

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia 11 (2020)

ISSN 2082-0909

DOI 10.24917/20820909.11

RECENZJE

Bernadeta Niesporek-Szamburska

ORCID 0000-0001-9935-6733

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Jak uczyć (się) języka ojczystego, czyli szkolne interakcje z językiem (czeskim)

Wprowadzenie

Niemal w każdym systemie oświaty język ojczysty ma w podstawie programowej kształcenia ogólnego szczególną, wyróżnioną pozycję, a za jedno z ważniejszych zadań szkoły uznaje się kształcenie umiejętności posługiwania się nim. Między innymi dlatego zmiany w planie ramowym języka polskiego, wprowadzone w wyniku reformy polskiego systemu oświaty z 2017 roku, wywołały tak wiele dyskusji, uwag i kontrowersji. Tym większe zainteresowanie budzą modyfikacje, jakie w zakresie programu języka ojczystego wprowadzają nasi sąsiedzi – w obrębie koncepcji łączącej teorie lingwistyczne i pedagogiczne w systemową całość. Mogą one być szczególnie cenne w polskim odbiorze, gdyż jak napisał Marek Pieniążek, dyskurs edukacyjny warto wzbogacić w zakresie

[...] formy przenikania się polskich, czeskich, słowackich, węgierskich, serbskich czy ukraińskich światów, [...] sąsiedzkiego dialogu w zestawach lektur, metodyce nauczania języków.

I dodał, że

[...] w programowaniu edukacji języków ojczystych obecnie bardzo potrzebna jest transnarodowa perspektywa, która uwzględni wielość światowych procesów, wywołujących trudności z zachowaniem trwałości i funkcjonalności języków narodowych w krajach Europy Środkowej¹.

Przyjrzyjmy się zatem wizji nowego podejścia do kształcenia języka ojczystego w szkołach podstawowych i średnich naszych południowych sąsiadów zaprezentowanej w publikacji pt. *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy a nižší ročníky víceletých gymnázií*². Już na wstępie można powie-

¹ M. Pieniążek, *Język ojczysty jako 'software'. Polityka językowa i technologia*, „LIK: czasopis za literaturu i kulturu” 2017, t. 3, nr 4, s. 158.

² S. Štěpáník, E. Hájková, K. Eliášková, L. Liptáková, M. Szymańska, *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy a nižší ročníky víceletých gymnázií*, Praha 2020.

dzieć, że w projekcie niewątpliwie mamy do czynienia z ideą „transnarodową”, gdyż w zespole autorskim, obok czeskich badaczy i dydaktyków tworzących koncepcję, można dostrzec nazwiska badaczy polskich, a także słowackich. Na początku należy też zwrócić uwagę na bardzo adekwatny tytuł (*Školní výpravy do krajiny češtiny*), dla którego autorzy znajdują uzasadnienie w teorii koncepcji: jak widać, metaforycznie ujęte motywy: *wyprawy (wycieczki i poszukiwań), krainy (krajobrazu) języka* nawiązują do doświadczeń własnych ucznia, do kreowania wiedzy dla siebie, i obrazowo przekonują nauczycieli do wspierania umotywowanego pokonywania ścieżki „od komunikacji do języka – i z powrotem – do komunikacji”, do samokształcenia kompetencji językowej rozwijanej – przy asyście nauczyciela – w służbie komunikacji.

„Język ojczysty” jako przedmiot obejmuje w szkole znacznie szerszy zakres niż wskazuje sama jego nazwa. Poza tym, co obejmowane jest pojęciem *język*, a więc gramatyka, słownictwo, wymowa, przedmiotem objęte są także: wiedza o literaturze i kulturze, umiejętności w zakresie zachowań społeczno-komunikacyjnych, także – wychowanie do wartości. Wartością samą w sobie jest w przedmiocie utrzymanie w tym względzie właściwych proporcji, zgodnych z dobrą tradycją szkolną, ale też innowacyjnych, harmonijnych ze zmianami, które niesie współczesna rzeczywistość. Istotne jest także zachowanie równowagi pomiędzy nastawieniem poznawczym i praktycznym. Już ta relacja ukazuje, że procesy edukacyjne założone w szkole dla kształcenia języka nie mogą być pozostawione samym sobie czy odbywać się na zasadzie przypadkowości i dowolności. Powinna się tu pojawić refleksja skupiona na celach, które są założone do realizacji, na oczekiwaniach, które powinny zostać spełnione, a przede wszystkim na świadomości roli i rangi języka w kontekście dyskursywnym (między innymi języka jako obiektu poznania, ale także jako narzędzia poznania, wpływającego na przekaz i na interakcje, także w relacjach zewnętrznych wychowanków – zwłaszcza w dobie „wielkiej zmiany i wielkiego kryzysu”). Nosicielami takiej refleksji mogą się stać zaangażowani nauczyciele. I to dla nich jest ta publikacja.

Z tego punktu widzenia, choć opracowanie jest jednoznacznie dedykowane nauczycielom języka czeskiego jako ojczystego (zob. s. 4–5), ze względu na jego wyraźny lingwodydaktyczny charakter i fakt, że nauczanie języków ojczystych podlega w XXI stuleciu istotnym modyfikacjom, a efektywność tradycyjnego czy transmisyjnego modelu kształcenia (w podejściu formalno-poznawczym) jest niezwykle niska, praca może zainteresować wszystkich, którzy troszczą się o kształcenie języka pierwszego – nie tylko w Czechach, ale też poza ich granicami, zwłaszcza w krajach bliskich językowo – takich jak Słowacja czy Polska. Koncepcja na pewno zwróci również uwagę akademickich dydaktyków języka ze względu na nowoczesną, kompleksową zarówno pod względem metodologii, jak i treści, formułę kształcenia języka ojczystego.

Komunikacyjna koncepcja nauczania języka

Autorzy projektu, zastanawiając się, jak powinno wyglądać nauczanie języka ojczystego w czeskiej szkole w XXI wieku, jakie są jego cele i jaka powinna być treść tego kształcenia, kierują się ku podejściu komunikacyjnemu, znanemu od około

50 lat, gdy uznano je za obowiązujące. „Komunikacja przede wszystkim!” – głosili twórcy, propagatorzy i entuzjaści tej idei, gdy w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku rozpoczęła się jej ekspansja w glottodydaktyce czy w dydaktyce języków ojczystych³. Nie dostrzegano wtedy wagi gramatyki i jej roli w służbie komunikacji i w budowaniu sensów w interakcji. Współczesna, zaktualizowana koncepcja komunikacyjnej nauki nie pomija wiedzy o języku, ale włącza ją w aktywność ucznia tak, by stawała się rezultatem jego własnej refleksji i była dostrzegana we własnych działaniach komunikacyjnych. I do takiej nowoczesnej wizji nawiązują autorzy *Szkolnych wypraw...*

Warto zwrócić uwagę na znakomicie „skrojoną” zawartość merytoryczną dzieła: prezentowana w nim komunikacyjna koncepcja nauczania języka czeskiego – „rozwija się” przed odbiorcą – ze wskazaniem na konkretne zakotwiczenia idei w interdyscyplinarnym położeniu:

Kiedy zadajemy sobie pytanie, czego nauczać, nieuchronnie zwracamy się odpowiednio do językoznawstwa, do nauk o języku. Kiedy zadajemy sobie pytanie, jak nauczać, dotykamy wiedzy o naukach o edukacji. Ale kiedy pytamy, dlaczego uczyć właśnie tego, i w taki sposób, wyjaśniamy, które podejścia lub paradygmaty w naukach podstawowych są zgodne z potrzebami edukacji językowej rodzimego użytkownika w danym środowisku kulturowo-społecznym w danym czasie. Rolą dydaktyki języka ojczystego jest zatem odpowiedź na pytanie, jaka wiedza jest dobra dla uczniów i jak najlepiej ją wykorzystać w klasie, by była im przydatna: uczniowie powinni nawet zobaczyć tę przydatność, a także jej doświadczyć⁴.

Autorzy uzasadniają, dlaczego chcą odejść od tradycyjnego modelu oparte go na wiedzy językoznawczej, z treściami nauczania zależnymi od poziomu nauki w tym zakresie, który uczynił z dydaktyki języka czeskiego program pomyślany jako uproszczona forma naukowego opisu systemu językowego. To rodzaj „małej lingwistyki”, z formalno-poznawczymi celami nauczania (i prostą transmisją wiedzy), nieodzwoiercedlającymi wystarczająco rzeczywistych potrzeb komunikacyjnych i możliwości poznawczych uczniów. Tymczasem uczeń nie musi zostać lingwistą, by stać się kompetentnym użytkownikiem języka. To, co istotne w dydaktyce przedmiotowej, to uwzględnienie w treściach programowych możliwości koncepcyjnych wychowanków, ich potrzeb oraz motywacji⁵.

Badacze wskazują też na wagę ścisłego zintegrowania edukacji językowej z komunikacją w jedną nierozzerwalną całość (i realizowania jej przy aktywności i konstruktywnym udziale wychowanków – zgodnie z ich wcześniejszym doświadczeniem, implicytną wiedzą językową oraz działaniami komunikacyjnymi⁶). Dlatego proponują oparcie paradygmatu kognitywno-komunikacyjnego nauczania

³ I. Janowska, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011.

⁴ S. Štěpáník i in., *Školní výpravy do krajiny češtiny*, dz. cyt., s. 7. Tłumaczenie własne.

⁵ Por. J. Slavík, T. Janík, *Významová struktura faktu v oborových didaktikách*, „Pedagogika” 2005, nr 55(4), s. 342.

⁶ Por. L. Kvasz, *Princípy genetického konštruktivismu*, „Orbis Scholae” 2016, nr 10(2), s. 19.

języka ojczystego na dwóch komponentach: lingwistycznym i nauk o edukacji. Oba komponenty opisane zostały w opracowaniu jako wielodyscyplinarne. Pierwszy (lingwistyczny) – czerpiący z bogactwa: pragmatyki, lingwistyki kognitywnej (także funkcjonalizmu), psycholingwistyki, językoznawstwa rozwojowego, socjolingwistyki czy strukturalizmu. Drugi – nauk o edukacji – korzystający w tym zakresie z osiągnięć: kognitywizmu, konstruktywizmu, teorii socjokognitywnych, psychodydaktyki, neurodydaktyki i modelu rekonstrukcji dydaktycznej⁷. Co istotne, autorzy nie zrywają z tradycją czeskich osiągnięć dydaktycznych, odnoszą się bowiem do bliskości językoznawstwa i szkoły w funkcjonalizmie Praskiego Koła Lingwistycznego czy do podejścia komunikacyjnego w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku⁸. Korzystają też z osiągnięć dydaktyki słowackiej i polskiej w zakresie uczenia / uczenia się języka.

Warto w tym miejscu zauważyć, że w Polsce podobne nowoczesne koncepcje nauczania / uczenia się języka wypracowano w badaniach krakowskiej czy śląskiej szkoły lingwodydaktycznej⁹. Należy żałować, że nie spotkały się one z zainteresowaniem polskich władz oświatowych. Przyglądając się treści wprowadzenia i rozdziału 1 (podrozdziału: *Didaktický systém: vstupy a výstupy, státní politika*) pracy dotyczącej kształcenia językowego w czeskiej szkole, można zauważyć, że w innowacyjny sposób odpowiada ona na postulaty czeskiego planu ramowego *Strategie 2030+* dotyczące zmiany ogólnego klimatu szkoły: traktuje się w niej program / treści nauczania jako środek poznania, a nie jako cel nauczania. Głównym celem prezentowanej koncepcji staje się bowiem

[...] ukierunkowanie nauczania na kompetencje, zarówno komunikacyjne, jak i poznawcze, wsparte funkcjonalnym poznawaniem języka. Niezbędne jest też przenoszenie tych umiejętności na inne przedmioty, a zwłaszcza na funkcjonowanie w realiach życia codziennego (s. 15).

⁷ Podstawowym punktem wyjścia tego modelu jest w dydaktyce czeskiej zrozumienie wiedzy naukowej i wiedzy uczniów (lub „wiedzy wstępnej” dla uczniów) jako równoważnych źródeł kształtowania treści nauczania. Model rekonstrukcji dydaktycznej składa się z trzech podstawowych elementów: (1) **doprecyzowania wiedzy w dziedzinie naukowej**, (2) **badania wstępnych wyobrażeń uczniów** (tego, jak uczniowie myślą o tym zjawisku i jaką wiedzę o nim mogą zdobyć) oraz (3) **kształtowania dydaktycznego środowiska nauczania z poszanowaniem procesów nauczania i uczenia się**. Zob. P. Jelemenská, E. Sander, U. Kattmann, *Model didaktickéj rekonštrukcie. Impulz pre výskum v odborových didaktikách*, „Pedagogika” 2003, nr 53(2), 190–201.

⁸ Por. M. Čechová, *Vyučování slohu*, Praha 1985. Cała praca dedykowana jest też profesor Marii Czechowej, wybitnej bohemistce i socjolingwistce: „Věnováno prof. PhDr. Marii Čechové, DrSc., autorce doposud poslední komplexní didaktické monografie češtiny, jako výraz ocenění její práce v didaktice českého jazyka, za její velikou podporu a pomoc”, *Školní výpravy do krajiny češtiny*, dz. cyt., s. 2.

⁹ Por. np. najnowsze opracowania Marty Szymańskiej czy Jolanty Nocoń: M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016; J. Nocoń, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Opole 2018.

Podstawowe zasady dydaktyczne paradygmatu poznawczo-komunikacyjnego

Autorzy *Szkolnych wypraw...* zakładają też pełną konsekwentność we wdrażaniu idei przez wsparcie jej na czterech zasadach dydaktycznych:

- **kompleksowości**, która odzwierciedla integrowanie wiedzy i kompetencji na wszystkich poziomach uczenia się jednostki (poziomie międzyprzedmiotowym, wewnątrzprzedmiotowym oraz wewnątrzskładnikowym), gdyż łączenie składników pomaga uczniowi lepiej zrozumieć naturę i funkcjonowanie poszczególnych zjawisk i procesów;
- **związku między rozwojem poznawczym i językowym ucznia**, który oznacza: odzwierciedlenie paradygmatów kognitywnych w procesie nauczania języka czeskiego (językoznawstwa kognitywnego, paradygmatów poznawczych w naukach o edukacji); podejście kognitywne do ustrukturywania programu nauczania języka czeskiego (przez zastosowanie czterech rodzajów wiedzy¹⁰: *faktycznej, koncepcyjnej, proceduralnej i metapoznawczej* – jako kompleksowych ram dla rozwoju wszystkich elementów kompetencji komunikacyjnych ucznia); zastanowienie się nad funkcją poznawczą języka i treścią edukacji językowej, co oznacza wspieranie naturalnej interpretacji językowej świata przez ucznia (w szkole istotne staje się poznawcze podejście do znaczenia słowa, wykorzystanie naturalnej świadomości językowej dziecka); zastosowanie konstruktywistycznych ram procesu edukacyjnego w nauczaniu języka czeskiego (przekształcenie transmisyjnego sposobu nauczania w aktywne budowanie wiedzy)¹¹;
- **orientacji na ucznia** – związanej z pedocentrycznym podejściem do nauczania i ze zmianą klimatu szkoły, symetryczną komunikacją w szkolnym dyskursie; związanej z językoznawstwem rozwojowym i z szacunkiem dla rozwoju poznawczego dziecka, z podejściem psychodydaktycznym; uwzględnianiem świadomości językowej dziecka;
- **aktualności wiedzy językowej**, związanej z podejściem ontodydaktycznym do nauczania języka (czeskiego).

¹⁰ Określonych w wymiarze wiedzy zmienionej taksonomii Blooma. Edukacyjnego nabywania poszczególnych kategorii wiedzy nie można też oddzielić od wymiaru procesowego taksonomii poznawczej, tj. od kategorii procesu poznawczego (*zapamiętaj, zrozum, zastosuj, przeanalizuj, oceń i twórz*) i ich podtypów. Por. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, red. L.W. Anderson, D.R. Krathwohl, Boston 2001.

¹¹ „W praktyce nauczania podejście konstruktywistyczne łączy się z wykorzystaniem konstruktywistycznych ram nauczania i uczenia się: ewokacji – świadomości znaczenia – refleksji (*evokace – uvědomění si významu – reflexe*: E-U-R). Ten trójfazowy model uczenia się i nauczania (por. Grecman, Urbanovská 2007, s. 31–38; Steele, Meredith, Temple 1998) jest istotny nie tylko w perspektywie rozwoju umiejętności komunikacyjnych ucznia, jego zdolności poznawczych i metapoznawczych jako ram nauczania języka czeskiego, czy dlatego że obejmuje zmienność funkcji dydaktycznych we wszystkich elementach naszego przedmiotu. Odzwierciedla on naturalny proces uczenia się, w którym powiązania między rozpoznanymi, nabytymi i nowo przyswajanymi zjawiskami są wykonywane w kolejności” (*Školní výpravy do krajiny češtiny*, dz. cyt., s. 35): zainteresowanie dziecka – aktywne poszukiwanie nowej wiedzy – podsumowanie i uogólnienie wiedzy.

Komunikacja a różnicowanie stylowe języka w edukacji lingwistycznej

Doświadczony dydaktyk języka mógłby powiedzieć, że w opisanej koncepcji, a także w wyznaczających ją zasadach, nie znajduje niczego nowego. Czyż bowiem nie wiemy – z badań własnych, jak też z ustaleń innych badaczy w kraju i za granicą, że skuteczne nauczanie / uczenie się języka wymaga: stosowania wskazań konstruktywizmu, tekstocentryczności, aktywności ucznia, poszanowania komunikacyjnych potrzeb ucznia i upotrzebienia / użyteczności poznawanej wiedzy w życiu uczniów, oparcia się na tym, co uczeń już umie i wie, wprowadzenia nauki języków w funkcjonalno-komunikacyjne ramy¹²? A jednak uczynienie z koncepcji całości kompleksowej i systemowej jest niewątpliwym *novum*, tym bardziej że aplikacyjny charakter opracowania stanowi mocną stronę przekazu. By jednak model komunikacyjny nauczania języka czeskiego w pełni „układał się” w efekty nauczania / uczenia się i był możliwy do zaplanowania, autorzy zastąpili w planie „od komunikacji do języka” podstawowe w tradycyjnym modelu dyscypliny lingwistyczne (jako podstawę tradycyjnego nauczania języków) teorią sfer (odmian) komunikacyjnych / stylowych opisaną dla języka czeskiego przez zespół badaczy kierowany przez Janę Hoffmannową¹³. Zarówno bowiem w procesie tworzenia komunikatu, jak i jego odbioru istotne jest zdanie sobie sprawy z odmienności stylowej wypowiedzi, umiejętności jej rozpoznawania, a także umiejętności dostosowania wyboru środków do osiągnięcia celu komunikacji. Cenne są, co podkreślają autorzy opracowania, wysiłki mające na celu wykształcenie umiejętności różnicowania stylistycznego komunikatów i rozpoznawania tej różnorodności ze względu na pełne zrozumienie oraz

¹² Wystarczy zacytować fragment komentarza do polskiej podstawy programowej z 2009 roku, by się o tym przekonać: „Na jakich założeniach ogólnych opiera się nowa podstawa programowa w części dotyczącej przedmiotu »język polski«? Jaka jest ramowa koncepcja przedmiotu w części dotyczącej języka?

Kwestię tę można zamknąć w kilku punktach:

- 1) wyróżniona pozycja języka polskiego w szkole;
- 2) integralne traktowanie w dydaktyce spraw języka, literatury, kultury i komunikacji;
- 3) równowaga między wiedzą o języku a umiejętnościami językowo-komunikacyjnymi;
- 4) funkcjonalne podejście do gramatyki;
- 5) tekstocentryzm;

6) dowartościowanie potrzeby systematycznego rozwijania słownictwa ucznia (w poszczególnych systematycznie wzbogacanych polach semantycznych)”. J. Bartmiński, *Nauka o języku w podstawie programowej*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009, s. 60.

¹³ J. Hoffmannová, J. Homoláč, E. Chvalovská, L. Jílková, P. Kaderka, P. Mareš, K. Mrázková, *Stylistika mluvené a psané češtiny*, Praha 2016. Z przeglądu systemu sfer komunikacyjnych autorzy *Szkolnych wypraw...* wybrali następujące style / odmiany / sfery stylistyczne jako przykłady operacjonalizacji szkolnego nauczania o komunikacji w języku czeskim: sfera codziennej komunikacji (*sféra běžné každodenní komunikace*), sfera komunikacji medialnej i reklamowej (*sféra mediální a reklamní komunikace*), sfera komunikacji profesjonalnej / zawodowej (*sféra institucionální komunikace*), sfera komunikacji instytucjonalnej (styl urzędowy), sfera komunikacji empirycznej i ekspresyjnej (*sféra zážitkové a expresivní komunikace*). Przedstawienie proponowanej – przykładowej realizacji dydaktycznej tych sfer znajdzie odbiorca w rozdziale 3.

pragmatyczną sprawność nadawcy. Zwłaszcza w sytuacji szkolnej unifikacji języka uczniów¹⁴.

Jednocześnie jednak teoria sfer / odmian komunikacyjnych / stylowych, obszernie zaprezentowana w formie aplikacyjnej (rozdział 3), stanowi porządkującą podstawę teoretyczną, wokół której zorganizowana jest treść komunikacyjno-sytuacyjna pozwalająca na systemowe planowanie i realizację efektów uczenia się na kolejnych etapach kształcenia. Warto zwrócić uwagę na część aplikacyjno-praktyczną opracowania (rozdziały 3 i 4): dobór tekstów do zadań dostosowany do wieku i zainteresowań uczniów, obudowanych ilustracjami i materiałami autentycznymi, oraz uspojnienie tej części książki, zwłaszcza gdy się wie, że podrozdziały powstawały jako wynik pracy, wiedzy, doświadczeń i praktyki dydaktycznej kilkorga autorów. Podrozdziały w rozdziale 3 są znakomicie zespolone przez ujednoczenie wewnętrznej struktury wyznaczonej obszarami komunikacji: codziennej / potocznej, medialnej i reklamowej, profesjonalnej / zawodowej, instytucjonalnej / urzędowej oraz empirycznej i ekspresyjnej. Rozpoczynają się od zarysowania problemu: nawiązania do teorii stylistycznej, rozważań terminologicznych i oczekiwanych efektów, a dopiero w kolejnym kroku następuje prezentacja pragmatyki edukacyjnej: rozwiązań praktycznych dostosowanych do poszczególnych poziomów nauczania – wszystkie opracowane w konstruktywnej trójfazowej sekwencji (E-U-R). W przypadku przemyślanej budowy dziwi pozostawienie starannie dopracowanych podrozdziałów (z właściwym doбором atrakcyjnych tekstów, zróżnicowaniem zadań i sytuacji komunikacyjnych) bez „zamknięcia” (i dalszego semantycznego uspojnienia całości): w postaci na przykład krótkiego podsumowania lub ujednocniającego ćwiczenia dla najstarszych uczniów (może: opartego na tekstach artystycznych – literaturze, co w sumie poszerzałoby zakres językowych obszarów komunikacyjnych o obszar literacki). Może w kolejnym wydaniu warto byłoby uzupełnić aplikacyjne w charakterze rozdziały o takie „domknięcie”?

Pewnego uzupełnienia odbiorca może oczekiwać także w podrozdziale poświęconym obszarowi medialnemu i reklamie, mocno „zanurzonym” w materii medialnej – tak bliskiej uczniom. Skoro koncepcja oparta jest na zasadzie sytuacyjności (i naturalności), cenne byłoby umieszczenie w zadaniach kilku odniesień (linków do stron) wprost do przekazu z internetu (filmów, blogów, internetowych komunikatorów), by przyszli odbiorcy (nauczyciele) i ich uczniowie, wyposażeni we właściwe narzędzia dydaktyczne, sięgali w zadaniach do materiałów „na żywo”.

Od komunikacji do języka i od języka do komunikacji – zamiast podsumowania

Praca dowodzi, że zasada komunikacji staje się dla języka czeskiego podstawą nauczania. Modelowanie nauczania w tej koncepcji przebiega w procesie edukacji: **od komunikacji do języka** – i z powrotem: **od języka do komunikacji**. Struktura opracowania, a także prowadzenie wywodu w całości podporządkowane są tej nadrzędnej idei. Dzieło obejmuje cztery wewnętrznie rozczłonkowane, poprzedzone wprowadzeniem rozdziały, dopełnione zestawieniem bibliograficznym oraz załącznikiem zawierającym zestawienie oczekiwanych efektów kształcenia (OVU)

¹⁴ Por. S. Štěpáník i in., *Školní výpravy do krajiny češtiny*, dz. cyt., s. 42–43.

komunikacyjnego języka czeskiego¹⁵. Niezależnie od wyodrębnionych rozdziałów w całości odznaczają się – na co wskazywano – dwa komponenty: teoretyczno-poznawczy oraz aplikacyjno-praktyczny. Pierwszy, decydujący o naukowym charakterze prezentowanej koncepcji (wyeksponowany kompozycyjnie w rozdziale pierwszym i drugim, a także we wprowadzeniach do części aplikacyjno-praktycznych – w rozdziałach trzecim i czwartym). Drugi – stanowi o podręcznikowym, eksplanacyjnym profilu całości, dzięki któremu odbiorca nauczyciel może praktycznie uchwycić intencję komunikacyjnej koncepcji edukacyjnej, przejąć ideę „jak myśleć dydaktycznie” (s. 5). Niewątpliwe ułatwienie dla odbiorcy stanowi techniczne / edytorskie (i nowatorskie) prowadzenie „narracji”, nawiązujące do interakcyjnego charakteru budowanej idei. Dokonuje się ono multilinearnie: na płaszczyźnie tekstu – w rozważaniach linearnie kierowanych do użytkownika, a także na drugiej (nielinearnej) płaszczyźnie – w swego rodzaju „hipertekstowych” wypowiedzeniach: podręcznik został bowiem wyposażony w odautorskie komentarze / myśli / odniesienia umieszczone na marginesie w postaci „dymków”. To niekonwencjonalna koncepcja komunikowania się z odbiorcą – dobrze usytuowana w komunikacyjnej teorii uczenia języka czeskiego. W „dymkowych” komentarzach odbiorca znajduje także uwagi uogólniające, pozwalające na „indukcyjne” zapoznawanie się z prezentowaną koncepcją (por. np. komentarze na s. 50–51).

Lektura opracowania pozwala stwierdzić jednoznacznie, że autorzy podręcznika w sposób nowoczesny i w pełni satysfakcjonujący realizują to zamierzenie, czego dowodem są:

- nawiązanie do najlepszych tradycji dydaktyki języka czeskiego (por. Betáková, Tarcalová 1981; Betáková, Jacko, Zelinková 1984; Čechová 1982, 1985; Jelínek 1979) i współczesnych transdyscyplinarnych opracowań o orientacji funkcjonalno-komunikacyjno-konstruktywistycznej w nauczaniu języka;
- interdyscyplinarność i integracja: w części teoretycznej (w rozdziałach 1 i 2) – dla zbudowania koncepcji zintegrowano kilka metodologii lingwistycznych i nauk o edukacji (nauk podstawowych), w zakresie językoznawstwa: pragmatykę, socjolingwistykę, językoznawstwo kognitywne, psycholingwistykę, językoznawstwo antropologiczne; a w zakresie nauk o edukacji: kognitywizm, teorię socjokognitywną, konstruktywizm, edukację kognitywną, psychodydaktykę, model rekonstrukcji dydaktycznej;
- koncentracja na ciągłości procesu zdobywania i tworzenia wiedzy przez ucznia na podstawie jego własnych doświadczeń (konstruktywizm dydaktyczny, rekonstrukcja dydaktyczna) i podporządkowanie całej koncepcji rozwojowi świadomości językowej ucznia oraz jego kompetencji komunikacyjnej, co w przełożeniu na praktykę dydaktyczną oznacza wykorzystanie konstruktywistycznych ram nauczania i uczenia się w trójfazowym modelu: ewokacji – świadomości znaczenia – refleksji (E-U-R);
- wykorzystanie we wszystkich działaniach dydaktycznych, planowanych i przytoczonych w książce, trójfazowego modelu uczenia się i nauczania, który naśladuje

¹⁵ Na końcu opracowania – dodatkowo – informacja o jego autorach.

- naturalny proces uczenia się, budzi motywację i aktywność ucznia, jego zainteresowanie problemem;
- konkretne przykłady działań dydaktycznych w aplikacyjnej części opracowania (rozdziały 3 i 4) ilustrujące, jak można w praktyce w satysfakcjonujący sposób wprowadzić koncepcję komunikacyjnego nauczania języka czeskiego;
 - wartość dodana w postaci rozdziału 4 rozbudowującego kognitywno-komunikacyjną koncepcję nauczania o dostosowanie nauczania i uczenia się w języku czeskim do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Dodany do pracy *Školní výpravy do krajiny češtiny* załącznik stanowi zestawienie oczekiwanych efektów uczenia się, w którym wyraźnie widać, że poszczególne efekty i rezultaty nakładają się na siebie i powtarzają w różnych obszarach realizujących zróżnicowane potrzeby komunikacyjne – i tak być powinno: wielokrotna ekspozycja uczących się na dany element językowy / komunikacyjny pozwala jednym uczniom trwale przyswoić dany komponent, tym zaś, którzy byli jeszcze nieprzygotowani pod względem kognitywnym do percepcji czy wykonania konkretnej roli – stwarza szansę uzupełnienia luki.

Jak już zauważono, w zaprezentowanej w sposób wyczerpujący koncepcji można rozpoznać wiele znanych wcześniej komponentów: połączenie elementów koncepcji komunikacyjnej z antropocentryzmem czy z ujęciem tekstocentrycznym, włączenie do edukacji technik zadaniowych czy pracy heterogenicznych grup – wszystko jednak celowo podporządkowane kognitywnie ujętej komunikacji („od komunikacji do języka i z powrotem do komunikacji”). *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy* jest swego rodzaju *novum* w zakresie koncepcji kształcenia języka czeskiego – okazuje się też świeżą i efektywną propozycją – gotową do realizacji. Jako innowacyjna dydaktyka języka ojczystego powinna się stać lekturą obowiązkową dla nauczycieli uczących języka pierwszego, dydaktyków akademickich i studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela języka ojczystego.

Bibliografia

- Bartmiński J., *Nauka o języku w podstawie programowej*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009, s. 60–62.
- Čechová M., *Vyučování slohu*, Praha 1985.
- Grecman H., Urbanovská E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc 2007.
- Hoffmannová J., Homoláč J., Chvalovská E., Jílková L., Kaderka P., Mareš P., Mrázková K., *Stylistika mluvené a psané češtiny*, Praha 2016.
- Janowska I., *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011.
- Jelemenská P., Sander E., Kattmann U., *Model didaktickéj rekonštrukcie. Impulz pre výskum v odborových didaktikách*, „Pedagogika” 2003, nr 53(2), s. 190–201.
- Kvasz L., *Princípy genetického konstruktivismu*, „Orbis Scholae” 2016, nr 10(2), s. 15–45.
- Nocoń J., *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Opole 2018.

- Pieniążek M., *Język ojczysty jako 'software'. Polityka językowa i technologia*, „LIK: czasopis za literaturę i kulturę” 2017, t. 3, nr 4, s. 153–164.
- Slavík J., Janík T., *Významová struktura faktu v oborových didaktikách*, „Pedagogika” 2005, nr 55(4), s. 336–354.
- Steele J.L., Meredith K.S., Temple Ch., *Rámec pre kritické myslenie vo vyučovaní. Príručka I*. Bratislava 1998.
- Szymańska M., *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.
- Štěpáník S., Hájková E., Eliášková K., Liptáková L., Szymańska M., *Školní výpravy do krajiny češtiny. Didaktika českého jazyka pro základní školy a nižší ročníky víceletých gymnázií*, Praha 2020.
- A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, red. L.W. Anderson, D.R. Krathwohl, Boston 2001.

How to Teach (Learn) the Mother Tongue, or School Interactions with the (Czech) Language

Abstract

The author describes an innovative project of teaching/ learning the native language (Czech), emphasizing modern features of the concept, such as: the use of constructivist indications; text-centricity; student activation; respect for their communication needs; application of the criterion of usefulness of acquired skills in the extracurricular life of students; basing the educational process on students' preconcepts, introducing language learning into a functional and communicative framework. The author also points to the observance of the language teaching principles that determine the concept, such as: complexity; the relationship between the student's cognitive and linguistic development, including basing of teaching on a three-phase model of learning and teaching which uses a constructivist framework of learning (evocation – awareness of meaning – reflection (*evokace – uvědomění si významu – reflexe*: E-U-R). The further principles are: orientation on learner and the principle of topicality of linguistic knowledge. All of them condition the appropriate innovative concept of language acquisition as a fresh and effective proposal – ready for implementation.

Key words: communication, language teaching/ learning communication model, constructivism, three-phase model of learning and teaching

Bernadeta Niesporek-Szamburska – prof. dr hab., językoznawca, dydaktyk w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania badawcze: językowy obraz świata dzieci i młodzieży, język dzieci i młodzieży, literatura dla dzieci i młodzieży, uczenie języka polskiego, jpjo, nauczanie polonijne, dydaktyka szkoły wyższej. Ekspert ds. nauczania i promocji języka polskiego w świecie. Publikacje: około 200 prac naukowych – monografii, artykułów w czasopismach i rozdziałów w monografiach, redaktor i współredaktor kilkunastu tomów monograficznych. Wybrane publikacje: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (Praha 2019, współautorka), *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie: diagnoza – stan – perspektywy* (Katowice 2018, współautorka), *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (Katowice 2013), *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci* (Katowice 2004), *Język wierszy dla dzieci (na materiale „Świerszczyka”)* (Katowice 1990).