

Kreatywne pisanie na lekcjach języka polskiego – jak zachęcić dzieci i młodzież do twórczej aktywności?

Creative writing during Polish as a foreign language
classes – how to encourage youngsters to write more?

Anna Roter-Bourkane

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0001-6760-8924

Abstract: The article is devoted to improving writing skills, especially among students raised in Polish communities, where they can easily communicate in spoken language, but do not sufficiently master the skill of writing in Polish language. The proposed exercises are designed to improve not only the ability to formulate thoughts, but also to gain confidence when speaking in writing and building confidence in oneself and acquired competencies. The presented proposals are intended for all levels of knowledge of the Polish language and as such can be used in many didactic situations.

Key words: Polish as a foreign language, exercises in writing, creative writing during Polish as a foreign language classes, writing skills

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest doskonaleniu sprawności pisania, zwłaszcza wśród studentów wychowanych w środowiskach polonijnych, w których bez problemu komunikują się w języku mówionym, jednak w stopniu niewystarczającym opanowują umiejętność pisania po polsku. Zaproponowane ćwiczenia służą poprawieniu nie tylko zdolności formułowania myśli, ale również nabraniu pewności siebie podczas wypowiedzania się na piśmie i zbudowaniu zaufania do siebie i zdobytych kompetencji. Przedstawione propozycje są przeznaczone dla wszystkich poziomów znajomości języka polskiego i jako takie służyć mogą w wielu sytuacjach dydaktycznych.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, ćwiczenia z pisania, kreatywne pisanie na zajęciach z języka polskiego jako obcego, sprawność pisania

Wśród wielu problemów edukacyjnych, z jakimi stykamy się w czasie zajęć prowadzonych dla studentów-cudzoziemców, zagadnienie słabego opanowania sprawności pisania przy jednoczesnym bardzo wysokim stopniu kompetencji komunikacyjnej/konwersacyjnej(?) jest bardzo częste i dotyczy w zasadzie jedynie pewnej określonej grupy studentów. Mam tu na myśli tych, którzy są emigrantami/imigrantami w drugim pokoleniu, dziećmi Polaków mieszkających za granicą, które jednak urodziły się już poza granicami kraju i/lub wyjechały w czasie bardzo wczesnego

dzieciństwa. Język polski jest więc dla nich językiem odziedziczonym, mówi się nim w domu, kontaktuje się z dziadkami, rodziną mieszkającą w Polsce, znajomymi. Dzieci i młodzież oglądają polskie programy telewizyjne, czytają polskie książki i gazety, przeglądają polski Internet i odnajdują się doskonale w polskich realiach. Niejednokrotnie spędzają w kraju całe wakacje, często uczestniczą w obozach, koloniach i innych formach wypoczynku organizowanych w Polsce. Kontakt z polszczyzną jest więc, jak się wydaje, intensywny i ciągły, a te rodziny, które pragną nauczyć swoje dzieci jak najlepszego posługiwania się językiem polskim, zwykle odnoszą sukces we wszystkich elementach kształcenia językowego... poza pisaniem.

Bardzo często w pracy lektora spotykamy się z sytuacją studenta, który np. przyjeżdża do Polski, by kontynuować edukację w kraju rodziców – świetnie mówi i czyta, zna gramatykę i słownictwo, natomiast nie potrafi pisać ortograficznie, formułować poprawnych zdań i posługiwać się podstawowymi formami tekstów użytkowych w języku polskim. Trudno wówczas dokonać jednoznacznej klasyfikacji i przydzielić go do odpowiedniej grupy, gdyż pewne jest, iż komunikacyjnie i oralnie będzie on miał ewidentną przewagę nad resztą studentów, jednocześnie w zakresie prac pisemnych jego kompetencja może sytuować się dużo niżej od tych adeptów polszczyzny, którzy sztukę pisania ćwiczyli od początku na równi z pozostałymi sprawnościami.

Źródłem tego typu problemów jest zapewne fakt, iż do kształcenia kompetencji pisarskich nie wystarczy jedynie rodzinne zaangażowanie – musi być ono prowadzone przez polonistę w ramach pracy kursowej, oceniane często, wciąż na nowo „zadawane” uczniowi, by przyrost umiejętności pisania odbywał się proporcjonalnie do wzrostu kompetencji w zakresie innych sprawności, co jest przecież procesem naturalnie realizującym się w czasie nauki szkolnej. Zgodnie z tym, co podają autorki podstawowego poradnika metodycznego do nauki języka polskiego cudzoziemców, pisanie jest jedną z najtrudniejszych sprawności, wymaga wiele czasu, drobiazgowych przygotowań, „jest procesem trwałym i planowanym” (Seretny, Lipińska 2005, 228-231) oraz opiera się na wdrożeniu trzech kolejnych etapów: manipulowanie systemem graficznym, kodowanie strukturalne i komunikowanie znaczenia (Seretny, Lipińska 2005, 228). Pierwszy polega na odpowiednim posługiwaniu się systemem graficznym i opanowaniu umiejętności technicznego operowania znakami polskiego alfabetu. Drugi to ćwiczenia w budowaniu zdań poprawnych syntaktycznie i różnicowanych werbalnie. Najtrudniejszy jest etap trzeci, w którym piszący musi zmierzyć się z koniecznością przekazywania znaczenia w obrębie dłuższej wypowiedzi pisemnej, zorganizowanej w akapity, rozdziały (Seretny, Lipińska 2005, 229).

Na początku pracy z tekstami pisanymi każdy uczeń mierzy się ze wskazanymi wyżej problemami związanymi z etapami powstawania tekstu. Autorki poradnika metodycznego nie bez racji wskazują, iż tempo przewycięzania

trudności zależy również od czynnika pozamerytorycznego, będącego zresztą w sferze sytuującej się ponad możliwościami wywarcia nań jakiegokolwiek wpływu edukacyjnego, tzn. talentu. Uczniowie obdarzeni talentem pisarskim bez wątpienia szybciej radzą sobie z materiałem i efekty ich prac wcześniej są zadowalające. Skutkuje to pracami ponadprzeciętnymi i daje wiele zadowolenia tak piszącym, jak i dydaktykom. Nie należy jednak przeceniać roli talentu w procesie kształcenia sprawności pisania i trzeba odważnie stawić czoła nauczaniu tej umiejętności, której opanowanie jest koniecznym elementem wykształcenia wyższego.

W tej sytuacji idealnym rozwiązaniem byłoby stworzenie odpowiednio sprofilowanych na tego typu potrzeby grup, co nie jest możliwe w warunkach, w jakich dokonuje się obecnie edukacja uniwersytecka. Grupy takie zajmować się powinny na początku tworzeniem prostych form z zakresu stylistyki użytkowej (ogłoszenie, wywiad, sprawozdanie, tekst argumentacyjny, reklamacja, CV, list motywacyjny), by następnie przejść do pisania tekstów bardziej skomplikowanych, przykładowo – eseju popularnonaukowego¹ z podaniem bibliografii i przypisami.

Podstawową umiejętnością, na jaką należy zwrócić uwagę studentów, nim przystąpią do samodzielnej pracy, jest różnica pomiędzy dwiema odmianami polszczyzny: mówioną i pisaną. Dla studentów pochodzących z rodzin, które w domu posługują się tym językiem, poza rodziną jednak są zanurzone w innym, jest to informacja niekiedy dość szokująca. To, co można w dany sposób powiedzieć, napisać należy zupełnie inaczej, całość zaś musi podlegać regułom kompozycyjnym i zasadom organizacji tekstu. Im wcześniej praca nad uświadamianiem tej różnicy się rozpocznie, tym lepiej. Nie bez znaczenia są również elementy podstawowego kształcenia z zakresu kultury języka: wyróżnianie rejestrów stylistycznych, odmian polszczyzny, normy potocznej i wzorcowej, z którymi to pojęciami należałoby również zapoznać studentów.

Obecny w Wielkiej Brytanii system działania tzw. „szkół sobotnich” jest instytucją, w której tego typu edukacja winna się odbywać i odbywa się przy dużym i godnym podziwu zaangażowaniu ze strony przedstawicieli polskiej mniejszości na Wyspach. Jeden dzień w tygodniu jednak to zdecydowanie za mało, aby można było przećwiczyć w odpowiednim stopniu zasady pisania zróżnicowanych polskich tekstów. Specyfika szkół sobotnich polega również na tym, iż są to placówki „weekendowe”, a więc nauka w nich musi być na tyle atrakcyjna, nienudna i wolna od napięć, by młodzież chciała chętnie z tej oferty korzystać. Szkoły, których jest ponad 150 na terenie całej Wielkiej Brytanii, są utrzymywane z rozlicznych źródeł (samorządowych, prywatnych, pieniędzy rodziców i sponsorów). Często borykają się z problemami organizacyjnymi wszelkiego typu: lokalowymi,

¹ Por. Trębska-Kerntopf A., 2018, *Esej – gatunek twórczości własnej w roli tekstu autentycznego, stymulującego rozwijanie sprawności mówienia w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej. „Życie zaczyna się po sześćdziesiątce...”*, Potasińska P., Stasieczek-Górska M. (red.), Warszawa, s. 147-164.

sprzętowymi, kadrowymi, materiałowymi, co sprawia, iż oferta składająca się z zajęć ciekawych dla obu stron procesu dydaktycznego (zarówno nauczycieli, jak i samych uczniów), a jednocześnie prosta w realizacji i nie stawiająca wysokich wymagań sprzętowo-lokalowych, byłaby bardzo pożądana. Tego typu pracą w zakresie nauczania pisania w języku polskim jest metoda twórczego pisania, która sama w sobie wymaga jedynie kartki, długopisu i wyobraźni (Kłakówna 1993, 5). Efekty tego typu zajęć bywają zdumiewające i przybierają niekiedy formy wydanych książek, tomików poezji, rozbudowanych blogów, stron internetowych, vlogów.

Zajęcia w szkołach sobotnich są realizowane na różnych poziomach zaawansowania. Z całą stanowczością wypada jednak odrzucić hipotezę, jakoby praca z tekstem pisany mogła być realizowana wyłącznie od poziomu samodzielności językowej w górę. Elementy twórczego pisania powinny znaleźć się w programie zajęć od samego początku edukacji, aby uczniowie zdołali bez uprzedzeń i nadmiernego strachu wdrożyć się w tego typu pracę.

Mogą one stanowić urozmaicenie i przerywnik podczas innego typu zadań, mogą również stać się materiałem do pracy metodą zadaniową czy metodą projektu (Strawa-Kęsek 2015, 62). W tym wypadku projektem może być na przykład przygotowanie gazety klasowej, prowadzenie grupowego bloga, wydrukowanie tomiku poezji czy zbioru krótkich opowiadań – inwencja należy jedynie do nauczyciela (Chrabąszcz 2015, 178). Zaletą wczesnego wprowadzania tego typu działań jest bez wątpienia brak niepokoju związanego z publikacją/głośnym odczytaniem/upublicznieniem własnej twórczości literackiej. Jeśli pozwolimy młodzieży ulec różnorodnym blokadom, skutecznie zahamujemy nie tylko proces edukacyjny, lecz również i przyszłą ekspresję ich pracy twórczej. Nauczyciel nie powinien występować w roli surowego krytyka, nadużywać zaufania młodych ludzi i narażać ich na niepotrzebny stres (Janus-Sitarz 2012, 12).

Wprowadzając metodę pisania twórczego na lekcje, warto jednocześnie uświadomić uczniów w zakresie swoistego „kodeksu etycznego”, który może, a w niższych wiekiem grupach nawet powinien, przybrać formę spisanych zasad obowiązujących na tego typu zajęciach. Rolą nauczyciela jest podkreślenie najważniejszych elementów, wśród których na szczególne wyróżnienie zasługują sformułowania: „nie oceniamy zbyt surowo”, „wszyscy czytamy swoje teksty”, „nie atakujemy autorów personalnie”, „zawsze w swoich sądach opieramy się na argumentach tekstowych”. W ten sposób stworzymy płaszczyznę wzajemnego zaufania i bezpiecznego porozumienia, bez których nie może być mowy o nieskrępowanym prezentowaniu swoich prac.

Korzyści z powyższego „nastrojenia” grupy do tego typu zadań są wieloaspektowe i wykraczają daleko poza mury szkoły – uczniowie uczą się nie tylko poszanowania prawa do innego zdania, ale również i szacunku do siebie samego. Kreatywne pisanie dowartościowuje i pokazuje prostą prawdę: „moje zdanie TEŻ się liczy”, „moja wersja TEŻ jest dobra” – tego typu myślenie skutkuje nie tylko zrozumieniem i empatią, lecz także pomaga

uczniom zaufać sobie i szukać wartości, które znajdą później wyraz w konkretnej realizacji tekstowej. Jak pisze Jacek Dąbała:

Pozytywny wpływ twórczego pisania na rozwój zdolności osobowości człowieka łączy się ze specyfiką „warsztatowego” myślenia konkretnego i szczegółowego, w odróżnieniu od myślenia abstrakcyjnego i ogólnego, z doskonaleniem nawet archetypicznej wrażliwości (...). W tym duchu właśnie, twierdzą zwolennicy, studiowanie praktyki pisarskiej inspiruje studentów do „samoodkrywczości”, stanowi szczególnie rodzaj terapii, przykład właściwej autoekspresji. Podkreśla się, iż sztuka pisania kształci również zdolność intelektualnego angażowania się w rozmowę (Dąbała 2004, 51).

Warto przy tej okazji omówić, zwłaszcza w grupach starszych wiekowo, rolę i zadania krytyki literackiej i artystycznej. Z doświadczenia wiem, iż zagadnienie to budzi wiele emocji i dyskusja na ten temat jest zawsze interesująca.

Poniżej przedstawiam kilka konkretnych przykładów ćwiczeń, które można wykorzystać w tego typu pracy jako gotowe wzory do naśladowania lub źródło inspiracji do kolejnych, autorskich pomysłów².

Ćwiczenia na różne poziomy zaawansowania grup:

A1/A2 – poziom podstawowy

1. Przygody rodzinne

Na zajęcia przynosimy różnorodne materiały ikonograficzne – gazety, ulotki, prasę codzienną, zdjęcia, wydrukowane krótkie cytaty, reprodukcje dzieł sztuki. Uczniowie pracujący w parach mają za zadanie wykleić i opisać rodzinę, którą zestawiają z dostępnych zdjęć i materiałów. Każdy z członków rodziny musi być scharakteryzowany co najmniej trzema prostymi zdaniami – kim jest, co lubi, czego nie lubi.

Następnie komplikacją tego ćwiczenia jest praca w grupach (czwórki), gdy to dane dwie rodziny spotykają się (tu dowolnie wybieramy okoliczności tego spotkania: wspólny wyjazd, kolacja, kolidująca droga, podróż pociągiem bądź samolotem, obecność na ślubie – inwencja jest właściwie nieskończona) – zadaniem czwórek jest napisać krótkie (ok. 10 zdań) opowiadanie na temat tego spotkania. To dobre zadanie na utrwalanie czasu przeszłego. Chcąc poćwiczyć czas przyszły, przenosimy akcję odpowiednio i opisujemy, jak będzie wyglądało ich spotkanie. Wykonane plansze będą mogły zostać powieszony w klasie, a gdy zadamy o ich odpowiednią oprawę, na pewno stanowiąc będą obiektem zainteresowania i innych grup uczniowskich.

² Podobny tekst, z innym zestawem ćwiczeń, opublikowałam w 2016 r. w ebooku pt. *Horyzonty nauczania języka polskiego jako obcego*, który współredagowałam z Agnieszką Kwiatkowską; można go bezpłatnie pobrać pod adresem: http://schoolpl.amu.edu.pl/upload/articles/galeria/ebooki/Horyzonty_nauczania.pdf

2. Proste rymy

Na poziomie początkującym nauki każdego języka bardzo trudno „poczuć” rymy. To, co się rymuje w obcym języku, nie zawsze jest dla nas oczywiste, dlatego też bardzo ciekawe efekty przynosi praca z prostymi wyliczankami, skandowaniem ich, wyklaskiwaniem rytmu, wypisaniem rymów, wskazaniem na obecność rymu w piosence – wszystko to zaznajamia uczniów z naturalnym rytmem języka, który jest bardzo ważny w procesie glottodydaktycznym. Tego typu zabawy to również relaksujące i często śmieszne zajęcia, które angażują zarówno dzieci, jak i młodzież.

Znaczenie jest w tym ćwiczeniu drugorzędne, przede wszystkim bawimy się słowami i ich brzmieniem, rytmem, długością, kadencją – tym, co dzieci rozumieją instynktownie, dzięki wciąż żywej w nich „odwiecznej wyliczance”. Można właśnie na takiej wyliczance zbudować tego typu zajęcia.

Np. prosta wyliczanka:

Wpadła bomba do piwnicy,

napisała na tablicy:

S.O.S.

Głupi pies.

może posłużyć do różnorodnych działań. Wycinamy słowo „bomba” i szukamy zamiennika o takiej samej liczbie sylab w rodzaju żeńskim. Zapisujemy rozmaite wyrazy. Zadaniem uczących się jest wybór najlepszych, np: mama, ciocia, pani, bestia, ryba etc. Następnie podmieniamy ostatnią literę w zwrocie „S.O.S.” na dowolną wcześniej wybraną, np. „S.O.P.” i szukamy zakończenia o odpowiednim rymie i podanej liczbie sylab, pn. „umyj się!” Końcowy efekt zmian mógłby brzmieć tak:

Wpadła ciocia do piwnicy,

napisała na tablicy

S.O.P.

Umyj się!

W ten sposób można niekiedy uzyskać zdumiewające efekty znaczeniowe i brzmieniowe. Konieczna może okazać się pomoc w postaci słownika rymów i słownika języka polskiego, a także uważna asysta nauczyciela. Pamiętać należy, iż wyliczanka jest jedynie punktem wyjścia do zabawy, samo zaś ćwiczenie może wydawać się początkowo wyjątkowo niepoważne. Efekty, jakie osiągamy, przeprowadzając je, są jednak intrygujące – uczniowie nabywają sprawności w posługiwaniu się rymami, bawią się słowami, zwracają uwagę na ich brzmienie oraz na rytm zdań.

3. Flash fiction

Flash fiction to minipowieści, mikronarracje, króciutkie historyjki, silnie nacechowane emocjonalnie i bardzo oddziałujące na wyobraźnię. W angielskojęzycznym kręgu kulturowym za mistrzowską realizację tego gatunku uznaje się następujący tekst Hemingwaya:

„For sale. Baby shoes. Never worn” (Na sprzedaż. Dziecięce buty. Nigdy nie noszone).

Forma ta jest coraz bardziej popularna, często używa się jej jako ćwiczenia dla przyszłych pracowników reklamy, dziennikarzy czy reporterów. Umiejętność opowiadania krótkich, „mocnych” historii zawsze była wartościowana wysoko, dzisiaj jednak, w dobie cyfrowego komunikatu rodem z Twittera, ma szczególne znaczenie. Rozmiary można dowolnie zmieniać, jednak w swej formie podstawowej flash fiction ma maksymalnie 6 słów. Zwyczajowo liczbę tę rozszerza się jednak do np. 15 słów lub po prostu podaje się limit znaków (np. 300 znaków ze spacjami). Tak skondensowana forma prozatorska jest niejako odpowiedzią na poetyckie haiku, nie obowiązuje nas jednak limit sylab i potencjalność rymów.

Forma ta ma tę zaletę, iż uczniowie mogą czuć się w niej swobodnie, używając jedynie słownictwa z zakresu, jakim dysponują. Cała energia pisarska może skupić się na fabularyzacji, na zamknięciu historii w mikroformie. To bardzo ciekawe ćwiczenie, które pomaga zrozumieć wagę elementów, jakie musi spełniać dobrze opowiedziana historia.

Doskonałym materiałem wzorcowym do pracy z flash fiction jest dostępna w formie pliku PDF antologia tekstów tego typu wydana przez Fundację ha!-art i możliwa do pobrania ze strony: <http://www.ha.art.pl/wydawnictwo/nowe-ksiazki/4954-flash-fiction.html>.

4. „Co widzisz, gdy słyszysz...”? – ćwiczenie zainspirowane fragmentem poradnika dla przyszłych pisarzy jednej z najpoczytniejszych polskich autorek kryminałów (Bonda 2015, 55).

Zadanie to polega na uruchomieniu wyobraźni i sformułowaniu próby odpowiedzi na pytanie: „Co widzisz, gdy słyszysz...”? – przy czym w miejsce wielokropka wstawiamy dowolne wyrażenie zrozumiałe na poziomie językowym uczniów, np.: „duży pies”, „wysoki budynek”, „natura”, „książka” – w ten sposób motywujemy uczniów do sformułowania wypowiedzi konkretyzującej dany element.

Wszelkie cechy, o których początkujący uczniowie jeszcze nie mogą się wypowiedzieć z powodu ograniczonej kompetencji językowej, można również przedstawić w sposób graficzny za pomocą komiksów, rysunków, zdjęć, prezentacji komputerowej. Wyjątkowo dobre rezultaty daje zadanie opisanie przez uczniów jednego

wyrażenia, by móc potem w klasie porównać, jak odmienne mogą być spojrzenia i wizje związane z tym samym zagadnieniem.

B1/B2 – poziom samodzielności językowej

1. Wyrzucić sobie / z siebie opowieść

To ćwiczenie pozwala w niebanalny sposób rozpocząć opowieść. Rzucając kostką, uzyskujemy pierwsze zdanie historii, którą należy następnie poprowadzić do finału. W zależności od warunków można to zadanie skracać lub rozszerzać, zadawać jako pracę domową lub tekst do napisania na miejscu (eliminuje to ewentualną pomoc rodzinną lub medialną). Kierując się podobną zasadą osadzenia w miejscu, czasie i wydarzeniu, można kreować materiał, na którym następnie będziemy pracować z grupą. Opowieści mogą pochodzić ze świata fantasy, z określonej epoki historycznej, środowiska społecznego lub też być mieszanką stylów, światów i wydarzeń, dzięki czemu będziemy w stanie uzyskać efekt komiczny, groteskowy, surrealistyczny...

(potrzebna kostka do gry)

	KTO?	GDZIE?	CO ZROBIŁ/-A?
1	Opiekunka szimpansów z pobliskiego zoo...	w parku miejskim...	zasnął/-ęła na 100 lat po klątwie pewnej młodej czarownicy.
2	Nauczycielka biologii z naszej szkoły...	w wannie...	postanowił/-a wreszcie wyznać swój największy sekret.
3	Moja młodsza siostrzyczka...	w szkolnej piwnicy...	nie chciał/-a powiedzieć nikomu, co naprawdę widział/-a tamtego dnia.
4	Niski mężczyzna z długą brodą...	w środku gęstego lasu...	zamontował/-a sprytnie urządzenie do realizacji swego tajnego planu.
5	Krasnoludek, który kochał swoją Księżniczkę...	w pędzącym samochodzie...	skończył/-a pisać ważny list i zamyślił/-a się głęboko.
6	Lekarz pediatra z naszej przychodni...	we własnym łóżku...	znalazł/-a coś, czego nigdy nikt by się nie spodziewał.

2. „Zwiastun” - (Bonda 2015, 158-9)

To ćwiczenie to wariacja na temat „dopisywania dalszego ciągu historii”, z tą jednak modyfikacją, że zajmiemy się tym, co wydarzyło się wcześniej. Określamy zatem dane wydarzenie, opisując je na kartce w kilku zdaniach, a zadaniem uczniów jest zastanowić się, w jaki sposób mogło do tego dojść, co było wcześniej? Szczegółne znaczenie w tym ćwiczeniu ma tzw. „zwiastun”, czyli zapowiedź przyszłych zdarzeń, wyzwanie, które los stawia przed bohaterem.

Jest to zwykle wydarzenie pojedyncze, często błahe, niekiedy jednak magiczne i niespotykane. Może nim być otrzymanie listu, spadku, wezwanie na posterunek policji, zagubienie lub znalezienie czegoś bądź kogoś, wiadomość przyniesiona przez jakiegokolwiek medium. Zadaniem uczniów będzie zatem wymyślenie tego typu „zwiastuna” – co mogłoby być „starterem zdarzeń” dla danej historii. To bardzo dobry sposób na ćwiczenie znajomości schematów fabularnych i kompletowanie elementów fikcji literackiej.

3. Opowieść typu „dar i przestroga” – (Bonda 2015, 234)

Bardzo często elementem akcji jest – szczególnie w baśniach – motyw daru otrzymanego wraz z przestrogą. Dar jest wielki i wiąże się z nim duża odpowiedzialność, przestroga zaś dotyczy jego ograniczeń. W historii o Kopciuszku darem jest metamorfoza dziewczyny na czas balu, a przestrogą fakt, iż będzie on działał jedynie do północy. Podobnie w legendzie o złotej kaczce – darem jest bogactwo, ale przestrogą to, że nie można się nim z nikim podzielić. W lekturach znajdziemy wiele rozmaitych realizacji tego typu, np. pierścień, który otrzymał Frodo od Bilba we *Władcy pierścieni* – to błogosławieństwo, ale i pokusa, odpowiedzialność, ale i trud z nią związany.

Legandy i podania każdego kraju są pełne tego typu opowieści, można więc rozmawiać o różnych wariacjach wybranego tematu. W ramach zajęć z pisania warto pokusić się o własną wersję. Po przeczytaniu, opowiedzeniu wielu legend i mitów, podań i baśni, przyjdzie czas na napisanie własnej, niekoniecznie baśniowej, historii. Rodzaj daru i to, kto go otrzyma, to najważniejsze czynniki, które dalej zorganizują całą historię. Jest to doskonale ćwiczenie na przenoszenie schematów fabularnych, dostrzeganie tego typu klisz w kulturze popularnej, filmach, bajkach animowanych, komiksach. Nie tylko rozwija warsztat pisarski, ale również rozszerza krytyczne spojrzenie na sztukę, zwłaszcza współczesną.

C1/C2 – poziom biegłości językowej

1. „Dialogi na cztery nogi”

Zadanie związane z wprowadzeniem dialogu do tekstu nie należy do najprostszych. Dialogi muszą bowiem w tekście spełniać wiele funkcji, wśród których katalizowanie akcji, wyjaśnianie tła zdarzeń i opowiadanie komuś czegoś są jedynie elementami większej całości. Dialogi powinny być narzędziem charakteryzowania bohaterów, a język mówiony każdego z nich powinien być specjalnie ukształtowany tak, by jak najlepiej oddawać cechy jego charakteru. W tym ćwiczeniu skupić się należy właśnie na tym aspekcie. Najpierw więc przygotowujemy na zajęcia krótkie opisy bohaterów i określimy rolę, jaką pełnią w akcji, np. „Silny, rosły mężczyzna,

ciemne włosy, zaufany rycerz króla. Skrywa mroczna tajemnicę, jest bardzo ordynarny, nie lubi sprzeciwu. Osobowość dominująca, postrach okolicy”. Następnie planujemy scenę jego rozmowy w różnych sytuacjach, zawsze w co najmniej dwóch wersjach.

Pierwsza sytuacja to dialog oficjalny, np. z królem w czasie narady wojennej w namiocie wodza, druga to sytuacja prywatna czy wręcz intymna, np. rozmowa z kobietą, którą kocha. Jedna z wersji niech będzie napisana serio, tzn. zgodnie z przyjętą wcześniej konwencją, np. opowiadania historycznego, druga zaś wyraźnie wbrew konwencji – tak, by wzbudzić w czytelniku śmiech. Efekt komiczny można będzie osiągnąć, formatując język dialogu, szczególnie zaś wypowiedzi naszego bohatera. Jeśli będzie przemawiał cienkim głosem, jeśli będzie mówił wiele i nie na temat, jeśli przemówi zaskakującym socjolektem, dialektem, wystylizuje swą wypowiedź – wszystko to wywoła efekt komiczny, będzie wyraźnym sygnałem ironii, zmieni więc wymowę opowieści i zamiast heroicznej historii o prawym, choć pewnie nieszczęśliwym rycerzu, otrzymamy skecz kabaretowy, ironiczną wariację na temat, przykład otwartej gry z konwencją. Zadanie to warto poprzedzić lekturą fragmentów prozy pisarzy, którzy w ten sposób właśnie charakteryzowali swoje postaci – przez język, jakim kazali im przemawiać.

2. Szlachetne współzawodnictwo

Na tym poziomie kompetencji językowych można pozwolić wreszcie uczniom na całkowitą swobodę wyrażania się twórczo, a najlepszą po temu okazją jest organizowanie konkursów literackich. Konkursy tego typu cieszą się niesłabnącą popularnością wśród młodzieży i ta formuła nie zestarzała się wcale. W dobie elektronicznej można łatwo opublikować zwycięskie teksty, zamieścić w formie bloga, czasopisma internetowego czy po prostu na facebookowym profilu szkoły. Każdy konkurs dobrze jest poprzedzić warsztatami kreatywnego pisania. Odsłonimy wówczas tajemnice pisarskiego warsztatu – pokażemy mechanizmy rządzące np. baśnią, romanssem, kryminałem. Mogą one niekiedy przybrać formę „ćwiczeń z czytania”, które stopniowo przekształcają się w „ćwiczenia z pisania”.

Mam nadzieję, że spośród przedstawionych powyżej propozycji ćwiczeń i zajęć opartych na metodzie kreatywnego pisania każdy z nauczycieli szkół sobotnich wybierze coś dla swoich uczniów. Najważniejszym celem jest wywołanie entuzjazmu pisarskiego wśród uczniów szkół polonijnych tak, by w czasie kolejnych kontaktów z polszczyzną pisaną (czy to na studiach, czy w pracy zawodowej) doświadczali oni jak najmniej problemów związanych z wyrażaniem się po polsku w formie pisemnej.

Bibliografia:

- Bonda Katarzyna, 2015, *Maszyna do pisania. Kurs kreatywnego pisania*, Warszawa.
- Chrabąszcz Marta, 2015, „Trening wyobraźni”? Kilka słów o metodzie analizy i twórczego naśladowania wzoru w praktyce szkolnej, w: *Twórcze pisanie w teorii i praktyce*, Matuszek G., Sieja-Skrzypulec H. (red.), Kraków, s. 175-186.
- Dąbała Jacek, 2004, *Tajemnica i suspens. Wokół głównych problemów creative writing*, Lublin.
- Janus-Sitarz Anna (red.), 2012, *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 1993, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV-VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa.
- Seretny Anna, Lipińska Ewa, 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Strawa-Kęsek Ewelina, 2015, *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Kraków.
- Trębska-Kerntopf Anna, 2018, *Esej – gatunek twórczości własnej w roli tekstu autentycznego, stymulującego rozwijanie sprawności mówienia w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej. „Życie zaczyna się po sześćdziesiątce...”*, Potasińska P., Stasieczek-Górska M. (red.), Warszawa, s. 147-164.

O Autorce

Anna Roter-Bourkane – dr, ukończyła Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu. Autorka książek *Traktat i traktatowość w poematach Cypriana Norwida* (2014) oraz *Mówić-pisać-płynąć. O życiu i twórczości Virginiii Woolf* (2017). Od 2002 roku związana ze Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM. Publikowała w „Rocznikach Humanistycznych”, „Kronice Wielkopolski”, roczniku „Studia Norwidiana”, tomach zbiorowych – m.in. *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy. W kręgu (glotto)dydaktyki* (2018), *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej* (2018), *Literatura i glottodydaktyka w praktyce. Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (2018), *Światy melancholii* (2016), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś* (2016), *Poznań pisarek i pisarzy* (2016), *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje* (2016). Specjalizuje się w przybliżaniu cudzoziemcom polskiej kultury, zwłaszcza literatury i historii. Prowadzi wykłady w języku angielskim w ramach programu AMU-PIE, których przedmiotem jest XIX-wieczna obyczajowość oraz cykl zajęć poświęcony arcydziełom literatury polskiej.

