, tj. m.in. niejednoznaczności treści, nieadekwatności metodologicznej, nieprawidłowości argumentacyjnych, luk bibliograficznych itp. Foschi Albert [2013] odnotowuje ponadto we włoskich recenzjach częstsze użycie przymiotników o wartości dodatniej.

Prowadzenie dialogu międzytekstowego przez przedstawicieli różnych kultur różni się także pod względem ich autorytatywności w tekstach, której wyraz stanowi posługiwanie się cytatami niezintegrowanymi syntaktycznie. Jednym z pierwszych badaczy sposobu integracji tekstów źródłowych z własną wypowiedzią jest Clyne [1987; 1991a; 1991b]. Dochodzi on do wniosku,

że autorzy niemieckojęzyczni rzadziej niż anglojęzyczni zamieszczają informacje o autorze przytaczanych treści w ciągu linearnym zdania. Różnice pod tym względem widoczne są także w konfrontacji z tekstami polskojęzycznymi. Okazuje się, iż autorzy polskojęzyczni częściej niż niemieckojęzyczni posługują się autorytetem źródła, przenosząc jednocześnie odpowiedzialność za przekazywane informacje na innych autorów [Jochimczyk 2019]. Rzadziej z kolei nawiązują oni do prac własnych. Poza tym autorzy niemieckojęzyczni w odróżnieniu od polskojęzycznych zamieszczają informacje na temat własnych dokonań w tekście głównym [Ibidem].

Różnice kulturowe w obrębie tworzenia związków międzytekstowych widoczne są także pod względem wyrażania przez autora szacunku i uznania względem innych uczonych. Przeprowadzone badania prowadzą do wniosku, że wspomnianą czynność wykonują częściej autorzy polskojęzycznych rozpraw lingwistycznych. Odnotowuje się w nich bowiem większą liczbę sygnałów intertekstualnego nawiązania zawierających imię cytowanego [Ibidem], za pomocą których wyraża się szacunek przytaczanej osobie oraz podkreśla jej znaczenie [por. Grzybowski, Sawicki 2010, 81-82; Griffig 2006, 153]. Zdarza się również, że lingwiści polscy zamieszczają przed nazwiskiem cytowanego jego stopień lub tytuł naukowy [Jochimczyk 2019]. Czynność ta służy wyrażeniu poważania względem partnera w dialogu intertekstualnym.

Podsumowanie

Choć dominujące w edukacji szkolnej badania literaturoznawcze typu intertekstualnego stanowią bez wątpienia istotny element kształcenia uczniów, w praktyce akademickiej większą wartość zyskuje refleksja nad „intertekstualnym” aktem mowy. Powodem tego jest fakt, że każdy student – niezależnie od wybranego kierunku studiów – nie tylko powinien zdobyć w toku nauczania odpowiednią wiedzę z danego przedmiotu, lecz także umiejętność korzystania z dotychczasowego dorobku uczonych, czego niekwestionowany dowód stanowi umiejętne operowanie cudzym słowem we własnej wypowiedzi. W celu zwiększenia szans na lepszą ocenę składanych przez studentów prac zaliczeniowych czy promocyjnych zaleca się przekazywanie informacji na temat:

- możliwości optymalizacji procesu tekstotwórczego (który uwzględnia korzystanie z różnych źródeł wiedzy) poprzez jego podział na poszczególne etapy,
- technik efektywnej recepcji komunikatów językowych,
- konieczności konfrontacji własnego efektu pracy pisemnej z opinią odbiorcy komunikatu,
- wszystkich trzech aspektach „intertekstualnego” aktu mowy, w tym wiedzy na temat różnic kulturowych występujących w obrębie tworzenia związków międzytekstowych.

Bibliografia

- Baßler Harald. 2003. *Russische, deutsche und angloamerikanische Zeitschriftenabstracts der Soziologie: Worin unterscheiden sie sich? W: Sprache und politischer Wandel.* Hrsg. Gruber H., Menz F., Panagl O. Frankfurt a. Main: Peter Lang: 189-212.
- Buczek Wiesława. 2014. *Dialog wychowawczy propozycją dla nauczyciela i ucznia na wzajemne porozumienie i współpracę.* „Rozprawy Społecznie” t. 8, nr 3: 35-40.
- Bula Danuta, Niesporek-Szamburska Bernadeta. 2000. *Próba dialogu nauczyciela z uczniem na przykładzie recenzji prac uczniowskich oraz opisów osiągnięć dzieci.* W: *Język w przestrzeni edukacyjnej.* Red. Mrózek R. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: 123-128.
- Bulska Teresa. 2006. „Wstrzelić się w model” czy rozwiązać zadanie? Wnioski z uważnej lektury wybranych wypracowań maturalnych – analiz opowiadania J. Iwaszkiewicza *Wiewiórka.* W: *O wyższą jakość egzaminów szkolnych.* Red. Niemierko B., Szmigiel M.K. Lublin: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej: 430-440.
- Clyne Michael. 1987. *Cultural Differences in the Organization of Academic Texts: English and German.* „Journal of Pragmatics” Vol. 11: 211-247.
- Clyne Michael. 1991a. *The sociocultural dimension: The dilemma of the Germanspeaking scholar.* W: *Subject-oriented texts.* Hrsg. Schröder H. Berlin: Walter de Gruyter: 49-67.
- Clyne Michael. 1991b. *Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte.* „Info DaF” Vol. 4: 376-383.
- Cyniak Eugeniusz. 2002. *O intertekstualności w szkolnym odbiorze dzieła literackiego.* „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” Vol. 5: 261-277.
- Dittmann Jürgen, Geneuss Katrin A., Nennstiel Christoph, Quast Nora A. 2003. *Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung.* W: *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen.* Hrsg. Ehlich K., Steets A. Berlin-New York: Walter de Gruyter: 155-185.
- Duszek Anna. 1998. *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Eco Umberto. 2007. *Jak napisać pracę dyplomową. Poradnik dla humanistów.* Przeł. Jurkowlaniec G. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Esselborn-Krumbiegel Helga. 2016. *Richtig wissenschaftlich schreiben. Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Feilke Helmuth. 2002. *Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten.* „Praxis Deutsch” Vol. 176: 58-66.
- Foschi Albert Marina. 2013. *Kulturspezifische Züge schriftlicher Textsorten am Beispiel italienisch- und deutschsprachiger wissenschaftlicher Rezensionen.* W: *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni 2007-2008.* Hrsg. Dalmas M., Foschi Albert M., Neuland E. Villa Vigoni Verlag. W: http://www.villavigoni.it/contents/editions/VV_Gesamtmanuskript_nuova_edizione_04.03.13.pdf [Zugriff am 22 IV 2018].
- Fritzsche Joachim. 1994. *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts.* Bd. 2: *Schriftliches Arbeiten.* Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag.
- Gajda Stanisław. 1982. *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gajewska Urszula. 1999. *Metatekstemy wskazujące na relacje intertekstualne.* „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie. Seria Filologiczna. Językoznawstwo” Vol. 5, z. 32: 199-133.

- Gajewska Urszula. 2004. *Metatekstemy w języku nauk ścisłych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Głowiński Michał. 1994. *Mowa: cytaty i aluzje*. „Teksty Drugie” nr 3: 107-118.
- Griffith Thomas. 2006. *Intertextualität in linguistischen Fachaufsätzen des Englischen und Deutschen*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Grimm Anja. 1999. *Höflichkeit in der Wissenschaftssprache (am Beispiel deutscher und russischer Rezensionen)*. W: *Linguistische Beiträge zur Slavistik. VI. JungslavistInnen-Treffen Wien*. Hrsg. Doleschal U., Hoffmann E. München: Verlag Otto Sagner: 49-67.
- Grzybowski Przemysław, Sawicki Krzysztof. 2010. *Pisanie prac i sztuka ich prezentacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hutz Matthias. 2001. „Insgesamt muss ich leider zu einem ungünstigen Urteil kommen“. *Zur Kulturspezifik wissenschaftlicher Rezensionen im Deutschen und Englischen*. W: *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Hrsg. Fix U., Habscheid S., Klein J. Tübingen: Stauffenburg Verlag: 109-130.
- Jakobs Eva-Maria. 1997. *Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion*. W: *Schreiben in den Wissenschaften*. Hrsg. Jakobs E.-M., Knorr D. Frankfurt a. Main i in.: Peter Lang: 75-90.
- Jakobs Eva-Maria. 1999. *Normen der Textgestaltung*. W: *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Hrsg. Kruse O., Jakobs E.-M., Ruhmann G. Neuwied: Luchterhand: 171-190.
- Jochimczyk Magdalena. 2019. *Dialog intertekstualny w polskich i niemieckich rozprawach lingwistycznych – próba konfrontacji*. Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Jana Iluka. Katowice.
- Kast Bernd. 1999. *Fertigkeit Schreiben*. Berlin-München: Langenscheidt.
- Kotthoff Helga. 1989. *So nah und so fern: Deutsch-amerikanische pragmatische Unterschiede im universitären Milieu*. „Info Daf” Vol. 4: 448-459.
- Kraskowska Ewa, Legeżyńska Anna. 1993. *Słowa, słowa, słowa ... (O intertekstualności)*. „Polonistyka” nr 8: 452-458.
- Krauz Maria. 2009. *Kategoria intertekstualności w badaniach polskich*. W: *Linguistyka tekstu w Polsce i w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*. Red. Bilut-Homplewicz Z., Czachur W., Smykała M. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT: 197-205.
- Kruse Otto, Ruhmann Gabriela. 1999. *Aus Alt mach Neu: Vom Lesen zum Schreiben wissenschaftlicher Texte*. W: *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Hrsg. Kruse O., Jakobs E.-M., Ruhmann G. Neuwied- Kriftel- Berlin: Luchterhand: 109-121.
- Lipińska Ewa. 1997. *Techniki nauczania pisania na kursie ogólnym języka polskiego dla cudzoziemców*. „Przegląd Polonijny” z. 4: 119-128.
- Lipińska Ewa. 2000. *Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego*. „Języki Obce w Szkole” nr 5: 10-19.
- Łompięś Jan. 2018. *Refleksja metapoznawcza w procesie kształtowania sprawności pisania na poziomie akademickim*. „Tertium” t. 3, z. 2. W: <https://journal.tertium.edu.pl/index.php/JaK/article/view/79/153> [Dostęp 29 V 2019].
- Marzec-Stawiarska Małgorzata. 2016. *Cytowanie dosłowne jako element edukacji akademickiej*. „Języki Obce w Szkole” nr 3: 23-26.
- Merz-Grötsch Jasmin. 2010. *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Paprocka-Piotrowska Urszula. 2016. *Styl naukowy w studenckich pracach dyplomowych. Uwagi z seminarium*. „Języki Obce w Szkole” nr 3: 19-22.
- Portmann Paul R. 1991. *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Schmölzer-Eibinger Sabine. 2008. *Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz*. „Fremdsprache Deutsch” Vol. 39: 28-33.
- Sowińska Eugenia, Plączkowska Barbara. 1973. *Hilfsmaterial zur Methodik des Deutschunterrichts für Germanistikstudenten*. Warszawa: PWN.
- Spechen und Schreiben in der Fremdsprachenarbeit* 2000. Hrsg. Wolff D., Rüschoff B. Koblenz: Universität Koblenz-Landau, Abt. Koblenz.
- Standop Ewald, Meyer Matthias. 2004. *Die Form der wissenschaftlichen Arbeit. Ein unverzichtbarer Leitfaden für Studium und Beruf*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag.
- Stasiuk Oleksandr. 2016. *Metaintertextuelle Markierungen des massenmedialen Interdiskurses in parlamentarischen Texten Deutschlands und Schwedens*. „Germanica Wratislaviensia” nr 141: 335-347.
- Stephany Ursula, Froitzheim Claudia. 2009. *Arbeitstechniken Sprachwissenschaft. Vorbereitung und Erstellung einer sprachwissenschaftlichen Arbeit*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Wilkoń Aleksander. 2002. *Spójność i struktura tekstu*. Kraków: Universitas.
- Zeler Bogdan. 1995. *Co czytają poeci? (O intertekstualnej interpretacji utworów poetyckich)*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” nr 14: 72-78.

