

VADEMECUM POLONISTY I BOHEMISTY

Praca zbiorowa pod redakcją:

Doc.PhDr. Stanislava Štěpáníka, Ph.D
oraz dr hab. prof. UP Marka Pieniążka

Autorzy:

Doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D; dr hab. prof. UP Marek Pieniążek,
Doc. PhDr. Stanislav Štěpáník Ph.D, dr hab. prof. UP Marta Szymańska

Współautorzy:

Michaela Adámková, Andrea Bajnarová, PhDr. Iwona Burešová Wania,
Mgr. Ewa Cielecka, Mgr. Darina Ciešlarová, Mgr. Wanda Folwarczna,
Mgr. Renata Gąsiorowska, Mgr. Zuzana Gomołková, Mgr. Irena Gregová,
Mgr. Dorota Jansa, Adéla Juračková, Mgr. Anna Kluzová, Klaudie Kroková,
Mgr. Romana Molinková, Mgr. Janina Niemiec, Mgr. Alexandra Sembolová,
Mgr. Zdeňka Sikorová, Mgr. Helena Szturc, Mgr. Marcela Szotkowska,
Mgr. Alicja Trombiková, Mgr. Monika Plášková, PhDr. Anna Pomykaczová, Ph.D,
Eliška Selveková, Mgr. Naděžda Siedlaczková,
Mgr. Joanna Szpyrcová, Tereza Ptáčková, Mgr. Grażyna Wiszczor

Koordynatorzy projektu:

Mgr. Marta Kmeť, Mgr. Barbara Kubiczek

Mapy myślowe:

Mgr. Sylwia Oszczyk, Mgr. Darina Ciešlarová,
Mgr. Nela Skalová, Mgr. Renata Czaderová

Ilustracje, skład graficzny:

Mgr. art. Beata Rakowska

Korekta językowa:

Mgr. Jan Kubiczek, Ph.D

Czeski Cieszyn, 2021

W ramach projektu *Vademecum polonisty i bohemisty* wydało Centrum
Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego Czeski Cieszyn

Druk:

Anna Witkowicz, Studio Grafiki i Reklamy

ISBN: 978-80-906959-8-6



Szanowni Państwo, Drodzy Nauczyciele, Koleżanki, Koledzy,

publikacja *Vademecum polonisty i bohemisty* powstała jako pomoc i inspiracja dla nauczycieli języka polskiego i czeskiego polskich szkół na Zaolziu (w Republice Czeskiej) w ramach konkursu Polonia i Polacy za Granicą 2021.

Autorami są eksperci – metodycy i dydaktycy trzech ośrodków akademickich – Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Uniwersytetu Palackiego w Ostrawie oraz Uniwersytetu Ostrawskiego w Ostrawie oraz praktycy – nauczyciele, którzy na co dzień pracują w środowisku wielojęzycznym.

W publikacji chcemy pokazać, jak ogromne korzyści płyną z dwujęzyczności. Proponujemy wspólne pochylenie się nad treściami nauczania w obu językach, wykorzystanie podobieństw i różnic obu języków. Podkreślamy, jak ważna jest współpraca nauczycieli języka polskiego i języka czeskiego oraz wspólne realizowanie celów nauczania, które z pewnością przyczynią się do podniesienia poziomu efektywności nauczania tych języków.

Efektem takiej współpracy będzie widzenie i opisywanie świata przez ucznia przez pryzmat co najmniej dwóch języków, lepsze rozumienie świata i drugiej kultury.

Publikacja zawiera wprowadzenie - słowo ekspertów - analizujące problematykę edukacji językowej, wspierającej komunikacyjne kompetencje uczniów. Dalej znajdą tu Państwo obowiązujące w Republice Czeskiej podstawy programowe do języka czeskiego i języka polskiego dla klas 4.-9. SP (*RVP ČJL, RVP PJL*) oraz wzorcowy szkolny program kształcenia (*ŠVP*) dla klas 4.-9. SP z uwzględnieniem wspólnych treści w języku polskim i języku czeskim. Kolejną częścią *Vademecum* są propozycje scenariuszy lekcji, opracowane przez nauczycieli polonistów i bohemistów, jak również przez studentów - przyszłych pedagogów. *Vademecum* zawiera również mapy myślowe oraz karty pracy, zachęcające do aktywnego czytania i wspierające twórcze pisanie. Zapraszamy do wykorzystania ich w swoim warsztacie.

Dziękujemy:

Kancelarii Prezesa Rady Ministrów oraz Stowarzyszeniu „Wspólnota Polska”
za wsparcie finansowe;

Ekspertom – Paniom Ivanie Gejgušowej i Marcie Szymańskiej oraz Panom Markowi
Pieniżkowi i Stanislavowi Štěpáníkowi za cenne rady, wskazanie drogi i ogromne
wsparcie;

Nauczycielom – Autorom za ich drogocenny czas, kreatywność i chęć ucieczki
od rutyny;

Pani Grafik – za inspirujące podejście do publikacji.

Życzymy twórczych lekcji, spędzonych z uczniami podczas wspólnego odkrywania
pięknego świata języka i kultury Czechów i Polaków, bo zanurzając się w obu
kulturach, otwieramy się na innych, jednoczymy w różnorodności, poprzez
komunikację docieramy do serca drugiego i potrafimy obserwować świat
z różnych punktów widzenia. I o to przecież chodzi.

Koordynatorzy



Projekt finansowany ze środków Kancelarii Prezesa Rady Ministrów
w ramach konkursu Polonia i Polacy za Granicą 2021.
Publikacja wyraża jedynie poglądy autora/ów i nie może być utożsamiana
z oficjalnym stanowiskiem Kancelarii Prezesa Rady Ministrów.



STOWARZYSZENIE
„WSPÓLNOTA POLSKA”



POLONISTY
BOHEMISTY

Rozumíme si? Přirozeně!

Marta Szymańska, Stanislav Štěpáník

Srovnáme-li vývoj didaktiky češtiny a polštiny a praxe výuky češtiny v českých školách a polštiny v polských školách, najdeme řadu společných rysů, a to nejen z vývojového, ale i současného pohledu. A – poněkud nepřekvapivě – společné jsou také problémy, které didaktiky mateřštiny směrem k aktuální vyučovací praxi ve školách a jejím výsledkům v České republice a v Polsku řeší. Je to dáno nejen sdíleným kulturně-historickým a společenským kontextem obou zemí, ale také kořeny výuky mateřštiny a vývojem oborů, z nichž didaktika češtiny či polštiny čerpá – totiž pedagogiky na jedné straně a lingvistiky na straně druhé.

S ohledem na cíl této příručky by nebylo účelné procházet spleť dějiny výuky obou jazyků, čtenáře zde odkazujeme na kapitulu *Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka* (Štěpáník, Liptáková & Szymańska, 2019). Jak název zmíněné práce napovídá, současná didaktika češtiny i polštiny (a slovenštiny) prosazují **komunikačně-funkční koncepci** výuky mateřského jazyka, jejíž souvislost lze najít s komunikačně-pragmatickým obratem v lingvistice z přelomu 60. a 70. let.

Ten znamenal příklon lingvistických bádání k praxi užívání jazyka, ke zkoumání reálných komunikačních procesů, jinými slovy užívání jazyka v komunikační praxi. To ovlivnilo rovněž změnu uvažování v didaktikách cizích a následně rovněž mateřských jazyků a jejich směřování k daleko většímu zvýraznění komunikačního cíle ve výuce, který se postupně stal cílem výchozím. Tato změna paradigmatu v didaktice byla samozřejmě podpořena také ověřováním efektivity inovativních postupů – výzkum ukázal, že má-li výuka dosahovat požadovaných cílů, je změna ve formování učebního a vyučovacího prostředí směrem ke **komunikačnímu pojetí** nevyhnutelná (srov. Štěpáník et al., 2019).

Základy komunikačního pojetí výuky češtiny a polštiny lze nalézt v pracích Tokarského, Dyduchowé nebo Nagajowé a Průchy, Čechové nebo Šebesty – na něž následně navázali další autoři, kteří komunikačně-funkční pojetí dále rozvíjeli a rozvíjejí (mj. Kowalikowa, Nocoń, Szymańska; Svobodová, Hájková, Štěpáník ad.). V praxi to znamená, že hlavním cílem je **kultivovat** žákovy jazykově-komunikační dovednosti a znalosti ve vzájemné integraci tak, aby se z něj stal jedinec **komunikačně kompetentní**. Komunikační kompetenci pak lze chápat jako dovednost tvořit komunikát (tj. mluvený či psaný projev) adekvátní komunikačnímu záměru a komunikační situaci a rozumět komunikačním záměrům v daných komunikačních kontextech vyjádřeným v komunikátech jiných komunikantů. Zcela zásadní je, že tento požadavek kladený na předmět český jazyk (a literatura) a polský jazyk (a literatura) je zakotven nejen v teoretických pracích didaktiky češtiny (Čechová & Styblík, 1998; Svobodová, 2003; Štěpáník et al., 2020) a polštiny (Nocoń, 2018; Szymańska, 2016), ale rovněž v **kurikulárních dokumentech**, které jsou závazné pro školy v České republice (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2021).



Už dříve jsme však reflektovali problém, který je pro výuku češtiny, polštiny (a také slovenštiny) rovněž společný: totiž **rozpor mezi teorií a praxí výuky**. Zatímco didaktika češtiny a polštiny a rovněž státní vzdělávací politika České republiky, vyjádřená prostřednictvím RVP či *Strategie 2030+* nebo i specifikace požadavků k standardizovaným zkouškám – především k jednotným přijímacím zkouškám, verze platná od školního roku 2021/2022, prosazuje komunikační pojetí předmětu, v praxi výuky – a to jak češtiny v českých školách, tak polštiny v polských školách – stále do značné míry převládá **logicko-gramatický přístup**, resp. transmisivní vyučování filologickým poznatkům. Jeho zaměření je formálně-poznávací, výstupem je zvládnutí určité zjednodušené podoby lingvistiky – tzv. malé lingvistiky.

Kritická místa výuky češtiny a polštiny lze pak shrnout v následujících bodech:

- neopodstatněnost výběru učiva, učivo jako odraz vědecké struktury lingvistiky;
- formálně-poznávací zacílení procesů výuky, terminologicko-definiční povaha osvojovaných znalostí;
- znalosti metajazyka a poznatky „malé lingvistiky“ jako cíle samy o sobě;
- výukové postupy založeny ve velké většině hlavně na dedukci a metodě analyticko-syntetické;
- vysoká míra abstrakce, atomizace učiva;
- převaha frontálního vyučování a transmisivně-instruktivního modelu řízení učebních činností žáků;
- kognitivní neadekvátnost učiva;
- nízká, resp. postupně ubývající motivace žáků k osvojení učiva;
- absence sémanticko-pragmatického přístupu, nefunkční využití jazykových poznatků v komunikační praxi (Štěpáník, 2020).

Ve výuce mateřštiny v české škole nejpalčivější problém představuje **dezintegrace výuky jazyka** (jazykové výchovy) a **komunikace** (komunikačně-slohové výchovy), resp. tzv. mluvnice a tzv. slohu, jak jsou složky ve školních rozvrzích hodin tradičně označovány.



Jako příklad uveďme následující práci žáků 6. ročníku ZŠ:

JAK ZARUČENĚ NAŠTVAT RODIČE

MATERIÁL: *žakovská knížečka, maminka 3-5, slime*

POSTUP:

- Ve škole nedával pozor a nechtěl se na kedy. Vydal rodiče slime v hodinu. Zadal žakovskou knížku.*
- Ve chvíli kdy budeme psát tak si budeme povídat a budeme držit na Včítaku. Také funguje být Honzo Sváček nebo Sebastián Pippal.*
- Až se vrátíme domů, rodičům sdělíme o mamince / mamince a vylijeme slime na maminu obličejové bály.*
- Dále přilijeme na šaty rozmíchané žloutky a bílky společně s pepřem.*
- Když celá rodina zasedne v večere, tak jim hod žakovskou knížku do jídla a řekni: „Koukni se!“*

SKOŘÁPKOVÉ KVĚTINÁČE



MATERIÁL:

Vajíčka, půda, semínka, voda, lžice, nožič, miska na odkládání žloutků a bílků, plato od vajec

POSTUP:

- rozklepneme vajíčka, a nalijeme žloutky a bílky do misky nožičem tak, aby z vajíčka vznikla "miska"*
- skořápky položíme do plato od vajec tak, aby se nehybaly*
- Přidáme trochu sliny, masírujeme trochu semínka a znovu masírujeme (slinou).*
- Zalijeme hlínu vodou.*
- Když už je hlína pravidelně zalitá a počal už semínka ryzetou.*

Předmětem hodiny slohu (uvedeno v rozvrhu) bylo opakování popisu pracovního postupu. Učitelka žáky rozdělila do skupin po čtyřech a každé skupině dala list papíru, na němž bylo definováno téma popisu: výroba skořápkových květináčů, zaručené naštvání rodičů, vaření nechutných palačinek aj. V předtištěných položkách žáci měli popsat určitý krok v postupu a poslat papír další skupině, ta pak měla na text předchozích skupin navázat, aby byl postup funkční. Nakonec se celý text se všemi kroky vrátil výchozím skupinám, které měly za úkol kvalitu textů reflektovat.

Z průběhu práce ve třídě bylo zřejmé, že úloha žáky zaujala, děti pracovaly s chutí. Významný motivační efekt představovala nejen práce ve skupinách, ale také zábavná povaha témat. Po ukončení práce si žáci texty přečetli a následovala slohová reflexe; zdůrazňujeme zde význam termínu slohová: tedy reflexe tradičně pojatá jako postižení úzce slohových faktorů – zda text na sebe obsahově (nikoliv formálně) navazuje, jestli je dodržena logická posloupnost jednotlivých kroků, jestli jsou kroky srozumitelně či výstižně popsány apod. Zcela absentovala:

- a) reflexe komunikační, tj. k čemu je text potenciálně určen, jaký je jeho komunikační účel, pro koho by mohl být určen – obecně tedy zvýraznění faktu, že každý text je určen k interakci (srov. Slančová, 2003; Orgoňová & Bohunická, 2018; Nocoň, 2018),

b) **reflexe jazyková**, tj. analýza užitých jazykových prostředků, jejich funkčnost, adekvátnost, přiměřenost (srov. Čechová, 1998). Konstituující pro popis pracovního postupu je bezesporu forma přísudku – užívání formy inkluzivního plurálu v kuchařských receptech či různých návodech má své zřejmé opodstatnění. Ve výše uvedených textech lze pozorovat nejen užití formy plurálu (*položíme, nasypeme*), ale také imperativu (*hod', řekni*), či dokonce infinitivu (*zalívat, počkat*). Reflexe těchto forem ovšem předmětem výuky nebyla – protože se jednalo o hodinu *slohu*, nikoliv *mluvnice*. Učitelka si těchto aspektů vůbec nepovšimla, a to ani v rozhovoru po hodině. Přitom komunikační efekty využitých forem jsou různé, rozhodně je nelze považovat za stylově synonymní. Navíc texty jsou v tomto ohledu v podstatě defektní, protože jednotnou formu nedodržují – a zadání tak ze strany jednotlivých skupin žáků nelze považovat za zcela splněné.

Komunikačně-funkčně pojatá didaktika usiluje o odstranění uvedeného problému. Tím, že zvýrazňuje komunikační cíl, nepopírá význam poznávání toho, jak jazykový systém funguje. Ale zdůrazňuje to, že toto poznávání musí být **opřeno o kontext**, resp. v kontextu ukotveno (*komunikační záměr, komunikační situace a funkce* tak představují klíčové pojmy) a že musí být operacionalizováno do kontextu.

W prezentowanym ujęciu głównym celem nauczania jest rozwijanie języka dziecka – pojedynczego ucznia traktowanego jako odrębna osobowość. Założenia koncepcji komunikacyjnej w nauczaniu czerpią inspirację z prac psycholingwistycznych, socjolingwistycznych, pragmatolingwistycznych i teorii komunikacji, a także dydaktyki języków obcych, gdzie ujęcie komunikacyjne od dawna jest już mocno obecne. Z punktu widzenia edukacji szkolnej ważna jest też relacja umiejętności i wiedzy. „Umiejętności to praktyka językowa, próbowanie zachowań językowych w coraz to innej konfiguracji, także na zróżnicowanym materiale; zawsze z myślą o ulepszaniu, usprawnianiu języka dziecka, z wyraźną tendencją do osiągnięcia nawyku” – pisze H. Mrazek (1998, 3) w tekście objaśniającym założenie komunikacyjnego modelu nauczania. Z punktu widzenia rozwoju językowego ucznia najważniejsze jest praktykowanie, używanie języka w różnych kontekstach, którego celem jest automatyzacja działania językowego. Wspomagane jest ono przez dokonywane na lekcji wspólne interpretacje i analizy wypowiedzi, które z kolei prowadzą do odkrycia, jak działa język używany w codziennej komunikacji. Ważnym składnikiem komunikacyjnego modelu uczenia się/nauczania jest wspieranie językowego rozwoju przez dostarczanie reguł, zasad, norm językowych, wyrażonych w metajęzyku, co prowadzi do 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, 4). „Językoznawcą” ma być jednak nauczyciel-profesjonalista, a nie uczeń.



Z przyjętymi założeniami korespondują proponowane metody i techniki nauczania. Umieszczone w kontekście wypowiedzi/akty mowy pozwalają uczniom odgrywać sytuacje z życia codziennego, wcielać się w różne role, ćwiczyć typowe dla tych ról zachowania językowe. Taki sposób pracy pozwala nauczycielowi zauważyć możliwości i potrzeby językowe uczniów. Pozwala mu zaplanować konieczne ćwiczenia korygujące.

Projektowane cele lekcyjne zwracają uwagę na dwa ważne elementy rozwoju językowego uczniów: poznawanie (cel poznawczy/kognitywny) i praktykowanie (cel komunikacyjny). Szczególnie w szkole podstawowej trzeba pamiętać o rozwoju intelektualno-emocjonalnym uczniów. Dlatego na tym etapie warto ograniczyć wiedzę o języku, koncentrując się na praktyce – wykonaniach, z których następnie wyprowadzane są pewne językowe prawidłowości (refleksje). Wybrane kategorie językoznawcze są w związku z tym charakteryzowane w kontekście wypowiedzi/tekstów, dla języka których były one charakterystyczne. Pojawiającym się na lekcjach pojęciom zawsze towarzyszyć powinny przykłady: „Zamiast definicji poszczególnych części mowy (...) każde z pojęć wypełniamy przykładami, stale posiłkując się porządkowaniem: *podaj podobne wyrazy; sprawdź, na jakie pytania odpowiadają; przywołaj inne przymiotniki, rzeczowniki...* itd. Takie postępowanie służy rozumieniu pojęć, same zaś nazwy wejdą do słownika ucznia wówczas, gdy dobrze zostanie wyćwiczony mechanizm operacyjny” (Mrazek, 1998, 4).

W starszych klasach szkoły podstawowej warto budować refleksję nad językiem, która przybiera formę komentarza, uogólnienia i jest ściśle powiązana z wykonywanymi wcześniej zadaniami. Koniecznie trzeba zaznaczyć, iż refleksje te powinny być budowane przez uczniów (Szymańska, 2016).

Jak już powiedziano, jednym z najważniejszych celów uczenia w proponowanym ujęciu jest kształcenie umiejętności komunikowania się. W związku z tym ważny jest nie tylko sam komunikat i jego zgodna z normą konstrukcja, ale wszystkie elementy dwukierunkowego aktu komunikacji. Na kształcenie sprawności komunikacyjnej składałyby się zatem następujące elementy:

- kim jest nadawca i jaki jest jego język?
- kim jest odbiorca i jaki jest jego język?
- co wspólnego o świecie wiedzą uczestnicy aktu komunikacji?
- jak wygląda, co składa się na kontekst, w którym dochodzi do komunikacji?
- jaki kształt powinien przybrać komunikat, aby był skuteczny?

Oczywiście pytania te działają także w drugą stronę, gdy mamy do czynienia z dekodowaniem, interpretowaniem, rozumieniem. Nie jest bowiem tak, że wystarczy, aby komunikat był poprawnie, bezbłędnie skonstruowany, by komunikacja była skuteczna. Dopasowanie wypowiedzi do nadawcy i odbiorcy (jego płci, wieku, relacji do odbiorcy, stopnia bliskości/oficjalności), a także do sytuacji komunikacyjnej ma ogromny wpływ na skuteczność porozumiewania się.

