



**Język ojczysty w edukacji szkolnej
w Polsce, Czechach i na Słowacji**

LINGWISTYKA I EDUKACJA

3

Redaktor serii:

ELŻBIETA AWRAMIUK

Rada Programowa serii:

Xavier Fontich, Universitat Autònoma de Barcelona (Hiszpania)

Ludmila Liptakova, Prešovská univerzita v Prešove (Słowacja)

Grażyna Krasowicz-Kupis, UMCS w Lublinie

Bernadeta Niesporek-Szamburska, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Kaisu Rättyä, Tampereen yliopisto (Finlandia)

Agata Rozumko, Uniwersytet w Białymstoku

Marta Szymańska, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Stanislav Štěpáník, Univerzita Palackého v Olomouci (Czechy)

Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Białymstoku



WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU W BIAŁYMSTOKU

Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji

pod redakcją

Stanislava Štěpáníka i Elżbiety Awramiuk



BIAŁYSTOK 2020

Recenzenci tomu:

prof. dr hab. Bernadeta Niesporek-Szamburska
prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.

Opracowanie graficzne:

Magdalena Kołejda

Redakcja i korekta:

Halina Ławnicka

Redakcja techniczna i skład:

Zbigniew Łaszcz

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku
Białystok 2020

Projekt finansowany w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego
pod nazwą „Regionalna Inicjatywa Doskonałości” w latach 2019–2022,
nr projektu: 009/RID/2018/19, kwota finansowania 8 791 222,00 zł



ISBN 978-83-7431-645-3

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku

15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20B

tel. 85 745 71 20

<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>, e-mail: wydawnictwo@uwb.edu.pl

Druk i oprawa: volumina.pl Daniel Krzanowski

Spis treści

Wstęp	7
O autorach	14
MARTA SZYMAŃSKA	
Na drodze do funkcjonalnego uczenia o języku na lekcjach języka ojczystego	19
L'UDMILA LIPTÁKOVÁ, EVA GOGOVÁ	
Orientácia na žiaka vo vyučovaní materinského jazyka	53
ELŽBIETA AWRAMIUK, JANA VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, L'UDMILA LIPTÁKOVÁ	
Konwencje opisu wymowy w podręcznikach szkolnych do nauczania języka polskiego, czeskiego i słowackiego	81
RADKA HOLANOVÁ, STANISLAV ŠTĚPÁNÍK	
Stylistika a didaktika: nové výzvy pro výuku mateřského jazyka	110
MARTIN KLIMOVÍČ	
Produkcia písaných textov v primárnom vzdelávaní na Slovensku v interdisciplinárnych súvislostiach: konfrontácia dvoch svetov	152
MAŁGORZATA FRĄCKIEWICZ	
Walory poznawcze nazw własnych w systemowym i okazjonalnym nauczaniu języka polskiego	182
Słowo końcowe	210
Summary	211

Wstęp

Stanislav ŠTĚPÁNÍK
Elżbieta AWRAMIUK

Książka, którą oddajemy do rąk Czytelników, stanowi kolejny dowód na bardzo bliskie kontakty polskiej, czeskiej i słowackiej dydaktyki języków ojczystych (L1). Jest kontynuacją dwóch poprzednich monografii: *Teaching national languages in the V4 countries*, wydanej przez Wydział Edukacji Uniwersytetu Karola (Pieniążek & Štěpáník, 2016), oraz *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*, opublikowanej przez Karolinum (Štěpáník et al., 2019). Jako taka potwierdza, że porównawcza dydaktyka języka ojczystego stanowi dziedzinę naukową, która odpowiada na potrzeby badaczy z obszaru polsko-czesko-słowackiego. Polska, Czechy¹ i Słowacja to kraje jednego regionu Europy Środkowej, w których po upadku żelaznej kurtyny nastąpiły bardzo dynamiczne zmiany społeczne, gospodarcze, kulturalne i edukacyjne. Chociaż państwa te po 1989 roku przyjęły niezależne ścieżki rozwoju, łączy je poszukiwanie optymalnego sposobu edukacji językowej w L1. Potrzeba ta wpisuje się w działalność ARLE – *The International Association for Research in L1 Education (Languages, Literatures and Literacies)*, które reprezentuje międzynarodową społeczność badaczy w dziedzinie edukacji L1. Nawiązuje także do numerów specjalnych związanego z ARLE czasopisma *L1-Educational Studies in Language and Literature*, numerów poświęconych porównawczym analizom dotyczącym kształcenia językowego w różnych krajach (por. Boivin et al., 2018; Rättyä, Awramiuk, & Fontich, 2019).

Głównym tematem prezentowanej książki jest funkcjonalne podejście do nauczania języka ojczystego w szkole. Jak pokazały nasze poprzednie prace, jest to główny problem, który dotyczy zarówno teorii, jak i praktyki nauczania L1 w Polsce, Czechach i na Słowacji, ponieważ praktyka nauczania L1 we wszystkich trzech krajach jest w dużym stopniu obciążona formalizmem.

Jak dowodzi Marta Szymańska w swoim rozdziale, jednym z powodów tego stanu jest fakt, że dydaktyka L1 we wszystkich trzech krajach – ale nie

1 Polska nazwa *Czechy* oznacza całe terytorium Republiki Czeskiej (w języku czeskim *Česká republika*), obejmujące trzy historyczne krainy – Czechy właściwe (w języku czeskim *Čechy*), Morawy (*Morava*) i czeską część Śląska (*Slezsko*).

tylko w nich – cierpi na chroniczną przepaść między praktyką a teorią. We wszystkich trzech omawianych państwach eksperci od lat proponują różne rozwiązania dotyczące niezadowolających wyników osiąganych w szkolnej nauce języka ojczystego (por. na Słowacji np. Betáková & Tarcalová, 1981; Betáková, Jacko, & Zelinková, 1984; Liptáková & Kesselová, 1994; Palenčárová, Kesselová, & Kupcová, 2003; Liptáková et al., 2011; w Polsce np. Tokarski, 1966; Dyduchowa, 1988; Nagajowa, 1994; Bakuła, 1997; Mrazek, 1998; Kowalikowa & Synowiec, 2005; Szymańska, 2016; Nocoń, 2018; w Czechach np. Čechová, 1985, 1998; Čechová & Styblík, 1998; Svobodová, 2003; Šebesta, 2005; Hájková, 2008; Štěpáník et al., 2020 itd.). Mimo to praktyka szkolna zasadniczo pozostaje niezmieniona przez dziesięciolecia. Wyjątek stanowią opracowania teoretyczne, które znalazły zastosowanie w pewnym ograniczonym zakresie (np. *To lubię!* w Polsce). W rezultacie w dydaktyce L1 musimy rozróżnić tradycję w teorii od tradycji w praktyce. Podczas gdy tradycję w teorii można uznać za zorientowaną na nauczanie funkcjonalne, tradycję w praktyce należy traktować jako formalnogramatyczną.

Głównym powodem formalizmów dydaktycznych w nauczaniu języka ojczystego jest formalno-normatywne podejście do materii gramatycznej – lub, jak wspomina się w literaturze anglojęzycznej – *tradycyjna gramatyka szkolna* (*traditional school grammar* – por. np. Myhill, 2005, lub Weaver, 1996). Jak pokazują niektóre rozdziały tej książki (Radki Holanovej i Stanislava Štěpáníka oraz Martina Klimoviča), problem formalnego podejścia wpływa również na rozwój umiejętności komunikacyjnych (kompetencji komunikacyjnych). Kompetencji nie można oddzielić od wiedzy i z tego powodu tych dwóch pojęć nie należy stawiać w ostrej opozycji (Štech, 2009, s. 106). Nieemożliwe jest formowanie kompetencji bezpośrednio, bez oparcia w konkretnej materii – instrukcje czy zalecenia efektywnie wpływające na poprawę kompetencji komunikacyjnych nie mogą być „pozbawione treści” (np. Janík et al., 2013; Slavík et al., 2017). Kluczową kwestią jest dydaktyczna transformacja tych treści (Štěpáník, 2020) i poszukiwanie właściwej równowagi między wiedzą o języku a umiejętnościami komunikacyjno-językowymi (Szymańska, 2018, s. 3).

Coraz więcej ekspertów odnosi się do pytania o to, czym jest dziś kształcenie w języku ojczystym (por. Green, 2018; Green & Erixon, 2020). Powodem tego jest fakt, że nauczanie L1 znajduje się dziś w zupełnie innym miejscu niż w XIX czy XX wieku, kiedy powstawały zorganizowane systemy szkolne, a języki narodowe stały się częścią krajowych programów nauczania.

Wśród wyzwań, przed którymi stoi dziś edukacja L1, są:

(1) edukalizacja (z ang. *educationalisation*), tj. rozszerzanie działalności edukacyjnej (np. realizacja społecznej misji szkoły, polegająca m.in. na edukacji obywatelskiej czy zwracaniu uwagi na kwestie spójności społecznej i integracji), ale też masowość edukacji;

(2) globalizacja, tj. proces, w którego ramach krajowa i regionalna ekonomia, społeczeństwa i kultury, a tym samym szkoła i programy nauczania, zostały zintegrowane poprzez globalną sieć handlu, komunikacji i dominujące ideologie polityczne; ważnym aspektem tego faktu jest to, co nazwano anglicyzacją (z ang. *anglification*) – tzn. wpływ angielskiego jako języka „globalnego” lub „międzynarodowego” na inne języki i prowadzone w nich formy edukacji językowej;

(3) wielokulturowość, tj. wyzwania związane z migracją i diasporą (w tym kwestie dotyczące uchodźców) na całym świecie;

(4) zmiany techniczno-kulturowe, tj. zmiany technologii i związanej z nimi polityki kulturalnej; wiąże się z nimi teza, że między nauczaniem opartym na mediach cyfrowych a tradycyjnymi sposobami nauczania w szkołach istnieje nieodłączne napięcie.

Te cztery wyzwania zostały wymienione przez Billa Greena i Per-Olofa Erixona w międzynarodowej monografii *Rethinking L1 education in the global era* (Green & Erixon, 2020), która stara się zrozumieć dziedzinę nauczania języka ojczystego z perspektywy porównawczo-historycznej i ponadnarodowej. Wszystkie cztery są bardzo aktualne w kontekście polsko-czesko-słowackim, co sprawia, że te raczej mononarodowe, monojęzyczne i mniejsze geograficznie kraje znajdują się w centrum zmieniającego się świata.

Nie jest możliwe, aby niniejsza monografia dotyczyła wszystkich wyzwań, przed którymi stoi dziś nauczanie języków ojczystych, ale przynajmniej otwiera pewne ich aspekty.

Marta Szymańska odnosi się do pytania o cele nauczania L1 i trwającego od wielu lat konfliktu między nauką języka (czyli kształcenia umiejętności językowych) a nauką o języku (czyli kształceniem zorientowanym na cele poznawcze). Oba aspekty stanowią dwa oblicza tego samego zagadnienia – kształcenia językowego, którego rezultaty powinny służyć użytkownikom języka. Kluczem do nowoczesnej edukacji językowej jest nauczanie funkcjonalne i komunikacyjne, integrujące wiedzę i kompetencje, gramatykę i komunikację, a także bazujące na realnych tekstach i sytuacjach komunikacyjnych.

Ľudmila Liptáková i **Eva Gogová** przyglądają się problemowi orientacji na dziecko w nauczaniu języka ojczystego, szczególnie implikacjom, jakie wynikają dla teorii nauczania L1 z rozwoju psycholingwistyki i psychodaktyki. Wyjaśniają, dlaczego tak ważne jest, aby nauczanie L1 odzwierciedlało nie tylko rzeczywiste potrzeby uczniów, ale także ich rozwojowe umiejętności językowe. W swoich rozważaniach powołują się na badania empiryczne dotyczące rozwoju językowego i poznawczego dziecka, podkreślając ich znaczenie dla teorii i praktyki nauczania języka ojczystego. Autorki pokazują, jak wykorzystać umiejętności słowotwórcze dzieci do podniesienia kompetencji rozumienia tekstów.

Elžbieta Awramiuk, **Jana Vlčková-Mejvaldová** i **Ľudmila Liptáková** porównują relacje między wiedzą naukową a nauczaniem szkolnym w zakresie fonetyki. Koncentrują się na rzetelnych i służących rozwijaniu świadomości językowej sposobach sygnalizacji formy dźwiękowej w podręcznikach dla szkół podstawowych i gimnazjów. Ich tekst stanowi jednocześnie przykład tego, jak można prowadzić badania w dydaktyce porównawczej, gdyż wszystkie trzy perspektywy krajowe zostały tu ujęte w jednej analizie. Ukazanie podobieństw w zaniedbaniach dydaktycznych może stanowić punkt wyjścia tworzenia wspólnych podstaw zmian w edukacji językowej.

Radka Holanová i **Stanislav Štěpáník** szukają implikacji dla interakcyjnej stylistyki w nauczaniu L1. Prowadzą rozważania nad związkiem między naukowymi i dydaktycznymi ujęciami stylistyki. Dotyczy to nie tylko ontodydaktycznej transformacji dziedziny naukowej w treść przedmiotu szkolnego (jego programu nauczania, ustandaryzowanych egzaminów i procesu nauczania), ale także ogólnych cech rozwijania umiejętności komunikacyjnych uczniów poprzez uwzględnianie naturalnych procesów komunikacyjnych, które znajdują odzwierciedlenie w badaniach lingwistycznych.

Podobny temat znajduje się w centrum rozważań **Martina Klimoviča**. Autora interesuje proces pisania w szkole, skonfrontowany ze współczesną interdyscyplinarną wiedzą na temat tworzenia tekstów. Na przykładzie słowackiej szkoły podstawowej pokazuje, że głównym problemem w rozwijaniu umiejętności pisania uczniów jest ignorowanie funkcjonowania prawdziwych procesów komunikacyjnych – zwłaszcza wzajemnych powiązań między illokucją, lokucją i perlokucją, a także niedoceniając roli autentyczności w szkolnym pisaniu. Tezy opracowane przez Autora mogą zostać wykorzystane do stworzenia pełnego opisu komunikacji dydaktycznej oraz rozwijania kompetencji tekstotwórczej uczniów.

Ostatni rozdział autorstwa **Małgorzaty K. Frąckiewicz** ukazuje możliwości funkcjonalnego i integrującego kształcenia językowego na przykładzie zagadnień z zakresu onomastyki. Autorka rysuje możliwości okazjonalnego, atrakcyjnego poznawczo i praktycznie, nauczania L1 w kontekście sytuacyjnym (rzeczywistym i literackim). Dowodzi, że analiza nazw własnych pomaga kształtować wrażliwość poznawczą i interpretować zjawiska językowe funkcjonujące w historii i kulturze, a także jest niezbędna do kształtowania kompetentnego użytkownika języka ojczystego.

Wyszliśmy z założenia, że języki słowiańskie są rozumiane w środowisku Słowian, dlatego tom zawiera trzy rozdziały w języku polskim, dwa w języku słowackim i jeden w języku czeskim. Chcielibyśmy jednak dotrzeć do jak najszerszego grona odbiorców i z tego powodu każdy z rozdziałów – oprócz streszczenia w języku ojczystym (współ)autorów – zawiera również rozbudowane streszczenie w języku angielskim.

Bibliografia

1. Bakuła, K. (1997). *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
2. Betáková, V., & Tarcalová, Ž. (1984). *Didaktika materinského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
3. Betáková, V., Jacko, J., & Zelinková, K. (1984). *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava: SPN.
4. Boivin, M.-C., Fontich, X., Funke, R., García-Folgado, M.-J., & Myhill, D. (2018). Working on grammar at school in L1 education: Empirical research across linguistic regions. Introduction to the special issue. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-6.
5. Čechová, M. (1985). *Vyučování slohu*. Praha: SPN.
6. Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
7. Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
8. Dyduchowa, A. (1988). *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
9. Green, B. (2018). *Engaging curriculum: bridging the curriculum theory and English education divide*. New York: Routledge.
10. Green, B., & Erixon, P.-O. (2020). *Rethinking L1 Education in the Global Era*. New York: Springer.

11. Hájková, E. (2008). *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
12. Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
13. Kowalikowa, J., & Synowiec, H. (2005). Miejsce nauki o języku w kształceniu językowym uczniów. In Z. Uryga, & M. Sienko (Eds.), *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych* (s. 48–56). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
14. Liptáková, Ľ., & Kesselová, J. (1994). *Komunikatívne cvičenia zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základnej školy*. Prešov: EXCO.
15. Liptáková, Ľ. et al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
16. Mrazek, H. (1998). Komunikacyjny model nauczania. Rozwijanie języka dziecka w klasach IV-VIII. Umiejętności i wiedza. *Nowa Polszczyzna* 1, 3-8.
17. Myhill, D. (2005). Ways of Knowing: Writing with grammar in mind. *English Teaching: Practice and Critique*, 4(3), 77–96.
18. Nagajowa, M. (1994). *Nauka o języku dla nauki języka*. Kielce: Wydawnictwo ZNP.
19. Nocoń, J. (2018). *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
20. Palenčárová, J., Kesselová, J., & Kupcová, J. (2003). *Učíme slovenčinu komunikácie a zážitkovo*. Bratislava: SPN – Mladé letá.
21. Pieniążek, M., & Štěpáník, S. (Eds.). (2016). *Teaching of national languages in the V4 countries*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
22. Rättyä, K., Awramiuk, E., & Fontich, X. (2019). What is grammar education today? Introduction to a special issue. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-8.
23. Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
24. Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
25. Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–115.
26. Štěpáník, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.
27. Štěpáník, S. et al. (2019). *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum.

28. Štěpáník, S., Hájková, E., Eliášková, K., Liptáková, I., & Szymańska, M. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.
29. Svobodová, J. (2003). *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita.
30. Szymańska, M. (2016). *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
31. Szymańska, M. (2018). Co to znaczy uczyć funkcjonalnie? Próba odpowiedzi. In A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, & M. Wójcik-Dudek (Eds.), *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane...* (s. 299–314). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
32. Tokarski, J. (1966). *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*. Warszawa: PZWS.
33. Weaver, C. (1996). *Teaching grammar in context*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.

O autorach

Dr hab. Elżbieta AWRAMIUK, prof. UwB, językoznawczyni polonistyczna, pracuje w Katedrze Językoznawstwa Porównawczego i Stosowanego na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku. Zajmuje się kształceniem językowym, ortografią i fonetyką współczesnej polszczyzny, w tym także relacjami fonemiczno-grafemicznymi oraz ich praktycznym wymiarem w postaci wpływu na przyswajanie języka pisanego. Autorka książek: *Systemowość polskiej homonimii międzyparadygmatycznej* (1999), *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku* (2006) i *Sto pytań do językoznawcy, czyli poważne odpowiedzi na niepoważne pytania* (2016); współautorka *Słownika gramatyki języka polskiego* (2002) oraz *Baterii Testów Pisania BTP IBE. Podręcznik* (2015); redaktorka kilku tomów *Z problematyki kształcenia językowego* (2012, 2014, 2016, 2018). Sekretarz ARLE – *International Association for Research in L1 Education* w latach 2015-2019, członkini SIG EduLing – *Special Interest Group for Educational Linguistics* w ramach ARLE.

Dr Małgorzata K. FRĄCKIEWICZ – językoznawczyni, polonistka i metodyk przedmiotowy, adiunkt w Katedrze Językoznawstwa Porównawczego i Stosowanego na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku. Autorka wielu publikacji naukowych (m.in. książek: *Semantyka i składnia czasowników myślenia w łomżyńskich tekstach gwarowych*, 2007; *Nazwiska mieszkańców Łomży (XV-XIX wieku) w kontekście językowo-kulturowym*, 2019); redaktorka edycji źródeł łomżyńskich (m.in. *Rody i rodziny Mazowsza i Podlasia*, 2019) i materiałów metodycznych (m.in. „*Cudze chwalcie, swego nie znacie...*”. *Scenariusze lekcji regionalnych. Podlaskie inspiracje studentów polonistyki*, 2015). Kierownik i realizatorka licznych projektów naukowo-badawczych i popularyzatorskich, promujących dziedzictwo i identyfikujących tożsamość mieszkańców Łomży i historycznej ziemi łomżyńskiej jako obszaru przynależnego kulturowo i geograficznie do północno-wschodniego Mazowsza. Twórczyni i moderatorka strony internetowej poświęconej nazwiskom historycznej ziemi łomżyńskiej: www.name.lomza.pl.

Mgr. Eva GOGOVÁ, PhD., jest wykładowcą na Uniwersytecie w Preszowie na Wydziale Edukacji. Jej głównym obszarem nauczania jest językoznawstwo. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na leksykologii, przede

wszystkim na systemie słowotwórczym języka słowackiego i słowotwórstwie w mowie dzieci, na umiejętnościach poznawczych i tych związanych z językiem w kontekście czytania ze zrozumieniem, na rozwoju i strategiach czytania ze zrozumieniem, na stymulacji funkcji poznawczych i metapoznawczych uczniów. Uczestniczyła także w projektach badawczych dotyczących implicytnej wiedzy językowej dzieci w wieku szkolnym i stymulowania funkcji wykonawczych uczniów osiągających niezadowalające wyniki w nauce. Między innymi opublikowała artykuły autorskie: *Možnosti využitia slovo tvorného potenciálu učebnicových textov v procese učenia sa* (2018), *Podporná funkcia materinského jazyka vo vzťahu k učeniu sa iných predmetov* (2016).

PhDr. Radka HOLANOVÁ, Ph.D., jest adiunktem w Katedrze Języka Czeskiego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Karola w Pradze. Jej badania koncentrują się głównie na stylistyce (zwłaszcza na stylu dziennikarskim, języku reklamy), językoznawstwie tekstowym (zwłaszcza intertekstualności), języku mediów i edukacji medialnej. Opublikowała monografię *Intertextualita v reklamě* (2012), a także m.in. artykuły autorskie i współautorskie: *Jak reklamní texty ovlivňují vyjadřování středoškolských studentů* (2010–2011), *Intertextovost jako překážka porozumění publicistickému textu na základní škole 21. století* (2013), *E-mailová komunikace pacientů s lékaři aneb Kortáky se mažou na noc* (2018), *K jazykovým a stylizačním dovednostem budoucích češtinářů* (2018).

Doc. PaedDr. Martin KLIMOVIČ, Ph.D., docent w Katedrze Komunikacji i Edukacji Literackiej na Wydziale Edukacji Uniwersytetu w Preszowie. Zajmuje się dydaktyką języka słowackiego w szkolnictwie podstawowym, poznawczymi aspektami tworzenia tekstu, w szczególności narracją, twórczym pisaniem i rozumieniem tekstu naukowego. Jest autorem dwóch monografii (*Tvorivé písanie v mladšom školskom veku*, 2010; *Detský pisateľ v procese tvorby textu*, 2016), autorem lub współautorem czterech podręczników uniwersyteckich (*Tvorivé písanie v primárnej škole*, 2009; *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní*, 2011; *Naratíva v detskej reči*, 2011; *Oriešok prvý: Tvorivé písanie v primárnom vzdelávaní*, 2018), współautorem popularnej publikacji *Encyklopédia slovenského jazyka pre deti* (2019). Jest członkiem międzynarodowego stowarzyszenia ARLE – *International Association for Research in L1 Education* i redaktorem naczelnym czasopisma *O dieťaťi, jazyku, literatúre*.

Prof. PaedDr. Ľudmila LIPTÁKOVÁ, CSc., jest profesorem na Uniwersytecie w Preszowie, pracuje na Wydziale Edukacji. Zajmuje się językoznawstwem i metodyką nauczania języka ojczystego. Jej badania koncentrują się na następujących tematach: słowotwórstwo współczesnego języka słowackiego; rozwój leksykalny i słowotwórczy u dzieci mówiących po słowacku; niejawną wiedzę językową dziecka; dydaktyka L1; stymulacja funkcji wykonawczych i poznawczych u dzieci w wieku szkolnym. Do jej najważniejszych publikacji należą monografie autorskie: *Okazionalizmy v hovornej slovenčine* (2000), *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii* (2012); monografie współautorskie: *Dieťa a slovtvorba* (2009), *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* (2011/2015), oraz artykuł *Factual text comprehension tasks as a tool for stimulating executive functions in 9- to 10-year-old children* (2017). Członkini ARLE – *International Association for Research in L1 Education* oraz SIG EduLing – *Special Interest Group for Educational Linguistics* w ramach ARLE.

Dr hab. Marta SZYMAŃSKA, prof. UP, pracuje w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego. Zajmuje się lingwistyką stosowaną, a szczególnie znaczeniem wiedzy gramatycznej w nauczaniu języka pierwszego, obcego i drugiego. Autorka licznych publikacji, m.in. *Między nauką o języku a rozwojem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Współautorka podręcznika *To lubię!* dla gimnazjum, metody nauczania języka edukacji szkolnej JES-PL, materiałów dla nauczycieli i uczniów uczących / uczących się języka polskiego jako drugiego oraz metodyki uczenia języka edukacji szkolnej na lekcjach matematyki. Zastępca redaktora naczelnego *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*. Członkini ARLE – *International Association for Research in L1 Education*.

Doc. PhDr. Stanislav ŠTĚPÁNÍK, Ph.D., pracuje w Katedrze Języka Czeskiego i Literatury na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu, a także jako nauczyciel w szkole średniej. Specjalizuje się w dydaktyce języka czeskiego 2. i 3. stopnia oraz w dydaktyce porównawczej języka ojczystego. Wspiera kontakty w dydaktyce czeskiej, słowackiej i polskiej (współredaktor monografii *Teaching of National Languages in the V4 Countries*, 2016; współautor monografii *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polském didaktickém kontextu*, 2019), autor monografii badawczej

Výuka češtiny mezi tradicí a inovací (2020) oraz główny autor najnowszej dydaktyki języka czeskiego *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy* (2020), w której przedstawiono nowatorską koncepcję nauczania języka czeskiego, zwaną *komunikační nauka o českém jazyku*. Jest członkiem międzynarodowego stowarzyszenia ARLE – *International Association for Research in L1 Education* oraz SIG EduLing – *Special Interest Group for Educational Linguistics* w ramach ARLE.

PhDr. Jana VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, Ph.D., bohemistka, romanistka, fonetyczka. Doktorat ukończyła wspólnie na Uniwersytecie Karola (fonetyka) i na Uniwersytecie Paryskim VII (językoznawstwo teoretyczne, formalne i automatyczne). Pracowała w wielu jednostkach uniwersyteckich, ucząc fonetyki oraz techniki mówienia i kultury żywego słowa. Obecnie pracuje jako adiunkt w Katedrze Języka Czeskiego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Karola w Pradze. Jej zainteresowania koncentrują się na fonetyce języka czeskiego (zwłaszcza w aspekcie interdyscyplinarnym) i sposobach jej nauczania oraz na retoryce (szczególnie na informacjach pozajęzykowych w żywej mowie). Opublikowała m.in. książki autorskie: *La prosodie de l'appel en tant que l'indice du curriculum caché de l'école* (2015), *Czech Emotional Prosody in the Mirror of Speech Synthesis* (2012), i współautorskie: *Cvičebnice výslovnosti češtiny nejen pro školní výuku* (2018); jest także współautorką artykułów: *Jak na zvukovou stránku ve výuce češtiny?* (2017/2018), *Fonetika a fonologie českého jazyka* (2016).

Na drodze do funkcjonalnego uczenia o języku na lekcjach języka ojczystego

Marta SZYMAŃSKA

Streszczenie

Artykuł prezentuje koncepcje kształcenia językowego i uczenia gramatyki języka ojczystego w kontekście edukacji polonistycznej. Autorka krótko przedstawia historię polskiej dydaktyki języka, z której czyni tło dla współczesnych koncepcji kształcenia językowego: podejścia funkcjonalnego i komunikacyjnego. Elementem wspólnym nowych koncepcji nauczania jest zwrócenie uwagi na kontekst, integracja różnych treści, a także wykorzystanie różnego typu tekstów jako podstawy do rozwijania języka uczniów, umiejętności świadomego dostosowywania języka wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej oraz rozumienia funkcji konstrukcji językowych w tworzonej wypowiedzi. Uczenie gramatyki języka ojczystego, realizujące (w sposób jawny lub ukryty) wyłącznie cele poznawcze, bez uświadomienia funkcji struktur językowych oraz stworzenia warunków do ich obserwacji i celowego użycia, jest słabością wielu dydaktyk narodowych.

Słowa kluczowe: kształcenie językowe, funkcjonalne nauczanie języka, koncepcja komunikacyjna, wiedza proceduralna, wiedza deklaratywna

Wstęp

Celem artykułu jest przedstawienie zagadnień związanych z integrowaniem pracy nad rozwijaniem sprawności komunikacyjnych z problematyką dotyczącą struktury języka, jego opisu i możliwości wykorzystania w procesie rozwoju kompetencji językowych uczniów. Nacisk położony zostanie na podejście funkcjonalne w nauczaniu języka w szkole, a także wykorzystanie sytuacji z życia codziennego i szkolnego jako punktu wyjścia dla osiągnięcia celów kształcących, odnoszących się do kompetencji komunikacyjnej, oraz poznawczych, związanych z rozwijaniem kompetencji językoznawczej, systemowej. Oś rozważań stanowi relacja między

wiedzę proceduralną i deklaratywną oraz konieczność takiego budowania procesu nauczania, który bierze pod uwagę rozwój intelektualny i językowy uczniów, ich gotowość do internalizacji wiedzy naukowej z wiedzą proceduralną. Przedstawione zostaną także metody pracy pozwalające wykorzystać osobiste doświadczenie uczniów, znane im sposoby językowego zachowania się w różnych sytuacjach komunikacyjnych jako fundament dla konstruowania wiedzy o języku.

W tekście podjęta zostanie próba odpowiedzi na następujące pytania:

1. Co to jest i na czym polega integracja i integrowanie?
2. Co to jest nauczanie komunikacyjne?
3. Czym różni się wiedza proceduralna od deklaratywnej i scholastycznej?
4. Co to znaczy uczyć funkcjonalnie?
5. Czym jest kontekst w nauczaniu języka i jakie są jego rodzaje?
6. Jak rozumieć tekstocentryzm w nauczaniu?

Integracja – rozumienie pojęcia

Integracja, integrowanie to pojęcia od dość dawna obecne w literaturze dotyczącej nauczania języka ojczystego zarówno w obszarze kształcenia literackiego, jak i językowego. W polskiej podstawie programowej z 1999 roku, w ramach przedmiotu szkolnego „język polski” pojawiły się tzw. ścieżki międzyprzedmiotowe¹, które miały w założeniu przeciwdziałać izolowaniu wiadomości z różnych dziedzin, a jednocześnie pokazywać ich wzajemne uzupełnianie się, sprzyjać integracji wiedzy poznawanej w szkole.

Warto jednak przywołać obecne w literaturze przykłady definiowania pojęcia *integracja*, aby uniknąć możliwych nieporozumień i jasno określić sposób jego widzenia w niniejszym tekście. Integracja i integrowanie obecne są w różnych dziedzinach: socjologii, psychologii, pedagogice, a także choćby matematyce i biologii, gdzie terminu tego używa się m.in. do określania procesu, stanu, struktury i celu działania (Kurczab, 1993). Na gruncie edukacyjnym integracja może zachodzić na wielu płaszczyznach. Możemy mówić o integracji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. osób niepełnosprawnych), integracji cudzoziemców ze społeczeństwem przyjmującym czy – w węższym ujęciu – integracji międzyprzedmiotowej

1 W polskiej edukacji na etapie gimnazjum pojawiły się następujące „ścieżki” łączące obszary zainteresowań różnych dziedzin: edukacja filozoficzna, edukacja prozdrowotna, edukacja ekologiczna, kultura polska na tle cywilizacji śródziemnomorskiej, edukacja czytelnicza i medialna, edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie, obrona cywilna, edukacja europejska.

i wewnątrzprzedmiotowej (por. także: Liptáková et al., 2015; Slavík & Šmejkalová, 2016; Šmejkalová, 2015), a także, o czym sporo się pisze w ostatnich latach, wiedzy potocznej i wiedzy naukowej (Dryll & Trzebiński, 1994; Klus-Stańska, 2000; Trzebiński, 1992). Przykładem utrwalonego podejścia integracyjnego w edukacji szkolnej jest kształcenie zintegrowane w klasach młodszych szkoły podstawowej (w Polsce są to klasy I–III).

Jeśli spojrzymy z tej perspektywy na przedmiot szkolny, jakim jest nauczanie języka ojczystego, z pewnością zauważymy wielość możliwości, jeśli chodzi o integrowanie. Możemy mówić o integracji:

- międzyprzedmiotowej, np. w zakresie języka ojczystego² i historii, języka ojczystego i różnych dziedzin sztuki (Kołodziej, 2013), a nawet języka ojczystego i fizyki (Czernek & Sikora, 1998)³;
- wewnątrzprzedmiotowej, np. integracji wiedzy z zakresu literatury i z zakresu języka (wykorzystanie wiedzy na temat struktur językowych do poszukiwania znaczenia w tekście literackim) czy integracji różnych lektur wokół wspólnego problemu;
- wiedzy potocznej i wiedzy naukowej, np. w zakresie kompetencji komunikacyjnej posiadanej przez uczniów w związku z ich doświadczeniem pozaszkolnym i wiedzy na temat używanych przez nich struktur językowych oraz ich funkcji w komunikacji.

Obszar zainteresowań niniejszego opracowania ogranicza się do problematyki integracji w ramach kształcenia językowego, która obejmuje łączenie na lekcji języka ojczystego zagadnień związanych z budową języka i funkcjami jego elementów z aspektem komunikacyjnym języka, a więc umiejętnościami służącymi porozumiewaniu się. Wiąże się to w sposób bezpośredni z problematyką wyznaczania celów nauczania.

Cele

W polskiej dydaktyce nauczania języka na przestrzeni XX i XXI wieku można zaobserwować tendencje i problemy podobne do tych, które wystąpiły i nadal występują w przypadku nauczania innych języków ojczystych.

2 W tym przypadku za każdym razem chodzi tu o szkolny przedmiot łączący zagadnienia ściśle odnoszące się do języka oraz zagadnienia odnoszące się do literatury i szeroko rozumianej kultury.

3 Tekst dotyczy wykorzystania w poezji wiedzy na temat rozszczepienia światła przez pryzmat.

Pytania o sens nauczania gramatyki opisowej, relację między wiedzą a użyciem, sposoby i cele nauczania języka, a także oczekiwane rezultaty, pojawiają się w tekstach badaczy tej problematyki niezależnie od tego, jakiego języka pierwszego dotyczą i w jakim systemie edukacji funkcjonują (Myhill, Jones, & Watson, 2013; Fontich, 2019; Camps & Fontich, 2019; Derewianka & Jones, 2010; Štěpánik, 2020). Jakże zatem cele stawiane były i są nadal nauczaniu języka ojczystego?

Punktem wyjścia jest klasyfikacja zaproponowana na początku XX wieku przez Zenona Klemensiewicza (Klemensiewicz, 1929). Badacz sformułował dwa główne cele nauczania języka:

- teoretyczno-poznawczy
- kształcąco-normatywny.

Choć zaakcentował on wagę poprawności językowej, to poprawność tę wywiódł z podstaw teoretycznych, co w sposób oczywisty zaważyło na całej koncepcji nauczania, którego nadrzędnym celem miało być przekazywanie wiedzy o budowie języka. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że Klemensiewicz widział różnice między edukacyjnymi kontekstami, w których wiedza ta jest przekazywana – szkolna wiedza o języku nie może być lustrzanym odbiciem dyscypliny: „wyczerpujące opracowywanie systematycznej gramatyki praktycznej jest w szkole czynnością bezcelową, a marnującą duchową energię *dzieci i młodzieży*” (Klemensiewicz, 1929, s. 37).

W latach 70. XX wieku znacznie większą uwagę zaczęto przykładac do pokazywania funkcji struktur językowych w tekście. Dla polskiej dydaktyki ważny był głos Jana Tokarskiego (1966) oraz Marii Nagajowej (1994). Nagajowa wyeksponowała cel kształceniowy, który akcentować miał użyteczny aspekt konstrukcji językowych, ich funkcję w tekście, szczególnie w perspektywie pisania. Badaczka wychodziła zatem z założenia, że jednym z koniecznych elementów kształcenia powinno być rozwijanie sprawności językowej uczniów. Mimo tej widocznej zmiany w określaniu celów nauczania stale akcentowany jest także aspekt poznawczy – wprowadzanie wiedzy o języku.

W latach 90. XX wieku pojawiła się propozycja zmiany hierarchii celów w nauczaniu języka (Szymańska, 2014a). Na pierwszy plan wysunięte zostały potrzeby komunikacyjne, które dopiero w dalszej kolejności „wywoływały do tablicy” wiedzę z gramatyki opisowej. Wiedza ta, w założeniu,

dostępna była dla nauczyciela, natomiast przed uczniami była ukryta, aby umożliwić im jej odkrywanie przy pomocy nauczyciela⁴.

Wiek XXI nie przyniósł powiewu nowości w dydaktyce, ale powolny powrót do tego, co dobrze znane, mocno utrwalone i oswojone – opisu systemu językowego, z wyraźnie wyznaczonymi kamieniami milowymi w postaci od zawsze obecnych terminów gramatycznych. Od czasów Heraklita wiadomo jednak, że nie można wejść dwa razy do tej samej rzeki, stąd i obserwowany powrót nie jest powrotem całkowitym. W aktualnie promowanych propozycjach można odnaleźć ślady współczesnych koncepcji, które nigdy jednak, wbrew stanowiskom niektórych badaczy (Kowalikowa, 2019), nie przebiły się do głównego nurtu. Koncepcje te zauważyć można zarówno w podstawie programowej (Szymańska, 2016a), która akcentuje funkcjonalność, jak i podręcznikach, w których obecne są zadania o nachyleniu komunikacyjnym, zwracające uwagę na perspektywę socjolingwistyczną (Szymańska, 2016b).

Wiedza potoczna a wiedza naukowa

Bezsporne jest, że uczniowie, którzy rozpoczynają naukę w szkole, mają już za sobą wiele doświadczeń związanych z używaniem języka w różnych sytuacjach i różnych rolach społecznych. Mają też za sobą ogromną praktykę w obserwowaniu innych użytkowników języka w przypisanych im rolach, a także niebagatelne doświadczenie we wcielaniu się w różne role, naśladowaniu typowych dla nich zachowań, także językowych. Wszystkie te kompetencje składają się na potoczną wiedzę ucznia na temat używania języka, dopasowywania środków językowych do kontekstu użycia, oceniań skuteczności podejmowanych działań, korygowania wypowiedzi w zależności od uzyskiwanego efektu konwersacji. Można powiedzieć, iż w umyśle każdego ucznia zapisana została już określona wiedza i to, jak tej wiedzy używać. Nie ma ona charakteru klasycznie rozumianej struktury poznawczej na kształt pojęć definicyjnych, przyjmuje raczej kształt dynamicznych struktur schematopodobnych. Uczeń wie zatem, jak zbudować zdanie, wie, z której strony rzeczownika powinno znajdować się określenie, uzgadnia formę orzeczenia i podmiotu – wszystko to robi jednak jakby intuicyjnie, nie próbując ani nie potrafiąc nazwać używanych struktur, gdyby

⁴ Praktyczną realizacją takiego sposobu myślenia o edukacji językowej jest program i cykl podręczników *To lubię!* Autorki koncepcji za główny cel nauczania uznają rozwijanie języka dziecka – pojedynczego ucznia traktowanego jako odrębną osobowość.

potrzeba takiego nazwania wystąpiła. Ten brak kompetencji metajęzykowej nie przeszkadza jednak w prowadzeniu skutecznej komunikacji. Dzieje się tak dlatego, że „struktury, w których reprezentowana jest większość używanej na co dzień wiedzy, mają charakter proceduralny. Oznacza to, że wiedza (dane, informacje) jest *implicite* zawarta w procedurach, zorientowanych na pewien cel” (Stemplewska, 1994). Można zatem powiedzieć, iż uczniowie przychodzący do szkoły mają już bogatą wiedzę proceduralną⁵ (*wiem, jak*), którą potrafią uruchomić w ściśle określonym kontekście. Ważne jest jednak, że są to takie konteksty, w których już wcześniej wielokrotnie ćwiczyli budowanie wypowiedzi.

Jednym z ważnych zadań szkoły jest stymulowanie dalszego rozwoju funkcji poznawczych, stwarzanie warunków do „deklaratywizacji” wiedzy⁶ „reprezentowanej uprzednio proceduralnie, czyli jako ekstrakowanie wiedzy typu «że» z wyspecjalizowanych zadaniowo jednostek typu «jak»” (Stemplewska, 1994, s. 45). W procesie tym dochodzi do sformułowania wiedzy *explicite* i zapisanie jej w taki sposób, aby stała się dostępna w innych kontekstach, by była uporządkowana ze względu na treść, a nie wyłącznie ze względu na cel. Przejście od pojedynczych procedur zorientowanych na cel do złożonych systemów reprezentacji wiedzy abstrakcyjnej to proces wpisany w rozwój naturalny. Jednocześnie przejście to dokonuje się tylko wtedy, gdy pozwalają na to warunki wewnętrzne, gdy jednostka do tego dojrzeje. Jakie wnioski może wyciągnąć / wyciąga z tego szkoła?

Obserwacja szkolnych procedur nauczania nie tylko języka i o języku, ale wszystkich szkolnych przedmiotów pokazuje, że proces nauczania jest najczęściej procesem werbalnym, a wiedza w ten sposób przekazywana może być reprezentowana w umyśle wyłącznie deklaratywnie. Ma charakter przekazywania wiedzy przez kogoś już przetworzonej, zdeklaratywizowanej. Jednocześnie, jak pisze Dorota Klus-Stańska, panuje przekonanie, że niezbędnym warunkiem korzystania ze zgromadzonej wiedzy w sytuacji, kiedy uczeń stanie przed nowym zadaniem, jest utrwalanie materiału, czyli mówiąc inaczej, zdolność do produktywnego myślenia jest wprost proporcjonalna do stopnia opanowania opracowywanych treści. Myślenie takie materializuje się na lekcji w postaci działań skoncentrowanych na monitorowaniu stopnia wyuczenia treści: testy, sprawdziany, ćwiczenia

5 Wiedzę proceduralną w literaturze przedmiotu nazywa się także: wiedzą ukrytą, milczącą, osobistą, operacyjną, potoczną, w działaniu.

6 Wiedzę deklaratywną w literaturze przedmiotu nazywa się także: naukową, publiczną, paradygmatyczną.

utrwalające i odpytywanie (Klus-Stańska, 2000, s. 148). Badania prowadzone przez Marię Materską pokazały, iż trudno jest obronić tezę o istnieniu wprost proporcjonalnej zależności między stopniem opanowania wiadomości a umiejętnością ich wykorzystania (Materska, 1978; Szymańska, 2013).

Koniecznym warunkiem skutecznego nauczania jest z kolei gotowość ucznia do przyjęcia tej wiedzy jako własnej – przekonstrowania własnej wiedzy proceduralnej w deklaratywną.

Zatem werbalny przekaz społeczny, w tym jego szczególna forma – przekaz szkolny – to niejako przeniesienie z jednego umysłu do drugiego jedynie najwyższego piętra pewnej złożonej, wielopiętrowej budowli. Ważne jest, czy w umyśle odbiorcy istnieje już proceduralny fundament, na którym owe wyższe piętra można by oprzeć. W zależności od tego przekaz społeczny spełnia lub nie spełnia roli akceleratora rozwoju. Aby do tego doszło musi być możliwa integracja treści przekazu z rozwijającą się własną wiedzą podmiotu (Stemplewska, 1994, s. 47).

Z prezentowanym poglądem korespondują ustalenia psychologii Gestalt, która akcentuje tworzenie warunków do asymilacji wiedzy, do jej mentalnego przetrwania i oswojenia, by stała się czymś własnym, osobistym (Fuhr, 1999).

Ciekawe jest jednak, jak wygląda wiedza proceduralna zgromadzona przez ucznia, czego ona dotyczy, jak bardzo jest zautomatyzowana. Na te pytania powinien w odniesieniu do każdego ucznia odpowiedzieć sobie nauczyciel, a to w warunkach współczesnej edukacji, w typowej publicznej szkole nie jest zadanie łatwe. Stąd konieczność odwołania do psychologii rozwojowej, wiedzy na temat typowych zainteresowań uczniów reprezentujących określoną grupę wiekową w pewnej wyznaczonej wspólnej przestrzeni, a także wiedzy na temat ich możliwości i doświadczeń w zakresie używania języka w typowych dla tej grupy kontekstach. Tu otwiera się pole do działania dla twórców podstaw programowych, programów, a wreszcie podręczników i innych materiałów wykorzystywanych w klasie.

Co się jednak dzieje, gdy uczeń nie jest gotowy do zinterioryzowania przekazywanej w szkole wiedzy deklaratywnej, gdy nie wybudował jeszcze fundamentu – wiedzy proceduralnej, naturalnej? Otóż dzieje się wtedy to, co dobrze znają i nauczyciele, i uczniowie – uczeń po prostu nie przyswaja takiego przekazu, a jeśli nawet mu się to uda, wiedza ta nie zakorzenia się na dłużej, jest szybko zapomniana. Bywa też i tak, że traktowana jest jako

coś potrzebnego tylko w szkolnym kontekście, ponieważ uczeń nie dostrzega możliwości jej wykorzystania. Jest to tak zwana wiedza scholastyczna, która „nie rozwija się, nie modyfikuje i niezmiennie nosi raczej cechy, jakie nadał jej autor przekazu a nie odbiorca” (Stemplewska-Żakowicz, 1996, s. 111). Inaczej jest w przypadku wiedzy naturalnej, która tworzona na wcześniejszych strukturach, posiada cechy nadane jej przez aparat poznawczy odbiorcy, podlega aktualizacji i rozwojowi.

Koniecznie trzeba tu jeszcze przywołać ustalenia neurobiologii dotyczące procesu uczenia się. Neurobiologia podkreśla, że mózg uczy się przez cały czas, że uczenie się to zjawisko powszechne, które się dzieje i nie jest wyłącznie związane z zaprojektowaną sytuacją ograniczoną szkolnymi murami. Jednocześnie nawet najlepiej zaprojektowana sytuacja lekcyjna może okazać się zupełną stratą czasu, jeśli uczniowie nie będą jeszcze gotowi (Spitzer, 2012). Ważna jest zatem orientacja w możliwościach i gotowości ucznia do poznawania nowego, a także – i to jest rola szkoły – optymalizacja warunków, w których nowe się pojawia (Kłakówna, 2016; Szymańska, 2014b).

Funkcjonalne uczenie języka

Jak pokazuje praktyka, perspektywa funkcjonalności w nauczaniu języka rozumiana bywa różnie i przez badaczy, i przez twórców podstawy programowej, i przez nauczycieli (Niesporek-Szamburska, 2019). Warto zatem najpierw zastanowić się nad znaczeniem tego pojęcia w kontekście edukacji językowej. Według słownika ‘funkcjonalny’ to taki, który dobrze spełnia swoją funkcję, jest użyteczny, praktyczny. Tak jest na przykład z tabliczką mnożenia, dodawaniem, odejmowaniem, czyli podstawowymi operacjami arytmetycznymi. Także w przypadku nauczania języka polskiego znajdujemy takie podstawowe umiejętności, których praktyczna użyteczność jest oczywista. Jednak im wyższy poziom edukacji, tym trudniejsze wskazywanie możliwości praktycznego zastosowania tego, co poznawane w szkole, jeśli pod uwagę weźmiemy codzienne potrzeby uczniów.

Na czym zatem miałyby polegać funkcjonalne uczenie języka i o języku? U podstaw proponuje się umieścić różne dziedziny językoznawstwa (Paveau & Sarfati, 2009), dla których wspólne jest dążenie do „wyjaśniania faktów, zjawisk i procesów społecznych przez ustalanie funkcji, jaką one pełnią w kulturze danego społeczeństwa”. Ustalenia dokonane przez językoznawców okazały się inspirujące dla dydaktyki szkolnej. Chodziłoby tu

przede wszystkim o zwrócenie uwagi na funkcje języka, co wymagałoby zmiany hierarchicznego układu zagadnień omawianych w szkole, przeniesienia akcentu z gramatyki na używanie języka. Ważne byłoby także ściśle powiązanie obserwacji struktur języka z funkcją poszczególnych jego elementów. Nie jest to propozycja ani nowa, ani oryginalna. Takie próby podejmowano już w przeszłości, jednak trudno powiedzieć, że z powodzeniem (Nagajowa, 1994). Funkcjonalizacja uczenia języka ściśle wiąże się także z taką organizacją zajęć, aby działania koncentrowały się wokół praktykowania porozumiewania się za pomocą języka, pokazywania, do czego język służy i jak go wykorzystywać nie tylko do realizacji prywatnych celów. Konieczne jest także zwrócenie uwagi na kontekst, w którym powstają wypowiedzi, bo tylko wówczas rzeczywiście możemy rozmawiać o ich znaczeniu.

Wspomaganie uczniów w nabywaniu i rozwijaniu umiejętności w zakresie porozumiewania się obejmuje szereg różnych aspektów rozmieszczonych na różnych poziomach obserwacji i używania języka. Poziomy te przenikają się wzajemnie i są mocniej lub słabiej aktualizowane w zależności od edukacyjnego kontekstu i potrzeb. Stąd w sytuacji typowo szkolnej, częściej niż w codziennej praktyce językowej, pojawiał się będzie aspekt związany z obserwacją powstających struktur językowych. Ważne będzie wówczas podkreślanie relacji: intencja – środki językowe – skuteczność wypowiedzi – skutki wypowiedzi. Poprawne użycie poznanych środków językowych, dokonywanie świadomego wyboru spośród dostępnego ich repertuaru ważne jest także w procesie budowania wypowiedzi skutecznej, wspartej przez rozpoznanie kontekstu (rzeczywistego i związanego z typem dyskursu), a także rozpoznanie uczestników komunikacji (ich doświadczeń, kompetencji językowych, nastawienia, kulturowych przed-sądów). Jednocześnie, tak w procesie nadawania, jak i odbierania komunikatów, ważna jest świadomość roli gatunku, umiejętność jego rozpoznawania, a także dobierania w celu osiągnięcia porozumienia. Wreszcie rzecz niezwykle trudna, szczególnie w sytuacji szkolnej unifikacji języka uczniów (Klus-Stańska & Nowicka, 2013), dążenie do stylistycznego zróżnicowania wypowiedzi, a więc z jednej strony praca nad stylem indywidualnym, rozróżnianiem poszczególnych stylów języka i stosownym ich dobieraniem (z uwzględnieniem funkcji) do konkretnej wypowiedzi osadzonej w kontekście, ale także budowanie świadomości zróżnicowania języka powiązanego na przykład z obszarem występowania (gwary, dialekty miejskie) czy przynależnością użytkowników do określonych grup (żargony, socjolekty). Krótko mówiąc,

pielęgnowanie różnorodności, spojrzenie na język ucznia jako zbiór różnych odmian języka.

Jak zatem uczyć języka, a przede wszystkim o języku, aby podmiot tego nauczania – uczeń – widział przydatność prezentowanej wiedzy, widział, jak i czemu może ona służyć oraz w jakich sytuacjach i w jaki sposób z niej skorzystać? Jednym ze sposobów nauczania, który pozwoli osiągnąć sukces w tym obszarze, jest integracja nauczania komunikacyjnego i systemowego, której towarzyszyć będzie wykorzystanie kontekstu. Element komunikacyjny pojawiać się tu będzie w dwóch rolach: jako składnik wiedzy potocznej oraz jako tekst – punkt wyjścia do rozmowy o strukturach językowych. Takie ujęcie pozwoli budować wiedzę o języku na dotychczasowych intuicjach uczniowskich, na ich językowej praktyce, a jednocześnie pokazywać, czego i kiedy (jeśli chodzi o językowe konstrukcje) używają w rzeczywistej, zachodzącej codziennie komunikacji, co pozwoli rozwijać świadomość językoznawczą (metajęzykową) uczniów (Bakuła, 2012, 2014; Liptáková et al., 2011; Liptáková 2012; Szymańska, 2016a).

Koncepcją, która pozwala wprowadzić w życie funkcjonalne myślenie o edukacji językowej, jest podejście komunikacyjne (Čechová, 1998; Liptáková, Kesselová, 1994; Mrazek, 1998; Awramiuk, Szymańska, 2019; Šebesta, 1999-2005). Prezentowany sposób myślenia o edukacji językowej wyrasta z ustaleń psycholingwistyki, socjolingwistyki, pragmalingwistyki i teorii komunikacji, a także dydaktyki nauczania języków obcych, gdzie ujęcie komunikacyjne od dawna jest obecne. Towarzyszą mu też przemyslenia nad wzajemną relacją między wiedzą i umiejętnościami. „Umiejętności to praktyka językowa, próbowanie zachowań językowych w coraz to innej konfiguracji, także na zróżnicowanym materiale; zawsze z myślą o ulepszeniu, usprawnianiu języka dziecka, z wyraźną tendencją do osiągania nawyku” – pisze Halina Mrazek (1998, s. 3) w tekście objaśniającym założenia komunikacyjnego modelu nauczania. Z punktu widzenia rozwoju językowego ucznia najważniejsze jest praktykowanie, używanie języka w różnych kontekstach, które prowadzić powinno do automatyzacji działania językowego. Wspomagane jest ono przez dokonywane na lekcji wspólne interpretacje, które prowadzą do odkrycia, jak działa język używany w codziennej komunikacji. W modelu komunikacyjnym nie wyklucza się wspierania językowego rozwoju przez dostarczanie reguł, zasad, norm językowych wyrażonych w metajęzyku, co prowadzić ma od nauczania podświadomego do uzyskiwania świadomości na temat działania języka: „działania podświadome – nawyki nie przechodzą w fazę świadomego, teorię, czyli

wiedzę o języku, warto włączać tak i w takim momencie, by nie hamowała naturalnego rozwoju języka” (Mrazek, 1998, s. 4). „Językoznawcą” ma być jednak nauczyciel-profesjonalista, a nie uczeń. Uczeń natomiast może na lekcji przyjmować rolę językoznawcy, badacza języka. Rola ta przydaje się szczególnie przy okazji opracowywania takich tematów narzucanych przez podstawę programową, które trudno jest pokazać w ujęciu funkcjonalnym.

W ujęciu komunikacyjnym edukacja może i powinna być podzielona na etapy, które pozwolą dostosować pracę do wieku, możliwości, zainteresowań i doświadczeń uczniów. Etap wcześniejszy charakteryzować się będzie większą koncentracją na używaniu języka, praktyce językowej rozumianej jako „uzewnętrzniona postać języka, manifestująca się jako zespół zautomatyzowanych czynności” (Mrazek, 1997, s. 37). Stąd uwaga skierowana na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, a więc umiejętności porozumiewania się. Wypowiedź natomiast sytuowana jest w kontekście nadawczo-odbiorczym, w relacji społecznej i traktowana jako zachowanie językowe, co stanowi nawiązanie do teorii aktów mowy (mówienie to działanie). Etap ten to także „czas stałego pobudzania aktywności mówienia z pomocą bodźców sytuacyjnych, wydobywanie z dziecka mowy i ożywanie jej” (Mrazek, 1998, s. 5). Zachęcanie do tworzenia wypowiedzi to okazja do poznania rzeczywistych możliwości ucznia w tym zakresie, także jego językowych kłopotów i podjęcia prób zaradzenia im. Sposobem na wywołanie wypowiedzi jest zastosowanie technik inscenizacyjnych, umożliwiających uczniom odgrywanie znanych z codziennego życia ról i towarzyszących im zachowań językowych. Uwagę zwracamy także na odczytywanie składników okoliczności mówienia, ich wpływu na kształt wypowiedzi, a także rozumienie ukrytych intencji. Na późniejszym etapie większą uwagę przykładana się do teoretycznego wsparcia, choć wiedza, trzeba to podkreślić, nie jest najważniejszym celem kształcenia.

Z przyjętymi założeniami korespondują proponowane metody i techniki nauczania. Umieszczone w kontekście akty mowy pozwalają uczniom odgrywać sytuacje z życia codziennego, wcielać się w różne role, równocześnie ćwicząc zachowania językowe. Taki sposób pracy stwarza jednocześnie okazję nauczycielowi, by zauważył możliwości i potrzeby językowe uczniów, a w konsekwencji przeprowadził stosowne ćwiczenia korygujące (dydaktyczna technika sytuacyjna). Jak już powiedziano, w młodszych klasach szkoły podstawowej nie jest wskazana koncentracja na wiedzy o języku (wiedza naukowa). W centrum uwagi powinna natomiast pojawić się wiedza proceduralna, jej aktywizowanie i wykorzystywanie, zachęcanie do

budowania wypowiedzi – wykonań, z których mogą być wyprowadzane pewne językowe prawidłowości. Ważne jest także wyraźne rozróżnienie między funkcjonalnością teoretyczną a funkcjonalnością w ramach praktyki językowej. „Funkcjonalność teoretyczna to gotowość posługiwania się metajęzykiem objaśniającym system. Jego podstawą jest siatka pojęć pochodzących z gramatyki opisowej” (Mrazek, 1997, s. 35). Funkcjonalność teoretyczna ściśle powiązana jest zatem z wiedzą o języku, nazywaniem, wskazywaniem, definiowaniem. Nie są to działania, które wpisują się w komunikacyjne uczenie języka na wczesnym etapie edukacji. Nie mieszczą się tam także definicje ani należące do systemu pojęcia. Wybrane kategorie językoznawcze mogą być natomiast opisywane w kontekście wypowiedzi/tekstów, dla których języka były one charakterystyczne. Takie podejście wiąże się także z poziomem rozwoju intelektualno-emocjonalnego uczniów. Poznawanie metajęzyka również powinno zostać podzielone na etapy. Nieodłączną cechą nauczania języka w klasach młodszych jest ilustrowanie poznawanych zjawisk wieloma dobrymi, wyrazistymi przykładami. „Takie postępowanie służy rozumieniu pojęć, same zaś nazwy wejdą do słownika ucznia wówczas, gdy dobrze zostanie wyćwiczony mechanizm operacyjny” (Mrazek, 1997, s. 35). W klasach starszych można i trzeba już wymagać od uczniów dokonywania refleksji nad językiem. Refleksja ta może przybierać formę komentarza, uogólnienia i powinna być ściśle powiązana z wykonywanymi wcześniej zadaniami. Koniecznie trzeba zaznaczyć, iż refleksje te budowane są przez uczniów, kształcąc równocześnie umiejętność logicznego myślenia i precyzyjnego formułowania wniosków wynikających z obserwacji, przy jednoczesnym użyciu metajęzyka. Nigdy natomiast za mało powtarzania, że wiedza o systemie zawsze traktowana jest jako użytkowa, ułatwiająca nauczycielowi i uczniom rozmowy o języku, a nie jako cel nauczania sam w sobie.

Przyjęło się uważać, że nauczanie komunikacyjne odnosi się do sytuacji komunikacyjnych związanych z codziennym życiem. Myślenie takie ma oczywisty związek ze źródłem, z którego zaczerpnięta została koncepcja komunikacyjna – glottodydaktyką. Można by się jednak zastanowić nad poszerzeniem repertuaru sytuacji komunikacyjnych o te związane ze szkołą. W sposób oczywisty praca nad językiem szkolnym – językiem edukacji szkolnej – nabierałaby intensywności w starszych klasach szkoły podstawowej, choć umiejętności w tym zakresie przydają się już w klasie czwartej (a nawet wcześniej), kiedy pojawia się nauczanie przedmiotowe. Rozwinięty język edukacji szkolnej, świadomość jego charakterystycznych

cech i wymagań, pozwala uczniom „obsłużyć” szkolne sytuacje używania języka (Szymańska, 2020). Z jednej strony, chodzi tu o rozumienie tekstów podręcznikowych, zaliczanych do dydaktycznego stylu naukowego (Gajda, 1982; Nocoń, 2009), a z drugiej – o umiejętność budowania własnej wypowiedzi o tym, co poznawane, tak aby spełniała ona stawiane takiej wypowiedzi zadania. W takim ujęciu język edukacji szkolnej rozumiany za Mery J. Schleppegrell jako język, którym uczniowie posługują się w szkole do zdobywania wiedzy i umiejętności (Schleppegrell, 2012, s. 419; Pamuła-Behrens, 2018; Seretny, 2018), jest ważnym środkiem do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego przez uczniów. Jest to także sposób komunikowania / komunikowania się, który nie wszyscy uczniowie wynoszą z domu (Bernstein, 1990).

W koncepcji komunikacyjnego nauczania języka ojczystego ważne miejsce zajmuje rozumienie różnicy między terminem – nazwą danego zjawiska, a pojęciem, którego kształtowanie się w umyśle jest zjawiskiem procesualnym. Pojęcia to, według psychologii rozwojowej, „kategorie umysłowe służące klasyfikacji różnych przedmiotów ze względu na podobną wspólną cechę” (Schaffer, 2008, s. 269). Dla procesu kształtowania pojęć fundamentalne są także ustalenia Jeana Piageta i Lwa S. Wygotskiego. Piaget zwracał uwagę na różnice w konceptualizacji świata przez dzieci i dorosłych, a także na wspomnianą już wielokrotnie, związaną z rozwojem, gotowość dziecka, wyznaczaną przez kolejne stadia rozwojowe (Piaget, 2005). Wygotski natomiast wskazywał na ciągłość rozwoju i jego związek z otoczeniem kulturowym:

Proces rozwoju pojęć lub znaczeń słów wymaga rozwoju wielu funkcji – uwagi dowolnej, pamięci logicznej, abstrakcji, porównywania, rozróżniania. Tych niezmiernie skomplikowanych procesów psychicznych nie sposób opanować pamięciowo, nie sposób ich się wyuczyć, aby je sobie przyswoić (Wygotski, 1989, s. 169).

W tym momencie po raz kolejny pojawia się kwestia wiedzy deklaratywnej, która w określonych warunkach może przyjąć formę wiedzy scholastycznej, ponieważ

pamięciowe uczenie się pojęć jest *de facto* niecelowe, pedagogicznie bezpłodne. Nauczyciel próbujący tej drogi zwykle niczego nie zapewnia dzieciom prócz przyswojenia pustych słów, nagiego werbalizmu,

symulującego opanowanie przez nie pojęcia, a w istocie maskującego pustkę. Dlatego czuje się ono bezradne wobec każdej próby świadomego użycia przyswojonych wiadomości (Wygotski, 1989, s. 170).

Z jednej strony, w edukacji spotykamy się z procesem kształtowania się / kształtowania pojęć, a z drugiej – z wprowadzaniem terminów, nazywaniem, etykietowaniem tych pojęć, co także nie powinno się sprowadzać do zapoznania z samym terminem i towarzyszącą mu definicją. Terminy specjalistyczne, ich definiowanie i użycie to także bardzo ważny element języka edukacji szkolnej, składnik słownika ucznia, który powinien pojawić się w jego wypowiedzi we właściwym miejscu. Aktowi zakotwiczenia terminu w umyśle dziecka sprzyja stosowanie różnorodnych technik wprowadzania nowego słownictwa (Pamuła-Behrens & Szymańska, 2018), które warto byłoby stosować na lekcjach wszystkich przedmiotów, nie ograniczając się tylko do pamięciowego opanowania zamieszczonych w podręczniku objaśnień.

Wspomniana wcześniej dwuetapowość kształcenia dotyczy także rozwijania metajęzyka. Na wcześniejszym etapie praca na lekcjach koncentruje się na takich zadaniach, które skłaniają uczniów do używania języka, tworzenia i przekształcania tekstów z zastosowaniem różnych kategorii i konstrukcji językowych. To, kiedy zostaną one nazwane, zależy od nauczyciela i rozpoznania gotowości uczniów. Moment nazwania, użycia metajęzyka, poprzedzony musi być jednak wieloma ćwiczeniami, uważną obserwacją i komentowaniem dokonywanych działań. Stąd pojawianie się terminów, refleksji na temat językowych struktur, sytuowane jest na etapie późniejszym (dawniej gimnazjum; obecnie klasy VI–VIII).

Najważniejszy cel nauczania – rozwijanie języka ucznia – osiągnąć jest dzięki obserwacji i analizie testu, który rozumiany jest jako „całość myślowo-intencjonalna, ze swej natury podlegający regułom semantyczno-stylistycznym, nie zaś regułom strukturalnym” (Mrazek, 1997, s. 36). Tekst „pozyskiwany” jest dwukierunkowo: może on być efektem późniejszym twórczości uczniów lub gotowym wzorem konkretnej wypowiedzi. W efekcie obserwacji, analizy, wykonania, wypowiedź staje się „zauważalna, zamierzona, stosowna/niestosowna, jednym słowem – nieprzezroczysta” (Dyduch et al., 1994, s. 15).

Praktyczne rozwiązania lekcyjne mogą wpisywać się w następującą strukturę:

1. Sytuacja wyjściowa – inicjowanie różnorodnych aktów mowy.
2. Obserwacja języka – ćwiczenia w doskonaleniu komunikatów, analiza materiałów przyniesionych przez uczniów.
3. Samodzielne tworzenie przez uczniów krótkich wypowiedzi pisemnych związanych z daną sekwencją.
4. Korekta wypowiedzi uczniów.
5. Prezentacja poprawionych tekstów (Leszczyńska, 1998, s. 10).

Zaprezentowana struktura lekcji przystaje do pierwszego etapu kształcenia. Na etapie późniejszym zmianie ulega faza obserwacji. Zaakcentowane zostają tu te jej elementy, które dotyczą analizowania i nazywania struktur językowych z użyciem metajęzyka, a także ćwiczenia wprowadzające metajęzyk, które polegają na budowaniu refleksji na temat budowy języka i funkcji poszczególnych jego elementów. Wskazane etapy lekcji aktualizowane są także w zależności od charakteru lekcji, zainteresowania uczniów, ich przygotowania, stopnia trudności materiału itd.

Praca nad językiem, rozumiana jako rozwijanie kompetencji językowej, prowadzi do rozwoju osobowości człowieka i umożliwia lepsze funkcjonowanie w świecie. Celem edukacji językowej nie jest natomiast przekazywanie wiedzy dotyczącej opisu języka jako statycznego konstruktum ani w ogóle przekazywanie gotowej i niepodważalnej wiedzy o świecie, ale stwarzanie warunków do rozwoju, prezentowanie sposobów i zachęcanie do poznawania siebie i świata.

Kontekst w nauczaniu

Jednym z najważniejszych elementów proponowanego tu ujęcia jest powiązanie wiedzy osobistej uczniów z wiedzą publiczną, ich prywatnego doświadczenia z nowo zdobywanym w kontekście szkolnym. Warunkiem scalenia tych dwóch obszarów jest przywołanie kontekstu znanego uczniowi, bliskiego jego doświadczeniu, z którym powiązane są określone, wielokrotnie przećwiczone i uwewnętrznione zachowania językowe.

Zofia A. Kłakówna, w odniesieniu do kształcenia kulturowo-literackiego, wyróżnia dwa rodzaje kontekstów. Pierwszy z nich nazywa kolekcją i ma tu na myśli zestawienie w podręcznikach tekstów o równorzędnym znaczeniu (por. także Bernstein, 1990), które są dla siebie obojętne

(Kłakówna, 2003). Drugi – nazywany modelem integracyjnym – „stawia na zauważalną dla ucznia ekspozycję napięć między tekstami lub wręcz takie napięcia tworzy” (Kłakówna, 2003, s. 225). W przypadku kształcenia językowego ważne są konstatacje dotyczące budowania motywacji uczniów, wyzwania postaw emocjonalnych, poznawczych, ludycznych i w końcu estetycznych, którym towarzyszyć już może refleksja, a następnie metarefleksja.

W praktyce oznacza to najpierw koncentrację na takim doborze tematów, żeby trafiły w zainteresowania uczniów. W konsekwencji natomiast, przy projektowaniu konkretnych zajęć, bezustanne zwracanie uwagi na konieczność aktywowania kontekstu zewnętrznego czytanych tekstów i wykonywanych ćwiczeń, tj. odwołań do życiowych obserwacji i doświadczeń uczniów (Kłakówna, 2003, s. 225).

Kłakówna swoje uwagi odnosi do układu kontekstów kulturowo-literackich i choć zaznacza, że w kształceniu językowym odbywa się to nieco inaczej, pewne elementy są wspólne. Wykorzystywanie zainteresowań i doświadczeń uczniów w procesie dobierania lekcyjnych tematów, odwoływanie się do świata poza podręcznikiem w celu budowania motywacji, wreszcie wspólne dochodzenie do refleksji i formułowanie jej z użyciem metajęzyka to z pewnością elementy łączące aspekt kształcenia literackiego i językowego. Na konieczność odwoływania się do sytuacji jako punktu wyjścia i jednocześnie materiału prowadzonych na lekcji obserwacji językowych zwracała uwagę także Mrazek:

Sytuacyjną technikę postępowania dydaktycznego oceniamy również wysoko ze względu na naturalny sposób podtrzymywania już istniejących, wyuczonych umiejętności werbalnych dziecka. Budowanie nowych, wobec etapu nauczania początkowego [w Polsce to klasy I-III szkoły podstawowej – dopisek M. S.] – doskonalszych zachowań językowych w klasie IV może przebiegać bez nadzwyczajnych wstrząsów. Dodatkowym, także ważnym atutem tego narzędzia jest łagodzenie różnicy między szkolną kompetencją komunikacyjną a jej pozaszkolnym odpowiednikiem (Dyduch et al., 1994, s. 23).

Konteksty pojawiające się na lekcjach powinny być stale aktualizowane, odpowiadać ma konkretne, codzienne potrzeby komunikacyjne uczniów. Stąd potrzeba zwrócenia szczególnej uwagi na nowe formy

komunikowania się, szczególnie te związane z zanurzeniem uczniów w cyfrowej rzeczywistości.

Uczniowie na co dzień komunikują się w mediach elektronicznych na szeroką skalę, tym samym opanowując kompetencje potrzebne im do funkcjonowania w cyfrowej przestrzeni komunikacyjnej. Przystawiają nowe konwencje językowego komunikowania się, uczą się nowych norm zachowań językowych, modyfikują swoje postawy wobec sposobów używania języka w stosunku do tzw. komunikacji tradycyjnej (Nocoń, 2018, s. 142).

Także w tym obszarze nauczyciel powinien pozostawać przewodnikiem uczniów, którzy często komunikują się z użyciem internetowych narzędzi intuicyjnie, nierzadko naśladując swoich rówieśników. Niezwykle ważna jest akceptacja dla nowych form porozumiewania się, traktowanie ich jako alternatywy, która jest inna, co nie znaczy gorsza. Niektórzy badacze skłonni są traktować używanie narzędzi do cyfrowej komunikacji jako zagrożenie (Carr, 2010; Spitzer, 2012), a samą komunikację i służące jej narzędzia jako oznakę kryzysu języka, jego degradacji i destrukcji, a przede wszystkim świadectwo końca epoki myślenia liniowego, opartego na słowie drukowanym (Carr, 2010). Inni podkreślają, że „jest to oznaka wzmocnienia, wyzwolenia słowa oraz zwiększenia jego możliwości i poszerzenia repertuaru dostępnych e-człowiekowi środków językowych” (Szczepaniak-Sobczak, 2016, s. 41). Szkoła nie może być na to nowe wyzwanie obojętna. Szczególna rola przypada tu nauczycielowi języka ojczystego, choć w rozwijanie kompetencji medialnych włączeni powinni być wszyscy nauczyciele. Co wydaje się oczywiste, nauczyciel języka ojczystego koncentrować się powinien na języku właśnie, a więc językowych cechach komunikacji w cyfrowym świecie, wyznacznikach istniejących i wciąż powstających internetowych gatunków (blog i jego rodzaje, np. blog tekstowy, fotoblog, wideoblog, linklog, vlog, tweet, czat, e-mail, strona WWW i różnego typu wpisy w mediach społecznościowych, na forach dyskusyjnych itp.). Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że celem pracy lekcyjnej nie jest wprowadzanie uczniów w świat cyfrowej komunikacji, ale – tak jak w przypadku obserwacji języka tekstów tradycyjnych – budowanie świadomości młodych użytkowników, transformacja wiedzy proceduralnej, doświadczeniowej, w wiedzę o charakterze jawnym, która podlega werbalizacji. Na potrzeby uczniów związane z codzienną komunikacją w cyfrowym świecie odpowiadać powinna

także podstawa programowa, wskazując na takie obszary lekcyjnych zainteresowań, jak: netykieta, różne typy komunikowania się w mediach (konwersacyjny, korespondencyjny, hipertekstowy), sprawności językowe ważne z punktu widzenia komunikowania się w e-środowisku itp.

Codziennie komunikacyjne potrzeby uczniów to także komunikowanie się w szkole. Mówiąc krótko, znaczy to, że uczniowie powinni poznać i przećwiczyć takie wzory wypowiedzi/tekstów, które pozwolą im językowo zachować się w sytuacjach typowych dla edukacji, np. streścić/skrócić tekst, uporządkować informacje, dokonać syntezy itd. Za każdym razem wymaga to od uczniów wyboru środków leksykalnych, a także konstrukcji składniowych, które mogą unieść prezentowane znaczenia i relacje między nimi. Znacząco zmienia się tu także rola kontekstu (Lillywhite, 2011; Szymańska, 2020).

Mówiąc zatem o integracji komunikacyjno-językowej, mam na myśli kontekst, sytuację pochodzącą ze znanego uczniowi środowiska codziennej (także internetowej i szkolnej) komunikacji językowej, która czasem jest wyraźnie obecna w pamięci ucznia, a czasem musi być w pamięci odnaleziona i niejako zbudowana na nowo z pomocą wyobraźni. W przywoływanych na lekcji sytuacjach komunikacyjnych uczeń ma szansę przyjmować różne role. W niektórych z nich miał już możliwość wystąpić i wie, jak w danej roli, w konkretnej sytuacji zachować się językowo (np. uczeń/uczennica w roli syna/córki, wnuczka/wnuczki, kolegi/koleżanki, turysty, przyjaciela, gracza, forumowicza, komentatora itd.), a inne tylko obserwował, czasem próbując przyjąć określone rolę zachowania, także językowe, w zabawie (np. uczeń w roli rodzica, lekarza, sprzedawcy, trenera, reżysera, blogera itp.). Odgrywanie scenek, wchodzenie w role, ale przede wszystkim wypowiedzianie/zapisywanie kwestii pasujących do sytuacji jest okazją do doskonalenia języka ucznia, które poprzedzone jest obserwacją używanych struktur językowych, a następnie ich nazywaniem w sposób coraz doskonalszy, bardziej precyzyjny, skrótowy, dzięki powiększanemu repertuariowi terminów specjalistycznych – metajęzyka. Niewątpliwą wartością tak prowadzonego procesu nauczania jest dostępność materiału obserwacyjnego, ponieważ jeśli wychodzimy od doświadczenia dziecka, od tego, co znane, mamy szansę usłyszeć, co i jak uczeń potrafi powiedzieć. W końcu łatwiej jest mówić o tym, co znane, bliskie, przeżywane, powiązane z emocjami i konkretem, wielokrotnie przećwiczone. Co uczeń w powstającej na lekcji wypowiedzi zobaczy, jakie struktury w niej zaobserwuje, na jakie ich funkcje zwróci uwagę, to w dużej mierze zależy od nauczyciela. Jego

umiejętności zainicjowania wypowiedzi w konkretnym, jasno określonym celu, otwartości na eksperymentowanie z językiem, a przede wszystkim gotowości do uchwycenia językowych elementów, ich wyodrębnienia, nazwania w języku dostępnym uczniom i pokazania w działaniu (sfunkcjonalizowanie). W przypadku pracy nad komunikacją cyfrową warto zaproponować pracę z wykorzystaniem cyfrowych narzędzi – komputerów, tabletów, ale także smartfonów. Ważne, aby praca nad e-mailem nie odbywała się na kartce, która tylko e-mail udaje. Doświadczenia uczniów, repertuar sytuacji komunikacyjnych, w których ważne jest dostosowanie języka, ulega stałemu wzbogaceniu i zmianie. Z czasem coraz większe znaczenie zaczyna odgrywać umiejętność wykorzystania języka w kontekście szkolnym.

Podejście funkcjonalne (w tym także komunikacyjne) ściśle łączy się z tekstocentryzmem w nauczaniu. Jak to rozumieć? Najkrócej mówiąc, punktem wyjścia i punktem dojścia (celem) jest tekst. Co ważne, samo pojęcie tekstu jest rozumiane szeroko. Nie ogranicza się tylko do języka pisanego, wypowiedzi zapisanej, utrwalonej. Z punktu widzenia tekstologii prototypowy „tekst jest ponadzdaniową (...) jednostką językową, makroznakiem samodzielnym komunikacyjnie” (Bartmiński & Niebrzegowska-Bartmińska, 2009, s. 36). Charakteryzuje się on obecnością identyfikowalnego podmiotu. Można rozpoznać w nim intencję nadawcy, co umożliwi interpretację przekazu przez odbiorcę. Całość jest spójna i posiada określoną strukturę. Możliwe jest także określenie przynależności gatunkowej ściśle powiązanej ze stylem wypowiedzi (Bartmiński & Niebrzegowska-Bartmińska, 2009). Zaproponowana definicja jako tekst traktuje także wypowiedź mówioną: „Prawie nikt nie ma obecnie wątpliwości, że także w komunikacji ustnej, i tej codziennej, i tej oficjalnej, funkcjonują całościowo zorganizowane wypowiedzi (...), że typowe scenariusze realizowane są nawet w przygodnej rozmowie” (Bartmiński & Niebrzegowska-Bartmińska, 2009, s. 78). Łączy się to ze współczesnymi tendencjami do akcentowania pragmatyki tekstu, a więc traktowania tekstu jako zdarzenia komunikacyjnego. Konsekwencją opisu funkcjonalnego jest natomiast nastawienie na mówienie, powiązanie wypowiedzi z różnymi funkcjami społecznymi, zróżnicowanie stylistyczno-językowe itd. (Shiffrin, 1994). Warto pamiętać, że język mówiony jest zawsze przed pisaniem. „Teksty pisane, by mogły rodzić znaczenie muszą być pośrednio lub bezpośrednio powiązane ze światem dźwięku, naturalnym środowiskiem języka” (Ong, 1992, s. 28). Jak to krótko ujmuje Aldo na Skudrzyk: „oralność jest zawsze zapleczem piśmienności” (Skudrzyk, 2005, s. 75). Można też pójść dalej i pod pojęciem tekstu rozumieć pewną

komunikacyjną całość, którą odbiorca ma za zadanie odczytać (Dobrzyńska, 1993). Jak pisze Jolanta Nocoń:

Człowiek żyje w uniwersum tekstów – ciągle je odbiera i nieustannie tworzy: mówione i pisane, ikoniczne, ikoniczno-werbalne, o różnych funkcjach, w różnych stylach, w najróżniejszych sytuacjach (...). Język w oderwaniu od tekstu przestaje pełnić swoje funkcje, staje się martwym tworem: gramatyka jest w tekście, styl jest w tekście, retoryka, gatunek, informacje są w tekście (Nocoń, 2018, s. 88).

Punktem wyjścia działań lekcyjnych, materiałem do obserwacji, analiz i przekształceń staje się zatem tekst-wypowiedź. Może być on zapośredniczony z literatury (także naukowej i popularnonaukowej), prasy, radia, stworzony przez uczniów w oparciu o ich doświadczenie, wreszcie może być to dowolny tekst kultury w rozumieniu takiego wytworu ludzkiej aktywności, który jest dobrem zbiorowym o uznanej wartości. Mieszczą się tu zarówno filmy, sztuki teatralne, utwory muzyczne, jak i dzieła plastyczne, stroje czy przykłady architektury (Bartmiński & Niebrzegowska-Bartmińska, 2009, s. 72).

Z jednej strony to tekst jest w centrum uwagi, z drugiej – podmiotowy charakter nauczania każe skupić się na uczniu, jego komunikacyjnych potrzebach i językowym rozwoju. Lekcyjna praca z tekstem, rozmowa o nim, wykonywane na nim operacje to swoiste pole bitwy, stół operacyjny, a może kuchenny, na którym powstaje coś nowego, nowa wypowiedź naznaczona przeżyciem ucznia, jego osobistym piętnem, jego własna. Jest ona efektem obserwacji języka w tekście i ich wykorzystania dla budowania własnego tekstu, jak zręcznie to ujmuje Nocoń, tytułując jeden z rozdziałów: „Język w tekście i dla tekstu – podejście tekstocentryczne” (Nocoń, 2018, s. 120). Kontakt z tekstem w tekstocentrycznym modelu nauczania pozwala uczniowi sprawdzać się w różnych rolach: odbiorcy, gdy poznaje tekst, badacza, eksperta, językoznawcy, gdy obserwuje, bada, nazywa, sprawdza funkcjonalność zaproponowanych rozwiązań językowych; nadawcy, gdy próbuje we własnej wypowiedzi wykorzystać to, co zaobserwował. Koło zakreślone przez te role i związane z nimi działania może obracać się niemal nieprzerwanie, bo przecież następnie uczeń może być znów w roli odbiorcy tekstów innych klasowych twórców, o nich rozmawiać, obserwować język, korygować itd. Celem jest całościowy rozwój, wychowanie językowe, umiejętność skutecznego używania języka dla realizacji zaplanowanych

celów, wyrażenia intencji, zamiarów, emocji itp. Tekst natomiast „staje się narzędziem rozwijania i doskonalenia kompetencji komunikacyjnej, w tym tekstotwórczej, i źródłem świadomości językowej, a efektywność procesu dydaktycznego sprowadzona zostaje do umiejętności zastosowania wiedzy o języku w pracy z tekstem” (Nocoń, 2018, s. 89). Nie chodzi przy tym o biernie przyswojoną wiedzę scholastyczną, ale wiedzę czynną, niejako uświadomioną, nadbudowaną na proceduralnym fundamencie.

Rozwijanie kompetencji językowej nie polega tylko i nie służy wyłącznie rozumieniu i tworzeniu wypowiedzi (nadawaniu i odbieraniu komunikatów), ale jest związane przede wszystkim z rozwojem osobowości uczącego się. Używanie języka, rozumienie i tworzenie tekstów poprzez odnoszenie ich do znaczeń prowadzi jednocześnie do tworzenia i rozwijania własnego, indywidualnego języka. Przyczynia się także do rozwoju języka jako takiego.

Metody pracy nad rozwijaniem języka

Nie wystarczy jednak tylko wprowadzić kontekst na lekcji. Trzeba jeszcze wiedzieć, jak go wykorzystać, aby spełnił swoją funkcję w procesie rozwijania języka ucznia, a także w procesie budowania jego świadomości językoznawczej. Takiemu podejściu do procesu rozwijania języka dobrze służy metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych (Dyduchowa, 1988), która wyraźnie odnosi się do nauki o języku jako jednego z obszarów nauczania języka. Jak pisze autorka: „Metoda ćwiczeń okazjonalnych pozwala na naturalną integrację różnych działów nauczania języka ojczystego oraz ukazuje uczniowi wielość i różnorodność płaszczyzn, na których można zbierać doświadczenia językowe” (Dyduchowa, 1988, s. 65). Obserwację struktur języka proponuje się tu prowadzić zarówno na materiale literackim, jak i pochodzącym bezpośrednio od uczniów. Podstawowe działania to wyszukiwanie w tekstach zjawisk językowych omawianych na lekcji w celu skontrolowania stopnia ich zrozumienia, a następnie ich funkcjonalne stosowanie we własnych wypowiedziach pisemnych. Omawianiu konkretnych faktów językowych towarzyszyć powinno także teoretyczne uogólnienie. Wskazane jest zatem teoretyczne omówienie zagadnień związanych z tematem „równoważnik zdania”, choć towarzyszyć temu powinny ćwiczenia sprawnościowe akcentujące stylistyczne funkcje użycia tej kategorii, np. jej wykorzystanie w notatce w celu skrócenia dłuższego tekstu lub dialogu, dla podkreślenia jego żywego, naturalnego charakteru (Dyduchowa, 1988, s. 65).

Dyduchowa dostrzega konieczność wprowadzania uczniów w tajniki wiedzy o języku. Podkreśla jednak, że różnego rodzaju ćwiczenia gramatyczne, rozwijając sprawność systemową, powinny służyć przede wszystkim ćwiczeniom w mówieniu i pisaniu.

Wnioski dla edukacji językowej

Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, praca nad rozwijaniem języka ucznia powinna polegać, najogólniej mówiąc, na integrowaniu w zaplanowanym procesie edukacyjnym wiedzy proceduralnej i wiedzy deklaratywnej. Skuteczność nauczania, skuteczność przekazywania wiedzy na temat struktur językowych jest możliwa tylko wtedy, gdy wykorzystujemy wiedzę proceduralną posiadaną już przez ucznia do budowania w jego umyśle obrazu języka jako abstrakcyjnej, zbudowanej według określonych zasad i stale wykorzystującej określone zasady konstrukcji, której wszystkie elementy zostały nazwane i skatalogowane, a możliwość ich poprawnego łączenia ściśle określona.

Aby przechodzenie od wiedzy proceduralnej do deklaratywnej było możliwe, konieczna jest diagnoza języka ucznia oraz gotowość uczących się do przyjmowania nowych wiadomości. Konieczne jest także wytworzenie na lekcji sytuacji, w której może dojść do swoistego przełączenia między tymi dwoma rodzajami wiedzy. Służyć może temu przywoływanie na lekcji kontekstów, w których uczeń miał okazje w naturalny sposób używać struktur gramatycznych, które podlegać będą oglądowi. Jest to także okazja do dokonania diagnozy, na ile użycie tych struktur jest już w przypadku poszczególnych uczniów zautomatyzowane. Ważne jest także powracanie do poznanych wiadomości, lecz nie powinno ono przyjmować formy odpytywania z wiedzy, ale raczej stwarzania warunków do jej wykorzystania w możliwie nowych warunkach, tak aby uczeń mógł wykorzystać produktywnie, a nie jedynie odtwórczo to, czego się wcześniej nauczył. Takie postępowanie może także spowodować ograniczenie „szufladkowania”, izolowania wiedzy.

Jak pisze Dorota Klus-Stańska:

nauki społeczne przez długi czas traktowały wiedzę osobistą, potoczną jako swojego rodzaju usterkę w systemie poznawczym jednostki. Zadaniem szkoły było eliminowanie sądów potocznych i zastępowanie ich naukowymi. Sterylizacja wiedzy z zanieczyszczeń osobistych dokony-

wana była za pomocą kierowania krok po kroku aktywnością ucznia, radykalnego ograniczania jego aktywności, blokowania negocjacji między uczniami, prezentowania wiedzy jako zhierarchizowanej, liniowej, jednowymiarowej i w zasadzie niedyskutowalnej (Klus-Stańska, 2000, s. 154).

Przywołana badaczka używa w swoich konstatacjach czasu przeszłego. Sama jednak zauważa, że jest to przedwczesne. Obserwacje praktyki szkolnej wciąż dostarczają licznych przykładów opisywanego podejścia:

Tymczasem w szkole wciąż dominuje model oparty na przyswajaniu treści wyabstrahowanych z codziennego, żywego doświadczenia uczniów. Wiedza publiczna, wysterylizowana z osobistych zniekształceń nawet w procesie dochodzenia do niej, jak dzieje się w szkole, stanowi zunifikowany podręcznikowy twór. Jednostka ma zapamiętać go i zreprodukować na polecenie nauczyciela (...). W rezultacie wiedza szkolna staje się oderwana od życia, obca; choć przydatna podczas lekcji i szkolnych egzaminów, staje się zmieniać nasze codzienne myślenie i działanie w znacznie mniejszym stopniu, niż byśmy sobie tego życzyli (Klus-Stańska, 2000, s. 154).

Przykładem takiej właśnie sytuacji może być próbny egzamin dla uczniów klas ósmych, przeprowadzony w Polsce w marcu 2019 roku (Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2018). W arkuszu znalazły się dwa zadania odwołujące się do wiedzy o języku. Pierwsze z nich:

Uzupełnij poniższe zdania poprawnymi formami imiesłowów.

Wakacyjne wyjazdy planuję, zawsze (*kierować się*)
zdrowym rozsądkiem. Wybrałam wycieczkę w góry i zarezerwowałam
nocleg w pensjonacie, który został niedawno (*wybudować*)
..... . Już nie mogę się doczekać widoków (*rozpościerać się*)
..... za oknem.

wymagało od uczniów uzupełnienia luk poprzez wprowadzenie poprawnych form imiesłowów przysłówkowych i przymiotnikowych, utworzonych od podanych w nawiasach czasowników. W poleceniu pojawia się nazwa kategorii gramatycznej – imiesłów – bez wskazywania, że mogą to być różne rodzaje imiesłowów. Uczeń jednak mógł poprawnie wykonać to zadanie,

odwołując się wyłącznie do praktyki językowej. Polecenie równie dobrze mogłoby przybrać na przykład taką formę: *Uzupełnij zdania, wpisując pasujące formy wyrazów (czasowników) w nawiasach tak, aby powstały logiczne zdania*. Znajomość kategorii imiesłowu nie jest warunkiem koniecznym do poprawnego wykonania zadania.

Inaczej było w przypadku drugiego zadania:

Wyjaśnij, na czym polega błąd w zdaniu *Śpiesząc się na przystanek, tramwaj mi uciekł*.

Zadanie to stwarzało okazję do wykorzystania wiedzy o języku w jej aspekcie teoretycznym. Wykorzystania opisu struktur językowych z użyciem metajęzyka dla objaśnienia kwestii poprawnościowych. Zaproponowane w egzaminacyjnym zadaniu wypowiedzenie to zdanie złożone podrzędnie z imiesłowowym równoważnikiem zdania. W przypadku takiej konstrukcji składniowej ważne jest zwrócenie uwagi na podmiot – powinien on być w przypadku obydwu wypowiedzeń składowych taki sam. Tak jednak nie jest w omawianym przypadku, ponieważ w wypowiedzeniu *...tramwaj mi uciekł* podmiotem jest rzeczownik w mianowniku liczby pojedynczej *tramwaj*, natomiast imiesłowowy równoważnik zdania odnosi się do osoby, która śpieszy się na tramwaj i na którą wskazuje zaimek osobowy w dopełniaczu liczby pojedynczej – *mi*. W związku z tym nie można użyć imiesłowowego równoważnika zdania. Konieczne jest natomiast użycie zdania podrzędnego okolicznikowego czasu: *Kiedy śpieszyłem/śpieszyłam się na przystanek, tramwaj mi uciekł*. Aby wyjaśnić błąd występujący w przywołanym wypowiedzeniu, trzeba było zatem napisać co najmniej, że błąd polega na tym, iż każde z wypowiedzeń składowych ma inny podmiot. W arkuszu prezentującym zasady oceniania egzaminu podano dwie przykładowe odpowiedzi:

- Błąd w zadaniu polega na niepoprawnym użyciu imiesłowowego równoważnika zdania. Mamy tutaj dwóch różnych wykonawców czynności, zatem nie można użyć imiesłowowego równoważnika zdania.
- Błąd polega na tym, że każdy człon składowy ma inny podmiot, dlatego nie można użyć imiesłowowego równoważnika zdania (CKE, 2018, s. 16).

Jakimi kompetencjami miał się wykazać w tym zadaniu ósmoklasista? Przydałaby mu się wiedza na temat wypowiedzeń złożonych, umiejętność rozpoznania i nazwania imiesłowowego równoważnika zdania, umiejętność wskazywania podmiotu w wypowiedzeniach, a także znajomość normy poprawnościowej w tego typu konstrukcjach składniowych. Analiza przykładowych rozwiązań pokazuje natomiast, że w czynnym słowniku ucznia powinny znaleźć się dwa terminy należące do metajęzyka związanego z opisem struktur językowych: podmiot i imiesłowowy równoważnik zdania.

Odpowiedzialna za przeprowadzenie egzaminu Centralna Komisja Egzaminacyjna nie opublikowała żadnych analiz dotyczących tego arkusza. Nie wiemy więc, jak z analizowanymi zadaniami poradzili sobie uczniowie. Można jednak z dużą dozą prawdopodobieństwa powiedzieć, że pierwsze zadanie okazało się dosyć proste, natomiast drugie odebrane zostało jako znacznie trudniejsze. Z sondażu przeprowadzonego na spotkaniu z nauczycielami, które miało miejsce w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie w marcu 2019 roku (wzięło w nim udział ponad 100 nauczycieli), wynika, że uczniowie mieli ogromny problem z użyciem metajęzyka w objaśnieniu błędu składniowego. Bardzo wielu z nich natomiast próbowało po prostu napisać, jak błędne wypowiedzenie zmienić, aby stało się poprawne. Uczniowie odwoływali się więc do wiedzy praktycznej, co w przypadku tego zadania nie było wystarczające. Co należy jednak podkreślić, autorzy arkusza egzaminacyjnego podjęli próbę uspołnienienia wymagań stawianych uczniom przez podstawę programową z wymaganiami egzaminacyjnymi, stwarzając możliwość wykorzystania na egzaminie końcowym wiadomości poznawanych w toku nauki. Choć oczywiście wysiłek, jaki wkładają uczniowie w przyswojenie wiedzy gramatycznej, jest niewspółmierny do zysku, jaki można osiągnąć wykonując poprawnie jedno zadanie na egzaminie, za które można było otrzymać 1 punkt na możliwych 50.

Jak zatem połączyć językowe umiejętności uczniów związane z codzienną komunikacją (wiedzę proceduralną), aby stały się one fundamentem do budowania wiedzy deklaratywnej, która byłaby rzeczywistym wsparciem dla rozwoju języka ucznia? Warunkiem koniecznym jest diagnozowanie obecności tego fundamentu, a następnie budowanie na nim świadomości metajęzykowej w oparciu o różne metody i techniki pracy, przede wszystkim jednak wykorzystujące samodzielne (wspierane przez nauczyciela) dochodzenie do wiedzy. Służyć może temu integracja komunikacji

i języka, czyli łączenie celów praktycznych z teoretycznymi w perspektywie jednak praktycznego wykorzystania.

Celem nadrzędnym byłaby próba uczynienia języka nieprzezroczystym, spowodowanie, aby uczniowie „zobaczyli” język. Wyobraźmy sobie następującą sytuację, której uczestnikiem może być każdy, tu jednak trzymajmy się szkolnej sceny i jej aktorów:

Rzecz dzieje się w klasie:

N(uczyciel) – Wyjrzyj przez okno i powiedz, co widzisz?

U(czeń) – Widzę drzewa, domy, niebo...

N – Co jeszcze?

U – chmury, samochód, ludzi...

N – Co jeszcze?

Pytanie może się powtarzać jeszcze kilka razy, aż uczeń okaże zniecierpliwienie, rezygnację itp.

N – Podejdz do okna tak blisko, jak się da. Co widzisz?

U (*który już dotknął nosem szyby*) – okno/szybę.

To ćwiczenie, które regularnie przeprowadzam ze studentami specjalności nauczycielskiej warto też wykonywać wieczorem. Wtedy wystarczy wyłączyć światło w sali, aby zobaczyć to, co za oknem, a następnie włączyć je, by widok zniknął, a na pierwszy plan wysunęła się szyba, która umożliwiła nam widzenie. W tej sytuacji dzieli nas już tylko krok od metafory: język to szyba/okno, który pozwala nam zobaczyć, co myślą inni, pokazać to, co sami myślimy o sobie, innych, wreszcie całym świecie. To właśnie chcemy pokazać uczniom, język i jego struktury, które pozwolą im na wyrażanie siebie, jeśli tylko potrafią używać go celowo i funkcjonalnie. Jak pisze Kłakówna:

Systematyczna praca nad rozwijaniem języka uczniów i równocześnie nad nadawaniem mu statusu materii nieprzezroczystej, więc takiej, która stwarza problemy, stawia opór, wymaga refleksji, na stałe, jako proces, wpisana jest (powinna być wpisana – dopisek M. S.) w obszar zainteresowania i działań polonisty (nauczyciela języka ojczystego – dopisek M. S.) (Kłakówna, 2016, s. 133).

U podstaw myślenia o nauczaniu języka w szkole musi leżeć przekonanie, iż ludzkie bycie w świecie ma charakter językowy. Dzięki językowi poznajemy nas samych i innych ludzi. Ucząc się mówić, oswajamy i poznajemy świat, „zamieszkujemy w języku”, bowiem świat ma charakter językowy.

Hans-Georg Gadamer twierdził, iż język jest wyróżnikiem ludzkiego bycia w świecie. Posiadanie języka umożliwia przekazywanie myśli, wspólnotę pojęć, a także w konsekwencji życie społeczne. „Językowość ludzkiego świata wyraża się w tym, że kto ma język, ten ma świat wykraczający poza bezpośrednie otoczenie i ponadczasowy. Dzięki językowi człowiek poznaje świat i swoje w nim miejsce, odbywając niezliczone podróże w czasie i przestrzeni” (Gadamer, 2000, s. 55–56). Przyjęcie takiego założenia stawia rozwijanie języka uczniów na pierwszym miejscu. Czyni z niego podstawowy i najważniejszy cel nauczania. Dopiero sprawny język pozwoli uczniom na wyrażenie siebie i tego, co myślą o świecie.

Jakimi zatem zasadami porządkującymi trzeba by się kierować, projektując rozwijanie języka ucznia oraz towarzyszącej mu wiedzy o języku? Może warto pamiętać, aby:

- pracę nad językiem planować w kontekście całej edukacji, od pierwszej do ostatniej klasy, tak by możliwe było zastosowanie zasad dydaktyki, np. zasady stopniowania trudności i ustaleń psychologii rozwojowej;
- zaczynać od tego, co dziecku bliskie (wiedza osobista), co dla niego zrozumiałe i dostępne;
- projektować pracę i wykorzystywane materiały tak, aby umożliwiały budowanie samodzielnej, osobistej refleksji (wiedza proceduralna – wiedza deklaratywna); traktować wiedzę szkolną jako system aktywnie konstruowanych znaczeń⁷;
- projektując lekcję, starać się widzieć pojedynczego ucznia z jego możliwościami i zainteresowaniami (indywidualizacja);
- w zależności od wieku ucznia różnicować formy lekcyjnej pracy (zabawy językowe, gry słowne, stylizacje, naśladowanie, parodię);
- być otwartym na dialog – wspólną wędrówkę – który osłabia hierarchiczność, wzmacnia rolę pytań, stawia na poszukiwanie własnych dróg poznania, zachęca do interpretacji;
- unikać monologu, który wzmacnia układ hierarchiczny, odwołuje się do jedynie poprawnych wzorców, szuka jedynego wyjaśnienia,

⁷ Warto tu także przypomnieć J. Brunera i zaproponowane przez niego rozróżnienie wyjaśnienia (*explanation*) i rozumienia (*understanding*) jako odmiennych sposobów myślenia o rzeczywistości (Bruner, 1996). Rozróżnienie to koresponduje z XX-wiecznymi koncepcjami o możliwości dokonywania interpretacji (rozumienia właśnie) w opozycji do monopolu na wiedzę, co otworzyło drogę do istnienia wielu opozycyjnych prawd.

przekazuje wiedzę uznaną, prezentuje bliską nauczycielowi drogę poznawania (Klus-Stańska, 2002);

- uważać na specjalistyczną terminologię, która nie zawsze od początku musi też być terminologią dla ucznia; terminy traktować jak nazwy, które nadajemy elementom świata i zawsze wiązać z wyrazistymi przykładami;
- odróżniać pojęcie i proces jego budowania od nazwy (terminu);
- pokazywać konstrukcje językowe, językowe zjawiska w kontekście ich „życia”, w kontekstach rzeczywistej obecności; tylko wtedy uczeń zauważy ich funkcję;
- uczyć dla komunikowania się wszystkimi możliwymi kanałami, a nie dla sprawdzania, testowania, recytowania (wiedza scholastyczna).

Kłakówna proponuje podzielenie pracy nad rozwojem języka na następujące etapy:

(1) czas pielęgnowania, podtrzymywania i rozwijania dziecięcej spontanicznej fascynacji słowem, (2) czas analizowania i interpretowania rozmaitych tekstów jako językowych zdarzeń w określonych sytuacjach i kontekstach oraz demaskowania magii słów, (3) czas świadomych kreacji językowych i używania wiedzy o języku podczas analizy cudzych wypowiedzi i własnych (Kłakówna, 2016, s. 134).

W moim przekonaniu etapy te w różnym stopniu i przy użyciu różnych narzędzi opisu języka, dostosowanych do wieku ucznia, mogą występować na każdym poziomie edukacyjnym.

Bibliografia

1. Awramiuk, E., Szymańska, M. (2019). Grammar education at the turn of the millennium. The case of Poland. Contribution to a special issue What is Grammar in L1 Education Today? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–30. Online: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.06>.
2. Bakula, K. (2012). O świadomości językowej, krytycznej świadomości językowej i nauczaniu języka. In K. Bakula (Ed.), *Kształcenie językowe*, t. 10 (s. 9–20). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego.

3. Bakuła, K. (2014). Świadomość językowa – świadomość dydaktyczna. In J. Nocoń & A. Tabisz (Eds.), *Język a Edukacja 3. Świadomość językowa* (s. 37–52). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
4. Bartmiński, J., & Niebrzegowska-Bartmińska, S. (2009). *Tekstologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
5. Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW.
6. Bruner, J. (1996). *The culture of education*. London – Cambridge, MA: Harvard University Press.
7. Camps, A., & Fontich, X. (2019). Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to the teaching of writing in Spain: A case study. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–39. Online: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.02>.
8. Carr, N. (2010). *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Helion.
9. Centralna Komisja Egzaminacyjna (2019). Egzamin ósmoklasisty od roku szkolnego 2018/2019. Online: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze_probne/OPOP-100-1812-zasady.pdf.
10. Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
11. Czernek, B., & Sikora, W. (1998). Jak pokazać uczniom, że Mickiewicz znał się na życiu. *Nowa Polszczyzna*, 3, 14–19.
12. Derewianka, B., & Jones, P. (2010). From traditional grammar to functional grammar: bridging the divide. *NALDIC Quarterly*, 8(1), 6–17.
13. Dobrzyńska, T. (1993). *Tekst. Próba syntezy*. Warszawa: Instytut Badań Literackich.
14. Dryll, E., & Trzebiński, J. (Eds.). (1994). *Wiedza potoczna w szkole*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
15. Dyduch, B., Jędrychowska, M., Kłakówna, Z.A., Mrazek, H., & Steczko, I. (1994). *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 4. Książka nauczyciela*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
16. Dyduchowa, A. (1988). *Metody kształcenia sprawności językowej: projekt systemu, model podręcznika*. Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
17. Fontich, X. (2019). Should we teach first language grammar in compulsory schooling at all? Some reflections from the Spanish perspective. *Crossroads. A Journal of English Studies*, 24, 26–44. Online: <https://doi.org/10.15290/cr.2019.24.1.03>.

18. Fuhr, R. (1999). Pedagogika Gestalt. Dostęp do wiedzy osobistej. In Z. Kwieciński (Ed.), *Nieobecne dyskursy cz. I* (s. 144–152). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
19. Gadamer, H.-G. (2000). *Rozum, słowo, dzieje*. Warszawa: PIW.
20. Gadamer, H.-G. (2003). *Język i rozumienie*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
21. Gajda, S. (1982). *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Warszawa – Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
22. Klemensiewicz, Z. (1929). *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*. Lwów – Warszawa: Książnica – Atlas.
23. Klus-Stańska, D. (2000). Po co nam wiedza potoczna w szkole? In K. Kruszewski (Ed.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 134–154). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA.
24. Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
25. Klus-Stańska, D., & Nowicka, M. (2013). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
26. Kłakówna, Z.A. (1997). Poetyka stosowana w ‘To lubię!’. *Nowa Polszczyzna*, 2, 32–40.
27. Kłakówna, Z.A. (2003). *Przymus i wolność*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
28. Kłakówna, A.Z. (2016). *Język polski. Wykłady z metodyki*. Kraków: Impuls.
29. Kołodziej, P. (2013). *Czas na obraz*. Kraków: Collegium Columbinum.
30. Kowalikowa, J. (2019). „Długie trwanie” dydaktyki języka polskiego według Zenona Klemensiewicza. *LingVaria*, 28, 277–288.
31. Kurczab, H. (1993). *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
32. Leszczyńska, A. (1998). Kształcenie językowe w szkole podstawowej. Głos praktyka. *Nowa Polszczyzna*, 1, 9–12.
33. Lillywhite K.M. (2011). *Developing Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) in Diverse Classrooms*. Online: <https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1086&context=honors>.
34. Liptáková, Ľ. (2012). *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
35. Liptáková, Ľ., Kesselová, J. (1994). *Komunikatívne cvičenia zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník základnej školy*. Prešov: Pedagogická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika.

36. Liptáková, Ľ., Stanislavová, Z., Sičáková, Ľ., Hlebová, B., Kesselová, J., Klimovič, M., & Rusňák, R. (2011/2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
37. Materska, M. (1978). *Produktywne i reproduktywne wykorzystanie wiadomości w różnych fazach uczenia się*. Wrocław: Ossolineum.
38. Mrazek, H. (1997). Praktyka językowa w szkole podstawowej. *Nowa Polszczyzna*, 3, 34–37.
39. Mrazek, H. (1998). Komunikacyjny model nauczania. Rozwijanie języka dziecka w klasach IV–VIII. Umiejętności i wiedza. *Nowa Polszczyzna*, 1, 3–8.
40. Myhill, D., Jones, S., & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77–91. Online: <https://doi.org/DOI: 10.1016/j.tate.2013.07.005>.
41. Nagajowa, M. (1994). *Nauka o języku dla nauki języka*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
42. Niesporek-Szamburska, B. (2019). Rozumienie „funkcjonalnego podejścia do nauki o języku” w planie ramowym (podstawie) oraz w jego realizacji. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae*, 10(285), 228–239.
43. Nocoń, J. (2009). *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
44. Nocoń, J. (2018). *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
45. Ong, W.J. (1992). *Oralność i piśmienność*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
46. Pamuła-Behrens, M. (2018). Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie. *Postscriptum polonistyczne*, 2(22), 171–186.
47. Pamuła-Behrens, M., & Szymańska, M. (2018). *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL – Matematyka*. Online: <http://fundacjareja.eu/do-pobrania/>.
48. Paveau, A.M., & Sarfati, E.G. (2009). *Wielkie teorie językoznawcze. Od językoznawstwa historyczno-porównawczego do pragmatyki*. Kraków: Avalon.
49. Piaget, J. (2005). *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
50. Schaffer, R.H. (2008). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
51. Schleppegrell, M.J. (2012). Academic Language in Teaching and Learning: Introduction to the Special Issue, *The Elementary School Journal*, 112(3), 419–418.

52. Seretny A. (2018). Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej. *Postscriptum polonistyczne*, 2(22), 139–156.
53. Shiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell.
54. Skudrzyk, A. (2005). *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
55. Slavík, J., & Šmejkalová, M. (2016). K pojetí didaktiky českého jazyka jako vědecké disciplíny. *Studie z aplikované lingvistiky*, 7(1), 111–120.
56. *Słownik języka polskiego PWN* (2020). Online: <http://sjp.pwn.pl/sjp/funkcjonalizm;2460387.html>.
57. Spitzer, M. (2012). *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
58. Stemplewska, K. (1994). Wiedza scholastyczna a naturalny rozwój poznawczy. In E. Dryll & J. Trzebiński (Eds.), *Wiedza potoczna w szkole* (s. 43–85). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
59. Stemplewska-Żakowicz, K. (1996). *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego.
60. Štěpáník, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.
61. Štěpáník, S., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2019). Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka. In S. Štěpáník et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 23–71). Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
62. Szczepaniak-Sobczak, L. (2016). *E-learning w edukacji humanistycznej*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
63. Šmejkalová, M. (2015). Didaktika českého jazyka. In I. Stuchlíková, T. Janík et al., *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 17–40). Brno: Masarykova univerzita.
64. Szymańska, M. (2013). Trzecioklasista ‘wypasiony’, czyli o kształceniu kompetencji językoznawczej na pierwszym etapie edukacyjnym. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae*, 4(161), 142–151.
65. Szymańska, M. (2014a). Kształcenie językowe w dyskursie edukacyjnym po 1990. In J. Nocoń & A. Tabisz (Eds.), *Język a Edukacja 3. Świadomość językowa* (s. 143–158). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
66. Szymańska, M. (2014b). O wykorzystaniu niektórych badań nad mózgiem w dydaktyce szkolnej. In D. Krzyżyk & B. Niesporek-Szamburska (Eds.), *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)* (s. 291–300). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

67. Szymańska, M. (2016a). *Między nauką o języku a rozwijaniem języka: koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
68. Szymańska, M. (2016b). Sociolinguistics in selected textbook used for teaching Polish as a native language in primary school. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(1), 60–70. Online: <https://doi.org/https://doi.org/10.1515/jolace-2016-0005>.
69. Szymańska, M. (2020). Rozwijanie języka edukacji szkolnej na przykładzie streszczenia. *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 29, 123–138. Online: <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2020.29.09>.
70. Tokarski, J. (1966). *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*. Warszawa: PZWS.
71. Trzebiński, J. (1992). *Narracyjne formy wiedzy potocznej*. Poznań: Wydawnictwo Nakom.
72. Wygotski, L.S. (1989). *Myslenie i mowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

On the way to functional language teaching in mother tongue classes

The article reviews concepts of language education and teaching grammar in the mother tongue in the context of Polish language education. The author briefly presents the history of Polish language didactics, which creates a background for contemporary concepts of language education: a functional and communicative approach, which appear to penetrate the consciousness of Polish school language teachers with great difficulty. The common elements of the new teaching concepts are the use of context, integration of different contents, as well as the use of various types of texts as a basis for the development of students' language. It is also extremely important to develop the ability to consciously adjust the language of expression to the communicative situation and to understand the function of linguistic constructions in the created expression. This obviously involves the use of sociolinguistics in language teaching. For the concepts of teaching presented, it is also important to distinguish between the concept and the term, the relationship between procedural and declarative knowledge and the use of knowledge and skills possessed by the student to build new knowledge and develop skills. Teaching the grammar of the mother tongue which pursues (overtly or covertly) only cognitive goals, without awareness of the function of language structures

and creating conditions for their observation and purposeful use is a weakness in many national educational programmes.

Key words: language training, functional language teaching, communication concept, procedural knowledge, declarative knowledge

Orientácia na žiaka vo vyučovaní materinského jazyka

Ludmila LIPTÁKOVÁ

Eva GOGOVÁ

Abstrakt

V kapitole zdôrazňujeme orientáciu na žiaka vo vyučovaní materinského jazyka spočívajúcu v začlenení vývinovej lingvistiky a psychodidaktiky do teoretického systému vyučovacieho predmetu. Význam týchto dvoch vedných disciplín pre vyučovanie materinského jazyka objasňujeme na základe výskumných zistení o implicitných jazykových a metajazykových znalostiach žiaka základnej školy. Uvádzame aj edukačné implikácie výskumov. Osobitne predstavujeme výsledky empirického výskumu funkcie slovtvorby pri porozumení textu a jeho edukačné využitie. Výskumy vývinovej lingvistiky a psychodidaktiky transformované do didaktického systému poskytujú učiteľovi materinského jazyka oporu pri rozvíjaní produkčnej a recepčnej textovej kompetencie žiaka, a to prostredníctvom rozvíjania čiastkových jazykových kompetencií. Inšpiratívne môžu byť napríklad odporúčania, ako možno žiaka jazykovo pripraviť na učenie sa odborných obsahov iných vyučovacích predmetov, a tak posilniť význam vyučovania materinského jazyka a zároveň zvýšiť motiváciu žiaka a jeho kladný vzťah k vyučovaniu materinského jazyka.

Kľúčové slová: vyučovanie materinského jazyka, orientácia na žiaka, vývinová lingvistika, psychodidaktika, (meta)jazykové vedomie

Cieľom kapitoly je analyzovať didaktický princíp orientácie na žiaka¹ vo vyučovaní materinského jazyka. Tento princíp sa podľa nás, okrem iného, prejavuje začlenením vývinovej lingvistiky a psychodidaktiky do teoretického systému vyučovania materinského jazyka (Liptáková, 2019; Liptáková et al., 2015; Štěpáník et al., 2020). Na základe objasnenia významu týchto dvoch východiskových vedných disciplín pre vyučovanie

¹ Didaktický princíp orientácie na žiaka ako špecifický princíp vyučovania materinského jazyka vyčleňujeme v našej didaktickej koncepcii (Liptáková et al., 2015), nadväzujúc pritom na práce ďalších autorov, najmä Čechová (1998), Svobodová (2000), Ligoš (2005, 2009a, 2009b).

materinského jazyka uvádzame edukačnú konkretizáciu didaktického princípu orientácie na žiaka.

Štúdium jazykového vývinu dieťaťa má význam pre dizajnovanie jazykovej edukácie najmä na nižších stupňoch vzdelávania (porov. Hoff, 2001). Vo vyučovaní materinského jazyka (ďalej aj MJ) nastáva totiž v porovnaní s inými vyučovacími predmetmi špecifická situácia, keď jazyk ako nástroj, resp. operačné prostredie (Prouzová, 2010) edukácie je zároveň jej cieľom a obsahom. Práve toto špecifické prekryvanie obsahu a nástroja vyučovania a učenia sa a faktická nemožnosť úplne „vystúpiť“ zo svojho prirodzeného jazykového vedomia (Gadamer, 1999) a vnímať ho výlučne ako objekt poznávania posilňuje dôležitosť toho, aby vyučovanie MJ nadviazovalo na dosiahnuté jazykové schopnosti žiaka. Orientácia na žiaka vo vyučovaní MJ sa teda nemôže vyčerpávať „len“ uplatňovaním didaktickej zásady vekuprimeranosti a smerovaním k symetrickému modelu školskej komunikácie (Svobodová, 2000), ale mala by spočívať v zámernom a systematickom prepájaní explicitného učenia sa o jazyku s prirodzenými jazykovými a kognitívnymi predpokladmi žiaka, a to na základe vedeckých teórií a empirických zistení vývinovej lingvistiky a psychodidaktiky.

V kapitole sa budeme venovať týmto čiastkovým témam:

- (1) pripomenieme základné znaky súčasného diskurzu vývinovej lingvistiky a psychodidaktiky;
- (2) uvedieme prehľad významných empirických zistení o jazykovom vývine a o jazykových prekonceptoch dieťaťa školského veku, najmä zo slovenského a českého jazykového prostredia, a ich edukačné implikácie;
- (3) predstavíme konkrétny príklad na edukačné využitie empirického výskumu funkcie slovtvorby pri porozumení učebného textu.

1

Podobne ako súčasné teórie vzdelávania alebo teórie kognitívneho vývinu dieťaťa aj **teórie jazykového vývinu** sa dnes prikláňajú k interakčnej paradigme, ktorá uznáva približne rovnakú úlohu interných a externých faktorov v osvojovaní si jazyka, teda úlohu vplyvu vrodených a dedične podmienených jazykových schopností a úlohu vplyvu jazykového prostredia. Moderný výskum osvojovania si jazyka si už nekladie otázku racionalizmu či empirizmu, „natur či nurture“ (vrodené alebo naučené), ale

skúma, aké znalosti a schopnosti majú deti dané a aký jazykový input prostredia je nevyhnutný, aby si deti daný jazyk osvojili (Schwarzová, 2009). Slovom Clarkovej (2009, s. 16), pri osvojovaní si jazyka je dôležitý tak sociálny ako kognitívny vývin, aj keď nie je celkom jasné, koľko jazykových schopností je vrodenných alebo či im pomáha nejaký špecializovaný mechanizmus učenia sa. Dôležité je podľa autorky to, ako a do akej miery sa deti môžu učiť z používania jazyka dospelými, vrátane reči orientovanej na dieťa. Stieranie hraníc medzi teoretickými koncepciami jazykového vývinu, ktoré sa postupne objavovali v uplynulých desaťročiach (behavioristická, psycholingvisticko-syntaktická, psycholingvisticko-sémantická/kognitívna, sociolingvistická a emergentistická), reflektuje komplexnosť jazyka a komplexnosť samotného jazykového vývinu (Owens, 2008).

Dieťa v školskom veku, na ktoré sa v našej kapitole zameriavame, dosahuje z hľadiska prítomnosti univerzálnych vývinových tendencií v rečovej ontogenéze štádium dospeljej štruktúry vety a trvalého kvantitatívno-kvalitatívneho rozširovania slovníka (Sternberg, 2001). Z hľadiska vývinu pojmov ide v mladšom školskom veku o štádium komplexného myslenia, ktoré v staršom školskom veku prechádza do štádia pojmového myslenia (Vygotskij, 1970). Znamená to, že od myslenia v tzv. komplexoch vytváraných spájaním rovnorodých javov na základe ich konkrétne-faktickej súvislosti dieťa prechádza do štádia, v ktorom už tvorí pojmy podobným spôsobom ako dospelí, teda je schopné tvoriť zovšeobecnené odrazy skutočnosti aj na základe abstraktno-logickej súvislosti. Z hľadiska osvojovania si sociolingvistických vzorcov a komunikačných noriem sa podľa Labova (Šebesta, 2005) dieťa školského veku nachádza vo vernakulárnom štádiu a od 13. roku v štádiu sociálnej percepcie. Znamená to, že v súvislosti s rozširovaním priestoru socializácie a kontaktov s rôznymi vzorcami komunikačného správania dieťa postupuje v rešpektovaní komunikačných noriem a v rozlišovaní jednotlivých variet jazyka.

Okrem sledovania zákonitostí prirodzeného jazykového vývinu je pre orientáciu na žiaka vo vyučovaní MJ dôležité aj **skúmanie žiackych predstáv (prekonceptov)** o jazykových a metajazykových javoch. Kým vývinovolingvistické poznanie je špecifickým východiskom pre vyučovanie MJ, poznanie a objasňovanie žiackych predstáv o učive je súčasťou psychodidaktického prístupu v každom vyučovacom predmete. Pri koncipovaní obsahu vyučovacieho predmetu sa považuje za rovnako dôležité psychodidaktické hľadisko žiackych predstáv ako ontodidaktické hľadisko

vedeckých predstáv vo východiskovom vednom odbore (Slavík et al., 2017). Na základe spomínanej špecifickosti materinského jazyka ako vyučovacieho predmetu by sa v ňom perspektíva žiaka mala uplatňovať dvojako, a to tak zohľadňovaním prirodzeného vývinu jazykových schopností, ako aj rešpektovaním spontánnych predstáv žiaka o jazyku ako o objekte poznávania a uvažovania. Takéto zameranie na edukačné potreby dieťaťa vychádzajúce zo zistení o dvoch typoch jeho implicitných jazykových znalostí umocňuje orientáciu na žiaka vo vyučovaní MJ a posilňuje špecifické postavenie MJ v sústave vyučovacích predmetov.

2

V slovenskej a českej lingvistike sa v poslednom období realizuje intenzívny výskum jazykového vývinu dieťaťa, najmä v ranom a predškolskom vývinovom období². Výskumy jazykového vývinu dieťaťa mladšieho a staršieho školského veku registrujeme v menšej intenzite ako v prípade predškolského veku tak v zahraničnej, ako aj česko-slovenskej odbornej literatúre. Zo zahraničných zdrojov prináša komplexný pohľad na jazykový vývin a jeho korešpondenciu s kognitívnym vývinom naprieč vývinovými obdobiami publikácia Owensa (2008), z ktorej môžeme čerpať poznatky o pragmatickom, sémantickom, syntaktickom, morfológickom a fonologickom vývine žiaka vo vekovom období našej základnej a strednej školy, pravda, na materiáli angličtiny.

Z českých zdrojov je doteraz empiricky neprekonaný rozsiahly výskum lingvistov Kala & Benešová (1989) o písanej a hovorenej reči žiakov 6. – 9. ročníka základnej školy, ktorý prináša zaujímavé zistenia o tematickej štruktúre ústnych prejavov žiakov alebo o progrese vo vývine vetných a súvetných štruktúr v tomto veku. Novšie sa výskumu reči českých detí mladšieho školského veku venovala Prouzová (2000). Významným obohatením teoretického systému vyučovania MJ vo vzťahu k poznaniu žiackych prekonceptov jazykových javov je výskum interdisciplinárneho tímu Hájková et al. (2014). Riešiteľský tím získal cenné empirické dáta o prekonceptoch žiakov primárneho vzdelávania o slove, o gramatických kategóriách

2 Za doteraz najkomplexnejší a najsystematickejší považujeme výskum kolektívu pod vedením D. Slančovej (Slančová et al., 2008, 2018), ktorý zmapoval viaceré stránky jazykového vývinu dieťaťa hovoriaceho po slovensky od narodenia do veku piatich rokov. Významné zistenia o jazykovom vývine českých detí prinášajú najnovšie publikácie autorov: Chejnová (2017), Saicová-Římalová (2016), Smolík & Seidlová Málková (2015).

menného rodu a slovesného času, o vete, výpovedi a jej komunikačných funkciách.

Na Slovensku sa v poslednom období realizovalo viacero výskumov reči detí mladšieho školského veku, ktoré boli zamerané na: spontánnu dialogickú komunikáciu (Kesselová, 2001), morfológickú stránku (Kesselová, 2003a), slovtvornú stránku (Liptáková, 2018; Liptáková & Vužnáková, 2009), naratívne schopnosti (Harčariková & Klimovič, 2011), pisateľskú produkciu (Klimovič, 2016) či znalosti detí o komunikačných registroch príznačných pre roly dospelých (Zajacová, 2012).

Vychádzajúc zo zahraničných, ale najmä českých a slovenských výskumov sa pokúsime zhrnúť dominantné znaky reči dieťaťa mladšieho a staršieho školského veku. Vychádzame pritom najmä z výskumov prirodzeného priebehu jazykového vývinu (hľadisko vývinovej lingvistiky), ale aj z niektorých významných zistení o žiackych prekonceptoch jazykového učiva (hľadisko psychodidaktiky). V nadväznosti na výskumné zistenia naznačujeme ich možné edukačné implikácie vo vyučovaní materinského jazyka v základnej škole.

Lexikálnosémantický vývin a jeho edukačné implikácie

Viacere nezávislé výskumy psycholingvistiky a vývinovej lingvistiky ukázali, že vývin slovných asociácií u dieťaťa prebieha smerom od syntagmatických k paradigmatickým asociáciám a že paradigmatickosť asociálnych odpovedí možno považovať za ukazovateľ jazykového a kognitívneho vývinu (Maršálová, 1982). Kým pri syntagmatických asociáciách dieťa používa slovo spontánne v prúde reči, vo výpovedi (*pes – šteká, behá*), pri paradigmatických asociáciách ho dáva do vzťahu s inými slovami, pojmi, na základe rôznych sémantických vzťahov, ako je nadradenosť a podradenosť, špecifikácia pojmu, prípady pojmu atď. (*pes – Sandy, čierna, uši, voda, vodičko, granule*). K syntagmaticko-paradigmatickej zmene slovných asociácií dochádza na rozhraní predškolského a mladšieho školského veku (Liptáková, 2007; Maršálová, 1982; Owens, 2008).

Vo výskume slovných asociácií Maršálovej (1982) sa využívali ako podnetové slová substantíva, adjektíva a verbá. Zistilo sa, že pri substantívach je vysoké množstvo asociácií v každom veku. Výraznejšie pribúdanie slovných asociácií s vekom sa prejavuje pri adjektívach a verbách, čo možno interpretovať ako odraz rozvíjajúcich sa kognitívnych procesov dieťaťa,

keďže tieto podnetové slová už nie sú pomenovaniami samostatne jestvujúcich javov, ale pomenovaniami abstraktnejšieho statického a dynamickeho príznaku. Hoci deti najviac asociujú na substantíva v každom veku, asociované sémantické kategórie sa vývinovo menia. Napr. v 1. ročníku ZŠ prevažovala sémantická kategória aktívna charakteristika (napr. *vták – letí, spieva, čviriká*), v 3. ročníku už boli okrem tejto kategórie výraznejšie zastúpené aj asociácie z kategórie deskriptívnych atribútov (*vták – veľký, spevavý, zranený*) a z kategórie prípadov pojmu (*vták – orol, vrabec, holub*). V 5. ročníku sa prehlbuje výraznejšie zastúpenie deskriptívnych atribútov, ale napríklad aj kategórie nadradených pojmov (*vták – zvierá, zverina*). V 7. ročníku sa výskyt jednotlivých kategórií vyrovnáva, nárast vidno pri kategórii inkluzívne časti (*vták – krídla, perie, zobák*) a pri kategórii lokalizácia a lokálna styčnosť (*vták – vzduch, hniezdo, korisť, obloha, výška*). V 9. ročníku sa výrazne zvyšuje zastúpenie kategórie nadradenosti – podradenosti, rastie asociovanie v kategórii prípady pojmu, ale už aj v kategórii prenesené a vzdialenejšie významy: *vták – ohnivák, sloboda, voľnosť*.

Narastajúca schopnosť dieťaťa produkovať rôzne kategórie slovných asociácií vypovedá aj o rastúcej schopnosti porozumenia a produkovania reči vôbec. Syntagmaticko-paradigmatická premena v asociáciách sa interpretuje ako odraz budovania sémantických vzťahov, ktoré sú založené na kognitívnych procesoch komparácie a inklúzie. Deti mladšieho školského veku teda získavajú schopnosť izolovať slová z viet a dávať ich do vzťahov s podobnými javmi (Maršálová, 1982; Owens, 2008). U starších žiakov sa potvrdzuje vývinová línia rastu paradigmatických asociácií, hoci tento vzrast nie je kontinuálny. Zároveň dochádza k výraznejšej organizovanosti asociovanej lexiky, a to najmä pri substantívach (Maršálová, 1982).

Vo výskume žiackych prekonceptov slova (Hájková et al., 2014) sa zistilo, že prirodzeným procesom vytvárania konceptu slova u žiakov mladšieho školského veku je vyrovnávanie vplyvu sémantického hľadiska a zvukového hľadiska v identifikácii slova v prízvukovom takte. Úlohou školskej edukácie je vytvoriť taký edukačný konštrukt, ktorý by tento proces uľahčil a urýchlil, pričom za jeden z predpokladov považujú autori intenzívne rozširovanie aktívnej slovnej zásoby.

Ďalšou oblasťou lexikálneho vývinu detí a mládeže, ktorá bola podrobená rozsiahlemu empirickému výskumu, je frazeológia. Dvojetapový výskum (Čechová, 2012) ukázal, že recepcia frazém je determinovaná vekom ako odraz schopnosti abstraktného myslenia a rečovej skúsenosti

dieťaťa. Výskum odhalil veľké individuálne rozdiely v porozumení frazém a neuspokojivú úroveň frazeologických znalostí žiakov základných i stredných škôl. Na základe toho autorka apeluje na potrebu venovať sa vo vyučovaní materinského jazyka frazeológii systematicky.

Uvedené výskumné zistenia poskytujú informácie o implicitných lexikálnych znalostiach žiaka, na ktoré by sme mali nadviazať pri explicitnom rozvíjaní lexikálnej kompetencie žiaka. Pre učiteľa MJ môžu byť tieto zistenia oporou pri nasledujúcom chápaní lexikálneho učiva a jeho špirálovitej postupnosti v priebehu jednotlivých ročníkov základnej školy:

- Pri osvojovaní si lexikálneho významu nových lexikálnych jednotiek alebo pri poznávaní nových kontextov použitia už známej lexémy pracovať nielen s denotačným (slovníkovým) významom, ale aj s konotačným a kolokačným významom lexémy (Liptáková, 2012; Pacovská, 2012). Pre učiteľa to zároveň môže byť diagnostická informácia, ako žiaci prirodzene asociujú na podnetové slovo, aká je ich komunikačná skúsenosť s danou lexémou a aký je potenciál subjektívnych žiackych interpretácií danej lexémy. Na základe toho môže byť ďalšie rozvíjanie slovnej zásoby pre žiaka motivačnejšie a zároveň užitočnejšie, pretože nadviaže na jeho doterajšiu komunikačnú skúsenosť a obohatí ju o poznávanie nových lexikálnych kontextov.
- V nadväznosti na to pracovať s denotačnými a kontextovými významami v postupnosti od konkrétnejších k abstraktnejším významom, vrátane systematickej práce s frazémami. Pri frazémach postupovať od explicitnejších frazém (napr. *letieť ako bez duše; niet tu ani živej duše*) k petrifikovanejším frazémam (napr. *mať malú dušičku, mať širokú dušu, mať dušu zapálenú za niečo* atď.) a od frazém biologickej povahy (*oči ako jastrab*) k abstraktnejším kultúrnym frazémam (*v cudzom oku vidí smeť a vo svojom brvno nevidí*).
- Zamerať sa na rozvíjanie nielen kvantity, ale predovšetkým kvality slovnej zásoby žiaka. To znamená, že štruktúra lexikálneho učiva by mala odrážať prirodzené lexikálne vzťahy a sémantické kategórie, s ktorými má žiak komunikačnú skúsenosť (pozri vyššie: napr. hyperonymia – hyponymia, exklúzia – inklúzia, vyjadrenie statického alebo dynamického príznaku substancie, lokalizovanosť, prípady pojmu atď.), a ďalej ich rozvíjať. Inými slovami, slovnú zásobu žiaka je potrebné rozvíjať organizovane podľa rôznych typov lexikálneho vzťahu a v rôznych komunikačných kontextoch (Liptáková, 2017).

Slovotvorný vývin a jeho edukačné implikácie

Výskumom detskej spontánnej slovtvorby a jej funkcií (Liptáková, 2018; Liptáková & Vužňáková, 2009) sme dospeli k zisteniu, že aj keď dieťa realizuje vo svojej reči tie funkcie slovtvornej motivácie, ktoré v danom jazyku jestvujú, predsa to robí špecifickým spôsobom. V predškolskom období jazykového vývinu mu spontánna slovtvorba pomáha pri pomenúvaní javov, ktoré zatiaľ nevie pomenovať konvenčnými slovami, teda pomocou slovtvorného procesu derivácie alebo kompozície vyplňa medzery vo svojom mentálnom slovníku (Clark, 2009). V staršom veku je pre dieťa spontánna slovtvorba prostriedkom poznávania a interpretovania subjektívne alebo objektívne chápaných vzťahov medzi javmi. O slovtvornú intuíciu preukázanú v okazionálnej slovtvorbe sa dieťa opiera aj pri osvojovaní si konvenčných lexém a tak nachádza jednu zo stratégií pri kvantitatívno-kvalitatívnom rozvíjaní svojej slovnej zásoby.

Vo vzťahu k produkovaniu a najmä k porozumeniu textu má pre žiaka osobitný význam sémantická funkcia slovtvornej motivácie, ktorá je preň oporou pri konštruovaní významu neznámych lexém a pri vytváraní slovtvorných inferencií (viac v tretej časti kapitoly). Zistili sme, že sémantická funkcia slovtvorby sa môže veľmi dobre využiť pri učení sa z textu, a to aj na ďalších vyučovacích predmetoch (Gogová, 2016, 2017). Chceme pripomenúť, že spojenie slovtvorby a učenia sa z textu nie je v lingvodidaktike nové, poukazoval naň už v 30. rokoch minulého storočia Šmilauer (1971), keď zdôrazňoval využitie slovtvorného učiva pri osvojovaní si neznámych učebných termínov.

Na základe zistení o vývine a funkciách slovtvorby v reči dieťaťa sme rozpracovali návrh na rozvíjanie slovtvornej kompetencie žiaka mladšieho školského veku (Liptáková, 2019; Liptáková & Vužňáková, 2009)³. Zdôrazňujeme už spomenuté využívanie slovtvorného učiva pri porozumení textu a pri učení sa z textu, ako aj využívanie slovtvorne motivovaných slov pri produkování textu v rôznych komunikačných situáciách. Na základe súvislosti slovtvornej a morfematickej štruktúry slova môžeme slovtvorné učivo integrovať aj s nácvikom morfematického pravopisu. Nemyslíme si však, že vzťah slovtvornej a morfematickej štruktúry slovtvorne motivovaného slova je potrebné zaraďovať ako izolované učivo do učiva MJ na základnej

³ Návrh slovtvorného kurikula pre primárne vzdelávanie, typy slovtvorných cvičení a ukážky konkrétnych slovtvorných aktivít sú dostupné aj na webovej stránke: <http://www.indi.pf.unipo.sk/files/projekty/2.pdf>.

škole, najmä na 1. stupni. Ide jednak o náročné a abstraktné učivo a jednak bez jeho integrovania napr. s nácvikom pravopisu alebo s inými jazykovými témami neprináša žiakovi komunikačný úžitok. Podľa Betákovvej (1979) prelínanie morfeomatického a slovotvorného prístupu k slovotvornému rozboru sa ukázalo ako bariéra adekvátneho a presného porozumenia učiva žiakmi. Autorka v tejto súvislosti cituje názor českých lingvodidaktikov (Jelínek et al., 1966, s. 20; podľa Betáková, 1979, s. 41), že „ve škole... nejde o to, abychom ve slově stůj co stůj rozlišili všechny koncovky, přípony, předpony a slovní základ⁴ (postup při rozboru morfeomatickém). Takový postup může dokonce zkreslovat, jak je slovo utvořeno.“

Morfologický vývin a jeho edukačné implikácie

Zásadné zistenia o vývine morfolologickej stránky reči dieťaťa mladšieho školského veku prináša výskum Kesselovej (2003a). Okrem zistení o frekvencii slovných druhov v spontánnej dialogickej komunikácii mladších školákov (pronominá 25%, verbá 19,5%, substantíva 15%, konjunkcie 14,5%, partikuly 9,5%, prepozície 6%, adjektíva 3,8%, adverbíá 3%, numeráliá 2,4%, interjekcie 1,3%) autorka prináša zaujímavé zistenia o slovnodruhovej sémantike preferovanej v ich reči alebo vyskytujúcej sa v aktuálnom vývinovom období na okraji slovnej zásoby. Na zistený obraz o morfosémantickom vývine autorka (Kesselová, 2003b) nadväzuje veľmi užitočnými edukačnými implikáciami, keď navrhuje prepájanie implicitných znalostí s nadobúdaním explicitných morfolologických znalostí. Sémantické skupiny slovných druhov frekventované v reči detí navrhuje použiť v kognitívnych (poznávacích) cvičeniach pri vyvodzovaní nového učiva, na menej frekventované skupiny by sa zase mali zamerať komunikačné cvičenia aplikujúce osvojené poznatky v novom komunikačnom kontexte a tak rozširujúce slovnú zásobu žiaka. Napríklad, pri vyvodzovaní adjektív je vhodné použiť východiskový text nasýtený kvalitatívnymi adjektívami, ktoré v spontánnej adjektívnej lexike detí prevažujú. V rámci rozširovania slovnej zásoby adjektív autorka odporúča jednak využívanie synonymických cvičení, keďže deti opakovane používajú tie isté kvalitatívne adjektíva (*malý, pekný, dobrý* atď.), a jednak orientovanie sa na relačné a posesívne adjektíva, ktoré deti spontánne používajú zriedka.

4 Termín neskôr opustený pre jeho vágnosť.

Morfologickej stránke reči detí mladšieho školského veku sa vo svojom výskume venovala aj Prouzová (2010). Zistila napríklad u detí potrebu paradigmatickej regularity pri morfológických tvaroch, tendenciu k pravidelnosti, analógiám a zjednodušovaniu. Podobne ako Čechová (2017) uvádza problémy pri osvojovaní si niektorých morfológických poznatkov (napr. životnosť – gramatické chápanie naráža na detské prirodzené chápanie). Výskum prekonceptov gramatických kategórií (Hájková et al., 2014) ukázal, že žiaci majú pri vstupe do 1. triedy vytvorený prekoncept menného rodu a úlohou školskej edukácie je pretaviť ho do metajazykového konceptu menného rodu. Pri kategórii času sa ukázalo, že táto kategória musí byť osvojená ako prostriedok bezpečnej časovej orientácie dieťaťa v texte. Cieľom vyučovania v primárnom vzdelávaní by malo byť odlišiť časovú platnosť výpovede od použitej formy slovesa.

Empirický výskum prekonceptov slovnodruhovej sémantiky (Liptáková, 2010) ukázal, že žiaci na začiatku 2. ročníka základnej školy majú spontánnu predstavu o logických a sémantických triedach slovných druhov. Znamená to, že chápu triedenie slov do skupín podľa ich odlišného významu alebo funkcie. Tieto implicitné znalosti vytvárajú predpoklady na pochopenie triedenia slovných druhov ako metajazykového učiva. Prekoncepty slovných druhov boli zisťované projektívnou technikou produkovania verbálnych asociácií (Čo Ti napadne, keď počuješ otázky – Kto? Čo? Čo robí? Aký? Kedy? Ako? Koľko? Kde?) a metódou grafického štruktúrovania žiakových predstáv (triedenie kartičiek so slovami do skupín pomenovaných buď otázkou reprezentujúcou význam slovného druhu, alebo priamo významom slovného druhu, napr. *OSOBY, ZVIERATÁ, VECI, ČO ROBIŤ?, ČAS, MIESTO, AKO?, POČET*). Diagnostiku prekonceptov slovných druhov môže podobnými metódami realizovať aj učiteľ pred prvotným oboznámením žiakov so systémom slovných druhov alebo pred vyvodzovaním jednotlivých slovných druhov.

Výsledky rozsiahleho výskumu vyučovania gramatických kategórií od 3. ročníka základnej školy až po maturitný ročník (Čechová, 2017) ukazujú mnoho problémových javov vo vyučovaní morfológie. Autorka identifikuje viaceré príčiny tohto stavu, napríklad zanedbávanie kognitívnych operácií pozorovania a porovnávania tvarov slov, ktoré sú predpokladom pochopenia funkcie tvaru a jeho miesta v systéme, alebo nedostatočné prepájanie morfológického učiva so syntaktickým učivom. Zároveň navrhuje

opatrenia, ktoré by mohli explicitnému učeniu sa gramatických kategórií pomôcť, napr.:

- viesť žiakov k chápaniu asymetrie morfolologickej formy a lexikálneho významu (napr. pri pomnožných alebo hromadných substantívach; pri rozdieloch medzi prirodzeným a gramatickým rodom, pri neživotnom skloňovaní zvieracích substantív a pod.);
- včas začleniť vhodné poučenie o životnosti v súvislosti s učivom o rode;
- prepájať učivo tvaroslovnia a skladby, t. j. odstrániť izolované chápanie slovného tvaru bez vzťahu k ostatným slovám vety, syntaktickú funkciu zdôrazniť najmä pri kategórii pádu;
- posilniť špirálovitý prístup k osnovaniu morfolologickeho učiva, aby nešlo o opakovanie učiva na tej istej úrovni;
- pri morfolologickej učive využívať metódu substitúcie, napr. na odlišenie tvaru substantíva a gramatickeho pádu (pri tvarovo nevýraznom substantíve, napr. *Celý den se ani nezastavil. – Celou hodinu se ani nezastavil.* → ide o akuzatív);
- morfolologicke cvičenia postupne znáročňovať, aby sa neopakovali tie isté typy príkladov bez ohľadu na vekuprimeranosť; úloha v cvičení musí zároveň nadväzovať na doterajšie vedomosti žiaka.

Z uvedených výskumných zistení viacerých autorov možno vyvodíť dve zásadné edukačné implikácie. Jednou je to, že učivo základnej školy pomáha skutočnému rozvíjaniu morfolologickej kompetencie žiaka vtedy, keď nadväzuje na jeho implicitné morfolologicke znalosti, resp. na prekoncepty morfolologických pojmov. Druhou je potreba prekonávať izolované chápanie morfolologickeho učiva, a to prepájaním uvažovania o morfolologickej forme tak s lexikálnymi ako so syntaktickými významami a využitím explicitne osvojovaných morfolologických znalostí v komunikačných činnostiach.

Syntaktický vývin a jeho edukačné implikácie

Rozsiahly výskum písaných a hovorených prejavov žiakov (Kala & Benešová, 1989) ukázal, že starší školáci operujú s rôznymi typmi viet a súvetí a používanie súvetí narastá s vekom, ale ani v tomto veku ešte nie je vývin súvetnej syntaxe ukončený. V rámci výskumu spontánnej dialogickej

komunikácie detí mladšieho školského veku (Kesselová, 2001) bola analyzovaná aj syntaktická stránka, konkrétne úloha explicitného a implicitného opakovania v replikách detského dialógu. Z hľadiska komunikačného vyučovania MJ je dôležité zistenie, že súčasťou spontánneho jazykového vedomia žiaka 1. stupňa ZŠ sú textové konektory založené na princípe opakovania (doslovné, zámenné, eliptické opakovanie, opakovanie gramatických morfémy), preto je potrebné viac sa venovať aj ďalším prostriedkom textovej konexie, ako je napr. synonymia, hyperonymia – hyponymia, metafora, synekdocha, metonymia a pod. (Kesselová, 2003c).

Z hľadiska žiackych jazykových prekonceptov sa skúmala pragmatická stránka výpovede (Hájková et al., 2014), pretože podľa autorov patrí učivo o druhoch viet podľa postoja hovoriaceho k najkrikľavejším prípadom nesúladu školskej výučby a najnovších jazykovedných poznatkov. Výskum spontánnych predstáv žiaka priniesol aj psychodidaktické zistenie, že pre žiakov 2. ročníka základnej školy nie je učivo o identifikovaní komunikačných funkcií výpovede náročné, naopak, kultivuje detskú komunikačnú skúsenosť. Pri vyučovaní syntaxe v staršom školskom veku sa takisto ukazuje nesúlad prirodzených žiackych predstáv a vedeckých predstáv otázne transformovaných do učiva. Konflikt prirodzeného vnímania jazyka a jeho gramatického opisu bol napríklad zistený v empirickom výskume prekonceptov prívlastku (Štěpáník & Slavík, 2017). Autori na základe výskumných zistení apelujú na potrebu väčšieho zohľadnenia perspektívy žiaka pri explicitnom učení sa jazyka.

Aj výskumy implicitných syntaktických znalostí žiaka ukazujú na potrebu opierať sa o ne pri explicitnom učení sa syntaxe v škole. Ďalšou edukačnou implikáciou je potreba integrovať osvojovanie syntaktických štruktúr s pragmatickou stránkou výpovede a s konexiou textu.

Vývin textovej kompetencie a jeho edukačné implikácie

Výskumné zistenia sú k dispozícii nielen o čiastkových jazykových kompetenciách dieťaťa, ale aj o vývine jeho textovej kompetencie. Ako výsledok výskumu *spontánnej dialogickej komunikácie* detí mladšieho školského veku bola vytvorená originálna typológia detského dialógu (Kesselová, 2001). Autorka vychádza zo vzťahu tematickej zložky dialógu k aktuálnej komunikačnej situácii a z miery participácie partnerov v komunikácii. Podľa týchto kritérií vyčleňuje v detskej komunikácii nasledujúce základné

typy dialógu: (1) konsituálny dialóg – ak situácia súvisí s textom dialógu (napr. voľný dialóg alebo sprievodný dialóg, ktorého téma súvisí s prebiehajúcou aktivitou); (2) konsituáčno-kosituálny dialóg, napr. sprievodný dialóg, ktorého téma nesúvisí s prebiehajúcou aktivitou; (3) kosituálny dialóg – ak situácia stojí izolovane od textu dialógu (napr. predmetový dialóg alebo monológ v skupine). Okrem vyčlenenia typov detského dialógu autorka poukázala aj na analógiu medzi vývinom hry (štyri psychologické kategórie hry; Piaget & Inhelder, 2001) a spontánnou dialogickou komunikáciou dieťaťa v mladšom školskom veku, napr. rolový dialóg súvisí so symbolickou hrou alebo predmetový dialóg (dialóg o spoločnom predmete komunikácie) s konštrukčnou hrou. Na empirické zistenia nadväzuje aplikačná rovina (Kesselová, 2003c), v rámci ktorej autorka uvádza konkrétne námety pre edukačnú prax, napr. námety na nácvik rolového dialógu v súkromnej a vo verejnej komunikačnej situácii, ukážky jazykových hier s pravidlami alebo deťmi preferované témy predmetového dialógu a monológu v skupine.

Pri výskume štruktúry a vývinových tendencií *detského naratíva* (Harčariková & Klimovič, 2011) sa ukazuje, že naratívna štruktúra textov sa vyvíja paralelne s vývinom kognitívnych schopností dieťaťa a s pribúdaním skúseností podľa takmer ustáleného plánu. V detských textoch dochádza k prechodu od aditívnych reťazcov prevažujúcich v naratívach na začiatku mladšieho školského veku k predstupňu kompletných naratív na konci mladšieho školského veku. S vekom súvisí aj nárast jednotlivých komponentov naratívnej štruktúry: kým mladšie deti tvoria naratíva založené na triáde úvodná udalosť – pokus protagonistu smerom k cieľu – dôsledok pokusu, na konci mladšieho školského veku už možno v naratívach badať prítomnosť jednak okolností príbehu (prostredie, vlastnosti postáv), jednak vnútorný svet postáv (vnútorný plán postavy, ako dosiahnuť cieľ v príbehu, reakcie na udalosti v príbehu a pod.). Na základe empirických zistení autori projektujú rozvíjanie naratívnej kompetencie dieťaťa v predprimárnom a primárnom vzdelávaní (ibid.).

Výskumom *procesu tvorby naratívneho textu* u 9- až 11-ročných detí (Klimovič, 2016) sa zistilo, že determinantmi kvality aktu komponovania textu sú viac ako vek pisateľa jeho znalosti textového modelu, kapacita jeho pracovnej pamäti, verbálna fluencia, kognitívna flexibilita, metakognícia a automatickosť procesov pri prevode myšlienok do písaného textu. Okrem uvedeného výskumu sa detskou písanou textotvorbou v našom prostredí zaoberali psychologické výskumy (rané obdobie osvojovania písanej reči;

Mikulajová & Kaplánová, 2013) či etnografické výskumy (sociálny kontext písania detí mladšieho školského veku; Viktorová, 2009).

Ako reakcia na medzinárodné výskumy čitateľskej gramotnosti (PIRLS, PISA) sa v poslednom období obracia pozornosť výskumov lingvistiky a edukačných vied aj k **porozumeniu vecného textu**. Zásadná monografia o porozumení učebného textu vyšla na Slovensku ešte začiatkom deväťdesiatych rokov (Gavora, 1992). Na túto prácu nadväzujú novšie výskumy porozumenia vecného textu v slovenskej i českej lingvodidaktike. Výskum Metelkovej Svobodovej (2013) priniesol mnohé relevantné zistenia o čitateľskej gramotnosti žiaka mladšieho školského veku, napr. zdôraznenie závislosti recepcnej textovej kompetencie žiaka od metarecepcnej kompetencie učiteľa alebo vplyv dobrých čitateľských zručností žiaka na jeho kladný vzťah k čítaniu.

Ďalšie perspektívy skúmania porozumenia textu uplatňujú nasledujúce slovenské a české výskumy: (1) Rozvíjanie porozumenia textu sa spája so stimulovaním kognitívnych procesov a exekutívnych funkcií (Cibáková et al., 2015; Klimovič, Kresila, & Liptáková, 2017; Liptáková & Cibáková, 2013). (2) Skúma sa úloha jazykových prostriedkov pri porozumení matematických úloh. Jazyková charakteristika slovnej úlohy totiž môže ovplyvňovať obťažnosť danej úlohy, resp. úspešnosť jej riešenia (Sigmundová, 2019). Empirickým výskumom sa napríklad dokázalo, že edukačná intervencia zameraná na porozumenie a komunikačné využívanie slovných druhov (častíc a spojok), teda na prvky lokálneho porozumenia textu, viedla k zlepšeniu globálneho porozumenia textu (Sochovičová, 2009). (3) Skúma sa vzťah slovotvornej kategorizácie a porozumenia učebného textu (Gogová, 2016, 2017). Výskum ukázal, že vzhľadom na zistenú vysokú motivačnú nasýtenosť učebného textu možno slovotvorné vzťahy a útvary využiť ako dôležitú stratégiu konštruovania lexikálnych významov odborných termínov a následne ich spolu s ostatnými zložkami porozumenia integrovať do globálneho porozumenia učebného textu. Autorkin výskum zároveň ukázal konkrétnu podobu podpornej funkcie vyučovania MJ vo vzťahu k učeniu sa iných učebných obsahov. V rámci edukačnej intervencie autorka po predchádzajúcej slovotvornej príprave žiakov na hodinách slovenského jazyka pracovala s využitím slovotvorných útvarov pri porozumení učebných textov z prírodovedy, vlastivedy a biológie (viac v tretej časti kapitoly).

Uvedené výskumy prinášajú učiteľovi MJ mnoho námetov na rozvíjanie produkčnej a recepcnej textovej kompetencie žiaka. Inšpiratívne môžu

byť napríklad odporúčania, ako možno žiaka jazykovo pripraviť na učenie sa odborných obsahov iných vyučovacích predmetov, a tak posilniť význam vyučovania MJ a zároveň zvýšiť motiváciu žiaka a jeho kladný vzťah k vyučovaniu MJ. Práve na podpornú funkciu vyučovania MJ vo vzťahu k učeniu sa ďalších vyučovacích predmetov zameriavame nasledujúci edukačný námet.

3

Ako sme uviedli vyššie, **oblasť rozvíjania recepcnej textovej kompetencie žiaka** so zameraním na porozumenie vecného textu je relatívne novou oblasťou jazykovo-komunikačnej edukácie, pretože tradične sa venuje viac pozornosti produkcii textu. Oblasť recepcie vecného textu zúžime na porozumenie učebného textu a budeme ho integrovať s čiastkovou jazykovou oblasťou slovtvorby. Okrem tejto vnútropredmetovej integrácie uplatníme aj integráciu nadpredmetovú, pretože budeme objasňovať využitie slovtvorby pri porozumení učebného textu z biológie. Na nasledujúcom námete budeme ilustrovať aj to, že uplatnenie didaktického princípu orientácie na žiaka vo vyučovaní MJ, teda aplikovanie poznania vývinovej lingvistiky a psychodidaktiky, nemožno oddeliť od ontodidaktickej perspektívy, teda od poznávania zákonitostí vyučovania a učenia sa z hľadiska vedného odboru, ktorý saturuje obsah vyučovacieho predmetu (Slavík et al., 2017). Z tohto dôvodu pripomenieme základné teoretické prístupy k porozumeniu textu a k textotvornej a sémantickej funkcii slovtvornej motivácie.

V rámci teórie porozumenia textu vychádzame z Kintschovho konštrukčno-integračného modelu porozumenia textu (Kintsch, 1988), podľa ktorého zahŕňa porozumenie textu dve fázy: (1) konštrukčnú fázu, počas ktorej sa na lokálnej rovine porozumenia aktivujú významy slov, formujú sa propozície (elementárne významové jednotky textu) a vytvárajú sa potrebné inferencie; (2) integračnú fázu, v ktorej sa už na porozumení podieľa kontext a integráciou všetkých zložiek porozumenia⁵ dochádza ku globálnemu porozumeniu textu. Vyššie úrovne porozumenia textu dosahuje recipient zásluhou vytvárania inferencií. Kintsch & Rawsonová (2005) definujú vytváranie inferencií ako proces vyplňania medzier v textových

5 Porozumenie textu všeobecne je komplexný proces, pretože vyžaduje aplikáciu rozličných komponentov, ktoré spolupôsobia vo vzájomnej interakcii: (1) konštruovanie lexikálnych a syntaktických významov; (2) všeobecná a špecifická znalostná báza recipienta; (3) kognitívne a metakognitívne procesy – pamäť, vytváranie inferencií, monitorovanie porozumenia (Tennent, 2015).

informáciách (gap-filling process), a to na kontinuu od automatického ku kontrolovanému spôsobu usudzovania. Automatické vytváranie inferencií nastáva spravidla počas čítania textu (on-line), kontrolované vytváranie inferencií prebieha po prečítaní textu (off-line). Vytváranie inferencií ako centrálny, ťažiskový komponent porozumenia je proces, ktorý reflektuje komplexnosť porozumenia vôbec, t. j., keď inferujeme, riešime kognitívne komplexnú úlohu, keďže vytváranie inferencií je konštruktívnym, kumulatívnym a integratívnym procesom (Oakhill, Cain, & Elbro, 2015; Tennent, 2015).

Vytváranie inferencií, či už automatických, alebo kontrolovaných, je možné aj vďaka vzťahu slovotvornej motivácie, t. j. kauzálnej významovo-formálnej spätosti motivujúceho a motivovaného slova (Furdík, 1993). Vďaka nápovednosti slovotvorného významu vo vzťahu k lexikálnemu významu možno slovotvornú motiváciu (ďalej aj SM) využiť pri konštruovaní významu nových alebo neznámych lexikálnych jednotiek v texte (sémantická funkcia SM; *ibid.*), čo uľahčuje proces vytvárania inferencií. Okrem toho má SM aj textotvornú funkciu, ktorá súvisí najmä so schopnosťou slovotvorného hniezda (t. j. motivátov s rovnakou koreňovou morférou zoskupených okolo spoločného motivanta) byť prostriedkom textovej koherencie a konexie, teda obsahovej a formálnej súdržnosti textu (Skoumalová, 1985). Tak sémantická ako textotvorná funkcia SM umožňujú vytváranie slovotvorných inferencií počas čítania textu alebo po jeho prečítaní. Slovotvorné inferencie teda znamenajú vyvodzovanie lexikálneho významu slova na základe slovotvornej „nápovede“ (t. j. významu slovotvorne relevantných morféme slova), pričom ide o usudzovanie typu „ak – potom“. Napríklad, ak vieme, že *obilniny* sú rastliny súvisiace s *obilím*, vyvodíme si, že *cibuľoviny* sú rastliny súvisiace s *cibuľou*. Takto odhadovaný lexikálny význam neznámeho slova sa následne spresní pomocou kontextu, predchádzajúcich znalostí recipienta alebo pomocou výkladového slovníka (t. j., cibuľovina je rastlina s podzemnou cibuľovitou časťou slúžiacou na vegetatívne rozmnožovanie⁶).

Nasledujúci námet ilustruje **edukačné využitie výsledkov empirického výskumu funkcie slovotvorby pri porozumení učebného textu** (Gogová, 2016, 2017). Predtým, ako sme pristúpili k projektovaniu využitia slovotvorných inferencií pri porozumení učebného textu a k zisťovaniu

6 Lexikálny význam uvádzame podľa *Slovníka súčasného slovenského jazyka A – G* (2006). Hl. red. K. Buzássyová & A. Jarošová. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

účinnosti tejto stratégie pri učení sa žiaka, uskutočnili sme detailnú kvantitatívno-kvalitatívnu obsahovú analýzu slovotvorne motivovaných slov vo vybraných učebných textoch prírodovedy, vlastivedy a biológie v 4. a 5. ročníku základnej školy. Zistili sme 41-percentnú priemernú motivačnú nasýtenosť⁷ týchto učebných textov. Pri učebných textoch z biológie pre 5. ročník (spolu 46 analyzovaných textov), z ktorých sme vybrali ukážkovú edukačnú jednotku⁸, bola priemerná motivačná nasýtenosť až 44 %.

Pri kvalitatívnej obsahovej analýze učebných textov sme sa zamerali na slovotvorne motivované lexikálne jednotky, osobitne na odborné termíny, a kategorizovali sme ich do slovotvorných útvarov (slovotvorné hniezdo, slovotvorná kategória, slovotvorný typ). Výsledky tejto analýzy sme využili pri tvorbe edukačných jednotiek, ktoré slúžili ako výskumný nástroj zisťovania vzťahu slovotvornej kategorizácie a porozumenia učebného textu. Edukačné jednotky sme realizovali v praxi na hodinách slovenského jazyka, ktoré mali žiakov pripraviť na učenie sa odborného obsahu na ďalších predmetoch. Následne sme pozorovali vplyv predchádzajúcej slovotvornej prípravy na porozumenie učebného textu na hodinách vlastivedy, prírodovedy a biológie. Ako slovotvornú prípravu na prácu s učebným textom z biológie (téma *Plodiny*) v 5. ročníku sme zostavili nasledujúcu edukačnú jednotku. Zameriavame sa v nej na vytváranie slovotvorných inferencií v rámci rovnakého slovotvorného typu (napr. *struk-ovina*, *cibuľ-ovina*, *kapust-ovina*; *mieš-ačka*, *mláť-ačka*, *sek-ačka* a pod.).

Edukačná jednotka Plodiny (učivo biológie v 5. ročníku)

ČO UŽ VIEME

1. Zelenina a ovocie sú neodmysliteľnou súčasťou našej stravy. Nevznikli len tak. Niektoré pestujeme na poliach v našich záhradách, iné pestujú vo veľkom rôzni poľnohospodári a farmári, vďaka ktorým sa dostávajú do obchodov alebo sa ďalej spracovávajú.
 - a) Navštívili ste už niekedy farmu alebo poľnohospodárske družstvo?

⁷ Termín *motivačná nasýtenosť textu* zaviedol Furdík (1991) a definuje ho ako zastúpenie slovotvorne motivovaných slov v texte, ktoré sa zisťuje pomerom medzi počtom slovotvorne motivovaných a nemotivovaných slov v texte. Pri analýze náučných textov v slovenčine bola zistená motivačná nasýtenosť 37 % (Furdík, 1993).

⁸ Uhereková, M. et al. (2012). *Biológia pre 5. ročník základnej školy*. 2. uprav. vyd. Bratislava: Expol Pedagogika.

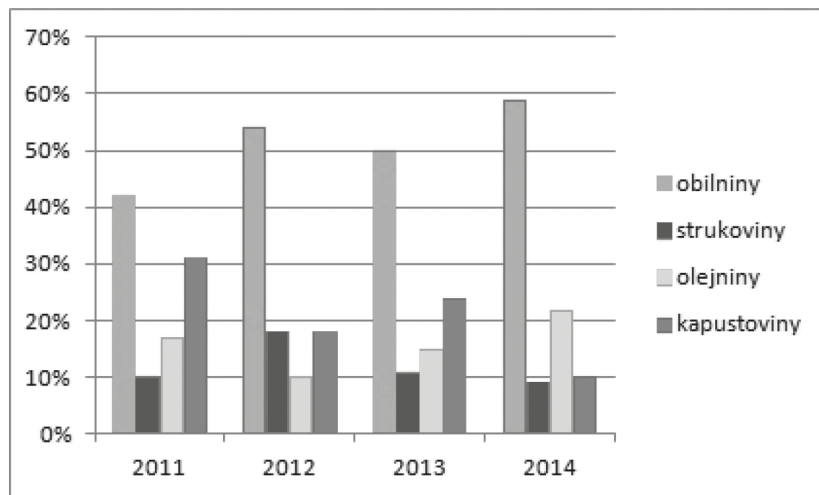
- b) Aké rastliny/plodiny pestujú farmári a poľnohospodári na poliach? Zapiš ich do pojmovej mapy s kľúčovým slovom *plodiny*.
- c) Pestujete niektoré z týchto plodín doma vy alebo vaši príbuzní? Na čo sa využívajú?

2.

- a) Poznáš rastliny na obrázkoch (obrázky zelenej fazuľky, hrachu alebo iných strukovín)? Ich semená sú veľmi zdravé a chutné.
- b) Pomenuj ich. Ak ich nemáš v pojmovej mape, dopiš ich tam.
- c) Akým spoločným názvom môžeme pomenovať túto skupinu rastlín?
- d) Prečo sa táto skupina nazýva práve tak? Od akého slova je jej názov utvorený?

ROZMÝŠĽAME

3. Prezri si nasledujúci graf, v ktorom je zaznamenaná produkcia poľnohospodárskych plodín farmy Gazda. Povedz, aké informácie si sa z grafu dozvedel.

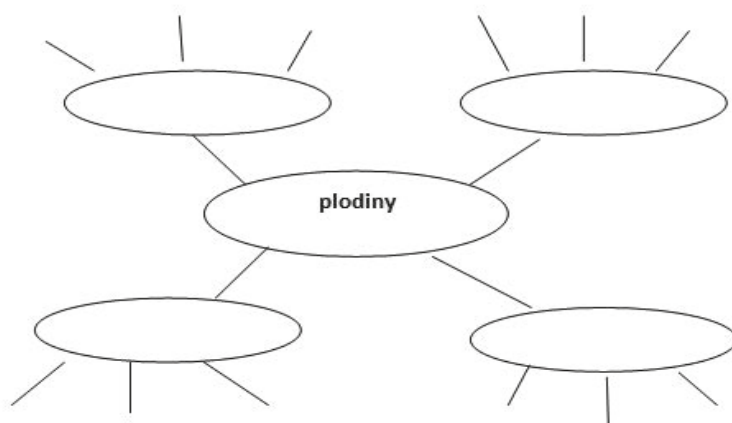


Zdroj: *vlastné spracovanie*

4. Na základe informácií v grafe odpovedaj na nasledujúce otázky.
- Aké druhy poľnohospodárskych plodín sa pestujú na farme?

- Ktorý druh plodín sa pestuje na farme najviac?
- V ktorom roku vyprodukovala farma najviac kapustovín?
- V ktorom roku vyprodukovala farma najmenej olejnín?
- Vypestovalo sa v minulom roku na farme viac kapustovín ako strukovín?
- V ktorom roku sa vyprodukovalo rovnaké množstvo strukovín a kapustovín?
- Ktoré plodiny doteraz nedosiahli 30% z celkovej produkcie farmy?

5. Do bublín v pojmovej mape doplň názvy druhov plodín, ktoré sa pestujú na farme.



6. Od akých slov sú utvorené názvy týchto plodín? Prečo sa tieto plodiny volajú práve tak?

strukoviny _____

obilniny _____

olejniny _____

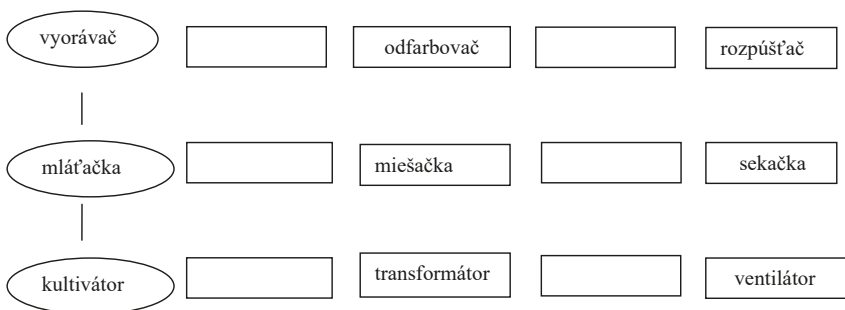
kapustoviny _____

Doplnené slová predstavujú súhrnné pomenovanie pre určité plodiny, ktoré majú niečo spoločné. Na základe toho skús doplniť do pojmovej mapy aspoň 3 príklady strukovín, obilnín, olejnín a kapustovín. Pomôž si aj riešením z úlohy 1 a 2.

7. Porovnaj slová *strukoviny, obilniny, olejniny, kapustoviny*. Čo majú spoločné? Ako vznikli?
8. Skús podobným spôsobom utvoriť a doplniť názvy pre ďalšie skupiny rastlín.
 Rastliny, ktoré majú cibuľu, sa nazývajú
 Rastliny, ktoré majú bobule, sa nazývajú
 Mnohé rastliny treba okopávať. Tie, ktoré sa okopávajú, sa nazývajú
 Niektoré rastliny sa pestujú ako krmivo pre zvieratá. Rastliny, ktoré slúžia na kŕmenie/ktorými sa kŕmi, sa nazývajú
 Patria medzi ne aj rastliny, ktoré sa podobajú ďateline. Označujeme ich ako
 Pestovanie rastlín závisí aj od ročného obdobia. Napríklad obilie sa môže zasiať v jari aj v jeseni. Obylie, ktoré sa seje v jari, sa preto nazýva
 Obylie zasiate v jeseni sa nazýva *ozimina*, pretože prežije v pôde aj v

ČO SME SA NAUČILI

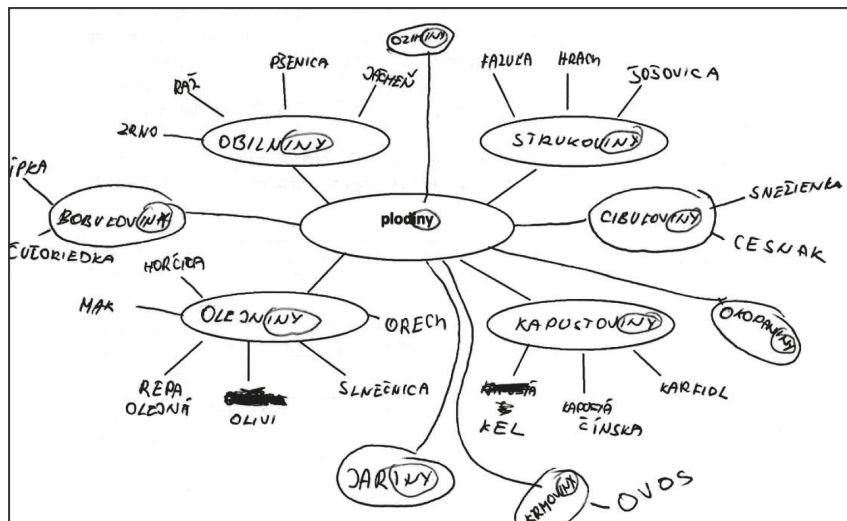
- 9.
- a) Okrem názvov plodín sa podobným spôsobom môžu tvoriť aj skupiny slov, ktoré pomenúvajú určité stroje, nástroje či iné pomôcky. Napríklad:
Vyorávač slúži na zemiakov.
Mlátačka slúži na obilia
Kultivátor slúži na pôdy.
- b) Prezri si nasledujúcu schému. Zisti, ako slová vznikli, a na základe toho doplň do schémy ďalšie podobne utvorené názvy strojov, nástrojov a iných pomôcok. Kde a na čo sa využívajú?



Pripájame niekoľko postrehov z prípravy a realizácie edukačnej jednotky:

V úvodnej časti evokácie (Čo už vieme) sme aktivizovali slovnú zásobu žiakov z danej oblasti a prostredníctvom vizuálnych prostriedkov sme vyvodzovali im známy pojem *strukoviny* (úloha 1 a 2). Tento pojem bol spolu s ďalšími pojmami súčasťou východiskového nelineárneho textu v podobe stĺpcového grafu. Metódou výzvovo-otázkových podnetov sme skúmali porozumenie informáciám v texte. Otázky boli formulované tak, aby stimulovali kognitívne procesy komparácie a inferenčné myslenie (úloha 4). Môžeme konštatovať, že žiaci na ne odpovedali bez problémov. Cieľom úlohy bolo okrem stimulovania kognitívnych procesov a zisťovania úrovne porozumenia textu zakomponovať nové termíny do slovnéj zásoby žiakov. Následná kategorizácia s uplatňovaním procesov komparácie a analyticko-syntetického myslenia viedla k vytvoreniu predstavy o slovotvornom type. Žiaci identifikovali spoločné znaky, najprv z hľadiska formálnej stránky motivátu vymedzili spoločnú časť *-iny* (s variantmi sufixu: olej-niny, obil-niny, kapust-oviny, struk-oviny), potom poukázali na významovú stránku (všetky pomenúvajú skupinu plodín) a až po otázkových podnetoch identifikovali rovnaký typ slovotvorného základu (všetky sú odvodené od substantíva). K takto zoskupeným pojmom priradili žiaci ďalšie pojmy, ktoré vznikli podobným spôsobom.

Ukážka žiackeho riešenia



Na vyvodenie odborných termínov sme využili postup, ktorý môžeme označiť ako kombináciu metódy motivačných parafráz a cloze testu. Postupovali sme onomaziologicky, od konkrétneho slovotvorného významu k forme, k doplneniu slovotvorne motivovaného termínu (úloha 8). Konštruovanie pojmov vytváraním motivačných dvojíc (*bobuľa* → *bobuľoviny*, *okopávať* → *okopaniny* atď.) sa ukázalo problematickejšie ako formulovanie motivačných parafráz na základe otázok: Prečo sa *cibuľoviny* volajú *cibuľoviny*? Prečo sa *jariny* volajú *jariny*? a pod.

V rámci reflexie (Čo sme sa naučili) sme využili postup dopĺňania motivujúceho slova. U žiakov sme upevňovali predstavu o slovotvornom type, konkrétne príkladmi niekoľkých typov zo slovotvornej kategórie prostriedok činnosti. Jednotlivé typy sme znázornili aj schematicky (úloha 9). Niektoré náročnejšie termíny (*kultivátor*, *transformátor*) robili žiakom problémy, iba niektorí poznali význam sloviess *kultivovať* a *transformovať*. Problémy spôsoboval aj opačný postup – tvorba substantív so sufixom *-átor*. Žiaci dopĺňali nekorektné príklady na základe morfeomatickej zhody, napr. *radiátor*, *traktor*. Túto skupinu motivátov sme následne zhodnotili ako neprimeranú aj z dôvodu, že sufix *-átor* sa spája s prevzatými slovami, ktoré ešte nemusia byť súčasťou slovnej zásoby žiaka. To, že žiaci porozumeli danému spôsobu tvorenia slov a kategorizácii významovo i formálne príbuzných slov do slovotvorného typu, dokazujú ďalšie príklady: *práčka*, *kosáčka*, *štiepačka*; *vysávač*, *odfarbovač*, *rozprašovač* a i.

Na základe aktívnej participácie pri aplikácii edukačných jednotiek na hodinách MJ a následnom pozorovaní využitia predchádzajúcej slovotvornej prípravy pri učení sa odbornej témy sme zistili, že *zámerné využívanie slovotvorných inferencií pri konštruovaní významu odborných pojmov má pozitívny vplyv na globálne porozumenie učebného textu*. Ukazuje sa teda, že v edukačnom postupe, keď žiaka na hodine MJ pripravujeme na recepciu slovotvorne motivovaných odborných termínov v učebnom texte, sa ontodidaktické hľadisko vedeckých predstáv o procesoch porozumenia textu a o sémantickej a textotvornej funkcii slovotvornej motivácie prelína s psychodidaktickým hľadiskom žiackych predstáv. Navyše, práca so slovotvornou motiváciou ukázala spontánnosť slovotvorných interpretácií žiakov a potvrdila, že je opodstatnené a potrebné nadväzovať na ich implicitné znalosti.

V kapitole sme sa usilovali argumentovať v prospech orientácie na žiaka vo vyučovaní materinského jazyka s oporou o empirické výskumy

spontánneho jazykového vývinu a výskumy jazykových prekonceptov žiaka mladšieho a staršieho školského veku. Nazdávame sa, že pre plnenie kľúčových cieľov vyučovania MJ, za ktoré považujeme komunikačné rozvíjanie a kultivovanie žiaka, rozvíjanie jeho metajazykového uvažovania a prípravu na proces učenia sa v jednotlivých oblastiach poznania, má reflektovanie teoretických východísk vývinovej lingvistiky a psychodidaktiky nezastupiteľnú úlohu.

Poznámka: Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA 1/0353/18 Implicitné jazykové znalosti dieťaťa mladšieho školského veku.

Literatúra

1. Betáková, V. (1979). *O vyučovaní tvorenia slov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
2. Cibáková, D. et al. (2015). *Recepce textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
3. Clark, E.V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Čechová, M. (2017). *Život s češtinou*. Praha: Academia.
5. Čechová, M. (2012). *Řeč o řeči*. Praha: Academia.
6. Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
7. Furdík, J. (1991). Motivačná nasýtenosť textu v slovenčine a nemčine. In *Konfrontačný a komparatívny výskum jazykovej a literárnej komunikácie* (s. 65–76). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
8. Furdík, J. (1993). *Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie*. Levoča: Modrý Peter.
9. Gadamer, H.-G. (1999). *Člověk a řeč. (Výbor textů)*. Uspořádal J. Sokol. Praha: OIKOYMENH.
10. Gavora, P. (1992). *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
11. Gogová, E. (2016). Vzťah slovotvornej kategorizácie a porozumenia učebného textu. Nepublikovaná dizertačná práca. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
12. Gogová, E. (2017). Slovtvorná kategorizácia ako stratégia pri rozvíjaní porozumenia učebného textu. *O dieťaťi, jazyku, literatúre*, 5(2), 21–40.

13. Hájková, E. et al. (2014). *Čeština ve škole 21. století – IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
14. Harčaričková, P., & Klimovič, M. (2011). *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
15. Hoff, E. (2001). *Language development*. Wadsworth: Thomson Learning.
16. Chejnová, P. (2017). *Acquisition of morphological categories and vocabulary in early ontogenesis of Czech child*. Praha: Karolinum.
17. Jelínek, J., Sedláček, B., Staněk, V., & Styblík, V. (1966). *Všestranné rozbory jazykové*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
18. Kala, M., & Benešová, M. (1989). *Písenný a mluvený projev žáků základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
19. Kesselová, J. (2001). *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov: Náuka.
20. Kesselová, J. (2003a). *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Anna Nagyová.
21. Kesselová, J. (2003b). Vyučovanie morfológie. In J. Palenčárová, J. Kesselová, & J. Kupcová, *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo* (s. 98–123). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s. r. o.
22. Kesselová, J. (2003c). Ústne dialogické cvičenia. In J. Palenčárová, J. Kesselová, & J. Kupcová, *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo* (s. 173–182). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s. r. o.
23. Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182.
24. Kintsch, W., & Rawson, K.A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (s. 209–226). Malden, MA: Blackwell.
25. Klimovič, M. (2016). *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
26. Klimovič, M., Kresila, J., & Liptáková, L. (2017). Factual text comprehension tasks as a tool for stimulating executive functions in 9- to 10-year-old children. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1–22.
27. Ligoš, M. (2005). Princípy v teórii a praxi vyučovania materinského jazyka. In L. Sičáková & L. Liptáková (Eds.), *Slovo o slove 11* (s. 84–90). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
28. Ligoš, M. (2009a). *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I*. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity.
29. Ligoš, M. (2009b). *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II*. Ružomberok: Filozofická fakulta Katolíckej univerzity.

30. Liptáková, L. (2007). Kognitívno-komunikačná interpretácia prototypu vidieka na poľsko-slovenskom pomedzí deťmi mladšieho a staršieho školského veku. In I. Nowakowska-Kempna (Ed.), *Uczeń na pograniczu językowym polsko-słowackim* (s. 97–109). Bielsko-Biała: Akademia Techniczno-Humanistyczna.
31. Liptáková, L. (2012). *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
32. Liptáková, L. (2017). Didaktická transformácia teórie lexikálnej motivácie. *Didaktické studie*, 9(2), 13–31.
33. Liptáková, L. (2018). Slovtvorná motivácia v jazykovom vývine dieťaťa. *Jazykovedný časopis*, 69(3), 600–615.
34. Liptáková, L. (2019). What developmental linguistics can offer L1 education. An example of the relation between implicit and explicit word-formation knowledge in Slovak speaking children. *Crossroads. A Journal of English Studies*, 24(1), 12–25.
35. Liptáková, L., & Cibáková, D. (2013). *Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
36. Liptáková, L. et al. (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
37. Liptáková, L., & Vužnáková, K. (2009). *Dieťa a slovtvorba*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
38. Maršalová, L. (1982). *Psycholingvistická analýza vývinu lexiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
39. Metelková Svobodová, R. (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
40. Mikulajová, M., & Kaplánová, J. (2013). Čo si deti myslia, že píšu: sonda do raných štádií osvojovania písanej reči. In J. Kesselová, M. Imrichová, & M. Ološtiak (Eds.), *Registre jazyka a jazykovedy II* (s. 42–50). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta.
41. Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension. A handbook*. London and New York: Routledge.
42. Owens, R.E. (2008). *Language development. An introduction*. New York: Allyn and Bacon.
43. Pacovská, J. (2012). *K hlubinám studákovy duše: didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum.

44. Piaget, J., & Inhelder, B. (2001). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
45. Prouzová, R. (2010). *Funkce přirozeného jazyka v procesu vzdělávání*. Praha: VIA LUCIS Praha & SCRIBO Praha.
46. Saicová Římalová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum.
47. Sigmundová, A. (2019). Čtení s porozuměním jako předpoklad úspěšné strategie řešení slovních úloh v matematice. Nepublikovaná dizertačná práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
48. Skoumalová, Z. (1985). Slovtvorné prostředky a text. *Jazykovědné aktuality*, 2, 73–81.
49. Slančová, D. (Ed.). (2008). *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta.
50. Slančová, D. (Ed.). (2018). *Desať štúdií o detskej reči*. Bratislava – Prešov: VEDA, vydavateľstvo SAV – Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
51. Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
52. Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2015). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
53. Sochovičová, A. (2009). Porozumenie textu ako súčasť komunikačnej kompetencie žiaka mladšieho školského veku. Nepublikovaná dizertačná práca. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
54. Schwarzová, M. (2009). Úvod od kognitivní lingvistiky. Praha: Dauphin.
55. Sternberg, R.J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
56. Svobodová, J. (2000). *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
57. Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
58. Šmilauer, V. (1971). *Novočeské tvoření slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
59. Štěpáník, S., Hájková, E., Eliášková, K., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.
60. Štěpáník, S., & Slavík, J. (2017). Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace*, 27(1), 58–80.
61. Tennent, W. (2015). *Understanding reading comprehension. Processes and practices*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, DC: SAGE.

62. Viktorová, I. (2009). *Od sedmi do jedenácti. Jak děti mladšího školního věku píší literaturu*. Praha: Karolinum.
63. Vygotskij, L.S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
64. Zajacová, S. (2012). *Komunikačné registre v rolových hrách detí. Výsledky socio-lingvistického experimentu*. Prešov: Prešovská univerzita, Filozofická fakulta.

Child-oriented L1 teaching

In the chapter, we emphasize child-oriented L1 teaching. In our opinion, it is based on the integration of developmental linguistics and cognitive pedagogy into the theoretical system of teaching L1. Compared to other subjects, L1 teaching is specific, because the language as a tool of education is at the same time its goal and content. This specific overlap between the content and the tool of teaching and learning means that the pupil cannot completely “emerge” from his/her natural language consciousness and perceive it exclusively as an object of cognition. Therefore the teaching of the mother tongue should build on both the developmental language skills of the pupil, i.e. to respect the aspect of developmental linguistics, and knowledge of the child’s preconceptions about language, i.e. to respect the aspect of cognitive pedagogy. Compared to other subjects, the focus on the pupil in L1 teaching is enhanced by building on two types of the child’s implicit knowledge: developmental language knowledge and cognitive knowledge related to language.

In the chapter, we deal with three thematic areas: (a) We present the basic features of the current discourse of developmental linguistics and cognitive pedagogy: we emphasize the interaction paradigm in elucidating the language and cognitive development, we point out the universal tendencies of language development and the importance of exploring the child’s (meta)linguistic awareness; (b) We present empirical findings on language development and language preconceptions of a school-age child, especially from the Slovak and Czech language environment, as well as their educational implications: we analyze the research on the child’s vocabulary, word-formation, morphology, syntax, and text competence, both text production and text reception; following this, we make recommendations for the use of empirical data in explicit language learning and in designing the L1 curriculum; (c) We present the results of empirical research on the function of word-formation in text comprehension and its educational use: we illustrate the connection of the child’s implicit word-formation knowledge with the explicit learning of a word-formation strategy that can help the student to understand the factual text.

Key words: child-oriented L1 teaching, developmental linguistics, cognitive pedagogy, (meta)linguistic awareness

Konwencje opisu wymowy w podręcznikach szkolnych do nauczania języka polskiego, czeskiego i słowackiego

Elżbieta AWRAMIUK

Jana VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ

Ludmila LIPTÁKOVÁ

Streszczenie

Świadomość fonologiczna stanowi istotny składnik kompetencji nadawczych i odbiorczych zarówno w zakresie komunikacji pisemnej (czytanie i pisanie), jak i w zakresie komunikacji za pośrednictwem języka mówionego (mówienie i słuchanie). Jednym ze sposobów rozwijania świadomości fonologicznej jest sygnalizowanie formy dźwiękowej za pomocą symboli graficznych. W materiałach dydaktycznych zwykle używa się mniej skonwencjonalizowanych niż transkrypcja fonetyczna sposobów sygnalizowania formy dźwiękowej różnych jednostek języka. Celem artykułu jest przedstawienie konwencji opisu wymowy w wybranych polskich, czeskich i słowackich podręcznikach ze szkoły podstawowej do klas czwartej, piątej i szóstej. Przeprowadzona analiza dowodzi, że sposób podawania informacji o wymowie odbywa się za pomocą reprezentacji ortograficznej lub pod dużym jej wpływem, co wyraźnie prowadzi do budowania w uczniach przekonania, że forma pisemna języka jest podstawowa, a forma mówiona stanowi jej pochodną. Autorzy podręczników sygnalizują formę dźwiękową słów w sposób niesystematyczny, niekonsekwentnie, ale także niekiedy błędnie. W zakończeniu formułujemy pewne postulaty dotyczące efektywnego rozwijania świadomości fonologicznej uczniów w szkole podstawowej.

Słowa kluczowe: szkoła podstawowa, analiza podręczników, świadomość fonologiczna, zapis wymowy

1. Wprowadzenie¹

Dzieci rozpoczynające naukę w szkole bez wysiłku posługują się w mowie językiem ojczystym, więc głównym celem edukacyjnym staje się nabywanie języka pisanego. Z czasem uczniowie tracą naturalną wrażliwość na rzeczywistość dźwiękową własnego języka i postrzegają dźwięki mowy poprzez pisownię. Kształcenie świadomości fonologicznej, rozumianej – najogólniej – jako zdolność do analizowania aspektów słuchowych języka mówionego, jest jednak niezwykle ważne zarówno dla kompetencji w zakresie komunikacji pisemnej (czytanie i pisanie), jak i kompetencji w zakresie języka mówionego (mówienie i słuchanie) (por. Krasowicz-Kupis & Awramiuk, 2017; Liptáková et al., 2015; Richardson & Nieminen, 2017).

W początkowej nauce czytania i pisania w językach posługujących się pismem alfabetycznym dzieci muszą zrozumieć, w jaki sposób system pisemny odnosi się do naturalnie przyswojonego języka mówionego, innymi słowy – w jaki sposób fonologiczna struktura języka jest symbolizowana w tekście pisanym. Na późniejszych etapach nauczania na dźwiękową stronę języka zwykle zwraca się uwagę przy nauczaniu pisowni oraz norm ortofonicznych, przy głośnym czytaniu, recytacji i interpretacji głosowej tekstu mówionego, a także przy analizie fonetycznych środków ekspresji artystycznej. Rzadziej dostrzega się, że świadomość fonologiczna wpływa także na odpowiednie różnicowanie fonetycznych środków stylistycznych podczas mówienia. Obserwacja cech segmentalnych i suprasegmentalnych mowy pomaga w rozwijaniu umiejętności rozpoznawania intencji rozmówcy oraz wyrażania intencji własnych, a także służy doskonaleniu dykcji i operowania głosem. Wszystko to sprawia, że refleksja nad dźwiękami mowy, relacją między mową a pismem oraz prozodią stanowi istotny element rozwoju kompetencji językowych i komunikacyjnych.

Istnieje wiele sposobów rozwijania świadomości fonologicznej, a jednym z nich jest sygnalizowanie formy dźwiękowej za pomocą symboli graficznych. Rolą wyrazu zapisanego ortograficznie jest umożliwienie dotarcia za pośrednictwem formy graficznej do tego wyrazu jako części leksykonu w umyśle. W sytuacji, kiedy chodzi o zwrócenie uwagi na ulotne dźwięki, możliwość ich zapisu przybiera formę transkrypcji fonetycznej (jeśli do

1 Artykuł stanowi znacznie zmodyfikowaną i poszerzoną wersję publikacji w języku czeskim (por. Vlčková-Mejvaldová, Liptáková, & Awramiuk, 2020). Analizowany materiał językowy został również wykorzystany w artykule Awramiuk, Vlčková-Mejvaldová, & Liptáková (w przygotowaniu), w którym jednak zaprezentowano jego inne ujęcie.

zapisu dźwięków służy specjalistyczny zestaw symboli – alfabet fonetyczny, taki jak międzynarodowy alfabet fonetyczny IPA lub alfabet sławistyczny) lub pseudotranskrypcji (jeśli do zapisu wymowy używa się standardowego alfabetu). W materiałach dydaktycznych, szczególnie tych adresowanych do odbiorcy bez przygotowania fonetycznego, zwykle używa się tego drugiego sposobu notacji, czyli uproszczonej transkrypcji. Nie jest to transkrypcja fonetyczna w swoim ścisłym znaczeniu, gdyż taka – niezależnie od tego, czy to IPA (*Handbook of the IPA*, 1999), czy jej słowiańska wersja (np. Krčmová, 2012–2018; Ostaszewska & Tambor, 2000) – mają ustalone reguły. Pseudotranskrypcja bazuje na konkretnym systemie graficznym danego języka, ale w odmienny sposób ustala relacje między grafemem a fonemem, przypisując w miarę możliwości jednemu znakowi graficznemu wartość fonetyczną jednego dźwięku, np. głoska [š] (w IPA [ʃ]) w polskiej ortografii może być reprezentowana przez grafemy: sz (*szafa*), rz (*trzy*) oraz ź (*też*), ale dla natywnych użytkowników języka jej najprostszą i najbardziej oczywistą reprezentacją jest grafem sz, czyli w zapisie półfonetycznym bazującym na polskiej ortografii wyrazy *trzy* i *też* zostaną zapisane jako *tszy* i *tesz*. Taką uproszczoną transkrypcję fonetyczną w polskiej literaturze nazywa się pisownią półfonetyczną (por. Dunaj, 2006; Mróz, 2016), a w literaturze anglojęzycznej – *respelling* (Heselwood, 2013, s. 28).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie konwencji opisu wymowy w wybranych polskich, czeskich i słowackich podręcznikach ze szkoły podstawowej do klas czwartej, piątej i szóstej. Skoncentrowaliśmy się na tym, w jaki sposób i przy jakich okazjach sygnalizuje się w nich dźwiękową formę słów. Zastosowaliśmy metodę jakościowej analizy treści (por. Gavora, 2015). Po krótkiej charakterystyce analizowanych podręczników omawiamy konteksty i funkcje dydaktyczne sposobów sygnalizowania w nich formy dźwiękowej różnych jednostek języka. W kolejnej sekcji komentujemy dostrzeżone podczas analizy miejsca dyskusyjne, a w zakończeniu formułujemy pewne postulaty dotyczące efektywnego rozwijania świadomości fonologicznej (i szerzej – językowej) uczniów w szkole podstawowej.

2. Badany materiał

Polska, Czechy i Słowacja to kraje sąsiadujące, które łączy m.in. wyteżona praca nad kształtem edukacji w języku ojczystym po upadku żelaznej kurtyny (por. Pieniążek & Štěpáník, 2016, red.). Wszystkie analizowane

podręczniki zostały dopuszczone do użytku szkolnego przez odpowiednie instytucje, choć sytuacja na rynku wydawniczym w trzech omawianych krajach nieco się różni. Analizie poddałyśmy dwie serie (każda składająca się z trzech podręczników) popularne w Polsce i Czechach oraz podręczniki aktualnie realizowane w słowackich szkołach wraz z jedną serią starszą. Kształcenie podstawowe na Słowacji kończy się na czwartym roku. Związek między poziomem podstawowym a średnim w programach edukacyjnych dla języka słowackiego jest wskazany tylko ogólnie, a do każdego etapu przeznaczone są oddzielne podręczniki. Z tego powodu nie jest możliwe prześledzenie słowackich podręczników jednej serii do klas czwartej, piątej i szóstej.

W Polsce na początku lat 90. zlikwidowano monopol państwowy na publikację podręczników i obecnie są one wydawane przez komercyjne wydawnictwa. Formalnie wszystkie szkolne podręczniki są zatwierdzane do użytku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) na podstawie recenzji specjalistów. Nauczyciele mają dużą wolność w wyborze podręczników, które są traktowane jako rodzaj autorskiej koncepcji nauczania, zmierzającej do uzyskania określonych przez podstawę programową efektów kształcenia. Do analizy wybrałyśmy dwie popularne serie podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego w klasach IV-VI: *Między nami* Gdańskiego Towarzystwa Oświatowego (MN4, MN5, MN6) oraz *Teraz polski!* wydawnictwa Nowa Era (TP4, TP5, TP6). Analizowane podręczniki ukazały się w latach 2013-2018.

W Czechach wybór podręczników także jest duży. Istnieje co najmniej sześciu wydawców, którzy publikują podręczniki w języku czeskim. Podręcznik musi jednak być zgodny z ramowym programem edukacyjnym dla edukacji podstawowej (RVP, 2017, online), co potwierdza klauzula przyznana przez Ministerstwo ds. Młodzieży, Edukacji i Sportu. Do analizy wybrałyśmy dwie serie podręczników do nauczania języka czeskiego w klasach IV-VI: serię Státního pedagogického nakladatelství (SPN4, SPN5, SPN6) i serię wydawnictwa Fraus (Fraus4, Fraus5, Fraus6). To dwa największe wydawnictwa zajmujące się publikowaniem materiałów dydaktycznych. Na podstawie naszych obserwacji dotyczących nauczania w szkołach podstawowych możemy stwierdzić, że są one również najczęściej stosowane.

Rynek podręczników na Słowacji nie jest otwarty, więc oferta pozostaje ograniczona. Państwo dotuje tylko serię podręczników wybranych przez Ministerstwo Edukacji. Przeanalizowałyśmy dwie obecnie funkcjonujące w szkołach serie podręczników dla czwartej klasy szkół podstawowych: dotowany przez państwo podręcznik AITEC (4A) i podręcznik TAKTIK (4T).

W momencie podjęcia badań w klasach piątych i szóstych w słowackiej szkole używano jednej serii podręczników Slovenského pedagogického nakladateľství (5S, 6S) z 2015 roku, więc sięgnęliśmy po starszy podręcznik wydany przez Orbis Pictus Istropolitana – do piątej klasy z lat 1997-1998 (5O1, 5O2) oraz do szóstej klasy z lat 2001-2002 (6O1, 6O2).

Zestawienie wszystkich analizowanych podręczników zawiera tabela 1. Pełna informacja bibliograficzna została podana na końcu artykułu.

Tabela 1. Analizowane podręczniki

Podręcznik	Tytuł	Wydawnictwo	Symbol
Polska	<i>Między nami. Język polski 4</i>	Gdańskie Towarzystwo Oświatowe	MN4
	<i>Między nami. Język polski 5</i>		MN5
	<i>Między nami. Język polski 6</i>		MN6
	<i>Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej</i>	Nowa Era	TP4
	<i>Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej</i>		TP5
	<i>Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej</i>		TP6
Czechy	<i>Český jazyk 4 pro základní školy</i>	Státní pedagogické nakladatelství	SPN4
	<i>Český jazyk 5 pro základní školy</i>		SPN5
	<i>Český jazyk 6 pro základní školy</i>		SPN6

Podręcznik	Tytuł	Wydawnictwo	Symbol
Czechy	<i>Český jazyk pro 4. ročník základní školy</i>	Nakladatelství Fraus	Fraus4
	<i>Český jazyk pro 5. ročník základní školy</i>		Fraus5
	<i>Český jazyk 6. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia</i>		Fraus6
Słowacja	<i>Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl – učebnica</i>	AITEC	4A
	<i>Slovenský jazyk 4 (Nezábudka). Učebnica pre 4 ročník základných škôl</i>	TAKTIK	4T
	<i>Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl</i>	SPN – Mladé letá	5S
	<i>Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl. Učebnica I</i>	Orbis Pictus Istropolitana	5O1
	<i>Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl. Učebnica II</i>		5O2
	<i>Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl</i>	Slovenské pedagogické nakladateľstvo	6S
	<i>Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl. Učebnica I</i>	Orbis Pictus Istropolitana	6O1
<i>Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl. Učebnica II</i>		6O2	

3. Konteksty i funkcje dydaktyczne sygnalizowania formy dźwiękowej

Wszystkie analizowane podręczniki muszą realizować wskazania dokumentów ogólniejszych, obligatoryjnych dla całego systemu edukacyjnego w danym kraju. Bez względu na to, w której klasie i w jakim zakresie takie zapisy dotyczące nauczania fonetyki znajdują się w podstawach

programowych, we wszystkich podręcznikach można znaleźć przykłady zapoznania uczniów z zapisem wymowy. W analizowanych materiałach dydaktycznych forma dźwiękowa jest sygnalizowana w dwóch rodzajach przypadków: (1) jako podstawowy obiekt zainteresowania przy realizacji treści programowych z zakresu fonetyki oraz (2) jako informacja towarzysząca lub okazjonalna. W pierwszym przypadku zwracanie uwagi na stronę dźwiękową stanowi przedmiot i środek interpretacji, a w drugim – służy przede wszystkim odtworzeniu formy brzmieniowej konkretnej jednostki leksykalnej.

3.1. Forma dźwiękowa jako podstawowy obiekt zainteresowania

Zakres treści z zakresu fonetyki zależy od zapisów programowych i przy oczywistych różnicach wynikających ze specyfiki cech lingwistycznych trzech języków można stwierdzić, że cechą wspólną analizowanych podręczników jest zwracanie uwagi na formę dźwiękową przy nauce poprawnej pisowni.

Podręczniki polskie

Zgodnie z polską podstawą programową uczeń klas IV-VI powinien wykorzystywać wiedzę z zakresu relacji między mową a pismem przy opisywaniu poprawnej pisowni polskiej. Przykładowo podaje się wymowę pewnych morfemów, aby wyjaśnić ich postać ortograficzną, por. „Jeśli w 3. osobie czasu przeszłego wymawiamy zakończenie [-oɫ], zapisujemy je zawsze jako -ął. Przykłady: zdjął, płynął.” (TP5, s. 30). Przy wymaganiach szczegółowych w zakresie kształcenia językowego pojawiają się uwagi na temat rozumienia przez ucznia pojęć: głoska, litera, sylaba, akcent, znajomości i stosowania reguł akcentowania wyrazów oraz intonacji poprawnej ze względu na cel wypowiedzi (Podstawa, 2017, s. 63).

Obie serie analizowanych podręczników wprowadzają wszystkie pojęcia wymagane przez podstawę programową, każdy też wychodzi poza zakres minimum (por. Awramiuk, 2018). Choć wprowadzone pojęcia są poprawnie zdefiniowane (np. spółgłoska i samogłoska definiowane są jako typy głosek), to analiza sposobu funkcjonowania tych terminów w kontekście (np. w podręcznikowych tekstach, poleceniach lub ćwiczeniach) pozwala dostrzec pewne znaczeniowe przesunięcie: samogłoską i spółgłoską

nazywa się także litery. Przykładowo, pisząc o wyrazie *krzew*, autorzy podręcznika uznają, że *rz* to spółgłoska dźwięczna (MN5, s. 297), choć w wyrazie *krzew* nie ma spółgłosek dźwięcznych, tylko są litery *rz*, które w typowych sytuacjach odpowiadają spółgłosce dźwięcznej. W innym miejscu autorzy mówią o samogłoskach nosowych *ę* i *ą* w wyrazach *wziął*, *wzięła* (MN6, s. 190), choć w analizowanych wyrazach występują samogłoski [o] i [e] zapisywane literami *ę* i *ą*. Utożsamianie spółgłoski lub samogłoski z literą wynika z mieszania płaszczyzny mowy i pisma i dzieje się niejako w ukryciu. Niewłaściwy sposób operowania pojęciami ma jednak znacznie większe znaczenie dla ich kształtowania niż poprawne definicje.

Obie analizowane serie podręczników zawierają informacje i ćwiczenia, których celem jest zwrócenie uwagi na formę dźwiękową jednostki oraz na relacje ogólne między wymową a zapisem przy opanowywaniu poprawnej pisowni (np. MN4, s. 19; TP4, s. 60, 116, 231). Podręcznik *Między nami* (MN5, s. 345-346) zawiera dział *Warsztat aktora*, który podaje informacje dotyczące poprawnej i starannej wymowy, a także rozwija umiejętność korzystania ze słowników. Analizowane przykłady (także w podręczniku *Teraz polski!*) dotyczą ubezdźwięcznienia spółgłoski właściwej w wygłosie absolutnym (np. *już* [jusz]), fonetycznej realizacji liter *ę*, *ą* w różnych kontekstach (np. *idę* [ide]), wewnątrzwyrazowych asymilacji grup spółgłoskowych (np. *sześćset* [sześset] lub potocznie [szejset]) i realizacji dźwięczności na granicy wyrazów (np. *kosz żyta* [koż żyta]). W podręczniku *Teraz polski!* znajduje się fragment poświęcony omówieniu wariantywnej pisowni zasymilowanych wyrazów obcego pochodzenia (TP6, s. 304).

Prezentacja sposobu wymowy w serii *Teraz polski!* pojawia się w nawiasach kwadratowych, ale dotyczy to przede wszystkim wyrazów lub morfemów. Zapis pojedynczych głosek podawany jest niekonsekwentnie: albo w nawiasach kwadratowych (por. TP5, s. 203), albo nie różni się od zapisu liter (por. TP4, s. 60, 231). W serii MN w partiach wprowadzających informacje fonetyczne wprost (w sposób wykładowy) zapis dźwięków jest jeszcze bardziej zróżnicowany: nie różni się od zapisu liter (por. MN4, s. 19; MN5, s. 340), jest podawany bez nawiasów, po słowie „czytaj” (por. MN5, s. 345) lub w nawiasach kwadratowych (por. MN5, s. 346). W obu seriach autorzy stosują pisownię półfonetyczną, wykorzystującą znaki ortograficzne języka polskiego. Funkcjonalnym rozwiązaniem jest używanie łącznika do zasygnalizowania nietypowej realizacji dźwiękowej polskich dwuznaków, np. *Drzazga* – czytaj: D-żazga (MN5, s. 345), choć nie jest to rozwiązanie

stosowane konsekwentnie, por. *jacuzzi* – czyt. dżakuzi (MN5, s. 283), w którym zgodnie z zasadami czytania po polsku ostatnie dwa segmenty dziecko może przeczytać /zi/, a nie – jak powinno – /z-i/.

Polskie podręczniki zwracają uwagę tylko na nietypowy akcent w słowach rodzimych (MN5, s. 247), co jest naturalne: akcent w języku polskim zasadniczo pada na przedostatnią sylabę i w wyrazach, w których jest regularny nie ma potrzeby go sygnalizować. Akcentualizacji w polszczyźnie poświęcone są pewne fragmenty wykładu w podręcznikach do klas piątej i szóstej obu serii. Sylaba akcentowana jest zaznaczona w zapisie ortograficznym podkreśleniem lub pogrubioną czcionką (np. *fizyka*, **fizyka**). W polskiej podstawie programowej pojawiają się uwagi na temat stosowania reguł poprawnej intonacji ze względu na cel wypowiedzi (Podstawa, 2017, s. 63). W analizowanych podręcznikach do klasy piątej wprowadza się pojęcie intonacji i podstawowe informacje na jej temat.

Podręczniki czeskie

W czeskich podręcznikach zapis formy dźwiękowej, która stanowi podstawę interpretacji i ćwiczeń, pojawia się w tekstach ilustrujących różne zjawiska, takie jak pisanie słów obcego pochodzenia, słowotwórstwo czy oddzielne wyjaśnienia dotyczące fonicznych cech języka.

Podczas sygnalizowania formy dźwiękowej autorzy obu serii badanych czeskich podręczników opierają się na pisowni określonych słów i wyrażań. Najczęściej odwołania do wymowy w kontekście ortografii dotyczą palatalizacji [d], [t], [n] przed znakiem *i* oraz użycia grafemów *ě* i *y*. W zakresie interpretacji pisowni grup wymawianych [bje, pje, vje] ta metoda notacji (pisownia półfonetyczna na bazie alfabetu czeskiego) stosowana jest tylko w podręcznikach SPN do piątej klasy (SPN5, s. 39). Sygnalizowanie wymowy przez standardową pisownię w wielu przypadkach oddala od prawdziwych dźwięków. Przykładem są wyrazy *skateboard*, *Garfield*, przy których wymowie w wygłosie pojawia się spółgłoska bezdźwięczna [skejd-bort], [garfílt], choć dźwięczna spółgłoska sygnalizowana w ortografii występuje w formach deklinacyjnych obu słów. Z kolei zapis półfonetyczny pozbawiony wyróżników typograficznych, jak np. *Garfílt* czy *garfílt*, prowadzi do mieszania płaszczyzny opisu mowy i pisma, a tym samym może przyczyniać się do powstawania błędów ortograficznych.

Zgodnie z czeską podstawą programową (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*) w czwartym roku nauczania dominującą motywacją do korzystania z zapisu wymowy jest wzmocnienie postrzegania przez ucznia związku między wymową a pisownią. W ramach tego zadania sygnalizowanie formy dźwiękowej pojawia się tylko w podręcznikach wydawnictwa Fraus, w podręcznikach drugiej serii zagadnienia ortograficzne są omawiane bez odniesienia do formy dźwiękowej. W podręczniku wydawnictwa SPN forma dźwiękowa jest wskazana tylko w kontekście omawiania pisowni wyrazów obcych (SPN4, s. 39 i nast.). Sposób notowania wymowy opiera się na czeskiej ortografii, dlatego w podręczniku zauważa się, że sylaby *di*, *ti*, *ni* są wymawiane [dy, ty, ny]. W tym przypadku trzy sylaby z różnych słów (*diskrétní – motivace – mechanický*) są zapisane w jednym nawiasie kwadratowym, tak jakby następowały po sobie (w całej serii SPN nawiasy kwadratowe są stosowane bardzo niesystematycznie). Wymowa słów obcych nie zawsze jest jednak sygnalizowana (np. SPN4, s. 192). Nie wykorzystuje się także okazji do interpretacji pisemnej formy słów obcych w dziale *Všimněte si pravopisu slov přejatých z cizích jazyků* (SPN4, s. 17). Przy okazji refleksji morfologicznych sygnalizuje się wariantywną wymowę: *dětský* [dětský] i [decký], *lidský* [litský] i [lický], *většina* [vjetšina] i [vječina], ale czyni się to niekonsekwentnie: z jednej strony autorzy podręcznika stosują zasadę oddawania jednego dźwięku jednym grafemem, z drugiej – zachowują pisownię *y*, *ý* po twardych spółgłoskach. Nawet tam, gdzie kluczowym zadaniem jest ćwiczenie pisowni słów homofonicznych nie sygnalizuje się formy dźwiękowej słów.

W szóstej klasie konieczność refleksji nad głoskami wynika z podstawy programowej, w której oczekiwane efekty kształcenia dotyczą m.in. dźwiękowej strony języka: uczeń powinien poprawnie wymówić czeskie i powszechnie używane słowa obce z naciskiem na zgodną z normą ortoepiczną wymowę literacką i poprawną melodię zdań. Aby zasygnalizować wymowę głoski [i] (zgodnie z IPA) w dialekcie śląskim, w słowie *musíme* użyto znaku *y* – [musyme] (SPN6). Poprzez odchylenie od standardowej pisowni zwraca się uwagę ucznia na nietypowy sposób realizacji fonetycznej danej litery samogłoskowej. Natomiast w słowie *banany* znak *y* traci funkcję sygnalizacyjną, ponieważ występuje w standardowej pisowni. Nie jest zatem jasne, czy w danym słowie jest to sygnał zmiany jakości elementu wokalicznego w porównaniu z wymową ogólną, czy sygnał utrzymania wymowy standardowej, tj. twardej wymowy poprzedniej spółgłoski.

W dwóch przypadkach sygnalizowana jest regionalna (występująca we wschodniej części terytorium czeskojęzycznego, szczególnie na Morawach) asymilacja międzywyrazowa, zachodząca przed spółgłoską półotwartą²: *policajd vyskočí, ochutnad je* (w ortografii: *policajt vyskočí, ochutnat je*) – ponownie tylko z graficznym wskazaniem obserwowanego zjawiska (*d* zamiast *t* w wygłosie pierwszego wyrazu, co jest charakterystyczne dla wymowy regionalnej), podczas gdy reszta wyrazu pozostaje zgodna ze standardową pisownią i nie oddaje wymowy (por. realizację fonetyczną *y* w wyrazie *vyskočí* – [viskočí]).

Zgodnie z programem nauczania dzieci w klasie szóstej wracają do tego, czego już nauczyły się w zakresie pisowni. Powtórzeniu podlega zwłaszcza dostrzeganie różnic w dźwięczności między grafemami i głoskami, które reprezentują. Ilustruje się regresywne upodobnienia pod względem dźwięczności, np. *rybka* – bk [pk], *zpívat* – zp [sp], lub utratę dźwięczności na końcu słowa, np. *hrad* [hrat]. Część ćwiczeń poświęcona jest kwestii poprawnej wymowy podwójnych spółgłosek, ale forma dźwiękowa nie jest w tym przypadku sygnalizowana graficznie.

Wyrażenia homofoniczne omawiane są w perspektywie opanowania i utrwalenia pisowni, bez odniesienia do poziomu dźwiękowego czy morfologicznego (np. *oběti/objetí*).

W interpretacji słów pochodnych lub prefiksów *s-* i *z-* forma dźwiękowa w ogóle nie jest sygnalizowana, chociaż powstają w tych wypadkach wieloelementowe grupy spółgłoskowe, których wymowa może różnić się od formy zapisanej. O wymowie nie mówi się także w kontekście stopniowania przymiotników i przysłówków, w których tworzone są grupy *-šš-*, *-žž-* i inne. Uczniowie nie są zatem pouczani o prawidłowej wymowie grup spółgłoskowych ani ostrzegani przed możliwymi odchyleniami od wymowy ortoepicznej.

Podręcznik do szóstej klasy wydawnictwa Fraus także zawiera instrukcje dotyczące wymowy. Sygnalizowanie formy dźwiękowej służy zilustrowaniu upodobnień w słowach *kresba*, *zpívat*. Dźwięczne odpowiedniki

2 Głoska [v] w języku czeskim zajmuje nieco inną pozycję niż w polszczyźnie. Podlega ona ubezdźwięcznieniu w wygłosie (por. *lov* [lof], *v tom* [ftom]), ale nie powoduje udźwięcznienia głoski poprzedzającej w fonetyce międzywyrazowej, zachowując się jak półsamogłoska. W omawianych przykładach wymowa ortoepiczna (i jednocześnie rozpowszechniona na całym terytorium, z wyjątkiem Moraw) to [policajt viskočí] i [oxutnat je]. W dialektach morawskich dźwięczność podlega upodobnieniu przed spółgłoskami półotwartymi, a także przed [v], które w tym kontekście jest wyjątkowe, regionalna wymowa brzmi zatem [policajd viskočí] i [oxutnad je].

głosek [c] i [č] są opisane jedynie werbalnie – nie ma dla nich odpowiednich symboli graficznych.

W czeskich podręcznikach Fraus do klasy szóstej pozycję akcentu wskazuje wyróżniona pogrubioną czcionką sylaba. W SPN6 przy nauczaniu treści dialektalnych przesunięta pozycja akcentu jest sygnalizowana przez podkreślenie niestandardowej sylaby akcentowanej (SPN6, s. 10). W podręczniku SPN do klasy szóstej mówi się o akcencie wyrazowym (sylaba akcentowana jest podkreślona) i akcencie zdaniowym, który jest nazywany naciskiem. Akcentowany wyraz jest tym razem w całości zapisany czcionką pogrubioną. W podręcznikach SPN do klasy czwartej przebieg melodii zdania (intonacja) jest opisany werbalnie, zgodnie z funkcją komunikacyjną wyrażenia, np. zdanie oznajmujące ma melodię opadającą, a zdanie pytające, na które odpowiadamy tak/nie – rosnącą (SPN6, s. 120). W podręczniku do szóstej klasy, w którym zgodnie z podstawą programową więcej uwagi poświęca się dźwiękowej stronie języka, intonacja różnych rodzajów zdań jest zilustrowana graficznie (Fraus6, s. 95) bądź opisana werbalnie (SPN6, s. 21 i nast.).

Podręczniki słowackie

Słowacka podstawa programowa (klasa czwarta – Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie; klasy piąta i szósta – Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie) eksplicytnie określa zakres nauczania fonetyki w stopniu minimalnym. W czwartym roku program koncentruje się na upodobnieniach fonetycznych, które w płynnej wymowie są charakterystyczną cechą ortoepiczną języka słowackiego (Král, 1984). W przeciwieństwie do języka czeskiego w słowackim dochodzi także do asymilacji głosek na granicy słów. Podstawa kładzie nacisk na jednolitą pisownię morfemu bez względu na jego wymowę. Program klasy piątej również koncentruje się na asymilacji i wymowie dźwięków na granicy słów oraz dodatkowo – na zjawiskach ponadsegmentalnych (akcent wyrazowy, nacisk, siła głosu i pauza). W szóstej klasie zgodnie z podstawą powtarza się zagadnienia omawiane w klasie piątej oraz uczy, jak prawidłowo wymawiać frazy mowy niezależnej.

W czwartym roku nauki szkolnej zgodnie z zaleceniami słowackiej podstawy programowej omawia się upodobnienia fonetyczne. Sygnalizowanie formy dźwiękowej ma miejsce przy porównywaniu wymowy i pisowni,

zwłaszcza przy określaniu określonej pozycji asymilacji (w wygłosie absolutnym, wewnątrz słowa na granicy morfemów, między wyrazami w przypadku wymowy płynnej, w tym wymowy przyimków). Z problematyką upodobnień wiąże się temat dotyczący wymowy spółgłoski /v/ – specyficznego fonemu w języku słowackim, realizowanego przez cztery głoski, por. [speŋ], [voda], [wdova] i [fčera] (Král, 1984). W podręcznikach do klasy czwartej przy konfrontacji wymowy z pisownią zastosowano następujące techniki:

- (1) forma dźwiękowa jest sygnalizowana jedynie typograficznie w reprezentacji ortograficznej, przez pogrubienie lub pokolorowanie litery, która nie odpowiada podstawowym relacjom fonemiczno-grafemicznym w języku słowackim (np. medveď, haď, Raďko, kúp hrozno);
- (2) forma dźwiękowa jest sygnalizowana przez zapis pary fonem–grafem w nawiasach lub w inny sposób typograficzny: (t' – d'), dub – **b p**;
- (3) forma dźwiękowa jest sygnalizowana przez zestawienie obok siebie formy ortograficznej i jej mówionego odpowiednika oraz typograficzne wyróżnienie miejsca rozejścia się pisowni i wymowy (4T): dub – dup, dedko – detko, včela – fčela;
- (4) forma dźwiękowa jest sygnalizowana poprzez zapisanie wymowy kursywą (pisownia półfonetyczna z wykorzystaniem alfabetu języka słowackiego) w zwykłych nawiasach (4T): s Mišom (z *Mišom*), k vode (g *vode*);
- (5) forma dźwiękowa jest sygnalizowana w reprezentacji ortograficznej przez typograficzne wyróżnienie pary dźwięków, w której głoska następna wpływa na wymowę głoski poprzedniej (4A): voda, vlak, včela, vtedy;
- (6) forma dźwięku jest zasygnalizowana przez znak zapytania w nawiasie kwadratowym, przy czym funkcja nawiasu występującego w transkrypcji fonetycznej nie jest w żaden sposób wyjaśniona (4A): Vlak [?] meškal.

W obu podręcznikach do czwartej klasy zdarzają się przypadki notacji fonetycznej, która jest sprzeczna z normą ortoepiczną, np. „Medveď [t'] ušiel” – powinno być [dď] (4A, s. 53); zaznaczona jest tylko jedna zasymilowana samogłoska, mimo że w rzeczywistości upodobnienie dotyczy dwóch końcowych spółgłosek: „drozdď” – powinno być *drozd* (4A, s. 46), „upliešt

dedkovi” – powinno być *upliest’ dedkovi* (4T, s. 35). Niektóre sformułowania wyjaśniające treści programowe prowadzą do nieporozumień. Na przykład różne formy wymowy spółgłoski [v] zostały nieodpowiednio uproszczone i przedstawione jako asymilacja (4T, s. 36), wymowa dwuwargowej spółgłoski [ũ] (słowacki nie ma dla niej specjalnego grafemu, dźwięk ten jest zapisywany literą *v* albo *u*) została utożsamiona z wymową samogłoski [u]; podano przykłady upodobnienia pod względem miejsca artykulacji w słowie, w którym taka asymilacja nie zachodzi, ponieważ nie jest to granica morfemu („*poc*ta, *sept*ember”, 4T, s. 32).

Omawianie zjawisk dźwiękowych w oparciu o zapis ortograficzny w słowackich podręcznikach do klasy czwartej jest widoczne na każdym kroku. Z jednej strony, nacisk na związek między wymową a pisownią przy omawianiu asymilacji dźwiękowej jest potrzebny, ponieważ uczniowie muszą rozwinąć umiejętność zapisu wyrazów opartych na zasadzie morfologicznej (Liptáková et al., 2015), ale z drugiej – zaniedbuje się metajęzykowe myślenie o normach ortoepicznych języka słowackiego, a zwłaszcza rozwój mowy ucznia i umiejętności aktywnego słuchania. Ponadto program nauczania języka nie obejmuje innych ważnych zjawisk, takich jak normy modulacji.

Ponieważ klasy piąta i szósta na Słowacji należą już do poziomu średniego, a nie podstawowego, nie jest możliwe prześledzenie bezpośredniego związku między klasami czwartą a piątą i szóstą przy realizacji tego samego programu nauczania. Tym bardziej interesujące wydaje się stwierdzenie, że istnieje znacząca różnica między starszymi i obecnymi podręcznikami pod względem częstotliwości omawiania zjawisk fonetycznych oraz sposobów sygnalizowania formy dźwiękowej jednostek językowych.

Starsze podręczniki wydawnictwa Orbis Pictus Istropolitana (5O, 6O) zwracają większą uwagę na dźwiękową stronę języka i systematycznie sygnalizują wybrane cechy mowy w transkrypcji fonetycznej. Chodzi o konsekwentne stosowanie nawiasów kwadratowych i zapisu fonetycznego zgodnie z podręcznikiem kodyfikacji wymowy słowackiej, który łączy znaki IPA i litery słowackiego alfabetu (Kráľ, 1984, s. 39). Sygnalizowanie formy dźwiękowej w podręcznikach do klas piątych i szóstych (5O, 6O) pojawia się w związku z omawianiem upodobnień, zwłaszcza zachodzących przy wymowie przyimków, np. *so* [zo], *so mnou* [so mnou] (5O1, s. 19), w związku z wymową grup spółgłoskowych, np. *detský* [deckí], *francúzsky* [francúski] (5O1, s. 59) oraz wymową podwojonych spółgłosek, np. *senný* [se>ní], *vyšší*

[vi>ší] (5O1, s. 58–59). Przy wyjaśnieniach dotyczących ostatniego zjawiska na oznaczenie geminaty używa się symbolu [>], przywołując wiedzę ucznia na temat znaku większości z matematyki, co uważamy za godny pochwały element integracji międzyprzedmiotowej. Za zjawisko pozytywne uważamy również systematyczne omawianie pewnych zjawisk fonicznych w dziale *Učíme sa správnu výslovnosť*, gdzie problematyczna wymowa słów rodzimych i obcych została wyjaśniona we wzajemnym porównaniu: „**veterný** – vyslovíme [tʰ], lebo je to domáce slovo..., **tematický** vyslovíme [t], lebo ide o cudzie slovo” (5O1, s. 52). Uczeń jest nawet instruowany, aby pracować z podręcznikiem kodyfikacji ortoepicznej (Král, 1984). Kolejnym pozytywnym aspektem jest powiązanie zagadnień fonetycznych z morfologicznymi. W podręczniku zwraca się uwagę na bardziej problematyczne zjawiska ortoepiczne w ramach poszczególnych typów słów, np. zaimków („nevyslovujeme [gdo], ale [kto]”, 5O2, s. 34), cyfr („správne vyslovujeme [devetʰ/devätʰ]”, 5O2, s. 36) bądź przy porównywaniu wymowy przymiotników i przysłówków („porovnajte výslovnosť pekný [n] – pekne [ň]”, 5O2, s. 42).

Podręcznik do klasy szóstej (6O2, s. 50–51) zawiera nawet fonetyczną notację. Jest to naturalna sytuacja przy pisaniu tekstów dialektalnych, których nie można pisać ortograficznie, ponieważ występują one tylko w formie mówionej. Podczas zapisu tekstów pochodzących z dialektów, ale także innych, nawiasy kwadratowe są konsekwentnie stosowane i wyraźnie wyjaśniono, dlaczego w sygnalizowaniu formy dźwiękowej używany jest tylko znak [i] (w języku słowackim określany jako jota). Warto również wspomnieć o zadaniu dla uczniów, które polega na nagrywaniu dialogów lub odpowiedzi podczas nauczania i późniejszym zapisywaniu ich wymowy. W tym podręczniku w temacie *Ako rozprávali starí Slovania* tekst modlitwy *Ojče náš* w języku starsłowiańskim został przepisany zgodnie z wymową [Otče naš, iže jesi na nebesich...] (6O2, s. 42).

Ponadto podręczniki Orbis Pictus Istropolitana zawierają wskazówki do nauki prawidłowej wymowy, oparte na podręczniku słowackiej kodyfikacji ortoepicznej (Král, 1984). W podręcznikach tego wydawnictwa znajdują się marginalia *Učíme sa správnu výslovnosť*, w których wykorzystywany jest wspomniany podręcznik ortoepiczny. W tym miejscu trzeba wyjaśnić, że naucza się wymowy nie tylko poprawnej, ale i skodyfikowanej, dotyczącej języka literackiego. Ta sekcja znajduje się w podręcznikach do klas piątej i szóstej i koncentruje się na wymowie słów rodzimych i obcych, jednocześnie łącząc stronę foniczną z innymi aspektami kształcenia

językowego, najczęściej z zagadnieniami morfologicznymi. Intensywność pracy ze stroną dźwiękową języka słowackiego wzmacnia powtarzający się dział *Lámeme si jazýčky*, który zawiera ćwiczenia artykulacyjne i tzw. łamańce językowe.

O ile ocena podręczników wydawnictwa Orbis Pictus Istropolitana z punktu widzenia spójności opisu wymowy wypada pozytywnie, o tyle nie możemy przypisać takiej oceny serii podręczników Slovenského pedagogického nakladateľství (5S, 6S). Transkrypcja fonetyczna w nawiasach kwadratowych pojawia się tylko przy jednym wyrazie rodzimym (5S, s. 32). Spośród znaków transkrypcji używany jest tylko znak pauzy: / = krótsza pauza, // = dłuższa pauza (5S, s. 27). W przeciwieństwie do podręczników Orbis Pictus Istropolitana tematyka dotycząca języka kodyfikowanego i dialektu opracowana jest bez odwoływania się do formy dźwiękowej jednostek dialektalnych (5S, s. 131). W podręcznikach tych nie odnajdujemy korelacji między nauczaniem fonetyki a nauczaniem morfologii ani wzmianek o podręczniku kodyfikacji ortoepicznej, chociaż inne typy słowników językowych są wymienione w tej serii. Ponadto w podręczniku do szóstej klasy nie wykorzystano nawet naturalnej sytuacji komunikacyjnej dialogu i chociaż podkreśla się właściwe wykorzystanie środków pozajęzykowych (mimika, gesty, postawa, proksemika), środki fonetyczne i norma ortoepiczna pozostają w nim poza obszarem zainteresowania (5S, s. 18–19).

Zjawiska ponadsegmentalne w słowackich podręcznikach są sygnalizowane tylko sporadycznie. Zauważyliśmy typograficzne różnicowanie (czcionką pogrubioną lub podkreśloną) modulacji siły głosu w akcentowanej sylabie, nieakcentowanej encyklice lub wyrazie akcentowanym (5S, s. 27–30; 6O1, s. 13, 15). Zastosowano znak transkrypcji dla krótszej lub dłuższej pauzy (5S, s. 27) lub tylko jeden znak pauzy (6O1, s. 14). Pojawia się znakowanie rytmiczne (6O1, s. 17). W modulacji tonalnej głosu melodia poszczególnych rodzajów zdań jest zwykle opisywana tylko werbalnie, graficzna reprezentacja za pomocą strzałek jest używana tylko w jednym podręczniku (6O1, s. 16).

3.2. Forma dźwiękowa jako dodatkowa informacja

Oprócz fragmentów, w których sygnalizacja formy dźwiękowej jednostek językowych jest integralną częścią interpretacji, pojawia się także jako okazjonalne zjawisko, którego marginalność jest często sygnalizowana

graficznie przez zmniejszoną czcionkę lub umieszczenie na marginesach stron. W analizowanych podręcznikach najczęściej sygnalizowana jest dźwiękowa forma zasymilowanych słów obcego pochodzenia, cytatów z języków obcych oraz obcych nazw własnych (np. nazwisk autorów tekstów). Przez zasymilowany leksykon obcego pochodzenia rozumiemy zapożyczenia, które zachowały swoją oryginalną (obcą) formę graficzną, ale jednocześnie mają wysoką frekwencję w językach polskim, czeskim bądź słowackim. Cytaty to słowa lub wyrażenia z języków obcych, które nie są częścią słownictwa języka docelowego.

Wykorzystanie możliwości zapoznania uczniów z dźwiękową formą obcych jednostek leksykalnych wydaje się zjawiskiem pozytywnym, jednak ilościowa dominacja sygnalizowania formy dźwiękowej tych kategorii w porównaniu ze słowami rodzimymi może budować w uczniach błędne pojęcie tożsamości formy pisanej i dźwiękowej języków ojczystych.

Podręczniki polskie

W polskich podręcznikach podaje się przybliżoną wymowę pojedynczych wyrazów zasymilowanych, np. *tournée* [czytaj: turne] (TP5, s. 114), *musical* (TP4, s. 29, 55), *lunch* (TP4, s. 43, MN6, s. 44), a także wymowę popularnych obcojęzycznych wyrazów i wyrażeń typu *bon ton* (TP4, s. 11), *savoir-vivre* (MN4, s. 38). Jednostki te pojawiają się przede wszystkim we fragmentach tekstów literackich zamieszczonych w podręcznikach. Sygnalizowanie formy dźwiękowej wyrazów obcych w polskich podręcznikach odbywa się za pośrednictwem pisma półfonetycznego, por. *musical* [mjuzikal], *alright* [olrajt]. W serii TP wymowa podawana jest w nawiasach kwadratowych, po wyrazie „czytaj” i dwukropku, a w serii MN – bez nawiasów, po skrócie „czyt.”.

Cytaty to grupa wyrazów obcych najmniej liczna w polskich podręcznikach. Informacja o ich wymowie w serii TP wystąpiła 12 razy, a MN – 16 razy. Chodzi tu o wyrazy i frazy, które pojawiły się w tekstach czytanek, np. *shidedee* [czytaj: szididi] ‘ciocia, wujek, siostrzeniec i siostrzenica’ (w jęz. Indian) (TP5, s. 251), *chevalier* – czyt. szewalie ‘rycerz’ (MN6, s. 172). Zdarzały się także dłuższe frazy w partiach mówionych bohaterów literackich, por. *deux baguettes, s’il vous plait* [czytaj: dy baget sil wu ple] (TP6, s. 285), *da capo al fine* – czyt. da kapo al fine (MN6, s. 289). W przeciwieństwie do

wyrazów zasymilowanych przy tych wyrazach i wyrażeniach podaje się zwykle ich znaczenie i pochodzenie.

Największą grupę w polskich podręcznikach stanowi okazjonalna informacja o wymowie obcych nazw własnych. Chodzi tu przede wszystkim o imiona i nazwiska autorów tekstów literackich (np. *René Goscinny*), autorów dzieł malarskich (np. *Paul Cézanne*), imiona bohaterów literackich (np. *pan Mouchabière*), nazwy geograficzne (np. *Lyon, Saint Maurice*) oraz nazwy instytucji i obiektów miejskich (np. *muzeum Marmottan, paryskie Grand Café*). Zdecydowanie liczniejsza grupa nazw własnych w serii *Teraz polski!* jest związana z przyjętą w tym podręczniku koncepcją kształcenia literacko-kulturowego. Kultura jest w nim reprezentowana przez międzynarodowy, bardzo różnorodny zestaw tekstów: od komiksu do najwybitniejszych arcydzieł malarstwa. Twórcy podręcznika przyjęli zasadę, by transkrybować wszystkie nazwiska autorów tekstów kultury (obrazów, rzeźb, dzieł muzycznych, filmów, złotych myśli), tytułów ich dzieł oraz występujących w tłumaczeniach oryginalnych nazw własnych.

Zastosowanie polskiego alfabetu do zapisu wyrazów obcych skutkuje m.in. różnymi zapisami formy dźwiękowej tych samych jednostek, por. René Goscinny jako [rene gosiny] (TP4, s. 65; TP6, s. 288), [gosini] (MN4, s. 100, 162) lub [gościny] (MN5, s. 29; MN6, s. 162). Trudność z zapisem niewystępujących w języku polskim dźwięków prowadzi do znaczących uproszczeń wymowy, a z drugiej strony brak ustabilizowanej konwencji daje w efekcie sztuczne różnicowanie w zapisie tych samych dźwięków. Przykładowo, francuska głoska nosowa [ɛ̃], podobna do polskiego ę, w polskiej transkrypcji w serii *Teraz polski!* została oddana następującymi grafemami: *an, ę, a, q, en* (por. TP5, s. 48, 205; TP6, s. 288, 316, 321).

Podręczniki czeskie

W czeskich podręcznikach okazjonalne sygnalizowanie formy dźwiękowej w postaci pseudotranskrypcji pojawia się najczęściej na marginesach stron podręcznika *Fraus* i towarzyszy dodatkowym informacjom o znaczeniu słów i wyrażeniach, które pojawiają się w opracowywanych tekstach. Najczęściej chodzi o obce jednostki leksykalne, przy których – jak sformułowano w podręczniku – wspomina się także o ich „przybliżonej wymowie”. W podręcznikach SPN sygnalizacja formy dźwiękowej jest częścią tekstu właściwego: fakt, że stanowi graficzną reprezentację formy dźwiękowej, jest

czasem sygnalizowany, a czasem nie. Mimo tej niespójności pojawia się prośba o wyjaśnienie, co występuje w nawiasach kwadratowych (SPN 5, s. 77).

Wzmianka o wymowie zasymilowanych słów obcych nie zawsze jest potrzebna, ponieważ niekiedy dziecko zna zarówno formę pisaną, jak i dźwiękową analizowanego wyrazu, np. takiego jak *pizza*. W niektórych przypadkach wskazywana jest forma dźwiękowa całego słowa (np. *premiéra* [premiéjéra], *Celsius* [celsijus]), w innych – w tym samym podręczniku – sygnalizowanie strony dźwiękowej jest ograniczone do problematycznego miejsca w słowie, tak jak np. podaje się informację o wymowie w *Słowniku języka literackiego języka czeskiego*, np. *unikát* [-ny-], *technika* [-ny-], *pneumatika* [-ty-], *edice* [-dy-], *encefalitida* [-ty-], *minimálně* [-ny-]. W ostatnim przykładzie ponownie pojawia się niespójność – nie wskazano tu palatalizacji drugiego *n* (poprawnie powinno być [-ně]). W wyrazie *vernisaž* [-ny-] sygnalizowany jest tylko brak palatalizacji przed grafemem *i*, ale już utrata dźwięczności w wygłosie jest pomijana.

Ten rodzaj komunikacji nie tyle dostarcza uczniom nowych informacji, ile uświadamia im, że dźwiękowa i pisemna strona języka nie są całkowicie symetryczne i identyczne. Szkoda, że autorzy nie podają formy dźwiękowej systematycznie. W podręcznikowych tekstach pojawiają się rozpowszechnione w języku czeskim terminy i nazwy obcego pochodzenia (np. *T-Mobile* lub s. 85, ćw. 5b), jednak ich wymowa nie jest w żaden sposób komentowana. Transkrypcja obcych nazw własnych i słów obcego pochodzenia (*corpus delicti*, *Achard*, *Shaw*, *savoir-faire*, *Wilder*, *Molière*, *Tartuffe*, *Erkény*) znajduje się tylko w sekcji *Výpisky a výtah*. Znaczenie innych obcych słów, porównywalnie lub nawet mniej zintegrowanych z czeskim słownictwem, zostało wyjaśnione w bocznych ramkach, ale ich wymowa nie jest sygnalizowana (*kontraindikace*, *manipulace*, *energie*, *galaxie*, *astronomie*). Wymowa popularnej gry *geocaching* również nie jest sygnalizowana, choć stanowi ciekawe połączenie dwóch zasad adaptacji fonetycznej do języka czeskiego (wymowa ortograficzna pierwszej części i przyswojona wymowa drugiej części wyrażenia).

Sygnalizacja dźwiękowej formy słów obcojęzycznych, niezintegrowanych z czeskim leksykonem, pojawia się w podręczniku Fraus4 jako część komentarza do tekstu i wyjaśnień dotyczących pochodzenia tego słowa. Jako przykład wyrazów słowackich podano wymowę *dedina* [dědina], *budeme* [buděme], *lad* [lʲat] i *viete*, które jest zapisane jako [vjetě], nie jako

[věť], chociaż czeska wymowa jest taka sama i sposób odczytania bliższego czeskiej ortografii zapisu [věť] byłby taki sam jak zapisu [vjetě]. To kolejny dowód na brak spójności. W ramach zawierających informacje o pochodzeniu słów omawiane są niemieckie wyrazy: *Schnittlauch* [šnytlauch] i *Jahrmarkt* [jármarkt]. Znajdziemy też wyjaśnienia dotyczące kilku słów włoskich: *grazie* [gracie], *bene* [bene], *medico* [mediko].

W czeskich podręcznikach sporadycznie spotykamy sygnalizację formy dźwiękowej nazw własnych. Systematycznie podawana jest dźwiękowa forma nazwiska *Antoina de Saint-Exupéryho* ([antoan d sentexypéry]). W wielu innych przypadkach wymowa nazwisk autorów tekstów nie jest sygnalizowana (np. René Goscinny, Arthur Ransom, Richard O’Neil). W podręczniku SPN wymowa nazw własnych jest podawana w tekście, bezpośrednio po formie ortograficznej (SPN5, s. 77), nawet jeśli uczniowie klas piątych znają ją od dawna.

Podręczniki słowackie

W słowackich podręcznikach sygnalizacja formy dźwiękowej zintegrowanego słownictwa obcego występuje stosunkowo rzadko. Wyjaśnia się znaczenie tych słów, ale nie ich wymowę, por. *phishing*, *hoax*, *bilbord*, *banner* (5S, s. 43, 86). Sformułowaną w sposób opisowy z wyróżnieniem typograficznym informację o wymowie słowa obcego zauważyliśmy tylko raz: „SMS (Vyslovujeme **esemes** správa...)” (5S, s. 41). W przypadku innego leksemu obcego pochodzenia określającego pocztę elektroniczną wymienia się wariantywnie formy pisowni (*email*, *mail*, *mejl*), ale wymowa nie jest sygnalizowana (5S, s. 42).

W podręcznikach Orbis Pictus Istropolitana wymowa obcych jednostek leksykalnych jest sygnalizowana albo w związku z realizacją zagadnień morfologicznych (w ramach lekcji dotyczącej nieodmiennych części mowy), np. *interview* [vyslov: intervjú] (5O1, s. 23), lub w specjalnej sekcji *Učíme sa správnu výslovnosť*, gdzie istnieją również odniesienia do podręcznika kodyfikacji ortoepicznej (Král, 1984), np. *estetický* [estetický], *charakteristický* [xarakteristický], *exotický* [egzotický] (5S2, s. 7).

Wskazówki dotyczące wymowy obcych cytatów pojawiły się w badanych podręcznikach tylko raz: chodzi o przykład *airwheel* (čitaj érvíl) w podręczniku 4T.

Okazjonalne instrukcje dotyczące wymowy obcych nazw własnych pojawiają się tylko w jednym słowackim podręczniku do klasy czwartej (4T). Notacja wymowy (w zwykłych nawiasach) *Claude Monet* (kłod mone), *Edgar Degas* (edgar dega) jest używana przy ćwiczeniu morfologicznym. W tym samym podręczniku obce nazwy własne pojawiają się również bez informacji o wymowie (np. Gary Thuerk). Podręczniki do klas piątej i szóstej ponownie pokazują różnice między poszczególnymi seriami podręczników: podręczniki Slovenského pedagogického nakladateľství nie podają wymowy obcych słów ani obcych nazw własnych.

4. Dyskusja

W analizowanych podręcznikach odnalazłyśmy kilka sposobów informowania o stronie dźwiękowej. Zastosowano środki:

- 1) leksykalne – polegające na opisowym omówieniu zjawisk dźwiękowych, np. omawianie intonacji w podręcznikach polskich i słowackich;
- 2) typograficzne w zapisie ortograficznym – polegające na wyróżnieniu w wyrazie zapisanym ortograficznie miejsca, którego forma dźwiękowa ma zwrócić uwagę odbiorcy, np. akcentowanie wyrazów polskich, czeskich czy słowackich;
- 3) fonetyczne – polegające na zastosowaniu transkrypcji fonetycznej, np. zapis tekstów dialektalnych w podręcznikach słowackich;
- 4) fonetyczno-ortograficzne – polegające na wykorzystaniu natywnego alfabetu do zasygnalizowania formy dźwiękowej (pisownia półfonetyczna), np. omawianie zjawisk asymilacyjnych w podręcznikach polskich, czeskich i słowackich.

Niespójność i brak systemowych rozwiązań w sygnalizacji formy dźwiękowej jednostek językowych postrzegamy jako najbardziej problematyczne zjawiska w analizowanych podręcznikach. Dominuje w nich zastosowanie reguł ortograficznych do zapisu formy dźwiękowej, co wspiera postrzeganie rzeczywistości dźwiękowej poprzez filtr reguł pisowni. Nie chodzi tu jedynie o środki typograficzne w zapisie ortograficznym, ale także – a może przede wszystkim – o wpływ ortografii na zapis półfonetyczny.

Quasi-fonetyczna transkrypcja, polegająca na wykorzystywaniu do zapisu wymowy znaków podstawowego dla danego języka alfabetu, zapewnia dokładniejsze odzwierciedlenie wymowy niż czyni to pisownia

standardowa, a przy tym pozwala uniknąć konieczności uczenia się nowych symboli graficznych i nowych konwencji pisowni, których opanowanie byłoby niezbędne przy poznawaniu alfabetu fonetycznego. Pisownia półfonetyczna jest szeroko wykorzystywana w różnego rodzaju publikacjach skierowanych do użytkowników niemających specjalistycznej wiedzy z zakresu fonetyki, np. w poradnikach ortofonicznych, jedno- i dwujęzycznych słownikach, a także w podręcznikach szkolnych. Pozwala ona uczniom zobaczyć, co zostało wypowiedziane, i w rezultacie zrozumieć, jak wymowa różni się od tego, co jest zapisane w ortografii. O ile można zrozumieć argumenty przemawiające za stosowaniem w podręcznikach szkolnych transkrypcji uproszczonej, o tyle nadmierny wpływ ortografii na sygnalizowanie formy dźwiękowej usprawiedliwić jest trudno.

Wpływ ortografii na sposób sygnalizowania formy dźwiękowej przejawia się przede wszystkim w nieświadomym preferowaniu formy pisanej, jak w wyrazie *sherwoodzkich* (polski derywat angielskiego wyrazu *Sherwood*, MN6, s. 230), który powinien być zapisany [szerłuckich] ze względu na typowe w polszczyźnie ubezdźwięcznienie wewnątrzwyrazowe, ale w podręcznikowym zapisie półfonetycznym został zapisany bliżej reprezentacji ortograficznej [szerłudzich]. Często wyjaśniając jakieś zjawisko fonetyczne (np. asymilacje), autorzy koncentrują się na jednym segmencie, a pozostałe zostawiają w formie ortograficznej, np. polskie wyrażenie przyimkowe *w tobie* – zostało zapisane jako *f tobie* (MN5, s. 345), choć w analizowanym wyrazie litera *i* odnosi się do półsamogłoski [j], a w czeskim wyrazie *jablko* (SPN 6, s. 73) w zapisie formy dźwiękowej [jabko] skoncentrowano się na elizji jednej głoski, a pominięto obligatoryjne ubezdźwięcznienie – wymowa tego wyrazu w rzeczywistości brzmi [japko]. Ortografia dominuje w przypadku pisowni wielu spółgłosek na końcu słowa przed pauzą. Obligatoryjne ubezdźwięcznienie jest często pomijane, np. *Hubbleův* zapisano jako [hablův] (SPN 5, s. 77), podczas gdy poprawna wymowa to [hablůf]). Taki sposób sygnalizowania formy dźwiękowej kształtuje niewłaściwy obraz relacji między mową a pismem i wzmacnia liczne nieporozumienia, np. takie, że w języku czeskim nie ma różnicy w wymowie [i] i [y].

Zbytne przywiązanie do ortografii widać też w sytuacjach, kiedy przy zastosowaniu pisowni półfonetycznej nazwy własne zapisane są wielkimi literami, np. *Francesca Simon* – czyt. *Franceska Sajmon* (MN4, s. 10). Takie rozwiązanie słabo rozgranicza płaszczyznę pisma i mowy. Mieszanie konwencji ortograficznej i fonetycznej może sprzyjać utrwalaniu się błędów

w pisowni, z pewnością także nie kształtuje odpowiednio świadomości językowej.

Przy transkrypcji międzyjęzykowej podstawowe problemy rodzi fakt, że w grę wchodzi dwa różne systemy fonetyczne, a odbiorca tych materiałów zwykle nie zna żadnego alfabetu fonetycznego. Chodzi zatem o podanie przybliżonej wymowy wyrazów obcych z wykorzystaniem alfabetu znanego odbiorcy, czyli o zastosowanie alfabetu L1 do zapisu dźwięków L2. Ze względów praktycznych nowe dźwięki są objaśniane przez porównanie do dźwięków znanych i z zastosowaniem znanej konwencji ich reprezentacji, podobnie jak to się dzieje w zasymilowanej wymowie, np. samogłoski, które nie istnieją w języku czeskim, są zastępowane najbliższymi im samogłoskami występującymi w czeszczyźnie (Hůrková-Novotná, 1995, s. 47). Zastosowanie alfabetu natywnego do zapisu dźwięków języka obcego stanowi najbardziej przystępny sposób przywoływania skojarzeń dźwiękowych u odbiorcy bez treningu fonetycznego, ale jednocześnie może utrwalać błędne wyobrażenia na temat ekwiwalencji dźwięków pochodzących z różnych systemów fonologicznych. Przykładem ekwiwalencji częściowej są polskie i angielskie /t/ i /d/. Zarówno w polszczyźnie, jak i w angielszczyźnie fonemy te mają tę samą reprezentację graficzną, jednak różni je dystynktywna cecha artykulacyjna: główne warianty polskich fonemów /t/ i /d/ są głoskami przedniojęzykowo-zębowymi, a w języku angielskim – przedniojęzykowo-dziąsłowymi.

W polskich podręcznikach przy podawaniu przybliżonej wymowy nazw obcych uwagę zwraca brak wskazania miejsca akcentu. To rozwiązanie niezrozumiałe w kontekście celu tego typu informacji: sygnalizowanie wymowy ma umożliwić dotarcie do przybliżonej formy dźwiękowej, a brak wyróżnienia sylaby akcentowanej w wielu przypadkach po prostu to uniemożliwia. Pozbawione akcentu jednostki obce, takie jak: *Elizabeth* [elizabeth] (TP5, s. 37), *Paul Cézanne* – czyt. Pol Sezan (MN5, s. 336) albo *nous ne parlons pas français* – czyt. nu ne parłą pa frąse (MN6, s. 246), polski uczeń może błędnie (choć zgodnie z podstawowymi zasadami czytania polskiego tekstu) odczytać jako [elizabeth], [pol sesan] lub [nu ne parłą pa frąse].

We wszystkich analizowanych podręcznikach do klas czwartej, piątej i szóstej szkoły podstawowej spotykamy przykłady dobrych i złych praktyk w sygnalizowaniu formy dźwiękowej, choć można też sformułować kilka uwag ogólnych. Pozytywnie wyróżniają się starsze słowackie podręczniki Orbis Pictus Istropolitana. Strona dźwiękowa jest w nich sygnalizowana

systematycznie, merytorycznie, zgodnie z aktualną wiedzą językową oraz w integracji z innymi elementami kształcenia językowego. W pozostałych słowackich podręcznikach stosowane rozwiązania są niespójne, sposoby zapisu fonetycznego wydają się chaotyczne, a uwaga poświęcana jest przede wszystkim pisowni. Szczególnie w podręcznikach do klasy czwartej spotykamy się z naruszeniem zasady aktualności wiedzy językowej i zasady dydaktycznej orientacji na uczniów (uwzględniania ich możliwości poznawczych i wykorzystywania wcześniejszej wiedzy). Czeskie podręczniki wydane przez SPN do programu nauczania podchodzą formalnie, mechanicznie traktują zawarte w nim zapisy (np. dobierając przy sygnalizowaniu wymowy litery zgodnie ze standardem pisowni) i nie łączą go z programem nauczania innych przedmiotów. W polskich podręcznikach sygnalizowanie formy dźwiękowej wyrazów obcych zdecydowanie dominuje nad sygnalizowaniem formy dźwiękowej wyrazów rodzimych, brakuje też konsekwencji w sposobie prezentowania omawianych zjawisk fonicznych.

5. Zakończenie

W naszych badaniach skupiliśmy się na sposobach opisu wymowy, szczególnie na poziomie segmentalnym. We wszystkich analizowanych podręcznikach w partiach wykładowych formę dźwiękową sygnalizuje się przede wszystkim w kontekście zasad pisowni. Sygnalizowanie wymowy na marginesach ma na celu ułatwienie dotarcia do strony brzmieniowej danej jednostki. Sposób podawania informacji o wymowie odbywa się za pomocą reprezentacji ortograficznej lub pod dużym jej wpływem, co wyraźnie prowadzi do budowania w uczniach przekonania, że forma pisemna języka jest podstawowa, a forma mówiona stanowi jej pochodną. Autorzy podręczników sygnalizują formę dźwiękową słów w sposób niesystematyczny, zgodnie z regułami tworzonymi ad hoc, niekonsekwentnie, ale także, jak to niestety zauważyliśmy, błędnie.

Uważamy, że w podręcznikach należy stosować bardziej świadome i lepiej służące realizacji założeń programowych sposoby sygnalizowania wymowy. Chodzi o takie rozwiązania, które pomogą w rozwijaniu świadomości językowej uczniów poprzez wdrożenie ich w metajęzykową refleksję nad dźwiękami języka ojczystego i będą sprzyjać rozwijaniu świadomości fonemicznej w powiązaniu z implicytną wiedzą fonologiczną ucznia w celu rozwijania jego umiejętności mówienia i aktywnego słuchania. Sposoby

sygnalizowania formy dźwiękowej powinny być dostosowane dla wieku uczniów. Program nauczania powinien uwzględniać wyjaśnienia dotyczące zjawisk problemowych, m.in. tych z zakresu prozodii, zmienności normy ortofonicznej, wymowy słów obcych, i wykazywać korelację z innymi obszarami kształcenia językowego. Wzmocnienie logicznych powiązań między aspektami ortoepicznymi i ortograficznymi jednostek językowych, polegające m.in. na konfrontacji formy dźwiękowej i formy ortograficznej, powinno służyć rozwijaniu umiejętności wypowiedzania się w piśmie. Autorzy podręczników szkolnych powinni uwzględniać też fakt, iż jednym z celów kształcenia jest przygotowanie uczniów do pracy z innymi źródłami, w których sygnalizuje się wymowę, m.in. ze słownikami ortoepicznymi. Mamy nadzieję, że przeprowadzona analiza, choć ograniczona do konkretnych podręczników, przyczyni się do szukania jak najlepszych rozwiązań w tym zakresie.

Bibliografia

1. Awramiuk, E. (2018). Fonetyka w podręcznikach do nauki języka ojczystego. In E. Awramiuk & A. Rozumko (Eds.), *Z problematyki kształcenia językowego VII* (s. 167–185). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
2. Awramiuk, E., Vlčková-Mejvaldová, J., Liptáková, L. (w przygotowaniu). Sound Form Signalization in L1 Polish, Czech and Slovak Textbooks: in Search of Best Practice.
3. Dunaj, B. (2006). Zasady poprawnej wymowy polskiej. *Język Polski*, 3, 161–172.
4. Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.
5. *Handbook of the IPA* (1999). Cambridge: Cambridge University Press.
6. Heselwood, B. (2013). *Phonetic Transcription in Theory and Practice*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
7. Hůrková-Novotná, J. (1995). *Česká výslovnostní norma*. Praha: Scientia.
8. Král, Á. (1996). *Pravidlá slovenskej výslovnosti*. 3th edition. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
9. Krasowicz-Kupis G., Awramiuk, E. (2017). Psycholingwistyczny model nabywania czytania i pisania w języku polskim – perspektywa rozwojowa i kliniczna. In A. Domagała & U. Mirecka (Eds.), *Zaburzenia komunikacji pisemnej* (s. 110–132). Gdańsk: Harmonia Universalis.

10. Krčmová, M. (2012–2018). Transkripce. In *Nový encyklopedický slovník češtiny online*. Online: <https://www.czechency.org/slovník/TRANSKRIPCE#-fonetická%20transkripce> [dostęp: 14.06.2018].
11. Liptáková, E. et al (2015). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. 2., doplnené a prepracované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
12. Mróz, P. (2016). Zapis fonetyczny jako zjawisko typograficzne. *Słowo. Studia językoznawcze*, 7, 196–207.
13. Ostaszewska D., & Tambor J. (2000). *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*. Warszawa: PWN.
14. Pieniżek, M., & Štěpánik, S. (Eds.). (2016). *Teaching of national languages in the V4 countries*. Prague: Faculty of Education of Charles University in Prague.
15. Podstawa (2017). *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, zał. nr 2 do rozporządzenia MNiSW z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.
16. Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání. Online: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf [dostęp: 26.02.2020].
17. Richardson, U., & Nieminen, L. (2017). The contribution and limits of phonological awareness in learning to read. In N. Kucirkova, C. Snow, V. Grover, & C. McBride (Eds.), *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education. A Contemporary Guide to Literacy Teaching and Interventions in a Global Context* (s. 264–272). London – New York: Routledge.
18. *Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie. Slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Online: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_pv_2014.pdf.
19. *Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie. Slovenský jazyk a literatúra*. Online: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf.
20. Vlčková, J., Liptáková, E., Awramiuk, E. (2020). Signalizace zvukové podoby slov ve vybraných řadách učebnic českého, slovenského a polského jazyka pro 4.–6. ročník. *Didaktické studie*, 12(1), 15–37.

Analizowane podręczniki

Podręczniki polskie

1. **MN4:** Łuczak, A., Murdzek, A., & Krzemieniewska-Kleban, K. (2018). *Między nami. Język polski 4*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
2. **MN5:** Łuczak, A., & Murdzek, A. (2018). *Między nami. Język polski 5*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
3. **MN6:** Łuczak, A., & Murdzek, A. (2014). *Między nami. Język polski 6*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
4. **TP4:** Klimowicz, A. (2013). *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.
5. **TP5:** Klimowicz, A. (2016). *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.
6. **TP6:** Klimowicz, A. (2017). *Teraz polski! Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.

Podręczniki czeskie

1. **SPN4:** Hošnová, E. et al. (2009). *Český jazyk 4 pro základní školy*. Praha: SPN.
2. **SPN5:** Hošnová, E. et al. (2010). *Český jazyk 5 pro základní školy*. Praha: SPN.
3. **SPN6:** Hošnová, E. et al. (2012). *Český jazyk 6 pro základní školy*. Praha: SPN.
4. **Fraus4:** Kosová, J., & Babušová, G. (2010). *Český jazyk pro 4. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
5. **Fraus5:** Kosová, J., Babušová, G., Rykrová, L., & Vokšická, J. (2011). *Český jazyk pro 5. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus.
6. **Fraus6:** Krausová, Z., & Teršová, R. (2003). *Český jazyk 6. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.

Podręczniki słowackie

1. **4A:** Hirschnerová, Z., Adame, R. (bez vročenia). *Slovenský jazyk pre 4. ročník základných škôl – učebnica (spracované podľa Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu 2015)*. Bratislava: AITEC, s. r. o.

2. **4T:** Nguyenová Anhová, Ľ. (bez vročenia). *Slovenský jazyk 4 (Nezábudka). Učebnica pre 4 ročník základných škôl (v súlade s inovovaným ŠVP)*. Košice: TAKTIK vydavateľstvo, s. r. o.
3. **5S:** Krajčovičová, J., Kesselová, J., Sedláková, M., & Hirschnerová, Z. (2015). *Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl*. 4. vydanie. Bratislava: SPN – Mladé letá, s. r. o.
4. **5O1:** Tibenská, E., Patráš, V., Sedláková, M., & Sabol, J. (1997). *Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl. Učebnica I. diel*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
5. **5O2:** Tibenská, E., Patráš, V., Sedláková, M., & Sabol, J. (1998). *Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl. Učebnica II. diel*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
6. **6S:** Krajčovičová, J., & Kesselová, J. (2012). *Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl*. 3. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
7. **6O1:** Tibenská, E., Patráš, V., Sedláková, M., & Sabol, J. (2001). *Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl. Učebnica I. diel*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
8. **6O2:** Tibenská, E., Patráš, V., Sedláková, M., & Sabol, J. (2002). *Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl. Učebnica II. diel*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

Conventions of pronunciation description in Polish, Czech and Slovak language school textbooks

Phonological awareness is an important component of reception and production in both written (reading and writing) and oral (speaking and listening) communication. One of the ways to develop phonological awareness is to signal the sound form by means of graphic symbols. Phonetic transcription is concerned with how the sounds used in spoken language are represented in written form. In specialized sources, phonetic transcription is a conventionalized notation system; in non-specialist sources (such as school textbooks), the methods of sound form signalization (SFS) are less conventionalized, but they have important educational functions.

The purpose of this study is to present the results of an analysis of several L1 Polish, Czech, and Slovak textbooks popular in primary schools (grades 4-6, age 10-13) in order to answer the following questions: how sound form is signalized, in which educational context and what its function is.

L1 classes create a perfect opportunity for students to develop their phonological (or even more – linguistic) awareness. This opportunity, however, does not seem to be fully embraced by the authors of textbooks. The conducted analysis demonstrates that the method of providing information about pronunciation takes place by means of orthographic representation or largely under its influence, which clearly leads to the strengthening of a belief among students that the written form of the language is basic and that the spoken form is its derivative. The authors of the textbooks signal the sound form of words in a non-systematic way, inconsistently and sometimes incorrectly. Generally, there is a lack of well-thought-out solutions aimed at orthoepic competence concerning e.g. phonetic transcription conventions. Thus, we formulate some postulates regarding the effective development of phonological awareness of students in primary school.

Key words: primary school, textbook analysis, phonological awareness, sound form signalization

Stylistika a didaktika: nové výzvy pro výuku mateřského jazyka

Radka HOLANOVÁ
Stanislav ŠTĚPÁNÍK

Abstrakt

Studie se zabývá propojením stylistiky a didaktiky; reflektuje zpracování stylistického učiva v učebnicích českého jazyka pro střední školy a pohlíží na něj prizmatem komunikačního paradigmatu a statického/dynamického pojetí komunikátu. Hlavním cílem výuky mateřštiny je formovat komunikačně kompetentního jedince, který dokáže jazyk užívat efektivně s ohledem na komunikační situaci a komunikační záměr. Praxe ovšem ukazuje, že učebnice a státní maturitní zkouška k tomuto cíli nesměřují příliš efektivně.

Autoři studie nejprve analyzují očekávané výstupy pro předmět český jazyk a literatura v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia z hlediska statického a dynamického pojetí komunikátu. Dále hledají, jak se výstupy projektují do Katalogu požadavků k maturitní zkoušce. Následně se věnují stylistickému učivu v učebnicích českého jazyka pro SŠ, kde zjišťují mj. následující problémy: Málo pozornosti věnované běžné každodenní komunikaci, rozpor mezi stylistickou teorií a didaktickou aplikací u některých slohových útvarů, nedostatek aktuálních komunikačních kontextů (např. elektronická komunikace, multimodální texty), nerespektování komunikační funkce textů, nedostatečné reflektování jednotlivých složek komunikační situace a chybějící vztah mezi lokucí, ilokucí a perlokucí.

Klíčová slova: stylistika, didaktika, čeština, střední škola, kurikulum, učebnice, standardizované zkoušky

1. Úvod

1.1. Cíle komunikačně-slohové výchovy

Moderní oborová didaktika mateřského jazyka klade do středu cílů výuky cíle komunikační. Je tomu tak nejen v české, ale také šířeji středoevropské didaktice mateřštiny (Čechová & Styblík, 1998; Hájková, 2008; Liptáková et al., 2011; Palenčárová, Kesselová, & Kupcová, 2003; Nocoň, 2018a; Svobodová, 2003; Szymańska, 2016, 2018; Šebesta, 2005; Štěpáník, 2018/2019; Štěpáník et al., 2019, 2020, a řada dalších), jakož i v didaktikách celé řady dalších jazyků (srov. např. Locke, 2010). Hlavním cílem výuky mateřštiny je formovat komunikačně kompetentního jedince, tj. takového, který dokáže jazyk užívat efektivně s ohledem na komunikační situaci a komunikační záměr, a to jak na úrovni produkční, tak recepční.

S ohledem na komunikační cíl výuky mateřštiny má klíčový význam základní požadavek kladený na jazykový projev: **funkčnost a situačnost** (Čechová, 1985, s. 15–16; později též in Čechová, 1998, a Čechová & Styblík, 1998). Čechová zdůrazňuje potřebu rozvíjet projev žáků **s ohledem na komunikační situaci**, jejíž součástí je také zřetel k autorovi a adresátovi projevu (srov. též Čechová et al., 1996). Za nejvýznamnější vlastnosti kvalitního projevu považuje *sdělnost* (zda autor sděluje to, co zamýšlí), *výstižnost* (zda sdělení dobře vystihuje záměr; vyšší stupeň kvality sdělnosti), *vhodnost* (zda je vyjádření adekvátní vzhledem ke komunikační situaci a komunikačnímu záměru), *vytříbenost* (která zahrnuje všechny předchozí vlastnosti a je vrcholnou kvalitou projevu) a též *jazykovou správnost* (soulad s kodifikací).

Poznávání jazyka má žákovi sloužit k tomu, aby z repertoáru jazykových prostředků nejlépe vybíral ty, které nejvíce vyhovují naplnění jeho komunikačního záměru a jsou vhodné pro danou komunikační situaci, a zároveň aby rozuměl obsahům i komunikačním záměrům ostatních komunikantů a aby byl schopen jazykové chování ostatních komunikantů vyhodnocovat (srov. Štěpáník et al., 2020). Témata „funkce jazykového projevu s podmínkami jeho vzniku a proces utváření jazykového projevu“ a „ohled na situaci projevu a také na jeho příjem a interpretaci“ didaktika češtiny reflektuje již od 80. let 20. století (Čechová & Styblík, 1998, s. 198–199). Jak ovšem ukazuje praxe, edukační realita nabízená řešení doposud plně neintegrovala (srov. Štěpáník, 2020), některé vývojové tendence praxe pak

jdou dokonce zcela proti jejich implementaci (srov. požadavky jednotné, tzv. státní, maturitní zkoušky – Čechová, 2017, s. 220–227; Štěpáník, 2018; avšak nejen u nás – k situaci v Polsku srov. Nocoń, 2017).

1.2. Styl jako didaktický problém

Styl je vždy determinován tzv. stylovými faktory, „tedy rozmanitými složkami mimojazykové reality, které podmiňují výběr a uspořádání výrazových prostředků“ (Hoffmannová et al., 2016, s. 17). Problematika stylových faktorů má v české stylistice dlouhou tradici, jejich základní klasifikace je založena na rozlišení stylových faktorů objektivních a subjektivních. Tato distinkce se užívá také ve škole pod označením *slohotvorné činitele* (objektivní a subjektivní). Čechová, Krčmová, & Minářová (2008) pracují s pojmem *komunikační faktor*, jež vymezují jako složku a aspekt komunikační situace, jako konstitutivní rys komunikačního kontextu, který determinuje podobu projevu.

Jazyk funguje jako fenomén sociální; jazyková komunikace tak představuje jednu ze základních forem sociální interakce. „Proces komunikace můžeme proto označit také jako proces verbální interakce“ (Liptáková et al., 2011, s. 234).¹ Jednotliví komunikanti vstupují do komunikačního procesu s určitými komunikačními cíli, resp. komunikačními záměry, jež uskutečňují pomocí lingválních, paralingválních a extralingválních prostředků.

Komunikačně-slohová výchova představuje (společně s výchovou jazykovou a výchovou literární) jednu ze tří složek vzdělávání v českém jazyce. Stylistika je ve škole pojímána především ve svém tradičním strukturalistickém vymezení jako „vědní obor, který se zabývá stylem jak z teoretického, tak z praktického hlediska“ (Jelínek & Krčmová, 2017). V zájmu kategorizace jevů, resp. systemizace obsahu výuky se komplex komunikace parceluje do určitých typů. Tradičně je komunikačně-slohové učivo ve výuce češtiny – ve shodě se strukturalistickým paradigmatem ve stylistice – na základní škole organizováno podle slohových útvarů a na střední škole podle funkčních stylů. Problémy takového pojetí jsou dva:

- (1) **Systém slohových útvarů neodpovídá současnému poznání stylistiky a není v souladu s vyjadřovací praxí a vyjadřovacími potřebami žáků** (Čechová & Styblík, 1998, s. 199). Hranice

1 Jedním z kritérií textovosti, tedy vlastností, kterými by se měl text vyznačovat, je jeho intencionálnost. Ta vychází z ilokuce autora (srov. např. Karlík, Nekula, & Rusínová, 2003, s. 670n).

slohových útvarů, ale ani funkčních stylů, stylových oblastí či komunikačních sfér (záleží na konkrétní teorii) nejsou ostré a s proměnami komunikační reality se ještě více stírají (srov. Čmejrková, 1997; Čmejrková & Hoffmannová, 2011; Hoffmannová et al., 2016; Malinowska, Nocoń, & Żydek-Bednarczuk, 2013; Nocoń, 2018a; Orgoňová & Bohunická, 2018; Slančová, 2003, 2004; Witosz, 2009, ad.). Proto se také ve stylistice již od 90. let 20. století objevuje potřeba „nové stylistiky“, „která by změněnou sociální, jazykovou a metodologickou situací reflektovala pregnantněji“ (Slančová, 2003, s. 208).

- (2) **Funkční styly nebo slohové útvary v takto pojaté výuce představují abstrahované formy**, u nichž se očekává, že je žáci při tvorbě vlastních komunikátů naplní; v podstatě jde o „výběr jazykových prostředků při tvorbě (optimálního) textu“ (Orgoňová, 2013, s. 294). V praxi výuky pak dochází k tomu, že se recipují a produkuje jaksi optimální komunikáty, které splňují určité normy či matrice (srov. Wiśniewska & Karwatowska, 1998). V české didaktice se takovému pojetí v 50. letech 20. století říkalo *vázaný sloh* (Čechová, 1985, 1998, 2017, s. 224), jehož cílem bylo naplnit přesně stanovené téma a přesně stanovený slohový útvar. Čechová (2017, s. 224) k tomu poznamenává, že „tento princip byl postupně opouštěn“, a zásadně zdůrazňuje potřebu respektu k funkci projevu a rovněž zohlednění formativních cílů komunikačně-slohové výchovy (srov. Čechová, 1998).² Také stylistika reflektuje, že pojem funkční styl je příliš úzký (Slančová, 2003, s. 217), navíc účelovost, ustálenost, pravidelnost a normovanost, která se v teorii funkční stylistiky projevuje, s sebou nese „riziko zjednodušení existující jazykově-sociální reality, ba až odtrhnutí se od něj“ (ibid.).

Jinými slovy: **komunikace se v takovém případě stává monologem** „jednoho tvůrce, který svým textem jakoby ‚odrážel‘ objektivní realitu s využitím stabilních schémat či modelových způsobů tvorby textu, tedy pomocí jasně vymezené hrstky jazykových stylů“ (Orgoňová, 2013, s. 295). Je zřejmé, že v takovém případě se školní produkce stává vysoce formální, schematizovanou, jaksi normalizovanou.³ Málo se reflektuje to, jakým způsobem

2 Státem určená kritéria hodnocení maturitních slohových prací přitom v kritériu 1 *Vytvoření textu podle zadaných kritérií* jako jeden ze základních požadavků vynucují přesně to, tj. naplnění konkrétního tématu a slohového útvaru. Tím se slohově-komunikační výchova ve středních školách v podstatě vrací zpět k vázanému slohu (o vlivu tohoto kritéria na výuku češtiny na střední škole viz Štěpáník, 2018, s. 451–455).

3 H. Wiśniewska (2016/1986) chápe *schematismus* jako napodobování umělého, resp. šablonovitého vzoru určitého komunikátu, což následně vede k nepřirozenosti a neautentičnosti výsledného komunikátu žáka

jazyk tvoří význam v procesu utváření a interpretace světa (Myhill, 2018, s. 11); velmi málo se ve školní výuce reflektuje – a to jak v jazykové, tak komunikační výchově – vztah ilokuce, lokuce a perlokuce.

1.3. Statické a dynamické pojetí komunikátu

Podnětná pro pojetí slohově-komunikační výchovy v české škole je teorie statického a dynamického pojetí komunikátu (např. Nocoň, 2020).

Ve **statickém pojetí** komunikátu je práce s textem zaměřená na text jako na hotový výtvar, který se podrobuje popisu z různých hledisek. Výuka se v takovém případě soustředí na popis jednotlivých prvků a analýzu vztahu mezi zadáním či jednotlivými cvičeními, které byly použity ke zdokonalení dovedností tvorby komunikátu, a výsledkem produkce – konkrétně např. zda komunikát splňuje zadání (dodržení tématu a útvaru – srov. vázaný sloh a již zmíněné první kritérium hodnocení standardizované maturitní zkoušky), zdali je dodržena požadovaná kompozice, zdali je komunikát bez chyb stylizačních i jazykových atd. (Nocoň, 2020).

Dynamické pojetí komunikátu zvyrazňuje komunikační aspekty procesu tvorby komunikátu a jako takové nabývá charakteru komunikačně-interakčního (ibid.) – komunikát představuje mluvní akt. V české stylistice bychom ho mohli do jisté míry ztotožnit s analýzou diskurzu, chápeme-li diskurz jako fenomén zahrnující nejen sdělení (tedy sám komunikát), ale i produktora, recipienta, situační kontext, tedy jako spojení „jazykové realizace interakce a jejího kontextového přesahu“ (Hoffmannová, 1997, s. 8). Hodnocení komunikátu v dynamickém pojetí se tak soustředí na **funkci jazyka (komunikátu) v interakci**: nejprve na splnění komunikačních záměrů a funkcí, na způsob přizpůsobení kódu (ev. i obsahu) komunikační situaci a komunikačnímu záměru, přiměřenost a vhodnost jazykových prostředků vzhledem ke komunikační situaci a komunikačnímu záměru atd. (ibid.).

a/nebo značné podobnosti mezi komunikáty různých žáků (konkrétní příklad viz in Karwatowska & Wiśniewska, 1998).

2. Stylistika ve výuce

Pozornost v této studii zaměřujeme na úroveň střední školy.

Pro utváření procesů ve výuce je nejprve potřeba analyzovat vstupy a výstupy, které jsou ukotveny v oficiálních dokumentech vzdělávací politiky.

- (a) Na úrovni vstupů proto analyzujeme kurikulum, tj. *Rámcový vzdělávací program* (konkrétně RVP pro gymnázia – RVP G, 2007).
- (b) Na pomezí vstupů a procesů věnujeme velkou pozornost učebnicím pro střední školy (příp. různým jiným pomocným knihám pro učitele), protože ty představují „nejkonkrétnější kodifikovanou podobu kurikula“ (Knecht, 2007, s. 69) a dle četných výzkumů sehrávají při projektování výuky učitelem i v průběhu její realizace velmi podstatnou úlohu (např. Červenková, 2010; Mikk, 2000; Průcha, 2017; Sikorová, 2010, ad.).
- (c) Na úrovni výstupů pak analyzujeme požadavky k jednotné maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury, jak jsou vymezeny v *Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky: Český jazyk a literatura* (2016). Obsah standardizovaných testů i způsob testování totiž mají podstatný vliv na výslednou podobu výuky, někdy dokonce ověřované kurikulum (projektované výstupy) převáží nad projektovaným kurikulem (projektovanými vstupy) – tzv. *washback effect* (srov. např. Alderson & Wall, 1993; Cheng, Sun, & Ma, 2015; ve výuce českého jazyka viz Štěpáník, 2018; ve výuce polštiny viz Nocoń, 2017).

Pro hodnocení funkčnosti výše zmíněných aspektů považujeme za vhodné východisko prizma statického a dynamického pojetí komunikátu, právě ono tedy tvoří základní metodologický princip naší studie.

2.1. Projektované kurikulum: *Rámcový vzdělávací program*

Nejprve jsme optikou statického a dynamického pojetí komunikátu (definováno výše v kap. 1.3) analyzovali očekávané výstupy pro předmět český jazyk a literatura v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* (RVP G, 2007, s. 14–16). Níže jsou v levém sloupci uvedeny výstupy, které lze považovat za statické, v pravém ty, které lze považovat za dynamické.

Složka jazyk a jazyková komunikace

Pojetí statické	Pojetí dynamické
Žák při analýze vybraných textů popíše základní rysy češtiny a vysvětlí zákonitosti jejího vývoje i současné vývojové tendence.	Žák odlišuje různé variety národního jazyka a vhodně jich využívá ve svém jazykovém projevu v souladu s komunikační situací.
Žák ve svém projevu uplatňuje znalosti tvarosloví a slovtvorných a syntaktických principů českého jazyka.	Žák v písemném i mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi; vysvětlí a odůvodní význam slov v daném kontextu.
	Žák využívá znalostí o větných členech a jejich vztazích, o aktuálním členění výpovědi a o druzích vět podle záměru mluvčího k vhodnému vyjádření myšlenky, k účinnému dorozumívání, logickému strukturování výpovědi a k odlišení záměru mluvčího.
	Žák v mluveném i psaném projevu vhodně využívá slohotvorné rozvrstvení výrazových prostředků češtiny.
	Žák používá různé ⁴ prostředky textového navazování vedoucí ke zvýšení srozumitelnosti, přehlednosti a logické souvislosti sdělení; uplatní textové členění v souladu s obsahovou výstavbou textu a rozvíjením tématu.
	Žák volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit.
	Žák posoudí a interpretuje komunikační účinky textu, svá tvrzení argumentačně podpoří jeho všestrannou analýzou ⁵ .

4 Aby mohl být výstup skutečně považován za dynamický, nahradili bychom výraz „různé“ výrazem „vhodné“ či „adekvátní“.

5 Je těžko představit si, co se míní „všestrannou analýzou“ a hlavně co do ní učitel zahrne. Postupuje-li metodou komplexního jazykového rozboru (Čechová et al., 1996), pak je možné práci s komunikátem považovat za pojetí dynamické, neboť zohledňuje komunikační situaci a vůbec proces komunikace, včetně účelu, cíle, záměru.

Složka literární komunikace

Pojetí statické	Pojetí dynamické
Žák rozliší umělecký text od ne-uměleckého, nalezne jevy, které činí text uměleckým.	
Žák na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky básnického jazyka	a objasní jejich funkci v textu ⁶ .
Žák rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy)	a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře.
Žák rozezná typy promluv a vyprávěcí způsoby a	posoudí jejich funkci v konkrétním textu.
Žák při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech.	
Žák identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextivost)	a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře.

Z uvedeného výčtu by bylo možné usoudit, že **výstupy z části jazyk a jazyková komunikace tíhnou spíše k dynamickému pojetí komunikátu**, výstupy z části literární komunikace se naopak jeví jako statické.

Jak ale upozorňuje M. Szymańska (2018, s. 301), doplnění typu „rozumí/objasní/zhodnotí/posoudí... jejich funkci“ nebo žák (něco) „rozezná(vá)“ mohou být zavádějící, protože může jít pouze o **rozostření, resp. maskování cíle formálně-poznávacího**, jenž spočívá v hromadění teoretických lingvistických poznatků a popisu formy. Z výstupů je patrné, že zvláště v oblasti languových disciplín se očekává důkladná znalost lingvistických fenoménů (větné členy, slovní druhy, vrstvy slovní zásoby atd.).

Základním principem RVP však je, že o způsobu uchopení jednotlivých výstupů, jejich reálném ztvárnění ve výuce, jejich skutečném zacílení

⁶ Výstupy zde rozdělujeme na dvě části, a to z toho důvodu, že část jednoho výstupu považujeme za statickou a část téhož výstupu za dynamickou.

a naplnění konkrétním obsahem rozhoduje učitel. Ten určuje to, jaká interpretace při transformaci obsahu kurikula do edukační reality nakonec převáží. Obecně lze konstatovat, že kurikulum (RVP G) preferuje dynamické zacílení v tom smyslu, že klade důraz na praktické osvojení jazykových poznatků. Rozhodne-li se učitel obsah tímto způsobem ve výuce uchopit, kurikulum mu k tomu dává možnost.

2.2. Ověřované kurikulum: *Katalog požadavků k maturitní zkoušce*

Podíváme-li se do katalogu požadavků k maturitní zkoušce (*Katalog...*, 2016, s. 5–8), zjistíme, že dochází k významnému rozporu mezi kurikulem projektovaným a ověřovaným.

Katalog... očekává, že maturant

- ovládá pravidla českého pravopisu,
- provede slovtvornou a morfologickou analýzu slovního tvaru,
- vystihne význam pojmenování,
- provede syntaktickou analýzu věty jednoduché a souvětí,
- prokáže porozumění celému textu i jeho částem:

Pojetí statické	Pojetí dynamické
nalezne v textu požadované informace.	postihne hlubší (symbolizující) význam situace konstruované textem, postihne podtext.
vystihne hlavní myšlenku textu.	
identifikuje téma textu.	
charakterizuje text z hlediska subjektivity a objektivit.	
rozliší komunikační funkce v textu (např. otázka, žádost, rada).	
rozezná v textu prvky manipulace, podbízivosti, ironie, nadsázky.	
porovná informace z různých textů.	
dovede využít informace získané v odborném textu k práci s jinými druhy textů.	

Pojetí statické	Pojetí dynamické
dovede při práci s různými druhy textů využít s porozuměním základní lingvistické a literárněvědní pojmy.	
dovede při práci s různými druhy textů využít poznatků z jiných disciplín podstatných pro porozumění danému textu.	

- rozezná základní charakter textu:

Pojetí statické	Pojetí dynamické
rozezná útvary a funkční prostředky užívané v textu (např. obecná čeština, dialekty, knižní, archaické a expresivní jazykové prostředky, argot, slang).	určí účel textu a jeho funkce, případně rozezná funkci dominantní.
přiřadí text k funkčnímu stylu (např. odborný, umělecký, publicistický), ke slohovému útvaru, určí slohový postup.	posoudí funkčnost užitých jazykových prostředků.
nalezne jazykové prostředky typické pro konkrétní funkční styl a pojmenuje je, odliší v daném kontextu výrazy příznakové (netypické).	posoudí vhodnost užití pojmenování v daném kontextu.
orientuje se v komunikační situaci (oficiální, neoficiální). ⁷	
rozlišuje různé typy textu (např. předmluva, doslov, vlastní text).	Žák charakterizuje komunikační situaci vytvářenou textem (např. adresát, účel, funkce).

⁷ Tento výstup hodnotíme jako pomezí mezi pojetím statickým a dynamickým – pracuje se sice s komunikační situací (což by odpovídalo dynamickému pojetí), je však otázka, co znamená, že s ní žák „orientuje“.

- analyzuje výstavbu výpovědi a textu:

Pojetí statické	Pojetí dynamické
posoudí celkovou výstavbu textu, nalezne její případné nedostatky.	
doplní podle smyslu vynechané části textu.	
uspořádá části textu v souladu s textovou návazností.	

V písemné práci se očekává, že maturant

- vytvoří text podle zadaných kritérií:

Pojetí statické	Pojetí dynamické
zpracuje v písemné práci zadané téma.	orientuje se v komunikační situaci vymezené zadáním písemné práce. ⁸
využije znalostí základních znaků funkčních stylů, slohových postupů a útvarů.	zvolí formu písemného projevu adekvátní účelu textu.

- dovede v písemném projevu funkčně použít jazykové prostředky:

Pojetí statické	Pojetí dynamické
využívá znalostí jazykové normy a kodifikace (pravopis, morfologie, slovtvorba).	použije jazykové prostředky adekvátní dané komunikační situaci / danému slohovému útvaru.
prokáže šíři a pestrost slovní zásoby.	používá pojmenování v odpovídajícím významu.

- uplatňuje zásady syntaktické a kompoziční výstavby textu.

Ústní zkouška má tři části: analýzu uměleckého textu, charakteristiku literárněhistorického kontextu literárního díla a analýzu neuměleckého textu.

Při analýze uměleckého textu se očekává, že maturant:

⁸ Byť je opět otázka – jako i jinde – co znamená, že se žák „orientuje“.

Pojetí statické	Pojetí dynamické
využije vědomosti získané přečtením celého díla, z něhož pochází výňatek, zasadí výňatek do kontextu díla.	
nalezne v textu motiv, téma, charakterizuje vypravěče / lyrický subjekt, postavy.	
rozezná vyprávěcí způsoby, rozliší dialog a monolog (včetně vnitřního monologu).	
rozezná typy promluv (přímá řeč, nepřímá řeč, polopřímá řeč, neznačená přímá řeč).	
se orientuje v časoprostoru díla i konkrétního výňatku.	
charakterizuje kompoziční výstavbu díla i konkrétního výňatku.	
analyzuje jazykové prostředky a jejich funkci v textu.	
nalezne v textu tropy a figury.	
rozliší vázaný a volný verš, určí typ rýmového schématu a jeho pojmenování.	

Při analýze neuměleckého textu se očekává, že maturant

Pojetí statické	Pojetí dynamické
přiřadí text k funkčnímu stylu, slohovému útvaru, určí slohový postup (slohové postupy).	analyzuje jazykové prostředky a jejich funkci v textu.
postihne hlavní myšlenku textu.	rozezná různé možné způsoby čtení a interpretace textu.
oddělí podstatné a nepodstatné informace.	charakterizuje komunikační situaci vytvářenou textem (např. adresát, účel, funkce).
charakterizuje kompoziční výstavbu výňatku.	
rozliší vyjádření domněnky a tvrzení s různou mírou pravděpodobnosti od faktického konstatování.	

Tomu odpovídají i zadání maturitní slohové práce; uvádíme zadání z termínu podzim 2019⁹:

- zpráva do regionálního deníku o průběhu akce představené ve výchozím textu;
- úvahový text reagující na citát dalajlámy a na otázky z výchozího textu;
- charakteristika jedné z literárních postav jmenovaných ve výchozím textu (uvedeny literární postavy);
- vypravování o tom, jak mohlo vzniknout jedno z přísloví uvedených v textu (uvedena přísloví);
- dopis reagující na žádost ředitele školy uvedenou ve výchozím textu a respektující oficiální komunikační situaci;
- článek s prvky reportáže o průběhu libovolné demonstrace.

Jak vyplývá z výše uvedené analýzy, **výstupy na úrovni maturitní zkoušky zásadně upřednostňují statické pojetí komunikátu**. Navíc základní kritérium hodnocení, které žák musí splnit, aby práce byla vůbec hodnocena, je mj. dodržení zadaného útvaru. K tomu Čechová (1998, s. 175) jednoznačně konstatuje: „Opuštěna by měla být praxe, kdy jedním ze dvou hlavních kritérií hodnocení je dodržení předepsaného slohového útvaru. [...] Zhodnocení má obrážet adekvátnost zvoleného způsobu zpracování tematickoobsahové stránce projevu. To je jedno z hlavních hodnotících kritérií“. Dochází tak k výraznému **rozporu mezi poznáním oborové didaktiky, projektovaným a ověřovaným kurikulem**.

Maturitní zkouška představuje *rozhodnou zkoušku* (z angl. *high-stake*), v našem vzdělávacím systému tradičně představuje zkoušku velmi významnou. Tím se její potenciální washback effect ještě zesiluje. Štěpáníková studie (2018) naznačuje, že v praxi výuky ověřované kurikulum převažuje nad kurikulem projektovaným, tudíž výstupy uvedené v *Katalogu...* učitelé reflektují více než výstupy v RVP. Z tohoto hlediska je namístě se domnívat, že při rozvoji komunikačních dovedností praxe výuky výrazně tíhne ke statickému pojetí komunikátu.

9 Dostupné online: https://maturita.ceremat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/MZ2019P/CJL_podzim_2019_PP.pdf [cit. 1.02.2020].

2.3. Učebnice pro střední školy

Dalším předmětem našeho zájmu byly učebnice a pomocné knihy pro střední školy, konkrétně jsme zkoumali pojetí učiva v následujících zdrojích¹⁰:

- Adámková, P. et al. (2012). *Český jazyk a komunikace pro střední školy – 3.–4. díl – Učebnice*. Brno: Didaktis.
- Adámková, P., Beková, E., Bortlíková, I., Bozděchová, I., Čelišová, O., Čupová, J., (...) & Štěpánková, M. (2014). *Komunikace v českém jazyce pro střední školy – Průvodce pro učitele*. Brno: Didaktis.
- Adámková, P., Beková, E., Bozděchová, I., Čelišová, O., Čupová, J., (...) & Taraldsen Medová, L. (2018). *Komunikace v českém jazyce pro střední školy – Učebnice*. Brno: Didaktis.
- Adámková, P., Čelišová, O., Čupová, J., Rysová, Kat., Rysová Kv., (...) & Valášková, M. (2010a). *Český jazyk a komunikace pro střední školy – 1. díl – Učebnice*. Brno: Didaktis.
- Adámková, P., Čelišová, O., Čupová, J., Rysová, Kat., Rysová Kv., Srnská, K., (...) & Valášková, M. (2010b). *Český jazyk a komunikace pro střední školy – 1. díl – Pracovní sešit*. Brno: Didaktis.
- Adámková, P., Čuřík, J., Fránek, M., Jandová, E., Krpcová, Š., Křivanová, M., (...) & Taraldsen Medová, L. (2012). *Český jazyk a komunikace pro střední školy – 3.–4. díl – Učebnice*. Brno: Didaktis.
- Bozděchová, I., Čelišová, O., Čupová, J., Jeřábková, H., Podruková, E., Selucká, H., (...) & Vaculík, M. (2011a). *Český jazyk a komunikace pro střední školy – 2. díl – Učebnice*. Brno: Didaktis.
- Bozděchová, I., Čelišová, O., Čupová, J., Jeřábková, H., Podruková, E., Selucká, H., (...) & Vaculík, M. (2011b). *Český jazyk a komunikace pro střední školy – 2. díl – Pracovní sešit*. Brno: Didaktis.
- Čechová, M., Kraus, J., Styblík, V., & Svobodová, I. (2004). *Český jazyk pro 1. ročník středních odborných škol: metodická příručka*. Praha: SPN.
- Čechová, M., Kraus, J., Styblík, V., & Svobodová, I. (2005). *Český jazyk pro 2. ročník středních odborných škol: Metodická příručka*. Praha: SPN.

¹⁰ Vycházíme z vydání, která jsme měli k dispozici při psaní studie. Ne nutně vycházíme z prvního vydání.

- Čechová, M., Kraus, J., Styblík, V., & Svobodová, I. (2006). *Český jazyk pro 3. ročník středních odborných škol: metodická příručka*. Praha: SPN.
- Čechová, M., Kraus, J., Styblík, V., & Svobodová, I. (2007). *Český jazyk pro 4. ročník středních odborných škol: metodická příručka*. Praha: SPN.
- Čechová, M., Kraus, J., Styblík, V., & Svobodová, I. (2009). *Český jazyk pro 1. ročník středních škol*. Praha: SPN.
- Čechová, M., Kraus, J., Styblík, V., & Svobodová, I. (2010). *Český jazyk pro 2. ročník středních odborných škol*. Praha: SPN.
- Čechová, M., Kraus, J., Styblík, V., & Svobodová, I. (2013). *Český jazyk pro 3. ročník středních škol*. Praha: SPN.
- Čechová, M., Kraus, J., Styblík, V., & Svobodová, I. (2014). *Český jazyk pro 4. ročník středních škol*. Praha: SPN.
- Čelišová, O., Čupová, J., Vaculík, M., Čuřík, J., Svobodová, J., Širůčková, M., & Štěpánková, M. (2018). *Komunikace v českém jazyce pro střední školy – Pracovní sešit*. Brno: Didaktis.
- Hoffmannová, J., Ježková, J., & Vaňková, J. (2009). *Komunikace a sloh – učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus.
- Kostečka, J. (2001). *Český jazyk pro 2. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
- Kostečka, J. (2003). *Metodická příručka k učebnici Český jazyk pro 1. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
- Kostečka, J. (2004). *Metodická příručka k učebnici Český jazyk pro 2. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
- Kostečka, J. (2005). *Metodická příručka k učebnici Český jazyk pro 3. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
- Kostečka, J. (2006). *Metodická příručka k učebnici Český jazyk pro 4. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
- Kostečka, J. (2007a). *Český jazyk pro 3. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
- Kostečka, J. (2007b). *Český jazyk pro 4. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
- Kostečka, J. (2009). *Český jazyk pro 1. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
- Martinec, I., Hoffmannová, J., Ježková, J., Tušková, J., Vaňková, J., & Zimová, L. (2013). *Český jazyk pro střední odborné školy a střední odborná učiliště*. Plzeň: Fraus.

Dále jsme také zkoumali:

- Adámková, P., Čelišová, O., Jeřábková, E., Klusáčková, L., & Markvartová, B. (2015). *Přehled středoškolského učiva českého jazyka*. Brno: Didaktis.
- Mužíková, O., Markvartová, B., Klusáčková, L., Jeřábková, E., & Adámková, P. (2007). *Odmaturuj z českého jazyka*. Brno: Didaktis.
- Sochrová, M. (2007). *Český jazyk v kostce pro střední školy*. Praha: Fragment,

ačkoliv se nejedná o učebnice a ačkoliv je za vhodné učební pomůcky nepovažujeme, a to nejen proto, že se v nich objevují faktické chyby, ale především proto, že zcela odporují zacílení jazykově-komunikační výchovy na střední škole. Do výzkumného souboru jsme je zahrnuli proto, že se (bohužel) na středních školách k výuce českého jazyka používají.

Již jsme zmínili, že organizačním principem jsou na střední škole funkční styly; učebnice vycházejí z tradiční strukturalistické stylistiky.

Vymezení hlavních funkčních stylů je ve všech dostupných učebnicích více méně stejné, problematičtější je spíše zařazování útvarů do jednotlivých funkčních stylů či charakteristiky jednotlivých funkčních stylů a slohových útvarů. Níže uvádíme pět příkladů, na nichž demonstrujeme možné oborové i didaktické (resp. oborově didaktické) problémy.

2.3.1. Příklad 1: běžná každodenní komunikace

V případě běžné každodenní komunikace zpravidla hovoříme o stylu prostěsdělovacím, resp. běžně mluveném (zastarale hovorovém), o sféře běžné každodenní komunikace (srov. Hoffmannová et al., 2016, s. 22–29). Konstituujícím faktorem projevu v prostěsdělovacím stylu je mj. *spontánnost* (Čechová, Krčmová, & Minářová, 2008).

Jiří Kostečka (2009, s. 118) zastává názor, že „škola (...) nemůže zasahovat do tvorby norem projevu neoficiálního, neboť ty si nastavují jen a jen jeho účastníci: členové rodiny, přátelé, spolužáci apod.“ Dle jeho učebnic by měla být předmětem zájmu školy pouze „komunikace oficiální, formální“ (ibid.). Toto vyjádření shledáváme jako problematické, stejně jako fakt, že (nepřipraveným) neformálním mluveným projevům a jejich jazykovým

prostředkům je ve středoškolských učebnicích obecně věnován malý prostor.¹¹ Lze říci, že kultivace jazykového chování v neformálních nepřipravených symetrických dialogích je zcela na okraji zájmu autorů učebnic i pedagogické praxe.

Běžná každodenní komunikace je přitom podstatnou součástí života každého z nás. Jazyková edukace má v tomto ohledu také podstatný formativní smysl z hlediska rozvoje sociálních vlastností žáka – výuka mateřštiny působí na formování kladných mezilidských vztahů a žákova charakteru, pěstuje u žáka pozitivní postoje ke kladným vlastnostem a odmítavé k záporným (Čechová, 1998, s. 80–81). Jsme proto přesvědčeni, že škola by jednoznačně měla kultivovat i vyjadřování soukromé, neoficiální. Do výuky je žádoucí zařazovat jak komunikaci symetrickou, tak i asymetrickou, ukazovat rozdíly mezi rozhovory založenými na symetrii i asymetrii vztahu mezi komunikanty, rozdílnost jednotlivých komunikačních situací atd.

Kostečka (2009) nicméně klade důraz na asymetrické dialogy: rozhovor ve škole, rozhovor na letišti při ztrátě kufrů, telefonický rozhovor žáka s rodiči spolužáka, kterým vyká, apod. Nejenže se v těchto komunikačních situacích mohou promítat zcela odlišné komunikační záměry, podle nichž komunikanti volí jazykové i mimojazykové prostředky, ale zároveň to autora učebnice vede k omezení, či dokonce posunutí škály probíraných slohových útvarů: Kostečka zařazuje do učebnice pro 1. ročník (Kostečka, 2009) i jevy a útvary okrajové, netypické či pomezí. Jako příklady prostěsdělovacího stylu uvádí

- (a) útvary do této oblasti tradičně zařazované (např. drobné útvary běžného společenského styku: představování s úvodními frázemi, společenská konverzace, telefonický rozhovor, běžná žádost, omluva, e-mailová korespondence, prosté vyprávění, prostý popis),
- (b) útvary, u nichž by bylo třeba jejich příslušnost ke stylu vysvětlit a odlišit je od týchž útvarů náležejících do jiných stylů (zpráva, oznámení, pozvánka),
- (c) i útvary, s jejichž jednoznačným zařazením do prostěsdělovacího stylu lze těžko souhlasit: běžné tiskopisy, např. dotazník, složenka, návod a běžný (nikoli odborný) popis pracovního postupu (př. kuchařský recept).

Z uvedeného výčtu je zřejmé, že statické pojetí textu – v tomto případě jednotlivých slohových útvarů – vede ke **směšování komunikátů se**

¹¹ Výjimku do určité míry představují učebnice nakl. Didaktis.

zcela různými komunikačními funkcemi. Důvodem je potřeba určité školní systemizace poznání, která ale zcela evidentně nemůže obsáhnout celé široké spektrum podob sféry každodenní běžné komunikace a hraničí s didaktickým zjednodušením.

2.3.2. Příklad 2: prakticky odborný styl

Vyjdeme-li z tradiční klasifikace funkčních stylů, komunikáty typu návod, popis pracovního postupu, kuchařský recept¹² nebo i příbalová informace k lékům apod. bychom řadili k prakticky odbornému stylu. Všechny tyto komunikáty totiž mají tentýž komunikační cíl: „podávat odborné informace v rámci prakticky zaměřené interakce“ (Hoffmannová et al., 2016, s. 182; ke kuchařskému receptu srov. zejm. Světlá, 2001, 2002; Čechová et al., 1997). Nejsou sice určeny pro odborníka, ale pro poučeného laika, přesto komunikačním záměrem autora je podat jasné instrukce, které jdou (v případě návodu či receptu) v přesně dané posloupnosti.

Kostečka ve svých učebnicích pro gymnázia však prakticky odborný styl nezavádí, což obhajuje tím, že do prakticky odborného stylu „spadají útvary, které se na střední škole neprobírají (jde např. o specializované návody na výrobu nebo opravy, o texty z oblasti vojenské a hospodářské)“ (Kostečka, 2003, s. 73). Možné námitce, že takto z obsahu výuky vypadává běžný popis pracovního postupu (návod), oponuje tím, že „skutečný běžný pracovní postup musí patřit převahou do stylu prostědělovacího, neboť by měl být psán natolik srozumitelně, aby ho pochopil i neodborník“ (ibid.). Jako příklad prostého popisu pracovního postupu uvádí „např. návody na naladění televizoru, na spuštění počítače a na instalaci běžných počítačových programů a práci s nimi, na smontování jednodušších kusů nábytku, na ovládání kuchyňských přístrojů či hraček, kuchařské recepty aj.; příkladem je recept na saté uvedený na s. 119. Existují však i složité návody, které předpokládají poučeného uživatele; ty se pak svým charakterem řadí do stylu odborného – např. návod na obsluhu vojenského zařízení“ (Kostečka, 2009, s. 218). V učebnici pro 3. ročník Kostečka (2007a, s. 184) uvádí: „Popis pracovního postupu může mít charakter textu odborného (sled činností při chirurgickém zákroku) i prostědělovacího (návod na uvázání kravaty).“ Z našeho pohledu však i u návodu na uvázání kravaty záleží, komu je

¹² Míněno klasický kuchařský recept v tištěné kuchařské knize jakožto komunikát s funkcí podobnou návodům. Do prostědělovacího stylu bychom mohli zařadit např. ručně psaný heslovitý recept od babičky s osobními poznámkami.

adresován, v jakém komunikačním kontextu, jaké jazykové prostředky jsou užity. Zásadně rozhodující není předmět (téma) projevu, ale funkce komunikátu, která je v případě návodu na obsluhu vysavače, návodu k přípravě pokrmu a např. návodu na obsluhu vojenského zařízení totožná.

Jako poněkud šťastnější řešení se nám jeví postup, kdy je kuchařský recept uveden jako ukázka popisu pracovního postupu a jeho jazykových prostředků, ale není zařazen k funkčnímu stylu (Adámková et al., 2018, s. 74). Autoři dávají do kontrastu prostý popis proti popisu odbornému a popisu pracovního postupu, které musejí být oba přesné a věcné. Popis pracovního postupu určený laborantům autoři zmíněné učebnice zařazují mezi texty prakticky odborné. Popis pracovního postupu a návod mezi charakteristické útvary odborného stylu zařazují i Mužíková et al. (2007, s. 95), Adámková et al. (2015, s. 154) nebo Sochrová (2007, s. 180). Jako příklad uvádějí kuchařský recept, návod na šití, přípravu chemického pokusu nebo přípravu 20% roztoku kyseliny sírové.

Když pomíneme problematické Kostečkovu pojetí bez prakticky odborného stylu (které, jak vidíme výše, situaci dost komplikuje), odborný styl je relativně přehledná oblast, a to pravděpodobně proto, že všem komunikátům dominuje společná funkce, totiž funkce referenční (Hoffmannová et al., 2016, s. 198). Autoři učebnic většinou kladou důraz zejména na odborný popis a popis pracovního postupu a výklad a slohový postup výkladový. Spíše výjimkou je zcela nelogické výčtové zařazení některých útvarů do funkčního stylu odborného, bez kontextu či ukázky, jen s krátkou charakteristikou, která explicitně směřuje k jiné komunikační sféře (mediální, resp. literární) i funkci (hodnoticí, resp. estetické): „glosa – kritická poznámka (zvl. v publicistice)“, „aforismus – zhuštěný, krátký úvahový projev, často jen jediná věta, zvl. v útvarech stylu uměleckého; vtip, humor i satirický tón“ (Sochrová, 2007, s. 185). V téže příručce nalezneme zkratkovité směšování reklamního popisu a odborného popisu naprosto mimo kontext: „v reklamním popisu se začíná zevnějškem, aby zaujal“ (ibid. s. 179). Jednak zařazení reklamního popisu do odborného stylu není zcela opodstatněné (využití odborného popisu v reklamě není sice vyloučeno, ale není pro ni typické; funkce odborného popisu v reklamě, např. v reklamním katalogu, by byla informační, referenční; popis bychom nenazývali reklamním), jednak v reklamě není nutné začínat zevnějškem – záleží na charakteru reklamy i propagovaného produktu (typická funkce popisu v reklamě je persvazivní). Jako příklad můžeme uvést např. reklamy na některé doplňky stravy

či volně prodejné léky, které často využívají prostředků odborného stylu, zejména množství termínů (ideálně přejatých z cizího jazyka) či pseudoterminů. Soudíme, že pokud popis není objektivní a popisované jevy jsou vybrány a jazykově ztvárněny s cílem přesvědčit recipienta o kvalitě, účinných produktu a následně k jeho koupi, nelze takový popis považovat za odborný.

Do prakticky odborného stylu bývají obvykle řazeny také komunikáty z oblasti profesní konverzace, zejm. pracovní porada a pracovní diskuse. Ty však Kostečka (2007b) včleňuje do administrativního stylu. Určité části pracovní porady, schůze a diskuse (např. hlasování, provádění zápisu, konstatování o usnášeníschopnosti apod.) administrativní charakter jistě mít mohou, mají funkci zpravovací, řídicí a operativní, cílem může být i dokumentace procesu. Avšak autor uvádí i další různé druhy diskuse mimo administrativní oblast, např. brainstorming (spojovaný zejména s oblastí managementu, reklamního průmyslu, ale i se školní praxí; cílem brainstormingu je skupinově nalézt co nejvíce nápadů na určité téma, bez hodnocení, v co nejuvolnější atmosféře) či talk show (u něhož bychom našli spíše komunikační cíle spojované se zábavnou funkcí). Dále zmiňovaný odborný či publicistický žánr *panelová diskuse* je vysvětlen nepřesným až zavádějícím způsobem: „Při panelové diskusi účastníci sedí za svým „panelem“ v místnosti (např. v konferenčním sále při vědeckém semináři)“ (Kostečka, 2007b, s. 94). Toto vymezení považujeme za formální, protože není vysvětleno, co je zmiňovaný „panel“, účastníci navíc za žádným panelem sedět nemusejí.¹³

Tento zmatek podle nás nastal proto, že autor se násilně snažil včlenit žánr diskuse do jednoho funkčního stylu, aniž by přitom respektoval jeho odlišnosti záviselých na cílech a komunikační situaci.

2.3.3. Příklad 3: Nerespektování funkce komunikátů, nepropojení útvarů a funkčních stylů

Za problém téměř všech učebnic lze pokládat **zjednodušené uvádění slohového útvaru bez podrobnějšího upřesnění komunikační situace**, bez ukázky, kdy útvar může být zařazen podle podoby do několika

¹³ Panelová diskuse bývá charakterizována jako „diskuse mezi několika odborníky (lektory), kteří před auditoriem řeší dané odborné téma a postupně sdělují své názory (hovoříme o odborném panelu – pozn. aut.). K diskusi odborníků se následně připojují posluchači svými dotazy a stanovisky“ (Palán, online).

funkčních stylů (zpráva, oznámení¹⁴, inzerát¹⁵, prostý popis, stručný návod, kuchařský recept, dopis¹⁶). Důkazem toho je také zařazování útvarů, jež neodpovídají vymezení rysů, které si sami autoři učebnice stanovili. Např. Sochrová (2007, s. 165) jako znaky prostěsdělovacího stylu uvádí: „vázanost na situaci, převážně mluvená forma, obv. dialog, přímý kontakt s posluchačem, spontánnost, nepřipravenost, emocionalita a expresivnost“. Jako příklady jsou ovšem uvedeny bez bližšího komentáře kuchařský recept, návod, zpráva, oznámení, osobní dopis či blahopřání. Jmenované útvary však výše zmíněné znaky obvykle nevykazují.

V učebnicích dochází také k zařazení útvarů, které jsou tradičně z hlediska funkční stylistiky řazeny do jiného stylu:

- (a) Formuláře dotazníků, stvrženka, protokol jednání, složenky, podací lístky jsou v některých učebnicích zařazeny do prostěsdělovacího stylu (Mužíková et al., 2007; viz též Kostečka výše), což nemá ve stylistické literatuře oporu. Sami autoři si přitom uvědomují, že užité jazykové prostředky nejsou pro oblast prostěsdělovací typické. Jako znaky uvádějí: stručnost, hutnost a úspornost vyjadřování, heslovitost, hromadění podstatných jmen. „Svou povahou se blíží ke stylu administrativnímu.“ – „Formuláře, tiskopisy, protokoly apod. jsou přiřazovány také k administrativnímu stylu“ (Sochrová, 2007, s. 169n.; Mužíková et al., 2007, s. 87n.).
- (b) Oficiální přivítání na veřejnosti či krátký projev při slavnostní příležitosti (narozeniny, svatba, promoce) Sochrová (2007, s. 166) řadí do prostěsdělovacího stylu. Funkce takových projevů, jakož i komunikační situace, v nichž k nim dochází, jsou však značně specifické – proto takové řazení považujeme za neadekvátní; tradičně bývají řazeny do řečnického stylu.
- (c) Sochrová (2007, s. 167) se dopouští téhož pochybení u veřejného ústního jednání (na schůzích, poradách, jednání), řízené diskuse či zápisu z jednání. Ty s ohledem na svou funkci bývají obvykle řazeny do stylů prakticky odborného či administrativního, nikoliv

14 Příručka Adámkové et al. (2015) ukázky oznámení a zprávy řadí do poloveřejné sféry. Alespoň takto je odlišuje od běžného prostěsdělovacího komunikátu, naznačuje jejich hraniční pozici, zejm. vzhledem k užitém jazykovým prostředkům. Nicméně za vhodnější bychom považovali termín *polooficiální sféra* (Čechová et al., 1997, s. 53). U zprávy z nástěnky nebo na webových stránkách pořadatele autoři uvádějí, že jakmile se zpráva objeví v masovém médiu, už se jedná o styl publicistický (Adámková et al., 2015, s. 139).

15 Např. J. Kostečka (2009) řadí komerční inzeráty do administrativního stylu, seznamovací inzeráty do prostěsdělovacího. To je jistě opodstatněné, ale je nutno to v učebnici zdůvodnit.

16 Je nutno odlišit dopis osobní od úředního.

prostěsdělovacího. Rovněž Kostečka (2009, s. 130) charakterizuje diskusi jako útvar, který může být přiřazován k stylu prostěsdělovacímu, ale i administrativnímu či odbornému. Pak ovšem shrnuje spíše rysy jiných diskusí než těch běžných (diskusi řídí předsedající, resp. moderátor apod.). Podobně odlišuje neformální prostou zprávu od zprávy v publicistickém a administrativním stylu, ale příklady dává spíše rázu administrativního než prostěsdělného (zpráva studentů o výměně v rámci projektu Socrates; *ibid.*, s. 199n.).

- (d) Zařazení diskuse do prostěsdělovacího stylu a zaměření výuky na rozbor textů jako modelů, abstrakcí odtržených od reality komunikace, lze považovat za typický příklad odloučení komunikačně-slohové výchovy od komunikační reality, obzvláště je-li uvedena poznámka, že diskuse „může být řízena osobou, která sama nediskutuje a diskusi usměrňuje,“ (Mužíková et al., 2007, s. 87) a výklad je doplněn obrázkem moderátora televizních politických diskusí V. Moravce (Adámková et al., 2015, s. 137). Nedělní televizní politickou diskusi, ale ani diskuse na odborná témata (máme zde na mysli např. *Fokus Václava Moravce*) nelze považovat za útvary běžné každodenní komunikace, a to nejen proto, že jsou to žánry veřejného projevu (srov. Čmejrková, 2019a), ale také kvůli funkcím i charakteristikám, které se v těchto diskusích projevují (srov. Hoffmannová et al., 2016, s. 303); Hoffmannová et al. (2016) politické debaty řadí do sféry mluvené mediální komunikace, čímž poukazují na jejich příslušnost spíše k publicistickému či odbornému stylu (srov. též Čmejrková, 2019b; komplexně in Čmejrková et al., 2013).¹⁷
- (e) Za matoucí považujeme zařazení reklamy do administrativního stylu (Sochrová, 2007, s. 177). Reklama většinou bývá zařazována do publicistického stylu nebo vymezena jako samostatný styl. Nejenže reklama obvykle využívá jiné jazykové prostředky než ty, které jsou typické pro administrativní styl, ale její funkce je převážně persvazivní, oproti funkci např. inzerátu (tradičně zařazovaného právě do administrativního stylu), která je převážně informační (viz též zaměňování reklamy a inzerátu, kap. 2.3.4).
- (f) Prosté vyprávění může být žánrem typickým pro sféru běžné každodenní komunikace, ale opět je rozhodující funkce komunikátu

¹⁷ Jako vhodné lze v tomto ohledu spatřovat explicitní upozornění jako např. u útvaru zprávy v průvodci pro učitele (Adámková et al., 2014, s. 149), kdy autoři odlišují zprávu, která může být např. na osobním blogu hudebního fanouška (subjektivní, s příznakovými jazykovými prostředky), od zprávy publicistické.

a komunikační záměr autora: např. zpravit někoho o nějaké osobní příhodě, navázat s někým kontakt, ale také pobavit, rozesmutnit, zaujmout, citově působit, vyvolat estetický zážitek či citový prožitek, atd. (srov. Štěpáník et al., 2020). Takové funkce jistě plní komunikáty, které Kostečka do učebnice zařazuje k prostěsdělovacímu stylu (Kostečka, 2009, s. 214–216): vyprávění s názvem *Bohouš* (J. Sovák a S. Kopecká) či *Příhoda s králíkem* (V. Kalina: *Velká kniha sedmilhářů*). Ty mají za cíl vyvolat estetický zážitek, autoři jsou umělci. O vhodné příklady pro oblast běžné každodenní komunikace se tedy nejedná.

V některých případech by zařazení útvaru k funkčnímu stylu mohlo být hodnoceno jako značně zjednodušující: např. včlenění složenky či dotazníku do prostěsdělovacího stylu (Kostečka, 2009) ukazuje na mylnou interpretaci autora: to, že některý komunikát vidíme „každý den“, nemůže znamenat, že jej řadíme do prostěsdělovacího stylu, resp. sféry běžné každodenní komunikace¹⁸. **Rozhodující musí vždy být funkce**, která je v tomto případě spíše řídicí a operativní než prostěsdělná, informační či fatická.

Potřeba zjednodušení se v systemizaci komplexu komunikace projevuje rovněž v řazení běžné žádosti a omluvy k útvarům prostěsdělovacího stylu. Za běžných okolností by s tím jistě bylo možno souhlasit, avšak pokud mezi často užívané obraty zařadíme např. „V reakci na Váš e-mail žádám o upřesnění těchto údajů...“ (Kostečka, 2009, s. 211), jedná se spíše o znak sféry institucionální komunikace (resp. administrativního stylu), nikoliv sféry běžné každodenní komunikace. Takový postup by bylo možné označit jako **zástupné didaktické zjednodušení**, které vynechává veškeré jednotlivosti a detaily „s cílem zaměřit se především na charakteristiku nadřazeného pojmu“ (Knecht, 2007, s. 71), v tomto případě tedy funkčních stylů jako jakéhosi zobecnění, resp. ideálního tvaru komunikačních procesů.

Pro výuku mluvených útvarů prostěsdělovacího stylu Kostečka (2009, s. 132) používá žánry, které plní velmi rozličné funkce a které bývají řazeny do sféry mediální komunikace: sportovní komentář, rychlý rozhovor se spolužákem či učitelem, interview s významnou osobností či vědcem, hra na televizní studio či tvorba fiktivního zpravodajství, to vše spojeno do jedné oblasti může v kontextu dynamického přístupu ke komunikátům působit matoucím dojmem. Lze přijmout vysvětlení, že primárně má jít

¹⁸ Učebnice vyšla v roce 2004, z dnešního pohledu už složenka není pro studenty střední školy běžná.

o procvičování pohotovosti, nicméně pohotovost v komunikaci nikdy není primárním komunikačním záměrem mluvčího.

2.3.4. Příklad 4: aktuální komunikační kontexty

Současná česká, polská i slovenská stylistická literatura velmi aktivně analyzuje aktuální komunikační kontexty, vliv nových médií na komunikační procesy a jednoznačně preferuje dynamické přístupy k textu, resp. vnímá interakční zaměření jazykových bádání a multidisciplinaritu stylistiky (četné práce S. Gajdy, dále též Čmejková, 1997; Čmejková & Hoffmannová, 2011; Hoffmannová, 1997; Hoffmannová, Homoláč, & Mrázková, 2019; Hoffmannová et al., 2016; Malinowska, Nocoń, & Żydek-Bednarczuk, 2013; Orgoňová, 2013; Orgoňová & Bohunická, 2018; Slančová, 2003, 2004; Witosz, 2009, ad.). Vzhledem k tradičnímu úzkému sepětí lingvodidaktiky češtiny, slovenštiny i polštiny s lingvistikou by se tyto změny měly projevovat také ve vývoji oborové didaktiky, resp. ve vyučovacím procesu.

Aktuální komunikační kontexty úzce souvisí s **mediální výchovou**, která je rovněž jedním z průřezových témat vymezených v RVP. Jejím cílem je rozvoj mediální gramotnosti žáků, a to jak v oblasti vědomostní, tak v oblasti dovednostní (RVP G, 2007, s. 77–81). Kromě občanského a společenskovešedního základu má k mediální výchově nejbližše právě výuka mateřského jazyka, její úkoly jsou značně komplexní a v dnešním světě výrazně aktuální (srov. *ibid.*).

Prvky mediální výchovy zařazují i některé učebnice, např.: „Cílem SŠ studia je naučit se získávat, třídít a vyhodnocovat informace (poznat subjektivně laděný kvalitní komentář od jedovatého¹⁹ textu bez faktů...)“ (Kostečka, 2001, s. 101). Autor se věnuje neetickým novinářským postupům a popisuje sílu médií (*ibid.*). V jiných učebnicích dále nalezneme např. následující: prostředky bulvárních médií, novináři jako hlídací psi, aprílový žertík v novinách, který vyvolal paniku, upozornění na product placement (Adámková et al., 2018) apod. Někdy mají kapitoly nadějně nakročeno k mediální výchově i tam, kde bychom to spíše nečekali: vhodné vysvětlení mediální komunikace, model masové komunikace, termíny jako *perex*, *domicil*, fungování tiskových agentur, problematika etických kodexů apod. (Adámková et al., 2015).

¹⁹ Tento neeterminologický výraz nepovažujeme v učebnici za vhodný.

V některých učebnicích se o důležitosti mediální výchovy a jejích cílech teoreticky pojednává, avšak celkově učebnice novým komunikačním kontextům věnují pozornost spíše omezeně. Chybí cvičení, která by umožňovala rozvoj cílů právě mediální výchovy. Do značné míry je tato skutečnost zapříčiněna dobou vzniku učebnic – např. Čechová et al. (2005) v metodické příručce, vydané téměř před čtvrt stoletím (první vydání pojednáváné řady učebnic v letech 2000–2003), mediální výchovu ještě označují jako okrajový jev pro výuku mateřského jazyka. Rychlé zastarávání učebnic tak musí učitel kompenzovat z vlastních zdrojů a na základě vlastních (didaktických) znalostí obsahu.

Sféra mediální komunikace a sféra reklamní komunikace, resp. publicistický styl jsou oblasti, které se dynamicky rozvíjejí. Vzhledem k potenciální zastaralosti příkladových textů už při samém vydání učebnice v učebnicích bývá málo příkladů (až na výjimky, např. Kostečka, 2001), texty jsou málo živé. Autoři pravděpodobně počítají s tím, že učitel ve výuce použije aktuální mediální komunikáty. To na něj sice klade vyšší nároky, ale zase mu to poskytuje vlastní prostor, aby využil autentického přesahu do každodenního života žáků. I tak by však dle našeho názoru bylo vhodné ukázat alespoň omezené množství obecných principů a postupů na několika příkladových komunikátech, které svým obsahem mají potenciál nezastarávat tak rychle.

Ve výkladu jsou v učebnicích ve valné většině vyjmenována média, kde se publicistický styl uplatňuje (rozhlas, televize, internet), ve výčtu útvarů jsou zmíněny i rozhlasové a televizní žánry (zpravodajství, reportáže, talk-show aj.), ale ve cvičeních je pozornost věnována výhradně útvarům psaným. Autoři učebnic publicistiku většinou vnímají jako noviny, což však ani zdánlivě neodpovídá realitě dnešního žáka a mediálního trhu. Charakteristika audiovizuálních médií se omezuje na kusé poznámky typu: „Nejpřesnějším zaznamenáním události je tzv. přímý přenos v televizi nebo rozhlase“ (Mužíková et al., 2007, s. 92)²⁰.

Novinová zpráva bývá v mnohých učebnicích zařazena do publicistického stylu jako jediný typický zpravodajský útvar s ukázkou. Pokud se učebnice neomezují jen na novinové zprávy, bývá to spíše formální: např. ot. 4: „Všimněte si, jak na otázky uvedené ve cvičení 1 (kdo co dělá nebo co

²⁰ Tato skutečnost pak vynikne zvláště v porovnání s řečnickým stylem, kde bývá ukázek mluvených projevů dostatek (např. Adámková et al., 2015).

se s ním děje, kde a kdy – pozn. aut.) odpovídají zprávy v novinách, rozhlasu nebo v televizi“ (Čechová et al., 2009, s. 84)²¹.

Publicistické útvary analytického zaměření (komentář, úvodník, interview, glosa, recenze, polemika a debata) bývají neoprávněně uvedeny výčtem bez příkladů textu (Čechová et al., 2010, s. 193n.). V některých učebnicích jsou výčtem uvedeny některé útvary nejen bez podrobnějšího popisu či ukázky, ale i bez vysvětlení – např. komuniké (Hoffmannová, Ježková, & Vaňková, 2009, s. 84) nebo kurziva, causerie (Mužíková et al., 2007, s. 92). Taková znalost je pak prázdná, formální, výklad sleduje čistě cíl zapamatování.

Publicistické útvary beletristického zaměření (fejton, sloupek, medailon) mívají mechanicky uvedený příklad např. v podobě jednoho Čapkova fejtonu. Chybí živé aktuální příklady vydařených fejtonů. Fejtonu je obecně věnováno hodně prostoru, spíše však mechanicky, historicky, neaktuálně, případně se neupozorňuje ani na to, že je na pomezí s uměleckým stylem. V kontextu aktuální publicistiky, kdy fejton je už spíše okrajovým žánrem, nejen pro zkušené novináře těžko zvládnutelným, považujeme za příhodné seznámit s ním žáky v úzké vazbě na výuku literatury a se zvýrazněním jeho funkce, nikoliv nutně v komunikačně-slohové složce s požadavkem, aby žáci uměli fejton produkovat. V současnosti za důležitější pokládáme spíše zpravodajské a analytické žánry, objektivnost a subjektivnost zpravodajství, rozlišování vhodných a spolehlivých zdrojů od zdrojů nevhodných, nespolehlivých, desinformačních atd.

Reklamě je věnován prostor ve většině učebnic, i když v nejednotném pojetí. To odpovídá realitě stylistiky – ani lingvisté nejsou zajedno, zda vymezit samostatný reklamní styl (jako např. in Hoffmannová et al., 2016), nebo řadit reklamu do publicistického stylu, či případně na pomezí několika stylů. Reklama totiž představuje velmi specifický žánr, který si vybírá a kombinuje jazykové prostředky ze všech stylových oblastí.

Kostečka (2001) např. reklamu řadí do propagačních publicistických útvarů. Adámková et al. (2015) reklamu vydělují zcela zvláště, zabývají se i reklamou politickou, sociální, virálním marketingem. Adámková et al. (2018) nezařazují reklamu do publicistického stylu, spíše ji k němu přichylují: „Žurnalistická sdělení, kterými jsme se doposud zabývali, často doprovází reklama“ (2008, s. 97). Podobně Hoffmannová, Ježková, & Vaňková (2009,

21 Řada těchto jevů je způsobena rychlým zastaráváním učebnic vůči dynamickému vývoji reality, v níž žijeme.

s. 92) uvádí: „Blízko k publicistickému textu mají texty reklam a jiných tiskovin, jejichž základní funkcí je funkce manipulativní, získávací.“

Co ovšem vnímáme problematicky, je zaměňování reklamy a inzerátu, což někdy působí matoucím dojmem i v rámci jednoho cvičení, např.: „Přečtěte si následující text: Inzerát z časopisu: Doslechla jsem se o firmě SENS, která prý jediná prodává v naší republice výrobky, které opravdu odstraní problémy s vypadáváním vlasů a obnovují jejich růst [...] a) kdo je pravděpodobným adresátem reklamy?“ (ibid., s. 93). Vymezit ostrou hranici mezi inzerátem a reklamou není vždy snadné, je ovšem nutno respektovat hlavní cíl komunikátu (sdělná vs. přesvědčovací a získávací), a zejména užité jazykové i nejazykové prostředky (srov. Čechová et al., 1997, s. 174n.).

Obecně velmi malý (či spíše žádný) prostor je věnován elektronické psané komunikaci typické pro prostěsdělovací styl (diskuse na webu, chat, SMS). Kostečka (2007b) chat chybně řadí k řečnickému stylu, navíc s nepřesným popisem: „Zvláštním typem diskuse jsou příspěvky na internetu, tzv. chaty [...]. Ačkoli takové texty nejsou určeny k poslechu, mají nezaměnitelný charakter rétorický: přehlednou kompozici, svižný a vtipný jazyk, břitkou ironii, řečnické otázky“ (Kostečka, 2007b, s. 166). Autor má pravděpodobně na mysli spíše příspěvky ve vybraných internetových fórech, kde bychom některé z výše zmíněných jevů okrajově našli²², častěji však tyto diskuse bývají velmi emotivní, s expresivními, až vulgárními výrazy (Hoffmannová et al., 2016, s. 134). Internetové „chatování“ jakožto neformální nezávaznou nepřipravenou psanou konverzaci by však bylo jistě nutno řadit do stylu prostěsdělovacího či sféry běžné každodenní komunikace (srov. Hoffmannová et al., 2016, s. 117–136). V tomto směru shledáváme jako vhodnější následující konstatování v průvodci pro učitele (Adámková et al., 2014, s. 149): „Do prostěsdělovací stylové oblasti mohou být nyní řazeny i komunikáty publikované na internetu (např. osobní blogy), tedy komunikáty svým obsahem sice soukromé, ale současně zpřístupněné veřejnosti,“ což reflektuje funkci komunikátů daleko přesněji.

Další podobně problematický jev je stručně zmínění SMS zpráv pouze mezi útvary administrativními, a to na příkladu administrativních SMS (např. SMS s aktuálními informacemi krizových štábů, Kostečka, 2007b,

22 Srov. posun mezi roky vydání jednotlivých učebnic 2009 (Kostečka) a 2018 (Adámková et al., 2018): „Je tohle ještě diskuse? Označení diskuse se dnes užívá hlavně pro výměnu názorů na webových stránkách. Účastníci se zde mohou zeptat na vše, co je zajímavé. Kámen úrazu ale je, že svou identitu skrývají pod přezdívkami (tzv. nicky) a diskuse se pak mnohdy vymyká pravidlům zdvořilé konverzace. Ředitel jednoho gymnázia tak diskusi na stránkách své školy dokonce přirovnal k nápisům na veřejných záchodcích“ (Adámková et al., 2018, s. 87).

s. 74).²³ SMS ve sféře běžné každodenní komunikace, pro niž jsou nesrovnatelně příznačnější, Kostečka vůbec nereflektuje. Pravděpodobnou příčinou je to, že se autor neoficiální, neformální komunikaci nevěnuje (viz výše), což však nelze v žádném případě shledat jako oprávněné.

Ve všech učebnicích zcela chybí problematika fake news a desinformací, tedy témata v současnosti velmi aktuální, stejně tak problematika hypertextovosti, interaktivnosti elektronických textů, nové žánry elektronické komunikace (tweets, chaty, posty na sociálních sítích, vlogy atd.) a práce s nelineárními texty.

2.3.5. Příklad 5: respektování přesahů, funkce

Již jsme několikrát naznačili, že podstatou dnešní komunikace je její značná **mnohovrstevnatost**. Nové kulturně-sociální a komunikační kontexty, které se odrážejí jako výzvy pro současnou didaktiku mateřského jazyka, komplexně popisuje J. Nocoň(ová) (2018a):

- Od interakcí face-to-face komunikace přechází na interakce typu interface-to-interface;
- zásadní roli v komunikaci dneška hraje obraz (*screenagers generation*, tedy generace obrazovková – ibid., s. 16), text ustupuje obrazu (Ogonowska, 2014, s. 24), nová média přecházejí od verbální komunikace ke komunikaci vizuální, z čehož vyplývá potřeba nové kompetence – kompetence vizuální (*visual literacy*);
- expanze antiintelektuální kultury, masovost; tradiční knižní kultura se stává kulturou klipovou (Kraus, 2005/2006) a ztrácí své postavení (Skudrzyk & Warchala, 2013, s. 46); do veřejného prostoru vstupují útvary, které v dané komunikační sféře byly dříve vyloučeny (např. (ne)zdvořilost v mediální nebo institucionální komunikaci apod. – srov. Svobodová, 2012/2013; Daneš, 2009; Šmejkalová & Janovec, 2011/2012);
- s otevřením hranic se prostředí střední Evropy mění na prostředí globální a mladí Češi, Poláci a Slováci jsou obyvateli nejen České, Polské a Slovenské republiky, ale obyvateli daleko širšího – evropského či globálního – prostoru;

²³ Vhodné by bylo dodat např. SMS obdrženou jako potvrzení nákupu jízdenky v e-shopu některého z dopravců či SMS nutnou pro vstup do elektronického bankovníctví.

- obrat k mluvenosti a expanze mluvenosti ve všech komunikačních sférách (srov. Čmejrková, 1997; Čmejrková & Hoffmannová, 2011; Hoffmannová et al., 2016; Hladká, 2006), v této souvislosti také změna statutu psané a mluvené komunikace (J. Hoffmannová tento fenomén nazývá *psanou mluveností* či *mluvenou psaností* – srov. Hoffmannová, 2010/2011a, b; psaný text přijímá vlastnosti textu mluveného, což se ve způsobu vyjadřování mladých lidí jednoznačně ukazuje jako charakteristické)²⁴.

V českém, ale i polském a slovenském prostředí tyto proměny s sebou nesou také změnu postavení spisovného jazyka, rozvolňování norem, benevolenci v (jazykovém) chování (Nocoń, 2018a, s. 25n.), demokratizaci jazyka (Čmejrková, 2008, s. 72–73, jako průvodní jevy uvádí neoficiálnost, neformálnost, uvolněnost, nenucenost, familiarizaci, kolokvializaci, konverzacionalizaci aj.; srov. též Čmejrková, 2019c) a integrování prvků z jiných variet do variety spisovné (Svobodová et al., 2011, s. 11). Komunikační prostředí se pod vlivem nových médií stává značně dynamické, ale zároveň nestabilní, mlhavé, ahierarchické (Ogonowska, 2014, s. 25).

Konkrétní příklad proměn způsobu psaného vyjadřování mladých lidí ukazuje ve své studii Z. Hladká (2006): klesá respekt k pravopisným pravidlům ve všech sférách pravopisných jevů, včetně interpunkce, zvyšuje se vyjadřovací volnost a posilování významu grafických prostředků simulujících zvukovou a mimickou stránku mluvené komunikace. Obecně je pravidlům připisován mládeží čím dál menší význam (ibid.)²⁵.

V komunikační praxi to znamená, že se komunikační procesy stávají značně komplexními a jednotlivé aspekty, které jsou tradičně ve škole vymezovány jako relativně ostré (např. vlastnosti jednotlivých funkčních stylů či slohových útvarů), se vzájemně prolínají a hranice mezi nimi se stírají. Toto reflektuje i oborová didaktika češtiny, když říká, že „často se v rámci jedné funkční oblasti stylové užívají různé slohové útvary a postupy, jeden a týž slohový útvar nebo postup se vyskytuje v různých stylových oblastech“; „v rámci jednoho slohového útvaru se mimo základní slohový postup užívají postupy jiné“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 199). Autoři přiznávají limity učebnic: „Složitý vztah mezi uvedenými souvztažnými pojmy (tj. funkční styl, slohový útvar, slohový postup – pozn. aut.) se ani v učebnicích

²⁴ Tato část cit. dle Štěpáník (2020).

²⁵ Tato část cit. dle Štěpáník (2020); upraveno, kráceno.

plně nepodaří vyjádřit. Tento vztah bývá zjednodušen, místy pak porušen“ (ibid.). Podíváme-li se např. na zadání maturitních slohových prací, na některé úkoly v učebnicích či pomocných knihách a jiných materiálech pro učitele, je zřejmé, že v praxi výuky je poslední konstatování platné²⁶.

Novější učebnice přesahy mezi funkčními styly alespoň do určité míry reflektují: „Pro některé komunikáty je příznačný přesah k jiným funkčním stylům – např. pro recenzi (přesah k publicistickému stylu), přednášku (přesah k řečnickému stylu) a esej (přesah k uměleckému stylu)“ (Adámková et al., 2018, s. 98) či „Doporučujeme zdůraznit, že zpráva je útvarem ležícím na hranici funkčních stylů – může náležet jak k prostěsdělovací, tak k publicistické či administrativní oblasti. K určitému funkčnímu stylu může být přiřazena teprve na základě analýzy konkrétní komunikační situace, užitých jazykových prostředků, způsobu přenosu informací apod.“ (Adámková et al., 2014, s. 149). Tataž učebnice rovněž vyzdvihuje komunikační cíl (Adámková et al., 2018) – např.: je nutné se za něco omluvit, někoho přivítat, představit, někomu poblahopřát.

Stejně tak se zde uvádějí konkrétní typické příklady, a to včetně komunikační situace, kontextu, vždy je kladen důraz na funkci a vztah mezi účastníky komunikace.

S ohledem na potřeby integrace jazykové, komunikační a literární složky je pozitivní důraz na intertextualitu v některých učebnicích, zvláště pak (ale samozřejmě nejen) v uměleckých textech (Hoffmannová, Ježková, & Vaňková, 2009, s. 111). Pouze Adámková et al. (2018) míní, že o umělecký styl se jedná i např. v případě nedokonalé veršovánky na narozeninovém přání. Titíž autoři upozorňují, že ne každý verš je nutně umění (středověké veršované slovníky, reklamní texty). Zdůrazňují, že hlavní je funkce textu, nikoli výsledný produkt. „Estetická funkce může být plněna takřka jakýmkoli způsobem vyjádření. Obecně lze tedy říct, že to, zda veršovaný text náleží k funkčnímu stylu uměleckému, můžeme říct až po zhodnocení celé komunikační situace“ (Adámková et al., 2018, s. 88). Nelze ztotožňovat estetickou funkci a umění – při realizaci projevu totiž o umění vždy nejde.

26 Srov. např.

- Pokuste se převést do spisovné češtiny zvýrazněná slova v následujících větách: Na diskotéce byli sami *hustý týpci*. Měli na sobě *krutý vohozy*. A nebyli tam jen *pařiči* neboli *pařani*. Byl to prostě *fičák*. *Všechno bylo dobře vychytané*. (Uvedení zdroje by mohlo autory poškodit, proto jej úmyslně zamlčujeme.)
- Z kapitoly k administrativnímu stylu: „Který umělecky zpracovaný životopis významného vědce, technika, sportovce, herce, významného umělce, spisovatele aj. znáte? Uveďte příklady uměleckých děl s autobiografickými prvky“ (Sochrová, 2007, s. 177). Umělecký životopis bude mít zcela jinou funkci, a bude tedy užívat odlišné jazykové prostředky než strukturovaný životopis (CV); bude řazen do uměleckého stylu, nikoliv stylu administrativního.

Martinec et al. (2013) z neznámých důvodů umísťují styl umělecký do jedné kapitoly se stylem odborným: Jazyk v odborné komunikaci a v umění. Tyto dva styly považujeme za nekompatibilní, protože mají zcela jiné funkce a využívají odlišné jazykové prostředky (viz též výše).

Učebnice Čechové et al. (2009, 2010, 2013, 2014) se odlišují v koncepci učiva: nejprve vycházejí ze slohových postupů a útvarů, později pak více z komunikačních oblastí než z pojetí funkčních stylů. Slohové postupy dává do kontextu využití v konkrétní komunikační oblasti, např. slohový postup popisný v různých komunikačních sférách a situacích.²⁷ Učebnice tedy reflektuje poznání stylistiky své doby vzniku a stylistickou literaturu svých autorů (srov. Čechová, Krčmová, & Minářová, 2008, kde autorky pracují se stylovými oblastmi), a předznamenává nejnovější pojetí autorství J. Hoffmannové et al. (2016). V učebnici pro 4. ročník jsou pak vymezeny funkční styly jako takové. Posléze jsou usouvztažňovány jednotlivé funkční styly, útvary a postupy, přičemž se ukazuje, že někdy odpovídá útvar postupu (výklad, popis), ale v mnoha projevech se užívá několik postupů (např. román – vyprávění, ale i popis či věcné informace nebo výklad; Čechová et al., 2014, s. 121n.).

Na prolínání stylů upozorňuje také Kostečka: „Málokterý ‚hotový‘ slohový útvar je stylově čistý, tj. jen zřídka je konkrétní text založen pouze na jednom slohovém postupu a vykazuje rysy jen jednoho funkčního stylu.“ (Kostečka, 2009, s. 112). „Míšení a prolínání prvků různých stylů a slohových postupů je dnes zcela běžné: odpovídá totiž složitosti našeho postmoderního světa. Vždy by však mělo být funkční, tj. motivované cílem sdělení“ (Kostečka, 2007a, s. 184). Při hodnocení útvarů autor není rigidní, přesto zdůrazňuje schopnost umět napsat útvar v nejčistší formě: „Normu dokáže zdařile porušovat jen ten, kdo ji dokonale zvládne v její nejčistší podobě“ (Kostečka, 2007a, s. 184).

3. Diskuse

Didaktické zpracování stylistiky, jejích příbuzných oborů (srov. Hoffmannová, 1997), z nichž mnohé mají také své zastoupení v RVP pro střední školy, a celého spektra komunikace představuje úkol značně nesnadný. Přestože učebnice vycházejí z funkční stylistiky (na jejíž docenění ve výuce

²⁷ To se promítá i do názvů kapitol: např. Běžná komunikace, Jazyk a styl žurnalistiky, Veřejné mluvené projevy a jejich styl.

apelují např. Čechová & Styblík, 1998), reálné funkční přesahy a obecně funkce komunikátů jsou respektovány nedostatečně. „Vytváření jazykového projevu v přirozených životních situacích není zpravidla určováno předem daným tvarem, formou projevu, ale funkcí projevu a situací, do níž projev přichází“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 199). Jednotlivé funkční styly i slohové útvary se prolínají a vzájemně přesahují, komunikační kontexty i formy komunikace se značně proměňují. To také reflektuje současná stylistika, která daleko více studuje **formy ve spojení s komunikačními situacemi, komunikačními záměry a komunikačními efekty**, než jak tomu bylo dříve. I současná stylistika si uvědomuje, že tvar nelze odloučit od ilokučních funkcí a od komunikačních důsledků, neboť formami se utváří význam, resp. životní realita.

Tyto nové skutečnosti by zcela jistě měla reflektovat také školní výuka mateřského jazyka. Základní otázku představuje, **jak do výuky transformovat komplexnost komunikace**, a to především s ohledem na fakt, že se žáci každodenně v komplexnosti komunikace pohybují, a tudíž disponují značnou prekonceptuální výbavou. Doposud je vyučovací a učební prostředí komunikační (resp. slohové) výchovy utvářeno na základě strukturální stylistiky, učivo je systemizováno dle slohových útvarů (základní škola) a funkčních stylů (střední škola). Toto řazení však nutně přináší nepřesnosti a neadekvátní zjednodušení. Zvláště problematická je kvalita některých přehledových publikací, které obsahují chyby oborové i didaktické.

Vezmeme-li v úvahu vývoj komunikačního prostředí, který je reflektován vývojem současné stylistiky, zdá se, že se tato systemizace stává poněkud těsnou, že přestává dostačovat současnosti a nepokrývá komplexnost komunikačních procesů, v nichž žáci žijí. Jako taková pak nemůže naplno využít prekonceptuální výbavy žáků, čehož důsledkem jsou (a) paralelní pojetí (srov. Škoda & Doulík, 2011, s. 149): **poznatky o jazyku jsou nabývány pro školu, při reálném užívání jazyka v každodenní komunikační praxi dominují vlastní komunikační zkušenost a přirozený jazykový vývoj** (srov. např. Wiśniewska, 1986, s. 280, která hovoří o „dvoujazyčnosti“ žáka – jinak žák užívá jazyk ve škole; jinak jej užívá mimo školu; nebo též Štěpáník, 2020), (b) nedostatečná kognitivní aktivizace žáků: není zajištěn soulad mezi žákovskou poznávací motivací k činnosti obsahem, obsah není dobře uchopen v subjektivní realitě žáka a dobře rekonstruován v realitě intersubjektivní (dle Slavík et al., 2017, s. 373). Obsah tedy nemůže být náležitě mentalizován, tzn. „myšlenkově i prožitkově, resp. motivačně zpracován tak, aby co nejvíce přispíval k rozvoji žákovských mentálních

schémat a v důsledku toho k dorozumění a k porozumění tomu, čemu má být rozuměno“ (ibid.). Nedostatečná kognitivní aktivizace žáků je průvodním jevem didaktického formalismu zvaného *odcizené poznávání*: stavu, kdy výuka žákům nabízí pojmy a činnosti, které patří do oboru učení, avšak tyto pojmy a činnosti nejsou pro žáky dostatečně funkční a neposkytují žákům podněty k hlubšímu porozumění obsahu a jeho praktické využitelnosti v komunikační praxi (dle Slavík et al., 2017, s. 374; k odcizenému poznávání srov. též Janík et al., 2013). V důsledku žák postrádá funkční gramotnost (ibid.), což je však ve výuce mateřského jazyka cíl stěžejní.

Úvahy nad vztahem současného poznání stylistiky a didaktiky a výsledky naší sondy do dokumentů a materiálů, které ovlivňují podobu výuky češtiny (kurikulum, učebnice, standardizované testy, příp. jiné pomocné materiály pro učitele), přinášejí otázky:

- Je dosavadní stále převládající koncepce komunikační výchovy pojetá dle slohových útvarů (ZŠ) a funkčních stylů (SŠ; dále jen „dosavadní koncepce“) funkční?
- Umožňuje žákům dosavadní koncepce pochopení komunikačních principů?
- Obohacuje systemizace v dosavadní koncepci jazykové vědomí studentů, nebo představuje spíše formální šablonu pro rozdělení učiva do jednotlivých kapitol?
- Bylo by vhodnější od dosavadní koncepce upustit a při systemizaci vycházet raději např. od volnější teorie komunikačních sfér či oblastí nebo komunikačních záměrů?
- Jak zajistit, aby byl popis komunikačně-slohové a jazykové problematiky přehledný, ucelený, oborově správný a zároveň didakticky přínosný?

Je na místě rovněž položit otázku, do jaké míry dosavadní koncepce pojetá dle strukturální stylistiky skutečně vede k rozvíjení slohových schopností a do jaké míry je zaměřena na naučení slohu (srov. Čechová, 1985, s. 17). Jinými slovy, jak moc je komunikačně-slohová výchova opravdu *výchovou*. Zvláště polští autoři (např. Wiśniewska & Karwatowska, 1998; Nocoń, 2010, 2018b) totiž ukazují, že výsledky dosavadního pojetí jsou vzhledem k rozvoji slohových schopností a komunikačních dovedností žáků spíše kontraproduktivní: komunikáty, které žáci produkují, jsou málo osobité, jsou schematické, komunikačně fiktivní, snaží se naplnit určitý

univerzální vzorec – J. Nocoň(ová) (2010, s. 77) jej nazývá „školním stylem písemného vyjadřování“ (*szkolny styl wypowiedzi pisemnej*)²⁸. Hlavním účelem takových projevů je dobré hodnocení ze strany učitele, nikoliv komunikační funkčnost – odtud absence autenticity a individualismu a převaha konformismu v podobě potřeby naplnit stanovenou matici. Ačkoliv toto pojetí v projektovaném kurikulu (RVP) ani v oborové didaktice podporováno rozhodně není, praxi výuky daleko více momentálně určuje nejen silná petrifikace některých postupů v praxi (srov. Štěpáník, 2020), ale také požadavky ověřovaného kurikula, konkrétně zadání standardizovaných maturitních zkoušek. Na základě našeho bádání můžeme konstatovat, že ověřované kurikulum je v rozporu s kurikulem projektovaným.

Jako jednu ze základních odpovědí na uvedené otázky je možné říci, že zejména je třeba daleko více než doposud

- (a) pracovat se spektrem komunikačních faktorů, tzn. chápat komunikát jako komplexní útvar, na jehož utváření se podílí mnoho činitelů, nejen funkce; komunikát má téměř vždy více funkcí;
- (b) daleko více zohlednit interakčnost komunikačního procesu, tzn. vztah lokuce, ilokuce a perlokuce.

4. Závěr

Vyučovací a učební prostředí komunikačně-slohové výchovy je doposud utvářeno dle stylistiky založené na strukturalistickém paradigmatu. Z perspektivy současné, tj. multidisciplinárně (srov. Hoffmannová, 1997) a interakčně (srov. Orgoňová & Bohunická, 2018; Slančová, 2003, 2004) pojaté, stylistiky se však tento tradiční přístup jeví jako překonaný. Toto pojetí totiž zachází s komunikátem jako s útvarem statickým, což je nejen v rozporu s novými poznatky ve vědním oboru, z něhož komunikačně-slohová výchova čerpá, ale také s didaktickými cíli, které jednoznačně preferují dynamické pojetí komunikátu.

Mechanické zařazování (nevhodných) ukázek komunikátů ke slohovým útvarům či funkčním stylům, formální naplňování výčtů znaků slohových útvarů či funkčních stylů bez toho, aniž by bylo přihlédnuto k funkci daných prostředků v daném komunikátu s ohledem na komunikační situaci a komunikační záměr autora, ukázky s jiným dominantním komunikačním faktorem, který byl formující pro výběr jazykových prostředků

²⁸Nemusi však jít pouze o vyjadřování písemné, ale i ústní.

a uspořádání komunikátu, nevhodně či nepřesně formulovaná cvičení atd., to vše dohromady může žáka mást a způsobit, že nejenže nepochopí princip funkčnosti jazyka a stylu, ale zároveň u něj dojde ke komplikaci v rozvoji jazykově-komunikačních dovedností. Zmíněnými činnostmi se nerozvíjí komunikační kompetence žáků, nerespektuje se interakční stránka komunikátů, nerespektují se komunikační cíle, nezohledňuje se souvislost mezi ilokucí, lokucí a perlokucí.

Ve výuce i v materiálech pro výuku, a to na všech úrovních, tzn. na vstupu, v procesu i na výstupu, by měl být daleko větší prostor věnován **aktuálním komunikačním kontextům**, měly by být daleko více zohledněny **reálné komunikační potřeby žáků**, stejně tak by měl být věnován dostatek prostoru **mluveným komunikátům** a **mediální výchově**, a to ve všech komunikačních sférách. Při rozvoji psaní a mluvení ve škole musí být vždy jasné, kdo, s kým a proč komunikuje, tedy učební úlohy musejí být rámovány autentickým komunikačním kontextem. Jak konstatuje J. No-coń(ová) (2018b, s. 365), problém primárně nespočívá v práci s modelem, ale v tom, aby bylo ve výuce vždy jasné, že model nepředstavuje jedinou možnost výsledného ztvárnění komunikátu – jinými slovy, aby následování modelu bylo pouze vlastním rozhodnutím žáka.

Rovněž je namístě úvaha nad systemizací komunikačně-slohového učiva na všech stupních školy: zda vycházet z komunikačních sfér či oblastí, z komunikačních záměrů, z mluvních aktů atd. Při tom je pochopitelně třeba vždy respektovat věkové zvláštnosti žáků a jejich možnosti v aktuálním období (srov. Čechová & Styblík, 1998, s. 193–198).

Literatura

1. Alderson, J.Ch., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115–129.
2. Čechová, M. (1985). *Vyučování slohu*. Praha: SPN.
3. Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
4. Čechová, M. (2017). *Život s češtinou: Nomen omen: Češka – češtinářka – Čechová*. Praha: Academia.
5. Čechová, M., Chloupek, J., Krčmová, M., Minářová, E. (1997). *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV.
6. Čechová, M., Daneš, F., Dokulil, M., Hausenblas, K., Hrbáček, J., & Styblík, V. (1996). *Komplexní jazykové rozbor*. Praha: SPN.

7. Čechová, M., Krčmová, M., & Minářová, E. (2008). *Současná stylistika*. Praha: NLN.
8. Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
9. Červenková, I. (2010). *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita.
10. Čmejrková, S. (1997). Čeština v síti: Psanost či mluvenost? (O stylu e-mailového dialogu). *Naše řeč*, 80(5), 225–247.
11. Čmejrková, S. (2008). Jazyk médií a jeho konverzacionalizace. *Jazykovědné aktuality*, 45(3–4), 87–100.
12. Čmejrková, S. (2019a). Televizní interview a jiné duely: mediální dialog jako žánr veřejného projevu. In J. Hoffmannová & P. Kaderka (Eds.), *Jazyk a dialog: Výbor z textů* (s. 67–95). Praha: NLN.
13. Čmejrková, S. (2019b). Argumentace a její přijímání v politických debatách. In J. Hoffmannová & P. Kaderka (Eds.), *Jazyk a dialog: Výbor z textů* (s. 117–126). Praha: NLN.
14. Čmejrková, S. (2019c). E-čeština. In J. Hoffmannová & P. Kaderka (Eds.), *Jazyk a dialog: Výbor z textů* (s. 361–374). Praha: NLN.
15. Čmejrková, S., Havlík, M., Hoffmannová, J., Müllerová, O., & Zeman, J. (2013). *Styl mediálních dialogů*. Praha: Academia.
16. Čmejrková, S., & Hoffmannová, J. (2011). *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia.
17. Daneš, F. (2009). Obhroublost v jazyce a řeči. In F. Daneš, *Kultura a struktura českého jazyka* (s. 240–245). Praha: Karolinum.
18. Hájková, E. (2008). *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
19. Hladká, Z. (2006). Pravopis v současné korespondenci mladých lidí (na materiálu tradičních dopisů, e-mailů a SMS). *Naše řeč*, 89(2), 73–88.
20. Hoffmannová, J. (1997). *Stylistika a... : Současná situace stylistiky*. Praha: Trizonia.
21. Hoffmannová, J. (2010/2011a). Různé podoby současné komunikace: mezi mluveností a psaností. Část 1. *Český jazyk a literatura*, 61(2), 62–70.
22. Hoffmannová, J. (2010/2011b). Různé podoby současné komunikace: mezi mluveností a psaností. Část 2. *Český jazyk a literatura*, 61(4), 176–184.
23. Hoffmannová, J., Homoláč, J., Chvalovská, E., Jílková, L., Kaderka, P., Mareš, P., & Mrázková, K. (2016). *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.
24. Hoffmannová, J., Homoláč, J., & Mrázková, K. (Eds.). (2019). *Syntax mluvené češtiny*. Praha: Academia.

25. Cheng, L., Sun, Y., & Ma, J. (2015). Review of washback research literature within Kane's argument-based validation framework. *Language Teaching*, 48(4), 436–470.
26. Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
27. Jelínek, M., & Krčmová, M. (2017). Stylistika. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Online: <https://www.czechency.org/slovník/STYLISTIKA> [cit. 20.02.2020].
28. Karlík, P., Nekula, M., & Rusínová, Z. (Eds.). (2003). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN.
29. *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky: Český jazyk a literatura* (2016). Praha: Cermat.
30. Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb Od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis scholae*, 2(1), 67–81.
31. Kraus, J. (2005/2006). Čeština v období vlivu nových médií – předmět praktický. *Český jazyk a literatura*, 56(4), 176–186.
32. Liptáková, L. et al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
33. Locke, T. (Ed.). (2010). *Beyond the grammar wars: A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. New York: Routledge.
34. Malinowska, E., Nocoń, J., & Żydek-Bednarczuk, U. (2013). *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*. Kraków: Universitas.
35. Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing.
36. Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–21.
37. Nocoń, J. (2010). Styl(e) wypowiedzi pisemnej licealistów. *Studia Pragmalinguistyczne*, 2, 66–78.
38. Nocoń, J. (2017). Profile szkolnej wiedzy o języku w kontekście egzaminów zewnętrznych. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis: Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 8, 105–117.
39. Nocoń, J. (2018a). *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
40. Nocoń, J. (2018b). Wariantywność aktualizacji wzorca gatunkowego jako problem edukacyjny (na przykładzie zaproszenia). In A. Guzy, D. Krzyżyk,

- M. Ochwat, & M. Wójcik-Dudek (Eds.), *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane...* (s. 351–366). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
41. Nocoń, J. (2020). Kształcenie umiejętności pisania w języku ojczystym w perspektywie lingwistycznej i lingwodydaktycznej. *Didaktické studie*, 12(1), 38–50.
 42. Ogonowska, A. (2014). Rola kompetencji kulturowych i medialnych w kształceniu polonistycznym. In K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, & R. Przybylska (Eds.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2 (s. 24–35). Kraków: Universitas.
 43. Orgoňová, O. (2013). Od štrukturalistickej štylistiky k súčasnej štylistike v 21. storočí. In P. Žigo, G. Múčsková, K. Muziková, & Z. Hargašová (Eds.), *Philologica LXXII. Slovo a tvar v štruktúre a komunikácii* (s. 293–300). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě.
 44. Orgoňová, O., & Bohunická, A. (2018). *Interakčná štylistika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě.
 45. Palán, Z. *Panelová diskuse*. Online: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/panelova-diskuse> [cit. 1.04.2020].
 46. Palenčárová, J., Kesselová, J., & Kupcová, J. (2003). *Učíme slovenčinu komunikáčne a zážitkovo*. Bratislava: SPN – Mladé letá.
 47. Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
 48. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
 49. Sikorová, Z. (2010). *Učitel a učebnice: Užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita.
 50. Skudrzyk, A., & Warchala, J. (2013). Język potoczny – dyskurs potoczny. In E. Malinowska, J. Nocoń, & U. Żydek-Bednarczuk (Eds.), *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej* (s. 35–48), Kraków: Universitas.
 51. Slančová, D. (2003). Východiská interaktívnej štylistiky. (Od eklektizmu k integrácii). *Slovenská reč*, 68(4), 207–223.
 52. Slančová, D. (2004). Vymedzenie predmetu štylistiky... alebo: Privoňajme ku kvetu interaktívnej štylistiky. In Ľ. Sičáková, Ľ. Liptáková, & B. Hlebová (Eds.), *Slovo o slove 10* (s. 17–23). Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity v Prešove.
 53. Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.

54. Světlá, J. (2001). Prolínání odborného a publicistického stylu v textech návodových. In M. Žemlička, L. Houdek, & S. Dernerová (Eds.), *Termina 2000: Sborník příspěvků z 2. konference 1996 a 3. konference 2000* (s. 295–303). Praha: Galén.
55. Světlá, J. (2002). Návod jako slohový postup a typ textu. *Naše řeč*, 85(3), 119–129.
56. Svobodová, J. (2003). *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita.
57. Svobodová, J. (2012/2013). Nezdořilost v mediální komunikaci. *Český jazyk a literatura*, 63(5), 215–223.
58. Svobodová, J., Adámková, I., Bogoczová, I., Jandová, E., Metelková Svobodová, J., & Svobodová, D. (2011). *Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
59. Szymańska, M. (2016). *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
60. Szymańska, M. (2018). Co to znaczy uczyć funkcjonalnie? Próba odpowiedzi. In A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, & M. Wójcik-Dudek (Eds.), *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane...* (s. 299–314). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
61. Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
62. Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada.
63. Šmejkalová, M., & Janovec, L. (2011/2012). Jste zlatičko aneb Kterak odchytit Daňka. *Český jazyk a literatura*, 62(2), 61–67.
64. Štěpáník, S. (2018). Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. *Pedagogická orientace*, 28(3), 435–471.
65. Štěpáník, S. (2018/2019). Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 69(5), 214–223.
66. Štěpáník, S. (2020). *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.
67. Štěpáník, S. et al. (2019). *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum.
68. Štěpáník, S., Hájková, E., Eliášková, K., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.
69. Wiśniewska H. (2016/1986). Schematyzm działań dydaktycznych przyczyną niskiej sprawności pragmatycznej (na przykładzie opisów szkolnych).

- In M. Karwatowska & L. Tymiakin (Eds.), *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka* (s. 279-289). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
70. Wiśniewska, H., & Karwatowska, M. (1998). O typowości tekstów uczniowskich. In J. Bartmiński, & B. Boniecka (Eds.), *Tekst: analizy i interpretacje* (s. 255–266). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
71. Witosz, B. (2009). *Dyskurs i stylistyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Prameny – učebnice

1. Adámková, P., Beková, E., Bortlíková, I., Bozděchová, I., Čelišová, O., Čupová, J., (...) & Štěpánková, M. (2014). *Komunikace v českém jazyce pro střední školy – Průvodce pro učitele*. Brno: Didaktis.
2. Adámková, P., Beková, E., Bozděchová, I., Čelišová, O., Čupová, J., Vaculík, M., (...) & Taraldsen Medová, L. (2018). *Komunikace v českém jazyce pro střední školy – Učebnice*. Brno: Didaktis.
3. Adámková, P., Čelišová, O., Jeřábková, E., Klusáčková, L., & Markvátová, B. (2015). *Přehled středoškolského učiva českého jazyka*. Brno: Didaktis.
4. Čechová, M., Kraus, J., Styblík, V., & Svobodová, I. (2005). *Český jazyk pro 2. ročník středních odborných škol: Metodická příručka*. Praha: SPN.
5. Čechová, M., Kraus, J., Styblík, V., & Svobodová, I. (2009). *Český jazyk pro 1. ročník středních škol*. Praha: SPN.
6. Čechová, M., Kraus, J., Styblík, V., & Svobodová, I. (2010). *Český jazyk pro 2. ročník středních odborných škol*. Praha: SPN.
7. Čechová, M., Kraus, J., Styblík, V., & Svobodová, I. (2013). *Český jazyk pro 3. ročník středních škol*. Praha: SPN.
8. Čechová, M., Kraus, J., Styblík, V., & Svobodová, I. (2014). *Český jazyk pro 4. ročník středních škol*. Praha: SPN.
9. Hoffmannová, J., Ježková, J., & Vaňková, J. (2009). *Komunikace a sloh – učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus.
10. Kostečka, J. (2001). *Český jazyk pro 2. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
11. Kostečka, J. (2003). *Metodická příručka k učebnici Český jazyk pro 1. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
12. Kostečka, J. (2007a). *Český jazyk pro 3. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
13. Kostečka, J. (2007b). *Český jazyk pro 4. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
14. Kostečka, J. (2009). *Český jazyk pro 1. ročník gymnázií*. Praha: SPN.

15. Martinec, I., Hoffmannová, J., Ježková, J., Tušková, J., Vaňková, J., & Zimová, L. (2013). *Český jazyk pro střední odborné školy a střední odborná učiliště*. Plzeň: Fraus.
16. Mužíková, O., Markvartová, B., Klusáčková, L., Jeřábková, E., & Adámková, P. (2007). *Odmaturuj z českého jazyka*. Brno: Didaktis.
17. Sochrová, M. (2007). *Český jazyk v kostce pro střední školy*. Praha: Fragment.

Stylistics and didactics: New challenges for L1 teaching

Modern Czech didactics are not alone among Central European L1 didactics in emphasizing communicative aims. The main aim of L1 teaching is forming a communicatively competent individual, who is able to use the language efficiently with respect to the communicative situation and the communicative intention. As the requirement of functionality in communicative situations and according to communicative intentions is essential, one of the core linguistic disciplines L1 education derives its content from is stylistics.

In this chapter, we focus on the issue of stylistics and its didactic applications in L1 teaching (using Czech as an example). The chapter presents a scrutiny of the inputs, processes and outputs of L1 education in Czech upper-secondary schools, i.e. the curriculum (the inputs), textbooks (the processes) and the requirements of the standardized examinations (the outputs). The basic viewpoint for the study is the notion of the static and dynamic approach to the text.

In the Czech educational context, teaching *style and communication* has been predominantly dealt with in correspondence to the traditional structuralistic approach: in primary and lower-secondary school, the subject matter of *style and communication* has been traditionally organised on the basis of the system of communication genres (*slohové útvary*; i.e. specific, clearly defined types of language manifestation, arranged according to certain rules and with characteristic attributes and structure, e.g. letter, CV, description, reflective essay, interview etc.); in upper-secondary school, the approach is based on the system of functional styles. Within these conceptions we encounter two main problems:

Neither the system of communication genres, nor the system of functional styles reflect present stylistic knowledge, and as such are not fully in agreement with the pupils' communicative needs.

Both functional styles and communication genres represent abstract forms. The requirement that pupils should master them for the better production of texts is a false one. In practice we see production and reception of optimal or ideal texts

which fulfil certain norms or meet a specified matrix; as such, school production becomes highly formal, schematized and standardised. The relation of illocution, locution and perlocution is not sufficiently reflected.

In this chapter, we focus on upper-secondary school education. Analysis of the curriculum shows that the expected curricular outcomes tend to be more dynamic, stressing active involvement in both communicative reception and production of texts. In contrast, the analysis of the outcomes for the standardized school-leaving examinations (*maturita*) give high priority to static approaches to the text. As a result, the designed curriculum and the tested curriculum are in sharp contrast. Textbook analysis highlights the following major problems:

Most of the authors do not pay enough attention to common everyday communication, one of them even suggests that cultivating everyday private communication is not the responsibility of school education.

There is a confusion about the classification of the exemplary texts used in the textbooks: some of the texts are classified differently from the principles set out in stylistic theory and it is not clear what the authors base their categorisation on. In some cases, the classification remains unspecified or unexplained – e.g. an apology can be either a formal letter of excuse or an informal personal excuse, depending on the specific communication situation. In general, textbooks, however, do not take this fact into account.

Moreover, we can see a significant lack of up-to-date communication contexts such as electronic communication or multimodal texts.

Textbooks do not fully respect the function of texts and the communicative aspects that are connected with their production and reception. The complexity of communication in the present day is somewhat disregarded and text forms are presented more as abstract models detached from their practical usage.

The chapter proposes two main solutions: (1) L1 education should implement the full spectrum of communication factors when working with texts. Texts should be understood as complex entities that are formed by a combination of various agents. (2) L1 education should follow the interactivity of the communication process, i.e. the relation between illocution, locution and perlocution.

Key words: stylistics, didactics, Czech, upper-secondary school, curriculum, textbooks, standardized examinations

Produkcja pisaných textov v primárnom vzdelávaní na Slovensku v interdisciplinárnych súvislostiach: konfrontácia dvoch svetov

Martin KLIMOVICĎ

Abstrakt

Cieľom štúdie je na základe doterajšieho stavu poznania problematiky tvorenia textu v lingvistike i ďalších vedných disciplínach zaoberajúcich sa rozličnými fenoménmi ľudskej komunikácie a verbálnej interakcie opísať úskalia didaktickej transformácie učiva o produkcii pisaných textov v súčasných učebniciach slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie. Štúdia vychádza z predpokladu, ktorý do vedeckých diskusií vniesla najmä kognitívna procesová teória písania autorov L. Flowerovej a J. Hayesa. V tejto teórii je jedným z komponentov modelu písania znenie úlohy vyžadujúcej tvorenie textu. Formulácia zadania významným spôsobom implikuje celý proces tvorenia textu počnúc vytváraním mentálnej reprezentácie zadania až po jazykový výstup v podobe napísaného textu. Pre potreby edukačnej praxe je preto potrebné formulovať (resp. nanovo pripomenúť) základné tézy kognitívno-komunikačného poňatia rozvoja textovej produkcie, ktoré by čo najviac zohľadňovali súčasné poznanie v širších interdisciplinárnych súvislostiach a boli by odpoveďou na postupné nelichotivé vzdalovanie sa povahy produkcie textu v škole od reálnej, autentickej komunikácie písaním v bežnom živote.

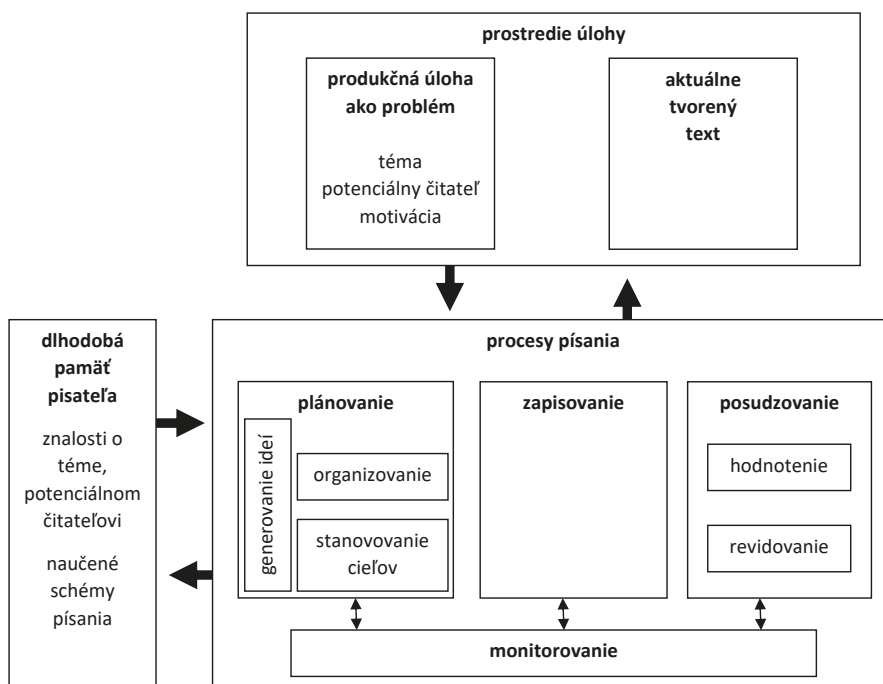
Kľúčové slová: textová produkcia, písanie, vyučovanie materinského jazyka, primárne vzdelávanie

Úvod

Vo všeobecnosti sa o produkcii (hovorenej i písanej) reči v odbornej literatúre uvažuje ako o súbore čiastkových psychických procesov prebiehajúcich v mysli jedinca (Nebeská, 1992; 2017; Schwarzová, 2009). Tieto procesy smerujú od sformovania komunikačného zámeru jedinca k artikulovanej

výpovedi (v prípade hovorenia) alebo graficky zaznamenanému textu (v prípade písania). Na produkcii reči sa podieľajú situačné, kognitívne, jazykové a motorické¹ zložky (Nebeská, 2017).

Schéma 1. Model písania (podľa Flower & Hayes, 1981)²



Podľa kognitívnej procesovej teórie písania Lindy Flowerovej a Johna R. Hayesa (Flower & Hayes, 1981), jednej z prvých a najvplyvnejších teórií modelujúcich proces tvorby textu, **akt písania zahŕňa tri základné komponenty**: prostredie úlohy, dlhodobú pamäť pisateľa a procesy písania (pozri Schéma 1). Prostredie úlohy predstavuje všetky prvky v okolí pisateľa: zadanie požadujúce vytvorenie textu, motiváciu (pohnútky) tvoriť text, tému textu, potenciálneho adresáta, no i doposiaľ vytvorený text zachytený

1 Dodávame, že v prípade artikulovanej reči sa na produkcii reči podieľa oromotorika, v prípade graficky zaznamenananej reči grafomotorika.

2 V modeli sú naznačené tri základné komponenty oddelené v samostatných rámčekoch, aby sa ľahšie identifikovali procesy a subprocessy v písaní. Šípky v schéme naznačujú obojstranne vzájomnú interakciu medzi procesmi. Kľúčovou premisou teórie kognitívneho spracovania znalostí vo vzťahu k modelovaniu písania je to, že pisateľ nepretržite využíva batériu kognitívnych procesov, ktoré integrujú plánovanie, zapamätávanie, písanie a opakované čítanie produkovaného textu (Flower & Hayes, 1981, s. 386–387). Pisateľ v procese komponovania textu podľa potreby aktivuje príslušné kognitívne procesy, nie však podľa vopred určeného poradia, ako to naznačovali skoršie etapové modely (Rohrman, 1965; Britton, 1978).

na papieri alebo v počítači. Prostredie úlohy prostredníctvom procesov písania (plánovanie, zapisovanie myšlienok, posudzovanie, monitorovanie) spolupracuje s dlhodobou pamäťou pisateľa. Dlhodobá pamäť uskladňuje znalosti pisateľa týkajúce sa nielen témy, ale aj potenciálneho adresáta textu a naučených pisateľských schém (Flower & Hayes, 1981, s. 369–370).

Na začiatku aktu produkcie písaného textu stojí zadanie³ ako **produkčná problémová úloha**, ktorú má pisateľ riešiť tvorením textu. Pri písaní každý pisateľ začína vytváraním mentálnej reprezentácie zadania, teda je to nemenná zložka procesu písania, ale kvalita tejto mentálnej reprezentácie sa u jednotlivcov výrazne líši. Osobitnú rolu zohráva pri zadaní naliehavosť riešenia „pisateľského problému“ a s tým súvisiace aspekty: miera motivácie a stotožnenia sa pisateľa s úlohou, zhoda zadania a vlastných plánov v písaní (Flower & Hayes, 1981, s. 369). Ako upozorňujú autori modelu, najmä menej skúsení pisatelia redukujú predstavu o zadaní produkčnej úlohy v škole na zadanie typu „napísať ďalší sloh“. Ak je však mentálna reprezentácia zadania u pisateľa neadekvátna alebo nerozvinutá, nemožno očakávať uspokojivé textové riešenie témy. Prostredie úlohy ako komponent modelu písania zahŕňa okrem zadania aj znalosti pisateľa o téme a o potenciálnom čitateľovi textu (pozri aj Šebesta, 1999; Klimovič, 2016).

Ponúknuť didaktickú analýzu podmienok, za akých v škole žiaci zvyčajne produkujú text, znamená orientovať sa na viaceré aspekty procesu tvorby textu. V štúdiu sa sústredíme iba na jeden komponent procesu tvorby textu – prostredie úlohy, čiže na samotné znenie zadania, na mieru motivácie autora tvoriť text, na okolnosti podmieňujúce schopnosť autora generovať tematické zložky súvisiace s ústrednou témou tvoreného textu a na predstavu o potenciálnom adresátovi textu.

Cieľom štúdie je pri zdôraznení významu týchto aspektov prostredia úlohy:

- (1) poukázať na rozpor medzi súčasným lingvistickým (a širším interdisciplinárnym) poznaním problematiky textovej produkcie a jej didaktickou transformáciou v školskej praxi;
- (2) postulovať tézy kognitívno-komunikačného poňatia rozvoja textovej produkcie v škole.

Cieľ a **zameranie štúdie zdôvodňujeme** najmä:

³ V štúdiu používame termíny zadanie a úloha ako synonymá. Zadania/úlohy obsahujú inštrukcie, inštrukcie chápeme ako tú časť úlohy, ktorá formuluje pre žiaka pokyn na činnosť. Napr. úloha *Prepíš vety. Doplň ešte dve vety tak, aby príbeh pokračoval.* obsahuje dve inštrukcie na činnosť žiakov.

- chýbajúcou odbornou diskusiou na Slovensku o aktuálnych požiadavkách školy na textovú produkciu žiakov, ktorá by reflektovala najvýznamnejšie zistenia o spätosti kognície dieťaťa, jeho komunikačnej skúsenosti a komunikačnej kompetencie vrátane sociokultúrnych aspektov textotvorby žiakov v škole⁴;
- chýbajúcim záujmom vzdelávacej politiky na Slovensku o systematické diagnostikovanie rozvoja schopnosti žiakov tvoriť písaný text v rôznych etapách vzdelávania s následnou stratégiou rozvoja textovej kompetencie žiakov (problematika čítania s porozumením je naopak veľmi podrobne mapovaná národným a medzinárodným testovaním⁵ a rozpracovaná aj na úrovni národných strategických dokumentov⁶);
- vznikajúcou medzerou medzi dvomi krajnými pólmi: na jednej strane je to prevažujúca orientácia slovenských a českých výskumov písanej reči a nadväzujúcich metodík na grafomotorickú a pravopisnú stránku produkcie písanej reči u začínajúcich pisateľov⁷, na druhej strane orientácia na možnosti využitia tvorivého písania⁸ – túto vznikajúcu medzeru by mala uspokojivo vyplniť práve didaktika materinského jazyka a komunikačno-slohová výchova (porov. Čechová, 1998);
- súborom signálov, že produkcia písaného textu v škole sa vzdaluje od reálnej, autentickej produkcie (komunikácie), s akou majú žiaci skúsenosť v bežnom živote;
- nesúlalom medzi komunikačnými potrebami žiakov a spôsobom oboznamovania žiakov so zmyslom a procesom produkcie písaného textu, ako aj s funkciou jednotlivých druhov produkovaných textov⁹;

4 Štúdiu sa pokúšame nadviazať na intenzívne sa rozbiehajúce diskusie o zmysle a cieľoch vyučovania materinského jazyka v novej spoločenskej situácii 21. storočia a o úlohe didaktiky materinského jazyka vôbec (porov. napr. Štěpánik et al., 2019).

5 Napr. medzinárodné výskumy PIRLS, PISA, národné Testovanie 5 a Testovanie 9.

6 Pozri napr. dokument vydaný Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky *Národná stratégia zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti* (2016).

7 Pozri napr. práce autorov Pardel (1966), Penc (1968), Brtka & Halaj (1971), Šupšáková (1991), Belášová (2002), Caravolas, Mikulajová, & Vencelová (2008), Mlčáková (2009), Wildová et al. (2012), Fasnerová (2018). Akcent na krasopis je, zdá sa, kladený prakticky počas celého obdobia primárneho vzdelávania. Naznačujú to aj najnovšie zistenia z pozorovaní vyučovania slovenského jazyka v 2., 3. a 4. ročníku základnej školy (pozorovania uskutočnila a anotácie vyučovacích hodín autorovi štúdie poskytla I. Čuchtová, doktorandka PF PU v Prešove; pozri aj Čuchtová, 2020).

8 Pozri napr. práce autorov Fišer (2001), Dvořák (2001), Eliašová (2011).

9 V transkriptoch pozorovaní vyučovacích hodín slovenského jazyka a literatúry (pozri poznámku č. 7; pozri aj Čuchtová, 2020) nachádzame produkčne orientované úlohy iba sporadicky, a ak takú úlohu učiteľa do vyučovania zaradia, zvyčajne ide zo strany učiteľa o zásadné nepochopenie zmyslu produkcie písaného textu: buď sú činnosti spojené s písaním reprodukčného charakteru, alebo sa produkuje samoúčelne (napr. pri produkcii príbehu sa za príbeh považujú texty žiakov bez deja a zrejmych okolností či bez akejkoľvek kauzality a napriek tomu sú učiteľom oceňované, ako „perfektné“, „výborné“).

- vytlačaním komunikačno-slohovej výchovy, osobitne produkčného slohu na perifériu záujmu učiteľov (dôsledkom tohto konania je okrem iného presun ťažiska produkcie textov do domáceho prostredia žiakov, čím sa najmä u mladších pisateľov bez primeranej odbornej podpory problém s produkciou ešte prehĺbuje).

Konfrontáciu dvoch svetov, (1) sveta súčasného lingvistického a širšieho interdisciplinárneho poznania o produkcii textu vychádzajúceho zo systematického pozorovania a opisu prirodzenej, autentickej ľudskej komunikácie a (2) sveta školského uchopenia tejto problematiky s následným **postulovaním téz navrhovaného poňatia rozvoja textovej produkcie v škole** uskutočníme induktívne.

Najprv sa pokúsime rekapitulovať základné poznatky vedných disciplín (najmä štylistiky, textovej lingvistiky, psycholingvistiky, teórie komunikácie, teórie rečovej činnosti, pragmatiky, psychológie komunikácie a písania, lingvodidaktiky). Potom predložíme didaktickú analýzu vybraných zadaní a inštrukcií na tvorbu písaného textu v škole (naratívne, opisné, informačné texty). Oprieme sa tu o doposiaľ vykonané analýzy učebníc slovenského jazyka pre 2. – 4. ročník základnej školy, ktoré sme uskutočnili s cieľom identifikovať vlastnosti učebníc z hľadiska ich potenciálneho podielu na rozvíjaní písanej narácie¹⁰ v mladšom školskom veku (Klimovič, 2017) tak v jazykovej zložke, ako aj v komunikačno-slohovej zložke predmetu¹¹, no obohatíme to aj o nové analýzy podmienok tvorby opisných a informačných komunikátov. Každú konfrontáciu dvoch svetov završíme tézou. Vzhľadom na limitovaný rozsah štúdie predložíme iba tri tézy kognitívno-komunikačného poňatia rozvoja textovej produkcie.

10 Okrem iného sme v učebniciach sledovali, aký je počet úloh vyžadujúcich produkciu písaného narátiva v 2., 3. a 4. ročníku v jazykových učebných témach a v komunikačno-slohovej zložke. Ukázalo sa, že v 2. ročníku učebnica vyžaduje od žiakov produkciu (hovoreného alebo písaného) narátiva celkovo v 18 úlohách, pričom produkciu písaného narátiva explicitne vyžaduje v 3 úlohách, ostatné obsahujú inštrukciu typu *vymysli, porozprávaj, povedz*, teda je to možné realizovať aj ústne. V 3. ročníku sa produkcia narátiva vyžaduje celkovo v 59 úlohách, produkcia písaného narátiva v 9 úlohách. V 4. ročníku počet klesá na 21, z toho 7 úloh pobáda žiaka tvoriť písaný príbeh. Ak by sme predpokladali, že výrazný podiel na týchto číslach budú mať úlohy v komunikačno-slohových učebných témach, kde sa požiadavka na tvorbu textu chápe ako relevantná, z analýzy učebníc vyplýva pomerne rovnocenné rozloženie medzi úlohami v jazykovej zložke predmetu a v komunikačno-slohovej zložke (celkovo 42 úloh vyžadujúcich produkciu v jazykovej zložke, 53 úloh vyžadujúcich produkciu v komunikačno-slohovej zložke predmetu).

11 Napriek proklamovanému hláseniu sa k integrácii jazykovej a slohovej zložky v predmete sa učebniciam slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie na Slovensku od 90. rokov minulého storočia nedarí túto požiadavku uspokojivo naplniť. Ani jedna zo súčasných učebníc dostupných na trhu (vydavateľstvá Aitec, Taktik a Orbis Pictus Istropolitana) nedokáže ponúknuť funkčné prepojenie jazykovej a komunikačno-slohovej prípravy žiaka.

1. O základných zložkách podieľajúcich sa na produkcii reči

1.1. Teoretické východiská

Komunikácia prebieha za istých okolností. Podľa J. Mistríka (1990, s. 5) je komunikácia možná iba vtedy, ak sa jej zúčastnia: „pôvodca (hovoriaci alebo píšuci), adresát (poslucháč, čitateľ), kontakt (fyzický kanál a psychické spojenie medzi autorom a adresátom), kontext, t. j. súvislosti, v ktorých komunikačný akt prebieha, informácia a kód“. Podobne vysvetľuje nutnosť prítomnosti všetkých zložiek v komunikačnom procese D. Slančová (1996, s. 7): „Komunikácia znamená, že niekto odovzdáva niekomu inému niečo pomocou niečoho za istých podmienok“. Ak by chýbala čo i len jedna zložka, komunikácia nemôže prebehnúť.

Vektormi komunikácie (tak ich Mistrík nazýva, aby zdôraznil silu a smer ich pôsobenia v komunikácii) sú komunikanti, komunikačná situácia, forma kontaktu, výrazové prostriedky a komunikačný zámer, pričom najzávažnejším komponentom komunikačného procesu sú komunikanti (Mistrík, 1990, s. 5–6). Vzhľadom na cieľ tejto časti štúdie sa krátko pristavíme najmä pri komunikantoch a komunikačnej situácii. J. Kořenský et al. (2013, s. 7) vymedzujú komunikačnú situáciu ako „jedinečnú konfiguráciu komunikačne relevantných faktorov“ (napr. adresát, miesto a čas komunikačnej udalosti, kanál). Kontakt komunikantov v komunikačnej situácii môže byť priamy (osobný, komunikanti sa vidia a počujú, zvyčajne ako pri hovorenej komunikácii) a nepriamy (produkcia neprebieha súbežne s recepciou komunikátu, zvyčajne ako pri písanej komunikácii; porov. Kořenský et al., 2013; ku spomínaným pojmom tiež Čechová et al., 1996).

Proces produkcie hovoreného komunikátu a produkcie písaného komunikátu sa v literatúre vysvetľujú samostatne (porov. Levelt, 1989; Scovel, 1998; Schwarzová, 2009). Rôzne treba chápať tieto dve produkčné zručnosti/činnosti človeka (hovorenie, písanie) aj z vývinového hľadiska. Ontogenézu písanej reči nemožno pripodobňovať ontogenéze hovorenej reči (Vygotskij, 2004; Kellogg, 2008). Hovorenie si človek osvojuje spontánne, v prirodzenom prostredí, prakticky od narodenia. V priebehu života dieťa získava skúsenosť s hovorenou konverzáciou a utvára si (subjektívne) efektívne modely verbálnej interakcie s okolím. Dieťa začínajúce školskú dochádzku si naplňa svoje komunikačné potreby (napr. prenos informácie, vyjadrenie zážitkov, dohovorenie pravidiel spoločnej hry; porov. Nebeská, 1992)

primárne prostredníctvom hovorenej konverzácie. Aby dieťa bolo komunikačne úspešné, v bežnom živote počiatku písanie nepotrebuje.

Po nástupe do školy je žiak konfrontovaný s novou požiadavkou, a to naučiť sa vyjadrovať aj písomne. Úlohou školy je ukázať túto novú požiadavku ako životne dôležitú komunikačnú zručnosť. Treba ale zdôrazniť, že **písaná reč¹² nie je jednoduchým prevodom hovorenej reči do písomných znakov** (Pupala, 1998; Vygotskij, 2004). Je to reč v myslení, predstavách, zbavená zvukovej stránky, reč realizovaná bez prítomnosti adresáta. Táto abstrakcia môže spôsobovať začínajúcim pisateľom výrazné problémy. Napr. výskumy textovej produkcie u začínajúcich pisateľov (Bereiter & Scardamalia, 1987) priniesli pre problematiku abstraktnosti a absencie adresáta aj tieto zistenia:

- pre začiatočníkov (deti v mladšom školskom veku) je písanie náročné najmä pre absenciu adresáta textu, preto si zvyknú vytvárať stratégie, ktoré im pomôžu zvládnuť náročnú produkčnú textovú úlohu, stratégie sú však svojou povahou zjednodušujúce;
- ak sa má pisateľ zlepšovať v písaní, nejde to tak, že si tieto zjednodušujúce stratégie vytvorené vlastnou pisateľskou skúsenosťou lepšie osvojí, vylepší, zvládne, ale nárast schopnosti v písaní spočíva v podradení tejto stratégie komplexnejšej stratégii.

V stručnej **reakapitulácii znakov textovej produkcie** by sme zatiaľ mohli uviesť: produkcia (hovoreného i písaného textu) je zložkou komunikačného procesu, prebieha za istých podmienok, ktoré do procesu komunikácie vstupujú, kľúčovým pre autora textu je adresát, pri písaní je kontakt s adresátom nepriamy, adresát je často abstraktný, písanie je naučená, kultúrne podmienená zručnosť (nie prirodzená ako hovorenie), motorická

12 Na Slovensku a v Českej republike sa pomerne dlho písaná reč chápala úzko, iba v intenciách, ako ju v druhej polovici minulého storočia vymedzil psychológ T. Pardel: písanie je proces, ktorého „podstata spočíva v prechode, resp. transformácii počutého (diktát), videného (odpisovanie) alebo hovoreného (nahlas či potichu) slova na zložitú grafomotorickú činnosť, ktorej výsledkom je písané slovo, písaná reč, písmo“ (Pardel, 1966, s. 70). Tento prístup k osvojovaniu si písanej reči a k metodike jej rozvíjania pretrváva dodnes, čoho dôkazom je rozrastajúci sa počet publikácií zujúcej písanie (a tým aj textovú produkciu) na grafomotorickú činnosť pisateľa. Táto takmer jednostranná orientácia skúmania vývinových aspektov písanej reči obmedzená výlučne na oblasť grafomotoriky, prípadne ortografie, viedla k tomu, že u nás prakticky nejestvuje systematickejší pohľad na to, čo je písanie ako komunikačná zručnosť, teda písanie sa neskúmalo ako akt vyjadrovania istého obsahu ani ako kognitívna činnosť človeka. Prvé náznaky zmeny prinášajú novšie práce a sondy (Babiaková & Venzelová, 2017; Belešová, 2017; Karasová & Kucharská, 2018; Klimovič, 2014, 2016; Kusá, 2016; Mikulajová & Kaplánová, 2014). Ako sme vyššie na psycholingvistickej podložii naznačili (Nebeská, 2017), na produkcii reči sa okrem motorickej zložky podieľajú aj jazykové, kognitívne a situačné zložky.

realizácia písanej reči nepredstavuje celý proces tvorby, je iba vyústením tohto procesu, podstatná časť sa odohráva v mysli pisateľa.

1.2. Analýza zložiek komunikačného procesu na materiáli učebnicových úloh a didaktické implikácie

Aký charakter nadobúda textová produkcia, produkovanie písaného textu v škole, vo vyššie naznačených súvislostiach? Ako spomíname v úvode štúdie, **klúčové pre proces tvorby je vedomie zadania na textovú produkciu**. V tab. 1 preto uvádzame ukážky viac ako polovice zo všetkých učebnicových úloh (aj ako sérií inštrukcií) vyžadujúcich produkciu písaného naratíva od 2. do 4. ročníka (celkovo ich je za 3 roky iba 19).

Pripomeňme si, že „konečným cieľom vyučovania slovenského jazyka je naučiť žiakov recipovať a produkovat' text“ (Betáková & Tarcalová, 1984, s. 184) a cieľom rozvíjania produkčného slohu v škole je „vypestovať schopnosť vytvárať kultivovaný jazykový prejav adekvátnej funkcii a komunikačnej situácii“ (Čechová, 1998, s. 17).

Teraz sa môžeme pozrieť na to, **aká je povaha komunikácie písaním v škole**. Z časti 1.1 môžeme vygenerovať niekoľko otázok, ktoré nám pomôžu objasniť, aký charakter má v naznačených intenciách produkcia písaných textov v škole. Následne postulujeme tézu kognitívno-komunikačného poňatia rozvoja textovej produkcie v škole.

Komu sú texty tvorené v škole určené? Kto je ich (reálnym, simulovaným) adresátom? Je u žiaka v priebehu procesu tvorby aktualizovaná predstava konkrétneho adresáta textu? Ako sa predchádza problémom s abstraktnosťou adresáta? Ako abstraktnosť adresáta determinuje produkciu textu u začínajúceho pisateľa?

Tab. 1. Ukážky učebnicových úloh vyžadujúcich produkciu písaného naratíva¹³

Ročník	Zn.	Povaha úlohy	Doslovné znenie zadania
2.	2A	dokončenie príbehu	<i>Prepiš vety. Doplň ešte dve vety tak, aby príbeh pokračoval.</i>
	2B	rozprávanie prežitej udalosti	<i>Napiš štyri vety o tom, ako ste s mamičkou varili obed. Vo vetách použi čo najviac slov z predchádzajúcej úlohy. (Pozn.: ide o slová s písmenom ä.)</i>
	2C	rozprávanie prežitej udalosti	<i>Napiš štyri vety o tom, čo si robil/a cez víkend.</i>
3.	3A	vymyslený príbeh	<i>Napiš krátky príbeh, v ktorom použiješ slová príbuzné slovám byť a biť.</i>
	3B	vymyslený príbeh	<i>Napiš podľa obrázkov krátky príbeh.</i>
	3C	rozprávanie prežitej udalosti	<i>Napiš pár viet o tom, ako si doma za niečo pykal/a.</i>
	3D	rozprávanie prežitej udalosti	<i>Napište krátke rozprávanie o tom, čo robíte na výlete. Použite čo najviac slovíec z tabule.</i>
	3E	vymyslený príbeh	<i>Prezrite si fotografiu. Vytvorte čo najviac rôznych odpovedí na otázky: Ako sa volá chlapec, ktorý práve pricestoval? Akým dopravným prostriedkom pricestoval? Aké dopravné prostriedky mohol počas cestovania použiť? Ktoré miesta na Slovensku navštívil? S kým cestoval? S kým sa zoznámil? Čo mohol počas cestovania zažiť? Končí sa jeho cestovanie alebo bude ďalej pokračovať? Kam sa vráti? Kto ho čaká? Samostatne napíšte krátke rozprávanie o cestovateli z fotografie.</i>
	3F	dokončenie príbehu	<i>Vymyslite päť rôznych čo najvtipnejších zakončení rozprávania. Vyberte z nich, aký názov a zakončenie bude mať tvoj príbeh. Napiš osnovu svojho rozprávania. Podľa osnovy napíš text rozprávania. Pani učiteľka ti k textu napíše návrhy na úpravu. Text prepíš. Podľa svojho zakončenia príbehu nakresli chýbajúci obrázok.</i>

¹³ Pri zaraďovaní zadaní k úlohám vyžadujúcim naráciu sa držíme klasifikácie naratologičky S. Heathovej (Heath, 1986), ktorá vymedzila štyri univerzálne typy naratív produkovaných deťmi: rozprávanie prežitej udalosti, vysvetľovanie udalosti, plánovanie udalosti a vymyslené príbehy (viac Harčariková & Klimovič, 2011).

Ročník	Zn.	Povaha úlohy	Doslovné znenie zadania
4.	4A	vymyslený príbeh	<i>Spoločne napíšte ku každému obrázku sedem podstatných mien a sedem slovies, ktoré by sa dali použiť v rozprávaní. Medzi slovami by malo byť čo najviac vybraných slov po m a im príbuzných slov. Napíš krátke rozprávanie podľa obrázkov tak, že použiješ čo najviac slov z úlohy a).</i>
	4B	vymyslený príbeh	<i>Napíš na papier rozprávanie podľa obrázkovej osnovy. Použi čo najviac slov s i/í alebo y/ý po p.</i>
	4C	vymyslený príbeh	<i>Napíš krátke rozprávanie o chlapcoch a psovi na obrázku podľa osnovy: Kto ide na výlet? Prečo má pes Sneh vôdzku? Hádka o to, kto povedie psa Sneha. Rozuzlenie.</i>

Ako môžeme na povahe inštrukcií v tab. 1 vidieť, ani v jednej z úloh sa žiakovi nedáva ponuka uvažovať, komu bude tvorený text adresovaný. Naša kritika by tu ale mohla byť spochybnená prinajmenšom dvomi argumentmi. Dalo by sa argumentovať tým, že učiteľ môže týmto smerom aktivitu žiaka viesť, že učebnicovú úlohu môže neskôr „rozmeniť na drobné“ (napr. výzvou *Komu by si mohol/mohla tento text napísať?*) a vtedy vznikne príležitosť zvažovať adresáta. Áno, môže, ak si je toho vedomý. No ak v učive komunikačno-slohovej výchovy naprieč všetkými ročníkmi primárneho vzdelávania absentuje akákoľvek zmienka o tom, že text vždy niekomu adresujeme, potom sa dá iba ťažko predpokladať, že na tento aspekt textovej produkcie učiteľ žiakov upozorní práve pri naratívach¹⁴. Druhý argument oslabenia našej kritiky by mohol spočívať v pripomenutí Mikovej základnej dvojice výrazových kvalít textu *operatívnosť – ikonickosť* (Miko, 1969, 1970), a to tým, že naratívny text je ikonickej povahy, nie operatívny (ako napríklad správa alebo žiadosť), a preto je požiadavka uvedomovať si adresáta naratívneho textu hneď na začiatku procesu tvorby menej opodstatnená. Lenže samotný autor koncepcie výrazových kvalít textu F. Miko o vzťahu operatívnosť – ikonickosť uvažuje ako o vzťahu inklúzie, v ktorom operatívnosť zahŕňa ikonickosť, operatívnosť je ikonickosti nadradená. „Reč je ontogeneticky i fylogeneticky vždy operatívna“ (Miko, 1969, s. 19). Text môže byť operatívny, alebo operatívny s oslabenou ikonickosťou, alebo „čisto“ ikonický (Miko, 1970, s. 65).

¹⁴ Ako naznačujú pozorovania vyučovacích hodín slovenského jazyka (pozri Čuchtová, 2020), takéto vylepšenia učebnicových úloh sa v škole nedejú.

Tu si ešte urobme odbočku od produkcie naratívneho textu a pozrime sa na to, ako sa v učebniciach pracuje s „čisto“ operatívnym textom¹⁵, napríklad so súkromným listom. Po prvýkrát sa žiak s listom ako slohovým útvarom v učebnici stretáva v 2. ročníku, hneď v úvodných tematických celkoch. Tieto prvé úlohy vyzývajú žiaka uvažovať nad textami troch listov uvedenými v učebnici postupne takto:

- *Prečítaj, čo napísali druháci.* (Žiak si číta list za listom; v prvom autor píše o hre na schovávačku, v druhom o kamarátskom rozdelení sa s desiatou, v treťom o tom, ako celá rodina ráno zaspala do školy a práce.)
- *Ktoré písmo sa ti páči najviac?* (Všetky tri texty sú napísané viazanou latinkou, vzhľadom na grafomotorické predpoklady druhákov na začiatku školského roka ide o takú podobu krasopisu, ktorú väčšina detí v čase čítania listov nedosahuje.)
- *V ktorých slovách deti napísali nesprávne tvary písmen? Povedz, v čom sa mýlili.*
- *Prepíš niektorý z listov správne do písanky.*

Hoci úloha nemá ambíciu pobádať žiaka k produkcii listu, odvádza jeho pozornosť od podstaty komunikácie tým, že zdôrazňuje vonkajšie charakteristiky písma a nijako nevedie žiaka zamýšľať sa nad obsahom listov, nad ich autormi a adresátmi. Hoci sa na označenie týchto troch textov v úlohe používa termín list, texty nemajú podobu listu: v úvode sa nenachádza oslovenie adresáta (ďalšie oslabenie predstavy adresáta písaného komunikátu), v závere sa nenachádza pozdrav a podpis autora.

Na tejto sérii úloh vidieť, že ani operatívne texty nie sú v učebniciach predkladané žiakom ako komunikáty, ktoré tvorí autor, aby komunikoval s adresátom a aby komunikoval obsah (k problému s vyprázdneným obsahom komunikácie písanou rečou sa vyjadríme neskôr). Hoci v záverečných tematických celkoch venovaných tvorbe listu sa učebnica v tomto ohľade zlepšila, kým sa k tomu žiak v priebehu roka dostane, ostáva mu školou predložená skúsenosť s listom ako neadresným komunikátom. Problém s abstraktnosťou adresáta, ako na to upozorňoval už Vygotský, pretrváva tak v operatívnych textoch, ako aj v naratívnych textoch. Dá sa dokonca ísť aj ďalej a povedať, že abstraktnosť adresáta textu je školou vyvolávaná.

15 Pripomínáme, že slovenskej didaktike materinského jazyka vzťah operatívnosť – ikonickosť a ďalšie Mikove nadväzujúce výrazové kvality nie sú cudzie, najmä v línii tzv. Nitrianskej školy badať snahu o didaktické uchopenie tejto dvojice (pozri napr. Kováčová, 2011).

Dôsledky neadresnej produkcie sa v textoch žiakov môžu prehlbovať. Na ilustráciu uvedieme ukážku jedného listu druháka:

*Milý Ježiško,
auto na ovládanie, vrtuľník na ovládanie.
Adamko*

Utváraním predstavy u žiaka, že text vždy niekomu adresujeme a že podľa statusu (hoci aj fiktívneho) adresáta a nášho vzťahu k nemu volíme vhodné komunikačné prostriedky, vyhli by sme sa strohému a pomerne netaktnému spísaniu zoznamu želaní iste už aj u druháka.

V analýze učebnicových úloh vyžadujúcich produkciu naratíva sa ukazuje ešte ďalší, o poznanie skrytejší problém ako neexistencia adresáta. Je to problém samotného autorstva textov. V súvislosti so situačnou ukotvenosťou produkcie si položíme otázku, či si je žiak (ako autor textu) vedomý komunikačnej situácie, v ktorej sa produkcia má realizovať. Pripomeňme si, že komunikačná situácia môže byť kontextom alebo kotextom komunikácie: konsituácia znamená, že tvorený text interferuje so sprievodnou situáciou, kosituácia znamená, že tvorený text je od sprievodnej situácie izolovaný, nesúvisí s ňou (Mistrík, 1990; Kesselová, 2001).

Žiak na začiatku školskej dochádzky s komunikačnou skúsenosťou získanou prevažne konsituáčnym dialógom (porov. Kesselová, 2001) viazaným na situáciu, priamy kontakt, bezprostrednú následnosť produkcie a recepcie v čase (Slančová, 1996; Hoffmannová, 1997) môže mať prirodzene problém s ujasnením si svojej autorskej pozície a kontextu, v ktorom sa od neho komunikácia písaním očakáva. Produkcia písaného textu je zvyčajne kosituáčnej povahy. Bezprostrednosť, spontánnosť, nepripravenosť, premenlivosť (nestálosť) tém ako charakteristické znaky hovorenej komunikácie detí (Kesselová, 2001) treba v produkcii písaného textu postupne nahradiť inými charakteristikami, aby písaná produkcia žiaka časom nadobudla znaky ako pripravenosť, vedomá myšlienková aktivita, rozvíjanie ústrednej témy. No kontext pri produkcii písaného textu tvorí autor sám (Emig, 1977). O čosi prívetivejšie podmienky na to autor má, ak ide o produkciu niektorých operatívnych textov, ktoré tvorí primárne pre komunikovanie istého obsahu s konkrétnym adresátom (súkromný list, písomné blahoželanie a i.). V takej komunikačnej situácii i edukačnej situácii znejú pomerne logicky otázky, kto píše, komu píše, o čom píše,

prečo píše, za akých okolností píše ako situačne ukotvujúce orientátory pre žiaka. V prípade naratívnych textov sa ako vhodné ukazuje sprevádzať pisateľa procesom plánovania obsahu vyjadrenia, ako sa to deje napríklad v úlohe 3E v tab. 1. Negatívnym príkladom je úloha 4A z rovnakej tabuľky¹⁶.

Deje sa tak vlastne to, na čo už pred 40 rokmi upozorňoval F. Miko (1980, s. 22–23), a teda že z mnohých slohových cvičení realizovaných v škole vypadol fenomén textu, že slohové cvičenia sa nedokázali naplno stať sprievodcami žiaka po vlastnej textotvornej činnosti. Podľa Mika musí slohová výchova vychádzať z poznatkov o texte tak vo svojich počiatkoch (tu Miko mieni prvé kontakty žiaka s textom a jeho produkciou v škole), ako aj neskoršie.

Na základe konfrontácie lingvistických poznatkov o textovej produkcii a analýzy učebnicových úloh vyžadujúcich od žiakov produkciu písaného textu postulujeme prvú tézu¹⁷ kognitívno-komunikačného poňatia rozvoja textovej produkcie v škole:

I. Písanie je spôsob komunikácie. Zmyslom písanej produkcie je vyjadriť myšlienku, adresovať ju príjemcovi.

- (a) Písaním možno komunikovať s okolím – produkovaný text musí mať adresáta, pokiaľ možno reálneho, aktivity v škole vyžadujúce písanú produkciu majú byť tvorené tak, aby adresátmi textov boli spolužiaci, rodičia, súrodenci, starí rodičia, rovesníci, priatelia, širšie spoločenstvo ľudí, v ktorom sa žiak učí a pôsobí. Významnú úlohu v komunikácii písaním zohráva reakcia týchto adresátov na

16 Ideálnou metódou podporujúcou u žiaka vytváranie kontextu pre tvorbu písaného textu je metóda KRAFTS (v angl. *CRAFTS*; Bellamy, 2005). Pre učiteľa využívajúceho túto metódu je dobré osvojiť si zručnosť formulovať zadanie tak, aby obsahovalo všetkých šesť aspektov metódy KRAFTS (začiatkové písmená napovedajú jednotlivé aspekty zadania): **Kontext** – Aký je kontext tvorenia textu, aké sú okolnosti? **Rola** – Akú rolu zastáva pri tvorení textu pisateľ? **Adresát** – Komu je text určený? **Forma** – Ktorý textový typ sa bude písať (správa z pozorovania, oznámenie, rozprávka, opis pracovného postupu)? **Téma** – O čom sa bude písať? S akým komunikačným zámerom? **Prečo?** **Sloveso/slovesá** – Ktoré sloveso definuje cieľ zadania? Ukážkou využitia metódy môže byť zadanie nadväzujúce na čítanie literárneho textu C.S. Lewisa zo série *Kroniky Narnie*, v ktorej je ústrednou témou šikanovanie. Učiteľ zadá úlohu na písanie takto (v zátvorkách je vyznačené nevyhnutné kritérium zadania): *Skúste si predstaviť, že Jill Polová (rola) sa po návrate z Narnie (kontext) rozhodne napísať rodičom (adresát) pohľadnicu (forma) a chce im oznámiť aj to, ako sa k nej spolužiaci správali (téma). Doplňte text, ktorý by asi Jill rodičom napísala. Premyslite si a pripravte najprv slová, ktorými vyjadríte, čo spolužiaci Jill robili (slovesá).*

17 Uvedomujeme si, že produkcia textu v škole má svoje špecifiká a že nemožno bez zohľadnenia ďalších komunikačných faktorov a situačného kontextu úplne a bez zjednodušenia v tézach vyjadriť očakávané princípy rozvoja textovej produkcie. Sme si vedomí, že na produkciu vplyva napr. aj vedomie hodnotenia tvoreného textu učiteľom, aj keď učiteľ nemusí byť primárnym príjemcom textu. Sme si tiež vedomí, že produkcia v škole je v istom zmysle reakciou žiaka na podnet, zvyčajne nejde o spontánnu kognitívnu a komunikačnú aktivitu žiaka.

text, ich odpoveď (komunikačný efekt), prípadne spätná väzba (optimálne od adresáta aj od učiteľa).

- (b) Písaním možno komunikovať so sebou samým v čase – akcentovaním tzv. personálneho písania majú aktivity žiaka postupne priviesť k uvedomeniu si funkcie písania ako nástroja myslenia a tvorby, nástroja fixovania myšlienok a ich prehodnocovania, vylepšovania, transformovania (v zmysle tzv. *writing-to-learn* prístupu¹⁸; porov. aj Slavík, Chrz., & Štěch et al., 2013).

2. O intencionálnosti rečovej činnosti človeka

2.1. Teoretické východiská

Produktor začína tvoriť text vtedy, keď je dostatočne motivovaný vstúpiť do komunikácie, čiže predpokladá, že pomocou komunikácie dosiahne uspokojenie niektorej z aktuálnych komunikačných potrieb (Nebeská, 1992). Inými slovami, komunikujeme istý obsah s komunikačným partnerom, lebo máme snahu zmeniť niečo v objektívnej realite (tu nadväzujeme na vymedzenie a súvzťažnosť termínov komunikačný cieľ, komunikačný zámer a komunikačný efekt u Kořenského et al., 1987), komunikáciou niečo dosiahneme, získame. Komunikácia je intencionálna činnosť človeka. Komunikačný zámer je jedným z vektorov komunikácie, ako o nich píše J. Mistrík (1990).

Podľa de Beaugrande (1980) treba intencionálnosť tiež chápať ako jednu z vlastností textu. Intencionálnosť textu vychádza z ilokučnej štruktúry textu. V trichotómii lokúcia – ilokúcia – perlokúcia (Austin, 1962; podľa Hoffmannová, 1997) práve ilokúcia signalizuje, že **rečovou činnosťou** (slovami, textom) **môže produktor niečo „robiť“**. Ilokučný akt chápaný v zmysle Austinovho a neskôr Searlovho vymedzenia sa v prípade produkcie súvislého komunikátu nevyhnutne kombinuje s ďalšími ilokučnými aktmi vyjadrenými priamo či nepriamo v ostatných výpovediach/vetách textu. Tu ilokúciu zvýrazňujeme ako „komunikačnú silu (funkciu) výpovede vyplývajúcu z komunikačného zámeru produktora“ (Hirschová, 2017). To znamená, že každá produkovaná veta textu istým spôsobom rozširuje a/

18 Pozri napr. Hand & Prian (2002).

alebo špecifikuje komunikačný zámer produktora (napr. sekvencie a hierarchie ilokúcií, tzv. makrolokúcie, ako o nich píše Hoffmannová, 1997).

Okrem tohto lingvistického pohľadu je možné vypomôcť si aj psychologickým pohľadom na vnútorné pohnútky človeka vstupovať do komunikácie. Zbyňek Vybíral (2005) hovorí o **viacerých druhoch motivácie komunikovať**, napr. o tzv. *kognitívnej motivácii* (ak chceme komunikačného partnera vtiahnuť do tematického sveta v našej myšli, odovzdať mu myšlienku, poznatok, skúsenosť), o *motivácii orientovať sa* (komunikujeme, aby sme sa lepšie vyznali v názorovom svete druhého človeka alebo v téme, získavame informácie), o *motivácii združovať sa* (chceme nadviazať vzťah, uspokojiť potrebu bližšieho kontaktu, zažívať pocit spolupatričnosti, komunikácia tu neslúži na výmenu obsahov, ale na realizáciu vzťahových zámerov – nadviazať kontakt, udržať ho, rozvinúť, obnoviť, dominovať vo vzťahu, prerušiť kontakt), o *sebapotvrdzovacej motivácii* (chceme sa komunikáciou uistiť, že komunikačný partner o nás stojí, má záujem s nami komunikovať, potvrdzujeme si hodnotu samých seba), o *adaptačnej motivácii* (komunikáciou sa snažíme signalizovať svoj status, svoju pozíciu v sociálnom svete, komunikujeme, aby sme boli prijatí), o *exhibičnej motivácii* (komunikujeme, aby sme sa predviedli, upútali na seba pozornosť, zaujali niekoho, získali rešpekt, vynikli v porovnaní s ostatnými), o *pôžitkárskej motivácii* (chceme koketovať, flirtovať, zabávať sa na úkor druhého, komunikáciou sa chceme rozptýliť) a napokon o *existenciálnej motivácii* (komunikujeme, aby sme boli psychicky zdraví, prostredníctvom komunikácie s inými i sami so sebou hľadáme zmysel života).

V snahe o širšie teoretické ukotvenie zámernosti produkcie textu by sme mohli krátkym exkurzom pripomenúť aj to, ako sa na proces písania dá pozrieť dovnútra, na vnútorné mentálne procesy pisateľa. **Akt tvorenia textu je totiž sám osebe myšlienkový proces orientovaný na cieľ** (Flower & Hayes, 1981), ako znie jeden z kľúčových bodov kognitívnej procesovej teórie písania. Ciele tvorí pisateľ v procese tvorby a tento akt písania je rozrastajúcou sa sieťou pisateľových cieľov výrazne ovplyvnený¹⁹. Pisateľ tvorí ciele dvoma spôsobmi: (a) generovaním cieľov vyššej a nižšej úrovne, ktoré stelesňujú pisateľov autorský zámer, (b) (v prípade potreby) modifikáciou hlavných cieľov alebo ich celkovým nahradením inými cieľmi vyplývajúcimi z reflexie, ktorú pisateľ nadobudol v danom akte tvorby textu.

¹⁹ Podľa Bereitera a Scardamaliovej stanovovanie cieľov ako prejav vnútornej reprezentácie zadania je schopný realizovať až zdatnejší pisateľ, nie začínajúci (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Pisateľ si v priebehu tvorenia textu stanovuje globálne ciele (napr. napísať príbeh), ale aj lokálne ciele (napr. zmeniť úvodnú vetu, nahradiť určité slovo vhodnejším; lokálne ciele pisateľ po ich splnení veľmi rýchlo zabúda, po skončení tvorenia textu si na nich takmer vôbec nespomína²⁰). Okrem globálnych a lokálnych cieľov rozlišujú Flowerová a Hayes aj procesové a obsahové ciele. *Procesové ciele* sú inštrukcie, ktoré si pisateľ sám dáva, aby sa posúval pri komponovaní textu ďalej (napr. napísať úvod), prípadne aby sa neskôr vrátil k istej textovej realizácii znova (napr. vrátiť sa k tejto vete neskôr). *Obsahové ciele* špecifikujú, čo chce pisateľ v texte vyjadriť, urobiť vo vzťahu k čitateľovi, aký obsah mu chce odovzdať a v akej štruktúre. Obsahové ciele postupne narastajú do veľkej siete cieľov, no tieto siete sa netvorí vo fáze pred písaním textu, ale v interakcii s prebiehajúcim zapisovaním ideí do textu a rozvíjaním témy²¹. Ciele ako vnútorné zhmotnenia mentálnej reprezentácie zadania/inštrukcie sú tvorené autorom; sú tvorené, rozvíjané a revidované rovnakými procesmi ako generovanie a organizovanie nových myšlienok textu (čo zvyšuje už beztak vysoké nároky na kogníciu, pozri napr. Kellogg, 2008; Levy & Ransdell, 1996; McCutchen, 2011; Torrance & Galbraith, 2006).

V tejto chvíli si znova **zhrňme**, čo treba mať **pred analýzou učebných situácií v škole** na zreteli: človek do komunikácie vstupuje motivovaný, vie, že komunikovaním si naplní určitú komunikačnú potrebu, svoj komunikačný zámer človek rozmieňa v sieti produkovaných viet, každá z viet istým dielom prispieva k celkovému komunikačnému zámeru, pri písaní do procesu vstupuje hierarchická sieť cieľov rozličnej povahy, ujasnením si celkového autorského zámeru možno odľahčiť kognitívnu kapacitu pre tvorbu cieľov procesovej a obsahovej povahy.

2.2. Analýza intencionálnosti rečovej činnosti na materiáli učebnicových úloh a didaktické implikácie

Teraz sa pozrime na **pohnútky žiaka produkovať text v škole**, na materiáli inštrukcií na činnosť žiakov v jazykových a slohových cvičeniach,

²⁰ Flowerová a Hayes skúmali pozadie procesu písania pomocou metódy *think-aloud* a protokolov.

²¹ Cieľovo-orientované správanie prináša pri porovnávaní zdatného a menej zdatného pisateľa zaujímavé zistenia. Zdatný pisateľ si dáva viac procesových cieľov a zdá sa, že vedome kontroluje proces písania na vyššej úrovni ako menej zdatný pisateľ (Flower & Hayes, 1981, s. 377–378). Menej zdatný pisateľ sa drží abstraktných, nerozvinutých cieľov vyššej úrovne, ktoré mu neponúkajú praktické riešenia pri tvorení textu (taký je napr. všeobecný cieľ oslovit' čitateľa zaujímavým spracovaním príbehu), resp. sa menej zdatný pisateľ drží iba cieľov najnižšej úrovne (napr. dokončiť vetu alebo správne zapísať slovo).

v ktorých bolo cieľom rozvíjať textovú kompetenciu žiakov alebo bolo cieľom aplikovať preberaný jazykový jav pri tvorbe súvislého textu.

Tab. 2. Ukážky učebnicových úloh vyžadujúcich produkciu informačných a opisných textov

Ročník	Zn.	Povaha úlohy	Doslovné znenie zadania
3.	3G	správa	<i>Pokús sa napísať správu podľa prvého textu. (Pozn.: myslí sa tým podľa vzoru správy v učebnici.)</i>
	3H	list	<i>Napište spoločne list svojim spolužiakom vo štvrtom ročníku. Opýtajte sa ich, čo sa naučíte v treťom ročníku.</i>
	3I	opis predmetu	<i>Napište krátky opis auta podľa textu. (Pozn.: myslí sa tým východiskový umelecký text s využitím rozprávacieho slohového postupu, v ktorom je jeden odsek venovaný dynamickému opisu auta.)</i>

Analýzu inštrukcií na textotvornú činnosť žiakov uskutočníme na informačných a opisných komunikátoch v 3. ročníku ZŠ. Tvorba správy (pozri 3G v tabuľke 2) si vyžaduje účasť na istom podujatí, akcii, osobnú skúsenosť. Písať správu môžeme len o tom, čoho sme boli priamymi svedkami. Pri snahe rešpektovať didaktickú zásadu spájania vyučovania s praxou (reálnymi životnými situáciami) by sme pri inštrukciách na činnosť uvedených v tabuľke museli konštatovať pokrívajúcu motiváciu produkovať text. Ako možno písať správu na základe inej správy? Nie je to potom iba reprodukcia informácií? Alebo iná otázka: má žiak 3. ročníka kapacitu abstrahovať znaky a kompozičné vlastnosti správy na základe takto sformulovanej úlohy? Nebude to na žiaka pôsobiť skôr opačne, teda oslabovať interiorizovanie základných charakteristík textu správy?

Podobný problém sa ukazuje aj pri produkčnej úlohe s listom adresovaným spolužiakom vo vyššom ročníku (pozri 3H). Do akej miery sa autori listu môžu stotožniť s cieľom a zámerom listu, v ktorom sa majú informovať o tom, čo sa v 3. ročníku naučia? Nereprezentuje táto úloha skôr naivnú predstavu dospelých, že deti sa chcú u svojich rovesníkov informovať o obsahu vyučovania? Nemajú žiaci 3. ročníka dosť vlastných komunikačných potrieb, ktoré by sa mohli v komunikácii so staršími spolužiakmi naplňať?

Aj úlohu 3I možno hodnotiť ako ukážku nezvládnutej inštrukcie. Namiesto produkcie sa od žiaka vyžaduje výberová reprodukcia, pretože jeho úlohou má byť z umeleckého textu vyčleniť pasáž s opisom auta a podľa nej vytvoriť text opisu. Je jasné, že v podaní žiaka nepôjde o vlastný opis, lež o pridržanie sa ponúknutých spôsobov vyjadrení vlastností. Pritom už vyše 30 rokov v didaktike materinského jazyka vieme (pozri Betáková & Tarcalová, 1984), že v primárnom vzdelávaní môže žiak opisovať len to, čo je vystavené priamemu pozorovaniu. Táto základná požiadavka v predstavenej úlohe vôbec nie je rešpektovaná, o motivácii tvoriť opisný text tu nemožno hovoriť.

Dobre to pred časom vyjadril M. Vondráček (2001). V súvislosti s vyučovaním komunikačnej a slohovej výchovy v našich (rozumieme českých i slovenských, pozn. M. K.) školách hovorí o diskrepancii komunikačného cieľa žiaka a didaktického cieľa učiteľa.

Na základe uvedeného možno zhrnúť, že to, čo si pri požiadavke na textovú produkciu (často pomocou učebnice) zaumieni učiteľ, sa v úlohách naznačených vyššie nestretá s komunikačným cieľom žiaka, v lepšom prípade sa to aspoň čiastkovo prelína s jeho komunikačnou potrebou, najmä u žiakov s vysoko rozvinutou potrebou seberealizácie. Ostatní žiaci sú menej motivovaní komunikovať písanou rečou pravdepodobne aj pre nesúlad úlohy s ich aktuálnymi komunikačnými potrebami.

Na základe konfrontácie lingvistických a psychologických poznatkov o intencionálnosti rečovej činnosti človeka, jeho mentálnej aktivity pri písaní a analýzy učebnicových úloh vyžadujúcich od žiakov produkciu písaného textu postulujeme druhú tézu kognitívno-komunikačného poňatia rozvoja textovej produkcie v škole:

II. Písanie je zámerná činnosť človeka. Človek produkuje text preto, lebo ním môže splniť svoj komunikačný cieľ.

- (a) Každá aktivita žiaka spojená s písaním má prameniť v prieniku uvedomovaného komunikačného zámeru s jeho komunikačnou potrebou (v zmysle otázky, čo chcem napísaným textom/slovami textu urobiť, dosiahnuť, čo potrebujem vyjadriť).
- (b) Žiak má postupne poznávať a uvedomovať si základné komunikačné zámery, ktoré sú jeho vlastnými pohnútkami v tvorení textu; komunikačné zámery treba v reflexii komunikačnej (produkčnej) činnosti v škole verbalizovať.

- (c) Písanie je cieľovo orientovaná činnosť človeka – začínajúcim pisateľom je potrebné poskytnúť maximálnu oporu pri hľadaní uspokojivých textových riešení prostredníctvom aktivovania a utvárania sebaregulačných mechanizmov.

3. O referenčnej zložke v komunikačnom procese

3.1. Teoretické východiská

Produkcia je kognitívno-komunikačná aktivita človeka. Podľa Dolníka a Bajzíkovej (1998, s. 83) „textotvorná činnosť je kognitívno-komunikačná interpretácia istého výseku skutočnosti“. V schéme komunikačného procesu možno modelovať dve osi – horizontálnu a vertikálnu. Horizontálna os v schéme predstavuje komunikačnú aktivitu autora. Autor textom komunikuje s prijímateľom (o tomto aspekte podrobnejšie píšeme v časti 1). Vertikálna os v schéme predstavuje kognitívnu aktivitu autora. Autor v texte referuje, hovorí alebo píše, o nejakej skutočnosti. Kognitívna stránka znamená, že príslušnému výseku skutočnosti sa priradí istá štruktúra. Komunikačná stránka znamená, že priraďovanie štruktúry sa deje pod vplyvom komunikačne relevantných faktorov. Tvorca textu interpretuje výsek skutočnosti na základe svojich znalostí vzťahujúcich sa na kognitívnu (štruktúracia) i komunikačnú (faktory) stránku komunikácie. **Skutočnosť**, o ktorej autor v texte referuje, **môže autor chápať ako dej, ako vlastnosť, ako fakt, alebo ako vzťah**²² (Slančová, 2012).

Ak základnou zložkou textotvornej kompetencie človeka je schopnosť praktického reagovania na otázky rôzneho typu (*O čom má byť text? S akým zámerom sa koncipuje? Pre koho je určený? V akých podmienkach sa realizuje zámer?*; Dolník & Bajzíková, 1998, s. 85), potom pri úvahách o referenčnej zložke do popredia vystupuje prvá uvedená otázka zo zátvorky. Je to otázka

22 „V úsilí dosiahnuť textom komunikačný zámer si autor volí jeho výstavbovú stratégiu“ (Slančová, 2012, s. 118). Odtiaľto možno názorne odvodiť základné druhy textov, textové modely alebo textové makrostratégie (Slančová, 2012). Ak autor chápe skutočnosť ako vlastnosť a chce v komunikácii u svojho komunikačného partnera vyvolať predstavu, potom na tento cieľ použije opisný text. Ak autor chápe skutočnosť ako dej a chce v komunikácii u svojho komunikačného partnera vyvolať zážitok, potom na tento cieľ použije rozprávanie. Ak autor chápe skutočnosť ako fakt a chce v komunikácii svojmu komunikačnému partnerovi podať základnú informáciu, potom na tento cieľ použije informačný text. A napokon, ak autor chápe skutočnosť ako vzťah a chce v komunikácii svojmu komunikačnému partnerovi niečo vysvetliť alebo objasniť, potom na tento cieľ použije výkladový text.

indikujúca tému²³ a jej štruktúraciu, na ňu sa viažu odpovede združujúce relevantné znalosti autora textu. Štruktúracia témy je v rukách autora, podmieňujú ju fokusácia (napr. autorova koncentrácia pozornosti na isté fakty), vyjadrenie/nevyjadrenie istého obsahu (podľa toho, či autor predpokladá u adresáta schopnosť vytvárania inferencií), ilokučná rola textu či očakávania adresáta od autorom zvoleného druhu textu (podľa Dolník & Bajžíková, 1998).

František Miko (1980, s. 25–27) tiež pripomína, že na začiatku tvorby je vždy téma, námet, že obsah sa rodí s formou, ďalej hovorí, že tak ako si nemožno predstavovať, že najprv má autor vytvorený obsah a potom k obsahu pridáva vhodnú formu, nemožno to chápať ani opačne, nemožno klásť dôraz na formu a nemať požiadavky na tvorbu obsahu. Téma je zárodok obsahu, koncepcie, ktorú s tvorbou textu naplno rozvinieme. Téma už obsahuje aj postoj autora (nie je štylisticky neutrálna), predpokladá istý spôsob výstavby textu.

U začínajúcich alebo menej zdatných pisateľov úloha témy v procese tvorby textu naberá na významnosti. Známa téma dovoľuje pisateľovi ľahšie vyberať myšlienky z dlhodobej pamäti a organizovať ich do efektívnej štruktúry (Alamargot & Chanquoy, 2001). Výskumy C. Bereitera a M. Scardamaliovej (Bereiter & Scardamalia, 1987) vysvetľujúce najmä **ontogenetické zákonitosti schopnosti tvoriť písaný text** priniesli v tejto oblasti niekoľko zistení; zhŕňame ich v týchto bodoch:

- výsledok písomnej produkcie dieťaťa v podobe napísaného textu závisí od jeho znalostí o téme textu a od znalostí o textovom modeli (vývinová etapa tzv. *knowledge-telling stage*, trvajúca od momentu osvojenia si techniky písania približne do 12 rokov dieťaťa);
- iniciačnou kognitívnou aktivitou pisateľa v tejto etape používania písania je vytváranie mentálnej reprezentácie zadania, teda produkčnej úlohy;
- mentálna reprezentácia zadania sa rozkladá na procesy hľadania identifikátorov témy a hľadania identifikátorov textového modelu; dieťa v mladšom školskom veku tak neplánuje pred písaním, neorganizuje svoje myšlienky, ale pri komponovaní iba zaznamenáva, čo sa mu v danej chvíli pomocou pamäťových sond v dlhodobej pamäti podarí obnoviť, znovuvybaviť;

23 Téma je kognitívny kondenzát výseku skutočnosti, rozvíjanie témy spočíva v jej dekonkondenzácii, teda v uvádzaní obsahových segmentov, ktoré sú v nej skryté (Dolník & Bajžíková 1998).

- ak sa vybavená informácia ukáže ako relevantná k téme zadania, pisateľ ju použije v tej podobe, ako ju má uchovanú (podobne je to aj pri identifikátoroch textového modelu) – ak sa informácie z dlhodobej pamäti o téme alebo textovom modeli zdajú pisateľovi v danej chvíli nepodstatné, spustí nové pamäťové sondy (Bereiter & Scardamalia, 1987).

V zhrnutí teoretických východísk a empirických zistení o referenčnej zložke textovej produkcie zdôrazňujeme: komunikačná aktivita autora sa významným spôsobom premieta do jeho simultánnej kognitívnej aktivity, kognitívna aktivita spočíva v referovaní o skutočnosti, ktorá je v procese tvorenia textu dekonduovaná, téma má byť zadaním indikovaná, ďalšiu štruktúraciu témy u detského pisateľa podmieňujú jeho znalosti o téme a o textovom modeli.

3.2. Analýza referenčnej aktivity autora textu na materiáli učebnicových úloh a didaktické implikácie

V nasledujúcej tabuľke sprístupníme ukážky úloh oslabujúcich referenčnú zložku komunikácie. Pôjde prevažne o úlohy z jazykovej zložky predmetu, ktorá v tejto analýze dopadla v porovnaní s komunikačno-slohovou zložkou skutočne veľmi nelichotivo. Pripomínáme, že úlohy v tab. 3 sú v doslovnom znení, úplné, tematicky nenadväzujú na predchádzajúce úlohy ani nie sú prípravnými cvičeniami pre komplexnejšie úlohy, teda je to všetko, z čoho má žiak vychádzať pri tvorbe mentálnej reprezentácie zadania.

Tab. 3. Ukážky učebnicových úloh oslabujúcich referenčnú zložku komunikácie

Ročník	Zn.	Povaha úlohy	Doslovné znenie zadania
2.	2D	receptia príbehu s následnou úlohou	<i>Prečítaj si krátky príbeh. Povedz, komu dievča Ninka tyká a komu vyká.</i>
	2E	identifikácia javu v texte	<i>Nájdí v čítanke tri vety, v ktorých si postavy vykazujú.</i>
	2F	produkcia viet	<i>Použi vo vetách slová taxík, text, Quido, mixér.</i>
	2G	produkcia vymysleného príbehu	<i>Vymysli príbeh. Použi v ňom niektoré slová s hláskou ä alebo ô.</i>

Ročník	Zn.	Povaha úlohy	Doslovné znenie zadania
3.	3J	produkcia príbehu	<i>Napiš krátky príbeh, v ktorom použiješ slová príbuzné slovám byť a biť.</i>
	3K	produkcia a recepcia hovoreného rozprávania s identifikovaním jazykového javu	<i>Príprav si krátke rozprávanie o prestávke. Vypočuj si rozprávanie spolužiaka a pokús sa spočítať, koľko použil zámen.</i>
	3L	transformácia textu	<i>Prepiš text. Podčiarkni prídavné mená. Dostala som od sesternice novú raketu. Ani by som neverila, aká môže byť raketa pekná. Má krátku pevnú rúčku, na ktorej je tmavá koženka. Sieťka je z farebného materiálu. Drobné oká hrajú farbami od výmyslu sveta. Prídavné mená nahraď prídavnými menami s opačným významom. Upravený text prepíš.</i>
4.	4D	identifikácia javu v texte	<i>Vypíš z čítanky tri vety s priamou rečou.</i>
	4E	produkcia opisu	<i>Z textu (pozn.: opis tulipánu) vypíš prídavné mená. Prezri si obrázok (obrázok tulipánov a narcisu) a napíš krátky opis narcisu.</i>

Utváranie predstavy o štruktúre textu sa začína už recepciou súvislých textov, ktoré sú v učebniciach či čítankách žiakovi predložené na čítanie a ďalšiu prácu. Preto zdanlivo na chvíľu opustíme pôdu textovej produkcie, no nevzdialime sa príliš, k centrálnej problematike sa čoskoro vrátíme. Ako dôvod exkurzu vnímame potrebu oboznamovania žiaka s textom ako s komplexom obsahových a formálnych zložiek, v ktorom nemožno neopodstatnene obsah (tému, jej štruktúru) potlačiť do úzadia iba preto, lebo chceme zdôrazniť formálny aspekt (napr. vykanie v úlohe 2D alebo priamu reč v úlohe 4D). Tento typ úloh predkladá žiakovi text na recepciu bez zdôraznenia jeho referenčnej zložky, oslabuje ju, potláča. V analýze úloh vyžadujúcich recepciu naratívneho textu v učebniciach (Klimovič, 2017) sme napríklad zistili, že až polovica úloh vyžadujúcich recepčnú činnosť s východiskovým naratívnym textom v učebnici slovenského jazyka pre 2. ročník ZŠ vôbec nepracuje s obsahom textu, nenabáda žiaka všimnúť si, že ide o príbeh, dej, jeho okolnosti, postavy a ich konanie. Vo vyšších ročníkoch (3. a 4. ročník) sa ten pomer síce mierne upraví k lepšiemu (v 2/3 úloh sa s obsahom východiskového naratívneho textu pracuje), no stále pretrváva

neuspokojivý stav z hľadiska posilňovania referenčnej zložky textu. Absolútne proti zmyslu čítania vyznievajú úlohy typu „nájdi v čítanke“ (2E, 4D).

Toto nepochopenie zmyslu komunikácie sa potom prenáša aj do cvičení v jazykovej zložke učiva, kde sa od žiaka vyžaduje produkcia vety len pre upotrebenie slova s preberaným jazykovým javom. A tak žiaci v škole tvoria vety (pozri 2F) bez reálnej potreby o predmetných záležitostiach komunikovať, bez ujasnenia si témy produkovaných výpovedí/viet, bez predstavy adresáta (a celkovo bez naplnenia zmyslu komunikácie)²⁴. Táto „hra“ ide ešte ďalej: žiaci majú napríklad samoučelne spočítavať zámená v spolužiakovom rozprávaní o prestávke (pozri 3K) či pretvárať zmysluplný text nahrádzaním adjektív antonymami na logický nezmysel a komunikačne problematický text (pozri 3L). Chápeme to ako problém obsahovej „vyprázdnenosti“ komunikácie písaním.

Tento problém nefunkčného prepájania jazykového učiva s učivom o texte a jeho produkcii už pred 40 rokmi dobre na príklade štylizovaných cvičení opísal F. Miko (1980, s. 27) a ani doposiaľ sme sa v jazykovom vyučovaní nepoučili:

Veľmi dobre poznáme štylizované cvičenia na používanie podstatných mien, prídavných mien, jednoduchej vety, priamej reči a podobne. Tieto cvičenia ostávajú len na úrovni štruktúry (formy) a nič nehovoria o tom, ako prispieva k vytváraniu koncepcie obsahu význačné používanie podstatných mien či niektorých ich sémantických skupín, používanie historického prízviska, prechodníkov, vedľajších viet a podobne. Tu je zárodok formalizmu v slohovej výchove.

Vzápätí Miko dodáva, že osobná koncepcia je niečo konkrétne, podstatné mená (a ďalšie spomínané jazykové javy a termíny) abstraktná jazyková kategória. Kládne si otázku, akým spôsobom môžu podstatné mená prispievať k autorskej koncepcii a hneď ponúka aj odpoveď: ako most medzi autorskou koncepciou a jazykovým prostriedkom označuje výrazové vlastnosti reči (o základnej dvojici výrazovej sústavy operatívnosť – ikonickosť píšeme vyššie).

V analýze ďalších úloh v tab. 3 by sme mohli postupne odkrývať problémy s neexistujúcou témou v zadaní pre začínajúceho pisateľa (úloha 2G)

²⁴ V tomto ohľade hodnotíme úlohy 2C alebo 3C (pozri tab. 1) ako akceptovateľné, signalizujú tému tvorenia textu, sú žiakovi oporou pri utváraní mentálnej reprezentácie zadania.

alebo s fokusáciou autorovej pozornosti (pozri napr. úlohu 4E s narcisom), no pokračovať by sme mohli aj v prepojení s ďalšími charakteristikami textovej produkcie rozpracovanými v častiach 1 a 2.

Na základe konfrontácie lingvistických poznatkov o textovej produkcii, empirických zistení o povahe textovej produkcie v mladšom školskom veku a analýzy učebnicových úloh vyžadujúcich od žiakov recepciu a produkciu textu postulujeme tretiu tézu kognitívno-komunikačného poňatia rozvoja textovej produkcie v škole:

III. Písanie je referencia istého výseku skutočnosti. Písanie je expresia a reflexia aktuálne vyjadrovaného/vyjadreného v texte.

- (a) Písať môže žiak iba o tom, čo sám dobre pozná, čomu rozumie, čo je predložené jeho (bezprostrednému alebo sprostredkovanému) vnímaniu, čo je možné pozorovať, analyzovať, pomenovať, vyjadriť.
- (b) Tvorenie textu je neefektívne bez evokovania doterajšej skúsenosti s témou, bez aktivovania príslušných znalostí o obsahu a vhodnej forme písomného vyjadrenia.
- (c) Samotná inštrukcia na činnosť by mala žiakovi naznačovať tému perspektívne tvoreného textu.
- (d) Pri štrukturácii témy je potrebné, aby si autor uvedomil, ako chápe (vníma) skutočnosť, o ktorej referuje (ako fakt, ako dej, ako vlastnosť, ako vzťah), aký cieľ produkovaním textu sleduje a podľa toho následne vyberal primeraný textový model (informácia, narácia, deskripcia, explanácia).

Záver

Cieľom štúdie bolo **poukázať na rozpor medzi súčasným lingvistickým** (a širším interdisciplinárnym) **poznáním problematiky textovej produkcie a jej didaktickou transformáciou** v školskej praxi a **postulovať tézy kognitívno-komunikačného poňatia rozvoja textovej produkcie v škole**. V štúdiu sme predložili tri tézy, ktoré predstavujú didaktické implikácie prostredia úlohy ako komponentu kognitívnej procesovej teórie písania L. Flowerovej a J. Hayesa (v úzkom prepojení na súčasné lingvistické poznanie reprezentované prácami autorít slovenskej a českej lingvistiky). Hoci by sa postulované tézy mohli zdať triviálne a predpokladali by sme ich dôsledné edukačné uplatňovanie, na príkladoch učebnicových úloh sme poukázali na fakt, že z textovej produkcie v škole sa postupne

stala činnosť opomínajúca niektoré základné charakteristiky ľudskej komunikácie a texty v škole sa tvoria často bez zrejmeho cieľa učebnej aj komunikačnej činnosti, bez zdôraznenia potrieb subjektu edukácie (porov. Nocoň, 2019). Napriek ich samostatnému vymedzovaniu zdôrazňujeme, že nejde o navzájom nesúvisiace tézy, ale o **komplementárne fungujúci systém podmienok**, za akých možno v škole docieľiť zmysluplnú textovú produkciu žiakov. Predložené tézy zatiaľ nepredstavujú vyčerpávajúci výklad, viacerým tu nerozpracovaným tézám (napr. písanie je produkčná činnosť človeka, nie reprodukcia; písanie je selektívna činnosť človeka; písanie je reflexívna činnosť, k napísanému textu sa treba vracieť) bude potrebné venovať pozornosť v ďalších podobne zameraných prácach.

Uvedené tézy chápeme tiež ako príspevok k opisu fáz didaktickej komunikácie v didaktike slovenského jazyka (pozri Liptáková et al., 2011), počnúc kognitívnym modelom cez didaktické implikácie pre tvorbu základných pedagogických dokumentov vymedzujúcich ciele, obsah a proces výučby (didaktický systém) až po tvorbu učebníc či tvorbu konkrétnych edukačných situácií v konkrétnej skupine žiakov (edukačný systém). V štúdiu sa sústreďujeme predovšetkým na primárne vzdelávanie, no nevylučujeme, že s podobnými problémami sa pri textovej produkcii stretávajú aj žiaci na vyšších stupňoch škôl.

Literatúra

1. Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer.
2. Babiaková, S., & Venzelová, J. (2017). Skúmanie detských prekonceptov o fenoménoch jazykovej a literárnej gramotnosti. *Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie*, 1(2), 23–42.
3. Beaugrande, de R. (1980). *Text, discourse and process (Toward a multidisciplinary science of texts)*. Norwood: Ablex.
4. Belášová, L. (2002). *Vybrané kapitoly z didaktiky písania*. Prešov: Pedagogická fakulta PU.
5. Belešová, M. (2017). Prekoncepty detí v predškolskom veku o funkcii a procese čítania a písania. *Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie*, 1(1), 7–20.
6. Bellamy, P.C. (2005). *Seeing with new eyes*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

7. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Hillsdale.
8. Betáková, V., & Tarcalová, Ž. (1984). *Didaktika materinského jazyka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
9. Britton, J. (1978). The composing processes and the functions of writing. In C.R. Cooper & L. Odell (Eds.), *Research on composing. Points of departure* (s. 3–28). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
10. Brťka, J., & Halaj, J. (1981). *Didaktika čítania a písania v 1. ročníku základnej školy*. Bratislava: SPN.
11. Caravolas, M., Mikulajová, M., & Vencelová, L. (2008). *Súbor testov na hodnotenie pravopisných schopností pre školskú a klinickú prax*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
12. Čechová, M. (1998). *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
13. Čechová, M., Daneš, F., Dokulil, M., Hausenblas, K., Hrbáček, J., & Styblík, V. (1996). *Komplexní jazykové rozbor*. Praha: SPN.
14. Čuchtová, I. (2020). Z analýzy edukačných situácií vo vyučovaní materinského jazyka. *O dieťati, jazyku, literatúre*, 8(2), v tlači.
15. Dolník, J., & Bajzíkova, E. (1998). *Textová lingvistika*. Bratislava: Stimul.
16. Dvořák, J. (Ed.). (2001). *Psaní jako sebevyjádření*. Hradec Králové: Gaudeamus.
17. Eliašová, V. (2011). *Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnom procese*. Bratislava: Univerzita Komenského.
18. Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122–128.
19. Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada.
20. Fišer, Z. (2001). *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido.
21. Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
22. Hand, B., & Prian, V. (2002). Teachers implementing writing-to-learn strategies in junior secondary sciences: A case study. *Science Education*, 86(6), 737–755.
23. Harčariková, P., & Klimovič, M. (2011). *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
24. Heath, S. (1986). Taking a cross-cultural look at narratives. *Topics in Language Disorders*, 7(1), 84–94.
25. Hoffmannová, J. (1997). *Stylistika a... : Současná situace stylistiky*. Praha: Trizonia.

26. Karasová, M., & Kucharská, A. (2018). Psaný projev žáků pátých ročníků. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2(1), 101–123.
27. Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26.
28. Kesselová, J. (2001). *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov: Náuka.
29. Klimovič, M. (2014). „Príbeh je dačo také ako rozprávka abo tak.” alebo Čo vedia 8-ročné deti o textovom modeli narácie. In J. Kesselová, M. Imrichová, & M. Ološtiak (Eds.), *Registre jazyka a jazykovedy (II). Na počesť Daniely Slančovej* (s. 35–41). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
30. Klimovič, M. (2016). *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
31. Klimovič, M. (2017). Písané naratíva v mladšom školskom veku: teória – výskum – edukácia (nepublikovaná habilitačná práca).
32. Klimovič, M. (2019). (Ne)motivovaná textová produkcia v škole ako výzva pre lingvodidaktiku. In D. Baláková & V. Kováčová (Eds.), *Aspekty literárnovedné a jazykovedné IV* (s. 35–50). Ružomberok: Verbum.
33. Kořenský, J., Hoffmannová, J., Jaklová, A., & Müllerová, O. (1987). *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. České Budějovice: Pedagogická fakulta.
34. Kořenský, J., Hoffmannová, J., & Müllerová, O. (2013). *Analýza komunikačního procesu a textu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
35. Kováčová, Z. (2011). *Reč a jazyk v škole*. Nitra: Enigma.
36. Kusá, J. (2016). *Psychodidaktické aspekty procesu produkce textu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
37. Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Boston: Massachusetts Institute of Technology.
38. Levy, M.C., & Ransdell, S. (Eds.). (1996). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. New York and London: Routledge.
39. Liptáková, Ľ. et al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
40. McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51–68.
41. Miko, F. (1969). *Estetika výrazu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
42. Miko, F. (1970). *Text a štýl*. Bratislava: Smena.

43. Miko, F. (1980). Štýl ako stereotyp a ako tvorba v modernizácii slohovej výchovy. In N. Ihnátková et al., *K modernizácii vyučovania slovenského jazyka* (s. 21–35). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
44. Mikulajová, M., & Kaplánová, J. (2014). Čo si deti myslia, že píšu: sonda do raných štádií osvojovania písanej reči. In J. Kesselová, M. Imrichová, & M. Ološtiak (Eds.), *Registre jazyka a jazykovedy (II). Na počesť Daniely Slančovej* (s. 42–50). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
45. Mistrík, J. (1990). *Vektory komunikácie. Výberová prednáška zo slovenského jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského.
46. Mlčáková, R. (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada Publishing.
47. *Národná stratégia zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti* (2016). Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.
48. Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H & H.
49. Nebeská, I. (2017). Produkce řeči. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Online: https://www.czechency.org/slovník/PRODUKCE_ŘEČI [cit. 14.02.2020].
50. Nocoň, J. (2019). Znalosti o jazyce v kontextu nových prístupů v didaktice polštiny. In S. Štěpánik et al., *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 132–156). Praha: Karolinum.
51. Pardel, T. (1966). *Písaná reč, jej vývin a poruchy u detí*. Bratislava: SPN.
52. Penc, V. (1968). *Metodika psaní*. Praha: SPN.
53. Pupala, B. (1998). O písaní za rámcom didaktiky písania. In Z. Kolláriková (Ed.), *Komunikácia písanou rečou* (s. 7–17). Bratislava: IRIS.
54. Rohrman, G. (1965). Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16, 106–112.
55. Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics*. Oxford University Press.
56. Schwarzová, M. (2009). *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin.
57. Slančová, D. (1996). *Praktická štylistika*. Prešov: Slovacontact.
58. Slančová, D. (2012). Slohový postup ako textová makrostratégia. In A. Bohunická (Ed.), *Jazykoveda v pohybe* (s. 117–128). Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského.
59. Slavík, J., Chrz, V., Štech, S. et al., (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
60. Šebesta, K. (1999). *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
61. Štěpánik, S. et al. (2019). *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum.

62. Torrance, M., & Galbraith, G. (2006). The processing demands of writing. In A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (s. 67–80). New York: The Guilford Press.
63. Vondráček, M. (2001). O chybách a „chybách“ slohových prací. In J. Dvořák (Ed.), *Psaní jako sebevyjádření* (s. 5–30). Hradec Králové: Gaudeamus.
64. Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
65. Vygotskij, L.S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
66. Wildová, R. et al. (2012). *Závěrečná zpráva o výsledcích pokusného ověřování písma Comenia Script*. Praha: MŠMT ČR.
67. Zápotočná, O. (1998). Metodika počiatočného písania z hľadiska rozvoja písanej reči. In Z. Kolláriková (Ed.), *Komunikácia písanou rečou* (s. 18–32). Bratislava: IRIS.
68. Zápotočná, O. (1998/1999). Metodika počiatočného písania z hľadiska rozvoja písanej reči. *Slovenský jazyk a literatúra v škole: časopis pre otázky jazyka a literatúry*, 45(3–4), 89–100.

Production of written texts in primary education in Slovakia in interdisciplinary relations: confrontation of two worlds

Writing is one of the most complex cognitive activities of a human. The ability to write requires simultaneous execution of multiple processes related to different thinking skills and to memory. There are three basic components described in the Cognitive Process Theory of Writing (Flower & Hayes, 1981): (1) task environment (involving the rhetorical problem and the text produced so far), (2) the writer's long-term memory, and (3) writing processes (such as planning, translating, reviewing, and monitoring). The paper, conceived as an inductive study (investigation), focuses solely on the task environment as a platform for confrontation of two 'worlds'. One 'world' is represented by the recent linguistic and psychological description and explanation of text production in real, authentic everyday communication. The other 'world' is represented by the educational situations resulting from writing instructions in textbooks. The confrontation of the two worlds in the paper leads to (re)postulation of the three tenets of the cognitive-communicational approach to teaching writing in L1 education:

- (1) Writing is a form of communication. The aim of writing is to express an idea and to share an idea with a recipient.
- (2) Writing, as the activity of a human, is intentional. A human writes a text because they can accomplish their goal of communication.

(3) Writing is inherent in the referential activity of a human.

Although some of the proposed tenets may sound like well-known and deeply rooted principles in the Slovak language curriculum, their adoption by Slovak language textbooks designated for primary education is absent. To support this claim, the paper provides an analysis of writing instructions used in the textbooks and shows that ‘the two worlds of writing’ are still drifting apart.

Key words: text production, writing, teaching L1 in primary education

Walory poznawcze nazw własnych w systemowym i okazjonalnym nauczaniu języka polskiego

Małgorzata K. FRĄCKIEWICZ

Streszczenie

Artykuł podejmuje kwestię nauczania okazjonalnego, zorientowanego na wykorzystanie zasobów wiedzy z zakresu onomastyki, które otwiera wiele możliwości atrakcyjnego poznawczo i praktycznie kształcenia językowego w kontekście sytuacyjnym. Wskazuje on na możliwości utrwalania i poszerzania treści oraz kształcenia umiejętności komunikacyjnych ucznia z wykorzystaniem analizy materiału onomastycznego, który reprezentują m.in. antroponimy i toponimy jako jednostki językowe oraz swoiste teksty kultury, kodujące historię języka, regionu, dzieje rodów i rodzin, ich pochodzenie społeczne czy narodowość, lecz przede wszystkim wypełniają lukę w budowaniu świadomości językowej w zakresie, który może zainteresować każdego indywidualnie. Ich potencjał i wartości poznawcze, jak również użyteczność komunikacyjna, wiążą się z samopoznaniem, kulturą języka, ze świadomością językową osadzoną gruntownie w wiedzy o języku, historii i kulturze. Jest to istotne w czasie, kiedy programy nauczania nie podejmują zagadnień onomastycznych, a systematyczne badania naukowe oferują coraz więcej opracowań o antroponimii i toponimii regionów, miast, miasteczek, osad i wsi. Walory poznawcze nazw własnych zachęcają do popularyzacji i wykorzystania w praktyce szkolnej tych opracowań. Jednak nie postęp w upowszechnianiu wiedzy jest tu ważny, lecz stały obowiązek rewizji pewnych nieco zdezaktualizowanych treści kształcenia polonistycznego i zachęta do samodoskonalenia się polonistów, do sięgania po to, co atrakcyjne poznawczo i wychowawczo.

Słowa kluczowe: nazwy własne, onomastyka, kształcenie językowe i regionalne; tożsamość osób i miejsc; interdyscyplinarność

Wprowadzenie

Od pewnego czasu w moim polu badawczym znalazła się onomastyka, a konkretnie antroponimia Łomży i dawnej ziemi łomżyńskiej jako

przestrzeni o określonej tradycji i historii¹, skonsolidowanego administracyjnie i kulturowo obszaru, przynależnego do Mazowsza, lecz ciągnącego także ku Podlasiu, którego pogranicze stanowi historycznie znaczącą jego część, podobnie jak granica z Prusami Wschodnimi (Frąckiewicz, 2019). Badania własne z zakresu onomastyki i aktywności popularyzujące wiedzę o nazwiskach jako swoistych tekstach kultury (wykłady, warsztaty, opracowania popularnonaukowe; porady onomastyczne; stworzenie i prowadzenie strony internetowej²) – po pierwsze, stanowią podstawę do podjętych w niniejszym opracowaniu rozważań nad tym, co pozwala kształtować świadomość językową i wpływać na rozeznanie tożsamości człowieka, czyli efektywnie kształcić umiejętności komunikacyjne, angażując w edukację polonistyczną naturalną, ludzką potrzebę poznania siebie i własnego otoczenia. Po drugie, uprawnia mnie do tego, aby z perspektywy własnego doświadczenia potwierdzić, jak dużym zainteresowaniem cieszą się wszelkie zagadnienia onomastyczne, zwłaszcza w kontekście lokalnym i regionalnym, jak bardzo atrakcyjne okazują się one dla uczniów i słuchaczy – uczestników rozmaitych form ich upowszechniania.

Dlaczego punkt odniesienia w niniejszym opracowaniu stanowią nazwy własne i zajmująca się ich opisem dziedzina językoznawstwa, jaką jest onomastyka? Jeśli postawimy takie pytanie, to odpowiadać na nie można bardzo szeroko i długo (zob. Kaleta, 1998; Boruta, 2008). Dość tu i teraz powiedzieć, że są nazwy własne jednostkami, które:

- tworzą podstawę naszego czynnego i biernego słownika; jest ich więcej niż nazw pospolitych (Gajda, 1988; Walczak, 2004);
- identyfikują nas i nasze otoczenie (Abramowicz, 2014);
- pomagają nam rozeznawać przestrzeń i ją oswajać (Szczerbowska-Kopacz, 2011);
- występują w rozmaitych kontekstach: reprezentują ludzi i miejsca w naszych codziennych wypowiedziach (*Dante, Tadeusz Kościuszko, Jan Matejko; ciocia Basia, na Pradze, na Rybakach; na Skalce, w Gdańsku; na Krótkiej*), przywołują skojarzenia i określone tradycją treści, paradygmaty postaw, znaczenia symboliczne (*Antygone, Ikar, Judasz, Kain, Nel, Wokulski, Raskolnikow; Hades, Nibylandia, Raj*) i wiedzę na

1 Działania związane z popularyzacją antroponomimii tego obszaru, jakie podejmuje Łomżyńskie Towarzystwo Naukowe im. Wągów, mogą stanowić pewien model aktywności popularyzatorskich, które służą upowszechnianiu historii i utrwalaniu wiedzy o dziedzictwie kulturowym jednego z wielu historycznych regionów Polski.

2 Por. www.name.lomza.pl.

różne tematy (*Chopin, Dmowski, Einstein, Erikson, Kopernik, Newton, Sienkiewicz*);

- zależnie od sytuacji komunikacyjnej czy rodzaju tekstu pełnią rozmaite funkcje: adresatywną, aluzyjną, ekspresywną, identyfikacyjną, indywidualizującą, referencjalną, reprezentatywną, informatywną, metaforyczną, symboliczną, wartościującą (por. Rzetelska-Feleszko, 2005), czego świadomość sytuuje nas jako kompetentnych nadawców i odbiorców gatunkowo zróżnicowanych komunikatów.

Zofia Kaleta tak je opisuje:

Nazwy własne są bogactwem każdego narodu, gdyż kryją w sobie wiedzę o jego historii politycznej i społecznej, o historii kultury i religii, właściwościach i krajobrazie ziemi rodzinnej, o związkach z innymi krajami, a także o działaniach, dążeniach, a nawet emocjach ludzi, jak również o realiach życia oraz ludzkich wartościach. Są też świadectwem przynależności etnicznej człowieka i ziemi do narodu, wyznacznikiem narodowości (Kaleta, 2005, s. 15).

Dlatego m.in. warto włączyć te tak mocno osadzone w codzienności i kulturze jednostki języka do treści nauczania, które dzięki temu zyskają autentycznie wymiar pragmatyczny. Poznawanie znaczenia i struktury nazw własnych w czasie systematycznej edukacji polonistycznej (i w ogóle językowej) może bowiem stanowić podstawę jej uatrakcyjnienia i punkt wyjścia do tego, by zajmować się częściej, sytuacyjnie i okazjonalnie, m.in. antroponimią (nazwami osobowymi) i toponimią (nazwami geograficznymi), czyli elementami przepastnych zasobów leksykalnych polszczyzny, ewokujących niezwykle bogactwo treści zakodowanej w konkretnych strukturach językowych. Przez to zaś kształtować większą sprawność zgodnego z normą posługiwania się nimi.

1. Nazwy własne w dydaktyce

Przegląd opracowań poświęconych nazwom własnym w kontekście edukacji polonistycznej wskazuje, że najczęściej były i są one podejmowane i opisywane w ramach tzw. nauczania początkowego (por. m.in. Czaplicka-Niedbalska, 1998; Czaplicka, 2003; Czaplicka-Jedlikowska, 2007) – jako

jednostki identyfikujące przestrzeń – lub w glottodydaktyce jako elementy kulturowe (por. m.in. Afeltowicz, 2011). Tymczasem nauczyciele (historycy, geografowie), a zwłaszcza poloniści (także nauczyciele innych języków), w swojej pracy wielokrotnie mają do czynienia z nazwami własnymi, czyli z pewną „klasą wyrazów (części mowy) wyodrębnioną na podstawie charakterystycznych dla nich cech znaczeniowych (semantycznych) i gramatycznych – zarówno składniowych, jak i fleksyjnych”, które klasyfikuje się w grupie rzeczowników (za: Gruszczyński, Bralczyk, 2002, s. 217). Pośród nich są *nazwy własne, imiona własne, nomina propria*, czyli nazwy osób czy nazwy geograficzne, stanowiące w niniejszym opracowaniu centrum naszego zainteresowania. Tu należałoby dodać, że tę klasę wyrazów charakteryzuje również pewna określona budowa słowotwórcza i cechy artykulatoryjne, zależne od kontekstu, ich pochodzenia i użycia, co przede wszystkim stwarza warunki do kształtowania wrażliwości poznawczej (z zakresu osadzonej w praktyce nauki o języku: fonetyka, fleksja, słowotwórstwo, stylistyka) i wskazywania perspektywy i uwarunkowań interpretacji pewnych zjawisk językowych, zakorzenionych głęboko w historii i kulturze. Te fakty czynią z zagadnień onomastycznych przestrzeń wiedzy dość trudnej, złożonej, lecz przez bezpośredni związek dotyczącej człowieka, jego kultury i tożsamości, czego przykładem są imiona jako jednostki historycznie zależne w dużej mierze od języka i wyznania (Abramowicz, 1993). To wszystko sprawia, że kształcenie językowe jawi się w tym kontekście jako integrujące i funkcjonalne.

W opracowaniu *Onomastyka w szkole – refleksje dydaktyczne* znajdujemy refleksję badaczek języka, które stwierdzają:

Obserwujemy, że problemy nazewnicze nadal są w praktyce szkolnej albo traktowane marginalnie, albo wręcz pomijane, a wyniki najnowszych badań językoznawczych (nie tylko zresztą onomastycznych) sporadycznie znajdują odzwierciedlenie w procesie dydaktycznym (Czastka-Szymon & Synowiec, 2012).

Ta konstatacja jest bardzo aktualna i stanowi diagnozę również obecnego stanu rzeczy, jaki został potwierdzony na podstawie przeglądu kilku wybranych programów nauczania języka polskiego w zakresie wskazania na antroponimy czy toponimy lub samą onomastykę, jako dziedzinę wiedzy czy reprezentujące ją jednostki. Przywołane opracowanie pokazuje także, jak

metodycznie i systemowo pracować na lekcjach polskiego, by efektywnie i ciekawie uczyć języka i o języku, korzystając z dorobku onomastycznego.

2. Podstawa kształcenia językowego w Polsce a onomastyka

Zacznijmy jednak od podstawy programowej nauczania języka polskiego w szkole podstawowej, która nie odsyła w sposób bezpośredni do zagadnień powiązanych z onomastyką, lecz w kwestii kształcenia językowego w klasach IV-VI zaleca podejmowanie działań mających na celu doprowadzenie do tego, aby uczeń rozpoznawał w wypowiedziach różne części mowy, w tym rzeczowniki – także formy ich przypadków, liczby, i określał ich funkcje; umiał oddzielać temat fleksyjny od końcówki; stosował poprawne formy gramatyczne wyrazów odmiennych. Mamy tu uogólniony zapis, który można potraktować literalnie lub rozwinąć go, oferując uczniowi atrakcyjne poznawczo i praktycznie użyteczne ćwiczenia, wzbogacone wiedzą nauczyciela z zakresu onomastyki, które efektywnie będą kształcić umiejętności językowe ucznia. Już samo tylko wskazanie na różnice w deklinacji wyrazów kwalifikowanych jako nazwy pospolite (np. *gołąb* – w D. l. poj. *gołębia*; *koper* – w D. l. poj. *kopru*) i nazwy własne (*Gołąb* – w D. l. poj. *Gołębia* albo z pominięciem oboczności *Gołąba*; *Koper* – w D. l. poj. *Kopra*) może być krokiem do otwarcia świadomości ucznia i przestrzeni funkcjonalnego kształcenia językowego, a więc motywującego do poznania, ponieważ przydatnego w sposób oczywisty. Deklinowane przykłady to reprezentacja częstych w polszczyźnie odapelatywnych nazw osobowych, które wskazują na historyczne źródła i sposoby tworzenia się nazwisk w różnych grupach społecznych (Cieślikowa, 1988, s. 85).

W efekcie **systematycznego** odwoływania się do tego typu ćwiczeń i objaśnień kształcimy świadomego użytkownika języka polskiego, np. poprawnie, zgodnie z normą odmieniającego nazwiska, a więc osoby reprezentujące sprawność i wyższą kulturę językową, użytkowników polszczyzny (języka), którzy wiedzą, że wyróżnikiem tego języka jest fleksyjność. To sprawia, że znaczna część nazwisk daje się włączyć do polskiego systemu gramatycznego i ulega odmianie³.

Kwestia trudności w odmianie nazwisk stale jest aktualna. Artur Firlej uzasadnia ją następująco: „Z racji niewielkiej uwagi, jaką z reguły poświęca

3 Dostęp do tajników i rzetelnej wiedzy o deklinacji nazw własnych znajdziemy pod linkiem: <https://sjp.pwn.pl/zasady/IX-Pisownia-nazw-wlasnych;629595.html> oraz w licznych opracowaniach, także w sieci.

się temu zagadnieniu na lekcjach języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej, stanowi ono znaczący problem w kształceniu młodych Polaków”, a dalej objaśnia:

Warto zwrócić uwagę na to, że wpływ na nieumiejętność odmiany nazwisk i na upowszechnianie się tego zjawiska mają także teksty prawnicze oraz pisma urzędowe, w których nazwiska najczęściej podawane są w formie podstawowej. Coraz częściej owo niepokojące zjawisko językowe można dostrzec na dyplomach, dedykacjach uczniowskich czy w intencjach mszalnych. Nie bez znaczenia pozostają również przekazy medialne (Firlej, 2018, s. 1).

Tego rodzaju diagnozy to motywacja do działania usprawniającego umiejętności językowe z zakresu fleksji nazw własnych i stałego powtarzania za Ireną Bajerową: „Wstyd nie odmieniać nazwisk!” (Bajerowa, 1998, s. 51). Zwłaszcza że ciągle obserwuje się proces ujednolicania form, co skutkuje „odfleksyjnieniem” nazw własnych i szerzeniem się tendencji do nieodmianiania nazwisk (Kurek, 2010, s. 297). Kiedyś miałam do czynienia ze studentem, który uważał, że jego nazwisko (*Banach*) jest nieodmienne. Zapytany, dlaczego tak uważa, stwierdził, że mama tak mu powiedziała. Taka postawa to efekt potocznej świadomości, że można sobie samemu określić, czy nasze nazwisko jest fleksyjne, czy nie.

Pole do skutecznego **systemowego kształcenia** – z zapleczem tego, co w języku obecne i popisu metodycznie efektywnego, okazjonalnego i sytuacyjnego kształcenia językowego z zakresu analizy fonetycznej, fleksyjnej czy słowotwórczej jednostek onomastycznych – chociaż nie wprost – dają także m.in. lektury obowiązkowe. Pośród nich znajdujemy m.in. następujące utwory: Rafał Kosik, *Felix, Net i Nika* oraz *Gang Niewidzialnych Ludzi*; Juliusz Słowacki, *W pamiętniku Zofii Bobrówny*, których same tytuły kierują uwagę na zagadnienia antroponimiczne. Podobnie wygląda lista lektur uzupełniających: Lewis Carroll, *Alicja w Krainie Czarów*; Olaf Fritsche, *Skarb Troi*; Janusz Korczak, *Król Maciuś Pierwszy*; Marcin Koziół, *Skrzynia Władcy Piorunów*; Karol May, *Winnetou*; Lucy Maud Montgomery, *Ania z Zielonego Wzgórza*; Sat-Okh, *Biały Mustang*; Henryk Sienkiewicz, *Janko Muzykant*; Edmund Niziurski, *Sposób na Alcybiadesa*; Mark Twain, *Przygody Tomka Sawyera*; Adam Mickiewicz, *Świtezianka*, *Reduta Ordon*, *Stepy akermańskie*. Samo zróżnicowanie językowe nazw własnych występujących w tytułach lektur, poza ich walorami kreacji literackiej jako „określonych twórców językowych”

i „elementów koncepcji literackiej realizowanej w tekście i przez tekst” (Siwiec, 2018), wskazuje na znaczny **potencjał poznawczy i kształcący** ich analizy i interpretacji językowej, czego dowodzi paradygmatyczne opracowanie Adama Siwca, w którym autor, omawiając nazwy własne w konkretnym tekście, zwraca uwagę na ich językowe walory i stwierdza, że:

Obok form nazwiskowych nieznaczających leksykalnie pojawiają się też takie, które mają motywację semantyczną. Powieściowy morderca został obdarzony imieniem *Truup*, które czytelnik łatwo połączy ze słowem *trup*. Jedną z bohaterek powieści, kobieta z latającego dzbanka i „twórczyni gafologii”, nosi z kolei nazwisko *Biufst*, kojarzące się z biustem jako jej wyróżniającym atrybutem. W niejednym wypadku w grę wchodzi luźne asocjacje oparte na podobieństwie nazwy do wyrazu pospolitego, stanowiącego pełnowartościowy leksykalnie znak językowy i w ten sposób przekazującego przypisaną doń treść znaczeniową, np. *Ostent*, por. *ostentacyjny*, *Fajnot*, por. *fajny*, czy *Lumbagot* (...). Semantyczność nazw może być tylko sugerowana lub celowo uwidoczniiona jako element żartu odsuwającego na bok rzeczywistość zewnętrzną wobec tekstu (Siwiec, 2018, s. 51).

Ogromne zaplecze materiałowe, onomastyczne, kryją w sobie obowiązkowe w edukacji polonistycznej „podania i legendy polskie, w tym o Lechu, o Piaście, o Kraku i Wandzie”, szczególnie inspirujące do podjęcia tematu historii powstawania nazw własnych, ich semantyki i struktury w szerokim kontekście historii Polski i dziejów konkretnych regionów kraju. Znaczenie i etymologia dawnych nazw topograficznych: *Gród Kraka*, *Góra Bony*, *Tamka*, np. w ujęciu regionalnym (np. najbliższa okolica i regiony ościenne) otwiera na poznanie tego, co bliskie uczniowi, lecz obce, i stwarza możliwość popularyzacji pewnych **wzorców tworzenia i automatyzowania analizy nazw własnych** pod względem ich znaczenia i struktury oraz określania ich funkcji i użycia w kontekście, z możliwością porównywania, a także interpretowania uwzględniającego elementy pozajęzykowe. Tego rodzaju działania prowadzą do **wykształcenia nawyków językowych**.

W zestawie bliskich uczniowi i licznych nazw własnych są: imiona i nazwiska, pseudonimy autorów opracowywanych lektur; imiona i nazwiska oraz przezwiska rozmaitych bohaterów literackich; nazwy władców; nazwy geograficzne (nazwy miejscowości, kontynentów, krajów, gór), a do

tego dochodzą używane na co dzień przez uczniów – przezwiska nauczycieli i kolegów; nazwy ulic, placów, rozmaitych miejsc otaczających człowieka. Ich obecność w doświadczeniu ucznia, w jego przestrzeni poznawczej, to dla nauczyciela inspiracja i wyzwanie dydaktyczne, które można podejmować na wszystkich poziomach kształcenia, ponieważ otwiera ono na pogłębienie wiedzy językoznawczej, w szczególności onomastycznej, lecz także poszerza wiadomości z zakresu historii i kultury, a jednocześnie pozwala skuteczniej rozwijać kompetencje komunikacyjne człowieka na każdym etapie jego rozwoju osobowego. Może być przyczynkiem do kształtowania wrażliwości na słowo i budzenia uczniowskiego zainteresowania np. własnym imieniem czy nazwiskiem jako kodami kultury, otwierającymi na dookreślenie własnej tożsamości. W takiej sytuacji kompetencja językowa staje się podłożem **kształtowania świadomości i formowania osobowości** ucznia (Pawłowska, 2009, s. 4-25).

Z takim właśnie przypadkiem dydaktycznym miałam do czynienia, kiedy w czasie warsztatów genealogicznych (skoncentrowanych na antropologii potwierdzonej w źródłach lokalnych) pojawiło się dość nietypowe imię *Estera* (albo *Ester*), opisywane w opracowaniach językoznawczych jako biblijne, hebrajskie ‘gwiazda’, według tradycji żydowskiej ‘ukryta’ (za: Abramowicz, 2010, s. 95), którego nosicielka, czternastolatka z regionu historycznej ziemi łomżyńskiej – w kontekście swojego drzewa genealogicznego, po kądzieli, mogła określić własne korzenie jako żydowskie. Nie była ich świadoma. Nie umiała też podać motywacji wyboru imienia, jakie jej nadano. Jej mama nosiła nazwisko żydowskie i popularne w pewnym okresie imię *Krystyna*, będące potwierdzeniem procesów asymilacyjnych, które zatęrzyły w znacznym stopniu ślady tożsamości współczesnych, chociaż w nazwiskach ich przodków zachowała się dawna tradycja kulturowa rodu czy rodziny oraz ich niematerialne dziedzictwo. Niepokojący brak świadomości własnej tożsamości diagnozowano wielokrotnie, kiedy nawet młodzi przedstawiciele lokalnej, tradycyjnej społeczności (uczniowie klas maturalnych) wykazali się niewiedzą na temat własnych korzeni. Pytani o pochodzenie swoich „łomżyńskich” nazwisk, np. *Truszkowski* (nazwisko utworzone od nazwy miejscowej, np. *Truszki*, powiat łomżyński, gmina Śniadowo) (za: Rymut, 1999, s. 621), nie umieli określić jego pochodzenia. Zresztą problem ten nie jest obcy badaczom języka (np. Czachorowska, 2001). Ta sytuacja kryje w sobie niepokojący sygnał tego, że współczesne, nawet to tradycyjne z gruntu, środowisko rodzinne, przestało już dbać o przekazywanie tradycji

rodziny, o „pamięć na prochy ojców”, a w rezultacie o przekazywanie rozpoznawalnych i przemawiających do młodych pokoleń świadectw ich dziedzictwa i tożsamości. Tymczasem... młodzi ludzie chcą wiedzieć, a poszukiwanie własnej tożsamości, które stanowi dobry sposób kształtowania autonomii poznawczej i egzystencjalnej na lekcjach polskiego, można zacząć od... etymologii nazwisk.

W klasach VII-VIII podstawa programowa wskazuje na konieczność kształcenia językowego w zakresie rozpoznawania przez ucznia wyrazów podstawowych i wyrazów pochodnych; rozumienia pojęcia podstawa słowotwórcza oraz wykształcenia umiejętności określania w wyrazie pochodnym podstawy słowotwórczej i formantu oraz określania rodzaju formantu, co znów tworzy świetne warunki do analizy językowej nie tylko nazw pospolitych, lecz także nazwisk, przezwisk czy **wskazywania na potencjał słowotwórczy imion** (np. poprzez tworzenie wyrazów pochodnych od imienia Katarzyna: *Katarzynka, Kasia, Kasiak, Kasięka, Kaśka, Kasinka, Kachna, Katula, Katulka, Katka, Kateńka, Kacina*; Olga: *Olgunia, Olgusia; Olka, Olcia, Olcik, Oleńka, Olesia, Oleśka, Olusia*; Tomasz: *Tomek, Tomaszek, Tomcio, Tomeczek, Tomik, Tomulek, Tomuś* itd.) z jednoczesnym określaniem funkcji formantów, kiedy polecamy uczniom wskazanie zabarwienia emocjonalnego przyrostków w podanych przykładowych imionach, jakie można utworzyć np. od podstawowego i popularnego imienia *Katarzyna, Olga* czy *Tomasz*. Ponadto taki kontekst sytuacyjny tworzenia czy analizowania zdrobnień i spieszceń imion czyni okazję do dopowiedzenia, że nie tworzy się ich w taki sam sposób, jak te od rzeczowników pospolitych. Tu formanty przyrostkowe dodaje się zwykle do skróconej wersji imienia, np. *Kasia, Ola, Tomek*, formacje hipokorystyczne zaś tworzy się poprzez ucięcie grupy głosek lub sylab, wchodzących w skład danego imienia, jak również przez alternację w temacie słowotwórczym, przez skrócenie formy podstawowej i wymianę głosek. Tego rodzaju objaśnienia pozwalają na utrwalanie treści z zakresu słowotwórstwa (m.in. przypomnienie pojęć), przez analizę konkretnych przykładów, które odpowiednio dobrane (np. imiona i nazwiska konkretnych uczniów) zapadną w pamięć, by uczynić wiedzę użyteczną, a umiejętności – praktycznymi, funkcjonalnymi. Następuje to dzięki równoczesnej realizacji ćwiczeń w kształceniu umiejętności nadawania znaczenia wyrazom pochodnym, rozumienia realnego i słowotwórczego znaczenia wyrazu oraz rozpoznawania rodziny wyrazów, łączenia wyrazów pokrewnych, wskazywania rdzenia na bazie materiału badawczego bliskiego

uczniowi. Punktem wyjścia zatem dobrze jest uczynić imię czy nazwisko konkretnego ucznia, pamiętając, że to, co bliskie, łatwiej się zapamiętuje.

3. Tekst i nazwy własne

W szkole stale pracuje się w oparciu o różnorodne teksty, które zawierają wielość nazw własnych. Można również wykorzystać opracowania i źródła regionalne, które objaśniają historię regionalnych nazw osobowych. W jednym z nich znajdujemy następującą informację:

Zawracając do wieku XV i XVI, z papierów miejscowych i z „Herbarza” Kapicy widzimy, że dzisiejsze nazwiska na *-ski*, były skrócone: np. Gołaś, Wnor, Gierałt, Faszcz, Jamiołka; inne dziś zgoła w okolicy niesłyszane: Doroszczyk, Ostrozik, Piszczal. Imiona też dziwne: jedno niemieckie, drugie starego zakonu, a inne chyba całkiem pogańskie: Brikcyusz, Hinka, Kaus; Abraham, Mojżesz, Dawid, Salomon, Enoch, Eliasz, Cherubin; Boruta, Daćbog, Falisław, Grzymisław, Gogorno, Hermostław, Kołak, Krzesław, Marcibella, Mruczysław, Mirzon, Niemierza, Paris, Pomści-bor, Raciborz, Staneta, Szenbor, Wichrzon, Wszebor, Zbilut, Ządzian, oto imiona, które się i tu w owe wieki płątały. Inne zwyczajne polskie: Stanisław, Wojciech, Szczęśny⁴; albo też ruskie: Bohdan, Jarosz, Mści-sław i t. p. te jednak rzadkie, i pomimo nazwisk przeważnie rusińskich, imiona od najdawniejszych czasów przeważnie polskie (Jamiołkowski, 2017, s. 147).

Tego rodzaju materiał stanowi swoisty wykład onomastyczny i z pewnością zaciekawia, ponieważ odwołuje się do tego, co uczeń zna (w tym konkretnym przypadku są to np. podstawy słowotwórcze konkretnych i znanych nazw osobowych i miejscowych, występujących w gminie Kulesze Kościelne, powiat Wysokie Mazowieckie, województwo podlaskie).

Podobnej analizie możemy poddawać regionalne toponimy, które reprezentują np. nazwy deminutywne, tworzone od nazw miejscowych formantami: *-ek* i *-ki*, np. *Chojnówek* powstała od *Chojnowo*, *Czarnówek* od *Czarnowo* czy *Wiśniówek* od *Wiśniewo*; *Kołaczki* od *Kołaki* czy *Gutki* ≤ *Guty*, *Kownatki* ≤ *Kownaty*. Są to nazwy miejscowe z regionu łomżyńskiego

⁴ Tu można dopowiedzieć np., że to imię chrześcijańskie, znane od średniowiecza, popularne i częściej występujące w postaci beznosówkowej *Szczesny*.

(Sędziak, 2009), lecz istnieją także opracowania z tego zakresu treściowego, dotyczące innych kulturowych obszarów kraju⁵. W tej sytuacji spotykają się ze sobą nauka i edukacja.

W takim też kontekście poznawczo-praktycznym otwiera się możliwość naturalnego nawiązania np. do **funkcji stylistycznej zdrobnień czy zgrubień** oraz ich użycia w różnych sytuacjach komunikacyjnych, poprzez określanie charakteru emocjonalnego, np. żartobliwy, poważny, obraźliwy, ironiczny, aluzyjny; oficjalny i nieoficjalny – konkretnych struktur wyrazowych. To łączenie wiedzy i umiejętności w sposób znaczny może wspierać kształcenie kultury języka ucznia, kształcić wzorce pożądanego zachowań, lecz wymaga od nauczyciela przygotowania, erudycji i czujności, a przede wszystkim potrzeby modyfikowania kształcenia językowego, chociażby przez zmianę klas wyrazów, które służą objaśnianiu tematów z zakresu słowotwórstwa czy fleksji, ponieważ „Tematyka antroponimiczna jest okazją do zaktywizowania umiejętności językowych młodzieży (analizy słowotwórczej, tworzenia derywatów), rozbudzenia zainteresowań przeszłością językową i polszczyzną regionalną” (Czastka-Szymon & Synowiec, 2012, s. 123).

Pamiętajmy, że bazując na autentycznym materiale, wychodzimy poza schemat lekcji „wydumanej”, książkowej. Wskazujemy na wartość tego, czego doświadczamy, własnych nazwisk, zachowujących w sobie potencjał języka, jego struktur słowotwórczych, znaczeń (np. nazwiska wielomotywacyjne), lecz także urodę języka, jego niezwykłość jako narzędzia, które chroni, bawi, pozwala wyrażać myśli, uczucia, emocje..., dajemy uczniowi dostęp do konkretnej wiedzy. Uczymy kultury języka, ponieważ na ten język uwrażliwiamy, odwołując się do wiedzy o nim i jej pragmatycznego wymiaru.

Kiedy analizujemy jako przykłady antroponimy związane z określonym obszarem kulturowym, np. Mazowszem, dla którego charakterystyczna jest wymowa miękkiego *g*, co znalazło swoje odzwierciedlenie w nazwisku *Jegier* utworzonym od niemieckiego apelatywu *jegere, jeger* ‘myśliwy’, podobnie *Gierwat* jako nazwisko powstałe od niemieckiej nazwy osobowej *Gerwald, Gerwat* (za: Rymut, 1999, s. 234), **poznajemy uwarunkowania kulturowe regionu i ich wpływ na język** – ważny i trwały składnik kultury oraz wyraz świadomości społeczności ją kreującej. Widzimy

⁵ Zob. np. K. Rymut (Ed.). (1996-2005). *Nazwy miejscowe Polski. Historia – pochodzenie – zmiany*. T. I-VI: A-Ma. Kraków: Wyd. IJP PAN; Bijak (2001).

w przywołanych nazwiskach efekt adaptacji obcej nazwy własnej do języka polskiego jako przejaw asymilacji fonetycznej. W dokumentach mamy potwierdzenie, że pierwotnie nazwiska te były zapisywane zgodnie z ich etymologią, a potem uległy polonizacji i zasymilowały się poprzez przyjęcie miękkiego g', co należy wiązać z dostosowywaniem się ich do polskiego systemu fonetycznego i fleksyjnego pod wpływem języka mówionego (por. Wolnicz-Pawłowska, 2014).

Zarówno w antroponimach, jak i w toponimach zachowały się cechy wymowy gwarowej, m.in. w notowanej już w 1466 roku nazwie miejscowej *Pęsze* dziś *Pęsy*, powstałej od imienia *Pęsza* (*Pęcisław* lub *Pękostaw*) (Wolff, 1937), *Szupy* dziś *Supy* od nazwy osobowej *Szupa*. Potwierdzoną w nich wymianę sz ≥ s opisuje się jako efekt mazurzenia, a więc zjawiska, które było powszechne w gwarach mazowieckich (Bijak, 2001). Ten ślad historii języka to poświadczenie przynależności kulturowej regionu, z którym przywołane nazwy miejscowe są związane.

Głębsze poznanie tego, co należy kojarzyć z nazwiskiem, np. kulturowo i indywidualnie powinno wiązać się z **pracą np. ze słownikami antroponimicznymi**⁶, objaśniającymi etymologię nazw osobowych i pozwalającymi odkrywać ich genezę i motywację semantyczną (Rymut, 1999) jako poświadczenie naukowe znaczeń, a nie takie, które opiera się na etymologii ludowej, często wypaczającej prawdziwe poznanie. Etymologia potoczna powstała pod wpływem legend, podań, niewłaściwego rozumienia pewnych słów, skójarzeń fonetycznych, a więc powierzchownej analizy jednostek językowych, stąd np. *szarytki* – to nazwa utworzona nie od koloru habitu (jak powszechnie się sądzi) noszonego przez siostry z tego zgromadzenia, lecz od wyrazu *charite* ‘dobroczynność’, np. *Białystok* ‘biały potok, rzeka’; Częstochowa ‘gród Częstocha’, a nie dlatego, że często znikająca z oczu

6 Dla przykładu można tu przywołać ich reprezentację: E. Breza (2002). *Nazwiska Pomorzán. Pochodzenie i zmiany*. T. II. Gdańsk: Wyd. UG; J.S. Bystróń (1960). *Nazwiska Ślązaków*. Opole, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich; M. Czaplicka-Niedbalska (1996). *Nazwiska mieszkańców Bydgoszczy od II poł. XV w. do I poł. XVIII w.* Bydgoszcz: Wyd. UKW; L. Dacewicz (2001). *Antroponimia Białegostoku w XVII-XVIII wieku*. Białystok: Wyd. UwB; M. Jaracz (2001). *Nazwiska mieszkańców Kalisza od XVI do XVIII wieku*. Bydgoszcz: Wyd. UKW; J. Kuć (2011). *Antroponimia pogranicza podlasko-mazowieckiego (na przykładzie XVII-wiecznych ksiąg parafialnych z Mokobód)*. Siedlce: Wyd. UPH; I. Matusiak-Kempa (2009). *Nazwiska mieszkańców komornictwa jeziorańskiego (XVI-XVIII w.)*. Olsztyn: Wyd. UWM; J. Mączyński (1970). *Nazwiska łódzian (XV-XIX wiek)*. Łódź, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich; A. Raszevska-Klimas, E. Piotrowicz, & L. Pacan-Bonarek (2016–2017). *Słownik nazwisk mieszkańców Piotrkowa Trybunalskiego i okolic XIX-XX wieku*. T. 1–4. Łódź: Wyd. Łódzkiego Towarzystwa Naukowego; E. Rudnicka-Fira (2004). *Antroponimia Krakowa od XVI do XVIII wieku. Proces kształtowania się nazwiska*. Katowice: Wyd. UŚ; I. Sarnowska-Giefing (Ed.). (2011). *Słownik nazwisk mieszkańców Poznania XVI-XVIII wieku*. T. I. Poznań: Wyd. Naukowe UAM; W. Szulowska (2004). *Dawna antroponimia Mazowsza (XV-XVII w.)*. Olsztyn: Wyd. UW-M; E. Wolnicz-Pawłowska & W. Szulowska (1998). *Antroponimia polska na kresach południowo-wschodnich*. Warszawa: Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy.

wędrowców w związku ze swoim położeniem na pagórkowatym terenie, czego zresztą naocznie można doświadczyć do dziś.

Jak widać, spektrum możliwości przywoływania rozmaitych reprezentacji nazw własnych w różnych kontekstach poznawczych jest tu naprawdę ogromne. Tymczasem w programach nauczania języka polskiego brak nawet sugestii odniesienia się do takiego zakresu tematycznego, który byłby bezpośrednio powiązany z onomastyką. Na przykład program *Między nami* zakłada integrację treści z zakresu kształcenia polonistycznego (kształcenie literackie, językowe, kulturowe), korelację z innymi przedmiotami oraz odwoływanie się do pozaszkolnych doświadczeń uczniów, co w takim kontekście świetnie sytuowałoby zagadnienia onomastyczne, mające przecież wymiar interdyscyplinarny. Uzasadnia to działanie fakt, że łączenie różnych działów kształcenia polonistycznego tworzy warunki, by uczniowie dostrzegali związki między literaturą a językiem, między językiem a kulturą, między wiedzą a praktyką. Ścisłe i **pragmatyczne łączenie zagadnień językowych** z materiałem leksykalnym z różnych tekstów kultury, w tym z antroponimami czy toponimami, oraz wiadomości gramatycznych z formułowaniem analitycznych i precyzyjnych wypowiedzi opartych na źródłach, słownikach i interesującym materiale onomastycznym stanowi podstawy kształtowania świadomości, że język to nie tylko narzędzie komunikacji, lecz niezwykle istotny element systemu naszej kultury, szczególnie widoczny w perspektywie lokalności.

4. Onomastyka a wychowanie (językowe)

Zainteresowanie uczniów nazwami miejscowymi i antroponimią otwiera na kształcenie kompetencji interkulturowej, w tym kształtowanie postaw tolerancji, uczy szacunku dla niematerialnego dziedzictwa, jakie stoi za każdym z nas (por. Boruta, 2008). Jest to istotne m.in. w odniesieniu do kształcenia regionalnego, zapoznania ucznia z dziedzictwem kulturowym najbliższej okolicy poprzez historię jego rodziny czy miejsca urodzenia, naznaczonych określoną przeszłością. Świetnie to oddaje fragment z powieści Melchiora Wańkowicza *Ziele na kraterze*:

Wychowani na szlakach wodnych, znając je niby unerwienie liścia, teraz znowu drogą kołową wgrzaliśmy się w miąższ kraju, kierując tegoroczną wyprawę na Kresy. Jechaliśmy od kominka do kominka. Pierw-

szy nocleg – w podchorążówce, drugi – w domu wariatów, następnie u Kossakowskich, u Bispingów, u Brochockich, Wagnerów, Balińskich, zaraz potem u śmiertelnego wroga ziemian – senatora Malskiego, potem u osadnika Bombika, u poety białoruskiego Maszary, u komunisty Lebiody (Wańkowicz, 1959, s. 111).

Znakomicie charakteryzuje on za pośrednictwem nazw własnych przestrzeń kulturową Kresów, zamieszkiwaną przez przedstawicieli różnych stanów, nacji, wyznań, zawodów; osoby o rozmaitych rodowodach utrwalonych w ich nazwiskach, np. nazwisko utworzone od nazwy miejscowej *Kosaki* albo *Kossaki* w powiecie łomżyńskim (gniazdo rodziny Kossakowskich) (za: Rymut, 1999, s. 444) formantem *-ski*; *Wagner* – od niemieckiej nazwy osobowej *Wägner*, ta od *śrwniem. wagner*, niem. *Wagner* ‘kołodziej, stelmach’ (za: Rymut, 1999, s. 646) wskazuje na niemieckie korzenie jego nosicieli. Innego z przedstawicieli rodu noszącego nazwisko *Bisping* tak identyfikuje wspomnienie autora *Pamiętnika drozdowiaka*:

Był to senator hrabia Bisping z białostockiego województwa, już siwy i schorowany bardzo. Słyszałem tylko później o nim, że siedział w więzieniu w Mińsku dziewięć miesięcy, a potem umarł w lasach archangielskich, w mieście Koźwie, sześćset kilometrów od Workuty (Pieńkowski, 2015, s. 52).

Warto tu nadmienić, że praktyki edukacyjne postrzegane jako przestrzeń ciągłych rewizji i otwierania wyobrażeń np. o Polsce i polskości – świetnie można budować, kiedy spojrzy się np. na nazwiska jako trwały ślad po wielokulturowości społeczności lokalnych, pośród których do dziś żyją osoby noszące nazwisko *Miller* – utworzone od niem. n. os. *Miller*, *Müller* ‘młynarz’ (za: Rymut, 1999, s. 558); *Szulc* – utworzone od niem. ap. *Schulze* ‘wójt, sołtys’ (tamże, s. 558); *Szmit* – utworzone od germańskiego *Schmit* < *śrwniem. smit* ‘rzemieślnik wykonujący przedmioty z metalu, kowal’ (tamże, s. 544). Z takiej perspektywy inaczej postrzega się naród polski i jego dzieje, ponieważ nazwy własne wskazują na migracje ludności; świadczą o historii Polski i jej poszczególnych obszarów, służą realizacji celów wychowawczych, jak np. postawa tolerancji, szacunku dla niematerialnego dziedzictwa, które zostało zakodowane m.in. w nazwie własnej: imieniu, lecz przede wszystkim w nazwisku, w jego genezie i motywacji.

Potencjał własny i wartości poznawcze, jak również użyteczność komunikacyjna, wiążą się z samopoznaniem, kulturą języka, ze świadomością językową osadzoną gruntownie w wiedzy o języku, historii i kulturze. Jest to istotne w czasie, kiedy programy nauczania nie podejmują zagadnień onomastycznych, a systematyczne badania naukowe oferują coraz więcej opracowań o antroponimii i toponimii regionów, miast, miasteczek, osad i wsi. Walory poznawcze nazw własnych zachęcają do popularyzacji i wykorzystania w praktyce szkolnej tych opracowań. Jednak nie postęp w upowszechnianiu wiedzy powinien być tu ważny, lecz stały nauczycielski obowiązek rewizji dezaktualizujących się treści kształcenia polonistycznego, odkrywania przez samokształcenie i samodoskonalenie się polonistów nowych, interesujących zagadnień, atrakcyjnych w swojej warstwie poznawczej i wzbogacającej świadomość oraz pozwalających na skorzystanie z warsztatu metodycznego i umiejętności językowej analizy ciekawego materiału leksykalnego, osadzonego w kulturze.

Pomocne w kwestiach szczegółowych mogą być opracowania, których adresy znajdzie nauczyciel w bazie pod linkiem: <https://onomastyka.ijp.pan.pl/index.php>. Wielość opracowań onomastycznych, dostępnych także online, winna mobilizować polonistów do wykorzystywania bogactwa poznawczego i walorów synkretycznego spojrzenia przez jednostki onimiczne na język i wiedzę o nim jako ważną i ciekawą podstawę kształcenia umiejętności komunikacyjnych, w jakie szkoła ma za zadanie wyposażyć ucznia.

5. Nazwy własne jako nośniki kultury

W jednej z publikacji poświęconych nazwiskom stwierdza się, że „nazwisko jest fenomenem wieloprzedmiotowym, wieloznacznym i pojawia się jako podmiot studiów wielu dyscyplin naukowych” (Boruta, 2008, s. 7). W istocie można je badać i opisywać jako: fakt historyczny, nazwę własną, tekst kultury, pozwalający na identyfikację konkretnego człowieka i jego społecznego środowiska, gdyż w naukowych wypowiedziach o nazwiskach ujawniają się rozmaite związki tych nazw własnych z kontekstami kulturowymi, które wynikają m.in. z ich „osadzenia w języku” (tamże, s. 8). To sprawia, że zawarte w nazwisku dane stanowią np. źródło informacji o narodowości jego nosiciela i wskazują związki antroponimii z szeroko rozumianą kulturą. Tworzenie się nazwisk było uwarunkowane względami językowymi oraz pozajęzykowymi, wśród których należy wymienić czynniki

społeczne, kulturowe, terytorialne (region), administracyjne, w tym prawne. Dotyczy to również toponimii. Oto jeszcze jeden lokalny przykład, w którym została przedstawiona motywacja nazw miejscowych i osobowych:

Chojane sześć wsi generice Chojane, specifice z różnemi nazwami. Najpóźniej snadź powstała, na miejscu borów (sośniny tu prowincjonalnie bez różnicy najpospoliciej choiną zwanej) trzebisk wioski, bo w Erekcyci z r. 1493 o nich ani słówkiem nie wspomniano; i w „Herbarzu” Kapicy (str. 76) o Choińskich wzmianki dopiero w drugiej połowie XVI wieku. Kapica je poplątał: na miejscu tak idą (Jamiołkowski, 2017, s. 119).

Nazwy własne stanowią – z mego punktu poznania i doświadczenia – elementy naszej świadomości, które konstytuują podstawy rozeznania otoczenia: przestrzeni i ludzi, lecz także są bazą do rozpoznania i właściwego wykorzystania, m.in. kapitału lokalności – w odniesieniu do regionu – jego różnic oraz tożsamości, identyfikowalnych i znakomicie dostrzegalnych w historii nazwisk i miejsc poszczególnych obszarów kulturowych Polski, w tym osobno miast, miasteczek, osad i wsi⁷, o czym wiemy wszyscy, ponieważ tego doświadczamy na co dzień, kiedy, słysząc konkretne nazwiska, np. *Blumberg, Czapajew, Forest, Kowalski, Miller, Młynkowa, Zdrodowski, Żabiński*, rozeznajemy ich nosicieli w kategoriach: narodowość, pochodzenie społeczne, kultura, czyli tożsamość. Szczególnie kiedy towarzyszy temu pewien dodatkowy kontekst, sytuacja.

Antroponimy wskazują na wielokulturowość jako element naznaczający dzieje i kulturę rodów i rodzin, a więc głównego budulca społeczności lokalnej. Historia indywidualna i rodzinna staje się tu podstawowym elementem poznania dziejów wielu miast i miasteczek, osad i wsi, których konkretne usytuowanie w granicach kraju, regionów kulturowych i państw sąsiadujących z Polską miało znaczenie dla kształtu przejętego dziedzictwa kulturowego, jakiego jesteśmy często mało świadomymi spadkobiercami. Wydarzenia dziejowe, kolejne wojny, a także migracje, których doświadczal nasz naród i inne narody, np. nasi sąsiedzi, to czynniki uzasadniające różnorodność onimów, które – jak ludzie, ulegały procesom asymilacyjnym. Te zagadnienia są wyzwaniem edukacyjnym, które możemy oswajać poprzez spojrzenie na historię społeczności lokalnej i narodu, utrwaloną w etymologii nazwisk i nazw miejscowych. Tymczasem w praktyce szkolnej jedynie

7 Bogata baza bibliograficzna dostępna na stronie: <https://onomastyka.ijp.pan.pl>.

w podręczniku *Nowe Słowa na Start* dla klasy VIII znajdziemy w podhaśle: *Kształcenie językowe* dwa tematy onomastyczne: *O imionach i nazwiskach* i *O nazwach miejscowości* (Kościerzyńska et al., 2018, s. 288–294). Jednak w tym przypadku nie należy wartościować treści ze względu na to, czy znajdują się one w programach nauczania lub podręcznikach, czy nie. Trzeba tu mądrze korzystać z własnej świadomości, zdobyczy nauki i potencjału danego zagadnienia oraz jego funkcjonalnej atrakcyjności.

Dydaktyka nazw własnych w ujęciu kulturowym może przybierać rozmaite formy. Warto podjąć realizację np. prac projektowych wykonywanych przez uczniów indywidualnie, rozwijających ich osobowy potencjał umiejętności i wiedzy, a także zainteresowania, lub w kilkuosobowych zespołach, które mogą badać nazwy własne sklepów w swojej okolicy, analizując je jako jednostki językowe o określonej proveniencji. Inną propozycją takiego projektu może być opracowanie słownika najczęstszych nazwisk, jakie występują w otoczeniu społecznym uczniów. Mogą oni także zająć się stworzeniem prezentacji nazwisk, jakie występują w ich drzewie genealogicznym. Tworzyć biogramy osób wraz z określeniem ich korzeni. W ramach tych projektów uczniowie mogą wykonywać kwerendy w przestrzeni kwater lokalnych cmentarzy. Bazować na starych książkach telefonicznych czy spisach nazwisk na domofonach budynków jakiegoś miejskiego osiedla. Tego rodzaju działania bardzo otwierają zmysł poznawczy i badawczy, sprzyjają kształceniu indywidualnych umiejętności ucznia.

W związku z uwarunkowaniami kulturowymi w praktyce dydaktycznej warto uwzględnić współpracę z nauczycielami takich przedmiotów, jak historia czy język niemiecki, język rosyjski, która pozwoliłaby na wsparcie ucznia w poznaniu zagadnień onomastycznych i w pogłębionym opisie związków między językiem, historią i kulturą. Te okoliczności wskazują na integracyjne walory poznawcze nazw własnych.

6. Ku praktyce dydaktycznej

Często w sposób naturalny zadajemy sobie pytanie: skąd się wzięła taka czy inna nazwa, od czego ona pochodzi? Niekiedy mamy także satysfakcję z tego, że ją identyfikujemy i uśmiechamy się w sytuacji, gdy np. nazwa i desygnat pozostają w wyraźnej dysharmonii, np. przezwisko *Milimetr*, które przystało do bardzo wysokiego człowieka; nazwa pospolita z języka angielskiego *kiler* ‘płatny zabójca’, użyta jako *Kiler* – imię psa rasy *york* [wym. jork] ‘mały pies pokojowy o długiej, prostej sierści z jedwabistym

połyskiem' (SJP); czy oparta na fonicznym skojarzeniu nazwa własna *second handu* 'sklepu z odzieżą używaną' (w regionie łomżyńskim nazywanego *grzebakiem* od czasownika 'grzebać'); *Kopciuszek*, która realnie pochodzi od wyrazu *kopeć* 'osad z dymu' (Cieślikowa, Malec, & Rymut, 1995-2002, s. 18), a w radosnej twórczości słownej użytkownicy polszczyzny, niejako bawiąc się językiem, skojarzyli ją z czasownikiem *kopać*, czyli czynnością, jaka towarzyszy wyszukiwaniu ubrań (ta ludowa etymologia tej nazwy wiąże się z obserwacją rzeczywistości). Podobnie w przypadku zabawnej nazwy *Tani Armani* – opartej na kontraście zestawienia z rymem – użytego w roli nazwy *second handu*, wykorzystującej dobrze kojarzącą się nazwę znanej i drogiej marki odzieżowej. Połączenie słowa polskiego, rodzimego, „klasycznego” z obcym zapewnia efekt rynkowy, budząc przyjemne skojarzenia i wywołując pozytywne emocje (Biolik, 2010, s. 57), i sprawdza się jako „bardzo ważny element w toczącej się «grze rynkowej», czyli w relacjach między sprzedawcą a klientem” (Oronowicz-Kida, 2012 s. 295), ponieważ oferuje coś extra w niskiej cenie. W nazwach tych ujawnia się naturalna potrzeba nazywania i umiejętność rozumienia nazw, które funkcjonują w otaczającej ludzi rzeczywistości (Rzetelska-Feleszko, 2000, s. 141). Właśnie na nich można budować atrakcyjne działania dydaktyczne, których efektem będzie wyposażenie absolwenta polskiej szkoły w kulturę języka, w kompetencję językową i kompetencję komunikacyjną.

Od teorii – okraszanej (z etymologii tego wyrazu możemy wyprowadzić motywację takich nazwisk, jak: *Okrasa*, *Okrasek*, *Okrasik*) propozycjami interpretowania różnych jednostek onomastycznych i ich sytuowania w procesie kształcenia polonistycznego, przejdźmy do zagadnień dotyczących praktyki dydaktycznej i wskaźmy propozycje różnych rodzajów ćwiczeń z wykorzystaniem nazw własnych. Te zaproponowane dalej mają raczej charakter szczegółowy, lecz powinny być traktowane jako pewne matryce do własnych ćwiczeń (proponowanych uczniom sytuacyjnie, okazjonalnie), ponieważ stanowią zarys wybranych zadań z zakresu kształcenia językowego, które można wiązać z treściami onomastycznymi. Są one punktem wyjścia do konstruowania przez nauczyciela własnych ćwiczeń, jakie będzie on mógł wykorzystywać przede wszystkim w zależności od kontekstu sytuacyjnego i potrzeb dydaktycznych, w czasie realizacji poszczególnych tematów – z zakresu literatury, nauki o języku i treści dotyczących zagadnień kulturowych – przewidzianych w planie nauczania języka polskiego i motywowanych okolicznościami i potrzebami dydaktycznymi, np. w zakresie kształcenia regionalnego.

Szukając pomysłów na opracowanie lekcji, które wykorzystywałyby nazwisko jako element poznawczy na zajęciach z języka polskiego, trafiłam na opracowanie-konspekt, w którym podstawę materiałową stanowiły antroponimy z opowiadania Antoniego Czechowa *Końskie nazwisko*. Bardzo ciekawe rozwiązanie metodyczne, łączące w sobie poznanie wyjątkowego tekstu literackiego – świetnego opowiadania (tłumaczonego na różne języki), wskazującego na twórcze wykorzystanie nazw osobowych, antroponimów jako tworzywa językowego utworu artystycznego. Nazwisko w tym utworze ma niezwyklej potencjał słowotwórczy o określonym znaczeniu, dużym zróżnicowaniu semantycznym i zabarwieniach stylistycznych.

Kształcenie kompetencji językowej w zakresie nazw własnych opiera się przede wszystkim na poszerzaniu zasobu antroponimów i toponimów wraz z poznawaniem ich etymologii, znaczenia i wartości pragmatycznej, którą należy wiązać z umiejętnością artykulacji, odmiany i pisowni, czyli użycia ich w rozmaitych sytuacjach komunikacyjnych. Celem tego kształcenia jest spowodowanie, by uczniowie rozumieli wartość i funkcje nazw własnych, którymi się posługują i z którymi stale obcują. Chodzi też o to, aby potrafili odczytywać ich znaczenia i określić rolę w różnych tekstach kultury, m.in. w tekstach literackich, publicystycznych czy popularnonaukowych, w filmach, grach komputerowych; by poprawnie i ze swobodą posługiwali się typowymi i nietypowymi, rodzimymi i obcymi nazwami własnymi. Poszerzanie własnego zasobu słownika czynnego i biernego o antroponimy i toponimy powinno obejmować nie tylko poznanie postaci hasłowej poszczególnych nazw osobowych czy toponimicznych, lecz także wzorce ich odmiany, która często sprawia kłopoty, nawet osobom wykształconym; zmienności postaci nazwy własnej (w zakresie postaci fonetycznej, fleksyjnej, słowotwórczej, składniowej, leksykalnej) oraz łączliwości leksykalnej i gramatycznej, co wymaga praktyki.

Oto przykładowe ćwiczenia, które mogą stanowić punkt wyjścia do własnych rozwiązań dydaktycznych i działań kształcących umiejętności językowe ucznia, tak by w szkolnym okresie procesu kształcenia językowego posiadał on: **umiejętności** „wykonań” poprawnych; **sprawność** „wykonań” szybkich, poprawnych, funkcjonalnych”; **nawyki**, czyli „wykonania zautomatyzowane” (Pawłowska, 2009, s. 24-25), które uczynią z niego świadomego użytkownika polszczyzny:

1. Spróbuj objaśnić znaczenia dwóch wybranych nazw osobowych i trzech nazw topograficznych związanych z losami bohaterów powieści *W pustyni i w puszczy*. Uporządkuj je zgodnie z chronologią wydarzeń (też: baobab Kraków).
2. Na planie Warszawy zaznacz trasę, którą przechodził pan Tomasz, bohater *Katarynki* Bolesława Prusa.
 - pisownia nazw ulic, placów, budynków, np. ulica Krakowskie Przedmieście, kościół Świętego Krzyża, kościół św. Anny;
 - wyjaśnienie etymologii nazw, np. ulica Marszałkowska od nazwiska marszałka Bielińskiego, który tą drogą jeździł do swoich dóbr.
3. Wyjaśnienie etymologii np. nazw dzielnic:
 - warszawski Żoliborz od franc. *jolie* ‘ładny’ + brzeg; *Wola* od *wolnizna* ‘zwolnienie z opłat podatków, najczęściej po klęskach wojennych’; *Ochota*, *Łazienki*;
 - w Białymstoku – *Wygoda* od nazwy karczmy; *Antoniuk* od ‘młyna należącego do Antona’, *Zwierzyniec* od zwierzyńca należącego do dóbr Klemensa Branickiego; *Bojary*, *Piaski*;
 - osiedle *Południe* ‘położone w południowej części Łomży’ czy *Kraska*;
 - także nazw ulic, miejscowości, np. *Wasilków* ‘gród Wasyla’; *Wścieklice*, *Kulesze*, *Zambrów*.
4. Etymologia a legendy polskie, np. *Kraków*, *Warszawa*, *Gniezno*.
5. Zanim pojawiło się nazwisko. Analiza patronimów, np. na postawie powieści *Krzyżacy* Henryka Sienkiewicza.

Patronim	Przykład z powieści, np. fragment opisujący bitwę pod Grunwaldem
imię	Rotgier, Danveld, Sanders, Hława, Anna Danuta, Witold
	Jagiello od lit. Jogajło, potem: Jagiellonowie, Uniwersytet Jagielloński (Jagiellonka), „Jagiellonia” – klub sportowy

Patronim	Przykład z powieści, np. fragment opisujący bitwę pod Grunwaldem
imię i przydomek	Zawisza Czarny, Mikołaj Kiełbasa, Paszko Złodziej
imię i nazwa rodu lub jego siedziby	Zbyszko z Bogdańca, Powała z Taczewa, Jurand ze Spychowa, Ulryk von Jungingen, Kuno Lichtenstein, Cztań z Rogowa (dziś Rogowski)

6. Patronimy spolszczone, np. Kartezjusz (Descartes), Don Kiszot, Szopen (przy *Fortepianie Szopena* Cypriana K. Norwida – kościół Świętego Krzyża z sercem kompozytora, pomnik w parku Łazienkowskim, Żelazowa Wola itd.).
7. Dawniej nazwa własna, dziś także pospolita. Przykłady patronimów funkcjonujących w języku, np. Harpagon i harpagon ‘skąpiec, sknera’; Lovelace – lowelas, Don Kichot i donkiszot, Herkules – herkules, Cerber – cerber, Don Juan – donżuan.
8. Imiona wymyślone przez poetów, zaadaptowane do języka codziennego, np. Mickiewiczowska Grażyna lit. grażus – ‘piękny’, Słowackiego Kordian i Balladyna (mniej popularne).
9. Nazwy własne we frazeologii. Można dopasowywać znaczenie do konkretnego frazeologizmu, podawać jego źródło; np. *wyjść jak Zabłocki na mydle; za króla Sasa jedz, pij i popuszczaj pasa; polegać jak na Zawiszy; bredzić jak Piekarski na mękach* (ponoć dokonał zamachu na Zygmunta III Wazę); *sam tego chciałeś, Grzegorzu Dyndała* itp.; *gdzie Rzym, gdzie Krym; wszystkie drogi prowadzą do Rzymu* (światny system dróg w Imperium Rzymskim sprawiał, że każdą drogą można było dotrzeć do stolicy); *pisać na Berdyczów; bajońskie sumy* – od miasta Bayone, gdzie szlachta polska podjęła nieudaną próbę umorzenia długów wobec Prus, gdy władzę na ziemiach tego zaboru objął Napoleon).
10. Stanowiska dworskie jako nazwa własna, np. Stolnik (dawniej stanowisko na dworze królewskim, potem tylko tytułarnie, np. stolnik litewski, aż do stolników powiatowych), Podstolina, Cześnik, Rejent, Sędzia, Asesor.

11. Neologizmy nacechowane emocjonalnie, np.
- Mordor u Tolkiena, Valdemort w *Harrym Potterze*, u Tuwima „Na stacji Chandra Unyńska, / Gdzieś w mordobijskim powieście...” (oczywiście także typowe nazwy mówiące, np. Raptusiewicz, Papkin czy Milczek);
 - nazwy nacji, np. fryc ‘pogardliwie o Niemcu’ (od Fryderyk), płacić frycowe; pepik, pepiczek ‘o Czechu’ od Józefa;
 - Bohatyrowicz w *Nad Niemnem*. Co wspólnego ma nazwisko postaci literackiej z jego osobowością? (Tu ciąg semantyczny: *Niemen* w Inwokacji, *Niemen* jako pseudonim Czesława Wydrzyckiego, pochodzącego z tych terenów; podobnie z Dulską, Kopcem Kościuszki w Krakowie, Sachemem, *Silaczką*)
12. Wymień postacie historyczne/literackie, które są patronami ulic, placów w Twoim mieście (np. w Białymstoku: Branicki, Zamenhof, Kościuszko, Popiełuszko, Maria Skłodowska-Curie; Czerwony Kapturek).
13. Zaproponuj trasę wycieczki po mieście śladami J.K. Branickiego. (ulica Branickiego, hotel Branicki, ulica Hetmańska, Pałacyk Gościnny, stary kościół farny, pałac w Choroszczy).
14. Wyjaśnij, skąd wzięły się popularne niegdyś powiedzenia:
- Dzień dobry, jestem z Kobry.
 - Dziś prawdziwych Cyganów już nie ma.
 - Idźcie przez zboże, we wsi Moskal stoi. (autorką jest, o dziwo, Olga Lipińska)
 - Krewni i znajomi Królika.
 - Nie ze mną te numery, Brunner.
 - Tylko mleczna margaryna zrobi z ciebie Gagarina.
 - Baśka miała fajny biust.
15. Skąd się wzięły pseudonimy żołnierzy Polski Podziemnej: *Zośka*, *Kolumb*, *Malutki*, *Rudy*? (W kontekście lektury *Kamienie na szaniec* A. Kamińskiego)
16. Dopasuj pseudonim pisarza do jego nazwiska: Stanisław Barańczak, Stefan Żeromski, Henryk Sienkiewicz, Maria Konopnicka, Krzysztof Kamil Baczyński, Tadeusz Żeleński.

Pseudonim twórcy	Jego nazwisko
Jan Sawa	
Maurycy Zych	
Litwos	
Boy	
Jan Bugaj	
Feliks Trzymałko	
Józef Katerla	

17. Podaj etymologię nazwisk uczniów/nauczycieli w Twojej klasie.

18. Wstaw właściwą, wielką lub małą literę w nazwach mieszkańców:

- Białostoczczyzny – (b)iałostocczanin
- Białegostoku – (b)iałostoczanin
- Górnego Śląska – (g)órnoślązak
- Krakowa – (k)rakowianin, (k)rakowiak, (k)rakus.

19. Utwórz nazwy mieszkańców:

- Kamczatki (Kamczadal, -ka, Kamczadale)
- Kanaan (Kananejczyk, -ka, Kananejczycy)
- Nowy Targ (nowotarzanin)
- Ryga (ryżanin, -anka, ryżanie).

20. Podaj dopełniacz i miejscownik nazwisk:

- Wojtyła (Wojtyły, Wojtyle)
- Hemingway (Hemingwaya, Hemingwayu)
- Batory (Batorego, Batorym)
- Verdi (Verdiego, Verdim)
- Doyle (Doyle'a, Doyle'u)
- Kennedy (Kennedy'ego, Kennedym)
- Kościuszko (Kościuszki, Kościuszce)

21. Odmień nazwiska dwuczłonowe: Nowak-Jeziorański, Sęp Szarzyński, Nałęcz-Niesiołowski, Dołęga-Mostowicz.
22. Zapisz kilka wybranych imion w wersji oficjalnej i nieoficjalnej, czyli stwórz ich formy ekspresywne, a następnie z dwiema z nich ułóż zdania, wykorzystując to ich stylistyczne nacechowanie.
23. Zapisz nazwy mieszkańców dziesięciu miejscowości z twojego regionu i utwórz przymiotniki od nazw tych miejscowości.
24. Zapisz zgodnie z normą ortograficzną nazwy mieszkańców znanych regionów Polski (np. Kujawy, Kurpiowszczyzna, Mazury, Mazowsze, Podlasie, Pomorze) i pięciu wybranych województw.

Zakończenie

Kształcenie językowe stanowi integralną część edukacji humanistycznej, związanej z formowaniem pewnego wzorca postaw i mentalności oraz nawyków językowych. Zaprezentowane w niniejszym opracowaniu ujęcie zagadnień językowych zwraca szczególną uwagę na antroponimie i toponimie jako zasoby języka istotne w dydaktyce i absolutnie zasługujące na osobne miejsce w refleksji i praktyce polonisty, czego niestety nie odzwierciedlają współczesne programy nauczania. Wynika to nade wszystko z tego, że onimy w znaczący i specyficzny sposób współtworzą słownictwo, ze względu zaś na swoje wartości poznawcze, m.in. te związane z ich genezą, strukturą, fleksją, znaczeniem i kontekstowymi uwarunkowaniami, które bywają niezbędne do właściwego rozpoznania i interpretacji tych jednostek językowych, wymagają wiedzy i erudycji. Ich osadzenie w kulturze narodowej, regionalnej czy lokalnej zaświadcza o historii, położeniu geograficznym, uwarunkowaniach językowych i kulturowych danej przestrzeni. Poświadczą wspólne losy i doświadczenia różnych społeczności, wskazuje na tożsamość źródeł kultury, osób i miejsc. Motywuje zakodowaną w języku wspólność percepcji i uniwersalny wymiar myślenia ludzi, bez względu na ich pochodzenie.

Bogactwo użytecznej wiedzy z zakresu onomastyki, jej atrakcyjność poznawcza i głębokie przekonanie o tym, że jest ona niezbędna do świadomego kształcenia sprawności językowej i kulturowej oraz kształtowania pewnego wzorca kompetentnego użytkownika języka polskiego, współczesnego Europejczyka, świadomego swojej tożsamości, powinny stanowić motywację

do pracy nad wykorzystaniem potencjału i niezwykłych walorów jednostek onimicznych w edukacji polonistycznej na wszystkich poziomach kształcenia. Tak wykorzystująca zasoby języka i wiedzy o nim edukacja polonistyczna (w tym regionalna) pozwala na poznanie historii, tradycji i języka w kontekście, który motywuje rozmaite zjawiska kulturowe i społeczne, przełamuje stereotypy, rozwijając horyzonty poznania. Przyjmuje ona wymiar prawdziwie humanistyczny, a to jej dodatkowy atut, a może nadrzędny.

Bibliografia

1. Abramowicz, Z. (1993). *Imiona chrzestne białostoczan w aspekcie socjolingwistycznym (lata 1885–1985)*. Białystok: Dział Wydawnictw Filii UW.
2. Abramowicz, Z. (2014). Synkretyzm antroponimii Podlasia. *Poznańskie Spotkania Językoznawcze*, 27, 17–32.
3. Afeltowicz, Z. (2011). Nazwa własna jako tekst kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 18, 73–80.
4. Bajerowa, I. (1998). Wstyd nie odmieniać nazwisk. *Poradnik Językowy*, 10, 51.
5. Bijak, U. (2001). *Nazwy miejscowe południowej części województwa mazowieckiego*. Kraków: Wyd. Naukowe DWN.
6. Biolik, M. (2010). Nazwy własne w użyciu pragmatycznym. In R. Łobodzińska (Ed.), *Nazwy własne a społeczeństwo* (s. 49–59). Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
7. Boruta, M. (2008). *Nazwisko, tożsamość i więzi rodzinne. Interdyscyplinarne konteksty socjologii rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
8. Cieślíkowa, A. (1988). Sposoby przenoszenia apelatywów do kategorii nazw osobowych. In K. Zierhoffer (Ed.), *V Ogpólnopolska konferencja onomastyczna* (s. 85–86). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
9. Cieślíkowa, A. (1999). Nazwy własne we współczesnym języku polskim. In W. Pisarek (Ed.), *Polszczyzna 2000* (s. 97–114). Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych, Uniwersytet Jagielloński.
10. Cieślíkowa, A., Malec, M., & Rymut, K. (1995). *Słownik etymologiczno-motywacyjny staropolskich nazw osobowych, t. 5. (1995–2002)*. Kraków: Wyd. IJP PAN.
11. Czachorowska, M. (2001). Czy znasz swoje imię i nazwisko? Kilka uwag o poziomie wiedzy onomastycznej wśród studentów. In Ł.M. Szewczyk

- & M. Czachorowska (Eds.), *Język polski w rozwoju* (s. 53–61). Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
12. Czaplicka, M. (2003). Dydaktyczno-wychowawcza funkcja nazw własnych w literaturze dla dzieci na przykładzie twórczości Wandy Chotomskiej. In M. Biolik (Ed.), *Metodologia badań onomastycznych* (s. 473–484). Olsztyn: Towarzystwo Naukowe OBN.
 13. Czaplicka-Jedlikowska, M. (2007). Nazwy własne w literaturze dziecięcej i ich percepcja w świetle badań empirycznych a kształtowanie językowe dzieci 9-10-letnich. In J. Kida (Ed.), *Kultura, literatura i sztuka w edukacji językowej w świetle badań empirycznych* (s. 234–252). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
 14. Czaplicka-Niedbalska, M. (1998). Przygotowanie nauczyciela z onomastyki do realizacji niektórych zagadnień programowych w nauczaniu początkowym. *Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne*, 19, 49–59.
 15. Cząstka-Szymon, B., & Synowiec, H. (2012). Onomastyka w szkole: refleksje dydaktyczne. In I. Łuc & M. Pogłodek (Eds.), *W komunikacyjnej przestrzeni nazw własnych i pospolitych. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Robertowi Mrózkowi* (s. 119–130). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
 16. Firlej, A. (2018). Odmiana nazwisk polskich, część 1. *Polonica*, 38(1), 1–31.
 17. Frąckiewicz, M. (2016). *Słownik nazwisk łomżan*. Łomża: Wyd. ŁTN im. Wagów w Łomży.
 18. Frąckiewicz, M. (2019). *Nazwiska łomżan w kontekście językowo-kulturowym (XV-XIX w.)*. Łomża – Warszawa: Wyd. Polskiego Towarzystwa Historycznego.
 19. Gajda, S. (1988). Narodowokulturowy komponent znaczenia nazw własnych w nauczaniu języka polskiego jako obcego. In E. Homa (Ed.), *Onomastyka w dydaktyce szkolnej i społecznej* (s. 45–53). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
 20. Gruszczyński, W., & Bralczyk, J. (Eds.). (2002). *Słownik gramatyki języka polskiego*. Warszawa: WSiP.
 21. Jamiołkowski, S.L. (2017). *Kroniczka kuleskiego plebana*. Oprac. i red. M.K. Frąckiewicz. Łomża: Wyd. ŁTN im. Wagów w Łomży.
 22. Kaleta, Z. (1998). *Nazwisko w kulturze polskiej*. Warszawa: Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy.
 23. Kaleta, Z. (2005). Teoria nazw własnych. In E. Rzetelska-Feleszko (Ed.), *Polskie nazwy własne. Encyklopedia* (s. 15–44). Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN.

24. Kościerzyńska, J., Chmiel, M., Schulc, M., & Gorzalczyńska-Mróż, A. (2018). *Nowe Słowa na Start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy ósmej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.
25. Kurek, H. (2010). W sprawie wniosku Janina Kowalska przy uczestnictwie Jana Gubała – moda, konieczność czy kierunek ewolucji polskiej fleksji? In R. Nycz, T. Kunz, & W. Miodunka (Eds.), *Polonistyka bez granic*, t. 2 (s. 296–302). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
26. Oronowicz-Kida, E. (2012). Nazwy sklepów z odzieżą używaną w aspekcie pragmatycznym (na przykładzie południowo-wschodniej Polski). In M. Ološtiak (Ed.), *Jednotlivé a všeobecné v onomastike, 18 slovenská onomastická konferencia, Prešov 12–14 septembra 2011*. Prešov. Online: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/olostiak3/subor/38-oronowicz-kida.pdf> [dostęp: 24.05.2020].
27. Pawłowska, R. (2009). *Czytam i rozumiem... Lingwistyczna nauka teorii czytania*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
28. Pieńkowski, A. (2015). *Pamiętnik drozdowiaka*. Oprac. i red. M.K. Frąckiewicz & M. Smakowska. Łomża: Wyd. ŁTN im. Wagów w Łomży.
29. Rymut, K. (1999). *Nazwiska Polaków. Słownik historyczno-etymologiczny*, T. 1–2. Kraków: Wyd. IJP PAN.
30. Rzetelska-Feleszko, E. (2000). Podstawy leksykalne obecnych nazw sklepów i firm. In J. Mazur (Ed.), *Słownictwo współczesnej polszczyzny w okresie przemian* (s. 141–148). Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
31. Rzetelska-Feleszko, E. (2005). Nazwy miejscowe. In E. Rzetelska-Feleszko (Ed.), *Polskie nazwy własne. Encyklopedia* (s. 191–230). Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN.
32. Sędziak, H. (2009). *Nazwy wsi drobnoszlacheckich w Łomżyńskim*. Łomża: Wyd. ŁTN im. Wagów w Łomży.
33. Siwiec, A. (2018). Nazwy własne od (literackiej) kuchni. Onomastyczne aspekty pisarstwa Marka Słyka na przykładzie powieści „W barszczu przygód”. *Onomastica*, 62, 33–55.
34. Szczerbowska-Kopacz, J. (2011). Klasyfikacja, znaczenie oraz pochodzenie nazw geograficznych w Polsce. *Językoznawstwo: współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze*, 5, 177–184.
35. Walczak, B. (2004). Dzieje języka a nazwy własne. In R. Mrózek (Ed.), *Nazwy własne w języku, kulturze i komunikacji społecznej* (s. 29–45). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
36. Wolnicz-Pawłowska, E. (2014). Nazwy własne w przekładzie. Zarys problematyki. *Poznańskie Spotkania Językoznawcze*, 27, 201–214.

37. Wańkowicz, M. (1959). *Ziele na kraterze*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
38. Wolff, A. (1937). *Mazowieckie zapiski herbowe z XV-XVI wieku*. Warszawa – Kraków – Łódź: Polska Akademia Umiejętności.

Źródła internetowe

1. <https://rcin.org.pl/Content/67673/17.pdf> [dostęp: 24.05.2020].
2. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [dostęp: 24.05.2020].
3. <http://dx.doi.org/10.17651/POLON.38.17> [dostęp: 24.05.2020].

Cognitive values of proper names in systematic and occasional teaching of the Polish language

The study deals with the issue of occasional teaching focused on the use of onomastic knowledge resources, which opens up many possibilities for cognitively and practically attractive language education in a situational context. It indicates the possibilities of consolidating and expanding the content and training of the student's communication skills using the analysis of onomastic material, which is represented by, amongst others, anthroponyms and toponyms as linguistic units and specific texts of culture encoding the history of a language, a region, the history of bloodlines and families, their social origin or nationality, but above all they fill the gap in the building of language awareness to an extent that may interest students individually. Their cognitive potential and values, as well as communicative utility are related to self-knowledge, language culture, and language awareness, embedded in knowledge of language, history and culture. This is important at a time when curricula do not address onomastic issues, and systematic scientific research offers more and more studies on the anthroponymy and toponymy of regions, cities, towns, settlements and villages. The cognitive values of proper names encourage the popularization and use of these studies in school practice. However, it is not the progress in the dissemination of knowledge that is important here, but the constant obligation to revise some somewhat outdated content of Polish language education and to encourage the self-improvement of Polish language students, to reach for what is cognitively and educatively attractive.

Key words: proper names, onomastics, language and regional education; identity of people and places; interdisciplinarity

Słowo końcowe

Współczesną dydaktykę języków polskiego, słowackiego i czeskiego łączy orientacja psychodydaktyczna i ontodydaktyczna, a także skupienie się na zagadnieniach transdyscyplinarności. Pytanie o to, czego i jak uczyć w kontekście kształcenia językowego L1, nabiera szczególnego znaczenia w czasach gwałtownych przemian cywilizacyjnych i kulturowych. Znalazienie równowagi między perspektywą przedmiotu, ucznia a nauczania jest problemem kluczowym nie tylko dla dydaktyki języków ojczystych.

W tej książce przedstawiliśmy propozycje rozwiązania wybranych aspektów tego problemu. Potwierdza się, że perspektywa porównawcza krajów tak bliskich językowo, kulturowo i społecznie, jak Polska, Czechy i Słowacja, jest wysoce pożądana w poszukiwaniu efektywnych rozwiązań edukacyjnych. W nauczaniu języka ojczystego we wszystkich trzech krajach namysłu wymaga rola autentycznych procesów komunikacyjnych, nie tylko w zakresie procesu nauczania, tj. doboru treści i sposobów ich dydaktycznego zapośredniczenia wobec uczniów, ale także na wyjściu, czyli podczas weryfikacji stopnia przyswojenia treści na końcu pewnego etapu edukacyjnego. To właśnie zakres i zasady oceniania efektów uczenia się mają zasadniczy wpływ na formę nauczania zarówno pod względem wprowadzanych treści, jak i stosowanych metod nauczania. Bazujące na wieloletnich badaniach własnych refleksje językoznawców zorientowanych dydaktycznie mogą mieć pozytywny wpływ na działania dydaktyków przedmiotowych i profesjonalizację nauczycieli.

Mamy świadomość, że książka złożona z sześciu rozdziałów nie wyczerpuje podjętej problematyki. Mimo to wierzymy, że monografia stanie się cennym wkładem nie tylko w zacieśnianie kontaktów między polskimi, czeskimi i słowackimi badaczami zajmującymi się kształceniem w języku ojczystym, ale okaże się także inspiracją dla kolejnych wspólnych projektów. Interesujące z pewnością byłyby badania konfrontatywne, prowadzone równoległe w trzech krajach, wykorzystujące ich bogaty dorobek naukowy do tworzenia nowoczesnych propozycji dydaktycznych. Zbliżenie teorii (rozumianej nie tylko jako postulaty formułowane w literaturze metodycznej, ale także jako wyniki badań językoznawczych i dydaktycznych) do praktyki to niewątpliwie jedno z kolejnych wyzwań, z jakimi nauczanie języków ojczystych w Polsce, Czechach i na Słowacji powinno się zmierzyć.

Redaktorzy

Summary

This book is further evidence of the very close contacts of Polish, Czech and Slovak L1 didactics. It follows up on two previous monographs: *Teaching National Languages in the V4 Countries* (Marek Pieniżek & Stanislav Štěpáník, eds.; published by the Faculty of Education of Charles University) and *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (Stanislav Štěpáník et al., published by Karolinum). As such, it confirms that comparative L1 didactics represent a scientific field that has found substantive response in the Polish-Czech-Slovak area. In this respect, these three L1 didactics relate to the efforts of ARLE – *The International Association for Research in L1 Education*, which represents the international L1 education research community, and the special issues of the journal *L1-Educational Studies in Language and Literature* which were devoted to comparative views: e.g. *Working on Grammar in L1 Education: Empirical Research across Linguistic Regions* (published 2018)¹.

In addition to our previous works, the main topic here is the functional approach to L1 teaching. As the previous books showed, this is the main issue that both the theory and practice of L1 teaching in Poland, Slovakia and the Czech Republic are concerned with as L1 teaching practice in all the three countries is, to a great extent, burdened with formalism.

As Marta Szymańska shows in her chapter, one of the reasons for this is that L1 didactics in all the three countries – but by no means only here – suffers from the chronic gap between theory and practice. In all the three countries concerned, experts have proposed various solutions to the inadequate results of L1 education in school (comp. in Slovakia e.g. Betáková & Tarcalová, 1981; Betáková, Jacko, & Zelinková, 1984; Liptáková & Kesselová, 1994; Palenčárová, Kesselová, & Kupcová, 2003; Liptáková et al., 2011; in Poland e.g. Tokarski, 1966; Dyduchowa, 1988; Nagajowa, 1994; Bakula, 1997; Mrazek, 1998; Kowalikowa & Synowiec, 2005; Szymańska, 2016; Nocoń, 2018; in the Czech Republic e.g. Čechová, 1985, 1998; Čechová & Styblík, 1998; Svobodová, 2003; Šebesta, 2005; Hájková, 2008; Štěpáník et al., 2020, etc.). Despite this, school practice has generally remained unchanged for decades – except for some theoretical efforts that have found their implementations for limited periods of time (e.g. *To lubię!* in Poland). As a result, in L1

1 Online: <https://l1.publication-archive.com/search-publications/1> [cit. 26.01.2020].

didactics we need to distinguish between tradition in theory and tradition in practice. While tradition in theory can be regarded as function-orientated, tradition in practice is to be regarded as formal-grammatical.

The main reason for didactic formalisms in L1 education is the formal-normative approach to grammatical matter – or, as it is referred to in the English-speaking literature, *traditional school grammar* (e.g. Myhill, 2005, or Weaver, 1996). However, as some of the chapters in this book show (the chapter by Radka Holanová and Stanislav Štěpáník, and by Martin Klimovič), the problem of formal approaches inevitably also impinges on developing communication skills (communication competency).

Competency cannot be separated from knowledge – and, as such, these two must not be put in sharp opposition to one another (Štech, 2009, s. 106). Subject matter, in our case language, is the “figure” and competency, in our case communication, is the “background”. It is impossible to form competency directly, without concrete subject matter – high-quality instruction cannot be “content-empty” (e.g. Janík et al., 2013; Slavík et al., 2017). The key issue is the didactic transformation of the content (Štěpáník, 2020) and the search for the right balance between knowledge about language and language-communication skills (Szymańska, 2018, p. 3).

A growing body of scholarship addresses the question of what L1 education is today anyway (comp. Green, 2018; Green & Erixon, 2020). The reason for this is that currently L1 education finds itself in completely different circumstances as compared to those in the 19th century when organized school systems were set up and national languages became part of the national curricula. Among the challenges that L1 education is facing today, are the following:

- (1) educationalisation, i.e. expansion of educational action and mass-popular education;
- (2) globalisation, i.e. the process by which national and regional economics, societies, and cultures, and thereby schools and curricula, have become integrated through the global network of trade, communication, and dominating political ideologies; an important aspect of this is what has been called ‘Anglification’ – that is, the impact of English as a ‘global’ or ‘international’ language on other languages and their associated forms of L1 language education;
- (3) pluriculturalism, i.e. challenges of migration and diaspora, including refugee issues, worldwide;

- (4) technocultural change, i.e. changing technologies and their associated cultures and cultural politics; further, the thesis that there is an inherent tension between teaching based on digital media, and traditional ways of judging and examining work in schools (these four challenges have been put forward by Bill Green and Per-Olof Erixon in the proposal for the international monograph *Rethinking L1 Education in the global area; or, Teaching the L1 Subjects*, which will be published by the end of 2020).

All these four areas of interest are highly topical for the Polish-Czech-Slovak context as these somewhat mono-national, mono-language and geographically smaller countries find themselves in the centre of a changing world.

It is not possible that the current monograph addresses them all, but it at least opens certain aspects of them:

Marta Szymańska addresses the question of the aims of teaching L1 and the topic of the long-lasting conflict between language learning and learning about language. Although they are two aspects of the same issue, the result must be functional L1 teaching that delivers competent language users. The key to the issue is integration of language and competency, integration of teaching grammar and communication.

Ľudmila Liptáková and **Eva Gogová** look into the problem of the pedocentric orientation of L1 teaching, especially its psychodidactic aspects and the implications of developmental linguistics and psychodidactics for creating the L1 teaching environment. It is vital that L1 teaching not only reflects the pupils' real needs, but also aids development of their abilities.

Elżbieta Awramiuk, **Jana Vlčková-Mejvaldová** and **Ľudmila Liptáková** take a comparative perspective on the relationship between the scientific field and school teaching in the area of phonetics, specifically sound form signalization in textbooks for primary and lower-secondary school. Their study represents an example of how research in comparative didactics should be carried out – all three national perspectives in one study.

Radka Holanová and **Stanislav Štěpáník** search for the implications of interactional stylistics for L1 teaching. Their study reflects the relationship between the scientific fields of stylistics and didactics. The issues concerned are not only the onthodidactic transformation of the scientific field into the content of the school subject (its curriculum, standardized examinations and the teaching processes), but also the general qualities for developing

pupils' communication skills through following natural communication processes (which are reflected in linguistic research).

A similar topic is at the centre of **Martin Klimovič's** reflections. The author addresses the problem of writing in school. Using the example of Slovak primary education, he shows that the main problem in developing pupils' writing skills is ignoring how real communication processes function – especially as regards the interconnectedness between illocution, locution and perlocution – and the necessity of authenticity in writing at school.

Małgorzata K. Frąckiewicz considers the possibilities of functional and integrated language education in relation to selected issues in the field of onomastics. She demonstrates the possibilities for cognitively and practically attractive L1 teaching in a situational context. She demonstrates that the analysis of proper names helps to shape cognitive sensitivity and to interpret language phenomena functioning in history and culture, which are necessary for the education of a competent user of the Polish language.

We believe that this monograph will be another valuable contribution not only to strengthening the contacts between Polish, Slovak and Czech didactic research, but that it will serve as inspiration for other joint projects in the future.

W serii



dotychczas ukazały się następujące tomy:

1. Violetta Borecka
Interferencja interlingwalna w nauce języka angielskiego. Analiza błędów leksykalnych i gramatycznych w wypowiedziach pisemnych polskich uczniów klas maturalnych
2. Anna Zagajewska
Praktyka pisarska Polaków wobec normy ortograficznej

