

Agnieszka Pawłowska-Balcerska
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu
<https://orcid.org/0000-0002-5347-2269>
pawlowsk@amu.edu.pl

Rozwijanie sprawności pisania obcojęzycznego na przykładzie polsko-niemieckiego internetowego projektu tandemowo-tridemowego „Schreiben(üben) im e-Tandem/e-Tridem” – możliwości i ograniczenia

Developing foreign-language writing skills as illustrated by the Polish-German online tandem-tridem project „Schreiben(üben) im e-Tandem/e-Tridem” – possibilities and limitations

Although in the age of media writing is experiencing a kind of renaissance, and young people cannot imagine everyday life without texts, e-mails, online discussion forums or virtual instant messaging, writing as part of institutionalized teaching evokes rather negative associations among many learners. Therefore, based on the example of the Polish-German online tandem-tridem project, an attempt will be made in this article to answer the following questions: How can one draw on the positive, out-of-school experiences of learners with (foreign) writing in foreign language classes? How can they be used in the institutionalized process of teaching and learning foreign languages while developing writing skills? What advantages and dangers are associated with the mentioned activities?

Keywords: developing foreign-language writing skills, German as a foreign language, tandem, tridem

Słowa kluczowe: język niemiecki jako obcy, rozwijanie sprawności pisania w języku obcym, tandem, tridem

1. Wstęp

Poddając analizie główne założenia konwencjonalnych metod nauczania języków obcych, nie sposób nie zauważyć, iż podejście do pisania obcojęzycznego – podobnie jak do gramatyki czy do języka ojczystego – ulegało w dydaktyce języków obcych licznym zmianom¹. Dla przykładu, w czerpiącej z nauczania języków klasycznych metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej wspomnianej sprawności przypisywano dużą wagę, podczas gdy w metodzie bezpośredniej pisanie nie odgrywało znaczącej roli, ustępując pierwszeństwa mówieniu. Obecnie w glottodydaktyce postuluje się równorzędne traktowanie poszczególnych sprawności, podkreśla się znaczenie każdej z nich dla skutecznego porozumiewania się, a co za tym idzie, akcentuje się potrzebę ich zintegrowanego treningu na lekcji języka obcego².

Postrzeganie sprawności pisania uległo zauważalnej zmianie, a jej źródła Krumm (1989: 5) słusznie upatrywał już przed kilkoma dziesięcioleciaми w następujących czynnikach:

- w większym zainteresowaniu językoznawców różnicami pomiędzy językiem pisanym i mówionym,
- w kulturoznawczych i literaturoznawczych badaniach dotyczących kulturowych uwarunkowań poszczególnych gatunków tekstów,
- w zintensyfikowaniu badań nad procesem pisania i w konsekwencji w opracowaniu modeli pisania w języku ojczystym oraz w języku obcym,
- w zmianie potrzeb komunikacyjnych społeczeństw.

W kontekście niniejszych rozważań na szczególną uwagę zasługuje ostatni z wymienionych przez badacza czynników. W dobie mediów pisanie przeżywa bowiem swoisty renesans – stało się ono we współczesnych społeczeństwach oczywistością, bez której niezwykle trudno byłoby funkcjonować w rzeczywistości prywatnej i zawodowej. Trudno też wyobrazić sobie – szczególnie młodą osobom – codzienność bez SMSów, maili, internetowych forów dyskusyjnych czy wirtualnych komunikatorów³. Jak zauważa Beißwenger (2017: 2), dzieci i młodzież w czasie wolnym nigdy wcześniej nie pisały tak dużo i tak chętnie jak obecnie. Pisemna komunikacja za pomocą smartfona nie

¹ Por. Komorowska (2001), Neuner, Hunfeld (1998), Pawłowska (2012) oraz Pfeiffer (2001).

² Por. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (2001); Kosevski Puljić (2009).

³ Por. <https://dbamomojzasieg.com/wp-content/uploads/2016/04/Na%C5%82ogowe-korzystanie-z-telefonow-komorkowych.pdf> [DW 10.02.2021] oraz Antos, Lewandowska, Pawłowska-Balcerska (2020).

jest przez młode pokolenie odbierana jako uciążliwa czy pozbawiona sensu. Przeciwnie: Dzieci i młodzi traktują ją jako przyjemne zajęcie, które umożliwia praktyczne poszerzenie zakresu ich społecznych działań.

Paradoksalnie jednak pisanie w ramach zinstytucjonalizowanego nauczania budzi u wielu uczących się zgoła odmienne skojarzenia. Postrzegane jest przez nich jako czynność trudna, żmudna, czasochłonna, nudna, wywołująca strach przed błędami czy „pustą kartką”, poddana korekcie i ocenie, obnażająca deficyty językowe oraz braki w umiejętnościach. Adresatem wypowiedzi pisemnych powstających na zajęciach czy w ramach pracy domowej są (najczęściej) nauczający, których nierzadko interesuje wyłącznie tekst jako produkt finalny, a nie jako rezultat złożonego procesu⁴. Dlatego też warto spróbować znaleźć odpowiedź na następujące pytania:

- Jak na zajęciach języka obcego można nawiązać do pozytywnych, pozaszkolnych doświadczeń uczących się z (obcojęzycznym) pisaniem?
- Jak można je wykorzystać w zinstytucjonalizowanym procesie nauczania i uczenia się języków obcych podczas rozwijania sprawności pisania?
- Jakie zalety i niebezpieczeństwa wiążą się ze wspomnianymi działaniami?

W niniejszym artykule podjęta zostanie próba udzielenia odpowiedzi na powyższe pytania na przykładzie polsko-niemieckiego internetowego projektu tandemowo-tridemowego „Schreiben(üben) im e-Tandem/ e-Tridem”.

2. O sprawności pisania z perspektywy teoretycznej

Z pewnością nie należy do zadań łatwych udzielenie odpowiedzi na pytanie, czym jest pisanie. Analiza literatury przedmiotu dostarcza wielu różnorodnych – czasem nawet dość rozbieżnych – definicji i charakterystyk pisania⁵. Co prawda już od czasów Arystotelesa podkreśla się, iż pisanie nie może być postrzegane jako odwzorowanie języka mówionego, ale nadal jeszcze spotkać się można – szczególnie wśród uczących się – z owym mylnym i dalece upraszczającym wyobrażeniem o tej sprawności. Jednakże już chociażby próby metaforycznego ujęcia pisania pokazują⁶, iż jest ono działaniem różniącym się od mówienia

⁴ Por. modele pisania w języku ojczystym Bereitera (1980) oraz Hayes, Flowera (1980), które miały i nadal mają znaczący wpływ na tworzone modele pisania w języku ojczystym i obcym.

⁵ Obszernej charakterystyki sprawności pisania autorka artykułu dokonała w swojej monografii (Pawłowska-Balcerska, 2017), analizując m.in. jej definicje, funkcje, formy oraz ujęcie jej jako procesu wstępującego i zstępującego.

⁶ Podczas charakterystyki sprawności pisania metaforą posługują się m.in. Hermanns (1989), Kast (1999), Starke, Zuchewicz (2003) oraz Zuchewicz (2001).

i dalece złożonym. Rico (2004: 9) podkreśla, iż podobnie jak bezbłędne opanowanie instrumentu nie wystarczy, by po mistrzowsku zagrać utwór i porwać publiczność, tak i nabycie umiejętności zapisywania nie jest wystarczające, by odpowiednio wyrazić myśli czy uczucia. Już samo poprawne użycie ołówka czy długopisu – jak zauważa Steiner (2007: 12–13) – także nie należy do czynności oczywistych, gdyż wymaga m.in. treningu umiejętności motorycznych (przede wszystkim ruchu palców, dłoni i nadgarstka) oraz umiejętności wzrokowych (odróżnianie liter, pisanie ich w odpowiedniej kolejności i wielkości). Dlatego też Ludwig (1995: 274) słusznie rozróżnia pomiędzy pisaniem jako umiejętnością, która pozwala na tworzenie znaków, oraz pisaniem jako działaniem językowo-komunikacyjnym. Nawiązując do podziału zaproponowanego przez tego badacza, pisanie można zdefiniować jako złożone, językowo-komunikacyjne działanie przy użyciu papieru, ołówka, komputera itp., które służy realizacji różnorodnych celów. Składa się ono z rekursywnie przebiegających faz, spełnia kryterium adekwatności i jednocześnie podlega szeregowi norm (nie tylko) językowych. Jego rezultat stanowi ciąg skodyfikowanych znaków, który czytający może odkodować (Pawłowska-Balcerska, 2017: 63).

Rozwijanie sprawności pisania na zajęciach języka obcego stanowi dla wielu nauczających nie lada wyzwanie⁷. Nierzadko też błędnie przyjmują, iż uczący się posiadają odpowiednią wiedzę deklaratywną i proceduralną, by stworzyć spełniające szereg kryteriów wypowiedzi pisemne. Uczący się z kolei częstokroć nie potrafią wykorzystać w języku obcym instrumentarium, po które sięgają w języku ojczystym lub też takowym w ogóle nie dysponują. Na lekcji języka obcego natomiast zbyt mało uwagi poświęca się pisaniu jako procesowi. Wolff (1997: 61–63), obok wspierania pisania zorientowanego właśnie na proces, dokonuje także charakterystyki wspierania pisania zorientowanego na produkt. W przypadku ostatniego tekst napisany przez uczącego się podlega korekcie i ocenie wyłącznie przez nauczającego, który unaocznia autorowi wypowiedzi pisemnej, co zrobił źle, dopiero wtedy, gdy ten zrobił to niewłaściwie. Tym samym uczący się podczas pisania pozostawiony jest sam sobie. Nie można jednak zapomnieć, iż wypowiedź pisemna „[...] nigdy nie jest produktem końcowym. Uczący się powinni zdystansować się od wyobrażenia, iż raz napisany tekst można traktować jako gotowy” (Kustusch, Hufeisen 2000: 145)⁸. Dlatego też – zgodnie z założeniami modelu pisania Hayes, Flowera (1980) – należy uwrażliwić uczących się na to, iż jest to proces złożony składający się z fazy planowania, formułowania i przeredagowywania. Fazy te przebiegają rekursywnie, nielinearnie i są ze sobą ściśle powiązane.

⁷ Bräuer (2010), Kast (1999), Krischer (2002) oraz Pawłowska-Balcerska (2017) przedstawiają własne propozycje modeli wspierania pisania obcojęzycznego.

⁸ Tłum. własne autorki artykułu.

W fazie planowania można uczącym się zaproponować np. mind mapping⁹, brainstorming¹⁰ czy cluster¹¹, które pozwalają – w mniej lub bardziej usystematyzowany i szczegółowy sposób – zebrać np. pomysły czy związane z tematem słownictwo. Warto im zwrócić uwagę na to, iż także rezultaty zastosowania wspomnianych technik mają charakter przejściowy i mogą ulegać ciągłym modyfikacjom w zależności od potrzeb piszącego, niezależnie od fazy procesu pisania, w której on się znajduje.

Na twórcę tekstu motywująco może wpłynąć świadomość istnienia adresata tekstu innego niż nauczający, którego rolę uczący się częstokroć wprowadzają głównie do poprawiania błędów: „Pisanie jest rzeczą ucznia, poprawianie brudną robotą nauczyciela” (Merkelbach, 1993: 11)¹². Dlatego też ciekawe uzupełnienie, a jednocześnie urozmaicenie pisania na zajęciach języka obcego stanowią międzynarodowe projekty internetowe, w których odbiorcami wypowiedzi pisemnych są zagraniczni partnerzy.

Włączenie do procesu pisania innych osób pozwala – jak słusznie zauważa Faistauer (2000: 220) – zerwać z wizerunkiem pisania jako czynności wykonywanej wyłącznie samodzielnie¹³. Wspólne tworzenie tekstu z jednej strony umożliwia rozwijanie społecznych i językowych umiejętności, z drugiej wymaga zaś umiejętności negocjowania zastosowanych zabiegów stylistycznych, argumentacji i form prezentacji w pracy pisemnej, a także akceptacji odmiennych stanowisk czy rozwiązań oraz odwagi do zmiany perspektywy (Kruse, Jakobs 1999: 30).

Przedstawione powyżej postulaty dotyczące rozwijania sprawności pisania obcojęzycznego nie wyczerpują palety możliwości, jakie nauczający ma do dyspozycji¹⁴. W kontekście projektu omówionego w części empirycznej artykułu stanowią one jednakże nieodzowny fundament teoretyczny służący pogłębieniu refleksji nad wspomnianym polsko-niemieckim przedsięwzięciem.

⁹ Charakterystyki mapy myśli dokonują m.in. Buzan (2013), Łyp-Bielecka (2016), Pawłowska-Balcerska (2017), Schmidt, Lörscher (1999).

¹⁰ O burzy mózgow piszą m.in. Liebnau (1995), Laskowski (2010), Mohr (2000), Pawłowska-Balcerska (2017) oraz von Werder (2007).

¹¹ Por. Ballod (2011), Laskowski (2010), Mohr (2000), Pawłowska-Balcerska (2017), Rico (2004) i von Werder (2007).

¹² Tłum. własne autorki artykułu.

¹³ Marzec-Stawiarska (2012) zaproponowała w swoim badaniu połączenie pisania samodzielnego z pisaniem kolektywnym. Najpierw uczący się wspólnie pracowali nad szkicem eseju, a następnie już indywidualnie kontynuowali tworzenie tekstu. Według badaczki sposób ten „[...] pozytywnie wpływa na jakość prac oraz ma wysoką wartość motywacyjną” (Marzec-Stawiarska, 2012: 52).

¹⁴ Por. Pawłowska-Balcerska (2017).

3. Projekt „Schreiben(üben) im e-Tandem/e-Tridem”¹⁵ – krytyczna analiza

3.1. Partnerzy projektu, ramy czasowe i organizacyjne

Mailowy projekt tandemowo-tridemowy został zorganizowany pomiędzy Instytutem Filologii Germańskiej UAM i Instytutem Germanistyki Uniwersytetu Marcina Lutra w Halle i Wittenberdze w ramach Germanistycznego Partnerstwa Instytutów (Germanistische Institutspartnerschaft). Koordynatorami przedsięwzięcia byli prof. UAM dr hab. Agnieszka Pawłowska-Balcerska (Poznań) oraz prof. dr hab. Gerd Antos wraz z dr Anną Lewandowską (Halle an der Saale). Wzięło w nim udział łącznie 140 studentek oraz studentów studiów licencjackich i magisterskich z Polski oraz z Niemiec (rok akademicki 2015/2016 – 2018/2019). Każdorazowo zorganizowano go w semestrze letnim i trwał około półtora miesiąca. Przedsięwzięcie było integralną, obowiązkową częścią zajęć zarówno po stronie polskiej, jak i niemieckiej. Towarzyszyły mu wizyty koordynatorów w kraju partnera projektu oraz wspólne prowadzenie seminariów wprowadzających studentki i studentów w tematykę projektu.

3.2. Cele projektu

Nadrzędny cel projektu stanowiło rozwijanie sprawności pisania w języku niemieckim u osób zaawansowanych językowo, a cele szczegółowe – wspólne dla obydwu partnerów – sformułowano następująco¹⁶:

- pogłębiona refleksja nad procesem pisania w języku ojczystym i obcym,
- sprawdzenie potencjału projektu tandemowo-tridemowego pod kątem interkulturowego nauczania i uczenia się z wykorzystaniem nowych mediów,
- wymiana interkulturowa.

3.3. Przebieg projektu

3.3.1. Nawiązanie kontaktu

Pierwszym etapem projektu było nawiązanie kontaktu mailowego z partnerem/partnerami, by w ten sposób przezwyciężyć anonimowość oraz dystans wynikający ze współpracy z nieznaną osobą/ nieznanymi osobami. Maile przesyłane

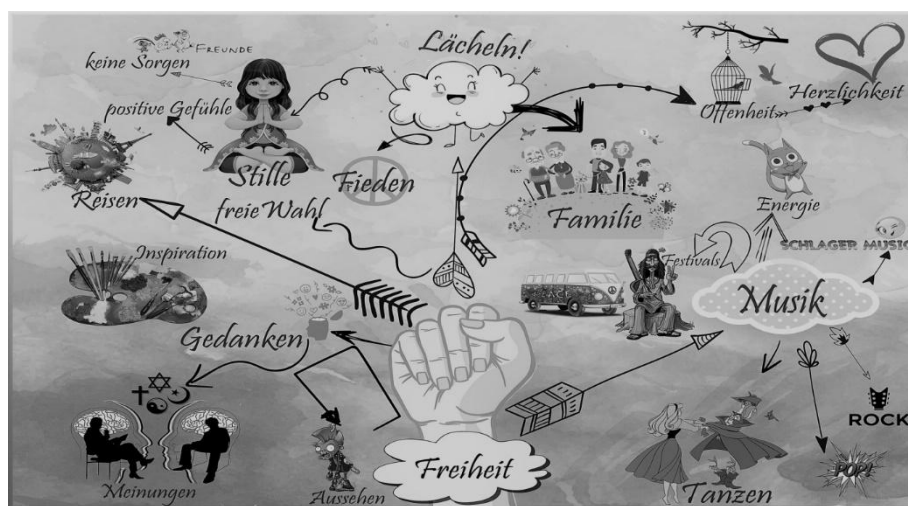
¹⁵ Patrz: Lewandowska, Pawłowska-Balcerska (2020).

¹⁶ Z uwagi na punkt ciężkości artykułu oraz ograniczenia objętościowe analizie poddany zostanie tylko pierwszy z wymienionych celów szczegółowych.

przez obydwie strony zawierały informacje dotyczące przede wszystkim wieku, miejsca zamieszkania, studiowanych kierunków, rodziny oraz zainteresowań. Czasem towarzyszyła im wymiana zdjęć przedstawiających partnerów, a także fotografie Poznania i Halle an der Saale jako tętniących życiem miast i ośrodków uniwersyteckich.

3.3.2. Tworzenie map myśli

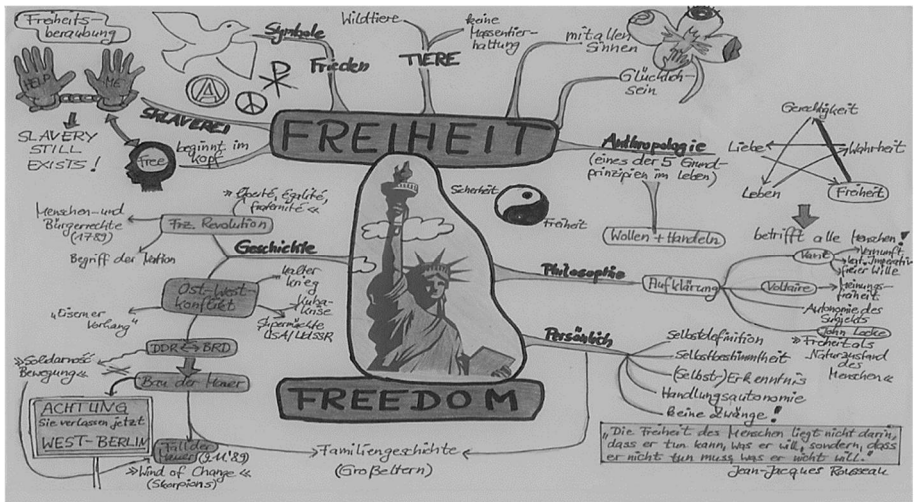
W kolejnym kroku studiujący mieli za zadanie stworzyć własną mapę myśli dotyczącą podanego przez koordynatorów kluczowego pojęcia¹⁷. Mapy w większości zostały stworzone odręcznie, tylko niektóre z nich powstały przy pomocy programów komputerowych (zob. przykład 1, 2). Zawierały liczne, niekiedy bardzo zaskakujące skojarzenia z podanym hasłem i uwzględniały szereg zagadnień osadzonych na płaszczyźnie społecznej, politycznej oraz historycznej, ale też dotyczących osobistego, prywatnego spojrzenia na poruszone zagadnienia. Niemieckie mapy myśli stanowiły dla strony polskiej cenne źródło interesujących środków językowych (zob. przykład 2).



Przykład 1: Mapa myśli strony polskiej (2017)¹⁸.

¹⁷ W kolejnych latach pojęciami kluczowymi projektu były: *Heimat (Ojczyzna)* (2016), *Freiheit (Wolność)* (2017), *Zukunft (Przyszłość)* (2018) i *Wunder (Cud)* (2019). Koordynatorzy projektu zdecydowali się na powyższe pojęcia z uwagi na ich pojemność, a zarazem obiecujący z perspektywy interkulturowej charakter.

¹⁸ Wszyscy uczestnicy wyrazili zgodę na wykorzystanie powstałych w ramach projektu danych (mapy myśli, teksty, wiersze, korespondencja mailowa, arkusze ewaluacyjne).



Przykład 2: Mapa myśli strony niemieckiej (2017).

3.3.3. Tworzenie tekstu (ok. 300 słów) lub wiersza (ok. 6 strof) na podstawie map myśli powstałych w tandemie/ tridemie

Zadanie stworzenia tekstu/ wiersza¹⁹ było dla strony polskiej wyzwaniem i to nie tylko z uwagi na jego wykonanie w języku obcym. Także świadomość, iż adresatem – a zarazem korygującym – są (z reguły) natywni użytkownicy języka niemieckiego z jednej strony motywowała polskich uczestników do poświęcenia szczególnej uwagi zarówno formie, jak i treści, z drugiej zaś wywoływała obawy przed popełnieniem (nie tylko) elementarnych błędów czy wręcz przed niezrozumieniem przez odbiorcę. Uwzględnienie i połączenie ze sobą w logiczną i spójną całość skojarzeń zawartych na mapach także nie było łatwym przedsięwzięciem. Studentki i studenci z Polski chętnie korzystali więc z pomocy koleżanek i kolegów z Niemiec, prosząc np. o wyjaśnienie pojęć, rozwinięcie zawartych na niemieckich mapach myśli informacji czy podanie dodatkowych konstrukcji językowych.

3.3.4. Przeredagowywanie tekstów oraz wierszy

Przeredagowywanie tekstów oraz wierszy okazało się wyzwaniem dla strony niemieckiej i to z kilku powodów. Co prawda dysponowali oni – tak jak i strona polska – wiedzą teoretyczną dotyczącą korekty błędów językowych, którą zdobyli w trakcie trwania semestru, mogli też liczyć na wskazówki koordynatorów, ale mimo to zadanie było dla większości z nich *terra incognita*. Szczególnie dużo problemów przysporzyły

¹⁹ Przykład wraz z propozycją jego przeredagowania znajduje się w podrozdziale 3.3.4.

im wiersze, w przypadku których każda ingerencja wiązała się np. z koniecznością zachowania rymu czy określonej liczby sylab. Także utrzymanie równowagi pomiędzy korygowaniem za pomocą konstruktywnej krytyki a motywującym, taktownym komentarzem nie należało do zadań prostych. Ponadto grupę niemiecką charakteryzowała heterogeniczność pod względem etnicznym, co częstokroć miało swoje odbicie w reprezentowanym przez uczestniczki i uczestników zróżnicowanym poziomie językowym. Z tego powodu koordynatorzy starali się tworzyć zespoły, w których co najmniej jedna osoba była rodzimym użytkownikiem języka niemieckiego.

Die Freiheit	Komentarz [SP1]: Abstraktum + Sg
Mit allen meinen Sinnen kann ich die Freiheit fühlen	Sformatowano: Lewy: 1,2 cm, Górny: 2,3 cm, Dolny: 2,4 cm, Odległość nagłówka od krawędzi: 1,25 cm, Odległość stopki od krawędzi: 1,25 cm
Die Freiheit begleitet selbst die aufrichtigen Gefühle	Komentarz [SP2]: Z
Selbstverwirklichung kommt ohne Sie nicht in Frage	Komentarz [SP3]: Z
Für Dinge die ich tun will, einmal keiner Stress zu haben	Komentarz [SP4]: R Keine Anrede, sondern Personalpronomen
Unabhängige, emotionaler körperliche Liebe, hofft auf keine Betrüge	Komentarz [SP5]: Z
Alles was ein Mensch begehrt, ist mit Hilfe der Freiheit von Misserfolg abgewehrt	Komentarz [SP6]: K Akkusativ
Muss du eine Entscheidung treffen, bei der keinen freien Wahl kannst du nicht meckern,	Komentarz [SP7]: Z
Freiraum erschafft sich jeder, Urlaub, Natur vergiss nicht die Fahrräder!	Komentarz [SP8]: Üblich eher Singular; keinen Betrug
Zeit, Bildung, Recht, Demokratie, alle Kämpfen für die Handlungsautonomie,	Komentarz [SP9]: ?
Alles was ich tue, entdecke ich darin ihre Mühe	Komentarz [SP10]: R
Jean Jacques Rousseau schmückte Sie sie mit Worten wie Picasso,	Komentarz [SP11]: R
Sie erfühl deine Bedürfnisse, wie Gesundheit, Liebe und Abgangszeugnisse	Komentarz [SP12]: Besser: verschaffen
Viele haben für sie gekämpft,	Komentarz [SP13]: Besser nur Autonomie (wg. Geläufigkeit u Rhythmus); Art: wieder Abstraktum ohne Artikel
Damit es heute morgen kein Land mehr brennt,	Komentarz [SP14]: R Mühe
Manche träumen von ihr in der dunkelsten Nacht,	Komentarz [SP15]: Sb
Für die anderen es ist geht es nur um Pracht,	Komentarz [SP16]: K
Die Welt von Rassismus befreien,	Komentarz [SP17]: erfüllt ?
Dann Gäbe es mehr heute keine Barbareien	Komentarz [SP18]: ? klingt vielleicht bisschen „komisch“, aber inhaltlich ok. Qualifikationen schaffen Freiheit.
Menschen, wie auch Tiere stehen in derselben Reihe	Komentarz [SP19]: Bez. „es“ wird nicht benötigt, wenn es ein Subjekt gibt
Schätze sich meist hoch und du kommst wieder raus, selbst aus der dunkelsten Falle,	Komentarz [SP20]: Inhalt ?
Auch wenn das Leben sich manchmal reißt ,	Komentarz [SP21]: ?
Danach erblickt die Sonne, wie du es weißt,	Komentarz [SP22]: W
Proteste, Versammlungen und Streiks machen uns fest wie Blei ,	Komentarz [SP23]: Bez dich
Vergiss es -bitte nicht, du bist niemals allein.	Komentarz [SP24]: W zerreißt
	Komentarz [SP25]: W (vielleicht: danach kommt Sonne/ danach scheint (wieder die) Sonne?)
	Komentarz [SP26]: Besser Stein? Stein ist als Metapher üblicher (siehe auch Schläger „Marmor, Stein und Eisen bricht, aber unsere Liebe nicht...“.)

Przykład 3: Propozycja przeredagowania wiersza powstałego na podstawie map myśli zaprezentowanych w podrozdziale 3.3.2.

Strona niemiecka, oprócz obszernych, praco- i czasochłonnych komentarzy z wieloma przykładami unaoczniającymi propozycję rozwiązania problemu leksykalnego, gramatycznego, ortograficznego czy stylistycznego, posłużyła się kolorami,

skrótami, zaproponowanymi przez siebie oznaczeniami rodzajów błędów, podkreśleniami, kursywami i wytłuszczeniami. Niewątpliwie ułatwiło to stronie polskiej lepsze zrozumienie istoty uchybień, a następnie autokorektę, która jako faza projektu została wprowadzona w roku 2019. Powyższy przykład unaocznia jeden ze sposobów przeredagowywania prac przez studentki i studentów z Halle an der Saale.

3.3.5. Autokorekta

W pierwszych trzech latach trwania projektu studentki i studenci z Polski mogli sami zdecydować, czy dokonają autokorekty swojego tekstu lub wiersza. Niestety, mimo iż strona niemiecka poprzez rezygnację z poprawiania wszystkich błędnych form taką możliwość stworzyła, tylko nieliczne osoby po stronie polskiej z niej skorzystały. Z tego też powodu studentki i studenci z Halle an der Saale w swoich arkuszach ewaluacyjnych – czasem z dużym rozczarowaniem – zwracali uwagę na zaniechanie tego wspierającego autonomię uczących się działania. Decyzją koordynatorów w roku 2019 autokorekta została włączona do projektu jako jego integralny komponent. Po jej wykonaniu studentki i studenci

Vor einem Jahr habe ich eine interessante Freundschaft geschlossen. Ich habe einen Mann kennengelernt, der mir nicht aus dem Kopf gehen wollte. Meine Familie hat nicht so freundlich mit ihm umgegangen, denn ich habe Eindruck gewonnen, dass er sich als einen Stalker verhalten. Nach ein paar Monaten wurde diese Freundschaft in Liebe umgewandelt. Alles war zur Unzufriedenheit meiner Eltern, aber viel wichtiger war, dass ich in jener Zeit sehr glücklich war.

Gestern ist ein Wunder geschehen. Während ich Musik zu Hause gehört habe, hat mein Freund einen Spaziergang in den Wald vorgeschlagen. Ich bin auf seinen Vorschlag eingegangen, weil ich es liebe, die Zeit am „Busen der Natur“ verbringen und mein Freund mag immer etwas Neues entdecken. Als wir im Wald waren, habe ich mich gefühlt, als ob wir in einem anderen Universum wären. Alles war sehr ruhig. Ich habe auch ein paar Bücher in die Tasche eingepackt, weil ich mit meinem Mann Kunst studiere, weil wir verschiedene Literatur, besonders im Freien mögen, zu lesen. Mein Partner hat eine Überraschung für mich gehabt, nämlich es gab seine Schöpfung. Er hat ein Gedicht für mich geschrieben. Nachdem er mir sein Gedicht gelesen hatte, ist mir klar geworden, dass mein bester Freund mir einen Heiratsantrag gemacht hat. In kurzer Zeit habe ich ihm das Jawort gegeben. Wahrscheinlich war die Verlobung nicht planbar, deshalb hatte er die Hoffnung darauf, dass ich als seine Frau werde. Wunder kommen nur zu denen, die daran glauben.

Ich denke, dass ich meine Liebe zu meinem Verlobten wie das achte Weltwunder definieren könnte. Ich liebe ihn auf der ganzen Erde.

Komentarz [HW 1]: Hier würde man eher so etwas sagen wie der „mir nicht aus dem Kopf gehen wollte“ ->

Komentarz [HW 2]: Was willst du damit denn sagen? Hat sich der Mann wie ein Verfolger verhalten?

Komentarz [HW 3]: „zuwider“ bedeutet so etwas wie „entgegen“ oder „gegen“. Das willst du aber nicht sagen, dass es **gegen** die Unzufriedenheit deiner Eltern war, oder? -> Hier böte sich dann an, „zur Unzufriedenheit meiner Eltern“ zu sagen.

Komentarz [HW 4]: Ich glaube, du möchtest ausdrücken: „...aber viel wichtiger war, dass ich in jener Zeit sehr glücklich war“.

Komentarz [HW 5]: „Der Wald“ ist maskulinum, also heißt es: in **den** Wald ->

Komentarz [HW 6]: Das ist ein schöner Satz! :-> Und ich liebe es, dass du den Ausdruck „Busen der Natur“ verwendest! ^^ Allerdings ist dieser Ausdruck heute kaum noch in der Alltagssprache vertreten, du würdest eher so etwas sagen wie „

Komentarz [HW 7]: Satzstellung! -> „es gab nämlich seine Schöpfung“

Komentarz [HW 8]: bester

Komentarz [HW 9]: wie **das** achte Weltwunder

Przykład 4: Autokorekta tekstu.

z Poznania przesyłali prace swoim partnerom z Niemiec do analizy. W niektórych tandemach i tridemach wykonywanie autokorekty stanowiło punkt wyjścia do dalszych pytań, do próśb o wyjaśnienia, wskazówki, do upewnienia się, czy korekta została zrobiona prawidłowo, a czasem nawet do przedstawienia alternatywnych możliwości poprawy. Niestety, potencjał tak wnikliwej, mającej wiele zalet – chociaż z pewnością praco- i czasochłonnej – autokorekty nie został przez większość studentek i studentów z Poznania w pełni wykorzystany.

3.3.6. Ewaluacja projektu

Zaprezentowany powyżej tandemowo-tridemowy polsko-niemiecki projekt zakończony został ankietą ewaluacyjną, której pytania odnosiły się m.in. do procesu pisania, przerehablowywania wypowiedzi pisemnych, zdobytej wiedzy krajo- i kulturoznawczej, oczekiwań wobec projektu, jego mocnych i słabych stron oraz znaczenia dla uczestników (także jako przyszłych nauczycieli języka niemieckiego jako obcego)²⁰.

Pytanie otwierające ankietę zostało sformułowane następująco: *Czy dowiedział/a się Pan/i czegoś nowego/ interesującego o procesie pisania w języku obcym? Proszę uzasadnić swoje zdanie!*²¹ Uczestniczki i uczestnicy projektu, odpowiadając na nie, przede wszystkim zwracali uwagę na kompleksowość procesu pisania w języku obcym i trudności z tym związane:

Wypowiedź 1 (SN²², 2017): Uświadomiłam sobie, że proces pisania jest bardzo złożony. Dla mnie jako przyszłego nauczyciela języka niemieckiego ważne jest, by wiedzieć, które jego fazy, z jakimi problemami się wiążą oraz jak mogę je wspierać.

Studentki i studenci z Polski i Niemiec dokonali też porównania pisania z mówieniem, wskazując na ogromne znaczenie (braku) presji czasu:

Wypowiedź 2 (SP²³, 2018): [Podczas pisania] ma się zdecydowanie więcej czasu niż podczas mówienia. Można uwzględnić wiele szczegółów, np. gramatykę (rodzajniki, deklinację). Ma się też czas, by uporządkować myśli. Dlatego też zdania – ale też cały tekst – są bardziej precyzyjne i dobrze przemyślane.

²⁰ Ponieważ punkt ciężkości artykułu stanowi rozwijanie sprawności pisania obcojęzycznego, analizie poddane zostaną wyłącznie wybrane pytania bezpośrednio związane z tym zagadnieniem.

²¹ Wszystkie prezentowane pytania i odpowiedzi zostały sformułowane w języku niemieckim i na potrzeby artykułu przetłumaczone na język polski.

²² SN – studentka, student z Niemiec.

²³ SP – studentka, student z Polski.

Refleksje dotyczyły również roli języka ojczystego podczas procesu pisania w języku obcym, co związane było niewątpliwie z błędami interferencyjnymi występującymi w pracach poznańskich studentek i studentów:

Wypowiedź 3 (SP, 2016): Proces pisania w języku obcym pokazał, że wpływ języka ojczystego jest bardzo duży. [...] To stwierdzenie nie jest nowe, ale daje dużo do myślenia.

Wypowiedź 4 (SN, 2018): W procesie pisania w języku obcym trudnością jest to, że w języku ojczystym istnieje wiele zwrotów i fraz, które nie dają się łatwo przenieść na grunt języka obcego i dlatego często mogą prowadzić do nieporozumień.

Zdaniem respondentów, w wypowiedziach pisemnych znajdują także odzwierciedlenie uwarunkowania kulturowe:

Wypowiedź 5 (SP, 2017): Kultura ma duży wpływ na to, „co” i „jak” piszemy.

Dla wielu uczestników projektu mapa myśli była zupełnie nowym, dotąd niestosowanym narzędziem. Jej włączenie do procesu pisania okazało się interesującym doświadczeniem i uzasadnionym zabiegiem:

Wypowiedź 6 (SP, 2016): [...] poprzez to [wykorzystanie map myśli] proces pisania był ułatwiony, ponieważ podczas pisania dysponowałam bazą językową i treściową.

Wypowiedź 7 (SP, 2017): [...] pisanie może sprawiać przyjemność! Pisanie w połączeniu z mapą myśli to jest bardzo dobry pomysł.

Zdaniem respondentek i respondentów udział w projekcie – związany z licznymi obawami przed popełnianiem błędów – pozwolił przełamać ów strach i stworzyć udane wypowiedzi pisemne dla adresatów innych niż nauczający:

Wypowiedź 8 (SP, 2016): Nie jest konieczne perfekcyjne opanowanie języka obcego, żeby napisać autentyczny i emocjonalny tekst.

W kontekście odpowiedzi na wspomniane pytanie w ankiecie ewaluacyjnej na uwagę zasługuje stwierdzenie studenta z Halle an der Saale, który skupił się na przereklamowaniu wypowiedzi pisemnych:

Wypowiedź 9 (SN, 2018): Najbardziej zapamiętałem, że nie chodzi tylko o poprawę błędów, ale też o to, by zaakcentować szczególnie udane miejsca w tekście. W czasach szkolnych i na studiach nie miałem z tym do czynienia, ale myślę, że to może podnieść motywację uczniów.

W swoich odpowiedziach studentki i studenci z Poznania i Halle an der Saale bardzo trafnie dokonali – podjętej w części teoretycznej artykułu – charakterystyki procesu pisania w języku ojczystym i obcym, wskazując na szereg jego cech. Świadomość ich istnienia może pomóc lepiej zrozumieć jego istotę, uczynić go bardziej efektywnym, a tym samym zerwać z negatywnym wyobrażeniem o pisaniu.

Kolejne pytanie w ankiecie ewaluacyjnej brzmiało następująco: *Czy dowiedział/a się Pan/i czegoś nowego/ interesującego o sposobach przeredagowywania wypowiedzi pisemnych (np. o sposobach poprawy błędów, o analizie błędów, o podejściu do tekstów pisanych)? Proszę uzasadnić swoje zdanie!*

Przeredagowane teksty dostarczyły polskim studentkom i studentom wskazówek dotyczących typowych dla danej osoby błędów, jej mocnych i słabych stron w języku niemieckim:

Wypowiedź 10 (SP, 2019): Dzięki projektowi poznałam nowe sposoby korekty błędów. Jak powinno się poprawiać pracę, by dla autora była czytelna i pomocna. Dzięki analizie błędów, którą przygotowali moi partnerzy z projektu, sama też mogłam przyjrzeć się moim błędom i znaleźć ich przyczynę.

Zadanie dotyczące przeredagowania tekstów i wierszy pozwoliło (nie tylko) stronie niemieckiej – w szczególności zaś przyszłym nauczycielom języka niemieckiego jako obcego – wykonać je z perspektywy praktyki podbudowanej teoretycznie. Przedstawienie i omówienie na seminarium wszystkich zaproponowanych w projekcie sposobów przeredagowywania wypowiedzi pisemnych stanowiło cenne, zorientowane na praktykę doświadczenie:

Wypowiedź 11 (SN, 2018): Poprawa błędów może uczącym się pomóc, ale też może ich zdemotywowwać. Dlatego uważam, iż powinno się rozmawiać z nimi o różnych sposobach korekty oraz uwzględnić ich wymagania/ oczekiwania wobec poprawy.

Wypowiedź 12 (SN, 2019): Z pewnością było to zadanie ciekawe i ważne, zarówno jeśli chodzi o pytanie: „Jak to poprawię?”, ale też o pytanie: „Co poprawię jak?” [...] Przede wszystkim dowiedziałam się w praktyce, jak objaśniać błędy i formułować pomocne wskazówki, a nie tylko podawać poprawną formę. Nie zawsze było to proste, ale był to dobry trening!

Wielu studentów i studentek z Halle an der Saale podkreśliło w ankietach ewaluacyjnych, iż projekt powinien trwać dłużej i obejmować napisanie oraz przeredagowanie kilku wypowiedzi pisemnych. Ponieważ jednak zajęcia realizowane w Halle an der Saale obejmowały także zagadnienia inne niż rozwijanie sprawności pisania obcojęzycznego, ramy czasowe i organizacyjne nie pozwoliły na wydłużenie projektu na cały semestr.

4. Wnioski

Z internetowymi projektami tandemowo-tridemowymi wiążą się pewne ograniczenia i nieprzewidziane problemy (m.in. czasowe, wynikające z różnic programowych na partnerskich uczelniach czy zderzenia spotykających się w tandemie/tridemie osobowości, a także dotyczące m.in. różnic w umiejętnościach i wiedzy uczestników (nie tylko) na płaszczyźnie językowej, w ich oczekiwaniach, potrzebach oraz nastawieniu). Roli internetowych projektów tandemowo-tridemowych nie można zatem przeceniać. Należy podejść do ich potencjału z umiarkowanym optymizmem i nie traktować ich jako gotowej recepty na wszelkie trudności związane z rozwijaniem pisania w języku obcym na zajęciach. Tego typu przedsięwzięcia stanowią z pewnością ciekawe urozmaicenie rozwoju sprawności pisania obcojęzycznego w zinstytucjonalizowanym kontekście edukacyjnym. Można też je postrzegać jako pomost łączący pisanie na gruncie prywatnym z rozwijaniem sprawności pisania w uczelnianej rzeczywistości, który czerpie z jednego i ubogaca drugie, tym bardziej że tego typu przedsięwzięcia pozwalają na pogłębioną, niezwykle ważną refleksję nad procesem pisania i zmianę ugruntowanego latami szkolnych doświadczeń oblicza pisania.

BIBLIOGRAFIA

- Antos G., Lewandowska A., Pawłowska-Balcerska A. (2020), *Interaktionales Schreiben als Chance für DaF-Lernende im Ausland*, (w:) Chudak S., Pieklarz-Thien M. (red.), *Der Lernende im Zentrum der Forschung der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik (= Posener Beiträge zur Germanistik, Bd. 38)*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, s. 167–187.
- Ballod M. (2011), *Informationen und Wissen im Griff*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Beißwenger M. (2017), *WhatsApp, Facebook, Instagram & Co.: Schriftliche Kommunikation im Netz als Thema in der Sekundarstufe*, (w:) Gailberger S., Wietzke F. (red.), *Deutschunterricht in einer digitalen Gesellschaft. Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufe 1 und 2*. Weinheim: Beltz-Verlag, s. 91–124.
- Bereiter C. (1980), *Development in Writing*, (w:) Gregg L.W., Steinberg E.R. (red.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, s. 73–93.
- Bräuer G. (2010), *Schreibprozesse begleiten*. „Zeitschrift Deutschunterricht“, nr 3, s. 4–9.
- Buzan T. (2013), *Das Mind-Map Buch*. München: mvg Verlag.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J. (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin München: Langenscheidt.

- Faistauer R. (2000), *„Ja, kannst du so schreiben“ – Ein Beitrag zum kooperativen Schreiben im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*, (w:) Krumm H.-J. (red.), *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*. Innsbruck Wien München: StudienVerlag, s. 190–224.
- Hayes J., Flower L. (1980), *Identifying the organization of writing processes*, (w:) Gregg L.W., Steinberg E.R. (red.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, s. 3–30.
- Hermanns F. (1989), *Schreiben als Lernen. Argumente für das Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, (w:) Heid M. (red.), *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicum, s. 28–50.
- Kast B. (1999), *Fertigkeit Schreiben*. Berlin München Wien: Langenscheidt.
- Komorowska H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fra-szka Edukacyjna.
- Kosevski Puljić B. (2009), *Der Erwerb der Schreibkompetenz im Deutsch als Fremdsprache – zwischen Konzepten und Modellen*. „Glottodidactica“, nr XXXV, s. 91–101.
- Krumm H.-J. (1989), *Thema „Schreiben“*. „Fremdsprache Deutsch“, nr 1, s. 5–8.
- Kruse O., Jakobs E.-M. (1999), *Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick*, (w:) Kruse O., Jakobs E.-M., Ruhmann G. (red.), *Schlüsselkompetenz Schreiben*. Neuwied Kriftel Berlin: Luchterhand, s. 19–34.
- Kustus C., Hufeisen B. (2000), *Ich hätte gerne doppelt so lange Schreibunterricht am Computer... Bericht über einen DSH-Schreibkurs am Computer*. „DaF“, nr 3, s. 144–148.
- Laskowski M. (2010), *Pisanie kreatywne na poziomie szkoły średniej*. „Lingwistyka Stosowana“, nr 2, s. 133–143.
- Lewandowska A., Pawłowska-Balcerska A. (2020), *Schreiben(üben) im e-Tandem/ e-Tridem: Bericht über ein polnisch-deutsches GIP-Projekt (2016–2019)*, (w:) Ballod M., Mikołajczyk B. (red.), *Sprache Recht Gewalt*. Warszawa: tekst i dyskurs – text und diskurs (w druku).
- Liebna U. (1995), *EigenSinn: kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Ludwig O. (1995), *Integriertes und nicht-integriertes Schreiben*, (w:) Baurmann J., Weingarten R. (red.), *Schreiben*. Opladen: Westdeutscher Verlag, s. 273–287.
- Łyp-Bielecka A. (2016), *Mind mapping w nauczaniu i uczeniu się języka obcego*. „Neofilolog“, nr 47/2, s. 89–100.
- Marzec-Stawiarska M. (2012), *Elementy wspólnego pisania na zajęciach pisania akademickiego*. „Neofilolog“, nr 39, s. 41–54.
- Merkelbach V. (1993), *Entwerfen, Überarbeiten, Veröffentlichen*, (w:) Merkelbach, V. (red.), *Kreatives Schreiben*. Braunschweig: Westermann, s. 97–112.

- Mohr I. (2000), *Lernertexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht*, (w:) Krumm H.-J. (red.), *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*. Innsbruck: Studien Verlag, s. 109–155.
- Neuner G., Hunfeld H. (1998), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung (Das Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache)*. Berlin: Langenscheidt.
- Pawłowska A. (2012), *Zur Bedeutung des fremdsprachlichen Schreibens. Einige Überlegungen aus der Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts auf der Fortgeschrittenenstufe*. „Glottodidactica“, nr XXXIX/1, s. 69–79.
- Pawłowska-Balcerska A. (2017), *Kreatives Schreiben auf der DaF-Fortgeschrittenenstufe im Unterricht und Internet-Tandem*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Rico G. (2004), *Garantiert schreiben lernen: sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs (auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung)*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schmidt R., Lørscher M. (1997), *Brainstorming und Mind-Mapping. Arbeitstechniken für Schule, Studium und Beruf*. „Fremdsprache Deutsch“, nr 16, s. 52–54.
- Starke G., Zuchewicz T. (2003), *Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Steiner A. (2007), *Anders schreiben lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wolff D. (1997), *Der Computer als Hilfsmittel und Werkzeug bei der Förderung muttersprachlicher und zweitsprachlicher Schreibkompetenz*, (w:) Iluk J. (red.), *Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 51–73.
- Werder von L. (2007), *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Wiesbaden: Marix Verlag.
- Zuchewicz T. (2001), *Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*. „DaF“, nr 1, s. 14–19.

NETOGRAFIA

<https://dbamomozasieg.com/wp-content/uploads/2016/04/Na%C5%82o-gowe-korzystanie-z-telefonow-komorkowych.pdf> [DW 10.02.2021]

Received: 11.02.2021

Revised: 05.03.2021