

# Marek Laskowski

---

## Pisanie kreatywne na poziomie szkoły średniej

---

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 2,  
133-143

---

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Marek LASKOWSKI**  
Uniwersytet Zielona Góra

## **Pisanie kreatywne na poziomie szkoły średniej**

### **1. Wprowadzenie**

Pisanie jest obok mówienia jedną z najtrudniejszych sprawności językowych, które należy kształcić w procesie glottodydaktycznym, gdyż jest to umiejętność bardzo wysoko ceniona w życiu codziennym i na wszelkiego rodzaju egzaminach. W każdym arkuszu maturalnym z języków obcych znajdują się ćwiczenia sprawdzające sprawność pisania. W niniejszym artykule przedstawię głównie problematykę pisania kreatywnego na poziomie szkoły średniej z uwzględnieniem form pisemnych na egzaminie maturalnym z języków obcych, poparte konkretnymi przykładami.

### **2. Znaczenie kompetencji pisania na poziomie szkoły średniej**

Kształcenie sprawności pisania odbywa się zarówno poprzez pisanie reproduktywne, jak i kompletywne (dyktanda, ćwiczenia substytucyjne, uzupełnienia, teksty paralelne, opowiadanie tekstów). Poza tym należy zwrócić uwagę na pisanie tematyczne i formalne, np. warianty dialogowe, przekształcenia tekstów, listy, streszczenia, zestawienia, protokoły, krótkie referaty i pisanie kreatywne (komentarze, sprawozdania, notatki w formie pamiętnika, eseje, krótkie historyjki) (por. Henrici i Riemer 1996: 10).

Pisanie kreatywne (ang. *creative writing*, niem. *freies, kreatives Schreiben*), zwane też twórczym, jest określeniem wszelkich metod wychodzących z założenia, że pisanie jest procesem kreatywnym, w którym może uczestniczyć każdy człowiek, rozwijając swoje zdolności asocjacyjne, organizacyjne i kompozycyjne w zakresie tworzenia tekstu pisanego. Pojęcie pisania kreatywnego pojawiło się w końcu XIX wieku na uniwersytetach amerykańskich, gdzie na seminariach studenci zbierali praktyczne doświadczenia w pisaniu w ramach zajęć z literaturoznawstwa.

Oprócz kreatywnego pisania w szkolnej dydaktyce stosuje się to pojęcie również jako zabawę językiem, jako środek terapeutyczny i metodę autobiograficznej auto-refleksji i jako pragmatykę pisania w zakresie literatury, teatru, filmu i nauki.

Nas interesuje pisanie kreatywne na poziomie szkoły średniej. Brenner (1990: 16) definiuje to pojęcie następująco: „Kreativität in Schreibexperimenten bedeutet, dass Jugendliche sich ihnen bislang unzugängliche Möglichkeiten des Denkens, Empfindens und Formulierens erschließen”. W słowniku pedagogicznym możemy przeczytać, że określa się to pojęcie jako czynność twórczą, co obiektywnie nie przynosi ze sobą nic nowego, gdzie jednak pokonuje się nowe drogi i osiąga rezultaty, gdyż poprzez pisanie rozwija się cechy twórczego człowieka, twórcze zdolności (Laabs 1987: 324).

We wcześniejszych etapach nauczania pisania chodziło o to, jak uczniowie mogą nauczyć się w ogóle pisać, tzn. łączyć litery i tworzyć wyrazy. Teraz chodzi o to, w jaki sposób można przekazać informacje w bardziej kompleksowej formie pisemnej, tzn. jak łączyć wyrazy w zdania tworząc teksty. Nauka odbywa się już na poziomie wyższym i wymaga bardziej skomplikowanych procesów kognitywnych. Na tym poziomie zna się już lepiej strukturę języka i opanowane są reguły pisemnej wypowiedzi. Teraz należy udoskonalić tę sprawność.

Pisane kreatywne polega na utworzeniu przez osobę piszącą konkretnej treści na podstawie gotowej lub samodzielnie wybranej intencji komunikatywnej. Kreatywność wyrażana jest tutaj przez samodzielny wybór dowolnych jednostek leksykalnych i struktur gramatycznych.

Celem ćwiczeń produktywnych jest rozwijanie komunikatywnych możliwości porozumiewania się. Wraz z rosnącą liczbą konstelacji językowych zmienia się forma pisania kreatywnego. Punkt ciężkości przesuwa się w większej mierze na kompleksowe zadania, jak np. pisanie listu, sprawozdania o wydarzeniach osobistych, szkolnych, międzynarodowych i historycznych, sporządzanie notatek i w końcu pisemne utrwalanie własnych myśli. W trakcie takich ćwiczeń wzrasta stopniowo twórczy element i samodzielność. Na tym etapie muszą być czytelne dla uczącego się sytuacja, cel komunikatywny partnera i zamiar. Uczeń sam określa odpowiednie środki językowe i kolejność przekazywanych treści. Przy tym wsparcie ze strony nauczyciela jest coraz mniejsze. Dzięki takim produktywnym formom ćwiczeń nauczyciel może się przekonać, w jakim stopniu uczący przyswoili sobie ortografię, gdyż przy pisaniu kreatywnym uwaga bardziej skoncentrowana jest na stronie treściowej. Przy takich produktywnych formach ćwiczeń uczeń przyzwyczaja się do pracy ze słownikami, do samokontroli i autokorekty, które stanowią warunek dalszego doskonalenia języka obcego (por. Kast 1989: 145). Wzrasta, więc samodzielność uczniów. Podczas procesu pisania uczniowie odczuwają poza trudem również zadowolenie z wykonanej pracy

Davis i Widdowson (1983:153) rozróżniają trzy etapy w odbiorze i tworzeniu tekstów pisanych.

Najtrudniejszym poziomem procesu pisania jest kodowanie strukturalne z umiejętnym zastosowaniem komponentów graficzno-semantycznych w konkretnym

rodzaju tekstu, który wymusza na autorze tekstu użycia konkretnych, charakterystycznych dla niego elementów.

Faza pisania jest czymś szczególnym w procesie lekcyjnym. Uczniowie szukają wyrażen do swoich pomysłów zamiast wybierać z gotowych podanych list środków językowych. Podczas pisania można uczyć i powtarzać gramatykę według potrzeb, które występują podczas pisania i formułowania myśli, według planu. To wspiera również progresję indywidualną. Uczniowie stwierdzają, że nie tylko mają konkretne braki językowe, ale również, że coś potrafią (Mummert 1989: 75-76).

### 3. Brainstorming, clustering i mind-mapping

Pisanie kreatywne jest działaniem twórczym o znaczącej funkcji kształcącej u uczniów rozwój wyobraźni i pewności siebie w sytuacjach językowych, które mogą mieć duży wpływ na transponowanie umiejętności kreowania wypowiedzi w formie ustnej.

W zakresie pisania kreatywnego wypracowano różne techniki pracy. Należą do tego *brainstorming* (burza mózgów), *clustering* (grupowanie) i *mind-mapping* (mapa myśli).

Burza mózgów – technika wywodząca się z psychologii społecznej, która ma na celu doskonalenie decyzji grupowych. W jednej z wersji składa się z dwóch etapów. W pierwszym osoby uczestniczące zachęcane są do swobodnego zgłaszania pomysłów i wymiany poglądów z zastrzeżeniem braku jakiegokolwiek krytycyzmu. Wszystkie pomysły są zapisywane bądź sesja rejestrowana jest na taśmie.

W drugim etapie ekspert lub grupa ekspertów nieuczestnicząca w pierwszym etapie przegląda jego wyniki i stara się odsiać idee mające sens. W praktyce badania pokazały, iż jakkolwiek burza mózgów może być skuteczna, to jej skuteczność może być łatwo utracona. W szczególności czynnikami niszczącymi jej efektywność są np. obecność bardzo silnej dominującej osobowości w pierwszym etapie, zbyt duża ambicja niektórych członków, niepozwalających dojść innym do głosu, niewielka otwartość na nowe idee ekspertów oceniających pomysły, skłonność do zmiany tematu na niezwiązany z tematem.

Według Brenner (1990: 169) grupa próbuje przy *brainstorming* znaleźć rozwiązanie specjalnego problemu. Wszelkie myśli, które wypowiedane są przez uczestników, są zbierane. Dopiero później następuje krytyczna ocena. W pierwszej fazie *brainstorming* chodzi o niepohamowaną produkcję pomysłów. Uczniowie puszczaają wodze fantazji i spontanicznie zestawiają swoje pomysły. Wypowiedzi mogą wydawać się na pierwszy rzut oka niepoprawne i niedorzeczne, ale celem tego procesu jest zebranie myśli i poglądów na pewien temat. Każda wypowiedziana myśl wywołuje następną. Aby stworzyć miejsce dla kreatywności, dopuszcza się każdą wypowiedź. Przy *brainstorming* każdy ma prawo powiedzieć wszystko, co mu przychodzi na myśl, bez zastanawiania się, czy jego wkład będzie pożyteczny,

nawet gdy nie ma to nic wspólnego z innymi wypowiedziami. Pomysły zapisane zostają na tablicy i uporządkowane w drugim etapie pracy. Teraz uczniowie tworzą kategorie, którym przyporządkowują hasła, słowa klucze. *Brainstorming* stosuje się na początku procesu pisania, można go jednak użyć również, gdy proces pracy zatrzymał się i należy stworzyć nową przestrzeń do kreatywności (Brenner 1990: 169–170).

Drugą techniką, stosowaną przy pisaniu kreatywnym jest *clustering*. Zgodnie z Rico (1994: 27) *clustering* jest łączeniem sieci pomysłów. Jest to decydujący krok, który pomaga obejść logiczne myślenie oparte na myśleniu pojęciowym. *Clustering* jest metodą nielinearnego *brainstormingu*, który jest spokrewniony z asocjacją. Poprzez błyskawicznie pojawiające się skojarzenia widoczny jest sposób pracy obrazowego myślenia (por. Witwicka 2002: 24). Powstający w tym procesie *cluster* otwiera bez problemów liczne myśli i pomysły, które pochodzą z części mózgu, w którym piętują się i mieszają doświadczenia całego życia. Myśli i obrazy wyobrażeń występują zawsze w wiązках lub grupach skojarzeń, jeżeli da się im wolną rękę. Przy *clusteringu* wychodzi się z założenia, że dobrze jest zaczynać proces pisania, nawet jeśli nie wiadomo, od czego zacząć. Osoby piszące blokują się same, gdy myślą, że należy wszystko wiedzieć przed rozpoczęciem pisania. Często przerywają zrezygnowani, ponieważ pisanie nie przebiega według założonego planu. Podczas *clustering* jedno słowo, jeden krótki zwrot może być bodźcem wyzwalającym naszkicowanie asocjacji, które pojawiają się na krótki czas (Rico 1994: 29). Zaczyna się, więc od słowa, które zostaje napisane na pustej kartce i otacza się go kołem. Należy spróbować skoncentrować się i uwolnić skojarzenia. Skojarzenia należy zapisać. Łączy się je liniami i strzałkami (Rico 1984: 27–34).

Trzecim pojęciem związanym z procesem kreatywnego pisania jest *mind-mapping* (mapy myśli, mapy mentalne, mapy pamięci, mapy pojęciowe, mapy skojarzeń). Jest to technika sporządzania notatek, w której myśli i słowa klucze dotyczące pewnego obszaru tematycznego są przedstawiane i hierarchizowane. Jedno pojęcie znajduje się w centrum, a inne związane z nim aspekty częściowe tworzą odgałęzienia, które wychodzą od środka. Aspekty o mniejszym znaczeniu, podporządkowane przedstawione są jako gałęzie, które połączone są z gałęziami głównymi. Struktura *mind-map* przypomina drzewo. Pień stanowi punkt środkowy, od którego odchodzą gałęzie boczne i główne we wszystkich kierunkach. Zalety *mind-mapping* w stosunku do zwykłych sekwencyjnych technik notowania polegają na łatwym rozpoznawaniu najważniejszych słów kluczy. Ćwiczy się w ten sposób sens związków i obopólnych współzależności (Schmidt i Lörscher 1997: 53). Buzan (1990) twierdził, że w ten sposób wykorzystuje się współdziałanie obu półkul mózgowych, wpływając znacząco na wydajność procesów kognitywnych. Osoba (2002: 81) konstatuje następująco: „*Mind map* to metoda/technika wizualnego opracowywania problemu, pojęcia, zjawiska, zdarzenia z wykorzystaniem słów, rysunków i symboli. Za jej pomocą można definiować pojęcia, rozwiązywać problemy, planować działania. Pomaga w uczeniu się i zapamiętywaniu, definiowaniu pojęć, poszukiwaniu związków między faktami, pojęciami oraz nowych wiadomości do już posiadanej wiedzy”.

*Mind-mapping* można zastosować jako strukturalną pomoc w planowaniu i przygotowaniu wypowiedzi ustnych, np. referatów, wykładów, ale również form pisemnych jako plan wypracowania i sporządzania notatek. *Mind-mapping* jest wsparciem strukturalnym, za pomocą której hierarchizuje i wizualizuje się zależności. Gałęzie główne odpowiadają kategoriom, którego powstały w procesie *brainstorming* (Schmidt i Lörcher 1997: 52–54).

#### 4. Wypracowanie

Wypracowanie jest formą często stosowaną na poziomie szkoły średniej. Jest to kreatywna krótka forma przedstawienia, która inaczej niż opowiadanie lub podsumowanie opiera się na określonym tekście, lecz wspiera obok samodzielności formułowania również indywidualne omówienie podanego tematu. Na lekcjach języków obcych pisanie wypracowań powinno doprowadzić uczniów do tego, aby potrafili wypowiadać się w sposób swobodny i skondensowany (Köhring i Beilharz 1997: 30). Przy określeniu tematu należy uwzględnić poziom wiedzy i wiek uczniów. Tematy nie powinny być ani banalne, ani za trudne. Jeżeli teksty są za trudne i wymagają od uczniów zbyt bogatego doświadczenia życiowego, którego im jeszcze brakuje, może dojść do tego, że nie będą mogli prawidłowo poradzić sobie z nim. Uczący mogą mieć trudności z logiczną kolejnością i z połączeniem elementów. Jest nudno, gdy tematy są zbyt łatwe i ciągle się powtarzają. Nauczyciel powinien rozpatrzeć temat pod różnymi aspektami i formułować je inaczej, np.: *Jak spędziłeś wakacje zimowe? Opisz najbardziej miły moment wakacji. Jak spędzili Twoi rodzice święta Bożego Narodzenia?* Wzbudza to aktywność i zainteresowanie, jeśli uczniowie temat rozpatrują z perspektywy innej osoby. Jest bardzo ważne, aby nauczyciel przemyślał, jakie słownictwo i jakie struktury gramatyczne dany temat wymaga. Jeżeli uczniowie nie poradzą sobie z zadaniem, należy zrezygnować z niego lub najpierw opracować go w formie ustnej i podać wymagane słownictwo. Uczeń powinien wiedzieć dokładnie, na czym polega jego zadanie i co jest wymagane od niego. Zadanie nauczyciela polega na tym, aby dokładnie wyjaśnić temat, tzn. podać wskazówki i omówić aspekty ujęcia problemu. Przed pisaniem wypracowania każdy temat powinien być omówiony. Uczniowie mogą słuchać tekstów z kasyety lub płyty, czytać artykuły, prowadzić rozmowy i opowiadać krótkie historie. Następnie nauczyciel powinien sprawdzić, czy uczniowie zrozumieli treść. Nauczyciel może również zaproponować wewnętrzną organizację wypracowania, omówić więc połączenie pomysłów. Uczniowie powinni wprowadzić wiedzę z lekcji języka ojczystego, na czym polega kompozycja wypracowania, często zdarza się jednak, że prace są nieprawidłowo podzielone na części. Wypracowanie musi mieć dobrą strukturę, tak aby osoba czytająca je mogła bez problemu podążać za jego tokiem myślenia. Treść musi być uporządkowana, aby wywierać pożądaną cel na czytelniku. Części składowe powinny tworzyć zwarte

logicznie jedności. Każda część powinna omawiać jeden problem, tak, że sekwencja części tworzy wewnętrzną organizację tekstu. Jest ważne, co jest na początku, w środku i na końcu tekstu. Na początku należy zapoznać z tematem. Autor przedstawia, o czym będzie pisał i jak zinterpretuje temat. Następnie przechodzi do rozwoju treści, co stanowi główną część wypracowania. Najpierw sygnalizuje się komponenty i omawia się je. Przy tym pomocny jest plan wypracowania, który powinien zawierać organizację tekstu. Ostatnia część wypracowania zawiera przynajmniej krótkie omówienie najważniejszych elementów i wnioski lub odpowiedź na wcześniej postawione pytania. Aby poprawnie pisać wypracowania, należy ćwiczyć z uczniami szereg sprawności, tzn. reguły pisania wypracowań, słownictwo, np. synonimy, styl itp. (Sharwood i Smith 1977: 62–74, 77–89).

## 5. List

Na lekcjach języka obcego oprócz wypracowań pisze się również listy. Ta forma jest szczególnie lubiana przez uczniów. Sharwood i Smith (1977: 75–77) dzielą listy na dwie grupy. Pierwsza z nich obejmuje listy niekonwencjonalne – skierowane do przyjaciół, krewnych i ludzi, z którymi autor pozostaje w ścisłych stosunkach. Tu autor zwraca się do osób bez specjalnych form grzecznościowych.

Listy konwencjonalne skierowane są do osób, których autor darzy szczególnym szacunkiem. Mogą to być osoby starsze, ale również przełożeni i nieznani, do których musi się zwrócić. Listy te powinny być krótkie i mieć odpowiedni porządek. Nadają się do ćwiczenia pisemnego skierowanego na wyrażanie jasno myśli. Uczeń musi wiedzieć, że każdy rodzaj listu jest uwarunkowany sytuacją i konwencjami oraz stylem. Te konwencje obejmują odpowiednie formy językowe, np. skróty, formy grzecznościowe. Listy pozwalają wykonywać także różne ćwiczenia. Sharwood i Smith (1977: 75–77) proponują np. następujące zadania. Napisanie listu konwencjonalnego, w którym uczeń pisze usprawiedliwienie swojej nieobecności. Nauczyciel może opowiedzieć jakąś historię i uczący piszą na ten temat list, jednakże każdy z nich występuje w innej roli, tzn. każdy z nich ma inne zadanie. Ćwiczenia są bardziej efektywne, jeżeli uczniowie wiedzą, do kogo kierują list. Powinni więc znać partnera, zamiar, sytuację i cel komunikatywny. Korespondencja może odbywać się indywidualnie lub grupowo, zespołowo. Grupowa korespondencja to np. wymiana listowa z określonymi klasami lub szkołami. Z takiej formy rozwija się często korespondencja indywidualna (Desselmann i Hellmich 1981: 301-303). Takie sytuacje, w których uczniowie kierują swoje listy do rzeczywistych osób, oddziałują wysoce motywująco, gdyż istnieje możliwość, że na taki list otrzymamy odpowiedź w formie listowej. Wówczas tłumaczy się te listy z radością i istnieje chęć kontynuowania korespondencji. Chętnie opisuje się wówczas wydarzenia z różnych obszarów życia. Uczniowie chcą współpracować z nauczycielem, aby wykluczyć wszelkie nieporadności językowe. Nauczyciel odpowiada na pytania, nie czytając treści listu. List może mieć przecież charakter prywatny. Korekta może dotyczyć gramatyki, ortografii i leksyki, nie treści natomiast.

## 6. Opowiadanie

Do kreatywnych form prac pisemnych należy opowiadanie. Schalk i Rolfes (1986: 153) definiują ten rodzaj jako wszelkie rodzaje epicznej postaci realnych i fikcyjnych wydarzeń, najczęściej w prozie, możliwe jest również w wersach. Wszystkie wypowiedzi pisemne nie mające innych krótkich form literackich, jak nowela, krótka historia i nie dłuższe niż powieść, mogą być określone jako opowiadanie. Opowiadanie składa się z różnych części składowych, np. dialog, opis osoby, oddanie określonego nastroju. Każda forma może być ćwiczona oddzielnie. W jednej grupie można ćwiczyć to stopniowo. Wszyscy mają za zadanie przedstawić dialog lub obraz nastroju. Każdy wykonuje ćwiczenie osobno, ale wyniki i trudności omawia się wspólnie. Nauczanie pisania opowiadań może mieć następujące etapy: szkic przebiegu akcji, opis głównego bohatera, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, pisanie dialogu, w którym występują obie osoby, pisanie obrazu nastroju, opis miejsca. Rzadko opowiadanie obejmuje te wszystkie elementy i nie jest to konieczne. Ćwiczenia mają jednak za zadanie prawidłowe planowanie opowiadania.

Witwicka (2002: 24) podkreśla istotę opowiadań na lekcjach języków obcych: „Krótkie opowiadania są wspaniałą lekturą dla uczniów, ale mogą również pobudzać do podejmowania własnych prób pisania. Zadaniem może być np. dopisanie do tekstu zakończenia, napisanie tekstu z innej perspektywy czy napisanie listu do jednej z postaci opowiadania”.

Schalk i Rolfes (1986: 155–158) proponują następujące ćwiczenia: stworzenie nastroju dla sytuacji na dworcu głównym, na rynku, na stadionie piłki nożnej, dobrej lub złej informacji, na starym cmentarzu. Jeśli chodzi o opis osób, można opisywać np. spotkania z politykami, z różnych seriali, ze starych filmów, opis kolegi, koleżanki, ucznia, sportowca itp. Inną możliwością stanowią dialogi losowe. Uczniowie ciągną kartki z dwiema osobami i wydarzeniem, np. lekarz – kominiarz – wygrana w totolotku. Stanowi to punkt wyjścia do napisania dialogu. Poza tym pewna forma opowiadania jest wymagana również na ustnym egzaminie maturalnym, gdzie w sytuacji B zdający musi zrelacjonować jakieś krótkie wydarzenie według podanego scenariusza, co stanowi z pewnością ćwiczenie o wysokim stopniu kreatywności. Oczywiście uczniowie wolą takie ćwiczenia wykonywać najpierw w formie pisemnej, ponieważ ta forma pozwala im na dłuższe zastanowienie, zebranie i sformułowanie myśli niż wypowiedź ustna.

## 7. Pisanie kreatywne w zadaniach maturalnych

Jak już wspomniałem na początku, skupimy się w niniejszych rozważaniach na pisaniu kreatywnym w zakresie szkoły średniej. Poniżej przedstawię kilka przykładów zadań maturalnych na przykładzie języka niemieckiego. Zaczniemy od krótkich form pisemnych, tak zwanych krótkich tekstów użytkowych na poziomie



podstawowym (notatka, pocztówka, ogłoszenie, zaproszenie, ankieta, wiadomości). W tego typu zadaniach nie ma określonego limitu słów. Ocenia się przede wszystkim umiejętność zwięzłego przekazu wszystkich informacji określonych w poleceniu (4 punkty) oraz poprawność językową (1 punkt). Zadania tego typu są zawsze sterowane, to znaczy, że w generowanych tekstach należy uwzględnić koniecznie informacje podane w poleceniu.

Znalazłeś/łaś pracę wakacyjną i musisz odwołać swoją wizytę u znajomej w Lipsku. Napisz do niej krótką wiadomość: (i) Poinformuj ją o podjęciu pracy wakacyjnej. (ii) Napisz, dlaczego ta praca jest dla Ciebie ważna. (iii) Wyraż żal z powodu odwołania wizyty. (iv) Zaproponuj inny termin swojego przyjazdu.

Inny przykład krótkiej formy użytkowej: Podczas pobytu w Berlinie na kursie języka niemieckiego obchodzisz urodziny. Sformułuj zaproszenie na przyjęcie urodzinowe dla osób ze swojej grupy. W zaproszeniu: (i) podaj okazję, której ono dotyczy, (ii) poinformuj, kiedy planujesz przyjęcie, (iii) napisz, gdzie się ono odbędzie, (iv) poproś o potwierdzenie przybycia.

Drugim rodzajem ćwiczeń pisemnych na poziomie podstawowym matury z języka obcego są dłuższe formy, tzw. dłuższe teksty użytkowe, którymi są przede wszystkim listy prywatne i formalne, które piszemy do konkretnych osób lub instytucji według podanego polecenia, wskazującego na to, jakie informacje należy umieścić w tekście. Wymaga to od abiturientów umiejętności redagowania własnych tekstów w sposób sterowany. Są to głównie: opis, opowiadanie, recenzja i rozprawka.

Oto dwa przykłady listów tego typu. Jesteś już po egzaminie maturalnym. W liście do kolegi z Niemiec napisz: (i) jakie przedmioty wybrałeś/łaś do egzaminu i dlaczego właśnie te, (ii) jak się przygotowywałeś/łaś i kto Ci pomógł, jak spędziłeś/łaś ostatni dzień przed egzaminem i jak się czujesz, (iii) gdzie chcesz studiować i jakie masz plany wakacyjne.

Chcesz studiować na jednej z niemieckich uczelni i potrzebujesz kilku informacji. Twój znajomy z Niemiec studiuje na uniwersytecie w Berlinie. Napisz do niego list, w którym: (i) przedstawisz dwa powody wyboru niemieckiej uczelni, (ii) poinformujesz o wynikach osiągniętych na maturze, (iii) i stresie towarzyszącym Ci podczas egzaminów, (iv) zapytaj o wymagania stawiane kandydatom i (v) możliwości uzyskania stypendium, (vi) wyraż nadzieję realizacji swoich planów i (vii) szybką odpowiedź kolegi.

W tego typu zadaniach należy zachować odpowiednią formę zgodną z rodzajem tekstu. Długość listu powinna wynosić od 120 do 150 słów. Oceniana jest umiejętność pełnego przekazu informacji (4 punkty), forma (2 punkty), bogactwo językowe (2 punkty) oraz poprawność językowa (2 punkty).

Na poziomie rozszerzonym matury z języków obcych należy wypowiedzieć się na jeden z trzech podanych tematów. Wypowiedź powinna zawierać 200–250 słów i spełniać wszystkie wymogi typowe dla formy wskazanej w poleceniu. W rozprawce np., podobnie jak w innych rodzajach tekstów, ważna jest zgodność z tematem. Następnie należy postawić tezę i zastosować odpowiednią argumentację. Na końcu pracy trzeba podsumować swoje myśli. Przykłady takich tematów:

1. Być jedynakiem czy mieć liczne rodzeństwo. Wyraż swoją opinię na ten temat w formie rozprawki, podając argumenty za i przeciw.
2. Podczas podróży wakacyjnej miałeś/łaś okazję gościć w niezwykłym lokalu gastronomicznym. Opisz go, uwzględniając wystrój lokalu, ofertę kulinarną oraz obsługę.
3. Napisz opowiadanie o problemach zdrowotnych swojego przyjaciela, w wyniku których poznał ciekawą osobę.
4. Ludzie młodzi, urodziwi i zadbani łatwiej odnoszą w życiu sukces. Napisz rozprawkę przedstawiającą argumenty za tą tezą i przeciw niej.
5. Napisz recenzję telewizyjnego programu satyrycznego, uwzględniając formułę programu, osobę prowadzącego oraz opinię widzów.
6. Napisz opowiadanie „Notlandung auf der Autobahn?”. O przygodzie, jaka przydarzyła się Ci w Austrii podczas ostatnich wakacji zimowych.

Jak widać, zadania maturalne są doskonałym ćwiczeniem w zakresie pisania kreatywnego i wpływają na rozwijanie twórczego myślenia, chociaż treść uzależniona jest ściśle od informacji określonych w poleceniu. Abiturienti mogą jednak swobodnie stosować konstrukcje leksykalno-gramatyczne w narzuconej formie i rodzaju tekstu.

## 8. Podsumowanie

Kompetencja tworzenia tekstów pisemnych jest umiejętnością trudną i wymagającą zarówno od nauczyciela, jak i ucznia wielu skomplikowanych, czasochłonnych i pracochłonnych zabiegów dydaktyczno-metodycznych. Davis i Widdowson (1983: 156) stoją na stanowisku, że „uczenie się porozumiewania nie jest po prostu sprawą tworzenia właściwych struktur językowych: jest to sprawa nauczania się konwencji retorycznych właściwych różnym rodzajom dyskursu. Jeśli uczący się pisać w języku ojczystym lub w języku obcym mają osiągnąć umiejętność porozumiewania się na piśmie, muszą oni nauczyć się nie tylko tego, jak pisać poprawne zdania, ale również, jak definiować, jak klasyfikować, jak zbudować opis, jak powiązać sformułowanie zasady ze stwierdzeniem ilustrującym jej działanie, jak wprowadzić modalność, jak podtrzymywać kontakt z czytelnikiem – itd.”

Z tego względu, że pisanie jest bardzo ściśle związane z innymi sprawnościami językowymi, warto je ćwiczyć równolegle, gdyż gwarantuje to rozwijanie zintegrowanych skomplikowanych procesów kognitywnych i otwieranie mentalnych przestrzeni, prowadzących do logicznego i kreatywnego myślenia, argumentowania i krytycznego podejścia do informacji przeczytanych lub usłyszanych w tekstach. Zadania pisemne wykorzystuje się w połączeniu z czynnościami receptywnymi w ramach tekstów czytanych lub słuchanych lub łączy się je z inną sprawnością produktywną – mówieniem. Tylko konsekwentne działania w całym procesie glotodydaktycznym mogą przynieść pożądane efekty. W obecnym stanie polskiego

szkolnictwa należy jednak stwierdzić, że sposób wyrażania na piśmie w języku ojczystym stanowi często dość duży problem. Przeważają jedynie krótkie formy, które nie wymagają stosowania od uczniów wiedzy proceduralnej, lecz deklaratywnej, co nie zmusza ich do szukania współzależności i wyciągania logicznych wniosków na bazie wiedzy interdyscyplinarnej. Ten deficyt kognitywny uwidacznia się automatycznie na lekcjach języków obcych i jest jednym z powodów wprowadzania modyfikacji w procesie egzaminacyjnym na maturze.

### BIBLIOGRAFIA

- BRENNER, G. (1990) *Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis. Mit Texten Jugendlichen*. Frankfurt am Main.
- BUZAN, T. (1990) *Mapy twoich myśli*. Łódź.
- DAVIES, A., WIDDOWSON, H.G. (1983) *Czytanie i pisanie*, w: Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego. Tom II. Warszawa, s. 132–157.
- DESSELMANN, G., HELLMICH, H. (1981) *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig.
- HALTWISCH, H. (2002) *Mind Maps und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht. Erläutert an Beispielen aus dem Englischunterricht der Sekundarstufe*. In: *Fremdsprachenunterricht*. 1, s. 98–105.
- HENRICI, G., RIEMER, C. (1996) *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band I*. Göppingen.
- KAST, B. (1989) *Schreiben im Anfängerunterricht*, w: M. Heid (Hg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München, s. 118–147.
- KAST, B. (1989) *Vom Wort zum Satz zum Text*. w: *Fremdsprache Deutsch 1*, s. 9–16.
- LAABS, H.-J. (1987) *Pädagogisches Wörterbuch*. Berlin.
- MUMMERT, I. (1989) *Literarisches Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. w: M. Heid (Hg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München, s. 61–77.
- OSOBA, E. (2002) *Mapy myśli na lekcjach – zastępstwach*. w: *Języki Obce w Szkole 5/2002*, s. 81–83.
- RICO, G. (1994) *Garantiert schreiben lernen*. Hamburg.
- SCHALK, G., ROLFES, B. (1986) *Schreiben befreit. Ideen und Tipps für das Schreiben in Gruppen und im stillen Kämmerlein*. Bonn.
- SCHMIDT, R., LÖRSCHER, M. (1997) *Brainstorming und Mind-mapping*, w: *Fremdsprache Deutsch. 1*, s. 52–54.
- SHARWOOD, E., SMITH, M. (1977) *O pisaniu w języku obcym*. Warszawa.
- WITWICKA, A. (2002) *Pisanie kreatywne*, w: *Języki Obce w Szkole 5/2002*, s. 21–26.

---

**CREATIVE WRITING AT A HIGH SCHOOL**

Reading and writing are the general modes of studying in the case of German studies and all the humanities. Creative writing is considered to be any form of writing e.g. fiction, poetry, or non-fiction that goes outside the bounds of normal professional, journalistic, academic, and technical forms of literature. Creative writing is usually taught in a workshop format rather than seminar style. In workshops students usually submit original work for peer critique. Students also format a writing method through the process of writing and re-writing. The number of written assignments does not have any impact on the quality and the improvement of the writing skills. The reason seems to be the fact shaping the very process of writing. The objective of the above article is an analysis of creative writing at a Polish high school. I will try to show the aims and tasks of the creative process, first of all in German lessons.

**Słowa kluczowe:** dydaktyka, pisanie kreatywne, recepcja, produkcja językowa, kognicja