

METODYKA NAUCZANIA

Anna Seretny

**POLSZCZYŻNA
JAKO JĘZYK SZKOLNEJ
EDUKACJI
W PERSPEKTYWIE
GLOTTODYDAKTYCZNEJ**



METODYKA
NAUCZANIA



JĘZYKA POLSKIEGO
JAKO OBCEGO

UNIVERSITAS

POLSZCZYŻNA
JAKO JĘZYK SZKOLNEJ
EDUKACJI
W PERSPEKTYWIE
GLOTTODYDAKTYCZNEJ

METODYKA NAUCZANIA



JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

SERIA POD REDAKCJĄ

Władysława T. Miodunki

14

INSTYTUT
GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ
UNIwersytetu Jagiellońskiego

METODYKA NAUCZANIA

Anna Seretny

POLSZCZYZNA
JAKO JĘZYK SZKOLNEJ
EDUKACJI
W PERSPEKTYWIE
GLOTTODYDAKTYCZNEJ

Kraków 2024

Publikacja dofinansowana przez
Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej

© Copyright by Anna Seretny and Instytut Glottodydaktyki
Polonistycznej UJ

© Copyright for this edition by Anna Seretny and Towarzystwo
Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2024

ISBN 978-83-242-4040-1
e-ISBN 978-83-242-6778-1
TAiWPN UNIVERSITAS

Recenzja
dr hab. Małgorzata Gębka-Wolak, prof. UMK

Opracowanie redakcyjne
Dagmara Wachna

Projekt okładki i stron tytułowych
Paweł Sepielak

Na okładce wykorzystano pracę
Syed Rashid Ali z Pixabay

www.universitas.com.pl

SPIS TREŚCI

Wykaz najważniejszych skrótów	9
Wstęp	11

Rozdział I

UCZNIOWIE Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI JAKO CZŁONKOWIE SZKOLNEJ WSPÓLNOTY DYSKURSYWNEJ. KU JĘZYKOWEJ INKLUZJI	19
1. Wprowadzenie	19
2. Dyskurs a przestrzeń edukacyjna – zarys problematyki	20
3. Społeczność szkolna jako specyficzna wspólnota dyskursywna	25
4. Szkolna wspólnota dyskursywna a uczniowie z doświadczeniem migracji	30
5. Specyfika dyskursu szkolnej wspólnoty językowej, czyli swoista <i>terra incognita</i>	37
6. Podsumowanie	39

ROZDZIAŁ II

OD PODSTAWOWYCH UMIEJĘTNOŚCI KOMUNIKACYJNYCH DO KOGNITYWNEJ BIEGŁOŚCI JĘZYKOWEJ. JĘZYK JAKO NARZĘDZIE POZNANIA W PERSPEKTYWIE GLOTTODYDAKTYCZNEJ	41
1. Wprowadzenie	41
2. Zróżnicowanie języka w przestrzeni szkolnej	42
3. Początki myślenia o językowym wymiarze edukacji	45
3.1. Koncepcja BICS i CALP Jimma Cumminsa	46
3.2. Krytyka ujęcia Cumminsa	48
3.3. Waga wprowadzonego rozróżnienia	50

4. Język codziennej komunikacji	51
5. Język szkolnej edukacji	53
6. Między językiem codziennej komunikacji a językiem szkolnej edukacji	60
7. Opanowywanie języka szkolnej edukacji – ku kognitywnej sprawności językowej	65
8. Potencjalny krąg odbiorców, czyli kto potrzebuje wsparcia w języku szkolnej edukacji.....	70
9. Język edukacji szkolnej w świetle dokumentów Rady Europy – zarys	72
10. Zakończenie	76

ROZDZIAŁ III

WEWNĘTRZNA STRUKTURA JĘZYKA SZKOLNEJ

EDUKACJI JAKO SPECYFICZNEJ ODMIANY JĘZYKA

SPECJALISTYCZNEGO	78
1. Wprowadzenie	78
2. Język szkolnej edukacji na mapie odmian współczesnej polszczyzny	79
3. Język specjalistyczny jako podstawa derywacyjna dla języka szkolnej edukacji – zarys charakterystyki	81
4. Język szkolnej edukacji jako derywat języka specjalistycznego	88
5. Zróznicowanie wewnętrzne języka szkolnej edukacji	89
5.1. Kryterium przedmiotowe	89
5.2. Stopień wyspecjalizowania	93
5.3. Kryterium edukacyjno-rozwojowe (przyrostowe)	94
5.4. Przedmiotowa odmiana mówiona a pisana	95
5.5. Podsumowanie	96
6. Zakończenie	96

ROZDZIAŁ IV

LEKSYKALNE WYMIARY EDUKACYJNEJ ODMIANY JĘZYKA 98 |

1. Wprowadzenie	98
2. Płaszczyzna leksykalna języka szkolnej edukacji, tworzące ją jednostki i ich status	100
3. Stopień trudności jednostek leksykalnych języka szkolnej edukacji	106
4. Implikacje dydaktyczne	109
5. W poszukiwaniu obszarów wspólnych, czyli międzyprzedmiotowy rdzeń języka szkolnej edukacji.....	111
5.1. Międzyprzedmiotowy język szkolnej nawigacji w przestrzeni szkolnej	112

5.2. Międzyprzedmiotowy język nawigacji myślenia i realizacji funkcji językowych	113
5.3. Leksyka wspólnoprzedmiotowa	115
6. Terminologia szkolna w polskich badaniach	118
7. Badania polszczyzny edukacyjnej na przykładzie odmiany języka szkolnej edukacji z zakresu historii	119
8. Podsumowanie	125

ROZDZIAŁ V

ROZWIJANIE KOMPETENCJI LEKSYKALNEJ DZIECI

Z DOŚWIADCZENIEM LUB KONTEKSTEM MIGRACJI	127
1. Wprowadzenie	127
2. Kształtowanie kompetencji leksykalnej w języku szkolnej edukacji	129
2.1. Trzy fazy jednostki lekcyjnej	131
2.2. Sposoby porządkowania poznawanego materiału	135
2.3. Przydatne wskazówki	140
3. Eksplicytnie nauczania słownictwa – koncepcja Joe Barcrofta	143
4. Tekst jako narzędzie kształtowania kompetencji leksykalnej w języku szkolnej edukacji	145
5. Zakończenie	156

ROZDZIAŁ VI

UPRZYSTĘPNIANIE TREŚCI PRZEDMIOTOWYCH,

CZYLI O GLOTTODYDAKTYCZNEJ ADAPTACJI TEKSTÓW	158
1. Wprowadzenie	158
2. Obiektywne miary stopnia trudności tekstów	161
3. Stopień trudności tekstu – perspektywa glottodydaktyczna	166
4. Stopień leksykalnej trudności tekstu – perspektywa leksykalna ucznia	168
5. Glottodydaktyczne sposoby uprzystępniania przekazu	169
5.1. Przykładowe rozwiązania – teksty z podręcznika do geografii i historii	172
5.2. Przykładowe rozwiązania – teksty lektur szkolnych	178
6. Podsumowanie	182

ROZDZIAŁ VII

NAUCZYCIELE W ŚWIECIE JĘZYKA

1. Wprowadzenie	184
2. Nauczanie przez treść	186

3. Nauczanie jako działanie mediacyjne	187
4. Mediacyjna natura nauczania przedmiotowego w kontekście wielokulturowości	191
5. Nauczyciel jako mediator – w stronę języka i wrażliwości językowej nauczycieli	193
5.1. Budowanie rusztowań jako działanie mediacyjne	194
5.2. Nauczanie dialogiczne	198
5.3. Elementy Strategii Kształcenia Wyprzedzającego	204
5.4. Podsumowanie	206
6. Zamiast zakończenia, czyli o koniecznych komponentach kształcenia nauczycieli przedmiotowych	207
Aneks	211
Perspektywy badawcze	214
Zakończenie. Każdy nauczyciel jest nauczycielem języka	218
Notka bibliograficzna	225
Bibliografia	227
Indeks osób	253

WYKAZ NAJWAŻNIEJSZYCH SKRÓTÓW

- BICS – podstawowa sprawność komunikacyjna
CALP – kognitywna/edukacyjna/akademicka/szkolna biegłość/sprawność językowa
DD – dyskurs dydaktyczny
DL – dyskurs lekcyjny
DS – dyskurs szkolny
J1 – język rodzimy uczącego się
JCK – język codziennej komunikacji
JO^G – język ogólny
JS – język specjalistyczny
JSE – język szkolnej edukacji
JWK – językowa wspólnota komunikacyjna
SKW – Strategia Kształcenia Wyprzedzającego
T^{JSE} – terminy właściwe danej pododmianie JSE
TP – terminy pozornie jasne
TU – terminy ukryte
WD – wspólnota dyskursywna

WSTĘP



Język jest instytucją polityczną: ci, którzy są w nim sprawni, potrafią go używać do formułowania i realizacji ważnych osobistych i społecznych celów, są „władni” (by użyć modnego słowa) nie tylko w pełni uczestniczyć w życiu społecznym, lecz także oddziaływać na nie, poprzez dążenie do wprowadzenia w nim istotnych zmian.

Michael Alexander Kirkwood Halliday

Wzrost mobilności wewnątrz Unii Europejskiej, a także imigracji z krajów pozostających poza nią sprawia, że ludność państw członkowskich staje się coraz bardziej różnorodna¹, a w lokalnych szkołach rozbrzmiewają rozmaite języki. Naszemu krajowi daleko jeszcze do zróżnicowania etnicznego uczniów, jakie cechuje np. Wielką Brytanię lub Niemcy, ale w ostatnim czasie i do polskich szkół trafia coraz więcej dzieci z doświadczeniem i kontekstem² migracji, nieznających polszczyzny lub posługujących się nią w ograniczonym zakresie. Ich obecność jest wyraźnie odczuwalna, zwłaszcza w większych miastach, dla wielu migrantów nasz kraj jest bowiem lepszym i bezpieczniejszym miejscem zamieszkania, nauki czy pracy niż ich własny³. Językowa, kulturowa oraz społeczna heterogeniczność polskich klas szkolnych powoli staje się więc raczej normą niż wyjątkiem⁴.

¹ W 2019 r. prawie 4,9% ludności zamieszkującej UE stanowili migranci.

² Dzieci z kontekstem migracji to te, których rodzice lub opiekunowie mają doświadczenia migracji.

³ Ogromny wzrost liczby dzieci z doświadczeniem migracji odnotowano w Polsce po agresji Rosji na Ukrainę.

⁴ W roku szkolnym 2022/2023 w co czwartej klasie w Polsce znajdował się przynajmniej jeden uczeń z doświadczeniem uchodźczym (zob. Chrostkowska, b.d.).

Dzięki odpowiednim regulacjom i zapisom prawnym uczniowie słabo znający nasz język lub nieznający polszczyzny wcale mogą stopniowo wchodzić w jej świat na specjalnie organizowanych dla nich zajęciach. A choć na razie, na co zwraca uwagę Gębał (2018: 18), nauczanie polskiego jako języka drugiego to raczej próby radzenia sobie z zastaną sytuacją, którym rzadko towarzyszy wieloaspektowa refleksja nad uwarunkowaniami tego rodzaju procesu kształcenia, dobrze, że zostały podjęte. Bariera językowa stanowi bowiem czynnik w największym stopniu odpowiadający za trudności adaptacyjne w środowisku szkolnym (zob. Grzymała-Moszczyńska i in., 2015, 2016a, 2016b). Umożliwienie dzieciom komunikowania się z otoczeniem, którego znaczenie podkreśla się w wielu opracowaniach teoretycznych (zob. m.in. Miodunka, 2016; Gębał, 2018; Majcher-Legawiec, 2017; Miodunka, Gębał, 2020) oraz rozmaitych rozwiązaniach praktycznych (zob. Bernacka-Langier i in., 2010, 2011; Błęszyńska, 2010; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018a, 2018b, 2019), to aspekt ważny. Trzeba jednak pamiętać, że szkoła jest specyficzną wspólnotą dyskursywną, w której język pełni dla uczniów trzy różne i tylko po części nakładające się na siebie funkcje:

- stanowi dla nich podstawowy środek komunikacji,
- jest narzędziem poznawania świata,
- jest motorem rozwoju indywidualnego i społecznego.

Realizacja funkcji pierwszej możliwa jest dzięki opanowaniu języka codziennej komunikacji (JCK), czyli podstawowego zasobu środków językowych koniecznych do uczestniczenia w życiu danej społeczności, nawiązywania i podtrzymania kontaktów międzyludzkich, opisywania najbliższej rzeczywistości oraz uczestniczenia w „tu i teraz”. Język ten stanowi swiste jądro każdego języka naturalnego, to na nim oparte są wszystkie jego bardziej finezyjne i/lub złożone odmiany. Szkoła jednakże ma nie tylko kształtować umiejętności uczniów w zakresie porozumiewania się z innymi w różnych sytuacjach czy też efektywnego współdziałania w zespole. Podstawowym celem, dla którego realizacji została powołana do życia, jest uczenie się uczniów i ich wszechstronne wzrastanie, czyli wywołanie w nich zmian jakościowych oraz rozwój we wszystkich obszarach osobowości (zob. Nocoń, 2009: 18–19). Edukacja jest więc nastwiona na efekt poznawczy, a nie jedynie komunikowanie komuś czegoś (Guzik, 2003). Dlatego też w szkole, poza prostą komunikacyjną, język pełni o wiele bardziej wyrafinowaną funkcję: umożliwia lub ogranicza proces zdobywania wiedzy, pozwala z większą lub mniejszą swobodą na analizę obserwowanych zjawisk i procesów, uruchamia lub blokuje procesy poznawcze. „Myślenie,

poznanie, wartościowanie, porozumiewanie się są językowe (...), nie ma żadnej nauki bez języka, niczego nie można się uczyć ani nauczać poza-językowo” (Pawłowska, 2013: 25). Wiedza jest nierozzerwalnie związana z językiem, w którym jest tworzona i przekazywana, a jej zdobywanie – to działanie o charakterze językowym, dzięki któremu dokonuje się nie tylko poznawczy, lecz również osobniczy i społeczny rozwój jednostek.

Ujęzykowanie procesu nauczania i uczenia się nie podlega zatem dyskusji (zob. Martyniuk, 2015), dlatego też funkcjonowanie w środowisku szkolnym wymaga znajomości języka edukacyjnego, który co prawda opiera się na języku komunikacyjnym, „ale jest odmianą staranną, z wyraźnie określonymi kryteriami normy językowej” (Krakowiak i in., 2016: 34), bardziej zorganizowaną, pozbawioną redundancji, bogatą, precyzyjną, a przede wszystkim pełną pojęć dziedzinowych, właściwych różnym naukom. To ich przyswojenie umożliwia precyzyjniejszy opis rzeczywistości pozajęzykowej, głębsze zanurzenie się w jej złożonej materii, słowa są bowiem swoistym substratem myśli, są ich podłożem i narzędziem, za pomocą którego człowiek analizuje, syntetyzuje, sądzi i rozumuje (Szuman, 1985: 179).

Język codzienny i edukacyjny to więc ten sam, lecz nie taki sam kod, przy czym to znajomość drugiego z nich ma zasadnicze znaczenie dla osiągnięć szkolnych. Jego opanowanie jest szczególnie trudne dla uczniów ze środowisk mniej uprzywilejowanych społecznie i/lub ekonomicznie, a do tej grupy zalicza się dzieci migrantów⁵, gdyż ze względu na ograniczony dostęp do różnych systemów mowy nie mają szans przyswoić sobie wszystkich procedur społecznych i intelektualnych (Bernstein, 1962). Jak wynika z badań, dzieci te radzą sobie zazwyczaj słabiej na testach kończących etapy edukacyjne, a to powoduje, iż częściej kierowane są do szkół mniej wymagających (zawodowych, gorszych liceów itp.) w tych systemach edukacyjnych, w których taki podział występuje (Christensen, Stanat, 2007: 43). W rezultacie często nie są więc w stanie konkurować na tych samych warunkach o korzyści i przywileje, gdyż te daje wykształcenie (Lynch, 2012)⁶.

Język szkolnej edukacji (JSE) jako odmiana nie stał się do tej pory przedmiotem badań polskich pedagogów i dydaktyków. Myślenie o edukacji

⁵ Wyjątki na tym tle stanowią dzieci hinduskich i azjatyckich imigrantów w Wielkiej Brytanii oraz młodzież pochodzenia żydowskiego, która przyjechała z Rosji do Niemiec (Ben-Rafael i in., 2006).

⁶ Lynch (2012: 37) twierdzi wręcz, że „system oświaty tworzy «arystokrację państwową», nadając tytuły naukowe (...) przyznawane w zależności od klasy lub pochodzenia, co przypomina czasy, gdy tytuły rozdawała rodzina królewska”. Jest to stwierdzenie być może nieco przesadzone, trudno jednak nie zgodzić się z tym, że dobrze wykształceni ludzie mają zdecydowanie większe szanse na rynku pracy.

w kategoriach językowych zaczyna natomiast przenikać do polonistycznego dyskursu glottodydaktycznego głównie za sprawą dzieci z doświadczeniem migracyjnym i dzieci z mniejszości etnicznych (zob. m.in. Halik, Nowicka, Połec, 2006; Bernacka-Langier i in., 2010, 2011; Miodunka, 2010; Lipińska, 2015a; Martyniuk, 2015; Szybura, 2016a; Lipińska, Seretny, 2017; Majcher-Legawiec, 2017; Pamuła-Behrens, 2018; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018a, 2018b; Miodunka i in., 2018; Szymańska, 2020; Jędryka, 2021, 2022a, 2022b; Seretny, 2018b, 2021a, 2022a, 2022b). Podsumowanie dotychczasowego dorobku ukazało się niedawno w monografii Gębala (2018), w której – obok analizy etapów rozwoju polskiej myśli glottodydaktycznej – autor przedstawił podstawy rozwiązań programowych w nauczaniu polszczyzny jako drugiego kodu komunikacyjnego (JCK) wraz z modelami organizacyjnymi zajęć. Początki są więc obiecujące, choć rozległości problemu świadomi są na razie nieliczni badacze. A działania w tym obszarze powinny mieć szerokie spektrum i charakter systemowy, gdyż uczniowie, którzy, poznawszy polszczyznę w zakresie komunikacyjnym, będą potrzebowali wsparcia w JSE, przybywa i nie tworzą oni zbiorowości jednorodnej. Poznanie fenomenu, jakim jest język funkcjonujący w przestrzeni szkolnej, uwarunkowań procesów jego przyswajania, jest więc konieczne, jeśli chcemy dążyć do podnoszenia efektywności jego nauczania.

U podstaw niniejszego opracowania leżała z jednej strony troska o językowe dobro dzieci z doświadczeniem migracji, a z drugiej – przekonanie, że w polskiej edukacji ciągle zbyt mało uwagi poświęca się powiązaniom między językiem a poznaniem. Celem tej książki jest zatem:

- przybliżenie specyfiki *języka szkolnej edukacji* w całej jego złożoności ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia znajomości tej odmiany dla osiągnięć szkolnych uczniów,
- ukazanie sposobów kształtowania sprawności w JSE,
- zwrócenie uwagi na konieczność uwrażliwiania środowiska pedagogicznego na fakt, iż edukacja bazuje na przekazie językowym, a to sprawia, że wszyscy uczący się czegokolwiek stają się jednocześnie uczącymi się języka.

Niektóre kwestie poruszane w niniejszym opracowaniu podejmowałam już we wcześniejszych publikacjach (zob. Seretny, 2018b, 2021a, 2022a, 2022b, 2023). Tu jednakże nabierają one szerszej perspektywy, a rozważania na ich temat zostały znacznie pogłębione.

Każdy rozdział pracy stanowi zamkniętą całość, niektóre ważkie zagadnienia są więc niekiedy przywoływane kilkukrotnie. Zabieg ten zastosowano z rozmysłem, by czytelnik zainteresowany konkretnymi problemami i/lub rozwiązaniami nie musiał w trakcie lektury sięgać do innych części.

W rozdziale pierwszym społeczność szkolna została ukazana jako wspólnota dyskursywna, czyli zbiorowość o specyficznych praktykach komunikacyjnych. Badacze, choć różnie ujmują pojęcie dyskursu czy też samej wspólnoty, zgodni są co do tego, że znajomość obowiązujących w jej ramach praktyk pozycjonuje członków, decyduje także o ich osiągnięciach. Uczniowie z doświadczeniem migracji, którzy wkraczają w mury szkoły, by mieć możliwość wrastania w szkolną wspólnotę dyskursywną, muszą być zatem jak najszybciej wprowadzani w świat właściwych jej praktyk. Nie jest to zadanie łatwe, zwłaszcza że dopiero od niedawna zwraca się uwagę na specyfikę, bogactwo oraz zależne od wielu czynników zróżnicowanie środków stanowiących ich językowe tworzywo.

Część druga przybliży pojęcia języka szkolnej edukacji (JSE) i języka codziennej komunikacji (JCK), zwracając uwagę na fakt, że jako fenomeny różne nie tylko jakościowo, ale przede wszystkim ilościowo, stawiają uczniom zupełnie inne wymagania. Językowe radzenie sobie przez dzieci z doświadczeniem migracji w *podstawowych sytuacjach komunikacyjnych* to zatem w szkole jedynie krok pierwszy na drodze do edukacyjnego sukcesu. Opanowanie JCK, które pozwala im na codzienne porozumiewanie się w powoli oswojonej społecznej przestrzeni szkolnej, nie daje im bowiem szansy na pełne uczestnictwo w lekcjach, a przez to także na uzyskiwania wyników w nauce na miarę ich potencjału poznawczego (zob. Schleppegrell, 2004). Do tego konieczne jest poznanie JSE, dzięki któremu możliwe staje się posługiwanie się abstrakcyjnymi pojęciami, a także werbalizacja złożonych procesów myślowych, w tym formułowanie hipotez, porównywanie, synteza i/lub analiza (zob. Zwiers, 2008: 23–27). Przyswojenie tej odmiany języka jest postrzegane jako przejaw *kognitywnej biegłości językowej* (zob. Cummins, 2000a), która, jeśli nie jest w pełni rozwinięta, zawęża obecne i przyszłe możliwości wspólnotowego uznania uczniów oraz ich kontakty społeczne; ogranicza im też dostęp do dalszej edukacji, a w konsekwencji – do lepszych dochodów, do instytucji centralnych, do kultury (zob. Esser, 2006). Bez znajomości JSE, na co zwraca uwagę Bertucci (2010), prawdziwy potencjał uczniów pozostaje w ukryciu.

Badacze JSE w swoich dociekaniach, a także w formułowanych przez siebie definicjach, koncentrowali się na różnych aspektach. Większość pozostaje jednak zgodna co do funkcji, jaką pełni: jest narzędziem, które

umożliwia myślenie poznawcze, tj. kognitywne przetwarzanie pojęć i zjawisk właściwych określonym dyscyplinom czy przedmiotom. Język szkolnej edukacji jest więc równocześnie, co podkreśla Schleppegrell (2004: 2), *przedmiotem nauczania*, gdyż trzeba opanować właściwe mu środki i umiejętnie nimi operować, *narzędziem przekazywania wiedzy przedmiotowej* oraz *narzędziem samorealizacji* umożliwiającym uczniom społeczny rozwój. Dlatego też kształtowanie umiejętności posługiwania się nim u dzieci i młodzieży z doświadczeniem/kontekstem migracji trzeba widzieć jako konieczność i ujmować ją w kategoriach wyrównywania szans edukacyjnych. Działan tych nie należy jednak utożsamiać z plasowaniem takich uczniów w renomowanych szkołach średnich czy uniwersytetach, a ze stworzeniem warunków do urzeczywistniania ich faktycznych aspiracji edukacyjnych (Pluta, Trzaska, 2012: 158).

W rozdziale trzecim podjęto próbę umiejscowienia JSE na mapie odmian współczesnej polszczyzny. Język edukacyjny jest na niej widziany jako swoista odmiana specjalistycznego, swoista – gdyż wewnątrznie niejednorodna i wielowymiarowa. Pełni on bowiem funkcję narzędzia poznania rozmaitych obszarów rzeczywistości pozajęzykowej dla uczniów w różnym wieku. To zaś sprawia, że poza heterogenicznością merytoryczną (przedmiotową), integralną cechą JSE jest również addytywność – inaczej przebieg, także w wymiarze językowym, poznaje świat przyrody trzecioklasista, a inaczej uczeń liceum.

Słownictwo jest tą płaszczyzną, na której różnice między językiem codziennym, ogólnym a edukacyjnym zarysowują się szczególnie wyraźnie. W części czwartej dokonano więc analizy warstwy leksykalnej JSE pod kątem rodzaju i statusu jednostek tworzących zarówno całość kształtu tej odmiany języka, jak i jej pododmian przedmiotowych. W oglądzie słownictwa przyjęto perspektywę glottodydaktyczną, dzięki której można nie tylko analizować status poszczególnych grup wyrazów, lecz przede wszystkim zobaczyć stopień trudności, jakie z tego względu piętrzą przed użytkownikami, których kompetencje językowe nie są jeszcze w pełni wykształcone.

Rozdział piąty poświęcony został kształtowaniu kompetencji leksykalnej uczniów w szkole. Znajomość leksyki jest czynnikiem najsilniej warunkującym sprawności receptywne, a także silnie determinującym jakość produkcji ustnej i pisemnej (zob. August i in., 2005); prawidłowe, tzn. właściwie ukierunkowane i efektywne rozwijanie umiejętności posługiwania się słowami, jest więc sprawą wielkiej wagi, zważywszy na to, że wielkość zasobu leksykalnego, jaki trzeba opanować podczas nauki w szkole, liczy się w dziesiątkach tysięcy. Fakt ten przesądza o konieczności eksplicytnego

nauczania nowych wyrazów, nie da się przecież takiej liczby słów przyswoić „przy okazji”. W części tej zwrócono też uwagę na to, jak można rozwijać umiejętność czytania szczegółowego, która w nauce szkolnej odgrywa kluczową rolę. Z wielu rozwiązań proponowanych w tym rozdziale dla dzieci i młodzieży z doświadczeniem/kontekstem migracji mogą skorzystać także polscy uczniowie, gdyż z dekady na dekadę nauczyciele zauważają u nich coraz mniejszą sprawność językową (zob. Martyniuk, 2015). Im jest zaś ona niższa, tym więcej problemów z samodzielnym myśleniem i logicznym rozumowaniem.

Podręczniki, z których uczniowie korzystają w szkole, mają im pomagać w poznawaniu świata, powinny pobudzać ich do samodzielnego rozwiązywania problemów, a także pokazywać im możliwości przełożenia wiedzy teoretycznej na praktyczne zastosowania, zachęcając jednocześnie do dalszej nauki i samodzielnego poszukiwań. Funkcje te materiały dydaktyczne mogą w pełni realizować, jeśli ich przekaz jest komunikatywny, czytelny. Teksty podręcznikowe muszą więc spełniać określone wymagania (zob. Nocoń, 2009). Jeśli zaś ich odbiorcą jest uczeń z doświadczeniem migracji, a zatem o mniejszych kompetencjach, powinny być dostosowane do jego potrzeb, by stykał się z materiałem, z którym językowo będzie sobie w stanie poradzić. Rozdział szósty przybliży więc działania, jakie można podejmować, by treści podręczników przeznaczonych dla użytkowników rodzimych takim uczniom uprzystępniać; pokazano w nim, czym należy się kierować podczas adaptacji, a czego unikać.

W ostatniej części opisano natomiast, co mogą (z)robić nauczyciele przedmiotowi (nie tylko poloniści), by ich działania przyczyniały się do przyrostu kompetencji językowych dzieci z doświadczeniem migracji. Uczący muszą rozumieć, że poznawanie danego przedmiotu to doświadczanie określonego dyskursu, kompetencja językowa nie jest bowiem dodatkiem do kompetencji przedmiotowej, lecz jej integralną częścią (zob. Martyniuk, 2015: 72–75). Dydaktyka przedmiotowa ma zatem wymiar nie tylko merytoryczny, lecz także językowy, a to oznacza, iż na lekcjach konieczne jest łączenie komunikowania zorientowanego na treść (ang. *content oriented communication*) z komunikowaniem ukierunkowanym na język (ang. *language oriented communication*). Na werbalizowaniu treści przedmiotowych przy jednoczesnym udzielaniu, w razie potrzeby, językowego wsparcia nikt nie traci, zyskuje zaś spora grupa uczniów, nie tylko migrantów, lecz także tych, którzy pochodzą ze środowisk mniej uprzywilejowanych społecznie, np. dzieci mniejszości etnicznych lub z rodzin o niskich czy bardzo niskich dochodach (Cummins, 2011: 6). Jak najszybsze włączenie w tok kształcenia

zawodowego wszystkich nauczycieli obligatoryjnego modułu poświęconego zagadnieniom związanym z szeroko rozumianą obecnością w klasie dzieci z doświadczeniem/kontekstem migracji byłoby ważnym krokiem ku ich edukacyjnej inkluzji.

Badania, których centrum stanowią język jako narzędzie poznania oraz potrzeby i możliwości opanowujących go uczniów, nie były dotychczas w Polsce podejmowane na szeroką skalę. Mam więc nadzieję, że niniejsza publikacja zainspiruje do poszukiwań grono młodych adeptów nauki, których dociekania i odkrycia sprawią, że ten niedawno zapoczątkowany nurt badawczy stanie się nie tylko nośny, lecz także wartki.

ROZDZIAŁ I

UCZNIOWIE Z DOŚWIADCZENIEM MIGRACJI JAKO CZŁONKOWIE SZKOLNEJ WSPÓLNOTY DYSKURSYWNEJ. KU JĘZYKOWEJ INKLUZJI



Szkoła jako instytucja powołana do realizacji zadań wychowawczych i dydaktycznych wypełnia powierzoną jej przez społeczeństwo rolę dzięki językowi i poprzez język.

Jadwiga Kowalikowa

1. WPROWADZENIE

Język funkcjonujący w przestrzeni edukacyjnej jest dla uczniów czymś więcej niż środkiem komunikacji. Stanowi on narzędzie rozwoju, zdobywania wiedzy oraz poznawania świata, treści przedmiotowych naucza się bowiem w języku, w nim także ujawnia się zakres i głębokość rozumienia przez uczniów nauczanych zagadnień. Służy on wreszcie jako środek ich różnicowania: ocenianie „według skali zgodności z przyjętym wzorcem, standardem uznanym za normalny dla określonej populacji, wieku czy poziomu kształcenia jest typowe dla szkolnej rzeczywistości” (Fendler, 2008, za: Ostrowicka, 2017: 160).

W niniejszej części przyjmuje się, że wspólnotę, którą wraz z nauczycielami tworzą uczniowie, można określić mianem *dyskursywnej* (zob. Swales, 1990; por. Zarzycka, 2013), a jej praktyki komunikacyjne, związane z transferem wiedzy, z pokazaniem sposobów myślenia o niej (zob. Guzik, 2003:

37–38) oraz z werbalizacją poznania (Seretny, 2021a) – nazwać *dyskursem*. Celem rozważań jest ujawnienie natury i swoistości praktyk tej wspólnoty, a przyjęta w ich oglądzie perspektywa ma charakter glottodydaktyczny, gdyż taka optyka pozwala w pełni unaocznić specyfikę i skalę szkolnych trudności językowych dzieci cudzoziemskich. A choć z pewnością nie są to jedyne trudności, na jakie napotykają, wkraczając w mury polskich placówek oświatowych, to ich pokonanie znacząco ułatwia mierzenie się z innymi problemami, język bowiem stanowi centrum bytowania jednostki w każdym czasie i w każdej przestrzeni (Gadamer, 1979: 56).

Złożona natura dyskursu właściwego przestrzeni edukacyjnej (*edukacyjnego, pedagogicznego, lekcyjnego, szkolnego*) była przedmiotem wielu badań i analiz – zarówno językoznawczych, pedagogicznych, jak i socjolingwistycznych (zob. m.in. Labocha, 1996, 1997, 2008; Kawka, 1999; Kowalikowa, 2013; Nocoń, 2009, 2013; Ostrowicka, 2014, 2017; Rypel, 2017; *Dyskurs edukacyjny*, 1996; Rittel, Rittel, 2015). Nigdy nie zastanawiano się w nich jednak nad trudnościami, jakie może on piętrzyć przed dziećmi i młodzieżą o niepełnych albo nie w pełni rozwiniętych kompetencjach językowych, nie ujmowano go też w kategoriach treści kształcenia. Jest to poniekąd zrozumiałe, gdyż w szkołach w Polsce uczniów z doświadczeniem migracji do tychczas nie było wielu, nie stanowili też zwartych grup. Nie diagnozowano więc i nie analizowano ich potrzeb (Seretny, 2021a: 136). Podmiotowość osób jednakże, na co zwraca uwagę Ostrowicka (2014), jest w dużej mierze wytworem dyskursów, w jakich one funkcjonują. Jedni, dobrze się w nich odnajdujący, bywają więc przez dyskursy uprzywilejowani (sytuacja pożądana), inni zaś, mniej biegli – dyskryminowani (sytuacja niepożądana). Wykluczenie, którego jednym z przejawów są niepowodzenia edukacyjne spowodowane niemożnością pełnego uczestnictwa w praktykach komunikacyjnych wspólnoty, łatwo więc może stać się udziałem nieobeznanych z nimi uczniów z doświadczeniem migracji (zob. m.in. Gibbons, 1991, 2002; Zwiers, 2008; Thürmann, Vollmer, Pieper, 2010).

2. DYSKURS A PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA – ZARYS PROBLEMATYKI

Dyskurs, jak pisze Czachur (2020: 111), to pojęcie istotne dla wielu dyscyplin humanistycznych, niesie bowiem „pewien potencjał integracyjny związany z tym, że w nowy, holistyczny sposób ujmuje i modeluje proces

komunikowania się jednostek w konkretnej sytuacji społeczno-kulturowej”. W prowadzonych tu rozważaniach konieczne jest, jak już wspomniano, przyjęcie glottodydaktycznej perspektywy oglądu tego procesu, tj. spojrzenie na niego przez pryzmat użytkowników języka o niepełnych albo nie w pełni rozwiniętych kompetencjach językowych, jakimi najczęściej są uczniowie z doświadczeniem/kontekstem migracji, które będą w nim uczestniczyć.

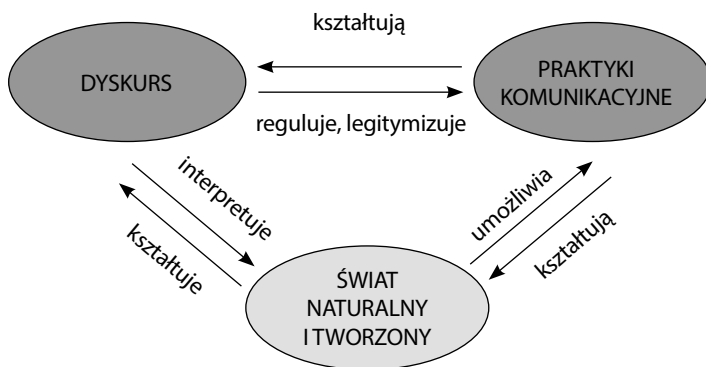
Definicję dyskursu, która zdaje się dobrze przystawać do glottodydaktycznego paradygmatu¹, przedstawiła Wojtak (2011). W jej ujęciu (Wojtak, 2011: 60–72; por. m.in. Ostrowicka, 2014; Witosz, 2016; Rypel, 2017; Czachur, 2020) dyskurs to praktyka komunikacyjna określonej wspólnoty, która w trakcie rozmaitych interakcji ustala i/lub uzgadnia istotne dla siebie treści, utrwalając jednocześnie odpowiednie scenariusze zachowań komunikacyjnych oraz reguły ich realizacji przy użyciu określonych środków: językowych i/lub niewerbalnych. Dyskurs zatem, podkreśla badaczka, to zarazem wzorzec zdarzenia komunikacyjnego oraz sposób jego realizacji. Jest on więc, jak trafnie zauważa Czachur (2020: 165), „łącznikiem pomiędzy podmiotem a światem. Podmiot, używając języka, działa przez dyskurs i za pomocą dyskursu”, współkształtują go zaś praktyki komunikacyjne (rozumiane jako użycie języka) oraz otoczenie (świat naturalny i tworzony), co podkreśla w swojej koncepcji Bendel Larcher (2015). „Między tymi trzema elementami istnieją każdorazowo relacje zwrotne. Dyskursy regulują i legitymizują praktyki komunikacyjne, a te jednocześnie kształtują dyskursy. Współtworzą one również kontekst społeczno-kulturowy, a on umożliwia wraz z dyskursem wyłonienie się praktyk komunikacyjnych oraz specyficznych form ich oddziaływania, których funkcja uwarunkowana jest każdorazowo dyskursywnie” (Bendel Larcher, 2015, za: Czachur, 2020: 145) (zob. schemat 1).

W definicji Wojtak (2011), uzupełnionej o koncepcję Bendel Larcher (2015), wybrzmiewają wszystkie aspekty ważne dla użytkownika obcojęzycznego, jakim jest uczeń z doświadczeniem migracji, tj. umiejętność posługiwania się językiem poprawnie (kompetencja lingwistyczna), adekwatnie do kontekstu sytuacyjnego (kompetencja socjolingwistyczna) celem realizacji określonych intencji komunikacyjnych (kompetencja pragmalingwistyczna) (zob. ESOKJ, 2003). Mowa jest w niej bowiem o „określonych, ustalonych i utrwalonych formach zachowania językowego”, do których

¹ Glottodydaktyka to „dziedzina nauk humanistycznych zajmująca się badaniem procesów przyswajania, uczenia się i nauczania języków obcych”, której podstawowym zadaniem jest „wykorzystywanie wiedzy na temat uwarunkowań tych procesów w celu podniesienia ich efektywności” (Gębał, 2019: 55).

konieczna jest „znajomość wymaganych w ramach danej wspólnoty konkretnych środków językowych i niejęzykowych”. Funkcjonowanie w kręgu wspólnoty wymaga zatem, co dopowiada Bendel Larcher (2015), obeznania z możliwymi w niej zdarzeniami, ich przebiegiem oraz przyjętymi (tj. pożądanymi i akceptowanymi) sposobami ich realizacji; innymi słowy, z formami i normami społecznego, typowego dla danej kultury obcowania za pomocą języka (por. Labocha, 1996: 53).

Schemat 1. Współoddziaływanie dyskursu, praktyk komunikacyjnych i otoczenia



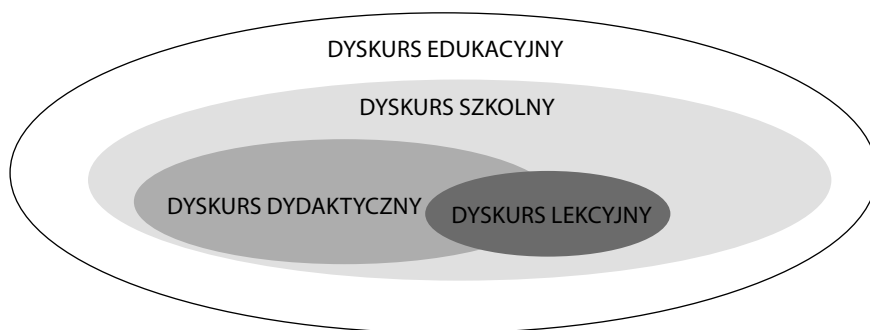
Źródło: Bendel Larcher, 2015, za: Czachur, 2020: 145.

W pedagogicznej literaturze przedmiotu, opisując praktyki komunikacyjne właściwe dla przestrzeni edukacyjnej i w niej oczekiwane, stosuje się rozmaite określenia. Znaczenie najszersze, w moim przekonaniu, ma termin *dyskurs edukacyjny* (DE). Można go bowiem rozumieć (zob. *Pedagogika. Leksykon*, 2000: 50) jako uwarunkowane historycznie i epistemologicznie reguły budowy wypowiedzi na temat edukacji, służące wytwarzaniu wiedzy o niej w danych warunkach historycznych. W takim dyskursie opisuje się, wyjaśnia i interpretuje „edukacyjne zjawiska w ich niejednorodnych i zróżnicowanych aspektach” (zob. Ostrowicka, 2017: 154). Dostarcza on podmiotom edukacji schematów i wzorów myślenia o niej (*Pedagogika. Leksykon*, 2000: 50). Do gatunku mowy obecnego w szkole, a będącego rodzajem wyspecjalizowanej praktyki komunikatywnej o określonych prawach i regułach (zob. *Pedagogika. Leksykon*, 2000: 50), najlepiej przystaje termin *dyskurs szkolny* (DS). *Dyskurs dydaktyczny* (DD) widzieć wtedy można jako część tej praktyki, ukierunkowaną na szeroko rozumianą ustną i piśmienną transmisję wiedzy od eksperta do nowicjuszy, *dyskurs lekcyjny* (DL)

zaś – jako zdarzenia interakcyjne zachodzące na lekcjach między uczniami a specjalistą/nauczającym (zob. Kawka, 1999). Zakresy znaczeniowe poszczególnych pojęć, od *dyskursu lekcyjnego* poprzez *dydaktyczny*, *szkolny* do *edukacyjnego*, są tu zatem postrzegane jako rozszerzające się, ich wzajemnych relacji nie należy bowiem sprowadzać do prostego zawierania, gdyż granice między nimi są nieostre² (zob. schemat 2).

Ujęcie takie jest z pewnością bardzo uproszczonym postrzeganiem kategorii dyskursu obecnego w przestrzeni edukacyjnej (por. m.in. Hejnicka-Bezwińska, 2008; Labocha, 1996, 1997, 2008; Kawka, 1999; *Pedagogika. Leksykon*, 2000; Nocoń, 2009, 2013; Ostrowicka, 2014, 2017; Rypel, 2017; *Dyskurs edukacyjny*, 1996; Rittel, Rittel, 2015). Na potrzeby niniejszego opracowania, w którego centrum są dzieci z doświadczeniem migracji jako obecni oraz przyszli użytkownicy języka podejmujący działania komunikacyjne w murach szkoły, wydaje się jednak wystarczające; pozwoli też na zawężenie rozważań do tych rodzajów dyskursu, z którymi uczniowie obcuja na co dzień, a więc: *szkolnego* (DS), *dydaktycznego* (DD) i *lekcyjnego* (DL).

Schemat 2. Zakresy pojęć: dyskurs edukacyjny a dyskurs dydaktyczny, szkolny i lekcyjny



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ostrowicka, 2014; Nocoń, 2009; Kawka, 1999; Labocha, 1997.

Dyskurs szkolny obejmuje wszelkie formy komunikowania się uczestników edukacji w przestrzeni szkoły (zob. Ostrowicka, 2014: 58). Służy on więc i do zarządzania procesem kształcenia, i do jego organizacji oraz prowadzenia; jest też środkiem komunikacji (ustnej i pisemnej) w życiu szkolnym (zob. Thürmann, Vollmer, Pieper, 2010), przez które rozumie się wszelkie przejawy aktywności uczniów (lub uczniów i nauczycieli)

² Czego na schemacie pokazać się nie da.

bezpośrednio niezwiązane z przekazywaniem wiedzy (zob. Seretny, 2021a). Transmisji, werbalizacji wiedzy oraz pokazywaniu sposobów myślenia o niej służyć natomiast praktyki komunikacyjne stosowane w ramach DD i DL (zob. Guzik, 2003: 37–38). Waler edukacyjny jest jednak cechą „w pełni relewantną i konstytutywną” (Kawka, 1999: 27) przede wszystkim dla DD, w DL część komunikatów służy bowiem także organizowaniu procesu nauczania czy też dyscyplinowaniu i ocenianiu uczniów. Zarówno w DD, jak i w DL komunikujące podmioty, tj. nauczycieli i uczniów, cechuje nierówność/asymetria spowodowana z jednej strony dysproporcją wiedzy, a z drugiej – starszeństwem oraz hierarchiczną, systemową podległością (nauczyciel pozostaje w stosunku nadrzędności wobec odbiorców – uczniów)³. Komunikujące podmioty mają też z góry przypisane im role, do ról zaś – pożądane zachowania językowe. Instytucjonalizacja, rytualizacja zachowań językowych i uczniów, i nauczycieli jest wynikiem konieczności przestrzegania określonych zasad, nakazów oraz konwencji, w tym np. interwałowości, interakcje między nimi mają zaś służyć zdobywaniu przez adeptów wiedzy, rozwijaniu oraz doskonaleniu u nich procesów myślowych i językowych w ramach wyznaczonego ich wiekiem horyzontu poznawczego (Nocoń, 2016: 63). Procesy komunikacyjne charakterystyczne dla DD i DL są więc całkowicie podporządkowane realizacji celów edukacyjnych. Zasadniczym wyróżnikiem obu dyskursów, co wyraźnie zaznacza Labocha (1997: 34), jest też brak własnej treści dyskursywnej: zarówno tematy (to, o czym się mówi), jak i informacje (to, co się na jakiś temat mówi) są w nich zaczerpnięte z dyskursów określanych mianem źródłowych. Dlatego też podkreśla się ich informacyjną sekundarność, wtórność wobec dyskursu naukowego⁴. Możliwości intelektualno-językowe oraz poznawcze uczniów w różnym wieku nie są takie same, dlatego też treści pochodzące z dyskursów źródłowych w DD i DL są selekcjonowane (dobór wyznaczają instytucje odpowiedzialne za edukację), a następnie poddawane uprzystępnianiu dostosowanemu do danego etapu kształcenia. Ze względu zaś na to, że nie może się ono odbywać kosztem zbyt wielu i nieuprawnionych uproszczeń, jest weryfikowane przez specjalistów⁵.

³ Jest to cecha charakterystyczna dyskursów instytucjonalnych, tj. obecnych w wybranej domenie życia społecznego (zob. Grzmil-Tulutki, 2010; Rypel, 2017).

⁴ W ten sposób charakteryzuje styl popularnonaukowy Starzec (2013: 87). Wydaje się jednak, że określenia te można także odnieść do dyskursu dydaktycznego (por. Nocoń, 2009: 22).

⁵ Wniosek jest kierowany przez wydawcę do ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Po analizie formalnej wniosku minister zleca opiniowanie podręczni-

METODYKA NAUCZANIA

Monografia poświęcona językowi szkolnej edukacji podejmuje problematykę niezwykle ważną społecznie. Osiągnięcie właściwego poziomu kompetencji językowych, a w szczególności znajomość polszczyzny edukacyjnej, leży u podstaw adaptacji dziecka z doświadczeniem migracji w środowisku szkolnym, jego sukcesu w procesie edukacyjnym, którego miernikiem jest zdobycie dobrego wykształcenia, a w dalszej perspektywie będzie przepustką do prowadzenia satysfakcjonującego życia zawodowego i osobistego. Sam język edukacyjny został w monografii przedstawiony wielostronnie. Pokazano go na tle szkolnej wspólnoty dyskursywnej oraz w kontekście innych odmian polszczyzny, wyeksponowana też została rola języka w procesie zdobywania i przekazywania wiedzy. Książka Anny Seretny to dojrzałe i wartościowe opracowanie, które stanowić będzie źródło wiedzy i inspiracji dla badaczy, autorów programów, podręczników, a także dla nauczycieli w środowiskach wielokulturowych.

Dr hab. Małgorzata Gębka-Wolak, prof. UMK w Toruniu

Monografia *Język edukacji szkolnej w perspektywie glottodydaktycznej* jest jednym z pierwszych w Polsce całościowych opracowań poświęconych dyskursowi edukacyjnemu poddawanemu oglądowi glottodydaktycznemu. Podejście to pozwala patrzeć na właściwe temu dyskursowi środki językowe nie tylko przez pryzmat systemu, lecz również wykorzystania jego określonego wycinka dla ściśle zdefiniowanej potrzeby, jaką jest przekazywanie uczniom wiedzy i zdobywanie jej przez nich na różnych etapach procesu kształcenia. U podstaw monografii leżała z jednej strony troska o językowe dobro dzieci z doświadczeniem migracji, a z drugiej – przekonanie, że w polskiej edukacji ciągle zbyt mało uwagi poświęca się powiązaniom między językiem a poznaniem. Celem autorki było przede wszystkim przybliżenie specyfiki języka szkolnej edukacji w całej jego złożoności, ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia znajomości tej odmiany dla osiągnięć szkolnych uczniów, a także ukazanie sposobów rozwijania u nich kognitywnej edukacyjnej biegłości językowej.

Anna Seretny, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka licznych monografii i artykułów z zakresu glottodydaktyki polonistycznej oraz podręczników do nauki języka polskiego jako obcego. W pracy naukowej zajmuje się badaniami kompetencji leksykalnej uczących się polszczyzny, analizą leksykalnej dostępności tekstów pisanych i mówionych, a także językowym wymiarem edukacji. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajdują się również zagadnienia związane z dwujęzycznością i nauczaniem języka polskiego jako odziedziczonego.

Książka dostępna
także jako e-book



www.universitas.com.pl

