

Anna Seretny

Uniwersytet Jagielloński

<https://orcid.org/0000-0002-5377-4881>

anna.barbara.seretny@uj.edu.pl

Polszczyzna jako język drugi w szkole. Wymagania leksykalne komunikacyjnej i edukacyjnej odmiany języka

Polish as a language of schooling. Lexical demands of communicative and educational language variety

In the recent years the number of migrant children in Polish schools has grown considerably. Many of them barely speak our language, most of them do not know it at all. Thanks to the state language support program most of the pupils within a year or two learn how to communicate in Polish. This ability however is often of little help during subject lessons due to immense differences between communicative and an academic language variety. The text presents the results of a preliminary study undertaken to prove that academic lexis makes on migrant children tremendous demands and to show that due to its specificity and quantity its teaching has to be both, explicit and well-organized. To achieve the research goal of the lexical material was excerpted from one of the history textbooks for primary school fourth graders and then subjected to detailed analysis which aimed at its structured organization. The paper ends with pedagogical implications: it presents some strategies for developing lexical competence of migrant pupils which can help them to meet the challenge and learn subject vocabulary more effectively.

Keywords: Polish as a language of school education, lexical demands of the language of schooling, migrant children

Słowa kluczowe: polszczyzna jako język szkolnej edukacji, wymagania leksykalne języka szkolnej edukacji, dzieci z doświadczeniem migracji

1. Wprowadzenie

Oblicze polskiej szkoły w ostatnich latach bardzo się zmienia. Ze względu na nasilenie się procesów migracyjnych do placówek oświatowych w naszym kraju trafia coraz więcej dzieci cudzoziemskich nieznających polszczyzny lub władających nią bardzo słabo¹. Bariera językowa utrudnia im adaptację w środowisku, odnalezienie się w nowej szkole, nawiązanie przyjaźni z rówieśnikami (zob. m.in. Grzymała-Moszczyńska i in., 2015; Majcher-Legawiec, 2017; Gębal, 2018; Jędryka, 2021). Umożliwienie młodym migrantom porozumiewania się z otoczeniem to aspekt bardzo ważny, lecz nie jedyny. W szkole język jest bowiem dla dzieci/młodzieży nie tylko środkiem komunikacji, lecz stanowi także narzędzie poznawania świata oraz rozwoju indywidualnego i społecznego (zob. m.in. Schleppegrell, 2004; Cummins, 1981, 2000; Thürmann, Vollmer, Pieper, 2010; Szybura, 2016; Pamuła-Behrens, 2018; Seretny, 2018, 2021). Wsparcie językowe, które zgodnie z polskim prawem uczniowie z doświadczeniem migracji mogą otrzymać², powinno więc umożliwiać im nie tylko jak najszybsze opanowanie polszczyzny komunikacyjnej (ang. *language of communication*), lecz także poznawanie jej odmiany edukacyjnej (ang. *language of schooling*), która, jak pokazują opracowania zagraniczne (zob. Cummins, 1981, 2008; Thürmann, Vollmer, Pieper, 2010; Zwiars, 2008) oraz krajowe (zob. Grzymała-Moszczyńska i in., 2015; Jędryka, 2021), nie rozwija się samoistnie, jest nietatwa do opanowania, wymaga więc rozległej i odpowiednio ukierunkowanej interwencji dydaktycznej (zob. m.in. Zwiars, 2008; Marzano, Pickering, 2014; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018, 2019).

Niniejszy tekst przedstawia wyniki rekonesansu badawczego³ podjętego celem wykazania, że szczególnie trudne do przyswojenia dla dzieci z doświadczeniem migracji jest słownictwo, z którym stykają się w szkole ze względu na jego ilość oraz specyfikę. Część empiryczną rozpoczynają analizy złożoności warstwy leksykalnej polszczyzny edukacyjnej poprzedzone krótką

¹ Według Systemu Informacji Oświatowej (zob. sio.gov.pl), w roku 2012 uczniów takich było nieco ponad 7 000, w ciągu dziesięciu lat ich liczba wzrosła do 57 000. Są oni w różnym wieku i najczęściej uczęszczają do szkół w dużych aglomeracjach miejskich. Jako zbiorowość tworzą mozaikę językowo-kulturową, choć w niektórych placówkach wyraźnie przeważają dzieci/nastolatki pochodzenia ukraińskiego.

² Zob. najnowsze Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lipca 2020 roku w sprawie 23 sierpnia 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. 2020 r., poz. 1283).

³ Stanowi on część większego projektu badań JSE.

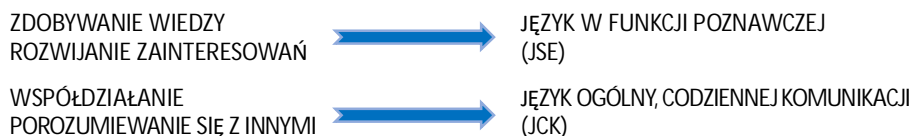
charakterystyką odmian języka obecnych w przestrzeni szkolnej. Natomiast, aby osiągnąć cel badawczy rekonesansu, z jednego tylko podręcznika do historii dla IV klasy szkoły podstawowej wyekscerpowano słownictwo, którego znajomość uznano za konieczną do w miarę swobodnej lektury tekstów. Podano je następnie wieloaspektowemu oglądowi, dzięki któremu możliwe stało się jego uporządkowanie. W końcowej części artykułu pokazano sposoby wykorzystania wyselekcjonowanych treści, czyli przykładowe rozwiązania dydaktyczne, które u uczniów z doświadczeniem migracji mogą usprawnić niełatwy proces 'leksykalnego doganiania' polskich rówieśników.

2. Odmiany języka w przestrzeni edukacyjnej

Zadaniem szkoły jest umożliwianie uczniom zdobywania wiedzy przedmiotowej, rozwijania zainteresowań; powinna ona także kształtować u nich umiejętność efektywnego współdziałania w zespole, uczyć sposobów skutecznego porozumiewania się z innymi w różnych kontekstach i sytuacjach, przekazywać wartości oraz normy ważne dla społeczeństwa. Wszystkie te procesy wymagają działań językowych, ich charakter, a w konsekwencji stopień złożoności koniecznych do ich realizacji środków jest jednakże bardzo zróżnicowany, to zaś sprawia, że język obecny w przestrzeni szkolnej nie jest tworem jednolitym. Do realizacji potrzeb komunikacyjnych, funkcjonowania w grupie społecznej, do mówienia o rzeczach skomplikowanych w sposób prosty, łatwo pojmowalny służy język ogólny, tu nazywany zgodnie z nomenklaturą glotto-dydaktyczną (zob. Seretny, 2018) – językiem codziennej komunikacji (dalej: JCK). Używa się go w szkole w sytuacjach mniej sformalizowanych: na przerwach, w szatni, a jeśli na lekcjach, to raczej w komunikacji z rówieśnikami lub podczas nieformalnych rozmów z nauczycielami. Język bazujący na JCK, lecz służący poznaniu nosi zaś miano języka szkolnej edukacji⁴ (dalej: JSE). Jest on wykorzystywany przede wszystkim jako narzędzie zdobywania, przekazywania wiedzy i/lub umiejętności, a także werbalizacji poznania (zob. schemat 1). Stanowi specyficzne, specjalistyczne uzupełnienie, rozszerzenie JCK, większości komunikatów (s)formułowanych w JSE nie da się bowiem przełożyć na JCK z zachowaniem dokładnie tego samego poziomu ścisłości informacyjnej (zob.

⁴ W polskojęzycznej literaturze przedmiotu w odniesieniu do edukacyjnej odmiany języka równolegle funkcjonuje kilka określeń: *język edukacyjny* (Szybura, 2016), *język specjalistyczny* (Majcher-Legawiec, 2017), *język szkolnej edukacji* (Seretny, 2018; 2021), *język edukacji szkolnej* (Pamuła-Behrens, 2018; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018; 2019). Tu używane będzie sformułowanie *język szkolnej edukacji* jako paralelizm składniowy do *języka codziennej komunikacji*.

Warchała, 2003: 27; Grucza, 2008: 14). Opanowanie JSE to zatem niezbędny warunek sukcesu edukacyjnego (zob. Schleppegrell, 2004: 2; Pamuła-Behrens, 2018: 178; Seretny, 2018: 143), przyswojenie aparatu pojęciowego dziedziny pozwala bowiem uczniom precyzyjnie mówić o przedmiocie danej nauki, czego, ze względu na poziom abstrakcji, najczęściej nie da się zrobić za pomocą JCK.



Schemat 1: *Zadania szkoły a odmiany języka* (źródło: oprac. własne).

Uczącym się z doświadczeniem migracyjnym przy odpowiednim wsparciu glottodydaktycznym przyswojenie JCK zajmuje zazwyczaj około 2 lat (Cummins, 1981: 148). Jego znajomość, aczkolwiek ważna, nie umożliwi im jednak, jak już wspomniano, pełnego uczestnictwa w zajęciach przedmiotowych (zob. m.in. Scarella, 2003; Schleppegrell, 2004; Zwiers, 2008; Snow, Ucelli, 2009; Nagy, Townsend, 2012; Cummins, 2000; Marzano, Pickering, 2014; Pamuła-Behrens, 2018; Seretny, 2018; 2021), dlatego równoległe, na bazie JCK, muszą poznawać JSE właściwy etapowi kształcenia, na którym są. Osiągnięcie biegłości w JSE na poziomie porównywalnym z jednojęzycznymi rówieśnikami jest procesem znacznie dłuższym, trwającym niekiedy nawet do 5 lub 6 lat (Cummins, 1981: 148) i to przy właściwie zorganizowanym wsparciu. Bez takiego wsparcia, nawet po upływie czasu znacznie dłuższego może ono zakończyć się porażką ze względu na specyfikę i złożoność JSE.

3. Język codziennej komunikacji a język szkolnej edukacji

JCK jest ubogi w środki. Ich zakres niezbędny do realizowania 'codziennych' intencji, werbalizacji podstawowych potrzeb i emocji zazwyczaj ogranicza się do słownictwa najczęściej używanego oraz prostych struktur gramatycznych, sam przekaz jest zaś często wspierany/uzupełniany niewerbalnie. Szacuje się, że zaledwie około 1000 wyrazów o najwyższej frekwencji pokrywa w niemal 98% wypowiedzi mówione dotyczące tego co 'tu i teraz' i prawie 72% niespecjalistycznych tekstów pochodzących z prasy przeznaczonej dla szerokiego kręgu odbiorców (zob. Zgótkowa, 1992; Nation, 2001). Wypełnienie leksykalne wypowiedzi codziennego języka mówionego jest także mało urozmaicone. W zdaniach pojawia się sporo wyrazów synsemantycznych, tj. partykuł, zaimków (zwłaszcza wskazujących), spójników, wykrzykników. Mniej jest w nich jednostek autosemantycznych (tj. rzeczowników, czasowników, przymiotników i przysłówków) niosących konkretne treści (zob. O'Loughlin, 1997)⁵.

⁵ Podział na wyrazy synsemantyczne i autosemantyczne przyjmuję za Zgótkową (1992).

Te zaś, które się pojawiają, są najczęściej atematyczne (zob. Michèa, 1950), tj. znaczeniowo pojemne, czyli możliwe do użycia w zróżnicowanej gamie kontekstów. Przeciętny dorosły użytkownik zatem, choć w swoim słowniku mentalnym zazwyczaj ma przynajmniej kilkadziesiąt tysięcy wyrazów⁶, kiedy posługuje się językiem na co dzień, pożytkuje jedynie niewielką część posiadanych zasobów. Składnia wypowiedzi 'codziennych' jest równie mało wyrafinowana jak ich wypełnienie leksykalne. Dominują zdania pojedyncze nierozwinięte, a ze złożonych – współrzędne (zob. m.in. Wilkoń, 1987), w których widać tendencję do luźnego i/lub niepełnego porządkowania wyrazów pod względem logiczno-syntaktycznym. W wypowiedziach pojawiają się więc powtórzenia, potoki składniowe, a także anakoluty.

JSE, czyli odmiana języka, z którą uczniowie stykają się w szkole, by za jej pomocą zdobyć nową wiedzę i umiejętności (Pamuła, 2018) i osiągnąć edukacyjny sukces (Scarella, 2003; Seretny, 2018; 2021), diametralnie różni się od JCK. Teksty w nim formułowane, najczęściej poruszają tematy abstrakcyjne, specjalistyczne, oderwane od 'tu i teraz'. W konsekwencji są więc mocno nasycone treścią, tj. wyrazami autosemantycznymi, w tym: terminami właściwymi danej dziedzinie, wyrazami rzadko używanymi w JCK, abstrakcyjnymi, o złożonej budowie oraz leksyką obcego pochodzenia (zob. Seretny, 2018; 2021). Wypowiedzi, z którymi uczniowie obcuja na lekcjach, cechuje też duże obciążenie informacyjne i niski stopień redundancji. To zaś, w sposób automatyczny, znajduje przełożenie na ich wysoki wskaźnik zróżnicowania leksykalnego⁷. Teksty napisane w JSE mają również skomplikowaną strukturę składniową. Są w zdecydowanej większości zbudowane ze zdań, jeśli pojedynczych, to rozwiniętych, przede wszystkim zaś z wielokrotnie złożonych o wysokim wskaźniku nominalizacji. Pojawiające się w ich strukturze rozmaite spójniki skorelowane oraz wskaźniki nawiązania i/lub zespolenia (np. *biorąc pod uwagę, że ...; nie tyle ..., ile ...*), choć nadają wypowiedziom spójność, nie ułatwiają ich przetwarzania, gdyż na co dzień rzadko są używane. Rozumienie (poziom recepcji) i podejmowanie (poziom produkcji) działań językowych osadzonych w wiedzy przedmiotowej wymaga też uruchomienia procesów myślowych wyższego rzędu, takich jak: stawianie hipotez, ewaluacja, inferencja, uogólnianie, przewidywanie czy klasyfikowanie, które w codziennej komunikacji często pozostają w uśpieniu.

⁶ Wielkość tego zasobu determinuje wiele czynników, wśród których dwa, wykształcenie i czytanie, mają znaczenie kluczowe.

⁷ Jest to zależność zachodząca między wyrazami stanowiącymi *słownik* tekstu, a wszystkimi w nim użytymi, czyli *tekstem*. Im jest wyższe, tym wypowiedź jest bogatsza pod względem leksykalnym.

JSE i JCK to zatem dwie bardzo różne ilościowo i jakościowo odmiany polszczyzny obecnej w przestrzeni szkolnej. Czas, jakiego potrzebują na opanowanie każdej z nich uczący się z doświadczeniem migracji, a także rodzaj wsparcia, które im należy zapewnić, muszą więc być inne. Będą one też zależne od dwóch czynników, tj. etapu edukacyjnego, na którym uczniowie wejdą w polski system edukacji (im etap niższy, tym czas krótszy i zakres koniecznego wsparcia mniejszy) oraz typologicznej i genetycznej odległości dzielącej ich język wyjściowy od polszczyzny (uczniowie chińscy, niezależnie od wieku potrzebują i czasu, i wsparcia znacznie więcej niż ich ukraińscy rówieśnicy).

4. Rekonesans badawczy

Celem rekonesansu badawczego podjętego w roku 2019/2020 było wykazanie, że dla dzieci z doświadczeniem migracji, które trafiają do polskiej szkoły, szczególnie trudne do opanowania jest słownictwo JSE, gdyż jest go bardzo dużo, ze względu na niższą frekwencję i abstrakcyjność jest też znacznie trudniejsze (zob. Gleason, Rattner, red., 2005; Seretny, 2016). Podjęcie przemyślanej interwencji dydaktycznej wymaga więc odpowiednio ukierunkowanej selekcji leksykalnych treści nauczania i ich organizacji.

Przedmiotem badań w rekonesansie uczyniono słownictwo jednej z pododmian JSE. Krokiem pierwszym było przyjrzenie się obecnym w warstwie leksykalnej JSE rodzajom jednostek i ich statusowi (zob. 4.1). Działania te miały pomóc w innej niż alfabetyczna organizacji pozyskanego materiału. W fazie następnej rekonesansu wyekscerpowane z wybranego podręcznika słownictwo poddano 'rodzajowemu' i tematycznemu uporządkowaniu (zob. 4.2). Oparto je na podejściu onomazjologicznym, które nawiązuje do struktury słownika mentalnego użytkownika języka (zob. Aitchison, 1994; por. Gleason, Rattner, red., 2005). Punkt wyjścia w tym podejściu stanowi znaczenie wyrazów, forma zaś brana jest pod uwagę jako czynnik kolejny⁸. Organizacja leksykalnych treści nauczania umożliwiła zaproponowanie rozwiązań dydaktycznych wspierających rozwój kompetencji leksykalnej uczniów cudzoziemskich i dostosowanych do ich możliwości językowych (zob. 4.3).

4.1. Faza pierwsza – badania jednostek JSE

JSE, w przeciwieństwie do codziennego języka ogólnego, jest o wiele bardziej niejednorodny co do zakresu oraz rodzaju funkcjonujących w jego ramach środków

⁸ W porządkowaniu opartym na podejściu semazjologicznym (językowym) punktem wyjścia jest wyraz jako znak konceptu. W jego ramach powstają słowniki uporządkowane alfabetycznie, najczęściej inicjalnie, rzadziej – finalnie.

językowych. W sposób najbardziej wyrazisty uwidocznią się to na płaszczyźnie leksykalnej, na niej też najlepiej widać heterogeniczność polszczyzny edukacyjnej, w istocie rzeczy, tworzy ją bowiem kilka specjalistycznych odmian i pododmian o dużym zróżnicowaniu wewnętrznym (Seretny, 2021) (zob. tabela 1).

ODMIANY JSE	PRZEDMIOTOWE PODODMIANY JSE		
	JSE używany na lekcjach takich jak:		
HUMANISTYCZNA	– Historia	– język polski – język obcy ⁹	– wiedza o społeczeństwie
ŚCISŁA	– matematyka – informatyka	– fizyka	– chemia
PRZYRODNICZA	– przyroda	– biologia	– geografia
ARTYSTYCZNA	– muzyka	– plastyka	– zajęcia praktyczne
SPORTOWA	– wychowania fizyczne		

Tabela 1: JSE – odmiany i pododmiany (źródło: opracowanie własne).

Język używany na zajęciach sportowych jest 'słownikowo prostszy' niż ten używany na lekcjach przedmiotów ścisłych (odmiana sportowa vs ścisła). Dostępność przekazów na fizyce nie gwarantuje zaś ich rozumienia na matematyce (pododmiana właściwa fizyce vs pododmiana właściwa matematyce), choć jakaś część środków leksykalnych dla obu przedmiotów jest wspólna. Poszczególne pododmiany przedmiotowe JSE są niejednolite tak pod względem ilościowym, jak i jakościowym, na kolejnych etapach edukacji pojawia się bowiem coraz więcej nowych terminów (zob. Jaworski, 1990: 11), znaczenia innych są zaś stopniowo precyzowane pod względem treści i/lub zakresu użycia. 'Rośnie też wraz z uczniami' stopień złożoności używanych w nim struktur leksykalnych¹⁰. Na początku nauki matematyki uczący się zazwyczaj *dzielą i mnożą* (klasy I-III), potem *obliczają ilorazy i iloczyny* (klasy IV-VIII), by w końcu wykonywać działania z *zastosowaniem prawa przemienności i łączności mnożenia* (liceum) (zob. Seretny, 2021: 120).

Przegląd literatury (zob. m.in. Porayski-Pomsta, 1990; Jaworski, 1990; Snow, Uccelli, 2009; Townsend D. i in., 2012; Marzano, Pickering, 2014) oraz analizy własne pozwoliły ustalić, że wyrazy tworzące poszczególne pododmiany JSE, niezależnie od ich zróżnicowania wynikającego z charakteru przedmiotu czy etapu edukacji, z glottodydaktycznego punktu widzenia można z reguły podzielić na dwa zbiory. Są to:

- terminy (T), właściwe danej pododmianie JSE,
- jednostki współdzielone z JCK.

⁹ W zróżnicowanym stopniu, zależnym od poziomu zaawansowania uczniów.

¹⁰ Na początkowych szczeblach edukacji JSE jest w każdym z powyższych przypadków bliższy językowi codziennej komunikacji, na kolejnych zaś staje się coraz bardziej od niego odległy.

Poprawny opis obserwowanej lub niedostępnej bezpośrednio poznaniu rzeczywistości „wymaga znajomości przynajmniej podstaw języka, jakim posługuje się dana nauka” (Porayski-Pomsta 1990: 25), czyli znajdujących się w zbiorze pierwszym specjalistycznych terminów (T). Są nimi, jak piszą Lukszyn i Zmarzer (2001: 21) „pojedyncze słowa lub ich połączenia o specjalnym, konwencjonalnie ustalonym, niezależnym od kontekstu znaczeniu naukowym, przyporządkowane do pojęć wchodzących w zakres określonej dziedziny wiedzy, które stanowią podstawę komunikacji w jej zakresie” (dla historii to na przykład: *rokosz*, *koronacja*). A choć nasycenie nimi wypowiedzi rzadko przekracza 20% (zob. Maniowska, 2015: 101), są one głównymi nośnikami jej treści. Terminologia stosowana w szkole jednakże, na co zwraca uwagę przywołany wcześniej Porayski-Pomsta (1990: 24), nie zawsze ściśle odpowiada naukowej, gdyż służy nauczaniu. To zaś oznacza, że na warunki naukowe systemu terminologicznego nałożone być muszą „warunki dydaktyczne, tj. m.in. przystępności, stopniowalności, potrzeby i przydatności, jasności, pogłębliwości”, w rezultacie więc „terminy stosowane zwłaszcza na niższych szczeblach edukacji bliższe są nazwom w potocznym tego słowa znaczeniu niż terminom naukowym” (ibid.). W obrębie przedmiotów szkolnych nazwy owe pełnią jednak funkcję pojęć systemowych, tj. jednostek tworzących pewien zhierarchizowany system, których znaczenie uczeń musi przyswoić.

W zbiorze drugim znajdują się jednostki wspólne dla JSE i JCK, które można podzielić na kolejne dwie grupy. W pierwszej (I) są wyrazy, których obie strony, pojęciowa oraz brzmieniowa, należą do JCK i są używane także w JSE. Należą do nich słowa:

- (i)^A o wysokiej/przeciętnej frekwencji, np. *burza*, *król*, *odebrać* (zob. Zgółkowska, 1992);
- (i)^B spotykane rzadziej, np. *ustanowić*, *poślubić*, *sztandar* (ibid.);
- (i)^C wieloznaczne, które w znaczeniu podstawowym¹¹ są dość często używane w JCK, w kolejnym zaś – rzadziej; w tym kolejnym natomiast funkcjonują w JSE, np. *panować* w znaczeniu ‘kontrolować’ (JCK) oraz *panować* w znaczeniu ‘władać, rządzić’ (JSE-humanistyczny); *wiek* w znaczeniu ‘liczby przeżytych lat’ (JCK) oraz *wiek* jako ‘stulecie’ (JSE-humanistyczny).

(podział własny)

Do grupy drugiej zbioru drugiego (II) należą zaś wyrazy będące częścią JCK, które w JSE nabierają nowego znaczenia, do JSE przynależą więc wyłącznie strona pojęciowa tych jednostek, brzmieniowa zaś należy do JCK. To zasadniczo

¹¹ Znaczenie podstawowe, to takie, które przeciętny użytkownik języka przywołuje z pamięci jako pierwsze. Jako pierwsze jest też zazwyczaj wyjaśniane w słownikach.

różni je od terminów (T), w przypadku których, jak piszą Ligara i Szupelak (2012: 33), zarówno strona brzmieniowa, jak i pojęciowa należą jedynie do JSE. Są to zatem jednostki leksykalne zaadaptowane, 'przysposobione' przez JSE, które nazywane są ukrytymi terminami fachowymi lub terminoidami (Ligara, Szupelak, 2012: 33)¹².

Jednostki należące do poszczególnych pododmian JSE mają bardzo różny stopień trudności ze względu odmienną frekwencję występowania, abstrakcyjność i/lub stopień złożoności. Z terminami właściwymi danej dziedzinie (T) uczniowie mają kontakt przede wszystkim podczas lekcji w szkole: rzadko poza nią mogą usłyszeć, że *rokosz to zbrojne wystąpienie szlachty przeciwko królowi* lub że *unia realna to związek dwóch lub większej liczby państw, oparty na wspólnych instytucjach państwowych*. Opanowanie terminów wymaga zrozumienia, do jakiego fragmentu rzeczywistości pozajęzykowej się odnoszą, czyli o jakim zjawisku mówią oraz co o nim mówią, jaki przedmiot desygnują itp. Proces ten daleki jest więc od naturalnego, a trudności z ich przyswajaniem mogą mieć charakter nie tylko językowy, lecz także poznawczy¹³ (zob. Townsend i in., 2012). Wyrazy JSE współdzielone z JCK należące do grupy pierwszej (I), zwłaszcza o wyższej frekwencji (i)^A, będą natomiast tymi, które uczniom sprawią nieco mniej trudności, gdyż częściej przewijają się w komunikacji (np. *historia, król, mówić o czymś*). Istnieje więc spora szansa na zetknięcie się z nimi także poza murami szkoły. Prawdopodobieństwo to jest już mniejsze w przypadku wyrazów współdzielonych z JCK, lecz zdecydowanie rzadziej używanych (i)^B, np. *władza, osada, biskupstwo*. Wysoka frekwencja, która zazwyczaj wspomaga zapamiętywanie, jako pochodna liczby ekspozycji/kontaktów (zob. Gleason, Rattner, red., 2005), może natomiast znacznie utrudniać uczniom opanowywanie wyrazów (i)^C oraz terminoidów (grupa II), gdyż ich obecność w JCK sprzyja utrwalaniu znaczeń, których w JSE nie mają (zob. Gibbons, 2001; Thürmann, Vollmer, Pieper, 2010).

W tym miejscu warto też zaznaczyć, że stopień trudności poszczególnych jednostek JSE wynikający z ich różnej frekwencji czy poziomu abstrakcyjności, może nie odpowiadać temu, jaki 'przypiszą' im sami uczniowie. Łatwość

¹² *Fotosynteza* – to termin, którego definicja brzmi: 'proces wytwarzania związków organicznych z materii nieorganicznej zachodzący przy udziale światła w komórkach zawierających chlorofil'. *Cień* natomiast to *terminoid*, bo o ile w JCK definiowany jest jako 'ciemne odbicie na powierzchni oświetlonego przedmiotu' lub 'obszar osłonięty od słońca i dzięki temu chłodniejszy', o tyle w JSE przedmiotów ścisłych należy go rozumieć jako: 'ciemny obszar widoczny na ekranie ustawionym za nieprzeźroczystym przedmiotem oświetlonym przez źródło światła'.

¹³ Dla przykładu: aby uczeń mógł zrozumieć, a następnie odpowiedzieć na krótkie pytanie dotyczące budowy atomu, musi posłużyć się takimi terminami jak: *neutron, proton, elektron, dodatni, ujemny, powłoki elektronowe*.

lub trudność jest bowiem także zależna od odległości genetycznej i typologicznej dzielącej ich język wyjściowy od polszczyzny.

4.2. Faza druga – ekscerpcja i organizacja materiału leksykalnego

Etap I badań polegał na ekscerpcji leksykalnych treści nauczania historycznej poddmiiany JSE. Poprzedziło ją ustalenie potencjału słownikowego ucznia z doświadczeniem migracji. Należy przypomnieć, że uczeń taki, trafiając do polskiej szkoły, najpierw wprowadzany jest w świat komunikacyjnej odmiany polszczyzny. Oznacza to, że w pierwszej kolejności poznaje około 1500–2000 wyrazów najczęściej używanych i to one stanowią jego główny kapitał leksykalny. Ponieważ zasób słownikowy 6-, 7-letniego dziecka rozpoczynającego naukę w szkole jest przynajmniej dwa razy większy, a z każdym rokiem wzbogaca się o kolejne 3000–4000 słów¹⁴ (zob. np. Snow, Uccelli, 2009), w leksykalnych treściach nauczania poza terminami i terminoidami konieczne stało się uwzględnienie także słownictwa nieterminologicznego, lecz potrzebnego do lektury tekstów podręcznikowych, czyli wyrazów należących do JCK z grupy (i)^A, (i)^B (i)^C, a wykraczających poza zasób minimum, tj. poza przedział 1–2000 jednostek o najwyższej frekwencji (zob. Zgótkowa, 1992; por. Seretny, 2011). Wymienione rodzaje jednostek leksykalnych zostały następnie wyekscerpowane z podręcznika, o którego wyborze na potrzeby rekonesansu zdecydowały dwa czynniki. Była to książka dla IV klasy szkoły podstawowej (Olszewska, Surdyk-Fertsch, Wojciechowski, 2020). Wówczas nauka historii się zaczyna, a to umożliwiałoby ogląd poddmiiany historycznej JSE u podstaw. Według rankingów zaś, pozycje wydawnictwa Nowa Era są najczęściej kupowane, można więc było założyć, że to z nich właśnie uczy się najwięcej dzieci.

Wyłoniony materiał leksykalny¹⁵ okazał się, jak przypuszczano, niezwykle obszerny: w każdej niemal lekcji podręcznika znajdowano, z wyłączeniem nazw własnych, około 200 wyrazów nieobecnych na listach frekwencyjnych w przedziale 1–2000 (zob. Aneks), w całej książce było ich natomiast ponad 2500 (*sic!*). W kolejnym etapie badań wyekscerpowane wyrazy były katalogowane. Najpierw na liście I gromadzono szkolne *terminy* i *terminoidy*. Przy ich wyłanianiu kierowano się wytycznymi sformułowanymi przez Porayskiego-Pomstę (1990) i Jaworskiego (1990)¹⁶. Pozostałe jednostki dzielono na *wyrazy tematyczne przydatne na historii* (lista II) oraz *wyrazy ogólne przydatne na historii*

¹⁴ Dzieci z doświadczeniem migracji trafiają do szkół w różnym wieku.

¹⁵ We wstępnej ekscerpcji materiału brał udział jeden z moich ówczesnych magistrantów, Michał Gigiel.

¹⁶ W Polsce aż do teraz nie zajmowano się systemowo leksyką języka edukacyjnego.

(lista III)¹⁷. Lista I wstępnie liczy około 600 wyrazów, II – prawie 1000, III – niemal 1000. Wyrazy z dwu pierwszych list były potem przyporządkowane do kręgów tematycznych, których na podstawie analizy treści podręcznika wyróżniono 16. Znalazły się wśród nich, m.in., CZAS, WŁADZA KOŚCIELNA I JEJ ORGANIZACJA, PAŃSTWO I PRAWO, WŁADZA ŚWIECKA I JEJ ORGANIZACJA, RELACJE MIĘDZYNARODOWE, KONFLIKTY ZBROJNE. Przydzielone do kręgów wyrazy poddawano następnie porządkowaniu gniazdowemu, którego celem było pokazanie zależności formalnych między niektórymi tworzącymi krąg jednostkami. Zestawienia (zob. Zestawienie 1,2) mają więc układ gronowy (Seretny, 2011). Lista trzecia (III) będzie opracowywana w podobny sposób, tj. tematycznie i gniazdowo, choć jest to zadanie dużo trudniejsze ze względu na mniejszy stopień wyspecjalizowania jednostek. Niewykluczone, że o uporządkowaniu decydowała będzie także ich frekwencja.

Zestawienie 1 *Krąg tematyczny Władza świecka i jej organizacja*
Słownictwo historyczne z lekcji – Mieszko I i chrzest Polski

dynastia = ród panujący
 monarcha
 | monarchia
 korona
 książę
 | księżna
 | księżniczka władca/władczyni = monarcha, książę księżna
 | księstwo | władza
 pan
 | panować
 | panowanie
 rycerz
 | rycerski
 lud
 poddany
 służba

(fragmenty)

Zestawienie 2 *Krąg tematyczny Władza świecka i jej organizacja*
Słownictwo niezbędne na historii z lekcji – Mieszko I i chrzest Polski

wstąpić na tron
 przejąć władzę = przejęcie władzy
 wzmocnić władzę = wzmocnienie władzy
 podbić inny kraj

(fragmenty)


¹⁷ Różny status poszczególnych jednostek (i^A, i^B itp.) docelowo oznaczony zostanie kolorami.

4.3. Badania a wspieranie rozwoju kompetencji leksykalnej uczniów cudzoziemskich

Wskazanie treści nauczania pozwala odpowiedzieć na pytanie niezwykle istotne w dydaktyce, a mianowicie: *Czego uczyć?* Organizacja natomiast pokazuje, które z nich są ważniejsze, a które pełnią funkcję pomocniczą. Wiadomo wówczas, na czym w pierwszej kolejności koncentrować działania, jaką wagę i do czego przykładać. Dzięki powstaniu w przyszłości pełnych list, tj. także dla klas V-VIII nauczyciele zyskają więc pomoc, która umożliwi im właściwie ukierunkowane rozwijanie kompetencji leksykalnej uczniów z doświadczeniem migracji w zakresie historycznej pododmiany JSE.

Na pytania: *W jakiej kolejności uczyć?* oraz *Jak uczyć?* odpowiedzieć natomiast można już teraz, mimo że same treści jeszcze nie zostały w pełni wyłonione. O ich sekwencji zadecyduje układ podręcznika – uczniowie z doświadczeniem migracji na organizowanych dla nich zajęciach dodatkowych muszą podążać w tę samą stronę co ich polscy rówieśnicy. Ze względu zaś na niepełne kompetencje językowe ścieżka leksykalna, którą będą szli, musi mieć charakter glottodydaktyczny (zob. m.in. Komorowska, 2003; Nation, 2001; Dźwierżyńska, 2011; Seretny, 2015; Targońska, 2017). Ze słownictwem przedmiotowym uczniowie muszą więc spotkać się w przystępnej dla siebie formie (np. ilustracji czy uproszczonego, skontekstualizowanego opisu słownego). Powinni też gromadzić nowo poznawane wyrazy w kręgach tematycznych, budując, na przykład, na własny/grupowy użytek małe tezaury za pomocą chociażby techniki KIM¹⁸:

- K = Kluczowe hasło (wraz z niezbędnymi informacjami gramatycznymi)
- I = Informacja o słowie (definicja, eksplikacja znaczenia) wraz z przykładem użycia
- M = Memo (czyli coś, co umożliwi zapamiętanie/przywołanie słowa z pamięci: obrazek, fotografia, zdanie, schemat, symbol itp.)

K	I	M
<p><i>tron</i> <i>wstąpić na tron</i> (zacząć rządzić) ≠ <i>stracić tron</i> (przestać rządzić)</p>	<p>specjalne krzesło dla króla</p> <p><i>Mieszko II wstąpił na tron w 1025 roku, stracił go w 1031 roku</i></p>	

Na semantyzacji nie można jednak poprzestać, to najczęstszy bodaj błąd popełniany przez uczących (zob. Targońska, 2017). Nowo poznane wyrazy należy więc następnie wykorzystywać w ćwiczeniach, te zaś powinny być oparte na

¹⁸ Adaptacja angielskiej wersji, gdzie K (*key concept*), I (*informaation*), M (*memory clue*).

tekstach. Teksty podręcznikowe jednakże często są dla dzieci/nastolatków z doświadczeniem migracji zdecydowanie za trudne ze względu na mniejszy potencjał słownikowy. Stąd konieczność przygotowywania dla takich uczniów wersji uproszczonych, tj. równoległych do podręcznikowej, lecz łatwiejszych (leksykalnie, składniowo). W dydaktyce JSE (zob. m.in. Zwiers, 2008; Marzano, Pickering, 2014; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018) stanowią one swego rodzaju rusztowanie, które umożliwia stopniowe włączanie uczniów cudzoziemskich w działania rówieśników.

Poniżej znajduje się przykładowy tekst oryginalny¹⁹ wraz z jego wersją uproszczoną. W pierwszym na szaro zaznaczono wyrazy potencjalnie trudne (z wyłączeniem nazw własnych), tj. wychodzące poza zrąb słownictwa najczęściej używanego, czyli poza przedział 1–2000 (zob. Zgótkowa, 1992; Seretny, 2011) Wersja taka, choć nie oddaje w pełni wszystkich treści oryginału, jest dla uczniów, którzy poznali jedynie podstawy polszczyzny, dostępna leksykalnie. Umożliwia więc im podjęcie działań językowych.

WERSJA ORYGINALNA

(Olszewska, Surdyk-Fertsch, Wojciechowski, 2020: 40)

Jak powstało nasze państwo?

Dzieje naszego państwa sięgają średniowiecza. Ponad 1000 lat temu Polska wyglądała jednak zupełnie inaczej niż teraz. Nie było tu miast, dróg ani mostów. Na całym terenie rosły gęste puszcze. Tylko w niektórych miejscach, na leśnych polanach i nad brzegami rzek, leżały niewielkie osady Słowian. Zajmowali się oni uprawą roli, hodowlą bydła i rzemiosłem. Słowianie byli podzieleni na liczne plemiona. Kontakt między nimi był ograniczony, bo gęsta puszcza utrudniała wymianę informacji czy handel. Wszyscy Słowianie mówili jednak tym samym językiem, mieli takie same zajęcia i wyznawali wielobóstwo, czyli wiarę w wielu bogów. Szczególnie czcili siły natury: słońce, wiatr i pioruny. Do najważniejszych bóstw należeli: Swaróg – pan słońca i ognia, oraz władca burz – Perun.

Jednym z plemion słowiańskich żyjących na terenie dzisiejszej Polski byli Polanie. Nazwa *Polanie* pochodzi od słowa *pole* i oznacza ludzi, którzy żyją na polach, czyli rolników. W X wieku władcy Polan z dynastii Piastów podbili sąsiednie plemiona i stworzyli silne państwo. Nazwa *Polska* wywodzi się właśnie od nazwy tego plemienia.

166 wyrazów tekstowych (z tytułem)

28 leksemów trudnych (23,7%) / 118 leksemów

¹⁹ Notabene, według aplikacji jasnopis.pl, pierwszy ma współczynnik 3/7, czyli jest zrozumiałą dla przeciętnego Polaka, którym 10-letnie polskie dziecko jeszcze nie jest, a z pewnością jest nim uczeń z doświadczeniem migracji.

Początek historii Polski, czyli jak powstało nasze państwo?

Historia Polski ma już więcej niż 1000 lat. Kiedyś Polska wyglądała jednak zupełnie inaczej niż teraz. Nie było tu miast, dróg ani mostów. Wszędzie rosły wielkie, gęste lasy. Ludzie mieszkali tylko blisko rzek i w miejscach, gdzie nie było drzew, czyli na polanach. Byli to Słowianie. Słowianie byli rolnikami, mieli zwierzęta i potrafili też robić różne potrzebne im na co dzień przedmioty. Dzielili się na różne grupy, które nazywamy plemionami, ale mówili tym samym językiem, mieli takie same zajęcia i wierzyli w tych samych wielu bogów: Swaróg był panem słońca i ognia, Perun – był panem burz (wiatru i piorunów). Słowianie rzadko się spotykali, bo lasy były ogromne, więc kontakty i handel były trudne.

Jedną z grup, która mieszkała na terenie dzisiejszej Polski, byli Polanie. Nazwa *Polanie* pochodzi od słowa *pole* i oznacza ludzi, którzy żyją na polach, czyli rolników. W X wieku władcy Polan z królewskiej rodziny Piastów podbili sąsiadów, zabrali im ziemię i stworzyli silne państwo. Nazwa *Polska* pochodzi od nazwy tej grupy.

172 wyrazy tekstowe (z tytułem)

5 leksemów trudnych (4%) / 108 leksemów

Materiałom uproszczonym muszą towarzyszyć liczne ćwiczenia, które należy konstruować tak, by możliwe było stopniowe wycofywanie wsparcia. Jest to konieczne, gdyż lektura wyłącznie wersji ułatwionych nigdy nie dałaby szans dzieciom z doświadczeniem migracji na 'językowe dogonienie' rówieśników, zawsze byli co najmniej 'krok, jeśli nie dwa za nimi'. Działania takie pozwalają też na urzeczywistnienie ważnej w dydaktyce zasady *use as you learn*, nie zaś *learn now, use later* (zob. Targońska 2017). W ramce poniżej znalazły się więc słowa z oryginalnego tekstu, których trzeba się nauczyć w pierwszej kolejności, gdyż znajdują się na wstępnie opracowanych listach. Wyrazy te trzeba następnie wykorzystać w ćwiczeniach.

Zapamiętaj!	
historia	= dzieje
wielki las	= puszcza
wierzyć	= wyznawać wiarę
król, książę	= władca
rodzina króla	= dynastia
zabrać komuś kraj	= podbić
robić trudnym	= utrudniać
miejsce w lesie/puszczy, gdzie nie ma drzew	= polana
robienie różnych potrzebnych w domu przedmiotów	= rzemiosło
duża grupa ludzi, często rodzin, która mieszka razem ma taki sam język, religię, kulturę, zajęcia	= plemię

Uzupełnij tekst wyrazami z ramki i postaraj się je zapamiętać! Uważaj na poprawne formy!

Jak powstało nasze państwo, czyli początki Polski?

..... Polski, czyli jej historia, mają już więcej niż 1000 lat. Kiedyś Polska wyglądała jednak zupełnie inaczej niż teraz. Nie było tu miast, dróg ani mostów. Wszędzie rosły gęste Ludzie mieszkali tylko blisko rzek i na Byli to Słowianie. Słowianie byli rolnikami, mieli zwierzęta i znali też Dzielili się na różne, ale mówili tym samym językiem, mieli takie same zajęcia i wiarę w wielu bogów: Swaróg był panem słońca i ognia, Perun – był panem burz (wiatru i piorunów). Słowianie rzadko się spotykali, bo gęste lasy kontakty.

Jednym z plemion, które mieszkało na terenie dzisiejszej Polski, byli Polanie. Nazwa *Polanie* pochodzi od słowa *pole* i oznacza ludzi, którzy żyją na polach, czyli rolników. W X wieku władcy Polan z Piastów swoich sąsiadów i stworzyli silne państwo. Nazwa *Polska* pochodzi od nazwy tej grupy.

Od ćwiczeń koncentrujących się na warstwie językowej można przejść do tych skupionych na znaczeniu, tj. pytań o rozstrzygnięcie, czy też prowadzących do zrekonstruowania treści tekstów itp. Mogą być one otwarte (i) lub zawierać jednostki leksykalne pożądane w odpowiedziach (ii), np.:

(i) Jak wyglądała Polska 1000 lat temu?

Jak nazywało się plemię, które mieszkało na terenie dawnej Polski?

Kim był Swaróg?

Czy Słowianie mieli jeden język?

(ii) Jak długa jest historia Polski? (*dzieje*)

Dzieje Polski mają już więcej niż 1000 lat.

Czy Słowianie mieli jednego Boga? (*wyznawać*) Nie, Słowianie *wyznawali* wiarę w wielu Bogów.

5. Zakończenie

Polska szkoła stopniowo przestaje być „miejscem, gdzie o wielojęzyczności i wielokulturowości uczniowie dowiadują się z podręczników” (Szybura, 2016: 112). Jest w niej coraz więcej dzieci z doświadczeniem migracji, które, by efektywnie uczestniczyć w zajęciach szkolnych, muszą systemowo poznawać edukacyjną odmianę polszczyzny. Wstępne wyniki badań prowadzonych w ramach opisanego tu rekonesansu pokazują, jak trudne może być dla nich opamiętanie słownictwa w JSE – tylko na historii w IV klasie muszą nauczyć się

kilku tysięcy wyrazów, w większości rzadko używanych²⁰. Badacze podkreślają (zob. Nation, 2001; Komorowska, 2003; Dźwierzynska, 2012; Seretny, 2015; Targońska, 2017), że proces opanowywania słownictwa wyraźnie wspomaga odpowiednia selekcja i organizacja materiału leksykalnego. Ustalenie tego, jakie wyrazy trzeba poznać nie tylko w klasie IV, lecz w każdym kolejnym roku nauki, nie tylko na historii, lecz na każdym z wiodących przedmiotów, na podstawie analizy nie jednego, lecz kilku najpopularniejszych podręczników jest więc koniecznością. Opracowane listy słownictwa będą wówczas mogły stanowić obiektywny punkt odniesienia dla autorów materiałów pomocniczych, ćwiczeń, testów dla uczniów cudzoziemskich. Jest to wielkie wyzwanie, które stoi obecnie przed glottodydaktykami polonistycznymi. Muszą mu sprostać w najbliższym czasie, by zaniedbania/zaniechania w tym obszarze nie stały się przyczyną niezawinionych porażek edukacyjnych dzieci z doświadczeniem migracji (zob. Zwiers, 2008).

BIBLIOGRAFIA

- Aitchison J. (1994), *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Cummins J. (1981), *Age of Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment*. „Applied Linguistics”, nr 2, s. 132–149.
- Cummins J. (2000), *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters: Buffalo, NY.
- Cummins J. (2008), *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, (w:) Street B., Hornberger, N.H. (red.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. New York: Springer Science + Business Media LLC, s. 71–83.
- Dźwierzynska E. (2012), *Sposoby optymalizacji przyswajania materiału leksykalnego w procesie nauczania języka obcego*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gębał P. (2018), *Podstawy dydaktyki języka drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gleason J.B., Ratner N.B. (red.) (2005), *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Grucza S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej, Uniwersytet Warszawski.

²⁰ Analizy treści podręczników prowadzone pod koniec lat 80. ubiegłego wieku wykazały, że uczniowie polscy klas IV-VIII samych terminów muszą poznać ponad 11000 (zob. Jaworski, 1990).

- Grzymała-Moszczyńska H. i in. (2015), *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. Bronisława Geremka.
- Jaworski M. (1990), *Koncepcja i wyniki badań*, (w:) Jaworski M. (red.), Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcje i wyniki badań. Warszawa: Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, s. 4–22.
- Jędryka B. (2021), *Jesteśmy wśród was. Polska szkoła oczami uczniów z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Komorowska H. (2003), *Metodyka nauczania języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne „Fraszka”.
- Ligara B., Szupelak W. (2012), *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lukszyn J., Zmarzer W. (2001), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Majcher-Legawiec U. (2017), *Na przerwie i na lekcji – język specjalistyczny w edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*. „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24, s. 244–259.
- Maniowska K. (2015), *Zrozumieć niezrozumiałe – kilka uwag o włoskim języku specjalistycznym*, (w:) Sowa M., Mocarz-Kleindienst M., Czyżewska U. (red.), Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 98–108.
- Marzano R., Pickering D. (2014), *Building academic vocabulary*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Michèa R. (1950), *Vocabulaire et culture*. „Les Langues Modernes”, nr 195, s. 187–192.
- Nagy W., Townsend D. (2012), *Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition*. „Reading Research Quarterly”, nr 47 (1), s. 91–108.
- Nation P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olszewska B., Surdyk-Fertsch W., Wojciechowski G. (2020), *Wczoraj i dziś*. Warszawa: Nowa Era.
- Pamuła-Behrens M. (2018), *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(22), s. 171–186.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska, M. (2018), *Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–10.
- Pamuła M., Szymańska M. (2019), *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej*. <http://fundacjareja.eu/> [online]

- Porayski-Pomsta J. (1990), *Język polski, kształcenie językowe*, (w:) Jaworski M. (red.), *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcje i wyniki badań*. Warszawa: Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, s. 23–38.
- Scarcella R. (2003), *Academic English: a conceptual framework*. Irvine: The University of California Linguistic Minority Research Institute, University of California.
- Schleppegrell M. J. (2004), *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seretny A. (2011), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Seretny A. (2015), *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Seretny A. (2016), *Stopień trudności słowa, leksyka w perspektywie glottodydaktycznej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 17–26.
- Seretny A. (2018), *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22), s. 139–156.
- Seretny A. (2021), *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*, (w:) Seretny A., Lipińska E. (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*. Kraków: Universitas, s. 113–140.
- Snow C., Uccelli P. (2009), *The challenge of academic language*, (w:) Olson D. R., Torrance N. (red.), *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 112–133.
- Szybura A. (2016), *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 112–117.
- Targońska J. (2017), *Problematyczne obszary pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego – próba diagnozy przyczyn słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej uczniów*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 4–13.
- Townsend D. i in. (2012), *Evidence for the Importance of Academic Word Knowledge for the Academic Achievement of Diverse Middle School Students*. „The Elementary School Journal”, vol. 112, nr 3, s. 497–518.
- Thürmann E., Vollmer H., Pieper I. (2010), *Language(s) of Schooling: Focusing on vulnerable learners*. Strasbourg: The Linguistic and Educational Integration of Children and Adolescents from Migrant Backgrounds Studies and Resources nr 2, Council of Europe.
- Warchała J. (2003), *Kategoria potoczności w języku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wilkoń A. (1987), *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Zgórkowa H. (1992), *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego*, (w:) Miodunka W. (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 37–119.

Zwiers J. (2008), *Building Academic Language. Essential Practices for Content Classrooms*. Jossey-Bass, A Wiley Imprint: San Francisco, CA.

Received: 24.06.2021

Revised: 17.01.2022

ANEKS

WYRAZY Z LEKCJI 1 WYCHODZĄCE POZA ZAKRES 1–2000 SŁÓW NAJCZĘŚCIEJ UŻYWANYCH

archeolog	niewykluczone	przekaz	umieszczać
archeologiczny	niezmiernie	przepędzić	umocnić
beztroski	nowożytność	przodek	uprawa
błędnie	obronny	przybyły	ustalenie
bóstwo	odczytać	przybysz	utrudnić
bunt	oddawać się	przyjęcie	wędrować
bydło	odnotować	przyspieszyć	wiara
chronić	odtworzyć	puszcza	wizerunek
chrzest	odznaczenie	rekonstrukcja	wkraczać
chrześcijański	ograniczony	rozgłos	władca
chrześcijaństwo	okrutny	rozkosz	wpuścić
cudowny	opiekun	rozszerzyć	wróg
czcić	opowieść	ród	wróżba
czyn	orzeł	rudy	wstąpić
dąb	osada	ruszyć	wyłęgać się
dążenie	osiedlić się	rycerski	wyobrażenie
dorównać	pamięć	rzemiosło	wytrwały
dosłownie	panować	siedziba	wywodzić się
dotychczasowy	piastun	skąpy	wyznawać
duchowny	piorun	skrzydło	wzmocnić
dynastia	plemię	sława	wzmocnienie
dzieje	pochodzić	stowiański	zaczność
dzieło	początek	stuzba	zagryźć
godność	podbić	sojusz	założenie
gościna	poddany	spełnić się	założyć
grzebanie	poderwać się	starożytność	zamieszkiwać
korona	podlegać	stopniowo	zamieścić
kronika	podstępny	stulecie	zaszczytny
kronikarz	poganin	symbolizować	zatoczyć
książęcy	pogański	sztandar	zatruty
księga	polana	ścigać	zaufany
księstwo	porzucić	średniowiecze	zbliżyć
księżniczka	postrach	świętować	zgon
kształt	postrzyżyny	tajemnica	zjawić się
legenda	poślubić	tło	znieważenie
legendarny	potomek	toast	zrekonstruować
leśny	potroić	trzepot	zrównać
lud	powiązanie	tymczasem	zwiększyć
męczarnie	powodzenie	ubogi	utrudnić
młodzieniec	prawdopodobnie	uciekinier	wędrować
monarcha	prawdopodobny	ugoszczony	zrównać
nadać	przejąć	ukrycie	zwiększyć