

**ARTYKUŁY**

Jolanta Nocoń

Uniwersytet Opolski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9709-1724>e-mail: [jolanta.nocon@uni.opole.pl](mailto:jolanta.nocon@uni.opole.pl)**Konceptualizacje pisania i tekstu pisanego  
w podstawach programowych języka polskiego  
w perspektywie lingwistyki tekstu****Conceptualizations of writing and the written text  
in the core curriculum for teaching the Polish language  
– a text linguistics perspective****Abstrakt**

W artykule podjęta została próba odtworzenia konceptów tekstu pisanego i sprawności pisania wpisanych w XXI-wieczne podstawy programowe języka polskiego, od klasy czwartej szkoły podstawowej po egzamin maturalny, w odniesieniu do dwóch lingwistycznych ujęć tekstu: statycznego i dynamicznego. Analiza miała dać odpowiedź na pytanie, co to znaczy umieć pisać w L1 w przekonaniu autorów kolejnych dokumentów, docelowo odtworzyć strukturę kompetencji tekstotwórczej jako oczekiwanego efektu procesu uczenia się. Z przeprowadzonych analiz wynika swoiste napięcie w kolejnych podstawach programowych języka polskiego między konwencjonalizacją tekstów tworzonych w szkole jako wytworów o określonych cechach a ujęciem tekstu jako formy werbalnej interakcji. Opisany w podstawach programowych wzorzec absolwenta kompetentnego w pisaniu za każdym razem zostaje tym samym inaczej sprofilowany, choć wyraźnie widoczna jest pewna wspólna podstawa w postaci umiejętności cząstkowych powtarzających się w każdym z analizowanych dokumentów programowych. W konkluzji stwierdzono, że fundamentalne znaczenie dla procesu edukacyjnego ma jednak nie wybór lingwistycznych koncepcji tekstu jako podstawy teoretycznej do opracowania programu kształcenia, ale spójność nadrzędnej koncepcji dydaktycznej, która powinna warunkować takie a nie inne ujęcie umiejętności pisania i tekstu pisanego.

**Słowa kluczowe:** konceptualizacja, tekst, pisanie, podstawa programowa, język polski**Abstract**

The paper attempts to reconstruct the concepts of the written text and writing competence as inscribed in the 21st-century Polish language curriculum, from the fourth grade of primary school to the matriculation exam, with reference to two linguistic approaches to text: static and dynamic. The goal of this analysis was to determine what it means to be

able to write in L1 from the perspective of the authors of the analysed documents, and ultimately to reconstruct the structure of text writing competence as an expected outcome of the learning process. The conducted analysis reveals a certain tension in subsequent Polish language curricula between the conventionalization of texts written at school as products with specific characteristics, and the understanding of text as a form of verbal interaction. The model of a graduate competent at writing described in the core curricula is profiled differently each time, although a certain common basis in the form of sub-skills included in each of the analyzed curriculum documents is clearly visible. The analysis leads to a conclusion that what is fundamental to the educational process is not the choice of linguistic concepts of text as a theoretical basis for the construction of a curriculum, but the coherence of the overarching educational concept which should condition a particular model of writing skills and the written text.

**Keywords:** conceptualization, text, writing, core curriculum, Polish language

## 1. Wprowadzenie

Pisaniu przysługuje status jednej z czterech podstawowych sprawności językowo-komunikacyjnych składających się na tzw. kompetencję tekstową, definiowaną m.in. jako „zdolność do produkowania i odbierania różnego typu zdarzeń komunikacyjnych” (Duszak 1998: 199); to, najprościej mówiąc, kompetencja służąca ludziom do porozumiewania się, ale także poznawania, wyrażania siebie, swoich emocji, przekonań itp. za pomocą tekstów realizowanych w graficznym kodzie werbalnym (piśmie). Podobnie jak mówienie należy do tzw. sprawności nadawczych (kompetencji tekstotwórczej<sup>1</sup>), z kolei z czytaniem (sprawność odbiorcza) łączy ją to, iż nie jest nabywana w procesie pozaszkolnej socjalizacji, a wyuczona w procesie edukacji. Stąd też uczenie (się) pisania, poczynając od opanowania kodu graficznego właściwego dla danego języka, należy postrzegać jako jedno z najważniejszych zadań postawionych przed dydaktyką języka tzw. pierwszego (L1)<sup>2</sup>. Nie jest to zadanie łatwe, o czym świadczą niepowodzenia uczniów podczas egzaminów na koniec kolejnych etapów edukacji szkolnej, ale także ogólnie

---

<sup>1</sup> W polskiej tradycji lingwodydaktycznej terminami zbieżnymi z kompetencją tekstotwórczą są: sprawność językowa/komunikacyjna, umiejętność/sprawność redagowania wypowiedzi/tekstów.

<sup>2</sup> We współczesnej kulturze ranga społeczna pisania zyskała na znaczeniu. O ile jeszcze na przełomie wieków dominowało przekonanie, że jest to umiejętność najrzadziej wykorzystywana, głównie w sytuacjach zawodowych, i tym samym najmniej przydatna w życiu codziennym spośród wszystkich umiejętności komunikacyjnych (Seretny, Lipińska 2005: 227), o tyle obecnie, dzięki mediom elektronicznym, obserwowany jest trend odwrotny: „Nie tylko większość spraw bowiem załatwia się teraz pisemnie, za pośrednictwem Internetu [...], ale ponadto internetowe fora reprezentują rodzaj agory, na której pisemnie wyrażane są dowolne komentarze i opinie na temat wszystkiego” (Kłakówna 2016: 370).

dostępne teksty zamieszczane np. w przestrzeni cyfrowej. Wydaje się zatem, że warto zastanawiać się nie tylko nad udoskonalaniem procesu dydaktycznego (praktyki lekcyjnej), ale także poddawać kompetencję pisania refleksji teoretycznej, dydaktyka nie funkcjonuje przecież w naukowej próżni, ma swoje zaplecze naukowe w postaci tzw. dyscyplin macierzystych.

Lingwodydaktyce zorientowanej na kształcenie kompetencji tekstowej podstaw naukowych dostarcza (powinna dostarczać) lingwistyka tekstu<sup>3</sup> i inne subdyscypliny językoznawcze, które skupiają się na badaniu tekstów. Ich dorobek może być wykorzystany do opracowywania metodyki, a także do konstruowania podstaw teoretycznych całościowych programów kształcenia pisania w L1. Wychodząc z tego założenia, w dalszej części artykułu omówię wybrane lingwistyczne koncepcje tekstu, do których odniosę następnie programy nauki pisania wpisane w XXI-wieczne podstawy programowe języka polskiego, zaczynając od klasy IV szkoły podstawowej po egzamin maturalny<sup>4</sup>. Zmierzać będę do odtworzenia wyłaniających się z analizy zapisów w kolejnych dokumentach konceptów tekstu pisanego, co do których zakładam, że przekładają się wprost na cele i zadania nauki pisania, tym samym mają fundamentalne znaczenie dla procesu edukacyjnego.

## 2. Lingwistyczne ujęcia kategorii *tekst*

Z perspektywy lingwodydaktycznej nadmiernie uszczegółowione rozważania nad istotą tekstu<sup>5</sup> nie są ani konieczne, ani tym bardziej potrzebne. Zasadne i konieczne wydaje się natomiast odniesienie się do bardziej ogólnych konceptów tekstu, które pojawiły się w lingwistyce tekstu wraz z poszerzaniem się jej zakresów badawczych i przyjmowaniem odmiennych podstaw metodologicznych:

Zainteresowania lingwistyki tekstu na etapie transfrastycznym ograniczały się w zasadzie do przedmiotu obejmującego tylko teksty jako pewną kategorię wyrażeń językowych większych od wyrażeń o strukturze jednozdaniowej. W następnym etapie (semantycznym) włączono do zakresu przedmiotu zainteresowań lingwistyki

---

<sup>3</sup> Sambor Gruzca wyróżnia w lingwistyce tekstu nurt aplikacyjny, który dostarcza „innym dziedzinom potrzebną im wiedzę o tekstach i/lub językach” (Gruzca 2009: 105); wymienia glottodydaktykę i translatorykę, ale w tej grupie znajduje się także lingwodydaktyka (teoria kształcenia językowego w L1).

<sup>4</sup> Pominę klasy I–III szkoły podstawowej, nastawione na opanowanie pisma i jego norm oraz podstawowych sprawności pisania. Od klasy IV szkoły podstawowej proces edukacyjny sprowadza się do rozwijania i doskonalenia kompetencji tekstotwórczej.

<sup>5</sup> Zdefiniowanie pojęcia *tekst* nie jest łatwe ze względu na jego heterogeniczność – to jedna z typowych dla humanistyki tzw. kategorii rozmytych. Michael Klemm wymienia ponad dwadzieścia definicji tekstu (Klemm 2009).

tekstu również semantyczne aspekty (funkcje), później przesunięto punkt ciężkości rozważań właśnie na te aspekty. W kolejnym etapie, pragmatyczno-komunikatywnym, poszerzono zakres zainteresowań lingwistyki tekstu o zagadnienia związane z pragmatyczną i komunikacyjną funkcją tekstu i/lub dotyczące używania tekstów, ich zależności kontekstowej, ich ról społecznych itd., następnie przesunięto punkt ciężkości zainteresowania lingwistyki tekstu na te zagadnienia. W etapie kognitywnym w obręb zainteresowań lingwistyki tekstu włączono takie elementy jak wiedza, informacja, przetwarzanie informacji, struktury kognitywne itd., by w końcu zajmować się głównie nimi (Grucza 2009: 96).

Zdaniem m.in. Jerzego Bartmińskiego wszystkie badania tekstologiczne, niezależnie od paradygmatu badawczego i zastosowanej metodologii, rozwijają się między dwoma biegunami: formalnym i funkcjonalnym (Bartmiński 1998: 11). To zróżnicowanie najtrafniej oddaje dychotomia: statyczny (akcent na tekst jako wytwór aktu komunikacji) vs. dynamiczny (akcent na proces wytwarzania i interpretacji tekstu) (Dobrzyńska 1993: 25), co można opisać także jako opozycję: tekst jako wytwór (produkt gotowy) vs. tekst jako proces (działanie) (Kożevnikova 1979: 50–51 za Wilkoń 2002: 38–39). Tekst można więc ujmować formalno-strukturalnie jako utrwaloną całość w postaci zintegrowanej i zorganizowanej według określonego paradygmatu sekwencji znaków i uczestniczącą jako całość w aktach komunikacji językowej, artefakt charakteryzujący się autonomią (Witosz 2009: 74), lub procesualnie, funkcjonalno-komunikacyjnie<sup>6</sup>, uznając, że tekst nie istnieje poza procesem nadawania i odbioru, wpisany jest w akt komunikacyjny, zatem jest zdaniem komunikacyjnym, intencjonalnym aktem mowy (Bartmiński 1998: 13) albo (co we współczesnych ujęciach tekstu dominuje) na oba sposoby: „tekstem jest ciąg zdań uznanych za całościowy komunikat” (Dobrzyńska 1993: 11), a więc zarówno jednostką językową, jak i komunikacyjną.

Zintegrowane podejście do tekstu opiera się na założeniu, że „[...] trudno mówić o tekstach w izolacji. Każdy z nich zawsze usytuowany jest w sytuacji komunikacyjnej” (Żydek-Bednarczuk 2005: 49), że „w »materialnym« tekście nie jest zakodowane wszystko, co do niego należy. Każda realnie tworzona i odbierana wypowiedź jest znacznie bogatsza niż sam »materialny« tekst” (Gajda 1990: 95), stąd też przekonanie, iż badanie tekstu powinno mieć charakter kompleksowy i uwzględniać różne jego wymiary, m.in. językowy,

---

<sup>6</sup> W Polsce paradygmat badań nad tekstem „miał u swych narodzin nieco inny kształt niż teorie tekstologiczne powstałe wcześniej w Europie Zachodniej” (Witosz 2009: 70). Charakterystyczna dla lingwistyki polskiej funkcjonalno-komunikacyjna koncepcja tekstu stawia znak równości między tekstem a dyskursem ujmowanym jako tekst w kontekście, procesualne zdarzenie komunikacyjne: „[...] każdy tekst ma charakter dyskursywny, w każdym odnajdujemy perspektywę nadawcy i relacje w stosunku do odbiorcy, sens każdego zależy od uwikłań sytuacyjnych” (Witosz 2009: 77), każdy jest jednostką semiotyczną, semantyczną, formalną i komunikacyjną (funkcjonalną).

tematyczny, strukturalny, funkcjonalny, interakcyjny, ale także zależności czasowo-przestrzenne, nadawczo-odbiorcze, społeczne, kulturowe. W opisach tekstu jako dynamicznego zdarzenia komunikacyjnego użycie i kod uznaje się za integralnie powiązane. Z kolei, jeśli tekst postrzega się statycznie, jako strukturę formalną, wytwór, wówczas jego opis koncentruje się na kodzie (środkach tekstotwórczych) i funkcji referencjalnej (Bartmiński 1998: 11). W zależności od przyjętej koncepcji tekstu uwaga badacza za każdym razem kierować się będzie na inne aspekty tekstu.

W kolejnej części artykułu spróbuję przyłożyć lingwistyczne koncepcje tekstu-wytworu i tekstu-procesu do edukacyjnych konceptualizacji tekstu pisanego i sprawności pisania.

### **3. Konceptualizacja pisania i tekstu pisanego w podstawach programowych 2002–2018 – analiza dokumentów**

Sposób ujmowania tekstu w procesie uczenia (się) pisania w L1 ujawnia się w opisie wymagań programowych<sup>7</sup> wobec tekstu tworzego przez ucznia. Ujęcie statyczne prowadzić będzie do uznania tekstu pisanego w szkole za „[...] wynik (dokument) działania ucznia, który poprzez procedury operacyjne tworzy i interpretuje znaną sobie rzeczywistość, by rozwiązać narzuconą tematem wypracowania trudność” (Wiśniewska 2001: 242) i oczekiwania rezultatu w postaci „[...] wytworu, jaki miał powstać w wyniku instruktażu i ćwiczeń lekcyjnych” (Karwatowska, Wiśniewska 1998: 259). W tym przypadku wymagania programowe skupiać się będą na opisanie pożądanych cech tekstu wyłączonego z kontekstu komunikacyjnego, jego wzorca, idealnego wytworu, np.: bycie na temat, w określonym gatunku, z zachowanym celowym wewnętrznym porządkiem formalnym i treściowym (kompozycja), z funkcjonalnie wyodrębnionymi akapitami (rozcłonkowanie tekstu), z niezakłóconą spójnością lokalną i globalną, bez błędów w stylu, językowych i zapisu. Z kolei, w ujęciu dynamicznym, kategoria kompetencji tekstotwórczej nabierać będzie charakteru komunikacyjno-interakcyjnego i w konsekwencji sprowadzać się do nabywania przez uczniów zdolności tworzenia komunikatów wpisujących się w realia aktu mowy: „Za pomocą tekstów można mianowicie działać, zaznaczać swoje widzenie świata i spraw, określać wobec nich własne stanowisko, dawać siebie poznać, wpływać na otaczającą rzeczywistość” (Kłakówna 2016: 376). Stąd na pierwszy plan wysuwane będą takie cząstkowe umiejętności, jak: realizowanie w tekście

<sup>7</sup> Także kryteriów egzaminacyjnych, ale ten wątek w artykule pomijam.

różnych funkcji/intencji/celów komunikacyjnych, pisanie do różnych adresatów, dostosowanie do sytuacji komunikacyjnej, celowe/funkcjonalne stosowanie środków językowych, etyka słowa i etykieta językowa, a także posługiwanie się środkami niewerbalnymi. Również w zapisach ujawniających ujęcie dynamiczne kreowany jest wzorzec tekstu idealnego, ale w tym przypadku z orientacją na akt komunikowania się. Jak widać, każde z dwóch lingwistycznych podejść do tekstu skutkuje odmiennym sprofilowaniem czy też zogniskowaniem procesu edukacyjnego.

Przyjrzyjmy się zatem, jaki obraz tekstu pisanego i pisania ujawniają zapisy w podstawach programowych kolejno z 1999/2002 (tabela 1), 2008 (tabela 2) i 2017/2018 roku<sup>8</sup> (tabela 3), która konceptualizacja, statyczna czy dynamiczna, w nich dominuje<sup>9</sup>. Analiza powinna dać odpowiedź na pytanie, co to znaczy umieć pisać w L1 w przekonaniu autorów kolejnych dokumentów programowych, pośrednio pozwoli odtworzyć profil/strukturę kompetencji tekstotwórczej jako oczekiwanego efektu procesu uczenia (się) pisania (odpowiedzieć na pytanie, z jakim bagażem kompetencyjnym „wyjda” uczniowie w świat pozaszkolny)<sup>10</sup>.

W zestawieniu w tabeli 1 widać dysproporcję na rzecz podejścia dynamicznego do tekstu pisanego i pisania, szczególnie na wyższych etapach edukacji. To efekt korelacji zakładanych osiągnięć (zoperacjonalizowanych celów szczegółowych) z jednym z dwóch nadrzędnych celów edukacyjnych przypisanych przedmiotowi język polski, za który uznano wspomaganie umiejętności porozumiewania się/ komunikowania się uczniów poprzez „kształcenie sprawności mówienia, słuchania, czytania i pisania w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych prywatnych i publicznych, ważnych dla życia w państwie demokratycznym i obywatelskim” (PP 2002: 3603).

Z ujęcia statycznego zachowano trzy kategorie: gatunek, kompozycję i spójność tekstu, a więc to, co globalne, co organizuje tekst jako całość, wprowadza wewnętrzny porządek, ale ma też odniesienie, przynajmniej w przypadku gatunku, nie tylko do komponentu strukturalnego wzorca gatunkowego, ale również komponentów pragmatycznego i kognitywnego.

---

<sup>8</sup> O kształceniu umiejętności tworzenia tekstu w perspektywie programu nauczania sprzed roku 1999 oraz w podstawach programowych z 1999 i 2008 r. pisałam szczegółowo w Nocoń 2012.

<sup>9</sup> Dominuje, dlatego że nierealne wydaje się skonstruowanie programu opartego tylko na jednym z tych dwóch podejść.

<sup>10</sup> Pomijam zapisy dotyczące poprawności tekstu (oczywiste) oraz działań na tekstach przekształcających tekst wyjściowy w inny gatunkowo tekst, w tym pisanie planów tzw. twórczych, streszczeń itp. Zachowuję numerację wymagań zgodną z analizowaną podstawą programową. Stosuję oznaczenia: SP (klasy IV–VI lub IV–VIII) – szkoła podstawowa, G – gimnazjum, SPG – szkoła ponadgimnazjalna, SPP – szkoła ponadpodstawowa.

**Tabela 1.** Pisanie w podstawie programowej języka polskiego z 2002 r.<sup>a</sup>

	<b>Ujęcie statyczne (tekst jako wytwór)</b>	<b>Ujęcie dynamiczne (tekst jako działanie)</b>
SP	4.3) [pisanie] w różnych prostych formach,	4.1) [pisanie] tekstów skierowanych do różnych adresatów z uwzględnieniem celu,
	4.4) [pisanie] z troską o kompozycję [...],	4.2) [pisanie] w związku z potrzebami codziennej komunikacji, ekspresji własnych doznań [...],
G		1a) budowanie wypowiedzi [...] pisanych zgodnie z intencją i okolicznościami (w związku z sytuacjami życiowymi i lekturą),
		1b) [...] tworzenie wypowiedzi informujących, opisujących, wartościujących oraz służących wyrażaniu opinii, przekonywaniu i uzasadnianiu poglądów,
		1c) posługiwanie się różnymi odmianami polszczyzny (zwłaszcza ogólną – [...] pisaną) w zależności od sytuacji,
		1g) operowanie strukturami gramatycznymi odpowiednio do sytuacji i kontekstu wypowiedzi [...],
SPG <sup>b</sup>	2.2) komponowanie dłuższych, spójnych wypowiedzi [...],	1.1) (...) sprawne wypowiadanie się ze świadomością intencji,
	2.7) wypowiadanie się w podstawowych (szkolnych) formach gatunkowych: [...],	1.2) stosowanie zabiegów perswazyjnych [...],
		2.1) sprawne posługiwanie się różnymi odmianami polszczyzny w odmianie pisanej (zwłaszcza ogólnej i fachowej) w zależności od sytuacji komunikacyjnej,
		2.6) prowadzenie korespondencji, stosowanie zwrotów adresatywnych, etykiety językowej [...],

<sup>a</sup> Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. 2002, nr 51, poz. 458).

<sup>b</sup> W zestawieniu uwzględniam dwa zapisy z pierwszego obszaru kształcenia „Słuchanie i mówienie” (1.1 i 1.2), dlatego że w moim przekonaniu odnoszą się one także do tekstu pisanego – trudno sobie wyobrazić pisanie jakiegokolwiek tekstu bez świadomości intencji (zob. w tab.1 G 1a), również stosowanie zabiegów perswazyjnych nie ogranicza się do tekstów mówionych – w analizowanej podstawie wśród gatunków, których pisanie powinien opanować uczeń, są m.in. list motywacyjny, wyrażanie opinii (recenzja) i przekonywanie (rozprawka) też nacechowane perswazyjnie. Ze względu na tego typu niespójności i nielogiczności analizie poddaję całość zapisów w podstawach programowych, a nie tylko te pod nagłówkiem „Pisanie” lub podobnym.

Źródło: opracowanie własne.



**Tabela 2.** Pisanie w podstawie programowej języka polskiego z 2008 r.<sup>a</sup>

	<b>Ujęcie statyczne (tekst jako wytwór)</b>	<b>Ujęcie dynamiczne (tekst jako działanie)</b>
1	2	3
SP (IV–VI)	III.1.1) tworzy spójne wypowiedzi na tematy poruszane na zajęciach [...];	III.1.2) dostosowuje sposób wyrażania się do oficjalnej i nieoficjalnej sytuacji komunikacyjnej oraz do zamierzonego celu;
	III.1.5) tworzy wypowiedzi pisemne w następujących formach gatunkowych: [...];	III.1.4) świadomie posługuje się różnymi formami językowymi [...];
	III.1.6) stosuje w wypowiedzi pisemnej odpowiednią kompozycję i układ graficzny zgodny z wymogami danej formy gatunkowej (w tym wydziela akapity);	
G	III.1.1) tworzy spójne wypowiedzi [...] pisemne w następujących formach gatunkowych: [...]; dostosowuje odmianę i styl języka do gatunku, w którym się wypowiada;	III.1.5) uczestniczy w dyskusji <sup>b</sup> , uzasadnia własne zdanie, przyjmuje poglądy innych lub polemizuje z nimi;
	III.1.2) stosuje zasady organizacji tekstu zgodne z wymogami gatunku, tworząc spójną pod względem logicznym i składniowym wypowiedź na zadany temat;	III.1.6) przestrzega zasad etyki mowy w różnych sytuacjach komunikacyjnych [...];
	III.1.4) dokonuje starannej redakcji tekstu napisanego ręcznie i na komputerze [...];	III.1.7) stosuje zasady etykiety językowej – wie, w jaki sposób zwracać się do rozmówcy w zależności od sytuacji i relacji łączącej go z osobą, do której mówi <sup>c</sup> [...];
	III.2.5) stosuje różne rodzaje zdań we własnych tekstach [...];	III.2.2) sprawnie posługuje się oficjalną i nieoficjalną odmianą polszczyzny; zna granice stosowania slangu młodzieżowego;
		III.2.3) tworząc wypowiedź, dąży do precyzyjnego wysławiania się [...];
		III.2.5) [...] dostosowuje szyk wyrazów i zdań składowych do wagi, jaką nadaje przekazywanym informacjom;
III.2.8) wprowadza do wypowiedzi partykuły, rozumiejąc ich rolę w modyfikowaniu znaczenia składników wypowiedzi;		
	III.2.9) wykorzystuje wykrzyknik jako część mowy w celu wyrażenia emocji; stosuje wołacz w celu osiągnięcia efektów retorycznych <sup>d</sup> ;	



cd. tabeli 2

1	2	3
SPG	P/III.1.1) tworzy dłuższy tekst pisany [...] zgodnie z podstawowymi regułami jego organizacji, przestrzegając zasad spójności znaczeniowej i logicznej;	P/III.1.5) stosuje uczciwe zabiegi perswazyjne [...]; wystrzega się nieuczciwych zabiegów erystycznych;
	P/III.1.3) tworzy samodzielną wypowiedź argumentacyjną według podstawowych zasad logiki i retoryki [...];	
	III.1.6) opracowuje redakcyjnie własny tekst [...];	

<sup>a</sup> Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17).

<sup>b</sup> Dyskusja nie musi realizować się tylko w odmianie mówionej, może także w pisanej, chociażby w mediach elektronicznych, np. na wymienionych w punkcie III.1.6) czatach i blogach.

<sup>c</sup> Przywołuję ten cel mimo bezpośredniego odniesienia do mówienia, a nie do pisania, gdyż w moim przekonaniu nie wprost obejmuje także teksty pisane (np. korespondencyjne), takie jak np. SMS i e-mail.

<sup>d</sup> Pozornie wydawać by się mogło, że zarówno wykrzyknik, jak i wołacz stosowane są jedynie w tekstach mówionych. Takie zawężenie wydaje mi się błędne, m.in. dlatego że w III.1.1) wymienione zostały pisemne formy gatunkowe, w których obie kategorie gramatyczne mogą się pojawić, np. dedykacja, opis przeżyć, opowiadanie (szczególnie partie dialogowe).  
Źródło: opracowanie własne.

Zestawienie w tabeli 2 ujawnia dosyć wyraźną równowagę między ujęciem statycznym a dynamicznym, co można uznać za konsekwencję oparcia programu kształcenia językowego w podstawie programowej z 2008 r. na trzech koncepcjach dydaktycznych: tekstocentrycznej (jako głównej) oraz komunikacyjnej i funkcjonalnej i przypisania uczniowi roli uczestnika procesów komunikacyjnych, który potrafi tworzyć i odbierać teksty/komunikaty/wypowiedzi, przy tym kompetencje te wspomagać powinna sfunkcjonalizowana wiedza o języku (Żurek 2009: 55).

W koncepcji komunikacyjnej i tekstocentrycznej język jest postrzegany przede wszystkim jako narzędzie działania za pomocą tekstu, a poznawanie języka ma służyć uczniowi do tego, aby: 1) z repertuaru języka potrafił wybrać to, co najlepiej służy realizacji komunikacyjnego zamiaru i jest właściwe dla danej sytuacji komunikacyjnej; 2) rozumiał zawartość treściową tekstu i komunikacyjny zamiar innych komunikujących się; 3) był zdolny ocenić zachowania językowe innych komunikantów (Holanová, Štěpánik 2020: 111). Stąd też wiedzy o języku nadano charakter funkcjonalny.

**Tabela 3.** Pisanie w podstawie programowej języka polskiego z 2017/2018 r.<sup>a</sup>

	<b>Ujęcie statyczne (tekst jako wytwór)</b>	<b>Ujęcie dynamiczne (tekst jako działanie)</b>
1	2	3
SP (IV–VIII)	1/III.1.3) <sup>b</sup> tworzy logiczną, semantycznie pełną i uporządkowaną wypowiedź, stosując odpowiednią do danej formy gatunkowej kompozycję i układ graficzny;	III.2.6) [...] odpowiednio się nimi [współczesnymi formami komunikatów] posługuje, zachowując zasady etykiety językowej;
	1/III.2.1), 2/III.2.1) tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych [...];	2/III.1.1) funkcjonalnie wykorzystuje środki retoryczne;
	2/III.1.3) tworzy wypowiedź, stosując odpowiednią dla danej formy gatunkowej kompozycję oraz zasady spójności językowej między akapitami; [...] stosuje rytm akapitowy (przeplatanie akapitów dłuższych i krótszych);	2/III.1.6) przeprowadza wnioskowanie jako element wyводу argumentacyjnego;
	2/III.1.4) wykorzystuje znajomość zasad tworzenia tezy i hipotezy oraz argumentów przy tworzeniu rozprawki oraz innych tekstów argumentacyjnych;	2/III.1.7) zgadza się z cudzymi poglądami lub polemizuje z nimi, rzeczowo uzasadniając własne zdanie;
	III.2.7) tworzy opowiadania związane z treścią utworu [...] ( <i>także notatkę, scenariusz</i> );	
	III.2.9) wykorzystuje wiedzę o języku w tworzonych wypowiedziach;	
SPP	P/III.1.1) formułuje tezy i argumenty w wypowiedzi [...] pisemnej przy użyciu odpowiednich konstrukcji składniowych;	P/II.3. 4) [...] dba o jasność i precyzję komunikatu;
	P/III.1.3) [...] stosuje w tekstach retorycznych zasadę kompozycyjną (np. teza, argumenty, apel, pointa);	P/II.3.5) posługuje się różnymi odmianami polszczyzny w zależności od sytuacji komunikacyjnej;
	P/III.1.6) [...] stosuje je [logikę i konsekwencję toku rozumowania w wypowiedziach argumentacyjnych] we własnych tekstach;	P/II.3.7) stosuje zasady etyki wypowiedzi;
	R/III.1.2) stosuje różne typy dowodzenia w wypowiedzi (indukcyjne, dedukcyjne, sylogizmy);	P.II.3.9) stosuje zasady etykiety językowej w wypowiedziach [...] pisemnych odpowiednio do sytuacji;
	P/III.2.4) zgodnie z normami formułuje pytania, odpowiedzi, oceny, redaguje informacje, uzasadnienia, komentarze, głos w dyskusji;	P/III.2.1) zgadza się z cudzymi poglądami lub polemizuje z nimi, rzeczowo uzasadniając własne zdanie;
	P/III.2.5) tworzy formy użytkowe: [...], stosuje zwroty adresatywne, etykiety językową;	P/III.2.2) buduje wypowiedź w sposób świadomy, ze znajomością jej funkcji językowej, z uwzględnieniem celu i adresata, z zachowaniem zasad retoryki;

cd. tabeli 3

1	2	3
	P/III.2.6) tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: [...];	
	P/III.2.9) stosuje retoryczne zasady kompozycyjne w tworzeniu własnego tekstu;	
	P/III.2.12) wykorzystuje wiedzę o języku w pracy redakcyjnej nad tekstem własnym [...];	

<sup>a</sup> Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356). Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467).

<sup>b</sup> Oznaczenia: 1/... – zapis wymagań dla klas IV–VI, a dalej numer zgodny z podstawą programową, 2/... – adekwatnie klasy VII–VIII.

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnie zestawienie, w tabeli 3, ujawnia dysproporcję na rzecz podejścia statycznego. W podstawach programowych języka polskiego z 2017/2018 r. tekst traktowany jest przede wszystkim jako wytwór poświadczający szereg innych częściowych sprawności językowych oraz kompetencji poznawczych ucznia (np. znajomość i stosowanie wzorców gatunkowych, normy językowej i zapisu, wiedzy o języku, mechanizmów spójności, zasad kompozycyjnych itp., a także wiedzy piszącego o literaturze i znajomość lektury szkolnej) niż jako narzędzie działania komunikacyjnego. Z kolei perspektywa dynamiczna wyraźnie skupiona została wokół tekstów argumentacyjnych, co zresztą widoczne jest także w zestawie osiągnięć „statycznych”, i uzupełniona o zagadnienia etyczne oraz etykietalne<sup>11</sup>. W przeciwieństwie do poprzednich dwóch podstaw, w tej trudno się dopatrzeć jakiejś nadrzędnej zasady dydaktycznej, która organizowałaby w spójną całość treści szczegółowe z zakresu pisania i tekstu pisanego, może z wyjątkiem tradycyjnie rozumianej retoryczności, która jednak nie obejmuje wszystkich zapisów programowych<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Niekonie z zapisów wydają się być niezrozumiałe, np. zastanawia, dlaczego takie aspekty komunikacyjne tekstu jak funkcja, cel, adresat i sytuacja pojawiają się dopiero na etapie szkoły ponadpodstawowej.

<sup>12</sup> Wśród celów ogólnych wymieniono m.in. formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe (PP 2017: 59), co da się wprawdzie dostrzec w zasobie

#### 4. Konsekwencje edukacyjne – dyskusja

Przeprowadzone analizy wskazują na swoiste napięcie w kolejnych podstawach programowych języka polskiego między konwencjonalizacją tekstów tworzonych w szkole jako wytworów o określonych cechach a ujęciem tekstu jako formy werbalnej interakcji (także mówionej), do której uczeń przystępuje z nastawieniem na cel/zamiar i który to cel stara się zrealizować za pomocą środków językowych, a także paralingwalnych i ekstralingwalnych (Holanová, Štěpáník 2020: 112).

Rozbieżności programowe (dysproporcje między ujęciem statycznym i dynamicznym, odmienna ich hierarchizacja) wynikają przede wszystkim z przyjęcia różnych koncepcji kształcenia językowego (o czym już była mowa)<sup>13</sup>, ale istotne jest przede wszystkim to, że cele, zadania oraz oczekiwane efekty uczenia pisania przekładają się na strukturę kompetencji każdego ucznia. Opisany w podstawach programowych wzorzec absolwenta kompetentnego w pisaniu za każdym razem zostaje inaczej sprofilowany, choć wyraźnie widoczna jest pewna wspólna podstawa w postaci umiejętności cząstkowych powtarzających się w każdym z omawianych dokumentów programowych. Składają się na nie trzy cechy tekstu jako wytworu: wzorzec gatunkowy, kompozycja i spójność<sup>14</sup>, i jedna z poziomu komunikacyjnego: cel/intencja. Istota różnic tkwi zatem w pozostałych komponentach wpisanych w kolejnych podstawach programowych w strukturę umiejętności pisania, szczególnie społecznych (relacje nadawczo-odbiorcze), sytuacyjnych (kontekst i okoliczności aktu komunikacyjnego), stylistyczno-językowych (dostosowanie odmiany i stylu nie tylko do gatunku, sfunkcjonalizowane użycie środków językowych).

Wątpliwości i zastrzeżenia co do edukacyjnej funkcjonalności można zgłosić zarówno do statycznego, jak i dynamicznego ujęcia tekstu pisanego i umiejętności pisania.

Zgodzić się należy, że kształcenie „umiejętności kreacji wypowiedzi zgodnej z regułami zadanej formy” (Kłakówna 1993: 6) służyć powinno dyscyplinowaniu wypowiedzi – trudno sobie wyobrazić opanowanie umiejętności pisania bez przyswojenia pewnych elementarnych nawyków.

---

treści szczegółowych, problem jednak w tym, że tak sformułowany cel dydaktyczny jest nieoperacyjny i właściwie da się mu podporządkować oba podejścia do tekstu. Co ciekawe, zapis ten pojawił się w dziale II. Kształcenie językowe, a nie w III. Tworzenie wypowiedzi.

<sup>13</sup> Przyczyny rozchwiania konceptualizacji umiejętności pisania w dokumentach programowych są złożone, w jednym artykule nie tylko nie sposób ich wszystkich omówić, ale i obiektywnie rozpoznać.

<sup>14</sup> Także oczywiście poprawność języka i zapisu.

Za problematyczne uznać trzeba natomiast nadmierne koncentrowanie się na statycznym ujęciu tekstu, co prowadzić może (i zwykle tak się dzieje) do uschematycznienia i znormalizowania form tekstowych, które przestają mieć cokolwiek wspólnego z komunikacją pozaszkolną, ale i z pisarską twórczością, stając się wzorcami tekstu szkolnego (w różnych odmianach gatunkowych) dostosowanymi prymarnie jedynie do zadań i sytuacji właściwych edukacji polonistycznej. Konsekwencje to m.in. sygnalizowany w wielu opracowaniach problem braku kreatywności uczniów w procesie tworzenia tekstu (np. Wiśniewska, Karwatowska 1998; Tomaszewska i in. 2009), bierne odtwarzanie wzorców prowadzące do powstawania podobnych, wręcz kliszowych, aktualizacji tekstowych. Nastawienie procesu edukacyjnego na optymalne/idealne komunikaty, wzorce tekstowe, prowadzi również do sytuacji, w której komunikacja staje się monologiem: „jednego autora, który swym tekstem jakby »odbijał« obiektywną rzeczywistość z użyciem stabilnych schematów czy modelowych sposobów kreacji tekstu” (Orgoňová 2013: 295 za Holanová, Štěpáník 2020: 113). Trzeba jednak pamiętać, że ujęcie statyczne tworzy edukacyjny ład tekstowy – ujednolicony poznawczo, łatwy do wyuczenia (wytrenowania) i do weryfikacji efektów kształcenia (poprzez m.in. przypisanie jasnych i jednoznacznych kryteriów oceny tekstu pisanego).

Uwzględnienie w procesie nauczania-uczenia się komunikacyjnego aspektu pisania i tekstów pisanych, nastawienie na różnego typu działania za pomocą tekstów wychodzące poza sytuacje typowe dla lekcji języka polskiego jako L1 wydaje się zasadne, pojawia się jednak pytanie, w jakim stopniu jest to możliwe w warunkach szkolnych, przecież „organizacja każdego tekstu jest zdeterminowana naturą odpowiedniego typu komunikacji” (Gajda 1990: 96), w tym przypadku komunikacji szkolnej, czy też dydaktycznej (terminologia nie jest tu ustalona), która determinuje „jakość znaczeniową i formalną tegoż tekstu, przesądza o jego cechach” (Nowak 2012: 324), i nie może istnieć poza określoną sytuacją. Jeśli oprzeć program uczenia pisania na założeniu, że tekst jest zbiorem „wyrażeń językowych używanych w akcie komunikacji wraz z ich interpretacją dokonaną przez słuchacza lub czytelnika” (Tabakowska 2001: 244), to kto poza nauczycielem (ewentualnie egzaminatorem) mógłby być jego interpretatorem?

Komunikacyjne środowisko lekcyjne nie jest naturalne dla sytuacji komunikacyjnych pozaszkolnych, to swoiste laboratorium, w którym w sposób sztuczny należałoby stworzyć warunki zbliżone do realnych sytuacji komunikacyjnych<sup>15</sup>. To szczególnie ważne w przypadku młodszych uczniów, dla

---

<sup>15</sup> Możliwości ukonkretnienia abstrakcyjnych sytuacji komunikacyjnych stwarzają m.in. narzędzia dydaktyczne bliskie formom teatralizacji.

których wyobrazenie sobie sytuacji komunikacyjnej, w której należy podjąć określone działanie komunikacyjne, jest niezwykle trudne. W przypadku starszych uczniów, którzy przekroczyli już próg myślenia abstrakcyjnego, wystarczyłoby zmienić sposób tworzenia zadań dydaktycznych, tak by opisywały one sytuację komunikacyjną, w którą powinien zostać wpisany tekst. Potraktowanie tekstu jako działania komunikacyjnego wymagałoby zatem opracowania odpowiedniej metodyki przedmiotowej – odpowiedzi można szukać w glottodydaktyce<sup>16</sup>.

Ograniczenia w ujmowaniu tekstu pisanego jako formy interakcji komunikacyjnej wykraczającej poza sytuacje szkolne wynikają także z tradycyjnie przypisywanych tekstowi stworzonemu przez ucznia na lekcjach języka polskiego dwóch głównych funkcji: po pierwsze, jest to narzędzie, które ma obrazować wiedzę autora na temat, na jaki pisze, oraz poziom umiejętności warsztatowych (językowych i tekstowych); po drugie, aspekt kognitywny tekstu ujawniać ma sposób myślenia i postrzegania rzeczywistości przez ucznia: obraz świata, refleksje, wartościowanie, znaczenia, interpretacje (Nowak 2012: 324–326). W konsekwencji uczenie tworzenia tekstu pisanego i pisania służy wyłącznie celom edukacji polonistycznej, głównie kształceniu literackiemu, a tekst docelowo traktowany jest przede wszystkim jako narzędzie weryfikacji innych niż tekstotwórcze efektów kształcenia i w znacznym stopniu traci swoją autonomię jako przedmiot kształcenia.

Tradycyjne skupienie uczenia pisanego na warsztatowych aspektach tekstu pisanego (głównie statycznych) wynika też z przekonania, że „warsztatowe aspekty tworzenia tekstu są niezwykle istotne w całości kształcenia polonistycznego, ponieważ opanowanie rzemiosła pisarskiego stanowi zarówno wstępny, jak i niezbędny warunek porozumienia” (Nowak 2012: 324–325). Do tego dochodzi niewyrażone wprost przeświadczenie, że skupienie się na umiejętnościach warsztatowych zagwarantuje w przyszłości radzenie sobie w życiu w najróżniejszych sytuacjach komunikacyjnych, w związku z czym nie ma potrzeby uczenia pisanego w taki sposób, jak dzieje się to w przypadku pisanego w językach obcych, które uczy komunikowania się za pomocą pisma w różnych sytuacjach życiowych. Należałoby się chyba jednak poważnie zastanowić, czy to przekonanie jest słuszne, czy przedmiot język polski nie powinien jednak w zakresie tzw. kształcenia językowo-komunikacyjnego zbliżyć się do dydaktyki języków obcych.

---

<sup>16</sup> Znaczną część wypracowanych w glottodydaktyce narzędzi dydaktycznych służących uczeniu porozumiewania się w mowie i piśmie w języku obcym da się dostosować do potrzeb uczenia mówienia i pisanego w L1. Na przykład w koncepcji wpisanej w program i podręczniki „To lubię!” wykorzystano znane glottodydaktyce komunikacyjnej tzw. nauczanie sytuacyjne (zob. Dyduch i in. 1994: 20).

Wydaje się jednak, że najistotniejszym problemem nie jest, czy w podstawie programowej zostanie wpisana statyczna i/lub dynamiczna konceptualizacja pisania i tekstu pisanego (rzecz pośrednio dotyczy też mówienia i tekstu mówionego), ale spójność i przejrzystość nadrzędnej koncepcji, która warunkuje takie a nie inne ujęcie tej umiejętności. Twórcy dokumentów programowych powinni zatem najpierw odpowiedzieć sobie na pytanie, czym jest pisanie i tekst pisany i to w różnych kontekstach: poznawczym, psychicznym, kulturowym, pragmatycznym, komunikacyjnym itd., potem dopiero przejść do projektowania programów edukacyjnych<sup>17</sup>.

Jedną z koncepcji uczenia tworzenia tekstu pisanego w szkole jest np. koncepcja kognitywno-komunikacyjna Martina Klimoviča (2020), która opiera się na trzech założeniach (tezach): (1) pisanie jest sposobem komunikowania, jest skierowane do kogoś, musi więc mieć realnego adresata; (2) pisanie jest działaniem ukierunkowanym, celowo zorientowanym, człowiek tworzy tekst po to, by za jego pomocą spełnić swój cel komunikacyjny, u jego podstaw leży zatem komunikacyjny zamiar i komunikacyjna potrzeba; (3) pisanie jest odniesieniem do pewnego fragmentu rzeczywistości, w warstwie kognitywnej wymaga przywoływania wcześniejszych doświadczeń z tematem, aktywowania odpowiednich treści i odpowiedniej formy wypowiedzi, a także wyboru takiego sposobu konstruowania tematu, który umożliwiałby zgodne z celem przedstawienie tej rzeczywistości (Klimovič 2020: 164–175). Przyjęte przez Klimoviča założenia koncepcyjne niejako w naturalny sposób otwierają pole dla szczegółowych treści kształcenia, w tym przypadku ujmujących tekst przede wszystkim jako działanie komunikacyjne, ale bez odcinania się od tekstu jako wytworu.

W naukowych pracach dydaktycznych, niekoniecznie w języku polskim, znaleźć można oczywiście i inne koncepcje pisania i tekstu pisanego, które mogą stanowić teoretyczną podstawę do tworzenia programów edukacyjnych i które rekontekstualizują dla potrzeb dydaktycznych dorobek lingwistyki.

### Literatura

- Bartmiński J. (1998): *Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej*. [W:] *Tekst. Problemy teoretyczne*. Red. J. Bartmiński, B. Boniecka. Lublin, s. 9–35.
- Dobrzyńska T. (1993): *Tekst. Próba syntezy*. Warszawa.
- Duszak A. (1998): *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa.

<sup>17</sup> Jedynie pierwsza z omówionych podstaw zdaje się opierać na takiej nadrzędnej wizji pisania i mówienia jako nadawczych umiejętności, niezależnie od tego, jak ta koncepcja jest/ była oceniana.



- Dyduch B., Jędrzychowska M., Klakówna Z.A., Mrazek H., Steczko I. (1994): *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej. Książka nauczyciela*. Warszawa–Kraków.
- Gajda S. (1990): *Współczesna polszczyzna naukowa. Język czy żargon?* Opole.
- Grucza S. (2009): *Lingwistyka tekstu – jej przedmiot i cele częściowe badań*. [W:] *Lingwistyka tekstu w Polsce i w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*. Red. Z. Bilut-Homplewicz, W. Czachur, M. Smykała. Wrocław, s. 95–107.
- Holanová R., Štěpáník S. (2020): *Stylistika a didaktika: nové výzvy pro výuku mateřského jazyka*. [W:] *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*. Red. S. Štěpáník, E. Awramiuk. Białystok, s. 110–151.
- Karwatowska M., Wiśniewska H. (1998): *O typowości tekstów uczniowskich*. [W:] *Tekst. Analizy i interpretacje*. Red. J. Bartmiński, B. Boniecka. Lublin, s. 255–266.
- Klemm M. (2009): *Punkt wyjścia: Czy każdy ma mieć swoje pojęcie tekstu? Różne definicje tekstu i ich porównanie*. [W:] *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*. Red. Z. Bilut-Homplewicz, W. Czachur, M. Smykała. Przekład M. Cieszkowski. Wrocław, s. 13–26.
- Klimovič M. (2020): *Produkcja pisanych tekstów w primárnym vzdelávaní na Slovensku v interdisciplinárnych súvislostiach: konfrontácia dvoch svetov*. [W:] *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*. Red. S. Štěpáník, E. Awramiuk. Białystok, s. 152–181.
- Klakówna Z.A. (1993): *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*. Warszawa.
- Klakówna Z.A. (2016): *Język polski. Wykłady z metodyki*. Kraków.
- Koževniková K. (1979): *Sintaksis teksta*. Moskwa.
- Nocoń J. (2012): *Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej w perspektywie lingwo-dydaktycznej*. „Kształcenie Językowe”. T. 10(20), s. 21–36.
- Nowak E. (2012): *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*. Kraków.
- Orgoňová O. (2013): *Od štrukturalistickej štylistiky k súčasnej štylistike v 21. Storočí*. [W:] *Philologica LXXII. Slovo a tvar v štruktúre a komunikácii*. Red. P. Žigo, G. Múcsková, K. Muziková, Z. Hargašová. Bratislava, s. 293–300.
- Seretny A., Lipińska E. (2005): *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków.
- Tabakowska E. (2001): *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków.
- Tomaszewska G., Kapela-Bagińska B., Pomirska Z. (red.) (2009): *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*. Gdańsk.
- Wilkoń A. (2002): *Spójność i struktura tekstu*. Kraków.
- Wiśniewska H. (2001): *Substytucja tekstowa – uczniowska strategia pisania form wypowiedzi*. [W:] *Stylistyka a pragmatyka*. Red. B. Witosz. Katowice, s. 241–251.
- Witosz B. (2009): *Tekst a/i dyskurs w perspektywie polskiej tradycji badań nad tekstem*. [W:] *Lingwistyka tekstu w Polsce i w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*. Red. Z. Bilut-Homplewicz, W. Czachur, M. Smykała. Wrocław, s. 69–80.
- Żydek-Bednarczuk U. (2005): *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*. Kraków.