


*Małgorzata Banach*¹

 <https://orcid.org/0000-0003-1207-7673>

WYBRANE ASPEKTY PISANIA W PERCEPCJI I DOŚWIADCZENIACH UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA POZIOMIE B2 (NA PODSTAWIE BADANIA ANKIETOWEGO)

Streszczenie: Artykuł podejmuje problem percepcji pisania w języku polskim jako obcym przez uczących się na poziomie B2 oraz ich doświadczeń związanych z tą sprawnością. Przedstawione w nim zostały wyniki badania ankietowego, w którym uczestniczyło 55 osób uczących się języka polskiego na poziomie średnim ogólnym na Uniwersytecie Jagiellońskim. Z ankiety wynika, że większość badanych nie pisze często po polsku poza zajęciami, a najczęściej tworzone przez nich teksty to krótkie komunikaty elektroniczne. Niemal wszyscy ankietowani uznają jednak za ważne dobre opanowanie pisania po polsku, m.in. ze względu na plany zawodowe lub akademickie. Badani – którzy uważają pisanie po polsku za umiarkowanie trudną sprawność – zazwyczaj wskazują na błędy gramatyczne i niewystarczający zasób słownictwa jako trudności napotymane regularnie podczas redakcji tekstów. Artykuł kończy się interpretacją wyników i wnioskami dla dydaktyki, m.in., wskazaniem potrzeby uświadamiania uczącym się znaczenia socjolingwistycznego i pragmatycznego wymiaru tekstów pisanych.

Słowa kluczowe: poziom B2, sprawność pisania w języku polskim jako obcym, kompetencje uczących się

¹ malgorzata.banach@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

SELECTED ASPECTS OF WRITING IN PERCEPTION AND EXPERIENCES OF B2 LEARNERS OF POLISH

Abstract: The article focuses on B2 learners' perception and experiences of writing in Polish as a foreign language. It presents the results of a questionnaire survey of 55 foreigners studying Polish at the upper intermediate level at the Jagiellonian University. The study shows that outside the classroom most participants do not write in Polish very often and the texts they produce most frequently are SMS texts and instant messages. The vast majority of the respondents, however, deem it important to develop good writing skills in Polish because of their academic and professional plans. Participants who find writing in Polish moderately difficult typically focus on grammar errors and deem limited vocabulary range as a common problem. The article concludes with a discussion of the results and implications for teaching, particularly the need to convey to learners the importance of pragmatic and sociolinguistic dimensions of written texts.

Keywords: B2 level, writing skills in Polish as a foreign language, language learners' competences

1. WSTĘP

Angielska nazwa poziomu B2 – Vantage – obecna w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ 2003) zdaniem autorów publikacji w metaforyczny sposób wskazuje nową perspektywę otwierającą się przed osobami, które osiągnęły ten etap biegłości językowej (s. 43). Uczący się na poziomie średnim ogólnym muszą jednak zmierzyć się ze szczególnymi wyzwaniami (zob. Seretny, Lipińska 2021), gdyż „cehuje go duża złożoność działań, ich intensywność oraz obszerność materiału do przyswojenia” (Lipińska 2023, s. 11)². Ponieważ posiadacz certyfikatu znajomości języka polskiego na poziomie B2 powinien być gotowy do podjęcia w naszym kraju studiów, dużego znaczenia w procesie dydaktycznym nabiera rozwój kompetencji tekstotwórczej.

Pisanie jest uznawane w glottodydaktyce za sprawność³ trudną (Seretny, Lipińska 2005, s. 227; Lipińska 2016, s. 9; Chłopek 2018, s. 263), co w dużym

² Jednym z wymagań jest podwójny przyrost zasobu leksykalnego uczących się w stosunku do poziomów A1–B1 łącznie (Seretny, Lipińska 2021, s. 31). Na tym etapie zaobserwować też można niepożądane zjawisko tzw. *leksykalnego plateau* (zob. Seretny 2015). Polega ono na zahamowaniu u uczących się rozwoju aktywnego słownictwa, co negatywnie przekłada się na jakość ich wypowiedzi pisemnych i ustnych.

³ W niniejszym artykule nazwa ‘sprawność’ stosowana jest zamiennie z terminem ‘działanie językowe’.

stopniu potwierdzają wyniki egzaminów certyfikatowych z języka polskiego (zob. Gębał, Miodunka 2020, s. 142–143). Trudność ta wynika m.in. stąd, że piszący w języku obcym – choć dysponuje niewielkimi zasobami w porównaniu z rodzimym użytkownikiem tego języka (zob. Lipińska 2023, s. 40) – musi wykonać wiele złożonych operacji, starając się m.in. o to, by w precyzyjny i uporządkowany sposób wyrazić za pomocą znaków graficznych swoje myśli, przestrzegając przy tym zasad poprawności oraz dostosowując przekaz do sytuacji komunikacyjnej pod względem treści, stylu i formy⁴, która powinna być zgodna z przyjętymi w danej kulturze konwencjami (zob. Chłopek 2018, s. 261). Część badaczy mówi zatem o blokadach emocjonalnych, lęku przed pisaniem i stresie towarzyszącym temu działaniu (Dakowska 2001, s. 172; Iluk 2012, s. 17; Półtorak 2019; Lipińska 2023, s. 43); w literaturze przedmiotu można również znaleźć sprzeczne opinie na temat użyteczności pisania lub oceny jego przydatności przez uczących się (zob. Komorowska 2002, s. 154; Seretny, Lipińska 2005, s. 234–236; Czeniek 2010, s. 18; Łompiś 2015, s. 63; Lipińska 2023, s. 65). Niekiedy podkreśla się wzrost roli tego działania, który nastąpił za sprawą nowych technologii (Czeniek 2010; Łompiś 2018), jednak językoznawcy wskazują na różnicę między tradycyjnym językiem pisanym (zob. Wilkoń 2000) a pisaniem w sieci. Styl komunikowania typowy dla tego drugiego stanowi specyficzne połączenie mowy i pisma (Ozóg 2011, s. 42; Żydek-Bednarczuk 2013, s. 441), coraz mocniej oddziałując na inne praktyki piśmiennicze (Skudrzyk 2005; Warchala, Skudrzyk 2010).

Niniejszy artykuł zrodził się z teoretycznego i praktycznego zainteresowania nauczaniem redakcji tekstów oraz pracą ze studentami średnio zaawansowanymi i przedstawia wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie B2 na Uniwersytecie Jagiellońskim. Miało ono na celu uzyskanie odpowiedzi na pytanie o ich percepcję pisania po polsku i wybrane doświadczenia związane z tą sprawnością.

2. OPIS I WYNIKI BADANIA

2.1. PYTANIA BADAWCZE

Wyznaczone przez cel badania pytania szczegółowe dotyczyły:

- częstotliwości pisania przez studentów po polsku poza zajęciami i tworzonych wówczas form,

⁴ W niniejszym artykule przyjęty w glottodydaktyce termin ‘forma (wypowiedzi/pisemna)’ stosowany jest zamiennie z nazwami: ‘gatunek’, ‘wzorzec gatunkowy’ i ‘rodzaj tekstu’ (zob. Dunin-Dudkowska 2018).

- oceny przez uczących się trudności pisania po polsku (na tle innych sprawności) oraz odczuwania przez nich stresu w momencie redagowania tekstów w kontekście dydaktycznym,
- postrzegania przez badanych własnych trudności w tym obszarze,
- regularnie stosowanych strategii,
- opinii uczących się na temat przydatności translatorów elektronicznych w procesie tworzenia tekstów,
- wagi, jaką badani przywiązują do osiągnięcia wysokiej kompetencji w pisaniu po polsku.

Ze względu na obszerność zagadnienia, w tym artykule nie będzie omawiany problem strategii pisania, jednak pojawią się w nim pojedyncze odwołania do pozyskanych odpowiedzi, co pomoże w interpretacji pozostałych danych.

2.2. PRZEBIEG BADANIA I CHARAKTERYSTYKA RESPONDENTÓW

W badaniu, które przeprowadzono w marcu 2023 r. w Instytucie Głotodydaktyki Polonistycznej UJ za pomocą kwestionariusza ankiety w formie papierowej, uczestniczyło 55 osób uczących się języka polskiego na poziomie B2.1 (21 osób) i B2.2 (34 osoby); byli to studenci programów intensywnych (42 osoby) i nieintensywnych (13 osób). W ankiecie odpowiadali oni na pytania metryczki oraz 13 pytań właściwych (zamkniętych, półotwartych oraz otwartych). Udział w badaniu był anonimowy i dobrowolny. Uzyskane odpowiedzi poddano analizie ilościowej i jakościowej.

Badana grupa obejmowała 44 kobiety i 11 mężczyzn. Blisko trzy czwarte respondentów (łącznie 41 osób) to studenci z Ukrainy, Białorusi i Rosji. Inni uczący się pochodzili z Niemiec, Chin, USA, Japonii, Kazachstanu, Kanady i Bułgarii. Ankietowani mieli od 15 do 56 lat; większość nie przekroczyła 20 lat (35 osób), 15 osób znajdowało się w przedziale wiekowym 21–30 lat, 3 – w przedziale 41–50 lat, a 2 osoby miały więcej niż 50 lat. Czterdzieści jeden osób posiadało wówczas wykształcenie średnie; pozostali badani – poza 1 respondentką uczącą się w liceum – uzyskali już dyplom szkoły wyższej. Zamiar podjęcia w przyszłości studiów w Polsce zadeklarowało 31 ankietowanych, 5 osób w momencie badania studiowało równoległe polonistykę w swoim kraju, tyle samo przebywało na wymianie studenckiej w Polsce w ramach programu Erasmus, a 11 badanych – było słuchaczami jednej z grup I roku Studiów polskich dla cudzoziemców. Jedenaście osób uczyło się języka polskiego krócej niż rok, 15 – co najmniej rok,

ale poniżej 2 lat, 9 – co najmniej 2, lecz mniej niż 3 lata, a kolejnych 20 – co najmniej 3 lata, w tym 3 osoby poznawały go od dziecka, wychowując się dwujęzycznie.

2.3. WYNIKI BADANIA

Niemal wszyscy respondenci (98,2%) odpowiedzieli twierdząco na pytanie o to, czy pisali już kiedyś po polsku w sytuacjach autentycznych⁵. Poproszeni o wskazanie, jak często robią to obecnie, najczęściej wybierali odpowiedź „od czasu do czasu” (48,1%). Zbliżony odsetek zaznaczył opcje: „często” (25,9%) i „rzadko” (24,1%)⁶. Wybierający odpowiedź „tak” w pierwszym pytaniu mieli także podkreślić na podanej liście⁷ formy, które pisali w autentycznych sytuacjach. Zdecydowanie najwięcej osób wysyłało już po polsku SMS (88,9%), wiadomość na czacie oraz e-mail prywatny oficjalny (po 72,2%). Ponad połowa uczących się pisała też życzenia (55,6%) oraz notatki (53,7%), nieco mniej – e-mail prywatny nieoficjalny (40,7%). W pierwszej połowie zestawienia dominowały formy użytkowe, w tym korespondencja. Niektórzy studenci przyznali się np. do redakcji opowiadań, blogów, recenzji, pamiętników/dzienników, były to jednak wskazania rzadkie. Jedyne niewybrane przez nikogo formy to reklama i rozprawka (tekst argumentacyjny). Wszystkie odpowiedzi zostały przedstawione w tabeli 1.

⁵ Ze świadomością ograniczeń tej definicji w ankiecie określono pisanie w sytuacji autentycznej jako zachodzące poza zajęciami z języka polskiego jako obcego (kursem, lekcjami w szkole, lektorem, praktyczną nauką języka), zadaniami domowymi z tych lekcji lub egzaminami z języka polskiego jako obcego (na temat autentyczności zob. Widdowson 1978). Wskazano również, że pisanie prac np. na zajęcia uniwersyteckie o innym profilu uznawane jest za sytuację autentyczną. Zaznaczono też, że pytanie dotyczy m.in. pisania SMS-ów, e-maili itp.

⁶ Jedna osoba deklarująca, że pisała już po polsku, nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie.

⁷ Lista ta została opracowana na podstawie *Standardów wymagań egzaminacyjnych* (2016) oraz *Programów nauczania...* (Janowska i in. 2016) i uzupełniona o formy związane z komunikacją elektroniczną. Respondenci mogli też dopisać własne odpowiedzi.

Tabela 1. Rodzaje tekstów pisanych przez badanych po polsku w sytuacjach autentycznych

Forma	% respondentów	Forma	% respondentów
SMS	88,9%	opis osoby (np. w mailu, na blogu)	11,1%
wiadomość na czacie	72,2%	zaproszenie	9,3%
e-mail prywatny oficjalny	72,2%	wpis w mediach społecznościowych	9,3%
życzenia	55,6%	sprawozdanie/raport	9,3%
notatki (np. z wykładu)	53,7%	dziennik/pamiętnik	9,3%
e-mail prywatny nieoficjalny	40,7%	opis przedmiotu (np. w ogłoszeniu)	9,3%
opis sytuacji (np. w mailu, na blogu)	37%	opowiadanie	9,3%
CV	29,6%	charakterystyka	7,4%
pozdrowienia	25,9%	esej (wypracowanie)	7,4%
list prywatny oficjalny	24,1%	opis miejsca (np. w mailu, na blogu)	5,6%
list motywacyjny	18,5%	streszczenie	3,7%
list urzędowy	18,5%	blog	3,7%
ogłoszenie/zawiadomienie	16,7%	recenzja	3,7%
list prywatny nieoficjalny	14,8%	reklama	0%
podanie	11,1%	rozprawka/tekst argumentacyjny	0%

Źródło: opracowanie własne

Gdy ankietowani mieli następnie wskazać, które z zaznaczonych wcześniej typów tekstów pisali najczęściej, ponownie na trzech pierwszych miejscach znalazły się: SMS (50%), wiadomość na czacie (42,6%) oraz e-mail oficjalny (29,6%)⁸, a na kolejnym – notatki (14,8%). Nieliczni badani⁹ do tekstów redagowanych najczęściej zaliczyli natomiast: list prywatny oficjalny, CV, e-mail i list prywatny nieoficjalny, list urzędowy, życzenia, pozdrowienia, ogłoszenie/zawiadomienie, wpis internetowy, dziennik/pamiętnik, opis sytuacji i charakterystykę.

Uczący się zostali także poproszeni o ocenę, jak trudne są dla nich poszczególne sprawności w skali 1–5, gdzie 5 oznaczało bardzo łatwe, 4 – łatwe,

⁸ Ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną formę, procenty nie sumują się.

⁹ Od 1 do 3 osób.

3 – średnio trudne, 2 – trudne, a 1 – bardzo trudne. Pisanie tekstów w języku polskim (ze średnią 3,25) znalazło się na drugim miejscu pod względem trudności, tuż za mówieniem (3,05). Obie sprawności badani postrzegają zatem jako w przybliżeniu średnio trudne, choć pisanie jest w ich odbiorze łatwiejsze od mówienia. Recepcję pisemną i ustną studenci uznali za działania stosunkowo łatwe (ze średnimi odpowiednio: 3,9 i 3,79). Wynik 4,76 w kategorii: pisanie w języku ojczystym sugeruje, że respondenci bardzo wysoko oceniają swoje umiejętności w tym zakresie.

Z przeprowadzonej ankiety wynika również, że pisząc teksty zadane do domu przez nauczyciela, 71% badanych nie odczuwa stresu. Zdania w tej kwestii nie miało 14,5% uczestników ankiety. Osoby, które doświadczają stresu, w uzasadnieniu podawały przede wszystkim braki językowe (4 z 8 odpowiedzi), głównie w zakresie słownictwa i gramatyki, a w jednym przypadku dodatkowo ortografii; w ich wypowiedziach pojawiły się też: ogólna trudność pisania i jego czasochłonność (po 2 odpowiedzi).

Wszyscy badani mieli następnie wybrać z podanej listy problemy, jakich doświadczają regularnie, gdy redagują teksty zadane przez nauczyciela języka polskiego¹⁰. Pozwoliło to uzyskać dane na temat ich percepcji własnych trudności w pisaniu po polsku. Szczegółowy rozkład odpowiedzi przedstawiono w tabeli 2. Respondenci skupiali się na warstwie lingwistycznej tekstu, wskazując najczęściej błędy gramatyczne (61,8%), niewystarczający zasób słownictwa i powtórzenia leksykalne¹¹ (po 52,7%) oraz – w dalszej kolejności (ponad 30%) – zbyt małe bogactwo składniowe i problemy w zakresie interpunkcji (podobna liczba badanych zaznaczyła też, że pisze za krótkie teksty). Nieco więcej niż jedna czwarta badanych przyznała, że regularnie popełnia błędy leksykalne niewynikające z interferencji, a ponad jedna piąta – że nie ma ciekawych pomysłów. Mniej niż 20% respondentów uznało za problematyczne kwestie m.in. kompozycji¹², realizacji wzorca gatunkowego, interferencji leksykalnych i ortografii, a poniżej 10% – zagadnienia np. spójności tekstu, jego stosowności stylistycznej czy zgodności z tematem. Niewielki odsetek uczestników badania (5,5%) zadeklarował brak trudności w pisaniu.

¹⁰ Lista została stworzona z uwzględnieniem elementów ocenianych podczas egzaminów certyfikatowych. Badani mogli też dopisać do niej własne odpowiedzi. W pytaniu zawężono kontekst do pisania dydaktycznego, gdyż dotyczy on wszystkich badanych i narzuca tekstom określone wymogi formalne.

¹¹ Powtórzenia słów są traktowane w czasie poprawiania prac jako błąd stylu, jednak wiąże się on z kompetencją leksykalną piszących, w tym znajomością synonimów.

¹² Tymczasem z odpowiedzi na pytanie o regularnie stosowane strategie wynika, że plan tekstu przygotowuje tylko 29,1% badanych, a nad efektem, jaki tekst ma wywrzeć na odbiorcy, zastanawia się 30,9% z nich.

Tabela 2. Opinia badanych na temat własnych trudności w pisaniu po polsku

Gdy piszę tekst zadany przez nauczyciela języka polskiego:	Regularne trudności	Największe trudności
	%	%
mam problemy z gramatyką (popelniam błędy gramatyczne)	61,8%	25%
brakuje mi słów	52,7%	36,5%
często powtarzam w tekście te same słowa	52,7%	17,5%
buduję zbyt proste zdania	36,4%	7,7%
mam problemy z interpunkcją (np. nie umiem poprawnie stawiać przecinków)	32,7%	9,6%
piszę za krótkie teksty	30,9%	0%
używam niepoprawnie polskich słów, ale nie dlatego, że są podobne do słów w moim języku	25,5%	1,9%
nie wiem, o czym pisać, bo nie mam ciekawych pomysłów	21,8%	5,8%
mam problemy z dobrą organizacją tekstu (wstęp, rozwinięcie, zakończenie)	18,2%	0%
używam słów z mojego języka, których nie ma w języku polskim albo które znaczą w nim coś innego	18,2%	9,6%
mam problemy z ortografią (np. piszę „s” zamiast „ś”, „ż” zamiast „rz”)	16,4%	5,8%
nie umiem pisać zgodnie z regułami danej formy (np. recenzji, podania)	12,7%	1,9%
piszę za długie teksty	12,7%	1,9%
moje teksty brzmią trochę jak seria osobnych zdań, a nie jak logiczna całość	9,1%	0%
nie umiem poprawnie stosować stylu formalnego/nieformalnego	9,1%	0%
piszę nie na temat lub nie do końca na temat	3,6%	0%
inne (jakie?): „mam problem z budowaniem zdań (szyk)”	1,8%	0%
nie mam problemów z pisaniem	5,5%	—

Źródło: opracowanie własne

Gdy pozostałych badanych poproszono potem – w oparciu o tę samą listę – o określenie, co jest ich główną słabą stroną w pisaniu po polsku¹³, na pierwszych miejscach znalazły się te same stwierdzenia co w poprzednim pytaniu, lecz w nieco innym układzie (zob. tabela 2). Najwięcej osób wybrało opcję „brakuje mi słów” (36,5%), 25% odpowiadających – „mam problemy z gramatyką”, 17,5% – „często powtarzam w tekście te same słowa”. Mniej

¹³ Kilka osób wybrało więcej niż jedną odpowiedź, dlatego procenty nie sumują się.

niż 10% respondentów wskazało: interferencje leksykalne, problemy interpunkcyjne, małe zróżnicowanie składniowe, błędy ortograficzne, brak pomysłów oraz (pojedyncze osoby) – pisanie za długich tekstów, błędy leksykalne niezwiązane z interferencją czy też nieumiejętność stosowania wyznaczników danej formy.

Jak również wynika z badania, aż 67,3% uczących się uważa, że elektroniczne translatory stanowią pomocne narzędzia w pisaniu w języku obcym¹⁴, brak zdania w tej kwestii zadeklarowało 21,8% z nich, a tylko 10,9% nie zgodziło się z tą opinią.

Według 60% ankietowanych dobre opanowanie pisania po polsku będzie dla nich w przyszłości bardzo ważne, a według kolejnych 30,9% – ważne. Opcję „mało ważne” wybrało 5,5% respondentów, a „nieważne” – 1,8%¹⁵. Poproszone o uzasadnienie swojego wyboru, osoby z dwóch pierwszych grup wymieniały najczęściej¹⁶: potrzeby akademickie (40%)¹⁷ i zawodowe (28%) (m.in. chęć zostania tłumaczem, dziennikarzem czy nauczycielem), pragnienie skutecznej komunikacji (w tym podtrzymania więzi) z Polakami – (26%) oraz zamiar osiedlenia się w naszym kraju (20%). Dla 12% chcących pisać dobrze umiejętność ta stanowi istotny element biegłości językowej, a zdaniem 8% jej opanowanie pozwala być postrzeganym jako osoba kompetentna i uniknąć stygmatyzacji z powodu błędów. W pojedynczych wypowiedziach pojawiły się też takie motywy, jak: możliwość pełnego wyrażenia siebie tylko przez słowo pisane lub jaśniejszego formułowania myśli niż w mowie, pielęgnowanie związku z językiem przodków, przydatność pisania w sytuacjach oficjalnych. Z odpowiedzi 4 badanych, dla których rozwój tej sprawności nie jest ważny, wynika, że w rodzimym kraju w korespondencji z Polakami będą posługiwać się językiem angielskim lub nie planują używać języka polskiego w pracy.

¹⁴ Zdanie zostało sformułowane neutralnie, by można było uzyskać szczere odpowiedzi. W pytaniu o stosowane strategie 45,5% badanych przyznało natomiast, że redagując dłuższy tekst w języku polskim, regularnie tłumaczy niektóre zdania lub fragmenty za pomocą translatora. W badanej grupie 16,4% uczących się pisze najpierw tekst w języku ojczystym, po czym tłumaczy go na polski.

¹⁵ Taki sam odsetek nie udzielił odpowiedzi na to pytanie.

¹⁶ W tym pytaniu otwartym badani podawali często kilka powodów, stąd procenty nie sumują się.

¹⁷ Motyw ten pojawiał się niemal wyłącznie w odpowiedziach osób, które planują podjąć studia, choć można by oczekiwać, że mocno wybrzmi w ankietach słuchaczy studiów polskich, którzy za dwa lata będą bronić prac licencjackich.

3. INTERPRETACJA WYNIKÓW I WNIOSKI DLA DYDAKTYKI

Wyniki badania wskazują, iż tworzenie wypowiedzi pisemnych w języku polskim stanowi dla badanych pewne wyzwanie – zostało ono uznane za sprawność średnio trudną – jednak w kontekście nauki języka dla większości ankietowanych nie wiąże się ze stresem. Choć może nasuwać się wątpliwość, czy respondenci prawidłowo oceniają swoje umiejętności (zob. Ostromęcka-Frączak 2004, s. 31), to ich nastawienie ułatwia proces dydaktyczny. Są bowiem świadomi posiadania pewnych braków, lecz nie odczuwają na ogół lęku przed pisaniem, a równocześnie dostrzegają potrzebę rozwijania kompetencji tekstotwórczej. Niemal wszystkim ankietowanym zależy bowiem na dobrym opanowaniu tej umiejętności, co często uzasadniali konkretnymi planami życiowymi związanymi z Polską. Nauka redakcji tekstów na lekcjach języka polskiego pełni więc bardzo ważną rolę w przygotowaniu wielu uczących się do funkcjonowania w życiu społecznym, w tym akademickim i zawodowym, tym bardziej że nie mieli oni dotychczas wielu okazji, by pisać po polsku poza zajęciami, a w doświadczeniach tych – z wyjątkiem formalnej korespondencji mailowej – dominowały krótkie teksty elektroniczne, ze swej natury podobne do języka mówionego.

Zaskakiwać może fakt, iż w odbiorze uczestników badania pisanie okazało się nieco łatwiejsze od mówienia; różnica ta była jednak mała i zapewne nie obrazuje szerszej prawidłowości. Warto z drugiej strony pamiętać, że mówienie jest szczególnie podatne na występowanie lęku językowego (zob. Gębał 2019, s. 353), dla niektórych osób zaletą pisania jest zaś możliwość namysłu nad wypowiedzią i jej korekty, zanim dotrze ona do odbiorcy.

Trudności towarzyszące redakcji tekstów w kontekście dydaktycznym wskazywane najczęściej przez respondentów, tj. zbyt mały zasób czynnego słownictwa (i wiążące się z nim powtórzenia) oraz deficyty w zakresie gramatyki, niewątpliwie wyznaczają ważne obszary, nad którymi należy pracować na kursie. Wyniki ankiety potwierdzają opinię specjalistów, iż ograniczone – w porównaniu z kompetencją *native speakerów* – środki językowe są dla cudzoziemców odczuwalną przeszkodą w pisaniu. Odpowiedzi uczących się współbrzmiały też z uwagami badaczy o specyfice poziomu B2 (jego wymogach i trudnościach, np. w zakresie przyswajania leksyki) oraz – w kwestii gramatyki – z danymi na temat poprawności obcokrajowców pochodzącymi z analizy prac certyfikatowych z języka polskiego jako obcego (zob. Dunin-Dudkowska, Maliszewski 2018). Na niekorzyść części badanych słowiańskiego pochodzenia mogły zadziałać: łatwość recepcji, komunikatywność oraz szybkie

pokonywanie kolejnych etapów nauki, przyczyniając się do zaniedbania przez nich systematycznej pracy nad językiem (zob. Seretny, Lipińska 2021, s. 35).

Odpowiedzi respondentów sugerują, że w nauczaniu warto również zwrócić uwagę na zróżnicowanie składniowe i interpunkcję. Ta ostatnia była niemal dwukrotnie częściej niż ortografia wskazywana jako obszar problematyczny – być może dlatego, że w dydaktyce poświęca się jej bardzo mało uwagi, a jej zasad nie da się sprawdzić równie łatwo jak pisowni wyrazów¹⁸.

Z poczuciem badanych dotyczącym posiadania niewystarczających zasobów językowych, zwłaszcza leksykalnych, koresponduje ich stosunkowo dobre zdanie na temat przydatności translatorów elektronicznych. Należy zatem pokazywać uczącym się, że wspomaganie się tego typu narzędziami skutkuje często powstaniem wypowiedzi naruszających – nieraz w rażący sposób – normę językową i konwencje gatunkowe. Pożyteczne w dydaktyce pisania mogą okazać się natomiast ćwiczenia tłumaczeniowe, stosowane w ramach pisania kontrolowanego (Janowska i in. 2016; Lipińska 2023). Pomoce, z których osoby na poziomie B2 powinny nauczyć się też umiejętnie korzystać, to słowniki jednojęzyczne i korpusy dostępne online.

Analizując wyniki badania, można odnieść wrażenie, że ankietowani nie doceniają znaczenia wielu ważnych aspektów wypowiedzi pisemnej, np. stosowności rejestru, przestrzegania wyznaczników formy, kompozycji i spójności wywodu, zgodności z tematem, intencjonalności. Wysokie zaufanie respondentów do własnych umiejętności w niektórych z tych kwestii można by łączyć z faktem, iż na kursie zdobywają oni wiedzę w zakresie redakcji tekstów. Waga przywiązywana przez uczących się do deficytów lingwistycznych może jednak wynikać stąd, iż w poprawie prac kładzie się na nie duży nacisk, są też bardziej namacalne od usterek innego rodzaju. To, że zdaniem badanych „pisać dobrze” to przede wszystkim stworzyć teksty pozbawione widocznych cudzoziemskich błędów i swobodnie dobierać słowa lub konstrukcje składniowe, sugerowałaby też ich percepcja pisania w języku ojczystym, które uznali za bardzo łatwe. Taka optymistyczna ocena stoi jednak w sprzeczności z opinią badaczy na temat kompetencji tekstotwórczej rodzimych użytkowników języka (zob. Warchała, Skudrzyk 2010; Przechodzka 2015). Zadaniem uczących jest – równoległe do pracy nad poprawnością i bogactwem językowym – uwrażliwianie studentów na socjolingwistyczne i pragmatyczne wymiary komunikacji pisemnej, w tym potrzebę planowania tekstu, uwzględniania odbiorcy i specyfiki danego gatunku w polszczyźnie (zob. Dunin-Dudkowska 2018; Grochala 2019; Przechodzka, Hudy 2020).

¹⁸ Dodatkowo, choć błędy ortograficzne są bardziej rażące niż interpunkcyjne, to uczący się języka w sposób formalny, poznając nowe słowa i wykonując różnego typu ćwiczenia, w dużym stopniu nieświadomie opanowują ich prawidłowy zapis.

Opisane w tym artykule badanie ukazuje tylko niewielki wycinek rzeczywistości, jaką jest pisanie na poziomie B2 i rozwój kompetencji tekstotwórczej w języku polskim jako obcym w ogóle. Przedstawione wyniki mogą jednak sprowokować badaczy do stawiania kolejnych pytań i poszukiwania nowych, odpowiadających potrzebom uczących się, rozwiązań dydaktycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Chłopek Z., 2018, *Metodyka nauczania języka niemieckiego. Podręcznik dla studentów germanistyki i początkujących nauczycieli*, Warszawa.
- Czeniek A., 2010, *Sprawność pisania – sprawnością odkrywaną na nowo*, w: K. Birecka, K. Taczyńska (red.), *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Toruń, s. 15–23.
- Dakowska M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Dunin-Dudkowska A., 2018, *Gatunki wypowiedzi w kontekście glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 25, s. 111–122. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.25.10>
- Dunin-Dudkowska A., Maliszewski B., 2018, *Jak lepiej (nie) pisać? O błędach popełnianych przez Ukraińców zdających egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego*, w: A. Krawczuk, I. Bundza (red.), *Polonistyka w XXI wieku: między lokalnym a globalnym*, Kijów, s. 354–363.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Gębal P., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- Gębal P., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Grochala B., 2019, *O kształtowaniu kompetencji genologicznej w glottodydaktyce*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 221–229. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.26.15>
- Iluk J., 2012, *Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 17–25.
- Janowska I. i in. (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Komorowska H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Lipińska E., 2016, *Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 9–14.
- Lipińska E., 2023, *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Łompiś J.B., 2015, *Kognitywne procesy tworzenia tekstów pisanych*, „Lingwistyka stosowana”, nr 15 (4), s. 61–73.

- Lompieś J.B., 2018, *Refleksja metapoznawcza w procesie kształtowania sprawności pisania*, „Półrocznik Językoznawczy Tertium”, nr 3 (2), s. 138–161. <http://dx.doi.org/10.7592/Tertium2018.3.2.lompies>
- Ostromięcka-Frączak B., 2004, *Jak Słowianie mówią po polsku?*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław, s. 29–36.
- Ożóg K., 2011, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku*, Rzeszów.
- Półtorak, E., 2019, *Lęk przed pisaniem a kształcenie sprawności pisania na lekcjach języka francuskiego jako drugiego języka obcego*, „Rozprawy Społeczne”, nr 13(3), s. 112–126. <https://doi.org/10.29316/rs/114825>
- Przechodzka G., 2015, *Kompetencja językowa polskich maturzystów w świetle wyników matur z lat 2005–2008 i testów certyfikatowych dla poziomu zaawansowanego C2*, Lublin.
- Przechodzka G., Hudy V., 2020, *Pułapki w aspekcie strukturalnym i językowym wzorców gatunkowych dla Słowian ze Wschodu (na podstawie pisemnych prac certyfikatowych z roku 2019, poziom B1)*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 209–224. <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.27.11>
- Seretny A., 2015, *W ciemnościach tunelu, czyli o zjawisku leksykalnego „plateau”*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 89–106.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2021, *Poziom B2 jako węzłowy etap w osiągnięciu biegłości językowej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 21–46. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.02>
- Skudrzyk A., 2005, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice.
- Standardy wymagań egzaminacyjnych*, 2016, w: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego, Dz.U. z dnia 20 marca 2016. <http://prawo.sejm.gov.pl> [04.05.2023].
- Warchala J., Skudrzyk A., 2010, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Katowice.
- Widdowson H., 1978, *Teaching language as communication*, Oxford.
- Wilkoń A., 2000, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.
- Żydek-Bednarczuk U., 2013, *Komunikacja internetowa*, w: A. Dunin-Dudkowska, A. Małycka (red.), *70 lat współczesnej polszczyzny: zjawiska, procesy, tendencje. Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi Janowi Mazurowi*, Lublin, s. 439–461.