

Systematyczne pisanie

Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?

[Jan Iluk]

Rola pisania w nauczaniu języków obcych jest bardzo różnie interpretowana przez nauczycieli i metodyków. Czy rzeczywiście w dzisiejszych czasach jest ona zbędną umiejętnością i powinniśmy zaniechać jej nauczania?

W literaturze przedmiotu powtarza się niejednokrotnie, że rozwijanie umiejętności pisania w języku obcym hamuje szybki rozwój sprawności komunikacyjnych (Krumm 1989:5), pisanie jest mało potrzebną umiejętnością w sytuacjach pozaszkolnych, trudną w nauczaniu i uczeniu się (Komorowska 1993:157; Lipińska 2004:25). Badania Wysockiej (1989:106) wykazały, że studenci anglistyki traktują zajęcia poświęcone pisaniu jako najmniej ważne i najmniej lubiane. Nowsze badania Wysockiej (2003:130) ujawniły, że niekompetencje nauczycieli języka angielskiego dotyczą głównie umiejętności kształcenia tej sprawności. Na tym tle nie dziwi fakt, że stale rośnie odsetek uczniów dysgraficznych, dysortograficznych, dyslektycznych i in., którzy po potwierdzeniu danej dysfunkcji przez właściwego specjalistę ulegają przekonaniu, że z tego powodu są zwolnieni z obowiązku systematycznego rozwoju sprawności czytania i pisania (Gazeta 2005). Dla tzw. świętego spokoju stan ten sankcjonują również sami nauczyciele, nie wymagając od tego typu uczniów żadnego wysiłku lub uczęszczania na stosowną terapię¹. Mając na uwadze powyższe, można przyjąć, że aktualny poziom umiejętności pisania uczniów zarówno w języku ojczystym, jak i obcym stale się obniża. Potwierdzają to coraz liczniejsze publikacje w ogólnokrajowych dziennikach², jak również europejskie

badania kompetencji językowych (ESLC), których wyniki przedstawiono w Warszawie 21 czerwca 2012 r. Ujawniły one, że poziom kompetencji B2 w pisaniu w języku angielskim w Polsce uzyskuje zaledwie 4 proc. badanej populacji. Jest to o 10 proc. mniej niż średnia europejska. W przypadku języka niemieckiego ten sam poziom osiąga 2 proc. uczniów, przy europejskiej średniej 6 proc.³

Tak więc aktualną sytuację można scharakteryzować w następujących punktach:

- Istnieje powszechne przekonanie uczących się o niskiej użyteczności sprawności pisania w sytuacjach pozaszkolnych.
- Pisanie jest nielubianym zajęciem edukacyjnym, ponieważ wywołuje negatywne emocje i co za tym idzie emocjonalne bariery, które skutecznie blokują motywację i aktywność uczniów, co gorsza – nawet u studentów neofilologii.
- Rażące braki w kompetencji metodycznej nauczycieli języków obcych uniemożliwiają prawidłowe kształcenie tej umiejętności.
- Oferta ćwiczeń w podręcznikach szkolnych do rozwoju sprawności pisania jest mało zadowalająca (Fischer-Kania 2008).

wśród studentów na pierwszych latach studiów jest to nieco ponad 50 proc. Wśród tych, którzy nie umieją pisać, większość po prostu nie zna ortografii, gramatyki i interpunkcji, ale od biedy może się wyświścić. [...] Oprócz półanalfabetów mamy jednak wśród studentów analfabetów prawdziwych. Jest ich z pewnością nie mniej niż 10 proc. Osoby te zdolne są jedynie zapisać ciąg kulfonów nieukładających się w zdania, ze szczytkową strukturą gramatyczną, bez wielkich liter i kropek, bez podmiotów i orzeczeń, bez sensu. Są to absolwenci polskich liceów i techników, posiadacze matur, starych bądź nowych, bez różnicy. W: Gazeta Wyborcza 09.04.2011 online.

3 Średnia europejska obejmuje najczęściej nauczany język. Według ESLC w większości krajów pierwszym najczęściej nauczany językiem obcym jest angielski, drugim najczęściej nauczany językiem jest niemiecki.

1 Wadą obowiązujących przepisów jest to, że orzeczenie o dysleksji, dysgrafii itp. nie zobowiązuje ucznia do podjęcia stosownej terapii, natomiast gwarantuje pewne przywileje na egzaminach.

2 W bardzo krytycznym artykule *Szkola buja w obłokach* J. Hartman formułuje następującą tezę: *Nie wiem, jaki odsetek absolwentów szkół średnich w Polsce umie napisać poprawnie kilka zdań po polsku. Wiem, że*

języki w Europie

W ten sposób błędne koło się zamyka: uczniowie nie lubią pisać, studenci neofilologii niechętnie zdobywają odpowiednie kwalifikacje, a nauczyciele bywają metodycznie bezradni w zakresie kształcenia i wykorzystania sprawności pisania w nauczaniu języków obcych. W pewnym sensie poglądy tego typu zostały usankcjonowane w podstawie programowej z 2009 r., w której lista gatunków tekstowych mających być przedmiotem nauczania i egzaminu maturalnego została zredukowana do absolutnego minimum⁴. Stopień tej redukcji uwidacznia się w porównaniu z programami nauczania innych krajów, w których wymienia się (oprócz ww. gatunków): pisemne wypowiedzi motywowane ilustracjami lub określoną sytuacją, komentarze, interpretacje, zeznanie świadka, teksty o funkcji apelacyjnej (ulotki, reklamy), listy intencyjne (podania o pracę), życiorysy, sprawozdania, protokoły (np. z przebiegu lekcji), streszczenia, konspekty, teksty poetyckie (Iluk 1997:18).

Empiryczne dowody na stymulujący wpływ systematycznego pisania na rozwój kompetencji komunikacyjnej w języku obcym

Z aktualnie prowadzonej dyskusji merytorycznej wynika, że na rolę umiejętności pisania nie można patrzeć wyłącznie z perspektywy potencjalnych sytuacji pozaszkolnych, w których interakcja odbywa się za pomocą graficznego kodowania⁵. W polskiej literaturze przedmiotu od dawna zwraca się uwagę, że pisanie podnosi efektywność zapamiętywania nowego materiału językowego, uczy śmiałości wyrażania własnych poglądów (Pado 1999) i rozwija umiejętności ogólnointelektualne (Dębski 1996:48). Z własnych, wieloletnich obserwacji grupy uczniów, którzy w szkole podstawowej, a nawet gimnazjum nie opanowali sztuki poprawnego i płynnego czytania, wynika, że uprzednie przepisywanie tekstów w znaczący sposób ułatwia nabywanie tej tak społecznie ważnej sprawności. W najnowszych badaniach wykazano w empiryczny sposób, że systematyczne pisanie streszczeń w języku angielskim powoduje 22,5 proc. przyrost kompetencji komunikacyjnej mierzonej standaryzowanym testem językowym (Marzec-Stawiarska 2009:38 i n.).

⁴ Są to głównie teksty użytkowe: SMS, e-mail, notatka, pozdrowienia, życzenia, ogłoszenie, ankieta, krótki list prywatny.

⁵ Upowszechnienie Internetu, a przede wszystkim e-learningu spowodowało, że komunikacyjna rola pisania ponownie wzrosła.

Dla porównania grupa kontrolna, której zajęcia bazowały na podręczniku i proponowanych w nich ćwiczeniach językowych, uzyskała przyrost kompetencji językowej o zaledwie 4,7 proc., czyli o 17,9 proc. mniejszy niż grupa eksperymentalna. Dalsze różnice polegały na tym, że grupa studentów piszących streszczenia stała się bardziej homogeniczna, wystąpił wyraźny proces wyrównania poziomu językowego w górę, natomiast w grupie, w której zajęcia miały charakter oralny, tak jak to się najczęściej dzieje na zajęciach języka obcego, pogłębiło się zróżnicowanie poziomu kompetencji językowej. W wielu przypadkach po semestrze nauki odnotowano w tej grupie studentów brak jakiegokolwiek przyrostu, a nawet silny regres kompetencji językowej.

Empiryczne badania Loranc-Paszyk (2009:190) wykazały, że systematyczne pisanie eseju ekspozycyjnego w języku angielskim powoduje średni przyrost zrozumienia tekstu obcojęzycznego (IELTS) o 21 proc., a w grupach kontrolnych, których zajęcia miały charakter oralny, tylko o 1 proc. Kompetencja gramatyczna w grupie piszącej wzrosła średnio o 20 proc., a w grupie kontrolnej – zaledwie o 4 proc. (Loranc-Paszyk 2009:200). Sprawność pisania w grupie piszącej wzrosła średnio o 22 proc., a w grupie niepiszącej obniżyła się o 1 proc. U wielu studentów tej grupy odnotowano na koniec semestru stagnację lub nawet znaczny regres ogólnej kompetencji językowej. Dalsze badania nad wpływem systematycznego pisania w języku angielskim na rozwój kompetencji leksykalnej, gramatycznej, czytania ze zrozumieniem, słuchania i oczywiście pisania są na ukończeniu⁶. Uzyskany w nich materiał empiryczny pokrywa się z wynikami uzyskanymi w badaniach Marzec-Stawiarskiej i Loranc-Paszyk.

Teoretyczne uzasadnienie wpływu systematycznego pisania na rozwój kompetencji komunikacyjnej

Interpretując wyżej przedstawione wyniki, wykazałem, że nie każda forma pisania ma tak korzystny wpływ na rozwój ogólnej kompetencji językowej i komunikacyjnej. Musi ona spełnić następujące warunki (Iluk 2010:32 i n.):

1. Punktem wyjścia do zadania pisemnego powinien być jakiś tekst, ponieważ pisanie „z powietrza” (pisanie wypracowań

⁶ W podjętym projekcie przedmiotem badań empirycznych jest oddziaływanie pisania kreatywnego na kompetencję komunikacyjną studentów na kierunku niefilologicznym.

na zadany temat bez odpowiedniego przygotowania) – jak to wykazują Pado (1990) i Lipińska (2000:12) – ani nie uczy, ani nie rozwija. Ich zadawanie nie przynosi oczekiwanych efektów, ponieważ przeciążają pamięć roboczą uczących się języka obcego. Zgodnie z zasadami funkcjonowania pamięci roboczej optymalne ukierunkowanie energii poznawczej możliwe jest tylko w ramach jednego zakresu. W przypadku rozproszenia jej na wiele płaszczyzn (np.: generowanie treści, poszukiwanie odpowiednich wyrazów w mentalnym leksykonie dla języka docelowego i nadawanie im odpowiednich form gramatycznych, przestrzeganie zasad ortograficznych i interpunkcyjnych, tworzenie zdań, przestrzeganie zasad koherencji, wyrażanie relacji logicznych i innych) obserwuje się znaczny spadek efektywności poszczególnych procesów, czego efektem są różnego rodzaju błędy i usterki tekstowe. To znaczy, że im więcej energii poznawczej zużywa się dla jednego aspektu np.: generowania treści, przeszukania mentalnego leksykonu, zapisu ortograficznego, formy gramatycznej, szyku wyrazów itp., tym mniej jej pozostaje dla pozostałych operacji mentalnych. W literaturze przedmiotu wskazuje się na tzw. zjawisko limitowania ilości energii kognitywnej (Karcher 1988). Zjawisko to oraz konsekwencje wynikające z ograniczonej pojemności pamięci roboczej wyjaśniają, dlaczego uczniowie szybko zniechęcają się podczas prób pisania „z powietrza” lub podejmują strategie unikania. Natomiast tekst wyjściowy dostarcza uczącemu się treść oraz językowe formy jej utekstowania. W takiej sytuacji osoba pisząca nie musi poszukiwać środków językowych, za pomocą których może oddać myśli formułowane w języku ojczystym, przypominać sobie ich zapisu ortograficznego lub określonych reguł gramatycznych, składniowych i interpunkcyjnych. Funkcja tekstu wyjściowego polega zatem na tym, że umożliwia skuteczne odciążenie pamięci roboczej, dzięki czemu większa porcja energii kognitywnej może być skierowana na dominujące działanie kognitywne.

2. Zadania pisemne powinny bazować na uprzedniej pogłębionej analizie tekstów wyjściowych. Może ona polegać na ustaleniu informacji bardziej i mniej ważnych, ich wzajemnych relacji, porównaniu i kontrastowaniu, uogólnianiu, opuszczaniu informacji powtarzających się (redundantnych). Są to operacje kognitywne, które sprawiają, że informacje zawarte w tekście głębiej zostają przetworzone. Według teorii Craika i Lockharta (1972) głębsze przetworzenie informacji jest

podstawowym warunkiem pełnego zrozumienia tekstu i powstania trwalszych śladów w pamięci, dzięki którym zapamiętuje się informacje dokładniej i trwalej oraz łatwiej przywołuje się je z pamięci. Dotyczy to zarówno informacji zawartej w tekście, jak i leksyki, związków łączliwych, fraz, form gramatycznych itp.

3. Zadanie pisemne powinno wymagać restrukturyzacji tekstu wyjściowego⁷. Restrukturyzacja uruchamia procesy kognitywne, polegające na eliminacji zbędnych informacji, uogólnianiu, grupowaniu np. faktów, łączeniu podobnych zagadnień, unikaniu powtórzeń oraz uruchamianiu procesów generatywnych. Według *Adaptive Control of Thought Theorie* Andersona (1988) porządkowanie informacji według określonego kryterium lub ich restrukturyzacja pozytywnie wpływa na zapamiętanie informacji, sposobu jej utekstowania i mentalny dostęp do niej. Wyjaśnia to, dlaczego znaczący przyrost kompetencji językowej i komunikacyjnej występuje u wszystkich uczniów i to w ciągu krótkiego okresu (już po upływie jednego semestru).
4. Oralne zajęcia językowe powodują, że większość uczestników kursu językowego (uczniów w klasie) jest pasywna, przysłuchuje się temu, co mówi lektor lub student. Natomiast zadania pisemne wymagają pełnej aktywności i inicjatywy wszystkich uczniów. Wyjaśnia to, dlaczego na tradycyjnie prowadzonych zajęciach językowych z podręcznikiem obserwuje się stagnację, a nawet regres kompetencji językowej, a na kursach z regularnymi zadaniami pisemnymi znaczący jej przyrost.
5. Regularne zadania pisemne powinny mieścić się w ramach jednego gatunku tekstowego. Sprzyja to oswojeniu się z jego wymaganiami formalnymi, nabraniu rutyny w jego redakcji i rozwinięciu kompetencji tekstowej. Dzięki temu generowanie kolejnych tekstów staje się łatwiejsze i efektywniejsze. Jak wykazują badania, nie pozostaje to bez znaczącego wpływu na rozwój i stabilizację kompetencji językowej i komunikacyjnej.
6. Zadania pisemne stwarzają dogodniejsze warunki do precyzyjnego wyrażania myśli i kontroli procesu generowania tekstu niż podczas wypowiedzi ustnych. Z tego powodu priorytet sprawności konwersacyjnych na zajęciach dla osób zaawansowanych nie gwarantuje wyraźnego przyrostu kompetencji komunikacyjnej.

⁷ Podobne stanowisko reprezentuje Zajac (2008:79).

języki w Europie

Przedstawione argumenty zadają kłam głoszonym poglądom, że rozwój sprawności pisania hamuje szybki rozwój sprawności konwersacyjnych. Mając na uwadze powyższe, nasuwa się pytanie o skuteczną metodykę nauczania języków obcych, w której pisanie byłoby wykorzystane nie tylko w celu kształcenia umiejętności redagowania określonych w programie nauczania rodzajów tekstu, lecz przede wszystkim w celu podniesienia efektywności nauczania języków obcych.

Propozycje metodyczne

Jak już powiedziano, zadania pisemne muszą spełniać określone warunki. Nie spełniają ich pisanie „z powietrza” oraz pisanie reprodukcyjne, polegające na przepisywaniu tekstu wzorcowego z niewielkimi zmianami, np. godziny, miejsca i celu spotkania, lub wykonywanie ćwiczeń utrwalających w formie pisemnej. Realizacja zadania pisemnego nie powinna nadwyręzać ograniczonych zasobów kognitywnych pamięci roboczej. W razie takiego zagrożenia niezbędny jest instruktaż kompensujący określone braki, np. w zakresie cech gatunkowych tekstu do napisania, strategii pisania itp. Istotną, ale zupełnie niedostrzeganą kwestią zarówno w dotychczasowych badaniach, jak i przez nauczycieli, są emocje, jakie wywołują nieciekawym tekst, mało motywujący sposób pracy z nim oraz pisemne zadanie⁸. Negatywne emocje powodują spadek wydajności intelektualnych, poziomu motywacji oraz skłaniają do podejmowania strategii uniku (Iluk 2006). Z tego powodu zajęcia przed przystąpieniem do aktu pisania, jak i redakcja tekstu powinny wywoływać pozytywne emocje oraz pobudzać ucznia/studenta do kreatywnego użycia języka obcego.

Zmiana struktury podawczej tekstu wyjściowego

Wyżej wymienione wymogi spełnia zmiana struktury podawczej tekstu wyjściowego. Może ona polegać np. na monologizacji dialogu. Dobrym impulsem do tego typu zadania jest np. dialog w podręczniku, w którym rozmawia się o bulwersującej informacji podanej w prasie lokalnej.

⁸ W ramach badania PISA 2009 ustalono, że wszyscy uczniowie w Polsce, tj. 38,5 proc. badanej próby, którzy osiągnęli I lub II poziom kompetencji w czytaniu (maksymalnie 479 punktów), podali, że czytają wyłącznie pod przymusem, a samo czytanie uznają za stratę czasu.

Maggie: Have you seen the local paper, Jim?

Jim: I'm just reading it.

Maggie: Anything interesting in it?

Jim: There's a report of last Monday's Council meeting. It seems to have been quite a lively one.

Maggie: Why, what happened?

Jim: Well, Councillor Walters got up and said it was high time something was done about that bit of waste ground behind the library and that it ought to be turned into a children's playground.

Maggie: Quite right too. Did they agree?

Jim: Not all. (Andrews i in. 1963:85)

Przykłady prac uczniów

Na zajęciach pozaszkolnych grupa czternastolatków na podstawie przeczytanej rozmowy miała zrekonstruować treść doniesienia prasowego, o którym mowa jest w wyżej zacytowanym dialogu. Poprawne wykonanie tego zadania wymagało:

- odpowiedniej selekcji informacji związanych z propozycją utworzenia boiska – informacji, które w dłuższej rozmowie między Maggie i Jimem są przemieszane z ich komentarzami i planami w tej sprawie;
- zastosowania określonych zasad kompozycji i stylu językowego.

Kreatywność tego zadania polega na daleko idącej rekonstrukcji tekstu wyjściowego, wymyśleniu atrakcyjnego tytułu, sformułowaniu wstępu i zakończenia. Zrekonstruowany tekst mógł być uzupełniony o dodatkowe informacje związane z tematem. Dla ułatwienia (odciążenia pamięci roboczej) wypowiedź pisemna w formie monologu mogła zawierać informacje oraz sposoby ich utekstowania występujące w tekście wyjściowym⁹. Część grupy pamiętała o tym, żeby napisany tekst opatrzyć tytułem. Oto ich propozycje:

A new playground behind the library

A library with a playground for children

Lively controversy about a playground

at the last Council

Mrs. Grainger contests the new Council's plan

⁹ Zadając ćwiczenia dot. zmiany struktury podawczej tekstu wyjściowego, należy zwrócić uwagę na to, by zmieniona struktura podawcza dialogu nie miała charakteru mowy zależnej (*X zapytał... Y odpowiedział...*).

Zacytowane tytuły implikują perspektywę narracji oraz różne rozłożenie akcentów. Oto dwa przykłady napisanych tekstów:

There was a Council meeting yesterday. Councillor Walters proposed to turn the ground behind the library into a children's playground. He claimed that it was waste and the children didn't have a safe place to play in the Square. The majority of councillors supported the idea. Mrs. Grainger sharply contested the new Council's plan. The councillors transferred the case to one of the sub-committees.

At the last Council meeting Councillor Walters proposed to turn the waste ground behind the library into a children's playground. Mrs Grainger, who lives in the Square, sharply contested the new Council's plan. She was furious about it. She waved her umbrella at the mayor and menaced to sue all the councillors, because she was assured by the Council surveyor, that the waste ground would be turned into a garden and she wasn't going to have a lot of noisy children right under her window. She insisted on finding supporters for her resistance.

Z metodycznego punktu widzenia zmiana struktury podawczej dialogu na monolog wymaga dobrego zrozumienia tekstu wyjściowego, uwrażliwia na styl i spójność wypowiedzi, mimowolnie uczy zasad kompozycji i zachowania norm gatunkowych, określania głównej myśli tekstu poprzez formułowanie tytułu i streszczenia poszczególnych wypowiedzi interlokutorów i ich intencji, odróżnienia faktów od opinii itp. Są to elementy kompetencji komunikacyjnej ujęte w podstawie programowej z 2009 r. w punktach od 3 do 7, które można zrealizować w ramach jednego zadania.

Zmiana struktury podawczej monologu

W dialogizacji wypowiedzi monologicznej chodzi o to, by treść tekstu informacyjnego została przedstawiona np. w formie wywiadu. Jest to zadanie, które można wykonywać na każdym poziomie kompetencji językowej. Na poparcie tej tezy podaję przykład tekstu dialogowego, który został opracowany przez Kasię, uczennicę szkoły podstawowej, na podstawie informacji o niemieckim szkolnym zespole rockowym Pünktchen zawartej w czasopiśmie *Juma* (*Das Jugendmagazin*). Struktura podawcza tekstu wyjściowego:

Die Band hat jetzt schon in ganz Europa großen Erfolg. Sie tourt durch Großbritannien, Luxemburg, Italien, die Niederlande und viele andere Länder. Die Reisen machen die jungen Rockmusiker während der Ferien, Manchmal bekommen sie auch Sonderurlaub von der Schule. In Griechenland gaben sie ein Open-Air-Konzert für tausend Kinder aus den Slums von Athen. Zu dem Song „Europa“ tanzten die Fans spontan den griechischen Volkstanz Sirtaki. Die Pünktchen bedankten sich mit einem Lied, das sie extra für die griechischen Kinder geschrieben haben.

została przekształcona w następujący sposób:

Journalist: Guten Tag, meine Damen und Herren. Heute ist im Studio die Rockgruppe Pünktchen. Bei dieser Gelegenheit wollen wir ihr einige Fragen stellen. Guten Tag Pünktchen! Wo wart ihr neulich?

Rockgruppe: Neulich waren wir in Athen.

Journalist: Für wen habt Ihr ein Konzert gegeben?

Rockgruppe: Für die Kinder aus den Slums in Athen.

Journalist: Wie viele Kinder sind ins Konzert gekommen?

Rockgruppe: Etwa 1000 Kinder.

Journalist: Wo fand das Konzert statt?

Rockgruppe: Das war ein Open-Air-Konzert.

Journalist: Wie gefiel den griechischen Kindern das Konzert?

Rockgruppe: Wir finden gut, weil sie sangen und den griechischen Volkstanz Sirtaki tanzten.

Journalist: Wie habt Ihr euch beim Publikum bedankt?

Rockgruppe: Wir haben als Zugabe ein Lied gespielt, das wir extra für griechische Kinder geschrieben haben.

Journalist: In welchen Ländern habt Ihr schon getourt?

Rockgruppe: Wir tourten durch Großbritannien, Luxemburg, Italien, die Niederlande und viele andere Länder.

Journalist: Ich danke für das Gespräch.

języki w Europie

Wersja w języku angielskim:

Interviewer: Good afternoon, Ladies and Gentlemen. Today we have the rock band Pünktchen in the studio. On this account, we'd like to ask them some questions. Good afternoon Pünktchen! Where have you been recently?

Rockband: We've been to Athens recently.

Interviewer: Who did you give a concert for?

Rockband: For slums children from Athens.

Interviewer: How many children came to the concert?

Rockband: About 1000 children.

Interviewer: Where did the concert take place?

Rockband: It was an open-air concert.

Interviewer: How did the Greek children like the concert?

Rock band: We think they liked it very much because they were singing and dancing the Sirtaki – a Greek folk dance.

Journalist: How did you thank the audience?

Rock band: For good measure, we played a song that we wrote especially for Greek children.

Interviewer: What countries have you already toured?

Rock band: We've been to Great Britain, Luxembourg, Italy, the Netherlands and many other countries.

Interviewer: Thank you for the interview.

W zaprezentowanym dialogu widoczne są elementy publicznego wywiadu: przywitanie słuchaczy lub widzów, przedstawienie rozmówców i celu rozmowy oraz jej zakończenie, których nie zawiera tekst wyjściowy. Z prowadzonej rozmowy czytelnik dowiadyuje się o działalności szkolnego zespołu rockowego. Widoczna jest tu wyraźna selekcja informacji oraz inna ich kolejność niż w tekście wyjściowym. Odpowiedzi często mają formę eliptyczną, charakterystyczną dla potocznego dialogu. Potwierdza to, że jego autorka świadomie stosuje zasady etykiety językowej oraz – jakkolwiek nie zawsze konsekwentnie – nieformalny styl wypowiedzi, jakim posługują się zazwyczaj młodzi ludzie.

Przedstawione zadanie pokazuje, jak za pomocą pisania efektywnie można połączyć kształcenie sprawności czytania z kreatywnym utrwalaniem sprawności konwersacyjnych stosownie do możliwości językowych i komunikacyjnych uczniów (Podstawa programowa 2009). Z praktyki autora tego artykułu wynika, że najlepiej nadają się do tego celu

teksty, które informują o licznych wydarzeniach powiązanych czasowo lub przyczynowo, tak aby uczeń swobodnie mógł dokonać selekcji informacji, indywidualnego ich uszeregowania oraz opracować własny plan dialogu i ustalić jego interlokutorów. Zadanie można ułatwić poprzez pracę w grupie, w ramach której wspólnie uzgadnia się wszystkie szczegóły oraz ostateczną formę tekstu. Grupowa refleksja nad redakcją tekstu ewokuje autentyczne pytania i rozstrzygnięcia dotyczące tekstu. Dzięki temu uwrażliwia się na ważne aspekty interakcyjne i językowe¹⁰.

Przykłady prac studentów

Kolejny przykład udanej zamiany struktury podawczej został opracowany przez studentów germanistyki w ramach seminarium poświęconego kształceniu sprawności pisania w języku obcym. Zajęcia miały im uświadomić, jak ważny jest właściwy wybór tekstu. Na własnej skórze studenci mieli doświadczyć, że niewłaściwie wybrany tekst może skutecznie utrudnić wykonanie zadania, wywołać u piszących frustrację i zniechęcenie. Postawione zadanie polegało na napisaniu dialogu na podstawie tekstu bez wyraźnej fabuły, zawierającego wiele luźno połączonych ze sobą informacji:

Wasser heißt Leben. Der Mensch besteht zu zwei Drittel aus Wasser, die Oberfläche der Erde auch. Wasser ist Lebensmittel, und Wasser formt die Kulturen – in der ganzen Welt. Ein ideales Thema also für einen weltweiten Wettbewerb! „Überall auf der Welt ist Wasser von zentraler Bedeutung: Wasser als Voraussetzung des Lebens und menschlicher Zivilisation. Fortschritt hängt von der Beherrschbarkeit des Wassers ab, das für die Kulturen von unterschiedlicher Bedeutung ist [...]“¹¹

Zgodnie z oczekiwaniem wykonanie zadania w dwuosobowych grupach sprawiło studentom wyraźne trudności oraz nie wywołało żadnych pozytywnych emocji. Efekt ich wysiłków był marny, poza jednym wyjątkiem, który przedstawiam poniżej:

A. Vati, heute habe ich im Biounterricht einige interessante Sachen erfahren.

¹⁰ Więcej na temat kooperacyjnego pisania w Faistauer 1997.

¹¹ Wasserwelten, Juma, nr 3/97, s. 26.

B. Was denn?
 A. Weißt du, dass du zu zwei Drittel aus Wasser bestehst? Und die Mutti auch?
 B. Na und?
 A. Wasser ist auch Lebensmittel und Voraussetzung des Lebens.
 B. Na und?
 A. Unsere Lehrerin hat gesagt, dass Wasser ein ideales Thema für den weltweiten Wettbewerb ist.
 B. Na und?
 A. Und Fortschritt hängt vom Wasser ab.
 B. Ist das alles?
 A. Ja.
 B. Dann geh ins Bad und wasch dir die Hände!
 (M. Dębkowska & J. Kocjan)

Wersja w języku angielskim:

A. Daddy, today I've learned many interesting things in the biology class.
 B. And?
 A. Did you know that two thirds of your body is made out of water; And mum as well.
 B. And?
 A. Water is food and a condition for our life.
 B. And?
 A. Our teacher said that water is an ideal topic for a worldwide competition.
 B. And?
 A. And the progress depends on water.
 B. Is that all?
 A. Yes.
 B. Then go to the bathroom and wash your hands.

Kreatywna postawa autorek tego scenariusza widoczna jest w wymyśleniu uczestników rozmowy, sytuacji dialogowej, wprowadzenia do rozmowy, jej asymetrycznej struktury, pozwalającej zachować spójność między poszczególnymi wypowiedziami oraz dowcipnej pointy. Grupy, które nie miały pomysłu na dialog i zawierał on suche fakty z tekstu wyjściowego, nie podołały temu zadaniu.

Pytania do tekstu ewokujące inferencje¹² i/lub elaboracje¹³

Praca z tekstem polega często na tym, że na podstawie przeczytanego lub wysłuchanego tekstu uczniowie udzielają odpowiedzi na pytania typu: kto, kogo, co, gdzie, kiedy, dlaczego itp.¹⁴ Czasami zaleca się, aby ustna lub pisemna modyfikacja tekstu wyjściowego polegała na przedstawieniu jego zawartości treściowej z określonej perspektywy. Z moich doświadczeń są to mało motywujące i – co za tym idzie – niezbyt efektywne zabiegi dydaktyczne. Potwierdzają to liczne eksperymenty przeprowadzone w ramach praktycznej nauki języka obcego (Iluk 2001). W grupach kontrolnych i eksperymentalnych wykorzystano ten sam tekst z podręcznika do nauki języka niemieckiego, którego fragment zostanie poniżej zacytowany:

Der Einkauf
 Die Kaufhalle in der Waldstraße versorgt ihre Kunden täglich mit Lebensmitteln, Getränken, Obst, Gemüse, Waschmitteln, Zeitungen und vielen anderen Waren.

Heute ist Hellers Einkaufstag. Sie fahren zusammen in die Kaufhalle. Gleich am Eingang stehen die Wagen und Körbe. Hellers nehmen einen Wagen. In den langen Regalen finden sie: Butter, Käse [...]. Frau Heller sucht Salz. Sie fragt eine Verkäuferin. Natürlich steht es neben dem Zucker. Fleisch gibt es an einem besonderen Stand. Dort ist keine Selbstbedienung. Herr Heller kauft Wurst und das Fleisch für den Sonntagsbraten. Eine freundliche Verkäuferin bedient ihn. Er bekommt ein besonderes gutes Stück.

Frau Heller kauft an einen anderen Stand Zitronen, Salat, eine große grüne Gurke und Äpfel. Draußen vor der Kaufhalle verkauft man Rostbratwürste, aber dort steht eine lange Schlange. Leider haben Hellers keine Zeit. Sie kaufen im Fischgeschäft noch Heringe und fahren nach Hause. [...] (Deutsch 1980:215).

¹² Inferencja to rodzaj wnioskowania na podstawie posiadanej wiedzy.

¹³ Elaboracje to rozwinięcie informacji (tematu) z uwzględnieniem posiadanej wiedzy.

¹⁴ W angielskojęzycznej literaturze przedmiotu nazywa się je *wh-question-words*, w niemieckojęzycznej – *W-Fragen*.

języki w Europie

Z metodycznego punktu widzenia jest to tekst, którego zadaniem jest wprowadzenie lub utrwalenie określonej porcji słownictwa tematycznego związanego z robieniem zakupów w sklepie samoobsługowym. Dominują tu długie wyliczenia nazw artykułów spożywczych oraz zdania proste w czasie teraźniejszym. Pod względem treści mieści się w typowym kanonie tematycznym, zalecanym przez każdy program nauczania języków obcych. Mimo zabawnej pointy tekst jest nudny i mało motywujący.

W grupach kontrolnych po przeczytaniu tekstu oraz utrwaleniu jego treści za pomocą pytań uczestnicy eksperymentów mieli pisemnie opisać przedstawioną scenę robienia zakupów z perspektywy pana Hellera. Analiza tekstów napisanych w tych grupach wykazała, że różniły się od tekstu wyjściowego tym, że były one znacznie krótsze, czyli zastosowano strategię redukcji ilości informacji. Kolejność dokonywanych zakupów pokrywała się dokładnie z pierwotnym opisem. Brak jest jakichkolwiek samodzielnych komentarzy lub prób wyjścia poza ramy tekstu. Główna różnica polegała na tym, że opisywaną sytuację potraktowano jako zdarzenie mające miejsce w przeszłości (wczoraj) i dlatego w zdaniach użyto czas przeszły, jak w poniższym opisie:

Ich heiße Heller. Gestern war für die Familie Einkaufstag. Ich fuhr mit meiner Frau in die Kaufhalle. Sie befindet sich in der Waldstraße. Diese Kaufhalle versorgt viele Leute mit ...

W grupach eksperymentalnych praca z tekstem polegała na zadaniu pytań, na które tekst bezpośrednio nie dawał odpowiedzi, np.:

*Jaka jest różnica między supersamem a zwykłym sklepem?
Czy Hellerowie mieszkają daleko od supersamu?
Czy są młodym małżeństwem?
Czy mają dzieci?
Czy odżywiają się zdrowo?*

Pytania te (*knowledge-based inference questions*), kierowane do całej klasy, ewokowały intensywne procesy inferowania lub elaborowania. Udzielane odpowiedzi bazowały na własnych obserwacjach, były często zabawne, wymagały uzasadnienia lub zawierały dodatkowe wyjaśnienia, emocjonalne oceny i komentarze. Wywoływało to wyraźny wzrost zainteresowania uczestników eksperymentu wykonywanym zadaniem, większą swobodę wyrażania myśli i aktywność werbalną, pogłębione przetworzenie przeczytanego tekstu

m.in. poprzez wnioskowanie i interpretację związków między opisywanymi faktami, wreszcie pozytywny klimat zajęć.

W kolejnej fazie uczestnicy eksperymentu mieli, podobnie jak w grupie kontrolnej, opisać scenę zakupu z perspektywy pana Hellera. Oto przykładowe teksty:

Herr Heller wird am Sonntag kochen – seine Spezialität der Kalbsbraten. Und seine Frau möchte einen schönen Kuchen backen. Dazu braucht sie Eier. Um die Eier zu kaufen, muss Herr Heller wieder in die Kaufhalle fahren. Das macht aber nichts, er kauft sich noch dabei eine Flasche Wein und ein paar Kleinigkeiten, was seine Frau bestimmt nicht verärgert, denn an seine kleinen Sünden hat sie sich schon längst gewöhnt¹⁵.

Heute machte meine Frau wieder große Einkäufe. Sie ging in die Kaufhalle. Morgen kommen Müllers und ich werde wieder viel Arbeit haben. Meine Frau kocht zwar sehr gut, aber sie räumt dann die Küche nie auf. Ich muss das alles machen. Wie immer vergisst sie etwas und schickt mich in den Laden. Sie wird wieder klagen, dass sie nichts anzuziehen hat, dass Frau Müller ein neues Kleid hat. Das ärgert mich immer.

Der Tag ist schon wieder hin. Die hat schon wieder die Eier vergessen, und wer soll sie holen? Ist doch klar. In den 15 Jahren, die wir schon zusammen sind, musste ich immer die Dreckarbeit machen. Mach das! Mach dies! Wir haben auch festgemacht, dass wir in unserer Ehe die Hausarbeit teilen. Am Anfang hielt sie sich noch daran. Jetzt nicht mehr. Sie kommandiert mich wie bei Militär. Warum ist sie nicht beim Militär? Da könnte sie den armen Soldaten Befehle erteilen. [...]

Przestawione teksty nawiązują do tekstu wyjściowego, ale są uzupełnione licznymi emocjonalnymi ocenami, komentarzami i refleksjami na temat relacji w małżeństwie Hellerów. Reprodukacja tekstu wyjściowego jest ograniczona

¹⁵ Wersja w języku angielskim:

On Saturday Mr. Heller is going to make his special roast. His wife would like to bake a delicious cake. Therefore, she needs some eggs. In order to buy eggs, Mr. Heller has to go to the department store again. But he doesn't mind. He takes the opportunity to buy wine and a few little things, which won't annoy his wife because she got used to his little sins.

do minimum, mimo to napisane teksty w tej grupie są wyraźnie dłuższe, bardziej spójne, potwierdzające samodzielność i kreatywność ich autorów. Odczytywanie tych tekstów wzbudzało u uczestników eksperymentu autentyczną ciekawość i radość, natomiast w grupie kontrolnej widoczny był kompletny brak zainteresowania napisanymi tekstami. Co więcej, uczestnicy grupy eksperymentalnej potwierdzili w przeprowadzonej ankiecie, że tekst wyjściowy był bardzo interesujący i inspirujący, a w grupie kontrolnej ten sam tekst uznano za nieciekawą, a formę pracy z nim za nudną¹⁶.

Wnioski końcowe

Przedstawione wyżej strategie zmiany struktury podawczej oraz pytania ewokujące inferencje i elaboracje doskonale nadają się do wykorzystania w integracyjnym kształceniu sprawności językowych, dzięki któremu skutecznie rozwijane i utrwalane są wszystkie elementy kompetencji komunikacyjnej w języku obcym i to niezależnie od poziomu językowego. Co więcej, systematyczne pisanie gwarantuje znaczny jej wzrost i to w relatywnie krótkim okresie. Prezentacja interesująco napisanych tekstów wywołuje pozytywne emocje, które motywują uczniów do dalszej aktywności oraz rozwijają kreatywność. Stwarza to znakomite warunki do autentycznej komunikacji w języku obcym, szybszych i trwalszych postępów w jego nauce. Ze względu na częściowo reprodukcyjny charakter zaproponowane formy pisania gwarantują wysoki poziom poprawności gramatycznej i ortograficznej. Ponadto są łatwe w stosowaniu i mogą być wykorzystane w trakcie lekcji lub jako zadanie domowe. Z tego względu zasługują na szczególną rekomendację.

Literatura

- Anderson, J. R. (1988). *The place of cognitive architectures in a rational analysis. Cognitive Science Meetings*, s. 1-10.
- Adreus, H., Rusiecki, J. i Smólska, J. (1963) *Say it with us*. Warszawa: Muza.
- Craik, F. I., Lockhart, R. S. (1972). Levels of Processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, s. 671-684.
- Deutsch. Ein Lehrbuch für Ausländer. Teil 1a. Leipzig (1980).
- Dębski, R. (1996) *Komputer w nauczaniu języka polskiego. Przetwarzanie języka w programach dydaktycznych*. Kraków: WUJ.
- Faistauer, R. (1997) *Wir müssen zusammen schreiben! – kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Wien.
- Fischer-Kania, S. (2008) Die Förderung der Schreibfertigkeit in den DaF-Lehrwerken *Delfin, em neu-Hauptkurs und Auf neuen Wegen*. W: *Info DaF*, nr 5, s. 481-517.
- Iluk, J. (2001) Der Einkauf: Oder: Der Tag ist schon wieder hin! Integrative Fertigkeitentwicklung mit Lehrtexten. W: *Fremdsprache Deutsch. Kombinierte Fertigkeiten*. H. 24, s. 19-20.
- Iluk, J. (2006) Emotionale Aspekte des (Fremdsprachen) Lernens. W: Z. Mielczarek i G. Kowal (red.) *Erinnerte Zeit. Festschrift für L. Pikulik zum 70. Geburtstag*. Częstochowa, s. 273-281.
- Iluk, J. (2010) Empirische Befunde zur Auswirkungen systematischer Schreibhandlungen im fortgeschrittenen FSU auf den Spracherwerb. W: *Studia Germanica Gedanensia*, nr 23, s. 23-37.
- Karcher, G. (1988) *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlektik*. Heidelberg.
- Komorowska, H. (1993) *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: EDE Poland.
- Krumm, H.-J. (1989) Schreiben. W: *Fremdsprache Deutsch*. H.1. s. 5-8.
- Lipińska, E. (2000) Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 5, s. 10-19.
- Lipińska, E. (2004) O zahamowaniach utrudniających opanowanie języka docelowego i próbie ich przełamania. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, s. 23-28.
- Marzec-Stawiarska, M. (2009) Dlaczego warto streszczać teksty w języku obcym. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, s. 38-42.
- Podstawa programowa, Języki obce z 2009, punkt 6.
- Pado, A. (1999) Poprawność gramatyczno-ortograficzna pisemnych zadań komunikacyjnych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, s. 117-122.
- Wysocka, M. (1989) *Rozwój umiejętności mówienia i pisania w języku angielskim*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Wysocka, M. (2003) *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wyd. UŚ.
- *Wyciek do zasfatuzeń o dysleksji*. W:[online] [dostęp 6.09.2005] Gazeta.pl.
- Zajac, J. (2008) Wypowiedzi pisemne w języku obcym, dociekania nad źródłami motywacji. W: A. Michońska-Stadnik i Z. Wąsik (red.) *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. Wrocław, T. 2, s. 73-84.

[prof. zw. dr hab. Jan Iluk]

Kierownik Zakładu Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego w IFG Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz przewodniczący Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla tłumaczy przysięgłych przy Ministerstwie Sprawiedliwości.

¹⁶ Autorami cytowanych tekstów zarówno grupy kontrolnej, jak i eksperymentalnej były osoby dorosłe, studenci NKJO.