

Anna Pełczyńska

**Creative writing  
w nauczaniu języków obcych**



Wałbrzych 2017

Wydawnictwo Uczelniane Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej  
im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu

**Recenzje:**

Prof. dr hab. Jan Iluk, Uniwersytet Śląski

Prof. dr hab. Elżbieta Mańczak-Wohlfeld, Uniwersytet Jagielloński

**Redakcja językowa:**

Arkadiusz Zagrodnik

**Korekta:**

Agata Wiszniowska

**Projekt okładki:**

Alicja Maciejko

**Skład komputerowy:**

Henryk Żeligowski, Studio Tart

ISBN 978-83-63839-55-0

Projekt współfinansowany z budżetu Województwa Dolnośląskiego



Wyd. I, format B5, ark. wyd. 11, ark. druk. 11,125

Wydawnictwo Uczelniane

Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa

ul. Zamkowa 4, 58-300 Wałbrzych

tel. 74 641 92 26, e-mail: [wydawnictwo@pwsz.com.pl](mailto:wydawnictwo@pwsz.com.pl), [www.pwsz.com.pl](http://www.pwsz.com.pl)

# Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	7
<b>1. Historia i definicja pisania kreatywnego</b> .....	11
1.1. Historia twórczego pisania .....	11
1.1.1. Przyczyny rozwoju <i>creative writing</i> .....	11
1.1.2. <i>English Composition</i> i jego znaczenie w historii twórczego pisania .....	12
1.1.3. Wpływ Nowej Krytyki na rozwój twórczego pisania oraz utworzenie Associated Writing Programs .....	14
1.2. Charakterystyka <i>creative writing</i> .....	15
1.2.1. Definicje twórczego pisania .....	15
1.2.2. Pisanie kreatywne a pisanie naukowe .....	17
1.2.3. Znaczenie koncepcji Artysty i Rzemieślnika w definiowaniu twórczego pisania .....	18
1.3. Cechy podstawowe twórczego pisania i ich możliwe związki z przyswajaniem języka .....	19
1.3.1. Definicja tajemnicy .....	19
1.3.1.1. Inteligencja narracyjna jako instrument tajemnicy .....	20
1.3.1.2. Powszechność i dialogowość jako cechy tajemnicy .....	23
1.3.1.3. Istota tajemnicy w kontekście twórczego pisania i akwizycji języka obcego .....	26
1.3.1.4. Gra jako instrument odkrywania tajemnicy w kontekście twórczego pisania i przyswajania języka obcego .....	28
1.3.2. Definicja suspensu .....	30
1.3.2.1. Suspens a obszar emocjonalny w kontekście akwizycji języka obcego .....	31
1.3.2.2. Inteligencja emocjonalna – narzędziem suspensu na zajęciach językowych .....	32
1.3.2.3. Suspens, emocje a motywacja .....	33
1.4. Definicja pisania kreatywnego na zajęciach języka obcego .....	35
1.5. Wnioski .....	35
<b>2. Definicja kreatywności</b> .....	37
2.1. Charakterystyka kreatywności .....	37
2.1.1. Kreatywność a twórczość .....	37
2.2. Definicje kreatywności .....	38
2.2.1. Kreatywność jako potencjał .....	39
2.2.2. Definicja twórczości z punktu widzenia obszarów jej rozpoznawania .....	40
2.2.2.1. Definicja twórczości z punktu widzenia obszarów jej rozpoznawania: dzieło .....	40
2.2.2.2. Definicja twórczości z punktu widzenia obszarów jej rozpoznawania: osobowość twórcy .....	41
2.3. Aspekty kreatywności .....	43
2.3.1. Twórczość w aspekcie atrybutywnym i podmiotowym .....	43

2.3.2.	Twórczość w aspekcie procesualnym.....	44
2.3.3.	Twórczość w aspekcie stymulatorów – inhibitorów .....	44
2.4.	Parametry kreatywności .....	46
2.5.	Wnioski .....	47
<b>3.</b>	<b>Wykorzystanie sztuki w nauczaniu języków obcych .....</b>	<b>49</b>
3.1.	Historia wykorzystania sztuki dla celów edukacyjnych .....	49
3.1.1.	Wpływ ilustrowanej książki na stosowanie sztuki dla celów edukacyjnych .....	49
3.2.	Badania nad wykorzystaniem sztuki na zajęciach z języka obcego .....	51
3.2.1.	Hellwig i jego wkład w rozwój badań nad zastosowaniem sztuki na zajęciach z języka obcego .....	52
3.2.1.1.	Metodyka pracy z graficznym stymulatorem według Hellwiga .....	53
3.2.1.2.	Wyniki badań Hellwiga .....	55
3.2.2.	Wkład Moore, Koller i Arago w rozwój badań nad zastosowaniem sztuki na zajęciach z języka obcego.....	57
3.2.2.1.	Metodyka pracy na zajęciach językowych inspirowanych sztuką .....	58
3.2.2.2.	Wnioski i sugestie dotyczące zajęć językowych zainspirowanych sztuką .....	60
3.2.3.	Badania Fearnside'a .....	62
3.3.	Wnioski .....	64
<b>4.</b>	<b>Metodologiczne podstawy przeprowadzonych badań .....</b>	<b>67</b>
4.1.	Ogólna charakterystyka podjętych badań .....	67
4.1.1.	Cechy badań jakościowych i ich użyteczność .....	67
4.1.2.	Etapy badania empirycznego .....	69
4.2.	Metody i narzędzia badawcze .....	70
4.2.1.	Analiza tekstów pod względem parametrów fikcji, jakości i bogactwa środków językowych .....	70
4.2.2.	Analiza tekstów w kategoriach estetycznych .....	71
4.2.3.	Wypowiedzi studentów .....	73
4.2.4.	Wyjaśnienie kluczowych pojęć .....	73
<b>5.</b>	<b>Opis pierwszej części badań. Pisanie kreatywne w języku angielskim a zastosowanie stymulatora .....</b>	<b>75</b>
5.1.	Hipotezy.....	76
5.2.	Opis próby i ogólny opis działań dydaktycznych.....	76
5.3.	Charakterystyka zastosowanych stymulatorów wizualnych .....	78
5.3.1.	Charakterystyka pierwszego stymulatora wizualnego.....	79
5.3.2.	Charakterystyka drugiego stymulatora wizualnego .....	80
5.3.3.	Charakterystyka trzeciego stymulatora wizualnego .....	82
5.4.	Dialog perswazyjny.....	83
5.4.1.	Typy dialogów.....	83
5.4.2.	Perswazja – charakterystyka zjawiska oraz jego użyteczności .....	84
5.4.3.	Definicja dialogu perswazyjnego w kontekście systemów dialogowych .....	85

5.5.	Etapy 1 i 2 pierwszej części badań.....	87
5.6.	Wyniki przeprowadzonych badań empirycznych .....	90
5.6.1.	Wpływ stymulatora wizualnego na występowanie fabuły, nastroju i bohaterów .....	90
5.6.2.	Wpływ stymulatora wizualnego na liczbę czasowników i przymiotników w tekstach kreatywnych .....	103
5.6.3.	Wpływ stymulatora wizualnego na rozwój stylu aforystycznego .....	110
5.7.	Wnioski .....	112
<b>6.</b>	<b>Opis drugiej części badań .....</b>	<b>115</b>
6.1.	Hipotezy .....	115
6.2.	Opis próby oraz ogólny opis działań dydaktycznych .....	115
6.3.	Charakterystyka stymulatorów .....	116
6.3.1.	Charakterystyka stymulatorów werbalnych .....	116
6.3.2.	Charakterystyka stymulatorów wizualnych .....	119
6.3.3.	Charakterystyka stymulatorów dźwiękowych.....	122
6.4.	Opis przebiegu badań .....	123
6.5.	Wyniki przeprowadzonych badań empirycznych.....	125
6.5.1.	Występowanie czasowników i przymiotników w tekstach AS+ inspirowanych różnymi stymulatorami .....	125
6.5.2.	Analiza i interpretacja tekstów kreatywnych studentów w kategoriach estetycznych .....	134
6.5.2.1.	Interpretacja tekstu studenta nr 2 inspirowanego wierszem Frosta .....	134
6.5.2.2.	Interpretacja tekstu studenta nr 1 inspirowanego wierszem Martinaitisa ....	135
6.5.2.3.	Interpretacja tekstu studenta nr 1 inspirowanego obrazem Varo .....	137
6.5.2.4.	Interpretacja tekstu studenta nr 6 inspirowanego obrazem Rousseau .....	138
6.5.2.5.	Interpretacja tekstu studenta nr 3 inspirowanego trzema utworami Beethovena .....	139
6.5.4.	Możliwość wyboru stymulatora do pisania kreatywnego a motywacja .....	142
6.5.	Wnioski .....	146
<b>7.</b>	<b>Podsumowanie badań i perspektywy badawcze .....</b>	<b>147</b>
	<b>Bibliografia .....</b>	<b>155</b>
	<b>Załączniki .....</b>	<b>163</b>



## Wstęp

Jedna z najkrótszych definicji pisania kreatywnego, podana przez Fearniside'a (2003), brzmi: „pisanie kreatywne to taki rodzaj pisania, którego celem jest opowiedzenie historii, wyrażenie lub (i) wzbudzenie emocji”<sup>1</sup>. Prostota tej definicji może być zwodnicza, gdyż pisanie kreatywne to proces złożony, który nie polega jedynie na fizycznej czynności zapisywania. Czynniki takie, jak: stymulator, jego interpretacja, planowanie fabuły, konstrukcja bohaterów tekstu, konstruowanie świata przedstawionego, systematyczna praca, stanowią stałe elementy *creative writing*.

Doskonale zdają sobie z tego sprawę adepci twórczego pisania w Stanach Zjednoczonych, którzy mają możliwość pracy nad własnym warsztatem pisarskim na zajęciach uniwersyteckich, pod okiem doświadczonych pisarzy. Nauka twórczego pisania ma tam tradycję na tyle bogatą, że można mówić o historii nauczania *creative writing*<sup>2</sup>.

W Polsce nie ma takiej tradycji nauczania pisania kreatywnego, choć *creative writing* pojawiło się także na polskich uczelniach<sup>3</sup>. Ponadto, organizowane są także kursy twórczego pisania<sup>4</sup>. Kursy te cieszą się coraz większą popularnością.

---

<sup>1</sup> *Creative writing is any writing whose primary aims are to tell a story, express or elicit an emotion, or both* Fearniside (2003).

<sup>2</sup> Autorem pierwszego opracowania historycznego *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880* jest David Gershom Myers. O książce jest mowa w punkcie 1.1.1.

<sup>3</sup> Należy tu wspomnieć przede wszystkim o Studium Literacko-Artystycznym na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, na którego stronach internetowych można przeczytać, iż jest to *Pierwsza Szkoła Twórczego Pisania w Polsce, istniejąca od 1994 roku*: <http://www.sla.polonistyka.uj.edu.pl/ksiazki>. Informację o specjalności *creative writing* można także znaleźć na stronach Uniwersytetu Wrocławskiego, Opolskiego i in.

<sup>4</sup> M.in. w Instytucie Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk: *Kurs Kreatywnego Pisania (creative writing), uruchomiony w 2007 roku, skierowany jest do wszystkich osób, które piszą i pragnęłyby rozwijać tę umiejętność. Sprzyjać ma podejmowaniu samodzielnej twórczości poetyckiej, prozatorskiej, translatorskiej, dziennikarskiej oraz krytycznoliterackiej. Ma kształtować wrażliwość, wyobraźnię, umiejętność stosowania form literackich, symboliki i świadomość językową. Kurs nie jest nastawiony na wiedzę o teorii i historii literatury, choć podczas zajęć będą również analizowane teksty literackie* (<http://ibl.waw.pl/pl/edukacja/kursy/kurs-kreatywnego-pisania>).

Duże zainteresowanie wzbudzają także strony internetowe, poświęcone zasadom pisania kreatywnego (*Weryfikatorium.pl*<sup>5</sup>, *Pasja Pisania*<sup>6</sup>, i in.), a także porady, których autorami są pisarze (Kres<sup>7</sup>, Pilipiuk<sup>8</sup> i in.).

Mimo to, pisaniu kreatywnemu wciąż nie poświęca się wystarczająco wiele uwagi, szczególnie w nauczaniu języka angielskiego. Zadania z pisania kreatywnego ciągle traktowane są marginalnie, jako urozmaicenie ćwiczenia sprawności mówienia, czytania i słuchania. Uczący się otrzymują zazwyczaj polecenie napisania opowiadania, dialogu bądź wiersza. Widoczne są tu braki w instruktażu, który jest zbyt ogólnikowy i pomija całkowicie etap przygotowawczy, składający się z: wprowadzenia stymulatora pobudzającego myślenie dywergencyjne, konstrukcji takich elementów świata przedstawionego tekstu, jak bohaterowie i fabuła, pisanie planów, zbieranie informacji (ang. *research*) i wiele innych.

Taka postawa nauczycieli języka angielskiego wobec pisania kreatywnego na zajęciach językowych może wynikać z braku wiedzy na temat *creative writing*. W kulturze polskiej wciąż pokutuje mit *Artysty*, który „pod dyktando Muzy zapisuje Utwór Genialny” [Kańtoch, 2004]. Tymczasem, pisarz to przede wszystkim *Rzemieślnik*, który pracuje nad własnym warsztatem językowym i utworami z metodyczną systematycznością. Taką koncepcję pracy twórczej przedstawia wielu pisarzy [Kres, 1999; Kańtoch, 2004; King, 2008 i in.].

Inną przyczyną marginalnego traktowania pisania kreatywnego na zajęciach z języka angielskiego jest niedocenywanie samej sprawności pisania. Pisanie na zajęciach językowych pełni rolę wspierającą przyswajanie materiału, gdyż „jest umiejętnością stosunkowo najmniej, a przynajmniej najrzadziej, potrzebną przeciętnemu użytkownikowi języka” [Komorowska, 2002:155]. Sprawność pisania jest też mylnie interpretowana jako po prostu zapis mowy [Lipińska, 2000: 10]. Ponadto, pisanie jest czynnością niezbyt lubianą przez studentów neofilologii i postrzeganą przez nich jako mało istotna [Iluk, 2013:17]. Większą wagę powinno się także przykładać do umiejętności pisania w języku ojczystym, gdyż warto z niej korzystać przy pisaniu w języku obcym [Witalisz, 2006]. Niedostateczne rozwijanie sprawności pisania w języku ojczystym może zahamować kształtowanie tej sprawności także w języku obcym.

Przedmiotem zainteresowania tej monografii jest efektywność pisania kreatywnego na zajęciach językowych. Dotychczasowe poglądy metodyczne na temat roli pisania w języku obcym sugerowały, że umiejętność pisania nie wymaga specjalnego kształcenia. Niniejsza książka ma wykazać, w jakim stopniu kreatywne pisanie, stosowane systematycznie na zajęciach, koreluje z rozwojem kompe-

<sup>5</sup> <http://www.weryfikatorium.pl/>.

<sup>6</sup> <http://www.pasjapisania.pl/>.

<sup>7</sup> <http://www.kres.mag.com.pl/czytaj.php?id=19>.

<sup>8</sup> <http://www.portal-pisarski.pl/czytaj/3919/andrzej-pilipiuk-piszemy-bestsellera-cz-i>.



tencji językowych. Temat można uznać za nowy, ponieważ literatury związanej z oddziaływaniem *creative writing* na rozwój kompetencji komunikacyjnej w języku obcym jest niewiele.

W związku ze zwiększającym się zainteresowaniem twórczym pisaniem oraz kreatywnością, istnieje potrzeba tego typu badań, których celem jest wypracowanie odpowiednich metod i technik do zastosowania w praktyce.



# 1. Historia i definicja pisania kreatywnego

## 1.1. Historia twórczego pisania

Najbardziej znaczącym historykiem twórczego pisania jako dyscypliny jest D.G. Myers, autor pracy badawczej poświęconej historii *creative writing: The Elephants Teach. Creative Writing since 1880* [Dąbała, 2004: 31]. Jego badania zostały spopularyzowane na gruncie nauki polskiej przez Dąbałę [2004].

### 1.1.1. Przyczyny rozwoju *creative writing*

Narodziny twórczego pisania datuje się na lata 80. XIX wieku, czterdzieści lat przed pojawieniem się nazwy dyscypliny [Dąbała, 2004: 31]. Zanim pojawił się właściwy termin, Berry Wendell wprowadził w 1886 roku określenie *creative writer* [Dąbała, 2004:31]. Zajęcia z twórczego pisania uzyskały status dyscypliny akademickiej, w przeciwieństwie do towarzyskich warsztatów w środowiskach pisarskich. Samo określenie *creative writing* zostało zastosowane przez Hughesa Mearnsa. Pisarz już od 1920 roku zajmował się nauczaniem pisania na uniwersytecie w Nowym Jorku, stosując nowy, eksperymentalny sposób prowadzenia zajęć w celu odbudowania znaczenia języka angielskiego [Dąbała, 2004: 33].

Dzięki działaniom Mearnsa, nowy sposób nauczania zyskał zainteresowanie innych ośrodków akademickich Stanów Zjednoczonych, co doprowadziło do rozwoju *English Composition*, czyli zaawansowanego pisania tekstów, którego jako pierwszy nauczał Wendell, twórca metody. Określił on *English Composition* mianem „edukacyjnego eksperymentu”, w którym łączono „studiowanie i praktykę dziennikarską z estetyczną orientacją, retoryką oraz techniką literacką” [Dąbała, 2004: 34]. *English Composition* to również jedna z pierwszych nazw dziedziny *creative writing*:

W najwcześniejszych latach kształtowania się *creative writing* na Uniwersytecie Harvarda, dziedziny zwanej wówczas „English Composition”, z Barretem Wendellem współpracowali też inni wykładowcy.

[Dąbała, 2004: 33]

D.G. Myers [1995] upatruje przyczynę rozwoju *creative writing* jako dyscypliny akademickiej w tym, że niektórzy pisarze musieli zarabiać na swoje utrzymanie

nie nauczaniem. Jednym z pierwszych był Henry Wadsworth Longfellow, który zajmował się nauczaniem języków obcych [Myers, 1996]<sup>9</sup>. Nie jest to jedyny przypadek praktyka twórczego pisania, uczącego jednocześnie języków obcych. Najbardziej prominentnym przykładem jest J. K. Rowling [Smith, 2002: 143]<sup>10</sup>.

### 1.1.2. *English Composition* i jego znaczenie w historii twórczego pisania

Zwolennicy *English Composition* po raz pierwszy w historii wykorzystali tworzenie literatury na zajęciach jako metodę kształcenia [Dąbała, 2004: 36]. Był to poważny krok naprzód. Zdaniem Myersa [1996], cytowanego u Dąbały [2004], twórcze pisanie „było początkowo postrzegane jako sposób uczenia literatury od środka, przyjazne doświadczenie, bardziej niż od zewnątrz jako egzotyczny fenomen. Miało zamiar być spojrzeniem słonia na zoologię”.

Zwolennicy *English Composition* pierwsi wykorzystali twórcze pisanie jako metodę uczenia literatury na zajęciach. Ponadto, zjawisko *English Composition* uświadomiło literaturoznawcom, że tworzenie literatury można wykorzystać do celów innych niż badania naukowe [Dąbała, 2004: 36]. Fakt ten ma istotne znaczenie dla glottodydaktyki, która dzięki temu może korzystać z twórczego pisania jako narzędzia przyswajania języka.

Znaczenie *English Composition* jest nieocenione nie tylko, gdy chodzi o rozwój twórczego pisania jako komponentu studiów uniwersyteckich, lecz także jeśli chodzi o rozwój myśli w ogóle. Poszukiwania twórców *English Composition* dotyczyły bowiem takich problemów, jak: „myślowo prowokujące terminy”, „rezultat powtarzania”, „sekrety czystości znalezione w symbolu”, „siła konwencji”, „elegancja adaptacji” [Dąbała, 2004: 37] – wszystkie te elementy, a w szczególności pierwszy z wymienionych, obejmują znacznie więcej dziedzin, niż samo twórcze pisanie i odnoszą się do sedna studiów i nauki.

---

<sup>9</sup> *And so in 1829 Longfellow became a professor. Although he did not publish a book of poetry until he had been teaching for a decade, Longfellow was the first American writer of any importance to choose an academic career to fill his stomach while his soul burned after literature. And though he quit the professoriate at the first opportunity – in 1854, just as soon as he could support himself on the earnings from his writing – Longfellow was an important precursor of twentieth-century writers who faced a similar economic dilemma and who arrived at a similar career choice. Unlike more recent writers, though, Longfellow did not support himself by teaching something called creative writing. He was a teacher of languages. “Poetic dreams shaded by irregular French verbs!” he scribbled in his journal. “Hang it! I wish I were a free man”.*

<sup>10</sup> *Jako nauczycielka stażystka Joanne dobrze się czuła w Leith Academy. [...] Sale do francuskiego były jasne i przestronne, a przez okno Joanne mogła spoglądać na mały trawnik. [...] W metodach Joanne nie było nic typu: „Proszę otworzyć podręcznik na stronie 343”. Do jednej z lekcji wymyśliła grę karcianą [Smith, 2002: 143].*

Poniższe słowa najlepiej oddają cele *English Composition*:

Sprawdzianem dla żywych studiów jest to, że będą one stymulować ciekawość, aspiracje oraz chęć prawie spontanicznego wysiłku.

[Wendel za Dąbała, 2004: 38]

Pomimo coraz większej popularności, *creative writing* nadal było odbierane w kategoriach eksperymentu, niesprecyzowanej, niejasnej dziedziny działania. Sytuacja ta zaczęła się zmieniać, gdy w 1930 roku na Uniwersytecie w Iowa na nowym wydziale *School of Letters* zatrudniono wykładowcę – Normana Foerstera [Dąbała, 2004: 41]. Pojmował on inaczej ideę *creative writing*, aniżeli jego poprzednicy, do których należał twórca terminu, Mearns, używający takiej metody jak autoekspresja. Foerster potraktował twórcze pisanie poważnie. Wtedy też zaprobowano możliwość otrzymania tytułu *Master of Arts* na podstawie samodzielnie napisanego opowiadania, poematu lub powieści [Dąbała za Stegner, 2004: 41].

Ponadto, Foerster w swej propozycji ujął ideę pełnych studiów z zakresu twórczego pisania, a nie jedynie kursów – jak to było do tej pory. Wykształcenie pisarza opierał na takich dziedzinach, jak m.in.: krytyka, historia literatury, struktura i historia języka angielskiego. Norman Foerster doprowadził także do tego, że zaczęto przygotowywać się do honorowania absolwentów *creative writing* stopniami doktorskimi. Niestety, w latach 30. XX wieku nastąpił kryzys finansowy, który zamroził na jakiś czas ambicje osiągnięcia innych stopni akademickich niż tradycyjne [Dąbała, 2004: 42]. Znaczący wkład w rozwój dyscypliny wniósł pierwszy uniwersytecki absolwent *creative writing*, Paul Engle, który otrzymał wykształcenie w Foersterowskiej *School of Letters*. Uzyskał tytuł *Master of Fine Arts* w 1930 roku na Uniwersytecie Iowa. W 1942 roku stał się twórcą warsztatów literackich – *Iowa Writer's Workshop*, które przyczyniły się do rozwoju talentu takich pisarzy, jak: Flannery O'Connor, John Irving, William Stafford, Kurt Vonnegut, Philip Roth, a także Jose Donoso [Dąbała, 2004: 42]. Wizje Engle'a, dotyczące nauczania twórczego pisania, różniły się znacznie od koncepcji jego poprzednika – Normana Foerstera. Engle koncentrował się zdecydowanie bardziej na stronie ćwiczeniowej, warsztatowej. Takie podejście ma na celu wykształcenie artysty, który potrafi myśleć swobodnie, w przeciwieństwie do kompetentnego literaturoznawcy [Dąbała, 2004: 43]. Podejście Engle'a można umieścić w szerszym kontekście nauki, gdzie idea swobodnego myślenia powinna zajmować pierwsze miejsce. W tym kontekście nie tylko sama wiedza jest uznawana, ale przede wszystkim, umiejętność posługiwania się nią. Do ukształtowania tego typu umiejętności służą zajęcia z twórczego pisania.

### 1.1.3. Wpływ Nowej Krytyki na rozwój twórczego pisania oraz utworzenie Associated Writing Programs

W latach 40. i 50. XX wieku twórcze pisanie osiągnęło główne zamierzenia dzięki temu, że wykładowcami byli wybitni pisarze. Nie bez znaczenia dla rozwoju twórczego pisania pozostaje Nowa Krytyka (ang. *New Criticism*)<sup>11</sup>. Nowa Krytyka polega na analizowaniu dzieł literackich w oparciu o złożoności słowne (ang. *verbal complexities*), dwuznaczności, bez koncentrowania się na szukaniu źródeł twórczych tekstów czy też ich efektów [Baldick, 1990: 150]<sup>12</sup>. Koncentracja na wewnętrznych walorach tekstu, oddzielenie piszącego od dzieła i przyznanie temu ostatniemu nie tylko autonomii, ale wręcz niezależnego bytu<sup>13</sup> stanowiło przełom w sposobie interpretowania sztuki i w postrzeganiu procesu twórczego. Ponieważ twórcze pisanie jest także spojrzeniem „od wewnątrz” na literaturę, nic więc dziwnego, iż Nowa Krytyka wpłynęła znacząco na rozwój *creative writing*.

Ważnym momentem w historii twórczego pisania było utworzenie z inicjatywy Ronalda Verlina Cassilla (wykładowcy i pisarza) *Associated Writing Programs* (AWP) na uniwersytecie Browna [Dąbała, 2004: 44]. Cassill uważał, że pisarze powinni studiować teksty w celu ich analizowania [Dąbała za Myers, 2004: 45]. AWP wykształciło własne cele: rozwijanie talentów pisarskich oraz ustanowienie sztuki pisania podwaliną dobrej edukacji. Co więcej, podstawą działania AWP stało się przedkładanie praktyki nad teorię. Dzięki tej organizacji pisarze-wykładowcy zasilali wydziały uniwersyteckie, służąc nie tyle wiedzą teoretyczną, co praktyczną. Takie podejście do nauczania sztuki pisania oraz kreatywności może spełniać się także w przypadku nauki języka obcego. Jak wiadomo, język jest narzędziem, a celem narzędzia jest jego praktyczne zastosowanie. Działalność AWP przyczyniła się do wzrostu popularności zajęć z twórczego pisania, co sprawiło, że przedmiot opuścił uniwersyteckie mury, przedostając się do takich instytucji, jak: więzienia, szpitale, domy kultury [Dąbała, 2004: 45].

Na wyjątkowość *Associated Writing Programs*<sup>14</sup> składają się takie czynniki, jak:

- demokratyzacja nauczania,
- zrzeszanie członków z różnych środowisk,

<sup>11</sup> W języku polskim używa się także terminu angielskiego *New Criticism*. W takiej wersji rozprawia o zjawisku Jacek Dąbała, który również często używa terminu *creative writing*, nie tłumacząc go na język polski [Dąbała, 2004: 44].

<sup>12</sup> Źródłem nazwy zjawiska jest książka J. C. Ransoma *The New Criticism*, w której Ransom apelował o bardziej „obiektywną” krytykę, skupiającą się na wewnętrznych właściwościach tekstów, a nie kontekście biograficznym czy historycznym [Baldick, 1990: 150].

<sup>13</sup> Píše o tym Eliot w *Tradition and individual talent: Honest criticism and sensitive appreciation is directed not upon the poet but upon the poetry*. <http://www.bartleby.com/200/sw4.html>.

<sup>14</sup> Obecnie pełna nazwa organizacji brzmi: *The Association of Writers and Writing Programs*.

- działalność studentów, absolwentów, sprzymierzeńców AWP w innych organizacjach, co przekłada się na zwiększony wpływ na rozwój kultury [Dąbała, 2004: 46].

## 1.2. Charakterystyka *creative writing*

Osią tematyczną niniejszej rozprawy jest twórcze pisanie, w języku polskim nazywane także sztuką pisania albo, z zachowaniem oryginału angielskiego, *creative writing* [Dąbała: 2004]. Trudno znaleźć definicje twórczego pisania tak w słownikach polskich, jak i zagranicznych [Dąbała, 2004: 7]. Nie stoi to jednak na przeszkodzie próbom definiowania zjawiska przez samych twórców, praktyków twórczego pisania.

### 1.2.1. Definicje twórczego pisania

Zwięzła definicja Fearnside'a [2003] została podana na początku książki (Wstęp, str. 7). Można powiedzieć, że jest ona przykładem definicji bezpośredniej, czyli takiej, w której twórcze pisanie zostało określone wprost.

Maddox (2017) definiuje twórcze pisanie (czynność) poprzez określenie, czym jest pisarz (sprawca czynności), dlatego ten sposób określenia kreatywnego pisania można uznać za przykład definicji pośredniej. Rozpoczyna definicję od rozgraniczenia, pojawiającego się w tytule rozważań: *Are you a Writer or A Person Who Writes?* Następuje ujęcie słowa „pisarz” w ramy definicyjne poprzez wyliczenie cech, które znamionują „prawdziwego pisarza”, a nie „osobę, która pisze”. Do przymiotów, charakteryzujących pisarza zaliczono:

- nieodpartą chęć pisania (ang. *a compulsion to write*),
- umiłowanie języka (ang. *a love of language*),
- opanowanie gramatyki oraz frazeologii (ang. *a grasp of grammar and idiom*),
- umiejętność pisania w różnych gatunkach literackich i różnorodnych okresach (ang. *a wide acquaintance with writing in different genres and from different historical periods*),
- bogate słownictwo, połączone z umiejętnością instynktownego doboru słów, odpowiednich do danego kontekstu i odbiorców (ang. *an enormous vocabulary, together with an instinct for choosing words appropriate to context and audience*),
- umiejętność pisania wbrew zniechęceniu i wszelakim przeszkodom (ang. *the ability to write despite discouragement and distractions* – [Maddox, 2009]).

Rozwinięcie powyższych cech może być użyteczne nie tylko dla kształtowania osobowości twórczej pisarza, ale także uczącego się języków obcych. Pisanie jest sztuką trudną i wymagającą, co zostało podkreślone przez Mastertona [2000, online]:

Opowieść nie czeka, by ktoś ją napisał. Muszę wprowadzić dekoratorów, garderobiane, wizażystów, operatorów światła, Starego Wuja Toma itd. Wszyscy, których zatrudniam, muszą otrzymać pensję, mieć zorganizowaną pracę z przerwami na kawę, podczas których ja jestem zmuszony dyskutować z zadufanymi w sobie scenarzystami, którzy narzucają się z mało zabawnymi żartami, „znaczącymi” monologami, i wiecznie wzburzonymi, aroganckimi gwiazdami. Sądzisz, że to tak łatwo napisać powieść? Może nie wymaga to wielkich nakładów pieniężnych, ale stanowi duży wydatek umysłowy<sup>15</sup>.

Wymagająca natura pisania została także dostrzeżona przez Gilbert [2000–2010, online]:

Uważam, że jeśli myśli się poważnie o życiu wypełnionym pisaniem czy też jakkolwiek inną twórczą aktywnością, powinno się traktować tę pracę jak powołanie. Zostałam pisarką tak, jak inni zostają mnichami lub zakonnicami. Poślubiłam pisanie w młodości. Zostałam Oblubienicą Pisania. Byłam bardzo oddaną służebnicą. Zbudowałam całe życie wokół pisania. Nie wiedziałam, jak inaczej się do tego zabrać. Nie dysponowałam żadnymi wskazówkami. Po prostu – rozpoczęłam<sup>16</sup>.

Nie każdemu uczącemu się można wpoić pierwszą z cech wymienionych przez Maddoxa [2009]: nieodpartą chęć pisania, szczególnie w języku obcym, ale można ucznia/studenta z tą czynnością oswoić, by wyeliminować niechęć pisania. Taki sposób postępowania z pewnością może wpłynąć na przyswojenie cechy drugiej – umiłowania języka, w tym kontekście – języka obcego. Ta druga cecha w sposób naturalny prowadzi do opanowania gramatyki oraz frazeologii, a umiejętność pisania w różnych gatunkach literackich i różnorodnych okresach rozwija wyobraźnię, by wraz z nią rozwinąć bogactwo słownictwa połączone z instynktem wyboru odpowiednich słów w odpowiednich kontekstach. Ostatnia z cech: umiejętność pisania wbrew zniechęceniu, zawiera w sobie pochwałę uporczywego kontynuowania trudnego oraz złożonego zajęcia, jakim jest zarówno twórcze pisanie, jak i nauka języków obcych. Konsekwencja i upór są cechami wspólnymi zarówno dla pisarza, jak i adepta języka obcego. W ten sposób pośrednia definicja twórczego pisania autorstwa Maddoxa może być uznana za

---

<sup>15</sup> Cytat pochodzi z oryginalnej strony internetowej pisarza Grahama Mastertona, z części poświęconej regułom pisania (*Rules of writing*): *The story isn't just 'there' to be written about. I have to bring in the scene-painters, the wardrobe mistress, the make-up artists, the lighting technicians, Old Uncle Tom Cobley and all, and they all have to be organised and paid and given their coffee-breaks, during which I have to argue with the self-opinionated scriptwriters who want to put in unfunny jokes and 'meaningful' monologs, and the flouncing stars with their overweening egos. You think it's easy, writing a novel? It may not require a huge budget, but it's mentally very expensive.*

<sup>16</sup> *I believe that – if you are serious about a life of writing, or indeed about any creative form of expression – that you should take on this work like a holy calling. I became a writer the way other people become monks or nuns. I made a vow to writing, very young. I became Bride-of-Writing. I was writing's most devotional handmaiden. I built my entire life around writing. I didn't know how else to do this. I didn't know anyone who had ever become a writer. I had no, as they say, connections. I had no clues. I just began.* <http://www.elizabethgilbert.com/writing.htm>.



zbiór wspólny dla dwóch ważnych w kontekście niniejszej rozprawy dziedzin: twórczego pisania i nauki języka obcego.

Podsumowując, definicje twórczego pisania wykazują takie elementy wspólne, jak: podkreślanie roli sfery afektywnej w *creative writing*, zainteresowanie językiem, zaangażowanie w proces twórczy, złożoność procesu pisania tekstu kreatywnego.

### 1.2.2. Pisanie kreatywne a pisanie naukowe

Umberto Eco [2011] formuje definicję *creative writing* poprzez zestawienie twórczego pisania z pisaniem naukowym. Podaje w wątpliwość różnice pomiędzy nimi:

Nigdy nie rozumiałem, dlaczego Homera uważa się za pisarza kreatywnego, a Platona nie. Dlaczego zły poeta jest pisarzem kreatywnym, podczas gdy autor dobrych esejów naukowych nie jest?

[Eco, 2011: 7]

Według Eco [2011] pisanie kreatywne obejmuje nie tylko fikcję, ale również naukę. Teksty naukowe także powinny być twórcze. Na potwierdzenie tej tezy, przytacza własne doświadczenia:

Kiedy przedstawiłem rozprawę doktorską na temat estetyki Tomasza z Akwinu – bardzo kontrowersyjny temat, zważywszy na to, że w owym czasie naukowcy sądzili, iż olbrzymie dzieło tego filozofa nie zawiera żadnych refleksji estetycznych – jeden z egzaminatorów zarzucił mi uleganie czemuś w rodzaju „ułudy narracyjnej”. [...] Zarzut ten został mi uczyniony przyjaźnie, naprowadzając mnie na odkrycie fundamentalnej idei – że **wszelkie odkrycia naukowe należy „opowiadać” w ten właśnie sposób**. Każda książka naukowa musi być czymś w rodzaju kryminału – opowieści o poszukiwaniu tego czy innego świętego Graala. I myślę, że tak właśnie postępowałem we wszystkich swoich kolejnych pracach akademickich.

[Eco, 2011: 11]

Tekst naukowy powinien przypominać tekst kreatywny. Powinien stanowić opowieść, której osią będą odkrycia na polu nauki. Autor tekstu naukowego nie musi jedynie prezentować wniosków, do jakich doszedł w toku badań. Lepiej będzie, jak twierdzi Eco [2011], jeśli z formułowania i weryfikowania hipotez uczyni opowieść.

Termin „kreatywny” nie powinien być zarezerwowany jedynie dla pisarza, który wymyśla fikcyjną rzeczywistość. Naukowcy, usiłujący przekazać prawdę o świecie, mogą to robić na sposób kreatywny. Różnica pomiędzy pisaniem naukowym a twórczym polega na możliwościach interpretacyjnych tekstów. Teksty naukowe cechuje zdecydowanie mniejsza ilość możliwych interpretacji od dzieł fikcji [Eco, 2011:8].

Także Maley [2009] uważa, że granica pomiędzy pisaniem kreatywnym a pisaniem naukowym jest płynna. Różnica pomiędzy jednym a drugim polega na tym, że twórcze pisanie częściej, niż naukowe, bazuje na intuicji, bliskiej obser-

wacji, wyobraźni i osobistych wspomnieniach. Teksty naukowe i użytkowe również może cechować kreatywność:

Termin „pisanie kreatywne” zazwyczaj odnosi się do konstruowania tekstów, posiadających cele natury estetycznej w odróżnieniu od celów natury edukacyjnej, instrumentalnej czy pragmatycznej. Najczęściej teksty kreatywne przybierają formę wierszy lub opowiadań, chociaż nie muszą ograniczać się do tych jedynie gatunków. (Listy, notatka w gazecie, blogi, eseje, opowieści podróżnicze, itd., także mogą być w większym lub mniejszym stopniu kreatywne.) Tak naprawdę, granica pomiędzy pisaniem kreatywnym (PK), a pisaniem naukowym (PN), nie jest czymś stałym i niezmiennym. Ogólnie rzecz ujmując, pisanie kreatywne w większym stopniu opiera się na intuicji, uważnej obserwacji, wyobraźni i doświadczeniach osobistych, aniżeli pisanie naukowe.

[Maley, 2009]<sup>17</sup>

### 1.2.3. Znaczenie koncepcji Artysty i Rzemieślnika w definiowaniu twórczego pisania

Dwie postawy wobec pisania: postawa *Artysty* i *Rzemieślnika*, nie mogą zostać pominięte w definiowaniu twórczego pisania, ze względu na fakt, że stanowią istotny element definicji *creative writing*.

W teorii pisania kreatywnego funkcjonuje podział autorów na dwie szkoły: *Szkołę Artystów* i *Szkołę Rzemieślników* [Kres, 1999: 1]. Dla *Szkoły Artystów* najważniejsza w utworze literackim jest treść, dla *Szkoły Rzemieślników* – forma. Ponadto różnica pomiędzy obiema szkołami przejawia się także w podejściu do procesu pisania. Zwolennicy *Szkoły Artystów* utrzymują, że proces tworzenia dzieła literackiego następuje pod wpływem natchnienia, będącego swoistym błyskiem geniuszu. Zwolennicy *Szkoły Rzemieślników* postrzegają pisanie jako proces długotrwały, wymagający gruntownego przygotowania, treningu, systematycznej pracy nad tekstem:

Wbrew pozorom artysta, żeby napisać coś i żeby to coś miało wartość większą niż papier, na którym zostało wydrukowane, potrzebuje dokładnie tego samego, co rzemieślnik. Musi mieć pomysł, potrzebuje warsztatu, niezbędne są mu narzędzia w postaci znajomości języka.

[Kres, 2009]

Postawa *Szkoły Rzemieślników* zyskuje obecnie coraz większą popularność wśród pisarzy, co może być zilustrowane poniższym cytatem:

To naprawdę nie jest tak, że na autora spada z nieba Pomysł, przez duże P, autor wyciąga ołówki i na kartce/serwetce/koszuli sąsiada pod dyktando Muzy zapisuje Utwór Genialny. Być

<sup>17</sup> *Creative writing normally refers to the production of texts which have an aesthetic rather than a purely informative, instrumental or pragmatic purpose. Most often, such texts take the form of poems or stories, though they are not confined to these genres. (Letters, journal entries, blogs, essays, travelogues, etc. can also be more or less creative.) In fact, the line between creative writing (CW) and expository writing (ER) is not carved in stone. In general, however CW texts draw more heavily on intuition, close observation, imagination, and personal memories than ER texts.* <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/creative-writing-language-learners-teachers>.

może coś takiego zdarza się Wielkim Pisarzom. Ale nie rzemieślnikom, szaraczkom takim, jak ja. Owszem część pomysłów przychodzi do głowy wtedy, gdy człowiek zajęty jest zupełnie czymś innym, ale pomysły te wymagają jeszcze dopracowania, nie jest to żaden błysk geniuszu.

[Kawula, Kańtoch, 2009]<sup>18</sup>

W nauczaniu języków obcych większe zastosowanie znajduje *Szkoła Rzemieślników*. Istnieją ku temu co najmniej dwa powody: po pierwsze, *Szkoła Rzemieślników* zakłada opanowanie formy, a tym samym – narzędzia, jakim jest język. Z tego względu postawę *Rzemieślnika* można także odnieść do uczącego się języka obcego, w szczególności próbującego opanować pisanie w tymże języku. Po drugie, postawa ta zakłada przewagę ciężkiej pracy i swoistego treningu pisania nad enigmatycznymi pojęciami natchnienia i talentu. Z tego wypływa jej użyteczność w procesie nauczania języków obcych poprzez pisanie twórcze. *Szkoła Rzemieślników* to „twarda” szkoła, w której dyscyplina i rygor zajmują pierwsze miejsce. Bez systematyczności oraz dyscypliny niemożliwe jest osiągnięcie sukcesu w spokrewnionych pod względem wysokich wymagań dyscyplinach: pisanie i nauki języków obcych.

Przedstawieniem spolaryzowanych postaw *Artysty* i *Rzemieślnika* można zakończyć próbę zdefiniowania *creative writing*. W dalszej części rozdziału zostaną omówione takie pojęcia, jak tajemnica i suspens, które według badaczy [Dąbała, 2004] uznane są za konstytutywne cechy twórczego pisania.

## 1.3. Cechy podstawowe twórczego pisania i ich możliwe związki z przyswajaniem języka

### 1.3.1. Definicja tajemnicy

Dąbała [2004] podaje następującą definicję tajemnicy w kontekście twórczego pisania:

Tajemnica dzieła literackiego byłaby więc wypełnieniem pustki, czyli czegoś, co można chyba nazwać wirtualną bezmyślnością, byłaby nadaniem sensu imaginacji, która w świecie *creative writing* jest uporządkowaniem tropów, prowadzących do celu, czyli wyjaśnienia.

Powyższa definicja podkreśla znaczenie tajemnicy jako elementu wypełniającego pustkę. W tym sensie tajemnica funkcjonuje jako generator logicznych powiązań pomiędzy luźnymi obrazami wyobraźni. Tajemnica w dziele twórczym jest czynnikiem strukturogennym, wnoszącym ukierunkowanie i porządek. Tajemnica prowadzi do celu, którym jest wyjaśnienie. Można więc stwierdzić, że tajemnica nadaje kierunek tekstowi kreatywnemu.

---

<sup>18</sup> Kawula, A. (2004) *Wywiad z Anną Kańtoch*, <http://ksiazki.polter.pl/Wywiad-z-Anna-Kantoch-c586>.

Dąbała [2004] podkreśla poznawczy charakter tajemnicy w dziele literackim. Doświadczenia bohaterów i komplikacje fabuły, przyczyniające się do inteligentnej konstrukcji tekstu kreatywnego, stanowią swoisty hołd dla potrzeby zdobywania wiedzy w celu wyjaśnienia wątpliwości. Twórcza siła zwątpienia leży u źródeł traktatu filozoficznego i tekstu kreatywnego. Jak podaje Dąbała [2004: 5]: „twórcze pisanie opiera się na znaczeniu wątpliwości, na uruchamianiu procesu zdobywania wiedzy”. Na tej podstawie można skonstruować kolejną definicję tajemnicy: tajemnica jest cechą *creative writing*, która pobudza proces poznawczy w celu skonstruowania twórczych odpowiedzi na pytania, wypływające z wątpliwości. Poznawczy aspekt tajemnicy w *creative writing* stanowi potencjalne pole eksploracji dla glottodydaktyki. Można wykorzystać tajemnicę jako czynnik uruchamiający procesy poznawcze w celu skonstruowania tekstu kreatywnego. Jeśli tekst kreatywny pisany jest w języku obcym, tajemnica staje się czynnikiem motywującym do rozwijania narzędzi kreatywności w tymże języku. Poprzez sposób funkcjonowania, tajemnica stanowi nie tylko główny element twórczego pisania, lecz także element łączący *creative writing* z przyswajaniem języka oraz dialogowością. Tajemnica jest cechą, bez której nie mielibyśmy do czynienia z tekstami twórczymi [Dąbała, 2004: 87].

Myślę, że tajemnica może być także czymś więcej. Poprzez sposób funkcjonowania, pewne właściwości i cechy charakterystyczne, tajemnica stanowi nie tylko główny element twórczego pisania, ale także element łączący *creative writing*, przyswajanie języka oraz dialogowość. Udowodnianie tego można rozpocząć już od samego źródła zjawiska, jakim jest rzeczywistość, w której zanurzony jest człowiek – z kulturą, którą stworzył i emocjonalnością, z którą próbuje sobie radzić dzięki formom narracji. Tworzenie tych ostatnich jest możliwe dzięki inteligencji narracyjnej.

### **1.3.1.1. Inteligencja narracyjna jako instrument tajemnicy**

Rozwój inteligencji narracyjnej jako narzędzia osvajania tajemnicy został zainicjowany wraz z pojawieniem się pierwszych pytań w umyśle człowieka. Postawa pełna pytań i wątpliwości, zakładająca konieczność szukania kreatywnych rozwiązań, wiąże się z naturalnymi cechami człowieka, wpisanymi w kod genetyczny homo sapiens. Jak podaje Dąbała [2004]:

Tam (czyli w naturalnych i wrodzonych reakcjach pierwszego człowieka) filozofia upatruje źródła tajemnicy, tam kryje się również współczesne pozafilozoficzne zrozumienie mechanizmów tworzenia zagadki w samej literaturze. W kulturach prymitywnych właśnie, przez początki formowania się refleksji magicznej, dochodzi do narodzin pierwszego pytania, do fundamentalnej i spontanicznej konfrontacji z życiem.

Narracja jest wpisana w naturę człowieka do tego stopnia, że badacze tacy jak Kerstin Dautenhahn [2001] używają terminu *homo narratus*. Termin ten został ukuty w celu podkreślenia znaczenia inteligencji narracyjnej jako narzędzia

oswajania tajemnicy. Celem lepszego zrozumienia początków narracji, omawia się inteligencję narracyjną (ang. *narrative intelligence*) w kontekście ewolucji naczelnych. W rezultacie tych badań wyłoniła się hipoteza inteligencji narracyjnej (ang. *the Narrative Intelligence Hypothesis*) [Dautenhahn, 2002:1]. Hipotezę inteligencji narracyjnej tworzą następujące argumenty:

- a) Społeczeństwa zindywidualizowane stanowią bazę dla form narracji (ang. *narratives*)
- b) Pewien rodzaj formatu narracyjnego (ang. *narrative format*) pełni u naczelnych ważną funkcję komunikacyjną. Prawdopodobnie rozwinął się on autonomicznie również w przypadku innych gatunków, odznaczających się istnieniem społeczeństw zindywidualizowanych. Dar narracji (ang. *narrative capacity*) ewoluował, by stawić czoła wzrastającej i złożonej dynamice rzeczywistości
- c) Ewolucja komunikacji pod względem języka narracyjnego (ang. *narrative language*), określanego także jako gawędziarski (ang. *story telling*), stanowi ważny czynnik w rozwoju człowieka. Specyficzne użycie języka w tak zwanym formacie narracyjnym (ang. *narrative format*) od zawsze stanowiło bogate źródło społecznej ogłady (ang. *social grooming*), będącej czynnikiem podtrzymującym spójność grupy (ang. *group coherence*)
- d) Wymiany protowerbalne (ang. *pre – verbal transactions*) w obrębie formatu narracyjnego (ang. *narrative format*) stanowią bodziec aktywizujący kompetencję społeczną (ang. *social competence*) i rozumienie społeczne (ang. *social understanding*) w rozwoju dziecka
- e) Gatunek ludzki wykształcił kultury, narracyjne z natury (ang. *'narrative' in nature*), w których młode osobniki są zanurzone. Takie uwarunkowanie sprawia, iż młoda jednostka wyrasta nie tylko na zręcznego oraz komunikatywnego gawędziarza, ale także na osobę, której rozwój autobiograficznej jaźni oparty został na narracyjności ludzkiej kultury<sup>19</sup> [Dautenhahn, 2002: 2].

---

<sup>19</sup> a. *Individualized societies are a necessary (but possibly not sufficient) 'substrate' for the evolution of narratives. In such societies members know each other individually.*  
b. *The specific narrative format of such transactions serves an important communicative function among primates and has possibly evolved independently in other groups of species that live in individualized societies. Narrative capacities co-evolved in order to cope with increasingly complex dynamics.*  
c. *The evolution of communication in terms of narrative language (storytelling) was an important factor in human evolution that has shaped the evolution of human cognition, societies and human culture. The use of language in a narrative format provided an efficient means of 'social grooming' that maintains group coherence.*  
d. *Pre-verbal transactions in narrative format bootstrap a child's development of social competence and social understanding.*  
e. *Human cultures which are fundamentally 'narrative' in nature provide an environment that young human primates are immersed in and facilitate not only the development of a child into a skilled story-teller and communicator, but also the development of an autobiographical self* [Dautenhahn, 2002: 2].

Wiedza dotycząca ontogenezy narracji pozwala zrozumieć wyjątkowe właściwości języka. Istoty ludzkie używają języka, aby poznać drugiego człowieka, zdobywać wiedzę na temat związków z osobami trzecimi (ang. *thirdparty relationships*). Język może także stanowić narzędzie manipulacji, ustanawiania więzi międzyludzkich, zrywania lub wzmacniania związków. Zarówno język, jak i narracja to czynniki umożliwiające oswojenie i rozwinięcie tajemnicy. Pełnią one także rolę społeczną. Dzięki narracji młode osobniki naczelnych stają się jednostkami wyposażonymi w umiejętności społeczne (ang. *social skills*) [Dautenhahn, 2002: 4].

Opowieści stanowią uniwersalne podstawy konwersacji i budowania znaczenia wypowiedzi. Człowiek opanowuje umiejętności gawędziarskie w ciągu pierwszych lat życia, by później je udoskonalać. Style narracji i umiejętności rozwijają się poprzez codzienne interakcje oraz konwersacje, którymi są uczestnikami bądź (i) słuchaczami. Rozwijanie umiejętności gawędziarskich odbywa się poprzez przypomnienie jakiegoś znaczącego doświadczenia, a następnie poprzez jego odтворzenie. Formy narracji (ang. *narratives*) służą kształtowaniu sposobu doświadczania codziennego życia, rozwijaniu relacji z innymi, budowaniu własnej tożsamości. Służą do tworzenia intersubiektywności pomiędzy jednostkami komunikującymi się. Formy narracji (ang. *narratives*) budują naszą dawną bądź przyszłą jaźń (ang. *self*) ze względu na przekraczanie horyzontu czasowego z teraźniejszości do przeszłości i przyszłości [Dautenhahn, 2002: 7]. Pozwalają na swoistą podróż w czasie, na tworzenie wyimaginowanych lub alternatywnych rzeczywistości, na przewartościowanie przeszłości. Różnią się w ten sposób od komunikatywnych, nie-narracyjnych wydarzeń (ang. *non – narrative events*), które są ograniczone do teraźniejszości. Ponieważ formy narracji wykraczają poza horyzont czasowy, przyczyniają się do budowania autobiograficznej jaźni (ang. *autobiographic self*) [Nelson za Dautenhahn, 2002].

Kultura ludzka zdążyła rozwinąć różnorodne środki artystycznej ekspresji: sekwencyjne sztuki plastyczne (ang. *sequential visual arts*), taniec, pantomimę, komiksy, literaturę. Wszystkie wspomniane środki charakteryzują się tym, że są narracyjne z natury (ang. *narrative in nature*). Ażeby konstrukcja jakiegokolwiek narracji była możliwa, koniecznym jest zaistnienie narracyjnego formatu transakcyjnego (ang. *narrative transactional format*), składającego się z czterech etapów:

- stan kanoniczny (ang. *canonical steady state*)
- podanie wydarzenia w skondensowanej formie (ang. *precipitating event*)
- przywrócenie (ang. *restoration*)
- epilog, oznaczający koniec (ang. *coda marking the end*) [Bruner i Feldman za Dautenhahn, 2002: 8].

Stały stan kanoniczny (ang. *canonical steady state*) polega na wprowadzeniu odbiorcy w miejsce akcji i zapoznanie się z jej uczestnikami. Drugim etapem jest zrelacjonowanie wydarzenia, które rozbiło wcześniej istniejący porządek.

Przykładem takiego wydarzenia może być przegapienie przez mężczyznę o imieniu Peter własnego ślubu. Przez własne niedopatrzenie Peter traci względy ukochanej osoby. Etap trzeci (ang. *restoration*) polega na przywróceniu poprzednio istniejącego porządku: w przytaczanej historii robot Webo pokazuje ukochanej wspomnianego bohatera, jak bardzo Peter kocha kobietę. W epilogu, charakteryzującym koniec, opisane jest zakończenie historii, które może być szczęśliwe, jak w przypadku opowieści o Peterze: mężczyzna i kobieta wracają do siebie [Dautenhahn, 2002: 9].

Inteligencja narracyjna pełni funkcję komunikatywną, stanowiąc środek dyskursu i dialogu (ang. *discourse and dialogue*). Dysponuje także wymiarem indywidualnym poprzez rozumienie, myślenie w kategoriach narracyjnej jaźni, zdolnej do stwarzania siebie na nowo (ang. *narrative, recreative self*) [Dautenhahn, 2002: 13]. Formy narracji (ang. *narratives*), jak i narracyjne formaty transakcyjne (ang. *narrative formats of transactions*) są głęboko zakorzenione w naszej filogenezie i ontogenezie. Fakt ten może stanowić źródło ważnych ograniczeń i wy-mogów co do wzorów odpowiednich artefaktów, które spełniają kognitywne i społeczne potrzeby *homo narratus* [Dautenhahn, 2002: 13, 14].

Formy narracyjne nie służą jedynie zabawie i rozrywce. Przeciwnie, spełniają ważną **rolę kognitywną w poznaniu w sensie społecznym** (ang. *social cognition*) i **poznaniu samego siebie** (ang. *sense of self*) [Dautenhahn za Dennett, 2002: 14]. Humanitarna technologia powinna brać pod uwagę ludzkie korzenie, których natura jest narracyjna [Nehaniv za Dautenhahn, 2002: 14]. Narracyjność zaś ludzkiej natury wynika z tajemnicy – elementu na zawsze wpisanego w egzystencjalną kondycję człowieka.

### 1.3.1.2. Powszechność i dialogowość jako cechy tajemnicy

Najbardziej widoczną cechą tajemnicy jest powszechność – w wymiarze społecznym i indywidualnym. Powszechność wiąże się bezpośrednio z psychologiczną kondycją człowieka, z jej nieodmiennie przejawianym elementem: ciekawością. Ciekawość, chęć poznania tajemnicy, wykracza poza zwykłe pytania [Dąbała, 2004: 112].

Źródłem powszechności tajemnicy jest brak zdolności człowieka do kompletnego, boskiego pojmowania świata. Charakterystycznym elementem powszechności tajemnicy jest upominanie się człowieka o satysfakcjonującą odpowiedź [Dąbała, 2004: 113]. Ta część może znaleźć zastosowanie nie tylko w twórczym pisaniu, ale także w przyswajaniu języka obcego przy użyciu *creative writing*. Uczący się języka, czy to będąc autorem danego tekstu twórczego, czy odbiorcą tekstów subiektywnie nowych napisanych przez kolegów, będzie przejawiał ciekawość, będzie upominał się o satysfakcjonującą odpowiedź.

Kolejna cecha tajemnicy, dialogowość, jest wyjątkowa tak dla tematyki, jak i struktury niniejszej rozprawy. Dialogowość tajemnicy w najbardziej przejrzysty

i oczywisty sposób łączy pojęcie *creative writing*, przyswajanie języka oraz komunikację ogólnoludzką. Dialogowość w sztuce pisania polega na rozmowie pomiędzy odbiorcą a dziełem [Dąbała, 2004: 113].

Fabularna komunikacja w twórczym pisaniu opiera się na trzech podstawowych zagadnieniach, dotyczących tego, kto stawia pytanie, kto odpowiada na pytanie i kto otrzymuje odpowiedź. Za zaimkiem „kto” w powyższej kwestii może kryć się twórca, bohater lub (i) odbiorca. Pytanie jest stawiane pomiędzy twórcą, bohaterem i odbiorcą. Odpowiedź również otrzymują wszyscy uczestnicy dialogu. Jedynie w przypadku odpowiadania na pytanie, udział biorą tylko twórca i bohater.

Odbiorca nie odpowiada na pytanie [Dąbała, 2004: 113]. Nie umniejsza to wcale zakresu zaangażowania w proces współtworzenia tekstu, ale wręcz stwarza nowe możliwości, gdyż „w dobrym dialogu sprawy nie zostają wypowiedziane do końca” [Parry za Dąbała, 2004: 115]. Pozycja odbiorcy jest uprzywilejowana ze względu na fakt utożsamiania się z dialogiem [Parry za Dąbała, 2004: 115]. Odbiorca jest też autorem niby-odpowiedzi, które nie funkcjonują w tekście. W tekście funkcjonują jedynie odpowiedzi proponowane przez autora oraz bohatera. Niby-odpowiedzi odbiorcy są jednak nie mniej ważne od tych występujących w tekście dzięki temu, iż właśnie one, „kłębiąc się” w głowie odbiorcy, intensyfikują dramatyczność sytuacji, rozbudowują tajemnicę poprzez nieskończoną ilość kombinacji. W ten sposób „obecna nieobecność” jest niezwykle znacząca. To ona, dzięki tekstowej „niepełności” wyzwala przyjemność rozwiązywania zagadki, docierania do odgadnięcia tajemnicy [Parry za Dąbała, 2004: 117].

Reakcją na tajemnicę jest najczęściej pytanie. Moment, w którym pytanie się pojawia i w którym ludzka ciekawość poszukuje i znajduje odpowiedź, jest dla twórczego pisania dialogiem. Dialogowość o szerokim zakresie jest źródłem zasilenia dla tajemnicy. Według założeń *creative writing* dialog powinien sprawiać wrażenie, że nie jest kontrolowany przez twórcę. Powinien być odbierany przez świadomość odbiorcy, poprzez przebłysk i olśnienie [Parry za Dąbała, 2004: 119]. Wyrażenie za pomocą warstwy werbalnej „przebłysku” oraz „olśnienia”, a także zjawisko „dziania się poza kontrolą pisarza” podkreślają cechę charakterystyczną twórczego pisania, czyli to, że możliwości dialogowe w *creative writing* oparte są na uczuciach i doświadczeniach wspólnych istotom ludzkim i z ich natury się wywodzących [Parry za Dąbała, 2004: 119].

W ten sposób, przy okazji dialogowości tajemnicy, dotykamy po raz kolejny zależności pomiędzy fikcją (wytworem *creative writing*) a życiem (pojmowane jako rzeczywistość, będąca częściowo wytworem działalności człowieka). Istoty ludzkie, posiadające cel (ang. *intentional*), są tym samym narracyjne z natury. Stajemy się historiami, które opowiadamy, a w których prawdziwość wierzymy [Parry: 1]. Przeczytane opowieści sprawiają, że wzrasta wewnętrzne „ja” człowieka. Można pokusić się o stwierdzenie, iż wraz z rozszerzeniem „ja” powiększa się sfera uczuć i doświadczeń, na której bazują możliwości dialogowe



*creative writing* oraz dialogowość tajemnicy. Relacja pomiędzy życiem a fikcją jest więc samonapędzającą się machiną: fikcja korzysta z życia i rzeczywistości, którą także tworzy. Ma to swoje odniesienia do akwizycji języków obcych już choćby poprzez twórczą rolę języka wobec rzeczywistości, reprezentowaną przez jego funkcję performatywną<sup>20</sup>.

Świadomość ludzka składa się z historii, które opowiadamy o sobie i o świecie, i historii co do których wierzymy, że inni opowiadają je o nas [Parry, online]. Ludzka psychika ewoluowała dla jednego tylko celu: opowiadania historii nam samym o nas samych [Knight and Doan za Parry, online]. Od czasu, kiedy język stał się narzędziem umożliwiającym opisywanie społecznych scenariuszy na podstawie pamięci i oczekiwań, gatunek ludzki przekształcił się w *homo narratus* [Parry za Knight i Doan, online]. Co więcej, staliśmy się bytami obdarzonymi psychiką, które są wręcz niezdolne do nieopowiadania naszych doświadczeń zarówno samym sobie, jak i innym [Parry, online]. O głównym celu i zarazem podstawie ludzkiego życia – opowiadaniu historii – świadczy nawet struktura ludzkiej psychiki, która ewoluowała w taki sposób, by stworzyć warunki do rozwijania inteligencji narracyjnej poprzez opowiadanie historii samemu sobie. W tym celu, wiara w to, do czego staraliśmy się przekonać innych, stała się ważna. Dlatego też pewien rodzaj psychologicznej ślepoty (ang. *psychological blindness*) – to, co niektórzy wolą nazywać nieświadomością – został wbudowany w ludzką psychikę jako fundamentalny składnik świadomości. Istnienie świadomości i nieświadomości umożliwia relację z samym sobą i w stosunku do siebie, relację z punktu widzenia „ja” jako przedmiotu: jakiemuś „sobie” do określonego *ja* (ang. *a me to the I*). Oznacza to, iż kiedy używamy słowa „sobie” mamy na myśli nasze o sobie wyobrażenie, obraz własnej osoby, naszą tożsamość narracyjną (ang. *narrated identity*) – wynik opowieści, które wciąż powtarzamy samym sobie o nas samych. Te opowieści, powtarzane określonemu „sobie” (ang. *the me*) przez określone „ja” (ang. *the I*) odnoszą się do sposobu, w jaki „ja” chce, żeby inni postrzegali „mnie” [Parry, online].

---

<sup>20</sup> Słowo „performatywny” zostało po raz pierwszy wypowiedziane w ramach pogadanki dla słuchaczy trzeciego programu BBC w roku 1956. Wypowiedział je John L. Austin, który jest także autorem definicji performatywnej funkcji języka. Nazwa „performatywny” pochodzi od angielskiego słowa *perform*. Czasownik *perform* występuje najczęściej z rzeczownikiem, który oznacza czynność. Pojęcie czynności jest tu bardzo ważne, ponieważ funkcja performatywna pokazuje, że „wygłoszenie wypowiedzi jest wykonaniem jakiejś czynności, jest czymś, o czym nie myśli się normalnie, jako tylko o powiedzeniu czegoś” [Austin za Kałuszyńska: 1]. Według Elżbiety Kałuszyńskiej w wyjaśnieniu Austina chodzi o „sprawczą funkcję języka, tkwiące w nim moce przyczynowe, o możliwość działania za pomocą słów” [Kałuszyńska: 1]. Performatywna funkcja języka związana jest autentycznym kształtowaniem rzeczywistości za pomocą czegoś tak pozornie ulotnego, jak słowa. Funkcja ta determinuje więc twórczy charakter ludzkiego języka wobec rzeczywistości, równie kreatywny jak ludzkie opowieści, które w sumie tworzy i które stwarzają jego.

Innymi słowy: rozmowa odbywa się pomiędzy „mną” a mną, a to, w jaki sposób widzą mnie inni, zależy od tego, jak ja postrzegam siebie, to zaś, w jaki sposób postrzegam siebie, zbudowane jest na dialogach mnie ze mną, a dialogi te oparte są na opowieściach. W taki sposób opowieści stają się źródłem dialogowości, kształtując tożsamość uczestników dialogu i tym samym wpływając na jego przebieg.

### **1.3.1.3. Istota tajemnicy w kontekście twórczego pisania i akwizycji języka obcego**

Dąbała [2004] podkreśla, iż reguły *creative writing* rządzą nie tylko twórczością wysublimowaną, lecz także tą opierającą się na schematach fabularnych. W kontekście uczenia języków obcych ma to szczególne znaczenie, ponieważ uczący się, obciążeni koniecznością nauki systemu systemów, jakim jest język, mogą nie mieć ochoty na zajmowanie się literaturą wysoką. Zresztą, nie taki jest cel zajęć z języka. Jednym z wielu powodów wykorzystania twórczego pisania na zajęciach językowych jest uatrakcyjnienie lekcji i urozmaicenie żmudnego procesu akwizycji języka obcego. W tym kontekście reguły sztuki pisania, odnoszące się do schematów fabularnych, mają ogromne znaczenie. Uczący się może skupić się na elementach fabuły, które są interesujące, które sprawiają, że opowieść – jak to coraz częściej ujmują recenzenci najnowszych powieści – „wciąga”. Nie każdy uczący się ma predyspozycje do tworzenia utworów metafizycznie wrażliwych i nie jest to konieczne. Chodzi o to, by konstruowanie fabuły przyczyniało się do zwiększania kompetencji językowych.

Kolejny problem badawczy stanowi istota oraz charakter tajemnicy. Twórca dzieła literackiego musi odpowiedzieć na pytanie: „Co się stało?”, bo tego oczekuje odbiorca tekstu<sup>21</sup>. Źródłem inspiracji twórczego pisania jest zdziwienie i wątpliwość, zjawiska nieobce tradycji humanistycznej, a w szczególności filozofii, na gruncie tejsze podejmowane na przykład przez Karla Jaspersa, którego zresztą autor cytuje w przypisach: „Ze zdumienia rodzi się pytanie i poznanie, z wątplenia o wynikach poznania – krytyczna próba i jasna pewność [...]”. Następnie dodaje od siebie: Tutaj możemy prześledzić wyraźne kolejne stadia wyjawiania się – nienazwanej jeszcze – istoty tajemnicy” [Dąbała, 2004: 99].

Zdziwienie, zarówno w filozofii, jak i twórczym pisaniu, powoduje dążenie do wiedzy i poznania. Wydarzyło się coś, czego nie rozumiemy. Naturalnym odruchem jest chęć poznania [Dąbała, 2004: 99]. W tym kontekście również zachodzi podobieństwo cechy konstytutywnej twórczego pisania, jaką jest tajemnica, z akwizycją języka obcego. W jednym i drugim przypadku motywem napędowym

---

<sup>21</sup> Kiedy czytelnik – każdy czytelnik – patrzy na pierwszą stronę opowiadania – każdego opowiadania – ma na ustach pytanie: „Co się stało?” A twoim obowiązkiem jest udzielić mu odpowiedzi [Bloom za Dąbała, 2004: 98].

jest wyjaśnienie niezrozumiałego. W przypadku tajemnicy w kontekście *creative writing* jest to wyjaśnianie tego, co się stało (a więc zdarzenia). W przypadku języka jest to wyjaśnienie tego, co zostało powiedziane w języku, którego nie znamy. Naturalnym odruchem jest chęć zrozumienia niezrozumiałych słów.

Naturalna chęć poznania, o której pisze Dąbała [2004], w kontekście twórczego pisania jest siłą napędową do opowiedzenia historii, w kontekście nauki języka obcego – do przyswojenia sobie tego języka. W jednym i drugim przypadku mamy do czynienia ze swoistym oswojeniem – w przypadku twórczego pisania z oswojeniem tajemniczego zdarzenia, w przypadku akwizycji języka – z oswojeniem obcego systemu językowego.

Kolejną funkcją tajemnicy jest wypełnienie pustki, nadanie sensu, uporządkowanie tropów prowadzących do wyjaśnienia sekretu. Konceptę pustki w kontekście tworzenia, autor podaje tutaj za Bergsonem, którego określa jako afirmującego twórczość w ogóle [Dąbała, 2004: 101].

Wypełnianie pustki dzięki twórczości, czy nawet koncepcja pustki jako źródła twórczości ma niebagatelne znaczenie psychologiczne, także dla uczących się drugiego języka w twórczy sposób. Język jest narzędziem, którego opanowanie wymaga przełamania barier psychologicznych, wydobycia w ten sposób potencjału uczącego się, o którym on sam często nie ma pojęcia. Aby ten potencjał wydobyc, nie wystarczy po prostu przekazywać wiedzy za pomocą metody podającej oraz ćwiczeń angażujących lewą półkulę. Język jest rodzajem sztuki, o czym uświadamia Kamilla Badstubner-Kizik [2006] już w tytule swej książki, poświęconej roli sztuki w nauce języków obcych: *Fremde Sprachen – Fremde Künste?* [2006]. Dlatego też akwizycja języka obcego wymaga zaangażowania nie tylko intelektu, ale także wyobraźni i emocji. Proces nauki języka obcego wymaga stworzenia na zajęciach przyjaznej i twórczej atmosfery, która aktywizuje nie tylko intelektualnie, lecz także, a właściwie przede wszystkim, emocjonalnie.

Twórcze formy pisania mobilizują uczących się do pomysłowości, aktywności, a ponadto – do rozważań nad językiem. Przede wszystkim zaś stanowią źródło przeżyć natury estetycznej oraz czynnik wyzwalający nieuświadomione pokłady kreatywności. Poza tym, zakończony sukcesem, zapisany tekst twórczy daje uczącemu się poczucie sukcesu, co jest ważnym elementem zwiększającym motywację do nauki języka obcego [Iluk, 1997: 44–45].

Dąbała [2004] określa różnicę pomiędzy tajemnicą a problemem, twierdząc, iż problem jest tym, co się określa, a tajemnicę się przeczuwa. W powyższych twierdzeniach wyłania się jedna z najbardziej podstawowych cech kreatywnego pisania. Cecha ta polega na funkcjonowaniu *creative writing* nie tylko dzięki intelektowi, ale i emocjom. Trudno jednoznacznie określić proporcje udziału intelektu i emocji w mechanizmie kreatywnego pisania – pewne jest jedynie to, że oba komponenty muszą być obecne. Poniższy cytat świadczy o udziale emocji w *creative writing*:

Nie umiałbym pisać książki w taki sposób, żeby najpierw przeanalizować, jakie cechy powinien mieć mój bohater, żeby go lubiano, i potem to wcielać w życie. Taka zimna analiza kłóci się z emocjonalnością, a przecież to emocje uruchamiamy, pisząc, nie tylko intelekt.

[Krajewski, online]<sup>22</sup>

Z emocjami, emocjonalnym napięciem nieodmiennie związane jest zjawisko ciekawości. Należy zwrócić uwagę na tę właściwość tajemnicy, która pozwala na manipulowanie elementami codzienności i przedstawianie ich dzięki *creative writing* w taki sposób, żeby wzbudzały ciekawość: „Rzeźbimy, wyostrzamy i przetwarzamy w ten sposób prozaiczne czynności, które mogą stać się interesujące, ekscytujące, a nawet... zapierające dech w piersi” [Noble za Dąbała, 2004: 104]. Tajemnica, nieodmiennie związana z ciekawością, staje się, jak pisał John Fowles, źródłem energii: „Tajemnica i niewiedza są energią. Skoro tajemnica jest wyjaśniona, przestaje być źródłem energii” [Fowles za Dąbała, 2004: 105]. Zainteresowanie postacią literacką bierze się z jej odmienności, podobnie jak w życiu interesują nas postaci przykuwające uwagę własną niezwykłością: „Mimo że mamy tendencję lubić bohaterów takich jak my, skłonni jesteśmy także trochę się nimi nudzić. To dziwność, a nie przyjacielskość, ekscytuje naszą ciekawość” [Card za Dąbała, 2004: 107]. Poprzez kreację postaci „dziwnych”, *creative writing* otwiera potencjalnego odbiorcę na to, co odmienne. Uczy rozumieć i tolerować, podobnie jak nauka języków obcych.

#### **1.3.1.4. Gra jako instrument odkrywania tajemnicy w kontekście twórczego pisania i przyswajania języka obcego**

Odbiorcę i twórcę wiąże niepisana, ale realnie istniejąca umowa oparta na odkrywaniu tajemnicy [Dąbała, 2004: 109]. Umowa stanowi pojęcie, łączące zjawiska tajemnicy i gry. Autor tekstu kreatywnego prowadzi grę z czytelnikiem. Jej celem jest odkrywanie tajemnicy. Pojęcie gry jest niezwykle istotne w kontekście problematyki niniejszej rozprawy. Po pierwsze jest to termin wspólny dla *creative writing*, języka i dialogu. Po drugie, gra i zabawa jest warunkiem zaangażowania emocjonalnego. Dzięki wsparciu emocji, intelekt lepiej będzie przyswajał język i budował dialogi. Atmosfera gry korzystnie wpływa na akwizycję języka i tym samym również na rozwój sprawności dialogowych, biorąc po uwagę fakt, iż dialog stanowi podstawę dla innych użyczeń języka [Załaźnińska, 2006:12].

Każda dobra gra wciąga w całkowicie kompletny, opisany i uproszczony model świata, składający się z klarownych pól gry oraz zrozumiałych, niezmiennych reguł, których szeroka rozpiętość następstw może być później rozwijana przez graczy [Slobokin za Camplin, 2006]. Dzieło literackie może zostać uznane za kompletne, jeśli po jego przeczytaniu czytelnik jest usatysfakcjonowany. Satysfakcja taka jest możliwa tylko wtedy, gdy czytelnik zda sobie sprawę, że dzięki przeczytanemu dziełu lepiej rozumie świat [Camplin, 2006: 2].

<sup>22</sup> <http://news.o.pl/2009/04/24/wyklad-marek-krajewski/>.

Pierwszym graczem w przypadku dzieła literackiego jest autor. Nie wszystkie gry są dla każdego. Różni ludzie preferują różne gry. Najważniejszym czynnikiem powyższej zależności jest pewien szczególny rodzaj wiedzy: znajomość reguł. Bez poddania się zasadom nie można rozwinąć strategii czytania [Camplin, 2006: 2]. Koncepcja gry zakłada istnienie świadomego wyboru, którego dokonuje autor. Jest on więc władcą stwarzanego świata. Jest to koncepcja atrakcyjna w praktykowaniu zadań z pisania kreatywnego na zajęciach z języka obcego. Tutaj autorem i panem tekstu kreatywnego jest uczący się. Konstruowanie tekstu kreatywnego poprawia samopoczucie adeptów języka obcego, bo dokonują oni świadomych wyborów. Czują się ważni i odpowiedzialni, ponieważ rządzą grą, którą stworzyli w obcym języku, przez co przejmują kontrolę. Uczynienie z nauki języka obcego gry poprzez zastosowanie twórczego pisania i umożliwienie uczniowi/studentowi dokonywania świadomych wyborów sprawia, że język obcy przestaje być obcy, staje się zjawiskiem oswojonym. Twórcze pisanie pozwala dokonać zamiany ról: uczący się – z podrzędnej pozycji zagubionego w obcym świecie języka, obejmuje pozycję nadrzędną – z której dokonuje oswojania obcej interpretacji świata, poprzez stwarzanie własnego świata przedstawionego. Zastosowanie pisania kreatywnego na zajęciach z języka obcego generuje w ten sposób przyrost autonomii, co nie tylko przyczynia się do zwiększania atrakcyjności nauki, ale także koreluje z zadaniami unijnej polityki językowej oraz najnowszymi koncepcjami dydaktycznymi [Harbig, 2007, online].

Pisarz jest w stanie zrealizować wiele w obrębie własnego pisania, eksperymentując, bawiąc się różnymi wersjami własnej jaźni (ang. *self*). Może stać się kimś bystrzejszym, odważniejszym, bardziej atrakcyjnym, mniej atrakcyjnym. Reasumując, może stać się jedną z eksperymentalnych jaźni [Camplin za Kunderę: 2006], po to, by wypróbować różne życiowe scenariusze. Udawanie kogoś innego z całą pewnością jest jedną z najlepszych gier [Camplin: 2006]. Powyższa koncepcja może wnieść ogromny potencjał do zajęć z języka obcego. Uczący się ma możliwość udawania kogoś innego. W tym przypadku gra jest co najmniej dwupoziomowa: uczący się wciela się w rolę pisarza, autora kreującego subiektywnie nowy tekst (Hellwig, 1997: 23), a także wypróbowuje różne scenariusze działania, wcielając się w role bohaterów, których konstruuje. Ponadto, pisząc w języku obcym, przyjmuje na czas tworzenia tożsamość, którą narzuca mu ten język.

### 1.3.2. Definicja suspensu

Suspens (ang. *suspense*) jest drugą, obok tajemnicy, cechą konstytutywną *creative writing* oraz najważniejszym sposobem wywoływania emocji w literaturze [Dąbała, 2004: 236]. Suspens definiowany jest jako:

Suspens (ang. „suspense” – niepewność, z łac. „suspensus” – wiszący, niepewny) – służący budowaniu napięcia chwyt retoryczny lub narracyjny, polegający na odsunięciu momentu za-

prezentowania elementu kluczowego dla wypowiedzi (najważniejszej informacji) lub dla fabuły (kluczowego zdarzenia); efekt ten można osiągnąć np. poprzez dygresje czy niedopowiedzenia; w przypadku narracji literackiej lub filmowej najczęstszym mechanizmem suspensu jest zmiana wątku, retardacja bądź przerwa w prowadzeniu narracji (np. przerwa pomiędzy odcinkami serialu telewizyjnego, koniec rozdziału tuż przed ważną wypowiedzią lub w chwili pojawienia się istotnej postaci); suspens jest jednym z podstawowych elementów konstrukcyjnych fabuły powieści i filmu kryminalnego, sensacyjnego, thrillera, horroru. [Fulińska i in., 2004: 366]

Słowa-klucze, które konstruuja suspens, to: odwlekanie, oczekiwanie, napięcie, niepokój, potęgowanie, niezwykłość, groza [Dąbała, 2004: 240]. Warto więc pokreślić, że w sensie definicyjnym, suspens cechują dwa kierunki myślenia, z których pierwszy koncentruje się wokół **aspektu strukturalnego** (odwlekanie, potęgowanie, zawieszenie, efekt dramaturgiczny, zwrot akcji), drugi natomiast – wokół **reakcji odbiorcy** (oczekiwanie, napięcie, niepokój, groza, zaskoczenie). Poruszając się w granicach struktury i emocji, mamy do czynienia z możliwością strukturalnego wpływania na emocje [Dąbała, 2004: 240].

Pochodzenie słowa „suspens” wyjaśnia poniższa wypowiedź:

Określenie to pochodzi od łacińskiego słowa oznaczającego „wiszenie”; nie może być sytuacji bardziej korzystnej dla suspensu niż ta, w której widzimy człowieka ściśle wczepionego końcami palców w ścianę urwiska bez szansy na ocalenie – stąd rodzajowy termin „wiszący nad przepaścią”.

[Lodge za Dąbała, 2004: 241]

Suspens literacki można rozpoznać poprzez jedno pytanie: *co się za chwilę stanie?* [Dąbała za Lodge, 2004: 236]. Takie pytanie jest podstawowym mechanizmem, stymulującym ludzką ciekawość. Zjawisko to można wykorzystać w nauce języka obcego poprzez pisanie twórczych tekstów na zajęciach. Naturalna, wpisana w naturę ludzką ciekawość adeptów języka obcego, jest poruszana poprzez dwa rodzaje impulsów. Można je nazwać impulsem autorskim i odbiorczym. Pierwszy występuje przy tworzeniu własnych tekstów – autor też jest ciekaw, co za chwilę wydarzy się w „życiu” bohatera, a drugi rodzaj impulsu występuje przy czytaniu lub słuchaniu czytanych tekstów kolegów/koleżanek.

Kolejne pytanie, z którego suspens niejako wyrasta, brzmi: „w jaki sposób wpływać na emocje czytelnika?” [Dąbała, 2004: 238]. Pytanie to, dręczące twórców literatury od zawsze, można połączyć z podobnym, nurtującym od zawsze nauczycieli języków obcych: w jaki sposób wpłynąć na emocje uczących się? Próby odpowiedzi zarówno na pierwsze, jak i na drugie, prawem połączenia sił, mogą być użyte na zajęciach z języka obcego z korzyścią nie tylko dla uczącego się, ale także dla nauczyciela.

### 1.3.2.1. Suspens a obszar emocjonalny w kontekście akwizycji języka obcego

Suspens, poprzez powiązanie z emocjonalnością, może być użyteczny w przyswajaniu języka obcego. Kluczem do stosowania suspensu (poprzez pisanie kreatywne) w akwizycji języka obcego jest obszar emocjonalny (ang. *affective domain*), którego zrozumienie jest niezwykle ważnym aspektem przyswajania języka obcego [Brown, 2000: 144]. Aby w pełni docenić wagę tego stwierdzenia, należy scharakteryzować strukturę obszaru emocjonalnego. Opracowano niezwykle użyteczną, rozszerzoną definicję obszaru uczuciowego (ang. *affective domain*), w której struktura ta została opisana. Składa się na nią pięć elementów: otrzymywanie (ang. *receiving*), odpowiadanie (ang. *responding*), wartościowanie (ang. *valuing*), organizacja wartości w system przekonań (ang. *organization of values into a system of beliefs*) oraz system wartości (ang. *value system*).

Otrzymywanie (ang. *receiving*) jest pierwszym i podstawowym poziomem, od którego rozpoczyna się rozwój emocjonalności (ang. *affectivity*). Poszczególne osoby muszą być świadome otaczających je sytuacji, zjawisk, ludzi, przedmiotów. Muszą wykazywać się chęcią do ich przyjęcia (ang. *be willing to receive*). Powinny charakteryzować się skłonnością do tolerowania bodźca (ang. *stimulus*), nieunikania go [Brown, 2000: 144]. Od otrzymywania (ang. *receiving*) dana osoba przechodzi do etapu odpowiadania (ang. *responding*), ograniczając się do jednego zjawiska lub osoby. Takie odpowiadanie (ang. *responding*) może stanowić wynik pewnej uległości, ale w innym, głębszym wymiarze, osoba ludzka odpowiada z własnej woli po to, by uzyskać satysfakcję z uzyskania odpowiedzi [Brown, 2000: 144].

Trzecim etapem struktury obszaru uczuciowego (ang. *affective domain*) jest wartościowanie (ang. *valuing*). Zjawisko to polega na przydaniu wartości rzeczom, zachowaniu, osobom. Wartości te z czasem przybierają kształt przekonań, czy wręcz postaw. Jest to wynikiem internalizacji wartości. Ważny jest fakt, że indywidualne jednostki ludzkie nie przyjmują wartości, bo się z nimi utożsamiają, ale przede wszystkim dlatego, że chcą za nimi podążać, poszukiwać ich.

Czwartym poziomem rozwoju obszaru uczuciowego jest organizacja wartości w system przekonań (ang. *the organization of values into a system of beliefs*), określający wzajemne relacje pomiędzy nimi i ustanawiający hierarchię wartości wewnątrz systemu [Brown, 2000:144].

Na poziomie ostatnim, jednostki ludzkie charakteryzują siebie nawzajem poprzez system wartości (ang. *value system*). Ludzie działają w zgodzie z własnym systemem wartości, które uległy zinternalizowaniu, i integrują przekonania, ideały oraz postawy w jedną wielką filozofię lub choćby światopogląd [Brown, 2000: 143].

Powyższy schemat struktury obszaru uczuciowego (ang. *affective domain*) jest kluczowy w rozumieniu sposobu, w jaki jednostki ludzkie doświadczają czuć. Jest to niezmiernie ważny aspekt teorii przyswajania języka obcego [Brown, 2000: 143].

### 1.3.2.2. Inteligencja emocjonalna jako narzędzie suspensu na zajęciach językowych

Podczas stosowania suspensu w tekstach kreatywnych tworzonych na zajęciach, ważną rolę odgrywa inteligencja emocjonalna. Jest ona czynnikiem istotnym zarówno dla kreatywności, jak i nauki języków obcych. Dlatego też podejście psychologiczne, uwzględniające znaczenie inteligencji emocjonalnej, powinno być nieodzownym elementem zajęć językowych. Połączenie zadań glottodydaktycznych z odrobiną choćby psychologii, powoduje lepszą integrację wysiłku intelektualnego z emocjami [Wojtynek-Musik, 2001: 37]. Nie bez znaczenia dla glottodydaktyki pozostają najnowsze badania psychologiczne, dotyczące inteligencji wielorakich. Tradycyjne pojęcie inteligencji, koncepcja IQ, jest kwestionowana. Inteligencja nie zależy od wyników testu IQ, lecz od kontekstu i rodzaju podjętego wyzwania [Armstrong, 2009: 18]. Teoria inteligencji wielorakich zakłada złożoność samego pojęcia inteligencji ludzkiej.

Jednym z rodzajów inteligencji, ostatnio eksplorowanym na coraz większą skalę w pedagogice i glottodydaktyce, jest inteligencja emocjonalna. Ze względu na rosnące zainteresowanie inteligencją emocjonalną w kontekście nauczania języków obcych, należy teraz pokrótce scharakteryzować to zjawisko. Inteligencja emocjonalna została zdefiniowana jako typ inteligencji, który:

...obejmuje umiejętność wyraźnej percepcji, oceny i wyrażania emocji; zdolność dostępu do uczuć oraz umiejętność ich wyzwalania w sytuacjach, w których mogą wspomagać proces myślenia; umiejętność rozumienia emocji oraz wiedzę emocjonalną; umiejętność świadomego regulowania emocji, tak, by wspomagały one rozwój emocjonalny i intelektualny.

[Salovey i Mayer, 1999: 57]

Inteligencję emocjonalną, EI, (skrót od ang. *emotional intelligence*) można zdefiniować poprzez jej składniki, do których należą:

- samoświadomość,
- samoregulacja,
- świadomość społeczną,
- zdolność kształtowania związków z innymi [Goleman, 2005: X].

Inteligencję emocjonalną można także zdefiniować jako: „zdolność do monitorowania własnych oraz cudzych uczuć i emocji, rozróżniania ich oraz wykorzystywania tych informacji do kształtowania własnego myślenia i działania”. Taką definicję inteligencji emocjonalnej podali twórcy pierwszego artykułu na jej temat: Peter Salovey i John D. Mayer [Baczewska, 2009: 476].

Można powiedzieć, że przygotowanie podstaw pod rozwój koncepcji inteligencji emocjonalnej rozpoczęło się w latach 30. XX wieku, kiedy to zaczęto rozróżniać więcej, niż jeden typ inteligencji. Wyodrębniono wówczas trzy typy inteligencji: werbalno-pojęciową, przestrzenno-wykonawczą, społeczną [Przybylska, 2007: 15]. W latach 80. pojawiła się koncepcja inteligencji praktycznej. Gardner [1983] wprowadził koncepcję inteligencji wielorakich, wśród których wprowadzono po-



jęcie inteligencji interpersonalnej i intrapersonalnej [Gardner, 1983]. W latach 90. zostało utworzone pojęcie inteligencji emocjonalnej [Salovey, Sluyter, Mayer, 1990], rozszerzone i spopularyzowane później przez Golemana [1997, 1998].

Elementy składowe EI (ang. *emotional intelligence*), potencjalnie użyteczne w glottodydaktyce to:

- nastrój, jako czynnik mający wpływ na myślenie [Goleman, 2009: 143],
- brak kontroli nad emocjami, jako czynnik upośledzający zdolność myślenia [Goleman, 2009: 143],
- empatia, jako środek ułatwiający sukcesy w szkole (Goleman, 2009: 161),
- synchronia pomiędzy uczniami a nauczycielami, jako wynik działania inteligencji emocjonalnej (Goleman, 2009: 189),
- samoświadomość, jako korzenie empatii, istotnego składnika inteligencji emocjonalnej [Goleman, 2009: 159].

Na inteligencję emocjonalną składają się różne grupy zdolności. Z punktu widzenia przyswajania wiedzy, niezwykle ważna jest druga grupa tych zdolności, określana jako asymilacja emocji, czyli włączania uczuć w procesy myślenia i wnioskowania [Karwowski, 2005: 29]. W świetle najnowszych badań został obalony osąd, iż sfera afektywna powoduje zaburzenie procesów poznawczych. Obecnie uważa się, że sfera uczuciowa wspiera procesy myślenia, a także aktywność twórczą [Karwowski, 2005: 30].

Związek pomiędzy inteligencją emocjonalną a kreatywnością jest istotny dla stosowania suspensu w akwizycji języka obcego. Ważną rolę odgrywa tutaj zjawisko motywacji. Należy więc omówić związek pomiędzy emocjonalnością, kreatywnością a motywacją w nauczaniu języków obcych.

### 1.3.2.3. Suspens, emocje a motywacja

W kontekście motywacji należy zwrócić szczególną uwagę na emocje:

Wszystkie wcześniejsze rozważania nieuchronnie prowadzą nas do jednego konkretnego wniosku: w interpretacji motywacji nie możemy pomijać emocji. Poruszały to już, chociaż nieśmiało, i teoria atrybucji, i teoria społecznego konstruktywizmu. Nikt nie może zakwestionować faktu, że doświadczenia emocjonalne, na przykład złość, duma, wstyd, lęk lub zazdrość odgrywają ogromnie ważną rolę w kształtowaniu ludzkich zachowań. Najnowsze i najbardziej złożone teorie motywacji ten wpływ emocji uwzględniają. Sądzę, że najciekawszy dla nas z perspektywy tematyki tej konferencji jest punkt widzenia reprezentowany przez Johna H. Schumanna. Został on przedstawiony w jego książce z 1997 roku, *The Neurobiology of Affect in Language*, i jest w sposób szczególny związany z przyswajaniem języka obcego. Schumann twierdzi, że przyswajanie języka jest zdeterminowane emocjami, podobnie zresztą jak większość procesów zwanych kognitywnymi. Najważniejsze w tej teorii jest zjawisko oszacowania bodźców (*stimulus appraisal*).

[Michońska-Stadnik, 2008: 111]

Pojęcie bodźca jest zjawiskiem charakterystycznym także dla kreatywności. Szacowanie bodźców jest więc istotne dla kreatywności, motywacji i emocji. Im

dany bodziec wykaże się wyższą pozycją w procesie wspomnianego szacowania, tym wyższy nastąpi przyrost emocji, motywacji i kreatywności. Nie można zaprzeczyć ścisłemu połączeniu tych trzech elementów. W celu przedstawienia suspensu jako elementu zwiększającego potencjał sfery afektywnej akwizycji języka za pomocą stosowania *creative writing* na zajęciach językowych, należy zaprezentować dynamizujący charakter suspensu, emocji i motywacji. Najbardziej widoczny jest on w etymologii słów „emocja” i „motywacja”.

Znaczenie słowa „emocja” pochodzi od łacińskiego czasownika *motere*, oznaczającego „poruszyć”, natomiast prefiks „e” wskazuje cel: „ku czemuś” [Goleman, 2005:27]. Już sama etymologia słowa „emocja” wskazuje na związek emocji i motywacji. Słowo „motywacja” pochodzi od rzeczownika „motyw”, ten zaś z kolei od łacińskiego *motivum* [Tokarski, 1980: 494]. Łaciński czasownik drugiej koniugacji to *moveo, movi, motum*, co oznacza „poruszać, wprawiać w ruch” [Kumaniecki, 1990: 316].

Zarówno więc emocja jak i motywacja zawierają w sobie aspekt poruszania, wprawiania w ruch. To sprawia, że obie wprowadzają i zarazem reprezentują dynamiczny wymiar procesu przyswajania języka. Należy zwrócić uwagę na potencjał suspensu. Suspens zasadniczo koncentruje się wokół możliwości odpowiedzi na pytanie: „co się za chwilę stanie?” [Dąbała, 2004: 236]. Takie pytanie „napędza akcję” w tekście kreatywnym, powoduje poruszenie emocji u czytelnika. Suspens reprezentuje więc dynamiczny wymiar twórczego pisania. Wprowadzenie pisania kreatywnego na zajęcia z języka obcego daje możliwość połączenia dynamicznego wymiaru przyswajania języka (emocji i motywacji) z dynamicznym wymiarem procesu twórczego pisania (suspens). W tym sensie pisanie kreatywne potęguje emocje i motywację. Dzięki stosowaniu suspensu poprzez zadania z twórczego pisania, możliwości sfery afektywnej w przyswajaniu języka obcego są pełniej eksploatowane.

## **1.4. Definicja pisania kreatywnego na zajęciach języka obcego**

Pisanie kreatywne na zajęciach z języka obcego można zdefiniować jako tworzenie tekstów kreatywnych w tymże języku. Przy tworzeniu tekstów zachodzą procesy, charakterystyczne dla kreatywności, jak i przyswajania języka obcego. Stosuje się te same reguły i metody, których używa się w „tradycyjnym” twórczym pisaniu, które tym różni się od pisania kreatywnego na zajęciach języka obcego, że służy jedynie dostarczeniu rozrywki i przeżyć natury estetycznej, podczas gdy to drugie ma za zadanie przyczynić się do rozwoju kompetencji językowych w obcym języku poprzez przeżycia natury estetycznej. To właśnie akwi-

zycja języka jako cel nadrzędny sprawia, że pisanie kreatywne na zajęciach językowych nie stanowi celu samego w sobie.

Pisanie kreatywne na zajęciach z języka obcego różni się od tradycyjnie pojętego *creative writing* celowością etapu przygotowawczego. Etap przygotowawczy, na który składa się zbieranie materiałów, czytanie, notowanie, szkicowanie i planowanie, w tradycyjnie pojętym *creative writing* służy skonstruowaniu tekstu kreatywnego. Ten sam etap w pisaniu kreatywnym na zajęciach z języka obcego ma za zadanie nie tylko pomagać w konstruowaniu tekstu, lecz także rozwinąć wiedzę i umiejętności językowe. Szczególne znaczenie ma tu pogłębiona analiza tekstów wyjściowych:

Zadania pisemne powinny bazować na uprzedniej pogłębionej analizie tekstów wyjściowych. Może ona polegać na ustaleniu informacji bardziej i mniej ważnych, ich wzajemnych relacji, porównaniu i kontrastowaniu, uogólnianiu, opuszczaniu informacji powtarzających się (redundantnych). Są to operacje kognitywne, które sprawiają, że informacje zawarte w tekście głębiej zostają przetworzone. Według teorii Craika i Lockharta [1972] głębsze przetworzenie informacji jest podstawowym warunkiem pełnego zrozumienia tekstu i powstania trwalszych śladów w pamięci, dzięki którym zapamiętuje się informacje dokładniej i trwale oraz łatwiej przywołuje się je z pamięci. Dotyczy to zarówno informacji zawartej w tekście, jak i leksyki, związków łączliwych, fraz, form gramatycznych itp.

[Iluk, 2013: 19]

Teksty wyjściowe mogą być rozumiane w kontekście niniejszej książki jako te, które funkcjonują jako inspiracja (stymulator), bądź źródło informacji. O stymulatorach jest mowa w rozdziałach 5 i 6 niniejszej pracy.

## 1.5. Wnioski

Można pokusić się o twierdzenie, że pisanie kreatywne wykazuje wiele cech wspólnych z akwizycją języka obcego. Cechy te można zauważyć już na poszczególnych etapach historii *creative writing*, takich jak: czynniki, dzięki którym *creative writing* zagościło na uczelniach wyższych oraz historia nazwy dyscypliny, czy też *English Composition*. Wspólnych elementów dla twórczego pisania i akwizycji języka można doszukać się w przykładowych definicjach *creative writing*, szczególnie w definicji Maddoxa [2009]. Analiza tajemnicy i suspense, podstawowych cech *creative writing*, przynosi kolejne, możliwe związki pomiędzy sztuką pisania a produktywnym użyciem języka.

Z analogii pomiędzy akwizycją języka a pisaniem kreatywnym wypływają następujące wnioski dla glottodydaktyki:

1. Twórcze pisanie wykazuje tyle podobieństw z przyswajaniem języka, iż należy częściej je stosować na zajęciach językowych.
2. Poszczególne aspekty cech konstytutywnych twórczego pisania stanowią pole eksploracji dla glottodydaktyki, np. poznawczy aspekt tajemnicy.

3. Na zajęciach językowych nie trzeba zajmować się literaturą wysoką, bardziej wskazane jest eksplorowanie twórczego pisania, opartego na schematach fabularnych [Dąbała, 2004].
4. Twórcze pisanie pomaga w oswojeniu języka obcego.
5. Twórcze formy pisania mobilizują uczących się do pomysłowości, aktywności, a ponadto – do rozważań nad językiem [Iluk, 1997].
6. Zarówno tajemnica, jak i suspens tekstów kreatywnych wpływają pozytywnie na motywację uczącego się.
7. Obszar emocjonalny (ang. *affective domain*) jest kluczem do stosowania suspensu na zajęciach językowych.
8. Szacowanie bodźców (ang. *stimulus appraisal*) [Michońska-Stadnik, 2010] jest zjawiskiem wspólnym dla kreatywności, emocji i motywacji.
9. Twórcze pisanie może przyczynić się do zmiany postrzegania błędu językowego. Błąd językowy może stać się „dowodem na istnienie procesu uczenia się” [Wysocka, 1998: 16] oraz przejawem aktywności twórczej.
10. Zmiana perspektywy postrzegania błędu językowego za pośrednictwem stosowania *creative writing* przyczynia się do bardziej przyjaznej i twórczej postawy nauczyciela.

## 2. Definicja kreatywności

### 2.1. Charakterystyka kreatywności

Twórcze pisanie jest przejawem kreatywności. Pojęcie kreatywności nie jest jednoznaczne. Nadal stanowi przedmiot badań i żywego zainteresowania specjalistów:

O co chodzi z tym całym zamieszaniem wokół kreatywności? W jakąkolwiek definicję to modne wyrażenie jest przebrane, najwidoczniej przykuwa uwagę niezliczonych autorytetów w sprawach edukacji, ekonomii i rządu, a także, i w sprawach naukowych. Ponadto, w mediach wciąż nawiązuje się do kreatywności<sup>23</sup>.

[Kahl, online]

Ponadto, w języku polskim występuje kolejna niejednoznaczność związana z tym zjawiskiem. Na jego określenie istnieją dwa terminy: twórczość i kreatywność. Jak twierdzi Karwowski [2009: 20], bogactwo języka polskiego stało się w tym wypadku źródłem problemów dla badaczy.

#### 2.1.1. Kreatywność a twórczość

Kreatywność jest terminem stosunkowo młodym, wprowadzonym do polskiej pedagogiki społecznej przez K. Kornilowicza w 1930 roku [Włoch, 2006: 1]. W 1950 roku pojęcie kreatywności pojawiło się w wykładzie inauguracyjnym Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego, autorstwa J. P. Guilforda, który przyczynił się do rozwijania mechanizmów twórczości i kreatywności, przede wszystkim w kontekście edukacji kreatywnej [Sajdak, 2008: 25].

Słowo „twórczość” natomiast sięga etymologią czasów starożytnych. Na początku zjawisko twórczości przypisywano bogom, następnie zaś jednostkom wybitnym [Włoch, 2006: 1].

Różnice pomiędzy twórczością a kreatywnością zostały uchwycone w sposób następujący:

---

<sup>23</sup> *What is all the commotion about creativity? Whatever definition this vogue expression is dressed in, it has apparently captured the awareness of countless authorities for educational, economical, governmental and last but not least, scientific issues. Moreover, the media is filled with references to creativity or its synonyms [Kahl, online].*

Twórczość jest pojęciem opisującym zjawisko społeczne, kreatywność – cechę indywidualną. Twórczość łączy w sobie osobę tworzącą z wytworem oraz społecznym odbiorem dzieła. W przypadku kreatywności bardziej uzasadnione jest mówienie o potencjale do stworzenia czegoś w przyszłości, rodzaju obietnicy, która może, ale nie musi być spełniona. [Karwowski, 2009: 17]

Kreatywność może być określona mianem twórczości bez dzieła, a przynajmniej bez dzieła wyraźnego i namacalnego (obrazu, kompozycji, wiersza). „Dziełem” kreatywności może być pomysł, dowcip, nowa zabawa. Wynika z tego, że choć wybitni twórcy są kreatywni, to istnieją osoby kreatywne nie będące twórcami. [Karwowski, 2009: 19]

Według Karwowskiego [2009], twórczość można przyporządkować takim pojęciom, jak: zjawisko społeczne, osoba tworząca i wytwór jej twórczości, społeczny odbiór dzieła. Kreatywność zaś związana jest z takimi zjawiskami, jak: potencjał, twórczość bez dzieła. Kreatywność cechuje także mniejsza namacalność albo nawet zupełny jej brak. Można więc stwierdzić, iż twórczość jest bardziej uchwytna i konkretna w porównaniu do kreatywności.

Zarówno „kreatywność” i „twórczość” mają swoje miejsce w ramach problematyki niniejszej rozprawy. Ważna jest tu kreatywność, z jej naciskiem na proces i potencjał. Istnieje możliwość wykorzystania potencjału kreatywności uczących się na zajęciach z języka obcego. Istotne miejsce zajmuje także termin „twórczość”, z jej naciskiem na rezultat – dzieło. Dziełami można nazwać teksty tworzone przez uczących się na zajęciach z języka obcego.

W języku angielskim nie ma rozróżnienia na „twórczość i kreatywność.” Istnieje jedynie hasło *creativity*. Ze względu na fakt, iż celem niniejszej rozprawy jest ukazanie wpływu twórczego pisania na rozwój sprawności dialogowych właśnie w języku angielskim, oba terminy będą używane zamiennie, gdyż oba są ekwiwalentami angielskiego hasła *creativity*.

## 2.2. Definicje kreatywności

Kreatywność (ang. *creativity*) jest zjawiskiem niezwykle złożonym. Jak podaje Taylor [1998: 99]:

Jak wykazały badania, kreatywność jest zjawiskiem złożonym, bardzo skomplikowanym ludzkim dokonaniem. Reprezentuje najwyższy poziom dokonań, do których rodzaj ludzki aspiruje. Dla wielu osób, zajmujących się sztuką, jak poeci czy pisarze, najwyższym poziomem procesu kreatywnego jest niemal każda reakcja, angażująca ludzką istotę jako całość, wszystkie możliwości reakcji z repertuaru danej osoby. Wiele części składowych kreatywności łączy się w celu zbliżenia się do reakcji, obejmującej istotę ludzką jako całość<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> *To us, as displayed in our own studies, creativity is a very complex human performance and occurrence, one of the highest level performances and accomplishments to which human kind*

Ze względu na wspomnianą złożoność, zjawisko kreatywności można definiować różnorodnie i z różnych perspektyw. Zapoznanie się z tymi definicjami służy zrozumieniu definicji twórczego pisania, jak również pozwala na świadome stosowanie kreatywności na zajęciach z języka obcego.

### 2.2.1. Kreatywność jako potencjał

Kreatywność jest określana jako potencjał, którego rozwinięcie prowadzi do twórczości. W przeciwieństwie do dzieł twórczych, sam potencjał pozostaje niewidoczny. To jednak nie umniejsza jego znaczenia i realności, o której pisze Karwowski (2009: 19):

Z faktu, że kreatywność jest potencjałem do rzeczywistej twórczości nie wynika, że jest to coś nierzeczywistego, bo niewidocznego *hic et nunc*. Badania potwierdzają tezę, że młode osoby charakteryzujące się kreatywnością zwykle osiągają też wyraźne sukcesy twórcze. Trzeba jednak pamiętać o ważnych czynnikach pośredniczących w realizacji potencjału – szczególnie roli motywacji oraz wpływu czynników zewnętrznych (środowiskowych).

[Karwowski, 2009: 19]

W powyższych słowach podkreślono znaczenie motywacji w rozwijaniu potencjału. Kreatywność potrzebuje motywacji oraz wsparcia środowiska zewnętrznego, by mogła w ogóle zaistnieć:

Kreatywność to osobowościowy potencjał większości ludzi do osiągnięcia znaczących – przynajmniej w skali psychologicznej – wyników w zakresie twórczości. Potencjał ten związany jest głównie z cechami charakterologicznymi – otwartością, wrażliwością na problemy oraz motywacją do działania, stąd zasadne jest wiązanie kreatywności zarówno z postawą twórczą, jak i ze zdolnościami twórczymi. Kreatywność może być traktowana jako wyjściowy, elementarny poziom twórczości – charakterystyczny dla większości zdrowych osób, warunek konieczny, ale niewystarczający, każdej aktywności o charakterze twórczym.

[Karwowski, 2009: 27]

Kreatywność zakłada istnienie postawy twórczej, którą zdefiniowano poniżej:

Przez postawę twórczą rozumiemy zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych, który umożliwia jednostce reorganizowanie dotychczasowych doświadczeń, odkrywanie i konstruowanie czegoś (rzeczy, idei, sposobu działania, sposobu postrzegania świata) dla niej nowego i wartościowego.

[Szmidt, 2001: 181]

Postawa twórcza jest wyrazem twórczości codziennej, która powstaje z motywacji do wzrostu i rozwoju. Tego rodzaju postawą wykazują się ludzie poszukujący sensu życia i możliwości rozwoju [Szmidt, 2001: 181–182].

---

*can aspire. To many in the arts, including poets and creative writers, the highest degree of the creative process is almost a combined total-human-being response, involving all aspects of such a person's response repertoire. Many subcomponents of creativity are combined simultaneously and/or successively to approach this almost total-human-being response* Taylor [1998: 99].

Istotnym składnikiem kreatywności, pojmowanej jako potencjał, jest **myślenie dywergencyjne**, czyli myślenie przebiegające z szerszej perspektywy, zorientowane na odkrywanie nowych, niestandardowych sposobów podejścia do danego problemu. Przeciwnością myślenia dywergencyjnego jest **myślenie konwergencyjne**, czyli myślenie z węższej perspektywy i zorientowane na znalezienie jednej odpowiedzi [Dakowska, 2005: 172]<sup>25</sup>. Myślenie dywergencyjne jest stosowane jako technika w celu odnajdywania niestandardowych rozwiązań:

Myślenie dywergencyjne jest techniką, często używaną w czynnościach związanych z kreatywnością, ponieważ pozwala na rozszerzanie granic myślowych poprzez szukanie nowych możliwości i sposobów rozwiązywania i wykonania<sup>26</sup>.

[Fogl, online]

## 2.2.2. Definicja twórczości z punktu widzenia obszarów jej rozpoznawania

Istnieją trzy obszary, w których można dokonać rozpoznania kreatywności. Obszary te stanowią odpowiedzi na następujące pytania:

- **Co** jest twórczością?
- **Kto** nazwany zostanie twórcą?
- **Dlaczego? Jak?**

Pierwsze pytanie dotyczy jakości dzieła twórczego, drugie – struktury osobowości twórcy, trzecie z kolei pytanie (a raczej pytania) dotyczy powiązań pomiędzy dziełem a twórcą. Niewłaściwe jest traktowanie tych obszarów w sposób rozłączny, „redukujący fenomen twórczości do funkcji procesów myślowych, intuicji, uczuć czy interakcji” [Sajdak, 2008: 16].

Należy przyjrzeć się dwóm pierwszym obszarom, które pozwalają na rozpoznanie kreatywności, tj. dziełu i osobowości twórcy.

### 2.2.2.1. Definicja twórczości z punktu widzenia obszarów jej rozpoznawania: dzieło

Dzieło jest najstarszym etapem w ewolucji znaczeń przypisywanych twórczości. To od dzieła zależało, czy daną osobę można było nazwać twórcą. Miarą twórczości była „nowość i cenność” dzieła [Sajdak, 2008: 16]. Kreatywność definiowano więc z punktu widzenia **rezultatu** ludzkich starań.

<sup>25</sup> *Creativity involves divergent thinking, i.e. thinking with a wide perspective, aimed at discovering a new, unusual answer to the problem, as opposed to the convergent one, i.e. thinking with a narrow focus aimed at finding one answer* [Dakowska, 2005: 172].

<sup>26</sup> *Divergent thinking – more than a mere tool – is a technique very commonly used on creative activities because it allows us to expand our brains a little bit, by looking for new opportunities and ways of getting things done* [Fogli, online].



Kryteriami twórczości pojmowanej głównie jako dzieło, są:

- nowość dla podmiotu i społeczeństwa,
- znaczenie dla podmiotu i społeczeństwa,
- uznanie unikalności dzieła,
- umieszczenie w ramach kanonu wiedzy zawartej w leksykonach i encyklopediach,
- opinia ekspertów [Sajdak, 2008: 17].

Kreatywność, definiowana przez pryzmat dzieła, charakteryzuje jedynie osoby wybitnie zdolne. Najważniejszy staje się efekt końcowy. Taki sposób postrzegania twórczości daje niepełny obraz zjawiska [Sajdak, 2008: 18]. Jest on również bezużyteczny dla pedagoga, który, z powodu braku odpowiednich uprawnień, nie może rozstrzygać o tym, który wytwór uczniowskiej działalności jest dziełem wybitnym, a który nie. Takie ujęcie kreatywności nie przydaje znaczenia rozwojowi osoby [Sajdak, 2008: 18].

Wątpliwości budzi także znaczenie opinii ekspertów, jako kryterium uznawania dzieła:

Szczególnie to ostatnie kryterium – opinia ekspertów – pokazuje wysoki stopień relatywizmu dzieł twórczych. Uzależnienie uznania dzieła za nowe i cenne od subiektywnych z natury ocen ludzi z kręgów opiniotwórczych – recenzentów, mecenasów sztuki, różnorodnych autorytetów, a ostatnio i sponsorów – budziło zawsze wiele sprzeciwów. Cóż bowiem z dziełami zyskującymi uznanie po wiekach?

Historia daje wiele przykładów na poparcie tezy, że laur bardziej lubi czaszki niż skronie.

[Sajdak, 2008: 17]

Definiowanie twórczości jedynie z punktu widzenia jej końcowego rezultatu spotyka się z coraz większą krytyką (Sajdak, 2008: 18). Dlatego pojawiły się inne sposoby definiowania kreatywności, podkreślające znaczenie osobowości twórcy.

### **2.2.2.2. Definicja twórczości z punktu widzenia obszarów jej rozpoznawania: osobowość twórcy**

Struktura osobowości twórcy stanowi kolejną płaszczyznę definiowania twórczości, dzięki której kreatywność można opisywać jako specyficzną postawę wobec świata. Nęcka [2001: 23] taki rodzaj kreatywności nazywa „twórczością bez dzieła”, która może być określona jako: „zdolność czysto potencjalna, z różnych powodów niezrealizowana w postaci wytworów spełniających kryteria nowości i wartości”. Dzięki oddzieleniu dzieła od osobowości, można ujrzeć kreatywność w zupełnie innym świetle. Kreatywne mogą być osoby, wykonujące pozornie nie-twórcze zawody, pod warunkiem, że reprezentują kreatywną postawę wobec wykonywanych czynności. Postawa taka generowana jest poprzez cechy osobowości twórczych, do których należą:

- niezależność,
- akceptacja własnych myśli i emocji,

- zdolność do integrowania zjawisk oddzielnych, nawet pozostających do siebie w opozycji;
- wolność od lęku przed nieznanym i tajemniczym,
- ponadprzeciętna spontaniczność i ekspresyjność, zbliżona do nieujarzmionej postawy dziecka,
- poczucie humoru [Maslow za Sajdak, 2008: 19].

Cechy osobowości twórczej znajdują swoje zastosowanie na zajęciach z języka obcego. Niezależność jest w tym momencie tożsama z autonomią uczącego się, spontaniczność i ekspresyjność są wynikiem uwolnienia zasobów inteligencji emocjonalnej, tak samo jak poczucie humoru czy akceptacja własnych myśli i emocji. Niewykluczone, iż rozwój cech osobowości twórczej można wspomóc poprzez systematyczne wprowadzanie twórczego pisania na zajęciach. Dzięki tworzeniu tekstów literackich na zajęciach, lęk przed nieznanym i tajemniczym może być stopniowo oswajany. Także język – obcy i tajemniczy system interpretowania świata – przestaje być strasznym „potworem” w wyobraźni adepta, a staje się nowym i fascynującym polem eksploracji dla niezależnego umysłu jednostki kreatywnej, którą uczący się może się stopniowo stawać.

Sajdak [2008: 20] podaje następujące cechy osobowości twórczej według Rogersa:

- przeciwność psychologicznej „obronności”, czyli otwartość na doświadczenie,
- umiejscowienie źródła oceniania wewnątrz,
- umiejętność spontanicznego badania, wręcz „bawienia się” elementami koncepcji.

Pierwsza z cech zakłada elastyczność, która jest niezbędnym czynnikiem w procesie uczenia się języków obcych. Język jest zjawiskiem niezwykle złożonym, stąd też jego przyswajanie wymaga elastyczności i jednocześnie tę elastyczność ćwiczy. Następną z powyższych cech, umiejscowienie źródła oceniania wewnątrz, jest kolejnym krokiem na drodze do autonomii w budowaniu własnych zasad, wyciąganiu samodzielnych wniosków, tworzeniu własnej hierarchii wartości. Jak pisze Wojtynek-Musik [2001:18]: „odtworzenie obcych wniosków i informacji, bez żadnego poczucia sprawstwa, przegrywa zawsze z choćby niewielką, ale własną obserwacją”.

Ostatnia z cech osobowości twórczej, poprzez słowo „bawienie się”, a także „spontaniczność”, nawiązuje do ludyczności. Wprowadzenie ludyczności na zajęcia z języka obcego jest możliwe dzięki technikom ludycznym. Techniki te wspierają zarówno przyswajanie języka, jak i samopoznanie. Nie tylko wypełniają założenia procesu glottodydaktycznego, ale są czynnikiem wspierającym wewnętrzną integrację człowieka [Hostyński, 2005: 1]<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> „Wyrażenie *funkcja integrująca* w odniesieniu do technik ludycznych implikuje, że techniki te – obok wielu innych czynników procesu glottodydaktycznego – stanowić mogą potencjał stymulujący i wspierający wewnętrzną integrację człowieka” (Hostyński, 2005, online).

Z punktu widzenia osobowości, kreatywność ma także znaczenie jako czynnik, prowadzący do dojrzałości, rozumianej jako pełna funkcjonalność [Patterson, online].

## 2.3. Aspekty kreatywności

Wyróżnia się następujące aspekty twórczości w zależności od zorientowania pod względem teorii i metodologii:

- aspekt atrybutywny,
- podmiotowy,
- procesualny,
- stymulatorów-inhibitorów [Włoch, 2006: 99].

Pierwszy z aspektów służy do określania twórczości jako wytworu, drugi skupia się na osobie twórcy. Aspekt procesualny ujmuje twórczość jako proces psychiczny, a aspekt dotyczący stymulatorów-inhibitorów definiuje czynniki zewnętrzne, które warunkują proces twórczy. Aspekty twórczości, połączone w jedno, tworzą „czteroaspektowy paradygmat interpretacji twórczości” [Włoch, 2006: 99].

### 2.3.1. Twórczość w aspekcie atrybutywnym i podmiotowym

W tym wymiarze, kreatywność traktuje się jako wytwór odznaczający się takimi cechami, jak: nowość i cennaść. Jest tu miejsce na wyrażenia opiniujące: „twórczość drugorzędna”, „twórczość wybitna”, „twórczość codzienna”, „twórczość praktyczna”, „twórczość innowacyjna” [Włoch, 2006: 99]. W pewnym sensie definiowanie twórczości w aspekcie atrybutywnym jest częściowo tożsame z definicją twórczości z punktu widzenia jednego z obszarów jej rozpoznawania: dzieła. Tożsamość ta jest jednakże jedynie częściowa, ponieważ twórczość w wymiarze atrybutywnym wpisuje się w różne sfery ludzkiej działalności, a co za tym idzie, także w naukę języka obcego. Akwizycja języka obcego przestaje więc być procesem odtwórczym i mechanicznym. Jedynie przez to (i aż dzięki temu), że jest jedną ze sfer ludzkiej działalności, już ma zadatki na to, by stać się potencjalnym przejawem kreatywności. Czy tak się stanie, zależy od podejścia prowadzącego i budowaniu przez niego/nią atmosfery zajęć [Włoch, 2006: 99].

Definicja twórczości w aspekcie podmiotowym przypomina definicję twórczości z punktu widzenia jednego z obszarów jej rozpoznawania, tj. osobowości twórcy. W obu przykładach definiowania kreatywności mamy do czynienia z charakterystyką osobowości twórcy. Twórczość jako jedyny w swoim rodzaju talent zostałaby zarezerwowana dla wybranych, dla tak zwanych „jednostek wybitnych”. Natomiast twórczość jako proces aktualizacji rozwoju własnego *ja* dostępna jest wszystkim, którzy dążą do samorealizacji. W tym drugim ujęciu, kreatywność

jest elementem reprezentującym istotę natury ludzkiej, którą jest tendencja do samorealizacji<sup>28</sup>. Tendencję tę można wykorzystać poprzez zastosowanie twórczego pisania na zajęciach z języka obcego.

### 2.3.2. Twórczość w aspekcie procesualnym

Procesualne podejście do twórczości charakteryzuje się poszukiwaniem procesów prowadzących do wytworzenia dzieła, które odbierane jest jako nowe i cenne. Procesy, jakie mogą prowadzić do powstania ww. dzieła, mogą być różnego rodzaju: psychiczne, intelektualne, emocjonalne, motywacyjne, a także – behawioralne. Mamy do czynienia z dwoma rodzajami postaw w stosunku do procesualnego aspektu kreatywności. Pierwsza postawa postrzega procesy prowadzące do wytworzenia dzieła z punktu widzenia jego samego. Podobnie jak w aspekcie atrybutywnym, ważny jest wytwór. Druga postawa to zainteresowanie procesem samym w sobie i korzyści z niego płynących, ważnych dla jednostki, a nie dla społeczeństwa czy narodu [Włoch, 2006: 99].

Ta ostatnia postawa może korelować z celami dydaktyki zorientowanej na proces<sup>29</sup>. W tego rodzaju dydaktyce jest miejsce na korzystanie z twórczego pisania, sztuk plastycznych i muzyki na zajęciach z języka obcego. Dydaktyka zorientowana na proces i twórczość w aspekcie procesualnym posiada ten sam obszar eksploracji: różnego rodzaju procesy same w sobie.

Jak pisze Karpińska-Musiał [2011]: „kreatywność rodzi się w interakcji językowej. [...] Język staje się punktem wyjścia dla kreatywności oraz staje się narzędziem jej realizacji w efekcie końcowym”. Na podstawie schematu opracowanego przez Karpińską-Musiał [2011: 5] można wywnioskować, że:

1. Język i kreatywność współpracują ze sobą w jednym kole (współ)zależności.
2. Czynnikiemami wspierającymi współpracę języka i kreatywności są:
  - interakcja wielu opinii,
  - tworzenie wiedzy i konstruktów,
  - autorefleksja i autoedukacja.
3. Język, poprzez interakcję wielu opinii, tworzenie wiedzy i konstruktów wspiera kreatywność. Ta zaś współtworzy język dzięki autorefleksji i autoedukacji. Kolejność wzajemnego wspierania oraz tworzenia kreatywności i języka jest niemożliwa do ustalenia – poszczególne czynniki działają jednocześnie, stąd schemat koła jako najbardziej odpowiedni do zilustrowania współpracy obu zjawisk.

<sup>28</sup> „Zasadniczym motywem podjęcia działalności twórczej jest naturalna tendencja człowieka do samorealizacji, do wykorzystania wszystkich swoich zdolności” [Rogers za Włoch, 2006: 99].

<sup>29</sup> *prozessorientierten Mediendidaktik* [Hellwig, 1997: 42].

Podejście procesualne umożliwia skupienie uwagi na wzajemnym wspieraniu się języka i twórczości. Może ono także wspomagać umiejętne sterowanie procesami, także w celu uzyskania tekstów kreatywnych w języku obcym.

### **2.3.3. Twórczość w aspekcie stymulatorów-inhibitorów**

Stymulatory-inhibitory to czynniki zewnętrzne, które warunkują proces tworzenia. Kreatywność w aspekcie stymulatorów-inhibitorów jest szczególnie atrakcyjnym polem eksplorowania dla pedagogiki. Ta dziedzina bowiem dąży do określania jakości warunków dydaktyczno-wychowawczych, w jakich powinna przebiegać aktywność twórcza człowieka w środowisku wychowawczym [Włoch, 2006: 99].

Jak sama nazwa wskazuje, stymulatorami można nazwać czynniki zewnętrzne, które pozytywnie warunkują proces tworzenia. Inhibitorami twórczości nazwane zostało całe spektrum barier psychicznych, powstrzymujących rozwój twórczości [Niemierko, 2009: 208].

Rolę stymulatorów generujących procesy twórcze na zajęciach z języka obcego najlepiej pełnią już wytworzone dzieła sztuki. Dzieła sztuk plastycznych, muzyki i twórczego pisania (teksty literackie) w sposób naturalny generują atmosferę potrzebną do zaistnienia procesów twórczych. Dzieje się tak dlatego, iż dzieła te powstały z nagromadzenia twórczej energii, która została zainwestowana w proces ich powstawania i którą niejako oddają w momencie skupienia na nich uwagi odbiorcy.

Obecność stymulatorów w formie dzieł sztuki pozwala na wygenerowanie atmosfery twórczej, która z kolei porusza całe spektrum procesualne (procesy psychiczne, intelektualne, emocjonalne, motywacyjne, behawioralne), dzięki którym może powstać tekst twórczy, subiektywnie nowy, w nowym języku (języku, który uczący się właśnie przyswaja). Dlatego też twórczość w aspekcie stymulatorów-inhibitorów ma istotne znaczenie w pisaniu tekstów kreatywnych na zajęciach z języka obcego. Bez czynników zewnętrznych, warunkujących proces tworzenia, pisanie jakichkolwiek tekstów kreatywnych jest niezwykle trudne, co dopiero pisanie takich tekstów w języku obcym. Bezużyteczność pisania „z powietrza” omawia Lipińska [2002: 58], podkreślając rolę przygotowania do napisania tekstu. Przygotowanie polega chociażby na zastosowaniu asocjogramu, wysłuchaniu utworu muzycznego czy przeczytaniu wiersza. Innymi słowy – przygotowanie do pisania tekstu kreatywnego w języku obcym wymaga wprowadzenia stymulatorów.

Przygotowanie w postaci wprowadzenia stymulatorów jest niezbędnym czynnikiem wygenerowania tekstu twórczego w języku obcym, gdyż „prace pisane bez przygotowania są nieużyteczne i mogą dać mylny obraz o rzeczywistych umiejętnościach uczniów/studentów” [Lipińska, 2002: 58].

## 2.4. Parametry kreatywności

Zagadnienie parametrów kreatywności stanowi jeden z kluczowych czynników interesujących badaczy. Parametry przez nich konstruowane mają służyć zmierzaniu i porównaniu kreatywności w różnych ugrupowaniach ludzkich. Wskaźniki często różnią się od siebie.

Według Mahdavi i in. [2011], kreatywność może być formułowana w sieci interakcji międzyludzkich, stąd do konceptualizacji zjawiska w organizacji i zbudowania matrycy kreatywności (ang. *creativity matrix*) konieczne są następujące parametry:

- inwencja,
- innowacyjność,
- napisanie książki,
- prowadzenie wykładów na konferencjach międzynarodowych.

Według Starchenko [online], płynność, elastyczność i oryginalność stanowią parametry kreatywności:

Kreatywność posiada trzy parametry: płynność, elastyczność i oryginalność. Te trzy kryteria są niezbędne w zrozumieniu pomyślnie przebiegającego procesu kreatywnego. Nie dysponujemy danymi dotyczącymi różnic w umysłach podmiotów mało i wysoce kreatywnych podczas wykonywania twórczych zadań, które posiadałyby osobne kryteria kreatywności<sup>30</sup>.

Nie są to jedyne cechy kreatywności. Jest ich znacznie więcej w różnych kontekstach jej stosowania. Kreatywność jako narzędzie używane na zajęciach języka obcego wymaga z pewnością innego rodzaju wyznaczników.

Hellwig [2007] wymienia zdolności powstałe pod wpływem obcowania z literaturą i kulturą na zajęciach z języka obcego. Lista zdolności wg Hellwiga jest jednocześnie zestawem przykładowych parametrów, za pomocą których można zmierzyć kreatywność w kontekście nauczania języka obcego. Przedstawiają się one w sposób następujący:

- zdolność czytania, interpretowania i tłumaczenia oraz krytycznego rozumienia innych światów i kultur w porównaniu do własnego świata i kultury,
- zdolności pozbywania się problemów i rozwijania umiejętności budowania argumentów w dyskursie,
- wrażliwość na językowe, a w szczególności na literacko-kulturowe przedstawienie i konstruowanie od podstaw wiedzy na temat możliwości reprezentacji kulturowo-literackich,

---

<sup>30</sup> *There are 3 psychological parameters of creativity: fluency, flexibility, originality, which are important characteristics to understand how successfully process of creativity proceeds. There is no data about brain differences in high and low creative subjects during performance of creative tasks, involving separate parameters of creativity [Starchenko, online].*

- zdolność „elementarnej literackości” (niem. *elementaren Literarisieren*) organizacji i reorganizacji początkowo prostych, potem coraz bardziej złożonych tekstów literackich,
- zdolność utrzymywania kontaktu i zaprzyjaźniania się z literaturą,
- zdolność przywoływania kontekstów kulturowo-literackich,
- zdolność wychwytywania duchowych pierwiastków w kulturze i literaturze, które mogą zaowocować koncepcjami przydatnymi także w życiu, przyczyniającymi się do rozwijania tożsamości,
- zdolność aktywnego spędzania czasu na czytaniu i działaniu kreatywnym,
- zdolność spełniania się kulturowo-literackiego.

Zdolności, podane przez Hellwiga [2007], mogą być pobudzane i rozwijane w trakcie akwizycji języka obcego. Warunkiem koniecznym do tego jest umożliwienie uczącym obcowania z literaturą i sztuką na zajęciach językowych. Formy sztuki, takie jak: muzyka, poezja, malarstwo mogą pełnić rolę stymulatorów, czyli czynników motywujących i inspirujących. Dokładniejsze ich omówienie znajduje się w części badawczej niniejszego tekstu.

## 2.5. Wnioski

Kreatywność jest zjawiskiem nieustannie badanym i budzącym kontrowersje. Powodem takiego stanu rzeczy może być jej złożoność i wieloaspektowość. Dodatkowo, w języku polskim występują dwa określenia zjawiska: „kreatywność” i „twórczość”.

Powyższe czynniki powodują mnogość definicji kreatywności. Twórczość jest definiowana pod różnym kątem i z różnych perspektyw. Świadomość różnych sposobów pojmowania kreatywności może być niezwykle owocna w kontekście edukacyjnym. Składa się na to wiele powodów, wśród nich m. in.:

1. Kreatywność pojmowana jako potencjał wiąże się z myśleniem dywergencyjnym. Stosowanie myślenia tego typu może prowadzić do innowacyjnych sposobów rozwiązywania danego problemu, spojrzenia nań z szerszej perspektywy. Jednostka ludzka może stać się dzięki temu zorientowana na odkrywanie nowych, niestandardowych sposobów podejścia do danego problemu.
2. Definiowanie kreatywności z punktu widzenia różnych obszarów jej rozpoznawania może prowadzić do bardziej skutecznego jej rozpoznania i generowania u uczącego się. Niewskazane jest traktowanie tych obszarów w sposób rozłączny, „redukujący fenomen twórczości do funkcji procesów myślowych, intuicji, uczuć czy interakcji” [Sajdak, 2008: 16]. Podejście holistyczne w tym wypadku może być bardziej motywujące.
3. W kontekście edukacyjnym pomocnym może okazać się znajomość różnych aspektów kreatywności. Należy wziąć pod uwagę wszystkie aspekty twór-

czości: atrybutywny, podmiotowy, procesualny, stymulatorów-inhibitorów. Dla edukacji najbardziej użyteczne są dwa ostatnie aspekty. Aspekt procesualny kreatywności pozwala na jej wytworzenie dzięki interakcji językowej [Karpińska-Musiał, 2011]. Język i kreatywność w jej aspekcie procesualnym współpracują, wspomagając się nawzajem. Zjawisko to jest godne uwagi z punktu widzenia badań glottodydaktycznych.

Aspekt stymulatorów-inhibitorów zwraca uwagę na konieczność zastosowania odpowiednich bodźców zewnętrznych w celu uzyskania kreatywności. Bodźcami używanymi dla celów edukacyjnych mogą być wszelkie formy sztuki: muzyka, literatura, obraz.

4. Parametry kreatywności nie są zbiorem ustalonym raz na zawsze. Zmieniają się w zależności od celu i kontekstu, w którym kreatywność ma znaleźć zastosowanie. Daje to szerokie pole poszukiwań odpowiednich parametrów, które mogą być z powodzeniem zastosowane w kontekście edukacyjnym.



## 3. Wykorzystanie sztuki w nauczaniu języków obcych

### 3.1. Historia wykorzystania sztuki dla celów edukacyjnych

Sztuka w edukacji nie musi być pojmowana wyłącznie jako przedmiot nauczania. Może stanowić narzędzie do nauczania innych przedmiotów. W tym użyciu staje się elementem uatrakcyjnającym żmudny proces przyswajania wiedzy i pobudzającym kreatywność. Stosowanie sztuki, czyli muzyki, malarstwa, rzeźby i literatury, jako narzędzia edukacji, ma za sobą długą historię.

#### 3.1.1. Wpływ ilustrowanej książki na stosowanie sztuki dla celów edukacyjnych

Wpływ ilustrowanej książki na rozwój stosowania sztuki dla celów edukacyjnych zaczyna się od Johanna Amosa Comeniusa i jego *Orbis Sensualium Pictus*. Dzieło Comeniusa zawierało teksty w różnych językach opatrzone elementami sztuk plastycznych [Hellwig, 1996: 16]. Można stwierdzić, że dzieło Comeniusa stanowi jedną z pierwszych wcieleń idei łączenia sztuk plastycznych i nauki języków obcych. W tym wypadku nawet kilku naraz, gdyż książka wydana została w kilku językach.

Następnym przykładem łączenia sztuki i nauki języków obcych były tzw. *chapbooks*<sup>31</sup>. W XIX wieku terminem *chapbooks* określono małe, tanie książeczki bądź

---

<sup>31</sup> Terminu *chapbooks* używa się w języku polskim i w różnym kontekście znaczeniowym, jak ilustruje przykład poniżej:

*Chabbooks to limitowane wydania opowiadań podpisane przez autora. Do tej pory, w takiej formie, wydano trzy opowiadania Grahama Mastertona, a mianowicie: Hurry Monster (Bestia pośpiechu), The Scrawler (Bazgroła) oraz Sepsis (Posocznica). Ostatnio pojawiła się zapowiedź kolejnego chapbooka - Half Sick of Shadows. Będzie to zbiorcze wydanie aż trzech opowiadań - Wizerunek zła, Camelot i właśnie Half Sick of Shadows. Wszystkie trzy tytuły powstały na podstawie poematu Alfreda Tennysona Lady of Shalott. Nowy chapbook będzie bogato ilustrowany, niestety będzie również o wiele mniej dostępny, niż poprzednie.*

<http://masterton0wojtekb.blox.pl/2008/09/Nowe-chapbooks.html#ListaKomentarzy>.

broszury, sprzedawane na ulicy lub przez domokrażców od XVI do początków XIX stulecia. Książeczki zawierały ballady, bajki, romanse oraz inne formy rozrywki [Baldick, 1990: 33]. *Chapbooks* służyły także do celów edukacyjnych. Analfabeci uczyli się na nich czytać, co było możliwe dzięki zawartości artystycznej, czyli ilustracjom. Ilustratorem, który przyczynił się do stosowania sztuki w edukacji języków obcych, był Daniel Chodowiecki. Jego ilustracje zdobią dzieło Basedowa *Elementarwerk* [Hellwig, 1996: 17].

Około roku 1930 zalecało się systematyczne stosowanie dzieł sztuk plastycznych w materiałach do nauki języków obcych. Niezwykle istotnym jest fakt, iż w realiach nauki języków nowożytnych stosuje się dzieła sztuki o różnym charakterze. Są to prace przesączone kulturą, z której się wywodzą, dzięki czemu mogą służyć do jej poznawania [Hellwig za Kohl/Schröder, 1996: 18].

Łączenie nauki języków obcych ze sztuką nabrało tempa poprzez zwrócenie uwagi na samo nauczanie sztuki. Lichtwark był twórcą metody „rozumienia sztuki poprzez doświadczenie” (ang. *Experiential Art Appreciation*)<sup>32</sup>. Założył on *Gesellschaft der Hamburger Kunstfreunde* (ang. *Hamburg Commission of Friends of Art*). Celem stowarzyszenia była troska o wykształcenie artystów. Lichtwark postrzegał dziecięcą edukację w dziedzinie sztuk pięknych za kluczową. W 1897 roku zapoczątkował wystawę pod tytułem: *Das Kind als Künstler*. W swojej inicjatywie Lichtwark opierał się na założeniu, że należy krzewić zarówno umiejętność podziwiania, jak i wytwarzania dzieł sztuki. Podkreślał konieczność uczenia się technik wytwarzania sztuki w sposób bezpośredni. Podobny ruch miał miejsce w Anglii: *Arts and Crafts Movement* Williama Morrisa. Idee Lichtwarka, znane jako *Kunsterziehungsbewegung*, znalazły oddźwięk w szkołach sztuki oraz muzeach, skutkując wystawami, które zainteresowały dzieci i dorosłych nie zajmujących się sztuką zawodowo. Do takich osób należą także uczący się języków obcych. Zainteresowanie sztuką samą w sobie może przełożyć się na zainteresowanie sztuką w roli narzędzia, stosowanego do celów edukacyjnych, w szczególności – do nauki języków obcych. W tym sensie działalność Lichtwarka mogła przyczynić się do rozwoju stosowania sztuki dla celów edukacyjnych.

Kolejną osobą, której zainteresowanie sztuką przyczyniło się do wykorzystania jej dla celów edukacyjnych, był Julius Langbehn. Jest on autorem słynnego, choć szowinistycznego dzieła *Rembrandt als Erzieher* [Hellwig, 1996: 19]. Dzieło, którego tytuł został przetłumaczony na język angielski jako: *Rembrandt as educator*, budzi kontrowersje ze względu na reprezentowany przez nie rasizm:

[Dzieło] Rembrandt jako wychowawca ubolewało nad stanem współczesnej mu sztuki, sugerując, że Rembrandt, jako przykład rasy południowoniemieckiej, posiadał czyste cechy narodu, w najmniejszym stopniu nie zanieczyszczone przez mieszanie się ras. Książka ta poddawała krytyce muzea, jako miejsca pełne sztuki, lecz pozbawione życia, zbyt przywiązane do

<sup>32</sup> <http://www.dictionarofarthistorians.org/lichtwarka.htm>.

historii, by odzwierciedlać sztukę. Traktaty dotyczące ras pojawiły się w całkiem sporych ilościach w europejskiej myśli społecznej kulturalnej pod koniec XIX wieku. Niemniej jednak, książka Langbehnna przyciągała uwagę nie konserwatystów, lecz wybitnych historyków sztuki tamtego okresu<sup>33</sup>.

Dictionary of art historians [online]

Jakkolwiek kontrowersyjne może być dzieło Langbehnna, tytuł jego jest znaczący w kontekście rozwoju zainteresowania sztuką jako narzędziem edukacji. Powstał program o podobnej nazwie, jak dzieło Langbehnna: *Erziehung durch die Kunst*. Wymiar kulturalny tego ruchu odpowiadał przekonaniom adeptów sztuki i zaowocował zajęciami z zastosowaniem form twórczości w edukacji.

W drugiej połowie XIX wieku popularny stał się pogląd o kompleksowości dzieł sztuki i spotkań ze sztuką, którego autorem jest John Ruskin: *The fine art is that in which the hand, the head and the heart of man go together* [Hellwig, 1996: 19]. Zdanie to doskonale korespondowało z założeniami filozofii Diltheya, w szczególności rozumienia pojętego jako przeżywanie i pojmowanie *Erlebnis – Verstehen* [Hellwig, 1996: 19]. W jednym i drugim przypadku mamy do czynienia ze sprzężeniem emocji i intelektu (*the head and the heart, Erlebnis – Verstehen*).

Jedną z ważnych postaci w historii stosowania sztuki dla celów edukacyjnych jest Wilhelm Dilthey. Zajmował się filozofią życia i był współtwórcą hermeneutyki [Galarowicz, 1992: 694]. Hermeneutyka, stanowiąc interpretację tekstu z jednej strony, jak i naukę o interpretacji z drugiej [Galarowicz, 1992: 694], daje narzędzia do pracy z tekstem twórczym i sposobność do zastosowania ich na zajęciach z akwizycji języka.

## 3.2. Badania nad wykorzystaniem sztuki na zajęciach z języka obcego

Wielu nauczycieli i badaczy korzysta z dzieł uznanych twórców w celu uatrakcyjnienia zajęć językowych. Przedstawienie działań edukacyjnych i badań wybranych inicjatorów stosowania sztuki na zajęciach językowych może posłużyć jako źródło inspiracji dla innych.

---

<sup>33</sup> *Rembrandt als Erzieher (Rembrandt as Educator), deplored the state of contemporary art production, suggesting that, Rembrandt, an example of the southern German "race," was part of a pure Volk least defiled by racial intermixing. It criticized museums as dead places of art, too bound by history to reflect art. Racial tracts were not uncommon in late-19th century European social and cultural thought. Nevertheless, Langbehn's book attracted praise not only from the conservative right but, for various reasons, from a variety of important art historians of the period.*

Dictionary of art historians (online)

### 3.2.1. Hellwig i jego wkład w rozwój badań nad zastosowaniem sztuki na zajęciach z języka obcego

Badaniom Hellwiga [1997] przyświecała następująca hipoteza: w pisaniu w języku obcym na podstawie grafik i obrazów mają miejsce te same procesy spostrzeżeń i obserwacji, które towarzyszą przyswajaniu języka. Procesy te są nie tylko kognitywne, ale również afektywne. W tym kontekście niezwykle ważna jest metoda wywiadu (niem. *Erkundungsmethoden*), powszechnie znana w psychologii i przydatna w glottodydaktyce [Hellwig, 1997: 45]. Chodzi o to, by udźwignąć myśli (niem. *Lauten Denkens*) [Krings za Hellwig, 1997: 46]. Proces ten rozpoczyna się od aktywacji jednostki. Na aktywację jednostki składają się takie zjawiska, jak:

- równoczesne, uświadomione odczuwanie i myślenie (niem. *Empfinden und Denken*) drogą **introspekcji**: mówienie podczas pisania (niem. *Sprechen beim Schreiben*),
- następujące po nim równoczesne odczuwanie i myślenie drogą **retrospekcji**, które z kolei wykonuje się w sposób:
  - a) ustny – poprzez omówienie z samym sobą (niem. *selbst sprechend*) i poprzez omówienie drogą wywiadu (niem. *im Interview sprechend*),
  - b) pisemny (notatki zawierające przemyślenia powstałe przy okazji pisania).

Równoczesne odczuwanie i myślenie drogą retrospekcji, wykonywane w sposób ustny i pisemny stanowi zarówno część aktywacji jednostki, jak i aktywacji w małej grupie [Krings za Hellwig, 1997: 46]. Według Hellwiga [1997], pisanie jest równoczesnym odczuwaniem i myśleniem (niem. *Empfinden und Denken*) ze względu na to, że bierze się z głowy i serca.

Działania edukacyjne Hellwiga cieszą się zainteresowaniem wśród uczących się, na co może wskazywać przykładowa wypowiedź ucznia:

Hellwig zaprezentował uczniom życiorys rzeźbiarza i malarza ekspresjonisty, który mimo pochodzenia niemieckiego padł ofiarą holocaustu – został zabity w obozie koncentracyjnym na Majdanku.

Dzięki przedstawieniu twórczości Freundlicha, spotkanie licealistów z profesorem-seniorrem wykroczyło daleko poza normalne warsztaty językowe. Było lekcją historii Słupska, lekcją historii sztuki i... lekcją psychologii. Próby interpretacji obrazów miały nakłonić uczniów do „otwarcia umysłów”, jak to sam Hellwig określił. Zbierając refleksje licealistów, pytał o pojedyncze słowa kojarzące się z obrazami, po czym przechodził do eksperymentów polegających na układaniu z nich... poezji. W nowoczesnej sztuce nie można ani powiedzieć, czym obraz jest, a czym nie jest – tłumaczył licealistom. Interpretacji może być nieskończenie wiele – dodał. Po wykładzie Hellwig nie ukrywał zadowolenia z możliwości współpracy z uczniami II LO. – Po mojej dzisiejszej wizycie w Słupsku już teraz nie mogę się doczekać kolejnej możliwości przyjechania do tego miasta i spotkania się z tutejszą młodzieżą – powiedział poruszony profesor.

Opuszczający wykład uczniowie zdawali się być pod wrażeniem.

Maksymilian Nałęcz, uczeń klasy III D [online]

### 3.2.1.1. Metodyka pracy z graficznym stymulatorem według Hellwiga

Od Hellwiga [1998] wywodzą się następujące metody pracy ze stymulatorem graficznym: strategia uniku (uczący się ma prawo wyboru), poziom asocjacji, formułowanie tytułu dla dzieła sztuki, porównywanie tytułów.

Hellwig [1998] stosował następujące strategie podczas pisania tekstów kreatywnych: porównywanie napisanych tekstów, zgadywanie treści, antycypacja dalszego ciągu, korekta treści, różne sposoby prezentowania całości opowiedanej historii, uzupełnianie treści, formułowanie tytułów tekstów kreatywnych, „odgrywanie” całej opowieści (zabawa w teatr) [Hellwig, 1998: 115]. Hellwig często stosuje dzieła sztuk plastycznych w roli stymulatora kreatywnego pisania w języku obcym. Sporą część opisu wyników badań zajmuje wyjaśnienie, dlaczego takie, a nie inne dzieła sztuki zostały użyte. Nie każde bowiem dzieło generuje myślenie dywergencyjne. Mechanizm ten można zilustrować na przykładzie obrazów, zastosowanych w badaniach Hellwiga [1997]. Poniżej opisano przebieg jednego z badań [Hellwig, 1997]. Składało się ono z dwóch zadań.

Do pierwszego zadania zostały zastosowane dwa dzieła sztuki, które reprezentują nowoczesne miasto. Twórcami dzieł są Lyonel Feininger<sup>34</sup> oraz Roland Searle [Hellwig, 1997: 48]. Lyonel Feininger należał do kategorii twórców, którzy tworzyli subiektywne, autonomiczne światy malarskie, cechujące się wieloznacznością. Takie dzieła wymagają wysiłku interpretacyjnego, a także emocjonalnego ze strony widza. Ich odbiór zaś pobudza myślenie kreatywne, co generuje teksty kreatywne. Tego typu obrazy Hellwig wybiera jako stymulatory pisania kreatywnego na zajęciach z języka obcego. Do pierwszego pisemnego zadania zostało wybrane dzieło Feiningera *Nächtliche Straße*.

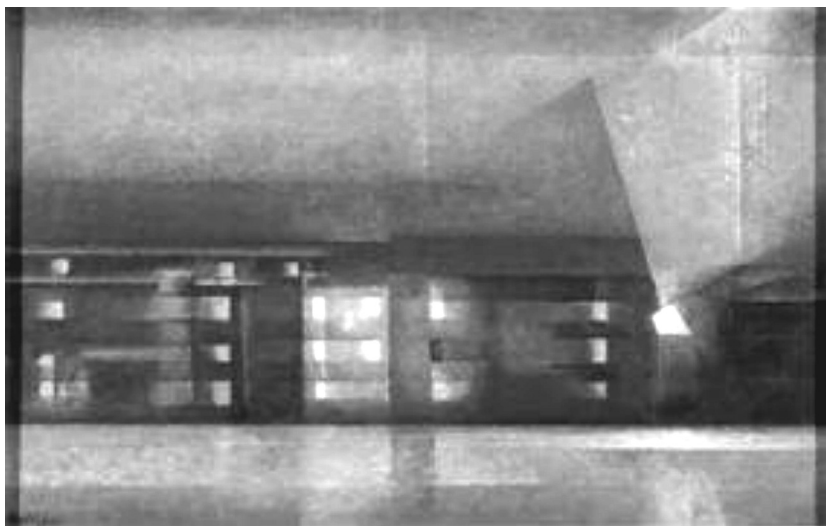
Do tego zadania wykorzystano także Searla „*Oops!*”. Ostatnie, to grafika satyryczna przedstawiająca metropolię, prawdopodobnie gdzieś w Ameryce Północnej.

Na pierwszym planie widzimy jezdnię ze znakiem poziomym „Stop”. Drogę zamykają wysokie sylwetki wielopiętrowych budynków. Dominują betonowe konstrukcje, żadnej zieleni, drzew, słowem – hegemonia cywilizacji. I nagle, w samym środku wielopasmowej jezdni pojawia się królik (czy też zając). Widać jedynie uszy, zwierzę bowiem nie zdołało przebić się całkowicie przez beton. Stąd pewnie tytuł grafiki: *Oops!*

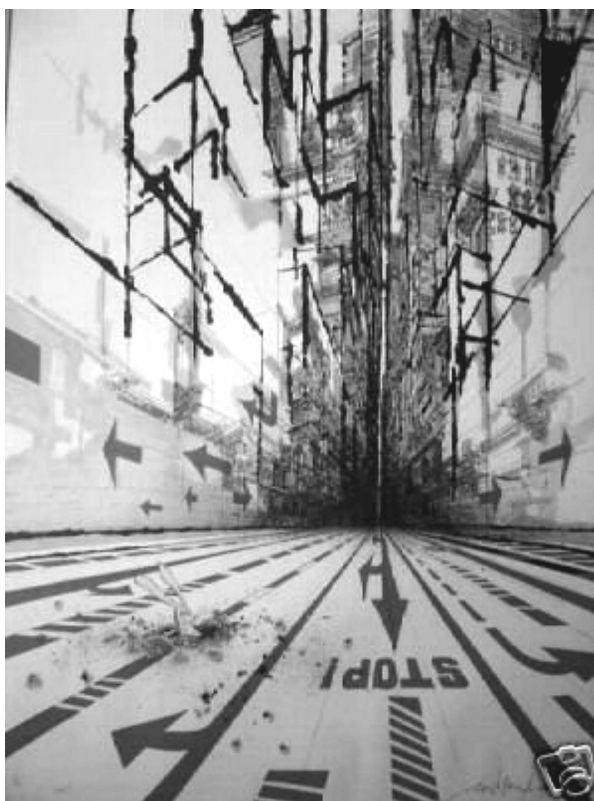
Pierwsze polecenie składało się z kilku części, które przedstawiono poniżej:

- proszę napisać tekst związany z obrazem w języku angielskim, w różnych wersjach;

<sup>34</sup> Lyonel Feininger urodził się w Nowym Jorku, tworzył w początkach XX wieku. Na jego twórczość duży wpływ miał pobyt w Europie, w szczególności zetknięcie się z kubizmem. Interesował się prawami, jakie rządzą kolorem, a także architekturą miejską. Można powiedzieć, że architektura, a także marynistyka należały do jego głównych zainteresowań. Ważną informacją, co do artystycznych upodobań Feiningera, jest fakt, iż wystawiał z grupą *Blaue Reiter* i był przez jakiś czas związany z Bauhausem [Sztuka. Encyklopedia Wizualna, 1995: 157].



Feininger L. [1929] *Nächtliche Straße*



Seattle R. (1974). *Oops!*

- proszę odpowiedzieć na następujące pytanie w języku niemieckim: w jaki sposób mogę postępować z tekstem?;
- za pomocą haseł, proszę zanotować własne przemyślenia i odczucia, jakie się pojawiły w związku z obrazami [Hellwig, 1997: 48].

Polecenia do drugiego zadania były następujące:

- wzięwszy pod uwagę tematy obu obrazów, proszę wybrać tylko jeden;
- proszę przedyskutować swój wybór – najlepiej w języku obcym – z kolegami i koleżankami (do dziesięciu minut, nie więcej);
- proszę napisać tekst na temat dowolnie wybranego obrazu i porozmawiać o tym;
- należy pamiętać o tym, aby wszyscy mieli coś do powiedzenia na temat obrazu i na temat samego pisania;
- w tekstach mogą być, a nawet powinny, wszelkiego rodzaju poprawki [Hellwig, 1997: 48].

Polecenia te ustanawiały cele dla piszącego.

### 3.2.1.2. Wyniki badań Hellwiga

Rezultatem zadań były interesujące teksty uczestników zajęć. Dwudziestodwuletni student napisał wiersz związany tematycznie z obrazem Feiningera:

Tekst 1:

White, Brown, Green

A balcony

Houses

They extend into a green sky

Like cubes

There is black hole on the right

I don't want to fall into darkness

Pierwszym etapem pracy uczącego się było zapisanie w formie luźnych haseł wrażeń i reakcji związanych z obrazem. Ta czynność przyczyniła się do uruchomienia i zaktywizowania wiedzy o świecie, wiedzy o faktach, o języku, a także: samowiedzy, samopoznania [Hellwig, 1997: 58]. Ostatnie zdanie (*I don't want to fall into darkness*) świadczy o swoistym moście, jaki utworzył się pomiędzy Ja, Jaźnią a Obserwatorem. Często zdarza się, że w takich przypadkach wspomina się osobiste lęki. Pojedyncze, cechujące się metaforycznością środki wyrazu generują kreatywne impulsy [Hellwig, 1997: 48].

Rezultatem pracy tego samego uczącego się jest tekst poniżej:

Tekst 2

Milano, 1956

It is hot outside, on this early summer morning. I'm standing on the {terrace} roof of the hotel: Lago di Gardia. I checked in late...

Couldn't sleep, so I got up and tried to find some fresh air. Italy! The brown houses somehow remind me of shoe-boxes, or are they like desks...? Brown, grey, white. The light is shimmering, I feel like being in an Italian film of the 50's; I wonder what to do with the day. Meet {unleserlich} Bellini and get business going, or may be first do some sight-seeing. I have to decide...Anyway, it has been done!

Druga wersja tekstu to szkicowa opowieść charakteryzująca się narracją pierwszoosobową. Widoczna jest struktura retoryczna. Tekst merytorycznie wskazuje na zaawansowanie w pracy nad obrazem i tekstem. Na temat widocznego postępu pomiędzy pierwszą a drugą wersją tekstu student (autor powyższych prac) napisał:

- najpierw należy spędzić trochę czasu na przypatrywanie się i rozmyślanie o obrazie,
- następnie należy zebrać skojarzenia,
- wybrać jeden z rodzajów tekstu,
- wybrać odpowiednią narrację,
- opisać miejsce i nastrój w obrazie,
- uwolnić własną fantazję.

Student podchodzi do zadania w sposób procesualny [Hellwig, 1997: 48]. Zorientowanie na proces jest niezwykle istotnym czynnikiem w stosowaniu pisania kreatywnego na zajęciach z języka obcego. Procesualność, zakładająca stopniowe konstruowanie zawartości tekstowej, jest dominującym czynnikiem tego typu działań edukacyjnych na zajęciach. „Tworzenie tekstów – w tym literackich – jest jednym ze sposobów, w jaki można przyswajać dany język, a po drugie – rozwijać się umysłowo” [Łęska, 2006: 31].

Student w swym działaniu (jakim jest napisanie tekstu kreatywnego w języku obcym) wykazał się strategią, planowaniem, zorientowaniem na wyraźnie sprecyzowany cel. Wykazał się spostrzegawczością, umiejętnością budowania skojarzeń myślowych i językowych (jak w tekście 1), budowaniem pojęć tekstowych (niem. *textuelles Konzeptbilden*), konstruowaniem opisów sytuacji i atmosfery, wywoływaniem struktur narracyjnych z wyobraźni (jak w tekście 2). Najwyraźniej jest to praca umysłowa, polegająca na procesowości i radzeniu sobie z językiem obcym, podczas której zawartość treściowa stopniowo się rozwija [Hellwig, 1997: 59]. Najciekawszy etap tego procesu, pisanie samo w sobie (niem. *das Schreiben selbst*), pozostaje w istocie niewyjaśnione. W znacznej mierze gubi się w ogólnych, podsumowujących uwagach [Hellwig, 1997: 59].

Podczas procesu pisania można wyodrębnić następujące procesy (niem. *Denkoperationen*): kojarzenie, łączenie skojarzeń (niem. *Kombinieren*), inferowanie – uzupełnianie i przewidywanie (niem. *Ergänzen und Vorausblicken*). Łączą się tu procesy kognitywne i afektywne [Hellwig, 1997: 59].

Na podstawie wyników badań Hellwig [1997] stwierdził, że hipoteza, utrzymująca, iż w pisaniu w języku obcym na podstawie grafik i obrazów mają miejs-



ce te same procesy spostrzeżeń i obserwacji, które towarzyszą przerabianiu i przyswajaniu języka, potwierdziła się.

### 3.2.2. Wkład Moore, Koller i Arago w rozwój badań nad zastosowaniem sztuki na zajęciach z języka obcego

Akwizycja języka obcego zawsze wiąże się z poznawaniem kultury i społeczeństwa, więc sztuka na zajęciach językowych ma ważną rolę do spełnienia:

Edukacja językowa nie koncentruje się jedynie na przyswajaniu samego języka. Jej przedmiotem jest także społeczeństwo i kultura, gdzie ważną rolę odgrywa doświadczanie sztuki. Shier sugeruje, że sztuka pomaga studentom integrować język, którego się uczą, z jego kulturą. Zauważyła, jak uczący się rozwijają własną świadomość kultury, w której język docelowy stanowi środek komunikacji, poprzez udział w doświadczeniu sztuki. Daje im to szerszą perspektywę w interpretacji materiału kulturowego, który poznają poprzez słuchanie lub czytanie poza zajęciami językowymi. Steiner [1986] popiera kultywowanie wśród uczących się uznania dla języka i jego piękna poprzez łączenie doświadczania sztuki z nauką języka, aby pomóc uczącym się w rozwoju poczucia międzynarodowej i międzykulturowej akceptacji<sup>35</sup>.

[Moore i in., online]

Stosowanie sztuki na zajęciach językowych może cieszyć się dużym zainteresowaniem. Przyczyny takiego stanu rzeczy są następujące:

- pozytywny odbiór dzieł sztuki przez uczących się,
- redukcja zahamowań (ang. *inhibitions*),
- poprawa atmosfery na zajęciach,
- możliwość poznania osobowości uczących się poprzez ich własne dzieła sztuki,
- proces przechodzenia sztuki w język [Moore i in., online].

Powyższe czynniki zostały opisane w formie krótkiego sprawozdania:

Będąc nauczycielami ESL, francuskiego i hiszpańskiego, coraz bardziej interesowaliśmy się funkcją, jaką pełnią obrazy, utworzone przez uczących się, w przyswajaniu języka. Patrzyliśmy, jak własnoręcznie wytworzone dzieła sprawiają radość uczącym się. Obserwowaliśmy także, że tego typu czynności redukują zahamowania i poprawiają atmosferę na zajęciach. Poza tym, dowiedzieliśmy się sporo o osobistych doświadczeniach i osobowości naszych podopiecznych dzięki dziełom sztuki przez nich wykonanych. Patrzyliśmy, jak sztuka ewoluuje

---

<sup>35</sup> *Second language education goes beyond language itself to the study of culture and society, and here also the integration of art experiences has an important role to play. Shier suggests that art helps students to link the language they are learning to its culture. She observed her students developing awareness of the culture in which the target language is spoken through their participation in art experiences. This gave them a broader perspective for interpreting cultural materials they heard or read outside the classroom. Steiner [1986] advocates cultivating children's appreciation for the beauty of language by integrating art experiences with language learning in order to help them develop a sense of international and intercultural acceptance [Moore i in., online].*

i staje się językiem. Dlatego też, w czasach, kiedy podkreśla się konieczność integracji języka z innymi przedmiotami akademickimi, opowiadamy się za integracją sztuki i języka<sup>36</sup>.

[Moore i in., online]

Zdaniem, które ma tutaj największe znaczenie, jest stwierdzenie wynikające z obserwacji, iż sztuka, w wyniku rozwoju, staje się językiem. Sztuka, podobnie jak język, stanowi narzędzie komunikacji. Ta wspólna cecha jeszcze silniej przemawia za łączeniem obu dziedzin w edukacji językowej.

### **3.2.2.1. Metodyka pracy na zajęciach językowych inspirowanych sztuką**

Koller [1994] postanowiła połączyć działania edukacyjne na rzecz sprawności językowych z nauką o historii sztuki oraz poznawaniu dzieł sztuki. W tym celu stworzyła projekt, którego część kulturowa opierała się na impresjonizmie francuskim. Inicjatywa miała cele, które można ująć w trzy kategorie: cele językowe, kulturowe i humanistyczne [Moore i in., 1994, online].

Cele językowe koncentrowały się wokół rozwoju czterech sprawności: mówienia, słuchania, czytania i pisania. Cele kulturowe związane były z odkrywaniem i interpretowaniem znaczących trendów artystycznych, kulturalnych i społecznych. Cele humanistyczne związane były z rozwojem takich wartości, jak:

- poczucie wspólnoty,
- współpracy,
- pracy zespołowej.

Dodatkowym celem było odkrywanie roli zadań inspirowanych sztuką i działalnością artystyczną na zajęciach z języka obcego dla szkół średnich. Projekt przeprowadzono w pięciu grupach uczniowskich na trzech różnych poziomach zaawansowania z języka francuskiego. Część projektu autorstwa Koller [1994] stanowiło połączenie rozwoju sprawności językowych i nauki o historii sztuki oraz poznawania dzieł sztuki. Ponadto, uczącym się dano czas na tworzenie własnych dzieł sztuki oraz pisanie. W ten sposób sale lekcyjne przeobrażono w pracownie artystyczne, a uczniowie mogli na chwilę zostać artystami. Zagospodarowanie czasu zajęć w taki sposób, by uczniowie mogli jego część wykorzystać na własną pracę twórczą, pozwoliło na obserwację nie tylko uczniowskich dzieł, ale także samego procesu twórczego oraz towarzyszącej mu atmosfery [Moore i in., 1994, online].

Po zakończeniu zajęć, uczący się składali dwa rodzaje prac: własne dzieło plastyczne, wykonane w duchu impresjonizmu oraz esej w języku obcym, w którym

---

<sup>36</sup> *As teachers of ESL, French, and Spanish, we have become increasingly interested in the role that student-created images play in language learning. We have witnessed firsthand the excitement that art creation brings to our students. We have seen how such activities decrease inhibitions and improve the classroom atmosphere. We have learned through artwork about the individual personalities and experiences of our students. We have even watched art develop into language. Therefore, in a time in which learning and teaching theory is urging the integration of academic disciplines, we are especially drawn to the integration of language and art.*

uczniowie dzielili się własnymi uwagami i spostrzeżeniami na temat zajęć. Spostrzeżeń i uwag dokonano bez względu na talent artystyczny, czy też jego brak i bez przywiązywania wagi do indywidualnych preferencji estetycznych:

Około piętnastu uczących się zdecydowało się na przekazanie własnych prac Koller w celu ich zanalizowania. Każdy przyniósł po dwa dzieła. Pierwszym był rysunek wykonany kredkami, kredą lub farbami. Naśladował styl oraz technikę tworzenia impresjonistów. Drugim dziełem był esej napisany w języku francuskim, w którym uczący się opisywali i komentowali własne dzieła sztuki wizualnej. Zarówno obrazy, jak i eseje cechowały się różnorodnością i subiektywnością. Każdy odzwierciedlał indywidualny styl wyrażania siebie<sup>37</sup>.

[Moore i in., 1994, online]

Reakcje uczących się na zajęcia językowe, zainspirowane sztuką, można podzielić na dwie kategorie:

- reakcje związane z własnymi dziełami namalowanymi podczas zajęć,
- reakcje związane z esejami w języku docelowym, stanowiącymi refleksje na temat zajęć.

Zadania związane z namalowaniem własnego dzieła w duchu francuskiego impresjonizmu na zajęciach z języka francuskiego jako obcego, początkowo wywołały niepokój u uczniów. Obawiali się, że prace plastyczne będą oceniane na podstawie ich wartości artystycznej, jako „dobre” bądź „złe”. W celu zlikwidowania niepokoju zapewniono uczących się, że prace będą oceniane wyłącznie pod kątem wysiłku, jaki włożyli w zastosowanie elementów wiedzy, dotyczącej impresjonizmu. Przypomniano im także, że podwaliną impresjonizmu są osobiste, subiektywne wrażenia i interpretacje.

Uczący się osiągnęli sukces w zastosowaniu założeń impresjonizmu we własnych pracach:

Osiągnęli cel, to znaczy wybrali przedmioty i kolory właściwe stylowi impresjonistów, odzwierciedlając je za pomocą technik przypominających techniki impresjonizmu. Prace tematycznie koncentrowały się na takich motywach, jak: zaćmienie słońca, para baletek, piknik, most nad strumykiem, klify nad oceanem, wzgórze usłane kwiatami, żaglówki, kaplica o świcie, zachód słońca nad wodą. Zachody słońca stanowiły najbardziej popularny motyw, który powtarzał się w wielu pracach. Uczący się dowiedzieli się wiele na temat zainteresowania impresjonistów dotyczącego wpływu światła słonecznego na postrzeganie przedmiotów. W ten sposób dzieła sztuki stały się sprawdzianem wiedzy studenta<sup>38</sup>.

[Moore i in., 1994, online]

<sup>37</sup> *Approximately fifteen students chose to submit their work to Koller for the purposes of this research. Each contributed two pieces of work. The first was an art work done in crayon, colored pencil, chalk, or paint, and emulated Impressionist style and technique. The second was a French-language essay in which the students described and reflected upon their art work. The students' visual and written works were varied and personal, each reflective of the individual student's style of self-expression.*

<sup>38</sup> *They succeeded admirably; that is, they chose subjects and colors appropriate to Impressionist style, and rendered them in techniques reminiscent of Impressionism. The subjects of the*

Niektórzy uczniowie poprosili o pomoc podczas wykonywania zadań. Wymagający pomocy stanowili jednak niewielką liczbę, a sam fakt poproszenia o nią implikuje ważną funkcję prawidłowego konstruowania kontekstu podczas wdrażania zadań natury artystycznej na zajęciach językowych. Ważną rolę pełni tu prawidłowo skonstruowane polecenie.

Można powiedzieć, że połączenie sztuki impresjonizmu z nauką języka obcego zakończyło się powodzeniem, na co złożyły się następujące czynniki:

- jasno określony sposób oceniania, dokładnie wyjaśniony przed wykonaniem zadania,
- artystyczny projekt, stanowiący kognitywne wyzwanie,
- jasno określony kontekst i wskazówki,
- pozytywne podejście i wspierająca atmosfera.

Z wypowiedzi pisemnych, będących esejami w języku docelowym, zawierającymi refleksje na temat zajęć, wyłoniły się cztery tematy:

- interpretacje symboliki własnych prac studenckich,
- słowa i zwroty wyrażające uznanie dla dzieł sztuki uczących się,
- wyrażenia werbalizujące pozytywne uczucia dla doświadczenia artystycznego,
- tożsamość siebie samego jako artysty.

Każdy z powyższych tematów został opisany i przyczynił się do przyrostu umiejętności pisania w języku obcym. Uczący się napisali interesujące interpretacje własnych dzieł sztuki. Interpretacje te świadczą o zaangażowaniu uczących się w zajęcia. Przyczyniły się one do przyrostu umiejętności pisania poprzez wzbogacenie tej umiejętności w języku docelowym o wyrażenia wykraczające poza sferę obiektywnego opisu [Moore i in., 1994, online]. Słowa i zwroty, wyrażające uznanie dla dzieł sztuki uczących się doprowadziły do wytworzenia przyjemnej atmosfery podczas zajęć, jak również zbudowania pozytywnego stosunku do własnego procesu nauczania.

Temat związany z tożsamością artysty wpłynął na dostrzeżenie artystycznego potencjału uczących się. W efekcie końcowym doprowadził do wzrostu zaangażowania zarówno w doświadczenie artystyczne, jak i umiejętność pisania [Moore i in., 1994, online].

### **3.2.2.2. Wnioski i sugestie dotyczące zajęć językowych zainspirowanych sztuką**

Według Moore i in. [1994, online], integrowanie nauczania zainspirowanej sztuką, w szczególności wytworami sztuk plastycznych tworzonych przez uczą-

---

*students' images included an eclipse of the sun, a pair of ballet slippers, a picnic scene, a bridge over a stream, oceanside cliffs, hills dotted with flowers, sailboats, a chapel at dusk, and sunsets over water.1 Sunsets were the most popular theme, recurring in several works; this is probably because the students had learned of the Impressionist artists' passion for the effects of sunlight on objects. [...] Thus, the artworks serve as a vehicle for assessing student learning.*

cych się z procesem przyswajania języka, może być owocne dla nauki języka obcego. Na ten stan rzeczy składa się wiele czynników, takich jak: atmosfera współpracy, motywacja i entuzjazm, wygenerowane dzięki zaangażowaniu sztuki:

Teoretyczne i praktyczne dowody przedstawione w artykule silnie przemawiają za połączeniem uczenia inspirowanego sztuką, w szczególności obrazów, tworzonych przez uczących się, z nauczaniem języka obcego. Wpłyne to korzystnie na przyswajanie języka obcego. Tworzenie dzieł sztuki przyczynia się do budowania atmosfery współpracy i poczucia wspólnoty na zajęciach. Ponadto, zwiększa motywację uczących się oraz może rozbudzić ich entuzjazm do zadań ściśle związanych z językiem obcym. Działanie na polu sztuki pomaga obniżyć poziom lęku u wielu adeptów języka obcego, co jest niesłychanie istotne w procesie jego przyswajania. Niekontrolowany lęk może znacznie obniżyć motywację i wpłynąć negatywnie na proces uczenia się. Łączenie plastycznych prac studentów z przyswajaniem języka pomaga skupić się na zadaniu, tym samym pozwalając na to, by uczący się rozwijali w bezpiecznym środowisku czynności niewymagające zaangażowania werbalnego<sup>39</sup>.

Lęki uczących się dotyczące potencjalnego oceniania ich dzieł pod względem artystycznym mogą być zniwelowane dzięki następującym czynnikom:

- zapewnienie, że ich prace nie będą oceniane ze względu na ich walory artystyczne,
- wybieranie nurtów sztuki, których myślą przewodnią jest nacisk na bardzo osobistą formę artystycznej ekspresji (jak wykorzystany przez Koller [1994] impresjonizm),
- uświadomienie uczącym się, że właściwie każdy nurt w sztuce może mieć pozytywny wpływ na motywację i atmosferę na zajęciach:

Należy jednakże zauważyć, że malarstwo impresjonistów przyczynia się do bardziej swobodnego podejścia do tworzenia ze względu na fakt, iż ten rodzaj malarstwa z definicji stanowi bardzo osobistą formę artystycznego wyrazu. Z drugiej strony, każdy prąd w sztuce może mieć ten sam pozytywny wpływ na motywację uczących się oraz atmosferę na zajęciach. Nauczyciel jest tą osobą, która powinna uświadomić uczącym się, że w obrębie tego samego kierunku w sztuce nie ma dwóch jednakowych sposobów postrzegania danego zjawiska przez artystę. Ekspresja artysty jest zawsze czymś osobistym. Należy podkreślać tę prawdę, by uczący się zrozumieli, że właśnie na tym polega wartość możliwości doskonalenia inspirowanych sztuką<sup>40</sup>.

[Moore i in., 1994, online]

<sup>39</sup> *The theoretical and practical evidence presented in this paper makes a strong case for the integration of art-inspired learning experiences, specifically student-created visuals, into the second language classroom. Such experiences can benefit the total language learning experience. The use of art activities can help build an atmosphere of cooperation and community in the language classroom. In addition, it can increase student motivation and enthusiasm for language-oriented activities. Of paramount importance, art experiences can also lower the anxiety felt by many second language learners. This last point is an especially crucial one, because unchecked anxiety may interfere with students' motivation and even their learning. The integration of student-created visuals with language learning helps to focus students on the activity, allowing language to grow within the safety of a non-verbal task* [Moore i in., 1994, online].

<sup>40</sup> *It is also fair to argue that the Impressionist genre lends itself to a more relaxed approach to artistic creation, since this genre is by definition a highly personal form of artistic expression.*

Wychowawcy mogą włączyć zadania związane ze sztuką we własne zajęcia językowe [Moore i in., 1994, online]. Tym samym je ożywiają, stymulując cały potencjał ucznia, w przeciwieństwie do absolutyzacji aspektu myślenia werbalnego. Jak pisze Pamuła [2002:7]:

Dzięki rozwijaniu sfery artystycznej dzieci mają możliwość zdobycia pewnego stopnia niezależności emocjonalnej, swobody. Rozbudzona zostaje w nich chęć odkrywania tego, co nowe oraz pragnienie eksperymentowania. Do tego celu doskonale nadają się działania bezinteresowne, ludyczne, a do nich można zaliczyć twórczość plastyczną, zabawę, śpiew. Jest to specyficzna forma poznania. Zapewnia również kompensację w wymiarach ludycznych i wyobraźniowych. Plastyka, muzyka i wszelkie związane z nimi formy zabaw doskonale nadają się do wykorzystania w procesie uwrażliwienia dzieci na język – ujęte w ramy odpowiednio prowadzonych ćwiczeń przyczyniają się do harmonijnego rozwoju dziecka, a jednocześnie do zwiększenia atrakcyjności i efektywności zajęć.

Korzyści płynące z integrowania sztuki z nauką języka obcego nie dotyczą jedynie dzieci. Także dorośli mogą wynieść wiele z tego typu zajęć ze względu na fakt, że sztuka stanowi wartość uniwersalną, nieograniczoną czasem.

### 3.2.3. Badania Fearnside'a

Fearnside [2003] stosuje pisanie kreatywne na zajęciach z języka obcego. Podaje następujące powody, dla których warto stosować *creative writing* na zajęciach EFL (ang. *English as a Foreign Language*):

- dla rozrywki (ang. *to entertain*),
- dla krzewienia artystycznej ekspresji (ang. *to foster artistic expression*),
- odkrywania wartości pisania,
- stymulowania wyobraźni,
- precyzowania procesu myślenia (ang. *clarify thinking*),
- poszukiwania tożsamości,
- uczenia się czytania i pisania w języku drugim [Fearnside za Tomkins: 2003].

Do powyższych powodów Fearnside [2003] dodaje następujące uwagi:

1. Stosowanie pisania kreatywnego jest świetnym sposobem na połączenie umiejętności pisania, czytania, mówienia i słuchania.
2. Pisanie kreatywne rozwija umiejętność krytycznego myślenia (ang. *critical thinking*).
3. Pisanie kreatywne jest okazją to nauczania kultury.
4. Zastosowanie *creative writing* na zajęciach z języka wprowadza element czegoś, co uczniowie nazywają zabawą. Ta „zabawa” wymaga jednak wysiłku i ciężkiej pracy [Fearnside, 2003].

---

*But any artistic genre or movement can have the same positive effects on student motivation and classroom atmosphere. It is up to the teacher to help students realize that within any genre, no two artists produce identical interpretations of a given subject. Artistic expression is always per-*

Wedle Fearnside'a [2003] łączenie czytania z pisaniem jest nieodzowne, w szczególności w przypadku uczących się języka obcego. Czytanie to wprowadzanie odpowiednich wzorców do naśladowania w pisaniu. To także doskonała sposobność do tego, aby nauczyć się nowego słownictwa. Wprowadzając czytanie jako *pre-writing activity*, uczymy rozwijać umiejętność czytania, pisania, a także mówienia (w momencie, kiedy dochodzi do dyskusji na temat przeczytanych tekstów).

Jeżeli nie chcemy wprowadzać czytania opublikowanych już tekstów, można korzystać z tekstów kreatywnych, napisanych przez samych uczących się. Studenci/uczniowie uczą się sami od siebie. Ponadto czytanie tekstów kreatywnych na głos rozwija umiejętność słuchania. Natomiast dyskusja na temat tekstów kolegów rozwija sprawność mówienia. Fearnside wspomina jeszcze o innym bodźcu, który stymuluje uczniów do pisania tekstów kreatywnych. Jest nim pisanie tekstów kreatywnych także przez nauczyciela<sup>41</sup>. Fearnside [2003] wykorzystuje następujące rodzaje tekstów na zajęciach z języka obcego podczas stosowania zadań z twórczego pisania: dialogi, baśnie, opisy postaci, wiersze, teksty piosenek.

Funkcjonalność stosowania różnych form tekstów można przedstawić na przykładzie zajęć opisanych przez Fearnside'a [2003, online]. Na zajęcia z języka angielskiego uczący się mieli przygotować wybrane kamienie. Następnie mieli napisać o tym, w jaki sposób te kamienie mogą przypominać ich matki. Prowadzący zajęcia dopilnował, aby uczący się najpierw wybrali kamienie, a potem wyjaśnił zadanie. Chodziło o to, aby dokonali wyboru kamienia nieświadomie.

Uczniowie stosowali technikę burzy mózgów, której celem było znalezienie zmysłowych opisów dotyczących kamieni. Zmysłowy opis jest jednym z najważniejszych postulatów *creative writing*.

Na początku działań edukacyjnych u studentów zauważono opór związany ze świadomością wyzwania, jakim jest twórcze działanie. Opór ten objawia się pytaniami, zaczynającymi się od słowa „jak”. To dobry objaw, świadczący o początku myślenia w kierunku sposobów zrealizowania zadania:

– Jak mamy porównywać własne matki do czegoś tak topornego jak kamienie?  
– pytali.

Ich opór jedynie umocnił mnie w przekonaniu, że to ćwiczenie może rozszerzyć horyzonty w zupełnie inny sposób, a także pomóc odkryć związki pomiędzy zjawiskami, których wcześniej nie brali pod uwagę<sup>42</sup>.

[Fearnside, 2003]

Poniżej przedstawiono przykłady tekstów kreatywnych studentów Fearnside'a [2003].

<sup>42</sup> *Students are invariably more willing to read their own work after I read mine* [Fearnside, 2003].

<sup>43</sup> *How can we compare our mothers to something as rude as Stones? they asked. Their resistance only strengthened my belief that this exercise would stretch their minds in new ways, help them make connections they never would have previously considered* [Fearnside, 2003].

Zmysłowy opis:

The velvet surface of the rock [is] like my mother's tender and velvet skin. The odour of the stone is fresh and clean. My mom smells the same. When I touch this stone I feel warmth. It is like my mother's hands: warm and tender.

Wiersz:

My mother like this stone  
Will never be alone.  
She has friends, a lot,  
Like this stone has many spots.  
Sometimes she's strict like stone  
Sometimes she's kind in tone.

Kolejne działanie edukacyjne związane było z tworzeniem *haiku*. Najpierw przedstawiono jego strukturę. Uczniowie pisali utwór całą grupą. W ten sposób uczący się, pod kierunkiem prowadzącego, utworzyli następujący tekst:

Pupils in black and white  
unknowing of the future  
flowers in their hands.

Powyższy utwór jest nie tylko zrealizowaniem zadania nakazanego przez nauczyciela. Według Fearnside'a [2003] jest dziełem sztuki.

Poniżej przedstawiono wytyczne Fearnside'a [2003] dla uczących, pragnących wzbogacić własne nauczanie dzięki *creative writing*:

- należy ustanowić zasady pisania, wbrew powszechnemu przekonaniu, iż twórcze pisanie nie obejmuje żadnych,
- zadanie, które uczniowie mają zrealizować, ma być konkretne,
- należy traktować zadania jak zabawę,
- należy zastosować czytanie jako integralną część procesu pisania.

W kontekście ostatniej porady, warto zauważyć znaczenie czytania w pisaniu. Teksty czytane mogą być potraktowane jako stymulator do generowania tekstów twórczych studentów.

### 3.3. Wnioski

Sztuka jest pojęciem szerokim, które obejmuje sztuki plastyczne, muzykę i literaturę. Tak pojmowana sztuka nie musi być użyteczna tylko w kontekście estetycznym, etycznym czy też w edukacyjnym – jako przedmiot sam w sobie. Sztuka może być stosowana jako narzędzie nauczania innych przedmiotów, przede wszystkim jako narzędzie pomocne w nauce języka obcego.

Zastosowanie sztuki jako narzędzia edukacyjnego ukształtowało się w trakcie różnych doświadczeń historycznych, do których należą: wpływ ilustrowanej książki, wpływ zainteresowania sztuką samą w sobie, rozwój fenomenologii.



Powyższe doświadczenia nie stanowią zjawisk zamkniętych. Można do nich powracać w celu ponownego ich zinterpretowania, by zyskać nowe źródło inspiracji dla zajęć językowych czy choćby po to, by jedynie zrozumieć rolę sztuki w nauce języka. Ta ostatnia wciąż stanowi przedmiot zainteresowania współczesnych badaczy.

Wnioski z ich badań są niezwykle interesujące i wykazują się dużą różnorodnością. Sztuka zastosowana na zajęciach językowych:

- a) może pełnić rolę stymulatora w twórczym pisaniu,
- b) wpływa pozytywnie na motywację oraz atmosferę na zajęciach,
- c) pobudza kreatywne myślenie,
- d) generuje przyrost kompetencji językowych,
- e) zapoznaje z dorobkiem kulturalnym innych krajów.

Opisy metod i strategii pracy ze sztuką, przedstawione w niniejszym rozdziale, mogą posłużyć jako źródło inspiracji dla glottodydaktyków.



## **4. Metodologiczne podstawy przeprowadzonych badań**

### **4.1. Ogólna charakterystyka podjętych badań**

Kreatywne pisanie wymaga podejścia indywidualnego. Jest ono gwarantowane przez badania jakościowe, zwane niekiedy badaniami indywidualizującymi [Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 140].

Badania jakościowe opisuje się także jako obserwacje, badania opisowe, terenowe, etnograficzne albo też ekologiczne. Jednakże powinno się być świadomym tego, iż żadna z powyższych nazw nie oddaje w pełni specyfiki badań jakościowych. Istotą tego rodzaju badań jest to, że wykorzystuje się w nich szerokie spektrum danych. Są one pozyskiwane dzięki zastosowaniu różnorodnych technik badawczych, najczęściej o charakterze otwartym [Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 140]. Duża rozpiętość danych, różnorodność technik i otwartość to cechy wspólne badań jakościowych i twórczego pisania.

#### **4.1.1. Cechy badań jakościowych i ich użyteczność**

Według Wilczyńskiej i Michońskiej-Stadnik [2010: 139] badania jakościowe charakteryzują się następującymi cechami:

- zorientowaniem na całościowe, indukcyjne przedstawienie danego zjawiska;
- przedstawieniem zjawiska w ramach kontekstu sytuacyjnego, w którym występuje;
- otwarty sposób zbierania danych takimi narzędziami, jak: wywiad swobodny, biografia, obserwacja nieustrukturyzowana, w trosce o to, by nie ograniczać obszaru obserwacji, co jest ważne szczególnie na początku zbierania danych;
- sposób postrzegania danego zjawiska przez osoby badane, który zajmuje istotne miejsce zarówno na etapie zbierania danych, jak i ich analizy, ponieważ pozwala badaczowi wyzwolić empatię i wczuć się w postawy i logikę działania badanych.

Metodologia badań jakościowych, ze względu na ich otwarty charakter, jest szczególnie przydatna przy badaniu zjawisk nowych i słabo rozpoznanych w literaturze przedmiotu. Badania jakościowe mogą wówczas przyczynić się do uchwycenia „nowych, istotnych zjawisk czy okoliczności”. W glottodydaktyce badania jakościowe są niezwykle ważne z powodu możliwości „uchwycenia różnorodności znaczeń”, które mogą być przypisane konkretnemu zjawisku przez osoby biorące udział w badaniach. Badania jakościowe uwzględniają odmiennosc stanu świadomości badanych i charakterystycznego dla nich podejścia, które przecież może być (i często jest) inne niż badacza [Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 140].

Cechą wspólną twórczego pisania i badań jakościowych jest hermeneutyka. Pełni ona istotną funkcję w analizowaniu wytworów twórczego pisania (tj. dzieł literackich) i stanowi oparcie dla badań jakościowych [Łobocki, 2009: 92]. Hermeneutyka to „podejście skoncentrowane na interpretacji” [Silverman, 2009: 434]. Według Galarowicza [1992] hermeneutyka (pochodząca z greckiego *hermenein* – wyjaśniać, tłumaczyć) to:

1. sztuka tłumaczenia, objaśniania tekstów wieloznacznych;
2. nauka o zasadach interpretacji, tłumaczenia;
3. jedna z podstawowych metod badawczych współczesnej filozofii, skoncentrowana na problematyce rozumienia.

Wieloznaczność cechuje również teksty kreatywne. Wielość znaczeń wymaga interpretowania, którego celem jest zrozumienie. Zrozumienie jest także celem badań jakościowych.

Aby zrozumienie danego zjawiska mogło zostać osiągnięte, konieczne jest uchwycenie różnorodności elementów, na to zjawisko się składających. Zgodnie z założeniami hermeneutyki, ogromna rola jest przypisywana poznaniu kontekstu znaczeniowego badanego zjawiska, jego zrozumienie. Chodzi więc o to, by wyjść poza obiekt naszych obserwacji i odczytywać go „między wierszami”. Na końcu takiej drogi znajduje się dialogowy kontakt z badanymi [Łobocki, 2009: 93]. Ważne jest to, by docenić hermeneutyczny prymat pytania, czyli pytania prawdziwie otwartego.

Zastosowanie jakościowego podejścia w badaniach niniejszej rozprawy jest także uzasadnione fenomenologią jako refleksją filozoficzną, istotną zarówno w tworzeniu badań jakościowych, jak i historii stosowania sztuki na zajęciach z języka obcego. Ważnym czynnikiem jest to, że badania jakościowe, zorientowane fenomenologicznie, koncentrują się nie tyle na obiektywnych faktach, co ich subiektywnych wymiarach [Łobocki, 2009: 93], a subiektywność jest integralną cechą *creative writing*. Niezwykle ważna w tych badaniach jest intuicja i empatia, które „mogą nam dać więcej niż wiedza pochodząca z systematycznych obserwacji i pomiarów” [Pachociński, 1997: 38]. Obecnie istnieje ogromne zapotrzebowanie na badania jakościowe [Łobocki, 2009: 94].

W badaniach jakościowych stawianie hipotez, precyzyjne formułowanie celów badawczych, formalizacja języka, ustalanie zmiennych zależnych i niezależnych nie są ani istotne ani też konieczne [Łobocki, 2009: 94]. Co więcej, „wszelkie przedwczesne strukturalizacje uważa się nawet za szkodliwe zawężenie perspektywy badawczej już na wstępie badań” [Komorowska, 1989: 18]. Dzięki unikaniu przedwczesnych strukturalizacji, możliwe jest holistyczne ujęcie badanego problemu, a przynajmniej tyłu jego aspektów, ile badacz zdoła ująć, co jest integralną cechą badań jakościowych. Ogólnie można powiedzieć, że w badaniach jakościowych obowiązuje imperatyw: „idź i zobacz!” [Łobocki, 2009: 91].

Twórcze pisanie także zakłada nieprzewidywalność, której skutki widać na końcu, a nie na początku działania. Można pokusić się o twierdzenie, że imperatyw „idź i zobacz!” jest wpisany w paradygmat *creative writing*. Imperatyw ten implikuje przygodę, którą przeżywa zarówno autor tekstu twórczego, jak również ten, kto bada teksty kreatywne.

W przeprowadzonych badaniach użyto także elementów badań ilościowych. Pomiedzy podejściem jakościowym a ilościowym nie istnieje sztywno ustalona granica. Wystarczy przytoczyć zjawisko ankiet i ich kombinacji, które mogą być poddane analizie zarówno ilościowej, jak i jakościowej [Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 139].

### 4.1.2. Etapy badania empirycznego

Ze względu na złożoność analizowanego zagadnienia, badania zdecydowano się podzielić na poszczególne etapy. Taki sposób prowadzenia badań zakłada możliwość bardziej szczegółowego analizowania badanego zagadnienia. Ponadto, taki podział jest korzystny ze względu na niespodziewane wyniki, jakie badania jakościowe zakładają i możliwość ich zastosowania już w następnej fazie badań. Dlatego też projekt badawczy opisany w niniejszej rozprawie składa się z dwóch części.

W części pierwszej badano efekty stosowania pisania kreatywnego bez użycia dzieła sztuki jako stymulatora i z użyciem tegoż na zajęciach z języka obcego.

W części drugiej badano efekty stosowania różnych rodzajów stymulatorów, tj. stymulatorów będących dziełami sztuki różnego rodzaju. Pod uwagę wzięto trzy formy sztuki: poezję, malarstwo, muzykę. Należy podkreślić, iż cele badawcze dla drugiej części były inspirowane wnioskami z pierwszego etapu badań.

W części pierwszej kierowano się następującym pytaniem:

Pytanie 1: W jaki sposób użycie stymulatora wpłynie na parametry kreatywności?

W części drugiej kierowano się następującymi pytaniami:

Pytanie 1: Czy i jakie różnice występują w obrębie środków językowych, wiążących się z występowaniem poszczególnych elementów fikcji w tekstach studentów, pisanych pod wpływem trzech różnych stymulatorów?

Pytanie 2: Czy teksty kreatywne studentów będzie można analizować i interpretować w kategoriach estetycznych, podobnie jak teksty uznanych twórców?

Pytanie 3: Czy i jaki wpływ na motywację uczących się ma możliwość wyboru pomiędzy dwoma stymulatorami tego samego rodzaju?

Skróty, utworzone na użytek części badawczej, pochodzą z języka angielskiego i dotyczą analizowanej dychotomii: nieużywanie/używanie stymulatora. Odpowiednikiem polskiego „stymulator w formie dzieła sztuki” jest angielski: *art stimulus*. Ponieważ wersja angielska wyrażenia jest krótsza, stanowi punkt wyjściowy dla skrótu AS, co oznacza w skrócie *art stimulus*. Znaki „+” i „-” oznaczają występowanie lub też brak stymulatora. Towarzyszące im cyfry wskazują na studenta – autora danego tekstu.

## 4.2. Metody i narzędzia badawcze

Konstruowanie narzędzi pomiaru w nauczaniu uważa się za zadanie niezwykle trudne [Niemięko, 2009: 97]. Takim też okazało się zadanie przygotowywania narzędzi w przeprowadzonych badaniach. Trudności w wyborze skutecznego narzędzia pomiaru mają swoje źródło w złożoności badanego problemu. Twórcze pisanie nierzadko związane jest z przeżyciami natury osobistej, niekoniecznie w sensie opisywania osobistych doświadczeń, co doświadczenia tego, o czym się pisze. Autor nie musi pisać o tym, co się mu wydarzyło, żeby przeżywać. Aby doświadczyć całej gamy emocji wystarczy pisać o tym, co wydarzyło się bohaterowi. W trakcie pisania kreatywnego zahacza się często o sferę duchową, o to, co dzieje się w podświadomości.

Dlatego należało skonstruować takie narzędzia pomiaru, które byłyby jak najmniej inwazyjne w sensie ingerowania w sferę emocjonalną badanych. Celem takiej ostrożności było dbanie o to, by nie zburzyć dwóch czynników, związanych z emocjami – kreatywności i motywacji badanych. Z tego względu zdecydowano się na analizę tekstów.

### 4.2.1. Analiza tekstów pod względem parametrów fikcji, jakości i bogactwa środków językowych

Przedmiotem analizy były:

- występowanie głównych elementów fikcji: fabuły, nastroju i bohaterów;
- jakość i bogactwo środków językowych;
- odbiór tekstów w kategoriach estetycznych.

Podczas analizowania tekstów kreatywnych studentów uwzględniono trzy główne elementy dzieła fikcyjnego: fabułę, nastrój i bohatera.

Fabułę (ang. *plot*) można zdefiniować jako ciąg wydarzeń (ang. *series of events*), który ma miejsce w narracji [Turco, 1999: 40].

Nastrój stanowi swoistą atmosferę narracji. Tworzy się go za pomocą takich elementów, jak: miejsce akcji (ang. *setting*), podejście (ang. *attitude*) narratora i bohaterów oraz opisy [Turco, 1999: 40].

Najbardziej istotnym elementem narracji jest protagonista (ang. *protagonist*), który jest bohaterem głównym [Turco, 1999: 47]. Protagonista ma cel, który chce osiągnąć, pomimo wielu przeciwności.

Środkami językowymi w kontekście niniejszego projektu badawczego nazwano części mowy, których występowanie uzależnione jest od obecności danego elementu fikcji w tekście kreatywnym. Zauważono, że z poszczególnymi elementami fikcji wiążą się specyficzne środki językowe. Zależność ta jest przedstawiona poniżej. Obecność fabuły jako ciągu wydarzeń (ang. *series of events*), mających miejsce w narracji [Turco, 1999: 40], generuje występowanie czasowników. Nastrój (ang. *atmosphere*) generuje występowanie przymiotników, podobnie jak obecność złożonych bohaterów w tekście kreatywnym. Prace kreatywne studentów zostały zanalizowane pod kątem występowania ww. środków językowych, często w połączeniu z elementami fikcji.

## 4.2.2. Analiza tekstów w kategoriach estetycznych

Według Łęskiej [2006] pisanie stanowi ważny moment rozwoju osobistego. W pisaniu kreatywnym chodzi nie tyle o stworzenie dzieła sztuki, co o realność doświadczenia. Same próby tworzenia dzieła są przydatne w akwizycji języka i samorozwoju [Łęska, 2006: 33]. Dlatego, w kontekście stosowania pisania kreatywnego na zajęciach z języka obcego, rola nauczyciela jest szczególna. Tekst kreatywny jest formułowaniem własnych myśli uczącego się. Nauczyciel jest osobą, której student/uczeń ufa, oddając do przeczytania swój tekst [Łęska, 2006: 33].

Nauczyciel, by nie zawieść tego zaufania, powinien:

- wykazać się wrażliwością, szczerością, przychylnością;
- przeistoczyć się w czytelnika lub (i) słuchacza tekstu ucznia;
- zdać sobie sprawę, że nauczanie w przypadku stosowania pisania kreatywnego staje się czynnością pośrednią: nauczyciel przyjmuje rolę recenzenta [Łęska, 2006: 34].

Ponadto Łęska [2006] proponuje, by teksty kreatywne tworzone przez uczących się, podlegały ocenie w kategoriach estetycznych. Zwraca uwagę na konieczność posiadania bogatych kryteriów estetycznych przez samego nauczyciela, by był on w stanie docenić wartość pracy ucznia.

Kategorie estetyczne definiuje się jako:

pojęcie, określające istotną własność dzieła sztuki (w tym dzieła literackiego); wyróżnia się własności emocjonalne (np. tragizm, komizm, groteska), formalne (piękno, harmonia, elegancja) i intelektualne (np. wnikliwość); najważniejsze kategorie estetyczne (piękno,

wzniosłość, tragizm, komizm) określono już w starożytności; w późniejszych epokach uzupełniono je m. in. o brzydotę, ironię, groteskę, absurd, oryginalność.

[Fulińska i in., 2004: 196]

Propozycje Łęskiej [2006] zastosowano podczas analizy prac studentów w kategoriach estetycznych. Kierowano się tu następującymi zasadami:

- sposób ewaluacji był nastawiony przede wszystkim na uchwycenie wartości estetycznych [Fulińska i in., 2004] w przeciwieństwie do tradycyjnego oceniania, nastawionego na szukanie błędów językowych,
- błędy były traktowane jako zjawisko podrzędne w stosunku do nadrzędnych cech estetycznych tekstu,
- błędy językowe były traktowane jako interesująca część procesu twórczego, zasługująca na uwagę, a nie na krytykę.

Ten sposób traktowania błędów można uznać za przejaw „świadomego wykorzystania błędu językowego w procesie dydaktycznym” [Pawłowska, 2008: 191]. Niewłaściwe potraktowanie błędu językowego, tj. jako przejawu nieuwagi, niedouczenia się, może wpłynąć na zanik motywacji u uczącego się [Pawłowska, 2008: 191].

Przedstawienie błędów językowych, które pojawiają się w twórczych tekstach uczących się, jako przejawów działania procesu twórczego, wpływa dodatnio na motywację ucznia/studenta i wspiera jego autonomię. Komorowska [2002: 65] podaje zestaw przekonań, na którym opiera się akceptujące podejście do błędu językowego:

- nauka języka, jak każda nauka samodzielności, odbywa się metodą prób i błędów,
- błąd to zatem niezbywalny, naturalny element każdej nauki, także nauki języka obcego,
- błąd jest zjawiskiem korzystnym z punktu widzenia nauczyciela, gdyż sygnalizuje, że proces uczenia się w ogóle zachodzi i informuje o procesach myślowych ucznia,
- błąd jest zjawiskiem korzystnym dla ucznia, gdyż pomaga mu weryfikować hipotezy dotyczące działania języka, budowy i użycia określonych form; przy odpowiedniej dawce kontaktu ucznia z językiem obcym próby będą coraz bardziej udane, a formę błędną powoli zastąpi forma poprawna.
- Błąd to zatem, w tym podejściu metodycznym, naturalne zjawisko, nieodłączne od samego procesu opanowywania nowych umiejętności, korzystne jako informacja o tym procesie, niewarte zwalczania, gdyż najlepszym lekarstwem jest tu kontakt z prawidłowo używanym językiem.

[Komorowska, 2002: 65]

Podejście to jest adekwatne w kontekście stosowania twórczego pisania na zajęciach językowych. W analizowaniu tekstów studentów w kategoriach estetycznych akceptujące podejście do błędu językowego jest wskazane.



### 4.2.3. Wypowiedzi studentów

W przeprowadzonych badaniach ważną rolę odegrały także pytania, bądź prośby o opinie, kierowane do studentów, na które odpowiadali pisemnie. Kierowano się tutaj słowami:

Gdy prowadzimy badania z udziałem ludzi, dlaczego mielibyśmy nie wykorzystać faktu, że mogą nam wiele powiedzieć o samych sobie? Wywiad jest elastycznym i podatnym na modyfikacje sposobem dowiadywania się o różnych sprawach. Stosowanie języka przez ludzi fascynuje zarówno jako samoistne zachowanie, jak i swego rodzaju okno, otwierające się na to, co kryje się za naszymi działaniami.

[Robson za Niemierko, 2009: 68]

Pytania i prośby o opinie, kierowane do studentów, można nazwać pisemną formą wywiadu swobodnego. Dotyczyły one poszczególnych zadań, związanych ze stosowaniem twórczego pisanie na zajęciach, przykładowo:

- Proszę przedstawić własne opinie i refleksje, które pojawiły się podczas zadań z twórczego pisanie na zajęciach.
- Co Panu/Pani dała możliwość wyboru pomiędzy stymulatorami?
- Które z rodzajów stymulatorów (wizualny, werbalny czy też dźwiękowy) okazał się dla Pana/Pani w największym stopniu inspirujący?
- Proszę uzasadnić wybór stymulatora.

Studentom zostawiono możliwość wyboru języka, w jakim się wypowiadali. Mogli odpowiadać na dane pytanie albo w języku polskim, albo w języku angielskim. Swoboda wyboru języka wypowiedzi miała na celu podniesienie poziomu motywacji, tak, aby studenci mieli możliwość pełnego wyrażenia własnych refleksji i obserwacji. Skutkiem tego wypowiedzi studentów nigdy nie były jednozdaniowe. Najkrótsze wypowiedzi obejmowały jeden akapit. Najczęściej jednak była to przynajmniej jedna strona.

Uzyskane w ten sposób wypowiedzi studentów poddano później analizie jakościowej lub(i) ilościowej. Odgrywały ważną rolę szczególnie w drugiej części badań.

### 4.2.4. Wyjaśnienie kluczowych pojęć

W celu zrozumienia toku postępowania w badaniach należy przybliżyć pojęcia, które powstały lub których pole semantyczne zostało nieco zmodyfikowane w trakcie badań. Są to:

- stymulator,
- tożsamość osobista,
- charakterystyka tożsamości osobistej postaci.

**Stymulatorem** nazwane jest dzieło sztuki, takie jak wiersz, obraz czy utwór muzyczny, które jest używane w celu stymulowania, pobudzania i inspirowania

pisania kreatywnego. Dla odróżnienia: pisanie kreatywne bez stymulatora to „pisanie z powietrza” [Lipińska, 2002].

W części badawczej jest mowa o trzech rodzajach stymulatorów:

- **stymulator wizualny**, pod pojęciem którego rozumie się stymulator w formie dzieła sztuki malarskiej (obrazu);
- **stymulator werbalny**, oznaczający dzieło sztuki pisania, takie jak na przykład wiersz;
- **stymulator dźwiękowy**, oznaczający dzieło muzyczne, utwór muzyczny.

**Tożsamość osobista** – pojęcie używane w przypadku postaci pochodzących ze stymulatora, czyli:

- postaci z wiersza (którymi mogą być: podmiot liryczny, bohater liryczny),
- postaci z obrazu (którymi mogą być elementy obrazu posiadające kształty humanoidalne, albo kształty istot, które można poddać uosobieniu),
- postaci z muzyki.

Postaci pochodzące z poszczególnych dzieł sztuki miały służyć docelowo jako uczestnicy dialogu. Ponieważ światy kreowane przez dzieła sztuki to często światy fantastyczne, tak więc docelowymi uczestnikami dialogu wcale nie musieli być ludzie, lecz przykładowo: zwierzęta, rośliny, części ciała ludzkiego, przedmioty, istoty fantastyczne – elfy, wróżki, trolle. Ważne było nadanie im naczelnej cechy ludzkiej: umiejętności mówienia.

Tożsamość osobista to pojęcie złożone, w którego wyjaśnianiu bierze się pod uwagę kryteria takie, jak: ciało, umysł, pamięć. Te kryteria tożsamości osobistej zostały wzięte pod uwagę przy układaniu zestawu pytań. Zestaw miał służyć jako punkt wyjściowy budowania tożsamości osobistej przyszłych uczestników dialogu i zawierał zapytania dotyczące imienia, miejsca zamieszkania, doświadczeń życiowych. Pytania odpowiadały poszczególnym kryteriom tożsamości osobistej, szczególnie tożsamości w sensie diachronicznym, czyli kim stawała się jednostka w miarę upływu czasu i nabywania doświadczeń życiowych. Stąd w zestawie pojawiały się zapytania o doświadczenia życiowe, doświadczenie w pracy.

W przypadku zestawu pytań do budowania tożsamości osobistej, zwanego dalej **charakterystyką tożsamości osobistej postaci**, nie zawężano kategorii osoby do istoty ludzkiej. Osoba to byt inteligentny, posiadający zdolność rozumowania i refleksji, który potrafi postrzegać siebie jako siebie w różnych miejscach i w różnym czasie. Osobą może być bardzo inteligentna papuga. Papuga taka nie byłaby człowiekiem, ale byłaby osobą [Locke za Noonan, 2003:8]. Analogicznie, w kontekście niniejszych badań, postaci ze stymulatorów, takie jak zwierzęta, istoty fantastyczne, używane docelowo jako uczestnicy dialogu, są traktowane jak osoby, niekoniecznie będąc ludźmi.

## 5. Opis pierwszej części badań. Pisanie kreatywne w języku angielskim a zastosowanie stymulatora

W nauczaniu języków obcych wciąż za mało mówi się o wypracowaniu odpowiedniego warsztatu pisania. Sprawność ta traktowana jest w sposób automatyczny:

Dodatkowo trochę pokutuje utarte stwierdzenie, że pisanie można się nauczyć, niejako automatycznie (zob. s. 14, punkt 3 i 5), jeśli posiada się umiejętności zapisywania. [...] W nauczaniu języka obcego jest podobnie: nauczyciel uczy zasad zapisu, a potem „zadaje” jakieś wypracowanie. [...] Tymczasem bez solidnego przygotowania językowego, merytorycznego, w pewnym sensie też psychicznego, bez podania i analizowania przykładów, a następnie rzetelnego omówienia prac, wypracowania takie ani nie uczą, ani nie rozwijają – wszak każdy język rządzi się swoimi regułami i nie można ich tak po prostu przenieść z J1 do J2. [Lipińska, 2000: 12]

Niewiele mówi się o roli etapu przygotowawczego w tworzeniu tekstu. Tymczasem, jak twierdzi Lipińska [2002], „prace pisane bez przygotowania są bezużyteczne i mogą dać mylny obraz o rzeczywistych umiejętnościach uczniów/studentów”. Podczas wprowadzania pisania na zajęciach językowych powinno się uczyć uczniów/studentów na rolę planowania i przygotowania, na które składa się: zbieranie potrzebnej wiedzy (ang. *research*), dyskusja, czytanie, konstruowanie tekstów pomocniczych, takich jak notatki czy streszczenia, charakterystyki, zestawy pytań i odpowiedzi. Uczącym się należy wpoić właściwy obraz pisania: pisanie to nie ruchy pióra na papierze czy stukanie w klawiaturę komputera. Wspomniane czynności to jedynie zwieńczenie etapu przygotowawczego, podczas którego stopniowo wyłania się struktura tekstu. Planowanie pełni ważną rolę w pisaniu, co jest spowodowane określonymi cechami przekazu pisemnego:

Planowanie zajmuje dwie trzecie całego czasu poświęconego na pisanie wypracowania. Różnice polegają na wykorzystaniu prozodii w komunikacji ustnej, podczas kiedy w pisaniu posługujemy się interpunkcją, a także anonsujemy swoje komunikacyjne intencje przy pomocy specjalnych zwrotów. [...] Osoby piszące muszą w samym komunikacie precyzyjnie zawrzeć znaczenie, bo jest to główne, jeśli nie jedyne, źródło informacji dla odbiorcy.

[Dakowska, 2001: 176]

Powyższe sugestie można odnieść zarówno do pisania w ogóle, jak i do pisania kreatywnego. Można powiedzieć, że sugestie te są szczególnie ważne w kontekście *creative writing*, w którym uczący się ma wykazać się nie tylko poprawnością konstruowania tekstu, lecz także innowacyjnością.

## 5.1. Hipotezy

W tej części etapu badawczego skupiono się na analizie wyników pisania kreatywnego z użyciem stymulatora w formie obrazów, określonego jako stymulator wizualny. Z użyciem stymulatora wiązało się opracowanie etapu przygotowawczego do właściwych tekstów kreatywnych studentów. Porównaniu poddano teksty kreatywne studentów pisane bez udziału stymulatora wizualnego (teksty AS-) z tekstami studentów z udziałem stymulatora wizualnego (teksty AS+).

W tej części badań postawiono następujące hipotezy:

- Hipoteza 1: Fabuła, nastrój, bardziej złożeni bohaterowie pojawią się już w pierwszych tekstach AS+ w przeciwieństwie do tekstów AS-, albo też powyższe elementy będą bardziej rozwinięte niż w tekstach AS-.
- Hipoteza 2: Teksty AS+ będą charakteryzowały się większą ilością czasowników i przymiotników niż teksty AS-.
- Hipoteza 3: Wraz z regularnym pisaniem tekstów AS+ nastąpi przyrost stylu aforystycznego.

## 5.2. Opis próby i ogólny opis działań dydaktycznych

W badaniach wzięli udział studenci trzeciego roku stosunków międzynarodowych w wieku około 21–24 lat. Wszystkie osoby zdawały język angielski na egzaminie maturalnym. Przed egzaminem uczyły się języka przez co najmniej osiem lat. Osoby badane uczestniczyły w zajęciach językowych, mających charakter lektoratu. Opanowanie języka angielskiego nie było dla nich priorytetem. Nie wszystkie osoby wykazywały zainteresowanie literaturą, czy też kulturą. Uczestnicy eksperymentu uczęszczali na zajęcia w wymiarze dwóch godzin lekcyjnych w tygodniu, czyli 30 godzin na semestr. Dobór próby był losowy. Przy wyborze grupy nie kierowano się ani wiekiem, ani poziomem znajomości języka, ani zainteresowaniami. Losowy dobór próby jest uznawany za najlepszy [Łobocki, 2003: 165]. Można powiedzieć, że taki wybór charakteryzuje otwartość, która jest jednocześnie kluczową cechą badań jakościowych.

Spośród zajęć językowych wybrano kilka i przeznaczono je na pisanie tekstów kreatywnych. Na formę tekstu kreatywnego wybrano dialog, a konkretnie, dialog perswazyjny. Pierwsze działanie edukacyjne, związane z projektem badawczym,

polegało na przedstawieniu studentom definicji dialogu, rodzajów dialogów oraz omówieniu cech dialogu perswazyjnego. Kolejny krok polegał na napisaniu przez studentów tekstu kreatywnego w formie dialogu perswazyjnego. Celem polecenia było, aby studenci napisali dialogi perswazyjne bez użycia stymulatora i bez związanego z nim etapu przygotowawczego. Można powiedzieć, że jedynym elementem, który mógłby zostać zakwalifikowany jako część etapu przygotowawczego, było omówienie cech dialogu perswazyjnego. Ten element był konieczny, aby się upewnić, czy uczącym się znane jest pojęcie dialogu, typów dialogów i dialogu perswazyjnego. Prócz tego, instruktaż dotyczący tekstów AS – nie zawierał żadnych treści co do przygotowań. Wskazówką, jaką można było udzielić studentom w przypadku pisania bez udziału stymulatora, było polecenie, by napisali dialogi perswazyjne, korzystając w sposób nieskrępowany z czasu zajęć, własnej fantazji i wyobraźni. Działania dydaktyczne i ich charakterystyka zostały opisane w tabeli nr 1.

**Tabela nr 1. Działania dydaktyczne etapu I części pierwszej badań**

Nr działania dydaktycznego	Opis działania dydaktycznego
1	przedstawienie definicji dialogu
2	omówienie typów dialogu
3	omówienie dialogu perswazyjnego
4	polecenie napisania dialogów perswazyjnych
5	udzielenie wskazówki, aby uczący się używali własnej wyobraźni i fantazji w sposób nieskrępowany

Krokiem następnym na etapie pierwszym podjętego projektu badawczego było napisanie przez studentów tej samej grupy trzech dialogów perswazyjnych z użyciem trzech różnych stymulatorów wizualnych (tekstów AS+). Dla wykazania różnic pomiędzy pisaniem bez użycia stymulatora i z jego użyciem, a także dla zweryfikowania w/w hipotez, wystarczyły już pierwsze teksty AS+.

Do napisania twórczych dialogów perswazyjnych z użyciem stymulatora wizualnego przygotowywano następujący schemat działania:

- zaznajomienie się z danym obrazem,
- analiza dzieła sztuki,
- wybranie dwóch postaci z obrazu,
- konstruowanie charakterystyki tożsamości osobistej wybranych postaci.

Działania dydaktyczne etapu II części pierwszej badań zilustrowano za pomocą tabeli nr 2.

**Tabela nr 2. Działania dydaktyczne etapu II i ich opis**

Nr działania dydaktycznego	Opis działania dydaktycznego
1	interpretacja dzieła sztuki
2	wybór dwóch postaci z obrazu
3	konstruowanie charakterystyki tożsamości osobistej wybranych postaci
4	pisanie dialogu perswazyjnego z udziałem wybranych postaci z obrazu

### 5.3. Charakterystyka zastosowanych stymulatorów wizualnych

Hellwig [1997: 47] określa obrazy wybrane do własnych badań jako tekstualne, spójne pod względem strukturalnym elementy formy i koloru. Nie można się takim dziełem sztuki przypatrywać bez jednoczesnego ich interpretowania. Takie same kryteria wyboru dyktowały wybór dzieł sztuki jako stymulatorów wizualnych w przeprowadzonych badaniach. Stymulatorów wizualnych nie można bowiem dobrać w sposób przypadkowy.

Powinny to być obrazy, które cechują się jak największym stopniem wieloznaczności i subiektywnością w przedstawianiu świata. Od razu można więc wykreślić dzieła reprezentujące realizm w sztuce (i nie tylko chodzi tu o prąd w sztuce określany mianem realizmu, który pojawił się w określonym okresie w historii sztuki, ale ogólnie o realizm jako cechę danego dzieła). Realizm to naturalizm, dążący do oddawania elementów rzeczywistości w sztuce w sposób jak najbardziej dokładny i obiektywny [Chilvers, 1996: 434]. Taki sposób oddawania rzeczywistości w sztuce nie współgra ani z naturą twórczego pisania, której integralną cechą jest subiektywność, ani nie służy odkrywaniu i budowaniu metafor w języku obcym. Jako stymulatory powinny służyć obrazy, które przełamują „konwencjonalny sposób widzenia i utrwalania tego, co się widzi” [Levey, 1972: 312]. Malarze, przełamujący konwencje, powoływali się często na powieściopisarza Flauberta, twierdząc, że jak pisarz walczy ze słowami, tak malarz stara się o odnalezienie własnego wyrazu [Levey, 1972: 312].

Powyższe stwierdzenia są niezwykle istotne w kontekście pisania tekstów kreatywnych na zajęciach z języka obcego. Uczący się musi odnaleźć subiektywny sposób wyrażania tego, co myśli i czuje w języku obcym. Znalezienie lub przynajmniej próby znalezienia własnego stylu, są wpisane w tworzenie tekstów subiektywnie nowych. Uczący się też przełamuje konwencje, zrywa z przyzwyczaj-

jeniami tworzenia tekstów opartych na schematach (typu rozprawka lub list handlowy). Chodzi o znalezienie obrazu, który zapewni językowi swobodę działania i podaruje przestrzeń do nieskrępowanego fantazjowania [Kästner, 1997: 224].

Pisanie kreatywne pobudza wyobraźnię, co z kolei generuje niczym nieograniczone eksplorowanie języka obcego pod względem środków takich, jak: metafora, porównanie czy choćby semantyczne zgłębianie słów już poznanych i umieszczanie ich w nowym kontekście. Aby wszystkie te mechanizmy zadziałały, ważne jest wprowadzenie odpowiedniego stymulatora wizualnego.

### 5.3.1. Charakterystyka pierwszego stymulatora wizualnego

Prace Remedios Varo przypominają obrazy surrealistów i symbolistów. Trudno jednakże zamknąć malarzkę w jednej kategorii. Obrazy Varo emanują tajemniczością, baśniowością, zagadkowością, pełne są barw i witalności.



Remedios Varo *Encuentro* (1959)

Punktem centralnym powyższego dzieła jest postać kobieca, siedząca na krześle. Jest ubrana, a właściwie spowita w niebieskie szaty, mocno postrzępione. Ich błękitny kolor przywodzi na myśl wodę. Strzęp ubrania łączy postać centralną z drugą postacią – twarzą, wyłaniającą się z półotwartej szkatułki. Kobieta otwiera szkatułkę tak, jak to się przeważnie robi, kiedy chce się wyciągnąć lub tylko przegłądać złożoną w puzderku biżuterię. Tymczasem ta szkatułka kryje w sobie głowę kobiety, w dodatku kobiety o twarzy identycznej jak postać siedząca na krześle. Niezwykłość tej sceny, polegająca na zestawieniu rutynowej czynności otwarcia szkatułki i nieprzystającego elementu się w niej znajdującego, rzuca się w oczy i prowokuje niekończący się ciąg pytań. Kim jest głowa w szkatułce? Czy znajduje się w niej tylko głowa czy może, jakimś magicznym sposobem, kryje się tam także reszta postaci? Co oznacza podobieństwo obu figur? W codziennym życiu twarz pełni rolę elementu wskazującego na tożsamość człowieka. Czyżby więc obecność dwóch twarzy symbolizowała posiadanie przez kobietę więcej niż jednej tożsamości? Warto zauważyć, że tożsamości może być nawet więcej niż dwie, biorąc pod uwagę liczbę szkatulek, mieszczących się na półkach komnaty.

Ze szkatułki wystają jedynie oczy, nie widać ust. „Oczy są zwierciadłem duszy”, jak głosi przysłowie [Świerczyński, 1995: 133]. Może więc głowa w szkatułce symbolizuje duszę kobiety? Nie można też przeoczyć faktu, iż kobieta siedząca na krześle nie spogląda na głowę w szkatułce, lecz patrzy przed siebie pustym wzrokiem, co można odczytać jako oznakę melancholii, chwilowej bądź trwałej lub jako brak kontaktu z własną duszą, własną jaźnią.

Powyższy komentarz do dzieła, jak również komentarze do drugiego i trzeciego stymulatora wizualnego w punktach 5.3.2. oraz 5.3.3., są przemyśleniami autorki. Wspomniane pomysły są jedynie szkicowe i nie wyczerpują możliwości interpretacyjnych obrazu, który, choć pozornie prosty, wręcz ascetyczny w gospodarowaniu przestrzenią, to jednak zaskakuje szczegółami i wymaga koncentracji w analizowaniu.

### 5.3.2. Charakterystyka drugiego stymulatora wizualnego

Lenora Carrington była jedną z legendarnych artystek z kręgu surrealistów. Jak można przeczytać w *National Arts Council* [2011], Carrington tworzyła światy mityczne, w których magiczne byty i zwierzęta są na pierwszym planie, a jej sposób obrazowania to ukazywanie rzeczywistości, która wykracza poza to, co widzialne. Słowa te doskonale oddają wieloznaczność i głębię obrazów, które czynią te dzieła adekwatnymi stymulatorami dla pisania kreatywnego.

Nie inaczej jest w przypadku *Argument*. Na pierwszym planie widoczne są dwie postaci, które przyciągają wzrok ze względu na fakt, iż są większe od pozostałych. Jedną z postaci jest kobieta, na co wskazywałaby kobieca fryzura i kształty. Drugą jest prawdopodobnie mężczyzna. Wedle innej interpretacji, fi-





Lenora Carrington *Argument* (1978)

gury te mogą symbolizować dobro i zło, biorąc pod uwagę dychotomię światła i ciemności: kobieta jest zdecydowanie jaśniejsza, postać mężczyzny oddana jest za pomocą ciemnych barw. Mężczyzna gestykułuje, co niewątpliwie jest znakiem komunikacji niewerbalnej, kobieta zaś nie wykazuje czynnego udziału w komunikowaniu się. Może to oznaczać dychotomię mówienia i słuchania lub gadatliwości i ciszy, jak również wzburzenia i spokoju.

Nie bez znaczenia dla walorów interpretacyjnych obrazu pozostają postaci mniejsze: dwoje dzieci i zwierzęta. Niektóre zwierzęta na obrazach Carrington inspirowane są mitologią celtycką, którą poznała dzięki swej niani o irlandzkim pochodzeniu. Na powyższym dziele, wśród zwierząt dominują dziki – jeden z najważniejszych zwierzęcych symboli w kulturze celtyckiej. Dzik stanowił m. in. symbol mądrości, sprytu, znak władzy druidów [Matela, 2006: 78–79]. Znamiennym jest, iż na obrazie dziki zajmują przestrzeń wokół jasnej postaci. Dziki, oznaczające spryt i mądrość, znajdują się wokół postaci, którą można zinterpretować jako symbol ciszy, słuchania, dobra. Mężczyzna, który jest czynną stroną dialogu, trzyma gęś, która w kulturze celtyckiej reprezentuje komunikację, zmienność, przemijanie, ale także opiekuńczość. Na tę ostatnią cechę wskazywałaby postać dziecka, które mężczyzna dźwiga na plecach. Z drugiej strony, odbiorca dzieła nie może być pewien, czy to na pewno postać dziecka, ze względu na rozmyte kontury postaci i jej dojrzałe, przenikliwe spojrzenie. Nie inaczej przedsta-

wia się kwestia interpretacji postaci dziewczynki, trzymającej w rękach zwierzątko i skrywającej się częściowo za postać kobiety.

Dzieło otwiera wiele ścieżek interpretacyjnych, przez co zmusza do nieustannego analizowania, które pobudza myślenie dywergencyjne. Dzięki obu czynnikom, obraz jest adekwatnym stymulatorem wizualnym.

### 5.3.3. Charakterystyka trzeciego stymulatora wizualnego

O Georgio di Chirico pisano, iż jest najbardziej kontrowersyjnym ze wszystkich dwudziestowiecznych artystów. Nie ma drugiego malarza, co do którego opinie ekspertów tak bardzo byłyby podzielone, a interpretacje dzieł tak bardzo się różniły [Chilvers, 1996: 105]. Takie przymioty twórczości Chirico czynią jego obrazy owocnymi stymulatorami kreatywności.



Chirico *Archeologists* (1927)

*The Archeologists* to dzieło przedstawiające dwie postacie, pozbawione twarzy, za to z otwartym korpusem, zawierającym różnorodne elementy architektoniczne i rzeźbiarskie. Obraz cechuje atmosfera zagadkowości i tajemniczości, będąca znakiem firmowym twórczości Chirico. W rzeczy samej, Chirico, wraz z Carra, wynalazł sposób malowania, zwany malowaniem metafizycznym (ang. *metaphysical painting*), który nazwał *Pittura Metafisica* [Chilvers, 1996: 105].

Chirico malował wybrane przedmioty, często banalne i zwykłe, w sposób obojętny. Pozbawiał je jednakże naturalistycznej zależności<sup>43</sup>. W ten sposób przedmioty na obrazach malarza znajdujemy w miejscach, zupełnie do nich niepasujących: banany na murze na tle opustoszałego budynku, głowa rzeźby i jej ręce wystające z okien (każdy element „anatomii” rzeźby z innego okna), wieża średniowiecznego zamku, fragmenty kolumn w stylu doryckim wraz z dwiema jońskimi, połączonymi tympanonem – w środku ludzkiego ciała, a właściwie ciał dwóch postaci, pozbawionych twarzy, za to udekorowanych czymś w rodzaju rączników na ramionach. „Czymś w rodzaju” – to częsty zwrot, charakteryzujący przedmioty na obrazach Chirico, ponieważ często są one niejednoznaczne.

## 5.4. Dialog perswazyjny

### 5.4.1. Typy dialogów

Typ dialogu zależny jest od jego celu. Dialog jest spójny dopóki, dopóty każdy indywidualny akt mowy będzie pasował do celu tego dialogu [Walton, 1992: 1].

Wyróżnia się następujące typy dialogów:

- zasięganie informacji (ang. *information-seeking dialogue*),
- dialog badawczy (ang. *inquiry dialogue*),
- dialog perswazyjny (ang. *persuasion dialogue*),
- negocjacje (ang. *negotiation dialogue*),
- narada (ang. *deliberation dialogue*),
- dialog erystyczny [Walton i Krabbe za McBurney i Parsons, 2010: 1–2].

Zasięganie informacji (ang. *information-seeking dialogue*) to typ dialogu, w którym jeden uczestnik poszukuje odpowiedzi. Wierzy, że drugi uczestnik dialogu je zna.

Dialog badawczy (ang. *inquiry dialogue*) polega na tym, że uczestnicy dialogu wspólnie poszukują odpowiedzi na pytanie lub pytania, które nie są im znane.

W dialogu perswazyjnym (ang. *persuasion dialogue*) jedna strona stara się wyperswadować drugiej przyjęcie przekonania albo punktu widzenia. Tego typu dialogi rozpoczynają się podtrzymywaniem określonego twierdzenia, do którego strona nie jest przekonana, dlatego pierwsza ze stron szuka sposobów przekonania drugiej do przyjęcia tego twierdzenia (ang. *proposition*). Możliwe, że drugi z uczestników dialogu nie będzie dążył do tego samego celu (ang. *objective*).

W trakcie negocjacji (ang. *negotiation dialogue*) uczestnicy dialogu pertraktują w sprawie podziału skąpych zasobów w sposób, który byłby do przyjęcia dla każdej ze stron i który zmaksymalizowałby zysk każdego z uczestników nego-

<sup>43</sup> Od Maneta do Pollocka – słownik malarstwa nowoczesnego [1995: 96].

cji. Cel dialogów tego typu może być sprzeczny z celami indywidualnych uczestników dialogu.

W przypadku dialogu, który jest naradą (ang. *deliberation dialogue*) uczestnicy dialogu wspierają się nawzajem w decydowaniu, jak postąpić w danej sytuacji. Uczestnicy rozmowy dzielą się odpowiedzialnością za przyjęcie danej taktyki. Mają takie same zamiary, a jeśli nie, to przynajmniej są gotowi, aby w sposób racjonalny je przedyskutować.

Dialog erystyczny jest werbalnym substytutem fizycznej walki. Celem uczestników takiego dialogu jest wygrać, przynajmniej kolejny ruch, tj. kolejną wymianę słów [Walton i Krabbe za McBurney i Parsons, 2010: 1–2].

Na tle typów dialogu perswazyjny stanowi formę atrakcyjną dla uczącego się ze względu na użyteczność zjawiska perswazji.

### **5.4.2. Perswazja – charakterystyka zjawiska oraz jego użyteczności**

Perswazja nie tylko stanowi wszechobecny czynnik komunikacji międzyludzkiej, ale także stanowi podstawę ludzkiej egzystencji:

Praktycznie każdy element ludzkich interakcji z innymi dokonuje się na poziomie perswazji, jednakże ma ona szczególne znaczenie w handlu, negocjacjach, copywritingu, reklamie i mediach. Wielu uczonych, filozofów i naukowców badało ten proces, jednak niewielu robiło to konsekwentnie. Nie zauważali oni podstawowego wymogu przetrwania perswazji. Analizowali ją jako proces, do którego uciekamy się w razie konieczności i nie rozumieli, że perswazja nie jest narzędziem, którego używa się tylko czasami; stosowanie jej jest niezbędne do życia. Podstawą życia samego w sobie jest perswazja – to, jak przekonujemy samych siebie, jak przekonujemy ludzi wokół nas i jak sami jesteśmy przekonywani przez tych, którzy na nas stosują perswazję.

[Lakhani, 2005: 11–12]

Lakhani [2005] wymienia następujące cechy perswazji, które świadczą o jej atrakcyjności i praktycznym zastosowaniu:

- a) podobieństwo do sztuki, szczególności tańca – obie dziedziny wymagają swoistej choreografii;
- b) ciekawość świata tych, którzy posługują się perswazją po mistrzowsku, chęć zdobycia wiedzy o pragnieniach i potrzebach innych ludzi;
- c) tworzenie przez perswadujących persony, czyli jak pisze Lakhani [2005] „kunsztownie przygotowanej części ich samych, która pozwala im wchodzić w kontakty z innymi z pozycji siły i wpływu”;
- d) konstruowanie wspólnej płaszczyzny porozumienia oraz analogii idei i opinii;
- e) konieczność nieustannego ćwiczenia umiejętności perswazyjnych [Lakhani, 2005: 36–37].

Perswazja bywa często utożsamiana z manipulacją. Utożsamianie to jest błędne.

Lakhani [2005: 26] nakreśla podstawowe różnice pomiędzy manipulacją a perswazją:

Perswazja daje szansę na zgodę między dwojgiem ludzi, zapewniającą korzyść dla obu stron. Manipulacja jest skoncentrowana na osobie, która ją stosuje. Manipulator skupia się tylko na osobistej korzyści i własnych celach, nie przejmując się tym, co osiągnie osoba manipulowana i jaki to będzie miało na nią wpływ. Oszustwo oraz ukrywanie logicznych i opartych na faktach dowodów jest częste w przypadku manipulacji, gdyż prezentacja faktów może pozwolić osobom myślącym logicznie na podjęcie rozsądnej decyzji, nieodpowiadającej manipulatorowi.

### 5.4.3. Definicja dialogu perswazyjnego w kontekście systemów dialogowych

Dialog perswazyjny jest definiowalny w kontekście systemów dialogowych (ang. *dialogue systems*). Systemy dialogowe (ang. *dialogue systems*) regulują jakość wypowiedzi uczestników oraz warunki, w jakich te wypowiedzi mogą zaistnieć. Mają szerokie zastosowanie w różnych dziedzinach informatyki, takich jak: logika niemonotoniczna, sztuczna inteligencja, inteligentne systemy wspierające nauczanie, wspólna argumentacja wspierana komputerowo<sup>44</sup>. Kontrolują one ponadto efekty wywoływane przez wypowiedzi, związane z ich logicznymi zaangażowaniami (ang. *propositional commitments*) w czasie, gdy dialog wygasa, oraz rezultaty dialogu [Prakken, 2006: 1]. Charakterystyczne jest także podejście do systemów dialogowych, dzięki któremu postrzega się je jako rodzaj gry (ang. *a game-theoretic view on dialogue systems*). Jak podaje Prakken [2006: 1]:

Już w średniowieczu pracowano nad systemami dialogowymi [Angelelli, 1970]. Nowoczesne badania formalnych systemów dialogowych najprawdopodobniej rozpoczęły się w czasach publikacji Charlesa Hamblina [Hamblin, 1970; Hamblin, 1971]. Początkowo temat omawiano w obrębie logiki filozoficznej i teorii argumentacji [Mackenzie, 1979; Mackenzie, 1990; Woods & Walton, 1978; Walton & Krabbe, 1995]. Od wczesnych lat dziewięćdziesiątych badania nad dialogiem perswazyjnym zaczęto przeprowadzać także w kilku dziedzinach informatyki<sup>45</sup>.

Dialog perswazyjny to rozmowa, w której dwóch lub więcej uczestników usiłuje rozwiązać różnicę opinii poprzez rozpatrywanie obronności jednego lub więcej twierdzeń, czy też argumentów. Każdy z uczestników dialogu stara się

<sup>44</sup> Systems for persuasion dialogue have found application in various fields of computer science, such as nonmonotonic logic, artificial intelligence and law, multi-agent systems, intelligent tutoring and computer-supported collaborative argumentation [Prakken, 2006: 1].

<sup>45</sup> Systems for persuasion dialogues were already studied in medieval times [Angelelli, 1970]. The modern study of formal dialogue systems for persuasion probably started with two publications by Charles Hamblin [Hamblin, 1970; Hamblin, 1971]. Initially, the topic was studied only within philosophical logic and argumentation theory; see, for example, [Mackenzie, 1979; Mackenzie, 1990; Woods & Walton, 1978; Walton & Krabbe, 1995]. From the early nineties the study of persuasion dialogues was taken up in several fields of computer science [Prakken, 2006: 1].

przekonać drugą stronę do przyjęcia jego/jej punktu widzenia. Systemy dialogowe (ang. *dialogue systems*) są niezbędnym elementem do zdefiniowania koherentnego dialogu. Stąd też wynika wprowadzenie teoretycznego podejścia do dialogu, opartego na koncepcji gry (ang. *game – theoretic approach to dialogues*), w których indywidualne akty mowy postrzegane są jako ruchy, posunięcia w grze [Prakken, 2006: 1].

Tego typu podejście jest interesujące i użyteczne także w przypadku dialogu perswazyjnego. Dlatego wprowadza się przykładowy dialog perswazyjny, oparty na koncepcji dialogu jako gry:

Paul: Mój samochód jest bezpieczny. (twierdzenie)

Olga: Dlaczego twój samochód jest bezpieczny? (szukanie podstaw twierdzenia)

Paul: Ponieważ jest zaopatrzony w poduszkę powietrzną. (podanie podstaw stwierdzenia)

Olga: To prawda (przyznanie racji, potwierdzenie twierdzenia), ale nie to sprawia, że twoje auto jest bezpieczne. (wprowadzenie twierdzenia przeciwnego – counterclaim)

Paul: Dlaczego to nie sprawia, że moje auto jest bezpieczne? (pytanie o podstawy twierdzenia)

Olga: Ponieważ ostatnio dużo się pisze w prasie na temat poduszek powietrznych wybuchających bez przyczyny. (określenie kontrargumentu w uzasadnieniu twierdzenia przeciwnego)

Paul: Tak, gazety piszą o tym (potwierdzenie twierdzenia), ale to niczego nie udowadnia, ponieważ prasa nie jest wiarygodnym źródłem informacji z dziedziny techniki. („ścięcie” argumentu przeciwnego, umniejszenie wartości argumentu przeciwnego)

Olga: Mimo to, twój samochód nie jest bezpiecznym środkiem transportu, ponieważ maksymalna prędkość pojazdu jest bardzo duża. (kontrargument alternatywny)

Paul: OK, myliłem się co do bezpieczeństwa mojego samochodu<sup>46</sup>.

[Prakken, 2006: 3]

Ten modelowy przykład ilustruje następujące cechy dialogu perswazyjnego:

a) Argument może zostać zaatakowany przez skonstruowanie innego argumentu dla wniosku przeciwnego. Taka sytuacja ma miejsce w kontrargumentacie Olgi. Argument można także obalić poprzez stwierdzenie, iż pod-

<sup>46</sup> Paul: *My car is safe. (making a claim)*

Olga: *Why is your car safe? (asking grounds for a claim)*

Paul: *Since it has an airbag, (offering grounds for a claim)*

Olga: *That is true, (conceding a claim) but this does not make your car safe. (stating a counterclaim)*

Paul: *Why does that not make my care safe? (asking grounds for a claim)*

Olga: *Since the newspapers recently reported on airbags expanding without cause. (stating a counterargument by providing grounds for the counterclaim)*

Paul: *Yes, that is what the newspapers say (conceding a claim) but that does not prove anything, since newspaper reports are very unreliable sources of technological information. (undercutting a counterargument)*

Olga: *Still your car is still not safe, since its maximum speed is very high. (alternative counterargument)*

Paul: *OK, I was wrong that my car is safe* Prakken [2006:3].

stawy argumentu nie stanowią poparcia dla jego wniosku. Taka sytuacja ma miejsce w kontrargumencie Paula. Mamy tu do czynienia ze słynnym rozróżnieniem Pollocka [1995], różnicą pomiędzy obaleniem (ang. *rebutting*) a umniejszeniem (ang. *undercutting*) wartości argumentu przeciwnego [Pollock za Prakken, 2006: 3].

- b) Kontrargumenty (ang. *counterarguments*) czasami są wprowadzane od razu, czasem zaś dopiero po uprzednim wprowadzeniu twierdzenia przeciwnego (ang. *counterclaim*) – jak w przypadku drugiego i trzeciego posunięcia Olgi.
- c) Naturalne argumenty językowe (ang. *natural language arguments*) czasem sprawiają, że niektóre elementy pozostają implicytne. Przykładowo, drugie posunięcie Paula sprawia, że zdroworozsądkowe uogólnienie „Samochody zaopatrzone w poduszkę powietrzną są bezpieczniejsze” pozostaje implicytne. Modelowy dialog Prakkena ilustruje także następujące cechy strukturalne dialogów:

- a) Uczestnicy dialogu mogą powrócić do swoich wcześniejszych wyborów i wprowadzić alternatywne odpowiedzi. Przykładowo: w swym ostatnim posunięciu Olga wprowadza kontrargument alternatywny po tym, jak Paul przypuścił mocny kontratak na jej pierwszy argument.
- b) Uczestnicy dialogu mogą opóźnić własne odpowiedzi. Poprzez wprowadzenie drugiego argumentu, dotyczącego wyjaśnienia dlaczego samochód Paula nie jest bezpieczny, Olga opóźnia własną odpowiedź na swój pierwszy argument, dotyczący tego twierdzenia [Pollock za Prakken, 2006: 3].

## 5.5. Etap 1 i 2 pierwszej części badań

Na napisanie tekstów AS– przeznaczono początkową fazę badań, kiedy studenci nie nawykli do pracy twórczej ze stymulatorem. Zapoznano studentów w sposób ogólny z typami dialogów, opisanymi w punkcie 5.4.1. niniejszej pracy. Następnie przybliżono im zjawisko perswazji, przedstawione w punkcie 5.4.2. niniejszej rozprawy. Celem tego wprowadzenia było uświadomienie uczącym się wagi i praktycznego znaczenia perswazji. Potem omówiono dialog perswazyjny w kontekście systemów dialogowych wraz z jego modelem, opracowanym przez Prakkena [2006, online]. Następnie zastosowano pisanie twórcze bez przygotowania [Lipińska, 2002]. Zrezygnowano z wprowadzenia stymulatora oraz związanego z nim etapu przygotowawczego. Studenci mieli za zadanie wykonać samodzielnie ćwiczenie pisemne, w którym podana została jedynie forma tekstu. Tematu nie podano. Jego wybór zostawiono studentom.

Celem drugiego etapu badań było napisanie dialogu perswazyjnego z udziałem postaci z obrazów Varo, Carrington i Chirico, omówionych w punktach 5.3.1., 5.3.2. i 5.3.3.

Celem napisania pierwszego dialogu AS+ było zweryfikowanie hipotez 1, 2, 3 i 4. Kolejne dwa teksty AS+ studenci skonstruowali w celu zweryfikowania hipotezy 5.

Praca studentów nad tekstami kreatywnymi inspirowanymi stymulatorami składała się z dwóch podstawowych części:

- a) kilkietapowej części przygotowawczej do tworzenia właściwych tekstów kreatywnych,
- b) konstruowania właściwych tekstów kreatywnych.

Pierwszą częścią etapu przygotowawczego była interpretacja obrazu. Zdecydowano się na analizę dzieła sztuki przeprowadzoną według założeń T.S. Eliota [1920]:

Krytyka rzeczowa i wiarygodna, a także taktowny podziw powinny być kierowane nie do poety, lecz poezji<sup>47</sup>.

Eliot [1920] pisze o rozumieniu poezji, w którym należy skoncentrować się na dziele samym w sobie, a nie na jego autorze. To podejście można zastosować w interpretowaniu nie tylko poezji, lecz także innych dzieł sztuki, takich jak obrazy. Podejście, które proponuje Eliot [1920] pozwala na skupienie się na obrazie samym w sobie, bez konieczności znajomości biografii autora czy też nurtu, w którym tworzy. Skoncentrowanie się na samym dziele otwiera wiele możliwości interpretacji. Pozwala także na bezpośredniość relacji dzieło – odbiorca, bez konieczności posiadania fachowej wiedzy teoretycznej z dziedziny sztuki. W kontekście niniejszych badań taka wiedza nie była konieczna. W tym projekcie badawczym chodziło o uzyskanie „laickiego” postrzegania dzieła sztuki, umożliwiającego indywidualną jego percepcję. O takiej percepcji dzieł sztuki, użytecznej w podejściu pedagogicznym pisze Badstübner-Kizik [2006]:

Pedagogika rozwinęła wiele sposobów tzw. „spowolnionego postrzegania” sztuk plastycznych, sposobów, które przeznaczone są przede wszystkim dla laików. Korzysta ponadto z założeń nauki o sztuce, szczególnie z metod ikonograficzno-ikonologicznych, które ułatwiają kontekstualizację i zorientowaną na kontekst interpretację sztuki. Pedagogika muzyki wypracowała swoje własne interkulturowe podejście do nauczania muzyki (*Interkulturelle Musikziehung*). Celem obu tych koncepcji jest wykształcenie u odbiorców takich postaw w stosunku do artystycznych bodźców, do których nie przywykli, jak otwartość, ważne postrzeganie (przyglądanie się i przysłuchiwanie), oraz trwanie przy nim nawet w sytuacji estetycznego dyskomfortu, z jednoczesnym odsunięciem oceniania na plan dalszy. Jest to realizowane poprzez konfrontację odbiorców z różnymi artystycznymi sposobami wyrażania i formami prezentacji, co powinno znaleźć swoje ujście w formułowaniu pytań oraz w samodzielnym poszukiwaniu odpowiedzi.

[Badstübner-Kizik, 2006: 526]

---

<sup>47</sup> *Honest criticism and sensitive appreciation is directed not upon the poet but upon the poetry. T.S. Eliot [online].*



Obrazy zostały zinterpretowane wspólnie przez studentów, zachęcanych przez prowadzącego do nieskrępowanego wyrażania własnych pomysłów. Każda idea interpretacyjna została przyjęta, pod warunkiem, że można ją było poprzeć poszczególnymi elementami obrazu. Zwrócono przy tym uwagę, że każde dzieło sztuki ma wiele różnych interpretacji.

Drugą częścią etapu przygotowawczego było wyłonienie takich figur z danego obrazu, które mogłyby być uczestnikami dialogu perswazyjnego. W przypadku dzieła Varo figurami tymi były: kobieta siedząca na krześle i głowa w szkatułce. Tak też je wstępnie określono. W przypadku dzieła Carrington, figurami były: postać jasnej, milczącej kobiety oraz mężczyzny namalowanego za pomocą ciemnych barw. Postaci zostały nazwane *fair woman and dark man* (jasna kobieta i mroczny mężczyzna). W przypadku dzieła Chirico, figurami tymi były postaci z elementami architektonicznymi w środku. Postaci zostały wstępnie określone jako: mężczyzna (kobieta) z głową greckiego filozofa w środku oraz mężczyzna (kobieta) z wieżą, tympantonem i jońskimi kolumnami w środku.

Kolejnym krokiem było pisanie tekstów, służących jako teksty pomocnicze dla właściwych dialogów perswazyjnych. Teksty te nazwano charakterystykami tożsamości osobistej postaci. Szczegółowa konstrukcja tożsamości osobistej bohaterów jest zalecana przez wykładowców kreatywnego pisania i pisarzy przed przystąpieniem do konstrukcji danego dzieła. Przykładowo, Wiehardt [2005] zaleca, by przed przystąpieniem do realizacji tekstu kreatywnego, poświęcić trochę czasu na zbudowanie złożonych bohaterów, opierając się na odpowiedziach na pytania, dotyczących m.in. imion, miejsca zamieszkania, rodziny, zadowolenia z życia.

Studenci otrzymali zestaw pytań, dotyczących:

- imion postaci,
- miejsca zamieszkania,
- gatunku (funkcji uczestników dialogu nie musiały pełnić istoty ludzkie, mogły ją również pełnić elfy, wróżki, uosobione zwierzęta),
- zainteresowań,
- pracy,
- doświadczeń życiowych<sup>48</sup>.

Celem pytań było zachęcenie do inferowania i elaborowania tak, by z kombinacji pytań i odpowiedzi wyłoniły się złożone sylwetki bohaterów. Studenci byli zachęceni do zapisywania jak największej liczby szczegółów dotyczących tożsamości osobistej postaci tak, by mogli je sobie łatwo wyobrazić. Podczas pisania dialogów łatwiej jest wyobrazić sobie wypowiedzi osób, które się zna, niż osób całkowicie nieznanych. Studenci zostali powiadomieni, że proponowany zestaw zagadnień jest tylko przykładowy. Pozostawiono im następujące możliwości:

---

<sup>48</sup> Zestaw pytań znajduje się w załączniku.

- opierania odpowiedzi ściśle o proponowany zestaw pytań,
- zmodyfikowania zestawu,
- utworzenie własnego zestawu pytań.

Możliwość wybierania służyła:

- zwiększeniu motywacji studentów,
- zwiększeniu ich autonomii.

Podkreślono, że podczas pisania dialogów perswazyjnych nie będzie konieczności korzystania ze wszystkich informacji zawartych w charakterystykach. Część informacji pozostanie niewykorzystana, co stanowi sytuację korzystną dla uczących się. Teksty pomocnicze pełnią funkcję zaplecza informacji i słówek w języku obcym, co redukuje poziom trudności procesu werbalnego. Dopiero po opisanych trzech częściach etapu przygotowawczego, studenci zasiedli do pisania właściwych tekstów kreatywnych – dialogów perswazyjnych. Teksty przygotowawcze pisano w domu, dialogi perswazyjne – na zajęciach.

## 5.6. Wyniki przeprowadzonych badań empirycznych

W trakcie przeprowadzonych badań studenci napisali teksty AS-, a następnie teksty AS+. Z puli kilkudziesięciu tekstów wybrano losowo dwanaście tekstów AS-, dwanaście tekstów AS+ napisanych pod wpływem pierwszego stymulatora w celu zweryfikowania hipotez. Następnie wybrano dwanaście tekstów powstałych pod wpływem drugiego stymulatora i taką samą liczbę prac, zainspirowanych trzecim stymulatorem.

### 5.6.1. Wpływ stymulatora wizualnego na występowanie fabuły, nastroju i bohaterów

Hipoteza 1, twierdząca, że fabuła, nastrój, bardziej złożeni bohaterowie pojawią się już w pierwszych tekstach AS+ w przeciwieństwie do tekstów AS- albo też powyższe elementy będą bardziej rozwinięte niż w tekstach AS-, potwierdziła się. Zilustruje to zestawienie przykładowych tekstów AS- wraz z danymi w tabeli 1 z przykładowymi tekstami AS+ wraz z danymi w tabeli 2.

**Tabela nr 3. Elementy fikcji w tekstach AS-**

Nr autora tekstu AS-	Fabuła	Nastrój	Bohaterowie
1	Praktycznie żadna; ograniczona do samej rozmowy na temat tego, czy warto iść dziś do kina	Nieokreślony, brak środków językowych, opisujących miejsce akcji, podejście narratora i bohaterów	Bohaterowie oznaczeni za pomocą liter alfabetu łacińskiego: A i B

Nr autora tekstu AS-	Fabuła	Nastrój	Bohaterowie
2	Praktycznie żadna, ograniczona do samej rozmowy na temat tego, czy kupić pewną sukienkę, czy nie	Nieokreślony, brak środków językowych, opisujących miejsce akcji i emocje mu towarzyszące	Bohaterowie oznaczeni za pomocą liter alfabetu łacińskiego: A i B
3	Ograniczona do dialogu, w którym A przekonuje B, że danie kuchni francuskiej będzie dobrym pomysłem	Nieokreślony, brak środków językowych, opisujących miejsce akcji i emocje mu towarzyszące	Bohaterowie oznaczeni za pomocą liter alfabetu łacińskiego: A i B
4	Ograniczona do dialogu, w którym ojciec przekonuje syna, że powinien wynieść śmieci	Nieokreślony, brak środków językowych, opisujących miejsce akcji i emocje mu towarzyszące	Tym razem więcej danych, dotyczących uczestników dialogów: są członkami tej samej rodziny, jeden jest ojcem, drugi – synem, co jest zaznaczone na początku tekstu kreatywnego: „ <i>dad and his son</i> ”. Później jednakże bohaterowie oznaczeni za pomocą liter S i D
5	Ograniczona do rozmowy, w której Kate przekonuje Merry, żeby nie jadła mięsa	Nieokreślony, brak środków językowych, opisujących miejsce akcji i emocje mu towarzyszące	Podane są imiona uczestniczek dialogu: Kate i Merry, imiona te są oznaczone za pomocą liter: K i M
6	Ograniczona do rozmowy, w której Bob przekonuje Susan, że dziś jest piękna pogoda	Nieokreślony, brak środków językowych, opisujących miejsce akcji i emocje mu towarzyszące	Podane są imiona bohaterów tekstu kreatywnego: Bob i Susan
7	Ograniczona do rozmowy, w której Ann przekonuje Johna, że powinien rozpocząć pisać swój projekt	Nieokreślony, brak środków językowych, opisujących miejsce akcji i emocje mu towarzyszące	Podane są imiona bohaterów: Ann i John
8	Ograniczona do rozmowy, w której Ann przekonuje Toma, że Włochy są najlepszym miejscem na wakacje	Nieokreślony, brak środków językowych, opisujących miejsce akcji i emocje mu towarzyszące	Podane są imiona uczestników dialogu: Ann i Tom
9	Ograniczona do dialogu, w którym Tom przekonuje Pat, że dobrze byłoby pójść do kina	Nieokreślony, brak środków językowych, opisujących miejsce akcji i emocje mu towarzyszące	Podane są imiona uczestników dialogu: Tom i Pat

Nr autora tekstu AS-	Fabula	Nastrój	Bohaterowie
10	Podana jest informacja, że dwóch przyjaciół rozmawia przez telefon. Peter przekonuje Marka, że modele firmy Nokia są lepsze niż LG	Podane są okoliczności, w których toczy się rozmowa, wiemy, że dwóch przyjaciół rozmawia przez telefon komórkowy. Tym samym pojawiają się załączki nastroju, związanego z miejscem akcji	Podane są imiona bohaterów oraz informacja, że są przyjaciółmi: „Two friends talk about mobile phones”
11	Ograniczona do rozmowy, w której K przekonuje S, że S kocha K	Nieokreślony, brak środków językowych, opisujących miejsce akcji i emocje mu towarzyszące	Bohaterowie są oznaczeni jedynie za pomocą liter K i S
11	Ograniczona do rozmowy, w której John przekonuje Paula, że ten może zaprosić Andrew na jutrzejsze przyjęcie	Nieokreślony, brak środków językowych, opisujących miejsce akcji i emocje mu towarzyszące	Znane są imiona bohaterów: John i Paul

Dane zgromadzone w tabeli ilustrują bardzo słabe rozwinięcie elementów fikcji w tekstach AS-. We wszystkich analizowanych dialogach fabuła ograniczała się jedynie do rozmowy, polegającej na artykułowaniu wypowiedzeń przez uczestników dialogu i odpowiedzi na nie. W żadnym badanym tekście nie znaleziono wprowadzenia, w którym byłyby mowa o warunkach, w jakich przeprowadzono rozmowę lub (i) relewantnych informacjach, dotyczących uczestników dialogu.

Brak tego typu wprowadzenia ograniczył nie tylko fabułę tekstów, ale przede wszystkim nastrój. Teksty AS- wykazują się brakiem wypowiedzi i charakterystycznych środków językowych opisujących miejsce akcji, emocje, związane z tym, co dzieje się podczas dialogu.

Poniżej zacytowano przykładowy dialog:

*D: You should have taken the garbage out.*

*S: Why do you say so? I've taken it two days ago.*

*D: Ges you did it, but today is also necessary to do it.*

*S: I do not have time right now. I have to study for an exam.*

*D: We've made a deal and you said it will be your duty to take the garbage out.*

*S: Yes, I did and I apologize for not doing it, but at the moment studies are my priority.*

*D: Your attitude towards studying is appropriate, but you're an adult and you have to deal with all your duties.*

*S: I still think some things are important than others.*

*D: Why?*

*S: Because some duties can be fulfilled later than those with which I'm dealing right now, so that I've got more time to make everything appropriately.*

*D: I can't agree with you throwing the garbage out will last 5 minutes at most and your studying won't suffer.*

*S: Even those five minutes can make me deconcentrated so I'll fail an exam. It's my first important exam, I want to get A.*

*D: All right, today as an exception I'll take the garbage out.*

*S: I appreciate that, I promise it won't happen again.*

Student nr 4

Jedynie w tekście nr 10 pojawiają się szczątkowe dane, dotyczące okoliczności, w których toczy się rozmowa. Czytelnik dowiaduje się, że dwóch przyjaciół rozmawia przez telefon komórkowy. W ten sposób mamy do czynienia z załączkami nastroju, związanego z miejscem akcji.

Słabo rozwinięty jest także trzeci element fikcji: bohater. Teksty charakteryzują się brakiem złożoności postaci bohaterów. Czytelnik nie dowiaduje się niczego o ich psychice, życiu, historii osobistej. W tekstach nr 5, 6, 7, 8, 9, 10 i 12 podano imiona bohaterów:

*K – Kate, M – Merry*

*K: Mary, don't eat meat, please!*

*M: Why?!*

Student nr 5, AS-

*– Hello Bob*

*– Hello, Susan. I think it's a very beautiful weather today.*

Student nr 6

*Ann: John, you should start writing your project!*

*John: No, I do not have to do it now. Why do you think so?*

Student nr 7

*Ann: Italy is the best country for a holiday!*

*Why are you think so? – asked Tom.*

Student nr 8

*– Why don't you go to the cinema? We have got lot's of time and any idea what to do. – said Tom.*

*– No, it is not a good idea. – responded Pat.*

Student nr 9

*"Mark, what do you think about Nokia?" said Peter.*

*"I think it is a quite good company which produces quite nice phones but I think LG is better".*

*Peter looked on Mark and said:*

Student nr 10

*– Hi, John!*

*– Hi, Paul!*

Student nr 12

Teksty nr 1, 2, 3, 11 charakteryzują się tym, że bohaterów oznaczono tylko za pomocą liter alfabetu:

*K: I know you love me.*

*S: No, I don't.*

Student nr 11

*A – Let's go to the cinema tonight!*

*B – No, I don't want to.*

Student nr 1

*A: You shouldn't buy this dress*

*B: Why not?*

Student nr 2

*A – 'I think that French course is a good idea.'*

*B – 'Maybe, but why you speak about it?'*

Student nr 3

Jedynie teksty 4 i 10 podają większą liczbę informacji. Tekst 4 informuje, że bohaterowie są członkami tej samej rodziny, jeden jest ojcem, drugi – synem, co jest zaznaczone na początku tekstu kreatywnego: „*dad and his son*”:

*Dad and his son*

*D: You should have taken the garbage out.*

*S: Why do you say so? I've taken it two days ago.*

*D: Ges you did it, but today is also necessary to do it.*

*S: I do not have time right now. I have to study for an exam.*

Student nr 4

Czytając tekst 10, czytelnik może się dowiedzieć, że uczestnicy dialogu są przyjaciółmi: „*Two friends talk about mobile phones*”:

*Two friends talk about mobile phones.*

*"Mark, what do you think about Nokia?" said Peter.*

*"I think it is a quite good company which produces quite nice phones but I think LG is better."*

Student nr 10

To wszystko sprawia, że teksty AS– są nieciekawe, pozbawione głębszych emocji i refleksji. Mniejsza objętość tekstów AS– wynika z tego, że studenci nie mieli zbyt wielu pomysłów na rozwinięcie tekstu. Powielali schematy dialogu, zasłyszane w radiu, internecie czy telewizji oraz przeczytane w podręcznikach do nauki języka.

Ci sami studenci pisali później teksty AS+. W celu porównania fabuły, nastroju i bohaterów poddano analizie dwanaście tekstów AS+, napisanych przez tych samych studentów pod wpływem pierwszego stymulatora. Różnice były znaczne. Teksty AS+ różnią się objętościowo od tekstów AS–. Te ostatnie są znacznie krótsze. W celu zilustrowania tej sytuacji, poniżej przedstawiono dwa przykładowe teksty AS– oraz AS+, napisane przez tych samych uczących się.

## Tekst 1 AS-, autor: Student 1:

A – *Let's go to the cinema tonight!*

B – *No, I don't want to.*

A – *Oh, come on! You can't sit in home like an old lady!*

B – *Hey, I'm not so young, I'm 23...*

A – *Ok, you will choose the film.*

B – *Hmm, let's see... I know! New Bollywood superproduction will be perfect.*

A – *Are you kidding me?*

B – *You promised me.*

A – *Do you remember what you have already said? You didn't want to leave house and now you would like to stare at dancing idiots for at least 3 hours?!*

B – *maybe you are a little bit right. A polish romantic comedy?*

A – *I get it. OK. I'll pay for tickets.*

B – *Cola?*

A – *And for drinks too.*

B – *Film will be ambitious and difficult?*

A – *Of course.*

B – *So free popcorn too.*

## Tekst 1 AS+, autor: Student 1:

*The smaller distance from the door, the louder whispers she heard.*

*'Come her.' 'Help me!'*

*She entered the room and saw a jewel case standing on a table. When she opened it a small stream of water ejaculated, changed into little waterfall which suddenly started to wrapping her body. The the water frozen, but it was still a nice feeling for Susan. From the case was looking... her own face!*

*'Who are you?'" she asked with curious and fear in her voice.*

*'Don't be afraid! I'm a magic box which helps everybody who will open it'*

*'How can you help me?'*

*'I can give you what you dreamed of, I will make you happy.'*

*'But I don't want anything. I'm happy.'*

*'Really? Do you think you are a genius because you can read and write?', in her voice was a note of jeer. 'If you want to have a great knowledge and wisdom of a scholar, just open the case at the top of that shelf.*

*'I don't want to be a scholar.'*

*'Why not? Everyone will respect you, will be jealous about your wisdom'*

*'I've already met one. He was looking down on everybody and every person felt so small and was afraid to talk to him. He must felt lonely.*

*'But you can know the greatest secrets of the nature and then take control of it!'*

*But Susan was unconvinced. 'I don't have to know why it is raining to see it truly beauty. The secret even make them even more beautiful. The scholar has the knowledge but he isn't happy – he has to be serious and think all the time about difficult things.*

*She was shivering a little because of the cold room.*

*'What about money? If you don't want to be sensible maybe money will make you happy? Just open that middle-sized case.' The voice was louder and the face from the box seemed to have more colours.*

*'What should I do with all that wealth?'*

*'Whatever you want.'*

*'But I already have everything I need.'*

*'That old rags? One little room instead of a big house?' the creature seemed to loosing its patience.*

*'For me it's fine.'*

*'With money you can travel all over the world, see amazing landscapes, meet interesting people...'*

*'But I don't want to leave this city, it's the place of my birth and youth. I can't leave my friends, I would miss them so much.*

*'You will find new one.'*

*'What for? I don't need new..'*

*'Ok, ok', interrupted the creature. 'I understand. But recall your memories from the childhood – you always want to look like a princess. If you open that big case, I'll make you the most beautiful woman in the world!'*

*Beside of the cold and drowsiness Susan felt something warm in her heart. The creature was right – she should give everything to look like a princess. On the wall, just in front of her eyes was a mirror and she could see her own face. She has enormous blue eyes, small lips and light hair. She looked exactly like her mother used to say that she was the only reminder of his wife and her mother.*

*'No, I can't do this.' I can't loose the face which reminds me person who I loved so much.'*

*The dizziness was bigger and bigger, she would felt on the floor but the icy grip held her firmly.*

#### Tekst 2 AS–, autor: Student 2:

*A: You shouldn't buy this dress*

*B: Why not?*

*A: It looks odd.*

*B: Oh, come on, it's the most popular design in the season.*

*A: May it is I don't know the latest trends, but I think it doesn't fit you well.*

*B: Where? It fits perfect! You know nothing about fashion.*

*A: But it isn't too short for you?*

*B: No, I can assure you that the length is appropriate.*

*A: Ok, if you say so...*

#### Tekst 2 AS+, autor Student 2:

*It was dark and gloomy night. Claire came back to the attic of the Very Old Castle, where she spent past 250 years of her after-life. She sat on the chair, feeling very tired. She spent all day looking for some happy couples. Everything she does from the moment she died and became a ghost, was connected with ruining the happiness of lovers.*

*Claire was doing so, because she had such a miserable life. She spent all her childhood on the royal court. When she grew old, she became a lady-in waiting in here. One day she met the Brave Knight and they fell in love.*

*They were so happy together, everybody claimed that they are such a perfect couple. But suddenly the Horrible War began and her fiancé left the king's court to fight with the enemy. Claire waited for him patiently, but one day a messenger came and told her that the Brave Knight died during the battle.*

*Claire went insane and [run] away from a royal court. Not very long after she committed suicide by jumping from the cliff to the dark and stormy waters of the Big Sea. And then she became a ghost who haunts happy couples, trying to demolish their relationships. She does so as a revenge for her personal drama. Her only companion is the Head, which lives in the jewel box.*



*It is the Claire's soul and it represents the warm-hearted part of her. The head came into being in the moment of Claire's death and it exists to discourage her from destroying relationships and help her to walk away...*

*Claire opens the jewel box when she can't stand her loneliness and that how it is the time.*

*"I've another lovers near here. They are so awfully happy. I can't stand looking at them. But I'm sure I'm not going to in the near future."*

*"Again? Don't you think you destroyed enough relationships?", said the Head and looked at Claire with disapproval.*

*"No! For me it's not still enough. I don't feel relieved."*

*"Why do you think it will help you? 250 years have past and nothing changed. You caused so much pain already, and don't you think it's time to stop this?"*

*"I caused pain? But what about my pain? Does anybody care about my tragedy?", Claire shouted angrily.*

*"To be honest my darling ...it was very long time ago. Why they should care about something that happened in the past century? You can't blame them, they are not guilty. They are even not aware of your existence.", said the Head with the softer voice.*

*"I don't care. I need to palliate the pain I feel. And if it helps, I will destroy every existing relationship. "*

*"You can't do that! Why are you so cruel? You can't blame those people. They are innocent, your drama is not their fault.", its eyes were filled with tears.*

*"How do you know that?", Claire looked at the head with curiosity.*

*"That's not very hard to conclude."*

*"I have lost my love why they should keep theirs? I need justice.*

*"What a strange justice! I know you hurt, but this won't relieve suffering. Don't you see that?"*

*"So what should I do? I can't see any better possibilities."*

*"I've told you before. The only way to feel relieved is to stop this!"*

*"You think that just stopping will help? You're so naïve."*

*"No, I think it's not enough. You should change your attitude towards them.", the Head said carefully, aware that she is in such a fragile state."*

*"Can you be more precise?", said Claire impatiently.*

*"You should help them instead demolishing their relations.*

*"And will help?"*

*"I think it would, you could try"*

*"Maybe I could..."*

Po wprowadzeniu stymulatora wizualnego ci sami studenci wykazywali się wyobraźnią i pomysłowością. Znalazło to odzwierciedlenie w znacznie lepiej rozwiniętej obecności elementów fikcji w tekstach AS+, co ilustruje tabela nr 4.

Przedstawione za pomocą tabeli dane wskazują na znaczne rozwinięcie elementów fikcji w tekstach AS+. Rozrost fabuły, nastroju i bohaterów jest spory. W przeciwieństwie do fabuły w tekstach AS-, fabuła w tekstach AS+ nie ogranicza się jedynie do przeprowadzonej konwersacji. Towarzyszą jej także wydarzenia poprzedzające rozmowę lub (i) mające miejsce w trakcie jej trwania, bądź też po niej następujące.

W przeciwieństwie do tekstów AS-, gdzie nie było w ogóle nastroju, w tekstach AS+ ten element fikcji występuje. W każdym badanym tekście wyodrębniono wszystkie czynniki tworzące nastrój: opisy miejsca i czasu akcji, podejście

Tabela nr 4. Elementy fikcji w tekstach AS+

Nr autora tekstu AS+	Fabuła – krótkie streszczenie	Nastrój	Bohaterowie
1	<p>Kobieta zbliża się do drzwi, zza których dolatują szepty. Im jest bliżej, tym dźwięki stają się głośniejsze. Weszła do pokoju i zobaczyła szkatułkę stojącą na stole. Otworzyła ją i strumień wody wystrzelił w górę, zmienił się w mały wodospad, który nagle zaczął spowijać jej ciało. Woda była lodowata, ale dla Susan było to miłe uczucie. Ze szkatułki wyjrzała jej własna twarz. Następuje dialog pomiędzy Susan a magiczną szkatułką, w którym szkatułka przekonuje Susan do swoich darów. Strumień wody zacieśnia się w trakcie rozmowy wokół ciała Susan.</p>	<p>W tekście występują wszystkie elementy tworzące nastrój: miejsce akcji, nastawienie narratora i bohaterów uwidocznone w sposób bezpośredni: „miłe uczucie”, ale i pobudzających wyobraźnię czytelnika obrazach, takich jak: mały wodospad, który nagle zaczął spowijać ciało głównej bohaterki, czy zacieśniający się strumień wody – oba generujące atmosferę napięcia i niepokoju</p>	<p>Bohaterowie zostali skonstruowani szczegółowo. Znamy imię kobiety – Susan, jej wygląd zewnętrzny, emocje, pragnienia. Druga z postaci nie ma własnego imienia (bohaterka sama siebie określa jako „magic box”), ale powód tego stanu rzeczy może być taki, iż „magic box” jest istotą magiczną i brak imienia generuje aurę tajemniczości, jaka jest konieczna dla zachowania spójności utworu</p>
2	<p>Claire wraca do Bardzo Starego Zamku, w którym spędziła 250 lat swego życia pozagrobowego. Od kiedy została duchem, spędza swoje życie pozagrobowe na rujnowaniu szczęścia zakochanych par. Nie była szczęśliwa za życia, prowadząc nudną egzystencję na królewskim dworze, gdzie pełniła funkcję damy dworu. Jej historia miłosna też nie zakończyła się szczęśliwie: Mężny Rycerz, w którym się zakochała, zginął na polu walki. Claire popełniła samobójstwo w wodach Wielkiego Morza. Od tej pory rujnuje szczęście zakochanych par. Magiczna istota, zwana Głową (<i>the Head</i>) stara się odwieść Claire od rujnowania szczęścia innych. Taki jest cel dialogu perswazyjnego pomiędzy postaciami.</p>	<p>Nastrój w tekście jest elementem rozbudowanym, dzięki długiemu wprowadzeniu narracyjnemu przed dialogiem właściwym. Narracja zawiera opis czasu, miejsca, poprzednich wydarzeń, koniecznych dla zrozumienia dialogu właściwego. Już pierwsze zdanie wprowadza nastrój melancholii, grozy, tajemnicy: „<i>It was dark and gloomy night</i>”. Po opisie czasu następuje opis miejsca i rozbudowana relacja dotycząca historii osobistej głównej bohaterki</p>	<p>Bohaterowie cechują się złożoną konstrukcją. Znamy imię jednej z uczestniczek dialogu, druga określona jest jako Głowa (<i>the Head</i>), które to określenie pełni funkcję nazwy własnej. Znamy historie osobiste obu postaci, ich uczucia i opinie.</p>

Nr autora tekstu AS+	Fabuła – krótkie streszczenie	Nastrój	Bohaterowie
3	Helena przeżywa kryzys życiowy. Czuje, że jej życie nie ma sensu. Nagle słyszy głos, który okazuje się częścią wnętrza Heleny i jej poprzednim wcieleniem. Głos nakłania kobietę do ponownego uwierzenia w sens życia	Tekst zawiera wszystkie elementy tworzące nastrój: miejsce akcji, nastawienie narratora i bohaterów. Opis miejsca akcji jest nieco mniej rozbudowany niż w tekście nr 2, niemniej jest wystarczający, by wykreować nastrój	Bohaterowie cechują się złożonością, znamy ich tożsamość, doświadczenia życiowe, imiona lub wyrażenia, które pełnią rolę imion. Znane są ich uczucia i inne elementy wewnętrznego świata
4	Rozmowa psychoterapeuty z pacjentką, która ma taką samą historię osobistą i przypomina mu sen/wrażenie o pudełkach, w których jak klejnoty lśnią wspomnienia osób znanych psychoterapeucie. Pacjentka, z którą psychoterapeutę łączy tajemnicza więź, chce się zabić. Ma problemy, których nie potrafi rozwiązać. Specjalista podaje jej możliwe sposoby radzenia sobie z trudnościami. Jednym ze sposobów jest sztuka – pacjentka wykazuje zainteresowanie działalnością artystyczną.	Tekst zawiera wszystkie elementy tworzące nastrój: miejsce akcji, nastawienie narratora i bohaterów. Nastrój w tekście 4 AS+ tworzą też ponadto opisy czynności, które uczestnicy dialogu wykonują podczas rozmowy, plany czynności, które mają nastąpić po rozmowie. Nastrój tworzony jest także za pomocą zabiegu pisarskiego, jakim jest narracja pierwszoosobowa, dzięki której czytelnik ma bezpośredni wgląd w uczucia i opinie głównego bohatera	Znany jest świat wewnętrzny bohaterów – dzięki narracji pierwszoosobowej i dzięki wypowiedziom bohaterki z drugiej. Znane są także doświadczenia życiowe bohaterów – na tyle, na ile taka wiedza jest potrzebna do zrozumienia tekstu kreatywnego
5	Mary jest piosenkarką i szuka inspiracji, aby napisać piosenkę. Postanawia otworzyć szkatułkę, bo ma nadzieję, że znajdzie w niej coś interesującego. Okazuje się, że w szkatułce rezyduje duch muzyki, który pomoże Mary znaleźć natchnienie	Tekst zawiera wszystkie elementy tworzące nastrój: miejsce akcji, nastawienie narratora i bohaterów. Wyżej wymienione elementy są przedstawione w sposób bardziej schematyczny, odznaczający się mniejszym stopniem naturalności niż, przykładowo, w tekście 4AS+	Bohaterowie cechują się złożonością, znamy ich tożsamość, doświadczenia życiowe, imiona lub wyrażenia, które pełnią rolę imion

Nr autora tekstu AS+	Fabuła – krótkie streszczenie	Nastrój	Bohaterowie
6	Wróżka Rose zwierza się swojej babci z tego, że zostawił ją mężczyzna. Babcia, a raczej jej głos (ona sama nie jest obecna ciałem, jedynie głosem) przekonuje wnuczkę, aby się nie poddawała i zmusiła mężczyznę do powrotu, co dla wróżki nie byłoby zadaniem trudnym	Wszystkie elementy tworzące nastrój: miejsce akcji, nastawienie narratora i bohaterów, są zawarte w tekście.	Znamy emocje, nastawienie, tożsamość bohaterów, są oni więc tworamii złożonymi
7	18 marca 2009 roku Amy otwiera szkatułkę z głową Madlene, aby się jej poradzić w trudnej sprawie osobistej. Amy obawia się, że mąż może ją opuścić ze względu na fakt, iż kobieta nie może mieć dzieci. Madlene, która okazuje się matką Amy, radzi jej, aby powróciła do nauczania. W ten sposób będzie matką trzydziestu dzieciaków na raz, zamiast jednego	Tekst zawiera wszystkie składniki tworzące nastrój w utworze fikcyjnym: opis miejsca i czasu akcji, podejścia bohaterów i narratora (stosunek narratora jest wyrażony w sposób pośredni)	Znana jest tożsamość, osobiste doświadczenia i życie wewnętrzne poszczególnych postaci. Uczestnicy twórczego dialogu perswazyjnego to z pewnością postaci złożone
8	Akcja dzieje się w małym starym szpitalu w hiszpańskim miasteczku. Duch córki przekonuje ducha matki, aby przebaczyła jej to, że zginęła podczas wojny, służąc jako lekarz. Tylko gdy uzyska przebaczenie, Patrycja (zmarła młoda lekarka) będzie mogła pójść do nieba	W tekście zawarte są wszystkie elementy odpowiedzialne za nastrój w utworze fikcyjnym: opis miejsca i czasu akcji, podejście bohaterów i narratora	Znana jest tożsamość, osobiste doświadczenia i życie wewnętrzne poszczególnych postaci. Uczestnicy twórczego dialogu perswazyjnego to z pewnością postaci złożone

Nr autora tekstu AS+	Fabuła – krótkie streszczenie	Nastrój	Bohaterowie
9	Mary rozmawia z głową wystającą ze szkatułki. Głowa należy do córki wiedźmy. Córka ukradła matce szklaną kulę. Używała narzędzia w celu przepowiadania finansowej przyszłości innym ludziom. W ten sposób zarabiała na siebie. Wiedźma ukarała córkę poprzez uwięzienie w szkatułce. Ukarana uzależniła się na brak przyjaciół. Mary przekonuje ją, że mogą zostać przyjaciółmi i spędzać razem czas	Wszystkie elementy tworzące nastrój: miejsce akcji, nastawienie narratora i bohaterów, są zawarte w tekście	Znany emocje, nastawienie, tożsamość bohaterów, są oni więc tworamii złożonymi
10	Niobe otworzyła szkatułkę z aniołem o imieniu Caroline w środku. Niobe żali się aniołowi z powodu odejścia Tytusa. Caroline przekonuje Niobe, że warto żyć dalej	W tekście zawarte są wszystkie elementy odpowiedzialne za nastrój w utworze fikcyjnym: opis miejsca i czasu akcji, podejście bohaterów i narratora	Bohaterowie cechują się złożonością, znamy ich tożsamość, doświadczenia życiowe, imiona lub wyrażenia, które pełnią rolę imion
11	Żołnierz szatana, który ukrywa się w szkatułce, przekonuje Anioła, żeby dołączył do wojsk Szatana, które właśnie się tworzą.	Tekst zawiera wszystkie składniki tworzące nastrój w utworze fikcyjnym: opis miejsca i czasu akcji, podejście bohaterów i narratora	Znany emocje, nastawienie, tożsamość bohaterów, są oni więc tworamii złożonymi
12	Joanne czeka aż magiczny telefon (którym jest szkatułka) zadzwoni. Telefon wreszcie dzwoni. Pani Parkman (demoniczna nauczycielka) w Akademii Magii dzwoni, żeby oznajmić Joanne, że zostanie wyrzucona ze szkoły. Joanne przekonuje panią profesor, by dała jej kolejną szansę	Wszystkie elementy tworzące nastrój: miejsce akcji, nastawienie narratora i bohaterów, są zawarte w tekście	Znana jest tożsamość, osobiste doświadczenia i życie wewnętrzne poszczególnych postaci. Uczestnicy twórczego dialogu perswazyjnego to z pewnością postaci złożone

bohaterów i narratora do poszczególnych wydarzeń. Ten element fikcji jest szczególnie dobrze rozbudowany w tekście nr 2, dzięki długiemu wprowadzeniu narracyjnemu przed dialogiem właściwym.

Konstrukcja bohaterów jest również znacznie bardziej złożona. Czytelnik może dowiedzieć się wiele o ich psychice, historii osobistej, życiowych doświadczeniach. Określone zostały imiona bohaterów, ich emocje, opinie, życie wewnętrzne. To wszystko sprawia, że teksty AS+ są interesujące i niepozbawione emocjonalnej głębi.

Jak widać z powyższego zestawienia, elementy fikcji: fabuła, nastrój i bohaterowie, są w dużo większym stopniu bardziej rozwinięte w tekstach AS+, aniżeli w tekstach AS-. Czyni to teksty AS+ studentów bardziej zbliżonymi do uznanych dzieł literackich. Stymulator wizualny powoduje uruchomienie procesów tworzenia opowieści z jej podstawowymi elementami: fabułą, bohaterami, nastrojem. Budowanie opowieści na podstawie stymulatora wizualnego jest procesem naturalnym ze względu na obrazowość języka narracji, zalecanego przez twórców [Sawyer, 1995]. W nauczaniu *creative writing* w języku angielskim powtarza się porada: *you should show, not tell*, zachęcająca do takiego konstruowania narracji, aby jej czytanie tworzyło gotowe obrazy w umyśle czytelnika:

Każdy uczący się pisania słyszał o zasadzie, wedle której powinno się „pokazywać”, a nie „opowiadać”. Mimo to, ta zasada właśnie okazuje się najtrudniejsza dla początkujących.

Po pierwsze: jaka jest różnica pomiędzy pokazywaniem a opowiadaniem? Cóż, „opowiadanie” polega na prostym wyjaśnianiu: Mary jest starą kobietą. „Pokazywanie” zaś polega na zastosowaniu sugestywnych opisów: Mary poruszała się wolno po pokoju. Jej zgarbiona sylwetka oparta była na lasce z polerowanego drewna, którą trzymała w sękatej dłoni o spuchniętych stawach. Dłoń pokryta była przezroczystą skórą z plamami wątrobowymi. Zarówno pokazywanie, jak i opowiadanie przekazują tę samą informację: Mary jest stara. Jednak pierwsze stwierdza po prostu fakt, a drugie – no cóż, przeczytaj ponownie fragment i zobaczysz, że nie stwierdza się w nim faktu, a mimo to, nie pozostawia w głowie czytelnika wątpliwości co do wieku kobiety<sup>49</sup>.

[Sawyer, 1995, online]

Choć obraz sam w sobie nie jest dziełem narracyjnym, zaangażowanie patrzącego może cechować się narracyjnością w jego odbiorze. Innymi słowy, dane dzieło sztuki, choć nie stanowi efektu narracji, może być rozumiane w sposób narracyjny:

<sup>49</sup> *Every writing student has heard the rule that you should show, not tell, but this principle seems to be among the hardest for beginners to master.*

*First, what's the difference between the two? Well, "telling" is the reliance on simple exposition: Mary was an old woman. "Showing," on the other hand, is the use of evocative description: Mary moved slowly across the room, her hunched form supported by a polished wooden cane gripped in a gnarled, swollen-jointed hand that was covered by translucent, liver-spotted skin. Both showing and telling convey the same information — Mary is old — but the former simply states it flat-out, and the latter — well, read the example over again and you'll see it never actually states that fact at all, and yet nonetheless leaves no doubt about it in the reader's mind [Sawyer, 1995, online].*

Choć malarstwo Breughela nie jest narracyjne ze swej istoty, to nasze zaangażowanie posiada naturę narracyjną. Możemy (i na tyle, na ile mogę stwierdzić, to rzeczywiście tak jest) doświadczać każdego szczegółu obrazu w sposób, który można nazwać narracyjnym. W pewien sposób obraz przedstawiana pewną liczbę miniaturowych opowieści, które wciągają. Stąd pojawia się stwierdzenie, że obraz, choć nie jest narracyjny, nie wyklucza możliwości przeżywania i odbioru dzieła oraz jego szczegółów w sposób narracyjny<sup>50</sup>.  
[Nanay, 2009, online: 126]

## 5.6.2. Wpływ stymulatora wizualnego na liczbę czasowników i przymiotników w tekstach kreatywnych

Hipoteza 2, utrzymująca, iż teksty AS+ będą zawierały więcej czasowników i przymiotników niż teksty AS-, sprawdziła się. Tabela nr 5 przedstawia liczbę i przykłady tych części mowy w tekstach AS-. W tabelce zawarte zostały: numer tekstu AS-, liczba oraz przykłady czasowników i liczba przymiotników.

Tabela nr 5. Liczba czasowników i przymiotników wraz z przykładami w tekstach AS-

Nr studenta - autora tekstu AS-	Liczba czasowników, przykłady	Liczba przymiotników przykłady
1	13: <i>be, want, come on, promise</i>	0
2	12: <i>should, buy, look</i>	0
3	12: <i>think, be, know, speak, take</i>	0
4	20: <i>take, be, have, have to, take out, apologize, deal think can make agree suffer make fail want get take appreciate promise happen</i>	1: <i>appropriate</i> (odnośnie podejścia syna do studiowania)
5	9: <i>eat think eat read be believe agree prove have</i>	0
6	6: <i>think can go relax be like</i>	0
7	12: <i>should, start, have to, think, need, write, be, will, have, know, can, do</i>	0
8	10: <i>think, ask, respond, know, claim, agree, read, be, say, leave</i>	0
9	13: <i>be, response, think, want, do, can, go, claim, have to, buy, have, ask, know...</i>	0
10	8: <i>talk, think, say, be, produce look, have look</i>	0
11	13: <i>know, love, think, fell, look, shake, see, lie, be, feel, can, stop, beat</i>	0
12	13: <i>think, invite, like, lie, tell talk, drink, want, fight, will, be, convince, see</i>	0

<sup>50</sup> *Although Breughel's painting may indeed be a nonnarrative picture, our engagement with it may be a narrative one: we may (and as far as I can tell, we do) experience the details of the painting in a way that can be characterized as narrative engagement. The painting, in a way, presents dozens of mini-narratives, and we engage with these. Hence, the fact that the painting is a nonnarrative one (if it is) does not exclude the possibility that we experience narrative engagement with some (or most) of its details, Nanay [2009, online: 126].*

Jak wynika z danych, przedstawionych w tabeli nr 3, teksty AS- cechują się brakiem występowania przymiotników. Jedynie w tekście nr 4 pojawia się jeden przymiotnik: *appropriate*, który określa podejście syna do studiowania. Tak znikoma liczba przymiotników może być wyjaśniona brakiem występowania nastroju w tekstach AS- oraz słabym rozwinięciem sylwetek bohaterów. Czasowniki, które występują w tekstach AS-, reprezentują niewielką liczbę kategorii.

Poniżej przedstawiono wybrane kategorie według Levina [2007]<sup>51</sup> i przyporządkowane im czasowniki z tekstów AS-:

1. Verbs of Causation: – (czasowniki tej kategorii nie występują w żadnym tekście AS-)
2. Verbs of Change: -
3. Verbs of State: be (12AS-): czasowniki tej kategorii występują w tekście studenta nr 12
4. Verbs of Measuring Out: -
5. Verbs of Affectedness: feel (11AS-)
6. Verbs of Agency: do (9AS-)
7. Verbs of Damaging: -
8. Verbs of Removal: take (3AS-)
9. Verbs of Putting: -
10. Verbs of Combining: shake (11 AS-)
11. Verbs of Killing: –

Jak wynika z powyższego zestawienia, czasowniki występujące w tekstach AS- należą jedynie do pięciu kategorii z jedenastu podanych.

Tabela nr 6 przedstawia liczbę i przykłady części mowy wymienionych w hipotezie 3, w tekstach AS+. W tabelce zawarte zostały: numer tekstu AS+, liczba oraz przykłady czasowników, a także liczba i przykłady przymiotników.

Dane przedstawione w tabeli nr 6 pokazują, że teksty AS+ są znacznie bogatsze, jeśli chodzi o występowanie przymiotników i czasowników. Może to być spowodowane występowaniem nastroju w tekstach AS+. Na tej podstawie można wywnioskować, że przymiotniki w tekstach kreatywnych generowane są przez nastrój utworu. Brak tego elementu fikcji powoduje również brak przymiotników. Dane, zgromadzone w tabeli, wskazują także na znacznie większą liczbę czasowników w tekstach AS+. Ponadto, czasowniki występujące w tekstach AS+ charakteryzują się przynależnością do znacznie większej liczby kategorii semantycznych.

---

<sup>51</sup> Charakterystyczna pisownia nazw kategorii (wielkimi literami) została zaczerpnięta z Levina [2007].



Tabela nr 6. liczba czasowników i przymiotników wraz z przykładami w tekstach AS+

Nr studenta – autora tekstu AS+	Liczba czasowników związanych z występowaniem fabuły: przykłady	Liczba przymiotników wraz z epitetami związanych z występowaniem nastroju oraz złożonością bohaterów: przykłady
1	<p>59:</p> <p><i>hear, come, help, enter, see, stand, open, ejaculate, change, start, wrap, freeze, look, be ask help, will, open, can, give, dream, make, want, think read, write, respect, meet look down feel, take, know, rain, shiver, seem, need, lose, travel, leave, would, miss, find, interrupt, understand, recall, want, look, make, should, give, look, could, have, like, say, do, remind, love, hold</i></p>	<p>30:</p> <p><i>small, loud, little, nice, magic, happy, great, jealous lonely, great, unconvinced, true, beautiful, serious, difficult, cold, sensible middle-sized, old, big, fine, amazing, interesting, new warm, enormous, blue, small, light, icy</i></p>
2	<p>62:</p> <p><i>be, come back, spend, sit feel, look, do, die, become ruin, have, grow, meet, fall claim begin leave, fight, wait, come, tell, go, run away commit, jump, haunt, try, demolish, live, represent come, exist, discourage, help, walk away, open, stand, think, destroy, look, feel change, cause, stop, care shout, happen, blame, palliate, fill, conclude, lose, keep, need, relieve, see should, tell, think, change help, try</i></p>	<p>26:</p> <p><i>dark, gloomy, tired, happy miserable, royal, brave, perfect, horrible, insane, stormy, big, personal, warm-hearted, relieved, honest, long, guilty, aware, soft, cruel, innocent, hard, strange, naïve, fragile</i></p>
3	<p>48:</p> <p><i>sit, be, have, look, fill, understand, feel, hear, say, imagine, think, pause, expect, get, believe, finish, make, seem, sip, work, pull, scratch, shouted, plead, travel, suspect, miss, know, feel, need, want, make, do, commit, sit up, kill, start, thump, fill, answer, solve, pay, punish, avoid, take, glance, get up, walk away</i></p>	<p>12:</p> <p><i>rare, happy, difficult, good, unfulfilled, important, unselfish, previous, terrible long, unselfish, calm</i></p>

Nr studenta – autora tekstu AS+	Liczba czasowników związanych z występowaniem fabuły: przykłady	Liczba przymiotników wraz z epitetami związanych z występowaniem nastroju oraz złożonością bohaterów: przykłady
4	<p>120:</p> <p><i>be, see, feel, get, talk, hear, know, welcome, go, start, sit, buy, keep, look, accompany, end, open, see, remember, take, put, sit, drown, imagine, stare, link, make, steal, might, live, coverer, want, kill, tremble, take, add, look, want, ask, scream, help, continue, handle, explain, mean, whisper, lose, remember, try, keep, convince, solve, believe, stutter, stare, close, agree select, make, focus, let, understand I respond, sound, change follow, add, smile, weep, fill, reply, agree, live, achieve ask, close, try, true, can, start state, stand up, come back, figure out, exchange, admit stop, break down motivate, happen, stay, question, respond, propose, beat, enumerate, suggest, change trusts gather, notice, touch, bring anticipate, propose, finish, continue, look for, express, repress, rise, approach, stare, sell, show, represent, turn around, disappear, handle, accept, put aside</i></p>	<p>33:</p> <p><i>firm, strong, small, expensive, comfortable, blue, old, art nouveau, weird, safe, protected, trembling, calm, empty, appropriate, sure, big, worthless, important, wonderful, true, poor, miserable, anticipated, forthcoming, deep, fast, true, free, time, negative, glad, enormous</i></p>
5	<p>28:</p> <p><i>sit, be, want, find, compose, open, help, see, come, love, write, feel, agree, play, think, describe, scream, happen, write, have, know, fit, can, thank, remind, remember, practise, believe,</i></p>	<p>8:</p> <p><i>dark, sad, weak, interesting, beautiful, wonderful, marvellous, wonderful</i></p>
6	<p>20:</p> <p><i>come, sit, leave, whisper, ask, make, punish, start, stop, destroy, say, love, look, want, give, live, force, deprive, talk, understand,</i></p>	<p>10:</p> <p><i>old, unhappy, true, ruined, mortal, basic, old, experienced, young, only</i></p>

Nr studenta – autora tekstu AS+	Liczba czasowników związanych z występowaniem fabuły: przykłady	Liczba przymiotników wraz z epitetami związanych z występowaniem nastroju oraz złożonością bohaterów: przykłady
7	32: <i>be, open, want, miss, see, ask, feel, can, touch, hug, visit, give up, leave, look, live, should, go back, teach, command, would, sound, cry, answer, treat, cope, work, look after, spend, think, do, try</i>	10: <i>alone, old, bad, hard miserable, lonely, terrible, dead, happy, impossible</i>
8	37: <i>be, leave, light, materialize hold, sit, lay, open, appear start, say, take, respond, scream, notice, disturb, kill, remember, die, tell, start, become, end, whine, agree, continue, should, escape, understand, help, heal, love, look for, shout, persuade close, disappear</i>	8: <i>small, old, quiet, empty, unnatural, young, angry, dangerous</i>
9	34: <i>sit, be, go, talk, say, come in, prepare, put, open, find out include, look, hear, close, ask, answer, happen, go, use, prophesy change, forbid, use, tell commit, steal, prophesy, stay, can, talk bring, cry, matter, spend</i>	5: <i>frightened, young, angry, sad short</i>
10	29: <i>be, cry, go, open, talk, want, feel accept, know, live, look, down, do, stop, solve, love, remember, have, give, can meet, say, think, must, support, raise, appear, talk, close, sleep</i>	12: <i>sad, bad, wide, good great young, pretty, interesting, faithful, difficult, strong, smart,</i>
11	31: <i>take, say, talk, go, open, kill, will, need, ask, wait, look, get, love, bring, tell, create, want, join, serve, know, think, start, connect, make, do, buy, learn, repair, kill, sound, cook</i>	12: <i>insane, strange, similar, long story, stuck, clever, bored, dark, evil, good, large</i>

Nr studenta – autora tekstu AS+	Liczba czasowników związanych z występowaniem fabuły: przykłady	Liczba przymiotników wraz z epitetami związanych z występowaniem nastroju oraz złożonością bohaterów: przykłady
12	63: <i>have, wonder, will, get, be, sit, next, lie, wait, like, think, fail, dismiss, write, ring, start, suggest, can, see, look, tell, want, force, leave, repeat, feel, become, express, happen, give, convince, let, try, come, hang up,</i>	26: <i>final, magic, large, typical, inexperienced, elfish, personal, demonic, wise, favourite, blue, bad, disappointed, indifferent, angry, neutral, unsatisfied, impatient, stubborn, sad, thin, desperate,</i>

Poniżej przedstawiono kategorie semantyczne czasowników według Levina [2007] wraz z przykładowymi czasownikami z tekstów AS+:

1. Verbs of Causation: *start* (1AS+)
2. Verbs of Change: *transform* (12 AS+)
3. Verbs of State: *be* (12AS+), *exist* (2AS+)
4. Verbs of Measuring Out: *select* (4AS+)
5. Verbs of Affectedness: *love* (6AS+), *feel* (AS+)
6. Verbs of Agency: *do* (11 AS+),
7. Verbs of Damaging: *interrupt* (1AS+), *ruin, fall, demolish, destroy* (2AS+),
8. Verbs of Removal: *disappear* (8AS+),
9. Verbs of Putting: *add, fill, (4AS+), cover* (12AS+)
10. Verbs of Combining: *join* (11AS+)
11. Verbs of Killing: *kill* (11AS+)

Jak wynika z powyższego zestawienia, czasowniki, pojawiające się w tekstach AS+ należą do wszystkich jedenastu podanych tu kategorii semantycznych.

Nastąpił znaczny przyrost ilościowy podanych części mowy w przypadku tekstów kreatywnych studentów, pisanych pod wpływem stymulatora. Dane liczbowe, wskazujące korzystną dla tekstów AS+ różnicę, zostały podane w tabelach 6 i 7.

Tabela nr 8 podaje przyrost czasowników w liczbach (o ile czasowników więcej użyto już w pierwszych tekstach AS+).

Po podsumowaniu wszystkich czasowników i podzieleniu liczby całości przez liczbę tekstów, zanotowano, iż średni przyrost czasowników w tekstach AS+ wynosi **31, 75**.

Tabela nr 9 podaje przyrost przymiotników w liczbach (o ile przymiotników więcej użyto już w pierwszych tekstach AS+)

Po podsumowaniu wszystkich czasowników i podzieleniu liczby całości przez liczbę tekstów, zanotowano, iż średni przyrost przymiotników wraz z epitetami w tekstach AS+ wynosi w przybliżeniu **15,91**.

**Tabela nr 7. Przyrost czasowników w tekstach AS+**

<b>Nr tekstu AS+</b>	<b>Przyrost czasowników w liczbach</b>
1	13
2	50
3	28
4	100
5	19
6	14
7	20
8	27
9	21
10	21
11	18
12	50

**Tabela nr 8. Przyrost przymiotników w tekstach AS+**

<b>Nr tekstu AS+</b>	<b>Liczba przyrostu przymiotników wraz z epitetami</b>
1	30
2	26
3	12
4	32
5	8
6	10
7	10
8	8
9	5
10	12
11	12
12	26

### 5.6.3. Wpływ stimulatora wizualnego na rozwój stylu aforystycznego

Aforyzm jest traktowany przez badaczy jako czynnik podnoszący jakość myślenia i komunikowania się. Według Awdiejewa [1992], aforyzmy to „krótkie sentencje, powszechnie stosowane jako wzorce skoncentrowanej mądrości”. Oznacza to, iż styl aforystyczny od razu trafia w sedno zagadnienia, odrzucając nieistotne szczegóły. Styl aforystyczny odrzuca to, co irrelewantne, a skupia się na esencji problemu, co wynika z „maksymalnego skoncentrowania przeciwstawnych sensów”:

Przeprowadzona analiza pozwala na sformułowanie ważnego warunku semantycznego: (w1) Jednym z warunków powstania dobrego aforyzmu jest maksymalne skontrastowanie przeciwstawnych sensów.

Warunek ten zbiega się ze znanym w „humorologii” i odkrytym jeszcze przez A. Schopenhauera [1844] warunkiem stopnia sprzeczności (*degree of incongruity*), od którego, zdaniem badaczy, zależy efekt komiczny [Decker, Buttram 1990: 55]. Jak wynika z analizy, podobny mechanizm działa również w tekstach nie przeznaczonych do efektu komicznego.

[Awdiejew, 1992, online]

W tym sensie, aforyzmy warunkują myślenie oraz komunikowanie się na wysokim poziomie<sup>52</sup>. Można więc stwierdzić, że styl aforystyczny zrywa z utartym sposobem myślenia i prowadzi do zaskakujących odkryć. Użycie takiego stylu w dialogu jest symptomem pogłębienia komunikacji. Stosowanie aforyzmu w dialogu oznacza, że uczestnik rozmowy posługuje się językiem w sposób swobodny. Aforyzm definiowany jest jako:

krótka, najczęściej jednozdaniowa, błyskotliwa formuła wyrażająca ogólną myśl, mądrość życiową, prawidłowego postępowania, itp. Często będąca przewrotnym, opartym na paradoksie i grze słów nawiązaniem do obiegowych prawd i schematów myślowych<sup>53</sup>.

Hipoteza 4, według której wraz z regularnym pisaniem tekstów AS+ nastąpi przyrost stylu aforystycznego, sprawdziła się. Studenci coraz częściej stosowali zdania o charakterze aforystycznym w dialogach perswazyjnych. Poniżej podano przykłady pochodzące z prac uczących się:

1) *You can't change the past. And the past is your future.*

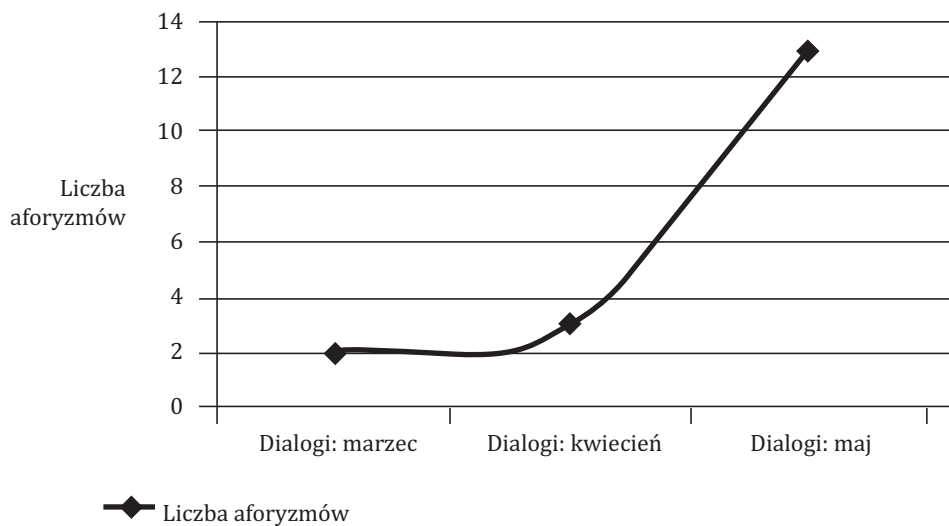
2) *Only rules that I observe are my rules.*

<sup>52</sup> Na rewolucyjną rolę aforyzmu zwraca uwagę następujący fragment: *schyłek myśli systematycznej nadszedł razem z sukcesem myśli aforystycznej – od Nietzschego do Adorna. Termin »aforystyka« jest sam w sobie wywoływaczem. (Jest oznaką, symptomem: nie uciekniemy przed tym paradygmatem). Aforyzmy były tytułem dzieła Hipokratesa. W XVII wieku zaczęto wydawać zbiory Aforyzmów politycznych jego autorstwa. Literatura aforystyczna jest z definicji próbą formułowania sądów na temat człowieka i społeczeństwa, poczynając od symptomów, oznak: człowiek i społeczeństwo są chorzy, w kryzysie [Ginzburg za Mytych: 2003, online].*

<sup>53</sup> Mytych [2003] podaje etymologię słowa aforyzm: z greckiego *aphorismós*, co denotuje „oddzielenie”, „określenie”, „osiągnięcie pewności”, „definicja”.

- 3) *The point is not to predict the future but to create it.*
- 4) *A human is governed by forces independent of his awareness and mind.*
- 5) *The world is us.*
- 6) *When we really want something, we can achieve it.*
- 7) *Independent ideas are those which come from your own experience.*

Wykres liniowy nr 1 obrazuje użycie stylu aforystycznego i jego przyrost w trzech kolejnych tekstach studentów:



**Wykres nr 1. Przyrost stylu aforystycznego**

Jak wynika z wykresu, użycie stylu aforystycznego wykazuje tendencję wzrostową. Liczba elementów stylu aforystycznego znacznie wzrosła w przypadku dialogów napisanych po analizie obrazu Giorgio di Chirico *The archeologists*.

Rozwój stylu aforystycznego, tak widoczny w przypadku dialogów napisanych po analizie obrazu Chirico, także można tłumaczyć tym niezwykłym sposobem łączenia poszczególnych elementów rzeczywistości, na zasadzie niespodzianki lub przeciwstawności, na przykład: zasłonięte twarze (to, co zazwyczaj jest odsłonięte), lecz odsłonięte wnętrza (to, co zazwyczaj jest zasłonięte). Element przeciwstawności wpisany jest w koncepcję aforyzmu. Maksymalne skonstrastowanie przeciwstawnych sensów jest warunkiem dobrego aforyzmu [Awdiejew, 1992: 281]. Podobieństwo mechanizmu tworzenia Chirico i dobrego aforyzmu mogło przyczynić się do swoistej eksplozji stylu aforystycznego przy okazji obrazu właśnie tego malarza. Warto podkreślić, że studenci wszystkich badanych grup zgodnie zwracali uwagę na fakt, iż to właśnie twórczość Chirico dała im najwięcej do myślenia i stanowiła dla nich największe wyzwanie, co później zostało przełożone na użycie stylu aforystycznego.

Według Awdiejewa [1992] istotną rolę przy czytaniu tekstów aforystycznych odgrywa **inferencja**:

Zastanawiała się również nad pytaniem, ile wiedzy powinien posiadać czytelnik, aby właściwie zrozumieć aforyzm, jako aforyzm. Korzystając znów z tradycji humorologicznej można powiedzieć, że zrozumieć aforyzm, to

(1) mieć wystarczającą wiedzę, aby zauważyć zawarty w nim paradoks

(2) umieć rozwiązać ten paradoks, dokonując reinterpretacji, czyli

modyfikując skontrastowany sens ekspozycji. Tak samo jak w tekstach humorystycznych, wprowadzenie S1 ma charakter maskujący zamiar semantyczny, wprowadzenie S2 stanowi pułapkę semantyczną, zadaniem natomiast odbiorcy jest modyfikacja wewnętrznie sprzecznego sensu w taki sposób, aby znaleźć rozwiązanie powstałej zagadki semantycznej. Bodźcem tej operacji umysłowej jest, jak już powiedzieliśmy, klucz inferencji (wywodu), który zazwyczaj wynika z zauważonej sprzeczności sensów.

Awdiejew [online]

## 5.7. Wnioski

Na podstawie uzyskanych wyników można uznać, że zaproponowana metoda pracy z tekstem kreatywnym na zajęciach, polegająca na zastosowaniu stymulatora wizualnego, wywarła korzystny wpływ na jakość tekstów kreatywnych w języku angielskim.

Użycie stymulatora wpłynęło pozytywnie na wygenerowanie parametrów kreatywności. Następujące parametry kreatywności zmanifestowały się w tekstach studentów poprzedzonych zastosowaniem stymulatora i etapem przygotowawczym:

- zdolność czytania, interpretowania i tłumaczenia oraz krytycznego rozumienia innych światów i kultur w porównaniu do własnego świata i kultury,
- lepsza zdolność budowania argumentów w redagowanym dyskursie,
- większa wrażliwość na formę językową i literacką,
- zdolność utrzymywania kontaktu i zaprzyjaźniania się z literaturą [Hellwig, 2007].

Dzięki wspólnemu interpretowaniu i omawianiu dzieła sztuki, studenci zaczęli postrzegać obraz nie jako zbiór niezrozumiałych barw i kształtów, lecz jako zagadkę. Zrozumieli, że wszystkie elementy obrazu stanowią klucze do jej rozwiązania. Ponadto zdali sobie sprawę, że rozwiązań jest wiele i są one zależne od odbiorcy. Do zbudowania takiej postawy z pewnością przyczyniło się przekonanie, że można śmiało budować własną interpretację w oparciu o elementy dzieła sztuki. Pozytywnie na rozwój zdolności interpretacyjnych wpłynęła przyjazna atmosfera na zajęciach. Składały się na nią:

- uważne słuchanie propozycji studentów,
- branie pod uwagę wszystkich pomysłów interpretacyjnych, nawet, jeśli były całkowicie od siebie różne;



– ostrożne korygowanie jedynie tych pomysłów, które nie zostały uzasadnione żadnym z elementów dzieła.

Kontakt ze stymulatorem wizualnym niewątpliwie wpłynął na rozwinięcie zdolności pozbywania się zahamowań. Wspólne omawianie i interpretowanie obrazu stanowiło pierwsze źródło pomysłów na udany dialog perswazyjny. Kolejnym czynnikiem, sprzyjającym pozbywaniu się zahamowań, stały się charakterystyki tożsamości osobistej postaci. Stanowiły generator pomysłów na dialog pomiędzy figurami z obrazu. Charakterystyki pomagały także w rozwiązywaniu problemów, wiążących się z pisaniem kreatywnym: uporządkowaniu pomysłów, selekcji najciekawszych i wprowadzeniu systematyczności oraz ładu w proces tworzenia tekstu.

Przyczyniły się one także do budowania argumentów w tekście. Jak można wywnioskować z modelowego przykładu dialogu perswazyjnego, który przedstawia Prakken [2006], polega on na naprzemiennym wysuwaniu argumentów i kontrargumentów. Dzięki pisaniu charakterystyk tożsamości osobistej postaci, studenci zdobywali (i jednocześnie budowali) magazyn wiedzy, dotyczący uczestników dialogu. Sposób argumentowania korespondował z sylwetkami postaci, ich charakterem, doświadczeniami, zgromadzonymi przez uczących się w charakterystykach. Wynika to z oddziaływania obrazu na wyobraźnię odbiorcy.

Wprowadzenie stymulatora w formie dzieła sztuki przyczyniło się także do rozwoju wrażliwości na językowe i literacko-kulturowe przedstawienie treści. Polega to na przekładaniu zawartości obrazu na język opowieści. Jest to możliwe dzięki swoistej analogii pomiędzy mediacją obrazową a językową:

Wyrażenia takie jak „język formy” czy „dialekt tektoniczny” stanowią dowód na istnienie pewnej analogii pomiędzy przekazem obrazowym a ustnym. Jednakże, uświadomienie sobie tego związku unaocznia problem podstawowy: niezgodność rzeczywistości obrazowej i językowej z jednej strony, z drugiej zaś fakt, iż obie formy wyrazu posiadają analogiczną strukturę<sup>54</sup>.

[Wedewer, 1996: 33]

Greenberg [2012] twierdzi, że obrazy można interpretować podobnie jak interpretuje się słowa w zdaniu. W ten sposób stworzył hipotezę semantyki obrazowej (*Pictorial Semantics Hypothesis*):

Pod tym względem, interpretacja obrazów przypomina interpretację zdań w języku. To istotne zjawisko będzie określone przeze mnie jako hipoteza semantyki obrazowej. [...] Hipoteza składa się z trzech podstawowych twierdzeń:

(i) iż obrazy posiadają zawartość figuratywną;

<sup>54</sup> Expressions like “language of form”, tectonic dialect” fairly early prove the conviction of a certain analogy between pictorial and linguistic mediation. The consideration of this relationship, however, gives evidence to a basic problem: the incompatibility of pictorial and linguistic reality on the one hand, and, on the other, the fact that both forms of expression are structured in an analogous way [Wedewer, 1996: 33].

- (ii) iż związki pomiędzy obrazami a ich treścią powtarzają się regularnie;
- (iii) iż regularne związki pomiędzy obrazami a ich treścią są czymś konwencjonalnym<sup>55</sup>.  
[Greenberg, 2012, online]

Analogie pomiędzy sposobem ekspresji obrazu i języka przyczyniły się do uwrażliwienia studentów na językowe i literacko-kulturowe ujmowanie treści dzięki zastosowaniu obrazu. Takiego efektu nie można uzyskać bez wprowadzania dzieła sztuki jako stymulatora, szczególnie w przypadku studentów pozbawionych uzdolnień i zainteresowań literackich. Wprowadzenie dzieła sztuki na zajęcia językowe prowadzi do naśladownictwa sposobu przedstawiania rzeczywistości. Innymi słowy, jeśli malarstwo przedstawia rzeczywistość w sposób innowacyjny, kulturowy, student będzie ten sposób naśladował we własnym tekście kreatywnym. Nie ma tu znaczenia różnica w narzędziach, za pomocą których rzeczywistość jest przedstawiana, tzn. nie ma znaczenia to, że malarz przedstawia tę rzeczywistość używając barw i kształtów, a studenci – środków językowych. Liczył się **sposób** oddawania świata: nowatorski, wrażliwy. Mechanizm ten został przeniesiony ze stymulatora wizualnego na teksty kreatywne studentów.

---

<sup>55</sup> *In this respect, the interpretation of pictures is importantly similar to the interpretation of sentences in a language. I will call this the Pictorial Semantics Hypothesis. [...]*  
*This Hypothesis consists of three key claims, each of which will be defended separately in what follows:*

- (i) that pictures have representational content;*
- (ii) that the association between pictures and their content is systematic;*
- (iii) that the systematic association between pictures and their content is conventional*

[Greenber, 2012, online].

## 6. Opis drugiej części badań

W poprzedniej części projektu badawczego skupiono się na efektach stosowania stymulatora w zadaniach z twórczego pisania. Stwierdzono, że stosowanie stymulatora daje korzystne rezultaty. Do tej pory jednakże koncentrowano się na stymulatorach wizualnych. A przecież sztuka to nie tylko malarstwo. Sztuka obejmuje także literaturę i muzykę. Z tej refleksji narodziło się nowe pytanie badawcze: jaki będzie wpływ różnego rodzaju stymulatorów: obrazu, wiersza oraz utworu muzycznego na twórcze dialogi perswazyjne studentów?

Analizie wpływu różnorodnych stymulatorów poświęcono część drugą niniejszego projektu badawczego. Z zagadnienia różnorodności stymulatorów w sposób naturalny wyłoniła się kwestia możliwości wyboru pomiędzy nimi. Postanowiono także zbadać, jak wspomniana możliwość wyboru wpływa na motywację uczących się.

### 6.1. Hipotezy

W tej części badań postawiono następujące hipotezy:

- Hipoteza 1: Największa liczba przymiotników i czasowników zostanie odnotowana w tekstach, inspirowanych stymulatorem dźwiękowym.
- Hipoteza 2: Teksty kreatywne studentów będzie można analizować i interpretować w kategoriach estetycznych.
- Hipoteza 3: Możliwość wyboru przez studentów pomiędzy stymulatorami tego samego rodzaju wpłynie pozytywnie na motywację uczących się.

### 6.2. Opis próby oraz ogólny opis działań dydaktycznych

W badaniach brała udział grupa studentów trzeciego roku filologii angielskiej w wieku około 22–24 lat. Studenci należeli do grupy o specjalizacji kulturowej. Ze względu na kierunek studiów, opanowanie języka angielskiego było dla nich zdecydowanie ważniejsze, niż dla grupy biorącej udział w pierwszej części ba-

dań. Kolejną różnicę stanowiło zainteresowanie kulturą, co też było związane z wybraną specjalizacją. Dwie osoby wykazywały zainteresowanie kulturą japońską. Wszyscy zdawali język angielski na egzaminie maturalnym. Osoby te uczestniczyły w zajęciach z pisania, wchodzących w skład praktycznej nauki języka angielskiego. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu, przez dwie godziny lekcyjne.

Podobnie, jak w części pierwszej badań, zastosowano dialog perswazyjny. Pierwsze działanie edukacyjne, związane z projektem badawczym, polegało na przedstawieniu studentom definicji dialogu, rodzaju dialogów oraz omówieniu dialogu perswazyjnego. W odróżnieniu od części pierwszej badań, studenci nie pisali tekstów AS-. Od razu przystąpiono do pracy ze stymulatorem.

Do napisania dialogów perswazyjnych z użyciem stymulatora przygotowywał następujący schemat działania:

- analiza dzieł sztuki,
- wyodrębnienie dwóch postaci: potencjalnych uczestników dialogu,
- wybór jednego z różnych stymulatorów każdego rodzaju,
- konstruowanie charakterystyki tożsamości osobistej wybranych postaci.

Ponieważ warunki zewnętrzne uniemożliwiły kontynuowanie badań z tą samą grupą, czynnik ten został wykorzystany jako dodatkowe pytanie badawcze: czy studenci z innej grupy i z innego kierunku studiów będą w stanie pracować wedle tego samego wzoru i jakie będą rezultaty?

## 6.3. Charakterystyka stymulatorów

Wybrano trzy różne dziedziny twórczości: poezję, sztuki plastyczne oraz muzykę. Dzieła reprezentujące ww. dziedziny zastosowano jako stymulatory. Ponieważ w tej części badań stymulatory różniły się między sobą narzędziami artystycznej ekspresji, podzielono je na trzy kategorie, które nazwano:

- stymulatorami werbalnymi,
- stymulatorami wizualnymi,
- stymulatorami dźwiękowymi.

Komentarze, zawarte w punktach 6.3.1., 6.3.2. oraz 6.3.3., są przemyśleniami autorki.

### 6.3.1. Charakterystyka stymulatorów werbalnych

Pierwszym z utworów literackich był wiersz Roberta Frosta *Stopping by Woods on a Snowy Evening*, którego pełny tekst przedstawiono poniżej:

*Stopping by Woods on a Snowy Evening,*  
*Whose woods these are I think I know.*

*His house is in the village, though;  
He will not see me stopping here  
To watch his woods fill up with snow.*

*My little horse must think it queer  
To stop without a farmhouse near  
Between the woods and frozen lake  
The darkest evening of the year.*

*He gives his harness bells a shake  
To ask if there is some mistake.  
The only other sound's the sweep  
Of easy wind and downy flake.*

*The woods are lovely, dark, and deep,  
But I have promises to keep,  
And miles to go before I sleep,  
And miles to go before I sleep.*

[Graves, 1963: 140]

Pomimo prostoty werbalnej, utwór cechują wieloznaczność, zagadkowość i tajemniczość. Ta wieloznaczność potęgowana jest poprzez użycie licznych zaimków: *whose, his, he, my* przy jednoczesnym braku rzeczowników, do których te zaimki można by odnieść. Enigmatyczność sprawia, że utwór zyskuje na uniwersalności – czytelnikowi łatwo jest się utożsamić z podmiotem lirycznym. Sytuację liryczną utworu również cechują tajemniczość, enigmatyczność i uniwersalność. Człowiek wraz koniem pojawiają się pomiędzy zamarzniętym jeziorem a lasem w najciemniejszy wieczór w roku. I choć słowo „śmierć” nie jest wypowiedziane ani razu, to jednak atmosfera śmierci jest wygenerowana przez słowa: „ciemny”, „sen”, „biały”. W fascynacji podmiotu lirycznego mrocznym, nieprzeniknionym lasem łatwo znaleźć pragnienie nirwany, jaką może dać wieczny sen:

*The woods are lovely, dark, and deep,  
But I have promises to keep,  
And miles to go before I sleep,  
And miles to go before I sleep.*

Ponadto koń, niemy bohater liryczny wiersza Frosta, w starych wierzeniach celtyckich jest nieodłącznym atrybutem bogini Epony, której imię pochodzi od słowa „klacz” i którą przedstawiano często jako jadącą na koniu [Gąssowski, 1987: 56]. Epona, w jednym z jej licznych wcieleń, była czczona między innymi jako bóstwo pogrzebowe [Hall, 1994: 30]. Symbolikę konia jako zwierzęcia śmierci podkreśla także jego znaczenie jako zwierzęcia złowróbnego [Matela, 2006: 80]. Według Kopalińskiego, koń „bywa psychopompem, przewodnikiem dusz zmarłych na miejsce im przeznaczone” [Kopaliński, 1990: 158].

Tematyka śmierci jest elementem łączącym wiersz Roberta Frosta z kolejnym utworem, z którym studenci zostali zaznajomieni i który stanowił alternatywę wyboru stymulatora do pracy twórczej. Ten utwór, z kolei, wywodzi się z zupełnie innego kręgu kulturowego, bo z kultury litewskiej. Jego autorem jest Marcellus Martinaitis, jeden z najwybitniejszych współczesnych poetów litewskich, często eksplorujący etnografię, kulturę ludową i folklor w swych utworach [Gromek, Wisłocka 2000: 89]. Tytułowy Kukutis to częsty bohater liryczny poezji Martinaitisa [Gromek, Wisłocka 2000: 90]. Poniżej przedstawiono utwór w wersji angielskiej tłumaczenia Zofii Wisłockiej [2000] z języka litewskiego.

*Kukutis' Testament*

*- I'll never get used to not being:  
when my last day comes  
tie up my hands, or better yet,  
chain me to my bed.  
For I'm afraid that out of fear of dying  
I might kill myself while dying.  
I'll never grow used to not being:  
so that I won't harm myself,  
tie up my hands with rope,  
secure my feet with blocks.  
I'll thrash about like a captured ox  
until they bring me to the Zuveliskes cemetery.*

*I'll never grow used to not being:  
I'll run away and show myself to widows,  
I'll hide my ragged self in the rye,  
just in order to die further away  
from my death.*

Podmiotem lirycznym wiersza jest Kukutis, który prowadzi własny monolog na temat śmierci. Jest to jednakże innego typu mowa na temat śmierci niż te, do których czytelnik jest przyzwyczajony. Nie ma melancholii, refleksji, żalu. Jest natomiast bunt przeciw stanowi nie-bycia. Można to odczytać jako sprzeciw nie tyle wobec śmierci w sensie fizycznym, ale mentalnym i duchowym. „Nigdy nie przyzwyczaję się nie być” – mówi podmiot liryczny. Sprzeciwia się zanikowi „być”. Można tu wspomnieć o słynnej Frommowskiej dychotomii pomiędzy „mieć” i „być”. „Mieć” oznacza śmierć, „być” oznacza życie w sensie mentalnym i duchowym. W wierszu pojawiają się elementy kultury ludowej, widoczne w sytuacji lirycznej, która rozgrywa się w klimatach wsi i natury. Wskazują na to takie słowa, jak: „zboże”, „wół”, „cmentarz” (w małej miejscowości, jaką są Żuwieliszki).

### 6.3.2. Charakterystyka stymulatorów wizualnych

Zastosowano dwa dzieła malarskie jako stymulatory. Pierwszym z nich był obraz *Dead Leaves*, autorstwa R. Varo.



Remedios Varo, *Dead Leaves* (1956)

Obraz Remedios Varo został wybrany jako stymulator z trzech powodów:

1. małej popularności (im mniej znany stymulator, tym mniejsze prawdopodobieństwo „zanieczyszczenia” bodźca kreatywności wpływami pochodzącymi z wiedzy na temat obrazu). Tego typu wiedza jest wartościowa, ale nie stanowi wartości dla indywidualnej kreatywności, która ma pochodzić

- z wnętrza jednostki, jej emocji i stanu świadomości, nie zaś z encyklopedycznej wiedzy;
2. nagromadzenia symboli, zwiększającego zagadkowość i wieloznaczność obrazu;
  3. złożoności głównych postaci, potencjalnych uczestników twórczego dialogu perswazyjnego.

Nastrój obrazu jest jedynie pozornie spokojny, ponieważ po uważnym przyjrzeniu się, odbiorca zauważy niepokój, wyłaniający się z zestawienia nieprzystających elementów. Uwagę przyciąga kobieta siedząca na krześle, ze względu na intensywność barw, która ją cechuje. Zieleń sukni, czerwień włosów kobiety i brąz mebla, na którym siedzi, odznaczają się soczystością, nasyceniem koloru. Intensywność barw kobiety i przedmiotów w bezpośrednim sąsiedztwie kontrastują z szarością reszty pomieszczenia i drugiej, męskiej postaci. Tajemnicza istota, o męskich kształtach, unosi się w powietrzu.

Sprawia wrażenie, jakby tańczyła. Pomimo posiadania humanoidalnych kształtów, nie wiemy, czy postać ta jest człowiekiem. Po pierwsze, ciało mężczyzny pozbawione jest kolorów, przez co ma konsystencję cienia. Po drugie, w klatce piersiowej umieszczone jest coś w rodzaju korytarza czy też komnaty, z której wylatują ptaki. Ptaki mają znaczenie symboliczne, przede wszystkim reprezentują duszę ludzką, co jest spuścizną kultury starożytnego Egiptu. W sztuce egipskiej, dusza ludzka zwana *ba*, przedstawiana jest jako figurka ptaka z ludzką głową [Lipińska, Marciniak, 2006: 64]. Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, iż ptaki mogą symbolizować duszę mężczyzny, to dusza ta składa się z dwóch części (którym odpowiadają dwa ptaki). Ponadto, tę duszę charakteryzowałyby heterogeniczność, na co wskazywałyby różnice w ubarwieniu symboli: jeden z ptaków jest czerwony, drugi jest biały.

Z wnętrza istoty wyfruują nie tylko ptaki. Z misternie skonstruowanego pomieszczenia, które przypomina pałac lub świątynię, wychodzi nić. Nić biegnie w kierunku kłębka, który trzyma kobieta o intensywnych barwach. Wygląda to tak, jakby wypruwała nić z postaci męskiej. Kłębek nici kojarzy się z mitami o nadprzyrodzonych prządkach, które dzierżyły w dłoniach nić ludzkiego życia. Motyw przątek ludzkiego losu można znaleźć w greckim micie o trzech Mojrach, z których pierwsza, Kloto, nazywana była prządką [Cotterell, 1986: 170]. Nić symbolizuje więc życie, siły witalne. Kobieta na obrazie Varo pozbawia męczyznę życia. Ponieważ nić, która pochodzi z wnętrza męskiej istoty, jest jeszcze kolorowa, a on sam tych kolorów już nie ma, zachodzi podejrzenie, iż kobieta wraz z nicią, zabiera także kolory. A skoro skradła kolory humanoidalnej istocie, mogła je również zabrać całemu pomieszczeniu, które, mimo iż elegancko wyposażone i urządzone, to jednak pozostaje całkowicie szare. Kim jest kobieta i co takiego zrobił ten mężczyzna, że pozbawia się go barw życia w taki sposób? Na to pytanie nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Podobnie, jak na pytanie: skąd tytuł obrazu: *Dead leaves*? Czy ze względu na kilka listków w odległym kącie pokoju, które przy-



wiał wiatr? Czy też może chodzić o liście jesieni, które jak wiadomo, więdną o tej porze roku (jesień byłaby symbolizowana kolorami włosów i cery kobiety)? Dla studentów obraz stanowił zagadkę, której rozwiązania każdy miał poszukać sam.

Nagromadzenie symboli, zwiększające zagadkowość obrazu, cechuje także drugi ze stymulatorów, *Sleeping Gypsy*, autorstwa H. Rousseau.



Henri Rousseau, *Sleeping Gypsy* (1897)

Autorem obrazu *Sleeping Gypsy* jest Henri Rousseau (1844–1910), zwany także Celnikiem. Rousseau należy do tak zwanych malarzy naiwnych, czyli nieposiadających wykształcenia formalnego w zakresie sztuki i wypracowujących własny styl drogą samokształcenia. Francuski malarz stworzył własny, niepowtarzalny styl, określany jako „prymitywny” i „egzotyczny”, a jego dzieła były ceniłone przez samego Picassa [Hollingsworth, 1992: 445].

Choć tłumaczenie tytułu na język polski – „Śpiąca Cyganka” – narzuca płęć centralnej postaci, to tytuł w wersji anglojęzycznej tego nie robi. *Sleeping gypsy* może być mężczyzną, może być również kobietą i w ten sposób postać ta była omawiana na zajęciach. Język angielski nadaje dziełu sztuki większą wieloznaczność niż język polski.

Co do tożsamości leżącej postaci, widz może się domyślić, iż jest ona wędrowcem, na co wskazuje kij, który trzyma w dłoni. Z drugiej strony, kij może być symbolem władzy i autorytetu, jak na przykład pastorał, który pochodzi z łacińskiego *baculus pastoralis*, co oznacza kij pasterski. Cyganka (można przyjąć tu wersję płci żeńskiej za najbardziej popularnym tłumaczeniem tytułu na język polski)

może być ubogim wędrowcem albo (i) osobą cieszącą się autorytetem. Jak wiadomo, podróżnicy z reguły cieszą się szacunkiem i autorytetem ze względu na wiedzę, pochodzącą z doświadczenia. Jak głosi przysłowie: „Podróże kształcą” [Świerczyński, 1995: 149]. Intrygujące są również dwa pozostałe atrybuty postaci ludzkiej: naczynie i instrument muzyczny. Instrument muzyczny (mandolina) wskazuje na zainteresowania muzyczne Cyganki. Muzyka jest elementem umilającym długie podróżowanie. Naczynie na wodę przypomina dzban, co nieuchronnie rodzi skojarzenia ze średniowiecznym przysłowiem *Ollula tam fertur ad aquam, quod fracta refertur*, tłumaczone jako: „Dotąd dzban wodę nosi, dopóki nie urwie się ucho” [Krolko, 1997: 341]. W ten sposób dzban może symbolizować zmęczenie, będące powodem snu na pustyni.

Jedynie zmęczenie fizyczne pozwala na zaśnięcie w ekstremalnych warunkach klimatycznych, jakie panują na pustyni. Nie jest bezpiecznie wypoczywać w takim miejscu. Motyw niebezpieczeństwa jest reprezentowany przez lwa. Z drugiej strony, lew w literaturze symbolizuje także lojalność i przywiązanie, jak na przykład w opowieści Aulusa Geliusza. Bohaterem historii jest niewolnik, który za karę, że uciekł od swego pana, zostaje oddany lwom na pożarcie na arenie. Zostaje oszczędzony i uratowany przez jednego z drapieżników, któremu kiedyś wyciągnął kolec z łapy [Piszczek, 1990: 46].

### 6.3.3. Charakterystyka stymulatorów dźwiękowych

Ze względu na różnorodność muzycznych gustów oraz to, że muzyka w sposób najbardziej bezpośredni dotyka emocji, zdecydowano się w tym wypadku użyć większej liczby stymulatorów do wyboru. Świadomie zdecydowano, by utwory muzyczne były pozbawione warstwy werbalnej. Nie wybierano więc piosenek, poezji śpiewanej, ale jedynie utwory, stanowiące muzykę bez słów. Muzyka, pojmowana jako uporządkowane harmonijnie dźwięki stanowiła naturalne, pierwotne źródło komunikacji:

Praktycznie każdy filolog zgodzi się ze stwierdzeniem, że przed pojawieniem się języka, człowiek komunikował się za pomocą dźwięków muzyki. Co to oznacza? Na podstawie zmian, które wystąpiły w procesie formowania się kształtu ludzkiej czaszki, związanych z tworzeniem przestrzeni dla strun głosowych, paleontolodzy utrzymują, że rozwój języka takiego, jaki znamy, nie był możliwy aż do około 250 tysięcy lat p.n.e. Przypuszcza się, że muzyka, w znaczeniu głosu i instrumentów wykonanych z naturalnych materiałów, była znacznie starsza<sup>56</sup>.

Whitwell [2006]

<sup>56</sup> *Virtually all philologists today agree that before there was language, man communicated through musical sounds. What do they mean? Paleontologists, judging by changes which occurred in the shape of the human skull formation with respect for room for modern vocal cords, generally hold that language as we know it was not possible before 250,000 BC. Music, meaning the voice and instruments made from natural objects, is presumed to be much older* Whitwell [2006].

Muzyka stanowi bardzo starą formę ekspresji, która oddziałuje na warstwę afektywną człowieka. Dlatego przy doborze stymulatorów dźwiękowych kierowano się następującymi kryteriami:

- a) brak warstwy werbalnej (brak słów)<sup>57</sup>,
- b) różnorodność pod względem rytmu i tempa (zarówno utwory spokojne, jak i skoczne),
- c) różnorodność pod względem czasu trwania (zarówno utwory dłuższe, jak i krótsze).

Jako stymulatory wykorzystano:

- *Meryton Townhall*, autorem której jest Dario Marianelli, w wykonaniu Jeana – Yvesa Thibaudet. Utwór jest niezwykle rytmiczny, skoczny. Dominującym akcentem są werble;
- *Moonlight Sonata* (Sonata Księżycowa) skomponowana przez Beethovena. Utwór jest spokojny, momentami melancholijny. Nastraja do zadumy i refleksji;
- *Für Elise (Dla Elizy)* Beethovena. Popularna kompozycja znanego niemieckiego kompozytora charakteryzują się zróżnicowanym ładunkiem emocjonalnym, odzwierciedlonym w zmienności pod względem rytmicznym w poszczególnych fragmentach utworu;
- *V symfonia* Beethovena,
- *Flight of the Bumblebee*, skomponowany przez Mikołaja Rimsky’ego-Korsakowa, niezwykle popularny, skoczny.

## 6.4. Opis przebiegu badań

Pierwszą częścią etapu przygotowawczego do napisania tekstu kreatywnego, była analiza stymulatorów. Zastosowano kolejno:

- stymulatory werbalne,
- stymulatory wizualne,
- stymulatory dźwiękowe.

Zachęcano uczących się do nieskrępowanego wyrażania własnych pomysłów. Każda idea interpretacyjna została przyjęta, pod warunkiem, że można ją było poprzeć poszczególnymi elementami dzieła sztuki. Zwrócono przy tym uwagę, że każde dzieło sztuki można interpretować na wiele różnych sposobów, a odbiorca ma istotny wkład w tworzenie dzieła.

---

<sup>57</sup> Podczas rozmowy ze studentami, dotyczącej ich opinii i refleksji związanych ze stymulatorami dźwiękowymi, jedna ze studentek wyraziła pogląd, że stymulator dźwiękowy nie powinien zawierać słów, które znamy, gdyż one narzucają jego interpretację. Nie oznacza to jednak, że nie może zawierać słów w ogóle. Mogą to być utwory śpiewane w nieznanym uczącemu się języku.

Drugą częścią etapu przygotowawczego było wyłonienie postaci z wierszy, które mogłyby być uczestnikami dialogu. Z wiersza Roberta Frosta wyodrębniono następujące postaci:

- człowiek (podmiot liryczny *Stopping by Woods on a Snowy Evening*),
- koń (bohater liryczny).

Z wiersza Marceliusa Martinaitisa wyodrębniono następującą parę postaci:

- Kukutis (podmiot liryczny *Kukutis' testament*),
- Śmierć (implicytny element utworu).

Z obrazu Remedios Varo wyodrębniono następujące postaci:

- kobieta o intensywnych barwach siedząca na krześle,
- postać męska o konsystencji cienia, z której wypruwana jest nić.

Ze stymulatora wizualnego drugiego pochodzą postaci:

- śpiąca cyganka,
- lew.

Następnie, studenci mieli możliwość wyboru jednego ze stymulatorów werbalnych i wizualnych. Jeśli chodzi o wybór stymulatora dźwiękowego, spektrum opcji zostało tu rozszerzone, ponieważ studenci mogli:

- skonstruować dwie odrębne postaci na podstawie dwóch odrębnych dzieł muzycznych,
- skonstruować dwie odrębne postaci na podstawie jednego utworu (przykładowo: na podstawie V symfonii Beethovena, która jest utworem niezwykle złożonym),
- skonstruować dwie odrębne postaci, inspirując się wszystkimi utworami lub większością z nich.

Zdecydowano się na rozszerzenie pola wyboru w przypadku stymulatora dźwiękowego ze względu na to, że muzyka stanowi rodzaj sztuki, która dociera do emocji w sposób najbardziej bezpośredni. Należało więc w sposób ostrożny obejść się z różnorodnością uczuć wywołanych przez ten rodzaj sztuki. Więcej utworów muzycznych do wyboru pozwalało na dotarcie do większej puli emocji.

Jeśli chodzi o początkowy etap konstruowania postaci, badani mieli do wyboru:

- skonstruować zarysy postaci na podstawie notatek czynionych podczas słuchania,
- skonstruować zarysy postaci na podstawie rysunków tworzonych podczas słuchania, które można przekształcić w notatki.

Kolejnym krokiem, podjętym przez studentów, było zbudowanie tożsamości osobistej dla wybranej pary postaci, jak to opisano w punkcie 5.5.

Dopiero po opracowaniu charakterystyk tożsamości osobistej wybranych bohaterów, studenci zasiedli do pisania właściwych tekstów – dialogów perswazyjnych. W trakcie przebiegu badań, na prośbę studentów, dopuszczano możliwość pisania dialogów innego rodzaju. Uznano, że rozszerzenie pola wyboru jest zgodne z charakterem badań jakościowych (punkt 4.1.1. niniejszej rozprawy).

Po napisaniu tekstów w ramach pomiaru ankietowego, studenci napisali po jednej wypowiedzi, będącej odpowiedzią na dwa pytania otwarte.

Przebieg działań dydaktycznych ilustruje tabela nr 14.

**Tabela nr 9. Działania dydaktyczne części drugiej badań i ich opis**

Nr działania dydaktycznego	Opis działania dydaktycznego
1	interpretacja stymulatorów (więcej niż jeden z każdego rodzaju)
2	wyodrębnienie z każdego stymulatora dwóch postaci – potencjalnych uczestników dialogu
3	wybór stymulatora i postaci przez studenta (dla każdego z rodzajów stymulatorów wprowadzono więcej niż 1: dwa stymulatory werbalne i po dwie pary postaci do wyboru, dwa stymulatory wizualne i po dwie pary postaci do wyboru, pięć stymulatorów dźwiękowych, kilka par postaci do wyboru)
4	zbudowanie tożsamości osobistej dla wybranej pary postaci
5	pisanie przez studentów dialogów
6	pisanie wypowiedzi przez studentów, zawierających ich opinie oraz refleksje, będące odpowiedziami na pytania otwarte, dotyczące uwag i spostrzeżeń na temat pisania kreatywnego bądź wyboru stymulatorów

## 6.5. Wyniki przeprowadzonych badań empirycznych

W trakcie przeprowadzonych badań, studenci napisali po trzy teksty AS+, w tym po jednym tekście ze stymulatorem werbalnym, jednym – wizualnymi i jednym – dźwiękowym. Wyniki przeprowadzonych badań empirycznych zostały omówione według kolejności weryfikowanych hipotez.

### 6.5.1. Występowanie czasowników i przymiotników w tekstach AS+ inspirowanych różnymi stymulatorami

Hipoteza 1, według której największa liczba przymiotników i czasowników zostanie odnotowana w tekstach inspirowanych stymulatorem dźwiękowym, sprawdziła się. W tabeli nr 15 umieszczono liczby czasowników w analizowanych tekstach wraz z przykładami tych części mowy.

Tabela nr 10. Liczba i przykłady czasowników w tekstach studentów

Nr studenta	Liczba czasowników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora werbalnego, wraz z przykładami	Liczba czasowników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora wizualnego, wraz z przykładami	Liczba czasowników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora dźwiękowego, wraz z przykładami
1	<p>79:</p> <p><i>be, come, reach, eat, do, get in, storm, worry, hurt, kill, want, tell, can, need show, stop, scream, calm down, try, panic, say, stand, fall, may, move, seem, want, touch, console, see, think, hurt, promise, care, live, hear, get leave, wander, have mean, must, disappoint, visit, take do, scream, fight, tell, meet, feel, appreciate, seem, smile, suggest, go, leave, know, lead, ask, help, finish, prepare, dare, take, allow, wait, remember, close, sit, suppose, spring, stand, stare, look, fight, reply, let disappear</i></p>	<p>61:</p> <p><i>blow, push, rustle, sit, hold, leads, stand, do, ask, can, see, feel, mean, add, sigh, rise, look, break, answer, open, say, do, care, realize evoke, hurt, believe, find, emphasize, hate, represent, droop, start, show become, fight leave, take, lower, accomplish, want, add, wind, fly, spread, prepare, tell wear, frown, seem, take off, remind, explain, accompany, condemn, add, choose, waste, forgive, whisper, release</i></p>	<p>106:</p> <p><i>stand, think, have to, take, end, know, ask, irritate, anger, can, reason, talk, answer, assume, tell, shout, get, speak, premiere, consist, direct, appear, play, go, score, want, hear, speak, pant, must, admit, memorize understand, attend, brag, want, show, should, graduate, start, meet, calm down, realise, change, look, shrink, seem, expect, kill, expect, try, to answer, swallow vomit, fall asleep, calculate, smile, grow up, trust leave, behave, compose, love, study, graduate, take up, hurt, live, force, write, do, happen, pressure, free, try, ask, admit sound, assume, realise, remember, check, discover, die, hear move, mutter, turn, go, tend, need, disturb, lock, stay, contact, decide, hold, entitle, cancel, arrange, praise, conduct, begin</i></p>
2	<p>40:</p> <p><i>have, be, lie, cling, think, happen, enter, wake up, see, rush, hope, find, reach, image, witness, deviate, repeat, seem,</i></p>	<p>37:</p> <p><i>be, know, play, love sleep, can, understand, stop, buy, reach, help, have to, wait, see, run, chase, stun, approach, ask, eat,</i></p>	<p>58:</p> <p><i>be, thank, take, try, know, should, must, follow, concern, get down, misfire, burn, prepare, tell, organize, set up, sell,</i></p>

Nr studenta	Liczba czasowników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora werbalnego, wraz z przykładami	Liczba czasowników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora wizualnego, wraz z przykładami	Liczba czasowników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora dźwiękowego, wraz z przykładami
2	<i>confuse, suppose, let, explain get, die, cut, have to, lead, help, continue, tell, help, make, put, must, look, seek, work, expect, represent, kill</i>	<i>reply, need, notice, buy, lose, steal, handle, realize, allow, open, let out, buy, stay, learn, do, think, disappear</i>	<i>work, inspect, can, create, sue, injure, give, present, see, suffer, remember, prove, avoid, worry, admit, hope, happen, eat, receive, check, leave, pay, accept, regret</i>
3	58: <i>be, think, can, feel, take, go, die, have to get, promise, live wish, must, need bring, say, come, tie up, chain, suppose, come, stand, protest, believe, wait, happen, suppose, chain, die, kill, remain, come, visit need, go, give start, grow, harm, tie up secure, thrash, bring treat, soothe, help trust, try, leave, avoid, deal, loot, reconcile, turn, speak live, create, succumb destroy</i>	96: <i>walk, wait, sit, notice, play, touch, look, smile, try, comfort, work, change, keep, ask, be, know, love, shake, fill, clench, calm down, try, think, concentrate move, put, kiss, look, calm down, fill, sit, talk, do, sip, talk, arrange stand, put, come, think suspect, cast, surprise, expect, die, want happen, give, take, nod, cry, hug, go, symbolise, require, start, recite finish, rise, hear, open, scream, point, become, see appear, float, glimpse, coil, put, cure, save, turn bend, seem, stay, cry, glitter, transfer, realise, speak, warn wait, pray, push, feel, exploded disappear, live, may, shorten, rescue, float</i>	107: <i>walk, know, see, can, leave, be, have, live, cover, should, go, rule, disappear, make, feel, should, have, lose, look up, follow, consider, play, try, express, can, feel, fill, beam, remain pierce, reverberate, shake, hear, start, play, alleviate, kneel, touch, want, speak, answer, hear, tear, come, dance must, wait, miss imagine, care, live, survive, learn, appreciate, talk, know, forget, exist, mind meet, oppose, need, wake up, fall asleep, look, play, seem, know, freeze, complicate, make, blot up, climb, bring, interrupt, see, dare, disturb, talk, listen, keep, take, find, know, outgrow, sacrifice, hesitate play, decide, make, commit, wear, vanish, allow suppose, write, oppose, complete, accomplish, dominate, persuade spoil, hate, put understand, change</i>

Nr studenta	Liczba czasowników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora werbalnego, wraz z przykładami	Liczba czasowników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora wizualnego, wraz z przykładami	Liczba czasowników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora dźwiękowego, wraz z przykładami
4	<p>36:</p> <p><i>stop, ride, think, go, can, show, follow, want, arrive listen, hum, hear, talk, realize, see, have to, whisper, need, forget, hurry, listen, know, guide waste, try, make, leave, face, know, trust, find listen, have, keep, need, tell</i></p>	<p>42:</p> <p><i>wander, notice, sleep, come, look, wake up, see, scream, speak, hurt, can, speak, dream, tell, sit down, know, abandon, mean, want, marry, respect, plan, suppose, try, find, stay, mean, travel, feel, go, live rest, need, join, hesitate, believe, come, stop, finish, convince, set out, wish</i></p>	<p>60:</p> <p><i>play, throw, notice, look, pass, pay, stop, accost, wait, be, cheer up, want, leave, need, see, make, fulfill, care, go, mean, have, lie, spend, make, smile, think, try, tell, suppose work, have to, study, sound, do, get back, relax, take, finish, take, talk, cleanse, confess, dance, start, scream, guess, blush, laugh, worry, must meet, think, propose, come, beg, forgive, run, understand, remember, kiss</i></p>
5	<p>72:</p> <p><i>stop, be, watch, fall down, look, contain, let out, know, should, hurry up, await, say, jump off give, shake ring, have, know, do finish, sigh, turn, want, respond, work, go back take, speak, must, happen, like, talk, need, name, keep finish, deliver, feel, melt, remain, continue, can, understand, snort, see, smile, tear apart, marry, live, find, make, kill, frightened, commit happen, like, think, love, walk, start, may, leave, survive, deliver, shout, recede, care, die, sound, persuade stare</i></p>	<p>74:</p> <p><i>thank, see, watch, disappear, be, tell, appreciate, close, start, clean, head, say, change, slip, fall asleep, haunt, dream, wake up, watch, lift, peak, stand, hover, do, recognize, squeak, repeat, get up, and crash, sit, stay realize, think, understand, need, hear, kill, find, know, tell, try, calm down, pound, take, talk, whisper, poison, love, move, gasp, must, be, calm down, tremble, show, restrain, imprison, control, manage, catch, listen, ignore, show, mean finish, hit, fall, wreck, take, start, wave disappear</i></p>	<p>75:</p> <p><i>come, grunt, say, recommend, send have, say, mention, take, sip, lay, look, open, eat, see, take, make, drink wait, arrive, take, be, talk laugh, eat, hand, clean, stare, disappear, keep, ask, mumble, survey, wear, start, fall apart, come, must travel, explain, pay, condemn, look, shout, emerge, pat, laugh, lock, sober, bowl, argue, sleep, summon, order, explain, make, pour, gather, plead, stop, joke, lead, escape, run, meet, sound, believe, help, get up, understand grab, jump, land, hide</i></p>



Nr studenta	Liczba czasowników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora werbalnego, wraz z przykładami	Liczba czasowników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora wizualnego, wraz z przykładami	Liczba czasowników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora dźwiękowego, wraz z przykładami
6	<p>65:</p> <p><i>ride, be, get, wave, curb, ride stop, freeze, think, hear, say, speak, think, reply, stand, start, take, let, freeze, here, must, admit, go, remind may, should, investigate, decide, wish, enter, call, receive, look, appear, bear, speak, get, listen, concern, wait, arrive, see, start, grouch, preach, occur, arrive, change save, calm down, tell help, need, want, postpone, show, mumble, return, evote, help, promise, find, leave believe, expect, head</i></p>	<p>74:</p> <p><i>wander, be, glisten, hear, notice, feel, start, come, see, describe, look, like, sniff, wriggle, open, ask, reply, can, tell, do, have to, leave look for, part, need, find, sit down, lay, sigh, happen, sail, attack, have, paint, sail, plunder, take, kill, hear, know, let decide, keep, wash jump, swim, realize, shoot, miss, manage, escape, experience, must, tell, force, die, become, stay, leave, miss, find, live, can, think, travel, suggest, rest lie down, play, help fall asleep, wake up, continue, lie</i></p>	<p>57:</p> <p><i>come back, have, talk want, be, tell, need, talk, sound miss, can, imagine, leave, hear, begin, write, happen, forgive, discuss, remind, think, forget mean, say, marry believe, love, accept, find, afford, do keep, deceive, claim, refuse, believe, divorce, allow, must think, intend, throw away, spend, reconcile, bear, wish live can think, run away, hide, depend, stay, move, decide, suffer, dream</i></p>
7	<p>54:</p> <p><i>be, travel, hurry reach, ride, attack promise, keep, die, leave, seem, start, tell, worry, reveal, treat, work, dream, support, trust, get suggest, reply, trust, promise will, solve, beg, ask, treat, work, can, help, have to, stop, happen, take, help, stop, worry, rely, prove, change, insist, let, wish, agree, enter, land, disappear, earn provide, listen, prove</i></p>	<p>28:</p> <p><i>sit, think, love, marry, have, do, whistle, cry, be, talk, can, marry love, listen, reply, oppose, say, give up, resign encourage, leap, ask, hear, coax, triumph, go accept, live</i></p>	<p>45:</p> <p><i>try, persuade, look, represent, associate, persuade, wonder, go, argue, wear, hold, achieve, hate, disturb, convince learn, win, decide, be, want, find, represent, manage, persuade, know sigh, wonder, appear, regret, scream, listen, enjoy, avoid, support, oppose, need, trust, lead, listen, regret seem, change skive, represent, defeat</i></p>

Nr studenta	Liczba czasowników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora werbalnego, wraz z przykładami	Liczba czasowników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora wizualnego, wraz z przykładami	Liczba czasowników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora dźwiękowego, wraz z przykładami
8	52: <i>travel, appear, see, freeze, tell, stop ask, need, take, hurry up, have to, deliver, listen, can, hear should be, remember say, follow, know tell, go back, agree turn, run, watch, wait, ambush look, stand, turn, know, end, chase, jump, yell, give up, feel, make, turn, disappear, go, send, appear, change, give discover, want, rob suspect, carry</i>	56: <i>come, ask, see, need answer, rescue, hate help look, be, will, pay, promise, sit happen, love, want, reveal, can, give listen, have to, tell collect, go, hunt, forgive, banish, try, stop, feel, become, hear, understand, show, teach, help, stand, start, walk grab, throw away, hear, fall, need, think say, believe go talk, allow, touch, open, gather, wait, chase</i>	59: <i>be, can, stand, leave, interrupt, take, decide, find, think, hide, live, spend, love, teach, persuade, stay, want to, have to, hear, become, start, walk, look, seem, be, invite, hesitate, see, should, know, wait, sit, prepare, eat, thank, hope, observe, joke, may, feel, wonder, leave, stand, watch, behave, meet disappear, change, depend, return, explain, try, hide, understand, remember, take, show, regret, spend</i>

Po podsumowaniu danych liczbowych z tabeli nr 10 odnotowano, iż studenci zastosowali następującą liczbę czasowników:

- 456 czasowników w dialogach kreatywnych, inspirowanych stymulatorem werbalnym,
- 394 czasowniki w dialogach kreatywnych, inspirowanych stymulatorem wizualnym,
- 567 czasowników w dialogach kreatywnych, inspirowanych stymulatorem dźwiękowym.

**Tabela 11. Liczba przymiotników wraz z przykładami w tekstach studentów**

Nr studenta	Liczba przymiotników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora werbalnego	Liczba przymiotników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora wizualnego	Liczba przymiotników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora dźwiękowego
1	14: <i>strange, invisible human, tall, dark scary, chronic,</i>	14: <i>old, forgotten mournful, empty long, magical,</i>	42: <i>quiet, usual different scared, superior, reverse,</i>

Nr studenta	Liczba przymiotników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora werbalnego	Liczba przymiotników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora wizualnego	Liczba przymiotników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora dźwiękowego
1	<i>wonderful, amazing miserable interesting, next dead, scared</i>	<i>deep, selfish, strong sarcastic, sky-blue, red, green, other</i>	<i>long, normal, ignorant, unreasonable older, adult, interesting simple, analytical, perfect, sleeping, lonely, non-forced, free, beautiful, present, strong, moving long, messy, another prestigious, renowned famous, emotional, beautiful, proud, angry, mad, irritated, half-impressed, half-irritated, lethargic, depressing, greedy, deaf, nice</i>
2	18: <i>comatose, stagnant static, inner quiet irrelevant, unpleasant short, certain successful, irrelevant current, small imperceptible, normal, similar miniscule, different</i>	14: <i>faithful, special, unusual other walking, unconscious, proper protective, missing raw, sure, fearsome well-versed, verbal</i>	22: <i>fine, nice out-of-date, excited, proud good, humid, impossible, excellent, damaged blind, normal unfair detailed, missing strange, irresponsible, grateful, important unfortunate, bad, legal irreplaceable</i>
3	30: <i>present, good, optimistic, strong calm, peaceful, stressful, honest, precious general, last, necessary, silly immortal, natural, comforting, living every, brighter happier, mortal physical, emotional ragged, laudable young, heroic, last stiff, cold</i>	47: <i>nervous, stressed angry, calm, favourite, spacious, bright, stylish, big green, red, white, personal, favourite strange, true, powerful, dangerous irreversible, determined, surprised, scared, pregnant, sick, close, successful, strange wo-oden, shaking next, black, shining colourless, odd, strange, bad dangerous, powerful, fatal, beloved, strong, small, brave, loving true, dangerous, huge pure</i>	43: <i>old, vague, empty, real, poor, honest, humble, important, exemplary, silly, empty broken, lonely newlywed, beautiful sweet, broken, powerful, paradoxical, stupid, little, white silent, old, outraged, funny, initial, miserable, full, reasonable, perfect, nice, angry, devilish useful, completed, malicious, persuasive blood-curdling, moral childish, objective, empty</i>

Nr studenta	Liczba przymiotników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora werbalnego	Liczba przymiotników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora wizualnego	Liczba przymiotników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora dźwiękowego
4	8: <i>far, mad, different, deep, silly, lost, little, dark</i>	23: <i>curious, strange, surprised, impossible, frightened, typical, long, unfair, respected, spontaneous, concrete natural, wild, good, great, lonely, bored, crazy, uneasy, safer, cruel hungry, dangerous</i>	27: <i>pretty, sad, happy, fulfilled, tired, stuffy, negative good, easy, unknown surly, unkind, impudent, filled, pleased, beautiful, kind, good, clever, rich, bright, true, often, nice, rude, stubborn, deep</i>
5	19: <i>late, dark, cold, important, mesmerizing, meaningless, surprised empty silent, frightened, uncertain, ridiculous, clearly, sappy, difficult, ridiculous, important desperate, selfish</i>	23: <i>last huge content, exhausted strange dead scared cold sure terrified, conscious, mad, horrible, white scary, cold, weak, free again, irrelevant, kind deep, strong</i>	42: <i>mysterious, low starving, young, enquiring, bright wide, young, surprised, strange comfortable, noisy, airless, full, old ready incomprehensible, fancy, worn out, huge tall, beefy, bigger, handsome, dizzy, opposite, drunk, propitious, huge, content, ice-cold, facial, wider previous, important, serious, stupid, weak, different, frank, sonorous furious</i>
6	29: <i>dark, tall, dressed beautiful, big, shiny auburn, bristle, black cold, wind, slow close, clear, glad, good bad, dense, pointless deep, stubborn, young, newborn angry, upset, right, sure, wrong, clear</i>	31: <i>beautiful, dark, silver peaceful, strange curious, happy monotonous, weary lonely, close, sleeping, blue, unfortunate, sad, evil black, white, true, dark, new, strong, sad, tired, thirsty, empty, wonderful, feel, safe, alone, weary</i>	18: <i>long, alone, cold, miserable, glad, important, painful comfortable, financial, terrible, true, evil, terrible, forsaken sweet, new, possible, lousy</i>

Nr studenta	Liczba przymiotników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora werbalnego	Liczba przymiotników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora wizualnego	Liczba przymiotników w tekstach pisanych z użyciem stymulatora dźwiękowego
7	19: <i>dark, snowy, gloomy, poor, hard, little, human, magical, petrified, hard, deeper magical, kind, true, alone, worried, long, deep, good</i>	8: <i>dark, gloomy, drab, long, happy, exceptionable, resigned, inner</i>	16: <i>white, good, black, bad, human unyielding, grim, influential, devil, good, sure, stupid, young, full, easy, obedient</i>
8	20: <i>long, dark, calm sudden, huge, freezing, cold, impossible, strange, fishy, full, strange, dark, right different closer, exhausted, terrified, local, false</i>	11: <i>big, ugly, bad, impossible, evil, black, single, magic, small, old, terrible</i>	23: <i>lovely, useful, difficult, big, constant, terrifying, old, long, white, friendly, inviting, wrinkled, free, easy, alone, constant, important, long, hard, honest, easy, scared, old</i>

Po podsumowaniu danych liczbowych z tabeli nr 11 zauważono, że w pracach studentów użyto następującą liczbę przymiotników:

- 157 – w przypadku tekstów zainspirowanych stymulatorem werbalnym,
- 171 – w przypadku tekstów pisanych pod wpływem stymulatora wizualnego,
- 233 – w przypadku tekstów zainspirowanych stymulatorem dźwiękowym.

Największą liczbę czasowników oraz przymiotników odnotowano w przypadku tekstów pisanych pod wpływem stymulatora dźwiękowego. Może to być spowodowane następującymi czynnikami:

1. Muzyka bez słów wyraża czyste i najbardziej skondensowane emocje. W pozostałych stymulatorach emocje są rozproszone – ukryte między słowami i obrazami.
2. Skondensowane emocje generują większy rozwój fabuły i większy przyrost związanych z fabułą części mowy – czasowników.
3. Emocje w formie czystej i esencjonalnej generują zintensyfikowany rozwój nastroju, złożoność bohaterów, co w warstwie językowej przekłada się na większy przyrost przymiotników wraz z epitetami.
4. W przypadku stymulatorów dźwiękowych studenci mieli rozszerzoną możliwość wyboru, co mogło spowodować zintensyfikowanie motywacji.
5. Dialogi kreatywne były tworzone jako ostatnie – przyrost czasowników oraz przymiotników wraz z epitetami mógł być następstwem systematycznego stosowania pisania kreatywnego, zainspirowanego stymulatorami.

Ostatni powód jest adekwatny w kontekście przymiotników. Jednakże w przypadku czasowników zauważa się większą liczbę tych części mowy w tekstach pisanych pod wpływem stymulatora werbalnego zastosowanego jako pierwszy, aniżeli w tekstach zainspirowanych stymulatorem wizualnym, użytym jako drugi w kolejności stymulator.

## 6.5.2. Analiza i interpretacja tekstów kreatywnych studentów w kategoriach estetycznych

Hipoteza 3, utrzymująca, że teksty kreatywne studentów można analizować i interpretować w kategoriach estetycznych, sprawdziła się. Według niektórych badaczy, teksty kreatywne uczniów/studentów powinny podlegać ocenie jedynie w kategoriach estetycznych:

[...] nauczyciel musi pamiętać, że tekst stworzony przez ucznia może podlegać ocenie jedynie w kategoriach estetycznych, a jakakolwiek próba jego ewaluacji w kategoriach wymagań szkolnych powinna być odrzucona.

Twórcze pisanie jest bardzo delikatnym zjawiskiem, a chęć tworzenia takich tekstów może być bardzo łatwo unicestwiona przez brak wrażliwości oraz nieudolne i nieodpowiednie uwagi ze strony nauczyciela.

[Łęska, 2006:35]

Zauważono, iż wszystkie teksty, inspirowane stymulatorami różnego rodzaju, można poddać analizie w taki sam sposób, w jaki poddaje się dzieła uznanych twórców. Dla zilustrowania tego zjawiska przedstawiono interpretacje wybranych tekstów kreatywnych studentów (po dwa z każdego rodzaju stymulatora). Interpretacji poddano także charakterystyki tożsamości osobistej postaci, występujących w tych dialogach.

### 6.5.2.1. Interpretacja tekstu studenta nr 2, inspirowanego wierszem Frosta

Z charakterystyki wynika, że w dialogu będą brać udział następujące postaci: człowiek i koń. Człowiek jest prawnikiem, singlem, ma dwadzieścia siedem lat. Jest dobrym pracownikiem, tak oddanym swej pracy, że niemal pracoholikiem. Ukończył szkołę prawniczą w Nowym Jorku i pracuje już pięć lat w zawodzie. Nie ma dużego grona znajomych, jedynie kilku sprawdzonych przyjaciół i rodzinę (bliżej nieokreśloną).

Koń jest przewodnikiem, który zna swoją profesję od momentu narodzin. Jego całym życiem jest praca, nie znamy innych doświadczeń życiowych, rodziny ani przyjaciół.

Można stwierdzić, że zachodzi **podobieństwo** pomiędzy postaciami: obaj są oddani swojej pracy. Dialog, napisany w oparciu o tę charakterystykę, nie jest rozmową jedynie pomiędzy dwiema osobami. Występuje tu bowiem swoisty dia-

log z czytelnikiem, widoczny w pytaniu retorycznym, rozpoczynającym tekst: *Have you ever had a near-death experience? I have*. Świadczy to o świadomości potrzeby kontaktu z czytelnikiem i przypomina przykłady z dzieł klasyków literatury, takich jak *Jane Eyre* autorstwa Charlotte Brontë: *Reader, I married him* [Brontë, 1847].

Interesującym pomysłem jest umiejscowienie dialogu w umyśle jednej z postaci (człowieka), który akurat znajduje się w stanie śpiączki. Autor dialogu używa także podwójnej metafory przebudzenia we śnie: *When I „woke up”*. Czynność przebudzenia jest ujęta w cudzysłów, co wskazuje na brak dosłowności: postać nie przebudziła się w rzeczywistości. Człowiek przebudził się w śpiączce; mamy tu do czynienia z użyciem paradoksu. Ponadto, postać przebudziła się „wewnątrz” (*inside*), co implikuje przebudzenie w sensie psychicznym. Reasumując, w tekście tym zostały użyte metafory i paradoks. Użycie tych figur stylistycznych wskazuje na sporą sprawność dialogową w języku angielskim, na której pobudzenie wiersz Roberta Frosta miał wyraźny wpływ.

O wpływie stymulatora świadczy także atmosfera dialogu: mglista, ciężka, tajemnicza, mistyczna. Element duchowości przenika oba utwory: refleksje nad życiem, śmiercią i ludzką jaźnią przeplatają się zarówno w wierszu Frosta, jak i dialogu studenta.

### 6.5.2.2. Interpretacja tekstu studenta nr 1, inspirowanego wierszem Martinaitisa

Z charakterystyki wynika, że uczestnikami dialogu będą pewien człowiek i śmierć. Człowiek ten ma na imię Kukutis, co jest efektem wpływu utworu poetyckiego, gdzie bohater liryczny również ma na imię Kukutis. Podobnie jak bohater liryczny wierszy Martinaitisa, w charakterystyce postaci autorstwa studentki, Kukutis również jest starym człowiekiem. Ma osiemdziesiąt siedem lat. Nie ma także żadnej rodziny z trzech powodów: był jedynakiem, nigdy się nie ożenił, a jego dzieci dawno zmarły. Ciekawe są zarówno cele, jak i doświadczenia życiowe Kukutisa. Celem było napisanie książki traktującej o tajemnicy życia. Napisał to dzieło w wieku trzydziestu pięciu lat i nadał mu tytuł *The Great Mystery of Life – A Quick Review Through Ages*:

*as a young man, he was an idealist and he was full of optimism; he was sure that he would be able to discover “The Great Mystery of Life” and that he could live of his works about that, but he wasn’t able to come even one inch closer to “The Great Mystery of Life” than his predecessors and wasn’t able to publish anything till he was 35 (and that wasn’t anything big – “The Great Mystery of Life –*

*A Quick Review Through Ages”);*

To dzieło o doniosłym tytule nie przyniosło mu sławy ani majątku. W wieku osiemdziesięciu lat napisał dzieło *The Great Mystery of Life... Not So Great*:

by that time, the woman he loved has already left him and he became aloof and isolated, only his 3 friends were visiting him regularly, but by the time he was 50 all of them died, and he isolated himself completely in his little house in the countryside; when he was 80, his book ("The Great Mystery of Life... Not So Great") became the bestseller and it made him quite famous and rich, but not happy at all – it was already too late for that

W zestawieniu obu tytułów uderza świadomość znaczenia dystansu do celów życiowych. Nie wszystko, co brzmi mądrze i dostojnie, jest gwarantem sukcesu. Czasem potrzeba dystansu i poczucia humoru, który wedle Gibrana jest „poczuciem proporcji” [Gibran, 1996: 19]. Świadomość znaczenia poczucia humoru została tu wygenerowana pod wpływem wiersza Martinaitisa, którego autorka wybrała jako stymulator do swej pracy. *Testament Kukutisa* cechuje lekkość i dystans w traktowaniu śmierci – kwestii najbardziej doniosłej w egzystencji człowieka, traktowanej zazwyczaj niezwykle poważnie.

Drugi uczestnik dialogu, Śmierć, jest płci żeńskiej, na co wskazuje użyty przez autorkę zaimek *she*. Jest to prawdopodobnie wpływ języka polskiego. Poza tym, Śmierć w tej charakterystyce jest inna, niż ta obecna w znanych dotąd konstrukcjach kulturowych. Wbrew stereotypowi Śmierć jest nieśmiała, uprzejma i życzy człowiekowi szczęścia. Ten fragment wykazuje umiejętność autorki do spontanicznego bawienia się elementami koncepcji, co jest cechą osobowości twórczej wedle Carla Rogersa [Rogers za Sajdak, 2008: 20]. Działaniem edukacyjnym, które tę cechę u studentki rozbudziło, jest polecenie nakreślenia sylwetek postaci do tekstu twórczego, pisanego pod wpływem wiersza Martinaitisa, a także wcześniejsze omówienie tego utworu poetyckiego na zajęciach.

Kolejną cechą osobowości twórczej, wykazaną w pracy studentki, jest przeciwność psychologicznej „obronności”, czyli otwartość na doświadczenie [Rogers za Sajdak, 2008: 20]. Śmierć w tym tekście wykazuje otwartość na doświadczenie, które stanowi przeciwieństwo obronności, inhibitującej rozwój kreatywności.

Śmierć przychodzi po Kukutisa, który nie chce umierać. Podaje powody, dla których powinien jeszcze pozostać przy życiu. Śmierć z kolei podaje swoje powody. Cała sytuacja przypomina *Rozmowę Mistrza Polikarpa ze Śmiercią*. Poniżej przytoczono fragmenty dzieła staropolskiego dla zilustrowania tego stwierdzenia:

Fragment I:

Polikarpus, tak wezwany  
Mędrzec wielki, mistrz wybrany,  
Prosił Boga o to prawie,  
By uźrzał śmierć w jej postawie

Fragment II:

Uźrzał człowieka nagiego,  
Przyrodzenia niewieściego,  
Obraza wielmi skaranego,  
Łoktuszą przepasanego



Fragment III:  
Czemu się tak bardzo lękasz?  
Wrzekomoś zdrów, a wždy stękasz!  
Pan Bog tę rzecz tako nosił,  
Iżeś go o to barzo prosił,  
Abych ci się ukazała,  
Wszystkę swą moc wzjawiła

[Wydra, Rzepka, 1995: 268–269]

I choć Śmierć w utworze studentki nie jest tak odrażająca jak w średnio-wiecznym dziele, to jednak w obu tekstach występują elementy wymiany wiedzy i co ciekawe, humoru. Pod koniec dialogu pojawia się zapowiedź legendy, jaka powstanie z całego zdarzenia. Powiadają, że Kukutis krzyczy ze strachu aż po dziś dzień: *there is a rumor that even in his afterlife, Kukutis constantly screams how scared he is*. Nadaje to utworowi wymiar usankcjonowanej tradycją klechdy, którą można opowiadać młodemu pokoleniu.

Dialog powyższy cechuje baśniowy nastrój. Jest to swego rodzaju bajka, która nie straszy, a raczej śmieszy momentami – ze względu na elementy humorystyczne i specyficzną, zdroworoządkową logikę myślenia bohaterów, jaką można znaleźć w baśniach i legendach, które mają korzenie ludowe. Dialog studentki też jest inspirowany folklorem z wielu względów. Najważniejszym powodem tej inspiracji jest stymulator: wiersz Martinaitisa, którego bohater liryczny wyrósł z kultury ludowej.

### 6.5.2.3. Interpretacja tekstu studenta nr 1, inspirowanego obrazem Varo

Według tej charakterystyki, kobieta siedząca na krześle nosi miano *Lady in Green*. Na uwagę zasługuje gra słów w języku angielskim: *green* po angielsku oznacza także *zazdrosny*. A *Lady in Green* była zazdrosna o swojego ukochanego, który ożenił się z inną. Wówczas *Lady in Green* opuściła rodzinny Londyn i swą rodzinę, wywodzącą się z wyższych sfer i nieustannie podróżowała. Nieudany związek zranił ją tak bardzo, że postanowiła już nigdy nikomu nie oddawać serca. Wykorzystywała mężczyzn jako potencjalne źródła życiowej energii. Wkrótce też stała się nieśmiertelna. Obecnie ma trzysta lat.

Druga z postaci, Marcus, reprezentuje mężczyznę – cień. Marcus jest jedną z ofiar *Lady in Green*. Dla niej zapomniał o bliskich, dotychczasowym życiu, o całym świecie. Natomiast Pani w Zieleni wykorzystuje mężczyznę, wysysając z niego życie. Marcus jest bezradny, zawieszony między życiem i śmiercią, jak pisze autorka, tańczy na granicy krainy umarłych: *he is dancing on the verge of the land of the dead*. Dialog rozpoczyna się krótkim wprowadzeniem. Celem tego wstępu jest opis świata przedstawionego. Kolejnym celem zamieszczenia tego wprowadzenia jest nakreślenie nastroju, w jakim będzie przebiegała rozmowa *Lady in Green* z Marcusem. Na uwagę zasługuje specyficzny sposób budowania wypowiedzi. W większości są to równoważniki zdań, pozbawione orzeczenia: *An*

*old and forgotten castle. One of many chambers. Great space.* Wypowiedzi te składają się głównie z rzeczowników i określających je przymiotników. Taki zabieg sprawia, że odbiorca tekstu koncentruje się na przedmiotach i ich cechach jakościowych. Brak części mowy oznaczających czynności, wprowadza wrażenie statyczności i bezruchu, co generuje nastrój nie tylko spokoju i zadumy, ale smutku i melancholii, odpowiadający nastrojowi obrazu.

Ponadto, brak słów określających czynność, upodabnia tekst do obrazu, właśnie ze względu na wspomniane wcześniej, bezruch i statyczność. Mamy tu więc do czynienia z przeniesieniem formy komunikowania obrazu na płaszczyznę werbalną. Innymi słowy, wypowiedzi bez orzeczenia przypominają poszczególne elementy obrazu, są tak samo statyczne w formie jak obraz. Roman Jacobson nazywał wykorzystanie tekstu w innych mediach transmutacją [Jacobson za Stein, 1994: 17]. Można powiedzieć, że w przypadku dialogu studentki mamy do czynienia z transmutacją odwrotną: wykorzystanie obrazu w tekście. Wypowiedzi, pozbawione nazw czynności, przemawiają językiem obrazu: statycznym i nieruchomym. Wpływ stymulatora odzwierciedlony jest w warstwie formalnej tekstu, a konkretnie – w składni. Opis świata przedstawionego dialogu przemawia obrazami.

Ciekawe są także rozwiązania treściowe w dialogu. Zielona suknia damy stała się elementem łączącym teraźniejszość, w której rozgrywa się dialog, z przeszłością uczestniczki rozmowy, przeszłością, która jest znana dzięki charakterystyce tożsamości osobistej postaci. *Lady in Green* nosi zieloną suknię, ponieważ miała ją na sobie, kiedy była związana z miłością jej życia – Anthonym, mężczyzną, który ją porzucił. Suknia jest symbolem przeszłości. Marcus, oddając ostatnie tchnienie, nakłania *Lady in Green*, by zapomniała o przeszłości i przebaczyła temu, kto ją skrzywdził: *Forgive Anthony and forgive yourself for what you have done*. Ostatnia scena tekstu jest symboliczna: kobieta zdejmuje sukienkę, co oznacza pożegnanie z przeszłością i akceptację nowego życia. Paradoksalnie więc, Marcus, którego Pani w Zieleni uśmierciła, ofiarował jej nie tylko swą energię życiową, ale i nowe życie na poziomie emocjonalnym.

Niezaprzeczalny jest fakt, iż nastrój dialogu koreluje z nastrojem obrazu. W jednym i drugim przypadku odbiorca ma do czynienia z atmosferą niepokoju, melancholii, smutku, z niewielkim akcentem optymistycznym, na który wskazuje żywość barw kobiety na obrazie i decyzja o pożegnaniu się z przeszłością i rozpoczęciu nowego życia, w tekście kreatywnym.

#### **6.5.2.4. Interpretacja tekstu autorstwa studenta nr 6, inspirowanego obrazem Rousseau**

Postaci-uczestnicy dialogu to Zunba i Nana. Już w konstrukcji imion bohaterów widoczny jest wpływ stymulatora. Imiona charakteryzują się prostotą i egzotyką, tak jak obraz Rousseau. Podobne zjawisko występowało w przypadku Charakte-

rystyki I, gdzie imię bohaterki zostało podyktowane barwami występującymi na obrazie. Zunba jest lwem, jednym z synów przywódcy stada, jest singlem, a jego życie do tej pory było spokojne i miłe, z wyjątkiem dwóch tragedii: śmierci matki w wypadku na polowaniu i wygnaniu przez starszego brata. Zunba wędruje i nie ma stałego miejsca zamieszkania.

Nana jest kobietą, człowiekiem, który podróżuje i zarabia pieniądze, grając na lutni. Podobnie jak Zunba, sporo podróżuje. Pod tym względem zachodzi podobieństwo pomiędzy postaciami – przyszłymi uczestnikami dialogu. Podobieństwo zachodzi także pod względem przymusowej separacji od rodziny. W przypadku Nany takie odłączenie nastąpiło po tym, jak statek, którym podróżowała dziewczyna i jej rodzina, został zaatakowany przez piratów. Ze względu na wędrowny tryb życia, nie skończyła żadnej szkoły.

Dialog rozpoczyna się wprowadzeniem, stanowiącym naszkicowanie tła sytuacyjnego dla dialogu. Wprowadzenie jest krótką opowieścią, której głównym bohaterem jest jeden z uczestników dialogu, Zunba. Bohater opowieści jest dla czytelnika przewodnikiem po nieznanym terenie, jakim jest nowa opowieść. Opowieść, rozpoczynająca dialog, rozgrywa się na pustyni w nocy, w świetle księżyca w pełni: *the dessert during the night. The Moon was full and the sand glistened in its glow*. Warto zauważyć, że motyw księżyca w pełni został przedstawiony także na obrazie Rousseau. Z tego wynika, że elementy wykreowanej rzeczywistości stymulatora wizualnego są przejmowane przez świat przedstawiony tekstu.

Przez pustynię w nocy wędruje lew Zunba. Na uwagę zasługuje opis wyglądu zewnętrznego bohatera: Zunba jest piękny, ma ciemne futro i srebrną grzywę. Taki opis nie pasuje do tradycyjnego opisu lwa, który zazwyczaj przedstawiany jest jako groźne, duże zwierzę o płowej grzywie, opisywanej raczej jako złota, a nie srebrna. Zachodzi tu zjawisko modyfikacji przedstawienia motywu poprzez przypisanie mu innych cech niż zazwyczaj. Odmienny sposób przedstawiania motywu koreluje z jego zilustrowaniem na obrazie. Tu także lew jest zwierzęciem bardziej pięknym i tajemniczym, niż groźnym. Można powiedzieć, że zachodzi tu nie tylko zjawisko przenoszenia motywów ze stymulatora na tekst, ale także sposób ich uchwycenia od strony wizualnej.

### **6.5.2.5. Interpretacja tekstu autorstwa studenta nr 3, inspirowanego trzema utworami Beethovena**

Pierwszym bohaterem dialogu jest Kazimierz, mężczyzna w podeszłym wieku, którego postać została zainspirowana *Sonatą Księżycową* Beethovena. Kazimierz przeżył Holocaust. W czasie wojny stracił rodzinę i przyjaciół, a ci, którzy przeżyli, zaginęli. Mieszka w Oświęcimiu.

Drugą postacią jest zmarła kobieta, Eliza. Jej z kolei postać została zainspirowana przez utwór Beethovena *Dla Elizy*. Kiedy żyła, była żoną Kazimierza. Jest jedną z ofiar obozu w Auschwitz. Jej obecny, stały adres to Niebo.

Ciekawym zabiegiem jest wykreowanie dialogu w tle, w którym pojawiają się osoby trzecie. Są to diabły, które namawiają do tego, aby dusza Kazimierza została oddana piekłu. Stymulatorem dla postaci diabłów jest *V symfonia* Beethovena.

Uczestnikami dialogu są: Starszy Człowiek (Kazimierz), duch jego zmarłej żony Elizy, anioły, diabły, Bóg i Samotny Pianista, który właściwie jest Diabłem. Wpływ stymulatora dźwiękowego na treść jest już widoczny w nazwie własnej jednej z postaci, Samotnego Pianisty. Pianista to osoba, która gra na pianinie, a instrument ten jest niezbędny do wykonywania utworów muzycznych, użytych w konstruowaniu powyższego tekstu w charakterze stymulatorów. Dialog rozpoczyna wypowiedź Kazimierza, który ubolewa nad własnym losem. W jego wypowiedzi pojawia się motyw utożsamienia człowieka z pojęciem, w tym konkretnym przypadku, z pamięcią: *I am the memory and NOTHING else*. Zabieg ten sprawia, iż los starszego człowieka wydaje się odbiorcy jeszcze bardziej dramatyczny. Wyrażenie nawiązuje do teorii tożsamości osobistej, w którą wpisany jest motyw pamięci jako podstawowego składnika. Po wypowiedzi starszego człowieka następuje krótka narracja, w której opisywane są wydarzenia i myśli uczestnika dialogu. W tym fragmencie uwagę przykuwa zdanie *The starry sky above me and the moral right within me*. Autorem tego zdania jest filozof Emmanuel Kant z Królewca. Nawiązanie do słynnego cytatu, dotyczącego moralności, nadaje dialogowi wymiar etyczny. Kant wierzył w istnienie obiektywnego prawa moralnego [Walker, 1998: 7]. Nawiązanie do Kanta koreluje z następującym później w dialogu motywem Boga i Diabła (a raczej diabłów), reprezentującym dychotomię dobra i zła. Wpływ stymulatora w warstwie treściowej utworu sprawił, że autorka poruszyła kwestie filozoficzno-moralne. Także w tym tekście kreatywnym można uchwycić rolę sztuki jako generatora rozterek natury moralnej. Można przypuścić, że jest to związane z wpływem muzyki na emocje, wpływem bezpośrednim, bo bez pośrednictwa słów. Ujmując rzecz w ramy schematu, można powiedzieć, że muzyka porusza emocje, które generują pytania natury etycznej.

O wpływie muzyki na emocje, odpowiedzialne za zmianę postaw etycznych, opowiadają podania i legendy, których przykładem może być mit o Orfeuszu. Orfeusz potrafił pięknie grać na lirze. Wedle podania, jego gra poruszyła uczucia samego boga śmierci Hadesa, który pod wpływem muzyki Orfeusza ronił żelazne łazy [Cotterell, 1986: 176].

Mądrości, zawarte w podaniach i legendach, znalazły potwierdzenie w pracach badaczy. Wpływ emocji na moralność jest jedną z tez **neuroetyki**:

Znaczącą rolę w wydawaniu ocen moralnych pełnią specyficzne emocje – emocje moralne (współczucie, wdzięczność, pogarda, oburzenie), które mają postać szybkich, automatycznie uruchamianych i niekontrolowanych procesów psychofizjologicznych.

[Dziarnowska, Przybysz, 2009: 4]

Po wstawce narracyjnej, pełniącej rolę preludium, następuje kolejna wypowiedź uczestnika dialogu. Wypowiedź jest krótka i składa się tylko z nazwy włas-

nej, która, jak się okazuje, jest imieniem zmarłej żony mężczyzny: „ELISE!!!” Nie trudno zauważyć wpływ stymulatora na utworzenie tej nazwy. Uczestniczka dialogu ma na imię tak samo, jak adresatka utworu Beethovena. Imię adresatki zawarte jest w tytule dzieła muzycznego. Należy podkreślić, że tytuł utworu muzycznego jest jednocześnie jedynym komunikatem werbalnym. Mimo to, autorka tekstu kreatywnego zaczerpnęła inspirację właśnie z tej niewielkiej części dzieła. Świadczy to o potężnym wpływie przekazu werbalnego, którego może być niewiele, ale mimo to (a może właśnie dlatego) nie może przejść niezauważonym. Stąd wniosek, że wszelkie elementy werbalne danego stymulatora wpływają na treść i formę tekstu kreatywnego napisanego pod jego wpływem. Nasuwa się także wniosek kolejny, mianowicie: komunikaty w formie czystych dźwięków (jak muzyka bez słów) mogą być dla badanych fascynującym, aczkolwiek nieznanym terenem, a jakiegokolwiek elementy przekazu werbalnego stanowią mocny fundament znaczenia, od którego można rozpocząć tworzenie tekstu kreatywnego.

Na uwagę zasługuje pojawienie się stylu aforystycznego w wypowiedzi Elise:

*Men can't live in ignorance. Silence opposes justice. To talk is your duty.*

Pojawiają się tu aż trzy przykłady stylu aforystycznego, cytowane powyżej. Stymulator dźwiękowy, pozbawiony warstwy werbalnej i wizualnej, zakłada szerokie spektrum interpretacji, stąd elementy stylu aforystycznego w tekście.

Powyższy tekst jest niezwykle złożony, zarówno pod względem formy, jak i treści. Na złożoność tekstu składają się następujące czynniki:

- konieczność wprowadzenia większej liczby postaci, dzięki którym możliwe było poruszenie większej liczby wątków,
- różnorodność sposobów wypowiedzania się, będąca wynikiem występowania różnorodnych postaci w dialogu, nie tylko postaci ludzkich, ale także istot będących wcieleniem idei dobra i zła (Bóg, diabeł) oraz istot ponadnaturalnych (duch zmarłej żony, Elise),
- elementy metafikcji.

O obecności metafikcji w powyższym dialogu świadczą następujące fragmenty:

a) *I do not wish to make a reader angry; nonetheless, Kazimierz committed suicide. The lonely pianist finishes to play the 5<sup>th</sup> Symphony. He wears a devilish smile, then he vanishes. His role in the story is not useful so we allow him to go to hell as we usually do with the characters we no longer need. Besides, he made too much mess in the story I was supposed to write.*

b) *Me, the narrator should not let these malicious characters to dominate the story. There is too much of them now and they try to persuade me into placing them in the next persuasive dialog. I won't do it. It should have been a blood-curdling historical story or at least a moral story but they spoiled the whole thing. I hate them and perchance I will soon put them to death. All of them.*

c) **The Lonely Pianist/in fact, Devil:** *If you do not know how to write, childish narrator, don't try to do it. How could you take up the subject you don't have the slightest idea about? Moreover, you weren't there. You can't tell how it was. The truth is always objective but how*

*do YOU understand the notion of truth? The point is that you don't at all. That is to say, your only answer should be silence cause your empty talking won't change anything. You're banished from the world of creativity forever!*

Fragment a) zawiera zwrot do czytelnika. Narrator wyjaśnia, że nie zamierzał rozniewać czytelnika, ale mimo to pozwolił, by Kazimierz popełnił samobójstwo. W tym samym fragmencie występuje oszacowanie bohaterów pod względem ich przydatności dla rozwoju wypadków. Znika postać Samotnego Pianisty, ponieważ, jak mówi narrator, nie jest już on potrzebny w tej opowieści i narobił zbyt dużo zamieszania.

Fragment b) jest wyjaśnieniem narratora dotyczącym złośliwych bohaterów. W tym też fragmencie narrator się ujawnia: *Me, the narrator*.

Fragment c) zawiera z kolei jeszcze bardziej złożony element metafikcji: zwrot jednego z bohaterów do narratora. Bohater – Samotny Pianista, który tak naprawdę jest Diabłem, nazywa narratora dziecinny. Radzi narratorowi, żeby nie pisał opowieści, skoro nie wie, jak to się robi. W jego wypowiedzi pojawiają się elementy stylu aforystycznego: *the truth is objective*. Ciekawym zabiegiem jest to, że bohater wygania narratora ze świata kreatywności: *You're banished from the world of creativity forever!*

### 6.5.3. **Możliwość wyboru stymulatora do pisania kreatywnego a motywacja**

Hipoteza 4, utrzymująca, że możliwość wyboru pomiędzy stymulatorami tego samego rodzaju wpłynie pozytywnie na motywację uczących się, sprawdziła się. Wiarygodność hipotezy zweryfikowano na podstawie pomiaru ankietowego.

W tym miejscu należy przypomnieć, że studenci mogli wybierać w obrębie każdego rodzaju stymulatora. Mieli do wyboru:

- dwa różne stymulatory werbalne,
- dwa różne stymulatory wizualne,
- kilka stymulatorów dźwiękowych.

Mogli także łączyć wybrane stymulatory w obrębie każdego typu.

Studenci zostali poproszeni o wypowiedzi pisemne. Mieli poruszyć dwie kwestie:

- własne refleksje dotyczące specyfiki poszczególnych rodzajów stymulatorów i tego, w jaki sposób wpłynęły one na proces pisania,
- możliwość wyboru pomiędzy stymulatorami i jak wpłynęła ona na ich motywację.

Dodatkowo, studenci dysponowali możliwością wyboru języka. Wypowiedzi mogły być pisane w języku polskim bądź angielskim. Chodziło o to, by dać studentom możliwość swobodnego wyrażenia subiektywnych odczuć i opinii w takim języku, w jakim łatwiej jest im to wyrazić.

Poniżej przedstawiono przykładowe wypowiedzi studentów, uzasadniające wybór danego wiersza jako stymulatora.

Wypowiedź studenta nr 1:

**Kukutis' Testament** – ten wiersz „przemówił” do mnie podejściem Kukutisa do śmierci, spodobał mi się jego paniczny strach, który wprowadzał do utworu pewnego rodzaju dynamikę i akcję (w przeciwieństwie do stoickiego spokoju panującego w drugim wierszu) – mogłam przedstawić Kukutisa jako rozwrzeszczanego i rozhisteryzowanego staruszka, co bardzo mi się spodobało. Ponad to, myśląc o interlokutorze Kukutisa pierwsza przyszła mi do głowy śmierć, którą chciałam przedstawić w opozycji do jej powszechnego wizerunku – czyli nieśmiałą, lekko wystraszoną, czującą sympatię i chęć pomagania ludziom. W tym sensie, wiersz ten dał mi lepsze „pole do popisu”:

Wypowiedź studenta nr 4:

Wybrałam wiersz *Stopping by Woods on a Snowy Evening* Roberta Frosta jako inspirację do napisania pierwszego w tym semestrze dialogu perswazyjnego, gdyż wydał mi się on bardziej interesujący niż *Kukutis' Testament* Marceliusa Martinaitisa. Atmosfera panująca w wierszu Frosta, pewna tajemniczość i przede wszystkim duży zakres możliwości, jeśli chodzi o dopowiedzenie sobie akcji, tzn. kim jest podmiot liryczny, dokąd jedzie, skąd przybywa, po co jedzie, dlaczego przystanął itp. – wszystko to sprawiło, że wybrałam właśnie ten wiersz, choć przyznaję, że *Kukutis' Testament* jest również ciekawy. Myślę, że na mój wybór miało też wpływ to, że lubię utwory czy obrazy, gdzie człowiek staje w konfrontacji z naturą. Bardzo ciekawe jest wymyślać dialog człowieka z naturą, zwierzęciem czy jakąś fantazyjną postacią, gdyż wtedy można puścić wodze fantazji i wykazać się pomysłowością.

Poniżej przedstawiono przykładowe wypowiedzi studentów, uzasadniające wybór danego obrazu jako stymulatora.

Wypowiedź studenta nr 6:

I've chosen Henry Rousseau's painting over the other painting, because I found it more inspirational. I like nature, so I liked the atmosphere of the dessert at night, and the idea of a meeting of a lion and a human. The painting makes an impression of dreaminess and peacefulness. I like the colours. The other painting is too gloomy and depressing.

Wypowiedź studenta nr 7:

Obraz ten zainteresował mnie ze względu na kolorystykę i postaci tam występujące. Moim zdaniem szara postać stanowi nie tylko centrum obrazu, lecz także element tajemniczości. Kobieta za pomocą kłębka włóczki połączona jest z postacią, dlatego też przedstawiłam ją w dialogu jako duszę kobiety. Po raz kolejny, właśnie motyw tajemniczości, zachęcił mnie do napisania dialogu.

Poniżej przedstawiono przykładową wypowiedź, uzasadniającą wybór danego utworu muzycznego jako stymulatora.

Wypowiedź studenta nr 1:

Moje uzasadnienie wyboru:

Wybrałam ten utwór, ponieważ najbardziej mi się spodobał i najbardziej pobudził moją wyobraźnię – połączenie muzyki dynamicznej i (według mnie) bardzo emocjonalnej z muzyką spokojną i zrównoważoną w tym utworze natychmiast wywołało u mnie wizję sceny, którą mam zamiar opisać; muzyka ta w pewien sposób „opowiedziała” mi pewną historię. Przyznam, że na początku planowałam napisać dialog na podstawie wersji tej symfonii zagranej

przez Metallicę (bo to ona „wywołała” wizję:), ale zrezygnowałam z tego planu, ponieważ historia, która mi się „ukazała” była dla mnie zbyt trudna do napisania – miał to być dialog między psychopatą/mordercą a zadowoloną z życia staruszką lub niewinnym i naiwnym dzieckiem, i nie potrafiłam stworzyć odpowiednich charakterystyk tych postaci. „Mój” psychopata/morderca ewoluował więc w muzyka-geniusza, który bardzo cierpi z powodu samotności (paradoksalnie spowodowanej muzyką, którą tworzy i którą swego czasu bardzo kochał) – połączyłam psychopatę/mordercę i muzyka-geniusza poprzez ich intelekt, ponieważ morderca również miał być geniuszem i od tego zaczęłam go tworzyć, i powoli ewoluował w muzyka. W trakcie pisania jego charakterystyki zmieniałam też wersję utworu na obecną, klasyczną V symfonię Beethovena i do niej skończyłam obie charakterystyki, i ona również „opowiedziała” mi pewną historię – rozmowy samotnego i smutnego muzyka-geniusza z dzieckiem-geniuszem o samotności, samobójstwie, życiu i jego sensie.

Należy teraz przejść do wypowiedzi pisemnych, w których poruszane były refleksje studentów, dotyczące specyfiki poszczególnych rodzajów stymulatorów i to, w jaki sposób poszczególne rodzaje stymulatorów wpłynęły na proces pisania.

Obrazy bardzo silnie oddziałują na wyobraźnię. Ich kolorystyka, wygląd postaci, tło i ruchy – wszystko to było jedynie początkiem do stworzenia pewnej historii i dialogu z nią związanego. Pisanie na podstawie obrazu to duże pole do popisu, gdyż istnieje mnóstwo interpretacji danego obrazu. Nie oznacza to jednak, iż jest to łatwe, gdyż trzeba przemyśleć, co chce się napisać i zbudować historię od podstaw. W zależności od koloru i postaci na obrazie, moje dialogi miały nastrój wesoły lub tajemniczy, postaci używały słów nieformalnych lub bardziej wyszukanych. Pisanie na podstawie obrazów uważam za najciekawsze doświadczenie, dające największe możliwości i rozwijające wyobraźnię.

Stymulatorem, preferowanym przez autorkę powyższej wypowiedzi, stanowiącej fragment pomiaru ankietowego, jest stymulator wizualny. Wedle autorki wypowiedzi, warstwa afektywna dzieła sztuki, która w przypadku obrazu jest symbolizowana głównie przez kolory, ma wpływ na warstwę afektywną tekstu kreatywnego.

Zróznicowaną i zindywidualizowaną reakcją na zastosowanie różnorodnych stymulatorów podkreśla wypowiedź studenta nr 6:

Podoba mi się pomysł używania różnych bodźców w trakcie zajęć, fakt że nie skupiliśmy się tylko na obrazach bardzo pomógł mi w pisaniu. Uważam, że każdy z tych bodźców był skuteczny i bardzo silny, ale równocześnie każdy z nich miał jakąś wadę.

Największą wadą pisania na podstawie obrazu jest fakt pokazania postaci – jako że je widzimy, sugerują one nam pewne rzeczy i czasami nie możemy ich wykluczyć, czy „zostawić za sobą” i skupić się na innych rzeczach (np. wysoka postać w czarnym kapturze będzie kojarzyć się ze śmiercią i trudno będzie ją inaczej opisać).

Podobną wadę mają wiersze – one również jakby „ustalają” liczbę postaci, miejsce zdarzeń, czasem nakierowują fabułę na pewien tor, i w ten sposób trochę ograniczają tak zwane „pole do popisu”.

Obu tych wad nie ma muzyka – w tym aspekcie jest ona najbardziej dowolna i ma najmniej granic.

Wyżej przytoczony fragment traktuje o muzyce jako najmniej narzucającym (w sensie formy i treści) stymulatorze. Obraz narzuca sposób obrazowania, wiersz



narzuca sposób rozumowania i werbalizowania, muzyka nie narzuca niczego, poza nastrojem.

W tym kontekście istotne znaczenie mają refleksje studenta nr 3, dotyczące zastosowania muzyki na zajęciach z języka obcego:

Powinniśmy jednak pamiętać, że tytuły utworów również mogą mieć wpływ na odbiór danego dzieła – dlatego myślę, że powinniśmy słuchać muzyki, nie znając tytułów utworów (przynajmniej na początku).

Jeśli chodzi o zastosowanie bodźców samych w sobie przy okazji *creative writing* na zajęciach z języka obcego, podsumowanie studenta nr 2 potwierdza badania Lipińskiej [2002]:

Podsumowując, zdecydowanie jestem za pisaniem na podstawie bodźców (obojętnie jakich – czy to obraz, wiersz, czy muzyka), a przeciw pisaniu „z powietrza” – takie pisanie jest dla mnie zbyt trudne.

Poniżej przedstawiono fragmenty wypowiedzi, zawierające przyczyny pozytywnego wpływu możliwości wyboru stymulatorów. W celu obniżenia progu lęku i zwiększenia motywacji badanych do przedstawiania własnych poglądów, także tutaj panowała dowolność w doborze języka wypowiedzi – mógł to być język ojczysty lub angielski.

Wypowiedź studenta nr 4:

In my opinion, the possibility of choice was advantageous. I didn't find it difficult to select my stimulant and I'm happy that during my writing I didn't have to force myself to use something that wasn't really inspiring me.

Wypowiedź studenta nr 7:

Wybory, których mogłam dokonywać, wpłynęły dodatnio na mój stosunek do pracy, ponieważ nie czułam się ograniczona tylko jednym, z góry narzuconym bodźcem. Możliwość wyboru stymulowała u mnie kreatywność i chyba również poszerzała horyzonty myślowe.

W wypowiedzi studenta nr 4 pojawia się motyw bodźca jako inspiracji. Autorka wypowiedzi ceni sobie możliwość wyboru, ze względu na fakt, iż nie musi zmuszać się do stosowania elementu kompletnie jej nieinspirującego. Na uwagę zasługuje angielskie słowo *force*, które w tym przypadku tłumaczy się jako: zmuszać się. Jednakże, pozbawione kontekstu powyższej wypowiedzi, funkcjonuje także jako rzeczownik oznaczający siłę. Jak wiadomo, użycie siły kojarzonej z przemocą tłamsi uczucia, z nimi zaś motywację i kreatywność.

Znaczenie możliwości wyboru jako dźwigni dla kreatywności zostało zauważone przez studenta nr 3:

Możliwość wyboru stymulowała u mnie kreatywność i chyba również poszerzała horyzonty myślowe.

Jednakże, stworzenie zbyt wielu opcji w ramach możliwości wyboru może być dla niektórych jednostek kłopotliwe, jak wykazał przypadek studenta nr 5, który przedstawiono poniżej:

Uważam, że możliwość wyboru spośród kilku opcji była bardzo przydatna, jednakże jeżeli chodzi o liczbę utworów muzycznych to sądzę, że było ich zbyt wiele i trudno mi było podjąć decyzję (który wybrać), aby stworzyć dwie postaci do dialogu.

## 6.5. Wnioski

Na podstawie uzyskanych wyników można uznać, że zaproponowana metoda pracy z tekstem kreatywnym na zajęciach, polegająca na zastosowaniu różnych stymulatorów, może prowadzić do interesujących rezultatów, widocznych w jakości tekstów kreatywnych.

Wynikają z tego następujące wnioski dla glottodydaktyki:

1. Zastosowanie stymulatorów werbalnego, wizualnego i dźwiękowego generuje występowanie czasowników oraz przymiotników w tekstach kreatywnych uczących się. Jednak, jeśli celem zajęć językowych jest doprowadzenie do używania jak największej liczby tych części mowy, proponuje się stosowanie stymulatora dźwiękowego. Badania wykazały, że stosowanie muzyki w pisaniu kreatywnym powoduje obecność największej liczby przymiotników i czasowników.
2. Nauczający języka mogą dokonywać interpretacji tekstów kreatywnych studentów w kategoriach estetycznych. Badania udowodniły, że teksty kreatywne uczących się, pisane z zastosowaniem wszystkich stymulatorów, mogą być poddane analizie podobnej do tej, której poddaje się dzieła sztuki. Co więcej, według Łęskiej [2006], prace studentów powinny podlegać ocenie jedynie w kategoriach estetycznych, a to wymaga wcześniejszej interpretacji. Nie tylko uczący mogą dokonywać takiej interpretacji. Byłoby dość trudne ze względu na dużą (czasami) liczbę prac. Studenci mogą analizować prace kolegów, co może stanowić źródło motywacji na większą skalę.
3. Uczący się powinni mieć jak najwięcej opcji do wyboru, jeśli chodzi o stymulatory. Z badań wynika, że możliwość wyboru wpływa dodatnio na motywację studentów. Pomiędzy kreatywnością, emocjami a motywacją istnieje subtelne połączenie, dlatego możliwość wyboru w różnorodności stymulatorów wpływa dodatnio na te trzy aspekty jednocześnie.

## 7. Podsumowanie badań i perspektywy badawcze

Badania wykazały ponad wszelką wątpliwość, że stosowanie sztuki jako stymulatora podczas używania pisania kreatywnego na zajęciach z języka angielskiego wpływa pozytywnie na jakość tekstów studentów, zarówno pod względem treści, jak i formy.

Stosowanie stymulatora wpływa pozytywnie na myślenie dywergencyjne. Badania potwierdziły, że użycie stymulatora spowodowało wygenerowanie parametrów kreatywności odpowiedzialnych za tworzenie nowych pomysłów. To z kolei wpłynęło pozytywnie na obecność elementów fikcji. Zastosowanie stymulatorów wizualnych sprawiło, że teksty AS+ mają nastrój, rozwiniętą fabułę i złożonych, ciekawych bohaterów, posiadających rozbudowaną tożsamość osobistą.

Stymulator wizualny, i związane z nim przygotowanie do pisania tekstów, wpłynął także dodatnio na występowanie czasowników i przymiotników. Tych pierwszych w tekstach AS+ jest znacznie więcej, niż w tekstach AS-. Ponadto, czasowniki występujące w tekstach AS+, należą do większej liczby kategorii niż te, pojawiające się w tekstach AS-, co świadczy o większej różnorodności tych pierwszych. Jeśli zaś chodzi o przymiotniki, to, z małymi wyjątkami, nie odnotowano ich w ogóle w tekstach AS-. Pojawiają się za to w sporych ilościach w tekstach AS+, co także świadczy na korzyść działania stymulatora.

Zauważono, że kolejne teksty AS+ cechowała coraz większa liczba aforyzmów. Zanalizowano przyrost stylu aforystycznego. Pojawiało się spostrzeżenie, że największą liczbą aforyzmów odznaczały się dialogi inspirowane dziełem Chirico [1927]. Powodem tego może być specyfika twórczości artysty, pełna zagadek.

Po wykazaniu dodatniego wpływu stymulatorów wizualnych na prace studentów, zaczęto się zastanawiać nad oddziaływaniem innych form sztuki na jakość tekstów, będących produktem twórczego pisania. Z tej refleksji narodziła się część druga projektu badawczego, skoncentrowana na analizie wpływu nie tylko malarstwa, lecz także poezji i muzyki.

Porównano liczbę czasowników i przymiotników występujących w tekstach inspirowanych różnymi stymulatorami. Badania wykazały, że największą liczbę

czasowników oraz przymiotników odnotowano w przypadku tekstów pisanych pod wpływem stymulatora dźwiękowego. Teksty uczących się zinterpretowano w kategoriach estetycznych. Sprawdzano także, jak możliwość wyboru pomiędzy kilkoma stymulatorami z każdego rodzaju wpłynie na poziom motywacji uczących się. Z badań wynika, że wpływa ona pozytywnie na motywację studentów.

Niniejsze badania przyczyniły się do rozwinięcia perspektyw badawczych, zilustrowanych przez pytania:

1. Czy możliwe jest stosowanie innego rodzaju stymulatorów, niż malarstwo, poezja i muzyka? Czy inne formy sztuki, jak: film, przedstawienie teatralne, happening, rzeźba, architektura „odnajdą się” w funkcji stymulatora?
2. W jaki sposób formy sztuki można zaadaptować w roli elementu zajęć z języka?
3. Czy pojęcie „sztuka” obejmuje także termin „sztuka życia” i w jaki sposób mogłoby to się przyczynić do zwiększenia liczby potencjalnych stymulatorów?
4. Czy stymulatorami mogłyby stać się także doświadczenia życiowe i jakie musiałyby one spełniać warunki, by inspirować uczących się do twórczego pisania?
5. Czy, przyjmując terminologię Jaspersa [za Kolasa, 2010], doświadczenia życiowe, potencjalnie będące stymulatorami, musiałyby mieścić się w definicji sytuacji granicznych, czy mogłoby stanowić także sytuacje możliwe?
6. W jaki sposób subiektywność percepcji sytuacji<sup>58</sup> ma wpływ na jej jakość jako stymulatora?
7. Czy oprócz sztuki (i) sztuki życia istnieją inne źródła stymulatorów, które mogą zostać zastosowane na zajęciach językowych?

W trakcie badań wyłoniło się kolejne pole eksploracji, którym jest język angielski jako inspiracja do tworzenia tekstów kreatywnych. Kilka osób, oprócz napisania tekstów zawartych w kolejnych poleceniach, przyniosło także wiersze, będące swoistym „produktem ubocznym”, utworzonym przy okazji dialogów. Co ciekawe, osoby te nie tworzą wierszy w języku ojczystym. Bódcem do napisania utworów lirycznych stały się zajęcia językowe z użyciem sztuki i język angielski sam w sobie.

---

<sup>58</sup> Sytuacja, twierdzi, jest czymś, do czego istoty immanentnie przynależy bycie postrzeganym z jakiegoś punktu widzenia. Na przykład: dwoje ludzi robiących dokładnie to samo, w tym samym miejscu i czasie, zawsze znajduje się w dwu różnych sytuacjach. Każde z nich nadaje bowiem temu działaniu inne znaczenie, a zarazem dostrzega inne szanse i ograniczenia dla swego rozwoju [Kolasa, 2010, online].

Subiektywizm postrzegania sytuacji został także podkreślony przez Scherera, który wyróżnia cztery rodzaje informacji potrzebnych danemu organizmowi, by zdobyć się na odpowiednią reakcję względem przedmiotu lub sytuacji. Są to informacje związane z relewantnością (ang. *relevance*), implikacjami (ang. *implications*), potencjałem powielania (ang. *copying potential*) oraz znaczeniem normatywnym (ang. *normative significance*) [Scherer, 2001: 94].

Inspirującą rolę języka angielskiego podkreśla wypowiedź jednego ze studentów:

Jeśli chodzi o język jako moją osobistą inspirację, postrzegam angielski jako narzędzie przekazywania informacji. W miarę, jak doskonalili się mój angielski, mój sposób przekazu jest bardziej przejrzysty i większą przyjemność sprawia czytanie go. Ponadto, język angielski jest bardziej wydajny w obrębie słowotwórstwa, aniżeli większość języków. Każdy użytkownik może utworzyć nowe słowo, pod warunkiem, że trzyma się zasad (przykładowo: tworzenie zbitków wyrazowych, form skróconych). Za kolejną cechę dodatnią można uznać to, że słowo ma bardzo szerokie pole znaczenia. Przykładowo, słowo *suave* oznacza osobę, która jest grzeczna, miła, nierzadko atrakcyjna, ale w sposób nieco fałszywy. Dlatego też, język angielski pozwala na to, by zdania były zwięzłe, krótkie, lecz jednocześnie bogate znaczeniowo<sup>59</sup>

[2010].

Z tej refleksji wyłaniają się kolejne wyzwania badawcze:

1. Jakie cechy języka angielskiego wpływają na pobudzenie myślenia dywergencyjnego?
2. Czy można tych cech użyć w sposób przemyślany na zajęciach, by generować kreatywność przy zastosowaniu twórczego pisania?
3. Czy język angielski pełni rolę stymulatora jedynie u niektórych uczących się, czy może również pełnić tę funkcję u wszystkich?

Jako swego rodzaju podsumowanie badań, obu grupom zadano pytanie, dotyczące ich opinii na temat pisania twórczego ze stymulatorem. Odpowiedzi dostarczano w formie pisemnej i były one dobrowolne. Mając na uwadze wrażliwość sfery afektywnej, podkreślono, że studenci, którzy nie czują takiej potrzeby, nie muszą wypowiadać się na temat zajęć. Większość postanowiła się jednak wypowiedzieć i ich opinie w dużej mierze przypominały te przykładowe, przedstawione w tabeli nr 12.

Z wypowiedzi studentów wynika, że pisanie twórcze z użyciem stymulatora stanowi dla nich atrakcyjny element zajęć językowych. W ich odczuciu, wpływa on pozytywnie na samopoczucie, motywację i rozwijanie umiejętności językowych. Z wniosków tych wypływają następujące perspektywy badawcze:

1. Jakie rodzaje i elementy stymulatorów wpływają najkorzystniej na sferę afektywną uczących się?
2. Czy każdy stymulator ma pozytywny wpływ na motywację uczniów/studentów?

---

<sup>59</sup> *In terms of language as my personal inspiration, I see English language as a tool of conveying a message. As my English improves, my message becomes more lucid and pleasant to read. Moreover, English language is more prolific in the area of word creation than most languages. Every user can coin a new word, provided that he or she abides by certain rules (for instance, blending, or clipping etc.). Another merit involves the extensive meaning which is carried by some words. For example, the word 'suave' refers to a person who is polite, pleasant and often attractive, but in a slightly false way. Therefore, English language enables some sentences to be concise, that is brief, yet rich in information [2010].*

**Tabela nr 12. Wypowiedzi studentów na temat zadań z pisania kreatywnego, opatrzone komentarzem autorki**

Nr wypowiedzi	Treść wypowiedzi	Komentarz
I	Pisanie dialogów perswazyjnych było dla mnie na początku bardzo trudne. Ale to było na początku i z każdym kolejnym zadaniem i z każdym kolejnym dialogiem było coraz łatwiej. Momentami nawet mi się to bardzo podobało. Tworzenie od podstaw całej życiowej historii danej postaci i to bez ograniczeń, było wielką frajdą.	W wypowiedzi I podkreślono trudność, jaką odczuwano na początku stosowania twórczego pisania, prawdopodobnie wynikającą z braku doświadczenia. Trudność ta została jednak przezwyciężona dzięki systematycznym ćwiczeniom. W ten sposób pisanie z trudnego stało się zabawne. Można powiedzieć, że zilustrowano tutaj siłę przemiany, jaką niosą regularne ćwiczenia w pozornej trudnej umiejętności. Można wyciągnąć z tego następujący wniosek: aby przeżywać daną czynność jako sprawiającą frajdę, trzeba sobie na to zapracować.
II	Podczas samego aktu tworzenia nie towarzyszyły mi żadne godne uwagi przygody, natomiast najmilej wspominam samą kontemplację obrazów, na jakich się opieraliśmy oraz kreację postaci biorących udział w dialogach. Mimo moich wątpliwych umiejętności językowych, mogłem popuścić wodze fantazji i wpleść do treści wątki ocierające się delikatnie o lubianą przeze mnie tematykę metafizyki czy ezoteryki, wspomnieć gdzieś gdzieś o podświadomości czy potędze świata snów. Konkludując, forma zajęć czy tworzenia dialogów, których byłem uczestnikiem, jest bardzo oryginalna.	Interpretacja obrazów została tutaj wyróżniona jako ulubiona część zajęć autora. W wypowiedzi II można zauważyć radość, wynikającą z możliwości swobodnego korzystania z wyobraźni i fantazji, w którym nie przeszkadzały autorowi niezbyt wysokie umiejętności językowe. Taka forma prowadzenia zajęć była dla autora wypowiedzi II czymś nowym, o czym świadczy słowo: „oryginalna”.
III	Jak dla mnie, pisanie dialogów perswazyjnych było wyzwaniem, dzięki któremu mogłem poszerzyć moje umiejętności z języka angielskiego. Przy pisaniu prac próbowałem się inspirować postaciami z filmu lub z literatury. Interpretowanie obrazów było dosyć ciekawym doświadczeniem. Czasami tworzenie tych	W wypowiedzi III pojawia się koncepcja pisania jako wyzwania. Autor dostrzega związek pomiędzy rozwijaniem umiejętności pisania a rozszerzaniem umiejętności językowych. Píše o własnych inspiracjach. Nie wypowiada się zbyt entuzjastycznie na temat atrakcyjności zadań z pisania; używa tu słowa „czasami”.

Nr wypowiedzi	Treść wypowiedzi	Komentarz
III	<p>dialogów było dosyć ciekawym zajęciem, kreowanie postaci fantastycznych rozbudzało moją wyobraźnię. Dzięki zajęciom zacząłem się interesować sztuką autorów obrazów interpretowanych na zajęciach. Mimo początkowo sceptycznego podejścia do dialogów, dawałem sobie radę z ich tworzeniem.</p>	<p>Na uwagę zasługują zdania kończące wypowiedź. Zajęcia językowe z zastosowaniem twórczego pisania i dzieł sztuki jako stymulatorów przyczyniły się do rozbudzenia zainteresowania autora artystami, których prace analizowano.</p>
IV	<p>Te zajęcia dowiodły, że z czasem bez większych problemów mogłam posługiwać się coraz lepszym językiem angielskim, nieukierunkowanym tylko na jeden wybrany temat. Zakres tematów był ogromny i każdy mógł przelać na papier wymyśloną historię, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i pasjami. Stworzyć taką historię obrazu, jaką chciał, widzianą swoimi oczami. Uważam, że to bardzo dobry sposób wprowadzenia takich prac własnych na zajęcia, ponieważ każdy mógł odbiec w nich do swoich zainteresowań, upodobań, przeciwieństw, itp., a przy tym wciąż polepszać i szlifować, stawiać sobie wciąż to wyższe poprzeczki językowe. Jestem zadowolona z przeprowadzonych zajęć.</p>	<p>W wypowiedzi IV także zauważono korelację pomiędzy rozwojem języka a rozwojem umiejętności pisania. Podkreślono autonomię i indywidualizm, na jakie pozwalał bogaty zakres tematów, który reprezentowały dzieła sztuki. Zwrócono uwagę na możliwość subiektywnego odbioru dzieła. Wyrażono ogólne zadowolenie z zaproponowanej formy zajęć, co może świadczyć o podwyższonej motywacji.</p>
V	<p>Podczas pisania historii życia bohaterów obrazów przenosiłam się w ich świat. Opisując ich samych i ich historie, dostałam możliwość poprawienia mojej znajomości angielskiego. Bardzo podoba mi się taka forma prowadzenia zajęć. Daje duże możliwości oraz pozwala na swobodne posługiwanie się językiem. Abstrakcyjność obrazów zmuszała do myślenia, trzeba było poświęcić temu trochę czasu, a przez to rozwijać swoją osobowość oraz podejście do sztuki. Myślę, że ta</p>	<p>Wypowiedź V również wyraża ogólne zadowolenie z zaproponowanej formy zajęć. Opisuje także, w jaki sposób tworzone opowieści oddziaływały na autorkę, przenosiły ją w świat wyobraźni. Mamy tu do czynienia ze swoistą immersją, czyli identyfikowaniem się ze światem przedstawionym opowieści. Autorka zwraca uwagę na to, że proponowana forma zajęć obniża poziom lęku, co wpływa korzystnie na proces przyswajania wiedzy.</p>

Nr wypowiedzi	Treść wypowiedzi	Komentarz
V	innowacyjna metoda uczenia języka może odnieść spektakularne sukcesy. Taka forma prowadzenia zajęć nie jest stresująca, więc student może więcej z siebie dać oraz dużo z tych zajęć wynieść.	
VI	Dialogi perswazyjne były dla mnie dużym wyzwaniem. Z historii na historię musiałam coraz bardziej wyciągać moją wyobraźnię, co nie należało do rzeczy prostych. Jednakże bardzo miło wspominam te chwile. Te ciekawe, historie wprowadzały mnie w świat magii, fantazji, a przy okazji rozwijałam umiejętności językowe. To była naprawdę ciekawa i rozwijająca przygoda.	W wypowiedzi VI powtarza się motyw tworzenia dialogu jako wyzwania oraz trudnej początkowo czynności. Mimo to, autorka nie uważa czasu spędzonego nad tekstami za stracony. Po raz kolejny dostrzeżono równoczesny rozwój sprawności pisania i umiejętności językowych.

### 3. Czy poczucie satysfakcji z ukończenia pracy nad tekstem można wykorzystać w większym stopniu na kolejnych etapach przyswajania języka?

Nie wszystkie wypowiedzi studentów zawierały jedynie pochlebne opinie na temat odmiennej formy zajęć. W niektórych pojawiały się uwagi krytyczne, jak w ostatnim zdaniu cytowanej poniżej odpowiedzi:

#### Wypowiedź VII

Dialog perswazyjny wydawać by się mógł rzeczą nudną i banalną. Układanie dialogów między dwiema osobami nie jest moim ulubionym zajęciem. Jednakże zastosowane przez Panią połączenie sztuki i języka angielskiego sprawiło, że pisanie dialogów perswazyjnych stało się ciekawym doświadczeniem. Wszystkie obrazy otaczała aura tajemniczości i fantastyki. Myślenie nad przykładowymi scenariuszami życia postaci znajdujących się na obrazach zmuszało wszystkie trybiki, znajdujące się w moim mózgu, do pobudki. Wyobraźnię mam bujną, jednak ostatnimi czasami przysnęła i była nieużywana. Aby stworzyć historię bohaterów dialogów, należało puścić wodze fantazji i udać się w wędrowkę po zakamarkach umysłu, gdzie ukryte są zasłyszane historie o wrózkach, elfach, potworach i ludziach. Zmuszało to do podróży w głąb swego umysłu i duszy, oczywiście w przenośni. Czasami było to zadanie przyjemne i kreatywne, jednak, gdy miało się za dużo na głowie, to ciężko było zmusić się do wejścia w skórę postaci i przedstawienia jej życia. Ogólnie rzecz biorąc, pisanie dialogów perswazyjnych, gdzie mniejszą wagę przywiązywało się do poprawności, a gdzie można było poszaleć z treścią, uważam za całkiem ciekawy pomysł. Jedyną wadą było to, że ciągle pisaliśmy te dialogi i pod koniec nie chciało się już myśleć nad kolejnym.

Zdanie to przypomina, że można popadać w rutynę, nawet przy wprowadzaniu oryginalnych form nauczania. Zjawisko to można nazwać dążeniem do homeostazy, będącej częścią natury:



Problem z wczesnymi teoriami dotyczącymi motywacji jest taki, że wszystkie one bazują na podstawowej zasadzie homeostazy. Według tej zasady organizmy (w tym ludzie) nie lubią być w stanie pobudzenia i aktywności, ale raczej wolą być w stanie spokojnej równowagi, czyli właśnie homeostazy.

[Michońska-Stadnik 2008: 109]

W związku z tym, pojawia się potrzeba przekraczania stanu homeostazy, zrywania z rutyną i tworzenia nowych schematów, pomocnych w pisaniu. Z badań wynika, że im więcej kreatywności wymaga postawione zadanie, tym bardziej zmotywowani są studenci. Można więc śmiało stwierdzić, że **motywacja jest wprost proporcjonalna do kreatywności**.

Po pokonaniu bariery lęku, przerwaniu stanu homeostazy, motywacja rośnie wraz z myśleniem kreatywnym, co otwiera nowe perspektywy badawczych eksploracji:

1. Czy istnieje granica generowania kreatywności na zajęciach z języka?
2. W jakim stopniu motywacja wpływa na kreatywność i odwrotnie?
3. Czy można „przesadzić” ze stosowaniem bodźców, pobudzających myślenie dywergencyjne na zajęciach i w jaki sposób wpływa to na akwizycję języka?

Teksty studentów w części drugiej badań zostały zanalizowane przez autorkę w kategoriach estetycznych. Częściowe wyniki analizy zostały przekazane ustnie podczas zajęć, co wywołało pozytywny odzew uczących się. To zjawisko stało się bodźcem do refleksji na temat wpływu interpretacji na kolejne teksty uczących się, jak również na ich samopoczucie i motywację. Analiza tych obszarów także leży w obrębie perspektyw badawczych. Reasumując, twórcze pisanie wpływa pozytywnie na proces przyswajania języka. Ponadto, reprezentuje sobą szeroki zakres możliwości badawczych.



## Bibliografia

- Aeosop (1992), *Aeosop's Fables*, London.
- Armstrong T. (2009), *7 rodzajów inteligencji. Odkryj je w sobie i rozwijaj*, Warszawa.
- Association of Writers and Writing Programs [online], [dostęp: 09.01.2008]. Dostępny w internecie: <<http://www.awpwriter.org/membership/index.htm>>.
- Awdiejew A. (1992), *Nieśmieszne aforyzmy (Refleksja nad semantyką humoru Victora Raskina)* [w:] Nowakowska-Kempna I. (red.) *Język a Kultura, Tom 8, Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, Wrocław, [dostęp: 17.12.08]. Dostępny w internecie: < <http://www.lingwistyka.uni.wroc.pl/jk/>>.
- Awdiejew A. (1992), *Wiedza potoczna a inferencja* [w:] Anusiewicz J., Nieckula F. *Język a Kultura, Tom 5, Potoczność w języku i kulturze*, Wrocław, [dostęp: 04.01.09]. Dostępny w internecie: < <http://www.lingwistyka.uni.wroc.pl/jk/>>, [dostęp: 05.01.10]. Dostępny w internecie: <http://www.lingwistyka.uni.wroc.pl/jk/pobierz.php?JK-05/JK05-awdiejew.pdf>>.
- Baczewska M. (2009), *Przywództwo emocjonalne: zagrożenie czy szansa? Próba analizy, Krakowska Konferencja Młodych Uczonych 2009*, [dostęp: 16.12.10]. Dostępny w internecie: <[http://www.profuturo.agh.edu.pl/pliki/Referaty\\_IV\\_KKMU/NE/BACZEWSKA\\_MONIKA.pdf/](http://www.profuturo.agh.edu.pl/pliki/Referaty_IV_KKMU/NE/BACZEWSKA_MONIKA.pdf/)>.
- Badstubner-Kizik K. (2006), *Fremde Sprachen – Fremde Kunst? Bild – und Musikunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*, Gdańsk.
- Baldick Ch. (1990), *The concise Dictionary of Literary Terms*, Oxford, New York.
- Bała W. (2008, 2010), *Graham Masterton – Wszystko o Grahamie Mastertonie, brytyjskim mistrzu grozy, wpis „Nowy Chapbook”*, [dostęp: 13.11.11]. Dostępny w internecie:<<http://masterton0.wojtekb.blox.pl/2008/09/Nowechapbooks.html#ListaKomentarzy>>.
- Bence N., *Narrative pictures. Journal of Aesthetics and Art Criticism* 67 (2009). no. 1. pp. 119–129, [dostęp: 02.08.10]. Dostępny w internecie:< <http://webh01.ua.ac.be/bence.nanay/Narrative%20Pictures.pdf/2>>.
- Bocheński J. (1993), *Zarys historii filozofii*, Kraków.
- Bocheńska-Włostowska K. (2009), *Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacji*, Kraków.
- Bosch, Oostdijk, de Reiter (2004), *Turn – taking in social talk dialogues: temporal, forma land functional aspects*, [dostęp: 09.09.2010]. Dostępny w internecie: <[http://www.hcrc.ed.ac.uk/comic/documents/publications/SPECOM\\_2004\\_tenBosch.pdf/](http://www.hcrc.ed.ac.uk/comic/documents/publications/SPECOM_2004_tenBosch.pdf/)>.
- Brocki M. (2008), *Dialog a dialogizm* [w:] *Antropologia: literatura – dialog – przekład*, red. M. Brocki, Wrocław.
- Brown H. D. (2000), *Principles of language learning and teaching*, Longman, Inc. A Pearson Education Company, NY (New York).
- Camplin T. (2006), *Literature as a Game: Game-Play in Reading, Creating, and Understanding Literature*, [dostęp: 08.10.08]. Dostępny w internecie: <<http://blackboard.lincoln.ac.uk/bbcswebdav/users/dmeyerdinkgrafe/archive/camplin.html/>>.

- Carrington L. (1978), *Argument*, [dostęp: 27.08.09]. Dostępny w internecie: <<http://www.mex-connect.com/galleries/376-leonora-carrington-b-england-1917>>.
- Chilvers I. (1996), *The Concise Dictionary of Art and Artists*, Oxford, New York.
- Chirico G. (1927), *The archaeologists*, [dostęp: 13.09.08]. Dostępny w internecie: <[http://atlasshrugs2000.typepad.com/atlas\\_shrugs/2007/10/the-archeologis.html](http://atlasshrugs2000.typepad.com/atlas_shrugs/2007/10/the-archeologis.html)>.
- Coady J. (1997), *The development of lexis in writing* [w:] Kupetz Rita (1997), *Vom Gelenkten zum Freien Schreiben im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main.
- Cotterell P.L.A. (1986). *A Dictionary of World Mythology*, Oxford.
- Czwartos B. (2007), *Strategie pracy z tekstem czytany na lekcji języka obcego*, [dostęp: 08.12.07]. Dostępny w internecie: <<http://spnjo.polsl.pl/konferencja/materiały/referaty/czwartos.pdf>>.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Dakowska M. (2005), *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professional*, Warszawa.
- Dautenhahn K. (2001), *The origins of narrative. In search of the transactional format of narratives in humans and other social animals*, [dostęp: 13.11.08]. Dostępny w internecie: <<http://homepages.feis.herts.ac.uk/~comqkd/KD-IJCT-2002.pdf>>.
- Dąbała J. (2004), *Tajemnica i suspens. Wokół głównych problemów creative whiting*, Lublin.
- Dictionary of art historians*, [dostęp: 09.11.10]. Dostępny w internecie: <<http://www.dictionaryofarthistorians.org/index.htm>>.
- Dworacki S. (2002 – 2009), *Odyseja, Komentarz filologiczny*, [dostęp: 02.07.10]. Dostępny w internecie: <<http://www.verbasacra.pl/archiwum/odyspoz-f.htm>>.
- Dziarnowska W., Przybysz P. (2009), *Poznanie moralne i jego neuronalne korelaty*, [dostęp: 01.12.10]. Dostępny w internecie: <<http://marcinmilkowski.pl/downloads/dylematy-moralne.pdf>>.
- Eco U. (2011), *Czym jest pisanie kreatywne?* [w:] *Wyznania młodego pisarza*, Warszawa.
- Eliot T.S. (1920), *Tradition and individual talent*, [dostęp: 15.06.08]. Dostępny w internecie: [http://www.english.illinois.edu/maps/poets/a\\_f/eliot/tradition.htm](http://www.english.illinois.edu/maps/poets/a_f/eliot/tradition.htm)>.
- Encyklopedia Popularna PWN* (1982), Warszawa.
- Fearnside J. (2003, 2006), *Using Creative Writing in the EFL Classroom* [dostęp: 10.10.08]. Dostępny w internecie: <<http://www.jeff-fearnside.com/creativeclassroom.htm>>.
- Feininger L. (1929), *Nächtliche Straße* [dostęp: 19.12.11]. Dostępny w internecie: <<http://skd-online-collection.skd.museum/de/contents/show?id=241689>>.
- Fogli H. (2011), *Divergent thinking*, [dostęp: 01.05.12]. Dostępny w internecie: <<http://creativegibberish.org/439/divergent-thinking/>>.
- Fulińska A., Król M., Krupiński G., Sułek H. (2004), *Szkolny słownik terminów literackich*, Kraków.
- Galarowicz J. (1992), *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków.
- Gąssowski J. (1987), *Mitologia Celtów*, Warszawa.
- Gibran K. (1996), *Piasek i Piana. Ogród Proroka*, Wrocław.
- Gilbert E. (2000–2010) *SOME THOUGHTS ON WRITING*, [dostęp: 01.12.10]. Dostępny w internecie: <<http://www.elizabethgilbert.com/writing.htm> / 18.06.08>.
- Gobler A. (2009), Strona Adama Coblera. Wpis z 14 września 2009, [dostęp: 09.12.11]. Dostępny w internecie: <<http://adam-gobler.w.interia.pl/Wsp4.html>>.
- Goleman D. (2005), *Inteligencja emocjonalna*, Poznań.
- Graves R. (1963), *Selected Poems by Robert Frost*, Holt, Rinehart & Winston, Inc., New York.
- Greenberg G. (2012), *Pictorial Semantics*, [dostęp: 05.12.12]. Dostępny w internecie: <[http://gjgreenberg.bol.ucla.edu/greenberg\\_pictorial\\_semantics.pdf](http://gjgreenberg.bol.ucla.edu/greenberg_pictorial_semantics.pdf)>.

- Gromek J., Wisłocka Z. (2000), *II spotkanie poetów. Poezja – między piosenką i modlitwą*, Kraków.
- Hall J. (1994), *Illustrated Dictionary of Symbols in Eastern and Western Art*, Cambridge.
- Harbig A. (2007), *Nauczanie Języków Obcych w Aspekcie Przemian w Polskim Szkolnictwie Wyższym 6 października 2008*, [dostęp: 26.11.07]. Dostępny w internecie: <<http://spnjo.polsl.pl/konferencja/materialy/referaty/harbig.pdf>>.
- Hellwig K. (1997), *Freies Schreiben als Sinn-Bildungs-Prozess. Mentale Operationen einzelner Lerner Des Englischen beim Schreiben zu Künstlerischen Bildern. Empirischer Erkundungsversuch und seine Konsequenzen in Kupetz*, [w:] K. Rita (1997), *Vom Gelenkten zum Freien Schreiben im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt am Main: Peter Lang
- Hellwig K. (1996), *Sehen und hören, empfinden verstehen und sprechen – Bild – und Musik – Kunst im Fremdsprachenunterricht* [w:] *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*, Herausgegeben von K. Hellwig und R. Kupetz, Band 1, Frankfurt am Main.
- Hellwig K. (2007), *Probleme des neusprachlichen Literaturunterrichts anhand von Thesen zur Literaturdidaktik. Tagung des Neuphilologischen Instituts der Pom. Akademie Stupsk*, 8. Stupsk.
- Hellwig K. (1998), *Fremdsprachendidaktische Theorie erfahreb: Reflexion erlebten, Unterrichts' in einem Seminar der Englisch-Didaktik*.
- Hellwig K. (1998), *Fremdschprechenlehren und Lehrer aus Building in der Diskussion*; ed. By L. Hermes i G. Schmidt-Schönbein, Berlin.
- High frequency words (2006–2011)* [w:] *Education.com*, [dostęp: 09.02.11]. Dostępny w internecie: <<http://www.education.com/definition/high-frequency-words/>>.
- Hollinsworth M. (1992), *Sztuka w dziejach człowieka*, Wrocław.
- Hornby A. S. (2000), *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford, New York.
- Hostyński P. (2009), *Integrująca funkcja technik ludycznych w nauczaniu języka obcego na studiach neofilologicznych – założenia badawcze* [w:] *Homo communicativus – Filozofia – komunikacja – język – kultura*, [dostęp: 12.05.10]. Dostępny w internecie: <<http://www.hc.amu.edu.pl/numery/4/hostynski.pdf>>.
- Iluk J. (1997), *Probleme der Generierung von kreativen Ideen im Schreibunterricht für Anfänger – oder: Die Bedeutung prozeßorientierter Lerntechniken für persönliches Schreiben* [w:] Kupetz R. (ed.) *Vom gelenkten zum freien Schreiben im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt/M.
- Iluk J. (2013), *Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 4.
- Jabès E. (2010), *Księga granic. Księga dialogu*, Kraków, Budapeszt.
- Kahl C. (2008), *Creativity is More Than a Trait: It's a Relation*, [dostęp: 26.03.08]. Dostępny w internecie: <<http://beta.in-mind.org/node/130>>.
- Karpińska-Musiał B. (2011), *Kreatywność w edukacji językowej – kompetencja niedostatecznie obudzona*, [dostęp: 09.11.11]. Dostępny w internecie: <[http://www.pdfdownload.org/pdf2html/view\\_online.php?url=http%3A%2F%2Fwww.konferencje-spnjo.polsl.pl%2Fdownload%2Fkarpinska-musial-b-kreatywnosc-w-edukacji-jezykowej.pdf](http://www.pdfdownload.org/pdf2html/view_online.php?url=http%3A%2F%2Fwww.konferencje-spnjo.polsl.pl%2Fdownload%2Fkarpinska-musial-b-kreatywnosc-w-edukacji-jezykowej.pdf)>.
- Karwatowska M., Nowak P. (2001), *List jako zaproszenie do dialogu* [w:] *Internetowa Konferencja Naukowa „Porozmawiajmy o rozmowie”*, Uniwersytet Śląski Katowice, kwiecień–maj 2001, [dostęp: 07.05.08]. Dostępny w internecie: <<http://uranos.cto.us.edu.pl/~rozmowa/karwatowska.htm>>.
- Karwowski M. (2005), *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*, Kraków.
- Karwowski M. (2009), *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Warszawa.
- Kästner U. (1997), *Freies Schreiben in der Fremdsprache – Prozesse und ihre Didaktik. Untersuchung zur Textproduktion im fremdsprachlichen Deutschunterricht auf dem Hintergrund neuropsychologischer Theorien*: AKS – Verlag Bochum, Band 19.

- Kawula A. (2004), *Wywiad z Anną Kańtoch*, [dostęp: 04.01.07]. Dostępny w internecie: < <http://ksiazki.polter.pl/Wywiad-z-Anna-Kantoch-c586/>>.
- King S. (2008), *Jak pisać. Pamiętnik rzemieślnika*, Warszawa.
- Kłębowska M. (2007), *Program nauczania języka angielskiego. Kurs dla początkujących w klasach 1–3 gimnazjum, Kraków*, [dostęp: 19.07.09]. Dostępny w internecie: < [http://www.egis.com.pl/upload/File/program\\_poczatkujacy\\_gimnazjum.pdf](http://www.egis.com.pl/upload/File/program_poczatkujacy_gimnazjum.pdf)>.
- Kolasa D. (2010), *Sytuacje możliwe a sytuacje graniczne w filozofii Jaspersa*, [dostęp: 29.07.11]. Dostępny w internecie: < [http://www.szhf.umk.pl/pliki/artyku\\_-\\_dawid\\_kolasa.pdf](http://www.szhf.umk.pl/pliki/artyku_-_dawid_kolasa.pdf)>.
- Komisja Europejska – strona Komisji, [dostęp: 19.11.07]. Dostępny w internecie: < [http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc34\\_pl.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc34_pl.htm)>.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Kopaliński W. (1990), *Słownik symboli*, Warszawa.
- Korolko M. (1997), *Thesaurus. Skarbiec łacińskich sentencji, przysłów i powiedzeń w literaturze polskiej*, Warszawa.
- Kozieł R. (2007), *Pisanie kreatywne jako element pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego*, [dostęp: 20.12.07]. Dostępny w internecie: < <http://spnjo.polsl.pl/konferencja/materialy/referaty/koziel.pdf>>.
- Krajewski M. (2009), wypowiedź cytowana na portalu Golden Line, [dostęp: 10.05.09]. Dostępny w internecie: < <http://www.goldenline.pl/forum/869612/marek-krajewski-o-kreatywnym-pisaniu>>. *Wykład Marka Krajewskiego o kreatywnym pisaniu*, [dostęp: 10.05.09]. Dostępny w internecie: < <http://news.o.pl/2009/04/24/wyklad-marek-krajewski>>.
- Krajewski W., Danański R. (1996) *Słownik Pojęć Filozoficznych*, Warszawa.
- Kres, F. W. (1999), *Artyści i rzemieślnicy, czyli o ścierających się w polskiej fantastyce szkołach zwolenników przewagi formy nad treścią i odwrotnie* KĄCIK ZŁAMANYCH PIÓR, „Feniks” 1999, nr 3/82, dostępny także online, [dostęp: 18.10.07]. Dostępny w internecie: < <http://www.kres.mag.com.pl/czytaj.php?id=2>>.
- Kumaniecki K. (1990), *Słownik języka łacińskiego*, Warszawa.
- Lee T. (1975, 1988), *Companions on the road*, Beaver Books. 11.
- Lee T. (2011), *The God Orkrem*, [dostęp: 2.01.2011]. Dostępny w internecie: < <http://www.fantasy-magazine.com/new/new-fiction/the-god-orkrem/>>.
- Levey M. (1972), *Od Giotta do Cézanne’a. Zarys historii malarstwa zachodnioeuropejskiego*, Warszawa.
- Levin B. (2007), *The Lexical Semantics of Verbs I: Introduction and Causal Approaches to Lexical Semantic Representation*, [dostęp: 13.06.10]. Dostępny w internecie: < <http://www.stanford.edu/~bclewin/lisa07intro.pdf>>.
- Lip U. *Dialog w fantasy*, [dostęp: 09.04.09]. Dostępny w internecie: < <http://www.tolkien.com.pl/hobbickanorka/artykuly/dial.html>>.
- Lipińska E. (2000), *Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego*, [dostęp: 05.11.12]. Dostępny w internecie: < [http://frantice.interklasa.pl/frantice/index/dokumenty/languages/2000\\_05\\_010-19.pdf?page=info&action=showdoc&oid=118](http://frantice.interklasa.pl/frantice/index/dokumenty/languages/2000_05_010-19.pdf?page=info&action=showdoc&oid=118)>.
- Lipińska E. (2002), *O nieprzydatności pisania „z powietrza” i kluczowej roli etapu wstępnego i końcowego w procesie pisania*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 6.
- Lipińska J., Marciniak M. (2006), *Mitologia starożytnego Egiptu. Mitologie świata*, Warszawa.
- Łęska D. (2006), *Twórcze pisanie w nauce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2006, nr 1.
- Łobocki W. (2009), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków.
- Maddox M. (2017), *Are you a Writer or A Person Who Writes?*, [dostęp: 29.12.16]. Dostępny w internecie: < <http://www.dailywritingtips.com/are-you-a-writer-or-a-person-who-writes/>, [http://maevemaddox.com/wordpress/?page\\_id=2](http://maevemaddox.com/wordpress/?page_id=2)>.

- Mahdavi I., Fazlollahtabar H., Mahdavi Amiri N., Arabmagsudi M., Yahyanejad (2011), *Design of a Creativity Matrix Using Virtual Intelligent Clustering and Knowledge Development Program*, [dostęp: 5.01.2011]. Dostępny w internecie: <<http://www.iiom.org/ieom2011/pdfs/IEOM180.pdf>>.
- Maley A. (2009), [dostęp: 03.02.10]. Dostępny w internecie: <<http://www.teachingenglish.org.uk/articles/creative-writing-language-learners-teachers>>.
- Manser M. (1991), *Oxford Learner's Pocket Dictionary*, Oxford.
- Maslow A. (1986), *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa.
- Masterton G. (2000), *Rules of writing*, [dostęp: 20.06.07]. Dostępny w internecie: <<http://www.grahammasterton.co.uk/rulesofwriting.html>>.
- Matela L. (2006), *Kod druidów i sekrety Celtów*, Białystok.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1999), *Czym jest inteligencja emocjonalna?* [w:] Salovey P., Sluyter D. (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Poznań.
- McBurney P., Parsons S. (2010), *Agent Ludens: Games for Agent Dialogues*, [dostęp: 29.11.10]. Dostępny w internecie: <<http://www.sci.brooklyn.cuny.edu/~parsons/publications/conferences/gtdt01.pdf>>.
- Michońska-Stadnik A. (2008), *Pojęcie motywacji – wczoraj, dziś i jutro* [w:] *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, Tom 1, Wrocław, [dostęp: 05.07.10]. Dostępny w internecie: <[http://www.wsf.edu.pl/upload\\_module/wysiwyg/Wydawnictwo%20WSF/Tom%201.pdf](http://www.wsf.edu.pl/upload_module/wysiwyg/Wydawnictwo%20WSF/Tom%201.pdf)>.
- Moore C., Koller J.A., Arago M.K. (1994), *The Role of Art. In Language Learning* [w:] *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching Volume II*, [dostęp: 27.11.08]. Dostępny w internecie: <<http://www.njcu.edu/cill/vol2/moore.html>>.
- Myers D. G., informacje o badaczu, [dostęp: 29.12.08]. Dostępny w internecie: <[http://www.english.tamu.edu/pers/fac/myers/dgmyers\\_vita.pdf](http://www.english.tamu.edu/pers/fac/myers/dgmyers_vita.pdf)>.
- Myers D. G. (1996), *Introduction to The Elephants Teach*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1996, [dostęp: 29.12.08]. Dostępny w internecie: <<http://www.english.tamu.edu/pers/fac/myers/intro.html>>.
- Mytych B. (2003), *Myślenie aforystyczne. Ginzburg po raz pierwszy*, „Anthropos”, Pismo Koła Naukowego Filozofii Kultury przy Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego, artykuł dostępny także online, [dostęp: 17.11.08]. Dostępny w internecie: <<http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos2/texty/ginzburg.htm>>.
- Nałęcz M., wypowiedź online, [dostęp: 02.03.08]. Dostępny w internecie: <[http://www.lo2.slupsk.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=136:v-batycki-festiwal-nauki](http://www.lo2.slupsk.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=136:v-batycki-festiwal-nauki)>.
- Nanay B., *Narrative Pictures*, [dostęp: 27.04.11]. Dostępny w internecie: <<http://webh01.ua.ac.be/bence.nanay/Narrative%20Pictures.pdf>>.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańsk.
- Niemierko B. (2009), *Twórczość a przystosowanie społeczne w klasie szkolnej* [w:] *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- Noonan H. (2003), *Personal Identity*, New York.
- Od Maneta do Pollocka słownik malarstwa nowoczesnego* (1995), Warszawa.
- Pachociński R. (1997), *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, „Edukacja”, nr 3.
- Pamuła M. (2002), *Wczesne nauczanie języków obcych. Integracja języka obcego z przedmiotami artystycznymi w młodszych klasach szkoły podstawowej*, Kraków.
- Parry A., *Why we tell stories? The narrative construction of reality*, [dostęp: 18.02.08]. Dostępny w internecie: <<http://www.familytherapy.org/documents/WhyWeTellStories.pdf>>.
- Patterson C.H. (1977), *Carl Rogers and humanistic education* [w:] *Foundation for a theory of instruction and educational psychology*, [dostęp: 19.01.17]. Dostępny w internecie: <<http://>

- www.sageofasheville.com/pub\_downloads/CARL\_ROGERS\_AND\_HUMANISTIC\_EDUCATION.pdf>.
- Pawłowska A. (2008), Rola błędu językowego w rozwijaniu samooceny i motywacja uczących się [w:] *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, Tom 2, Wrocław, [dostęp: 10.07.10]. Dostępny w internecie: < [http://www.wsf.edu.pl/upload\\_module/wysiwyg/Wydawnictwo%20WSF/Tom%202.pdf](http://www.wsf.edu.pl/upload_module/wysiwyg/Wydawnictwo%20WSF/Tom%202.pdf)>.
- Piszczek Z. (1990), *Mała encyklopedia kultury antycznej*, Warszawa.
- Prakken H. (2006), *Formal systems for persuasion dialogues* [w:] *The Knowledge Engineering Review*, Vol. 00:0, 1–26, Cambridge, [dostęp: 27.11.08]. Dostępny w internecie: <<http://www.cs.uu.nl/groups/IS/archive/henry/dgreview.pdf>>.
- Przybylska I. (2007), *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży*, Katowice.
- Rowling J.K. (2000), *Harry Potter and the Goblet of Fire*, London.
- Rousseau H. (1897), *The Sleeping Gypsy*, [dostęp: 14.08.08]. Dostępny w internecie: <[http://www.moma.org/collection/object.php?object\\_id=80172](http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=80172)>.
- Sajdak A. (2008), *Edukacja kreatywna*, Kraków.
- Sawyer R. (1995), *Show, Don't Tell* [w:] *On writing*, [dostęp: 01.04.08]. Dostępny w internecie: <<http://www.sfwriter.com/ow04.htm>>.
- Scherer K. (2001), *Appraisal considered as a process of multi-level sequential checking* [w:] Scherer K., Schorr A., Johnstone T. *Appraisal processes in emotion: theory, methods, research (92–120)*, Nowy Jork, Oxford.
- Schmidt N., McCarthy M. (1997), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge.
- Searle R. (1974), *Oops!*, [dostęp: 19.12.11]. Dostępny w internecie: <<http://ronaldsearle.tumblr.com/post/9321168/oops/>>.
- Silverman D. (2009), *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa.
- Skudrzykowa A. (1994), *Dialog powieściowy – językowa odmiana mówiona w pisanej* [w:] *Język (za)pisany O kolokwialności dialogów współczesnej prozy polskiej*, Katowice.
- Smith J. (2001, 2002), *Biografia J.K Rowling*, Wrocław.
- Smith R. (2005), *The Lexical Frequency Profile: Problems and Uses* [w:] Bradfordt-Watts K., Ikegichi & M. Swanson (Eds.) JALT 2004 Conference Proceedings Tokyo: JALT, online
- Starchenko M. (2011), *EEG differences in high and low creative subjects*, [dostęp: 02.12.12]. Dostępny w internecie: < [http://www.frontiersin.org/10.3389/conf.fnhum.2011.207.00438/event\\_abstract](http://www.frontiersin.org/10.3389/conf.fnhum.2011.207.00438/event_abstract)>.
- Steiner G. (1994), *O pojęciu komparatystyki*, [dostęp: 18.09.10]. Dostępny w internecie: <[http://www.staff.amu.edu.pl/~comparis/doc/Steiner\\_nowy.doc](http://www.staff.amu.edu.pl/~comparis/doc/Steiner_nowy.doc)>.
- Stoenescu G. (2007), Creative writing [w:] *Humanising Language Teaching Magazine for Teachers and Teacher Trainers*, [dostęp: 17.01.08]. Dostępny w internecie: < <http://www.hltmag.co.uk/jul07/less02.rtf>>.
- Surrealist artist Leonora Carrington dies (2011) w *BBC news, entertainment and arts*, [dostęp: 19.06.08]. Dostępny w internecie: <<http://www.bbc.co.uk/news/entertainment-arts-13569266>>.
- Swain v. D. (2010), *Warsztat pracy pisarza. Jak pisać, żeby publikować*, Józefów.
- Szmidt K. J. (2001), *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź.
- Sztuka. Encyklopedia Wizualna* (1995), Bielsko-Biała.
- Szymańska A. (2000), *How to trace growth in learners' active vocabulary? A corpus based study* [w:] *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis. Proceedings of the Fourth International Conference on Teaching and Language Corpora*, Graz 19–24 July, 2000. KETTEMANN, Bernhard and Georg MARKO (Eds.), 217–230(14), [dostęp: 17.12.10]. Dostępny w internecie:



- cie: < <http://docserver.ingentaconnect.com/deliver/connect/rodopi/09215034/v42n1/s18.pdf?expires=1301646559&id=62051577&titleid=1000&accname=Guest+User&checksum=E36870FD5BD3AF3E7679B9C0C7D67158>>.
- Świerczyński D. i A. (1995), *Przysłowia w sześciu językach*, Warszawa.
- Tatarkiewicz W. (1993), *Historia filozofii. Tom pierwszy. Filozofia starożytna i średniowieczna*, Warszawa.
- Tatarkiewicz W. (1993), *Historia filozofii. Tom drugi. Filozofia nowożytna do roku 1830*, Warszawa.
- Tatarkiewicz W. (1993), *Historia filozofii. Tom trzeci. Filozofia XIX wieku i współczesna*, Warszawa.
- Walker R. (1998), *Kant. Prawo moralne*, Warszawa.
- Taylor C. W. (1998), *Various approaches to and definitions of creativity* [w:] Sternberg, R. (red.), *The nature of creativity*, Cambridge.
- Terminińska K. (2006), *Czas i rozmowa. Alegorie epistemiczne* [w:] *Czas i konwersacja*, Katowice.
- Turco L. (1999), *The genres of fiction* [w:] *The book of literary terms. The Genres of Fiction, Drama, Nonfiction, Literary Terms, and Scholarship*, Hanover and London.
- Usiekiewicz-Linde J. (red.), 2004, *PWN – Oxford. Wielki Słownik Angielsko-Polski*, Warszawa.
- Varo R. (1959) *Encuentro*, [dostęp: 18.09.08]. Dostępny w internecie: < <http://www.iupui.edu/~lmena1/varo/encuentro.jpg> <http://www.iupui.edu/~lmena1/varo.html> />.
- Walton D. (1992), *Types of Dialogue, Dialectical Shift and Fallacies*, [dostęp: 07.07.17]. Dostępny w internecie: <<http://www.dougwalton.ca/papers%20in%20pdf/92typesolog.pdf>>.
- Wedewer R. (1996), *Bild und Sprache* [w:] *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*, Herausgegeben von Karlheinz Hellwig und Rita Kupetz, Band 1, Frankfurt am Main.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- Wincza B. (2010), *Artysta czy rzemieślnik*, [dostęp: 29.05.10]. Dostępny w internecie: < <http://felietony.allarte.pl/2010/05/31/artysta-czy-rzemieslnik/>>.
- Witalisz E. (2006), *Transfer in L2 writing. Linguistic competence vs. composing*, [dostęp: 20.12.12]. Dostępny w internecie: < skills:<http://www.filg.uj.edu.pl/documents/41616/4333138/12313-Witalisz.pdf>>.
- Whitwell D. (2006), *Essay Nr. 30: On Music as a Language*, [dostęp: 31.01.11]. Dostępny w internecie: <<http://www.whitwellessays.com/index.asp>>.
- Włoch A. (2006), *Kompetencje nauczycieli w zakresie rozwijania kreatywności dzieci i młodzieży* [w:] Kasztelan A., Zduniak A. (2006), *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*, Poznań.
- Wojtynek-Musik K. (2001), *Ekspresja uczuć w nauczaniu języka obcego* [w:] *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego*, Katowice.
- Wydra W., Rzepka W. R. (1995), *Chrestomatia staropolska. Teksty do roku 1543*, Wrocław, Warszawa, Kraków.
- Wysocka M. (2008), *Samoobserwacja, autorefleksja i samoocena jako czynniki (de)motywuujące do pracy nauczycieli języków obcych* [w:] *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, Tom 2, Wrocław.
- Wysocka M. (1998), *Samoocena Nauczycieli Języków Obcych*, Warszawa.
- Zajac J. (2008), *Wypowiedzi pisemne w języku obcym: dociekania nad źródłami motywacji* [w:] *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, t. 2, Wrocław.
- Żałazińska Aneta (2006), *Niewerbalna struktura dialogu*, Kraków.



# Załączniki

Załącznik 1 b1 AS- 1. Dialog perswazyjny studenta nr 1, napisany bez stymulatora i bez przygotowania (pierwsza część badań)

DIALOG PERSWAZYJNY

A - Let's go to the cinema tonight!

B - No, I don't want to.

A - Oh, come on! You can't sit in home like an old lady!

B - Hey, I'm ~~not~~ not so young, I'm 23... i)

A - OK, you'll choose the film.

B - Hmm, let's see... I know! ~~new~~ <sup>new</sup> Bollywood ~~new~~ superproduction will be perfect.

A - Are you kidding me?

B - You promised me.

A - Do you remember what you've already said? You didn't want to leave house and now you would like to stare at dancing idliets for at least 3 hours?!

B - Maybe you're a little bit right. A polish romantic comedy?

A - I get it. OK. I'll pay for tickets.

B - Cola?

A - And for drinks too.

B - ~~The~~ film will be ambitious and difficult?

A - Of course.

B - So free popcorn too.

**Załącznik nr 2. Zestaw pytań, na podstawie którego studenci przygotowali charakterystykę tożsamości osobistej uczestników dialogu**

1. Who is (and what is) the first figure?
  - Species (Is he/she a human? An animal? A demon? An angel? An elf? A dwarf?)
  - Profession
  - Marital status
  - Life experience
  - Job experience
  - Family, friends
  - Age
  - Hobbies
  - Education
  - permanent address, etc.
2. Who is (or what is) the second figure?
  - Species (Is he/she a human? An animal? A demon? An angel? An elf? A dwarf?)
  - Profession
  - Marital status
  - Life experience
  - Job experience
  - Family, friends
  - Age
  - Hobbies
  - Education
  - permanent address, etc.
3. What is the relationship between the two figures?
4. What are their attitudes towards each other? Do they like each other? Do they hate each other?
5. What are the possible topics of their conversations?
6. Which of the two figures is more powerful and more influential?
7. Which of the two figures could start a persuasion dialogue?

### Załącznik nr 3 b1. Charakterystyka tożsamości osobistej postaci z obrazu Varo autorstwa studenta nr 1 (fragment, część pierwsza badań)

1. Woman sitting on the chair - human, young woman - Susan

- profession - cleaner, on duty ~~is~~ on a castle, doing job in a kitchen etc
- marital status - unmarried, never ~~was~~ <sup>fell</sup> in love before
- life experience - as a little girl she lived with her parents in a city. After mother's death (when she was 5 years old) she grown up with her father until he died when she was 12 years old. From that time she had to be independent and take care about herself. She was on duty in many houses as a cook, baby-sitter, cleaner, maid etc
- job experience <sup>↑</sup>  
honest, punctual, hard-working, patient
- family, friends - orphan (mother - died from tuberculosis, father died in a accident in a mine)  
likes kids, has a good relationship with them  
everyone likes her because of her friendliness and sensibility but she felt lonely
- Age - 22 years old
- Hobbies - looking after kids, walking in the forest, knitting, fairy tales
- Education - can read and write, mother read read her stories, fairy tales

2. demon ~~hide~~ locked in a jewel case

- profession - looks for a person that he can possess or at least take some of his/her power
- marital status -
- life experience - in the past these demons attacked innocent people and possessed their bodies and minds - they were really intelligent and powerful  
they hate people - a great wizard locked them in jewel cases and hide on a castle

3. relation between two females?

Susan - curious, interested, then uneasy and finally scared about the head  
demon - want to possess the girl

4. attitude toward each other - she head wants to destroy the girl and take her power, energy to become more powerful

Załącznik nr 4 b1. Notatki własne studenta nr 1, stanowiące część etapu przygotowawczego do pisania dialogu perswazyjnego (pierwsza część badań)

→ 1. gdzie potkali, szczegóły jego życia - kim jest kobieta?  
Niedzica na krześle (pyt. pomocnicze); wpleć 2 kontrastowe  
cechy, wydarzenia, doświadczenia

kolokjowanie  
małżonka  
mama  
lustro

KONWENCJA  
BAŚNIONA

opona w rekawicie opłata (materiałem) kobiety na krześle - (za swoje)  
ktoś materializuje się, gdy nie ją otwiera i przybiera  
potkad osoby, która ją otwiera → potkad z lustrem

jedna Atrona przekonuje → dialog perswazyjny

zajęcia - z ciekawości? chciwość? recepty, goty?

• znieszakoma nka → wyspa energii

• szaty kopyją jej ruchy

• meypierw opłata ją Atrumieni wody, która stopniowo zamama

im dłużej potakaje w uścisku, tym nabiera się  
Ataje kobieta a silniejsza potkad ze skrzynki  
co robi?

→ namawia kobietę, aby otworyła potkad

skrytę, gdzie kryją się: kurci ją, aby otworyła

gdzie kryją się:

- niedzica, mądrością
- bogactwem
- niewygodnym (ciężkim) ciekawym
- w końcu młodością

ziemi  
kolonie Afryki  
potkadca się przekonuje ze względu na  
spół wspomnienie potkadnia z William  
Atronym, który był zaręczony, a  
wiedział, że to był bardzo poważny - więc  
nie otworył, więc nie otworył się i  
nie mógł otworyć. Atrona się kłóci  
na toka albo innej, żeby potkadnia  
ich, piękno; tajemniczość przyrody  
potkaduje ją piękno

nie chce aby ktoś kochał ją, na niej  
nieśmiałości, czy aby przytulony, w uścisku,  
nie byłoby to przyjemne, lecz  
nieholnośtwo

Wspogleda w lustro - nie była może jakas pięknością,  
nie wyglądała jak kipińska, dla kiego, rycerze  
walczą na turlinach, ale miała ogromnie błękitne  
oczy, które zawsze przyciągały uwagę innych - miała  
je po mamie, która zmarła, gdy była mała  
5 lat - ledwo ją pamięta, nie miała jej zdjęcia  
tata zawsze jej potkadł, że jest jedyną pamiętką  
po mamie, gdyż ~~ona~~ ~~banda~~ ~~d~~ wyglądała i ide-  
myczanie: ~~do~~ smukła, uśmiech, delikatne  
nogi, twarz, biała cera, i te wielkie, małe,  
zawsze zadumane oczy - nie może pozbyć się  
jedyną pamiętkę po mamie

przemysł metali

zaczyna coraz bardziej, naogół  
coraz bliżej, coraz detaliczniej chodzi  
senność

## Załącznik nr 5 b1. Charakterystyka tożsamości osobistej postaci z obrazu Varo autorstwa studenta nr 1 (fragment)

- SHE IS A WITCH
  - widow
  - HER HUSBAND IS DEAD SINCE AMERICAN CIVIL WAR AND HER PERSONALITY HAVE CHANGED SIGNIFICANTLY, SHE STARTED TO BE WITCH
  - SHE WAS A TEACHER, SINCE HER HUSBAND DEATH SHE'S UNEMPLOYED.
  - WHEN SHE LOST HER HUSBAND SHE DECIDED TO PUT A SPELL ON HER BEST FRIEND ~~BOB~~ ~~BOB~~ ~~BOB~~
  - SHE IS 200 YRS OLD
  - SHE'S RAISING PLANTS THAT CAUSE HEAVING THINGS
  - SHE'S ILLITERAT
  - SHE'S LIVING ON WUTHERING HILL
- ### 2. Head in jewel case
- SHE IS HUMAN
  - SHE WAS A DOCTOR
  - ~~BOB~~ ~~BOB~~ WIFE
  - HER HOUSE WAS BURNED, HER FAMILY HAVE DIED, SHE WAS TERMINALLY ILL AND HER FRIEND CHANGED HER INTO JEWEL CASE AND GAVE IMMORTALITY
  - AFTER SCHOOL SHE DECIDED TO STAY UNEMPLOYED
  - SHE'S 180 YRS OLD
- by: • jumping on a bad
- SHE WAS STUDING MEDICINE
  - HOMELESS

**Załącznik nr 6 b1, AS+1. Dialog perswazyjny studenta nr 1, napisany po interpretacji obrazu Varo i po przygotowaniu charakterystyki tożsamości osobistej postaci**

The smaller distance from the door, the louder whispers she heard.

'Come here,' 'Help me!'

She entered the room and saw a jewel ~~to~~ case standing on a table. When she opened it a small stream of water ejaculated, ~~for~~ ~~and~~ changed into a little waterfall which suddenly started to wrapping her body. Then the water frozen, but it was still a nice feeling for Susan. From the case was looking ~~from~~ ~~at~~ ~~her~~ her own face!

'Who are you?' she asked with curious and fear in her voice.

'Don't be afraid. I'm a magic box which helps everybody who will open it.' ~~The face in the case~~ 'How can you help me?'

'I can give you what you dreamed of, I will make you happy.'

'But I don't want anything. I'm happy.'

'Really? Do you think that you are a genius because you can read and write?' in her voice was a note of jeer. 'If you want to have a great knowledge and wisdom of a scholar just open the case at the top of ~~the~~ that shelf.'

'I don't want to be a scholar.'

'Why not? Everyone will respect you, will be jealous about your wisdom.'

'I've already met one. He ~~looked~~ was looking down on everybody and every person felt so small and was afraid to talk to him. He must felt lonely.'

'but you can know the greatest secrets of the nature and then take control of it!'

But ~~the~~ Susan was unconvinced. 'I don't have to know why is it raining or why the rainbow is on the sky to see it truly beauty. The secret even make them even more beautiful. The scholar has the knowledge but he isn't happy - he has to be serious and think all the time about difficult things.' ~~The cold in the room~~ She was shivering a little because of the cold in the room.

'What about money? If you don't want to be sensible at maybe money will make you happy? Just open that middle-sized case.' The voice was louder and the face from the box seemed to have more colours.

'What should I do with all of that wealth?'

'Whatever you want.'

'But ~~the~~ I ~~am~~ already have everything I need.'

'That old rag? One little room instead of a big house?' the creature seemed to looking it's patience.

'For me it's fine'

'With money you can travel all over the world, see



amazing landscapes, meet interesting people...'

'But I don't want to leave this city, it's the place of my birth and youth. I can't leave my friends, I would miss them so much.'

'You'll find new one.'

'What for? I don't need new...'

'Ok, ok,' interrupted the creature. 'I understand, but recall your memories from the childhood - you always want to look like a prince. If you open that big case, I'll make you the most beautiful woman in the world!'

Beside of the cold and drowsiness Susan felt something warm in her heart. The creature was right - she would give everything to look like a prince. On the wall, just in front of her eyes was a mirror and she could see her own face. ~~Father~~ She has enormous blue eyes, small ~~no~~ lips and light hair. She looked exactly like her mother. Her father used to say that she was the only reminder of his wife and her mother.

'No, I can't do this.' ~~the last~~ 'I can't loose the face which reminds me person who I loved so much.' The creature's was bigger and bigger, she would felt on the floor but the icy grip held her firmly.

13

## Załącznik nr 7 b1 AS+1, 2. Dialog perswazyjny studenta nr 1 napisany po interpretacji obrazu Carrington i po przygotowaniu charakterystyki tożsamości osobistej postaci (pierwsza część badań)

They could already see a skyline of the city: some buildings and maybe even trees. But then suddenly she stopped. The pig took the advantage of the moment of inattention and ran hopefully to the nearest tuft of grass to look for something to eat.

'Something happened? Is everything all right?'

'We'd come back.'

'You're starting again? We already talked about it.'

'We can't survive there. We'll starve, or get an unknown virus, or something for sure will attack us...,' he noticed, she was starting to panic.

'Do you really think that we have a bigger chance there? There're too many people and too little far less food. An epidemic may break out there soon.'

'And what if they'll come back and we won't be there?'

'Do you think that they will send a rescue team for us?'

'For God's sake Megan!' he grabbed her arms and shook firmly. 'We're waiting. We've been waiting since 10 years already.'

'Exactly, so they should come back soon.'

'That ~~waiting~~ <sup>waiting</sup> ~~stagnation~~ brought us to this tragedy! 10 years in stagnation - we've done nothing to make our life better. 5 billion people were sitting and waiting for help from the sky instead of trying to farm the land...' Meg bursted into hysterical laugh.

'But what? This sand and rocks? Beside this we can clone food.'

'Yes, the food which changes us into mutants. You perfectly know that scientist ~~make~~ <sup>perform</sup> experiments on people who eat their ~~nutrition~~ food.'

'It won't last for long. On the Mars we'll eat a real nutrition food kept on a real farm.'

'They won't come back.'

'They will.'

'Forget about it.'

'You'll see.'

'They won't. And you know why? Firstly: they have their'

own problems now.' <sup>1290</sup>

'problems? What problems? There is like in ~~the~~ heaven!'

'Oh, don't be naive. It's a pure propaganda. The riches, the famous, the scientists and politicians needed some financial and moral support to have the ability to run away from the Earth, but you know what? I doubt they're happy on the red planet.'

'And here we can be happy? Just look around! Behind each stone you might be attacked by a some human-wolf or other creature.'

'Yes, but <sup>[miałam na myśli jakąś hybrydę]</sup> you've got 2 functional legs and so you can run fast, when they have 2 swollen legs, problems with circulation and permanent migraine. And don't forget about the insomnia.' <sup>permanent</sup>

'I thought they've already solve the problem of the gravitation on Mars.'

'Are you kidding me? A scientist is just a human, not a God. Secondly - even when the ship will come back we ~~at~~ have no chance to get on it.'

'But I've ~~got 250 IQ~~ an IQ of 250!'

'Mine is of 275. But whatever. We haven't got any special or unusual features or abilities.'

'But there're millions of people who're than we! And millions of better. For example Gabriela. They'll took her away from us!' He looked at her and noticed her eyes big with tears.

'Meg, don't you understand that this is our chance? We've our animals, a plan, weapon and we have each other. And our child. In contemporary world we have to run away from people, not to look for their company!'

**Załącznik nr 8, b1 AS+. Dialog perswazyjny studenta napisany po interpretacji obrazu Chirico i po przygotowaniu charakterystyki tożsamości osobistej postaci (pierwsza część badań)**

- 'A human is governed by the forces independent of his awareness and mind,' said surreal philosopher.
- 'Everything starts in the brain - the thoughts ~~for~~ are formed in the mind, everything can be rationally clarified,' said classic philosopher.
- 'But when you throw rationally explain you accomplish complete freedom of mind, and enter into yourself, your imagination.'
- 'Imagination is a register by senses and the senses have its beginning in the mind so the brain is responsible for everything and we haven't got something like subconscious, imagination,' said classic philosopher. He sits front of the tree and he starting to brood.
- 'Did you hear something about metaphysics?' asked surreal philosopher and his eyes twinkle.
- 'Yes, but I don't believe in something like metaphysics!'  
hear something about logic, logical thinking?' asked very bloody classic philosopher.
- 'Of course, but what you want to see?'

**Załącznik nr 9, b2. Dialog studenta nr 2, inspirowany stymulatorem werbalnym, druga część badań**

*Have you ever had a near-death experience? I have. I am currently lying in a hospital bed in a comatose state, clinging to my life. Most of you probably think that little could happen in the world of my psyche; that I have entered this stagnant state of mind where everything is static. Frankly, it is quite the opposite. When I "woke up" within my inner realm, I saw a forest shrouded in fog. Filled with curiosity, I rushed toward it, hoping to find some information. Suddenly a quiet voice has reached my ears: "who are you?" I turned around, and the image I witnessed deviated greatly from my expectations; for it was an image of a horse.*

*The horse repeated his question:*

*"Who are you?"*

*"It is irrelevant, but more importantly, who are YOU?"*

*My retort seemed to have confused him.*

*"There was no need for such an unpleasant tone".*

*"I am the host here and if you are in a coma, you can be a little cranky".*

*"I suppose it is true. Let me explain some things to you first".*

*"What things?"*

*"Oh you know, getting you out of here before you die and all".*

*"What?"*

*"I am your guardian, and to cut the long story short, I have to lead you through the forest or you will die".*

*"Great. Just the excitement I was looking for".*

*"Sarcasm will not help". He said brusquely, and continued his speech: "You have to tell me who you are in order to help me with overcoming certain difficulties".*

*"For instance?"*

*"There are numerous traps lying in the forest and the fog is not making it any easier for us either".*

*"I am a successful lawyer who usually puts bad people in prison".*

*"You could have said District Attorney".*

*"Maybe, it is irrelevant to our current situation".*

*"So you must look for small details, nearly imperceptible to a normal person. This is similar to the manner in which you sought miniscule loops in the law and used them to your advantage".*

*"Why do I have to do it here as well?"*

*"This is how your unconsciousness works."*

*"Is there anything else I should expect?"*

*"Creatures".*

*"Creatures?"*

*"They represent death and your will to live. Their numbers are different for every person. In other words, some of them will kill you and some of them will help you.*

## Załącznik nr 10, b2. Dialog studenta nr 2, inspirowany stymulatorem wizualnym, druga część badań

*An old and forgotten castle. One of many chambers. Great space. The wind is blowing strongly. Some last year's leaves are pushed inside through the window. They are rustling ominously. Mournful picture: a fireplace with no fire, walls with no colour, a bench with no people around to sit on it; a sense of loneliness and emptiness. A woman sitting on a chair. Empty eyes, face with no emotions. She is holding a long string in her hands. It is a magical thread in fact, which leads to the deepest parts of the soul of a man standing in front of her.*

*"Why are you doing this?" a man asked. "Can't you see what a deep affection I feel for you? Does it mean nothing for you?" he added desperately.*

*Lady in Green sighed. She rose her head and looked into man's face. "Marus, your feelings mean as much to me as my own feelings meant for somebody who broke my heart a long time ago" a woman answered.*

*Marcus opened his eyes widely. "So you are doing this because of the revenge... " he said with surprise. "And you completely don't care of me. You probably don't even realize how I feel about you, how strong affection you have evoked in me. Somebody has hurt you once and you believe that you will find consolation in doing the same thing to me. You have no idea how wrong you are," Marcus said, emphasising the last sentence.*

*"And you have no idea how much I hate all what you, men, represent by yourself. I am selfish, I am egoist, I know it, but, at least, I am not afraid of what I feel and I, as a woman, can present somebody with the strong affection without fear," Lady in Green answered in a sarcastic tone.*

*"What are you saying?" Marcus asked. His hands drooped around his body. His eyes, which have always used to be sky-blue, slowly started to be less clear, more cloudy. "Did I ever show any fear loving you? My feelings have been, and still are, so strong! And now, I am the only one who is becoming weaker, not my love for you. I can't fight with you. The only thing I can do right now is to feel my soul leaving me... you took everything away from me", a man lowered his voice. "You may be proud – you accomplished what you wanted," he added.*

*The thread became stronger and stronger. Lady in Green was still winding it onto reel. And slowly, very slowly, the first bird started to fly out. A bird, red like a rose, spread its wings and prepared itself to fly. A bird, Marcus' Heart, was finally free from pain and sufferings.*

*"Tell me one more thing, please," Marcus asked. "Tell me why you are always wearing this green dress?"*

*A woman frowned. Then she stopped to wind the thread and seemed to be lost in her thoughts. "This is a dress I wore on a day I saw Anthony last time. And I have never taken it off since then... It constantly reminds me of what he had done to me and*

*what I have to do”, Lady in Green explained. “This dress became a part of me, just like the pain which constantly accompanies me in my life, everywhere I go,” a woman added pointedly.*

*“You condemn yourself to suffer. You have chosen the pain. And now, you spread this pain to me”, Marcus said quietly. “But this is the end of my torment. I leave you now. Don’t yourself waste more time. Forgive Anthony and forgive yourself for what you have done. Simply – choose the life”, Marcus whispered. Then he lowered his head. The other bird, his Soul, flew out from his body.*

*Lady in red stood up. He looked at him. One tear was released. Then Lady in Green started to take off her dress.*

## Załącznik nr 11, b2. Dialog studenta nr 2, inspirowany stymulatorem dźwiękowym, druga część badań

*He is walking down the street towards his home but he knows that in the end of the street he will see his home no more. The old man could leave all the past behind but in fact, the past is all that he had and all that he lived for. His "now" is only a vague memory of the past. The sun has gone and the darkness covered the remains of Oświęcim.*

**The Old Man:** This is the end. The war is over. The cruelty is gone, past, behind. Where should we go now? The empty streets, no living soul, all you can see is destruction, the reminiscences of Holocaust. Deutschland rules no more but the kind of happiness we had before this... disappeared forever. You will see the smile on my face no more. If you'll see anything, it will be certainly not that kind of smile you know. I was deprived of something that made me feel alive. Now I can see whole my life before my eyes. What was the sense of it? The real meaning? Should we always lost all that we got? I, who lost everything, have nothing more to lose. I am the memory and NOTHING else.

*The poor man looks up. "The starry sky above me and the moral right within me." For all these years he has follow this quote, he was just for everyone, honest, humble, he liked reading a Bible, he considered it important, he was the exemplary citizen... and all this is a silly bullshit now! Someone is playing "The Moonlight Sonata" on the piano in an empty café with broken windows. The other lonely soul who tries to express sadness, grief, regret and everything else a human being can feel in a moment like this. The eyes of "gradpa" filled with tears. This café, the piano, and the melody. 1900. He and his newlywed wife. Both of them so enthusiastic, young and beaming with hope. All the beautiful places they saw together while they were walking and... what did remain from this?*

**The Old Man:** ELISE!!!

*The cry of despair pierced the silence like a knife and the its echo reverberated shaking the heaven.*

**The Old Man:** Can you hear me my dear???

*A pianist starts to play "Für Elise." The sweet melody; however, does not alleviate the pain of a broken heart. Kazimierz kneels and touches the earth with his head but the earth doesn't want to speak to him. A voice from heaven answers instead.*

**Elise:** Yes, I can hear you. Your scream almost tore the heaven in two. I cannot come back to you but you will come to me and we shall dance our waltz again. Then, we will be together ever after. Still, we must wait for each other. Your time has not come yet.

**The Old Man:** Elise, I feel my time has come. I won't wait any longer. I miss you so much, you can't even imagine it. I do not care about the life after experiencing this monstrosity. I don't want to live.



**Elise:** People who survived must learn to appreciate their presence and they must talk about their past until it's too late. YOU must tell them...They must know; they cannot forget or they will be just existing and then they will just gone leaving nothing behind; no memory, no trace of the truth. And mind you, everyone you meet must know about the tragedy. Men can't live in ignorance. Silence opposes justice. To talk is your duty.

**The Old Man:** To talk is no longer my task. I saw you dying. I saw them killing you. I don't need to see more. My life on earth was just a dream. I woke up and you're not by my side. All I desire is to fall asleep again.

*Kazimierz looked at the barbed wires fence nearby. His look would tell you everything if you were there, in Oświęcim. The lonely pianist (but who, actually, he is???) begins to play Beethoven's 5<sup>th</sup> Symphony. It seems that he knows the story better than I, its author. The melody is so powerful that it could freeze the blood in your veins if you were there... Nevertheless, it complicates the plot, it makes it paradoxical and stupid, it blots the lofty aim of the narrative.*

**Devils:** Poor man, won't you climb the fence? The current is still going through this. It would certainly bring you in the arms of your sweet Elise.

**Angels:** (interrupting) Don't do it! You'll be damned forever! You'll never see her!

**Devils:** Who, the hell, dare to disturb when the hell is talking?! Angels, little white darlings, listen, it's a deal. You keep silent, we do the job and take the old chap's soul. During the war, it was you who took much more people. You won't find a room for them all. Even the seventh heaven is full already.

*I'm sorry. I am also outraged by their behavior.*

**Angels:** We know it's funny for you but the whole situation outgrows even the initial expectations of God. In spite of this, we shall not sacrifice the miserable soul.

**Devils:** Heaven is full and you will hesitate. Don't play the fool. Is it reasonable? Here we have much more space, the perfect fireplace to sit inside, nice fellowship so he is welcome to join.

**God:** Silence, please! Let him decide!

*I do not wish to make a reader angry; nonetheless, Kazimierz committed suicide. The lonely pianist finishes to play the 5<sup>th</sup> Symphony. He wears a devilish smile, then he vanishes. His role in the story is not useful so we allow him to go to hell as we usually do with the characters we no longer need. Besides, he made too much mess in the story I was supposed to write.*

**Elise:** God, silence is never good, I told you, it opposes justice.

**Hell:** The Mission completed. The work of destruction is finally accomplished. He's ours!

*Me, the narrator should not let these malicious characters to dominate the story. There is too much of them now and they try to persuade me into placing them in the next persuasive dialog. I won't do it. It should have been a blood-curdling historical story or at least a moral story but they spoiled the whole thing. I hate them and perchance I will soon put them to death. All of them.*

**The Lonely Pianist/in fact, Devil:** If you do not know how to write, childish narrator, don't try to do it. How could you take up the subject you don't have the slig-

hatest idea about? Moreover, you weren't there. You can't tell how it was. The truth is always objective but how do YOU understand the notion of truth? The point is that you don't at all. That is to say, your only answer should be silence cause your empty talking won't change anything. You're banished from the world of creativity forever!