

ANNA KUCHARSKA

## MAIL – ANALIZA WYPOWIEDZI PISEMNEJ UCZNIÓW SZKOŁY PONADGIMNAZJALNEJ

### 1. UMIEJĘTNOŚĆ PISANIA W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO

W dzisiejszych czasach, zdominowanych przez obraz, media, nowoczesne technologie, obserwuje się kryzys słowa pisanego, a tworzenie wypowiedzi pisemnych na gruncie prywatnym ogranicza się do wymiany krótkich informacji w SMS-ach i mailach. Oczywiście, kontrargumentem mogą być liczne blogi i strony internetowe, których użytkownicy dzielą się swoją wiedzą i spostrzeżeniami z czytelnikami. Kierując się jednak w stronę nauczania sformalizowanego, czyli szkół i uczelni, można zastanowić się nad tym, do czego służy kompetencja skryptyczna w języku obcym oraz jak należy ją kształtować. Sprawdzian szóstoklasisty, którego integralnym przedmiotem od 2015 roku stał się język obcy, nie przewiduje formy pisemnej jako jego elementu (zob. *Podstawa programowa z komentarzami*, t. III). Dopiero w trakcie egzaminu gimnazjalnego, ale tylko na poziomie rozszerzonym, sprawdzane są umiejętności uczących się w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej<sup>1</sup>. Jak pokazuje zacytowany poniżej przykład, uczeń wykonuje zadanie sterowane, wymuszające użycie konkretnych środków językowych i polegające na napisaniu krótkiej formy użytkowej, np. maila, wiadomości, listu prywatnego.

---

Dr ANNA KUCHARSKA – adiunkt Katedry Akwizycji i Dydaktyki Języków w Instytucie Filologii Romańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; e-mail: [akucharska@kul.pl](mailto:akucharska@kul.pl)

<sup>1</sup> Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 14 II 2019 r. wprowadzona zostaje 8-letnia szkoła podstawowa, po której uczniowie kontynuują naukę w szkołach ponadpodstawowych: 4 letnich liceach, 5-letnich technikach lub szkołach branżowych. Badania niniejszego artykułu dotyczą sytuacji sprzed reformy oświatowej 2017 r.

*Zadanie 8. (0-10)<sup>2</sup>*

*Przeprowadziłeś/łaś się z rodzicami do nowego domu. W e-mailu do kolegi/koleżanki*

*z Francji:*

- wyjaśnij, dlaczego się przeprowadziliście*
- opisz swój pokój*
- zachęć go/ją do odwiedzenia Cię.*

Egzamin maturalny z języka obcego na poziomie podstawowym również nie wymaga od uczniów rozwiniętej kompetencji skrypturalnej. Podobnie jak podczas egzaminu gimnazjalnego uczeń redaguje sterowaną krótką formę pi-semną. Dodatkowo narzuca mu się rozpoczęcie maila, jak ukazano poniżej.

*Zadanie 10. (0-10)*

*Twój zespół muzyczny planuje swój pierwszy koncert. Na prowadzonym przez Ciebie blogu:*

- poinformuj, gdzie koncert się odbędzie, i uzasadnij wybór tego miejsca*
- opisz, jak przygotowujecie się do występu*
- napisz, jakie są Twoje odczucia przed koncertem*
- przedstaw plany artystyczne Twojego zespołu na najbliższą przyszłość*

*CZYSTOPIS*

*Salut !*

*C'est incroyable ! Finalement, mon groupe va donner son premier concert ! .....*

Dopiero egzamin maturalny na poziomie rozszerzonym umożliwi uczącemu się swobodną wypowiedź, ograniczoną jedynie tematem oraz formą (rozprawka, artykuł, list formalny).

*Zadanie 10. (0-13)*

*Wypowiedz się na jeden z poniższych tematów. Wypowiedź powinna zawierać od 200 do 250 słów i spełniać wszystkie wymagania typowe dla formy wskazanej w poleceniu. Zaznacz temat, który wybrałeś(-aś), zakreślając jego numer.*

*1. Kupon na wykonanie skoku na bungee lub skoku ze spadochronem stał się ostatnio popularnym prezentem urodzinowym wśród młodzieży. Czy taki prezent to dobry pomysł? Napisz rozprawkę na ten temat, rozważając go*

---

<sup>2</sup> Wszystkie przedstawione przykłady zadań zaczerpnięto ze strony CKE <http://www.cke.edu.pl/> z zakładki „Przykładowe zadania”.

*z punktu widzenia osoby kupującej prezent oraz osoby, która taki prezent otrzymuje.*

*2. Coraz więcej nastolatków ulega fascynacji stylem życia gwiazd show-biznesu. Zredaguj artykuł do redakcji młodzieżowego czasopisma, w którym przedstawisz swoją opinię na temat przyczyn tego zjawiska i opisz doświadczenia osoby, na której życie taka fascynacja wywarła znaczący wpływ.*

Beacco (2007: 238-239) sugeruje, aby rodzaje tekstów proponowanych uczniom w celu ćwiczenia u nich umiejętności pisania odpowiadały formom, które wykorzystywane są w rzeczywistości. Mariani (2012: 14) wymienia relewancję zadania jako jeden z czynników wpływających pozytywnie na motywację uczących się. Z jednej strony powinno ono zawierać elementy już znane uczniowi, do których dodane są treści nowe, wymagające przećwiczenia, z drugiej zaś powinno kształtować umiejętności, których użyteczność dostrzega uczący się, a zatem powinien móc je od razu wykorzystać w rzeczywistości, a nie w odległej, niepewnej przyszłości, jak podkreśla autor.

Forma maila stanowi podstawę niniejszych rozważań i doskonale wpisuje się w postulaty prac pisemnych sformułowanych wyżej. Można założyć, że licealista ma już bogate doświadczenie związane z ich pisaniem w języku ojczystym. Oczywiście, często zdarza się, że ich forma nie jest prawidłowa. Pojawiają się również opinie wyrażające potrzebę skodyfikowania reguł rządzących tym sposobem komunikowania się (Gajewska, 2013: 13 w odniesieniu do korespondencji służbowej). Tworzenie wypowiedzi pisemnej jest czynnością złożoną, która wymaga aktywowania nie tylko kompetencji lingwistycznych, ale również socjolingwistycznych i pragmatycznych.

Niniejsze rozważania oraz przeprowadzone badania mają nas przybliżyć do odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Czy uczący się, którzy do pewnego stopnia opanowali niezbędną kompetencję leksykalno-gramatyczną, są w stanie napisać mail (wypowiedź zgodną z regułami dyskursu) wyłącznie na podstawie inputu w postaci wzorcowej formy takiego dokumentu? Czy ćwiczenia kładące nacisk na spójność tekstu, obecność konektorów oraz jego aspekt pragmatyczny przyczyniają się do poprawy jakości form pisemnych uczących się?

## 2. WYPOWIEDŹ PISEMNA A TEKST

Dotychczas w artykule używano pojęcia *wypowiedź pisemna*, ponieważ jest ono stosowane najczęściej w polskojęzycznych publikacjach, dodatkowo jest

to tłumaczenie analogicznego zwrotu francuskiego *expression écrite*. Niemniej w literaturze specjalistycznej funkcjonują odrębne pojęcia: *tekst* (fr. *le texte*), *wypowiedź* (fr. *l'énoncé*), *wypowiedzenie* (fr. *l'énonciation*) i *dyskurs* (fr. *le discours*). Trudno przyjąć, że dla każdego terminu istnieje jedna obowiązująca definicja. W celu przejrzystości zdecydowaliśmy się odwołać do założeń terminologicznych, zaproponowanych przez Jeandillou (2013: 103), który definiuje dyskurs jako „produkt wielorakich *praktyk dyskursywnych* odbywających się w życiu społecznym”. Wypowiedź to „punktowa manifestacja dyskursu, zrealizowana w konkretnej sytuacji. [...] Jest w szczególności zorientowana w kierunku referentu. Stanowi ona sposób dostępu do tekstu, będąc elementem go wspierającym [...]” (tamże: 109).

Tekst „nawiązuje do modelu abstrakcyjnego, zgodnie z którym ułożone są wypowiedzi” (tamże: 109). Definicję tę można rozszerzyć o stwierdzenie Bronckarta, który uważa teksty za „formy komunikacyjne całościowe i skończone stanowiące konkretne wytwory działań językowych” (Souchon, 2000: 16). Wypowiedzenie to „użycie języka w jednostkowym akcie” (tamże: 54). Zakładamy zatem, że uczniowie, tworząc wypowiedzi pisemne, piszą teksty. W wypadku form prostych, jak np. zaproszenie na urodziny, jedna wypowiedź stanowi jednocześnie tekst, podczas gdy formy bardziej złożone tekstu, jak np. list, zawierają kilka wypowiedzi. Wniosek ten opieramy na definicji Coseriu (1997: 31), który poziom tekstu definiuje jako „poziom aktów językowych lub odpowiedników aktów językowych zrealizowanych przez danego nadawcę w pewnej sytuacji”.

Niejednokrotnie formy pisemne uczniów, składające się wprawdzie z poprawnych zdań, są źle zbudowane, nie spełniają wymogów tekstowości, czyli nie mają cech konstytutywnych tekstu. W tym miejscu odwołamy się do de Beaugrande'a i Dresslera (1990: 15-32), aby w uproszczony sposób opisać siedem kryteriów tekstowości: kohezja – inaczej spójność, sposób wzajemnego połączenia wyrazów; koherencja – relacja między składnikami świata tekstu a rzeczywistością pozajęzykową; intencjonalność – dążenie autora do stworzenia spójnego, koherentnego tekstu, realizującego cel, w jakim jest tworzony; akceptabilność – nastawienie odbiorcy na otrzymanie tekstu spójnego i koherentnego, realizującego cel, jaki przyświeca jego lekturze; informatywność – stopień, w jakim wystąpienie danej treści jest lub nie jest spodziewane, oczekiwane; sytuacyjność – dostosowanie tekstu do sytuacji; intertekstowość – wykorzystanie innych tekstów do zrozumienia treści danego tekstu.

Istotną informacją, o której powinien pamiętać każdy nauczyciel, zadając uczniom napisanie pracy, jest to, że tekst realizuje akty mowy i stanowi formę komunikacji (pominięta zostaje w tym momencie rola utrwalająca czy syste-

matyzująca np. notatek z lekcji). W zależności od tematu mamy do czynienia z różnymi aspektami aktów mowy, intencjami nadawcy komunikatu oraz funkcją, jaką dana wypowiedź ma spełnić według interpretacji odbiorcy (Bartmiński, 2009: 155-170). Ważne jest zatem, aby polecenie napisania pracy osadzało ją w kontekście, precyzowało odbiorcę, intencje, z jakimi dany tekst jest tworzony, i chociaż w wypadku dydaktyki języków obcych istotnym celem jest utrwalanie słownictwa i struktur, to słuszne wydaje się, aby uczniowie uczyli się od samego początku umiejętnego komunikowania własnych myśli w formie oraz za pomocą środków językowych, jakie wydają się do tego najodpowiedniejsze. Podobne stanowisko wyraża Moirand (1982: 20), według której kompetencja komunikacyjna składa się, oczywiście, z kompetencji językowej, ale również z kompetencji dyskursywnej, referencyjnej i socjokulturowej.

### 3. OPIS BADANIA

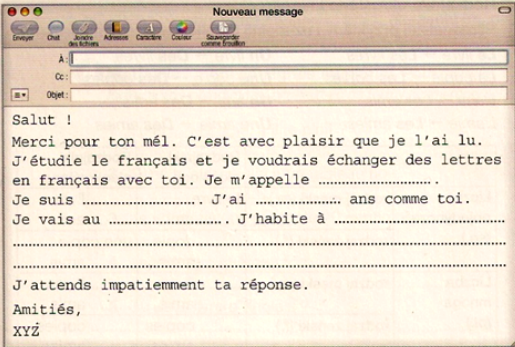
Większość specjalistów (Cuq, Gruca, 2005: 188; Komorowska, 2009: 209) twierdzi, że przedstawienie uczącym się modelowego tekstu pozwoli na zaobserwowanie reguł użycia wyrażen odpowiednich dla danego dyskursu. Okazuje się jednak, że np. w podręczniku *Francofolie express 1* nie zamieszczono ani jednego przykładowego tekstu tego typu, poprzedzającego polecenie napisania maila.

**6** Zapoznaj się z poleceniem zadania, jakie możesz spotkać na pisemnym egzaminie maturalnym z języka francuskiego. Następnie uzupełnij treść e-maila, rozwijając trzeci podpunkt polecenia.

Otrzymałeś/Otrzymałaś wiadomość od nowo poznanego kolegi z Francji – Pascala, który proponuje ci korespondencję. Pisziesz do niego e-mail, w którym:

- dziękujesz za wiadomość
- wyrażasz chęć korespondowania z nim
- przedstawiasz się (ile masz lat, gdzie mieszkasz, co lubisz robić itd.)
- informujesz, że czekasz niecierpliwie na odpowiedź.

**LEXIQUE**  
 attendre une réponse – czekać na odpowiedź  
 avec plaisir – z przyjemnością  
 échanger des lettres – wymieniać listy, korespondować  
 impatientement – niecierpliwie  
 je l'ai lu – przeczytałem/przeczytałam go



Vingt-cinq **25**

Fig. 1. Przykład zadania kształtującego kompetencję skrypturalną

Widać tu nacisk położony na aspekt językowy, dotyczący wyrażeń związanych z przedstawianiem się. Można również zaobserwować elementy charakterystyczne dla dyskursu, czyli formuła witająca, podziękowanie za wiadomość oraz zakończenie, niemniej są one przedstawione przez autorów podręcznika i nie są poddane jakiegokolwiek analizie. Następne zadanie tego typu wygląda już w następujący sposób:

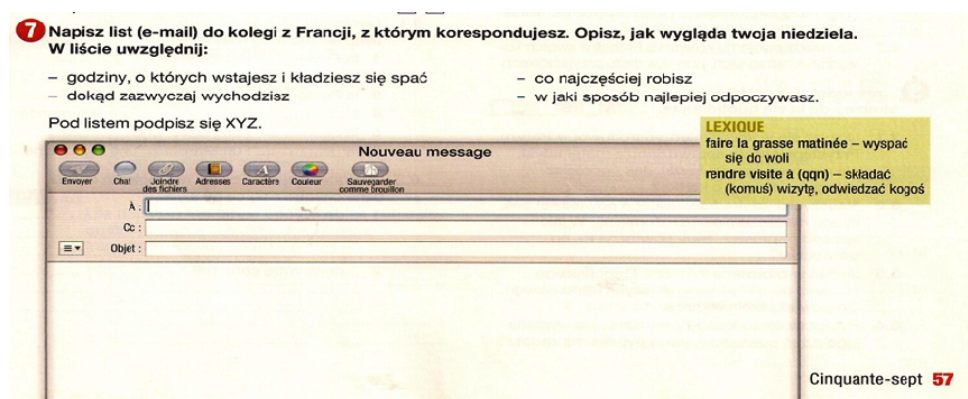
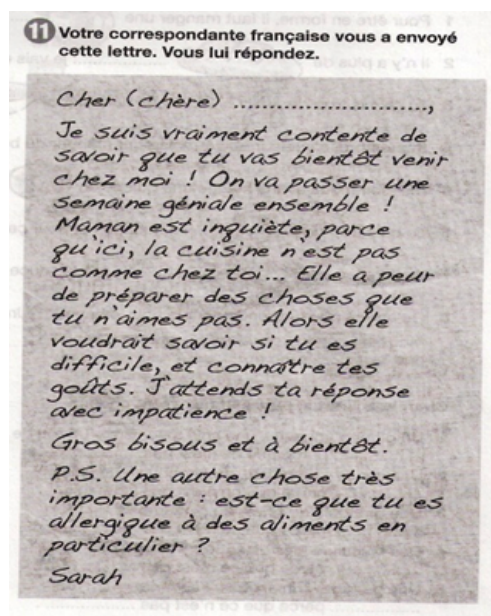


Fig. 2. Treść oraz forma polecenia napisania maila

Ten przykład wskazuje, że wprawdzie mail zostaje osadzony w kontekście, tzn. sprecyzowany jest jego nadawca, to sam temat budzi zastrzeżenia, ponieważ nie zostaje określona intencja komunikacji. Pomimo braku konkretnych danych empirycznych można stwierdzić, że niewielu nastolatków wysyła do siebie maile z opisem poszczególnych dni tygodnia. Zatem zadanie, które miało na celu odzwierciedlenie autentycznej sytuacji komunikacyjnej, z powodu sztucznego tematu, jaki proponuje, staje się kolejnym szkolnym wypracowaniem. Trudno więc się dziwić, że uczeń zapomni tutaj o wstępie, zakończeniu, a cała praca nie będzie stanowiła tekstu, tylko zestaw zdań z czasownikami związanymi z czynnościami codziennymi i przysłówkami częstotliwości.

Uczniom I klasy liceum, którzy we wrześniu 2014 r. rozpoczęli naukę języka francuskiego, w maju 2015 r. (po 8 miesiącach nauki realizowanej zgodnie z wytycznymi podręcznika *Francofolie Express*, czyli niepogłębiającej aspektów dyskursywno-pragmatycznych form pisemnych) polecono napisanie odpowiedzi na następującego maila, co było zadaniem zasugerowanym przez autorów podręcznika:



Drogi/a .....

Naprawdę cieszę się, że wkrótce do mnie przyjedziesz! Spędzimy razem cudowny tydzień! Mama martwi się, ponieważ tutaj kuchnia nie jest taka jak u Ciebie... Boi się, że przygotowuje rzeczy, których nie lubisz. Zatem chciałaby wiedzieć, czy jesteś wymagający i poznać Twoje smaki. Czekam z niecierpliwością na Twoją odpowiedź!

Buziaki i do zobaczenia wkrótce.

P.S. Jeszcze jedna bardzo ważna rzecz – czy jesteś uczulony na jakiś składnik żywnościowy? Sarah (tłum. własne).

Zebrano osiem prac, które przeanalizowano pod kątem podejścia sytuacyjnego, konwersacyjnego, pragmatycznego, enuncjacyjnego i tekstualnego (Moirand, 1982: 77). Autorka powyższe narzędzia zaproponowała wprawdzie dla komunikowania się ustnego, wydają się one jednak odpowiednie także do analizowania formy, jaką jest mail, ponieważ, jak stwierdzają badacze przedmiotu, korespondencja elektroniczna stanowi formę pośrednią między ustną a pisemną (Marcjanik, 2007: 70), a stosowanie w tym wypadku reguł tradycyjnych listów, jak domaga się środowisko akademickie, nie znajduje odzwierciedlenia w rzeczywistości. Przed przystąpieniem do analiz największą trudnością było rozgraniczenie elementów poszczególnych podejść, które, jak sama Moirand stwierdza, są ze sobą ściśle związane i współzależne. W niniejszych rozważaniach przypisano poszczególne aspekty do konkretnych podejść zgodnie ze wzorem przykładów zaproponowanych przez autorkę.

3.1. OBSERWACJE Z ANALIZ JAKOŚCIOWYCH  
PIERWSZEJ WYPOWIEDZI PISEMNEJ

Podjęcie sytuacyjne zakłada analizę istotnych elementów sytuacji komunikacji, czyli odbiorcę, nadawcę, cel, okoliczności. W wypadku omawianego badania aspekty te zostały przedstawione już w poleceniu, i wszyscy badani prawidłowo formułują nagłówki, tylko jedna badana zapomina podpisać się pod wiadomością, a jedna osoba stosuje sformalizowany w egzaminach symbol XYZ. Uczący się odczuli potrzebę użycia zwrotu „w odpowiedzi na Twój mail” i poprosili nauczyciela o podanie go, ponieważ w tekstach zamieszczonych w podręczniku nie został on przedstawiony. Wszyscy badani rozpoczęli swoje maile w ten sam sposób. Na uwagę zasługuje również wyrażenie kończące mail przez LI<sub>6</sub> *\*J'attente au départ* ('nie mogę się już doczekać wyjazdu'), którym sygnalizuje okoliczności, w jakich odbywa się korespondencja.

Podjęcie konwersacyjne wiąże się z użyciem zrytualizowanych zwrotów, rozpoczynających i kończących akt komunikacji, nawiązaniem do wypowiedzi interlokutora, przejściem inicjatywy konwersacyjnej. Poza prawidłowo umieszczoną formułą wstępu, nawiązującą do rozpoczętej już wymiany korespondencji, uczniowie mają tendencję do prowadzenia monologu – przykład LI<sub>1</sub><sup>3</sup>: *pour le petit-déjeuner je prends des fruits avec du lait. Puis, pour le déjeuner je mange du poulet avec du riz ou des pâtes et je bois de l'eau. Pour le dîner je mange du pain avec du fromage. J'aime le café et le thé. J'adore les pommes de terre. J'aime aussi la viande et les œufs. Je n'aime pas le saucisson et l'eau gazeuse. Je n'aime pas \*aussi la plupart des légumes et des fruits. C'est tout!* W tym wypadku można przypuszczać, że uczeń chciał zakończyć swój wywód i zrobił to w sposób, który mógłby spotkać się z negatywnym odbiorem – *To wszystko!* Niektórzy badani kończą opis swoich zwyczajów żywieniowych zdaniami, które nie zmierzają do końcowych wniosków, np. LI<sub>2</sub> *J'adore la glace*, LI<sub>3</sub> *Je n'aime pas\* mon collation* (chodzi o kolację). Pojawiają się jednak wyjątki LI<sub>4</sub> *\*Et ce que vous aimez manger?*, gdzie stara się nawiązać dialog z odbiorcą. LI<sub>6</sub> również kończy, stwierdzając *J'attends le départ*, LI<sub>8</sub> *Qu'est-ce que tu aimes manger?* Są to jedyne przykłady nawiązania rozmowy (3 na 10).

Wszyscy badani starają się zakończyć mail zrytualizowaną formułą. Najczęściej jest to *salutations*, tylko LI<sub>5</sub> kończy, żegnając się, *\*Saluer*. Przed wy-

<sup>3</sup> L<sub>1,2</sub> itd. oznacza poszczególnych licealistów biorących udział w badaniu; cyfra rzymska I oznacza wyniki I etapu badania, II – wyniki II etapu.



mienionym wyrażeniem LI<sub>2</sub> dodaje *Prends soin de toi*, LI<sub>6</sub> pisze *\*J'attente au départ*.

Podejście pragmatyczne wiąże się w pewnym sensie z wyżej opisanym podejściem konwersacyjnym, ponieważ dąży do zrealizowania celu, w jakim prowadzona jest komunikacja, w tym wypadku określenia menu osoby, która przyjeżdża do innego kraju. Z przykrością należy stwierdzić, że wszystkie maile mogłyby zostać odebrane jako roszczeniowe i pełne żądań LI<sub>2</sub> *J'adore manger les poissons. J'adore le saumon*, LI<sub>3</sub> *Je mange une pizza le lundi*, LI<sub>7</sub> *Je bois du lait tous les jours avant de dormir*. Zacytowane zdania wydają się najbardziej roszczeniowe, niemniej jednak poprzez sformułowania pośrednie typu *lubię...*, *nie lubię...*, *na śniadanie jem...* wszystkie maile, bez wyjątku, mogą zostać odebrane jako nieuprzejme i zawierające wytyczne do przygotowania określonego, bardzo dokładnego menu. W trzech pracach pojawiają się zdania LI<sub>4</sub> *Je peux manger tout ce que vous voulez. Je n'ai pas d'allergies*, LI<sub>5</sub> *\*Je ne peux pas manger le beurre*, LI<sub>9</sub> *Je ne peux pas manger \*le lait et le fromage*.

Podejście enuncjacyjne analizuje środki, które osadzają wypowiedź w sytuacji, w jakiej jest ona tworzona. W celu przeanalizowania prac pod tym kątem należy zestawić elementy z podejścia sytuacyjnego ze słownymi obecnymi w mailach. Najpowszechniejszą formą jednostek enuncjacyjnych są tzw. *shiftersy*, występujące w postaci zaimków. Dominuje oczywiście zaimek 1. os. lp. występujący w funkcji podmiotu, np. LI<sub>2</sub> *Je mange...*, *Je bois...*, *J'adore* jako nadawca wiadomości. Odbiorca umieszczony jest w zaimkach dzierżawczych w formie powielonej we wszystkich mailach *Suite à ton mail...* U LI<sub>1</sub>, LI<sub>2</sub>, LI<sub>3</sub>, LI<sub>5</sub> nie występuje żaden inny zwrot określający adresata wiadomości. LI<sub>4</sub> kilkakrotnie przywołuje odbiorcę *J'écris à toi*, *Je veux te dire*, *Je peux manger tout ce que vous voulez*, LI<sub>6</sub> dodatkowo precyzuje miejsce *\*Je vais à tua ville*. LI<sub>7</sub> i LI<sub>8</sub> popełniają dosyć częsty błąd, pojawiający się w pracach pisemnych uczących się, związany z myleniem form adresatywnych *ty* i *Pan/i fr. tu/vous* i napotykamy na zdanie LI<sub>7</sub> *En réponse à ton mail je voudrais vous dire* oraz wypowiedź LI<sub>8</sub>, który najpierw wspomina odbiorcę formą dzierżawczą *ton mail*, a w ostatnim zdaniu pyta *Quelle nourriture aimez-vous?*. LI<sub>8</sub> również w jednym zdaniu zaznacza obecność odbiorcy *Qu'est-ce que tu aimes manger?*

Podejście tekstualne, którego analiza pozwoli na opisanie modeli dyskursywnych, ważnych dla kompetencji dyskursywnej, jest ostatnim z omawianych. Zgodnie z jego założeniami tekstu nie można rozpatrywać jako luźne połączenie dowolnych zdań. Trzema głównymi pojęciami tego podejścia są:

*kohezja, koherencja i progres*. Spójność w obrębie tekstu dotyczy związków inter- i intrafrastycznych, których istnienie zależy od prawidłowego użycia m.in. anafor, katafor, koreferencji, konektorów, presupozycji (Charaudeau, Maingueneau, 2002: 99). One także przyczyniają się do progresji, czyli rozwijania się treści poprzez dodawanie informacji nowych do tych już znanych i ukazania relacji, jakie między nimi występują. To współistnienie struktur tematyczno-rematycznych zakłada istnienie koherencji opartej na formie. De Beaugrande i Dressler (1990: 119-127), definiując to zjawisko, opierają się na przetwarzaniu informacji przez interlokutorów, którzy na podstawie wspólnej wiedzy leksykograficzno-encyklopedycznej lub sytuacyjnej tworzą ciągłość sensów w wiedzy zaktywizowanej przez wyrażenia z tekstu. W poniższych analizach szczególna uwaga zostanie skierowana w kierunku kohezji, czyli spójności tekstu. Można założyć, że na etapie początkującym uczący się używają głównie zdań parataktycznych. Przypuszcza się, że najczęściej występującym konektorem będzie spójnik *i* fr. *et*, łączący słowa, zdania składowe w zdaniu złożonym współrzędnie, dwa odrębne zdania oraz zdanie i treść nie wyrażoną językowo (Zufferey, Moeschler, 2010: 130). U badanych spójnik *et* łączył najczęściej dwa wyrazy (25 przykładów). W pracach występują zaledwie cztery zdania złożone współrzędnie połączone *et*, napotkać można jedno w dodatku niepoprawne użycie połączenia zdania i równoważnika zdania tym spójnikiem. Dodatkowo LI<sub>1</sub>, nie chcąc powtarzać wymienionego elementu, stosuje raz spójnik *ou* (pl. *lub*), wskazując na alternatywę między zdaniami, dwukrotnie stosuje przysłówek *aussi* (pl. *także, również*), którym wyraża dodanie elementu do myśli wyrażonej wcześniej, *J'adore les pommes de terre. J'aime aussi la viande [...]*. Znalaziono tylko jeden przykład zdania złożonego podrzędnie okolicznikowego przyczyny LI<sub>5</sub> *Je n'aime pas le vin parce que je suis mineur*. Kolejność przedstawianych informacji oparta jest na naturalnym porządku dnia i potraw (śniadanie, obiad, kolacja) i została zachowana we wszystkich pracach. Tylko w jednym mailu LI<sub>1</sub> można zaobserwować następstwo myśli wyrażone językowo przysłówkiem *puis* (pl. *następnie*).

Wyniki pierwszego etapu badania pozwalają na stwierdzenie, że badani potraktowali tę pracę pisemną jako ćwiczenie językowe sprawdzające opanowanie elementów leksykalnych, związanych z jedzeniem (słownictwo związane z nazwami posiłków i produktów żywnościowych oraz użycie rodzajników – w większości wypadków użyte poprawnie). W czterech pracach (tj. 50%) poza sformalizowanym zwrotem rozpoczynającym nie znajduje się żadna wypowiedź zakładająca istnienie odbiorcy komunikatu lub jakiegokolwiek nawiązanie do treści maila, na który uczniowie mieli odpowiedzieć. Tylko trzy

prace fragmentarycznie realizują cel komunikacji, jaką było uzyskanie informacji o składnikach uczulających i preferencjach żywieniowych. Wszystkie prace z powodu użycia czasowników *aimer, ne pas aimer* (pl. *lubić, nie lubić*) oraz szczegółowego opisu posiłków charakteryzują się nieuprzejmym tonem roszczeniowym. Znaczące wydaje się zdziwienie badanych na pytanie nauczyciela, sformułowane po zakończeniu eksperymentu właśnie o kulturę w ich wypowiedziach. Przyznali oni, że w naturalnej sytuacji komunikacyjnej nie napisaliby maili w ten sposób, a w klasie myśleli, że chodzi o opisanie „tego co, się je, czego się nie je” (dosł. cytaty uczniów).

### 3.2. OBSERWACJE Z ANALIZ JAKOŚCIOWYCH DRUGIEJ WYPOWIEDZI PISEMNEJ

Następnie uczniowie otrzymali zestaw sześciu ćwiczeń wciąż związanych z tematyką jedzenia. Pierwsze z nich dotyczyło ułożenia rozsypanych zdań maila w odpowiedniej kolejności. Można założyć, że do poprawnego jego wykonania konieczne jest zwrócenie uwagi na elementy gwarantujące spójność tekstu. Kolejne dwa polegały na wstawieniu podanych wyrażen w tekst maila. Dotyczyły one konektorów, ale również przysłówków lub przymiotników. W następnym zadaniu uczniowie musieli na podstawie maila wybrać potrawy, które w restauracji zamówiły poszczególne osoby. Pozostałe dwa ćwiczenia dotyczyły leksyki. Po wykonaniu, sprawdzeniu i wyjaśnieniu ewentualnych wątpliwości poproszono uczniów o napisanie maila do kolegi, którego zapraszają do Polski, i o przedstawienie mu, co się je w Polsce oraz jak wyglądają posiłki u nich w domu. Zebrane prace poddano ponownie analizie pod kątem opisanych wyżej podejść.

Z punktu widzenia podejścia sytuacyjnego uczniowie, witając się z adresem, określają jego imię. LII<sub>3</sub> ze względu na niedokończoną pracę nie podpisuje się, LII<sub>4</sub> i LII<sub>6</sub> podpisują się w zakończeniu imieniem oraz „egzaminacyjną formą” XYZ. Miejsce, z którego wysyłany jest mail, zostaje sprecyzowane tylko w wypowiedzi LII<sub>1</sub>, która, mówiąc o Polsce, używa przysłówka ‘tutaj’ fr. *\*qui* (wpływ negatywnego transferu z języka włoskiego). W pięciu wypadkach mail realizuje illokucyjny akt zaproszenia (LII<sub>3</sub>, LII<sub>4</sub>, LII<sub>5</sub>, LII<sub>6</sub>, LII<sub>8</sub>), np. LII<sub>5</sub> *\*Je suis heureux. Mes parents étaient d'accord!!! Je t'invite à Pologne*. W pracy LII<sub>1</sub> *Je t'attends* i LII<sub>4</sub> *\*Je ne peut pas attendre pour votre arrivée* okoliczności komunikowania się zasugerowane są w zakończeniach wypowiedzi. LII<sub>1</sub> bezpośrednio rozpoczyna swój mail wyjaśnieniem celu jego

wysłania *\*Je t'écris cette carte parce que je voudrais te parler est-ce que tu peux manger quand tu vois chez moi.*

W podejściu konwersacyjnym, kładącym nacisk na sformalizowane zwroty, można zauważyć zróżnicowanie form powitania LII<sub>1</sub> *Chère Étienne*, LII<sub>2</sub> *Salut, Sylvain!*, LII<sub>4</sub> *Ma chère Juliette*, LII<sub>6</sub> *Bonjour, Caroline!* Wszyscy badani rozpoczynają mail wprowadzeniem, np. LII<sub>1</sub> *\*Je t'écris cette carte parce que je voudrais te parler est-ce que tu peux manger quand tu vois chez moi*, LII<sub>3</sub> *Suite à ton mail je veux t'inviter en Pologne et \* tu dire ce que nous mangeons*, LII<sub>4</sub> *Salut ! Ça va ? Je voudrais vous inviter en Pologne. En Pologne, il existe d'autres traditions culinaires.* Wszyscy licealiści (oprócz LII<sub>3</sub>, który zrezygnował z dokończenia pracy i przerwał ją w połowie na opisie obiadu) sygnalizują koniec maila charakterystycznymi, typowymi zwrotami LII<sub>8</sub> *Dans l'attente d'une lettre de ta part*, LII<sub>5</sub> *\*Répondre dès que possible*, LII<sub>4</sub> *\*Je ne peut pas attendre pour votre arrivée.* Zestaw formuł kończących list jest bardziej zróżnicowany niż w wypadku pierwszego badania (LII<sub>1</sub> *À bientôt*, LII<sub>2</sub> *Prends soins de toi*, LII<sub>4</sub> *Gros bisous*, LII<sub>8</sub> *Amitiés*).

Następnie przeanalizowano treść maili z punktu widzenia pragmatycznego, czyli realizacji celu komunikacyjnego. Wszystkie prace (nawet niedokończona LII<sub>3</sub>) zawierają informacje dotyczące produktów, jakich gość może spodziewać się, przyjeżdżając do Polski. W dwóch (LII<sub>1</sub>, LII<sub>2</sub>) pojawiają się nazwy typowych polskich potraw w oryginalnym brzmieniu – pierogi, gołąbki, barszcz, bigos. W kolejnych (LII<sub>1</sub>, LII<sub>8</sub>) występuje jajecznica. W pracach znajdują się opisy poszczególnych posiłków, ale fragmenty te nie charakteryzują się narzucającym tonem, ponieważ uczący się piszą, jak np. LII<sub>1</sub> *Pour le petit-déjeuner on mange ce qu'on veut*, LII<sub>2</sub> *\*Vous serez en mesure d'essayer quelque chose de nouveau. [...] \*Alors j'espère avec vous ne serez pas faim avec nous*, LII<sub>5</sub> *Qu'est-ce que tu aimes manger ?*, LII<sub>7</sub> *Je t'écris pour te dire que je souffre d'allergies et je prépare les plats sans noix et produits laitiers. Je le regret de vous informer que \*mon famille ne mangeons pas avec ces produits. Mais, à la maison, nous mangeons beaucoup autres plats.* LII<sub>2</sub> opisuje wprowadzenie, co je i co lubi, ale łagodzi zdecydowane stwierdzenia przysłówkami częstotliwości *parfois* albo spójnikiem *ou*. Podobnych wyrażeń, w których nadawca albo interesuje się preferencjami odbiorcy, albo pozostawia mu wolny wybór w doborze dań, nie znajdziemy tylko w pracy LII<sub>3</sub>. Na uwagę zasługują również próby użycia *conditionnel présent* w formie grzecznościowej w trzech pracach LII<sub>1</sub> *Je voudrais te parler*, LII<sub>4</sub> *Je voudrais t'inviter*, LII<sub>6</sub> *\*que vous aimerait manger?*

Podjęcie enuncjacyjne stanowi analizę wypowiedzi w sytuacji jej wypowiedzenia. Ponownie przeanalizowano użycie zaimków odnoszących się do nadawcy i odbiorcy aktu komunikacyjnego. Nadawca występuje w 1. os. lp., ale ze względu na temat pisanej pracy używa również zaimka *on*, który można tłumaczyć jako *my* albo bezosobowo, np. LII<sub>1</sub> *Alors j'habite en Pologne et \*qui [ici] on mange \*délicieux*, używany jest również zaimek *nous*, jak w przykładzie LII<sub>5</sub> *En Pologne nous mangeons des céréales*. Tylko praca LII<sub>8</sub> napisana jest wyłącznie z punktu widzenia 1. os. lp. Zdecydowanie częściej niż w trakcie pierwszego etapu badania widoczny jest odbiorca, do którego nadawca bezpośrednio się zwraca, nawiązując komunikację LII<sub>1</sub> *\*J'espère que maintenant tu sais qu'est-ce que tu peux manger en Pologne*, LII<sub>4</sub> używa zaimka *vous*, robi to konsekwentnie w całej pracy *Je voudrais vous inviter, \*vous ne serez pas faim*. Obserwuje się trzy przypadki, gdzie mylone są formy adresatywne *tu/vous* np. LII<sub>2</sub> *\*J'ai eu de la joie d'apprendre que vous venez à moi* i *dans l'attente d'une lettre de ta part* i u LII<sub>6</sub> *As-tu prévu quelque chose pour les vacances ?* i *\*que vous aimerait manger ?* i LII<sub>8</sub> *Je suis désolé de ne pas t'avoir écrit depuis si longtemps* i [...] *\*que je vous invite à des vacances*. Dodatkowo wypowiedź można umieścić w kontekście dzięki przysłówkom, co czyni LII<sub>1</sub> *Alors, j'habite en Pologne et qui [ici] on mange \*délicieux* i tym samym informuje nas, że mail pisze w Polsce.

Analizując analogicznie dwie próby, należy teraz przystąpić do omówienia podejścia tekstualnego. Spójność tekstu zachowana jest ponownie dzięki spójnikowi *et* łączącemu wyrazy (9 użyc) i zdania składniowe w zdaniu złożonym współrzędnie (10). W jednej pracy LII<sub>8</sub> dwukrotnie użyto tego spójnika do połączenia dwóch odrębnych zdań *Et boire \*une thé, \*Et vous, ce que vous mangez?* W porównaniu z pierwszym wypracowaniem wyraźnie widać większą częstotliwość użycia *ou* (12 przykładów), stosowanego wymiennie z *et*, do wyliczania produktów, ale tylko w połączeniach między wyrazami. W dwóch pracach obserwujemy użycie przysłówka *alors*, gdzie u LII<sub>1</sub> służy on do luźnego połączenia dwóch elementów wypowiedzi *\*Je t'écris cette carte parce que je voudrais te parler est-ce que tu peux manger quand tu vois chez moi.\** *Allors j'habite en Pologne [...]*, natomiast u LII<sub>4</sub> służy do wyrażenia konsekwencji *\*En général ma famille mange sainement. Alors j'espère avec vous ne serez pas faim avec nous*. W pracy LII<sub>1</sub> występuje zdanie złożone podrzędnie okolicznikowe przyczyny, utworzone za pomocą *parce que*, wprowadzające powód, dla którego pisany jest mail. Ta sama licealistka wprowadza spójnik *mais*, aby opozycją między tym, co je na śniadanie ona, a co jej mama i tata, zasugerować, że adresat będzie miał wybór w doborze skład-

ników. Używa ona również zdania złożonego podrzędnie okolicznikowego czasu przy użyciu *quand*. LII<sub>7</sub> rozpoczyna jedno ze zdań spójnikiem *mais*, który jest elementem przejścia od jednej myśli do drugiej \**ma famille ne mangeons pas avec ces products. Mais, à la maison, nous mangeons beaucoup autres plats*. Wszystkie prace oprócz LII<sub>5</sub> zachowują naturalną kolejność posiłków dnia, badani nie stosują konektorów używanych w dyskursie do wyrażenia ciągu myśli, następstwa zdarzeń.

#### 4. WNIOSKI

Badanie zostało wykonane na mało liczebnej grupie, aby otrzymane wyniki można było uznać za reprezentatywne. Jednak trudno zaprzeczyć wyłaniającemu się wnioskowi o konieczności głębszej analizy tekstów mających służyć uczącym się za model do ich własnych wypowiedzi. Nie można nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że większość prac pisemnych (poza notatkami z lekcji służącymi utrwaleniu wiedzy) powinna służyć komunikowaniu informacji lub poglądów. Niejednokrotnie jednak, na co wskazują polecenia zadań umieszczonych w podręcznikach, prace pisemne służą sprawdzeniu umiejętności gramatyczno-leksykalnych i niezbyt różnią się od ćwiczeń, które składają się z luźnych, niepowiązanych zdań.

Pierwszy etap eksperymentu pokazał, że uczący się są świadomi pewnych sformalizowanych zwrotów, znajdujących się na początku i na końcu specyficznej wiadomości, jaką jest mail. Niemniej badani prawie całkowicie pominięli aspekt pragmatyczny tego typu tekstu, nie nawiązali komunikacji z drugą osobą (zrobiło to tylko dwoje badanych, ale we fragmentach swoich prac). Całą swoją uwagę poświęcili poprawności leksykalno-gramatycznej, pomijając aspekt uprzejmości i kultury zachowania. Zaproponowane im ćwiczenia po pierwszej próbie pisemnej miały za zadanie obudzić wrażliwość licealistów na aspekt pragmatyczny tekstu służącego komunikowaniu się, na akty komunikacji pośredniej oraz kohezję i koherencję. Uczącym się nie sugerowano w trakcie badania, że te właśnie czynniki są istotne. Okazało się, że część licealistów, bez bezpośredniej wskazówki ze strony nauczyciela, potrafiła umiejętnie skorzystać ze środków językowych zaproponowanych w ćwiczeniach. Uczący się chętnie wykorzystali zestaw różnorodnych formuł rozpoczynających i kończących wiadomość. Ich wypowiedzi stanowiły akt komunikacji, a nie zbiór zdań z użyciem rodzajników określonych, nieokreślonych i częściowych oraz słownictwa związanego z jedzeniem. Dowodem na to jest częstsze użycie

form adresatywnych, bezpośrednio pytania skierowane do odbiorcy. Zdecydowanie częściej niż w pierwszym etapie uczniowie korzystali ze słownika, chcąc odzwierciedlić w tekście własne myśli, a nie tylko napisać zdania z użyciem konstrukcji i słów, które są im znane. Pojawiają się słowa, które nie wystąpiły w podręczniku ani na zajęciach, takie jak: jajecznicza, czy kapusta kiszona, badani starają się użyć konstrukcji, których jeszcze nie poznali (np. mowa zależna), a dzięki którym ich wypowiedzi stają się bardziej spójne i realizujące cel komunikacji. Niestety, wpływa to na pogorszenie poprawności. Uczący się nie kopiują już znanych im struktur, ale starają się wyrazić własne myśli kosztem większej liczby błędów. Można zatem zadać sobie pytanie, co jest ważniejsze – kultura komunikacji, jej skuteczność czy poprawność? Odpowiedź wydaje się prosta. Wszystkie te elementy są od siebie zależne, łączą się i obecność ich wszystkich jest gwarancją udanej wypowiedzi. Należy jednak pamiętać, że uczący się nie posiadają od razu wszystkich tych umiejętności. Nawet jeżeli z języka ojczystego znają pewne zasady komunikowania się, to niejednokrotnie ich realizacja w języku obcym odbywa się za pomocą zupełnie innych konstrukcji językowych, z którymi należy ucznia zapoznać. Jak pokazało przeprowadzone badanie, kilka ćwiczeń, pytania o treść maila, cel takiej wiadomości skłoniły wyraźnie niektórych uczących się do refleksji i zwerifikowania sposobu pisania.

#### BIBLIOGRAFIA

- BARTMIŃSKI J., NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA, S., 2012, *Tekstologia*, Warszawa.
- BEACCO J.-C., 2007, *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*, Paris.
- BEAUGRANDE R.-A. de, DRESSLER W.U., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, tłum. A. Szwedek, Warszawa.
- CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris.
- COSERIU E., 1997, *Linguistica del testo*, Roma.
- CUQ J.-P., GRUCA I., 2011, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble.
- GAJEWSKA E., 2013, *Courriel vs courrier: la communication écrite ne français de la communication professionnelle au temps des nouvelles technologies*, Lublin.
- JEANDILLOU J.-F., 2013, *L'analyse textuelle*, Paris.
- KOMOROWSKA H., 2009, *Metoda nauczania języków obcych*, Warszawa.
- MARCJANIK M., 2007, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa.
- MARIANI L., 2012, "La motivazione negli apprendimenti linguistici. Approcci teorici e implicazioni pedagogiche", *"Italiano LinguaDue"*, n. 1/2 012, s. 1-19, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/355> [dostęp: 15.10.2015].
- MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris.
- Podstawa programowa z komentarzami, 2009, t. III, *Języki Obce*.

SOUCHON M., 2000, *Lecture de textes en LE et compétence textuelle*, „Aile”, nr 13, s. 15-40.

ZUFFEREY S., MOESCHLER J., 2010, *Initiation à la linguistique française*, Paris.

Podręcznik:

BOUTÉGÈGE R., SUPRYN-KLEPCARZ M., 2012, *Francofolie express*, Podręcznik i zeszyt ćwiczeń, cz.1, Warszawa.

#### MAIL – ANALIZA WYPOWIEDZI PISEMNEJ UCZNIÓW SZKOŁY PONADGIMNAZJALNEJ

##### Streszczenie

Złożoność i wieloaspektowość zadania, jakim jest napisanie tekstu, przysparza uczącym się wielu problemów. Postawiono sobie zatem pytanie, czy uczący się, którzy do pewnego stopnia opanowali niezbędną kompetencję leksykalno-gramatyczną, są w stanie napisać mail (wypowiedź zgodną z regułami dyskursu) wyłącznie na podstawie inputu w postaci wzorcowej formy takiego dokumentu. Następnie poszerzono pytanie badawcze o wpływ ćwiczeń, mających na celu usprawnienie poszczególnych umiejętności niezbędnych do napisania maila, na jakość wypowiedzi pisemnych uczących się. Na podstawie analizy porównawczej wypowiedzi uczniów, napisanych przed ćwiczeniami i po ćwiczeniach przygotowujących, zostaną wyciągnięte wnioski, które pozwolą odpowiedzieć na postawione pytania badawcze.

**Słowa kluczowe:** dyskurs; tekst; input; mail.

#### MAIL – THE ANALYSIS OF WRITTEN UTTERANCES OF STUDENTS OF SECONDARY SCHOOL

##### Summary

Writing a text is a complex task that can pose many problems for students. At the beginning of the article we ask a research question if a student that has already acquired a certain level of lexical and grammatical competence is able to write a mail (an utterance that respects the discourse rules) on the basis of input of an exemplary document. Next we want to verify an impact of exercises that aim to improve the abilities necessary to write a mail. The comparative and qualitative analysis should help to draw conclusions that allow to answer the research questions.

**Key words:** discourse; text; input; mail.