

Iwona Bińczycka-Kotacz

Słownictwo tematyczne w dyskursie edukacyjnym

Celem edukacji w szkole jest wspomaganie umiejętności porozumiewania się uczniów i wprowadzanie ich w świat kultury. Służy temu kształcenie sprawności mówienia, słuchania, czytania i pisania, a także ujawnianie zainteresowań uczniów. Trzeba uczyć „istnienia w kulturze, przede wszystkim w wymiarze symbolicznym i aksjologicznym, tak by stawała się wewnętrzną i osobistą własnością dziecka”¹. Aby ten proces się dokonał, dziecko musi przejść przez wiele etapów kształcenia, zarówno językowego – ważne jest tu poszerzanie zasobu słownictwa uczniów, na przykład przez prowadzenie dyskursów tematycznych, jak i literackiego – umożliwiającego poszerzenie świadomości kulturowej.

Zadaniem nauczyciela jest rozbudowywanie kompetencji kulturowej uczniów. Kompetencję tę stanowią zdolności określające kulturowe zachowania człowieka, jest ona nadrzędna wobec kompetencji językowej i komunikacyjnej². Z punktu widzenia lingwistyki edukacyjnej kompetencja kulturowa jest edukacją kulturową prowadzoną środkami językowymi. Istotną rolę odgrywa w niej narastające doświadczenie, które jest wyrazem komunikacji międzyludzkiej³. Język jako twór społeczny stanowi jedną z dziedzin kultury oraz odbija w sobie wszystkie pozostałe dziedziny⁴. Nauczyciel wprowadza wiedzę przez organizowanie dyskursu edukacyjnego. Jest to specyficzny rodzaj dyskursu⁵, który nazywany bywa inaczej dyskursem dydaktycznym, pedagogicznym lub szkolnym. Najogólniej można go rozumieć jako: *proces towarzyszący porozumiewaniu się ucznia i nauczyciela lub uczniów w procesie dy-*

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 listopada 2003 roku. Podstawa programowa kształcenia ogólnego.

² S. Śniatkowski, *Pytanie nauczyciela a odpowiedź ucznia (ujęcie komunikacyjne)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”. Prace Językoznawcze, t. VII 1992, s. 141.

³ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków 1993, s. 159.

⁴ S. Grajda, *Rola języka w sytuowaniu nauki w kulturze*. Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego, t. XXXII 1986, s. 77.

⁵ Na temat dyskursu zob.: *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T.A. van Dijk. Warszawa 2001, s. 9–44 i in. Tu również obszerna bibliografia anglojęzyczna przedmiotu

*daktycznym*⁶. Dyskurs edukacyjny jest rodzajem wyspecjalizowanej praktyki dydaktycznej (kompetencji lingwodydaktycznej), która przekazuje wiedzę i wartości wraz z nabywaniem, kształceniem i rozwojem języka dzieci i młodzieży⁷. Janina Labocha przez dyskurs dydaktyczny rozumie odpowiednie przekształcenie specjalistycznego dyskursu źródłowego w taki sposób, żeby przekazywał wiedzę mniej wykształconej publiczności⁸. Maciej Kawka nazywa dyskurs kodem językowym obciążonym funkcjami dydaktycznymi (edukacyjnymi), które realizować ma na lekcji⁹. Zdaniem Basila Bernsteina dyskurs pedagogiczny jest: *zasadą przejmowania innych dyskursów i budowania między nimi szczególnego stosunku w celu ich wybiórczego przekazywania i przyswajania*¹⁰. Właśnie przekazywanie i przyswajanie wiedzy jest istotą dyskursu edukacyjnego. Dyskurs ma uczyć kultury¹¹. Jak pisze Teodozja Rittel, kluczem do kultury w szkole jest język, a w nim przede wszystkim słownictwo tematyczne¹². Słownictwo to pojawia się w dyskursie tematycznym, w którym teksty, zarówno pisane, jak i mówione, skoncentrowane są wokół tego samego zagadnienia. Dyskurs tego typu pozwala na konstruowanie tekstów na dany temat¹³.

By można było swobodnie się porozumiewać, trzeba opanować jak największą ilość wyrazów. Dla rozbudowywania zasobu leksykalnego dzieci potrzebne jest wprowadzanie słownictwa tematycznego. Pojęcie to wprowadził do leksykologii w 1950 roku R. Miche. Biorąc pod uwagę użyteczność słów w procesie komunikacji, podzielił on słownictwo na dwie grupy: tzw. słownictwo atematyczne i tematyczne. Do pierwszej grupy zaliczył terminy mniej lub więcej wspólne dla wszystkich mówiących we wszystkich sytuacjach, do drugiej – słowa związane z jakimś tematem lub rodzajem tematów¹⁴. Niezaprzeczalny jest fakt, że na zajęciach z języka polskiego trzeba wprowadzać dyskurs tematyczny. Oprócz rozbudowywania kompetencji kulturowej przyczynia się on także do rozwoju kompetencji komunikacyjnej uczniów. Kompetencja językowa dotyczy wiedzy o systemie języka, jego regulach i gramatyce, a kompetencja komunikacyjna to wiedza na temat reguł wykorzystania tego systemu w praktyce, to: *umiejętność użycia języka adekwatnie do intencji mówcy i odpowiednio do sytuacji oraz wiedzy o słuchaczu*¹⁵. Poszerzenie słownika pomaga uczniom

⁶ Cyt. za: U. Żydek-Bednarczuk, *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ozdzyński, Kraków 1997, s. 40.

⁷ T. Rittel, *Leksyka nacechowana kulturowo w dyskursie edukacyjnym*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ozdzyński, T. Rittel, Kraków 2002, s. 233.

⁸ J. Labocha, *Teoretyczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym*, [w:] *Dyskurs edukacyjny...*, *op. cit.*, s. 12.

⁹ M. Kawka, *Dyskurs szkolny*, Kraków 1999, s. 27.

¹⁰ B. Bernstein, *Odwzajemnienie kultury*, tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990, s. 171.

¹¹ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, *op. cit.*, s. 139.

¹² *Ibidem*, s. 140.

¹³ Szerzej na ten temat: B. Bokus, *Proces konstruowania tekstu przez małe dziecko w toku interakcji werbalnej z dorosłym*, „Psychologia Wychowawcza”, t. 21: 1978, s. 397–407.

¹⁴ Z. Cygal-Krupa, *Podstawowe słownictwo tematyczne języka polskiego (na wybranych przykładach)*, Kraków 1990, s. 28.

¹⁵ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, *op. cit.*, s. 30.

znaleźć we własnym zasobie leksykalnym wyrazy najtrafniejsze dla wyrażenia określonych treści. Przyczynia się do tego, że wypowiedź staje się płynna. Wzbogacanie słownictwa ucznia to jednocześnie praca nad jego stylem. Z większego zasobu słownictwa może on wybierać wyrażenia i związki odpowiadające najlepiej funkcji jego wypowiedzi¹⁶.

W lingwistyce edukacyjnej, badającej rozwój języka, duże znaczenie ma zastosowanie słownictwa tematycznego w rozwijaniu pól pojęciowych dotyczących kultury czy wartości. Metodę centrów zainteresowań oraz badania pól pojęciowych zastosował praktycznie Władysław Miodunka w pracy *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*¹⁷. Metoda ta służy do zebrania tej części słownictwa tematycznego, która nie jest wystarczająco reprezentowana w słowniku frekwencyjnym, a bez której nie można się obejść w nauczaniu języka. Chodzi o wyuczenie elementów słownych występujących w polu pojęciowym dzieci. Dzięki tej metodzie można wyodrębnić słowa powszechne (słownictwo wspólne) i słowa indywidualne (tzw. słownictwo rzadkie)¹⁸. Miodunka zwraca uwagę na fakt, że słowa częste to w zasadzie słowa a tematyczne, natomiast słowa tematyczne – związane z określonymi sytuacjami i tematami, należą do słownictwa rzadkiego. Uważa on, że tylko połączenie badań frekwencji słownictwa z badaniami słownictwa tematycznego pozwala określić, które słowa są używane współcześnie. Autor jest zdania, że podręczniki języka polskiego powinny zawierać słownictwo zgromadzone na podstawie badań frekwencyjnych słownictwa mówionego oraz badań centrów zainteresowań. Te drugie powinny być źródłem poznania słownictwa tematycznego oraz tematami tekstów i sytuacji przedstawianych w podręczniku do języka polskiego. Zapoznanie uczniów z tym słownictwem pozwoli „funkcjonować” im w najbardziej typowych sytuacjach¹⁹.

Zofia Cygal-Krupa w pracy *Podstawowe słownictwo tematyczne języka polskiego (na wybranych przykładach)* przedstawiła słownictwo tematyczne zgromadzone metodą centrów zainteresowań. Opis ograniczyła do czterech, wybranych spośród dwudziestu trzech, badanych pól pojęciowych. Za *pole pojęciowe* uznała rzeczywistość pojęciową, której odpowiada skojarzony z nią zbiór wyrazów, i związała go z metodą centrów zainteresowań. Jako nadrzędny wprowadziła ona termin *pole tematyczne*, rozumiane jako zbiór wyrazów możliwych funkcjonalnie w konkretnej sytuacji tematycznej²⁰. Metodę *centrów tematycznych* wymienia T. Rittel obok nauczania okazjonalnego, metody thesaurusowej i frekwencyjnej jako sposób nauczania słownictwa²¹.

¹⁶ M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985, s. 40.

¹⁷ W. Miodunka, *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, 559. Prace Językoznawcze, z. 67. Warszawa – Kraków 1980.

¹⁸ T. Rittel, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Kraków 1994, s. 155; por. też S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994, s. 330.

¹⁹ W. Miodunka, *Swoistość słownictwa tematycznego*. „Język Polski”, t. LVI: 1976, s. 182–186.

²⁰ Z. Cygal-Krupa, *Podstawowe słownictwo...*, op. cit., s. 25–26.

²¹ T. Rittel, *Słownictwo społeczno-moralne w ujęciu lingwoedukacyjnym*. [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków 1997, s. 349; por. też: T. Rittel, *Językoznawcze podstawy rozwijania słownictwa społeczno-moralnego uczniów*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”. Prace Pedagogiczne, t. XIII, z. 14. Kraków 1992, s. 104.

Metoda centrów zainteresowań odnosi się do organizacji zajęć szkolnych wokół jakiegoś tematu w taki sposób, by wywołać u uczniów zainteresowanie i przygotować ich do przyjęcia nowych wiadomości²².

1. Dyskurs konwersacyjny		2. Dyskurs tekstowy	
<i>śmierć</i>	7	<i>śmierć</i>	6
<i>klótnia</i>	4	<i>placz</i>	6
<i>placz</i>	3	utrata psa	5
zaginięcie psa	3	smutek	5
utrata kota	3	niechęć jedzenia	4
<i>choroba</i>	3	ból	4
kara	1	pustka	3
ktoś zły	1	<i>choroba</i>	3
niechęć jedzenia	1	strata kota	2
nieszczęście	1	żał	2
przykrość	1	brak miłości	1
<i>smutek</i>	1	<i>szpital</i>	1
szpital	1	coś tragicznego	1
cierpienie serca	1	kamień w sercu	1
współczucie	1	<i>klótnia</i>	1
<i>żał</i>	1	krzywda	1
żałość	1	lęk, strach	1
		los płata figle	1
		modlitwa nad grobem	1
		nienawiść	1
		odtrącenie	1
		rozpacz	1
		sprzedaż konia	1
		coś złego	1

Tabela 1. Słownictwo tematyczne w dyskursie konwersacyjnym i tekstowym o cierpieniu (kl. IV. Szkoła Podstawowa w Zabierzowie). Oprac.: I. Bińczycka-Kolacz

Analizowane przeze mnie poniżej wypowiedzi lekcyjne, a także wypracowania uczniów, to przykłady dyskursów tematycznych. W niniejszym opracowaniu dokonam omówienia słownictwa tematycznego zaczerpniętego z dyskursu edukacyjnego o *cierpieniu* (klasa IV SP)²³. Wezmę pod uwagę zarówno *dyskurs konwersacyjny*,

²² W. Miodunka. *Teoria pól językowych...* op. cit., s. 58.

²³ Materiał badawczy do pracy zebrany został w klasie czwartej Szkoły Podstawowej w Zabierzowie we wrześniu 2000 roku. Składa się z jednej lekcji języka polskiego nagranej na taśmę magnetofonową oraz z wypracowań uczniowskich na temat cierpienia. Zagadnienia kompetencji kulturowej w tych dyskursach omówione zostały w artykule: I. Bińczycka. *Pomiar kompetencji językowej na podstawie analizy lingwoedukacyjnej dyskursów tematycznych o cierpieniu*, *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica II*, red. L. Bednarczuk et al., Kraków 2004, s. 19–33. Natomiast niniejszy tekst sta-

którego przykładem jest lekcja, jak i *dyskurs tekstowy*²⁴ – prace pisemne uczniów. W tabeli przedstawiam wyrazy i związki wyrazowe, które pojawiły się podczas dyskusji na temat *cierpienia* (dyskurs konwersacyjny) – 1, oraz słownictwo z wypracowań domowych (dyskurs tekstowy) – 2.

Zaznaczmy, że słownictwo to nie zostało zgromadzone, jak w przypadku wyżej wymienionych prac, za pomocą indywidualnych skojarzeń osób badanych, lecz wyodrębnione zostało z tekstów naturalnych, konkretnych aktów komunikacji językowej mających miejsce na lekcji w przypadku dyskursu tekstowego oraz zadań domowych uczniów w przypadku dyskursu konwersacyjnego. Zakres badanego materiału jest wąski. Dlatego też niemożliwe jest dokonanie rozróżnienia słownictwa za W. Miodunką na słownictwo *indywidualne* (terminem tym posługuje się on dla wyodrębnienia słów podanych w eksperymencie skojarzeniowym przez jednego badacza) i *powszechne* (wspólne wielu mówiącym danym językiem). Sądzę, że można jednak skorzystać z tego podziału, modyfikując go, nazywając słownictwem *rzadkim* słowa, które w badanym zbiorze pojawiły się tylko raz, a słownictwo, które pojawiło się wśród uczniów częściej – zaznaczone pogrubionym drukiem – uznać za *nieindywidualne*. W tabeli w kolumnie pierwszej (dyskurs konwersacyjny) zawarta jest informacja, ile razy dany wyraz pojawił się podczas dyskursu mówionego, w kolumnie drugiej (dyskurs tekstowy) – w ilu z trzydziestu prac pisemnych dzieci pojawiło się dane słowo. Najczęściej z cierpieniem (zarówno w dyskursie tekstowym, jak i w dyskursie konwersacyjnym) wiązano leksem *śmierć*. Śmierć zdaniem czwartoklasistów jest najistotniejszym czynnikiem powodującym cierpienie (w dyskursie konwersacyjnym to zagadnienie poruszają uczniowie aż siedem razy, a w tekstowym – sześć). Interesujący wydaje się fakt, że słownictwo, które pojawiało się często podczas dyskursów konwersacyjnych, jest słownictwem rzadkim w dyskursie tekstowym, np. wyraz *klótnia* użyty w dyskursie konwersacyjnym aż cztery razy, pojawił się tylko w jednej pracy pisemnej. Nasuwa się wniosek, że podczas dyskursów tekstowych da się zauważyć więcej słownictwa indywidualnego uczniów. W obu dyskursach pojawiają się też wyrazy takie same (zaznaczone w tabeli kursywą) bądź o podobnym polu tematycznym.

Stanisław Grabias pisze, że kształt tekstów językowych (także kształt leksykalny) warunkowany jest sytuacją, w jakiej te teksty powstają. Według Joshui A. Fishmana o sytuacji językowej decydują układy następujących czterech składników aktu komunikacji: *rozmówcy uwarunkowani rolami społecznymi, temat, miejsce i czas rozmowy*²⁵. Porównując słownictwo uczniów zgromadzone podczas dyskursów konwersacyjnych ze słownictwem obecnym w dyskursach pisanych przez uczniów w domu, wezmę pod uwagę dwa z wymienionych wyżej składników aktu komunikacji: miejsce i czas dyskursów. Można stwierdzić, że wypowiedzi uczniów na temat *cierpienia* nie zawsze były podczas lekcji przemyślane. Często uczniowie poruszali te same

nowi rozszerzenie zasygnalizowanej tam problematyki dotyczącej dyskursu tematycznego i słownictwa tematycznego.

²⁴ I. Kurcz, *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, Warszawa 1992, s. 146.

²⁵ Podaję za: S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994, s. 290.

kwestie lub powtarzali zdania poprzedników, dodając tylko sformułowanie – *ja też*.
Por. następujący dialog:

- 1) Ja najbardziej cierpiałam, jak umarła moja babcia i dziadek [DK, IV, 2000, Paulina].
- 2) Ja też cierpiałem, jak umarła moja babcia [DK, IV, 2000, Kuba].

W rozmowie na lekcji dzieci często posługują się formami komunikowania przyswojonymi z życia codziennego, przeważają w niej spontaniczne, pozostawiające wiele do życzenia reakcje słowne. W pracach pisemnych słownictwo uczniów było o wiele bogatsze. Z tabeli wynika, że w dyskursach tekstowych uczniów pojawiają się wyrazy, które w ogóle nie pojawiły się podczas lekcji. Prace pisemne uczniów wskazują na głębsze zanalizowanie tematu w domu, leksyka wypracowań jest o wiele ciekawsza od słownictwa, którym posługiwali się uczniowie podczas dyskursów dydaktycznych mówionych. Oczywiście jest, że w tekście pisanym zasób słownictwa jest *o wiele bogatszy, częstsze są także użycia ciągów synonimicznych, piszący bowiem stara się starannie dobierać słowa i nie powtarzać ich*²⁶. W domu uczniowie mieli wystarczającą ilość czasu, by przemyśleć, sprawdzić i ewentualnie poprawić swoje wypracowania, mogli także korzystać ze słowników ogólnych i specjalistycznych: np. *Słownika języka polskiego, Słownika wyrazów bliskoznacznych* itp. Potwierdza to hipotezę, że miejsce i czas tworzenia dyskursów odgrywa istotną rolę, gdyż wpływa zasadniczo na ich przebieg.

Kompetencja językowa gramatyczna, zdaniem jest to wiedza dotycząca zbioru zwanego słownikiem danego języka i zbioru reguł łączenia elementów zbioru pierwszego – gramatyki²⁷. Spróbujmy ocenić zasób słownictwa uczniów i zanalizujmy, z jakimi trudnościami leksykalnymi zetknęli się uczniowie podczas dyskursu tematycznego dotyczącego *cierpienia*. Podczas lekcji na prośbę nauczycielki uczniowie próbowali wymienić przyczyny swoich cierpień, mieli jednak trudności z ich nazwaniem. Zasób jednostek leksykalnych, który posiadają dzieci na tym poziomie rozwoju intelektualnego, jest jeszcze dość ograniczony, por.:

- 3) Raz to było tak: moja mama i tata byli w robocie, siostra w szkole, ja byłem sam w domu. Była taka ładna pogoda, coś z siedemnaście stopni, a ja **cierpiałem**, nie wiedziałem, co robić. Bylem w jednym pokoju i **cierpiałem** [DK, IV, 2000, Paweł].

Chłopiec miał zamiar powiedzieć tu z pewnością o swojej *samotności*, lecz w jego zasobie leksykalnym brakowało tego słowa. By wyrazić ten stan, musiał posłużyć się metodą opisową. Podobnie było w przypadku Sylwii. Chciała opowiedzieć o *tęsknocie* za przyjaciółką, która wyjechała za granicę. Ułatwiła sobie to zadanie, mówiąc:

- 4) Ja **cierpiałam** jak Kasia pojechała do Stanów [DK, IV, 2000, Sylwia].

²⁶ J. Kram, *Zarys kultury żywego słowa*, Warszawa 1988, s. 8.

²⁷ J. Banach, za: T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, op. cit., s. 92.

O tym, że uczniowie nie posługiwali się czynnie słowem *tęsknota*, świadczyć może rozmowa na lekcji, w której nauczycielka prosiła o wymienienie cierpień jednego z bohaterów literackich. Ponieważ uczniowie nie użyli oczekiwanego wyrazu, nauczycielka sama udzieliła odpowiedzi:

5) Podpowiem wam to jedno słowo. usechł z tęsknoty [DK, IV, 2000, N].

Można zatem stwierdzić, że słowo to należy do słownictwa biernego uczniów. Rozumieją oni ten wyraz, ale nie używają go podczas dyskursu, choć sytuacja tego wymaga.

Słownictwo tematyczne pojawiające się na lekcji nie było pozbawione niepoprawności. Pojawiły się błędy w zakresie używania związków frazeologicznych – utrwalonych zwyczajem językowym utartych połączeń językowych²⁸. Błędy te związane były z naruszaniem stałości związków lub z niepoprawną wymianą jednego ze składników wyrażenia. Oto przykład błędnie skonstruowanego związku wyrazowego:

6) Owoce już nie kwitły [DK, IV, 2000, Aleksander].

Prześledźmy także fragment lekcji, podczas której ten sam uczeń ponownie używa niepoprawnego połączenia wyrazowego: *tryskała smutkiem*:

7) N: Proszę teraz powiedzieć, w jaki sposób Demeter zachowywała się wtedy, gdy szukała swojej córki? Widzę, że tylko Aleksander się zgłasza, no proszę, jeszcze raz.

U: Tryskała smutkiem [DT, IV, 2000, Aleksander].

N: Ja bym się nie zgodziła z takim połączeniem „tryskała smutkiem”, wiesz dlaczego? Bo słowo „tryskać” z jakim słowem się kojarzy? Tryskać czym?

U: Radością!!! [wszyscy].

Oba te połączenia zakwalifikować można do tzw. *zwrotów*, czyli frazeologicznych połączeń przynajmniej dwóch wyrazów, których ośrodkiem jest czasownik²⁹. Związki frazeologiczne, jak wiadomo, dzielimy na stałe (niewymiennocłonowe) i łączliwe (wymiennczonowe), do których właśnie można by zakwalifikować oba wyżej wspomniane połączenia wyrazowe. Zarówno w sformułowaniu: *owoce już nie kwitły*, jak i *tryskała smutkiem*, błąd pojawił się wskutek kontaminacji składników dwóch frazeologizmów. W pierwszym przykładzie zestawiono ze sobą elementy dwóch związków *kwiaty kwitną* i *owoce dojrzewają*. Podstawą drugiego niefortunnego zwrotu są połączenia *tryskać zadowoleniem* i *objawiać, okazywać smutek*³⁰. Jak się okazuje, dyskurs tematyczny nie tylko uczy nowych słów, ale pomaga także wskazać błędy w słownictwie opanowanym już przez uczniów.

²⁸ W. Kochanski, B. Klebanowska, A. Markowski, *O dobrej i złej polszczyźnie*, Warszawa 1987, s. 297; por. też: D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności leksykalnej (Słownictwo rodzime)*, Warszawa 1982, s. 210–228.

²⁹ W. Kochanski et al., *O dobrej i złej polszczyźnie...*, op. cit., s. 299.

³⁰ *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, red. S. Skorupka, Warszawa 1999, s. 158, 372, 395, 631.

Podczas dyskursów konwersacyjnych pojawiała się najczęściej leksyka bezpośrednio związana z konkretnymi doświadczeniami dzieci. Władysław Miodunka podkreśla, że wyrazy tematyczne są ściśle związane z konkretnymi, stereotypowymi sytuacjami i tematami³¹, toteż nie dziwi fakt, że w badanym materiale pojawiło się słownictwo konkretne – odnoszące się do określonej rzeczywistości, np.: *kamień, szpital, pies, kot, płacz*. Słownictwo to jest zasobem wyrazów denotujących konkretną treść znaczeniową, służy do oznaczania konkretnych przedmiotów, czynności, stanów i cech.

W dyskursach pisanych, jak i mówionych odnajdziemy także zwroty świadczące o próbach myślenia abstrakcyjnego, pojawia się słownictwo abstrakcyjne, np. *los, pustka, żalność*. Uczniowie klasy czwartej wkraczają w stadium operacji formalnych, które jest ostatnim stadium rozwoju myślenia, a zaczyna się ono około jedenastego roku życia. W tym stadium możliwe jest wykonywanie operacji wychodzących poza bezpośrednie doświadczenie³².

Dziecko rozpoczynające edukację przynosi do szkoły doświadczenia językowe, które wyniosło ze środowiska rodzinnego i rówieśniczego³³. Materiał językowy zgromadzony był, jak wcześniej zaznaczyłam, w szkole wiejskiej. Pragnę w tym miejscu podkreślić fakt, iż *pochodzenie społeczne uczniów wpływa na zasób ich słownictwa oraz umiejętności językowe*³⁴. Uczniowie pochodzili z Zabierzowa. Jest to duża wieś znajdująca się w województwie małopolskim, położona na obszarze Rowu Krzeszowickiego, na zachód od Krakowa³⁵. Mieszkając w takich okolicach, dzieci mają większą możliwość obcowania z przyrodą. Niektórzy z badanych posiadają zdolność „współodczuwania” z nią, dlatego też cierpienie, ich zdaniem, dotyczy nie tylko człowieka, ale i natury, a przede wszystkim zwierząt, por.:

8) Nie tylko ludzie cierpią, ale także zwierzęta. kiedy my w lesie wyrzucamy szkło [...] lub robimy sobie ognisko w lesie [DT. IV. 2000, Marta].

9) [...] ale nie tylko ludzie umieją cierpieć, także i zwierzęta [DT. IV. 2000, Aleksandra].

Wielokrotnie już porównywano język uczniów szkół miejskich i wiejskich. Wnioski z tych prac potwierdzają, że język dzieci pochodzących ze wsi często nosi znamiona kodu ograniczonego³⁶. Eulalia Teklińska-Kotulska zwraca uwagę na fakt, iż dzieci miejskie posługują się bardziej różnorodnym słownikiem, występuje w nim więcej rzeczowników i czasowników abstrakcyjnych, także więcej przymiotników i przysłówków³⁷. Także W. Miodunka podkreśla, że słownik dzieci wiejskich różni

³¹ W. Miodunka, *Swoistość słownictwa...*, op. cit., s. 182.

³² I. Kurcz, *Psycholingwistyka*, Warszawa 1976, s. 47; por. też K. Gąsiorek, *Abstrakta w języku dzieci i młodzieży*, Kraków 1991, s. 7–8.

³³ D. Bula, B. Niesporek-Szamburska, *O nabywaniu doświadczeń językowych w sytuacjach szkolnych*. [w.] *Problemy edukacji lingwistycznej*, red. M.T. Michalewska, Kraków 1999, s. 147.

³⁴ E. Polanski, *Słownictwo uczniów*, Warszawa 1982, s. 24.

³⁵ J. Zinkow, *Krzeszowice i okolice*, Warszawa – Kraków 1988, s. 72.

³⁶ M. Nagajowa, *Kształcenie języka...*, op. cit., s. 13.

³⁷ Cyt. za: E. Polański, *Słownictwo uczniów...*, op. cit., s. 19

się od słownika dzieci miejskich. Na wsi mają one bezpośredni, codzienny kontakt z naturą. Muszą także pracować w gospodarstwie, a praca często bywa nadrzędna w stosunku do nauki. Zauważa on także, że z roli dziecka wiejskiego wynika jego bezpośredni kontakt ze zwierzętami domowymi³⁸. Potwierdza to wypowiedź jednego z uczniów:

10) Ja cierpię, ponieważ mój wujek chce sprzedać konia. Ten koń jest fajny, a wujek chce kupić nowego [DT, IV, 2000, Tomek].

Wzruszające jest wypracowanie Eweliny, która opisuje los głodnych piesków żywiących się liśćmi i trawą:

11) Ja cierpię z powodu dwóch piesków od mojej koleżanki. Bo są głodne, nie dostają jedzenia, jedzą trawę i liście. Postanowiłyśmy razem dawać im pod wieczór jedzenie. A pieski będą najedzone i szczęśliwe. I nie będą tak cierpieć jak do tej pory [DT, IV, 2000, Ewelina].

Uczennica używa leksemów: *najedzone*, *szczęśliwe* jako wyrazów mających przeciwstawne znaczenie do słowa *cierpienie*. Porównajmy, jakie wyrazy przeciwstawne do wyrazu *cierpienie* podaje *Słownik antonimów*: 1) *cierpienie* – *blogostan*, 2) *cierpienie* – *wesołość*³⁹.

Dzieci martwią się losem nieszczęśliwych zwierząt, najbardziej jednak przeżywają ich utratę, por. następujące wypowiedzi:

12) Cierpiałem, jak mój pies umarł, bo musieliśmy go uśpić, bo był chory. A on od dziecka, jak się urodziłem, to on był nasz [DK, IV, 2000, Aleksander].

13) Ja cierpiałam okropnie, jak straciłam dwa psy [DK, IV, 2000, Inga].

O silnych więziach emocjonalnych, jakie łączą dzieci ze zwierzętami, świadczyć może fakt, że uczeń utożsamia psa z człowiekiem, używając zwrotu *pies umarł* [DK, IV, 2000, Aleksander] zamiast związku wyrazowego – *pies zdechl*, co zaleca *Słownik frazeologiczny języka polskiego* pod redakcją Stanisława Skorupki⁴⁰.

Elementy słowne w polu pojęciowym dzieci, których wypowiedzi analizowano w niniejszym opracowaniu, mają wąski zakres, są przede wszystkim związane z życiem wiejskim. Zdaniem W. Miodunki pomoc przy pracy w gospodarstwie rolnym może ograniczać indywidualny rozwój intelektualny dziecka. Dlatego podkreśla on, że trzeba orientować świadomość dzieci ku sprawom ogólnym, ponadregionalnym (podkreślenie moje – I.B.-K.). Należy u dzieci rozbudowywać te pola pojęciowe, które są tradycyjnie słabo rozwinięte w gwarach i w języku potocznym⁴¹. Błędy i braki w zasobie leksykalnym uczniów na tym pozio-

³⁸ W. Miodunka, *Teoria pól językowych...*, *op. cit.*, s. 75.

³⁹ A. Dąbrówka, E. Geller, *Słownik antonimów*, Warszawa 1998, s. 67.

⁴⁰ *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, *op. cit.*, s. 674.

⁴¹ W. Miodunka, *Teoria pól językowych...*, *op. cit.*, s. 165; por. też: T. Rittel, *Język koczowniczy...*, *op. cit.*, s. 104.

mie edukacyjnym nie mogą dziwić. Zwróćmy uwagę, że rozwój osobowości i psychiki człowieka idzie w parze z bogactwem słownikowym, z rozszerzeniem zasobu słownictwa czynnego, właściwszym doбором wyrazów w określonych sytuacjach⁴². Zgodnie z maksymą *labor omnia vincit improbus* uczniowie, systematycznie ucząc się i ćwicząc, z biegiem lat nabiorą wprawy i posiadą kompetencję językową zgodną z obowiązującymi ogólnie normami. Pomocne im będą w tym wszelkie przemyślane działania dydaktyczne nauczyciela, mające na uwadze m.in. poszerzanie zasobu słownikowego uczniów. Do efektywnego rozwijania umiejętności lingwistycznych mogą przyczynić się z pewnością odpowiednio zorganizowane dyskursy tematyczne. Kładą one szczególnie nacisk na kształcenie i rozwijanie języka dzieci, ale dają także możliwość przekazywania wiedzy, zapoznawania uczniów z dorobkiem kultury. Podsumowaniem niech będą słowa Marcina Czerwińskiego: *Kompetencję kulturową kształtuje się głównie poprzez język*⁴³.

Bibliografia

- Bernstein B., 1990, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa.
- Bińczycka I., 2004, *Pomiar kompetencji językowej na podstawie analizy lingwoedukacyjnej dyskursów tematycznych o cierpieniu*, *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica II*, red. L. Bednarczuk *et al.*, Kraków, s. 19–33.
- Bokus B., 1978, *Proces konstruowania tekstu przez małe dziecko w toku interakcji werbalnej z dorosłym*, „Psychologia Wychowawcza”, t. 21, s. 397–407.
- Buła D., Niesporek-Szamburska B., 1999, *O nabywaniu doświadczeń językowych w sytuacjach szkolnych*. [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, red. M.T. Michalewska, Kraków, s. 147–150.
- Buttler D., Kurkowska H., Satkiewicz H., 1982, *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności leksykalnej (Słownictwo rodzime)*, Warszawa.
- Cygal-Krupa Z., 1990, *Podstawowe słownictwo tematyczne języka polskiego (na wybranych przykładach)*, Kraków.
- Dąbrówka A., Geller E., 1998, *Słownik antonimów*, Warszawa.
- Dyskurs jako struktura i proces*, 2001, red. T.A. van Dijk, Warszawa.
- Gajda S., 1986, *Rola języka w sytuowaniu nauki w kulturze*, *Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego*, t. XXXII, s. 77–84.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny*, Kraków.
- Kochański W., Klebanowska B., Markowski A., 1987, *O dobrej i złej polszczyźnie*, Warszawa.
- Kram J., 1988, *Zarys kultury żywego słowa*, Warszawa.
- Kurcz I., 1976, *Psycholingwistyka*, Warszawa.
- Kurcz I., 1992, *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, Warszawa.

⁴² W Kochański *et al.*, *O dobrej i złej polszczyźnie...*, *op. cit.*, s. 246.

⁴³ Podaję za: T. Rittel, *Podstawy lingwistyki...*, *op. cit.*, s. 139.

- Labocha J., 1997, *Teoretyczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym*. [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ozdżyński. Kraków. s. 9–15.
- Miodunka W., 1976, *Swoistość słownictwa tematycznego*, „Język Polski”. t. LVI. Kraków, s. 182–186.
- Miodunka W., 1980, *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. 559. Prace Językoznawcze, z. 67. Warszawa – Kraków.
- Nagajowa M., 1985, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa.
- Polański E., 1982, *Słownictwo uczniów*. Warszawa.
- Rittel T., 1992, *Językoznawcze podstawy rozwijania słownictwa społeczno-moralnego uczniów*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”. Prace Pedagogiczne. t. XIII. z. 14. Kraków, s. 85–109.
- Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*. Kraków.
- Rittel T., 1994, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*. Kraków.
- Rittel T., 1997, *Słownictwo społeczno-moralne w ujęciu lingwoedukacyjnym*. [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ozdżyński, T. Rittel. Kraków, s. 331–353.
- Rittel T., 2002, *Leksyka nacechowana kulturowo w dyskursie edukacyjnym*. [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ozdżyński, T. Rittel. Kraków, s. 233–344.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 listopada 2003 roku. Podstawa programowa kształcenia ogólnego*.
- Słownik frazeologiczny języka polskiego*. 1999. red. S. Skorupka. Warszawa.
- Synowiec H., 1997, *Rozwijanie podwójnej kompetencji językowej uczniów w środowisku gwarowym*. [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ozdżyński, T. Rittel. Kraków, s. 171–184.
- Śniatkowski S., 1992, *Pytanie nauczyciela a odpowiedź ucznia (ujęcie komunikacyjne)*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”. Prace Językoznawcze, t. VII. Kraków.
- Zinkow J., 1988, *Krzyszowice i okolice*. Warszawa – Kraków.
- Żydek-Bednarczuk U., 1997, *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*. [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ozdżyński, Kraków, s. 17–29.

Thematic Vocabulary in Educational Discourse

Abstract

The paper calls attention to the need of developing pupils' linguistic and cultural competence by means of including thematic vocabulary into educational discourses. This vocabulary appears in thematic discourse in which both written and spoken texts are focused on the same topic.

Introducing thematic vocabulary is necessary for developing a supply of lexical items and in an important way contributes to effective developing children's linguistic skills.

In this paper an analysis of vocabulary excerpted from thematic discourses on *suffering* in the fourth form of primary school was done.

Both conversational discourse an example of which is a lesson and textual discourse – pupils' compositions – were taken into account. Words and expressions that appear during a discussion about *suffering* were described and compared to a vocabulary of homework compositions. Pupils' compositions are distinctly more linguistically plentiful.

It all makes to conclude that during lessons of Polish language and literature strong stress should be laid on practising the skill of speaking, developing communicational competence. Suitably arranged thematic discourses that allow to reveal pupils' interests may surely contribute to developing the competence.