

# Kreatywne pisanie, czyli jak pokonać strach przed pustą kartką na lekcjach języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2023.2.17-24

Doskonalenie sprawności pisania jest integralną częścią kształcenia językowego. Niestety, zarówno uczniowie, jak i nauczyciele uznają tę umiejętność za trudną i nieciekawą. W uatrakcyjnieniu tego procesu doskonale sprawdzają się techniki kreatywnego pisania – ich systematyczne wdrażanie na lekcji języka obcego sprzyja rozwijaniu kompetencji kluczowych<sup>1</sup>, twórczego potencjału i zwiększaniu motywacji do pracy.

Pisanie jest działaniem językowym towarzyszącym człowiekowi w codziennej komunikacji. Ze względu na swój złożony charakter (Padzik 2021: 51–57) i fakt, że nie jest to umiejętność tak naturalna jak mówienie, trzeba się jej nauczyć w każdym języku (Lipińska 2016: 9–14). W porównaniu jednak z tworzeniem wypowiedzi pisemnych w języku ojczystym, na lekcjach języka obcego stanowi to większe wyzwanie, gdyż wymaga od uczniów pokonania zarówno bariery językowej, jak i strachu przed pisarską porażką przy bardziej wymagających zagadnieniach. Ponadto przeświadczenie o niskiej użyteczności obcojęzycznej kompetencji tekstotwórczej w życiu pozaszkolnym obniża niestety jej wartość dydaktyczną (Joachimczyk 2016: 21–28)<sup>2</sup>.

Niedocenie pisanie jako działania językowego prowadzi w konsekwencji do sytuacji paradoksalnej. W świecie, w którym forma obcojęzycznej komunikacji pisemnej jest powszechnie używana na płaszczyźnie zawodowej, artystycznej czy np. terapeutycznej, dochodzi jednocześnie do stopniowego zaniedbywania tej sprawności na zajęciach języka obcego w szkole. Jej zastosowanie ogranicza się tylko do wspomagania nauki, a więc do np.: notowania, zapisywania, przepisywania jako sposobu utrwalania m.in. zagadnień gramatycznych lub realizacji obowiązkowych form pisemnych ujętych w podstawie programowej. Efektem końcowym takiego podejścia są mało rozwinięte kompetencje w zakresie pisania, nieodpowiadające osiągniętemu poziomowi edukacji przez uczniów, a w konsekwencji ograniczone możliwości w każdej dziedzinie życia, która wymaga bezwarunkowo zaawansowanej komunikacji pisemnej<sup>3</sup>.

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na możliwości wykorzystania na lekcjach języka obcego techniki kreatywnego pisania, która sprzyja kształtowaniu kompetencji językowych u uczniów, kreuje ich osobowość, rozwija refleksyjność oraz wzbogaca wyobraźnię. Przytoczone sugestie wdrożenia tej formy pracy oraz przykłady różnorodnych technik możliwości korekty i oceny mają zachęcić nauczycieli do systematycznej integracji twórczego pisania z treściami realizowanymi na zajęciach.

ALEKSANDRA  
PRZYMUSIŃSKA  
Uniwersytet Rzeszowski

## Twórcze pisanie w języku obcym – koncepcje i cele

Twórcze (kreatywne)<sup>4</sup> pisanie przejawia się zarówno w kreatywnych formach wyrazu, jak i w zawartych w nich treściach. W literaturze

1 Zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, <[www.prawo.pl/akty/dz-u-ue-c-2018-189-l,69055843.html](http://www.prawo.pl/akty/dz-u-ue-c-2018-189-l,69055843.html)>, [dostęp: 22.04.2023].

2 Komorowska (1993: 157) podkreśla, iż sprawność pisania jest umiejętnością stosunkowo najmniej potrzebną przeciętnemu użytkownikowi języka, ponieważ w codziennym posługiwaniu się językiem obcym przydatność pisania ograniczona jest wręcz do zera. Wyjątek stanowi nauczanie języka obcego dla celów zawodowych.

3 W Raporcie krajowym z Europejskiego badania kompetencji językowych (2011) przedstawione zostały poziomy biegłości językowej (wg skali ESOKJ) osiągnięte przez uczniów trzeciej klasy gimnazjum m.in. w zakresie kompetencji tworzenia wypowiedzi pisemnej. Wyniki pokazują, że 44,8% uczniów nie osiągnęło poziomu A1.

4 Zarówno termin *kreatywne pisanie*, jak i *twórcze pisanie* są dla autorki tekstu tożsame i stosowane zamiennie.

przedmiotu na próżno szukać jednej, najbardziej właściwej definicji tego pojęcia, ponieważ w zależności od przyjętej perspektywy jest ono interpretowane w różny sposób. W dalszej części artykułu przedstawione zostaną jedynie wybrane ujęcia, które znajdują bezpośrednie zastosowanie w nauczaniu języków obcych w celu doskonalenia znajomości języka, podnoszenia kompetencji w zakresie pisania oraz kształtowania pozytywnego stosunku do tej sprawności.

Kreatywne pisanie jest aktywnością szczególną, znajdującą swój artystyczny wyraz w różnorodnych formach literackich, począwszy od antyku aż do dzisiaj (Böttcher 1999a: 7–10). Doskonali ono warsztat pisarski, wykorzystując indywidualne podejście jednostki do procesu i celu tej czynności. W latach 80. XX wieku, w ramach naukowych badań interdyscyplinarnych, wyróżniono trzy kierunki twórczego pisania: kreatywne pisanie (*creative writing*) jako styl literacki, jako gra i zabawa oraz jako samopoznanie i autoterapia. Wszystkie wymienione kierunki znajdują swój wyraz w definicji tego pojęcia (Werder 2007: 19–21).

Gisela Reuschling (1993b: 137) ujmuje twórcze pisanie z perspektywy kontaktu z literaturą, jako *wolne pisanie (freewriting)*, oznaczające komponowanie osobistych tekstów w eksperymentach literackich lub w dowolnych skojarzeniach. Dzięki temu staje się ono wyrazem indywidualnych potrzeb uczniów i sposobem na stworzenie dla siebie prywatnej przestrzeni. Kreatywna twórczość pisarska jest techniką, która sprawia, że zwykła nauka pisania i zaangażowanie w literaturę stają się bardziej ekspresywne, zabawne i skuteczne (Liebna 1999: 7–8). W ten sposób stanowi ona nieodłączny element kultury pisma. Nie jest postrzegana wyłącznie jako zastosowanie koncepcji kreatywności do pisemnej werbalizacji, lecz, jak wskazuje Kaspar H. Spinner (2021: 116–117), jako podstawowe działanie kultury pisania, która może rozwijać się podczas piśmienniczego procesu. W tym kontekście kreatywne tworzenie tekstów rozumiane jest jako ruch poszukiwawczy w kierunku własnej tożsamości, który wymaga od piszącego rozwijania wyobraźni oraz uświadamiania sobie rzeczywistości i przetwarzania jej (Pommerin 1996: 9). To zabawa językiem, która staje się formą literackiej towarzyskości charakteryzującej się rozrywką, przyjemnością i wesołością (Werder 2007: 21).

W kreatywnym pisaniu znaczącą rolę odgrywają poszczególne etapy twórcze. Realizują się one bowiem w zintegrowanym uczeniu się i łączą ze sobą procesy poznawcze, emocjonalne oraz te związane z wyobraźnią (Böttcher 1999a: 7).

Wśród podejść definiujących kreatywne tworzenie tekstów obecne jest również jego ujęcie w wymiarze terapeutycznym, w którym podkreślane są: samopoznanie (Werder 2007: 22) oraz samoświadomość (Ulf 1998: 3), jako stany przywołujące zapomniane tematy i prowadzące do konfrontacji z samym sobą.

Wykorzystanie na zajęciach techniki kreatywnego pisania w każdym z wyżej wymienionych kontekstów pozwala osiągnąć różnorodne cele, nie tylko związane bezpośrednio ze wspieraniem warsztatu pisarskiego w języku obcym, lecz także z rozwojem osobowości uczących się. Wprowadza ono nową jakość, a możliwość wykorzystania tekstów literackich pobudza do refleksji międzykulturowej i umożliwia zdobycie wiedzy o języku i formach poetyckich. Uczniowie doświadczają również zwiększonej motywacji do poszerzania znajomości języków obcych poprzez poszukiwanie nowych form wyrazu dla swoich idei (Reuschling 1993b: 138). Pisząc twórczo, w sposób bardziej wrażliwy i świadomy odbierają otoczenie jako rzeczywistość zapośredniczoną przez zmysły, wsłuchują się w swój wewnętrzny głos, zauważają problemy i – poprzez ich nazwanie – czynią je namacalnymi oraz zrozumiałymi. W ten sposób młodzi ludzie rozwijają swoją osobowość, uwalniając się jednocześnie na teksty własne i innych (Chromik 1993: 59–60).

Twórcze pisanie ujmowane jest również w znaczeniu społecznym, w którym piszący dostrzegają inne perspektywy i punkty widzenia (Spinner 2021: 122), przy jednoczesnym zachowaniu autonomii rozwijającej niezależność intelektualną (Czernek 2008: 363). Aktywność ta kształtuje bowiem zdolność do wyrażania samodzielnego osądu, zabawy językiem,

5 Przytoczone w artykule przykłady kreatywnych ćwiczeń zostały zaczerpnięte z następujących źródeł: Brenner (1990), Fritzsche (1994: 159–168), Merkelbach (1993), Pommerin (1996), Böttcher (1999), Kast (1999), Liebnaul (1999), Rico (2020).

6 Polskie nazwy zaproponowanych w artykule form kreatywnego pisania zaczerpnięte zostały z artykułu A. Pawłowskiej (2014: 86–91). Niemieckie nazwy przytoczonych ćwiczeń zostały przetłumaczone przez autorkę artykułu.

7 *Clustering* polega na grupowaniu, a więc łączeniu sieci pomysłów, poprzez pojawiające się spontanicznie i automatycznie skojarzenia, zaczynając od jednego słowa i koncentrując wokół niego kolejne asocjacje (Rico 2020: 31).

8 *Mind-mapping* jest techniką sporządzania pisemnych notatek, w których myśli i słowa kluczowe należące do pewnego obszaru tematycznego są przedstawiane i hierarchizowane (Laskowski 2010: 135–137).

9 *Brainstorming* jest techniką komunikacyjną polegającą na spontanicznym zapisywaniu pomysłów, myśli, opinii, prowadzących do rozwiązania konkretnego problemu (Brenner 2020: 169–173).

10 *Gedicht reihum* (*Krążący wiersz*) to ćwiczenie przeprowadzane w grupie (np. 5 osób). Pierwszy uczeń zapisuje na kartce dowolne słowo będące początkiem wiersza. Podaje kartkę osobie siedzącej po lewej stronie, która dopisuje kolejne dwa słowa. Następna osoba dopisuje trzy słowa, kolejna cztery i ostatnia dodaje wyraz będący zakończeniem. Ta zabawa językowa ma wiele wariantów, które można wykorzystać np. w zależności od liczby piszących, wybranego tematu wiersza czy sposobu prezentacji powstałego tekstu (por. Böttcher 1999: 92).

11 *Klopfwörter* (*Odpukane słówka*) jest również ćwiczeniem grupowym (najlepiej w zespołach 5–10-osobowych). Piszący trzymają przed sobą puste kartki. Każdy z nich będzie wybrany po kolei jako „Odpukujący słówka”. Kiedy pierwszy „Odpukujący” klaszcze w dłoń i wymienia słowo, pozostali je zapamiętują. Następnie dyktują „Odpukującemu” swoje wyrazy. Sytuacja ta powtarza się przy kolejnych „Odpukujących”. Po tej fazie ćwiczenia każdy „Odpukujący” posiada zapisany zestaw słów, z których w określonym czasie tworzy tekst, a następnie prezentuje go (Brenner 1990: 48).

otwartości na nowe doświadczenia (Brenner 1990: 18) oraz pobudza wyobraźnię i promuje percepcyjnie intensywne, estetyczne podejście do tekstów (Spinner 2005: 111).

Oprócz wyżej wymienionych Ingrid Böttcher (1999b: 21–22) zwraca uwagę na jeszcze inne cele kreatywnego pisania, takie jak: kształtowanie postawy zaciekawienia tego typu pracą, rozbudzanie poczucia radości, wspieranie integracyjnego procesu uczenia się i holistycznych doświadczeń edukacyjnych, dzielenie się tekstami, a także korzyści płynące z pracy w grupie, ze wspólnej korekty i atmosfery sprzyjającej uczeniu się. Znacząca jest tu również uniwersalność twórczego pisania, które daje szansę na naukę zarówno uczniom osiągającym wysokie wyniki w nauce, jak i tym na niższych stopniach zaawansowania oraz doskonali ich warsztat pisarski.

## Metody i techniki kreatywnego pisania na lekcji języka obcego

W literaturze przedmiotu istnieje cały wachlarz technik, które wspierają rozwój twórczego pisania. W artykule przywołano typologię zaproponowaną przez Ingrid Böttcher (1999), uzupełnioną o pomysły innych autorów oraz sugestie autorki tekstu<sup>5</sup>.

Böttcher (1999b: 22–26) poleca sześć głównych technik kreatywnego pisania, obejmujących różnorodne ćwiczenia służące ich realizacji<sup>6</sup>. Nie należy jednak postrzegać tych działań jako sztywno przypisanych do danej sekwencji, gdyż przenikają i uzupełniają się one wzajemnie, wspierając tym samym proces twórczej produkcji. Poniżej bardzo ogólnie scharakteryzowano wspomniane wyżej techniki, skupiając się głównie na elemencie praktycznym, tj. zadaniach dających się zastosować na lekcji języka obcego.

### 1. Ćwiczenia bazujące na skojarzeniach (*Assoziative Verfahren*)

Stosowane są w fazie planowania wypowiedzi pisemnych i służą głównie gromadzeniu, klasyfikacji oraz kategoryzacji słownictwa, np. *Clustering*<sup>7</sup>, *Mind-Mapping*<sup>8</sup>, *Brainstorming*<sup>9</sup>.

Jednym z ćwiczeń, które można zaproponować bez względu na poziom zaawansowania językowego w grupie, jest *Akrostichon*. Do wyrazu ABENTEUER (PRZYGODA) uczniowie, pracując w parach, dopisują skojarzenia zaczynające się od kolejnych liter tego słowa. Następnie, korzystając z wypisanych zwrotów, haseł itd., tworzą historię pod tytułem *Unangenehmes Abenteuer im Urlaub* (*Nieprzyjemna przygoda na wakacjach*). Wybór wyrazów zależy od celu realizowanego na lekcji, a powyższy przykład służy jedynie wizualizacji.

### 2. Zabawy językowe (*Schreibspiele*)

Zabawy językowe mają na celu stworzenie możliwości kontaktu ze słowem w sposób kreatywny, humorystyczny i poetycki. Sprawdzają się w fazie formułowania i wymyślenia treści, podczas której uczący się eksperymentują z językiem i otwierają się na nowe możliwości jego użycia. Są to m.in.: *Gedicht reihum* (*Krążący wiersz*)<sup>10</sup> czy *Klopfwörter* (*Odpukane słówka*)<sup>11</sup>.

Ćwiczeniem, które doskonale nadaje się do wykorzystania podczas pracy w grupie, jest *Zettellawine* (*Lawina kartek*). Uczniowie siadają w kręgu. Każdy z nich pisze na kartce jedno zdanie, a następnie przekazuje ją osobie siedzącej o dwa miejsca dalej, po lewej stronie. Każda następna osoba dopisuje kolejne zdanie, tworząc w ten sposób historię. Runda kończy się, kiedy kartka wróci do pierwszego ucznia. Ostatni uczestnik zabawy formułuje tytuł do napisanego tekstu. Powstały fragment jest prezentowany na forum klasy i może stanowić bazę do dalszej pracy.

### 3. Pisanie według wzorów i reguł (*Schreiben nach angegebenen Vorgaben, Regeln und Mustern*)

Ćwiczenia z tej grupy mają na celu odwzorowywanie przykładowych tekstów, przedstawionych uczniom jako wzorce, oraz tworzenie na ich podstawie nowych. Istotne w tej technice jest stopniowe odchodzenie od odtwórczości na rzecz coraz większej kreatywności. Zadania te pokrywają się z zabawami językowymi pomimo wytycznych, które muszą

zostać uwzględnione przy ich realizacji. Twórcze pisanie nie stoi bowiem w żadnej sprzeczności z pisaniem ukierunkowanym na wzorce i reguły. Wytyczne te nie są postrzegane jako normy absolutne, lecz zasady gry i eksperymentalne możliwości (Fritzsche 1994: 161).

Przykładami ćwiczeń są tu chociażby *Elfchen*<sup>11</sup>, *Scheeballgedicht* (*Rosnąca kula śnieżna*) czy *Schmelzender Schneeballgedicht* (*Topniejąca kula śnieżna*)<sup>12</sup>. Ciekawą propozycją są również *Stufen-Gedichte* (*Wiersze o stopniowej budowie*), stanowiące zabawę językiem przy jednoczesnym zachowaniu podanych wskazówek. Uczniowie otrzymują wzór budowy wiersza, którego pierwszy wers stanowi jeden wyraz, drugi dwa, trzeci trzy, czwarty cztery, piąty trzy, szósty dwa i ostatni wers – jeden wyraz. Tematyka utworów może nawiązywać do treści realizowanych na lekcji.

#### 4. Włączenie do procesu pisania tekstów literackich (*Schreiben zu und nach (literarischen) Texten*)

Technika ta obejmuje ćwiczenia wspomagające pisanie literackie, podczas którego teksty stają się dla uczniów bodźcem do późniejszego samodzielnego tworzenia. Zadania opierają się również po części na imitacji, pozwalają jednak na odkrycie nowych środków wyrazu oraz zmianę perspektywy piszącego i przeniesienie się w inną rzeczywistość. Wykorzystywana w ramach tej techniki zabawa to m.in.: *Motivierende Satzanfänge* (*Motywuujące początki zdań*)<sup>13</sup>. Warto polecić również *Gedichtanfänge zu Ende schreiben* (*Dokończ rozpoczęty wiersz*) przybliżającą piszącym proces tworzenia tekstów poetyckich. Uczniowie otrzymują wiersz, który analizują pod względem treści i budowy. Na podstawie zaprezentowanego utworu tworzą własny tekst, odwzorowując lub zmieniając wskazane elementy np.: temat, kompozycję, środki językowe, rymy.

#### 5. Impuls do pisania (*Schreiben zu Stimuli*)

Technika ta opiera się na ćwiczeniach ułatwiających spontaniczne skojarzenia, aktywujących nieświadome emocje i pobudzających do tworzenia. Łączy się ona z metodą pisania na podstawie skojarzeń i jest świetną pomocą w znalezieniu odpowiednich językowych środków wyrazu. Inspiracją stanowiącą punkt wyjścia do dalszej pracy nad tekstem są przykładowo takie impulsy, jak: słowo, zdanie, fragment utworu, słowo kluczowe, zdjęcie, muzyka. Wśród ćwiczeń, które można wykorzystać na zajęciach, znajdują się *Fantasiereise* (*Fantastyczna podróż*)<sup>14</sup> i *Schreiben zu Reizwörtern* (*Dopisz do słów*)<sup>15</sup>. Jednym z przykładów tworzenia tekstu pod wpływem impulsu zwizualizowanego jest *In ein Bild einsteigen* (*Ten na zdjęciu to ja*). Uczniowie przejmują perspektywę przedmiotu przedstawionego na zdjęciu, utożsamiają się z nim i tworzą swoją historię z jego punktu widzenia.

#### 6. Kontynuacja pisania tekstu poprzez jego przeredagowywanie (*Weiterarbeit an kreativen Texten*)

Zadania wchodzące w skład tej grupy polegają na przeredagowywaniu powstałego utworu w celu stworzenia bazy dla nowej jego wersji. Są one nieodzownym elementem pracy nad tekstami będącymi jedynie kolejnymi wariantami pisarskiego produktu, gotowymi do dalszych zmian. Poprzez użycie katalogów kryteriów czy innych narzędzi ewaluacji i oceny, ćwiczenia te umożliwiają stopniowe nabywanie umiejętności samooceny, a także konstruktywnego wydawania opinii na temat prac kolegów i koleżanek. Wykorzystane w obrębie tej metody zadanie to m.in.: *Check-Liste* (*Lista kontrolna*)<sup>16</sup>. Warto wymienić również *Unter die Lupe* (*Pod lupą*) – tekst samodzielnie napisany przez jednego ucznia jest poprawiany i oceniany przez innego za pomocą komentarzy w formie zwrotów, np.: to mi się bardzo podobało, w tym miejscu mam pytania, moje porady i propozycje.

<sup>11</sup> *Elfchen* to ćwiczenie, podczas którego piszący indywidualnie tworzą kreatywny tekst/wiersz według podanych reguł. Składa się on z pięciu linijek, z których pierwsza jest tematem wiersza i stanowi jedno słowo, druga linijka składa się z dwóch słów, trzecia z trzech, czwarta z czterech i piąta, która jest pointą/podsumowaniem powstałego tekstu, zawiera tylko jeden wyraz (Böttcher 1999d: 57–58).

<sup>12</sup> *Schneeballgedicht* (*Rosnąca kula śnieżna*) i *Schmelzender Schneeballgedicht* (*Topniejąca kula śnieżna*) to również ćwiczenia polegające na tworzeniu tekstu/wiersza według konkretnych reguł. Forma ćwiczenia *Rosnąca kula śnieżna* zaczyna się od pierwszej linijki składającej się tylko z jednego wyrazu i kończy się na piątej linijce zawierającej pięć słów. *Topniejąca kula śnieżna* stanowi odwrotny proces, rozpoczynający pisanie wiersza od pierwszej linijki zawierającej pięć słów i kończący wersem piątym z jednym wyrazem (Böttcher 1999d: 60–62).

<sup>13</sup> *Motivierende Satzanfänge* (*Motywuujące początki zdań*) to ćwiczenie polegające na kreatywnym uzupełnieniu podanych początków zdań, które oddziaływałyby motywująco na odbiorcę (Pommerin 1996: 62).

<sup>14</sup> *Fantasiereise* (*Fantastyczna podróż*) to technika pisania, w której piszący puszczają wodze fantazji pod wpływem opisanego impulsu. Ćwiczenie to poprzedzone jest najczęściej fazą odprężenia i zanurzenia się w swoim świecie, co pobudza wizualizację i powstawanie skojarzeń, myśli, wyobrażeń, a w rezultacie produkcję tekstu (Böttcher 1999d: 55–56).

<sup>15</sup> *Schreiben zu Reizwörtern* (*Dopisz do słów*) jest ćwiczeniem polegającym na tworzeniu historii opartej na określonej grupie podanych wyrazów. Rodzaj tworzonego tekstu oraz liczba słów są dowolne (Böttcher 1999f: 153–154).

<sup>16</sup> *Check-Liste* (*Lista kontrolna*) to instrument ułatwiający piszącym weryfikację kolejnych wersji tekstu pod względem konkretnych kryteriów. Lista kontrolna stosowana przy ewaluacji tekstów kreatywnych powinna być opracowywana wraz z piszącymi, a kryteria analizy dopasowane do konkretnego rodzaju tekstu (por. Fix 2006: 178–180).

## Korekta, ocena i prezentacja osiągnięć twórczych

Redagowanie twórczych tekstów przy zastosowaniu kreatywnych technik uczenia otwiera drzwi do dalszej nad nimi pracy w postaci korekty i oceny. Aspekty te postrzegane są jako złożony, lecz indywidualny proces, odnoszący się zarówno do gotowych produktów, jak i ich wersji pośrednich, i zawsze zależący od subiektywnej oceny czytelnika (por. Liebna 1999: 133). Subiektywizm oraz uznanie indywidualności stanowią kłopotliwą kwestię w obszarze oceniania kreatywnego pisania w języku obcym<sup>17</sup>. Zasadniczo dają się one przyporządkować do dwóch grup: ocenianie zewnętrzne, w którym opinię wydaje np. nauczyciel, egzaminator lub grupa uczniów, oraz samoocenę oznaczającą zdolność do oceny samego siebie, a także własnych postępów i osiągnięć (Mihułka 2019: 30–53). Obie te formy pełnią istotną funkcję, gdyż ich zadaniem jest w uwrażliwiony sposób rozpatrywać aspekty, które stanowią istotę twórczego pisania (por. Mummert/Pommerin 2000: 3–9).

Ocena kreatywnej twórczości wymaga specyficznego podejścia do indywidualnie tworzonych tekstów (Abraham 2010: 115) oraz kładzie nacisk na wnikliwą obserwację zarówno własnych, jak i cudzych działań pisarskich (Saxalber 1996:198). Postępowanie takie zapobiega zbyt pochopnemu obniżeniu wartości twórczości i zachęca do kontynuowania pisania (Baurmann 2002: 116–118).

Kreatywność i obowiązek oceniania postrzegane są często jako wzajemnie wykluczające się obszary (Pawłowska-Balcerska 2017: 178). Rozwiązaniem dla tego pozornie antagonistycznego „duetu” jest wypracowanie wspólnie z uczniami zasad, które pozwolą na wydawanie opinii na temat twórczych tekstów. To zadanie stanowi kolejny etap rozwoju kompetencji pisania. Spinner (1995: 44–45) podkreśla świadome, teoretyczne wsparcie, jakim są normy poprawy sformułowane w postaci katalogu kryteriów dla uczących się. Nie każda kreatywna praca musi być jednak oceniana, aby nie zniechęcić uczniów zbyt formalizmem. W uzasadnionych przypadkach wystarczy pozostać przy doradczej informacji zwrotnej ze strony nauczyciela, niezbędnej w refleksji nad swoimi osiągnięciami<sup>18</sup>.

Żadna ocena wyników nie może odbyć się bez poprawy błędów. W procesie twórczego pisania preferowana jest, jak podkreśla Ivo (1982: 138–139), korekta majeutyczna<sup>19</sup>. Stanowi ona dialogową dyskusję na temat stworzonego tekstu, co pozytywnie wpływa na piszących. Autor przestrzega jednocześnie przed zakorzenioną w tradycji szkolnej „krzyżującą czerwienią”, a także przed nadmiernym i szerokim stosowaniem oznaczania i komentowania błędów. W korekcie majeutycznej pomoc w nauce znajduje swój punkt kontrolny i przewodni. Ocena jako akt dialogowy i działanie komunikacyjne między piszącym a czytającym jest postrzegana jako oczekiwana droga od oceny zewnętrznej do samooceny (Becker-Mrotzek/Böttcher 2011: 101).

W każdej korekcie błędy powinny być traktowane w sposób zorientowany na cel nauki. Istotne jest tolerancyjne traktowanie nieprawidłowości, ponieważ waga każdej z nich jest inna. Ogromne znaczenie ma autokorekta, która odbywa się jako procedura kierowana przez nauczyciela lub praca partnerska i grupowa (Kast 1999: 174–175). Magdalena Olpińska-Szkiełko (2019: 52) wyraźnie ostrzega przed negatywnymi konsekwencjami nieprzemyślanej poprawy błędów. Może ona prowadzić do naruszenia poczucia własnej wartości, szkodzić wizerunkowi społecznemu, jeśli odbywa się na forum klasy, ograniczać swobodę działania i tym samym osłabiać motywację do nauki. Wszystkie formy oceny pisemnych osiągnięć uczniów tworzą sieć procesów, które należy traktować jako dalszą pracę nad tekstem. W zależności od zadania, powinny być one wykorzystywane indywidualnie, aby przyczynić się do wspierania kompetencji pisarskiej i wzrostu świadomości pisania wśród uczących się (Niemięko 2009: 36).

Końcowym etapem pracy i jednocześnie jej zwieńczeniem jest prezentacja. Zapoznaje ona odbiorców z powstałym tekstem, poddaje go krytyce czytelników oraz weryfikuje ich oczekiwania (Böttcher 1999c: 44).

<sup>17</sup> Zob. np.: Fritzsche (1994: 210), Becker-Mrotzek/Böttcher (2011: 96), Pawłowska-Balcerska (2017: 178–179).

<sup>18</sup> W dyskursie naukowym dotyczącym katalogów kryteriów oceny można znaleźć konkretne propozycje nadające się do bezpośredniego zastosowania przy ocenie kreatywnych osiągnięć; prezentują je m.in.: Liebna (1999: 133–134), Baurmann (2002: 132,136), Abraham (2010: 100), Becker-Mrotzek/Böttcher (2011: 111). Innym rozwiązaniem jest zmierzenie się z ich modyfikacją, a nawet stworzenie własnych zasad.

<sup>19</sup> Nazwa pochodzi od metody majeutycznej, elementu sokratycznego nauczania. Gr. *maia* oznacza położną i symbolizuje, podobnie jak pomoc w porodzie, wydobywanie z ucznia odpowiedzi za pomocą odpowiednio dobranych metod (Encyklopedia PWN).

## Wdrażanie kreatywnego pisania na lekcji języka obcego – możliwości i ograniczenia

Wdrożenie kreatywnego pisania we współczesnej szkole staje wobec licznych wyzwań, a nawet przeszkód. Muszą one zostać pokonane lub przynajmniej zniwelowane, aby włączenie nauczania tej umiejętności do scenariusza zajęć obcojęzycznych było w ogóle możliwe. Jednym z problemów, o których wspomina Reuschling (1993a: 44), jest brak w tworzonych przez nauczycieli programach nauczania języka obcego dychotomii między pisaniem twórczym a kierowanym, postrzeganym w praktyce szkolnej jako cel kształcenia. Dlatego też kreatywność, która mocniej akcentuje aspekty procesu pisania, powinna stać się integralną częścią realizacji podstawy programowej. Nie chodzi tu o wyparcie procesu kierowanego przez twórczą praktykę, ale raczej o komplementarne wzbogacenie kształcenia.

Wykorzystanie kreatywnego pisania w nauczaniu języka obcego musi również stawić czoła różnicom w biegłości i poprawności językowej wśród uczniów. Mimo iż, jak podkreśla Reuschling (1993b: 138), koncepcje twórcze stosowane w języku ojczystym można przenieść na płaszczyznę nauczania w języku obcym, należy wziąć pod uwagę modyfikacje i redukcje w zakresie jakości pisemnych produktów. Co więcej, przesunięcie akcentu na lekcji na podmiot piszący i jego potrzeby jest kolejnym warunkiem powodzenia swobodnego pisania twórczego. Konieczne jest podkreślenie faktu, iż poziom drugiego języka obcego w szkole średniej daje uczącym się ograniczone możliwości wypowiedzi pisemnej i tylko niewielką pewność oraz sprawność językową (MEN 2018).

Szkolna twórczość pisarska musi być dodatkowo skonfrontowana z technicznymi, obiektywnie istniejącymi warunkami, a przez to z ograniczonymi możliwościami dydaktycznymi. Na niekorzyść działają tutaj zbyt mała ilość czasu, skromne wyposażenie sal lekcyjnych, brak odosobnionego miejsca na spisywanie przemyśleń. Böttcher (1999c: 33) wskazuje na kącik pisarski (*Schreibcke*), który byłby optymalną formą organizacji tego typu zajęć. Jednakże nawet w nieidealnych przestrzeniach klasowych zorganizowanie z uczniami kreatywnego pisania jest możliwe.

Pommerin (2000: 10) opowiada się dodatkowo za twórczym pisaniem w atmosferze wolnej od lęku, z motywującymi pomysłami, procedurami lub technikami uwzględniającymi uczniów z mniejszym potencjałem tekstotwórczym. Reuschling (1993a: 47) proponuje przygotowanie zbioru materiałów będących impulsami do działania i stworzenie możliwie nieformalnych warunków do pracy. Therese Chromik (1993: 68) wymienia wzorce zachowań, które sprzyjają twórczości w grupie i powinny dominować wśród twórczych pisarzy, m.in. gotowość do komunikacji, krytyczny dystans do własnych i cudzych tekstów, odwaga i szacunek dla podmiotowości innych. Agnieszka Pałowska-Balcerska (2017: 160) widzi dodatkowe wzmocnienie integracji kreatywnego pisania z procesem nauczania języków obcych w kulturowaniu i pielęgnowaniu koncepcji twórczej we wszystkich możliwych warunkach.

Na koniec należy podkreślić, że kluczowa dla promocji twórczego pisania na lekcji języka obcego jest osoba samego nauczyciela. Chodzi tu zarówno o cechy charakteru, takie jak kreatywność, spontaniczność i autentyczność, jak i, co podkreśla Gisela Reuschling (1993b: 137), o odwagę. Nauczyciel nie może bowiem pozostawać jedynie obserwatorem, ale wraz z uczniami powinien aktywnie uczestniczyć w procesie powstawiania kreatywnych tekstów i w ten sposób poznawać trudności pisarskie.

## BIBLIOGRAFIA

- Abraham, U. (1998), *Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein ‚Kreatives Schreiben‘ im Deutschunterricht?*, „Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule“, nr 4, s. 19–36 .
- Abraham, U. (2010), *Bewertung produktiv – kreativer schriftlicher Texte*, [w:] v. d. B. Kämper, M. Spinner, K.H. Spinner (red.), *Deutsch für Theorie und Praxis*, t. 11(3), Lese- und Literaturunterricht II, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, s. 89–115 .

- Baurmann, J. (2002), *Schreiben-Überarbeiten-Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*, Seelze (Velber): Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Becker-Mrotzek, M., Böttcher, I. (2011), *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Berend, C. (1999), *Mathematik – die Welt der Zahlen versprachlichen*, [w:] I. Böttcher (red.), *Kreatives Schreiben*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, s. 147–155.
- Böttcher, I. (1999a), *Grundlagen kreativen Schreibens*, [w:] I. Böttcher (red.), *Kreatives Schreiben*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, s. 9–20.
- Böttcher, I. (1999b), *Zu den Methoden des kreativen Schreibens*, [w:] I. Böttcher (red.), *Kreatives Schreiben*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, s. 21–32.
- Böttcher, I. (1999c), *Organisation und Struktur kreativen Schreibunterrichts*, [w:] I. Böttcher (red.), *Kreatives Schreiben*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, s. 33–45.
- Böttcher, I. (1999d), *Kreatives Schreiben in den Fächern*, [w:] I. Böttcher (red.), *Kreatives Schreiben*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, s. 46–81.
- Böttcher, I. (1999e), *Kunst-Schreiben zu Bildern und im Museum*, [w:] I. Böttcher (red.), *Kreatives Schreiben*, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, s. 82–104.
- Bräuer, G. (1998), *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*, Innsbruck: Studien Verlag.
- Brenner, G. (1990), *Praxisbuch: Kreatives Schreiben: Ein Leitfaden für die Praxis*, Frankfurt am Main: Scriptor Verlag.
- Chromik, T. (1993), *„Dichten“ in der Schule – wozu?*, [w:] V. Merkelbach (red.), *Kreatives Schreiben*, Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag, s. 59–76.
- Czernek, M. (2008), *Kształtowanie postaw autonomicznych studentów NKJO na zajęciach z pisania – co możemy osiągnąć?*, [w:] M. Pawlak, *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?*, Poznań–Kalisz–Konin: Wydział Artystyczno-Pedagogiczny UAM w Kaliszu.
- Encyklopedia PWN, <[encyklopedia.pwn.pl/haslo/majeutyczna-metoda;3936344.html](http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/majeutyczna-metoda;3936344.html)>, [dostęp: 26.02.2023].
- ESOKJ (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Fritzsche, J. (1994), *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*, t. 2, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Ivo, H. (1982), *Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustandes und Überlegungen zu Alternativen*, Frankfurt: Diesterweg.
- Joachimczyk, M. (2016), *Kształcenie sprawności pisania w wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 21–28.
- Kwiatkowska, H. (2008), *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Komorowska, H. (1993), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa: EDE-Poland.
- Laskowski, M. (2010), *Pisanie kreatywne na poziomie szkoły średniej*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 2, s. 133–134.
- Liebna, U. (1999), *Eigensinn. Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden*, Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Lipińska, E. (2016), *Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 9–14.
- Komisja Europejska (2011), *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych. Raport krajowy 2011*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Merkelbach, V. (1993), *Kreatives Schreiben*, Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.

- MEN (2018), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, <[bit.ly/3lRvN1t](https://bit.ly/3lRvN1t)>, [dostęp: 21.04.2023].
- Miłułka, K. (2019), *Ocena zewnętrzna a samoocena – rozbieżności i punkty styczne*, „Neofilolog”, nr 53(1), s. 29–57.
- Mummert, I., Pommerin, G. (2000), *Über die allmähliche Verfertigung von Texten (II)*, „Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer”, nr 37(1), s. 3–9.
- Niemierko, B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olpińska-Szkiełko, M. (2019), *Korekta błędów w nauczaniu języków obcych jako akt agresji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 49–54.
- Padzik, D. (2021), *Pisanie, które uczy, motywuje i bawi*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 51–57.
- Pawłowska, A. (2014), *Kreatywność – potencjał, wyzwanie czy po prostu konieczność?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 86–91.
- Pawłowska-Balcerska, A. (2017), *Kreatives Schreiben. Auf der DaF – Fortgeschrittenenstufe im Unterricht und Internet – Tandem*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pommerin, G., Schreiner-Kupfer, C., Lamprecht, S., Meyer, U., Schloß, I., Akman, I., Mayr, J., Quitz, H.M. (1996), *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1–10*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rico, G. (2020), *Garantiert kreativ schreiben lernen*, Berlin: Autorenhaus Verlag.
- Saxalber, A. (1996), *Lerner beurteilen ihre eigenen Texte*, [w:] H. Feilke, P.P. Portmann (red.), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Reuschling, G. (1993a), *Erzähltexte schreiben*, [w:] V. Merkelbach (red.), *Kreatives Schreiben*, Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag, s. 42–58.
- Reuschling, G. (1993b), *Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht*, [w:] V. Merkelbach (red.), *Kreatives Schreiben*, Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag, s. 137–150.
- Spinner, K.H. (1995), *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Spinner, K.H. (2021), *Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts*, [w:] J. Baurmann, C. Kammler (red.), *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*, Hannover: Friedrich Verlag.
- Von Werder, L. (2007), *Lehrbuch des kreativen Schreibens*, Wiesbaden: Marix Verlag.
- *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01) Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 04.06.2018, C 189/1*, <[eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en)>, [dostęp: 25.05.2023].

**ALEKSANDRA PRZYMUSIŃSKA** Absolwentka Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, nauczycielka dyplomowana języka niemieckiego w szkole ponadpodstawowej, egzaminatorka OKE, koordynatorka wymian międzynarodowych. Obecnie doktorantka na Wydziale Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Rzeszowskiego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problemów nauczania i uczenia się języków obcych, przede wszystkim wykorzystania kreatywnych metod pisania na lekcjach języka niemieckiego jako obcego z uwzględnieniem różnych poziomów zaawansowania językowego uczniów.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.