



# Kształcenie sprawności pisania w wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego

Magdalena Jochimczyk

**Umiejętność sprawnego pisania z pewnością stanowi o właściwym rozwoju kompetencji językowych. Wyniki uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych są jednak często niezadowolające, i to nie tylko w językach obcych. Wydaje się, że jednym z czynników wpływających na rozwój sprawności pisania są treści kształcenia zawarte w podręcznikach.**

**P**omiary kompetencji tekstotwórczej młodzieży wykazały, że uczniowie kończący gimnazjum mają problem z napisaniem nawet kilku zdań na dany temat w języku ojczystym (Guzy, Niesporek-Szamburska 2013:61). Co więcej, zaobserwowano, że poziom umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej obniża się wraz z wiekiem (Guzy, Niesporek-Szamburska 2013:62). Podobnie jest w przypadku języka obcego. Wyniki badania ESLC z 2011 r. pokazują, że prawie połowa polskich gimnazjalistów nie spełnia kryteriów nawet dla poziomu A1 w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku niemieckim, kwalifikując się tym samym na poziomie –A1. Nieco lepiej wypadają uczniowie uczący się języka angielskiego: wśród nich poziom ten dotyczy 20 proc. gimnazjalistów.

Na wyniki szkolne negatywnie rzutuje powszechne przekonanie o niskiej użyteczności kompetencji tekstotwórczej, szczególnie w sytuacjach pozaszkolnych. Jak twierdzi Komorowska (1993:157): *Sprawność pisania jest stosunkowo najmniej potrzebną przeciętnemu użytkownikowi języka umiejętnością. W codziennym toku posługiwania się językiem obcym, pisanie*

*zazwyczaj w ogóle nie występuje, a jego przydatność jako sprawności jest niekiedy ograniczona wręcz do zera.*

Podobnego zdania są uczniowie oraz studenci, którzy wykazują wyraźną niechęć wobec działań pisemnych (Guzy i Niesporek-Szamburska 2013:62; Wysocka 1989:106). Umiejętność tworzenia wypowiedzi jest nie tylko trudna w uczeniu się, chociażby z uwagi na mnogość oraz różnorodność procesów decyzyjnych, których uczeń musi dokonać, integrując je w czasie (Dakowska 2001:172), i które w efekcie wpływają na obciążenie pamięci roboczej. Także nauczanie tej umiejętności przysparza wielu problemów. Okazuje się, że i sami nauczyciele dysponują niewystarczającymi kompetencjami w zakresie rozwijania u uczniów sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnej (Wysocka 2003:130). W końcu swoją odpowiedzialność za rozwój poszczególnych sprawności językowych uczniów przypisać można podręcznikom szkolnym. Jako środek dydaktyczny stanowią one bazę procesu nauczania zorganizowanego, który powinien tym procesem odpowiednio sterować, ułatwiając przyswajanie materiału oraz zwiększając jego efektywność. Nieprawidłowości dotyczące

rozwijania sprawności pisania w podręcznikach do nauki języka obcego wykazują badania przeprowadzone m.in. przez Thonhauser-Jursnick (2000), Ballweg (2008) oraz Fischer-Kanię (2008). Z badań tych wynika, że zadania pisemne sprawowane są przede wszystkim do funkcji pomocniczej, etap edycji tekstu jest marginalizowany, podręczniki cechuje brak systematyczności w nauczaniu tworzenia prac pisemnych oraz deficyt informacji skierowanej do uczniów na temat celu pisania czy odbiorcy tekstu.

Mając na uwadze wyniki wspomnianych badań oraz zalecenia zawarte w literaturze fachowej, w niniejszym artykule przedstawiam analizę dwóch wybranych podręczników do nauki języka niemieckiego w gimnazjum. Analiza koncentruje się wokół odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jakie miejsce – wśród umiejętności językowych – zajmuje kompetencja w zakresie realizacji aktu komunikacji pisemnej? Czy jej rozwojowi towarzyszy przemyślany koncept dydaktyczny oparty na rozpoznawalnym modelu tworzenia wypowiedzi pisemnej?

### Analiza wybranych podręczników

Analizie poddane zostały podręczniki *www.weiter\_deutsch-3* (2011) oraz *Das ist Deutsch! 3* (2011) wraz z pozostałymi komponentami kursu w postaci zeszytu ćwiczeń i poradnika dla nauczyciela. Oba podręczniki zostały stworzone zgodnie z wytycznymi nowej podstawy programowej oraz dopuszczone do użytku szkolnego. Oba także przeznaczone są dla uczniów kontynuujących naukę języka w gimnazjum<sup>1</sup>, w związku z czym należy zakładać, że (choćby ze względu na przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego na poziomie rozszerzonym) tworzenie wypowiedzi pisemnej stanowi obligatoryjny element kształcenia językowego w każdym z nich.

### Dydaktyczny cel zadań pisemnych – miejsce pisania wśród sprawności językowych

Według ustaleń Kasta (1999), ćwiczenia pisemne w podręcznikach można sklasyfikować na podstawie funkcji, jakie pełnią. Pierwsza z nich – pomocnicza, dalej zwana wspierającą (Komorowska 2005:205-206), polega m.in. na opanowaniu zagadnień gramatycznych, kontroli stopnia przyswojonego materiału lekcyjnego, powtórce zagadnień leksykalnych lub

wspieraniu rozwoju pozostałych umiejętności językowych<sup>2</sup>. Drugi typ zadań służy natomiast rzeczywistemu opanowaniu bądź doskonaleniu umiejętności pisania.

W obu analizowanych podręcznikach liczba zadań oraz ćwiczeń, zarówno tych spełniających funkcję pomocniczą, jak i tych traktujących pisanie jako sprawność samodzielną, jest niewielka. Przeważają w nich pomoce wizualne, chociażby w postaci kolaży, które stanowią impuls do wypowiedzi ustnej, teksty do treningu sprawności czytania ze zrozumieniem lub wyszukiwania odpowiednich informacji. Zadania na pisanie w podręcznikach sprowadzają się przede wszystkim do notowania odpowiednich numerów zdań czy wierszy, uzupełniania luk, zaznaczania odpowiedzi prawdziwej bądź fałszywej. Wszystkie powyżej wymienione ćwiczenia mają charakter zamknięty, tak więc nie wiążą się z próbami formułowania własnej odpowiedzi. Nieco odmienny koncept prezentują zeszyty ćwiczeń, w których zazwyczaj w ramach powtórki lub utrwalenia danego materiału uczniowie wykonują ćwiczenia wymagające nieco większej sprawności w posługiwaniu się językiem pisanym (transformacje zdań, formułowanie pytań, uzupełnianie dialogu, formułowanie odpowiedzi na pytania itp.).

Więcej pisemnych sytuacji komunikacyjnych w podręczniku *www.weiter\_deutsch-3* (2011) zawartych jest w poradniku dla nauczyciela dostępnym na płycie CD. Proponuje się w nim kontynuowanie historii uprzednio zaprezentowanej w formie komiksu, uzupełnianie ankiety o własne pytania, opis fragmentu obrazka, pracę nad folderem, przygotowanie ulotki. Zamieszczone w podręczniku polecenia sformułowania wypowiedzi pisemnej<sup>3</sup> dotyczą przede wszystkim formy pracy o charakterze projektowym, która proponowana jest poza klasycznymi elementami lekcji w celu uatrakcyjnienia zajęć. Należy jednak zwrócić uwagę, że prowadzenie blogu może wykraczać poza możliwości nauczyciela bądź klasy pod względem technicznym, organizacyjnym lub czasowym, o czym wspominają sami autorzy podręcznika (por.: *Poradnik dla nauczyciela*, koncepcja serii, 3.3.3.). Najliczniejszą grupę w podręczniku stanowią ćwiczenia pisemne wspierające rozwój umiejętności czytania i mówienia oraz zapamiętywanie materiału leksykalnego. Pomocnicza funkcja pisania podczas

1 W przypadku podręcznika *Das ist Deutsch! 3* (2011) w drugim, a w *www.weiter\_deutsch-3* (2011) w trzecim roku nauki.

2 W kontekście owej funkcji często mowa w niemieckiej literaturze fachowej o tak zwanym pisaniu instrumentalnym, a więc będącym środkiem do osiągnięcia innego celu.

3 Oznaczone literą G.

kształcenia umiejętności mówienia polega na przygotowaniu wypowiedzi ustnej w formie zapisu dialogu lub na przykład zanotowaniu informacji zdobytych podczas rozmowy z innym uczniem, co później służy za podstawę produkcji ustnej. Priorytet ustnej realizacji zamiaru komunikacyjnego został dostrzeżony już na etapie formułowania planów nauczania (Iluk 1998) i jest widoczny również w analizowanym podręczniku, w którym uwagę skupiono na doskonaleniu umiejętności mówienia. Nierównorzędny stosunek poszczególnych sprawności językowych w kontekście nauczania szkolnego, przebiegający zazwyczaj w kierunku słuchanie – mówienie – czytanie – pisanie (Iluk 1998:40), konstatuje Komorowska (1993:99) w sposób następujący: *większość kursów, a szczególnie kursy szkolne lokują sprawność pisania na końcu listy celów nauki, przywiązując dużą wagę do mówienia i słuchania.*

Z kolei w podręczniku *Das ist Deutsch! 3* (2011) o przeniesieniu sprawności pisania na dalszy plan świadczy zlecenie realizacji zadań kształtujących umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych jako pracy domowej (por.: *Poradnik metodyczny*, s. 35, przykładowy przebieg lekcji, punkt 6.), dodatkowej (projekt) (*Podręcznik*, s. 40, 61) czy pomijanie ich w scenariuszach lekcji (*Poradnik metodyczny*, s. 109). Pozostałe zadania znajdują się zasadniczo w części *Prüfungstraining*. Dotyczą one formułowania treści e-maila, SMS-u, listu czy wypełniania danych osobowych w formularzu. Na tle pozostałych sprawności językowych rola pisania w funkcji sprawności samodzielnej wydaje się niedoceniana. O ile ćwiczenia i zadania pisemne niemalże w równym stopniu służą wsparciu umiejętności słuchania, czytania i mówienia oraz opanowaniu materiału leksykalnego czy gramatycznego, o tyle stanowią niewielki tylko odsetek jako formy kształcenia wprost sprawności pisania.

Zdarza się, że cel lekcji ujęty w rozkładzie materiału podręczników zostaje błędnie określony, a akcent kładziony na zupełnie inną sprawność niż ta sugerowana przez autorów. Potwierdza to lekcja z podręcznika *www.weiter\_deutsch-3* (2011) zatytułowana *Ein unvergessliches Ereignis!*, w której, według autorów poradnika dla nauczyciela, sprawność pisania rozwijana jest obok umiejętności selekcji informacji w tekście czytany (por.: *Poradnik dla nauczyciela*, rozkład materiału, rozdział 3., punkt 5., 6.). Tymczasem analiza zadań w podręczniku nasuwa wniosek o celowym rozwoju umiejętności mówienia. Również informacja zawarta na początku podręcznika wprowadza w błąd, gdyż podaje

się tam, że uczniowie w ramach komunikacji językowej w rozdziale trzecim ćwiczą pisemne zapraszanie na uroczystość (por.: *Podręcznik*, s. 3.). W rzeczywistości brakuje w podręczniku zadań, które zlecałyby uczniom sformułowanie zaproszenia w formie pisemnej. To zamieszczone na stronie czterdziestej czwartej służy wyłącznie treningowi sprawności receptywnej – uzupełnianiu luk elementami leksykalnymi na podstawie tekstu słuchanego. W przypadku podręcznika *Das ist Deutsch! 3* (2011) problem ten występuje w związku z zadaniami zamieszczonymi w części *Prüfungstraining*. Niektóre z nich zaklasyfikowane zostały do kategorii *sprawdzających pisanie*, mimo że w rzeczywistości służą kontroli umiejętności formułowania pytań przy użyciu zaimków pytających (por.: *Podręcznik*, s. 111, zadanie 5.), sprawdzeniu stopnia opanowania słownictwa wprowadzonego na lekcji (por.: *Podręcznik*, s. 93, zadanie 5.) itp.

W obu zeszytach ćwiczeń dominują zadania realizowane w formie pisemnej w celu zwiększenia efektywności zapamiętywania oraz utrwalania jednostek leksykalnych i opanowania materiału gramatycznego. Mnogość ćwiczeń, w których pisanie stanowi środek pomocniczy, jest zrozumiała z dydaktycznego punktu widzenia i nie budzi zastrzeżeń, *o ile nie powoduje nadmiernego zwiększania roli sprawności pisania w stosunku do jej rzeczywistego miejsca w nauczaniu, zwiększania ilości czasu przeznaczanego na tę sprawność i zwiększania jej wagi w globalnej ocenie wyników uzyskiwanych przez ucznia* (Komorowska 2005:206).

W porównaniu do wyżej wymienionego typu ćwiczeń, zadania rzeczywiście kształtujące sprawność tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym stanowią mniejszość.

Zasadniczo przyporządkować je można w podręczniku *www.weiter\_deutsch-3* (2011) do jednej z dwóch grup. Pierwsza z nich, określana mianem *warsztatu pisarskiego*, obejmuje sytuacje komunikacyjne (łącznie 6) stymulujące kreatywność uczniów. Stanowią one, według podręcznika dla nauczyciela, alternatywę dla opisanych wcześniej lekcji, na których uczniowie piszą blog. Druga grupa ćwiczeń, obejmująca łącznie sześć poleceń, dotyczy umiejętności formułowania wypowiedzi pisemnej w postaci prywatnego listu tradycyjnego bądź przesyłanego pocztą elektroniczną (e-mail). Według konspektu, tylko jeden z nich jest tematem lekcji, reszta natomiast zlecana jest jako zadanie domowe. Realizacja zadań pisemnych poza czasem lekcyjnym motywowana jest nie tylko chęcią zaoszczędzenia czasu na zajęciach, co

poniekąd znajduje swoje uzasadnienie w zbyt małej ilości godzin w stosunku do planowanego materiału lekcyjnego<sup>4</sup>. Dość powszechnie panuje także przekonanie, że umiejętność pisania nie wymaga obecności nauczyciela oraz stanowi uboczny produkt intensywnego treningu sprawności mówienia (Heyd 1990, za Iluk 2010:23; Iluk 1994:8)<sup>5</sup>. Podobnie kształtuje się sytuacja w zeszytach ćwiczeń *Das ist Deutsch! 3* (2011). Wszystkie zawarte w nim zadania, których celem jest rozwój umiejętności sporządzania tekstów pisemnych, przewidziane są albo jako praca domowa (por.: *Podręcznik metodyczny*, s. 13, punkt 11.; s. 83, punkt 10.; s. 109, punkt 8.), albo zadania *dodatkowe dla uczniów chętnych lub uzdolnionych lingwistycznie* (por.: *Podręcznik metodyczny*, s. 23, punkt 9.; s. 27, punkt 9.; s. 39, punkt 9.; s. 43, punkt 8.; s. 61, punkt 9.; s. 121, punkt 7).

W sytuacji zapewnienia priorytetu pozostałym umiejętnościom (w tym przede wszystkim mówieniu) zdarza się, że niewystarczająco wykorzystane zostają okazje do pisemnego przeciwiecia danego gatunku tekstowego w ramach konkretnej, stwarzającej ową możliwość jednostki tematycznej. Problem ten dotyczy np. zaproszenia lub przepisu kulinarnego. Zamieszczone w zeszytach ćwiczeń *www.weiter\_deutsch-3* (2011) polecenie sporządzenia przepisu (por.: *Zeszyt ćwiczeń*, s. 49, zadanie A6) zalicza się do grupy ćwiczeń o charakterze reprodukcyjnym, tj. tych o ściśle określonej treści oraz sposobie realizacji. Aktywność uczniów w tym ćwiczeniu polega na uporządkowaniu w odpowiedniej kolejności poszczególnych zdań oraz zmianie ich szyku. Cel ćwiczenia, podobnie jak paru wcześniejszych, stanowi zapoznanie uczniów z zasadą tworzenia zdań w stronie biernej. Chcąc wykorzystać autentyczną dla treningu pisania sytuację komunikacyjną, jaką stwarza przepis kulinarny, kolejne polecenie powinno zachęcić uczniów do napisania własnego tekstu na temat sposobu przyrządzania jakiejś potrawy. Sprawdzaloby ono

nie tylko stopień opanowania materiału gramatycznego, ale i umiejętność tworzenia logicznego, spójnego tekstu. Mogłoby ponadto zastąpić kolejne zamieszczone w zeszytach ćwiczeń odtwórcze zadania gramatyczne.

### Modelowanie rozwoju umiejętności pisania

Model procesu pisania Hayesa i Flower (1980) wyodrębnia trzy główne komponenty: planowanie, formułowanie oraz przededagowanie (Wolff 1992:114-115), w ramach których piszący dokonuje operacji mentalnych, takich jak aktywacji wiedzy na dany temat, przełożenia myśli na formę językową, monitorowania postępów i wielu innych. W literaturze przedmiotu podkreśla się wagę wyodrębniania poszczególnych etapów z punktu widzenia nauczania języka z wielu powodów. Zalicza się do nich m.in. możliwość identyfikacji deficytów uczniów na danym etapie wypowiedzi oraz sprecyzowania ich źródła, co w rezultacie pozwala na dostarczenie uczniom doraźnej pomocy (Iluk 1998:117)<sup>6</sup>.

### Przygotowanie oraz planowanie wypowiedzi

Jak wyjaśnia Dakowska (2001:182), uwzględniając psycholingwistyczny model produkcji dyskursu, planowanie stanowi najważniejszy element tworzenia tekstu, chociażby ze względu na konstruowanie oraz przypominanie wiedzy. W analizowanych scenariuszach lekcji podręcznika *www.weiter\_deutsch-3* (2011) widać, jak ograniczony jest dobór środków metodyczno-dydaktycznych oraz strategii przygotowujących uczniów do produkcji pisemnej. W przypadku niektórych zadań w podręczniku, z założenia kształtujących umiejętność pisania (blog), zaobserwować można, że etap planowania oraz przygotowania traktowany jest powierzchownie. Przykładowo, w zadaniu G (s. 14) etap ten zredukowany jest zaledwie do zanotowania oraz uporządkowania na tablicy haseł związanych z tematem pracy (por.: *Poradnik dla nauczyciela*, konspekty, rozdział I, lekcja 1.12, punkt 3.); w innym zadaniu (G, s. 31) – ogranicza się on do sporządzenia notatek na temat ochrony środowiska w rodzinie ucznia, na podstawie których grupy przystępują do formułowania wspólnej wypowiedzi pisemnej (por.: *Poradnik dla nauczyciela*, konspekty, rozdział II, lekcja 2.11, punkt 2). Z kolei w zadaniu G (s. 66) przewidziane jest wprowadzenie planowania tekstu na płaszczyźnie treści poprzez wspólne sporządzenie listy pytań/zagadnień, które uczniowie

<sup>4</sup> Według *Raportu częściowego I etapu badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum* (2014:46) co trzeci nauczyciel zleca formułowanie prac pisemnych poza lekcją szkolną, ponieważ wymagają one bardzo dużo czasu.

<sup>5</sup> Wiadomo jednak, że jedną z przyczyn założenia ograniczonego transferu pomiędzy umiejętnościami jest występowanie różnic pomiędzy poszczególnymi systemami komunikacji. Ich odrębność w zakresie medium pisanego oraz oralnego rozpatrywać można m.in. z perspektywy pragmatycznej (Nussbaumer 1991, za Merz-Grötsch 2010:20), językowo-strukturalnej czy też psychofizycznej (por. Bohn 2001:921). Różnice między językiem pisanym a mówionym dotyczą m.in. leksykalnych środków wyrazu, konstrukcji gramatycznych, budowy zdań, ale i procesów kognitywnych, jak np. umiejętności analizy, która ze względu na konieczność antycypacji oczekiwań oraz wiedzy fizycznie nieobecnego partnera komunikacji, stanowi nieodzowny element umiejętności sporządzania prac pisemnych (Merz-Grötsch 2010:20).

<sup>6</sup> O tej możliwości wspomina także Lesiak-Bielawska (2005:35,38) w kontekście psycholingwistycznego modelu konstruowania wypowiedzi pisemnej.

chę poruszyć (patrz: *Poradnik dla nauczyciela*, konspekty, rozdział III, lekcja 3.13, punkt 2.), ale brakuje w nim strategii, które pomogłyby im zgromadzić środki wyrazu potrzebne do realizacji zamiaru komunikacyjnego.

Z zadaniami o charakterze kreatywnym, umieszczonymi w zeszytach ćwiczeń, uczniowie muszą poradzić sobie sami, bowiem podobnie jak w przypadku analizowanego przez Fischer-Kanię (2008) podręcznika, brakuje ze strony autorów propozycji ułatwienia wykonania polecenia. Impuls w postaci podania do wyboru kilku tytułów (por.: *Zeszyt ćwiczeń*, s. 54, zadanie C4) lub słów-kluczy (por.: *Zeszyt ćwiczeń*, s. 79, zadanie C5) pozostawia uczniom sporą swobodę w wykorzystaniu przestrzeni językowej, jaką jest tekst, w uwolnieniu pokładów kreatywności, ale nie zapewnia im wystarczającego wsparcia ani na etapie planowania, ani formułowania treści pracy. Przy zadaniach tego typu istnieje zatem prawdopodobieństwo, że uczniowie doświadczą negatywnych emocji, takich jak frustracja, zbyt długo siedząc nad pustą kartką. Dakowska (2001:173-174) wyjaśnia, że stres wśród osób piszących wywołany jest przez niezdecydowanie odnośnie do tego, co chcą napisać. Wskazane byłoby zatem zapoznanie uczniów z technikami aktywacji wiedzy, gromadzenia pomysłów oraz doskonalenia procesu planowania, takimi jak np. burza mózgów, wolne pisanie, pisanie dziennika, tworzenie list (Lipińska 2000:14-15), asocjogramów czy pisanie na czas (Ferling 2008:125-127).

Problem niedostatecznego wsparcia uczniów na etapie przygotowania oraz planowania wypowiedzi zaobserwować można również w podręczniku *Das ist Deutsch! 3* (2011). Z uwagi na brak jakichkolwiek wskazówek w poradniku metodycznym, należy przyjąć, że uprzednie wykonanie ćwiczeń słuchowych, ustnych, gramatycznych lub leksykalnych traktowane jest jako dostateczna faza przygotowująca uczniów na produkcję pisemną. Bez wątplenia pomagają one usytuować pisemne zdarzenie komunikacyjne w danej jednostce tematycznej, jednak nie pomagają uświadomić uczniom złożoności procesu, na który składa się konieczność zastosowania określonych strategii.

Dydaktycznego wsparcia zarówno na etapie planowania, jak i formułowania wypowiedzi dostarczają zasadniczo teksty modelowe, które spełniają bardzo ważną funkcję pomocniczą w odciążeniu pamięci roboczej (Iluk 2012:19). Pojemność pamięci, do której informacje potrzebne do wykorzystywania w bieżącym kontekście trafiają tylko na chwilę, jest ograni-

czona. Tak więc jej odciążenie przy zastosowaniu pomocy zewnętrznych w postaci tekstów modelowych stanowi ważny element finalizacji zadania pisemnego. Służą one piszącemu za środek pomocniczy, ponieważ tworzą ofertę motywów, treści oraz środków ich utekstowania (Iluk 2012:19; Portmann 1991:531-532). Dzięki nim uczeń może ponadto wykorzystać „zaoszczędzoną” energię kognitywną do przeprowadzenia dominujących działań kognitywnych (Iluk 2012:19). Zarówno jednak *pisanie z powietrza* (por. Iluk 2012:18-19; Pado 1999, za: Lipińska 2012:12), jak i ograniczanie potencjału uczniów do próby stworzenia analogicznych, wręcz tożsamy wypowiedzi pisemnych stanowi niewątpliwie mało skuteczny środek dydaktyczny, ponieważ ogranicza na ogół pracę uczniów do bezrefleksyjnej substytucji treści. Tekst wyjściowy na wyższym poziomie zaawansowania językowego uczniów powinien służyć za punkt wyjścia do pracy nad własną wypowiedzią (Kast 1999:66). W literaturze przedmiotu podkreśla się, że produkcję pisemną powinna poprzedzać dogłębna analiza tekstu wyjściowego (Iluk 2012:19). Ponadto zadanie powinno wymagać restrukturyzacji tekstu, który stanowi dla uczniów punkt wyjścia (Iluk 2012:19). Mimo tych zaleceń, w obu podręcznikach, przeznaczonych dla uczniów kontynuujących naukę, praca pisemna ściśle bazuje na tekstach modelowych, zachęcając do tworzenia tekstów o podobnej treści (por.: *Zeszyt ćwiczeń www.weiter\_deutsch-3* (2011) s. 20, zadanie G1, G2; s. 41, zadanie G1, G2; s. 57, zadanie G1, G2; podręcznik *Das ist Deutsch! 3* (2011) s. 120, zadanie 1.; s. 125, zadanie 4.). Niewątpliwie wpływa to na obniżanie się (i tak zresztą niskiego) poziomu motywacji (por. Iluk (2013) uczniów do podejmowania działań pisemnych, podobnie jak ograniczanie ról, w które uczniowie wcielają się np. podczas pisania listu/e-maila bądź jakie spełniają ich odbiorcy. W zeszytach ćwiczeń *www.weiter\_deutsch-3* (2011) jest to wyłącznie koleżanka/kolega z jednego z państw niemieckojęzycznych: Austrii, Szwajcarii, Niemiec. Zaskakujące jest, że niektóre polecenia w ogóle nie określają, do kogo adresowana jest wiadomość. Są one następujące: *Przeczytaj list i odpowiedz na niego* (por.: podręcznik *Das ist Deutsch! 3* (2011) s. 129, zadanie 5.), *Napisz e-mail. Wykorzystaj słownictwo z ćwiczenia (...)* (por. *Zeszyt ćwiczeń* s. 70, zadanie G2; s. 96, zadanie G2).

### Formułowanie wypowiedzi pisemnej

Oprócz dostarczania uczniom gotowych pomocy w postaci tekstów modelowych, na etapie nadawania formy językowej

zamiarowi komunikacyjnemu można wykorzystywać komunikaty pisemne w podręcznikach do analizy pod kątem sposobu ich *utekstowania* (Fischer-Kania 2008:489), tj. formułowania. Przegląd poleceń do tekstów zamieszczonych w analizowanych podręcznikach wykazuje, że w niewielkim stopniu stają się one przedmiotem analizy co do struktury, cech spójności czy sposobu rozwijania tematu. Praca z nimi polega z reguły na wyszukaniu odpowiedniej informacji. Również w zeszytach ćwiczeń brakuje zadań, które wykraczałyby poza poziom słowa oraz pojedynczych zdań, kierując uwagę uczniów na aspekty gramatyki tekstu. Zarówno podręczniki i zeszyty ćwiczeń, jak i poradniki dla nauczyciela cechuje deficyt ćwiczeń, które pokazują, w jaki sposób wiedzę na temat wskaźników zespolenia wykorzystać w pracy z tekstem pisany. W związku z tym uzasadnione zdaje się to, że podczas produkcji pisemnej uczniowie mają znacznie większe problemy z logiką oraz spójnością tekstu niż z przekazywaniem określonych treści (por.: *Raport tematyczny. Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011* (2013:35). W kontekście modelowania umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnej na etapie jej formułowania, przydatnych wskazówek dostarcza Kast (1999). Ćwiczenia oraz zadania zawarte w jego pracy przedstawiają, w jaki sposób, począwszy od słowa, przechodząc do budowy zdań pojedynczych, a następnie złożonych, stworzyć tekst o wysokim wskaźniku spójności.

### Etap przeredagowania tekstu

Różnicy między zajęciami, których wyznacznikiem staje się dążenie do uzyskania gotowego produktu, a tymi, na których w centrum zainteresowania stoi proces tworzenia tekstu pisanego, upatrywać można w stanowisku zajmowanym wobec fazy korekty prac (Fix 2010). W przypadku pierwszego typu zajęć pojawia się ona sporadycznie (o ile w ogóle się pojawia) i dotyczy z reguły poprawy pojedynczych sformułowań (Fix 2010). Przeprowadzona analiza wykazuje zarówno w podręcznikach, jak i zeszytach ćwiczeń całkowity brak poleceń skłaniających uczniów do edycji swoich lub cudzych prac. Mowa tutaj nie tylko o niewielkich, kosmetycznych poprawkach dokonywanych na płaszczyźnie interpunkcji czy pojedynczych słów, ale i modyfikacjach w obrębie treści lub głębokich zmianach, wpływających na zrozumiałość tekstu. Zaskakujący jest fakt, że nawet w poradniku metodycznym *Das ist Deutsch! 3* (2011) autorzy

pomijają ten etap pracy. Wyłącznie w poradniku dla nauczyciela *www.weiter\_deutsch-3* (2011) znaleźć można wskazówki zalecające przeprowadzenie korekty, co pozostawia w gestii nauczyciela decyzję o ewentualnym przeprowadzeniu tej czynności na zajęciach. W dodatku nie przy wszystkich zadaniach pisemnych taka informacja została zamieszczona<sup>7</sup>. Z analizy treści scenariuszy lekcji z podręcznika *www.weiter\_deutsch-3* (2011) wynika, że opisywane w nich zadania (przypuszczalnie rozwijające umiejętność pisania) niedostatecznie kształtują sprawność kontroli pracy pod względem jej poprawności. Kończą się one bowiem na etapie sformułowania zamiaru komunikacyjnego (por. *Poradnik dla nauczyciela*, konspekty, rozdział 4., lekcja 4.4/5., rozdział 4., lekcja 4.14/4.15) lub zlecają korektę nauczycielowi (por. *Poradnik dla nauczyciela*, konspekty, rozdział 3., lekcja 3.12), co w praktyce oznacza zakończenie pracy uczniów wraz z oddaniem tekstów. Jak dowodzą badania Machowicz (2011:112), aż 65 proc. ankietowanych uczniów przyznaje, że nigdy bądź tylko rzadko dokonuje poprawy skorygowanych prac lub oddaje je ponownie do sprawdzenia. Ponadto uczniowie nie dostrzegają potrzeby poprawy wypracowań, skoro wszelkie błędy zostały skorygowane przez nauczyciela (Machowicz 2011:112). Obniżona motywacja względem działań redakcyjnych jest także rezultatem niewystarczającego uświadamiania uczniom wagi oraz oceny ich zaangażowania w proces poprawy. Zazwyczaj w warunkach szkolnych ewaluacji podlega gotowy produkt pracy pisemnej. Druga, poprawiona przez uczniów wersja (o ile taka została zlecona), jak dowodzi autorka, z reguły nie podlega ocenie nauczyciela (Machowicz 2011:112).

Refleksja nad gotowym produktem pracy pisemnej nabiera szczególnego znaczenia w konfrontacji z wynikami badań przeprowadzonych wśród gimnazjalistów. Wnioskować z nich można, że uczniowie potrzebują większego wsparcia podczas kontroli wypowiedzi na płaszczyźnie słowa i zdania (poprawności językowej) oraz tekstu (spójności, logiki) (por. ESLC 2013:35). Intensywna praca nad tekstem z błędami implikuje prawdopodobieństwo uniknięcia ich w przyszłości, ponieważ uczy, jak świadomie się z nimi obchodzić (Kast 1999:176). Taką okazję stwarza m.in. korekta prac własnych lub cudzych, co w analizowanych scenariuszach lekcji z podręcznika *www.weiter\_deutsch-3* (2011) występuje bardzo rzadko, a w *Das ist Deutsch! 3* (2001) nie występuje w ogóle. Zazwyczaj

<sup>7</sup> Problem ten dotyczy przede wszystkim listów/e-maili oraz warsztatu pisarskiego.

ogranicza się ona (w przypadku blogu) do wspólnej korekty prac<sup>8</sup>. Wspomniane zadanie stwarza wrażenie systematycznego treningu monitorowania wyników pisemnych prac uczniów. W poradniku dla nauczyciela każdorazowo zamieszczona jest informacja, że produkcję pisemną kończy wyżej wspomniana wspólna korekta (por. *Poradnik dla nauczyciela*, konspekty, rozdział 1., lekcja 1.12; rozdział 2., lekcja 2.12; rozdział 3., lekcja 3.13; rozdział 4., lekcja 4.13). Zastrzeżenia wzbudza jednak brak dalszych propozycji sposobu jej przeprowadzania. Tymczasem w literaturze przedmiotu podnosi się konieczność określenia oraz konkretyzowania kryteriów, na podstawie których uczniowie mają dokonać poprawy czy ewaluacji tekstu (Ballweg 2008:20; Wolff 1992:131). Odpowiedzią na tę potrzebę są chociażby tzw. *checklisty*, kierujące uwagę ucznia na dany aspekt nie tylko w obrębie gramatyki i pisowni, ale także budowy tekstu, jego języka, stylu czy treści (Ballweg 2008:16; Fix 2005:12).

## Podsumowanie

Przeprowadzona analiza potwierdziła wyniki badań (por. Thonhauser-Jurnick 2000, Ballweg 2008, Fischer-Kania 2008) odnośnie do niskiej frekwencji zadań oraz ćwiczeń w podręcznikach do nauki języka niemieckiego, kształcących kompetencję w zakresie realizacji aktu komunikacji pisemnej. Z poczynionych w niniejszym artykule obserwacji można wnioskować, że poprzez sprowadzanie większości działań pisemnych do funkcji pomocniczej, pisanie w funkcji sprawności samodzielnej na tle pozostałych sprawności odgrywa znacznie mniejszą rolę w procesie kształcenia językowego. Tymczasem od konceptu dydaktycznego podręczników, które z założenia przygotowują do egzaminu gimnazjalnego, powinno się oczekiwać poświęcenia uwagi wszystkim testowanym sprawnościom w równym stopniu, z uwagi na równoważny udział procentowy każdej z nich w wyniku sumarycznym egzaminu.

Ponadto udało się ustalić, że podręczniki pozostawiają w gestii nauczyciela uzupełnienie oferty ćwiczeń oraz zadań podręcznika o prezentację strategii, które nie tylko optymalizują proces pisanie (Rada Europy 2003), ale i zwiększają świadomość uczniów na temat procesowego charakteru produkcji pisemnej. Fischer-Kania (2008:489) słusznie wskazuje, że *Schreibaufgaben sollten so strukturiert (im Lehrbuch) formuliert und (im Lehrerhandbuch) kommentiert*

*sein, dass sie Teilprozesse des Schreibens transparent machen und einüben*. Na tle powyższych obserwacji nasuwa się wniosek, że zwykle priorytet zajęć stanowi dążenie do uzyskania gotowego produktu (będące przejawem uczenia „pod egzamin”), a nie faktycznego podnoszenia poziomu umiejętności uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej. Oba podręczniki budzą zastrzeżenia co do realizacji wskazań *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, w którym wyodrębnia się poszczególne etapy procesu komunikacyjnego, takie jak planowanie, wykonanie oraz monitorowanie, w ramach których uczniowie muszą zdobyć odpowiednie kompetencje oraz umiejętności. W przypadku wypowiedzi pisemnej są to przykładowo umiejętności poznawcze, lingwistyczne, umiejętność monitorowania procesu komunikacji, znajomość sposobów zarządzania procesem monitorowania itp. (Rada Europy 2003:85-87).

Świadomy, kompleksowy rozwój kompetencji tekstotwórczej powinien stanowić na równi z pozostałymi sprawnościami językowymi cel kształcenia na lekcjach języka ojczystego: niedostateczne opanowanie umiejętności tworzenia tekstów pisanych w języku ojczystym implikuje trudności w wykonaniu tego zadania w języku obcym. Co więcej, trudności te są o wiele bardziej złożone. Pisząc pracę w języku obcym, uczeń musi dodatkowo zmierzyć się z trudnościami werbalizacji treści komunikatu (Börner 1989:351-352). Notoryczne poszukiwania odpowiedniego ekwiwalentu oraz struktur gramatycznych w leksykonie, w tym także mentalnym, prowadzą do ciągłego przerywania procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej, a w efekcie do spadku motywacji wśród uczniów. Ponadto ukierunkowanie energii poznawczej na jedną operację mentalną, w tym przypadku na formułowanie poprawnych zdań w języku obcym, ogranicza ją w stosunku do pozostałych procesów, prowadząc tym samym do zwiększenia frekwencji błędów językowych w pracy (Iluk 2012:18-19)<sup>9</sup>.

## Bibliografia

- Ballweg, S. (2008) Schreiben lernen von Anfang an – Schreibförderung in Integrationskursen. W: *Deutsch als Zweitsprache* Heft 2, 9-21.
- Bohn, R. (2001) Schriftliche Sprachproduktion. W: G. Helbig i in. (red.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Halbband 2. Berlin: Walter de Gruyter, 921-931.

<sup>8</sup> Najprawdopodobniej przez określenie *wspólna* autorzy *Poradnika dla nauczyciela* rozumieją korektę prac z nauczycielem.

<sup>9</sup> W kontekście ograniczenia energii poznawczej w stosunku do pozostałych operacji mentalnych mowa w literaturze fachowej o *zjawisku limitowania ilości energii kognitywnej* (Karcher 1988; za: Iluk 2012)

- Börner, W. (1989) Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. W: G. Antos, H.P. Krings (red.) *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Max Niemeyer, 348-376.
- Dakowska, M. (2001) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych* (ESLC). Raport krajowy 2011 (2013). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ferling, N. (2008) Schreiben im DaZ-Unterricht. W: S. Kaufmann i in. *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*. Bd.2 Didaktik Methodik. Ismaning: Hueber, 110-141.
- 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, 481-517.
- Fix, M. (2005) UWE hilft. W: *Deutschunterricht*, Heft 1, 10-14.
- Fix, M. (2010) Schreibunterricht – produkt- versus prozessorientiert? W: H.-W. Huneke i in (red.) *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Sprach- und Mediendidaktik*. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider, 467-473.
- Guzy, A., Niesporek-Szamburska, B. (2013) Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania. W: *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia IV*, z. 140, 45-63.
- IBE (2014) *Raport tematyczny z badania. Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy I etapu badania uczenia się i nauczania języków obcym w gimnazjum*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Iluk, J. (1994) Zur Aufwertung der Schreibfertigkeit im FSU. W: Z. Mielczarek (red.) *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, nr 1426. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 7-17.
- Iluk, J. (1998) *Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neusten Fremdsprachencurricula*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Iluk, J. (2010) Empirische Befunde zu Auswirkungen systematischer Schreibhandlungen im fortgeschrittenen FSU auf den Spracherwerb. W: *Studia Germanica Gedanensia*, nr 23, 23-37.
- Iluk, J. (2012) Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym? W: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 17-25.
- Iluk, J. (2013) Jak (de)motywuujemy uczniów na lekcjach języka obcego? W: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 67-74.
- Kast, B. (1999) *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Langenscheidt.
- Komorowska, H. (1993) *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: EDE-Poland.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lesiak-Bielawska, E. (2005) Psycholingwistyczny model procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym i jego implikacje dydaktyczne. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 5, 33-41.
- Lipińska, E. (2000) Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 5, 10-19.
- Machowicz, I. (2011) Schreiberfahrungen aus dem schulischen DaF-Unterricht – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. W: *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, nr 35, 101-118.
- Merz-Grötsch, J. (2010) *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Portmann, P. R. (1991) *Schreiben und lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Thonhauser-Jursnick, I. (2000) Wozu Schreiben im Fremdsprachenunterricht? Eine Analyse neuerer DaF-Lehrwerke. W: *Deutsch als Fremdsprache*, 37/2000/4, 195-198.
- Wolff, D. (1992) Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. W: W. Börner (red.) *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text. Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verlag, 110-134.
- Wysocka, M. (1989) *Rozwój umiejętności mówienia i pisanie w języku angielskim*. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, nr 100. Katowice.
- Wysocka, M. (2003) *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, nr 2186. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

## Analizowane materiały dydaktyczne

- Kamińska, J. (2011) *Das ist Deutsch! 3. Język niemiecki dla gimnazjum. Podręcznik*. Warszawa: Nowa Era.
- Kamińska, J., Mróz, S. (2011) *Das ist Deutsch! 3. Język niemiecki dla gimnazjum. Zeszyt ćwiczeń*. Warszawa: Nowa Era.
- Kozubka, M., Krawczyk, E., Zastąpiło, L. (2011) *www.weiter\_deutsch-3. Zeszyt ćwiczeń do języka niemieckiego dla gimnazjum. Kurs kontynuacyjny*. Warszawa: PWN.
- Kozubka, M., Krawczyk, E., Zastąpiło, L. (2011) *www.weiter\_deutsch-3. Podręcznik do języka niemieckiego dla gimnazjum. Kurs kontynuacyjny*. Warszawa: PWN.
- Kin, D., Krasicki, A., Ostrowska-Polak, M. (2011) *www.weiter\_deutsch-3. Poradnik dla nauczyciela. Kurs kontynuacyjny* [CD-ROM]. Warszawa: PWN.
- Mróz, S. (2012) *Das ist Deutsch! 3. Język niemiecki dla gimnazjum. Poradnik metodyczny*. Warszawa: Nowa Era.

## Magdalena Jochimczyk

Absolwentka filologii germańskiej na Uniwersytecie Śląskim. Obecnie doktorantka w zakresie językoznawstwa na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego. Lektorka języka niemieckiego w szkołach językowych na terenie Śląska.