

Izabela Bawej

Pisemna forma komunikacji językowej
w procesie nauki języka obcego

1. Wstęp

Nauczanie języka obcego powinno polegać na przekazywaniu uczącemu się praktycznej umiejętności stosowania języka w takim zakresie, aby mógł on skutecznie uczestniczyć w interkulturowych kontaktach z przedstawicielami poszczególnych narodów.

Umiejętność komunikacji interkulturowej jako cel zajęć zdobyła popularność na początku lat 90. XX w. i nadal jest to cel nadrzędny. Dlatego tak istotne jest opanowanie przez uczącego się języka obcego czterech podstawowych kompetencji, tj. rozwinięcie poszczególnych umiejętności wykonania określonej czynności językowej w zakresie mówienia, słuchania i czytania ze zrozumieniem oraz pisania dla osiągnięcia zamierzonych rezultatów wymiany informacji w interkulturowych kontaktach z osobami z krajów docelowych (por.: Doyé 1995: 161; Pfeiffer 2001: 152; Poluszyński 2002: 11).

Wynika stąd, że nauka języka obcego powinna przygotowywać do porozumiewania się zarówno ustnego, jak i pisemnego. Ale jakie znaczenie ma dzisiaj pisanie, zwłaszcza w języku obcym, jeżeli książki są coraz bardziej zastępowane przez telewizję i komputer, a ludzie chętniej sięgają po telefon niż pióro?

Mimo iż kod pisany w życiu codziennym zajmuje dopiero czwarte miejsce w procesie porozumiewania się, stanowiąc 9%, podczas gdy czytanie zajmuje w komunikacji międzyludzkiej 16%, mówienie 30%, a słuchanie 45% (por. Lipińska 2000: 11), umiejętność posługiwania się językiem pisany w języku obcym powinna zajmować istotne miejsce w życiu każdego wykształconego człowieka, choćby ze względu na trwałość przekazu. Chociaż ludzie mają dostęp do różnego rodzaju elektronicznych środków przekazu, często jednak konieczne jest zastąpienie

mowy ustnej tekstem pisanym, czy to w języku ojczystym, czy w jakimś języku obcym, np. przy przekazywaniu krótkich wiadomości, tzw. smsów lub listów przesyłanych pocztą elektroniczną przez Internet. Pismo jest niekiedy lepszym środkiem przekazywania informacji, łatwiej jest bowiem coś napisać niż powiedzieć. W niektórych sytuacjach konwencje wręcz nakazują użyć słowa pisanego, np. formy pisemnej wymaga język urzędowy. Zamiast opowiadać, gdzie się mieszka, pracuje, jaki ma się numer telefonu, wręcza się wizytówkę. Pisma używa się również w sytuacjach, gdy nie można lub nie wypada mówić, przesyłając informacje na karteczkach, np. w czasie lekcji, konferencji czy zebrań (por. Grabowski 1995: 22).

Celem nauki pisania w procesie nauczania języka obcego powinno być przygotowanie uczącego się do wszechstronnego i kompetentnego posługiwania się tą umiejętnością. *Wszechstronny* oznacza, że uczący się powinien umieć w swojej przyszłej działalności zawodowej i pozazawodowej stosować różne formy wypowiedzi pisemnych: od listów prywatnych, poprzez formy użytkowe typu podanie, reklamacja, korespondencja służbowa, aż do form literackich, jak np.: esej, reportaż, opowiadanie. *Kompetentny* oznacza 'poprawny pod względem językowym': ortograficznym, gramatycznym i stylistycznym (Pado 1999: 117). Stąd też trudno sobie wyobrazić, aby osoba kończąca szkołę danego typu, np. studia językoznawcze, nie umiała pisać w języku obcym na wymaganym, a nawet wyższym poziomie.

Proces posługiwania się językiem pisanym jest bardzo złożony (por.: Sharwood-Smith 1977; Grochowski 1982; Davies, Widdowson 1983; Kast 1991; Łuczyński 1992; Karcher 1994; Grabowski 1995; Komorowska 1999). Ponieważ trudno jest przedstawić w ograniczonym objętościowo artykule wszystkie zagadnienia związane ze sprawnością pisania w procesie nauki języka obcego, skoncentrujemy się na trzech wybranych aspektach pisania, które mają wpływ na umiejętność sprawnego i poprawnego przedstawiania otaczającego świata w języku obcym przy pomocy pisma:

- problemie priorytetu mowy nad pismem,
 - różnicach między językiem pisanym a mówionym
- oraz
- funkcjach pisania w procesie nauki języka obcego.

2. Wtórność pisma wobec mowy

Językoznawcy zgadzają się co do tego, że pod względem rozwoju historycznego mowa jest starsza, ponieważ ludzie najpierw rozwinęli językowy system dźwięków, a później podjęli pierwsze próby obrazowe-

go przedstawiania otaczającej ich rzeczywistości, o czym świadczą znaleziska wyrytych na ścianach skał znaków, będących pierwowzorem pisma. Przyjmuje się, że pismo nie jest naturalną umiejętnością człowieka, lecz jego osiągnięciem kulturowym i stosunkowo późnym wynalazkiem. Biorąc również pod uwagę rozwój osobniczy człowieka, język mówiony jest pierwotny w stosunku do języka pisanego, ponieważ dzieci zawsze uczą się mówić, zanim uczą się pisać. Pismo jest wyuczonym sposobem przekazywania i utrwalania informacji (por.: Allen 1983: 33; Łuczyński 1992: 4; Bünting 1993: 57; Lipińska 2000: 10; Łuczyński, Maćkiewicz 2002: 59). Trafnie zauważa Zabrocki, że człowiek od stuleci posługuje się kodem mówionym, natomiast pisemna forma mowy jest stosunkowo młoda (por. Zabrocki 1975: 30). Nawet dzisiaj są na świecie ludzie, którzy nadal nie potrafią pisać.

Davies i Widdowson (por. 1983: 154) podają, iż w znacznej części społeczeństwa pisanie nie jest czymś zwykłym, gdyż nie jest ono naturalnym sposobem społecznego oddziaływania. Większość ludzi pisze niewiele albo wcale. Pisanie jest raczej domeną społecznej mniejszości, czyli tych, którzy piszą w ramach swojej pracy zawodowej – prawników, dziennikarzy, nauczycieli, urzędników, bo ich zawód wymaga od nich tej umiejętności.

W procesie glottodydaktycznym pisanie było przez ostatnie lata najbardziej zaniedbywanym aspektem obcojęzycznej kompetencji (por.: Smólska 1979: 14; Allen 1983: 33; Kosacz 1986: 339; Löschmann 1986: 20; Michalak 1986: 153; Komorowska 1993: 99; Rösler 1994: 119; Faistauer 1997: 7; Huneke, Steinig 2000: 109). Złożyło się na to kilka czynników (por. Lipińska 2000: 13), m.in.:

- powszechnie panujący pogląd, że pisanie ma marginalną pozycję w stosunku do umiejętności mówienia, co można potraktować jako spadek po metodzie audiolingwalnej, dającej priorytet mówieniu i słuchaniu przed czytaniem i pisanem,
- niezrozumienie założeń podejścia komunikacyjnego i ograniczanie pojęcia „komunikacji” jedynie do rozwijania umiejętności ustnego porozumiewania się,
- pogląd, iż pisanie można nauczyć się automatycznie, podczas rozwijania innych sprawności językowych,
- a także sprzeciw wobec wielowiekowej tradycji metody gramatyczno-tłumaczeniowej, kładącej m.in. nacisk na pisemne tłumaczenia jako podstawę w poznawaniu i utrwalaniu nowego materiału (por. Komorowska 1999: 27),
- sprawność pisania wymaga od nauczycieli wiele pracy i czasu (na sprawdzanie prac pisemnych), stąd ich niechęć do zajmowania się tym.

Trzeba jednak zaznaczyć, że pisanie było zawsze stosowane na zajęciach, ale nie jako samodzielna kompetencja, lecz jako pomoc przy zapisywaniu słówek, wykonywaniu ćwiczeń gramatycznych, prac domowych, przy odpowiadaniu na pytania załączone do ćwiczeń z czytania czy słuchania. W tym znaczeniu nie rozwija się kompetencje w pisaniu, lecz traktuje proces pisania tylko jako umiejętność mającą funkcję wspierającą w zapamiętywaniu nowego materiału językowego (por.: Faistauer 1997: 7-8; Komorowska 1993: 157, 1999: 103).

Należy nadmienić, iż używamy za Doyé (por. 1995: 161) pojęcia „kompetencja w pisaniu” (*Kompetenz*) zamiast „sprawność pisania” (*Fähigkeit* i *Fertigkeit*). Według Doyé wszystkie cztery umiejętności językowe należy rozumieć jako komunikacyjne kompetencje, a nie jako sprawności w dawnym, bardziej technicznym znaczeniu, mającym jedynie na celu wykształcenie u uczącego się umiejętności tworzenia i rozumienia zdań. Nie można uczyć się osobno tworzenia zdań, używania słów czy wypowiedziania ciągów dźwięków bez umiejętności wzajemnego powiązania ich ze sobą. Uczący się powinien nauczyć się językowego działania, np.: pozdrawiania, przekazywania jakiejś informacji czy udzielania rady, stosując równocześnie w jednym akcie potrzebne zdania, słowa i zwracając uwagę na ich poprawną wymowę lub pisownię.

Obecnie nadal istnieje tendencja do uznawania prymatu mowy nad pismem jako generalnego celu kształcenia, przez co pisanie w języku obcym jest traktowane z mniejszą uwagą niż nauczanie innych kompetencji (Allen 1983: 33). W szkole nie proponuje się zadań *stricte* pisemnych (Pado 1999: 119). Wynika to najprawdopodobniej nie tylko z faktu, że mowa ma szerszy zakres funkcjonowania, ponieważ częściej się mówi niż pisze, ale także ze zbyt dużego obciążenia dla nauczycieli, związanego z koniecznością poprawiania pisemnych prac uczących się.

Przyznawanie pierwszeństwa rozwijaniu nawyków mownych jest praktyką słuszną, ale tylko w początkowym okresie nauki (por.: Zabrocki 1966, 1977; Allen 1983; Desselmann, Hellmich 1986; Karcher 1994; Komorowska 1999). Zabrocki podkreśla, że nie można rozpoczynać nauki języka obcego od opanowywania języka pisanego, ponieważ uczący się byłby obciążony procesem transpozycji znaków graficznych na akustyczne, a decydującą bazą w utrwalaniu materiału językowego stałyby się graficzne znaki językowe (por. Zabrocki 1966: 17, 1975: 32).

Według Zabrockiego kod graficzny i kod dźwiękowy nie są adekwatne. W niektórych językach substancja dźwiękowa może w porównaniu do pisanej w planie wyrażania zawierać więcej cech dystynktywnych

i odwrotnie, np. w języku niemieckim informacja dystynktywna w wyrazach *das, dass* istnieje tylko na płaszczyźnie graficznej. Język pisany posiada zwykle mniej odcieni substancjalnych aniżeli język mówiony, np. język pisany niemiecki posiada tylko jedno *ch*, a język mówiony dwa *ch*, tzw. *ich-Laut* oraz tzw. *ach-Laut*. Może być też odwrotnie: język pisany może posiadać więcej jednostek graficznych na oznaczanie jednego dźwięku, np. niemieckie *sz* pisze się za pomocą *sch*, a angielskie *sz* za pomocą *sh* (por. Zabrocki 1966: 35, 1975: 31).

Również Lewandowski (por. 1991: 60) zaznacza, że nie wszyscy, którzy mówią, czytają i piszą w języku niemieckim zdają sobie sprawę, że na przykład niemieckie mówione *k* może być zapisywane w różny sposób: *k* mówione = pisane: *k* – *Küche*, *ck* – *Ecke*, *c* – *Clown*, *ch* – *Fuchs*, *q* – *Quark*, *g* – *Weg*, *kk* – *Sakko*.

Należy zatem uznać, że pisanie jest odrębną umiejętnością, która w znikomym stopniu jest pochodną opanowania struktur języka mówionego. Osobę uczącą się języka obcego należy przygotowywać do posługiwania się strukturami złożonymi, które najczęściej występują w języku pisany, i które musi ona opanować, aby móc poprawnie wypowiadać się w języku obcym.

Pisanie jest kompleksową kompetencją, łączącą w sobie wiele elementów wiedzy i umiejętności językowych. Osiągnięcie kompetencji w pisaniu w języku obcym oznacza wprawę w swobodnym i poprawnym językowo tworzeniu tekstów, co wymaga świadomej pracy umysłowej oraz wykształcenia szeregu umiejętności składowych (por.: Glück 1988: 25, 1993: 320; Karcher 1994: 106; Mohr 2000: 111-112), np.:

- umiejętności przekształcania obcojęzycznych dźwięków na graficzne znaki językowe,
- umiejętności poprawnego pod względem ortograficznym zapisywania wyrazów, poprzez gromadzenie w pamięci wzorców struktur językowych, tzn. typowych dla danego języka połączeń literowych i obrazów słów,
- umiejętności przekształcania intonacji na interpunkcję,
- znajomości typowych połączeń wyrazów (np. połączeń rzeczownikowo-czasownikowych),
- umiejętności doboru odpowiednich konstrukcji gramatycznych, słownictwa, środków stylistycznych właściwych danemu rodzajowi tekstu,
- umiejętności przekazywania swoich myśli z punktu widzenia komunikatywności,
- umiejętności kompozycyjnych,

- umiejętności wyodrębniania tego, co istotne, z pomijaniem wszystkiego, co wartości takiej nie posiada,
 - umiejętności zauważania i poprawiania własnych błędów,
 - umiejętności antycypowania odnośnie do adresata,
 - umiejętności strategicznych w radzeniu sobie z trudnościami występującymi w trakcie pisania,
- a także umiejętności korzystania z posiadanej wiedzy ogólnej, tj. wiedzy o świecie w ogóle, wiedzy o kulturze języka narodu, w którym się pisze czy myśli.

By móc pisać w języku obcym, trzeba posiadać wiedzę większą niż tylko o formalnej stronie języka. Ważne jest również to, co piszący wie już z zakresu swojego języka ojczystego lub innego języka obcego w zakresie kompetencji w pisaniu, tzn. jakie wnosi ze sobą do nauki języka obcego wiadomości literackie czy techniczne dotyczące tworzenia pisemnych tekstów (Glück 1988: 30).

3. Różnice pomiędzy językiem mówionym a pisany

Pisanie jest umiejętnością najtrudniejszą do opanowania spośród wszystkich kompetencji językowych, co wynika z różnic między formą ustną a pisemną języka (por.: Wierzbicka 1965: 128; Davies, Widdowson 1983: 153; Łuczyński 1992: 41; Lipińska 2000: 11).

Stosunek między językiem pisany a mówionym jest dwojako rozumiany (por.: Allen 1983: 33; Glück 1988: 26). Dla zwolenników współzależności obu form, np.: de Saussure'a, Bloomfielda, język pisany jest odbiciem w innej postaci języka mówionego. Przeciwnicy, np.: Hjemlev, Vachek, są zwolennikami hipotezy o autonomii każdej z form. Oznacza to, że mówione i pisane są każdorazowo niezależnymi formami wypowiedzenia się, pomiędzy którymi nie istnieje żadne mechaniczne uzależnienie.

Można zatem przyjąć, że język pisany i język mówiony są samodzielnymi rodzajami języka (por.: Davies, Widdowson 1983: 154-157; Lipińska 2000: 11). To, co się pisze, nie jest prostym odbiciem języka mówionego, lecz jakościowo inną i nową formą użycia języka, tzn. obrazem wiedzy i umiejętności językowych osoby piszącej (por.: Lyons 1976: 52; Lewandowski 1991: 60).

Wielu nauczycieli języków obcych uważa, że uczący się nie będzie miał trudności z pisaniem, jeżeli położy się tylko nacisk na rozwój kompetencji w mówieniu. Jednak dobre opanowanie umiejętności mówienia

nie jest wcale warunkiem osiągnięcia biegłości w pisaniu. Okazuje się bowiem, że transfer z umiejętności mówienia na sprawność pisania nie jest zjawiskiem tak oczywistym (Michalak 1986: 153).

Nie każdy, kto umie mówić, umie pisać. Można również czytać, lecz niekoniecznie pisać (por. Zabrocki 1966: 13), co obserwuje się u ludzi naturalnie dwujęzycznych, którzy języka drugiego uczyli się tylko w otoczeniu, np. od ojca lub matki. Bardzo często rodzimi użytkownicy języka zachwycają się umiejętnością mówienia cudzoziemca, który wypowie kilka lepiej lub gorzej dobranych słów w języku docelowym. Gdyby jednak obcokrajowiec miał napisać to, o czym mówi, okazałoby się, że ma z tym wiele trudności (por. Sharwood-Smith 1977). Dowodem na to może być również język pierwszy (ojczysty): wiele osób pomimo umiejętności biegłego mówienia nie potrafi dobrze pisać zarówno pod względem ortograficznym, leksykalnym, gramatycznym, jak i stylistycznym. Nawet w najbardziej rozwiniętych społeczeństwach umiejętność pisania nie jest czymś powszechnym, o czym świadczą coraz częściej spotykane zjawiska dysgrafii i dysleksji. Coraz więcej osób ma kłopoty z pisaniem, choć opanowanie języka w formie dźwiękowej nie było dla nich żadnym problemem (por.: Lipińska 2000: 11; Łuczyński, Maćkiewicz 2002: 59).

Zasadnicza różnica między językiem mówionym a pisanym leży w stronie materialnej obu form komunikacji: mówienie jest ulotne, niepowtarzalne, abstrahując od możliwości utrwalania wypowiedzi ustnych za pomocą techniki, np. nagrywania na kasetę; pisanie jest trwalsze, łatwiejsze do odtwarzania, dostępne dla szerszego kręgu odbiorców (Glück 1993: 321).

Tekst mówiony przebiega linearnie, co oznacza, że jego fragmenty zmieniają się nieustannie, tworząc ciągłość w czasie, a jednocześnie istnieją przez chwilę. Rozmawiający nie mogą zatem cofnąć się do dowolnego fragmentu tekstu, aby go zmienić czy ponownie przemyśleć. Rozmowa zmusza mówiącego do szybkiego formułowania swoich myśli, nie daje możliwości odwrotu czy przekreślenia słów już wypowiedzianych. Warto dodać, iż ustna komunikacja powinna odbywać się w miarę szybko, ponieważ zbyt wolne tempo wypowiedzi uniemożliwia przechowywanie odbieranego komunikatu w pamięci (por.: Wierzbicka 1965: 128; Grabowski 1995: 17).

Mówiący koncentruje się najczęściej na słowach, które są dla niego w danym momencie najważniejsze, a nie na potrzebie pełnego i starannego przedstawiania swojej wypowiedzi oraz na jej rozbudowywaniu.

Dlatego na przykład dla wypowiedzi ustnych charakterystyczne są powtórzenia, krótkie, niepełne lub urywane zdania, pauzy, przejęzyczenia, uproszczenia polegające na opuszczaniu niektórych części zdania, redukcja końcówek, łączenie zdań tylko przez spójnik *i*, niepoprawny szyk, kilkakrotnie rozpoczynanie zdania przez mówiącego, przerywanie celem zastanowienia się, wtrącanie wyrazów i zwrotów pozbawionych znaczenia w kontekście danej wypowiedzi, jak np. wtręty typu *no*, *nie*, *y*, *e* (Lewandowski 1991: 59). Zjawiska te, przypisywane jedynie mowie ustnej, według niektórych językoznawców odpowiadają przekreśleniom i poprawkom w tekście pisanim (por. Glück 1993: 322; Karcher 1994: 108; Grabowski 1995: 26).

Komunikacja pisemna różni się od ustnej organizacją w trakcie tworzenia tekstu. Pisanie nie przebiega w sposób linearny jak mówienie, lecz z reguły podlega kompleksowym procesom redagowania. Piszący nie tworzy tekstu w nieprzerwalnym ciągu od pierwszego do ostatniego słowa, lecz robi różnej długości przerwy. W czasie tych przerw następuje potok myśli: analizowanie, planowanie, przekształcanie, wyszukiwanie określonych struktur językowych z pamięci długotrwałej, koncentrowanie się, a nawet odpoczynek. Można zaobserwować również, że piszący w tym czasie wielokrotnie czyta to, co napisał, poprawia, uzupełnia, skreśla, zmieniając niejednokrotnie koncepcję swojej wypowiedzi (por.: Desselmann, Hellmich 1986: 220; Glück 1988: 29; Huneke, Steinig 2000: 110).

Pisanie daje możliwość większej refleksji nad tworzonym tekstem niż mówienie, ponieważ piszący sam reguluje tempo swojej wypowiedzi. Dysponując zazwyczaj dłuższym czasem niż podczas mówienia, może zastanowić się nad treścią, stylem czy formą swojej pracy. Może korzystać z pomocy leksykonów, których w trakcie mówienia, ze względu na tempo przekazu, trudno jest używać. Odbiór jego tekstu może również być dowolnie czasowo regulowany i wielokrotnie powtarzany przez czytającego (por.: Glück 1988: 29; Grabowski 1995: 17).

Różnice między językiem pisanim a mówionym dotyczą także zakresu i innej częstotliwości używania jednostek leksykalnych czy konstrukcji składniowych (Zabrocki 1966: 36).

Tekst mówiony związany jest najczęściej z jakimś kontekstem sytuacyjnym, co w istotny sposób wpływa na jego bogactwo leksykalne i użyte struktury gramatyczne. Wypowiedź ustna ma najczęściej charakter bezpośredni, dlatego można ją modyfikować pod wpływem reakcji rozmówcy, a stopień wzajemnego zrozumienia wspomagany jest pozajęzykowymi środkami wyrazu typu: ruchy ciała, gesty, mimika, kontakt wzro-

kowy, barwa i natężenie głosu, intonacja, tempo mowy, rytm (por.: Lewandowski 1991: 56; Karcher 1994: 107).

Akt pisemnej komunikacji językowej charakteryzuje się tym, że piszący tworzy swój tekst bez elementów paralingwistycznych, kontekstu sytuacyjnego oraz możliwości zachowania bezpośredniego kontaktu z odbiorcą tekstu. Piszący nie może przekazać adresatowi w swej wypowiedzi żadnych informacji za pomocą intonacji, mimiki czy gestów; nie może liczyć z jego strony na znajomość sytuacji (por.: Wierzbicka 1965: 128; Zabrocki 1966: 37). Dlatego tekst w formie pisemnej należy przekazywać za pomocą bardziej zróżnicowanych struktur, środków stylistycznych, słownictwa czy konwencji graficznych, jak np.: znaki przestankowe, użycie wielkich liter, podkreślenia, tłusty druk, które częściowo spełniają rolę pozajęzykowych środków używanych w mowie (por.: Karcher 1994: 115-204; Becker-Mrotzek 1997: 29).

Funkcję logiczno-emocjonalną w wypowiedziach pisemnych spełniają znaki interpunkcyjne, ukazując konstrukcję składniową myśli, dzieląc zdania i ich człony, symbolizując intonację, np.: znak zapytania nadaje zdaniu charakter pytania, może także kwestionować treść słów, wyrażać wątpliwość; wykrzyknik podkreśla zaś okrzyk, rozkaz, silne zabarwienie uczuciowe (radość, rozpacz, gniew, żal), obawę, niezadowolenie czy podziw (por.: Przyłubscy 1984; Jodłowski, Taszycki 1985).

Należy podkreślić za Lyonsem (1976: 51-52), że żaden system pisma nie oddaje wszystkich różnic intonacji i akcentu, jakie można spotkać w języku mówionym. Konwencje przyjęte dla odróżnienia różnych rodzajów zdań, np. użycie wykrzyknika lub znaku zapytania zamiast kropki, a także zwyczaj używania kursywy dla podkreślenia, to są najwyżej pośrednie i niedoskonałe środki zastępcze.

Biegłość w pisaniu to umiejętność poprawnego przedstawiania słowami jakiejś myśli. Nie wystarczy zatem, by tekst był doskonały z punktu widzenia poprawności językowej. Pisanie jest formą komunikacji, w której piszący przekazuje pewną informację. Dlatego jest on zdeterminowany nie tylko tym, co chce w tekście przekazać, ale również funkcją tekstu i oczekiwaniami czytającego (por.: Becker-Mrotzek 1997: 34; Huneke, Steinig 2000: 112; Mohr 2000: 112).

Ponieważ odbiorca z zasady jest nieobecny przy powstawaniu tekstu, piszący musi być świadomy tego, o czym pisze, po co, dla kogo, aby móc wydobyć z pamięci i stosownie dobrać wzorce struktur językowych różnego poziomu, tzn. zbioru słów, schematów składniowych danego języka, odwzorowujących w określony sposób rzeczywistość, zgodnie

z obowiązującymi w danym języku konwencjami i normami. Piszący jest również zmuszony do logicznego i dokładnego formułowania swoich myśli, aby wypowiedź nie budziła żadnych wątpliwości i nie zmuszała czytającego do mniej lub bardziej trafnych domysłów. Tylko w ten sposób można skutecznie komunikować się pisemnie z czytelnikiem i osiągnąć zamierzony cel. Każdy tekst jest bowiem z jednej strony wyrazem pewnych przeżyć i czynności nadawcy, z drugiej zaś zespołem potencjalnych bodźców mogących wywoływać odpowiednie reakcje u odbiorcy (por.: Lewandowski 1991: 56; Łuczyński 1992: 44; Huneke, Steinig 2000: 112).

Wypowiedź pisemna jest aktem społecznym opartym na kategoryzacji rzeczywistości i wiedzy o niej. Przekazywany tekst jest zatem środkiem mediacji między intencjami piszącego, a oczekiwaniami czytającego, a nie tylko transformacją „głębokich” struktur języka na „powierzchniową” strukturę tekstu pisanego (por. Łuczyński 1992: 44).

4. Funkcje pisania w procesie nauki języka obcego

Umiejętność pisania zarówno w języku ojczystym, jak i w języku obcym jest istotna z tego powodu, że większość ważnych i potrzebnych informacji przekazuje się i utrwała za pomocą pisma. Pomimo przewidywanego od lat upadku piśmiennictwa i przepowiedni o zwycięstwie wirtualnych środków informacji nasza cywilizacja jest wciąż kulturą słowa pisanego.

W każdym języku dokument pisany towarzyszy ludziom na każdym kroku. Mimo że pismo samo w sobie jest obce wewnętrznemu systemowi języka, nie można od niego abstrahować, gdyż nieustannie przedstawia się język za pomocą pisma (de Saussure 1991: 51-53). De Saussure tłumaczy przewagę pisma nad językiem mówionym tym, że obraz graficzny wyrazów jest dla ludzi czymś trwałym i solidnym, co nadaje się lepiej niż dźwięk, by stanowić o jedności języka w czasie. U większości osób wrażenia wzrokowe są wyraźniejsze i trwalsze niż wrażenia akustyczne (także w uczeniu się przeważa styl wizualny). A do tego znaczenie pisma potęguje język literacki, ma on bowiem słowniki, gramatyki, w szkole na przykład uczymy się z książki i według książki.

Pommerin uważa, że pisanie jest jedną z największych umiejętności ludzkiego umysłu, pozwalającą wyrażać siebie i obraz otaczającego świata (por. Pommerin 1995: 665). Dzięki niej można w każdym języku przedstawiać to, co jest, było lub będzie, to, co wokół siebie widzimy lub sobie wyobrażamy, a sam proces pisania można nazwać rodzajem intelektualnej

i emocjonalnej rozmowy człowieka z otaczającą go rzeczywistością, wymagającą ustawicznego uaktywniania procesów myślowych, rozwijającą jednocześnie dowcip, fantazję, kreatywność.

Pisanie jest środkiem komunikacji, za pomocą którego przekazuje się określone informacje potencjalnemu odbiorcy, chcąc osiągnąć określony cel, np. w listach, artykułach, literaturze pięknej czy fachowej analizowanych na zajęciach języka obcego autorzy przekazują osobom uczącym się informacje, opinie lub fikcję dotyczące jakiegoś tematu związanego z obcojęzyczną kulturą (por.: Desselmann, Hellmich 1986: 291; Molitor-Lübbert 1989: 280; Faistauer 1997: 63-65; Grabowski 1995: 14).

Ponieważ granice pojemności ludzkiej pamięci są ograniczone, często utrwalają myśli za pomocą pisma, czego przykładem są notatki użytkowe typu „nie zapomnij”, lista zakupów, szkice, plany do tworzonych tekstów (por. Pado 1999: 118). Funkcje takich zapisków robionych na zajęciach języka obcego polegają na tym, że nie tylko gromadzi się informacje, ale także wspomaga proces myślenia, zrozumienia, odciąża pamięć i ułatwia organizację własnych myśli. Uważa się, że w takim przypadku ważniejszy jest sam akt tworzenia tekstu w języku obcym niż jego efekt końcowy, a więc podejmowane działania, np. formułowanie celów czy wybieranie informacji z pamięci (por.: Molitor-Lübbert 1989: 281; Antos 1997: 43; Faistauer 1997: 64).

Każdy piszący musi podjąć decyzję, po co pisze dany tekst. Większość uczących się języka obcego ma zakodowane, że w szkole pisze się przede wszystkim po to, aby zdobyć dobrą ocenę. Uczący się języka piszą teksty nie tylko po to, by nauczyciel poprawiał w nich błędy i je oceniał. Nauczyciel powinien uświadomić uczniom, że pisze się zwykle, aby poinformować kogoś o czymś, aby przekonać kogoś do czegoś, aby wyrazić swoje myśli, uczucia lub sprawić mu przyjemność (Rydzak, Adams-Tukiendorf 2000: 35).

Pisanie może mieć również charakter czysto dydaktyczny, jeżeli mamy do czynienia z ćwiczeniami, w trakcie których utrwalają się określone problemy językowe czy sprawdza stan wiedzy podczas egzaminów pisemnych. Nie chodzi w nich o to, co piszący chce przekazać, ale o to, jak opamiętał dany materiał (por.: Molitor-Lübbert 1989: 281; Rösler 1994: 118).

Wiadomo, że pisze się zazwyczaj, aby przekazać jakieś treści lub je sprytnie ukryć. Dlatego pisanie w języku obcym należy również rozpatrywać w aspekcie pisania twórczego. Większość tworzonych na zajęciach tekstów ma charakter funkcjonalny. Ale obok umiejętności pisania, np.: listu urzędowego, podania, życiorysu, instrukcji, ważne są umiejętności

tworzenia własnych tekstów, wyzwających wyobraźnię i aktywność piszącego. Tu istotny jest sam proces tworzenia i możliwości językowe w przedstawianiu otaczającego świata, a więc rezultat, czyli to, co zostało napisane, sposób przekazania informacji, ich rodzaj i wywołany efekt. Podczas pisania twórczego zachęca się lub niejako zmusza piszącego do wyrażania swoich uczuć, myśli i opinii, do redagowania spostrzeżeń o świecie innych osób. W przypadku pisania w języku obcym dochodzi jeszcze właściwy stosunek między piszącym a językiem obcym i rzeczywistością języka obcego (por.: Faistauer 1997: 64; Pommerin 1995: 665-669). Pisanie jest bowiem rodzajem działania, w czasie którego przedstawia się w sposób językowy określony wycinek otaczającej rzeczywistości. Pisząc w języku obcym, trzeba ująć rzeczywistość z perspektywy nabywanego języka.

Z doświadczeń nauczycieli wynika, że nie wszyscy chcą mówić na zajęciach. Z tego punktu widzenia praca pisemna jest dla wielu uczących się jedyną możliwością wypowiedzenia się w języku obcym. W większym stopniu niż wypowiedź ustna umożliwia ona „otwarcie” się piszącego w formułowaniu i prezentowaniu własnych opinii czy uczuć. Chodzi tu również o możliwość dokładnego przemyślenia swojej wypowiedzi, a także o aspekt psychiczny, gdyż nie działa obawa popełnienia błędów widocznych dla kolegów (por. Pado 1999: 118).

5. Podsumowanie

Chociaż pisanie stanowi niewielki procent komunikacji międzyludzkiej, nie można zaniedbywać tej umiejętności w nauczaniu języka obcego, gdyż ludzie nieustannie przedstawiają język za pomocą pisma. Pisanie jest umiejętnością, która pozwala osobie uczącej się danego języka wyrażać w tym języku nie tylko siebie, ale także obraz określonego wycinka otaczającej rzeczywistości pozajęzykowej. Dzięki niej można przekazywać w języku obcym określone informacje, by osiągnąć zamierzony cel, gromadzić, porządkować i utrzymywać w nim zdobywaną wiedzę o języku obcym i wiedzę o świecie.

Doświadczenia nauczycieli języków obcych pokazują, że wiele osób ma trudności z pisaniem, co wynika m.in. z faktu, iż mowa ma szerszy zakres funkcjonowania niż pismo. Dochodzą do tego różnice między formą ustną a pisaną języka zawarte w stronie materialnej obu form produkcji językowej, w procesie organizacji tekstu, w zakresie i rodzaju używanych jednostek leksykalnych, konstrukcji składniowych czy w funkcji

tekstu. Pisanie jest kompleksową kompetencją, wymagającą wykształcenia u uczącego się szeregu składowych umiejętności językowych oraz posiadania wiedzy ogólnej dotyczącej m.in. realiów kulturo- i krajoznawczych obowiązujących w kraju, którego językiem się pisze. Jest to szczególnie trudne w języku obcym, gdyż rzeczywistość, o której się pisze, trzeba ująć z perspektywy ludzi mówiących tym językiem, zwracając uwagę na różnice w postrzeganiu przez nich otaczającego świata.

Bibliografia

- Allen J.P.B., 1983: *Podstawowe pojęcia językoznawstwa*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, red. J.P.B. Allen, S. P. Corder, t. II Warszawa, s. 23-51.
- Antos G., 1997: *Texte als Konstitutionsformen von Wissen*, [w:] *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends*, red. G. Antos, H. Tietz, Tübingen, s. 43-63.
- Becker-Mrotzek M., 1997: *Schreibentwicklung und Textproduktion*, Opladen.
- Bünting K.D., 1993: *Einführung in die Linguisti*, Frankfurt / Main.
- Davies A., Widdowson H.G., 1983: *Czytanie i pisanie*, [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, red. J.P.B. Allen, S.P. Corder, t. II, Warszawa, s. 132-157.
- Desselmann G., Hellmich H., 1986: *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*, Leipzig.
- Doyé P., 1995: *Lehr- und Lernziele*, [w:] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, red. K. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, Tübingen und Basel, s. 161-165.
- Faistauer R., 1997: *Wir müssen zusammenschreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Unterricht*, Innsbruck-Wien.
- Glück H., 1988: *Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*, [w:] *Texte schreiben im Germanistik-Studium*, red. M. Lieber, J. Posset, München, s. 25-38.
- Glück H., 1993: *Geschriebene Sprache im Fremdspracherwerb*, [w:] *"Homo scribens". Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung*, red. J. Baurmann, H. Günther, U. Knoop, Tübingen, s. 220-227.
- Grabowski J., 1995: *Schreiben als Systemregulation*, [w:] *Wissenschaftliche Textproduktion mit und ohne Computer*, red. E.M. Jakobs, D. Knorr, Frankfurt/Main, s. 11-34.
- Grochowski L., 1982: *Sprawność pisania w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa.
- Huneke H., Steinig W., 2000: *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin.
- Jodłowski S., Taszycki W., 1985: *Zasady pisowni polskiej i interpunkcji ze słownikiem ortograficznym*, Wrocław.
- Karcher G. L., 1994: *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache*, Heidelberg.
- Kast B., 1991: *Fertigkeit Schreiben*, Kassel – München – Tübingen.

- Komorowska H., 1993: *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Komorowska H., 1999: *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Kosacz A., 1986: *Jak uczyć pisania w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole” 4, s. 339-343.
- Lewandowski T., 1991: *Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung*, Trier.
- Lipińska E., 2000: *Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 5, s. 10-19.
- Löschmann M., 1986: *Pisanie jako czynność pośrednicząca między czytaniem a mówieniem*, „Języki Obce w Szkole” 1, s. 20-25.
- Lyons J., 1976: *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa.
- Luczyński J., 1992: *Mowa pisana jako środek komunikowania się*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Hamana, Warszawa, s. 41-62.
- Luczyński E., Maćkiewicz J., 2002: *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*, Gdańsk.
- Michalak B., 1986: *O pisaniu w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 153-159.
- Mohr I., 2000: *Lernertexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht*, [w:] *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*, red. J. H. Krumm, Innsbruck, s. 109-155.
- Molitor-Lübbert S., 1989: *Schreiben und Kognition*, [w:] *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*, red. G. Antos, H.P. Krings, Tübingen, s. 278-296.
- Pado A., 1999: *Poprawność gramatyczno-ortograficzna pisemnych zadań komunikacyjnych*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 117-122.
- Pfeiffer W., 2001: *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Poluszyński B., 2002: *Współczesny świat, Europa i Polska a języki i polityka językowa w XXI w.*, „Języki Obce w Szkole” 6, s. 5-15.
- Pommerin G., 1995: *Kreatives Schreiben im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, [w:] *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*, red. H. Popp, München, s. 665- 683.
- Przyłubscy E.F., 1984: *Gdzie postawić przecinek?*, Warszawa.
- Rösler D., 1994: *Deutsch als Fremdsprache*, Stuttgart – Weimar.
- Rydzak D., Adams-Tukiendorf M., 2000: *Po co i dla kogo piszę? Wpływ celu i odbiorcy na jakość pracy pisemnej uczniów*, „Języki Obce w Szkole” 5, s. 34-39.
- Saussure F., 1991: *Kurs językoznawstwa ogólnego*, przekład: K. Kasprzyk, Warszawa.
- Sharwood-Smith E.M., 1977: *O pisaniu w języku obcym*, Warszawa.
- Smólska J., 1979: *Jak uczyć języków obcych – rozważania i propozycje*, „Języki Obce w Szkole” 1, s. 11-17.

Izabela Bawej

Wierzbicka A., 1965: *O języku dla wszystkich*, Warszawa.

Zabrocki L., 1966: *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa.

Zabrocki L., 1975: *Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation*, Wrocław.

Zabrocki L., 1977: *Grundlagen des Deutschunterrichts in fremdsprachlicher Umgebung (Einige Grundprobleme des Fremdsprachenunterrichts. Zur modernen Neuphilologie)*, Warszawa.

Written form of language communication in process of teaching of foreign language

Summary

The paper presents an analysis of the essence and functions of writing skill in foreign language teaching. Special attention has been paid to the problem of how reality is reflected in the foreign language and how to express it correct in written language. Writing skill enables the foreign language learner to show in a given language his views, opinions, ideas, emotions etc. and to show a certain fragment of the foreign reality. Owing to foreign written language, the learner can give information, amass, sort out and fix in the memory his knowledge of foreign language and his knowledge of the world in foreign language. In conclusion it is contended that nowadays foreign language teaching without the use of writing skill is not possible.

Izabela Bawej – dr nauk humanistycznych, zatrudniona w Instytucie Neofilologii i Lingwistyki Stosowanej UKW. Studiowała w Instytucie Filologii Germańskiej na Uniwersytecie Gdańskim (magisterium) oraz odbyła studia doktoranckie na UAM w Poznaniu. Zainteresowania naukowe: językoznawstwo konfrontatywne, semantyka międzykulturowa, glottodydaktyka (akwizycja języka obcego, kompetencja interkulturowa). Artykuły w czasopismach: „Studia Germanica Gedanensia”, „Języki Obce w Szkole”, „Neofilolog”, „Przegląd Glottodydaktyczny”. Adres e-mail: iza_bawej@poczta.onet.pl.