

JOLANTA NOCOŃ

NAUKA PISANIA W JĘZYKU OBCYM
A STYMULOWANIE ROZWOJU
KOMPETENCJI LINGWISTYCZNYCH:
GRAMATYCZNYCH I LEKSYKALNYCH

Ranga społeczna pisania zyskała na znaczeniu we współczesnej kulturze. Jeszcze do przełomu XX i XXI wieków dominowało przekonanie, że jest to czynność społecznej mniejszości, przydatna dla tych, „którzy piszą, ponieważ ich zawód wymaga od nich tego jako podstawowego elementu ich pracy, i którzy piszą w zgodzie z konwencjami należącymi do ich zwykłego zawodowego toku zajęć” (Davies i Widdowson 152); umiejętność najrzadziej wykorzystywana spośród wszystkich umiejętności komunikacyjnych, najmniej przydatna w życiu codziennym, gdyż „na co dzień niewiele osób używa kodu pisanego. Właściwie wraz z ukończeniem szkoły większość ludzi traci kontakt z piórem, chyba że od czasu do czasu pisze listy, życzenia, pozdrowienia, podanie czy życiorys” (Seretny i Lipińska 227). Obecnie jednak, za sprawą mediów elektronicznych, pisanie zyskuje status podstawowej kompetencji językowo-komunikacyjnej: „Nie tylko większość spraw bowiem załatwia się teraz pisemnie, za pośrednictwem Internetu [...], ale ponadto internetowe fora reprezentują rodzaj agory, na której pisemnie wyrażane są dowolne komentarze i opinie na temat wszystkiego” (Kłakówna 370). Przy tym sytuację edukacyjną komplikuje nie zawsze pozytywny wpływ współczesnego kontekstu kulturowego na strukturę kompetencji pisania¹. Jak

Prof. dr hab. JOLANTA NOCOŃ – Uniwersytet Opolski, Instytut Językoznawstwa; Katedra Języka Polskiego; e-mail: jolanta.nocon@uni.opole.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9709-1724>.

¹ Truizmem stało się przekonanie, że „winą” za niepożądane zmiany w strukturze kompetencji językowo-komunikacyjnej w zakresie pisania należy obarczyć dokonujące się w XXI

pokazują badania, niepokoić powinny m.in.: analfabetyzm funkcjonalny i w rezultacie nadawanie odmianie pisanej języka cech hybrydy pisano-mówionej (Skudrzyk 58), interferencje międzystylowe i międzyodmianowe, burzące „czystość” stylową tekstu pisanego, zakłócenia linearności wywodu myśli, skutkujące zanikiem piśmiennego stylu myślenia jako stylu poznawczego (Warchała i Skudrzyk 93), nowa reguła tekstowości, blokująca myślenie abstrakcyjne na rzecz myślenia ukonkretnionego (Warchała i Skudrzyk 151) oraz zdominowanie przez kod ograniczony sytuacji piśmiennych wymagających użycia kodu rozwiniętego.

Zjawiska, o których mowa, nie dotyczą wyłącznie L1, mają charakter uniwersalny i przenoszą się na proces akwizycji innych języków, zgodnie z koncepcją kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej². Transfer umiejętności i doświadczeń językowo-komunikacyjnych w pisaniu w L1 (rozumianym w tym przypadku jako pierwszy w kolejności język, którego pismo i pisanie zostało przyswojone) do pisania w innych nabywanych językach wydaje się być w przypadku tej sprawności szczególnie istotny przede wszystkim ze względu na uniwersalny charakter zarówno pisania ujmowanego jako pewien proces, jak i cech jego wytworu, czyli tekstu pisanego. Porozumiewanie się w różnych językach za pomocą pisma może łączyć podobieństwo (a tym samym „przekładalność”) m.in. konwencji zapisu, strategii pisania, wzorców tekstowych, mechanizmów spójnościowych, zasad komponowania struktury tematycznej. Z tego też powodu aspekt tekstologiczny akwizycji pisania związany z przyswajaniem wzorców gatunkowych tekstów danej kultury językowo-komunikacyjnej, ich wariantów i zasad konstruowania tekstu, czyli komponentów strukturalnego i pragmatycznego³, jest znacząco wspierany przez równoległe kompetencje

wieku przeobrażenia kulturowo-społeczne, w tym przede wszystkim ekspansję potoczności (nowej oralności), multimedializację współczesnej kultury, zwrot ku wizualności, zawłaszczenie sfery komunikacyjnej przez media cyfrowe. Nie wszystkie jednak przemiany w komunikacji za pośrednictwem mediów elektronicznych należy wartościować jednostronnie negatywnie, jedynie z punktu widzenia ich destrukcyjnego wpływu na sprawność pisania. W wyniku przeobrażeń dokonujących się we współczesnej kulturze komunikacyjnej pojawiają się nowe potrzeby komunikacyjne, kształtują się nowe dyskursy oraz nowe wzorce i konwencje zachowań językowych, które te potrzeby zaspokajają. Jest to proces naturalny i pozytywny w społecznym wymiarze.

² Zgodnie z tą koncepcją osoba ucząca się języka obcego nie korzysta z rozdzielnych kompetencji komunikacyjnych w różnych językach, które zna, lecz dysponuje jedną całościową kompetencją różnojęzyczną i różnokulturową, obejmującą cały zakres znanych sobie języków (Coste i in. 145).

³ Odwołuję się do koncepcji Marii Wojtak, wyłożonej m.in. w publikacji *Gatunki prasowe*.

w L1 oraz innych znanych językach⁴. Pozostałe cele uczenia się pisania w językach drugich: akwizycja odmiany pisanej danego języka i jej wariantów (np. oficjalnego i nieoficjalnego), poznanie alfabetu i norm zapisu, uaktywnianie form i struktur językowych (m.in. gramatycznych i leksykalnych), poprawność języka i zapisu wiążą się z komponentem językowo-stylowym tekstu pisanego. To na tych sprawnościach powinno koncentrować się nauczanie pisania w języku obcym, gdyż to one warunkują w ogóle możliwość wypowiedziania się w piśmie w języku docelowym. Odrębny problem stanowi komponent poznawczy (kognitywny, „treściowy”) tekstu pisanego, o którego jakości decyduje piszącego wiedza o świecie, jego kompetencje poznawcze i doświadczenie, np. kulturowe – im bogatsze, tym większych kompetencji lingwistycznych potrzeba, by je wyrazić. W procesie akwizycji języka obcego nie tyle sama treść tekstu jest ważna, ile możliwość i sposób jej ujęzykowania – jakość języka (bogactwo i różnorodność form i struktur językowych, ich adekwatność tematyczna i funkcjonalna), ale także jego poprawność (Miodunka 13-14), tym samym komponent poznawczy także jest zależny od kompetencji lingwistycznych piszącego.

Jednej z najważniejszych przyczyn trudności z opanowaniem umiejętności komunikowania się za pomocą pisma należy doszukiwać się zatem w niewystarczającym poziomie kompetencji leksykalnej i gramatycznej, warunkujących biegłość pisania w każdym języku, nie tylko w tzw. obcym. Nie oznacza to zaniedbania pozostałych sprawności cząstkowych składających się na sprawność redagowania tekstu pisanego zgodnie z zasadą, że tylko suma wszystkich sprawności daje całościową znajomość języka (Miodunka 14), w tym przypadku umożliwia opanowanie pisania w całej jego złożoności.

W dalszej części artykułu skupię się wyłącznie na kompetencjach lingwistycznych: leksykalnej i gramatycznej w kontekście sprawności pisania.

*

Propozycja dydaktyczna, którą przedstawiam w niniejszym artykule, opiera się na kilku ogólnych założeniach. Przede wszystkim na modelu nauczania zintegrowanego⁵, holistycznego i funkcjonalnego, w tym wypadku łączącego

⁴ To wspieranie jest oczywiście ograniczone, gdyż konwencje, o których mowa, mogą się różnić w językach, np. esej w polskiej kulturze pisania jest czymś całkiem innym niż w tradycji anglosaskiej (zob. Bańkowska 169-211).

⁵ Integrację rozumiem szerzej niż nauczanie wszystkich sprawności językowych i podsystemów języka skoncentrowane wokół cykli tematycznych – to tylko jeden ze sposobów zintegrowania procesu akwizycji języka docelowego.

nabywanie sprawności pisania z doskonaleniem kompetencji lingwistycznej w zakresie leksyki i gramatyki języka docelowego. Spojrzenie na pisanie w kontekście akwizycji pozostałych kompetencji jest możliwe dzięki temu, że „pisanie łączy wszystkie cztery sprawności oraz kompetencję lingwistyczną [...], a nawet myślenie w języku docelowym” (Lipińska 88) i stwarza tym samym warunki do płynnego transferu umiejętności z jednego obszaru kompetencyjnego w drugi (Komorowska, *Metodyka* 168).

Transfer, o którym mowa, może dokonywać się w obie strony: od kompetencji lingwistycznej do sprawności pisania i od sprawności pisania do kompetencji lingwistycznej. W pierwszym przypadku proces edukacyjny będzie koncentrować się na uaktywnianiu leksyki oraz form i struktur gramatycznych, które uczący się miał szansę poznać w ramach specjalnie w tym celu przeprowadzonych ćwiczeń leksykalnych i gramatycznych (np. „drylowych”). Najpierw więc wprowadzane będą pewne elementy wiedzy systemowej o języku docelowym, a następnie tworzone sytuacje, w których powinny one zostać czynnie użyte w akcie pisania. Proces ten odbywa się przede wszystkim poprzez sytuowanie tematów tekstów pisemnych w określonych polach tematycznych, wymagających użycia specyficznej leksyki, oraz narzucanie redagowanym tekstom określonych wzorców gatunkowych, co z kolei w pewnym sensie wymusza posłużenie się charakterystycznymi dla nich środkami gramatycznymi (na przykład dobór konstrukcji składniowych ściśle wiąże się z przynależnością wzorca tekstowego do tekstów narracyjnych, deskryptywnych, argumentacyjnych)⁶.

Odwrotny kierunek transferu (od pisania do leksyki i gramatyki) może być organizowany na dwa sposoby: jako kontynuacja, kolejna faza procesu opisanego w poprzednim akapicie – do niej odniosę się w dalszej części – albo jako znana glottodydaktyce metoda uczenia się języka poprzez tworzenie własnego tekstu (zob. Wenzel)⁷. W obu przypadkach tekst jest postrzegany holistycznie – jako całość złożona z powiązanych komponentów o różnym charakterze (także podmiotowym), wzajemnie od siebie uzależnionych, a wiedza o języku docelowym, stanowiąca trzon kompetencji gramatycznej i leksykalnej, jest ujmowana funkcjonalnie.

Drugie z założeń to uwzględnienie podejścia podmiotowego i autonomizującego do nauczania języków obcych, które łączy przesunięcie „punktu

⁶ Sposób sformułowania tematu może narzucać użycie określonych środków językowych, np. czasu przeszłego, 1 osoby liczby pojedynczej, form nieosobowych czasownika itd.

⁷ Metoda ta ma charakter twórczy, bazuje na tekstach tworzonych wyłącznie przez uczniów, odmienny jest też mechanizm uczenia się słownictwa i gramatyki: „uczeń poznaje słowa i reguły, a także uczy się ich poprzez natychmiastowe zastosowanie” (Wenzel 7).

ciężkości z uczenia (nauczania) na pomoc w uczeniu się” (Lipińska i Seretny 29). Zgodnie z nimi podstawowym zadaniem nauczyciela staje się dobranie takich strategii, metod, technik dydaktycznych, czyli tzw. czynników kontrolowanych, które pomogłyby uczniom (każdemu z osobna) efektywnie uczyć się języka docelowego i przezwyciężać własne problemy edukacyjne (Lipińska i Seretny 30). W tym celu konieczne staje się też rozpoznanie (zdiagnozowanie) indywidualnych uwarunkowań, czyli czynników niekontrolowanych wpływających na proces uczenia się języka (Lipińska i Seretny 53-54). Jednym z nich są uwarunkowania psychiczne: osobowość, temperament, preferencje półkulowe, rodzaj inteligencji, styl uczenia się; innym – potrzeby poznawcze, m.in. zakres posiadanej wiedzy o świecie, poziom kompetencji, zainteresowania; wreszcie motywacja wewnętrzna, w tym poczucie sensu uczenia się danego języka, rozpoznane i zaakceptowane korzyści z nią związane. Siłą rzeczy idea podmiotowej autonomizacji zakłada indywidualizację procesu edukacyjnego, prowadzącą w efekcie do w pełni samodzielnego uczenia się. Trzeba jednak mieć na uwadze, że „choć autonomizacja uczącego się oznacza przesunięcie akcentu na osobę uczącą się, nie powinna być utożsamiana z całkowitą indywidualizacją procesu nauczania, na którą w dydaktyce szkolnej (akademickiej) nie ma miejsca” (Seretny, „Autonomia” 99-100).

Konsekwencją podmiotowo-autonomizującego podejścia do uczenia (się) pisania w języku docelowym jest założenie o możliwości wykorzystania tekstu pisanego do diagnozy kompetencji lingwistycznej. Pisanie nie jest ulotne jak mówienie, teksty zapisane są trwałe, co umożliwia uczącemu ogląd realizacji wszystkich komponentów tekstowych, w tym leksykalnych i gramatycznych, a także obserwację procesu rozwijania się sprawności cząstkowych w kolejnych tekstach tego samego autora. Diagnoza pisania pozwala tym samym ustalić poziom biegłości językowej nie tylko tej sprawności – byłaby to zatem zarówno diagnoza wewnętrzna, ukierunkowana na ocenę pisania w całej jego złożoności strukturalnej, pragmatycznej, treściowej i językowo-stylowej (Coste i in. 99-112), jak i wychodząca poza tę sprawność, skupiona na rozpoznaniu poziomu biegłości w zakresie kompetencji lingwistycznych.

Z dwóch typów diagnozy: sumującej (zakończonej oceną informującą o osiągniętym poziomie biegłości diagnozowanej kompetencji) i kształtującej⁸, w procesie edukacyjnym ważniejsza jest ta druga – jej celem jest

⁸ Przyjmuję, że diagnoza kształtująca stanowi tę część ewaluacji kształtującej, która skupia się na monitorowaniu bieżących wyników procesu dydaktycznego.

rozpoznawanie na bieżąco aktualnych problemów uczących się z akwizycją języka docelowego. Tym samym w przypadku korelacji nauczania pisania z leksyką i gramatyką języka docelowego funkcja diagnozy kształtującej sprowadzałaby się do sterowania procesem doskonalenia kompetencji lingwistycznej i stymulowania jej rozwoju na podstawie tego, co ujawnia pisanie. Prymarnie służyłaby więc rozwijaniu i doskonaleniu kompetencji lingwistycznych, ale wtórnie przekładałaby się także na rozwój kompetencji tekstotwórczej w języku docelowym. Umożliwiłaby też indywidualizację nauczania.

*

W glottodydaktyce polonistycznej (bo do nauczania języka polskiego jako obcego będą się odnosiła) metoda uczenia redagowania tekstu pisanego w określonym gatunku nie została wprawdzie nazwana⁹, ale opisano szczegółowo przebieg procesu: „Wdrażanie prawideł redagowania i komponowania tekstu powinno zacząć się od przedstawienia ogólnych reguł właściwych danej formie (1) i zilustrowania ich przykładem (2) lub odwrotnie – można najpierw zaprezentować przykład (2), a potem omówić reguły (1). Dalej powinien nastąpić inny przykład i jego analiza, *ćwiczenia stylistyczne* oraz *uzupełniające (towarzyszące)*, które pełnią funkcje kolejnych wzorców. Następnie zadaje się napisanie próbki uczonej formy w klasie (3) – najlepiej w parach lub grupkach. Potem nauczyciel sprawdza wszystkie prace, omawia je, analizuje i wyjaśnia (4), a wreszcie zadaje nową pracę (I wersja) do samodzielnego napisania w domu (5) (czasami może to też odbywać się w klasie). Znowu poprawia, ocenia, komentuje (6). Uczący się muszą sporządzić II wersję, dokonując korekty autorskiej zgodnie z sugestiami nauczyciela (7). Prace te należy oddać do powtórnej poprawy i oceny” (Seretny i Lipińska 237-238). Interesuje mnie to, co dzieje się po pierwszej indywidualnej redakcji tekstu w ogniwach (6) i (7), które w przywołanym modelu procesu dydaktycznego mają służyć rozpoznaniu i poprawie błędów językowych i błędów zapisu świadczących o nieopanowaniu normy językowej i ortograficznej języka docelowego. Możliwe jest, jako jeden z wariantów¹⁰, odmienne sfunkcjonalizowanie tego fragmentu procesu i zorien-

⁹ W dydaktyce języka polskiego opracowane zostały trzy metody, za których pomocą uczy się redagowania tekstu w określonym gatunku: metoda analizy i twórczego wykorzystania wzoru, metoda norm i instrukcji (Dyduchowa 62-96), metoda doraźnego instruktażu (Kłakówna 387). Z powodzeniem mogłyby one zostać wykorzystane w glottodydaktyce, oczywiście po dostosowaniu.

¹⁰ Ewa Lipińska proponuje jeszcze inny wariant korekty tekstu, w którym analizy i poprawy

towanie go w dwóch kierunkach: na kompetencję tekstotwórczą i na kompetencję lingwistyczną w zakresie leksyki i gramatyki języka docelowego¹¹. Chodziłoby o stymulowanie rozwoju tych kompetencji poprzez doskonalenie warstwy językowej tekstu nie tylko od strony poprawności, ale także pod kątem bogactwa użytych w nim środków językowych (o stymulowanie czy też uaktywnianie znanych biernie: leksyki oraz form i konstrukcji gramatycznych). Konieczne stałoby się tym samym rozszerzenie czynności na tekście o różnego typu transformacje, poza poprawą błędów, mające tekst ulepszyć, wzbogacić, zweryfikować itp. w jego komponencie językowo-stylowym. Główny cel sprowadzałby się jednak do wzmacniania procesu uczenia się takimi technikami dydaktycznymi i typami zadań, które skłaniałyby do autorefleksji i samooceny oraz umożliwiały autokorektę, adiu-stację, wtórną redakcję własnego tekstu pisanego.

Przejdźmy zatem do opisu etapów procesu dydaktycznego.

Po samodzielnej pierwszej pisemnej redakcji zadanego tekstu (5) kolejna faza (6) to przeprowadzenie przez nauczyciela diagnozy kształtującej w postaci wieloaspektowej analizy tekstów. Jest ona konieczna, gdyż główna idea proponowanego podejścia to oparcie procesu doskonalenia pisania na rozpoznaniu rzeczywistych potrzeb uczących się. Procedura diagnostyczna powinna się koncentrować z oczywistych względów na popełnianych błędach leksykalnych i gramatycznych, dowodzących nieopanowania form i konstrukcji systemowych, znaczeń i postaci graficznej form wyrazowych itp., ale także na tym, co nieobecne w języku analizowanych tekstów, formach i konstrukcjach gramatycznych i leksykalnych, którymi uczący się powinni już posługiwać się, a tego nie robią. Generalnie chodziłoby więc o skoncentrowanie na rozpoznaniu wszelkiego rodzaju niedostatków w języku analizowanych tekstów. Faza (6) odbywa się poza lekcją, należy do zadań wyłącznie nauczyciela, jest niezbędna, by można było przejść do różnego rodzaju działań w fazie przygotowania do udoskonalenia warstwy językowej własnego tekstu (7).

Kolejna faza (7) opiera się na wnioskach z diagnozy kształtującej (6) i naśladuje naturalny proces tworzenia i doskonalenia tekstu pisanego:

jednego wybranego tekstu dokonują sami uczący się, a nauczyciel jedynie nanosi zmiany i dopowiada: „Takie ćwiczenie uczy dostrzegania cudzych i własnych błędów (...) i może stanowić przykład dla innych studentów” (Lipińska 93). Zaproponowana przeze mnie metoda też zakłada oparcie się w znacznym stopniu na aktywności uczących się, podobną też rolę wyznacza nauczycielowi. Poszerzony jest natomiast zakres działań na tekście i ich cele dydaktyczne.

¹¹ „Składnik lingwistyczny obejmuje znajomość i **umiejętność stosowania** [podkr. J.N.] systemowej wiedzy o języku, takiej jak fonologia, morfologia, składnia, leksyka oraz semantyka, niezależnie od aspektów socjolingwistycznych i pragmatycznych związanych z użyciem danych form językowych” (Martyniuk 121).

„Teksty i zdania są tworzone w procesie poszukiwań, prób, korekt, przekształceń” (Bartmiński i Niebrzegowska-Bartmińska 314). Może mieć charakter ćwiczeniowy (7a) lub zadaniowy (7b). W obu przypadkach wnioski z diagnozy przekładane są przez nauczyciela na działania służące doskonaleniu kompetencji leksykalnej i gramatycznej oraz uzupełnianiu rozpoznanych luk w tych kompetencjach. Jest to moment, w którym można mówić o ograniczonej warunkami zespołowego nauczania indywidualizacji, sprowadzającej się do dostosowania treści z zakresu kompetencji lingwistycznych do potrzeb poznawczych rozpoznanych w diagnozie nauczycielskiej jako wspólne dla całego zespołu uczących się.

W fazie (7a) nauczyciel projektuje zestaw ćwiczeń leksykalno-frazeologicznych oraz gramatycznych dostosowanych do wybranych problemów natury językowej ujawnionych w analizowanych tekstach, stanowiących problem dla większej liczby osób. Jeśli chodzi o leksykę, to ćwiczenia powinny koncentrować się na powiększeniu leksykalnego komponentu sprawności językowej wokół pola tematycznego tekstu, który ma być udoskonalony i sferami życia, do których temat nawiązuje, ale także mogą to być leksemy funkcyjne, np. spójnościowe środki nawiązania i zespolenia (w zależności od rozpoznanych niedociągnięć obniżających wartość tekstu na poziomie leksykalnym), różne warianty leksemów różniące się nacechowaniem pragmatycznym, socjologicznym i stylistycznym oraz inne „potrzebne” w tym tekście. Cel dydaktyczny tych ćwiczeń to zarówno przywoływanie słownictwa ze słownika biernego, a więc już znanego, ale „zapominanego” w aktach użycia, by następnie w fazie (8) można je w wyborze aktywizować we własnym tekście, jak i wprowadzanie słów nowych (poszerzanie słownika biernego).

Do zastosowania są niektóre z technik kształtowania sprawności leksykalnej opracowane przez Halinę Zgółkową¹² – spośród technik ekstensywnych, umożliwiających poszerzenie repertuaru leksykalnego biernego i czynnego, przede wszystkim technika gniazdowa/tematyczna (np. grupowanie słownictwa z określonych dziedzin wokół określonego hiperonimu) (Zgółkowa 40-41); spośród technik intensywnych, służących umiejętności odpowiedniego wykorzystania zasobu leksykalnego z uwzględnieniem wariantywności znaczeniowej, stylistycznej, odmianowej, aksjologicznej itd., czyli zwielokrotnieniu „liczby znaczeń relatywizowanych do kontekstu językowego” (Zgółkowa 45), techniki pragmalingwistyczne (np. kolokwialność,

¹² Oczywiście także całe spektrum opisane w publikacjach glottodydaktycznych, np. Seretny i Lipińska; Seretny, *Słownictwo w dydaktyce języka*.

ironiczność, wulgarność, eufemiczność, prywatność, intymność, oficjalność, dostojność, poufałość) i socjolingwistyczne (m.in. socjolekty, regionalizmy, gwaryzmy, żargony, slangi) (Zgółkowa 42-44). Można także skorzystać z typologii ćwiczeń leksykalno-frazeologicznych znanych i sprawdzonych w dydaktyce języka polskiego jako ojczystego, na przykład z opracowanych przez Marię Nagajową¹³.

Obok ćwiczeń leksykalno-frazeologicznych w fazie (7a) powinny znaleźć się także ćwiczenia gramatyczne, dostosowane do potrzeb rozpoznanych w fazie (6). Oprócz korekty błędów systemowych uwagę należałoby zwrócić przede wszystkim na konstrukcje składniowe, jakimi czynnie posługują się piszący, bo to w nich zamykane są sensy zarówno lokalne, jak i globalne, i od nich zależy w dużej mierze stylistyczna wartość tekstu oraz jego pragmatyczna skuteczność. W tej fazie można posłużyć się niektórymi technikami automatyzującymi (drylu gramatycznego): substytucją (zastępowanie jednego elementu innym), ekspandowaniem (rozbudowywanie zdania), transformacjami (przekształcanie struktury) (Komorowska, „Ćwiczenia przedkomunikacyjne” 118), z tą jednak różnicą, że wszystkie tego typu ćwiczenia muszą uruchamiać działania na fragmentach tekstów z fazy (5). Byłyby to zatem wszelkiego rodzaju przekształcenia tekstowe¹⁴ z użyciem określonej konstrukcji gramatycznej. W razie potrzeby podejmowanym w ćwiczeniach działaniom na tekstach towarzyszyć mogą dodatkowe komentarze nauczyciela wyjaśniające naturę zjawisk gramatycznych, jeśli okaże się, że nie zostały one jeszcze przyswojone na oczekiwanym poziomie. Koniecznie natomiast należy podjąć rozmowę o konsekwencjach znaczeniowych, stylistycznych, pragmatycznych itp. dokonanych przekształceń (m.in. czy są równoważne z konstrukcjami wyjściowymi, co wnoszą do tekstu) i ich wartościowaniem w kontekście całego tekstu i w odniesieniu do pozostałych komponentów tekstowych (np. na ile sprzyjają realizacji funkcji wpisanych w tekst).

¹³ Nagajowa przypisała ćwiczeniom leksykalnym i frazeologicznym dwa cele: bogacenie zasobu leksykalnego uczniów oraz rozwijanie stylistycznej wprawy w posługiwaniu się leksyką i frazeologizmami. Wśród ćwiczeń wymieniła m.in.: nazywanie i grupowanie wyrazów wokół określonego tematu, łączenie wyrazów w związki wyrazowe, uściślanie znaczenia, dobieranie wyrazów bliskoznacznych i wyrazu najtrafniejszego, dobieranie słownictwa wyrażającego stosunek mówiącego do własnej wypowiedzi, wyrażanie ocen, wyjaśnianie błędów słownikowych (Nagajowa 38). Wydaje mi się, że obecnie zarówno dydaktyka języka polskiego, jak i glottodydaktyka polonistyczna znalazły się w takim momencie, że przemyślany transfer wypracowanych w obu subdyscyplinach rozwiązań metodycznych mógłby być korzystny dla każdej z nich.

¹⁴ W lingwistyce tekstu do operacji przekształcających struktury językowe zalicza się transformacje, konwersje, substytucje i parafrazy (Bartmiński i Niebrzegowska-Bartmińska 315). Niektóre z nich w odniesieniu do języka polskiego, wraz z licznymi przykładami, zostały omówione przez Bartmińskiego i Niebrzegowską-Bartmińską.

Z kolei w wariacie zadaniowym (7b) przedmiotem wszelkiego rodzaju działań na tekście, rozwijających kompetencję lingwistyczną, nie są wyimki z całego zbioru tekstów (5), ale jeden z tych tekstów, wybrany przez nauczyciela na podstawie diagnozy (6), w którym pojawiły się problemy natury językowej typowe dla większej grupy piszących niż autor tego tekstu. Jest to zatem jedno złożone zadanie, rozkładające się na kompleks czynności mających identyczne cele jak ćwiczenia w fazie (7a), z tym że to nie nauczyciel, a sami uczący się proponują różne przekształcenia i udoskonalenia języka tekstu podlegającego weryfikacji. Konieczne jest za każdym razem uzasadnienie, co wniesie proponowana zmiana do tekstu, a po jej naniesieniu wartościowanie efektu. Nauczyciel, wiedząc, z jakich powodów wybrał tekst, może kierować uwagę uczniów na określone elementy językowe. Może też organizować dodatkowe ćwiczenia, mające podpowiedzieć, w którą stronę mogłyby/powinny pójść transformacje komponentu językowo-stylowego, także wprowadzać dodatkowe przykłady, by wyjaśniać konstrukcje gramatyczne sprawiające problem czy też na bieżąco, w razie potrzeb przeprowadzać ćwiczenia leksykalne. Organizacja procesu w wariacie (b) fazy (7) przypomina model, o którym mowa jest w przypisie 9, z tą różnicą, że nie tylko błędy są poprawiane, ale globalnie język, a wszystkie podjęte czynności są zorientowane na jeden tekst.

Celem fazy (7), niezależnie od wybranego wariantu, jest rozwijanie i doskonalenie kompetencji lingwistycznej w zakresie leksykalnym i gramatycznym (choć oczywiście także ortograficznej, której w artykule nie poświęca się uwagi) w kontekście i w korelacji ze sprawnością pisania. W ostatniej fazie (8) powinno nastąpić uaktywnienie kompetencji, nad którymi pracowano w poprzedniej fazie, poprzez przeniesienie ich przez uczących się mniej lub bardziej udanie do własnych tekstów, co oznaczałoby transfer do kompetencji tekstotwórczej. Obie fazy mogą przebiegać po sobie, ale także naprzemiennie. Drugi wariant jest łatwiejszy, gdyż uczący się od razu po kolejnych ćwiczeniach odnosi się do własnego tekstu i sukcesywnie, etapami wprowadza w nim częściowe udoskonalenia.

Cały proces powinna zamykać faza (9), w której nauczyciel poddaje diagnozie kształtującej ostateczne wersje tekstów pisanych. Jeśli proces był efektywny, należy spodziewać się, że wersje te będą na wyższym poziomie językowym niż teksty z pierwszej redakcji. Nie chodzi przy tym o globalną nową jakość, ale nawet o ograniczone transformacje z wykorzystaniem doświadczeń z fazy (7). Sukcesem będzie rozpoznanie przez uczących się słabych stron języka własnego tekstu, znalezienie miejsca, które można lub

należałoby funkcjonalnie przekształcić, dokonanie jego poprawnej parafrazy – to jednoznaczne wskaźniki zajścia trwałej zmiany w kompetencji lingwistycznej i tekstotwórczej, a o to właśnie chodzi.

*

Efektywność zaprezentowanej w artykule metody sprawdziłam podczas zajęć lektoratowych z praktycznej nauki języka polskiego z grupą rosyjskojęzyczną. Wykorzystałam oba warianty fazy (7). Z moich obserwacji wynika, że najbardziej efektywna była praca nad komponentem językowo-stylowym wybranego tekstu równoległa z samodzielną korektą własnego tekstu w podobnych elementach, np. jeśli dotyczyła ona zdania złożonego podrzędnie, szukano tego typu konstrukcji składniowych w swoich tekstach, sprawdzano ich poprawność, łączono zdania pojedyncze w konstrukcje złożone, jeśli były problemy, pojawiały się dodatkowe wyjaśnienia na przykładach; jeśli w analizowanym tekście brakowało wskaźników spójności lokalnej, szukano różnych wariantów środków językowych w tej funkcji we własnych tekstach, tworzone bank słów, wprowadzano wybrane z nich do tekstu cudzego i własnego, jednocześnie oceniając ich wewnątrztekstową funkcjonalność; jeśli tekst był ubogi w przymiotniki, rozpoznawano rzeczowniki i inne wyrazy, którym mogłyby towarzyszyć przymiotniki i rozbudowywano w ten sposób składniowe grupy imienne, jeśli przy okazji pojawiał się problem formy rodzajowej przymiotnika, to i ten wątek był rozwijany. Pozostałe błędy i niedociągnięcia były korygowane w każdym tekście w tradycyjny sposób.

*

W artykule opisałam alternatywny sposób doskonalenia sprawności pisania¹⁵, zorientowany na składnik lingwistyczny¹⁶ kompetencji komunikacyjnej, zgodnie z przekonaniem, że różnorodność strategii, metod i technik sprzyja efektywności procesu dydaktycznego. Przyjęłam, że sprawne posługiwanie się językiem w piśmie wymaga orientacji w elementach i konstrukcjach językowych, świadomości możliwości wyboru i kombinacji struktur językowych oraz umiejętności dokonywania ich wyboru (Dyduchowa 23)¹⁷. Opisany model służy doskonaleniu komponentu językowo-stylowego tekstu pisanego,

¹⁵ Widzę go obok, a nie zamiast tradycyjnych, zadowolonych w glottodydaktyce modeli.

¹⁶ Jeden z trzech, obok socjolingwistycznego i pragmatycznego (Martyniuk 120).

¹⁷ Wszystkie trzy warunki odnoszą się zarówno do języków obcych, jak i języka ojczystego.

zorientowany jest tekstocentrycznie i podmiotowo, z funkcjonalnym podejściem do gramatyki i leksyki. Cechuje go też podwójna celowość: uczyć ma nie tylko pisania jako autonomicznej sprawności językowej, ale także rozwijać kompetencję gramatyczną i kompetencję leksykalną jako niezależne komponenty biegłości językowej. W drugim przypadku tekstowi pisanemu zostaje przypisana rola narzędzia w procesie nabywania kompetencji lingwistycznych.

Zaproponowany w artykule model jest czasochłonny – to jego „wada”, ale efektywne nabywanie sprawności pisania wymaga czasu. Wydaje się być szczególnie funkcjonalny w przypadku osób, które opanowały język docelowy na poziomach zaawansowanych i wykorzystują go zawodowo lub jako narzędzie studiowania (język wykładowy). Ta grupa wymaga znacznej indywidualizacji procesu dydaktycznego, otwarcia na autentyczne własne potrzeby, gdyż z reguły zasób leksyki i aktywizacja struktur gramatycznych (wiedza systemowa) jest w ich przypadku na wysokim poziomie, osiągnęli też w znacznym stopniu płynność, skuteczność, fortunność i poprawność w pisaniu. Bariery i ograniczenia w kompetencji lingwistycznej wprawdzie nie przekładają się na niepowodzenia komunikacyjne, ważne są natomiast m.in. ze względów wizerunkowych – budują obraz kompetentnego profesjonalisty, często też przekładają się na sukcesy zawodowe.

BIBLIOGRAFIA

- Bańkowska, Edyta. „Esej – projekcja świadomości”. *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, red. Edyta Bańkowska i Agnieszka Mikołajczuk, Książka i Wiedza, 2003, ss. 169-220.
- Bartmiński, Jerzy, i Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska. *Tekstologia*. Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Coste, Daniel, i Brian North, Joseph Sheils i John Trim. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Tłum. Waldemar Martyniuk, red. Hanna Komorowska, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, 2003.
- Davies, Alan, i Henry G. Widdowson. „Czytanie i pisanie”. *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. II, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983, ss. 132-157.
- Dyduchowa, Anna. *Metody kształcenia sprawności językowej: projekt systemu, model podręcznika*. Prace Monograficzne WSP w Krakowie. Wydawnictwo Naukowe WSP, 1988.
- Kłakówna, Zofia A. *Język polski. Wykłady z metodyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2016.
- Komorowska, Hanna. „Ćwiczenia przedkomunikacyjne: dryl gramatyczny”. *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991, ss. 117-133.
- Komorowska, Hanna. *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna, 2002.
- Lipińska, Ewa. „Nauczanie pisania. Warsztaty”. *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. Romuald Cudak i Jolanta Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001, ss. 86-96.

- Lipińska, Ewa, i Anna Seretny. „Indywidualne cechy uczącego się a nauka języka obcego”. *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. Ewa Lipińska i Anna Seretny, TAIWPN Universitas, 2006, ss. 29-56.
- Martyniuk, Waldemar. „Europejski system opisu kształcenia językowego a nauczanie języka polskiego jako obcego”. *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. Ewa Lipińska i Anna Seretny, TAIWPN Universitas, 2006, ss. 117-129.
- Miodunka, Władysław. „Sprawność komunikacyjna a inne sprawności w kształceniu obco-krajowców”. *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, red. Jan Mazur, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, 1995, ss. 11-18.
- Nagajowa, Maria. *ABC metodyki języka polskiego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.
- Seretny, Anna. „Autonomia uczącego się – wprowadzenie do zagadnienia”. *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. Ewa Lipińska i Anna Seretny, TAIWPN Universitas, 2006, ss. 99-113.
- Seretny, Anna. *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Księgarnia Akademicka, 2015.
- Seretny, Anna, i Ewa Lipińska. *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. TAIWPN Universitas, 2005.
- Skudrzyk, Aldona. *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.
- Warchał, Jacek, i Aldona Skudrzyk. *Kultura piśmiennosci młodego pokolenia*. Oficyna Wydawnicza WW, 2010.
- Wenzel, Ryszard. *Jak uczyć języka obcego poprzez samodzielne tworzenie tekstu*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.
- Wojtak, Maria. *Gatunki prasowe*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2004.
- Zgółkowska, Halina. „Techniki rozszerzania repertuaru leksykalnego w kształceniu sprawności komunikacyjnej”. *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*, red. Jan Mazur, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, 1995, ss. 39-48.

NAUKA PISANIA W JĘZYKU OBCYM
A STYMULOWANIE ROZWOJU KOMPETENCJI LINGWISTYCZNYCH:
GRAMATYCZNYCH I LEKSYKALNYCH

Streszczenie

W artykule przedstawiono alternatywny sposób pracy nad umiejętnością pisania w języku obcym, ukierunkowany nie tylko na czynne przyswojenie wzorców tekstowych właściwych dla danej społeczności językowo-kulturowej oraz uaktywnianie struktur językowych (gramatycznych, leksykalnych), ale także na doskonalenie kompetencji lingwistycznej. Punkt wyjścia stanowiło założenie, że analiza tekstów pisanych w języku obcym pozwala rozpoznać problemy ich autorów z przyswojeniem systemu leksykalnego i gramatycznego danego języka, nie tylko niepoprawne stosowanie struktur i form gramatycznych (co świadczy o ich nieopanowaniu), ale i brak w tekstach konstrukcji i form, którymi uczący powinien już posługiwać się (np. braki w zasobie słownictwa, zbyt proste konstrukcje składniowe). Tym samym funkcja diagnostyczna pisania w zakresie kompetencji lingwistycznej może być wykorzystywana na bieżąco w ciągu

procesu dydaktycznego i służyć stymulowaniu rozwoju tej kompetencji poprzez zindywidualizowane, zaspokajające rzeczywiste potrzeby uczących się ćwiczenia, a jednocześnie przekładać się na sprawność pisania.

Słowa kluczowe: nauka pisania; komponent językowy tekstu; ćwiczenia transformacyjne.

TEACHING FOREIGN LANGUAGE WRITING SKILLS
AND STIMULATING THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC COMPETENCE
IN GRAMMAR AND LEXIS

S u m m a r y

This article describes the process of learning foreign language writing skills, aimed not only at the active acquisition of text models characteristic of a given linguo-cultural community or at the activation of linguistic structures, but also at the development of lexical and grammatical competence. The approach described consists of identifying the actual needs of the students as a basis for boosting their writing skills. The initial assumption was that analysing the language component of texts written in a foreign language allowed for the identification of the problems their authors experienced when learning the lexical and grammatical system of the language in question, not only in terms of correctness but also of the diversity of vocabulary and structures used. This model uses written texts as tools to stimulate the linguistic aspect. Text-based activities in this model include an array of transformation tasks aimed at perfecting the language and style of the text by, among others, activating passively acquired lexis and grammatical structures. The effectiveness of the approach presented in the article was tested in a classroom teaching Polish as a foreign language.

Keywords: teaching to write; linguistic component of a text; transformation tasks.